Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Überblick

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrages steht eine Auseinandersetzung mit der Rezeption des kriegszerstörten Barockaltares von Paul Egell in den Werken des zeitgenössischen Malers Mark Alexander. Dieser epochenübergreifende Dialog zweier Künstler entfaltet sein theoretisches Potential insbesondere an den versehrten Teilen des Altarwerkes, die heute als buchstäblich leere Stellen in ihrem Umriss Zeugnis von der Abwesenheit der dazugehörigen Heiligenfiguren geben.
Ausgehend von einer kunsthistorischen Einordnung beider Werke möchte ich auf die literarische Rezeptionsästhetik von Wolfang Iser und Roman Ingarden als Mittel der intellektuellen Annäherung an Egells und Alexanders Werke zurückgreifen. Hierbei möchte ich anhand von Isers Leerstellentheorie – einem rezeptionsästhetischen Ansatz der Literaturwissenschaft, der davon ausgeht, dass literarische Werke niemals alle Details einer Handlung schildern und somit ungeklärte Stellen enthalten, die die Lesenden zu ihrem Verständnis mit ihrer eigenen Welterfahrung füllen – den Vorgang der Bildbetrachtung als schöpferischen Prozess zur Wiederherstellung bzw. zur Erzeugung eines Sinngehaltes des Mannheimer Hochaltares zeigen.
Vorweggenommen wurde dieser Gedanke bereits von Gotthold Ephraim Lessings kunsttheoretischen Überlegungen zur Laokoon--Gruppe, in denen er die „Theorie des fruchtbaren Momentes“ entwickelte. Dieser zeigt sich Lessing zufolge darin, dass in einem Kunstwerk nur ein Augenblick gezeigt werden kann, der so auszuwählen ist, „dass jener einzige Augenblick und einzige Gesichtspunkt dieses einzigen Augenblicks nicht fruchtbar genug gewählet werden kann. Dasjenige aber nur allein ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freies Spiel läßt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzu denken können. Je mehr wir darzu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“ (Lessing 1988: 23). Hiermit erkennt Lessing der Phantasie beim Betrachten eines Kunstwerkes eine wesentliche Rolle zu, denn diese ermöglicht es eine dargestellte Handlung mithilfe der eigenen Imagination weiter auszugestalten und zu vervollkommnen.

Der Mannheimer Hochaltar und sein Schicksal

Der 1966 geborene britische Maler Mark Alexander lebt in Berlin[1], wo er bei einem Besuch in der Skulpturensammlung den im letzten Krieg stark fragmentierten Mannheimer Hochaltar (1738–1741/42) des kurpfälzischen Hofbildhauers Paul Egell (1691–1752) kennenlernte: Die überlebensgroße vergoldete und geschweifte Rückwand eines Schnitzaltares mit einem Relief des Baumes der Erkenntnis, unter dem zwei trauernde Putten mit der Schlange als Symbol des Sündenfalls sitzen. Die Gottesmutter und eine weitere Trauernde sind als Umrisse erhalten, ebenso das aufgesetzte Kruzifix [Abb. 1].[2]
Der Mannheimer Hochaltar hat als überlebensgroßes Reliefretabel aus vergoldetem Holz mit ursprünglich halb- und vollplastisch aufgesetzten Figuren eine singuläre Stellung in der deutschen Kunstgeschichte inne; eine Anregung des Künstlers durch Wandepitaphien des 16. Jahrhunderts ist hierbei ebenso diskutiert worden wie die Vorbildwirkung durch Gianlorenzo Berninis römische Ädikularetabel aus Stein (Leibetseder 2013a: 141; vgl. Kern 2008: 309).[3]
Die einst zu beiden Seiten des barocken Retabels aufgestellten Glaubenszeugen, der hl. Sebastian und hl. Rochus, verschmolzen mit der ornamentalen Rahmung durch Palmenstämme und einer bekrönenden Muschel mit Strahlenkranz nach einem Altarentwurf des französischen Ornamentisten Gilles-Marie Oppenord. (Leibetseder 2013a: 148, Abb. 133) Die ursprünglich hinter dem hl. Sebastian angebrachte Trauergruppe aus dem hl. Johannes, Maria und einer zweiten Trauernden unterhalb der Vollfigur des Christus am Kreuz war „ungemein flüssig und weich modelliert und wie alle Plastik Egells zurückhaltend im Ausdruck“ (Feulner 1929: 97). Figürliche Bestandteile und Rahmung bildeten eine „organische[n] Einheit“ (Kern 2008: 309). Dazu zählten des Weiteren eine geschnitzte Konsole mit zwei Kartuschen, ein Reliquiensarkophag, zwei anbetende Engel auf Sockeln und zwei Büsten des hl. Philippo Neri und hl. Karl Borromäus zu Seiten des Altares (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735).

Aus der einstigen Anordnung der Trauernden leitet sich eine Zweiteilung der bildlichen Darstellung in Gestalten des Neuen Testaments auf der rechten Seite des Kreuzes und einer Bezugnahme auf das Alte Testament in Gestalt der Putten auf der linken Seite ab [Abb. 2].[4] Da Alexander die Kriegszerstörung des Mannheimer Altarwerkes zum Hauptmotiv seiner eigenen Auseinandersetzung mit diesem machte, soll zunächst die Geschichte des Bildwerkes seit seinem Verkauf aus Mannheim nach Berlin verfolgt werden: Die Mannheimer Gemeinde der Unteren Katholischen Pfarrkirche S. Sebastian verkaufte den Altar gegen Ende des 19. Jh. nach Berlin, da er infolge des damaligen Geschmackswandels und der Abwertung barocker Kunst nicht mehr als zeitgemäß empfunden wurde.
In Berlin erfolgte zunächst eine Aufstellung des Schnitzaltares im Kunstgewerbemuseum. Danach fungierte Egells Altar als Hauptwerk deutscher Kunst im Barocksaal des Deutschen Museums im Nordflügel des Pergamonmuseums. 1922 befand sich das Bildwerk im Kunstgewerbemuseum, dazugehörige Teile im Schlossmuseum und im Kaiser-Friedrich Museum, dem heutigen Bodemuseum der Staatlichen Museen zu Berlin. 1943 fand der Altar im Deutschen Museum eine neue Aufstellung (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735): Er war 1939 zu seinem Schutz eingemauert und feuerfest verschalt worden. 1944 zerlegte man ihn in seine Einzelteile und dokumentierte den Vorgang genau. (Chapuis/Kemperdinck 2015: 133–134).
Während des Zweiten Weltkrieges waren diese Altarteile wie andere Objekte der Berliner Skulpturensammlung im Flakbunker Friedrichshain bzw. Zoo eingelagert (Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten, 1958: 106). Das Schicksal der meisten skulpturalen Bestandteile des Schnitzwerkes ist seitdem ungeklärt, erhalten blieben die Rückwand mit der rechten Hälfte des Altarblattes, die zwei Sockel der Engelsfiguren und die Heiligenbüsten, die sich zeitweise in der Staatlichen Eremitage in der ehemaligen Sowjetunion befanden. Diese wurden im Barocksaal des Berliner Bodemuseums ab 1958 wieder aufgestellt.



Abb.1



Abb.2

Mark Alexander und der Mannheimer Hochalter

Der heutige Zustand des Egell-Altares wurde für Alexander zum Ausgangspunkt einer intensiven künstlerischen Auseinandersetzung mit den Themen der Gewalt und Zerstörung. Dies brachte er durch die Wiedergabe des Werkes auf neun überlebensgroßen Siebdrucken (einer von mehreren Versionen) auf eine assoziativ anregende Weise zum Ausdruck, indem er sie mit rotem, wie Blut wirkendem und im oberen Abschnitt herabfließendem Ölpigment überzog [Abb. 3].[5]

Dieses Pigment ist jedoch nicht deckend, weshalb interessanterweise die dunklen Fehlstellen des Retabels noch stärker hervortreten und eine starke Suggestivkraft auf die Betrachtenden des Werkes entfalten. Die kulturelle Konnotation von Farben wurde bereits in dem Vergleich von Rot mit herabfließendem Blut angesprochen; das Schwarz der Fehlstellen kann demzufolge für Zeichen der Trauer gedeutet werden, wie es im Übrigen auch der ursprünglichen Intention des Altares entspricht: der Trauer über den Tod Christi, welche von Alexander um die (höchst aktuelle) kulturelle Dimension des kriegsbedingten Verlustes von Kulturgut erweitert wurde.

Die monochrome Vergoldung des Altarreliefs, eine Reminiszenz an kostbare mittelalterliche Reliquienschreine, Werke der Goldschmiedekunst und Zeichen göttlicher Transzendenz tritt dagegen durch die farbliche Verfremdung auf Alexanders Werken nicht mehr in Erscheinung. Sie wird überlagert von der durch das Format ins Monumentale gesteigerten, aktuellen künstlerischen Aussage. Die Größe des Werkes deutet im Übrigen auf eine intendierte Ausstellung des Werkes im öffentlichen Raum hin.

Die als schwarze Fehlstellen gekennzeichneten Abwesenheiten der einstigen Heiligenfiguren und des Kreuzes legen es nahe, die ästhetische Aussage von Alexanders Leinwänden – die bereits an prominenter Stelle in der Londoner St. Paul's Cathedral und dem Berliner Bodemuseum ausgestellt wurden – vor dem Hintergrund der Ontologie Roman Ingardens und der daraus entwickelten Rezeptionsästhetik Wolfgang Isers zu untersuchen, wonach das jeweilige (literarische), hier bildkünstlerische Werk, semantische Gelenkstellen enthält, die erst durch die Sinngebung von Seiten der Rezipierenden vervollständigt und verstanden werden (Iser 1972). Diese literaturwissenschaftliche Theorie wurde von der Kunstpädagogin Meike Aissen-Crewett als Mittel der Kunstvermittlung auf den aktiven Prozess der Bildbetrachtung bezogen. Hierbei löst die (didaktisch angeleitete) Offenlegung der im Kern des Kunstwerkes verarbeiteten ästhetisch-historischen Sedimente eine persönliche Auseinandersetzung mit diesem aus, wobei die Einfühlung in den Bildgegenstand auf der Basis des persönlichen Erlebens zu einem Erkenntnisprozess auf Seiten der Betrachtenden führt (Aissen-Crewett 1999: 17, 18).



Abb.3

Abwesenheiten im Kunstwerk

Das Motiv des inhaltlich nicht klar zu Definierenden findet sich bereits in Egells Komposition des Mannheimer Altars: Eine gebeugte Frau hinter der zum Kreuz aufblickenden Maria, welche die Hand vor das Gesicht mit dem herabgezogenen Schleier hält. Der christlichen Ikonografie folgend, könnte hier eine der drei gleichnamigen Begleiterinnen Marias dargestellt sein, namentlich Maria Kleophas, aber es könnte sich auch um eine zweite Abbildung der Gottesmutter handeln; hiermit hätte Egell die zweifache Natur Christi als Menschen- und Gottessohn – ein zentrales theologisches Dogma – durch zwei unterschiedliche Darstellungen von Maria zum Ausdruck gebracht: einerseits als trauernde Mutter, andererseits als Verehrerin Gottes [Abb. 2] (Leibetseder 2013a: 162). Dieselbe Wiedergabe der Zweifaltigkeit findet sich später auf Egells Schnitzrelief der „Kreuzabnahme Christi“ von 1744 aus dem Frankfurter Museum Liebighaus. (Leibetseder 2013b: 47)
Diese inhaltliche Offenheit des Kunstwerks lässt sich zunächst mit dem kunsttheoretischen Begriff der Vaghezza erklären: Ein freies intellektuelles Spiel mit Anspielungen und Unschärfen, das man seit dem 16. Jahrhundert unter Rückgriff auf Horaz pflegte. In Italien bezeichnet man hiermit die Freiheit der bewusst uneindeutigen, geistreichen poetischen Erfindung des Concettismus.[6] (Leibetseder 2013a: 78) An das Konzept des Vagen knüpft mit anderer Intention Mark Alexander an, der über das heute fragmentierte Kunstwerk meinte: „Abwesenheit ist hier ein wichtiges Motiv […] Die meisten Altarbilder sind zeitlich fixiert, sie zeigen die Kreuzigung, und alles ist sehr eindeutig, während dieses Altarbild so etwas wie eine Leerstelle, ein Vakuum zeigt“ (Chapuis/Kemperdinck 2015: 136).
Als einziger konkreter Hinweis zur Interpretation des Werkes als sakrales Kunstwerk können heute lediglich die beiden erhaltenen Putten unter dem Blätterdach des Paradiesbaums gelten: Die lockigen Köpfe einander zugewandt und die Hände mit einem Ausdruck des Erschreckens vor den Mund gelegt, blicken sie erschrocken und weinend auf die Schlange vom Baum der Erkenntnis, die sich um den Bauch des sitzenden Kindes windet. Das hierin enthaltene Motiv der Trauer über die Schuld der Erbsünde bezieht Alexander auf die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes, denn in seiner Deutung scheinen sie vor allem den Verlust des Kunstwerkes zu beklagen [Abb 3].[7] Somit wird das Kriegszerstörte Bildwerk für ihn auch zum Ausdruck transzendentaler Ob-

dachlosigkeit (György Lukács): „Christ had gone and taken his cross and mourners with him. […] God had left the building.“[8] Die schwarze Kontur des Kreuzes und der hochaufragende Umriss der Gottesmutter und ihrer Begleiterin wirken wie eine Negativform. Die Gegenüberstellung der erhaltenen Reliefpartien und der verlorenen Bestandteile führen in der ästhetischen Wahrnehmung des Kunstwerks zu einem Wechselspiel der „in ihm eindeutig bestimmten Momente […] sowie durch die in ihm auftretenden Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1962: 252). Hiermit bezeichnete der polnische Philosoph und Literaturästhetiker Roman Ingarden (1893–1970) Konkretionen, die den Lesenden des Werkes seitens der Autorenschaft nicht mitgeteilt werden und die in der Rezeption durch deren individuelle Welterfahrung gefüllt werden, um somit im Prozess des Lesens zu einer eigenständigen Interpretation des Werkes zu gelangen.[9]

Die Realisierung des Kunstwerks in der Rezeption und Kunstvermittlung

Bildende Kunst und Literatur unterscheiden sich dadurch, dass man beispielsweise ein Relief in seiner Gesamtheit mit einem Blick, ein literarisches Werk aber erst mit der Lektüre über eine gewisse Zeitdauer erfassen kann (Aissen-Crewett 1999: 47). Diese Differenz in der Dauer der Rezeption brachte bereits Lessing zum Ausdruck, der dazu meinte: „Nichts nötiget hiernächst den Dichter sein Gemälde in einen einzigen Augenblick zu konzentrieren“ (Lessing 1988: 27).

Dennoch lassen sich bestimmte Grundannahmen der Rezeptionsästhetik auch auf Werke der bildenden Kunst übertragen.[10] Während Ingarden den Terminus der Unbestimmtheitsstelle synonym mit dem der Leerstelle verwendete, erfuhr diese Begrifflichkeit eine Modifikation und Präzision durch den Anglisten und Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser (1926–2007), der argumentierte: „Leerstellen bilden Signale für gesteigerte Aufmerksamkeit; ihre Wirkung gründet darin, dass sie etwas vorenthalten, worauf es ankommt“ (Iser 1976: 62).
Durch diese zu füllende semantische Leerstelle wird den Rezipierenden ein Interpretationsspielraum für eigene Deutungen eröffnet; ein Gedanke, an den Aissen-Crewett in Bezug auf die pädagogische Kunstvermittlung anknüpft, weil insbesondere dieser Auslegungsspielraum essentiell für das Entstehen eines persönlichen Zuganges zum Kunstwerk durch die Rezipierenden ist und einen Erkenntnisprozess bewirkt.
Dieser setzt mit der visuellen Erfassung des Kunstwerkes ein. Beinhaltet dieses eine Qualität, die das Interesse der Betrachtenden weckt, bewirkt sie eine emotionale Bewegung auf Seiten Letzterer. Sie zieht die Aufmerksamkeit von der realen Gestalt des Kunstwerkes ab und verschiebt sie hin zu einer intuitiven Wahrnehmung der Betrachtenden, die sich nach und nach auch auf andere Aspekte der Darstellung bezieht, die mit der reizauslösenden Qualität in Verbindung stehen und somit zu einer persönlichen Interpretation des Kunstwerkes führen. (Aissen-Crewett 1999: 59–64)
Für eine Auseinandersetzung mit dem Mannheimer Hochaltar können die vorhandenen Fehlstellen des Altares diesbezüglich als reale Leerstellen ästhetische Ausgangspunkte der inhaltlichen Aneignung und Vervollständigung des Werkes ex negativo darstellen: Ihre Existenz unterläuft die vorhandenen Erwartungshaltungen der Betrachtenden nach der Ganzheit des Bildwerkes und bewirken eine Irritation bei den der Rezipierenden, weil diese nicht ohne entsprechende Vorbildung nicht wissen können, was hier ursprünglich dargestellt war und was es im inhaltlichen Kontext des Werkes bedeutete.
Dienten vor ihrer Zerstörung die einladende Geste des hl. Sebastian und die sich an ihn anschließende Rückfigur des hl. Johannes dazu, als klassische Stilmittel den Blick der Betrachtenden in die dargestellte Szene zu führen, müssen die Besucherinnen und Besucher des Museums heute ihre Kenntnisse der christlichen Ikonografie zuhilfe nehmen bzw. das Werk mit anderen Kreuzigungsdarstellungen im Museum vergleichen, um die fehlenden Bestandteile des Altares (hl. Johannes, Maria und eine weitere Trauernde sowie das Kruzifix mit Christus und die Engel) in ihrer Imagination zu ergänzen. Wie es Isers Theorie nahelegt, wird die Rezeption des kriegsverstümmelten Egell-Altares somit zur unmittelbaren aktiven Auseinandersetzung zwischen den Betrachtenden und dem Werk.[11] In der Kunstvermittlung kann ein solcher Zugang beispielsweise mithilfe der Methode der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen erfolgen. Hierbei gilt es zunächst einen inhaltlichen Zugang zum Thema durch ein spezifisches Erkenntnisinteresse zu finden, um dieses in einem weiteren Schritt durch Materialsammlungen in unterschiedlichen Wissensfeldern in alle Richtungen zu erforschen und die gesammelten Ergebnisse in geeigneter Form zu dokumentieren und zu präsentieren. (Dazu: Kämpf-Jansen 2012:243–246).
Die Bedeutung eines Kunstwerks ist nicht voraussetzungslos gegeben, sondern etwas, das in der „Interaktion zwischen Kunstob-

jekt und Rezipient hergestellt werden muß. (…) Es gibt keine ‚richtige' Herstellung von Bedeutung, sondern notwendigerweise ein Spektrum von Aktualisierungen" (Aissen-Crewett 1999: 125). Dieser Gedanke ist freilich alles andere als neu: Der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp verwies in diesem Zusammenhang vor Jahren zu Recht auf Lessings bereits eingangs erwähnte Definition des sogenannten „fruchtbaren Augenblicks". Dieser hatte am Beispiel der antiken Laokoon-Gruppe, wie schon dargestellt, die Forderung nach der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk mittels der Phantasie der Betrachtenden erhoben. Wie Kemp daraus schlussfolgerte, sind solche undefinierten Stellen im semantischen Gefüge des Kunstwerkes zu seiner Aktualisierung notwendig (Kemp 1992: 314).
Als eine derartige Aktualisierung kann auch die künstlerische Verfremdung des barocken Egell-Altares durch den zeitgenössischen Maler Alexander gesehen werden, denn er überzog die Replik des Werkes, wie erwähnt, im Siebdruckverfahren mit roter Farbe, um hiermit die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes zu thematisieren. Diese erfolgte an seinem Auslagerungsort im Flakturm Friedrichshain in Berlin.[12] Übertragen auf andere Rezipientinnen und Rezipienten des Werkes heißt das, das ihre persönliche Sinngebung auf ihren eigenen ästhetischen Erfahrungen und ihrem kognitiven Wissenstand basiert. Hiermit reagieren sie auf die genannten gestalterischen und interpretatorischen Vorgaben des Künstlers Alexander. Dieser interpretiert die Fehlstellen des Altares als Abwesenheitszeichen des Göttlichen und den roten Farbüberzug seines Altares mit Blut als Ausdruck der Gewalt.[13]

Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass Alexanders Auseinandersetzung mit Egells barockem Altarwerk Ausdruck eines sich erneuernden Dialogs zeitgenössischer bildender Künstlerinnen und Künstler mit ihren Vorgängerinnen und Vorgängern ist, zu dessen Aktualisierung verschiedene künstlerische Mittel eingesetzt werden: Namentlich hervorzuheben ist die formale und inhaltliche Verfremdung des Bildgegenstandes und somit Entrückung des sakralen Bildgegenstandes, welche durch das Mittel der Irritation zur Auseinandersetzung mit dem Werk auffordert.
Alexander hat den fragmentarischen Zustand des Egell-Altares ins Zentrum seiner Arbeit gestellt; eine unmittelbare und vielleicht sogar etwas plakative Aufforderung an die Rezipierenden zur Meditation über das Schicksal des zum großen Teil zerstörten Werkes. In seinen Gemälden treten die fehlenden Heiligenfiguren und der Kruzifix des Mannheimer Hochaltars schwarz hervor. Diese können in der Terminologie Ingardens und Isers als Unbestimmtheits- oder Leerstellen bezeichnet werden und bilden den Ausgangspunkt für die Interpretation und Ergänzung des semantischen Sinngehaltes des Kunstwerkes durch die Betrachtenden; ein Prozess der gleichwohl ergebnisoffen wie fortdauernd ist und dem solcherart inhaltlich erneuerten Bildwerk ein Weiterleben in unserer Zeit ermöglicht.
Das sich hiermit verbindende Phänomen des aneignenden Reproduzierens als Modus der künstlerischen Aneignung ist auch für andere Künstler der Gegenwart charakteristisch, beispielsweise Cindy Shermans Auseinandersetzung mit Gemälden Alter Meister im fotografischen Rollenporträt. Hierbei geht es darum tradierte Kategorien künstlerischer Produktion, namentlich „‚Einmaligkeit, Autorschaft und Originalität' zu hinterfragen" (Gelshorn 2012: 219). Diese Verweise auf kanonisierte Werke der Kunstgeschichte durch Kunstschaffende wie Alexander stehen in einer langen Tradition der Auseinandersetzung mit den Werken bedeutender Vorgängerinnen und Vorgänger und sind als künstlerische Mittel zu verstehen, um das System der Kunstgeschichtsschreibung auf einer Meta-Ebene erneut fruchtbar für die eigene Produktion zu machen. (Vgl.: Gelshorn 2012: 231)

Anmerkungen

1 https://en.wikipedia.org/wiki/Mark_Alexander_(painter)#cite_note-2, Zugriff am 13.03.2017.

2 Eine rekonstruierte Altarkonsole aus rohem Holz und ein nicht dazugehöriges Chorgitter vervollständigt das Altarrelief heute.

3 Die letzte Veröffentlichung zu Egell fasst den bisherigen Wissenstand lediglich zusammen. (Die Heilige Familie von Johann Paul Egell. Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst, Staatliche Museen zu Berlin – Stiftung Preußischer Kulturbesitz, hg. von der Kulturstiftung der Länder und SMB – SPK, Berlin 2017)

4 Ausbrüche an seiner Basis, die man auf einer Aufnahme aus den 1930er Jahren erkennen kann, deuten auf eine einstmals dort angebrachte Figur der Maria Magdalena hin. (Leibetseder 2013a: 128)

5 Mark Alexander, Red Mannheim I, 2010, Öl auf Leinwand, Siebdruck, 405 x 300 cm, Galerie Bastian, Berlin (Chapuis/Kemperdinck, Petersberg 2015: 135). – Zwei Versionen der drei vom 29.10.2014 bis zum 15.2.2015 im Berliner Bodemuseum gezeigten neunteiligen Werke „Red Mannheim I" waren im Jahr 2010 in der Saint Paul´s Cathedral in London ausgestellt. 2014 waren die Werke in der Sammlung Bastian, Berlin, zu sehen.
(http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 6.06.2017)

6 So geht aus der Bilderzählung der sogenannten „Einschiffung nach Kythera" (1719) von Antoine Watteau nicht zweifelsfrei hervor, ob es sich tatsächlich um eine Abfahrt oder um eine Ankunft handelt. Sein „Ladenschild des Gersaint" (1720/21) lässt gleichfalls offen, ob das darauf abgebildete Porträt Ludwigs XIV. eingepackt oder ausgepackt wird. Den Hinweis auf die Bedeutung der Vaghezza verdanke ich meinem Lehrer Robert Suckale.

7 http://www.smb.museum/exhibitions/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 14.03.2017.

8 http://www.markalexanderart.com/wp-content/uploads/2010/08/MA-red-mannheim-note-01.pdf, Zugriff am 05.04.2017.

9 Thomasson, Amie, „Roman Ingarden", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2016 Edition), Edward N. Zalta(ed.), URL = https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/ingarden/, o. S., Zugriff am 7. Juni 2017.

10 Die Anwendung der literarischen Rezeptionsästhetik auf die bildende Kunst erfolgte durch den Kunsthistoriker Wolfgang Kemp. (Kemp 1992)

11 Dies umso mehr, als dem Werk keine Erläuterung seines einstigen Zustandes beigegeben ist.

12 Gegen Kriegsende kam es zu Bränden im Flakbunker Friedrichshain, bei denen viele Kunstwerke vernichtet oder zerstört wurden. Ungewiß ist, ob diese von Unbekannten gelegt wurden, um Plünderungen von Kunstwerken zu vertuschen.

13 http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 04.04.2017. – Die künstlerische Strategie der monochromen farblichen Verfremdung und somit inhaltlichen Distanzierung von kanonisierten Kunstwerken, namentlich Gemälden, verfolgt Alexander auch in seinem sonstigem Œuvre. Davon zeugt beispielsweise seine Serie mit dem Titel „Credo I-V": mehrere monochrom schwarz gehaltene Versionen von Ludwig van Beethovens bekanntem Porträt aus dem Jahr 1820 von der Hand Joseph Karl Stielers (1781-1858), das sich im Beethoven-Haus befindet. Das Bildmotiv wird erst in der extremen Nahsicht und bei geduldiger Betrachtung sichtbar und fügt sich in eine Reihe weiterer schwarz gefasster Werke des Künstlers ein; Bearbeitungen von Van Goghs „Porträt des Dr. Gachet" und Caspar David Friedrichs „Wanderer in den Bergen." (Mark Alexander. Credo I-IV, 2015: o. S.)

Literatur

Aissen-Crewett, Meike: Rezeption als ästhetische Erfahrung. Lehren aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik für die Bildende Kunst (=Aisthesis, Paidaeia, Theraeia. Potsdamer Beiträge zur ästhetischen Theorie, Bildung und Therapie, 3) Potsdam 1999.

Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten (=Skulpturensammlung, 1), hg. von den Staatlichen Museen zu Berlin, Berlin 1958.

Feulner, Adolf: Skulptur und Malerei des 18. Jahrhunderts in Deutschland (=Handbuch der Kunstwissenschaft, 16), Potsdam-Wildpark 1929.

Gelshorn, Julia: Aneignung und Wiederholung. Bilddiskurse im Werk von Gerhard Richter und Sigmar Polke, Diss. phil. München 2012.

Ingarden, Roman: Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk. Bild – Architektur – Film, Tübingen 1962.
Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett (=Uni Taschenbücher, 163), München 1972.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästehtische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Forschung (=KONTEXT. Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, 9), Marburg 2012.

Kemp, Wolfgang: Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts, in: Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, hg. von Wolfgang Kemp, Neuausgabe, Berlin 1992, S. 307–333.

Kern, Margit: „Retabel des ehem. Hochaltars der Unteren Pfarrkirche in Mannheim“, in: Geschichte der bildenden Kunst in Deutschland, Bd. 5: Barock und Rokoko, hg. von Frank Büttner u. a., München u. a. 2008: 309.

Leibetseder, Stefanie: Johann Paul Egell (1691–1752). Der kurpfälzische Hofbildhauer und die Hofkunst seiner Zeit. Skulptur – Ornament – Relief (=Studien zur internationalen Architektur- und Kunstgeschichte, 96), Diss. phil. Petersberg 2013.a
Stefanie Leibetseder: Iconographic Studies of Bas-Reliefs and Ivories by Paul Egell. [Ikonografické štúdie basreliéfov a slonovín od Paula Egella], in: ARS, 46 (2013)b, 1, S. 43–50.

Lessing, Ephraim Gotthold: Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie (=Insel Taschenbuch 1048), hg. von Kurt Wölfel, Frankfurt am Main 1988.

Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015.

Mark Alexander: Credo I-IV. Beitrag zur Bildersammlung des Beethoven-Hauses (=Jahresgaben des Vereins Beethoven-Haus; Veröffentlichungen des Beethoven-Hauses), Bonn 2015.

Abbildungen

Abb. 1: heutige Aufstellung des Mannheimer Hochaltares
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 133.

Abb. 2: Aufstellung des Mannheimer Hochaltares im Deutschen Museum, 1930.
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 132.

Abb. 3: Mark Alexander, Red Mannheim, 2015
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 135.

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul

Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Wenn ich an den Kunstunterricht meiner Schulzeit zurück denke, so ist insbesondere eine Erinnerung sehr präsent: Etwa in der achten oder neunten Klasse am Gymnasium, Kunstunterricht bei Herrn W., Kunstlehrer und lokal bekannter Künstler. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin nicht weiter kam mit der Arbeit an einem Bild, dann bot Herr W. Unterstützung an. Die Hilfe, die Herr W. den Schüler*innen in Erarbeitung ihrer zu malenden oder zu zeichnenden Bilder zur Verfügung stellte, bestand dann darin, dass er einen halbtransparenten Bogen – meist war es Butterbrotpapier – über das sich im Prozess befindliche Bild legte und dieses darauf mit einem Bleistift zu Ende skizzierte. Nun konnte der/die Schüler*in zurück an den Arbeitsplatz gehen, die soeben erstellte Vorlage unter das eigentliche Bild legen und es mit Hilfe der Durchpaustechnik zur Zufriedenstellung des Lehrers vollenden. Resultat war bei sorgfältiger Durchführung dann in der Regel eine gute Note.

Das gelingende Produzieren eines Kunstwerkes bestand so im gerechtwerdenden Erfüllen einer offenkundigen Erwartung. Die Entwicklung einer eigenständigen und selbstbestimmten künstlerischen Haltung zu fördern, war also offenbar eher nicht das Ziel und auf einen solchen Gedanken kann man durchaus auch kommen, wenn man die Vorgänge des gegenwärtigen Kunstbetriebs betrachtet:

Einige wenige Akteur*innen bestimmen, was auf dem Kunstmarkt gefragt ist, was im wahrsten Sinne des Wortes *state of the art* ist. Längst hat eine wirtschaftliche Dynamik in das Kunstsystem Einzug gehalten, der sich die qualitativen Aspekte der Kunstproduktion untergeordnet oder angepasst haben (vgl. Lingner 1988).

Michael Lingner stellt fest, dass der faktisch fortschreitende Autonomieverlust in der Kunst dabei immer raffinierter und rigider unter den Deckmantel der Losgelöstheit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschoben wird und dass umso mehr so getan wird, als bestünde die alte Autonomie der Kunst ununterbrochen fort, je mehr ihr Verlust voranschreitet (ebd.). Wie aber geht es dann weiter und kann es überhaupt weitergehen in der *freien* Kunst, wenn unter diesem Deckmantel vermeintlicher Kunstautonomie raumgreifend wirtschaftliche Interessen stecken und nicht das Bestreben, Kunst zu schaffen, die unabhängig ist von ihrem potenziellen Warenwert? Wie steht es dann um die Fortsetzbarkeit von Kunst als Kunst?

Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann betrachtet Kunst in der modernen Gesellschaft als ein autopoietisches Funktionssystem, also als eines, das sich ausschließlich aus Teilen seiner selbst reproduziert. Das Kunstwerk ist in diesem sozialen Funktionssystem lediglich Mittel zur Kommunikation (Lingner 1999). Die Fortsetzbarkeit der Kunst ist allerdings nicht mehr selbstverständlich, seitdem sich die Kunst zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend von der Tradition löste und dem Künstler fortan eine neue Freiheit der künstlerischen Position bescherte, abseits der bis dato als Auftragsarbeiten erstellten Altarbilder oder Portraits. Nun, da sich ihre Autonomisierung zunehmend erschöpft – salopp gesagt, weil alles schon einmal gesagt und getan wurde – spitzt sich die Lage für die Kunst zu: War bisher das Bedienen am Dagewesenen, an der historischen Kunst zwar ein Garant für stetig *Neues* und für ihren Erhalt als soziales System, so muss eben dieses unweigerlich zu einem „logischen Kurzschluss“ führen (vgl. Luhmann 1986: 67). Denn die Kunst *überlebt* inzwischen weniger durch spezifisch kunsthafte Kommunikation, sondern tendenziell lediglich ökonomisch (Lingner 1999).

Um heute und zukünftig dennoch als autopoietisches Funktionssystem bestehen zu können, kann die Kunst als autonomer Teil des ebenso autopoietischen Funktionssystems Gesellschaft nicht wie bislang ihren Sinn aus der Abgrenzung von äußeren Erwartungen, also aus der Negation ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit heraus, definieren. Ein positiver aus sich selbst heraus definierter autonomer Sinn ist notwendige Grundlage für ein gesundes Wesen (vgl. ebd.). Das Kreisen in bloßer Selbstbezüglichkeit, das aufgeregte Abgrenzen von gesellschaftlichen Erwartungen und die damit einhergehende Pseudoautonomie führen, um das reine Fortbestehen des sozialen Systems Kunst in kapitalistischen Strukturen ringend, unweigerlich tiefer in die Sackgasse der fremdgelenkten Selbstbestimmtheit. Es ist ein Weg des Mittels zum Zweck und das keinesfalls um seiner selbst willen. Es ist ein Weg, der letztendlich die Freiheit aufgibt und konform wird mit der „neoliberalen Immanenz“ (Maset 2012: 10).

Das Aufzeigen der eigenen Missstände, der eigenen Widersprüchlichkeit sind der Kunst gegebene Mittel zur Auflehnung gegen die bestehenden Strukturen. Absorbiert vom vorherrschenden ökonomischen Gesellschaftssystem, wird ein Weg hinaus, auf sich

allein gestellt, ein schwieriger, ein nicht zu bewältigender sein. Autonomie ist für die Fortsetzbarkeit und die Qualität der Kunst als *freier* Kunst entscheidend und so muss ein Umfeld geschaffen werden, das entsprechende Voraussetzungen dafür gewährleistet. Die Gesellschaft, nicht zuletzt der Staat, hat hierbei eine entscheidende Verantwortung: nämlich die Grundlage für ein solches Umfeld zu schaffen. Doch, je weiter sich der Staat aus seiner kulturellen Verantwortung verabschiede, umso mehr gingen die Unabhängigkeit sowie jeder öffentliche Charakter und allgemeingültige Anspruch der Kunst und ihrer Institutionen verloren, so Lingner (Lingner 1988). Der Fehlschluss, dem unter anderem von staatlicher Seite offenbar aufgesessen wird, ist, dass Geld die grundlegende Motivation liefere, um den Menschen zu einem produktiven Dasein zu bewegen. Dabei dürften selbstbestimmt entwickelte Individuen, die intrinsischer Motivation und Fähigkeit folgen – ohne den Druck, für die finanzielle Grundsicherung ein Verkaufsgenie sein zu müssen – als Grundlage einer gesunden gesellschaftlichen Entwicklung durchweg förderlich sein.

An den (Kunst-)Hochschulen herrscht heute noch überwiegend ein eindeutig einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. In den Klassen versuchen die ausgewählten Studierenden den Vorstellungen und Ansprüchen ihres/ihrer Professor*in gerecht zu werden, versuchen, Erwartungen zu erfüllen, subtiler zwar, als im Beispiel zur Einführung dargestellt, doch sich dieser Abhängigkeit vollends zu entziehen, ist unter den vorherrschenden Strukturen schwerlich möglich.

Diese vermeintlich alternativlos herrschende Klassen-Struktur hat zu einer „Unkultur der Unverbindlichkeit“ geführt, unter deren diversen negativen Folgen das Lernen und Lehren insgesamt leidet (Lingner 1988). Zudem wird über das Absolutmachen einer inzwischen fragwürdigen Auffassung von künstlerischer Autonomie leicht die Relevanz der sozialen und institutionellen Strukturen an der Hochschule unterschätzt. Intelligente, lernfähige Strukturen sind eminent wichtig für eine in dieser Form der Bildung so wichtigen steten Reflexion. Stattdessen wird in längst überholten Strukturen verharrt. Allgemeine Unlust zur Selbstbefragung bleibt vorherrschend. Eine konsequente institutionelle Umstrukturierung wäre hier allerdings der wichtige erste Schritt zur Neuorientierung.

Zurück zur anfänglichen Schilderung des Kunstunterrichts und des Schulunterrichts im Allgemeinen. Denn auch und gerade hier, in dieser so wichtigen Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen, ist es wichtig, der Autonomie des freien Denkens und selbstverantwortlichen Handelns, Raum zur Entfaltung zu geben, es zu fördern und zu fordern. Die Lehrer*innenbildung ist dabei von ausschlaggebender Relevanz. In der heutigen Gesellschaft und angepasst daran, nicht selten auch in Schulen wird auf einseitige Effizienz abgezielt, womit eine „Kultur des Groben, in der eine am subjektiven Konsum- und Leistungserlebnis orientierte Mentalität erzeugt wird“ (Maset 2012: 12). Für die Kunst wie auch für die Bildung hat das fatale Folgen, denn sie und die in ihnen arbeitenden Individuen werden von diesem System einverleibt und in dessen Dienst gestellt. Die Individuation wird dem System angepasst, die Entwicklung in Bahnen gelenkt. Alles muss mehr und mehr kontrolliert, alles muss messbar gemacht werden. Der nach Adorno *aufgeklärte* Mensch verliert so den Bezug zu seiner Natur, dem ihm zuinnerst Eigenen (vgl. Horkheimer/Adorno 1969). So muss also auch im (Kunst-)Unterricht ein Umdenken stattfinden; das heißt Raum geschaffen werden für die persönliche Entwicklung, entkoppelt von einer Bildung, die das effiziente Funktionieren und reibungslose Eingliedern des Individuums in die Gesellschaft zum Ziel hat.

Ein von Julia Ziegenbein entwickeltes und in Zusammenarbeit mit dem Künstler Peter Piller realisiertes Unterrichtskonzept[1] zeigt, wie bereits und gerade schon in der Schule ein Gegenimpuls gesetzt werden kann, gegen ein leistungs- und effizienzorientiertes Lernen, das durch fortschreitende gesellschaftliche Ökonomisierung gefördert wird. Das Unterrichtskonzept bricht mit der Strategie der geradlinigen Kompetenz- und Wissensvermittlung, indem es den Bildungsbegriff, nach Rainer Kokemohr, als „Verarbeitungsmodus von Welt- und Selbsterfahrung“ (Kokemohr 2000: 421) versteht. Ziegenbeins Konzept sieht vor, dass die eigene künstlerische Autor*innenschaft beobachtet, problematisiert und befragt werden kann, zugunsten – auch gemeinsamer – Erkundungen und Erfindungen, die wiederum zu ganz individuellen Erfahrungen führen können, fernab davon, wer das vermeintlich beste Bild zu produzieren im Stande ist.

Doch solche Ansätze benötigen Räume zur Umsetzung, die zunächst geschaffen werden müssen. Exemplarische Umstrukturierungen, wie sie seit einigen Jahren an vielen Reformschulen bereits zu beobachten sind, könnten Vorbilder dafür sein, dass solche Unterrichtsideen nicht bereits in engen, eingefahrenen Strukturen erstickt werden.

Um die Fortsetzbarkeit des spezifisch Kunsthaften in der Kunst gewährleisten zu können, ist es also unabdingbar, an mehr als nur einem Punkt anzusetzen. In den Institutionen der Bildung sind Umstrukturierungen von Nöten – insbesondere an Schulen benötigt es Raum für die persönliche Entfaltung und Selbsterfahrung der Schüler*innen, losgelöst von ökonomischem Druck. An (Kun-

st-)Hochschulen wären die eingefahrenen Pfade zu verlassen und lernfähige offene Strukturen zu erschließen, die auch die sozialen und institutionellen Strukturen als Grundfesten für die dort geleistete Arbeit anerkennen und implementieren. Das hieße auch, das einseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Student*in und Professor*in aus seiner Schieflage zu lösen, um tatsächliche Freiheit in der künstlerischen Entwicklung gewährleisten zu können.

Damit diese Entwicklungen nicht ins Leere laufen, braucht es einen gesellschaftlichen Perspektivwechsel. Der ökonomische Faktor des Kunstbetriebs kann dabei nicht länger der für ihn bestimmende sein. Um aber diesem Phänomen entgegenzusteuern, darf der Staat sich nicht weiter aus der kulturellen Verantwortung lösen.

Die Kunst selbst wäre angehalten, ihr autonomes Selbstverständnis so zu wenden, dass es ihr gelingt, die eigenen Missstände zum Thema und gesellschaftlich greifbar zu machen. Klar ist, dass ein kunstökonomisches Umdenken, eine Umstrukturierung und Neuausrichtung des Bildungssystems und die finanzielle Grundsicherung und Förderung von staatlicher Seite einer gegenseitigen Abhängigkeit unterliegen. Erst ein konstruktives Zusammenspiel, das ein Ineinandergreifen der Faktoren gewährleistet, kann der Fortsetzbarkeit der Kunst als Kunst – nicht als Ware – einen Weg ebnen.

Anmerkung

1 Eine ausführliche Dokumentation des Konzepts und Beobachtungen der Praxis sind im E-learning-Büro der Hamburger Universität zu finden, unter: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf

Literatur

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Begriff der Aufklärung. In: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: Fischer, 21. Auflage, S. 9-49.

Kokemohr, Rainer (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeld, Sönke/Bauer, Walter (Hrsg.): „… was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Matthias Grünewald, S. 421-436.

Lingner, Michael (1988): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt88-4.html [22.9.2015].

Lingner, Michael (1999): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst – Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publikationen/ml_kt_h-a99.html [22.9.2015].

Luhmann, Niklas (1988): Das Medium der Kunst. In: Frederick D. Bunsen (Hrsg.): »Ohne Titel« Neue Orientierungen in der Kunst. Würzburg: Echter, S. 61-71.

Maset, Pierangelo (2012): Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit. In: Henschel, Alexander/Sturm, Eva/Zahn, Manuel (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 27, S. 9-12. Online: http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP27_Maset.pdf [22.9.2015].

Ziegenbein, Julia (2009): Bedeutungsflächen im Kunstunterricht. Das Vermittlungsprojekt »Bilder im Alltag finden« … für den sechsten, siebten Blick. Online: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf [22.9.2015].

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Es ist mir wichtig, gleich zu Beginn darzulegen, aus welcher Perspektive ich diesen Beitrag formuliere, nämlich vor dem Hintergrund einer eigenen künstlerischen Praxis. Aus diesem Grunde erscheint es mir logisch, diese spezifische Sicht durch Bildmaterial aus eben dieser Praxis zu veranschaulichen – auch wenn dies etwas narzisstisch daherkommen mag.
Um einem möglichen Missverständnis vorzugreifen: Die gezeigten Abbildungen (vgl. Abb. 1-2) in diesem Beitrag sollen zwar meine spezifische Perspektive aufzeigen, aber nicht Vorlage sein für das im Beitrag beschriebene Projekt.
Die Abbildungen zeigen das Projekt HUB, eine Serie von sechs mehrstündigen Performance-Interventionen an einer Baustelle in Zürich zwischen September 2013 und Mai 2014.
Ich bin in diesem Projekt in einer Aluminium-Konstruktion an einem Gebäude fixiert, das gerade erst gebaut wird. Ich verschiebe mich mit jeder Intervention und wandere sozusagen mit dem Gebäude Etage um Etage nach oben. Ich bewege – das Gebäude im Rücken – meine Arme und versuche in diesem Ausgesetzt-Sein mich respektive die Situation zu artikulieren – mit den Armen rudernd zu einer Sprache zu finden.

Unter dem Titel *performance lab (occupy experience)* möchte ich eine Untersuchung an der Zürcher Hochschule der Künste vorstellen, die noch in ihren Anfängen steckt. Daher erlaube ich mir, den Tagungstitel temporär etwas zu verändern: WHERE THE MAGIC HAPPENS – HOPEFULLY .

Einer der aktuell nach wie vor wichtigsten Aspekte in der Auseinandersetzung mit Kunst und Bildung ist die ästhetische Erfahrung. Gemeint ist damit in einem starken Sinne die Aisthēsis, d. h. die Affektion sowie das eigene Betroffen-Sein in und durch Situationen und in und durch Prozesse, in denen man mitwirkt. *Er-Fahrung* bedeutet somit immer erst *Widerfahrung* (vgl. Mersch 2015) sowie das produktiv-reflexive Entlangarbeiten daran.

Dies lässt sich weder über eine bloße Objektivierung noch bloße Subjektivierung des Erfahrens von Situationen angemessen thematisieren und reicht weit über die klassischen Eingrenzungen der Felder „Kunst“ und „Bildung“ hinaus. Vor diesem Hintergrund ist zeitgenössische Kunstpädagogik und generell eine Pädagogik nicht möglich, ohne integral die performativen Aspekte mitzudenken. Da wird unmittelbar eines der Kernerlebnisse didaktischer Konfiguration nachvollziehbar: Das gegenseitige Aussetzungs- und Transformationsverhältnis von Lehrenden und Lernenden.

An der Zürcher Hochschule der Künste werden Fachpraktiken, Fachwissenschaften und Aspekte der Vermittlung in einem Haus angeboten. Damit ist uns ein idealer Rahmen gegeben, um an konkreten Situationen die Schnittflächen von ästhetischen und sozialen Praktiken „in actu“ zu untersuchen. Dieser Rahmen erlaubt es, dem Performativen ein methodisches Apriori zuzusprechen und die Thematisierung ästhetischer Erfahrung selbst als Performance zu begreifen: als experimentelle Setzung nämlich, die selbst immer schon ein eigenes *Aussetzen* und *Ent-Setzen* in Live-Situationen mitbezeichnet.

Der Ansatz fragt also nach einem experimentellen kreativen Tun, aber – vielleicht im Unterschied zu anderen Beiträgen dieser Sammlung – nach einer „coefficient performance“. Dies als Ergänzung zu den aktuell auch in der ZHdK diskutierten Ansätzen der „radical“ oder „critical pedagogy“. Mit „coefficient“ meine ich die „Konstanten“ in einer Gleichung, die aber andere Werte verkörpern, je nachdem, in welchem Zahlenraum die Bezifferung ihres Wertes wurzelt. Dieser Ansatz könnte die feste Verkettung des Begriffs „Performance“ an die oft zugeschriebenen Aspekte „Ereignis“, „Präsenz“, „Authentizität“ etwas lösen und sowohl offen legen, was in actu verhandelt wird, als auch die jeweiligen Bedingungen oder Werte/Variablen, die in sie eingehen.

Die Idee ist also, durch eigens erzeugte Settings die These ins Zentrum zu stellen, dass sich Muster und Konstellationen nur in und mit offenen Widerfahrungs- und Transformationsverhältnissen artikulieren und explorieren lassen.

Die angestrebte Experimentalanordnung – oder besser die angestrebten „Experimental-Körper“, deren Aktivitäten durch Regelsysteme hindurch dekliniert werden – geht weder von einer immer schon gegebenen „Grundlage“ noch von originären „disziplinären Besitzständen“ aus, sondern artikuliert selber laufend die jeweils geltenden Relationen.

Das Versprechen ist, dass sich im *performance lab* eine Art „allgemeine Literacy“ entwickeln und kultivieren lässt, wobei Praktiken selber als Ausdruck von Erkenntnis verstanden werden sollen. Eine solche Literacy reagiert darauf, dass Begriffe, die als grundlegend für Kunst und Kunstvermittlung gelten – wie Kunst, Bild, Werk und dazu korrespondierend Autorschaft, Originalität, Authentizität usw. – zur Disposition stehen.

An dieser Stelle möchte ich nun einige Arbeitsbegriffe im aktuellen Arbeitsstand dieses Projekts umschreiben. Auf Grund der thematischen Ausrichtung der Tagung WHERE THE MAGIC HAPPENS habe ich mir erlaubt, zwei Begriffe hier nochmals aufzuführen, die ich bereits in einem Beitrag in *What's Next? Art Education* skizziert hatte.

Situational Synthesis[1]

Nach Foucault sagt jede Kultur alles, was sie sagen kann. Es sind die Bedingungen der Formierung der Aussage, die ihren Gehalt bestimmen. Daher macht es Sinn, diese Bedingungen sichtbar zu machen, wie Adele Clarke in Situational Analysis (Clarke 2005) im Anschluss an Foucault herausgearbeitet hat. Das performance lab möchte nun aber über die Analyse historischer oder kontemporärer sozialer Phänomene hinausgehen, indem die Bedingungen der Formierung von Aussagen als freie Variablen aufgefasst werden. Wir möchten den Fokus auf den wechselseitigen Zusammenhang von Bedingungen und Möglichkeiten legen, indem eine gedachte Offenheit erst zu einer Situation führt, in der sich Handlungsräume und Aussagen aktualisieren können. Ausgangspunkt könnten ver-rückte Settings sein – verrückt, weil die Stränge der Setzungen diskret behandelt werden und deswegen Experimentierung zulassen.

Die Induktion einer Synthese geschieht hier also praktisch und mittels einer vorgängig erstellten „Story“ oder eines partiell fiktionalen Settings, einer eingeschobenen Struktur, in die sich die Mitglieder einer Peergroup einfühlen und einarbeiten.

Die Frage für uns ist: Wie lässt sich ein Setting herstellen, in dem die performativen Prozesse erste provisorische Stabilisierungen, temporäre Hilfsstrukturen (Auxiliary Constructions), Auflösungs- oder Kristallisationsprozesse überhaupt erkannt und allenfalls festgehalten werden könnten? (Unter Einbezug der nie eingrenzbaren Wechselwirkungen zwischen Voraussetzung, Setzung, Aussetzungen, Bezugs-Setzungen und Transpositionen oder Übersetzungen) Welche Formen des Festhaltens, der Notation von „Vor-Spezifischem“, von Singulärem könnten dadurch einen produktiven Widerhall erzeugen, der die Geschehnisse nicht wieder auf tradierte Formen reduziert, sondern Erfahrungsräume einer möglichen Zukunft erschließt?

Pragmatogonie

In diesem Projekt soll eine Perspektive gewählt werden, die die gegenseitige Bedingtheit von „Praxis“ (hier als konkrete Erfahrung, als Konkretion verstanden) und „Theorie“ (hier als Abstraktion verstanden) neu und produktiv aufeinander bezieht. Dazu würde ich den von Michel Serres (1987) geprägten Zugang der „Pragmatogonie1“ vorschlagen – einer Erkenntnisweise in und durch die Praxis selbst d. h. aus der Perspektive von Praktiken.

Plasma

Darunter wird ein nicht statisches, aber auch nicht dynamisches Umfeld der Möglichkeiten/Virtualität verstanden. Nicht ein „strömender Fluss des Wissens, der mich mitreißt[2]“, sondern vielmehr eine Aktiviertheit, die sich nicht bewegt: „alles, was schon da ist“. Das Plasma ist deshalb nicht einfach als „das außerhalb des labs“ zu denken, sondern vielmehr als dessen Voraussetzung und Quelle zugleich. Das lab definiert sich jeweils über eine selektiv permeable Abgrenzung dazu: Strukturen, Regelwerke, „Kulturen“ werden gezielt angeeignet/eingeschoben oder bewusst ausgefiltert.

Performativität

Performative Prozesse möchte ich in der hier gemeinten „Leserichtung“ zu bestehenden kulturellen Codes in ein spezifisches, kritisches/produktives Verhältnis setzen und dadurch eine neue Realität mit entsprechend neuen Codes herstellen – sei es durch deren wiederholtes Einschreiben in die Gegebenheiten oder durch Verschiebungen dieser Gegebenheiten.

Der hier angestrebte Ansatz möchte im Sinne von John McKenzie den Fokus auf die Produktion von Zukunft legen: (proto-performance – vielleicht lässt sich dieser von Valie Export 1990 verwendete Begriff in einer neuen Weise umnutzen?)

Permaterialität

Dieser bereits in What‘s Next 2013 vorgeschlagene Begriff versteht Material in den Begriffen einer relationalen Körperlichkeit im Sinne von Judith Butler, also nicht als absolute Größen. Es sind also auch nicht nur die „möglichen Interaktions-, Transfer- und Interferenzmodi verschiedener Materialien bzw. Materialitäten[4]“ gemeint, vielmehr steht der Begriff selber zur Disposition.

Permaterialität ignoriert also nicht die je aktuellen Bedingungen der Materialien im Spiel, dieser Ansatz versucht vielmehr genau diese aktuellen Verhältnisse im Auge zu haben.

Dividuum

Relevant sind nicht mehr Individuen, sondern Dividualitäten[5] im Sinne von Gerald Rauning, Teilungen und verschiedene Ichs, die je nach Kontext aktiv sind – und sich auch nicht länger einer je stringenten Biografie verpflichtet fühlen. Vielmehr handeln diese pragmatisch, wendig und lustvoll, konstruieren sich nach Bedarf.

Literacy

„Being literate“/„literacy“ – in dem hier verstandenen Sinne, dass man selber seinen Namen (darunter) schreibt/schreiben kann – verbindet eine situative Erfahrenheit mit einem neuen Verständnis von Autorschaft, Subjektivität und Verantwortung. Diese Literacy hat viel damit zu tun, dass die entsprechenden Abstraktionsebenen[6] erkannt werden, auf denen man Aussagen und Vorschläge macht. Sie umschreibt hier ein Vermögen, das dem eigentlichen Wissen vorgelagert ist.



Abb. 1



Abb. 2

Anmerkungen

1 Siehe auch: Performobotics – ein Siebter Sinn für beschleunigte Gesellschaften, Eingabe für eine interne Anschubfinanzierung eines KTI-Projekts entsprechend der Forschungsinitiative des SDN „Design im Kontext technologischer Entwicklungen“, Wenger, Bühlmann, Lüber, Wassermann, Gross, HGK, FHNW, 2009.

2 Vgl. auch: Pragmatogony: The Impact of Things on Humans C.S. de Beer 2010.

3 Diskurs „als Fluß von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger 1993 und 1999).

4 Vgl: SNF-Projekt „Intermaterialität“ der Kunsthochschule Bern, http://www.hkb.bfh.ch/?id=2457 [10.10.2015].

5 „Das Ich, das hier spricht, will eine Linie sein, die die Mannigfaltigkeit teilt, von der sie herkommt, und die sie zugleich affirmiert. Keine Auslöschung, sondern Wiederholung der Mannigfaltigkeit. Pseudonyme, multiple Namen, Verästelungen und Fiktionalisierungen des Ichs, Condividualitäten, alles kann vorkommen, solang das Ich nicht den Fetisch des Namens bedient.“ Gerald Raunig: Dividuum, transversal texts, 2015.

6 Abstraktion soll hier als Gegensatz zu Generalisierung verstanden werden. Generalisierung versucht deskriptiv Dinge in einer gemeinsamen Klasse einem Kriterienkatalog abzubilden. Abstraktion erfindet selber Kriterien, unter denen sich Gemeinsamkeiten finden lassen könnten.

Abbildungen

Abb. 1-2: HUB, Performance im Rahmen von *Under Construction*, Kurator: Patrick Huber, Auftraggeber: SBB, unterstützt von KiöR (Kunst im öffentlichen Raum Zürich), Foto: Brigitte Rufer/Samuel Rauber.

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

„Diese Humanities werden die Grenzen zwischen den Disziplinen überschreiten, ohne darum die Spezifität jeder einzelnen Disziplin in das, was man häufig in einem eher undurchsichtigen Sinn als Interdisziplinarität bezeichnet, oder auch in das aufzulösen, was von einem Begriff gebündelt wird, mit dem sich gleichfalls alles machen läßt“. (Derrida 2001: 65)

Inszenierungen im Sinne mehr oder minder gewöhnlicher Repräsentationen von gesellschaftspolitischer Wirklichkeit und kulturellen Prozessen prägen unseren Alltag und (re-)produzieren zumeist unbewusst unsere gewohnten Bilder von Welt und Selbst. Inszenierung im Bereich künstlerischen Gestaltens von Kultur lässt sich hingegen als ein Verfahren bestimmen und beschreiben, „das auf die Wiederverzauberung der Welt – und die Verwandlung der […] Beteiligten – zielt“ (Fischer-Lichte 2004: 330). Vermag Kunst demnach etwa, körperliche, motorische sowie affektive Transformationen bei uns hervorzurufen (vgl. ebd.: 340) – und zwar indem sie Angebote macht, „in den Bereichen der Wahrnehmung, der Emotion oder des Intellekts neue Unterscheidungen einzuführen, mit diesen anderen Arten und Formen des Differenzierens zu experimentieren und damit neue ästhetische, emotionale oder gedankliche Konstellationen zu erzeugen“ –, kann sie überdies als *Künstlerische Forschung* bezeichnet werden (vgl. Schenker 2015: 105).

Eine so verstandene Kunst, die sich also sozusagen die paradoxe Aufgabe stellt, sich aus sich selbst heraus, „anderen“ oder „fremden“ Wirklichkeitsoptionen zuzuwenden, bietet sicherlich in erster Linie vielfältige Chancen für die Erweiterung ihrer eigenen Wirkungsfelder, Rollenbilder, Arbeitsprozesse und institutionellen Rahmungen (vgl. hierzu auch Badura 2015: 24). Aber zeigt sie durch derlei Grenzgänge nicht eventuell auch den spätestens seit dem Bologna-Prozess unter den Humanities ungemein in Bedrängnis geratenen Geisteswissenschaften relevante Möglichkeitsräume auf für Uminszenierungen ihrer universitären Wirklichkeit? Lebt sie womöglich insbesondere dem Bildungssystem exemplarisch vor, wie ein in Not geratenes gesellschaftliches Funktionssystem sein Fortbestehen durch Transformierung seines bisherigen Verständnisses von Autonomie wieder wahrscheinlicher werden lassen könnte (vgl. hierzu auch Lingner 1989: 7)? Ließe sich daraus die Konsequenz ziehen, fortan in den so genannten „forschungsorientierten“ Masterstudiengängen mit dem Berufsziel Kunstpädagog*in oder Ästhetische Erzieher*in Künstlerische Forschung auch als ästhetisches Denken zu verstehen, *in* dem Kunst wirksam wird? Also als eine Wissensform, bei der gerade nicht wissenschaftlich *über* das Künstlersubjekt, die Ausstellung, das Werk, das Objekt und die ästhetische Wirkung nachgedacht wird, sondern die sich gewissermaßen auch als Subjekt der Theorie und ihrer Diskursivierung *mit* anderen Wissensbereichen kunstpraktisch verschränkt (vgl. hierzu auch Bippus 2009/2012: 8)? Könnte Künstlerische Forschung dann im Sinne Jacques Derridas sogar dazu beitragen, dass sich universitäre Forschung und Lehre auch (wieder) auf die „Grenze des Unmöglichen“, d. h. auf jenen Ort des „Vielleicht“, „Als ob“ oder „Wenn“ einlässt, wo sie „in der Welt [ist], die sie zu denken sucht“ (vgl. Derrida 2001: 76)? Birgt Kunst dann gar das magische Potenzial, den zunehmenden Alleinanspruch der (Natur-)Wissenschaften auf Erkenntnis zu durchkreuzen und dementsprechende Wissensordnungen zu transformieren?

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren[1] oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.
Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrungsinduzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und Lehrroutinen anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

#Transformation – oder: Wissensbildung über/an/durch oder mit Kunst?

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.
Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes“, die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss“ geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis“ befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n. Schenker 2015: 106).
Ähnlich wie Dewey stellt Lyotard mit Bezug auf Humboldt und Hegel dem wissenschaftlichen Wissen das „Wissen als Bildung und Kultur“ gegenüber, das er auch als „narratives Wissen“ bezeichnet (vgl. Schenker 2015: 106). Es ist durch ein Denken und Handeln charakterisiert, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern beispielsweise ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit oder des Glücks orientiert (vgl. ebd.). Dieses Wissen umfasst insofern auch das „Hören-“, „Sagen-“, „Machen-“ und „Leben-Können“ in Bezug auf Bereiche wie etwa das Ästhetische, das Technische, das Ethische, Politische oder Ökonomische (vgl. ebd.: 106f. sowie Lyotard 1979/1986: 63-75, ferner Polanyi 1966/1985).

Wer in dieser Denktradition künstlerisch forscht, erkundet also nicht identisch zur Wissenschaft, weder reduziert auf einen wissenschaftlichen Erkenntnisbegriff, noch allein bezogen auf den engeren Rahmen des Kunstsystems, sondern außerdem bezogen auf andere Wissens- und Alltagskontexte auch anders mögliche Arten, Formen und Praktiken des Differenzierens, die dann von Relevanz sind, wenn sie Folgen für unser Leben haben (könnten). Forschend vollzogene Kunstproduktion kann dann heißen, neben *an* Kunst gewonnenen genauen Kenntnissen *über* sie, insbesondere auch *durch* sie *mit* der „Weisheit der Lebensformen" zu operieren, wie es Christoph Schenker formuliert, und damit verschiedene Formen von Wissen zu einem „dichten Wissen" zu verknüpfen (vgl. Schenker 2015: 108ff.).

Wird demnach in der Kunst „dichtes Wissen" über ein auch anders mögliches, neues und bedeutsames, da möglicherweise folgenreiches Unterscheidungsverhalten erzeugt, sind die Hervorbringungen mithin nicht zwingend an gesprochene oder geschriebene Sprache gebunden, sondern haben im Wahrnehmen und Handeln, im Verhältnis von Körper, Bewusstsein und Gesellschaft ihren Dreh- und Angelpunkt (vgl. ebd.: 107 sowie Baecker 2009: 94). Forschend vollzogene künstlerische Arbeit besteht daher nicht in der Generierung eines vermeintlich „reinen", vergeistigten Wissens, das sich textförmig ausgearbeitet vorlegen ließe, sondern in Produktionen, die, wie Dirk Baecker ausführt, „Intellekt und Affekt, Problemlösungswissen und solidarische Bindung gleichermassen sind" (Baecker 2009: 94).

Wie also alles, was gebildet wird bzw. sich bildet, indem sich etwas immerfort trennt und bindet, pendelt Künstlerische Forschung zwischen unbewussten und bewussten Denkmodi. Sie steht sozusagen für einen Bereich eines anderen Denkens, das als Vollzug von Bildung bezeichnet werden kann, weil sie, wie Karl-Josef Pazzini ausführt, „Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen […] her untergräbt" (Pazzini 2015: 23). Demnach ergreift uns Künstlerische Forschung „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens'" stets „als ganze Menschen" (Schenker 2015: 106); „fängt ein, was aus dem Ruder läuft; und […] setzt frei, was zu sehr gefangen ist" (Baecker 2009: 96).

#Translation – oder: Forschung als Voraussetzung für und Resultat von Bildung?

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnten Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität[2] und unter Einsatz von Medien[3] (vgl. Pazzini 2015: 313).
Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache" des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).
In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind" (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich – dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa *zwischen* der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).
Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen ex-

istieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Begrenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

Bedarf universitäre Forschung und Lehre insofern generell Beziehungen zum „Fremden", die allererst durch Übersetzungen hervorgebracht werden, ist die Universität stets auf Vorstellungen angewiesen, die zugleich öffnen und Halt bieten (vgl. ebd.: 307). Im Sinne Derridas hätte eine solche universitäre Forschung und Lehre ihren Ort nicht zwangsläufig innerhalb der universitären Mauern und würde weder notwendig noch ausschließlich noch exemplarisch durch die Gestalt des Professors vertreten (Derrida 2001: 77). Sie könnte überall stattfinden; wie etwa in ungewöhnlichen Kombinationen mit Inszenierungen der Kunst als ausgewiesener „Spezialistin fürs Mediale", womit sie nicht zuletzt auch in den Vorstellungen der Betrachter*innen zu suchen wäre (Pazzini 2015: 307 sowie 313).

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt der Übersetzung" (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesenhaften „Vielsprachigkeit" voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).
Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen", aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts", sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).
Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen, d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst werden; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das […] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann" (vgl. ebd: 314f.).
Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt" (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung[4] *und* Vergesellschaftung – und damit paradoxer Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, […] nicht gebildet werden" (ebd.: 312).

Aber ist eine so verstandene universitäre Bildung, die sowohl von der Berücksichtigung der Singularitäten, der Stützung der Besonderheiten als auch von einem unausweichlichen Zug zum Allgemeinen lebt (vgl. ebd. 2010: 159), vor dem Hintergrund eines postautonomen Verständnisses von „Kunst" überhaupt noch möglich, das davon ausgeht, dass die Künste das „Gefängnis ihrer Autonomie" verlassen haben, und annimmt, dass „im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert [wird]" (Meyer/Dick/Moormann 2015: 1)? Oder anders gefragt: Woran, wodurch und womit kann sich eine maßgeblich von Künstlerischer Forschung aus verstandene Ästhetische Bildung überhaupt vollziehen, wenn die Eigengesetzlichkeit und Unabhängigkeit der Kunst gegenüber anderen Systemen unwahrscheinlich geworden zu sein scheint?

#Transition – oder: Der Kontext der Kunst als ihr Labor und Übergang?

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.
Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie […] begreifen, nach der es keinen weit-

eren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt" (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht" praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).
Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito 1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion konzipiert sind" (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips […] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig" (Lingner 1989: 7).

Die im Rahmen der Tagung *where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* fokussierte „Destabilisierung der Kunstgrenzen" wäre dann – sofern verstanden als Selbstnegation der Kunst und zugleich als Form der Betätigung ihrer Autonomie (vgl. Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92) – „also nur eine Operation unter anderen, ein Versuch, an die Grenze zu gehen, um das Ausgeschlossene einzuschließen; […] ein Versuch, jede mögliche Nichtkunst in die Kunst wiedereintreten zu lassen" (ebd.). Womit gleichzeitig betont wäre, „daß […] Bedingung und Kennzeichen der Autonomie jedes Funktionssystems […] das Angewiesensein auf […] andere Systeme ist; daß also spezifische Unabhängigkeit auf hohen Abhängigkeiten beruht" (Luhmann 1995: 219 zit. n. Küpper 2008: 12).

Denkbar ist vor dem Hintergrund des bisher Dargelegten, Künstlerische Forschung anzusehen als einen möglichen Schritt unter anderen im Übergang zu der in der Kunst notwendig gewordenen „völligen Umorientierung im Sinne einer positiven Bestimmung ihrer selbst" (Lingner 1989: 8). Und es sieht ganz danach aus, dass sie gerade dort, wo sie sich als „Akt der Übersetzung" (Steyerl 2010: 5) – also als medial, als bildend versteht – jene von Lingner im Zuge seines „Versuch[s] eines theoretischen Ansatzes zur Begründung des möglichen Bewegungsprinzips […] postautonome[r] Kunst" (Lingner 1989: 8) an das Kunstsystem gestellte paradoxe Aufgabe aufgreift: Und zwar, sich aus sich selbst heraus außerhalb ihrer selbst liegende fremde Zwecke zu setzen, weil sie nicht mehr allein in sich selbst ihren eigenen Zweck sehen kann. Aber auch dort, wo sie sich „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens'" (Schenker 2015: 106) versteht und fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig spricht (vgl. hier nochmals Steyerl 2010: 5), deutet vieles darauf hin, als habe sie den von Lingner formulierten Bedarf an eben diesen fremden Zwecken erkannt, um immer wieder zu einer Argumentationsgrundlage für ihre Fortexistenz zu kommen.

Sicherlich, eine solche Idee von Künstlerischer Forschung mag bei verkürzter Auslegung auch Gefahr laufen, auf eine Praxis der Selbstausbeutung reduziert, oder von „höheren Mächten" einverleibt zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Dieses Risiko ist wahrscheinlich dort besonders hoch, wo „Kunst in einer Weise kommerzialisiert wird, dass sie in Kommerz aufzugehen scheint und die Kunst in der Kunst nur noch darin liegt, dass sie diese restlose Preisgabe als Inszenieren von Kunst *will*" (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92f.). In einem solchen Kontext könnte sie durchaus den Eindruck erwecken, als sei sie, wie Steyerl zu bedenken gibt, „ein Aktivposten des technologisch und konzeptuell fortgeschrittenen Kapitalismus der Ersten Welt", der sich allenfalls „um das effiziente Funktionieren seiner Bevölkerung in einer Wissensökonomie bemüht und als Nebenprodukt zudem den Überblick über den Rest der Welt behält" (Steyerl 2010: 2).

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz[5] orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst […] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können" (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufoktroyieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu *wählen*, sich für es zu *entscheiden*, und es sich so zu eigen, zu seinem Eigenen zu machen.

Anders herum bedeutet eine so verstandene Autonomie des Kunstsystems auch, dass Kunst generell keinen direkten Einfluss auf

andere Funktionssysteme und auch nicht auf die Gesellschaft als ganze nehmen kann (vgl. hierzu auch Koller 2007: 93). Mit Künstlerischer Forschung Universität verändern, kritisieren oder verbessern zu wollen, kann demnach nur sehr beschränkt und allenfalls indirekt gelingen. Denn gerade weil ja aus systemtheoretischer Sicht stets ein allgemeiner Bedingungszusammenhang zwischen der Offenheit und Geschlossenheit eines Systems besteht (vgl. Luhmann 1984: 626), ist auch die hier vorgestellte Kunstautonomie nur um den Preis operativer Geschlossenheit zu haben. Diese Geschlossenheit bedeutet also auch, wie Markus Koller ausführt, dass sowohl die direkte Einflussnahme externer Operationen auf das Kunstsystem wie auch die direkte Einflussnahme des Kunstsystems auf Operationen außerhalb seiner Grenzen unmöglich ist (vgl. Koller 2007: 93).

#Transdisziplinarität – oder: Für eine Universität des Konflikts und des Streits?

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).
Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt‘schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

Und das könnte konkreter heißen: Wenn gerade die Systemspezifik *und* Transdisziplinarität Künstlerischer Forschung als ein exemplarischer Ausdruck dessen erfahrbar werden würde, dass kein Konsens mehr darüber möglich ist, was als grundlegendes und allgemeinverbindliches Wissen gelten kann (vgl. hierzu auch Schenker 2005: 6), könnte deutlich werden, dass die Universität als Gesellschaft im Kleinen selbst etwas Unwahrscheinliches ist, das sich allem direkten Zugriff entzieht und damit auch „nicht die Politik, nicht ein moralischer Impetus, nicht die Wissenschaft – keine Realität außerhalb […] den Weg weisen [kann]“ (Koller 2007: 94).

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltsamen Versicherungen, „die zuallererst wie immer […] diejenigen […] erwischen, die sich mit […] Gewissheitslücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das G.rundrecht auf Egalität[6] zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichem und Anderem impliziert.

Will die Universität von heute und morgen, die in ihrer Humboldt‘schen Tradition ja recht lange (noch) nicht unter den Vorzeichen der Demokratie stand, eine solche Haltung und Praxis einüben und damit das Prinzip der freien und gleichberechtigten Mitbestimmung konsequent in Forschung und Lehre wahrscheinlicher werden lassen, müsste sie sich allerdings – wie es uns Künstlerische Forschung in dem hier dargestellten Sinne vielleicht bereits exemplarisch vorlebt – wie „jedes gesellschaftliche Ordnungsgefüge vor dem Hintergrund einer ihm vorgeordneten Gleichheit aller Beliebigen“ einrichten (Ruda/Völker 2008: 99). Und damit auch vorher inexistenten Akteur*innen, die bisher nicht als legitime Teile der Gesellschaft galten, ermöglichen, sich über Demonstrationen der Gleichheit als Teilhabende zu konstituieren (vgl. ebd.: 100).

Eine solche vorgeordnete Gleichheit aller, die im Bereich universitärer Forschung und Lehre unterstellt werden müsste, könnte mit Jacques Rancière als „Unterbrechung des gewöhnlichen Gangs der Dinge“, und damit möglicherweise sogar als Paradigma

einer neuen Hochschulpolitik verstanden werden, d. h. als „das Moment, von dem aus die Gesetzmäßigkeit des Sichtbaren und Sagbaren zur Verhandlungssache eines Streits zwischen Gleichen gemacht werden kann“ (ebd.: 97). Da jedoch „das Prinzip der Gleichheit […] sich keiner wie auch immer gearteten oder befriedeten Lösung zuführen lassen [wird]“, wird es hauptsächlich darum gehen, diese Gleichheit auszuhalten (vgl. ebd.: 106). Aber gewiss nicht um den Preis einer Stilllegung des Konflikts, sondern zu Gunsten einer nachhaltigen Erfahrbarkeit dieser notwendig unabschließbaren Auseinandersetzung zwischen den Grenzen von Kunst, Wissenschaft und Leben, d. h. dort, wo Forschung Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist (vgl. Pazzini 2010: 150 sowie nochmals ders. 2015: 76). Das wäre dann allerdings nicht allein Aufgabe der Kunst, „sondern die, die sie stellt“ (Ruda/Völker 2008: 109).

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).
Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna“ ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research“ in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints“ und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist[7]. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematisieren würde, dass sie als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]“ (Pazzini 2010: 150).

Würde ein solches Streiten also nicht nur *über* und *an*, sondern maßgeblich auch *mit* und *durch* die „Poetik des Wissens, die die Kunst ist“ (Ruda/Völker 2008: 109) ermöglicht – etwa indem in Rancière‘scher Manier im wörtlichen oder übertragenen Sinne eine gemeinsame Bühne eingerichtet wird, „auf der sich der Streit als Streit um die Existenz einer gemeinsamen Welt austrägt“ (ebd.: 98) –, könnte meines Erachtens tatsächlich eine von Inszenierungen der Kunst ausgehende transformatorische Ästhetische Bildung wahrscheinlicher werden, die Selbstdistanz und -entfremdung ermöglicht und uns verwandelt in unsere Wirklichkeiten zurückkehren lässt.

Anmerkungen

1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien“ sowie „administrative Ästhetik“ benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).

2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit, Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit.*

3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.

4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).

5 Als einem ökonomischen Terminus

6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.

7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; […] ein Set von Reaktionen ein[übt] und […] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

Literatur

Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.

Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.

Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.

Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S.119-122.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.

Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst“ – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.

Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt89-6b.html [28.2.2016].

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.

Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/ [12.02.2016].

Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.

Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misc/querdurch-schenker.html [28.2.2016].

Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 105-110.

Steyerl, Hito (2010): Ästhetik des Widerstands? (Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt. Online: http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/de/print [28.2.2016].

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich eine interdisziplinäre Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als eine kulturelle und soziale Kategorie untersucht. Kindheit ist demnach eine in der Kulturgeschichte verankerte Konstruktion, die die imaginären, diskursiven, räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Lebensrealität von Kindern maßgeblich bestimmt. Die filmwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich bisher vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelt hat, fragt dementsprechend nach filmischen Bildern, Darstellungen und Narrativen von Kindern und Kindheit und deren Anteil an den kulturellen Diskursen zur Kindheit (vgl. u.a. Sinyard 1992, Helmryk Donald/Wilson/Wrigt 2017). Selten sind jedoch bisher Forschungsarbeiten, die die filmästhetische Dimension von Kindheitsdarstellungen untersuchen, beispielsweise in Hinblick auf das Schauspiel von Kindern oder die Zuschauererfahrung (vgl. u.a. Lebeau 2008 und Lury 2010). Daran anknüpfend erforsche ich in meinem DFG-geförderten Projekt zu „Filmästhetik und Kindheit“ die filmästhetischen Formen der Kindheit im europäischen Autorenfilm. Meine Forschungshypothese lautet, dass es spezifische filmästhetische Formen der Kindheit gibt, die sich nicht durch die inhaltliche, narratologische oder semiotische Analyse erfassen lassen und die möglicherweise ein filmspezifisches Wissen von Kindheit enthalten.[i] Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Szene aus *Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge,* Frankreich, Taiwan *2007)* zur Diskussion stellen.

Der 2007 im Auftrag des *Musée d'Orsay* von dem taiwanesischen Regisseur Hou Hisao-hsien in Paris gedrehte *Die Reise des roten Ballon* steht in der Tradition europäischer Autorenfilme (vor allem des modernen Kinos der 1950er-1970er Jahre), die über die Figur des Kindes die eigene Medialität und Ästhetik reflektieren: In Szenen im Klassenzimmer oder im Kino, oder über die Darstellung des kindlichen Blicks auf Medien oder auf die Welt, wird der Zusammenhang von Bildung, Vermittlung und Filmästhetik verhandelt (vgl. Henzler 2017). Beispiele dafür sind Filme wie *Les quatre cents coups* (Sie küßten und sie schlugen ihn, François Truffaut, 1959), *Alice in den Städten* (Wim Wenders, 1974) oder *El espíritu de la Colmena* (Der Geist des Bienenstocks, Victor Erice, 1973). In *Die Reise des roten Ballons* bietet die Beziehung der Hauptfigur Simon (Simon Iteanu) zu einem roten Luftballon Anlass zu einem Nachdenken über die Bedingungen der Wahrnehmung, des Spiels und der Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft. Denn diese Beziehung zu einem am Himmel schwebenden Gegenstand wird im Kontext einer Reihe von Mediendispositiven inszeniert, unter anderem auch in einer Vermittlungssituation im Kunstmuseum, die den Film beschließt. Meine Analyse dieser letzten Szene knüpft an die Arbeit von Karl-Josef-Pazzini und Manuel Zahn zu Lehrperformances und von Winfried Pauleit zu Film als „Schauplatz der Vermittlung“ an, die das Medium Film in Hinblick auf sein Wissen zu Bildung und Vermittlung befragen. Mich interessiert dabei jedoch nicht so sehr die Figur des Lehrenden und die „Performance“ der Lehre (vgl. Zahn/Pazzini 2011) oder der Film als Vermittler, der in Konkurrenz zum Lehrenden tritt (vgl. Pauleit 2011), als vielmehr die *Mise en scène* der Vermittlung, oder: das Verhältnis von Kameraführung und (pädagogischer) Inszenierung. Der filmwissenschaftliche Begriff der Mise en scène, wörtlich: In-Szene-Setzen, meint die Art und Weise, wie Dinge, Körper und Räume; Licht, Farbe und Form für und durch den Blick (des Zuschauers bzw. der Kamera) angeordnet, bewegt und aufgenommen werden.[ii] Es wird im Folgenden also darum gehen, wie in der *Mise en scène* einer Vermittlungssituation, die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/-in, Kind und Medien, Kind und Film, als eine verkörperte und in Räume eingebundene, reflektiert wird.

1. Mise en scène der Vermittlung

Die letzte Szene von *Die Reise des roten Ballons* spielt im Musée d'Orsay in Paris. Zunächst ist das Dach des Museums von außen zu sehen, über dem ein roter Luftballon schwebt. Danach wird von oben der Innenraum des Museums mit einer Kindergruppe, anschließend eine Vermittlungssituation gezeigt, in der eine Museumspädagogin mit den Kindern über ein Gemälde spricht. Eines der Kinder, die Hauptfigur des Films, beteiligt sich zunächst an dem Gespräch und wendet sich danach ab. Sein Blick richtet sich nach oben, zum Dachfenster des Museums, an dem der rote Luftballon zu sehen ist. Danach verfolgt die Kamera minutenlang die Bewegungen des Luftballons am Himmel über der Stadtkulisse von Paris, dazu ist ein melancholischer französischer Chanson *Tchin Tchin* von Camille zu hören, bevor die Schlusstitel eingeblendet werden (Abb. 1-14).









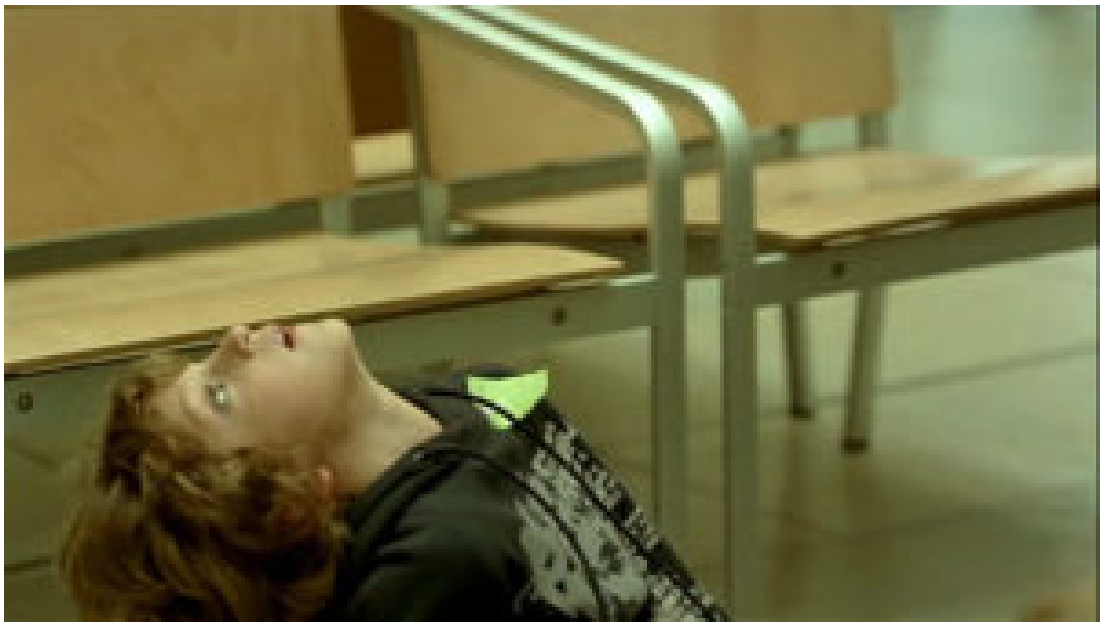


















Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons" (Abb. 1-14)

In dieser Szene überlagern sich im Sinne der oben genannten Definition drei verschiedene Formen der *Mise en scène*: die Szenografie des Museumsraums, die Museumspädagogik und die Kameraführung. Die Szenografie des Museumsraums organisiert – über die Architektur, über die Anordnung der Kunstgegenstände im Raum, über Sitzgruppen und Infotafeln – die Bewegungen und Blicke der Besucher/-innen und legt eine bestimmte Haltung (der Ehrfurcht, der Stille, der Kontemplation) zu den Kunstwerken nahe. Zuerst aus einer schiefen Perspektive von oben (in Aufsicht) gezeigt (Abb. 2), deutet sich an, dass dieser Raum nicht unbedingt für Kinder konstruiert wurde und dass diese ihn eigenwillig nutzen: Nur wenige schauen zu den auf Podesten über ihrer Augenhöhe positionierten Skulpturen auf. Andere unterhalten sich miteinander oder erproben die Beschaffenheit des Bodens, indem sie darauf rutschen.

In diesen Raum führt die Museumspädagogin eine andere Anordnung ein, die zumindest teilweise an das Dispositiv des Klassenz-

immers erinnert (Abb. 3-5). Sie gruppiert die Kinder um einen Gegenstand – hier das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton (1899) statt einer Schrift an der Tafel. Mit den Worten, *Kommt schauen! (Orig. Venez voir!),* fordert sie die Kinder zum Hinsetzen auf, lenkt ihren Blick auf das Gemälde und beginnt mit ihnen über verschiedene inhaltliche und formale Eigenschaften zu sprechen: über das Motiv eines Kindes mit rotem Ball, über seine Kleidung, über die Stimmung und die Perspektive des Bildes.[iii] Das Anhalten der Bewegung und der durch die Lehrerinnenstimme geleitete Dialog scheinen hier – wie in vielen anderen filmischen Unterrichtssituationen – Voraussetzung für eine Konzentration der Aufmerksamkeit. Der Flüsterton und das Hinsetzen auf den Boden verweisen darauf, dass der Museumsraum transformiert oder auch zweckentfremdet wird. Die Lehrerin führt dabei nicht nur eine „Lehrperformance" auf, sie fungiert auch als Stellvertreterin der Regie. Denn sie lenkt die Bewegungen, die Blicke und das Sprechen der Kinder, die vor der Kamera – möglicherweise ohne sich dessen bewusst zu sein – zu Darsteller/-innen werden.

Die filmische *Mise en scène* führt uns diese beiden ineinander gelagerten Schauanordnungen, die des Raumes und die der Pädagogik vor Augen. Sie tritt dazu aber auch in ein Spannungsverhältnis[iv]. Denn sie zeigt diese aus merkwürdig verschobenen Perspektiven und gebrochen in lichtreflektierenden Scheiben. Die Vermittlungssituation wird als Spiegelung in der Glasscheibe vor dem Gemälde gefilmt, sodass je nach Schärfeverlagerung mal die Kindergruppe, mal das Gemälde besser zu sehen ist. Diese *Mise en scène* fokussiert unsere Aufmerksamkeit einerseits auf die Vermittlungssituation, die als eine intersubjektive Dreiecksbeziehung zwischen Bild, Pädagogin und Kindern gezeigt wird. Die Betrachter und der Gegenstand, das Sprechen und die Anschauung scheinen dabei zu fusionieren. Andererseits sorgt die Kameraführung auch für eine Dezentrierung dieser Konstellation**,** wenn eines der Kinder in Nahaufnahme herausgegriffen und danach sein Blick an die Decke zu dem Dachfenster mit dem roten Luftballon widergeben wird (Abb. 6-9). Aber auch schon vorher schweift die Kamera ab, verweilt immer wieder auf dem Motiv des Kindes mit dem Ball, selbst wenn im Dialog auf der Tonebene gerade über die Perspektive oder die Figuren im Hintergrund gesprochen wird. Die Kamerabewegung scheint einen individuellen Blick zu artikulieren, der sich aus der Gruppe löst, und der hier dem Jungen Simon, der die Hauptfigur des Films ist, zugeordnet wird.

Diese Szene regt einerseits dazu an über Vermittlung als *Mise en scène, im Sinne eines In-Szene Setzens* nachzudenken. Und zwar insofern Vermittlung nicht nur auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Subjekten basiert, sondern sich in Räumen vollzieht, *zwischen* Körpern, Dingen, Medien, die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren – über Gesten, Bewegungen, Blicke, Sprache. Zudem scheint die Kameraführung aber auch eine Alternative zu den thematisierten Dispositiven der ästhetischen Wahrnehmung zu formulieren, wenn sie die kollektive Vermittlungssituation durch eine individuelle Wahrnehmung ersetzt. Wenn der Blick des Kindes von drinnen nach draußen, von einem Kunstgegenstand zu einem Alltagsgegenstand, von einem Bild zu einem Bewegungsbild führt, dann artikuliert sich darin möglicherweise auch eine andere Vorstellung von Bildung, die sich auf das Medium des Films bezieht. Auf zwei Aspekte dieses filmischen Bildungspotentials möchte ich im Folgenden genauer eingehen: die Inter-Medialität und die Filmästhetik.

2. Kontexte

Über den Blick und die Stimmen der Kinder wird in der bisher besprochenen Szene aus *Die Reise des roten Ballons* ein Gemälde erschlossen: die Vermittlungsszene inszeniert eine Beziehung zwischen Kind und Kunstwerk. Die Museumssequenz steht damit im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Rezeptionssituationen*,* in denen der Junge Simon bei der Wahrnehmung und Handhabung verschiedener Medien und Gegenstände gezeigt wird. Dadurch entsteht ein komplexes Netz an intertextuellen und intermedialen Bezügen, innerhalb derer sich der Film verortet (vgl. Durham 2014). Zugleich wird damit auch die Bedingungen von Bildung und Wahrnehmung in der zeitgenössischen Gesellschaft reflektiert.

Diese intermedialen Bezüge sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, die bereits in der Museumssequenz deutlich werden. Einerseits handelt es sich um das Zitieren und Zeigen von konkreten anderen Werken, die motivische oder formale Korrespondenzen zum Film aufweisen. In der gezeigten Szene ist es das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton aus der Zeit des französischen Spätimpressionismus. Das Motiv dieses Gemäldes, das ein Kind mit einem roten Ball zeigt, spiegelt das Motiv des Films, der vom Pariser Alltag des Jungen und seiner Mutter handelt, in dem ein roter Luftballon wie ein guter Geist immer wieder auftaucht und verschwindet. Zudem reiht sich *Die Reise des roten Ballons* mit dem Verweis auf das Bild in die Tradition der Malerei ein, die die

Darstellung von flüchtigen Momenten und Bewegungen, die Verschiebung von Perspektiven, das Spiel von Licht und Schatten zu einer Zeit bearbeitete, als das Medium Film gerade entstand.

Ein weiterer – eher indirekter – Verweis kommt von einem der anonymen Kinder, das sagt, es habe einmal einen Film mit einem roten Luftballon gesehen, woraufhin Simon, wie beschrieben, zum Luftballon am Dachfenster hochschaut. Gemeint ist damit vermutlich der berühmte Kinderfilm *Der rote Ballon*, der als Vorbild für *Die Reise des roten Ballons* diente. In der Vermittlungsszene geht die Museumspädagogin nicht weiter auf den Kommentar des Kindes ein. Jedoch wird hier kurzzeitig ein Aspekt von Bildungsprozessen ‚hörbar', der wie Alain Bergala es formuliert hat, im Knüpfen von Verbindungen zwischen Kunstwerken und Medien aller Art besteht.[v] Die Szene verweist nicht nur auf diesen Prozess der Assoziation hin, sondern er kann ihn auch im Zuschauer initiieren. Denn der Kommentar des Kindes lädt dazu ein, weitere Assoziationen zum kulturgeschichtlichen Motiv des Luftballon hinzuzufügen, und über die Variationen seiner Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten nachzudenken. In der Schlussszene des älteren Films *Der rote Ballon* schaut der Junge dem Ballon beispielsweise nicht nur nach, sondern er fliegt an einem Bündel von Luftballons über die Dächer von Paris hinweg. Hier verdichtet sich dieses Motiv des Luftballons also zu einem Sinnbild der Kindheit als einer Zeit des Spiels und der Freiheit, die außerhalb gesellschaftlicher Ordnungen steht.[vi] Diese Zuschreibung schwingt auch in dem neueren *Die Reise des roten Ballons* mit, aber eher als etwas Vergangenes, nicht mehr uneingeschränkt Gültiges.

Aber ich möchte noch einmal auf das Gemälde *Le ballon* zurückkommen. Die *Reise des roten Ballons* zeigt uns nicht das Gemälde an sich, sondern vielmehr verschiedene Schauanordnungen, die die Wahrnehmung des Gemäldes lenken. Wir sehen es nur in Ausschnitten, gelenkt von Kamerabewegungen, gerahmt und gebrochen durch die räumliche Anordnung, durch Spiegeleffekte auf Scheiben, kommentiert von den Stimmen der Kinder und der Museumspädagogin. Mit anderen Worten, hier wird die Medialität des Bildes und die Dispositive seiner Rezeption zur Anschauung gebracht. Auch die anderen Rezeptionssituationen im Film zeigen nicht kulturelle Gegenstände *an sich*, sondern Dispositive der Wahrnehmung und der künstlerischen Gestaltung: vom chinesischen Puppentheater und dem Klavierspiel, über Flipper, Schaufenster und Street Art, bis hin zu analogen und digitalen Techniken des Films. Über die Figur des Kindes als Rezipienten und Produzenten werden die verschiedenen Wahrnehmungs-Dispositive vermittelt und ineinander gespiegelt. Sie konstituieren den Zusammenhang innerhalb dessen sich die Begegnungen mit dem Luftballon ereignen. Anders als in dem Film der 1950er Jahre, in dem der Junge mit dem Luftballon spielt und durch die Straßen von Paris läuft, beruht die Beziehung in *Die Reise des roten Ballons* auf dem Blick und dieser Blick ist selten unvermittelt: das Kind sieht den Ballon durch Scheiben, oder durch den Sucher einer Kamera, und oft sieht es ihn auch nicht, weil es mit anderem beschäftigt ist (Abb. 15-25). Mit diesen inter-medialen Anordnungen scheint *Die Reise des roten Ballons* somit auch nach den Bedingungen der (ästhetischen) Bildung und der Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer mediatisierten Welt zu fragen.

Diese *Mise en scène* der verschiedenen Medien und Wahrnehmungsdispositive dient zudem dazu Eigenschaften des Films vorzuführen, der in seiner Grundstruktur gewissermaßen intermedial ist. Darüber haben bereits in der frühen Filmtheorie Béla Balász, Rudolf Arnheim, Walter Ruttmann und andere nachgedacht, die versuchten, Film in Bezug zu den etablierten künstlerischen Ausdrucksformen – der Kunst, des Theaters, der Musik – zu definieren.[vii] André Bazin hat später den Begriff des „unreinen Kinos" eingeführt, um auf die dem Film innewohnende Heterogenität zu verweisen (Bazin 1952). Heute werden diese Überlegungen mit den Begriffen der „Multimodalität des Films" (Grabbe 2013) oder des „Films als Hypermedium" (Pauleit 2009) aufgegriffen. Kennzeichnend für den Film ist dabei, dass er die verschiedenen Medien und Ausdrucksformen nicht nur versammelt und zur Anschauung bringt, sondern eine Synthese herstellt, dass er eine genuin neue künstlerische Ausdrucksform hervorbringt, die im Verlauf der Filmgeschichte spezifische Ästhetiken ausgebildet hat.

3. Film-Ästhetik

Abschießend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlussszene von *Die Reise des rote Ballon* ebenfalls vorgeführt wird – und zwar verkörpert in der Figur des roten Luftballons. Wenn dieser am Oberlicht des Museums gerahmt erscheint, dann wird hier – vermittelt über den Blick des Kindes – das Bewegungsbild eines roten Balls dem Gemälde eines roten Balls gegenübergestellt. Auch in *Der rote Ballon* gibt es eine ähnliche Gegenüberstellung, eines Gemäldes, das ein Kind mit Spielzeug zeigt, und eines Spiegelbildes des Ballons.[viii] Beide Filme scheinen damit auf

die Differenz zwischen einem fixen Bild und einem bewegten Bild hinzuweisen. Beide Filme scheinen die Lust der kindlichen Figuren zu teilen, die Bewegungen des Ballons am Himmel zu verfolgen. Sie artikulieren damit eine ästhetische Dimension des Films, die bereits die Avantgardekünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus 1*, 1921) – in ihren absoluten Filmen erforscht haben: die Bewegung von Formen und Farben.

Aber in *Die Reise des roten Ballons* geht es nicht nur um das ästhetische Moment der Bewegung, denn der Luftballon ist keine abstrakte Form, sondern ein Objekt der Realität, das die Kamera aufgezeichnet hat. Um es mit Hou Hsiao-hsiens Worten zu sagen: „I want real movement in real spaces" (Hsiao-hsien/Suchenski 2004, S. 190). Der Luftballon verweist auf das Potential des Films, nicht etwa die Realität *abzubilden*, sondern die Aufmerksamkeit auf reale Dinge, Körper, Schauplätze und zufällige Ereignisse zu lenken und *mit ihnen* die Fiktion zu gestalten. Dies hat den Filmtheoretiker Siegfried Kracauer dazu bewegt von der „Errettung der physischen Realität" durch den Film zu sprechen.[ix] Die Kamera in *Die Reise des roten Ballons* scheint genau diese Möglichkeit zu nutzen: Denn sie schweift immer wieder ab, vom Zentrum des Geschehens oder den bedeutenden Bauwerken, um sich den flüchtigen Bewegungen des roten Luftballons, dem plötzlichen Aufsteigen der Vögel oder anderen unspektakulären Details des Stadtalltags zuzuwenden.

Der Luftballon ist aber nicht nur Gegenstand, sondern auch Initiator dieser Verschiebung des Blicks. Am Anfang der besprochenen Szene ist erst der Luftballon am Oberlicht des Museums schwebend zu sehen, danach den Museumsraum. Den Regeln der narrativen Montage folgend, können wir damit die Aufsicht auf den Museumsraum als den Blick des Ballons deuten und die Untersicht auf den Ballon als das Zurückblicken des Kindes. Darüber hinaus scheinen sich auch die Bewegungen der Kamera teilweise dem Luftballon anzugleichen. Und zwar nicht nur, wenn sie dessen Schweben am Himmel verfolgt, sondern auch, wenn sie kreisend über das Gemälde schweift. Die Kameraführung – ein wesentliches Moment der Ästhetik Hou Hisao-hsiens auch in anderen seiner Filme mit dem Kameramann Mark Lee – scheint sich im Luftballon zu spiegeln und von diesem affiziert. Oder wenn man wie die Filmtheoretikerin Vivian Sobchack den Film als einen Körper bestimmt, dessen (sinnliche) Erfahrung der Welt der Zuschauer teilt (vgl. Sobchack 1992), dann scheint sich der Film *Die Reise des roten Ballons* von Zeit zu Zeit dem fremden, schwebenden Körper des Luftballons anzuverwandeln, der an den Fenstern der Protagonisten auftaucht und wieder verschwindet.

Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen ist (vgl. Merleau-Ponty 2016). Auch diesen Aspekt von Bewusstseins- und Bildungsprozessen reflektiert die Museumszene in *Die Reise des roten Ballons*. Am deutlichsten wird dies im Blick des Kindes zum Luftballon an der Decke. Dieser Blick ist nicht – wie in einer konventionellen Filmmontage üblich – nur angedeutet, indem wir das in eine Richtung schauende Kind, und danach den Gegenstand des Blicks sehen. Die Kamera filmt vielmehr in mehreren langen Einstellungen die Bewegungen des Kindes, das sich aus der Gruppe vor dem Gemälde zurückzieht, den Kopf nach hinten lehnen muss, um aufzuschauen, und das dafür auf dem Boden hin- und herkriecht, als müsse es sich mit dem Ballon mitbewegen, oder eine günstigen Blickwinkel finden (Abb. 8-10). Hier wird sichtbar, wie das Interesse an einem Gegenstand, seine Wahrnehmung, mit einer unmittelbar körperlichen Bewegung verbunden ist, die – in diesem Fall – auch einen Austritt aus den vom Museum und der Vermittlung vorgegebenen Dispositiven des Schauens mit sich bringt. *Die Reise des roten Ballons* führt uns in dieser Lesart sowohl über die Figur des Kindes und seinen Blick, als auch über die Ästhetik der Kamerabewegungen, das Bildungspotential gerade der phänomenologischen Dimension des Films vor Augen.

Film, das vermittelt diese *Mise en scène*, ermöglicht eine Verschiebung des Blicks – er ermöglicht das Gewohnte oder vermeintlich Bekannte anders zu sehen. Dazu gehört auch das Sprechen und die Bewegungen der Kinder. Die anfangs beschriebene *Mise en scène* des Museumsraumes aus schrägen Perspektiven und gespiegelt in Fensterscheiben kann nicht nur als eine Strategie der Selbstreflexivität, im Sinne eines *Sichtbar-machens* der Beschränkungen des Sehens verstanden werden. Sie entspricht auch einer Regiehaltung, die die Kindergruppe so filmt, dass ihnen die Aufnahmesituation möglichst wenig bewusst ist. Insofern das Gespräch mit der Pädagogin, wie alle Dialoge des Films, improvisiert wurde, ermöglicht diese Regiehaltung ein möglichst unbefangenes Verhalten der Kinder. Nicht *dass* die Kinder durch den Museumsraum laufen, oder der Junge zum Fenster schaut ist dabei relevant (denn das ist sicher Teil einer Inszenierung), sondern *wie* dies geschieht, wie sie in ihren unwillkürlichen Bewegungen, in ihrer körperlichen Unruhe, eine Ablenkung artikulieren oder auch einer Konzentration Ausdruck verleihen. Und was sich darin von ihnen, ebenso wie von dem Vermittlungsprozess zeigt, das in der Handlung des Films und den kulturellen Bildern von Kindern mit Spielzeugen nicht aufgeht.

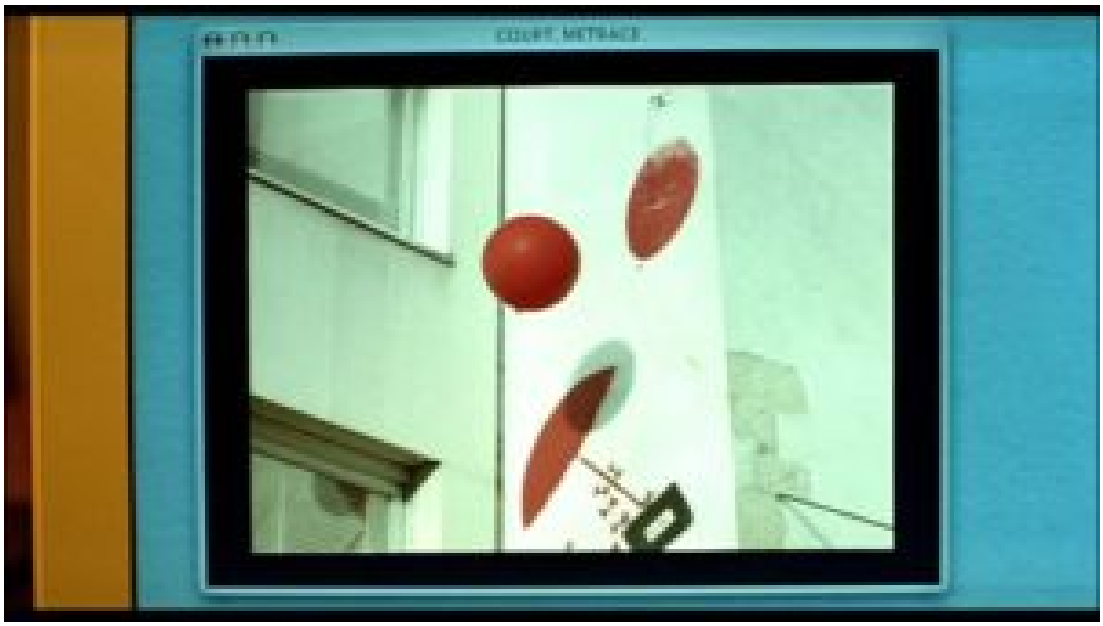
Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des europäischen Autorenkinos, die über die Figur und den Blick eines Kindes die Medialität und Ästhetik des Films reflektieren. Diese filmischen Diskurse stehen im Zusammenhang mit filmkritischen und filmtheoretischen Diskursen, die seit der Frühzeit des Kinos eine besondere Nähe des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit behaupten. Ob aus phänomenologischer oder psychoanalytischer Perspektive, im Kontext des Avantgardefilms oder in Bezug auf das Hollywoodkino, immer wieder wurde und wird die Erfahrung des Zuschauers, die Haltung der Regie, oder auch das Schauspiel im Film mit dem Kind und der Kindheit in Verbindung gebracht. Man kann dieses Motiv „Kino und Kindheit“ als diskursives Phänomen untersuchen, das von bestimmten kulturgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist und diese mit hervorbringt. Ich möchte aber darüber hinaus dafür plädieren, solche Filme und Diskurse durchaus als eine Reflexion von Bildungsprozessen und intermedialen Zusammenhängen ernst zu nehmen. Und diese Reflexion – so meine These – wäre gerade in ihrer ästhetischen Gestaltung, konkreter: in der *Mise en scène* zu suchen. Aus dieser Perspektive betrachtet, vermittelt uns *Die Reise des roten Ballons* auch das spezifische Bildungspotenial des Films: als eines Mediums, das Räume, Beziehungen und Dispositive zur Anschauung bringen kann, das zwischen verschiedenen ästhetischen Ausdrucksformen Verknüpfungen herstellt und diese synthetisiert, und das eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ermöglichen kann: die sich nicht nur auf Kunstwerke, sondern auch auf die flüchtigen Bewegungen der Wirklichkeit richtet.























Der Blick des Kindes in „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 15-25)

Abbildungen

Abb. 1-25: Videostill aus Hisao-hsiens, Hou: Die Reise des roten Ballons (LE VOYAGE DU BALLON ROUGE), 2007 (35 mm, 113 min.)

Literatur

Arnheim, Rudolf (2003): Film als Kunst. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart, S. 176-200.

Balász, Béla (2001): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Frankfurt am Main (Orig. 1924).

Bazin, André (2004): Für ein unreines Kino. Plädoyer für die Literaturverfilmung. In: *Was ist Film?,* Berlin (Orig. 1952).

Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg.

Durham, Carolyn A. (2014): Adapting Impressionism: Hou Hsiao-hsien's Le Voyage du ballon rouge. In*: Modern Languages Open,* Liverpool University Press, online: http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.19 [28.08.2017]

Grabbe, Lars C./Rupert-Kruse, Patrick/Schmitz, Norbert M. (Hg.) (2013): *Multimodale Bilder. Zur synkretistischen Struktur des Films*. Darmstadt.

Henzler, Bettina: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: DER ROTE BALLON und DIE REISE DES ROTEN BALLON. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

Henzler, Bettina (2017): Kino, Kindheit, Filmästhetik. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.) (2017): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin.

Hemelryk Donald, Stephanie/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hg.) (2017): *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema*. Londond/Oxford.

Hsiao-hsien, Hou/ Suchenski, Richard I. (2004): Working With Limits: A Conversation with Hou Hsiao-hsien und Chu Tien-wen. In: Suchenski, Richard I.: *Hou Hsiao-hsien*. Wien, S. 186-199.

Kracauer, Siegfried (2003): Erfahrung und ihr Material. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films.* Stuttgart, S. 234-255.

Lebeau, Vicky (2008): *Childhood and Cinema*. London.

Lury, Karen (2010): *The child in film. Tears, fears and fairy tale*s. London

Merleau-Ponty, Maurice (2016): Phénoménologie de la perception. Paris (Orig. 1945).

Pauleit, Winfried (2004): Der Kinematograph als Zeigestock. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Heft 125, Jg 35, 2004, S. 13-20.

Pauleit, Winfried (2011): Medienwissenschaft und Bildung. Film als Schauplatz der Vermittlung am Beispiel von The Conversation (Francis Ford Coppola, USA 1974). In: Hediger, Vinzenz/Sommer, Gudrun/Fahle, Oliver (Hg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Marburg, S. 213-238.

Pauleit, Winfried (2009): Il faut être digital! Zeitgenossen und technische Medien. In: *Nach dem Film* (Essay), 13.10.2009. www.nachdemfilm.de. URL: http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-être-digital [28.08.2017]

Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellenin der Film- und Kunstvermittlung. In: Henzler, Bettina/-Pauleit, Winfried (Hg): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, S.147-153.

Sinyard, Neil (1992): Children in the movies. London

Sobchack, Vivian (1992): *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film experience.* Princeton

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden

Filme

Hou Hisao-hsiens (Regie): Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge), Frankreich, Taiwan 2007 (35 mm, 113 min.).

Hans Richter (Regie): Filmstudie, Deutschland 1926 (35 mm, 7 min.).

Walter Ruttmann (Regie): Lichtspiel Opus 1, Deutschland 1921) (35 mm, 13 min.).

François Truffaut (Regie): Les quatre cents coups (Sie küßten und sie schlugen ihn), Frankreich 1959 (35 mm, 99 min.).

Wim Wenders (Regie): Alice in den Städten, Deutschland 1974 (16 mm / 35 mm, 110 min.)

Víctor Erice (Regie): El espíritu de la Colmena (Der Geist des Bienenstocks), Spanien 197 (35 mm, 97 min.).

Anmerkungen

[i] „Filmästhetik und Kindheit“ ist ein über drei Jahre (2016-2018) von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft-Filmwissenschaft-Kunstpädagogik), das von mir durchgeführt wird. Für weitere Informationen siehe die Website zum Projekt, die über den Verlauf, sowie Kooperationen im Vermittlungskontext informiert und Gastbeiträge zum Thema versammelt.

[ii] Der Begriff der *Mise en scène* wurde von dem Filmtheoretiker André Bazin eingeführt, der ihn vor allem auf die Raumdarstellung im Film bezog (vgl. Bazin 2004). In der Filmwissenschaft wird er meist für die formalen Elemente verwendet, die die Gestaltung von einzelnen Einstellungen bestimmen: Anordnung und Bewegung der Figuren im Raum, Bildkomposition, Kadrierung und Kamerabewegung.

[iii] Auszüge aus dem Dialog (Übersetzung B. Henzler): Pädagogin: „Was sieht man dort?“, Kind: „Ein kleines Mädchen.“, P: „Ein kleines Mädchen, vielleicht aber auch einen kleinen Jungen. Zu dieser Zeit wurden Jungs so angezogen.“, K: „Ist das wahr? […]“, P: „Kommt euch das Gemälde fröhlich oder traurig vor?“, K 1: „Fröhlich […]“, K 2: „Einerseits fröhlich, andererseits traurig.“, P: „Warum?“, K: „Weil es auf der einen Seite düster ist und auf der anderen ist es sonnig.“, P: „Wo steht der Maler?“, K: „Oben […]“, P: „Ja, man kann sagen, dass er sich oberhalb befindet. […]“.

[iv] Winfried Pauleit bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als Konkurrenz zwischen der Lehrperson und dem Film als Vermittler, vgl. Pauleit 2004.

[v] „Bildung ist nichts anderes als die Fähigkeit, das Gemälde oder den Film, die man gerade sieht, oder das Buch, das man gerade liest, zu anderen Gemälden, Filmen und Büchern in Beziehung zu setzen.“ (Bergala 2016, S. 54)

[vi] In dem Vortrag „Children and objects in motion…balloons, bikes, kites and tethered flight in films for and about children“ hat Karen Lury auf die Häufigkeit des Luftballons als Motiv in Filmen mit Kindern hingewiesen. Keynote zu Childhood and Nation in World Cinema. International Conference – Royal Holloway, University of London, 18.-19. April 2016, siehe http://childnationcinema.org/events/international-conference/ [10.6.2017].

[vii] Zur Intermedialität des Films, insbesondere der visuellen Musik in der frühen Filmavantgarde, siehe Sahli 2009, zum Vergleich Kino/Theater: Balász 1924, zum Vergleich Kino/Kunst: Arnheim 1932.

[viii] Eine ausführlichere Gegenüberstellung der beiden Filme und der beiden Szenen, siehe Bettina Henzler: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: der rote ballon und die reise des roten ballon. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

[ix] „Das Kino kann als Medium definiert werden, das besonders dazu befähigt ist, die Errettung physischer Realität zu fördern. Seine Bilder gestatten uns zum erstenmal [sic], die Objekte und Geschehnisse, die den Fluss des materiellen Lebens ausmachen, mit uns fortzutragen.“ Kracauer 2003, 239f.

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Einleitung

Über den Sinn des Faches Kunst in der Schule wird seit Jahren viel nachgedacht und geschrieben. Immer wieder wird dabei die Frage aufgeworfen, wie dieses Schulfach als Teil des allgemeinen Bildungskanons gerechtfertigt werden kann. Ein solcher Rechtfertigungsdruck wird manchmal von außen durch entsprechende Bildungsreformen ausgelöst, wie beispielsweise in Bayern durch die Einführung des G8, die sogar zu einem Sonderheft der Verbandszeitschrift des BDK Bayern führte (BDK-Bayern 2005) und zu der Petition „Mehr Zeit und Raum für den Kunstunterricht an den bayerischen Schulen“[1]. Bisweilen mag er auch aus der Mitte des Faches selbst kommen, wenn sich Vertreter verschiedener kunstpädagogischer Positionen darüber streiten, was und wie im Kunstunterricht unterrichtet werden soll. Eine kurze Übersicht hierzu ist zum Beispiel bei Peez nachzulesen (Peez 2007). Ziel dieses Textes ist es nicht, einen weiteren Beitrag für oder gegen eine dieser Positionen zu liefern. Stattdessen soll ein grober Überblick über zwei zentrale Argumentationsstrategien zur Rechtfertigung des Schulfaches Kunst gegeben werden. Beide Strategien werden kurz erläutert und ihre jeweiligen Schwachstellen aufgezeigt, die von möglichen Diskussionsgegnern argumentativ genutzt werden können. Anschließend werden zwei weitere mögliche Strategien dargelegt, mit deren Hilfe die Existenz des Faches Kunst an der Schule begründet werden kann. Dabei geht es nicht darum, eine Argumentationsstrategie als die bessere gegenüber einer anderen auszuzeichnen. Vielmehr soll ein Pool an Argumenten eröffnet werden, aus denen ein Verteidiger des Schulfaches Kunst schöpfen kann. Am meisten verbreitet sind zwei Strategien:

Erste Strategie: Das Transfer-Argument

Eine Argumentation betont, dass im Fach Kunst Kompetenzen erlernt werden, die auf andere Fachbereiche, insbesondere andere Schulfächer, übertragbar und in diesen von großem Nutzen sind. Diese Strategie wird hier das *Transfer-Argument* genannt. Sie ist weit verbreitet in aktuellen Forschungen zur kulturellen Bildung, bei denen in empirischen Studien nachgewiesen wird, dass solche Übertragungsprozesse tatsächlich existieren: „Die Erforschung von Transferwirkungen ist im Kontext der kulturellen Bildung von großer Bedeutung. Primär ist dies vor allem dort in Bezug auf pädagogische und bildungspolitische Entscheidungsgrundlagen evident, wo man von künstlerischer Bildung positive Effekte für andere Bildungsbereiche erwartet.“ (Jörissen 2013: 49) Christian Rittelmeyer (Rittelmeyer 2012: 69–105) und Ellen Winner et al. (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013) liefern Übersichten zu diesen Forschungen.

Zweite Strategie: Das Eigenständigkeits-Argument

Die andere Strategie geht genau den entgegengesetzten Weg, indem sie darauf pocht, dass das Fach Kunst die Auseinandersetzung mit Kompetenzen und Erfahrungen ermöglicht, die gerade nicht auf andere Fachgebiete übertragbar sind, aber dennoch einen Eigenwert besitzen. Diese Argumentation stützt sich dabei eher auf Konzepte zur grundlegenden Verfasstheit des Menschen als solchen, also auf die Anthropologie (Liebau 2012). Dies kommt beispielsweise in der Forderung nach „ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung" (Höxter 2013: o. S.) in der Schule zum Ausdruck. Diese Strategie wird im Folgenden das *Eigenständigkeits-Argument* genannt. Der Eigenwert des Schulfachs Kunst wird zum Beispiel in der „künstlerischen Bildung" gesehen (Regel 2004), bei der es darum geht, „das Künstlerische zu begreifen und zu befördern als eine – um es mit Rilkes Worten zu sagen – bestimmte ‚Art zu sein', als eine Einstellung und Haltung" (ebd. 328). „Die Kunst vermag so dem Menschen zu helfen – um es mit Schillers Worten zu sagen –, ‚ganz Mensch' zu sein" (Regel 2006: 331). Rittelmeyer beschreibt die „ästhetische Erfahrung" oder das „künstlerische Erleben" als „einzigartige menschliche Erfahrungs- und Bildungsform" (Rittelmeyer 2014). „Dieses zugleich erfahrungshaltige und intensiv anteilnehmende wie geistvolle Wahrnehmen künstlerisch gestalteter Objekte […] ist eine der besonderen Qualitäten des menschlichen Erkenntnisvermögens, die man so an keiner anderen Tätigkeit beobachten kann" (ebd. o. S.). Rittelmeyer argumentiert hier allerdings allgemeiner in Bezug auf ästhetische Erfahrungen auch in Literatur und Musik. Aber für Dewey, der den Begriff der „Ästhetischen Erfahrung" prominent geprägt hat (Dewey 1988), ist besonders die bildnerisch-künstlerische Tätigkeit paradigmatisch für die ästhetische Erfahrung, denn: „Während er arbeitet, verkörpert der Künstler in sich die Haltung des Betrachters. […] Die Hand führt die Radiernadel oder den Pinsel. Das Auge verfolgt den Vorgang und verzeichnet sein Ergebnis. […] Die Beziehung ist bei einem starken künstlerisch-ästhetischen Erlebnis so eng, daß sie Tun und Wahrnehmen gleichzeitig bestimmt" (ebd.: 62–63). Peez fasst diese Begründungsstrategie für Kunstunterricht so zusammen: „Ästhetischen Erfahrungen kommt ein Wert an sich zu" (Peez 2012: 439). Diese Ansicht teilen auch die Autoren der OECD-Studie *Kunst um der Kunst Willen?* Sie schreiben in einem abschließenden Statement: „Wir sind der Meinung, dass die Menschen in den Ländern, in denen den Künsten eine bedeutende Rolle in den Schulen zugewiesen wird, aufgrund der Freude, die mit den Künsten einhergeht, zufriedener und glücklicher sind" (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013: 23). Allerdings ergänzen die Autoren: „Eine Studie, die dies nachweist, muss noch durchgeführt werden" (ebd.).

Probleme der beiden Argumentationen

Beide Argumentationen sind zwar eigentlich plausibel, zumindest aus der fachinternen Perspektive. Dennoch sind sie nicht ganz unproblematisch, weil sie Implikationen beinhalten, die man – besonders aus einer fachfremden Perspektive – umkehren und gegen das Fach richten kann:

• Transfer-Argument:

Wenn das Schulfach Kunst sich nur dadurch rechtfertigen lässt, dass es Kompetenzen fördert, die für andere Fächer nützlich sind, wird Kunst in der Schule in eine rein dienende Rolle gedrängt. Kunst dient den anderen Fächern. In der Fächer-Hierarchie rutscht es also nach unten, unter die „eigentlich wichtigen" Fächer.

• Eigenständigkeits-Argument:

Dem geschilderten Problem des Transfer-Arguments versucht man mit dem Eigenständigkeits-Argument zu entgehen: Es wird betont, dass der Wert des Faches Kunst unabhängig davon besteht, ob das darin gelernte auf andere Fächer übertragen werden kann. Das Problem dieser Argumentation ist zweifach: Erstens verhindert diese Argumentation nicht, dass die Bedeutung dieses Eigenwertes für die Gesellschaft heruntergespielt wird, und zwar gerade deshalb, weil es sich um einen Wert handelt, der sich eben nur im künstlerischen Bereich zeigt und nur dort relevant ist. Zweitens ist es aus demselben Grund leicht möglich, die Existenz dieses Wertes als solchen gänzlich zu bestreiten. Wer noch nie eine bereichernde Erfahrung beim Betrachten oder Gestalten eines bildnerischen Werkes gemacht hat, dem ist schwerlich zu vermitteln, dass diese Art der Erfahrung existiert geschweige denn irgendeine Art von Wert für den Menschen darstellt.

Neue Argumentationslinien: Konkretisierendes Denken

Im Folgenden sollen nun zwei neue Argumentationslinien vorgestellt werden, mit deren Hilfe die Bedeutung des Faches Kunst im allgemeinen Bildungskanon begründet werden kann. Beide Argumentationen stützen sich auf eine gemeinsame These. Sie besteht in der Annahme, dass im Kunstunterricht eine bestimmte Art des Denkens geschult wird, die in den anderen Fächern weitgehend vernachlässigt wird, die aber für unser menschliches Dasein von entscheidender Bedeutung ist: das konkretisierende Denken. Um diese These zu begründen, wird im Folgenden zunächst allgemein erläutert, was unter dem *konkretisierenden Denken* im Unterschied zum *abstrahierenden Denken* zu verstehen ist. Anschließend werden zwei lebenspraktische Bereiche aufgezeigt, in denen diese Denkart von entscheidender Bedeutung ist. Hieraus ergeben sich dann die beiden neuen Argumentationslinien.

Die formulierte These schließt an bestimmte Theorien an, die zwischen unterschiedlichen Arten des Denkens unterscheiden. Traditionelle Theorien des Denkens beschreiben u. a. im Anschluss an Kant (Mittelstraß/Lorenz 2005) dieses bis heute als sprachabhängig, so dass es ein Denken unabhängig von Sprache nicht geben kann (z. B. Brandt 2010). Besonders in jüngerer Zeit werden aber Theorien formuliert, die diese Annahme nicht mehr teilen. So gibt es mehrere Ansätze, die auch solche mentalen Prozesse als Denken bezeichnen, die sich gar nicht oder höchstens sehr unzureichend versprachlichen lassen (z. B. Heßler/Mersch 2009; Demmerling 2016; Thun 2016). Einer der frühen und prominenten Vertreter eines solchen Ansatzes ist Wolfgang Welsch mit seinem Konzept des *Ästhetischen Denkens* (Welsch 1990). Für das spezifische Denken im Zusammenhang mit Bildern prägte Boehm den Begriff des „ikonischen Logos“ (Boehm 2005). Im Anschluss an solche alternativen Theorien des Denkens soll hier nun die These vertreten werden, dass man grundsätzlich zwischen zwei komplementären aber gleichrangigen Arten des Denkens unterscheiden kann: dem *abstrahierenden* und dem *konkretisierenden* Denken.[2] Ausgangspunkt dieser Unterscheidung ist die Grundoperation, die beiden Denkarten zugrunde liegt: das vergleichenden Unterscheiden zwischen Gleichartigem und Verschiedenartigem. Wir begegnen Phänomenen in der Welt, vergleichen diese, und stellen fest, dass sich Manches in bestimmter Hinsicht gleicht oder unterscheidet. Diese erste Ordnungsleistung wird in traditionellen Theorien des Denkens noch nicht als *Denken* bezeichnet, sondern vielmehr als Voraussetzung dafür. Die eigentliche Denkleistung erfolgt gemäß solcher Theorien erst, wenn wir ein Phänomen in der Welt dadurch charakterisieren, dass wir seine Gleichartigkeit zu anderen Phänomenen z. B. mit Hilfe eines Wortes beschreiben und es so mit diesen anderen Phänomenen in eine gemeinsame Kategorie einordnen oder *klassifizieren*. Erst diese Abstraktionsleistung wird traditionell als Denken bezeichnet.

Aber die Konzentration auf das Gleichartige ist nur eine von zwei Möglichkeiten, wie diese Grundoperation weitergeführt werden kann. Es ist genauso möglich, sich auf die Verschiedenartigkeit zu konzentrieren und diese zum Ausdruck bringen. Etwas in der Welt dadurch zu charakterisieren, dass man seine Verschiedenartigkeit zu anderen Phänomenen aufzeigt, heißt, es als etwas Einmaliges auszuzeichnen. Diese Ordnungsleistung, die hier *Konkretisieren* genannt werden soll, kann man ebenso als Denken bezeichnen – so die These, die hier im Gegensatz zu den traditionellen Theorien des Denkens vertreten wird.

Beim *Abstrahieren* erfasst das Denken also die Dinge dadurch, dass es ihre Gemeinsamkeit mit anderen Dingen feststellt. Es kategorisiert die Dinge in der Welt und ordnet sie mit Hilfe von Begriffen, die diese Kategorien benennen. Etwas in der Welt wird beispielsweise als „rot“, als „rund“ und als „Ball“ kategorisiert, und wird so vom Denken als ein Exemplar einer Gegenstandsklasse charakterisiert. Im *Konkretisieren* hingegen kommen alle die Merkmale dieses Dings in Betracht, durch die sich dieses einmalige Ding von allen anderen Dingen unterscheidet – also beispielsweise von allen anderen roten, runden Bällen. Das kann zum Beispiel ein Kratzer in der Farbe sein oder eine Unebenheit in der Rundung. Durch diese Merkmale, die so nur an diesem einen einzigartigen Ball vorkommen, erfasst das Denken diesen Ball gerade nicht als Exemplar einer Gegenstandsklasse, sondern als etwas Einzigartiges.

Abstrahierendes und konkretisierendes Denken können dabei nicht gegeneinander ausgespielt werden. Beide Denkarten sind für uns von großer Bedeutung, nur eben in unterschiedlichen Zusammenhängen. Das abstrahierende Denken kann besonders gut in verbalsprachlichen Medien zum Ausdruck kommen. Das liegt daran, dass die Verwendung von Sprache als solche bereits abstrahierendes Denken erfordert. Denn dadurch, dass ich das Wort „Ball“ verwende, um ein Ding in der Welt zu beschreiben, mache ich nichts anderes, als dass ich dieses Ding als Exemplar einer Gegenstandsklasse beschreibe. Ich beschreibe es durch seine Gemeinsamkeit, die es mit allen anderen Dingen hat, die ich ebenfalls „Ball“ nenne. Das konkretisierende Denken hingegen kann sich besonders gut in Medien äußern, in denen kleinste Abweichungen von solchen Allgemeinbegriffen zum Ausdruck ge-

bracht werden können. Nelson Goodman nennt diese Systeme „dicht“ (Goodman 1976: 136–137), weil die Merkmale zur Beschreibung eines Dinges – zum Beispiel des Balles – hier nicht sauber getrennt voneinander aufgelistet werden können, sondern dicht nebeneinander stehen bzw. ineinander übergehen. Die ganz spezifische Form eines Kratzers im Ball kann man beispielsweise gut beschreiben, indem man sie zeichnet. Die visuellen Medien eignen sich besonders gut dazu, konkretisierendes Denken zum Ausdruck zu bringen. Das konkretisierende visuelle Denken ist das *bildnerische Denken* (Plaum 2016: 185).

Um Missverständnisse auszuschließen sei hier kurz angemerkt: Das „bildnerisches Denken“ wird hier nicht wie bei Reinhard Pfennig (Pfennig 1974) auf das Lösen rein formaler bildnerischer Probleme reduziert. Ganz im Gegenteil wird hierunter auch das Zuschreiben von Bedeutungsgehalten verstanden. Es handelt sich also um ein neues Konzept, bei dem der Begriff „bildnerisches Denken“, der meistens irrtümlicherweise auf Paul Klee zurückgeführt wird (Plaum 2016: 244–245), systematisch hergeleitet und definiert wird, was bisher weder in der Philosophie noch in der Kunstpädagogik geleistet wurde (Plaum 2016: 238–252).

Jemand, der bildnerisch denkt, betrachtet etwas als Bild, indem er Farben und Formen, deren Zusammensetzungen sowie deren Verbindungen zur Welt konkretisiert. D. h. er charakterisiert sie im Unterschied zu anderen Farben und Formen, deren Zusammensetzungen sowie deren Verbindungen zur Welt. Das Bild wird als etwas Einmaliges erfasst – im Unterschied zu möglichen anderen Bildern. Vergleicht man zwei Gemälde miteinander, dann kann das abstrahierende Denken z. B. feststellen, dass es sich bei beiden um Kreuzigungsdarstellungen handelt, die vielleicht sogar aus derselben Zeit stammen. Es kann außerdem die einzelnen Bildbestandteile identifizieren als „Kreuz“, „Jesus“ und „Johannes“ etc. Womöglich ist nur auf der einen Darstellung „Maria“ zu identifizieren, wodurch sich die beiden Gemälde zwar unterscheiden. Aber dieser Unterschied wird dennoch abstrahierend beschrieben, denn zur Identifikation von „Maria“ muss man andere „Maria“-Darstellungen kennen und hierin eine Gemeinsamkeit feststellen. Das konkretisierende Denken konzentriert sich im Gegensatz dazu darauf, inwiefern sich die eine Kreuzigungsdarstellung von allen anderen möglichen Darstellungen unterscheidet. Es begreift die ganz spezifische Wirkung mit all ihren Assoziationen, Anspielungen, Ähnlichkeiten, Ausdruckcharakteren, etc., die das Bild auf uns ausübt – d. h. die Verbindung des Bildes zur Welt – als Ergebnis einer ganz bestimmten Auswahl und Zusammensetzung von Farben und Formen. Und genau hierin besteht das Wesen von Bildhaftigkeit. Sie kann verbalsprachlich nicht erfasst werden – zumindest nicht, wenn man sich der Sprache abstrahierend bedient. Durch die Verwendung von Metaphern, Wortneuschöpfungen oder poetischen Redeweisen kann das Ausdrucksrepertoir der Sprache zwar erweitert werden. An die Ausdrucksvielfalt visueller Medien kommt sie dennoch nicht heran. Daher eignen sich die visuellen Medien besonders gut, bildnerisches Denken zum Ausdruck zu bringen.

Bildhaftigkeit entsteht durch eine bestimmte Art der Betrachtung, nämlich durch konkretisierendes visuelles Denken, d. h. durch bildnerisches Denken – und zwar sowohl beim Produzieren als auch beim Rezipieren von Bildern, bei gegenständlichen und ungegenständlichen Bildern, bei „zweidimensionalen“ Bildflächen und „dreidimensionalen“ Bildwerken sowie bei materiellen und mentalen Bildern. Denn das Verhältnis von Bild und bildnerischem Denken ist nicht so zu sehen, dass wir, immer wenn wir ein Bild sehen, unser bildnerisches Denken einschalten. Vielmehr ist es umgekehrt. Immer, wenn wir bildnerisch denken, wird das, was wir so denkend betrachten, gestalten oder uns vorstellen, zum Bild. Das bildnerische Denken ist konstitutiv für Bilder, es lässt Bilder entstehen. Das bedeutet, dass hier von einem sehr weiten Bildbegriff ausgegangen wird. Bilder sind nicht zwangsläufig materielle Gegenstände, die ordentlich gerahmt an einer Wand hängen und sichtbare Gegenstände abbilden. Auch ein Fensterausblick, eine Spiegelung in einer Wasserpfütze oder ein Mauerabschnitt mit abgeblätterter Farbe kann zu einem Bild werden, wenn wir sie bildnerisch denkend betrachten oder sie uns vorstellen. Das abstrahierende Denken ist dabei nicht ausgeschlossen, sondern kann in all diesen Bildbetrachtungen und -vorstellungen auch relevant sein. Aber das bildnerische Denken ist für das *Bildhafte* einer Erfahrung verantwortlich und daher notwendige Bedingung für alle Bilderfahrungen.

Und hier kann nun der Bogen zum Schulfach Kunst geschlagen werden. Die Auseinandersetzung mit Bildender Kunst erfordert konkretisierendes Denken. Das bedeutet natürlich nicht, dass das abstrahierende Denken keine Rolle im Kunstunterricht spielt. Es kann nur nicht alles erfassen, was für das Verständnis von bildnerischen Werken von Bedeutung ist. Daher ist die Schulung des konkretisierenden Denkens ein essenzieller Bestandteil von Kunstunterricht – sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Arbeit an bildnerischen Werken.

Das konkretisierende Denken ist aber nicht nur als bildnerisches Denken für alle unsere Bilderfahrungen verantwortlich, es spielt auch in anderen Bereichen eine große Rolle, z. B. in der Ethik bei moralischen Entscheidungen und als Verarbeitungsstrategie von schweren Lebenskrisen. Aus diesen beiden Bereichen ergeben sich die beiden neuen Argumentationsstrategien, die ihm Folgenden dargelegt werden.

Dritte Argumentationsstrategie: Konkretisierendes Denken als ethisches Denken

Die erste der beiden neuen Argumentationsstrategien knüpft an einen Gedanken an, der in der Philosophie eine längere Tradition hat. Es ist die Idee, dass zwischen den beiden philosophischen Teildisziplinen der Ethik und Ästhetik ein Zusammenhang bzw. eine Verwandtschaft besteht. Einen kurzen geschichtlichen Abriss über verschiedene Positionen, in denen ein solcher Zusammenhang formuliert wurde, hat Dagmar Fenner geliefert (Fenner 2012). In Ergänzung zu diesen historischen Positionen wird hier folgende These vertreten: Ethik und Ästhetik sind miteinander verwandt, weil sowohl bei ethischen als auch bei ästhetischen (z. B. bildnerischen) Entscheidungen konkretisierendes Denken erforderlich ist: zum einen als ethisches Denken und zum anderen als bildnerisches Denken. Was hier unter bildnerischem Denken zu verstehen ist, wurde schon kurz erläutert. Im Folgenden wird mit Bezugnahme auf einen prominenten Ansatz aus der Medizinethik gezeigt, was hier unter ethischem Denken verstanden werden soll.

In der Medizinethik gilt der Ansatz der vier medizinethischen Prinzipien von Beauchamp und Childress (Beauchamp, Childress 2009) als common sense. Darin formulieren die beiden Autoren vier Prinzipien, die beim Treffen medizinethischer Entscheidungen berücksichtigt werden müssen.

Die vier Prinzipien lauten:

- Respekt vor Autonomie: „respect for autonomy“ (ebd.: 99)
- Nichtschaden: „nonmaleficence (ebd.: 149)
- Fürsorge: „beneficence“ (ebd.: 197)
- Gerechtigkeit: „justice“ (ebd.: 240)

Das Entscheidende dieses Ansatzes ist nun, dass die Autoren explizit betonen, dass diese Prinzipien von sich aus nicht hierarchisch geordnet werden können, sondern jeweils bezogen auf den einmaligen Einzelfall spezifiziert werden müssen (ebd.: 373–374). Die vier Prinzipien stellen kein Regelwerk dar, das Konflikte in ethischen Entscheidungssituationen verhindert. Stattdessen bieten sie einen Entscheidungsrahmen, der bewusst Raum für die individuelle Anpassung an den jeweils aktuellen Einzelfall erlaubt und auch erfordert. Das bedeutet, dass hier explizit konkretisierendes Denken notwendig ist, weil das abstrahierende Denken dem Einzelfall nicht gerecht werden kann. Jemand, der medizinethische Entscheidungen treffen muss, kann sich dabei nicht auf die bloße Anwendung von einmal im Allgemeinen begründeten Regeln berufen. Er muss jeden Einzelfall mit seinen spezifischen Merkmalen individuell prüfen und jedes Mal neu über die jeweils angemessene Hierarchie der vier Prinzipien entscheiden. Es gibt kein allgemeines Regelwerk, welches ihm dabei sagt, welche Aspekte des Einzelfalls jeweils relevant sind. Er kann dem Einzelfall nur dadurch gerecht werden, dass er ihn als einmaligen Einzelfall wahrnimmt, d. h. das betrachtet, was ihn jeweils von anderen Einzelfällen unterscheidet. Er muss konkretisierend denken. Und genau darin besteht die Gemeinsamkeit ethischer und bildnerischer Überlegungen: Auch einem Bild wird man nur dann gerecht, wenn man es als einmaligen Einzelfall betrachtet. Das bedeutet natürlich nicht, dass die abstrahierende Betrachtung verboten wäre oder keine Erkenntnis bringen würde. Es bedeutet nur, dass sie nicht dazu geeignet ist, dem Bild *als Bild* gerecht zu werden.

Bezogen auf die Rechtfertigung des Faches Kunst in der Schule ermöglicht dies nun folgende Argumentation: Das Schulfach Mathematik fördert das Abstraktionsvermögen, das u. a. in vielen akademischen Berufen erforderlich ist. Das Schulfach Kunst fördert das Konkretionsvermögen, das für viele ethische Entscheidungen relevant ist, die Menschen im Laufe ihres Lebens fällen müssen.

Vierte Argumentationsstrategie: Konkretisierendes Denken als Verarbeitungsstrategie

Neben ethischen Entscheidungssituationen gibt es eine weitere Kategorie von Lebenssituationen, in denen das konkretisierende Denken von großer Bedeutung – genauer von großer Hilfe sein kann. Gemeint sind hier existenzielle Lebenskrisen wie beispiel-

sweise der Verlust eines geliebten Menschen, Krankheiten oder sonstige Schicksalsschläge, die zu großem individuellen Leid führen. Auch in solchen Situationen ist das abstrahierende Denken wenig hilfreich für die Bewältigung des seelischen Leids. Wenn mir beispielsweise eine Freundin ihr seelisches Leid klagt, weil sie von ihrem Ehemann verlassen wurde, dann wird es für diese Freundin wenig hilfreich sein, wenn ich ihr erkläre, mit welchem Begriff man eine solche Situation bezeichnen kann. Und wenn ich wissen möchte, wie ich ihr helfen kann, reicht es nicht, in irgendeinem Nachschlagewerk eine entsprechende Regel nachzuschlagen und diese anzuwenden. Solche „Regeln", die man manchmal in diversen Lebenshilfe-Büchern nachlesen kann, können in ihrem Stellenwert höchstens so viel gelten wie die vier Primafacie-Pflichten der Medizinethik. Sie müssen in jedem Fall an den Einzelfall angepasst werden, und was in einem Fall ein hilfreicher Rat sein kann, kann in einem anderen Fall zu einer Katastrophe führen. In einem Fall kann es ratsam sein, den Versuch zu starten, die Beziehung zu retten. Ein anderer Fall mag so gestrickt sein, dass man der Freundin raten sollte, erleichtert über das Ende der Beziehung zu sein. Ein individuelles Schicksal ist durch rein abstrahierendes Denken nicht fassbar. Seine Individualität verschließt sich geradezu vor dem abstrahierenden Denken. Um es zu verstehen und sich darin einzufühlen, ist es nicht hilfreich, es anhand abstrakter Begriffe zu kategorisieren.

In ähnlicher Weise haben auch Kamlah und Lorenzen die Grenzen dessen formuliert, was Sprache – oder zumindest die Wissenschaftssprache des abstrahierenden Denkens – leisten kann: „‚Schicksale', die uns widerfahren, setzen der sprachlichen Bewältigung unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen. Wer zum Beispiel eine Krankheit erleidet, dem ist dieses Einzelne nicht schon dadurch hinreichend bekannt, daß er den medizinischen Prädikator weiß, der dieser Krankheit zukommt" (Kamlah, Lorenzen 1990: 174). Kierkegaard beschreibt dieses Problem des abstrahierenden Denkens noch umfassender: „[D]ie Schwierigkeit der Existenz ist das Interesse des Existierenden, und der Existierende ist unendlich interessiert am Existieren" (Kierkegaard 2005: 461). „In der Sprache der Abstraktion tritt das, was die Schwierigkeit der Existenz und des Existierenden ausmacht, eigentlich nie zutage, geschweige daß die Schwierigkeit erklärt wird. Eben weil das abstrakte Denken sub specie aeterni ist, sieht es ab von dem Konkreten, von der Zeitlichkeit, vom Werden der Existenz, von der Not des Existierenden" (ebd.: 460).

Das konkretisierende Denken hingegen vermag es, der konkreten „Not des Existierenden" gerecht zu werden – und zwar unabhängig davon, in welchem Medium es sich äußert. Das kann beispielsweise in visuellen Medien geschehen. Aber auch die Literatur und Poesie ist Ausdruck konkretisierenden Denkens, selbst wenn sie auf Sprache zurückgreift, die als solche abstrahierendes Denken erfordert. In der Literatur bzw. Poesie wird gerade versucht, das Manko der Verbalsprache, nur Kategorisieren zu können, auszugleichen. Das geschieht zum einen durch die Dinge, die mit Hilfe der Sprache erzählt werden: es sind keine allgemeinen Abhandlungen über „Die Ehekrise" oder „Den Tod", die mir Kategorien liefern, in die ich den jeweiligen Einzelfall dann einordnen kann. Stattdessen werden ganz konkrete – wenn auch meist fiktive – Einzelfälle erzählt. Zum anderen wird besonders in der Poesie das Abstrakte der Sprache durch Mittel wie Metaphern, Wortneuschöpfungen, neuen Wortzusammenstellungen, Reime und Rhythmen aufgebrochen. In solchen Texten, die eine individuelle Leidenssituation als Stimmungs- und Gefühlsbild vermitteln, kann man tröstende Worte finden, weil man sich in seiner eigenen konkreten Leidenssituation hier wiederfinden kann. Sie können einen außerdem dazu anregend, eigene Formulierungen für das persönliche Stimmungs- und Gefühlsbild zu finden. Diese können verbal sein, aber auch visuell bzw. bildnerisch. Im Bildnerischen sind die kategorealen Begrenzungen der Verbalsprache vollständig aufgehoben. Im Gegensatz zur Sprache steht mir hier eine unendliche Anzahl an Farb- und Formzusammensetzungen als Ausdrucksmittel zur Verfügung. Daher eignet sich die bildende Kunst ganz besonders dazu, einer einzigartigen individuellen Gefühlslage Ausdruck zu verleihen.

Die Künste als Ausdruck persönlicher Erfahrungen bedürfen konkretisierenden Denkens, und zwar sowohl in der Betrachtung als auch in der Gestaltung. Etwas künstlerisch zum Ausdruck zu bringen oder Etwas als einzigartiges Kunstwerk zu verstehen, erfordert ebenso konkretisierendes Denken wie sich selbst als einzigartiger Mensch auszudrücken oder andere als einzigartige Menschen – z. B. in einer seelischen Notsituation – zu verstehen. So kann man analog zur obigen Argumentation auch sagen: Das Schulfach Kunst fördert das Konkretionsvermögen, das u. a. für viele existenzielle Situationen relevant ist, mit denen Menschen in ihrem eigenen Leben oder im Leben anderer konfrontiert werden.

Fazit

In Ergänzung zum „Transfer-" und zum „Eigenständigkeits-Argument" eröffnet also das Konzept des *konkretisierenden Denkens* zwei weitere Argumentationsstrategien, um die Bedeutung des Schulfaches Kunst zu begründen. Beide bauen auf der Ver-

wandtschaft von Denkprozessen auf: Die eine Strategie geht davon aus, dass bildnerische und ethische Entscheidungen verwandt sind. Die andere nimmt an, dass sich in einem einzigartigen Kunstwerk auszudrücken oder ein solches zu verstehen, verwandt ist mit dem Prozess, sich selbst als einzigartigen Menschen auszudrücken bzw. sich oder andere Menschen zu verstehen. Gemeinsam ist allen diesen Prozessen, dass sie im Wesentlichen im konkretisierenden Denken bestehen.

Literatur

BDK-Bayern (Hg.) (2005): *BDK INFO. Sonderheft November 2005*.

Boehm, Gottfried (2005): „Das Bild und die hermeneutische Reflexion“, in: Figal, Günter; Gander, Hans-Helmut (Hg.): *Dimensionen des Hermeneutischen*, Frankfurt a. M., S. 23–35.

Brandt, Reinhard (2010): „Das Denken und die Bilder“, in: Nortmann, Ulrich; Wagner, Christoph (Hg.): *In Bildern denken?,* München, S. 29–42.

Demmerling, Christoph (2016): „Sprache, Denken, praktische Begriffe. Überlegungen zur Frage nach der Sprachabhängigkeit des Denkens und Handelns“, in: Soboleva, MaJa (Hg.): *Das Denken des Denkens. Ein philosophischer Überblick*, Bielefeld, S. 39–60.

Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt a. M.; Originalausgabe: ders. (1934): *Art as Experience*, New York.

Fenner, Dagmar (2012): „Ethik und Ästhetik“, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed, S. 181–187, online unter: https://www.kubi-online.de/artikel/ethik-aesthetik.

Goodman, Nelson (1976): *Sprachen der Kunst*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, Originalausgabe: ders.: (1968): *Languages of Art*, Indianapolis, Cambridge.

Heßler, Martina; Mersch, Dieter (Hg.) (2009): *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft*, Bielefeld.

Höxter, Clemens (2013): „Das Schulfach Kunst“, in: *Kultur bildet. Das Portal für kulturelle Bildung. Dossier 1: Die künstlerischen Schulfächer*, [ohne Seitenzahl], online unter: http://www.kultur-bildet.de/sites/default/files/mediapool/dossier/pdf/hoexter_bdk_schulfach_kunst_dossier01_neu.pdf.

Jörissen, Benjamin (2013): „Forschung zu Förderung durch kulturelle Bildung; Wirkung durch kulturelle Bildung“, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin*, S. 48, online unter: http://www.gbv.de/dms/weimar/toc/777402270_toc.pdf.

Kamlah, Wilhelm; Lorenzen, Paul (1990): *Logische Propädeutik*, Mannheim, Wien, Zürich.

Kierkegaard, Sören (2005): *Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift*, München. Originalausgaben: ders. (unter dem Pseudonym Johannes Climacus) (1844): *Filosofiske Smuler*, Kopenhagen; und ders. (unter dem Pseudonym Johannes Climacus) (1846): *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift*, Kopenhagen.

Legler, Wolfgang (2005): *Kunst und Kognition*, Hamburg: University Press, Reihe Kunstpädagogische Positionen 6.

Liebau, Eckart (2012): „Anthropologische Grundlagen“, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München, S. 29–35.

Mittelstraß, Jürgen; Lorenz, Kuno (2005): „Denken“, in: Mittelstraß, Jürgen (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie Wissenschaftstheorie*, Stuttgart, Weimar, S. 154–156.

Peez, Georg (2007): „Kunstunterricht heute – und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick.“, in: *Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht*, Heft Juli / August 7-8, S. 5-8.

Peez, Georg (2012): „Kunstpädagogik“, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Hand-*

buch Kulturelle Bildung, München, S. 437–442, online unter: https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik.

Pfennig, Reinhard (1974): *Gegenwart der Bildenden Kunst, Erziehung zum Bildnerischen Denken*, Oldenburg, 1. Auflage 1964.

Plaum, Goda (2016): *Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung*, Bielefeld.

Regel, Günther (2004): „Künstlerische Bildung – Grundzüge eines hochaktuellen und zukunftsgerichteten Konzepts", in: Kirschenmann, Johannes; Wenrich, Rainer; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft,* München, S. 328–350.

Regel, Günther (2006): „Die Kunst ist nur ein Weg…Überlegungen zu den Bildungsstandards im Fach Kunst", in: Kirschenmann, Johannes; Schulz, Frank; Sowa, Hubert (Hg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung,* München, S. 323–328.

Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*, Oberhausen.

Rittelmeyer, Christian (2014): *Kulturelle Bildung ohne Künste?* [o. S.], online unter: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle--bildung-ohne-kuenste.

Thun, René (2016): „Musikalisches Denken und Wahrnehmen im Modus der Methapher", in: Soboleva, MaJa (Hg.): *Das Denken des Denkens. Ein philosophischer Überblick*, Bielefeld, S. 155–178.

Welsch, Wolfgang (1990): *Ästhetisches Denken*, Stuttgart, 7. Auflage 2010.

Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick*, OECD Publishing, online unter: http://www.oecd.org/edu/ceri/ART FOR ART'S SAKE OVERVIEW_DE_R4.pdf.

[1] Der Text der Petition, die 2008 an den Bayerischen Landtag gerichtet wurde, kann auf der Internetseite des BLLV nachgelesen werden: https://www.bllv.de/2008.1184.0.html.

[2] Eine ausführliche, systematische Herleitung der Unterscheidung dieser beiden Denkarten ist hier zu finden: Plaum, Goda (2016): *Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung*, Bielefeld, v. a. Kapitel 3, S. 51–187.

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Dokumentation als selbstreferentielle, artikulierte Versinnlichungsform eines kollektiven künstlerischen Prozesses

Zusammenfassung:

Die Dokumentationspraxis der Reggio-Pädagogik zu verstehen, heißt, die Selbstorganisation künstlerischer Prozesse darzustellen. Ist es tatsächlich denkbar, dass hierbei nicht Subjekte Bedeutungen generieren und materialisieren, sondern ein Prozess sich selbst versinnlicht? Im Rückgriff auf die Philosophie der symbolischen Formen Cassirers sowie auf beobachtungstheoretische Ansätze der Systemtheorie scheint ein rationaler Zugang zu dem oft nur erfahrungsmäßig oder metaphorisch aufgefassten Dokumentationsprozess möglich.

1. Einleitung

Großformatige, künstlerisch gestaltete und gerahmte, hochwertig produzierte Dokumentationsposter, portfolioartige Ringbücher mit Fotos, kleinen Zeichnungen und Plänen, knappe handschriftliche Skizzen kindlicher Originaltöne sowie darauf bezogene Erwachsenenkommentare, Computerbildschirme, die in Endlosschleifen Videosequenzen kindlichen Tuns zeigen, strukturierte Beobachtungsbögen mit Ansätzen zu ethnografischen Forschungsprojekten, Notizblöcke mit hastig hingeschriebenen Halbsätzen zu Interessen und Handlungen sowie Ideen einzelner Kinder und Kleingruppen – alles das zeigt sich den Besucher/-innen einer reggianischen Kindertagesstätte auf der Suche nach den berühmten Dokumentationen[1]. Es ist der Heterogenität der Elemente aber noch nicht genug: Neben diesen schriftlichen, grafischen und foto- sowie videografischen Dokumenten gehören auch ganz wesentlich allerlei Arten von Artefakten zu der Dokumentation. Wie diese enorm heterogenen Elemente Teil *eines* Prozesses sein können, lässt sich besonders gut mit dem Begriff der symbolischen Form (vgl. Cassirer 1954) fassen. Die Einführung des Begriffs, bzw. der Theorie symbolischer Formen soll also einen Beitrag dazu leisten, to „convey such a complex documentation process to others“ (Rubizzi 2001: 94), was bislang nicht „sufficiently clear“ (ebd.) gelungen ist. Dass der Begriff in der Reggiopädagogik bislang keine Rolle spielt, bzw. von der Pädagogik generell kaum rezipiert wird (vgl. Bilstein 2014: 457), scheint eher auf historisch-kontingente denn auf fachliche oder systematische Gründe zurückgeführt werden zu können. Das Potenzial des Begriffs der symbolischen Form soll im Folgenden daher im Bezug auf die wesentlichen Dimensionen des Dokumentationsverständnisses dargestellt werden, wohlgemerkt eines Dokumentationsverständnisses, das nicht allein auf die Reggiopädagogik beschränkt ist, sondern das als Modell *pädagogischer* Dokumentation (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999: 144ff) generell in der Kindheitspädagogik von hoher Relevanz ist (vgl. Schäfer/von der Beek 2013: 49ff).

2. Die Dokumentation und das Dokumentierte: Überwindung einer irreführenden Differenz durch den Symbolbegriff

Spricht man von Dokumentation in einem Alltagsverständnis, ruft man automatisch die Unterscheidung von Dokumentieren und Dokumentiert-Werden auf. Man bewegt sich dann in einem klassischen semiotischen, zweiwertigen Denken (vgl. Ort 2007), dem es bei Zeichen um Verweisungszusammenhänge geht, um die Frage, in welcher Weise etwas für etwas anderes (aliquid pro aliquo)[2] steht und wie die Beziehung zwischen den beiden Polen der Verweisungsbeziehung (siginifié und signifiant)[3] zustande kommt und beschaffen ist. Versuchte man, Dokumentationsprozesse in der Reggiopädagogik semiotisch zu interpretieren, wäre es allerdings sinnvoller, von triadischen und dynamischen Modellen zum Beispiel in der Peirce'schen Tradition auszugehen und eben nicht von zweiwertigen strukturalistischen Ansätzen, zumindest wenn diese auf einer relativ statischen und arbiträren Verweisungsbeziehung aufbauen. Bezieht man sich nämlich auf einen derartigen Zeichenbegriff, scheint unmittelbar klar, dass ein sinnlich wahrnehmbares Etwas (ein Pinselstrich, eine Lichtprojektion, eine Bewegung im Raum, eine Gestalt eines Gegenstands, ein Klang) eine Bedeutung *hat*[4], für etwas steht, d. h. etwas repräsentiert. Da die Reggiopädagogik ihren Symbolbegriff nicht hinterfragt, kommt es zu der Situation, dass Aussagen zu einem Symbolbegriff vorliegen, die in keiner Weise zu dem passen, was sowohl in der Praxis als auch von den theoretischen Bezügen her angelegt ist. Für Malaguzzi ist „a symbol (…) a word or image that stands for something else“ (Gandini 2012: 67). Die „Hundred Languages“[5] (Edwards/Gandini/Forman 2012) werden dann zu „a range of semiotic systems as representational devices“ (Albers/Murphy 2000: 129). Auch wenn durch den Begriff der Repräsentation die Darstellungsfunktion der Zeichen besonders im Vordergrund zu stehen scheint, wird – wie könnte es im künstlerischen Kontext anders sein? – die Ausdrucksfunktion gleichermaßen betont. Aber auch hier bleibt die Unterscheidung zwischen Ausdrucksmittel (der Pinselstrich) und dem Ausdrucksgehalt (Gefühle, Stimmungen, innere Zustände, Gedanken, Ideen) als binäre Differenz konstitutiv – eine Unterscheidung, die schon von Eduard Hanslick problematisiert wurde (vgl. Hanslick 1854). Die Reggiopädagogik differenziert also nicht zwischen Symbol und Zeichen,[6] obgleich gerade dieser Unterscheid den Schlüssel zum Verständnis darstellt. Der zweiwertige Zeichenbegriff passt nicht zu der Theoriearchitektur der Reggiopädagogik. Er durchtrennt das, was wesentlich Einheit ist. Auch wenn in der Reggiopädagogik viel von Symbolen die Rede ist, hat sie keine Symboltheorie zur

Verfügung[7], die genau das Hauptcharakteristikum des Symbols fassen kann: „Ein Symbol ist nicht nur ein Zeichen (wie zum Beispiel ein Wort). Es bezeichnet nicht nur, es bewirkt die Einheit“ (Luhmann 1998a: 235). Das so verstandene Symbol überwindet die „Differenz von ‚Bild’ und ‚Sache’, von ‚Zeichen’ und ‚Bezeichnetem’“ (Cassirer 1954: 109). Nimmt man diese Unterscheidung von Symbol und Zeichen in den Blick, ist klar, dass die Reggiopädagogik im Wesentlichen von Symbolen genau in diesem engeren Sinne spricht. Der Pinselstrich des Kindes verweist nicht zeichenhaft auf etwas anderes. Will man die Bedeutung des Pinselstrichs erfassen, muss man ihn vielmehr zugleich als Schöpfung verstehen, als Ausdruck, als Symbolisierung, als Mitteilung und dabei berücksichtigen, dass der Pinselstrich zu einem Objekt wird, das spricht, das selbst symbolische Energie hat und in den Austausch mit anderen Symbolen tritt.[8]

Es handelt sich also gerade nicht um eine Verweisung, sondern um einen nicht abschließbaren dialogischen (also kommunikativen) und materiellen (also wahrnehmungsbezogenen) und ästhetischen (also auch imaginationsbezogenen) Austausch mit *und von* Symbolen. Es werden keine Zeichen verwendet, sondern in symbolischem Tun werden symbolische Formen geschaffen, die symbolisch aufgefasst werden.[9] Wie verfährt diese Auffassung? Sie bringt Symbole hervor. Das ist aus der Sicht Malaguzzis „our principle of circularity“ (Gandini 2012: 58). Dieser komplexe, aber einheitliche Zusammenhang soll im Folgenden mithilfe des Begriffs der symbolischen Formung verständlich gemacht werden.

3. Dokumentation als Ergon und Energeia: Die symbolische Formung

Wenn darauf hingewiesen wird, dass Dokumentation „both a product and a process“ (Seidel 2001: 304) ist, ist das selbstverständlich eine hilfreiche Klärung im Hinblick auf die Möglichkeit, nur eine der beiden Seiten im Blick zu haben. Muss man aber nicht im nächsten Schritt nachfragen: Wer ist der Träger des Prozesses, wer der Produzent des Produkts? Jeder die oder der sich mit Reggiopädagogik auskennt, wird vermutlich antworten: das Projekt selbst ist Träger und Produzent. Nun besteht die Gefahr, in rational kaum einholbare und Interessierten kaum vermittelbare, vielleicht sogar esoterisch[10] erscheinende Formulierungen zu verfallen. Typisch hierfür wären alteuropäische Ganzheits- und Einheitssemantiken (Luhmann 1998b), die natürlich nicht dadurch unwahr[11] werden, dass sie »alt« sind, sondern dadurch, dass sie völlig aus ihren diskursiven Zusammenhängen gelöst so verwendet werden, als wisse man, was darunter zu verstehen sei.[12] Eine Esoterik hat die Reggio-Pädagogik nicht nötig, und die Einführung des Begriffs der symbolischen Form soll gerade dazu beitragen, das, was die Dokumentation in diesem Ansatz ausmacht, auch für »Nicht-Eingeweihte« verständlich zu machen. Wenn Cassirer deutlich macht, dass „Symbole in sich eine eigene Kraft und eine eigene Dynamik enthalten, dass sie sozusagen schwanger (praegnans) sind mit Möglichkeiten und künftigen Entwicklungen“ (Bilstein 2014: 459), spricht das der Reggiopädagogik aus tiefster Seele, ist aber gleichwohl durch den Begriff der symbolischen Prägnanz rational fassbar (dazu später).

Hilfreich könnte es sein, die Unterscheidung von Prozess und Produkt durch die von *Ergon* und *Energeia* zu ersetzen. Nach Wilhelm von Humboldt ist Sprache „selbst kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)“ (von Humboldt 1973: 36). Sie ist „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken [sic] fähig zu machen“ (ebd.). Natürlich sind Laute, Wörter, Sätze und Texte auch als Werke, als materiell Vorliegendes und als von jemandem Hervorgebrachtes zu betrachten – aber nicht nur. Genau diese Relation ist es, das das Verständnis der Reggio-Dokumentation als einer im oben skizzierten Sinne symbolischen Praxis erschwert: Wie verhalten sich die sichtbaren Werke zu der Energie ihrer Hervorbringung, in der das Wesentliche, Einheitsstiftende und dem Ganzen Bedeutungsverleihende zu suchen ist? Humboldt ist an einer Beantwortung dieser Frage schon nahe dran, indem er nicht beim einzelnen Zeichen ansetzt und von dessen Verbindung zu anderen ausgehend Sprechen und Denken erklären will, sondern gerade anders herum: Denken ist ein in sich gegliederter Prozess, der auf in sich gegliederte Versinnlichungsformen angewiesen ist, d. h. artikuliert sein muss (ebd.: 3f). Die Philosophie der symbolischen Formen Cassirers schließt hier an, geht aber in mehrfacher Weise weiter (vgl. Krönig 2016). Zum einen ist Sprache für Cassirer nur eine symbolische Form neben anderen.[13] Dadurch wird es besonders gut möglich, die heterogenen, teilweise im en-

geren Sinne nicht-sprachlichen Elemente der Reggianischen Dokumentationsarbeit theoretisch zu fassen. Generell ist es nicht zuletzt diese „plurale Struktur symbolischer Wirklichkeiten, die Cassirers Symboltheorie pädagogisch interessant“ (Bilstein 2014: 458) macht und dem Geist der Reggiopädagogik in besonderer Weise entspricht. Zum anderen ist Cassirer nicht darauf angewiesen, die Energie der Bedeutungsgenese einem individuellen oder kollektiven Geist zuzusprechen. Es wird hier zum ersten Mal möglich zu verstehen, dass Dokumentation *die artikulierte Versinnlichung einer symbolischen Formung ist,* die von dem Projekt selbst – und nicht von Individuen – geleistet wird. Mit symbolischer Formung ist ja zunächst nur gemeint, dass Bedeutung und Versinnlichung, d. h. Materialität nicht zu trennen sind. Es gibt keinen »reinen Geist«, der sich dann im nächsten Schritt in eine Form bringen ließe. Der Pinselstrich *hat* also nicht eine Bedeutung, sondern er *ist* bedeutend. Nun kommt aber das Wesentliche: Für wen ist er auf welche Weise und wann bedeutend? Künstlerisch bedeutend ist er nur für einen Blick, der künstlerische Bedeutung zuschreiben kann. Das ist nicht der Blick einer Person, sondern es ist die Kunst selbst als symbolische Form, die da blickt.[14] Kunst als symbolische Form okkupiert sozusagen die Menschen mit ihren symbolischen Vermögen, die sie ebenso gut auch anderen symbolischen Formen zur Verfügung stellen könnten. Sie könnten beispielsweise den Pinselstrich auch wissenschaftlich mit Bedeutung erfüllen, ihn als etwas Messbares, vielleicht als etwas Symptomatisches oder historisch Bedeutsames begreifen. Auch ein pädagogischer Blick auf den Pinselstrich des Kindes kann ihn nicht als künstlerische Form erschließen. Wir haben es hier also mit mehren Ebenen symbolischer Formen zu tun: Der Pinselstrich ist, erstens, als sinnlich wahrnehmbares, materielles, intentional hervorgebrachtes Werk eine konkrete symbolische Form. Er ist, modern ausgedrückt, etwas Beobachtetes.

Er ist, zweitens, selbst eine Beobachtung[15], d. h.: er markiert eine Differenz, er macht einen Unterschied und macht diesen zugleich sichtbar. Er ist, drittens, eine symbolisch geformte Beobachtung, d. h. er beobachtet nicht irgendwie, sondern (hier) künstlerisch (im Unterschied zu beispielsweise wissenschaftlicher, pädagogischer oder religiöser Beobachtung). Er ist, viertens, als symbolische Form nur rekursiv, d. h. sozusagen von der Zukunft her als eine Beobachtung einer Beobachtung beobachtbar: Soll es zu einer künstlerischen symbolischen Formung kommen, dann ist dies nur möglich, wenn ein künstlerisch/ästhetischer Blick (B^{t+1})[16] eine Form (B^{t0}) beobachtet, die ihrerseits als eine künstlerische Markierung eines künstlerisch relevanten Unterschiedes (B^{t-1}) beobachtet wird (vgl. zur Verknüpfung rekursiver Beobachtung: Krönig 2007: 47). Einem wissenschaftlichen oder pädagogischen Blick zeigt sich der Pinselstrich nicht in seiner vollen künstlerischen Bedeutung. Dieser Zusammenhang, der hier differenz- und beobachtungstheoretisch dargestellt wurde, verdeutlicht die Einheit der verschiedenen Ebenen der symbolischen Form: Wenn ein Pinselstrich eine künstlerische symbolische Form ist, bzw. als solche prägnant ist, dann ruft er die symbolische Form der Kunst auf, in der sich spezifische Möglichkeiten für Ausdruck, Darstellung, Bedeutung und Kommunikation öffnen. Dies kann aber nur gelingen, wenn ein späterer ästhetischer (künstlerisch formender) Blick jener konkreten Form seine Aufmerksamkeit schenkt. Ganz konkret und praktisch heißt das: Ein Kind kann nicht alleine künstlerisch tätig sein. Es ist – wie auch jede und jeder Erwachsene – darauf angewiesen, dass eine künstlerisch intendierte Form als solche von einem künstlerisch formatierten Blick, d. h. ästhetisch betrachtet wird. Höchstens in einem Punkt wird die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen relevant: Erwachsene, v. a. erfahrene Künstler/-innen, können den Blick aktuell abwesender Dritter bis zu einem gewissen Grad intern simulieren.

4. Die Form der Bedeutung und die Bedeutung der Form: symbolische Prägnanz

In deutschen Kindergärten ist es nicht ungewöhnlich, vielmehr erwartbar, dass »Themen« wie der Marienkäfer oder der Apfel (wo immer sie herkommen mögen) eine gestalterische Umsetzung finden, die im Ausmalen, Ausschneiden oder Basteln von Abbildern[17] der betreffenden Referenzobjekte bestehen. Das Verhältnis zwischen Thema und Gestaltung scheint das einer Repräsentation zu sein, die vermutlich über eine abstrakte Ähnlichkeit[18] zustande kommt: Die Repräsentation gilt als erfolgt, wenn in einem hinreichenden Umfang Elemente und Korrelationen in der Abbildung eine Erfahrung des »Wiedererkennens«[19] im Bezug auf ein Referenzobjekt ermöglichen. Wie das gelingt, wo doch die Unähnlichkeit z. B. zwischen einem nahezu zweidimensionalen, unbelebten Gegenstand (bemaltes Papier) und einem dreidimensionalen, viel kleineren und belebten Gegenstand deutlich hervorstechender sein müsste, ist hier nicht zu erörtern. Interessant ist allerdings, wie weit die hier natürlich überspitzt

dargestellte Bastelpraxis von der künstlerischen Praxis in Reggio entfernt ist. Einen Marienkäfer darzustellen, indem man im Wesentlichen ein rotes Oval mit schwarzen Punkten malt, käme in Reggio wohl niemandem so leicht in den Sinn: es hat (fast) keine Bedeutung. Die Suche nach Bedeutung und – wenn man auf sie stößt – deren Vertiefung und Intensivierung führt selten zu einer Repräsentationsabsicht im oben dargestellten Sinn. Die Bedeutung ist nie offensichtlich, sondern kreist vielmehr assoziativ um das Metaphorische und das Magische:

Im zweiten Gespräch, das ich mit Prof. Malaguzzi im Dezember 1985 führen konnte, verglich er – auf meine Frage hin, welches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt er für erstrebenswert halte – das Verhältnis, welches ein Kind zu einem Objekt entwickeln sollte, mit dem des Bildhauers zum Marmor: ‚Der Bildhauer ist ein umso größerer Künstler, umso mehr der die Sprachen, die Gesetze des Marmors versteht'. Solches Verständnis setzt die Beseelung des Objekts voraus. ‚Das Kind beseelt das Objekt; das Objekt spricht tatsächlich.' Dem Pädagogen weist der die Aufgabe zu, die Beziehung der Objektbeseelung zur Intelligenz herzustellen und zugleich zu verhindern, daß beim Übergang ins ‚intelligente Alter' alle Phantasie und Beseelung verlorengeht. (Göhlich 1997: 52).

Die Beseelung des Objekts und das magische Bewusstsein ist hierbei nicht als eine kindlich-kindische Eigenschaft, am Ende gar als ein Defizit zu sehen, beispielweise als Unfähigkeit „zwischen seiner innerpsychischen Erfahrung und materiellen äußeren Erfahrung" (Selman 1984: 102) zu unterscheiden, sondern als eine künstlerische Haltung. Wenn „the child speaks to the things which surround him, and the things speak to him" (Montagu 1949: 366), ist das ein Zugang zu Bedeutungsschichten der Dinge, die sie einer künstlerischen Erschließung würdig machen. Auch wenn das Mythische nicht die einzige Möglichkeit ist, tiefere symbolische Bedeutung zu generieren, ist sie ohne Frage eine Weise, die auch Kindern schon zur Verfügung steht. Wenn wir von Bedeutung sprechen, denken wir zuallererst und vielleicht ausschließlich an sprachlich vermittelten, bzw. hergestellten Sinn. Cassirer hat in seiner Philosophie der symbolischen Formen mit dem Begriff der symbolischen Prägnanz ein Konzept von Bedeutung zur Verfügung, das sich ebenso auf nicht-sprachliche Symbole bezieht.

Wenn Cassirer sagt: symbolische Prägnanz ist eine »selbständige und autonome Beziehung (…) ohne die es für uns weder ein Objekt noch ein Subjekt, weder eine Einheit des ‚Gegenstandes' noch eine Einheit des ‚Selbst' geben würde (PSF, Bd, 3, S. 274 f.), dann meint er: sie ist ein Urphänomen. Symbolische Prägnanz erklären heißt, das Sinnverstehen erklären, das man für die Erklärung immer schon voraussetzt (Krois 1988: 26).

Auch wenn symbolische Prägnanz also die Grundbedingung für gegenstandsbezogene Sinnerfahrung ist, geht sie nicht darin auf, so etwas wie eine gestaltpsychologische Kategorie zu sein.[20] Das Entscheidende am Begriff der symbolischen Prägnanz ist vielmehr, dass er erklären kann, wie Gegenständen selbst, bzw. der stofflichen, materiellen Gestalt von Symbolen ein Aufforderungscharakter zukommen kann, den die Reggio-Pädagogik genau wie schon die „Klassiker der Pädagogik wie Rousseau, Fröbel und auch Montessori intuitiv erkannt" (Stieve 2008: 285) haben. Woran knüpft ein Reggianischer Dokumentationsprozess an? Welcher Pinselstrich, welches Artefakt, welche Phrase wird Teil des gemeinsamen symbolischen Prozesses? Sicher ist das vor allem vom Prozess aus zu denken, der Elemente inkorporiert oder nicht. Gäbe es aber nicht eine gewisse Nicht--Beliebigkeit in den einzelnen konkreten symbolischen Formen, wäre dieser Prozess völlig kriterien- und ziellos und eine Vertiefung von Bedeutung sowie eine Verfeinerung von Ausdruck wären dem Zufall überlassen und damit hoch unwahrscheinlich. Tatsächlich seligiert der gemeinsame künstlerische Prozess in der Reggioarbeit ganz stark, und das ist vielleicht das, was einem am deutlichsten ins Auge springt. Erst die Ernsthaftigkeit, mit der alle Beteiligten Formen beachten und betrachten, gibt dem gemeinsamen Prozess eine Richtung und damit eine Zukunft und eine Vergangenheit. Worauf achtet man? Auf die symbolische Prägnanz der symbolischen Formen. Während man sagen kann, dass Dinge in ihrer Dinghaftigkeit „unmittelbar an unser leibliches Handeln und damit auch unser sprachliches Handeln appellieren" (Stieve 2008: 217), bedeutet die symbolische Prägnanz, dass die Gestalt von Dingen daran appelliert, ihre Symbolkraft zu erschließen und sich nicht nur wahrnehmend, sondern kommunikativ-bedeutungszusprechend auf sie einzulassen. Im alltäglichen Umgang mit Schriftsprache genügt es, wenn ein Gekritzel zumindest den Anschein von intentional Hervorgebrachtem erwecken kann. Die symbolische Prägnanz von Buchstaben, generell von Sprache und Schrift ist derart hoch, sie „faszinieren und präokkupieren" (Luhmann 2008: 41) sozusagen das Bewusstsein, dass es kaum möglich ist, sie nicht symbolisch aufzufassen, d. h. ihnen etwas zu »unterstellen«, nämlich, dass sie etwas mitteilen, das verstanden werden kann und will. Das genügt aber noch lange nicht, um auf die *Form* der symbolischen Form selbst aufmerksam zu machen. Wie der Buchstabe aussieht, wie das Wort gesprochen, wie der Satz formuliert ist, interessiert im alltäglichen Verstehen weniger. Um die Aufmerksamkeit darauf hinzulenken, muss die symbolische Prägnanz spezieller, man kann sogar sagen: höher

sein. Künstlerische Formen sind besonders unwahrscheinlich und dürfen ihre symbolische Prägnanz nicht den „Nützlichkeiten als Leitfaden der Beobachtung“ (Luhmann 1997: 204) verdanken, wie dies bei der Decodierung von Schriftzeichen, der Lesbarkeit von Piktogrammen oder der Verständlichkeit von Bedienungsanleitungen und Wegweisern der Fall ist. Speziell ästhetische symbolische Prägnanz erschließt sich erst einer Beobachtung zweiter Ordnung. Die Form muss *als Form* beachtet werden, d. h. es muss stets mitgesehen werden, dass die Form der Form kontingent ist (auch anders sein könnte), gleichwohl aber nicht kontingent wirkt, sondern vielmehr als (fast) notwendig erscheint (vgl. Krönig 2008). Für diese Beobachtungsweise zu werben, gelingt Formen von hoher symbolischer Prägnanz – allerdings nur, wenn Aufmerksamkeit und ästhetische Haltung im Sinne eines Interesses an symbolisch prägnanter Form als Form[21] aufgewendet wird. Diese Haltung ist in Reggio in beeindruckender Weise unter Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen zu finden. Damit daraus aber eine artikulierte Verknüpfung von ästhetischen Beobachtungen zu einer Dokumentation wird, darf es nicht bei einer stillen Kontemplation dieser symbolischen Formen bleiben. Es genügt auch noch nicht, die Formen auf sich wirken zu lassen, sich etwas zu überlegen und dann selber eine symbolische Formung additiv oder auch gezielt darauf bezogen zu produzieren. Das Geheimnis ist, dass die »Beobachtung« einer symbolischen Form durch eine symbolische Form geschieht und somit – altmodisch und problematisch formuliert: Kunstwerke Kunstwerke beobachten. Die Materialisation der Beobachtung eines kindlichen Artefakts kann alles Mögliche sein: Ein Foto, ein Artefakt, ein Text, eine Zeichnung… Sobald diese Medien selbst ästhetische symbolische Formen sind, ist die Autopoiesis der Dokumentation im Gang.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2003): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Bd. 4, *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Albers, Peggy/Murphy, Sharon (2000): *Telling pieces: art as literacy in middle school classes.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bilstein, Johannes (2014): „Symbol.“ In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hrsg. v. Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, S. 453-463.

Cassirer, Ernst (1954): *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): *Beyond Quality in Early Childhood. Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

Edwards, Carolyn/Gandini, Lella/Forman, George (Hrsg.)(2012): *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. 3. Aufl. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger.

Forman, George/Fyfe, Brenda (2012): „Negotiated Learning through Design, Documentation, and Discourse.“ In *The Hundred Languages of Children*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini and George Forman. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 247-271.

Gandini, Lella (2012): „History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi.“ In *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini and George Forman, Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 27-71..

Göhlich, H.D. Michael (1997): *Reggiopädagogik. Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertageseinrichtungen von Reggio Emilia*. Hrsg. v. Klaus Sochatzy. 7. Aufl., *Schriften zur Soziologie der Erziehung*. Frankfurt a.M.: R. G. Fischer.

Göller, Thomas (1988): „Zur Frage nach der Auszeichnung der Sprache in Cassirers Philosophie der symbolischen Formen.“ In: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*, hrsg. v. Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey und Ernst Wolfgang Orth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 137-155.

Hanslick, Eduard (1854): *Vom Musikalisch-Schönen ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst.* Leipzig: R. Weigel.

Jahraus, Oliver (2003): *Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Knauf, Tassilo (2003): „Dokumentation als zentrales Element in der Reggio-Pädagogik." In *Das Kita-Handbuch*, hrsg. v. Martin R. Textor.

Krois, John Michael (1988): „Problematik, Eigenart und Aktualität der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen." In: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*, hrsg. v. Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey und Ernst Wolfgang Orth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 15-44.

Krönig, Franz Kasper (2007): *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.

Krönig, Franz Kasper (2008.): „Kunst als Faktizitätsbewältigung." *Musik&Ästhetik* 12 (45), S. 68-75.

Krönig, Franz Kasper (2016): „Die Materialität des Sinns sozialer Systeme mit besonderer Berücksichtigung des »abartigen« Geldes." In *Kodikas* 39, S. 1-2 (im Druck).

Latour, Bruno (2004): „Nonhumans." In *Patterned Ground. Entanglements of Nature and Culture*, hrsg. v. S. Harrison, S. Pile und N. Thrift. London: Reakiton Books, S. 224-227.

Luhmann, Niklas (1997): *Die Kunst der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998b): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2001): „Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt?" In: *Aufsätze und Reden*. Herausgegeben von Oliver Jahraus. Stuttgart: Reclam, S. 111-136.

Luhmann, Niklas (2008): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mead, George Herbert (1964): *George Herbert Mead on social psychology selected papers.* Rev. ed, *The heritage of sociology*. Chicago u.a.: Univ. of Chicago Press.

Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.* 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Montagu, M. F. Ashley (1949): „Cassirer on Mythological Thinking." In *The Philosophy of Ernst Cassirer*, hrsg. v. Paul Arthur Schilpp. Menasha, Wisconsin: George Banta, S. 361-377.

Nöth, Winfried (1995): *Handbook of semiotics*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Ort, Nina (2007): *Reflexionslogische Semiotik. Zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Chalres S. Peirce*. Weilerswist: Velbrück.

Rubizzi, Laura/Bonilauri, Simona (2012): „From Messages to Writing: Experiences in Literacy. Laura Rubizzi and Simona Bonilauri Describe their Research." In *The Hundred Languages of Children*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini und George Forman. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 213-222.

Russell, Bertrand (1947): *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Time to the Present Day*. London: George Allen and Unwin.

Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.

Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit*. Berlin: Verlag das Netz.

Seidel, Steve (2001): „Understanding Documentation at Home." In *Making Learning Visible. Children as Individual and Group*

Learners., hrsg. v. Reggio Children and Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Reggio Emilia (I): Reggio Children, S. 304-311.

Selman, Robert L (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Übers. v. Cornelie von Essen und Tilmann Habermas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Shi, Fuqi (2016): *Symbolische Prägnanz im Aufbau der Philosophie der symbolischen Formen Ernst Cassirers.* Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.

von Humboldt, Wilhelm (1973): *Schriften zur Sprache*, hrsg. v. Michael Böhler. Stuttgart: Reclam.

[1] Dokumentation gilt als „zentrales Element in der Reggio-Pädagogik“ (Knauf 2003), in dem Sinne, dass sie nicht der pädagogischen Arbeit zeitlich oder prioritär nachgeordnet oder additiv, sondern selbst ein „learning process“ ist und sich darin von der „child observation“ funktional abgrenzt (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999: 146ff).

[2] Auch wenn diese Formel mit triadischen Zeichenmodellen nicht prinzipiell unvereinbar ist, steht sich doch – und so ist es hier gemeint – seit der Antike, im Mittelalter und bis zum Strukturalismus des frühen 20. Jahrhunderts für die dyadische Repräsentationsfunktion des Zeichens (vgl. Nöth 1995: 85).

[3] Die beiden Teile des bilateralen Zeichens nach de Saussure (vgl. de Saussure 1967).

[4] Es ist ja gerade eine besondere Auszeichnung des Reggioansatzes, sich dabei auf den Sozialkonstruktivismus berufend, jedes menschliche Verhalten als bedeutungshaft zu betrachten. Wodurch entsteht die Bedeutung? Dadurch, dass man, d.h. jemand anderes, Bedeutung qua Unterstellung verleiht, könnte man sagen. Sinnvoll oder bedeutungshaft ist der Pinselstrich also nicht kraft besonderer intrinsischer Qualitäten, auch nicht aufgrund einer psychischen Haltung oder Intention, sondern aufgrund der „gesellschaftlichen Handlung“ (Mead 1973: 115), hier: der Interpretation, d. h. der bedeutungsverleihenden Beobachtung der Pädagoginnen und Pädagogen oder der anderen Kinder (allerdings auch, dazu später, aufgrund seiner symbolischen Prägnanz). Die Frage, ob ein Einzelner diesen sozialen Sinn produzieren kann, bejaht Mead eindeutig mit Verweis auf die These, dass schon das eigene Selbst nur als soziales Selbst verstanden werden kann, dessen Alleinsein niemals als ein Unabhängig-von-anderen-Sein verstanden werden kann (Vgl. Mead 1964).

[5] Der Begriff der „Hundred Languages“ geht auf ein Gedicht des Begründers der Reggio-Pädagogik Loris Malaguzzi zurück, in dem er die vielfältigen, multimedialen Zugangs- und Seinsweisen des Kindes formuliert. Die besondere Bedeutung künstlerischer Praxis und ästhetischen Erlebens und Handelns in der Reggio-Pädagogik wird oft mit diesem Begriff erläutert.

[6] Manchmal wird der Symbolbegriff als Oberbegriff für alles irgendwie Zeichenhafte in Anspruch genommen (Rubizzi/Bonilauri 2012), an anderer Stelle wird das Symbol als Zeichen in einem ganz engen Sinne eines materialisierten Verweisungszusammenhangs gesehen als ein *aliquid pro aliquo*, dessen fast atomistischer und bedeutungsarmer Charakter durch Systembildung erst überwunden werden muss (Forman/Fyfe 2012).

[7] Von einem pädagogischen Ansatz eine Symboltheorie einzufordern, erscheint vielleicht als unangemessen. Die Alternative wäre allerdings ein intuitives, implizites Wissen, das sich vielleicht nur über eine jahrelange Praxis erarbeiten ließe. Genau hierin könnte ein Grund dafür zu liegen, dass die Reggio-Pädagogik etwas für „Eingeweihte“ zu sein scheint.

[8] Die Agency-Position des Pinselstrichs ist nicht metaphorisch gemeint. Die Idee des Symbols als Energie, die etwas tut (nämlich ausdrücken, darstellen, auffordern…) soll in diesem Beitrag im Folgenden mit den Mitteln des Cassirer'schen Symbolbegriffs plausibilisiert werden. Auch in ganz anderen Zusammenhängen, Theorietraditionen und Disziplinen wird dieser Gedanke gerade ohne Abstriche an Rationalität und letztlich viel radikaler formuliert: „things might authorize, allow, afford, encourage, permit, suggest, influence, block, render possible, forbid, and so on“ (Latour 2004: 226).

[9] Bis zu diesem Punkt könnte man für einen Zeichenbegriff im Anschluss an Peirce optieren. Die Reflexivität eines prinzipiell unabschließbaren Sinnprozesses, d.h. die „Semiose“ kann, vor allem wenn die Frage der Einheit des Prozesses bearbeitet wird (vgl. Jahraus 2003), zur Interpretation der Reggio-Dokumentation viel beitragen, hat aber vergleichsweise wenig im Bereich der Materialität zu bieten und ist eher von Sprache und kognitivem Denken ausgehend konzipiert.

[10] Esoterisch/Exoterisch bezieht sich in der Philosophiegeschichte seit Aristoteles auf die Unterscheidung von mehr oder weniger eingeweihten Kreisen, denen die komplexen Lehren zugänglich bzw. nicht zugänglich gemacht werden können (vgl. in seinen Abschnitten zu Leibniz Russell 1947).

[11] „Das Ganze ist das Unwahre“ (Adorno 2003: 55).

[12] „Die Metaphysik der Ganzheit, die weite Strecken des pädagogischen Diskurses bis heute beherrscht, fällt insofern hinter das mit „Symbolisierung“ markierte Problembewusstsein zurück“ (Bilstein 2014: 462).

[13] Bei Cassirer gibt es keine Rangordnung symbolischer Formen. Höchstens könnte man dem Mythos die besondere Rolle einer Wurzel zuschreiben, während Sprache „unerläßlich bei dem Aufbau einer jedweden Sinnwelt“ (Göller 1988: 146) und damit mit allen symbolischen Formen verwoben ist.

[14] In der Systemtheorie der Bielefelder Schule (Luhmann) ist dieser Gedanke, so kontraintuitiv er sein mag, theoretisch ausgearbeitet und begründet (vgl. Luhmann 2001).

[15] „Beobachten heißt einfach (und so werden wir den Begriff im Folgenden durchweg verwenden): Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, daß das »Unterscheiden und Bezeichnen« eine einzige Operation ist“ (Luhmann 1998a: 69).

[16] Die Rekursivität des Vorgangs wird hier mit der Zeitrichtung angezeigt: t = Zeit.

[17] Zu den „Antinomien“ einer derartigen Abbildtheorie (vgl. Cassirer 1954: 229).

[18] Dass „diese Beziehung des Darstellenden zum Dargestellten durch keinerlei Analogien, die aus der Sachwelt hergenommen sind, zu verdeutlichen ist“ (Cassirer 1954: 229), wie Husserl klargestellt hat, soll hier nicht bestritten werden, kann aber auch nicht weiter erörtert werden.

[19] „aber dies heißt nicht, daß beide Erlebnisse, das Wahrnehmungs- und das Erinnerungserlebnis, in irgendeinem substantiellen Bestandstück übereinkommen, sondern lediglich, daß sie einander zugeordnet und funktionell aufeinander bezogen sind“ (Cassirer 1954: 231).

[20] Der Begriff der symbolischen Prägnanz wird bei Cassirer zu einem Schlüsselbegriff, dessen Verständnis unweigerlich erkenntnistheoretische, vielleicht sogar notwendigerweise transzendentalphilosophische Fragen aufwirft, jedenfalls als »Urphänomen des Sinnverstehens« (vgl. Krois 1988: 26) in seiner Fundamentalität und Komplexität nicht schon im Verweis auf seine Herkunft zu klären ist (vgl. zu einem aktuellen Überblick: Shi 2016).

[21] Das ist allerdings nur möglich, wenn die eine Medium/Form-Unterscheidung angelegt wird, die wiederum selbst als Form gehandhabt wird (vgl. Luhmann 1997: 174).

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

„In einem unglücklichen Moment der Geschichte beschloss irgendein Philister oder irgendeine Gruppe von Philistern in einer Machtposition, die Kunst von der Erziehung zu trennen und sie zu degradieren: Von der Metadisziplin, die sie gewesen war, zur Handwerkskunst, die sie heute ist.“ [1]

Luis Camnitzer (2009: 177)

Eine blonde Frau im blauen, fast schwarzen Mantel

Die Bustür öffnet sich und eine Gruppe von zwanzig Kindern samt Lehrerin steigt aus. Über einen weitläufigen Innenhof laufen sie zur Halle 16, die sich am anderen Ende auf der linken Seite befindet. Die Lehrerin klopft an die Tür. Eine kleine Frau mit hellblonden Haaren in einem blauen, fast schwarzen Mantel öffnet und bittet sie herein. Sie treten in einen großen und lichtdurchfluteten Raum, die Kinder verspüren plötzlich den Drang zu rennen. Hin und wieder wird die Halle durch die Arbeitsräume der hier arbeitenden Artists in Residence unterbrochen. Am Ende des Raums angelangt, setzen sie sich in einem Kreis um die Frau im blauen Mantel, die sie längst wiedererkannt haben: Es ist Essi Kausalainen, eine finnische Künstlerin, von der sie bereits in der vergangenen Woche in der Schule besucht wurden. Dort hatte sie die Kinder eingeladen, mit ihr an Interior Landscape zu arbeiten.

Interior Landscape ist ein Projekt, das Essi Kausalainen als Artist in Residence im Zuge einer Ausschreibung von El Ranchito im Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid erarbeitet. In der Konzeption ihres Projekts hat sich die Künstlerin dafür entschieden, eine Gruppe von Fünftklässler/-innen in zwei Schritten teilhaben zu lassen: zuerst in der Schule der Kinder und dann in Halle 16, ihrem Arbeitsplatz. Als Essi die Kinder in ihrer Schule besuchte, hatte sie ihre Arbeit vorgestellt und ihnen Grundlegendes über Performance-Art erzählt. Dabei erklärte sie die in den künstlerischen Arbeiten enthaltenen Bedeutungsebenen und machte auf die thematisierten Inhalte und auf möglicherweise entstehende Erfahrungen aufmerksam. Des weiteren stellte die Performancekünstlerin ihre letzten Arbeiten vor, die sie in Zusammenarbeit mit einem Biologen entwickelte, der sich mit der Kommunikation zwischen Pflanzen beschäftigt. In ihren neusten Arbeiten befasst sie sich damit – jedoch nicht aus wissenschaftlicher, sondern aus künstlerischer Perspektive. Zum Abschluss dieses ersten Tages lud Essi die zukünftigen Performer/-innen ein, in der Gruppe über die Frage nachzudenken, welche Dinge Leben erst möglich machen. Nachdem sie die Antworten sorgfältig notiert hatte, gab sie den jungen Künstler/-innen noch eine Hausaufgabe: Vor ihrem Besuch im Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid [2] *sollte sich jede/-r in einem kleinen Aufsatz zur Bedeutung von „Landschaft“ verfassen.*

Wir kehren nun wieder zurück in die Halle 16. Nachdem Essi den Kindern die Spielregeln erklärt hat (keine Arbeiten der anderen dort ansässigen Künstler/-innen anfassen und sich nicht gegenseitig verletzen), bittet sie die Kinder am zweiten Tag zunächst darum, ihre Teilhabe an diesem Projekt zu bestätigen, indem sie – wie Künstler/-innen – einen Vertrag unterschreiben. Nach dieser Kontaktaufnahme verschwindet sie für einen Moment, um kurze Zeit später wieder mit einem Gefäß voller Blumen zurückzukommen, die sie unter den Teilnehmenden verteilt. Die Kinder wählen jedes für sich die Blumen aus, die ihnen am besten gefallen, und finden für sie einen festen Ort an ihrem Körper. Auf diese Weise scheinen sie sowohl die Bedeutung der Blumen als auch die Bedeutung ihrer Körper zu transformieren, sie deuten ihre Körper mit Hilfe der Blumen um und werden Teil einer neuen Körperlandschaft. Nach dieser gemeinsamen Aktion bittet Essi die Kinder, sich in einen Kreis zu setzen, um darüber zu reflektieren, was geschehen ist und welche Erkenntnisse die Gruppe mitnehmen kann. Die Teilnehmenden beginnen zu beschreiben, woraus sich ihre „Innere Landschaft“ zusammengesetzt hat. Anschließend rennen die Jungen und Mädchen erneut durch den Raum, treten durch die Tür ins Freie, überqueren den weitläufigen Innenhof und steigen wieder in den Bus, gestärkt in ihrer Rolle als Kulturschaffende und mit einer Menge offener Fragen im Gepäck.

Handelt es sich in der eben beschriebenen Sequenz um Kunst oder um Pädagogik? Lässt sich von Kunstpädagogik sprechen? Oder waren es für die Kinder neue Erkenntnisse, Erfahrungen und das Erleben kreativer Prozesse? Überraschende und stärkende Schritte, anregende Erfahrungen, die uns mit dem verbinden, was in der Realität geschieht, uns heranführen und kritisch darüber reflektieren lassen, was aus Perspektive der Bildenden Kunst in der Welt passiert? (In Bezug auf die Inszenierung Essis ist es wichtig hervorzuheben, dass sie die Kinder nicht eingeladen hat, damit sie zu Objekten einer von ihr initiierten Performance werden. Essi hat ihnen ermöglicht, sich in Performancekünstler/-innen zu verwandeln, sodass die Schüler/-innen und nicht die Künstlerin zu Subjekten der Aktion wurden.)

Ich habe eine sehr klare Vorstellung davon, wohin sich die Kunstpädagogik entwickeln müsste – diese werde ich im Laufe des Textes erläutern. Ich habe mit dieser Beschreibung von Beobachtungen begonnen, um zu zeigen, dass es bereits Praktiker/-innen gibt, die in verschiedene mögliche Richtungen einer grundsätzlich veränderten Kunstpädagogik denken. Dieser Text soll nicht nur davon handeln, was nicht sein soll. Es soll nicht nur um das NEIN zur traditionellen Kunstpädagogik[3] gehen, ich möchte zum JA arbeiten und damit Kunstpädagogen/-innen bestärken, einen Paradigmenwechsel zu ermöglichen, der für Bildung im Zusammenhang mit den bildenden Künsten notwendig ist. Das ist das Ziel dieses Artikels. Denn seien wir ehrlich: Das Projekt *Interior Landscape* bildet bislang nur eine Ausnahme. In vielen Unterrichtsräumen in Museen, Schulen, Krankenhäusern sehe ich nahezu immer das Gleiche: Mädchen und Jungen, die malen. Kinder in Schürzen vor einer Unmenge von Werkzeug und Materialien (Wasserfarben, Ölfarben, Acrylfarben, Knetmasse), die, ohne einen Moment innezuhalten, um etwa darüber nachzudenken, warum und was sie da eigentlich tun werden, ein Wandbild oder eine Skulptur in weniger als zehn Minuten produzieren …

Aus alten Denkmustern ausbrechen: Von Art and Education zu *artEducation*[4]

Außerhalb unseres Arbeitskontextes ist der Paradigmenwechsel, die Bildungsrevolution oder, wie ich sie zu nennen pflege #rEDUvolution mittlerweile ein Gemeinplatz geworden. Es werden immer mehr Stimmen, angeführt von Ken Robinson, laut, die ein Umdenken fordern. Es ist absolut offensichtlich, dass ein Wandel der Methoden in dieser Welt, in der wir leben, dringend nötig ist (vgl. Acaso 2013).

Aber was geschieht in unserem Bereich, in der Didaktik der Bildenden Kunst? Kunst ist ein Prozess, eine anthropologische Konstante. Das gilt dann offenbar auch für die Pädagogik der Kunst. Im Laufe der Menschheitsgeschichte wurden die Formen und Theorien künstlerischen Schaffens an die neuen Generationen vor allem mündlich weitergegeben und dem entsprechenden Kontext der jeweiligen Zeit und des entsprechenden Orts angepasst. Aktuell ist die Kunstpädagogik aber an ein Paradigma gebunden, das ihr nicht entspricht. Fest in der Schule verwurzelt und losgelöst von der Welt, in der zeitgenössische Kunst produziert wird, folgt die alte Kunstpädagogik einem obsoleten Modell, dessen Rückgrat daraus besteht, sogenannte *Handarbeiten* zu kreieren. Es wäre an der Zeit, einen Wandel der Theorien und Praktiken unseres Fachs ins Rollen zu bringen und uns von der Kunstpädagogik abzuwenden – ich verwende hier genau diesen Begriff, um die traditionellen Praktiken zu beschreiben, von denen ich meine, dass sie eines Umdenkens bedürfen. Es ist Zeit, uns der *artEducation* zuzuwenden, einer Disziplin, die auf einer Reihe von Kernideen basiert.

Die erste Kernidee dieser Disziplin, die es zu gestalten gilt, ist das Auflösen der Grenzen zwischen Kunst und Pädagogik. Das bringt Baumans Flüchtigkeitskonzept (Bauman 2000) in unser Blickfeld. In der Vorstellung der traditionellen Kunstpädagogik existiert eine stillschweigende Trennung zwischen dem, was Kunst, und dem, was Erziehung sei. Diese Trennung wird in der *artEducation* endgültig aufgehoben. Denn eine Bipolarität der Disziplinen weitet sich auf eine Bipolarität der Akteure/-innen aus, die in der Praxis agieren, in der wiederum andere, substanziellere Gegensätzlichkeiten eine Rolle spielen: Künstler/-in vs. Erzieher/-in, weiblich vs. männlich, Schaffen vs. Reproduzieren, Genie vs. Betreuer/-in.

Ein weiterer Gedanke, an dem wir arbeiten sollten, ist, dass „Kunstpädagogik“ nicht nur malende KINDER meint. Unsere Disziplin richtet sich nicht ausschließlich an Kinder, sondern ist ein Wissensgebiet, dessen Praktiken sich an alle Altersklassen richten kann. Im 21. Jahrhundert und genauso in anderen Bildungsbereichen, sollten wir uns in Richtung einer Intergenerationalität orientieren. Wenngleich die traditionelle Vorstellung immer noch vom Bild malender Kinder dominiert wird, sollte der Fokus der *artE-*

ducation auf den Interessens- und Aktionsräumen von Personen jeden Alters liegen und ein besonderes Augenmerk auf die Interaktionen zwischen Menschen verschiedener Generationen legen. Grenzen zwischen den Generationen müssen aufgebrochen werden, sodass ein Arbeiten in Wissensgemeinschaften möglich wird, innerhalb derer gegenseitiger Austausch statt finden kann – in denen die Kinder von den Erwachsenen lernen und vice versa.

Zwei weitere wirkmächtige Vorstellungen in der Vorstellung von traditioneller Kunstpädagogik sind sehr konkrete physische Arbeitskontexte: die Schule und das Künstleratelier. Die *artEducation* fordert, dass die mit Bildender Kunst und Kultur zusammenhängende Lehre in jedwedem Moment an jedwedem Ort stattfinden kann. Dadurch wird etwas geschaffen, das wir als *expanded artEducation* bezeichnen können, ein Begriff, der auf Dewey (*Art and experience; Dewey 1934/2008*) und Kaprow (*The Education of the Un-Artist; Kaprow 1971/2007*) zurückzuführen ist.

Außerdem IST KUNSTPÄDAGOGIK KEINE DISZIPLIN, DIE DARIN BESTEHT, SCHÖNE OBJEKTE UND HÜBSCHE DINGE HERZUSTELLEN! Wenn wir uns in die visuelle Komplexität von Gesellschaften hineinversetzen, die sich zukünftig entwickeln werden, dann sind wir dazu verpflichtet, die Arbeit an der visuell wahrnehmbaren, gestalteten Welt, die uns umgibt, als eine der Grundkompetenzen einer/eines jeden Bürger(s)/-in zu begreifen. Für diese Kompetenzen ist die Rezeption von Bildern genauso wichtig wie deren Produktion. Innerhalb einer solchen Auffassung von künstlerischer Praxis wird es unabdingbar sein, auch in einer Geschwindigkeit zu arbeiten, in der die Kunst arbeitet, die sich parallel zur jeweiligen Gegenwart entwickelt; es ist immer Kunst, die all das in Frage stellt, was eine Gesellschaft beschäftigt. Daher müssen wir, anstatt schöne Objekte herzustellen, INFRAGESTELLENDE OBJEKTE kreieren, wie es zeitgenössische Künstler/-innen derzeit tun. Das ist wohl einer der wichtigsten Schritte auf dem Weg von der (alten) Kunstpädagogik zur *artEducation*. So ist offensichtlich, dass die in der Kunstpädagogik angewandten Methoden und aufgegriffenen Praktiken nur selten mit der zeitgenössischen Kunst in Berührung kommen, und genau das gilt es zu ändern. Damit will ich keineswegs sagen, dass die Kunst vergangener Epochen ignoriert werden sollte, sondern dass es absolut notwendig ist, die Richtungen und Auftrittsformen von Kunst mit einzubeziehen, die momentan wahrnehmbar werden. Denn in welcher anderen Disziplin verschließt man sich schon gegenüber dem Wissen, das gerade erdacht wird? Würden wir einem Arzt vertrauen, der Praktiken aus dem 19. Jahrhundert anwendet? In diesem Sinne müssen wir auch die visuelle Kultur als infragestellendes Wissen miteinbeziehen, sodass sich für die *artEducation* drei grundlegende Bezugsfelder ergeben: die zeitgenössische Kunst, die Kunst vergangener Epochen und die visuelle Kultur.

Diese Grundideen führen zu einer konkreten These: Die Arbeit der *artEducation* basiert auf emanzipatorischem Wissen, das sich innerhalb eines komplexen Prozesses entwickelt und dessen Hauptarbeitsweise im kreativen Remix besteht.

Emanzipatorisches Wissen

> *Der Raum der Jugendpsychiatrie eines Krankenhauses strahlt eine angenehme Atmosphäre aus, voller Pflanzen und von Tageslicht durchflutet. Jedoch lässt sich unterschwellig spüren, worum es hier geht: Ernstzunehmende Probleme wie Selbstmord und Depression bestimmen den Alltag der Insassen/-innen, die uns viel zu jung vorkommen, um hier zu sein. Die Entwicklung von artEducation-Programmen im klinischen Bereich steckt noch in den Kinderschuhen und trifft auf einen unglaublichen Widerstand gegenüber Veränderung, der gewissermaßen der Spezifik dieser Orte geschuldet ist. Im Kunstunterricht an Schulen hat solch ein Umdenken bereits eingesetzt, wenngleich nur minimal spürbar. Im klinischen Kontext jedoch ist es nicht mehr als Science-Fiction. Daher beschloss Clara Megías (vom Núbol Kollektiv[5], das konzeptuell keine Trennung zwischen Pädagogik und Kunst vornimmt) die Fiktion als Empowerment zu nutzen, als ihr die Möglichkeit gegeben wurde, mit Jugendlichen in stationärer Behandlung zu arbeiten. Bei der Vorbereitung des Projekttags Bildende Kunst verzichtete Clara auf Wachs-, Filzstifte und Knetmasse und lud stattdessen die Künstlerin Claudia Claremi[6] ein, den Teilnehmer/-innen von ihren aktuellen Projekten zu erzählen und sie dazu anzuregen, sich einen Entlassungsschein auszustellen. Danach ist das Projekt auch benannt: Certificado de Alta[7]. So verbrachten die in einem der größten und hektischsten Krankenhäuser von Madrid eingewiesenen Jugendlichen mehrere Stunden damit, ihre eigenen Entlassungsscheine zu fälschen.*

Dieses Projekt zeigt genau, was wir in unserem ersten Schritt begonnen haben, was notwendig erscheint, um die Kunstpädagogik

zu modernisieren: Wir brauchen Wissen, wir müssen die intellektuelle Komponente der Prozesse zurückfordern, aus denen wir unsere Methoden ableiten. Es ist zudem eine durch und durch politische Handlung, mit Jugendlichen zu arbeiten, die schwere psychische Probleme haben, sich mit ihnen mit dem Thema Fälschung auseinanderzusetzen, sie anzuregen, darüber nachzudenken, welche Bedeutung solche Dokumente für unser Leben haben und inwiefern die Jugendlichen, wenn sie ihre Entlassungsscheine erhalten werden, darauf vorbereitet sind, das Krankenhaus zu verlassen. Ein derartiges Unterfangen ist untrennbar mit der Antwort auf die Fragen verbunden: Wer entscheidet, wann ich bereit bin, das Krankenhaus zu verlassen, und warum ist es eine mir völlig fremde Person? Wer hat meine Einweisung verordnet? All diese Problematiken, über die sonst nur wenig gesprochen wird, wurden von Clara Mégias, Claudia Claremi und den Teilnehmer/-innen des Workshops bearbeitet. Dadurch entstand eine Gemeinschaft von Fragenden und Befragten, die eine Reflexion über sich selbst und die Situationen, in denen sie sich wiederfinden, zuließen; eine Kritikgemeinschaft, ein Miteinander von Gleichgesinnten und nicht nur eine Gruppe, die gemeinsam in einem Raum ausschneidet, aufklebt und innerhalb vorgegebener Linien ausmalt …

Für eine gegenwärtige und künftige Vorstellung von Kunstpädagogik, die es zu entwickeln gilt, ist es grundlegend zu verstehen, dass alle uns umgebenden visuellen Objekte immer auch intellektuelle Herausforderungen bergen. Neben den verschiedenen Techniken, die ihre Realisation bedingen, liegt ihr eigentlicher Wert jedoch in den Bedeutungen, die sie entstehen lassen. Solche nämlich, die die Betrachtenden ihnen anhand ihres gesammelten Wissens zuweisen und die sie aus ihrer Beziehung zu ihnen und aus dem jeweiligen Kontext entwickeln. Dieses Wissen, das die visuellen Objekte in uns erzeugen, ist nicht banal, es ist ein Wissen, das uns tief angeht, ein politisches, ein verinnerlichtes Wissen. Bei der *artEducation* geht es folglich nicht einfach um die Kombination von Farben, sondern darum, wie sie auf eine bestimmte Weise zusammengestellt werden, also auch um die Frage, wer über eine bestimmte Kombinatorik von Farben entscheidet und letztlich auch um die Reaktionen der Betrachtenden auf diese Zusammenstellung, wie beispielsweise das Verlangen, *etwas zu kaufen, das man eigentlich nicht braucht* (vgl. Acaso, 2009).

Für die *artEducation* sind handwerkliches und technisches Geschick eine relevante Fähigkeit, aber nur eine Möglichkeit unter vielen, nicht aber das zentrale Ziel. In einer von Bildern übersättigten Welt ist ein wichtiges Ziel die Arbeit mit jenem Wissen, das sich aus der Bildkultur generiert. Denn sie ist es, und das gerät oftmals in Vergessenheit, womit in der *artEducation* primär gearbeitet wird. Als Lehrer/-innen müssen wir die Bildkultur sowohl aus einer analytischen Perspektive heraus – auf die gleich noch näher eingegangen werden soll – als auch in Hinblick auf Produktion bearbeiten.

Makronarrative als Basiswissen im Kunstunterricht der *artEducation*

In beiden Fällen sollten zwei inhaltliche Schwerpunkte gelegt werden: die Bildkultur und die zeitgenössische Kunst, verstanden als visuelle Mikro- und Makronarrative. Die Bildsprache stellt das meist genutzte Zeichensystem in der westlichen Gesellschaft dar, weil sie sich hervorragend zur Kommunikation eignet. Fährt man zum Beispiel auf der Autobahn, so wird auch eine Fülle an flachen Bildern wahrgenommen wie etwa Verkehrszeichen und verschiedene auf den Asphalt gedruckte Piktogramme. Betritt man ein Einkaufszentrum, so ist dort jeder Zentimeter der glänzenden Oberflächen dazu da, Wünsche in uns auszulösen: Sogar das Regal mit den Dosentomaten, die wir uns in jenem Moment kaufen wollen, ist nach einem komplexen System aufgebaut; die teuersten stehen direkt auf Augenhöhe, die billigsten ganz unten und die mit dem Durchschnittspreis ganz oben im Regal. Auf diese Weise schaffen es die Magier/-innen des *visual merchandising* uns innerhalb der wenigen Sekunden unserer Entscheidung, in die visuelle Falle zu locken. Wir brauchen an dieser Stelle noch nicht einmal über *packaging* zu sprechen oder über jene Enttäuschung, die einsetzt, wenn wir merken, dass der Inhalt der Dose nicht hält, was die Verpackung verspricht. Abgesehen vielleicht von einzelnen Bäumen und Straßenlaternen sind auch Städte mit Werbung überfüllt, auf Plakaten, Leuchtreklametafeln und in Schaufenstern… Die Bilder führen dazu, dass wir Produkte kaufen, die wir nicht brauchen, Parteien wählen, an die wir nicht glauben und unsere Körper Schlankheitskuren unterziehen, die uns eigentlich beängstigen. Das ist eine Frage von Macht, von machtvollen Akteure/-innen und visuellen Kampagnen, die uns dazu bringen sollen, Produkte und Dienstleistungen zu konsumieren, die wir nicht nur nicht brauchen, sondern gar nicht kaufen wollen…

Aufgrund von alledem plädiert die *artEducation* paradoxerweise dafür, genau diese Bildgruppe, die nicht als künstlerisch angesehen wird, miteinzubeziehen und die gegenwärtige Bildkultur als Kanal zu verstehen, über den uns visuelle Makronarrative erreichen. Enthalten im Kunstlehrplan 2006 innerhalb des Buchs *Postmodern art education: an aproach to curriculum* ist dies eine der Strömungen unseres Arbeitsfelds mit der stärksten Wirkung, vor allem im US-amerikanischen Kontext, in dem Fachleute wie

Kerry Freedman (2003/2006) oder Paul Duncum (2006) eine Vorgehensweise entwickelt haben: die „Art Education for Visual Culture".

Mikronarrative als Basiswissen für den Kunstunterricht der *artEducation*

Wenn sich jedoch die *artEducation* lediglich auf die Bildkultur beziehen würde, wäre sie unvollständig: In der entstehenden neuen Kunstpädagogik sollte die zeitgenössische Kunst (oder Mikronarrative) mindestens die Hälfte von dem ausmachen, was in den Klassenzimmern, Museen oder Krankenhäusern erarbeitet wird. Wenn Lehrer/-innen sich nun aber trauen, Kunst ins Klassenzimmer zu bringen, sind trotz alledem – das konnte ich in allen Ländern erleben, die ich besuchte – die Künstler/-innen und ausgewählten Arbeiten in den seltensten Fällen als zeitgenössisch zu bezeichnen: Rubens oder Picasso sind noch immer die am häufigsten präsentierten Künstler, obwohl doch auf wunderbare visuelle Darstellungen zurückgegriffen werden könnte, die genau jetzt in unserer Gegenwart entstehen. Sie werden jedoch nicht in den Unterricht einbezogen, was an einer fehlenden Kenntnis unserer Gesellschaft über zeitgenössische Kunst liegen mag, am Unverständnis ihr gegenüber und in vielen Fällen sogar an einer absoluten Geringschätzung.

In der *artEducation* soll auf zeitgenössische Künstler/-innen auf die gleiche Weise einbezogen werden, wie wir Werbung verwenden, die sich in Echtzeit ereignet (etwa die Werbekampagne, die in der ganzen Stadt und in jeder Werbepause zu sehen ist). Denn Sprachen und Techniken der zeitgenössischen Künstler/-innen passen exakt zur Ästhetik und Vorstellungswelt der Schüler/-innen – auch wenn es vielen schwerfällt, dies zu akzeptieren. Es geht um eine Schüler/-innenschaft, die durch Videoclips lernt und mit Leichtigkeit einen Zugang zur Videokunst findet; um Schüler/-innen, die sich von komplexer und technologischer Kunst begeistern lassen, wie beispielsweise von *Crown Fountain*[8], die Jaume Plensa für Chicago schuf (in welcher zwei sich gegenüberstehende Projektionen menschlicher Gesichter als wasserspritzende Springbrunnen wetteifern). Genauso begreifen diese Schüler/-innen sofort die Botschaft von *Dignatario,* einer Sulptur von Nadín Ospina, die Bart Simpson in Form einer präkolumbianischen Terrakottafigur darstellt.

Es ist kaum zu glauben, aber die zeitgenössische Bildende Kunst ist ein im Kunstunterricht kaum thematisierter Gegenstand, weder inhaltlich noch als Format. Jedoch sprechen viele Gründe dafür, sie in die Klassenzimmer zu holen, so zum Beispiel ihre potenzierende Wirkung auf das visuelle Wissen in einer Welt voller Bilder. Aktuelle Kunst gehört, wie bereits gezeigt, zu den sogenannten Mikronarrativen; das sind kleine visuelle Manifestationen, kreiert von denen, die NICHT die Macht besitzen und die uns Bürger/-innen dazu anzuregen, darüber zu reflektieren, was der Rest der Bilder verbirgt. Daraus resultiert eine Art kritische Reflexion, die sich auch mit den Zielen der *artEducation* verbinden lässt. Zeitgenössische Künstler/-innen sind die soziale Realität eingebettet. Somit behandeln sie in ihren Arbeiten Themen, die jetzt von Bedeutung sind: Von Päderastie bis Mutterschaft, von Umweltzerstörung bis zu allen Formen von Terrorismus, von Quantenphysik bis Fußball bieten sie die Möglichkeit, Verbindungen zu jedem möglichen Unterrichtsinhalt zu ziehen – eine ideale Form also, einen inhaltlich neuen Unterrichtsblock zu beginnen. Kurzum, die zeitgenössische Kunst sollte als Inhalt im Schulalltag verankert werden, ohne dadurch die Kunst anderer Epochen verdrängen zu müssen.

Es erscheint leicht, hegemoniale Modelle visueller Darstellungen herzustellen. *Makronarrative* zu reproduzieren, ist dabei wesentlich einfacher, weil sie sehr leicht zugänglich sind: Es handelt sich um Bilder, die von Menschen in Machtpositionen geschaffen wurden (wie Werbung, kommerzielles Kino, viele Informationstafeln und bestimmte Formen von Kunst). *Mikronarrative* zu suchen, ist hingegen komplizierter: Bilder, die von Menschen geschaffen wurden, die nicht in Machtpositionen stehen (dazu zählen Graffiti, Adbusting und die zeitgenössische Kunst, das Kunsthandwerk oder zum Beispiel das, was die Schüler/-innen produzieren etc.). Ich erinnere mich noch mit Schaudern an einen Fall, den ich wiederholt in Lehrbüchern für Kunst- und Werkunterricht fand: In diesen Büchern wurde als Beispiel für eine Kreuzkomposition von beinahe allen Autor/-innen die mythische Darstellung *Raub der Sabinerinnen* von Rubens gewählt. Darin sind Frauen zu sehen, die entsetzt vor der ihnen drohenden Gefahr einer Vergewaltigung davonlaufen und versuchen, vor Misshandlung und Folter zu fliehen. Trotz dieser unglaublichen Thematik verwenden Lehrer/-innen die Darstellung – natürlich mit Hilfe des Buchs und gründlich vorbereitet – um die Funktion einer bestimmten Bildkomposition zu veranschaulichen. Findet dieses Kunstwerk auf solche Weise Verwendung als didaktisches Material, so wird den Schüler/-innen nicht nur vermittelt, was eine Kreuzkomposition ist, sondern sie werden in eine Situation versetzt, Zeugen einer kurz darauf stattfindenden Vergewaltigung zu sein. Man vermittelt ihnen sozusagen „dieses Bild ist so per-

fekt und sein Erschaffer so anerkannt, dass seine Thematik, also der sexuelle Missbrauch einer Gruppe von Frauen, sekundär ist". So etwas passiert, wenn keine Zeit gegeben wird, über Bilder als Gegenstand in der Pädagogik nachzudenken; wenn man unfähig dazu ist, in die Tiefe zu gehen und nur an den Oberflächen kratzt: Dann werden Lehrer/-innen zu Vermittler/-innen von Ideen oder Gesinnungen, die in vielen Fällen nicht zu den eigenen passen.

Für eine Aktualisierung der Kunstpädagogik eignet sich nicht jedes Bild: Wir müssen anfangen, Bilder in einer angemessenen Weise zu verwenden, d.h. die Auswahl sollte sehr sorgsam und bedacht erfolgen, um so eine gleiche Anzahl an Makro- und Mikronarrativen entstehen zu lassen. Als Fachleute der *artEducation* müssen wir die Bilder, mit denen wir arbeiten, überdenken und unsere Auswahl anhand eines kritischen Kanons neu organisieren. Wir müssen es schaffen, dass in unserem Unterricht sowohl globale als auch lokale Bilder Platz haben, die sowohl von Männern als auch von Frauen gemacht sind, im Okzident sowie in anderen Kulturen. Es geht um Bilder aus Bereichen der Hochkultur (Museen, wissenschaftliche Zeitschriften, renommierte Dokumentarfilme und offizielle Landkarten, etc.) sowie aus der Populärkultur (Musikvideos, Regenbogenpresse, Videospiele etc.) und um Bilder der Vergangenheit und der Gegenwart, die den Schüler/-innen gefallen oder ihr Interesse wecken. Um beispielsweise biologische Inhalte zu bearbeiten, könnte man die bekannte Zeitschrift *National Geographic* nutzen und um das Konzept der visuellen Makronarrative zu erklären, könnte in Zusammenhang mit dem parodistischen Pendant *Contranatura* (eine weitere Arbeit von Joan Fontcuberta) gearbeitet werden, in der die offensichtlich neutralen Inhalte des Originals auf ironische Weise umgeschrieben werden (vgl. Fontcuberta 2001).

Von der Kunstpädagogin zum *artEducator*

Um den Abschnitt *Emanzipatorisches Wissen* abzuschließen, muss betont werden, dass wir uns folgendem Prozess in der neuen Rolle als Kunstpädagogen/-innen des 21. Jahrhunderts verweigern sollten: das Ausgestalten und Aufhübschen der Einrichtungen in denen wir arbeiten, wenn unsere Vorgesetzten (vor allem) gegenüber der Elternschaft gut dastehen wollen. Denn das ist genau der Moment, in dem die sonst ignorierte Kunstlehrerin – die, die immer vergessen wird, da im Lehrplan nur harte Fächer wie Mathematik und Physik wichtig sind – aus ihrer Verbannung geholt wird, um eine Wandzeitung zu gestalten, die Bühne zu dekorieren oder eine kleine Ausstellung in den Schulkorridoren zu organisieren. Solche Aufforderungen dürfen wir nicht tolerieren, denn sie degradieren uns zu gelegentlichen Dekorateur(en)/-innen, zu Fachkräften, deren Aufgabe es ist, „schöne Dinge" für Schulfeierlichkeiten herzustellen.

Im totalen Gegensatz zur traditionellen Figur der Kunstlehrer/-in müssen wir die Figur des *artEducators* erschaffen, ein/-e Intellektuelle/-r, der an der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik arbeitet, sodass beide Sphären sich vermischen, bis sich ihre Definitionsgrenzen auflösen. Es geht um Experten/-innen, die die Kunst als pädagogischen Prozess und die Pädagogik als künstlerischen Prozess begreifen (Camnitzer, 2009: 182), um Fachleute, die über ein hybrides Profil verfügen, das die Bipolarität der Berufsstereotype durchbricht; das damit aufhört, Künstler/-innen und Lehrer/-innen zwei verschiedenen Sphären zuzuweisen und oft die Figur des/der Künstlers/-in über die des/der Pädagogen/-in stellt. Die Rede ist von Kunstpädagog(en)/-innen, deren Arbeit unterm Strich intellektuell, politisch und transformativ ist. Und genau sie sind gemeint, wenn die Theoretiker/-innen der critical pedagogy von „intellektuellen, transformativen Lehrern" (Giroux 1988/1991) sprechen. Den intellektuellen Wert der Arbeit eines *artEducators* sichtbar zu machen und das Wissen darüber zu einem Grundpfeiler unseres Handelns werden zu lassen, *that's what comes next.*

Ein komplexer Prozess

Der Raum ist weiß, der Boden aus Marmor. Vor den Gemälden sitzen einige Teilnehmer/-innen, die die Hand heben, um auf Fragen der Pädagogin zu antworten. Als diese ihre Einführung abgeschlossen hat, wechseln alle in den Vermittlungsraum des Museums, um „ein Kunstwerk zu erschaffen". Die Materialien hierzu sind in Boxen geordnet und auf jedem Tisch liegt ein Papier, auf dem die einzelnen Arbeitsschritte beschrieben sind. Nach einer halben Stunde bravem Einhalten der Spielregeln ist „das Kunstwerk" fertig und alle dürfen ihr ganz persönliches Ergebnis mit nach Hause nehmen, damit der Vater oder die Mutter es dann für die nötige Zeit an der Kühlschranktür ausstellen kann, bis es sich selbst zerstört.

Es zeigt sich, dass die Realität der traditionellen Kunstpädagogik daraus besteht, dass die meisten von Kunstpädagogen/-innen geplanten Aktivitäten darauf abzielen, etwas zu produzieren und auf Techniken zurückgreifen, die in der Welt der zeitgenössischen Kunst kaum verwendet werden. Tätigkeiten, die schnell gehen und deren Ergebnisse schön anzusehen sind, die in wenigen Minuten einen Abschluss finden und nicht lange zum Trocknen brauchen, sodass die Teilnehmenden sie mit nach Hause nehmen können, ohne lang warten zu müssen.

Diese Arbeitsform vermittelt lediglich eines: Kunstwerke entstehen wie durch Zauberhand, im Kunstunterricht muss man nicht nachdenken, nichts planen, es gibt keine Produktionsphasen. Alles passiert spontan, im Moment und das führt genau dazu, dass die Schüler/-innen wenn sie erwachsen sind, vor zeitgenössischen künstlerischen Arbeiten stehen und sagen: „Das kann ich auch". Weil niemand ihnen beigebracht hat, wie viel Aufwand, Planung, Konzept, Zeit und Energie hinter einer solchen künstlerischen Arbeit steht, die von außen betrachtet so einfach erscheint.

Deshalb ist der Arbeitsprozess ein zweiter Grundgedanke, den wir für die Kunstpädagogik benötigen. Es sollte deutlich werden, dass jedes Produkt einer Planung bedarf und zwischen Entwurf und Ausstellung meist ein größerer Zeitraum liegt. Denken wir an Filme, Musikstücke oder Romane, so haben in allen drei Fällen deren Autoren/-innen einen langen Prozess durchlaufen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Ich glaube – sicher gibt es auch hier Ausnahmen –, dass es keine guten Filme, Symphonien oder Romane gibt, die in einer halben Stunde entstanden sind. Folglich scheint es absolut notwendig zu sein, dass alle Beteiligten an Projekten im Bereich der Bildenden Kunst verstehen, wie wichtig es ist, zu vermitteln, dass sich die Arbeit von Kulturschaffenden in Projekten erstreckt und diese als zeitliche Konstrukte immer aus verschiedenen Phasen bestehen. Weit über die Inhalte hinaus müssen wir eine *artEducation* erreichen, die eine Vorstellung von Arbeitsprozessen respektiert und verbreitet, die mittels eigener Formate und Arbeitsmethoden vermittelt, dass die Arbeit von Künstler/-innen lange dauert und in verschiedene zeitliche Phasen unterteilt ist. Innerhalb dieser Metakategorie, die ich Prozess nenne, werden im Folgenden drei bestimmende Felder näher betrachtet: der Projektunterricht, die zeitgenössische Kunst als Format und die Berücksichtigung der Analyse als Teil des Arbeitsprozesses.

Projektunterricht

> *Am Tag der Vernissage (14. Juni 2013) war das Museum vollkommen überfüllt, so voll, wie es vielleicht noch bei keiner anderen Vernissage gewesen war. Viele Familien mit strahlenden Gesichtern drängten sich hier, um der letzten Arbeitsphase des Werks beizuwohnen, an dem zwölf Künstlerkollektive, bestehend unter anderem aus 524 Schüler/-innen und 38 Dozent/-innen der Provinz Navarra, die letzten neun Monate im Zuge des Projekts VACA (Vehiculizando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje, zu deutsch: Nutzung der zeitgenössischen Kunst als Lernprozess) gearbeitet hatten.*

Das Projekt VACA[9] ist eines der wenigen Beispiele (neben *Room 13*[10] in Großbritannien und *LEVADURA*[11] in Madrid) für Projektunterricht im Kontext der Kunstpädagogik (im englischsprachigen Raum als Project Based Learning (PBL) bezeichnet). Die Idee dahinter ist zugleich einfach und komplex: Sie besteht darin, eine Klasse – egal in welchem Bildungsstadium, im Kindergarten, in der Grundschule, der weiterführenden Schule oder an der Universität – in ein Kollektiv zu verwandeln, das gemeinsam im Laufe eines gesamten Schuljahrs ein zeitgenössisches Kunstprojekt entwickelt und dieses sowohl in die verschiedenen Lehrplaninhalte integriert, als auch in einem Format ihrer Wahl verarbeitet. Für die erste Auflage wurden die Arbeitsformate der Kollektive auf drei beschränkt, darunter Videokunst, Installation und Performance. Außerdem wurde festgelegt, dass pro Kollektiv nur ein gemeinsames Stück erarbeitet werden sollte. Jede/-r Dozent/-in schlug zu Beginn des Schuljahrs ein Projekt vor. Wenn die Schüler/-innen es annahmen, dann startete der künstlerische Prozess, das Projekt wurde innerhalb eines Zeitraums von neun Monaten verwirklicht und schließlich mit allem, was dazugehört, in einem angesehenem Kunstzentrum ausgestellt – was dem Projekt eine besondere Bedeutung gab.

Die Arbeitsschritte wurden klar eingegrenzt, sodass jedes Kollektiv und alle Teilnehmenden verstehen konnten, wie wichtig es ist, jeden Schritt zu planen und zeitlich auszuloten. Eine Ideenfindung war zentral für die erste Phase, vor allem um ein Thema von gesellschaftlicher Relevanz zu bestimmen, also letztlich Problemstellungen, die auch zeitgenössische Künstler/-innen beschäftigen. Unter der Fragestellung „Welche Themen bewegen uns?" wurden viele verschiedene Ideen in den Ring geworfen:

Gewalt, Angst, die Unsichtbarkeit einiger gesellschaftlicher Gruppen. Die Schüler/-innen wählten hierbei offensichtlich kritische Themen, was die Überzeugung bestärkt, dass emanzipatorisches Wissen nicht nur Erwachsenen vorbehalten ist. Nach Abschluss der ersten Phase folgte der Entwurf: Hier wurde die Zeichnung zum unverzichtbaren Instrument, um die Themen sichtbar zu machen und die Vorschläge zu konkretisieren. Diese Phase war lang, komplex und voller Versuche, Fehlschläge und Neuanfänge. Sie zeigte die organisch und oft nicht linear verlaufenden Arbeitsprozesse von Künstler(n)/-innen bzw. Kulturproduzent(en)/-innen. Nachdem der Entwurf fertiggestellt war, folgte die Produktionsphase: Schreiner/-innen, Grafiker/-innen, Maskenbildner/-innen, jede Produktionsphase benötigte spezifische Fachleute, die in einigen Fällen an die Schule eingeladen wurden, um ihre Arbeit vorzustellen. Von der Phase der Konzeption und Produktion in der Werkstatt wurde das Ganze dann in den Ausstellungs- oder Bühnenraum verlagert und aufgebaut. Daraufhin begann eine intensive Presse- und Öffentlichkeitsarbeitsphase, ohne die niemals so viele fröhliche Familien ins Museum gefunden hätten.

VACA ist ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, das Ergebnis für eine Weile aus den Augen zu verlieren, sowohl für den Stellenwert des Prozesses als auch für die Arbeit im Kollektiv zu kämpfen und die romantische Vorstellung vom einzelnen Genie/ Genius zu widerlegen, die im kollektiven Gedächtnis immer noch vorherrscht und die zu den großen Schwachstellen der traditionellen Kunstpädagogik gehört. In der *artEducation* wird die Figur der Künstler/-in als Kulturschaffende/-r verstanden, der/die immer im Team arbeitet. So ist sie immer bereits mit der umgebenden sozialen Wirklichkeit verbunden und sitzt nicht isoliert im Elfenbeinturm. Deshalb sind diese Kulturschaffenden eben auch kritische Gestaltende und dazu verpflichtet, eine entsprechende Bildsprache zu verwenden, soziale Ungerechtigkeiten aufzuzeigen und so die Zuschauenden zu Reflexionen anzuregen.

Das eigentliche Ziel der *artEducation* in unserer heutigen schnelllebigen Welt sind Erfahrungen, die Betrachter/-innen vor dem Objekt machen, die auf Intentionen basieren und deren Absicht in Beziehung zu einem gesellschaftlich relevanten Thema stehen. Diese Erfahrungen sind der Realität verpflichtet und entstanden in einem langwierigen Prozess innerhalb verschiedener Phasen. Es geht um eine Arbeit, auf die sich mit Leidenschaft und Disziplin eingelassen wird, die innerhalb einer Gemeinschaft und in Zusammenarbeit entsteht, eben genau mit den Methoden, wie sie Künstler/-innen auch gegenwärtig in Kooperationen mit anderen Akteur(en)/-innen praktizieren. So wird das Wissen der gesamten Gemeinschaft rhizomatisch verbunden, ohne dabei bestimmten Kenntnissen mehr Relevanz zuzusprechen als anderen. Das ist eine Praxis, die mit der realen Arbeitswelt zu tun hat und somit legitimiert ist, zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer renommierten Kulturinstitution gezeigt zu werden.

Zeitgenössische Kunst als Format

> *Fünf Frauen schreien wütend in Megafone: Pedagogías invisibles (Unsichtbare Pädagogik) ist ein Kollektiv, das seit mehreren Jahren im Sinne der artEducation arbeitet. 2012 wurden sie eingeladen, im Zuge der Veranstaltung Apren12 eine Aktion durchzuführen. Die Veranstaltung sollte auffordern, gegenwärtige pädagogische Strukturen in Madrid neu zu gestalten. Das Format, das Pedagogías Invisibles wählte, um die in der pädagogischen Gemeinschaft benötigten Veränderungen sichtbar werden zu lassen, bestand aus einer Fiktion zum Mitmachen, genannt Consejo de Ministras (Ministerinnenrat). Die Aktion setzte sich aus zwei Teilen zusammen: Im ersten Teil verkündeten mehrere Mitglieder des Kollektivs über Mikrofone den Beginn der Versammlung von Ministerinnen eines imaginären Landes mit nur einem einzigen kompetenten gesetzgebenden Organ, dem Bildungsministerium, das 25 völlig revolutionäre Dekrete erlassen werde. Nach diesem fulminanten Beginn teilten die Mitglieder des Kollektivs weiße Pappteller an die Anwesenden aus und luden sie dazu ein, ihre eigenen Dekrete aufzuschreiben, welche dann später als Teil einer riesigen Wand aufgehängt und somit sichtbar gemacht wurden …*

Der Prozess, die Methodik und das Format: drei unterschiedliche Konzepte, die zugleich verbinden und trennen. In der *artEducation* – und darin zeigt sich deutlich der Unterschied zur alten Kunstpädagogik der Vergangenheit – wird zeitgenössische Kunst nicht nur als emanzipatorischer Inhalt verstanden, wie im vorangegangenen Abschnitt gefordert, sondern als Format, als Methodik und als Arbeitsweise, bei der die Form der Übertragung nicht getrennt von ihrem Inhalt zu denken ist.

Es ist absurd, Schüler/-innen über die wichtigsten Performancekünstler/-innen in Form von traditionellem Frontalunterricht zu unterrichten, wenn doch eine pädagogische Aktion genauso gut als Performance verstanden werden kann. Akzeptiert man, dass jegliches pädagogisches Konstrukt einen Aufführungscharakter hat, so lässt sich sagen, dass in der *artEducation* die von den *artEducators* für ihren Unterricht gewählten Darstellungsstrukturen die gleichen sind, die Künstler/-innen für den Inhalt ihrer Perfor-

mances verwenden.

Wäre es sinnvoll gewesen, über Veränderungen im Bildungswesen innerhalb eines so obsoleten Vermittlungsformats wie dem des Frontalunterrichts nachzudenken? Die *artEducation* fordert, dem Inhalt die gleiche Bedeutung zu geben wie der Vermittlungsform, und zwar einem ausgewogenen, wohl durchdachten Inhalt, der den/die Lehrer/-in auf die Stufe einer Kurator/-in hebt. Und demzufolge – das hängt damit zusammen, dass wir im Bereich der Bildenden Künste arbeiten – kann diese Struktur keine andere sein, als jene, die auch Künstler/-innen nutzen. Das heißt also: Partizipatorische Installationen, Aktionen, Performances, Videos, Relationale Ästhetik etc., statt des Frontalunterrichts oder des Werkstattunterrichts des 19. Jahrhunderts.

Die Verwendung der zeitgenössischen Kunst als Format erweist sich als wichtig für einen Bildungsprozess, gerade in einem Moment der Geschichte, in dem, wie bereits gezeigt, die traditionsgebundene Pädagogik in eine neue Richtung navigiert, mit der Lernen nicht mehr langweilig sein muss und auch der Kunstunterricht spannend sein kann. Um den Bann der traditionellen Kunstpädagogik zu brechen, muss all das zurückerobert werden, was der zeitgenössischen Kunst innewohnt und was ihr die Pädagogik genommen hat.

Das Zerlegen der Bildwelten, die uns umgeben, befindet sich auf einer Ebene mit den Produktionsprozessen

Ko-nichi wART entstand durch die Zusammenarbeit der Grundschule Las Naciones mit dem Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid. Im Zuge des Projekts hat Yuta Nakajima (ein japanischer Künstler, der als Artist in Residence an der letzten Ausgabe von El Ranchito teilgenommen hat, vgl.: http://nakajimayuta.net) zwei Workshops mit Erstklässler/-innen aus eben dieser Grundschule durchgeführt. Yutas Werk ist sehr speziell, da er in die Mehrzahl seiner Arbeiten Kinder miteinbezieht, die an komplexen Aktivitäten als aktiv Gestaltende teilnehmen, indem sie beispielsweise in einem Kühlraum Figuren aus nassen Handtüchern formen. Fast all seine Arbeiten könnten der Richtung einer kindgerechten Relationalen Ästhetik zugeordnet werden und sind damit ein treffendes Beispiel für das Konzept der artEducation. Für das Projekt El Ranchito konzipierte Yuta eine Arbeit, die sich in zwei Sessions unterteilte. In der ersten Phase besuchte er die Grundschule und gab Einblicke in die visuelle Dekonstruktion zwischen japanischer und spanischer Kultur innerhalb einer lecture (performance), die er bereits zuvor umgekehrt in spanischer Sprache in Japan gehalten hatte. Diese war in vier Phasen unterteilt und führte vom Konkreten zum Abstrakten: ein japanisches Mädchen zeichnen (im Workshop in Japan lautete die Aufgabe, ein spanisches Mädchen zu zeichnen), dann ein japanisches Getränk, ein japanisches Monster (Monstruo japonés) und zum Schluss eine Lüge. Yuta hatte große Papierbögen mitgebracht und teilte sie jeweils in acht Teile, indem er sie einfach faltete. Darauf visualisierten die Teilnehmenden ihre Lösungen. Die interessantesten entstanden bei der Problemstellung, eine Lüge zu malen. Denn das setzt voraus, zu wissen, was „Lügen" bedeutet bzw. selbst schon einmal gelogen zu haben. Und lügen, um zu malen ist eine komplexe kognitive Aufgabe: „Heute habe ich eine Nacktschnecke gefrühstückt", „Ich habe mir ein neues iPad gekauft" oder „Ich bin alt" lauteten einige der Lügen, die später gemalt wurden.

Für den zweiten Workshop kamen die Erstklässler/-innen an Yuta Nakajimas Arbeitsplatz in Matadero Madrid. Alle waren in rot gekleidet. Diese absurd erscheinende Normierung hatte Yuta sich ausgedacht, um die Teilnehmenden dazu anzuregen, sich darüber Gedanken zu machen, wer warum eigentlich Regeln und Normen aufstellt. Allein die Erfahrung, dass alle rot gekleidet waren, erwies sich als sehr wirksam. Diese Wirkung verstärkte sich dann um ein Vielfaches, als die Kinder in El Ranchito ankamen und sich auf den Boden setzten, der mit verspiegelten Papierrechtecken ausgelegt war: Die sich spiegelnden Körper gaben der Situation einen ganz eigenen, neuen Sinn, als die Kinder auf der Papieroberfläche mit ihnen Formen bildeten und sich durch die Struktur eine Art Teppich bildete. Da diese Session durch Fotos festgehalten wurde, ergab sich für Yuta die Möglichkeit, diese zu einem Video zu schneiden und so einen Teil des Prozesses sichtbar zu machen.

Während die traditionelle Kunstpädagogik den Schwerpunkt darauf legt, etwas zu produzieren, das sich mit nach Hause nehmen und temporär an der Kühlschranktür ausstellen lässt, hat in der *artEducation* der Prozess der Analyse von Bildern, die uns umgeben, die gleiche Relevanz wie der Produktionsprozess. Damit unterstellen wir, dass der Akt des Analysierens ein Akt kultureller Produktion ist, wie es der spanische Künstler Joan Fontcuberta formuliert:

„Der wahrhaftigste und kohärenteste schöpferische Akt unserer Zeit besteht nicht darin, neue Bilder zu schaffen, sondern den bereits bestehenden einen Sinn zu geben.“ [12] *(Camnitzer 2010)*

In der *artEducation* muss mindestens die Hälfte aller Aktivitäten daraus bestehen, zu analysieren, denn die Analyse, das Zerlegen und die Reflexion sind genau so relevant wie der Produktionsprozess. Mehr noch: Solche Analyseprozesse sollten zur Normalität und Gewohnheit werden, beispielsweise so wie meine Töchter Filme, die sie gesehen haben, nacherzählen und dabei abschätzen, wie viele Mädchen mitspielten und ob sie Haupt- oder Nebenrollen hatten.

Die *artEducation* versteht Dekonstruktion im Sinne Derridas. Es kommt ihr auf das Entdecken der Geschichten an, die in visuellen Produkten versteckt sind, seien dies nun Makro-, Mikronarrative oder die Graustufen dazwischen; Vertiefen, Perspektivwechsel, erneutes Betrachten, Suchen. All das sollte auf professionelle Weise unterrichtet werden, obwohl uns vielleicht unsere innere Stimme sagt, dass einige soziale Gruppen (wie z.B. Kinder) noch ungeübt darin sind/sein könnten, etwas derartiges zu bewältigen.

Kreativer Remix

Das emanzipatorische Wissen und der Prozess kommen nicht ohne Kreativität aus, diese wird jedoch zeitgemäß als Remix verstanden. Eine traditionelle Kunstpädagogik strebt nach einer falschen Kreativität, denn – seien wir ehrlich – in vielen der Aktivitäten des Kunstunterrichts sehen alle Ergebnisse am Ende gleich aus. Alles ist darin von vornherein derart festgesetzt: Dass eine Tätigkeit einen gewissen Zeitraum abdeckt und sich auf eine Technik konzentriert, statt nach der Bedeutung zu fragen oder ein kritisches visuelles Wahrnehmen anzuregen. Anstatt von einer Projektidee auszugehen und mit dem Prozess der Ideenfindung zu beginnen, wird in vielen Fällen genau gegensätzlich gearbeitet: Es wird eine bestimmte Technik gewählt, der dann ein Thema übergeordnet wird. Das führt viel zu oft dazu, dass wir etwa reihenweise *Mäuse*, die aus Joghurtbechern gebaut wurden und alle gleich aussehen, vorfinden. Solche Ergebnisse zeigen dass Kreativität nicht Teil des vorangegangenen pädagogischen Akts gewesen sein kann.

Remix als Grundlage: der *artEducator* als DJ

Wenn man im Kontext von Kunstpädagogik von Kreativität spricht, bezieht sich das immer auf die Kreativität von Schüler/-innen. Darauf, wie wichtig es ist, diese Fähigkeit gerade auf dem Gebiet der Bildenden Künste zu entwickeln und diese ausgehend von der Lebenswirklichkeit zu fördern. Denn im späteren Berufsleben wird eine sogenannte Kreativität in allen Arbeitsbereichen – nicht nur in den künstlerischen – als Grundkompetenz betrachtet/. Die *artEducation* allerdings versteht Kreativität zunächst als eine Kompetenz des/der Lehrer(s)/-in, der/die sich selbst als Kulturschaffende/-r versteht.

Wenn wir uns selbst als Gestalter/-innen verstehen, so erkennen wir auch, dass Kreativität die wichtigste Kompetenz eines *artEducators* ist: Wir müssen aufhören, nur dann von Kreativität zu sprechen, wenn wir über Schüler/-innen, über Künstler/-innen oder mit Presseleuten sprechen. KREATIVITÄT IST EINE NOTWENDIGE KOMPETENZ FÜR DIE PÄDAGOGIK (und für jede andere Arbeit auch, aber für unsere ganz besonders). Im 21. Jahrhundert, in dem alles Wissen im Netz zu finden ist, verändert sich unsere Rolle als Lehrende vom Distribuieren des Wissens hin zum Generieren: Unsere Aufgabe besteht darin, Impulse auf halbem Weg zwischen Vergnügen und Abgrund zu geben, damit sich Schüler/-innen für bestimmte Themen begeistern und sie erforschen wollen. Die Vorstellung, uns in Produzent/-innen von Impulsen zu verwandeln, zwingt uns zum kreativen Umgang mit der Gegenwart, denn die größte Herausforderung, der wir uns stellen müssen, wird die Gestaltung von Unterrichtsinhalten sein, die mit Videospielen, Fernseh-Serien und der Wii mithalten können.

Heute zeigt sich jedoch, dass sich das Gestalten-Wollen im 21. Jahrhundert sehr von dem des 19. Jahrhunderts unterscheidet. In einer übertechnologisierten Welt, in der sich das Bild von Experten vollständig gewandelt hat, wird das Ausüben schöpferischer Tätigkeiten anders verstanden als früher und ähnelt eher dem, was Nicolas Bourriaud zu Beginn des neuen Jahrtausends über den bildenden Künstler sagt:

„Es geht [dem/der heutigen Künstler/-in, Einfügung M.A.] nicht mehr darum, aus einem Rohmaterial Formen zu erschaffen, sondern darum, mit Objekten zu arbeiten, die tatsächlich auf dem kulturellen Markt zirkulieren […]. Die Begriffe Ursprünglichkeit (der Ursprung von etwas sein) und auch Schöpfung (aus dem Nichts) lösen sich so langsam in dieser neuen Kulturlandschaft auf, die von den Zwillingsfiguren DJ und Programmierer bestimmt wird, deren beider Aufgabe es ist, Kulturgüter auszuwählen und diese in neue Kontexte zu stellen.“[13] (Bourriaud 2002b / 2010: 13)

Bourriaud ist einer der interessantesten Theoretiker, der sich in Bezug auf die Rolle des Künstlers in der Gegenwart finden lässt. Aktuell und kritisch können seine beiden Bücher *Relational Aesthetics* (1998/ 2002a) und *Postproduction* (2002b) als Essays über zeitgenössische Kunst und eben auch als der Pädagogik eng zugewandt verstanden werden. Laut Bourriaud erhält der Begriff *Autor* (ob nun Musiker/-innen, Köche/-innen oder Lehrer/-innen) im 21. Jahrhundert eine neue Bedeutung: Denn wir gestalten nun ausgehend von Ideen anderer. Die französischen Philosophen Gilles Deleuze und Félix Guattari (1972/ 2008) vertreten mit der Idee, dass sich Wissen rhizomartig produziert, die Meinung, dass kopieren immer auch (re)produzieren ist, etwa so wie ein DJ, der beim Auflegen einen persönlichen Diskurs entstehen lässt, indem er die Musik anderer auf bestimmte Weise neu abmischt. In *Postproduction* vertritt Bourriaud die Theorie des/der Künstler(s)/-in als DJ, ein Gestalter, der mit bereits *Gestaltetem* arbeitet, denn „all diese künstlerischen Praktiken […] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, Kunstwerke in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen“[14]. (Bourrriaud 2002b: 18 ff.) Aus diesen Zeilen lassen sich deutlich Parallelen zur Pädagogik herauslesen; man muss nur den Begriff *Kunst* durch *Lehrplan* ersetzen, damit sich ein Sinn ergibt:

„All diese [pädagogischen Praktiken] […] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, [Lehrpläne] in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen.“ (Bourrriaud 2002b: 16, Einfügungen M.A.)

Bourriaud stellt klar, dass es in der heutigen Zeit undenkbar ist, etwas aus dem Nichts zu erschaffen. Das steht in direktem Bezug zum Rhizomgedanken. Wenn wir etwas gestalten, so steht am Anfang immer ein vorangegangener *input,* durch den wir etwas (wieder)verknüpfen; dadurch verliert ein authentisches und ursprüngliches Werk seinen Sinn. Vielleicht könnte *reprogrammieren* ein neues Verb sein, das auf zeitgenössische Künstler/-innen angewendet werden kann. Schaut man allerdings genauer hin, dann stellt sich heraus, dass Lehrer/-innen eine solche Arbeit seit jeher ausüben, denn die Inhalte, mit dem sie arbeiten ist in seltenen Fällen eigenen Ursprungs. Daher muss die Arbeit der Pädagog/-innen des 21. Jahrhunderts der eines DJs gleichen und müssen sich die Pädagog/-innen sich als *Remixer* verstehen und deutlich machen, dass *Remixen* gestalten und nicht kopieren bedeutet.

Die *artEducation* ist eine hybride Disziplin

Während die traditionelle Kunstpädagogik eine Disziplin ist, die vor allem Nabelschau betreibt, sich also überwiegend mit sich selbst beschäftigt, ist ein Grundbedürfnis der *artEducation*, sich mit anderen Disziplinen zu vermischen. Dabei geht es nicht mehr so sehr um Kenntnisse aus der Welt der Bildenden Kunst oder der Pädagogik, sondern um die aus anderen Bereichen wie beispielweise der Soziologie, Philosophie, der Queer theory oder des kolumbianischen Magischen Realismus[15]. Das Konzept des kreativen Remix weitet sich definitionsgemäß auf all das aus, was a priori nicht dazugehört. Genau an dieser Schnittstelle des Nicht-Zugehörigen, an der transformatorisches Wissen entsteht, verschwindet die Simulation und das wesentliche Lernen beginnt.

Die Fachleute der Kunstpädagogik müssen aufhören, ausschließlich kunstpädagogische Texte zu lesen und anfangen, sich mit Konzepten anderer Herkunft, Disziplinen oder Bezugswissenschaften auseinanderzusetzen (und für ihre Erfahrung als Lehrende zu nutzen). Elizabeth Ellsworth (2005) beispielsweise verwendet für die Pädagogik den Begriff *Direktionalität* (im Englischen: to address) und zeigt, dass die von uns Lehrenden gestalteten Curricula geprägt sind von unserer eigenen Absichten, (verstanden als eine Gesamtheit unsichtbarer Elemente, die festlegen, wie ideale Schüler/-innen auszusehen haben – und wie nicht – und warum einige auf der Strecke bleiben, da sie sich durch ihre Art zu lernen vom Rest unterscheiden). Beispielsweise ermöglicht mir die Lektüre von *El beso de Judas* – ein Text, in dem Joan Fontecuberta darüber reflektiert, ob es sich bei der Fotografie nicht eher um

eine Strategie der Fälschung handelt und weniger um eine Strategie der Wahrheit – diese Gedanken auch auf die Bildung zu übertragen. Der/die Lehrer/-in könnte demnach als Betrüger/-in, als Märchenerzähler/-in verstanden werden, als jemand, der sich Geschichten ausdenkt. Denn Objektivität existiert nicht, weder in der Wissenschaft, noch in der Kunst, der Politik, im Journalismus und schon gar nicht in der Pädagogik.

Als Bürger/-innen müssen wir den visuellen Produkten, die uns umgeben misstrauen, als Lehrer/-innen und Schüler/-innen jedoch müssen wir auch dem Lehrplan misstrauen und die Unterrichtstunden an denen wir teilnehmen, auf ihre Glaubwürdigkeit hin prüfen. So wie es auch Fontcuberta in *El beso de Judas: fotografía y verdad* formuliert: „Oftmals sind sich sogar die Betrüger selbst des Betrügens nicht bewusst; oftmals wird aus bestem Willen betrogen und zwar in zahlreichen Lebensbereichen: in der Familie, *in der Schule* [Hervorhebung M.A.], in der Kirche, bei der Arbeit, in der Gewerkschaft und in den Medien […] Weil Betrügen bedeutet, für andere Menschen zu entscheiden und vielfältige vorhandene Möglichkeiten zu verheimlichen“[16] (Fontcuberta 2009: 138).

Es ist notwendig, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und alle neuen Entdeckungen oder Bezüge zu nutzen, seien sie aus dem Bereich der Architektur, des Designs, des Tanzes oder der Neurologie. Das ist eine notwendige Strategie, um eine wirklich zeitgemäße Kunstpädagogik zu entwickeln.

Die Forschung

Abschließend möchte ich noch auf die Forschung eingehen, ein Diskurs, der in der traditionellen Kunstpädagogik durch vollkommene Abwesenheit glänzt. Sie ist für zeitgenössische *artEducators* jedoch unabdingbar, da sie Professionelle mit fachlichen oder transdiszplinären Expertisen sind, die ihre Praxis auf Reflexion begründen und in ihrer tagtäglichen Arbeit Strategien anwenden, um einen Vorrat an Methoden zu schaffen, an denen das Infragestellen geübt werden kann.

Um Kohärenz zu meinen Anregungen herzustellen, ordne ich die von mir vorgeschlagene Richtung den Methoden der qualitativen Forschung zu. Dieser Ansatz geht aus den Überlegungen hervor, die sich Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten und zu dem Schluss führten, dass quantitative Daten nicht alles sein können, worauf sich die Sozialwissenschaft stützten kann. Viele Intellektuelle kritisierten aus einer postmodernen Perspektive den Positivismus und die Methode allgemein, was zum Entstehen neuer Vorschläge für die sozialwissenschaftliche Forschung und zu einer Kehrtwende des Systems führte: mit dem Postmodernismus (Ristock und Pennell 1996), dem Poststrukturalismus, dem Konstruktivismus, der Dekonstruktion, der Kritischen Theorien, der Diskursanalyse (Martínez 2006), der Feministischen Wissenschaftstheorie (Reinharz /Davidman 1992) und auf besondere Weise mit der auf Kunst basierenden narrativen Forschung, innerhalb welcher Valerie Janesick (2011) als bekannteste Vertreterin zu nennen ist, die unser Verständnis von Forschung am besten repräsentiert.

Die *artEducation* ermöglicht es uns, zu Künstler/-innen, Vermittler/-innen und definitiv auch zu Forscher/-innen, wie Indiana Jones’ der Postmoderne zu werden, und uns auf riskante Reisen Gebiete und Landschaften zu begeben, die noch nie zuvor betreten wurden.

***

Ohne Wissen, Fortschritt und vor allem ohne einen Remix würde die Kunstpädagogik weiterhin eine Quelle des gesellschaftlichen Rückschritts und des Festhaltens an der Vergangenheit bleiben. Wir müssen in Richtung eines Wandels arbeiten, bei dem die Kunst und die Pädagogik als ein und dasselbe verstanden werden und bei dem alle Künstler/-innen sich selbst als Pädagogen/-innen und alle Pädagogen/-innen sich selbst als Künstler/-innen verstehen. Die Kreativität als Schlüsselkompetenz der Lehrer/-innen und die Pädagogik als Schlüsselkompetenz der Künstler/-innen verbindet die beiden Figuren, die in unserer Vorstellung als Gegenstücke auftauchen, obwohl sie das nicht sind – wie wir es schon so oft argumentiert haben. Nur indem wir die Päda-

gogik als etwas der Kunst Innewohnendes verstehen und die Kunst als etwas der Pädagogik Innewohnendes, werden wir es schaffen, zeitgemäße Prozesse in der Kunstpädagogik anzustoßen und dadurch die Welt zu einem besseren Ort für uns alle werden zu lassen.

Aus dem Spanischen übersetzt von Dana Ersig, Robert Hausmann und Gila Kolb.

Literatur

Maria Acaso (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

María Acaso (2013): rEDUvolucion. Hacer la revolucíon en la educación. Barcelona: Ediciones Paidós

Zygmunt Bauman (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Polity

Zygmunt Bauman (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Nicolas Bourriaud (2002b): Postproduction. Culture as Screenplay: How art reporgrams the world. New York: Lukas & Sternberg

Nicolas Bourriaud (1998/ 2002a) Relational Aesthetics. Paris: Presses du réel

Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). Educación para el art, arte para la educación. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Online einsehbar unter: http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf

Luis Camnitzer, zitiert von Roberta Bosco im Artikel: Relatos de la era de los espejos. El País, 30.10.2010 Online einsehbar unter: http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

Deleuze/Guattari (1972/ 2008): El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia, (1972), Valencia, Pretextos

John Dewey (1934/ 2008): El arte como experiencia. Barcelona: Paidós

Paul Duncum (2006): Visual Culture in the Art Class. Case Studies. RESTON: NAEA

Eilzabeth Ellsworth (1997/ 2005): Posiciones en la enseñanza. Differencia, Pedagogía y el pder de la direccionalidad. Madrid: Akal

Joan Fontcuberta (2001): Contranatura. Alicante, Spain: Museo de la Universidad de Alicante.

Joan Fontcuberta (2009): El beso de Judas. Fotografía y verdad, Barcelona, Gustavo Gili

Kerry Freedman (2003/ 2006): Enseñar cultura visual. Barcelona: Octaedro

Henry Giroux (1988/1990): Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós

Valerie Janesick (2011): Stretching: exercises for qualitative researchers. London: SAGE

Alan Kaprow (1971/ 2007): La educación del des-artista. Madrid: Árdora

Miguel Martínez (2006). La investigación cualitativa, síntesis conceptual. Revista IPSII 1, vol. 9. 123-146.

Shulamit Reinharz, Lynn Davidman (1992): Feminist methods in social research. New York: Oxford University Press

Janice L. Ristock, Jean Pennell (1996): Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions. New York: Oxford University Press

Endnoten

[1] Originalzitat: „En algún momento desafortunado de la historia, algún filisteo o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder, decidió aislar el arte de la educación y degradarlo, de la meta-disciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy." Luis Camnitzer: Introducción. In: Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). Educación para el art, arte para la educación. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

[2] http://www.mataderomadrid.org [25.10.2015]

[3] Vgl.: Maria Acaso: La educatión artística no son las manualidades. Nuevas practicas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. (Deutsch: Die Kunstpädagogik ist das Handarbeiten. Neue Unterrichtspraktiken für den Kunst- und Bildunterricht, Übersetzung: GK.) Im Buch argumentiert M.A. für den Einbezug von kognitiven Prozessen in die von ihr als produktionsorientiert dargestellte Kunstpädagogik. Um dies im deutschen Diskurs abbilden zu können, ließe sich von Handarbeiten/Werken oder Kunsterziehung sprechen.

[4] Anmerkung der Übersetzerin: ArtEducatión ist ein Wortspiel. „arte" und „educatión" würden jeweils mit einem e geschrieben werden, das sie sich hier nun groß geschrieben teilen: > ArtEducation. Zugleich wird „e" im Spanischen für „und" verwendet, wenn das folgende Wort mit einem „i" oder „hi" beginnt. Es ist das Zusammendenken der beiden Felder gemeint; korrekt wäre: La educatión del arte.

[5] http://nubol.tumblr.com [25.10.2015]

[6] http://www.claremi.net [25.10.2015]

[7] http://cargocollective.com/claremi/Altas [25.10.2015]

[8] Eine Dokumentation der Arbeit gibt es hier zu sehen: https://www.youtube.com/watch?v=NziRaGxI8Ow [25.10.2015]

[9] http://www.centrohuarte.es/actualidad/las-aulas-transformadas-en-colectivos-artisticos-con-el-proyecto-vaca/ [25.10.2015]

[10] http://room13international.org [25.10.2015]

[11] https://levaduramadrid.wordpress.com [25.10.2015]

[12] „El acto de creación más genuino y coherente en nuestros días no consiste en producir nuevas imágenes, sino en asignar sentido a las existentes" – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. Zitiert nach einem Artikel in El País am 30.10.2010 (Roberta Bosco) http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

[13] Originalzitat: „[For present artists, M.A.] It is no longer a matter of elaborating a form on the basis of a raw material but working with objects that are already in circulation on the cultural market […]. Notions of originality (being at the origin of) and

even of creation (making something from nothing) are slowly blurred in this new cultural landscape marked by the twin figures of the DJ and the programmer, both of whom have the task of selecting cultural objects and inserting them into new contexts." – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, (2002/ 2nd edition 2010): Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World. New York: Lukas & Sternberg, S.13.

[14] Originalzitat: „[a]ll these artistic practices […] have in common the recourse to already produced forms. They testify to a willingness to inscribe the work of art within a network of signs and significations, instead of considering it an autonomous or original form." – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, Postproduction (2002), New York Lukas & Sternberg, S. 16

[15] Dessen bekanntester Vertreter Gabriel García Márquez war.

[16] Originalzitat: „A menudo incluso los estafadores no son ni mucho menos conscientes de serlo; a menudo se estafa con la más beatífica voluntad en numerosos ámbitos por los que discurre nuestra vida: en la familia, *en el colegio*, en la iglesia, en el trabajo, en el sindicato, en los media… Porque estafar significa decidir por los demás, esconder la diversidad de opciones de que se dispone." – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Joan Fontcuberta Villà (2009): El beso de Judas. Fotografía y verdad, Barcelona, Gustavo Gili.
Online einsehbar unter: http://www.pucrs.br/famecos/professores/sempe/Joan_Fontcuberta.pdf [25.10.2015]

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Was macht eine „gute" Kunstlehrerin, einen „guten" Kunstlehrer aus?

Kompetenzen reichen nicht

Professionalität steht hoch im Kurs. Beim Stichwort „Qualifizierung in der Lehrerbildung" fallen Begriffe wie „Classroom management", „Kompetenzraster" oder „Diagnosematrix". Das klingt nach Professionalität, dies jedoch in einem primär technologischen Sinn: Hier die mit Kompetenzen ausgestatteten Lehrerinnen und Lehrer (im Sinne eines Tools, das ihnen zur Verfügung steht), dort ein bestimmtes Setting, das sie im Sinne eines sich bestenfalls selbststeuernden Lernens modellieren. Ein solches Verständnis von Lehren und Lernen im Unterricht unterscheidet sich von einem pädagogischen Ansatz, der sich zum einen aus der Einsicht in die Komplexität und nur bedingte Beherrschbarkeit von Unterrichtsprozessen ergibt und zum anderen sich dezidiert auf die Subjektivität der Heranwachsenden und die Potentiale von Beziehungen richtet (vgl. Klafki 2002, Künkler 2011).

> *„Zunächst einmal muss ich feststellen, was der einzelne überhaupt bei mir lernen möchte, wo Schwerpunkte seines Interesses und seine Möglichkeiten liegen. Mir kommt es aber nicht darauf an, das einfach so laufen zu lassen, sondern ich muss ihn, wenn Schwierigkeiten auftauchen, mit etwas Neuem in ihm konfrontieren." Joseph Beuys, Künstler (MEuK: 31)*

Schulische und akademische Kunstpädagogen/-innen taten sich mit der Einführung von „Kompetenzen" und „Bildungsstandards" besonders schwer, weil sich der Umgang mit Kunst im Allgemeinen sowie mit künstlerischen Prozessen im Speziellen letztendlich dem Anspruch von Steuerung und Messbarkeit entzieht. So lässt sich Kunst nur bedingt lehren und lernen, weshalb ein

eher diffuser Begriff „ästhetischer Erfahrung“ zur wichtigen Orientierungsmarke für Kunstunterricht wurde. Vertreterinnen einer „kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ sahen sich unlängst von diesem Spannungsfeld herausgefordert und stellten mit dem „künstlerischen Portfolio“ einen fachdidaktischen Entwurf zur Diskussion, in dem das dynamische Moment ästhetischer Erfahrung innerhalb standardisierter Strukturen geltend gemacht wurde. Die hier entworfene Form einer bildnerisch-gestalterischen Auseinandersetzung definierten die Autorinnen als ein fachspezifisch geeignetes Instrumentarium „selbstbestimmten Lernens“, mit dem Schüler/-innen ihren künstlerischen Arbeitsprozess „reflektieren, diagnostizieren und regulieren“ (Aden/Peters 2012) können.

Wir möchten diese Diskussion nun weniger auf einer methodisch-didaktischen Ebene weiterführen, sondern, den eigenkritischen Impuls der beiden Autorinnen aufgreifend, jene aktuell fast unumstrittene Leitkategorie „selbstbestimmten Lernens“ konfrontieren mit der Frage nach dem Stellenwert der Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Schüler/-innen. Um nicht falsch verstanden zu werden: Keinesfalls möchten wir damit das erzieherische Ziel der Selbständigkeit von Schüler/-innen in Frage stellen, bezweifeln aber, dass das Ziel unbedingt der Weg sein muss. Denn es spricht (immer noch) vieles dafür, dass der Lehrer, die Lehrerin im Unterricht eine tragende Rolle spielt und an der Wirksamkeit von Unterricht entscheidenden Anteil haben (was u.a. 2009 durch die „Hattie-Studie“ belegt wurde; vgl. Hattie 2009). Wir meinen, dass „guter“ Lehrer, „gute“ Lehrerinnen im Idealfall nicht nur „Lernbegleiter“ oder „Coaches“ sind, die sich als Personen möglichst im Hintergrund halten, sondern Figuren, die sich einsetzen und als Personen präsent werden. Diese Präsenz sehen wir jedoch nicht als eine absolute Größe, sondern gehen davon aus, dass die Wirkung von Unterricht und die Ermöglichung selbstständiger Bildungsprozesse entscheidend von dem (professionellen) Selbstverständnis der Lehrenden und von der Qualität der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern abhängen.

Im Kunstunterricht machen viele Lehrende die Erfahrung, wie viel Zuwendung und Unterstützung Schülerinnen und Schüler bedürfen, um offen angelegte künstlerische Aufgabenstellungen wirklich *durch*arbeiten zu können. Denn solche Prozesse sind mit Hürden und Widerständen verbunden, allein schon, wenn es darum geht, sich selbst etwas zur Aufgabe zu machen, eine eigene Frage zu entwickeln oder schließlich den individuellen Prozess eines Abgleichs von Inhalt und Form durchzuhalten. Hilfreich sind dann gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die über genügend fachliche und methodische Kenntnisse verfügen und dazu selbst diese Erfahrungen gemacht haben. Es braucht also eine Reihe an „Kompetenzen“ – da sind wir uns mit der aktuellen Bildungsdiskussion völlig einig – es braucht aber darüber hinaus noch etwas anderes. Wir meinen, dass eine durch Selbstreflexion entwickelte Haltung die Basis ist, um Didaktik und Methodik innerhalb des fragilen und flexiblen Gefüges „Unterricht“ immer wieder neu abgleichen zu können.

> *„An den Universitäten spielt die künstlerische Ausbildung der Kunstpädagogen leider nur eine periphere Rolle. Da wird nicht verlangt, dass die künstlerische Produktion etwas Authentisches ist, die mit den Personen etwas zu tun hat. Der kunstpraktische Teil der Ausbildung findet in schmalen Kursen statt, in denen mal gemalt wird, mal gezeichnet wird und zwar mit Blick auf künftigen Unterricht. Das hat wenig zu tun mit einer von Überzeugung getragenen künstlerischen Arbeit, die viel tiefgehender wirkt.“ Siegfried Neuenhausen, Künstler und em. Professor an der Hochschule der Bildenden Künste Braunschweig (MEuK: 44)*

Konkrete Dimensionen einer solchen kunstpädagogischen Haltung möchten wir im Folgenden erörtern. Wir beziehen uns dafür auf Befragungen von künstlerisch Lehrenden aus Schule und Hochschule, die wir im Rahmen einer dreijährigen Fallstudie (2010-13) an der Kunsthochschule Kassel durchführten (vgl. Wetzel/Lenk 2013, kurz MEuK). Ausgangspunkt dafür bildete zunächst unser Interesse für die besonderen Qualitäten, derer die Lehrenden zur Förderung offen angelegter bildnerisch-künstlerischer Prozesse im Kunstunterricht bedürfen. Und so hofften wir zunächst, aus den Gesprächen entsprechende (persönliche und fachliche) Kompetenzen herausfiltern zu können, stellten aber fest, dass das Problem kunstpädagogischer Professionalität vielschichtiger angelegt ist, sich also nicht auf einen Kanon einzelner Kompetenzen reduzieren lässt. Den Untertitel unserer Publikation zur Studie „Kunstunterricht als eine Frage der Haltung“ möchten wir daher nun als These weiterführen und vertiefen.

> *„In der Frage klingt die Vorstellung an, dass durch die richtige Methodik in der Schule plötzlich alle erwachen können. Wie Dornröschen wach geküsst werden. Diese Vorstellung ist natürlich falsch.“ Alf Schuler, Künstler und em. Professor für Bildhauerei an der Kunsthochschule Kassel (MEuK: 65)*

Was wirkt im Unterricht?

Entgegen dem bereits skizzierten bildungspolitischen Trend, die Methode zum entscheidenden Instrumentarium wirksamen Unterrichts zu erklären, mehren sich durchaus Tendenzen, Lehren und Lernen wieder als ein primär personelles Geschehen zwischen Lehrer/-in und Schüler/-in zu begreifen. Innerhalb des kunstpädagogischen Diskurses erinnerte unlängst Jochen Krautz an das In-Beziehung-Stehen als eine anthropologische Bedingung, die auch unterrichtliches Handeln bestimmen müsse. Krautz spricht von einem dialogischen Prinzip, das im Kontext umfassender Bildungsprozesse auf die Ausbildung einzelner (fachlicher) Kompetenzen zielt. Bildung betrifft hier sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch mitmenschlich-soziale, sachliche und ethische Dimensionen (Krautz 2013: 150). Ein davon abgeleiteter Lernbegriff ist insoweit relational angelegt, als sich „die Person darin in ein Verhältnis zum Gegenstand setzt, sich einlässt in den Zwischen-Raum. Man steht nicht in ‚objektiver' Distanz zur Sache, sondern ist innerlich beteiligt." (Ebd.) Damit wird erreicht, worauf auch Wolfgang Klafki mit der Begrifflichkeit eines „pädagogischen Verstehens" hinaus möchte, dass nämlich die Lernenden „die Bedeutsamkeit dieser Inhalte und Prozesse für die Entwicklung *ihres* Selbst- und Weltverständnisses, *ihres* Könnensbewusstseins und *ihrer* Lernbereitschaft erfahren können." (Klafki 2002: 3) Unterricht wird also erst dann wirksam, wenn das, was gelernt wird, für den Lernenden persönlich bedeutsam wird, wenn es im Kunstunterricht in Prozessen künstlerisch-bildnerischer Praxis statt um ein Abarbeiten der Aufgabenstellung zu einer persönlichen Auseinandersetzung kommt und damit zu einem wirklichen Erkenntnisprozess. Wenn also schließlich ein „leeres Staunen" zum „Erwachen an der Sache" (Copei 1962: 62) führt.

Lernen zielt damit auf die Ausbildung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten im Wechselbezug zur (Selbst-)Bildung des Subjekts. Sich von etwas berühren zu lassen, etwas wissen zu wollen, einen komplexen Erkenntnisprozess zu durchlaufen, sind Fähigkeiten, die nicht naturgegeben sind, sondern die sich schrittweise entwickeln müssen. Heranwachsende brauchen dazu ein Gegenüber, das sich aus der Rolle des Belehrenden lösen kann und Prozesse durch ein bewusstes In-Beziehung-Treten zu begleiten vermag.

> *„Diese Suchbewegungen sind für mich elementares Erleben von Leben. Das wollte ich den Schülern gerne ermöglichen – als ein Bewusstwerden: Hier entwickelt sich etwas parallel zu meinem Leben, das seinen Ausdruck finden kann in der Zeichnung, in der Malerei, im Basteln, im Kleben." Klaus Steinke, Künstler, ehem. Kunstlehrer und Fachausbilder am Studienseminar Gießen (MEuK: 96)*

Die damit einhergehende Psychodynamik von Lehren und Lernen macht Hinrich Lühmann, langjähriger Direktor des Berliner Humboldtgymnasiums und Psychoanalytiker, nachvollziehbar und verständlich. Für ihn ist Lernen und Lehren nicht nur ein kognitiv ausgerichteter Wissenstransfer, sondern ist geknüpft an eine affektiv besetzte „Beziehung besonderer Art", die er mit Freud „Übertragung" (Lühmann 2006: 99) nennt. Affekte der Übertragung sind Respekt, Liebe und auch Aggression, sie entstehen im Zusammenhang des Wissens, indem die Schüler/-innen den Lehrenden Wissen unterstellen, Wissen, das immer auch Wissen über sie selbst ist und das ihnen zur Vollständigkeit fehlt. Es ist eine Beziehung, in der die Schüler/-innen von den Lehrenden etwas zu bekommen erhoffen, was sie schließlich in die Lage versetzen wird, es selbst produzieren zu können. Motor dafür ist manchmal eine „Verliebtheit", öfter jedoch eine wohlwollende Anerkennung, die sich in Bezug auf die Lehrenden daraus speist, dass ihnen die nötigen Kenntnisse zugetraut werden und man sich von ihnen für die eigene Anstrengung Anerkennung erhofft (vgl. Lühmann 2006: 104). Lehrer/-innen werden dann nicht nur als Repräsentanten bestimmter Kompetenzen wahrgenommen, sondern als an der Sache selbst interessierte Subjekte. In Bezug auf die Kunstlehrenden fällt daher der Begriff des Authentischen: Jemand ist ein „guter" Lehrer, eine „gute" Lehrerin, weil er oder sie „authentisch" ist, womit gemeint wird, dass er oder sie nicht nur etwas weiß und kann, sondern eine Leidenschaft, eine Art Liebe für die Kunst vermittelt, an deren Rätselhaftigkeit man auf diese Weise teilhaben kann.

Unterricht rahmt Lernen institutionell, verleiht den Lehrenden Autorität, ermöglicht Übertragung und schließlich auch wieder deren Auflösung. Vor allem in Situationen, in denen das Eigene Raum bekommt – sei es beim künstlerisch-bildnerischen Arbeiten im Kunstunterricht oder kreativen Schreiben im Rahmen des Deutschunterrichts – öffnet sich Unterricht in besonderer Weise als ein Zwischen-Raum, als ein sogenannter „intermediärer Bereich" einer (noch) im Spiel angesiedelten Vermittlungssituation innerer und äußerer Wirklichkeit (vgl. Winnicott 1974: 7). Es ist jener Raum, in dem ein schöpferisches Potential zunächst für

kindliche, später für adoleszente Identitätsbildung zur Verfügung gestellt werden kann. Dabei ist zu bedenken, dass vor allem die Artikulation dieser subjektiven Momente inneren Erlebens und Wünschens Heranwachsende im institutionellen Kontext von Schule verletzlich macht und angewiesen sein lässt auf jemanden, der diese Impulse auf der einen Seite fördert, andererseits aber auch schützt. So sollten Lehrende diesen „potentiellen Raum" des Imaginierens, Spielens, Experimentierens als das Medium einer anderen Lernkultur begreifen, die sich im Schulischen erst bilden und etablieren muss.

> *„Ich scheue mich nicht, das Wort Liebe mit ins Spiel zu bringen. Da sind junge Menschen, die entwickeln sich, denen kann man etwas zeigen, ein Stück Welt eröffnen. Man nimmt sie auch ernst in ihrem NichtWollen, NichtKönnen und Verweigern, in ihren Ängsten und Schwächen. Und dann sieht man, dass etwas wächst." Christine Biehler, Künstlerin und Dozentin (MEuK: 121)*

Die Dynamik solcher Prozesse lässt sich jedoch nicht im Kontext einer technologischen Didaktik konzeptualisieren. Heiner Hirblinger entwickelt dafür den Begriff einer „narrativen Struktur", in der „das ‚Auftauchen' und ‚Verschwinden' einer Geschichte den Lehrer interessieren muss." (Hirblinger 2007: 103) Diese Prozesse sind mitunter langfristig angelegt, da es neben produktiven Phasen immer auch Phasen des Stillstands oder Umwegs, der Frustration und des Scheiterns gibt. Diese Erfahrungen charakterisieren insbesondere ästhetische Prozesse, in denen die Dialektik von affektivem Erleben und reflexiver Distanz eine wesentliche Rolle spielt. Die Aufgabe des Lehrers besteht dann darin, den Rahmen zu bestimmen, in dem die Geschichten erzählt werden können. Die dafür notwendige Balance zwischen Offenheit und Steuerung beschrieben viele der Lehrenden in unseren Gesprächen als zentral:

Für **Jochen Dietrich**, Kunstlehrer und Künstler, geht es *„um eine Mischung aus der Reibfläche durch bestimmte Vorgaben, an denen (…) (die Schülerinnen und Schüler) nicht vorbei dürfen, an denen sie sich abarbeiten sollen, aber es geht auch um die Möglichkeit und gleichzeitig um die Verpflichtung, einen eigenen Zugang zu entwickeln."* (Dietrich/MEuK: 187)

Thorsten Streichardt, Künstler, empfindet *„das durchaus als problematisch*: *Einerseits braucht man eine Steuerung, um die unterschiedlichen Perspektiven zu bündeln, um die Leute aus ihrem individuellen Kontext herauszulösen und eine gemeinsame Situation herzustellen, anderseits geht es um Offenheit, um Individualität, das Eigene, um Freiräume, in denen man dem eigenen Fragen auf die Spur kommen kann*." (Streichardt/MEuK: 212 f.)

Innerhalb des institutionellen Rahmens gibt der Lehrer, die Lehrerin einen ersten Anstoß, einen Impuls, z.B. ein irritierendes Phänomen, weil erst durch eine emotionale oder kognitive Diskrepanz etwas nachhaltig in Gang gebracht werden kann. Dabei kommt der eigentliche Anstoß stärker von innen als von außen. Was dann beginnt, ist, so Hirblinger im Anschluss an Friedrich Copei, die „affektive Folie eines unbewussten Dramas um den ‚fruchtbaren Moment'" (Hirblinger 2007: 105). Zwischen Lehrer und Schüler findet ein „Gerangel" statt, ein von diffusen Affekten begleiteter Kampf um Anerkennung, weshalb er den von Copei geprägten Begriff des „fruchtbaren Moments" erweitert zur Vorstellung von einer „fruchtbaren Matrix" (Hirblinger 2007: 104).

Was ist Haltung?

Haltung ist zunächst ein recht unscharfer und fast antiquiert anmutender Begriff. Er findet sich unter anderem in der Medizin („Körperhaltung"), in der Soziologie („Habitus") oder in der Psychologie („Einstellung"). Im pädagogischen Kontext kann unterschieden werden zwischen einer „Technik", die in Bezug auf Unterricht stärker auf den Kontext der didaktischen Elemente einer spezifischen Situation bezogen ist und einer „Haltung", die mehr auf die individuelle, einmalige Persönlichkeit des Lehrers zielt (vgl. Zwiebel 2006: 61).

Haltung ist weniger ein fixierter Bestand, auf den in kritischen Situationen zurückgegriffen werden kann, als eine dynamische Struktur, mit der es möglich ist, nicht nur das eigene Handeln zu orientieren, sondern es auch an unterschiedliche Situationen anzupassen.

Die Philosophin Frauke Annegret Kurbacher bestimmt die vielfältigen Anteile, die an einer Haltung mitarbeiten, als eine „Praxis, von der ich annehme, daß sowohl rationale als auch emotionale, aisthetische und voluntative Momente eine Rolle spielen." (Kurbacher 2006) Haltung versteht sie als ein „komplexes Ineinandergreifen und Ineinanderspiel" (ebd.) dieser verschiedenen mensch-

lichen Fähigkeiten im Modus einer, wie sie sagt, „eigenwilligen Lesart von Reflexivität“ (ebd.), für die vor allem Gefühle einen integralen Bestandteil bilden. Sie denkt Reflexivität deshalb auch nicht abgekoppelt von den jeweiligen singulären Situationen, sondern als sich im Akt des Sich-Beziehens ereignend: als einen „tätigen, praktischen und erlebten Bezug, der konstitutiv auf einen Umgang mit sich und anderen angewiesen ist.“ (Ebd.)

> *„Ich versuche in diesen Gesprächen eine Entwicklung zu forcieren oder anzuregen, Varianten auszuloten, so dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst Beschränkungen auferlegen, die dann zur Freiheit führen innerhalb eines gestalterischen Prozesses.“ Bernhardt Chiquet, Kunstlehrer in Basel und Künstler (MEuK: 137)*

Damit konzipiert Kurbacher ein Verständnis von Haltung, wie es auch als „Brückenkonzept“ aus der therapeutischen Praxis für professionelles Lehrerhandeln geltend gemacht und vom Psychoanalytiker Ralf Zwiebel im Kontext einer „professionellen Position“ diskutiert wurde (Zwiebel 2006: 87). Wenn Unterricht nicht nur als Situation der Vermittlung von Lerninhalten begriffen wird, sondern als eine Reihe von Situationen, die sich durch ein Sich-In-Beziehung-Setzen bilden, dann formt sich ein Feld einzigartiger, spezifischer Beziehungsdynamiken. Hier wird die Lehrerin, der Lehrer mit der eigenen Verstricktheit sowie mit dem „Entscheidungsdruck der professionellen Arbeit“ konfrontiert (vgl. Zwiebel 2007: 97). Professionalität bedeutet dann, damit einhergehende Gefühle von Bedrängtheit, Unlust, Zorn, Verärgerung etc., also insgesamt Affekte individueller Abwehr, reflektieren und transformieren zu können, um den Beziehungsraum offen zu halten als denjenigen Raum, in dem sich Heranwachsende entwickeln.

Dieses Entwicklungspotential zeigt sich entsprechend in sogenannten „problematischen Situationen“ (Zwiebel 2007: 98), die von Schülerinnen und Schülern als unlustvoll und unbehaglich erlebt werden, weil sie von Unwissenheit, Ohnmacht, Nicht-Verstehen, Hemmungen und auch Widersprüchen gekennzeichnet sind. Im Kunstunterricht sind das Situationen, in denen sie sich verweigern, in denen sie ihr Material nicht mitbringen oder vorschnell zu Ergebnissen kommen möchten. Vor allem bei offenen Aufgabenstellungen, also wenn nicht klar ist, was genau erwartet wird, wenn Stunden nicht durchstrukturiert sind und künstlerisch--bildnerische Problemstellungen plötzlich eine Eigendynamik entwickeln, werden Schülerinnen und Schüler unsicher, denn sie verlieren die Übersicht und können ihren ‚Schüler-Job’ nicht in gewohnter Weise verrichten. So sehr sie solche Situationen als konflikthaft erleben, der fachdidaktische Diskurs sie als ‚problematisch’ stigmatisiert und damit in gewisser Weise auch diskreditiert, soll hier jedoch die Perspektive gestärkt werden, genau darin ein besonderes Potential zu erkennen. Denn nicht zuletzt sind es doch diese „problematischen Situationen“, in denen künstlerisch-bildnerische Prozesse nicht nur auf die Ausbildung bestimmter bildnerischer Kompetenzen zielen, sondern insofern umfassend künstlerisch sind, als sie zu Bildungsprozessen werden, in denen das Subjekt im Zentrum steht, das sich nun bildnerisch mitformt.

Die Kernaktivität der Lehrenden in solchen, aber natürlich auch in weniger konflikthaft erlebten Prozessen ist für Zwiebel von der gleichen Spannung geprägt wie die eines Analytikers und besteht in einem Oszillieren zwischen einem „persönlichen Pol“ und einem „technischen Pol“ (Zwiebel 2006: 45). Der „persönliche Pol“ steht für Wünsche, Gefühle, Vorstellungen, Gedanken und Ideen, der „technische Pol“ für Konzeptualisierungen, technische, handwerkliche oder methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dieses Hin und Her oder „Ausbalancieren“, wie es Zwiebel nennt, „lässt sich nicht ausschließlich technisch-methodisch beschreiben, sondern impliziert eine Haltung, deren entscheidender Kern in der Paradoxie-Toleranz liegt.“ (Ebd.) Dazu gehört, die in diesem Spannungsfeld enthaltenen Widersprüche und Gegensätze auszuhalten und nicht qua Rollenzuweisung im persönlichen oder technischen Modus zu agieren, ohne sich folglich die Komplexität der Situation immer wieder bewusst zu machen.

Dieses Ausbalancieren entwickelt sich schrittweise als die Fähigkeit, Probleme zuzulassen und wahrzunehmen, eigenen und fremden Erlebens und Verhaltens gewahr zu werden und sich darum zu bemühen, es zu verstehen. An diesem Verstehenwollen ist maßgeblich die Bereitschaft beteiligt, eine problematische Situation mit einer Schülerin, einem Schüler sowohl aus der Nähe wahrzunehmen, als auch aus der Distanz sachlich zu beschreiben, vor allem in Bezug auf die daran beteiligten Gefühle. Für diesen inneren Prozess des Abgleichs zwischen der „Subjekt- und Objektdimension“ hat Zwiebel den Begriff der „multiplen Bifokalität“ geprägt. „Bifokal“, weil es wie bei einer Gleitsichtbrille um einen Wechsel zwischen Weit- und Fernsicht auf die Situation geht, „multipel“, „weil es neben der zentralen Subjekt- Objektperspektive noch wesentlich andere gibt: Gegenwart/Vergangenheit, Innen/Außen, Übertragung/Vergangenheit, Wahrnehmung/Erinnerung, Präsenz/Erinnerung.“ (Zwiebel 2006: 47)

Dieser Wechsel der Sichtweisen schwingt mit, wenn **Ute Reeh**, Künstlerin und „Schulkünstlerin“, ihr Verhältnis zu den Prozessen

beschreibt, die sie mit Schulklassen initiiert: *„Ich arbeite dann wirklich mit und in dem System, ich komme aus der Distanz, gehe in das System hinein, agiere und probiere, habe aber trotzdem ausreichend Distanz.“* (Reeh/MEuK: 108)

Weil im Kunstunterricht die eigenständige Arbeit an einer offen angelegten bildnerisch-künstlerischen Problemstellung oft mit Versagensängsten und Hemmungen verbunden ist, bedarf es – als eine Art Begabung für den Lehrerberuf – einer Zuwendungsfähigkeit. Sie wird dadurch gestärkt und differenziert, dass die in der eigenen künstlerischen Arbeit selbst erfahrenen und reflektierten Momente des Scheiterns, der Selbstzweifel oder der vielen notwendigen Umwege, nicht nur zur persönlichen Reife beitrugen, sondern den Lehrenden für die Probleme der Schülerinnen und Schüler sensibilisierten. Aus der Fähigkeit, eigene Erfahrungen zu reflektieren, entwickelt sich dann eine Verstehenshaltung, die diese Fähigkeit der Zuwendung nährt.

Klaus Steinke, langjähriger Kunstlehrer, Fachausbilder am Studienseminar Gießen und Künstler, bestätigt diesen Erfahrungsgrund kunstpädagogischer Zuwendung: *„Der Kunstlehrer, vorausgesetzt er arbeitet weiter (künstlerisch), hat ja ständig das Erlebnis des Scheiterns. Das liefert ein Grundmoment der Empathie mit Schülern. Wenn ich nämlich spüre, dass in den Bildern der Schüler etwas fehlt, dann spüre ich etwas Verwandtes. Dem will ich vielleicht mit meinen Möglichkeiten aushelfen, kleine Tipps geben können, damit der Einzelne weiterkommt, damit er aus dem Scheitern, der Falle herausfindet.“* (Steinke/MEuK: 89)

Wie wirkt Haltung im Kunstunterricht?

Zusammenfassend kann „Haltung“ in Bezug auf das Lehrerhandeln als ein offener, immer wieder auf die jeweilige Situation ausgerichteter Prozess des Abgleichs von eigener und fremder Wahrnehmung verstanden werden, an dem Gefühle wesentlich beteiligt sind. Doch wie kann sich eine solche Haltung speziell im Kunstunterricht „verkörpern“?

Einschränkend sei zunächst vermerkt, dass Joseph Beuys seinerzeit mit guten Gründen dagegen argumentierte, den Kunstunterricht als speziellen Fall zu konstruieren und damit von anderen Fächern und generell im Schulischen zu isolieren (vgl. Beuys 2013: 37f.). Er verstand dagegen das Künstlerische als ein Prinzip, das überall wirkt, als eine umfassend gedachte Größe des sich mit sich selbst und mit der Welt In-Beziehung-Setzens, als eine Kräftekonstellation, an der Fühlen, Wollen und Denken in einer sich wechselseitig durchdringenden Bewegung der Formung beteiligt sind (vgl. Zumdick 2001: 141). Kunst ist für Beuys „plastische Formung“, sie ist für ihn nur insofern genuin bildnerisch, als sie immer schon bildend ist. „Plastische Formung“ kann dann zu politischen Aktionen führen oder in Kunstwerke münden, wofür eine strenge „Begriffsbildung“ mit Form- und Materialfragen abgeglichen werden muss (vgl. Beuys, MEuK: 38, Szeemann, 2008: 58). Diese wechselseitige Bezüglichkeit zwischen Inhalt und Form kommentierte Beuys einmal lakonisch damit, dass Kunst doch zum einen von „Kunde“ kommt: „man muß etwas zu sagen haben, auf der anderen Seite aber auch von ‚Können’, man muß es auch sagen können.“ (Zit. nach Jappe 1973: 1090)

> *„Ich habe für die Schüler alle denkbaren Freiräume gnadenlos und schamlos ausgenutzt. Ich habe mich dumm gestellt gegenüber der Schulleitung und habe einfach Dinge gemacht, die ich gut fand und von denen ich dachte, das muss sein.“ Klaus Schinkmann, Künstler und ehem. Kunstlehrer in Kassel (MEuK: 153)*

Auf Haltung zielt also nicht nur ein sich professionalisierendes Lehrerhandeln ab. Die beschriebene Lehrerhaltung erzeugt im Idealfall eine Resonanz bei den Schülerinnen und Schülern. Nicht ohne Grund forderte Friedrich Copei bei ihnen eine „Fragehaltung“ als Voraussetzung, überhaupt in einen (wirklichen) Erkenntnisprozess einsteigen zu können (vgl. Copei 1962: 37). Neben einer Frage braucht es darüber hinaus ein Durchhaltevermögen in einem Prozess, in dem sich, so Copei, Erkenntnis nur im „Gegendruck“ zur Sache bilden kann. Dafür muss, so ließe sich der Gedanke weiterführen, auch bei ihnen auf der einen Seite der „persönliche Pol“ gefördert werden (als Bereitschaft, sich von etwas erfassen und berühren zu lassen, Vertiefung von Neigung zu Interesse etc.) und auf der anderen Seite ist in Übungen der „technische Pol“ auszudifferenzieren (durch genaues Sehen, Verstehen von Zusammenhängen, Materialerkundungen etc.).

Grundsätzlich sollte sich also der kunstpädagogische Blick auf die Prozesse und ihre jeweiligen Dynamiken richten. Das meint jedoch nicht nur den Prozess des Einzelnen. Hirblinger macht darauf aufmerksam, dass insbesondere in der Adoleszenz die individualisierenden Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen oder Schüler gegenüber dem Anpassungsdruck der Gruppe behauptet werden müssen, sie in dieser Entwicklungsphase also stärker durch die „Matrix der Gruppe“ (Hirblinger 2007: 90) als durch die

Motivation des Lehrenden gesteuert werden. (Vgl. ebd: 90ff.) Das „innere Gleichgewicht der Lerngruppe“ (ebd.: 105), an dessen Stärkung der Lehrer, die Lehrerin mitarbeitet, trägt dann entscheidend dazu bei, dass es zu einem „lebendigen geistigen Prozess“ (ebd.) kommt, in dem der Einzelne seinen eigenen Anteil hat und gleichzeitig als Teil der Gruppe bestätigt bleibt. Das Augenmerk auf den Prozess zu richten, macht zwar das Produkt nicht unwichtig, ordnet es ihm aber nach. Das klingt möglicherweise lapidar. Aber das bildnerisch-künstlerische Tun der Schülerinnen und Schüler als Teil ihrer Selbstbildung im schulischen Umfeld ernst zu nehmen, bedeutet auch, es nicht vorschnell für wirkungsvolle Präsentationen, zur Freude der Elternschaft oder für die nächste Ausstellung im Rahmen des Tags der offenen Tür zu instrumentalisieren.

So zeigte sich in den von uns geführten Gesprächen kunstpädagogische Haltung als ein Wissen um die Notwendigkeit, Schüler/-innen Raum zu geben, in dem sie sich wiederum „Freiräume für das Eigene“ (Chiquet/MEuK: 145) eröffnen können, als ein Bewusstsein um die Qualität des „Umwegs“ oder des Aushaltens von „Abwegen“ (Streichardt/MEuK: 212). Sie zeigte sich in der Bereitschaft, das Anliegen der Schüler/-innen und ihre Subjektivität wahrzunehmen, diese beim Übersetzen ins visuelle ‚Sprechen’ zu fördern. Sich ihnen aber auch immer wieder als „Reibefläche“ (Streichardt/MEuK: 220) anzubieten, klare Rahmen zu setzen, sie „mit etwas Neuem in sich zu konfrontieren“ (Beuys 2013: 35) und dann auch ihre Verzweiflung zu ertragen. Als Notwendigkeit, sensibel und kritisch zu bleiben gegenüber schulkonformen Aufgaben, die sich gut ‚abhaken’ lassen. Vor allem wird immer wieder betont, dass die Dialogbereitschaft eine basale Voraussetzung aller künstlerisch-gestaltenden Prozesse ist, als eine Bereitschaft, die nie abbrechen darf: „In Ruhe zuhören und reagieren können, einen Raum von Geduld, von Aufnehmen schaffen.“ (Steinke/MEuK: 101)

> *„Mit meiner Energie halte ich das Ganze am Laufen. Und wenn ich merke, dass es läuft, ziehe ich mich völlig aus dem Prozess heraus und lasse sie eigenständig Ihren Weg gehen.“ Gundi Wiemer, Kunstlehrerin in Hamburg und Künstlerin (MEuK: 171)*

Deshalb möchten wir mit einem Votum von Beuys schließen: Er forderte gewissermaßen als Ableitung der zuvor zusammengetragenen Überlegungen nicht den künstlerisch besonders begabten Lehrer, sondern den „vitalen Förderer“ (Beuys 2013: 37), der sich selbst der Dynamik künstlerischer Prozesse gestellt hat und daher um ihren umfassend bildnerisch-bildenden Wert weiß. Ein solcher Förderer müsste dann eine Person sein, von der Alf Schuler sagte, dass sie „eigenwillig ist, Biss hat und etwas in den Pott wirft.“ (Schuler/MEuK: 57) Es ist jemand, so ließe sich weiter ausführen, der seine Rolle immer wieder neu ausgestaltet, der die negativen Affekte als Teil des Lehrerseins annimmt und zu verstehen versucht. Der sein Tun immer wieder neu reflektiert und seine eigene Bildung als einen lebenslangen Prozess begreift. Der sensibel und offen, neugierig und begeisterungsfähig bleibt, sich berühren und ergreifen lässt, der sich aber auch den Schüler/-innen zuwenden kann, ihre Interessen bemerkt, ihre jeweiligen Engpässe beim bildnerisch-künstlerischen Arbeiten wahrnimmt und diese zu verstehen versucht. Er ist jemand, der sich in-Beziehung-setzt, der sich der Auseinandersetzung stellt, der eine Reibefläche bietet.

Unbenommen ist es im Schulalltag ob der Gesamtbelastung nicht leicht, sich nicht institutionell nahgelegten Rollenmustern anzupassen, sondern sich über Jahre eine Frische und vitale Kraft sowie Zuwendungsfähigkeit zu bewahren. Diese Kraft lässt sich gerade aus dem eigenen künstlerischen Schaffen oder aus einer intensiven Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen schöpfen. Ein selbst durchlaufener umfassender Bildungsprozess im Beuys’schen Sinne kann befähigen, das eigene ‚Ergriffen sein’, die eigene Begeisterung mit in die Schule zu tragen und sich dort mit den Schülerinnen und Schülern auf komplexe und unberechenbare Prozesse einzulassen. Dafür braucht man einen Halt, aber nicht im Sinne eines starren Methodenkorsetts, sondern in Form einer Haltung, die der Dynamik dieser Prozesse im Unterricht entspricht.

Literatur

Aden, Maike / Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: zkmb | onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, www.zkmb.de/index.php?id=155; Zugriff: (01.11.2013).

Beuys, Joseph (2013): Das Bildnerische ist unmoralisch. Gespräch mit Siegfried Neuenhausen, wiederabgedruckt in: Tanja Wetzel, Sabine Lenk (Hrsg.): Mit Ecken und Kanten, München.

Copei, Friedrich (1962): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg.

Jappe, Georg (2003): „Nicht einige wenige sind berufen, sondern alle: Interview mit Joseph Beuys über ästhetische Erziehung“, Auszug abgedruckt in: Kunsttheorie im 20. Jahrhundert, Band 2, Charles Harrison, Paul Wood (Hrsg.), Ostfildern-Ruit.

Hirblinger, Heiner (2007): Der „fruchtbare Moment“ in Bildungsprozessen der Schule. Eine psychoanalytisch-pädagogische Interpretation des Konzeptes von Friedrich Copei, in: Helmwart Hierdeis, Hans Jörg Walter (Hrsg.): Bildung. Beziehung. Psychoanalyse, Bad Heilbrunn.

Klafki, Wolfgang (2002): Pädagogisches Verstehen im politisch-gesellschaftlichen Kontext, in ders.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext. Weinheim, Basel.

Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik, in: Krautz, Jochen, Schieren, Jost: Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik, Weinheim, Basel.

Künkler, Thomas (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, Bielefeld.

Kurbacher, Frauke Annegret (2006): Was ist Haltung? Magazin für Theologie und Ästhetik 43/2006; http://www.theomag.de/43/fk6.htm; Zugriff 15. 7. 2013.

Lühmann, Hinrich (2006): Schule der Übertragung, in: Pazzini, Karl-Josef, Gottlob, Susanne: Einführungen in die Psychoanalyse II, Bielefeld.

Piaget; Jean (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien, München, Zürich.

Wetzel, Tanja, Lenk, Sabine (Hrsg.) (2013): Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung, München. (MEuK)

Winnicott, Donald W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2007): Von der Angst, Psychoanalytiker zu sein, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2006): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I, in: Dauber, Heinrich, Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn.

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Einführung

Die kulturelle Überlieferung in Weimar mit ihren historischen Parkanlagen und Schlössern, den Dichterhäusern, der Herzogin Anna Amalia Bibliothek und dem Goethe- und Schiller-Archiv bildet einen vielschichtigen Kulturraum ab. Befragt man Lehrerinnen und Lehrer, warum sie mit ihren Schülerinnen und Schülern Weimar besuchen, erfährt man häufig, dass sie vor allem die ‚Lebenswelten‘ der Dichter nahebringen wollen. Eine affirmative Aneignung steht also im Vordergrund, die am besten durch möglichst ‚lebendige‘ Führungen zu vermitteln sei, allenfalls noch ergänzt durch Spaziergänge, die die ‚Atmosphäre‘ Weimars zur Wirkung bringen sollen. Der Besichtigungsparcours ist damit festgelegt: Es werden meist nur das Goethe-Nationalmuseum, das Schiller--Wohnhaus und die Herzogin Anna Amalia Bibliothek besucht. An die Konzeptionierung von Exkursionen nach Weimar werden

also kaum zeitgemäße didaktische und methodische Anforderungen gestellt. Die Schulklassen folgen mit solchen ‚Übersichtsexkursionen' (Neeb 2012, 3) stattdessen nahezu der Leitvorstellung einer ‚Wallfahrt' nach Weimar, wie sie im 19. Jahrhundert entwickelt und praktiziert wurde. (Riederer 2015) Den Dichter als Mensch ‚erleben' zu wollen, ist eine von der Genieästhetik begründete Perspektive, die dann im nachklassischen Weimar in der Inszenierung und Etablierung ersatzreligiöser Dichtergedenkstätten ihren Ausdruck fand. (Kahl 2015) Tatsächlich bedienen diese literarischen Personengedenkstätten aber kaum Zugänge zu den Texten der Schriftsteller, sondern konstruieren und inszenieren Lebenswelten mithilfe historisch überlieferter sowie mehr oder weniger historiengetreu ergänzter Objekte und kommen damit bis heute mehr oder minder unkritisch einer verbreiteten Erwartungshaltung vieler Besucher entgegen. (Kahl 2011)

Wie können nun Exkursionen nach Weimar an einer zeitgemäßen Didaktik und Methodik ausgerichtet werden, zu denen Schüler-, Handlungs- und Produktionsorientierung sowie Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit zählen, wie sie derzeit etwa in der Didaktik der Geographie unter dem Terminus ‚Arbeitsexkursion' verhandelt werden?[1] (Neeb 2012) Die didaktische und methodische Vorgehensweise für mehrtätige Exkursionen setzt die Klärung des zu vermittelnden Gegenstands voraus. Dabei hat sich die Perspektive auf Weimar durch neuere Erkenntnisse zur Weimarer Kulturgeschichte grundlegend verändert. Dazu zählt zum einen die Aufarbeitung der erinnerungskulturellen Überschreibungen, durch die sich die historischen Stätten und Räume bis heute als eine ‚ästhetisierte Topographie' (Bollenbeck 2005) präsentieren,[2] zum anderen eine kulturgeschichtliche Lesart, entlang des sogenannten ‚material' und ‚performative turn'. In Weimar wurde Letztere im Forschungsprojekt ‚Sinnlichkeit, Materialität, Anschauung. Ästhetische Dimensionen kultureller Übersetzungsprozesse in der Weimarer Klassik' durchgeführt. (Valk 2012) Dieser zufolge gilt es nicht nur Goethes Arbeitszimmer aufzusuchen, um den biografischen Ort zu bestaunen, an dem der *Faust* geschrieben wurde, sondern beispielsweise auch anhand der Aufteilung des Raums und des Interieurs Goethes Schreibprozesse nachzuvollziehen, also sich vorzustellen, wie Schreibpraktiken den Schreibstil beeinflussen. (Böhmer 2012) Drittens wurde Weimar kulturhistorisch und mentalitätsgeschichtlich im Spiegel der sogenannten ‚Sattelzeit' im SFB 482 ‚Ereignis Weimar-Jena. Kultur um 1800' umfassend aufgearbeitet. Diese Perspektive bindet die realgeschichtlichen Ereignisse, die in Weimar stattfanden, in eine Strukturgeschichte ein, die wiederum davon ausgeht, dass die Moderne im 18. Jahrhundert ihren Ausgangspunkt nimmt und die Zeit um 1800 deshalb als Umbruchszeit zu verstehen ist. (Ereignis Weimar 2007)

Die verschiedenen Innen- und Außenraumarchitekturen, die musealen und archivalischen Objekte sind also einerseits Zeugnisse ihrer jeweiligen Entstehungszeit um 1800, andererseits in eine vielschichtige erinnerungskulturelle Überschreibung eingewoben. Es ist deswegen in der Vermittlung solcher Topografien von deren doppelter Historizität auszugehen. Diese Ausgangslage gilt für viele insbesondere nationalsymbolisch aufgeladene Erinnerungsorte, wie die Wartburg, die Luthergedenkstätten in Wittenberg und Eisleben, das sogenannte barocke Dresden, aber auch das ehemalige Konzentrationslager Buchenwald mit der dazugehörigen ‚Nationalen Mahn- und Gedenkstätte der DDR'.

Weimar eignet sich darum weit mehr für fächerverbindende oder fächerübergreifende kulturgeschichtliche Exkursionen als nur für das Fach Deutsch. Allerdings beziehen sich Texte der Weimarer Dichter auf den Wandel um 1800 und reflektieren die Bedeutung der sinnlichen Anschauung, sodass jene speziell in dieser Hinsicht in Exkursionsprogramme eingebunden werden können. (Valk 2012)

1. Die (Selbst-)Inszenierung der Weimarer Klassik

Wie kam es zu der teilweise bis heute fortbestehenden Überformung der Weimarer Dichtergedenkstätten? Vor allem in den bürgerlichen Schichten des 19. Jahrhunderts bestand das Bedürfnis, die literarischen Wirkungsstätten aufzusuchen und dabei vor allem die Arbeitszimmer der Dichter im Stil eines ersatzreligiösen Kults in Augenschein zu nehmen. Dafür wurden die Dichterhäuser entsprechend inszeniert – durchaus auch im Interesse der Weimarer Herzöge. Zu den an den Memorialorten präsentierten ‚Sekundärreliquien' zählen Kleidungsstücke, Originalmanuskripte, Alltagsgegenstände sowie Bücher.[3] (Schmälzle 2012) Die Inszenierung der Dichterhäuser und die dazugehörige Festkultur (z.B. Feiern zu Goethes Geburtstag) wurden auch zur Durchsetzung von gesellschafts- und (national-)politischen Vorstellungen vorangetrieben. Dazu zählte insbesondere die Idee der ‚Kulturnation', für die Weimar bekanntermaßen als Ort und Chiffre eine zentrale Rolle einnahm. Deutlich wird dies in der bis heute bestehenden

Musealisierung des ehemaligen Palais der Herzoginwitwe Anna Amalia (1739–1807), dem ‚Wittumspalais'. Dieses wurde von den damaligen regionalen Machthabern 1870/71 konzipiert, um dem drohenden Machtverlust Weimars im Zuge der Reichseinigung entgegenzuwirken, indem hier Anna Amalia als Begründerin des ‚Musenhofs' inszeniert und damit Weimar als Hort der deutschen Kultur gegenüber Berlin in Stellung gebracht werden sollte. (Berger 2012) Diese ‚Musenhoflegende', wie manche andere Legende auch, beförderte schon Johann Wolfgang Goethe. In seinem Interesse wurde auch der vermeintliche Schädel Schillers ab 1826 wie eine Heiligenreliquie in einem Postament der herzoglichen Bibliothek, heute Herzogin Anna Amalia Bibliothek, aufbewahrt. (Müller-Harang 2009, 80) Die Ausgestaltung Weimars im vorvergangenen Jahrhundert wurde also zu dem Zweck konstruiert, einen Ort erlebbar zu machen, an dem die ‚reine' Kultur statt der politischen Macht – wie angeblich in Berlin – im Zentrum steht. Bis heute wird deswegen das ehemalige Residenzschloss, an dem der Zusammenhang von Macht und Geist um 1800 viel prägnanter erfahrbar ist, viel weniger besucht als die vermeintlich unpolitischen Dichterhäuser. Im Schloss als Teil des Weltkulturerbes manifestiert sich das Zusammenwirken Goethes und der damaligen Herzöge.

In der Vermittlung keinesfalls zu übergehen sind die erinnerungskulturellen Überformungen in Weimar insbesondere deshalb, weil der Stadt als Erinnerungsort sowohl in der Epoche des Nationalsozialismus als auch in der der DDR jeweils eine zentrale Bedeutung zukam. Diese historischen Inanspruchnahmen manifestierten sich ebenfalls in der weiteren Ausrichtung und Ausgestaltung der klassischen Gedenkstätten. (Kahl, Kalvelage 2015) Trotz oder wegen der Nähe zu Buchenwald wurde lange Zeit ausgeblendet, dass Weimar sehr wohl ein sperriger Erinnerungsort ist – „(…) ein Ort, dessen konservierte Topographie jenes Nacheinander von normativer Höhe und tiefem Fall dokumentiert". (Bollenbeck 2005, 106) Schon 1980 klagte Wolfgang Heise in diesem Zusammenhang über eine bis heute wirksame Konstellation von Positivismus, Erinnerungsritual und ‚Vergleichgültigung'. Dieser widerspruchsfreie, verklärende Traditionsbezug wirke lähmend. (ebd., 105) Um diesem Befund zu begegnen, werden derzeit in Weimar intensive Fachdiskussionen über den Umgang mit den bis heute wirksamen Überformungen geführt und weitere diesbezügliche Forschungsprojekte auf den Weg gebracht. Zukünftige museale Präsentationen insbesondere in den Dichterhäusern werden sicher das Bedürfnis der Weimarbesucher nach ungebrochener ‚Authentizität' nicht gänzlich außer Acht lassen, aber doch weit mehr als bisher die vielfältigen Überschreibungen sichtbar machen.

2. Weimar um 1800 – Kultur des Sinnlichen und Epochenumbruch

Trotz aller Überschreibungen machen die Hinterlassenschaften der Zeit um 1800 in Weimar eine Fülle an Erkenntnissen möglich. Dabei beförderte paradoxerweise die exzessive Bewahrung der von Goethe und Schiller ‚möglicherweise' benutzten Gegenstände und bewohnten Orte die dafür notwendige Überlieferungsdichte. Die Artefakte und Architekturen in den Dichterhäusern werden nun vor der Folie ihrer ästhetischen Qualitäten im Kontext eines grundlegenden Epochenumbruchs interpretiert. Damit werden Objekte nicht mehr nur als Quasi-Requisit einer imaginierten historischen Szenerie verstanden, sodass allenfalls mit eher geringem Erkenntniswert gezeigt werden kann, auf welchem Stuhl Goethe gesessen hat, sondern aus ihrer Materialität heraus zum Sprechen gebracht. Entwickelt wurde die vielgestaltige kulturelle Praxis in Weimar um 1800 in der Auseinandersetzung mit der Aufklärung, der aufscheinenden neuen Gesellschaftsordnung sowie eines damit einhergehenden veränderten Menschenbilds. Die den Dingen und Architekturen zugesprochene Bedeutung für die Bildung des Menschen wurde also auch von veränderten anthropologischen Vorstellungen geprägt. So wertete Johann Gottfried Herder den menschlichen Tastsinn analog zum Sehsinn zu einem gleichberechtigten Wahrnehmungsvermögen auf. Der Transfer dieser Vorstellungen in eine ästhetische sowie kulturelle Praxis lässt sich in den verschiedenen Hinterlassenschaften, vom einzelnen Möbelstück über die farbliche Raumgestaltung bis zu den Raumarchitekturen, nachvollziehen. Johann Wolfgang Goethe behauptete beispielsweise in seiner *Farbenlehre* eine enge Relation zwischen Farbqualitäten und psychischen Dispositionen, eine Hypothese, die er dann in seinem Wohnhaus erprobte. (ebd.) Auch die von Goethe gestalteten Innenraumarchitekturen, insbesondere das Treppenhaus und das sogenannte Brückenzimmer in seinem Wohnhaus, sind von ihm als Räume für wechselnde Wahrnehmungssituationen und ästhetische Erfahrungen entworfen worden. (Holm 2012) Er war sich also bewusst darüber, dass sich Räumlichkeit erst durch Bewegung im Raum konstituiert und dass – umgekehrt – Räume unsere Stimmung und Wahrnehmung prägen können. Ebenso kann am von Goethe initiierten Gentz'schen Treppenhaus im ehemaligen Residenzschloss der intendierte Zusammenhang von Raumkunst und politischer Macht erfahrbar gemacht werden, denn das Weimarer Humanitätskonzept wurde gerade nicht außerhalb des politischen Raums ausgebildet.

Die Weimarer Klassik als Teil des Epochenumbruchs um 1800 zu verstehen ermöglicht es, vielfältige Gegenwartsbezüge

aufzuzeigen. Insbesondere wurden neue Geselligkeitsformen jenseits der ständischen Regeln entwickelt, die bis in die Gegenwart transformiert wurden. In Anbetracht der Auflösung der Ständegesellschaft wurden Freundschaftskonzepte ausformuliert und deren Umsetzung in kulturelle Praktiken wie den Spaziergang betrieben, die sich nachfolgend in einer neuen Parkgestaltung, aber auch der Mode der Zeit niederschlugen. Beides lässt sich noch heute an Artefakten wie einzelnen Porträts oder der Gartenarchitektur insgesamt in Weimar nachvollziehen. Es wurde ebenso hinterfragt und erprobt, welches Möbelarrangement ein anregendes Beisammensein befördert. Die in Weimar entwickelten und gebauten Stühle, die auch über ein örtliches Modejournal präsentiert und vertrieben wurden, sollten leicht und beweglich sein und brauchten nicht mehr der Repräsentation zu dienen. (Beyer 2012) Auch diese Sitzgelegenheiten befinden sich in den historischen Dichterhäusern, wenn auch nicht in authentischer Weise. Die Vorstellungen von ‚Natürlichkeit' oder das Geschlechterverhältnis sowie die kindgerechte Erziehung wurden bekanntermaßen ebenfalls um 1800 in teilweise bis heute wirksamen Formen ausgebildet. Dieser Prozess lässt sich in der Raumaufteilung von Schillers Wohnhaus und anhand des nur bruchstückhaft überlieferten, aber für die Zeit typischen Mobiliars und Interieurs nachvollziehen.

3. Neue Wege der kulturellen Bildung in Weimar

Es bestehen also drei verschiedene mögliche Zugriffe auf Weimar um 1800, die es zu berücksichtigen gilt und aufs Engste miteinander verbunden sind:

1. Die Weimarer Klassik kann als Kultur des Sinnlichen vermittelt und angeeignet werden.

2. Die historischen Ereignisse im Kulturraum Weimar-Jena werden in den Epochenumbruch um 1800 eingeordnet.

3. Es gilt über die sich ab 1800 entwickelnde ‚ästhetisierte Topographie' aufzuklären.

Was bedeutet dies nun für die anzuwendenden didaktischen und methodischen Prämissen? Um die dargestellte Komplexität eines solchen Lernorts schüler- und handlungsorientiert zu vermitteln und die genannten Qualitäten der Gegenstände zum Sprechen zu bringen, wird konsequent exemplarisch und induktiv vorgegangen, indem die Schülerinnen und Schüler von wenigen Objekten und Orten ausgehend einer Fragestellung folgen. Die Italienreise der Herzogin Anna Amalia kann dies berücksichtigend aus ihren Reisesouvenirs im Wittumspalais und unter Einbezug eines Porträts von Angelika Kauffmann im Römischen Haus in Teilaspekten erarbeitet werden. Die Verbindung aller Orte, Dinge und Themen mit den verschiedenen Protagonisten ermöglicht wiederum ein hohes Maß an Anschaulichkeit. Die historischen Objekte werden so weit wie möglich und soweit sinnvoll unter funktionalen Aspekten im Sinne einer ‚Ästhetik der Korrespondenz' interpretiert, wobei vorrangig die ästhetischen Qualitäten des Objekts erfasst werden. (Seel 1996, 132) Die Dechiffrierung der Funktion bezieht sich dabei auf die Zeit um 1800 (Balke 2009) als auch auf die Frage nach ihrer Inszenierung vom 19. Jahrhundert bis heute. Den Schülerinnen und Schülern wird also vermittelt bzw. von ihnen wird selbständig erarbeitet, warum und wie im Wittumspalais Anna Amalia präsentiert wird.

Ein Transfer zu gegenwärtigen Fragestellungen sowie zu den Lebensweltbezügen der Schülerinnen und Schüler ist vielfach möglich, etwa indem der Medienwandel um 1800 mit dem heutigen verglichen wird. Auch die Dechiffrierung der unter erinnerungspolitischen Gesichtspunkten vorgenommenen Inszenierungen ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, ihren Blick für die täglich medial oder real zu erfahrenden politischen Präsentationen und Repräsentationen mit ästhetischen Mitteln zu schärfen. Dabei ist stets zu vergegenwärtigen, dass in der Zeit um 1800 teilweise bis heute geltende Haltungen, Lebensmodelle und Werte entwickelt wurden, wie die Idee und Realisierung von Öffentlichkeit. (Jamme 2013)

Wie handlungs- und produktionsorientiertes Lernen von den Gegenständen ausgehend gelingen kann, wird im Folgenden an einem Projekt für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 8–13 aller Schularten aufgezeigt. Den methodischen Kern des ‚Weimarpedia' genannten Projekts bildet eine mobile Website, deren Inhalte nur von Projektteilnehmern generiert werden. Der Ablauf besteht aus drei Phasen:

1. Einführung mittels Führungen und einer Rallye sowie Projektvorstellung (1 Tag).
2. Sammeln und Recherchieren zu selbstgewählten Themen und Objekten in Kleingruppen vor Ort sowie mithilfe eines Handapparats und diverser Reader oder in der Fachbibliothek der Klassik Stiftung Weimar. Erstellen kurzer

Lexikonartikel (‚Wikis') (1–2 Tage).
3. Erstellen eines ‚kreativen Produkts' (Film, Collage, Hörspiel) und eine abschließende Präsentation sowie Auswertung (1–2 Tage).

Im Einzelnen gestalten sich die Phasen folgendermaßen: Das Oberthema wird im Voraus gemeinsam mit der Schule festgelegt – dies kann etwa der Freundschaftsbund zwischen Goethe und Schiller, Goethes Italienreise oder auch Handlungsräume von Frauen um 1800 sein. Nach einer themenzentrierten Einführung vor Ort wählen sich die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Unterthema und dazu passende Objekte aus. Sie recherchieren nun in den historischen Häusern und Schlössern, aber auch im Stadtraum und in den Parkanlagen sowie mithilfe von schriftlichen Quellen zu ihrem Objekt, Ort und den historischen Gegebenheiten und halten ihre Ergebnisse schriftlich fest. Sie beschreiben beispielsweise eine Kindertasse aus Porzellan, die Goethe seinem Enkelkind schenkte, oder – für ein sozialgeschichtliches Thema – den Schreibtisch von Schillers Diener, seinen Ofenschirm sowie sein Bett und hinterfragen dabei auch die ‚Authentizität' der Gegenstände. In ihre Beschreibungen können persönliche Zugänge und Verbindungen zur eigenen Lebenswelt einfließen und formuliert werden. Indem sie die Objekte für die Website fotografieren und beschreiben, wird ihre Wahrnehmung sensibilisiert und geschult. Die von ihnen erstellten Texte zu den Objekten und Orten werden als ‚Wikis' auf der kartenbasierten Website ‚Weimarpedia' eingestellt (‚cultural mapping') und sind damit für Recherchen aller Interessierten sowie anderer Schülergruppen zugänglich. Seit 2009 wurden so von den Teilnehmern über 400 Artikel verfasst. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit einzelnen Objekten oder Räumen haben die jeweiligen Kleingruppen die Aufgabe, ein Hörspiel, eine Collage, einen Text oder auch einen kurzen Film – möglichst auf Grundlage der von ihnen gewonnenen Erkenntnisse – zu entwickeln. Die Texte und Produkte werden mit einem kleinen Bild sowie mit den Namen der Schüler und Schule versehen ebenfalls auf der Website veröffentlicht. Indem die Teilnehmer selbst zu Experten werden, die anderen etwas vermitteln können, verändert sich auch das traditionelle Verhältnis zwischen ‚Experten' und ‚Laien'. Die nur von Schülerinnen und Schülern erstellte Datenbank ‚Weimarpedia' ist mittlerweile zu der diesbezüglich größten leicht zugänglichen digitalen Informationsquelle angewachsen – interessierte Besucher finden beispielsweise für das Goethehaus für fast alle Objekte kurze Beschreibungen.

Neben diesem Bildungsprojekt werden weitere mehrtätige Angebote offeriert, etwa zum Thema Menschenbilder, bei dem auch die Zeit um 1900 und die NS-Zeit mit einbezogen werden. Die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte sind jeweils sehr unterschiedlich, sodass die Schülerinnen und Schüler zusammen mit den Lehrern jeweils nach ihren Interessen entscheiden können, welches der mehrtägigen schülerorientierten Projekte sie realisieren wollen.

Die Vermittlungspraxis der Klassik Stiftung Weimar versteht sich als eine forschende. So entstand das Projekt ‚Weimarpedia' zuerst mit dem Anspruch, mobiles, selbstentdeckendes Lernen mit partizipativen Vermittlungsformen zu verbinden, es wurde also bewusst noch nicht unter Einbeziehung der erinnerungskulturellen Überschreibungen in Weimar konzipiert, die jedoch seit einiger Zeit zunehmend berücksichtigt werden. Das dargestellte Verständnis des Lernorts Weimar hat sich in der Klassik Stiftung Weimar in den letzten Jahren herausgebildet und kann naturgemäß nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Es werden immer wieder Modellprojekte initiiert als auch realisiert, und im Rahmen von Symposien, Workshops und Tagungen wird die eigene Praxis reflektiert. (Hochkirchen, Kollar 2015) Zusammenfassend erscheinen folgende methodische Ankerpunkte für eine Weiterentwicklung der Exkursionsdidaktik gleichwohl grundlegend:

- Bei der Vermittlung von Kulturräumen ist konsequent von den Dingen (den Objekten, Innen- und Außenraumarchitekturen) auszugehen und zudem exemplarisch vorzugehen.
- Die Dinge sind auch in ihrer räumlichen Anordnung zu interpretieren und zu hinterfragen.
- Die Dinge sind mit den Methoden der Kunstpädagogik (d.h. insbesondere von der sinnlichen Wahrnehmung auszugehen) sowie unter Berücksichtigung der Kenntnisse der Kulturgeschichte und damit ihres funktionalen Charakters wahrzunehmen.
- Die Dingkultur ist zweifach zu betrachten: im Kontext ihrer Entstehungszeit und in ihrer Funktion als Teil der Erinnerungskultur. Sie ist somit auch politisch zu begreifen und zu deuten.

Für die Vermittlung in Weimar sowie strukturähnlichen Kulturräumen wird deswegen eine Exkursionsdidaktik benötigt, die sich weit mehr an den kunstpädagogischen Methoden sowie der kulturgeschichtlichen Forschung orientiert. Bisher wird die Exkursionsdidaktik m.E. nach vor allem von der Didaktik der Geographie bestimmt.

[1] Die dargestellten Überlegungen stellen eine Binnenperspektive des Bildungsreferenten der Klassik Stiftung Weimar dar. Diese verantwortet den Erhalt, die Erforschung und Vermittlung der Dichterhäuser, Museen, Gärten, Schlösser sowie des Goethe- und Schiller-Archivs und der Herzogin Anna Amalia Bibliothek, aber auch der Bauhaus-Sammlungen.

[2] Eine aktuelle Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) ‚Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule' verweist zwar auf deren pädagogische Relevanz. Bezeichnenderweise wird diese Aufgabe aber nicht dem Feld der kulturellen Bildung zugewiesen, obwohl der Zusammenhang von ästhetischer Bildung und Erinnerungskultur zunehmend diskutiert wird. (Bubmann, Dickel 2014) In der politischen Bildung wird dieses Feld zudem fast ausschließlich mit der NS- und DDR-Zeit verbunden (Bundeszentrale für politische Bildung), weswegen das 19. Jahrhundert weitgehend ausgeklammert bleibt.

[3] Solcherart erratisch gestaltete Wohnhäuser, wie etwa auch die Lutherhäuser in Wittenberg und Eisleben oder später das Liszthaus in Weimar, werden deswegen – auch in Abgrenzung zu anderen Gedenkstätten und Literaturmuseen – als ‚Personengedenkstätten' bezeichnet. (Kahl 2010)

Literatur

Balke, Friedrich u.a. (Hg.): Ästhetische Regime um 1800, München 2009.

Beyer, Andreas: Schlichtheit der Form, Reichtum der Gedanken. Sitz- und andere Denkgelegenheiten der Weimarer Klassik. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk, Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 156–165.

Berger, Joachim: Anna Amalia und das „Ereignis Weimar". In: Seemann, Hellmut Th. (Hg.): Anna Amalia und das „Ereignis Weimar". Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar, Göttingen 2007, S. 13–30.

Bollenbeck, Georg: Weimar. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl, München 2005, S. 89–106.

Böhmer, Sebastian: Schreiben. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk, Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 367–278.

Bubmann, Peter/Dickel, Hans (Hg.): Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur, Bielefeld 2014.

Ereignis Weimar. Anna Amalia, Carl August und das Entstehen der Klassik 1757–1807 (Kat.), Weimar 2007.

Hochkirchen, Britta/Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld 2015.

Holm, Christiane: Wohnen. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk, Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 167–169.

Jamme, Christoph: Mythos als Aufklärung. Dichten und Denken um 1800, München 2013.

Kahl, Paul: Museum – Gedenkstätte – Literaturmuseum: Versuch einer Begriffsklärung am Beispiel von Schillers Marbacher Geburtshaus 1859–2009. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts, Göttingen 2010, S. 339–360.

Kahl, Paul: Schiller und Goethes Arbeitszimmer. Geschichte ihrer Inszenierung. In: Seemann, Hellmut Th./Valk, Thorsten (Hg.): Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik, Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar, Göttingen 2012, S. 85–96.

Kahl, Paul/Kalvelage, Hendrik: Der Erinnerungsort Goethe-Nationalmuseum in Weimar. Merkur, 69 Jg., 2015, S. 97–102.

Kahl, Paul: Die Erfindung des Dichterhauses. Das Goethe-Nationalmuseum in Weimar. Eine Kulturgeschichte, Göttingen 2015.

Müller-Harang, Ulrike: Die Bergung und Wiederbestattung der Relikte 1826/1827. In: Maatsch, Jonas/Schmälzle, Christoph (Hg.): Schillers Schädel. Physiognomie einer fixen Idee (Kat.), Köln 2009.

Matzke, Annemarie: Künstlerische Praktiken als Wissensproduktion und künstlerische Forschung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012, S. 939–942.

Neeb, Kerstin: Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung: Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen, Weingarten 2012.

Riederer, Jens: Wallfahrt nach Weimar. Die Klassikerstadt als sakraler Mythos (1780 bis 1919). In: Bohnenkamp, Anne/Breuer, Constanze/Kahl, Paul/Rhein, Stefan (Hg.): Häuser der Erinnerung. Zur Geschichte der Personengedenkstätte in Deutschland, Leipzig 2015, S. 223–292.

Schmälzle, Christoph: Weltliche Wallfahrt. Schillers Reliquien in den Gedenkstätten des 19. Jahrhunderts. In: Seemann, Hellmut Th./Valk, Thorsten (Hg.): Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik. Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar, Göttingen 2012, S. 57–84.

Seeboth, Regina: Kunst im Zusammenhang vermitteln an und mit historischen Orten. In: Hofmann, Fabian/Schöwel, Katja (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013, S. 150–152.

Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt am Main 1996.

Valk, Thorsten: Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk, Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 11–23.

Vogel, Kerstin: „Ich bin voller Projecte und bestrebungen“. Anmerkungen zu den städtebaulich-architektonischen Intentionen Carl Alexanders. In: Seemann, Hellmut Th./Valk, Thorsten (Hg.): Das Zeitalter der Enkel. Kulturpolitik und Klassikrezeption unter Carl Alexander. Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar, Göttingen 2010, S. 293–308.