

Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung

Von Sabine Lenk, Tanja Wetzel

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 *durcharbeiten* 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 tiefergehender 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 personales 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 Lüthmann, 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“ (Lüthmann 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. Lüthmann 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 beschreiben 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, andererseits 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, ästhetische und voluntative Momente eine Rolle spielen.“ (Kurbacher 2006) Haltung versteht sie als ein „komplexes Ineinandergreifen und Ineinanderspiel“ (ebd.) dieser verschiedenen menschlichen 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 beitragen, 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. Hirbinger 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“ (Hirbinger 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. Sie 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 Reibfläche bietet.

Unbenommen ist es im Schulalltag ob der Gesamtbelastung nicht leicht, sich nicht institutionell nahegelegten 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.

Lüthmann, 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.

Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung

Von Sabine Lenk, Tanja Wetzel

Ein weiterer Beitrag im Zusammenhang mit der Tagung: *Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung 2: Das kulturelle Imaginäre* | 25./ 26.11.2011 | Wissenschaftliche Sozietät Kunst, Medien, Bildung zu Gast an der Kunsthochschule Mainz | kunst-medien-bildung.de/category/tagungen/

Das Interview mit Thomas A. Schmidt wurde in Mainz verabredet, als sich dort herausstellte, dass es bislang noch keinerlei schriftliche Publikation zu den von Thomas A. Schmidt vorgetragenen Einblicken in die Arbeit der Künstlergruppe *inges* gibt.

Interview mit Thomas A. Schmidt

Die Syntax zeitgenössischer, künstlerischer Zusammenarbeit mag vielleicht allgemein hin als selbstverständlich oder bekannt erscheinen. Stellen wir uns genauere Fragen nach den modi procedendi multipler, pluraler Künstlerformationen, also dezidiert nicht Künstlerpaaren, so wird deutlich, dass in der Bildenden Kunst eben gerade der Komplex kollaborativer Muster und Vorbilder weniger scharf zu sehen ist, als dies zum Beispiel im Musik-, Performance, Theater- oder Filmbereich der Fall ist, wo Zusammenarbeit eine pragmatische, aus der Sache heraus motivierte und dadurch tradierte Praxis ist (vgl. Gisbourne/Kueingdorf 2007, S. 15). Die Bildende Kunst weist im Abgleich zu diesen Dimensionen durchaus mehr Schärfe auf was die Tradierung und Normierung von Einzelkünstlerinnenkulturen angeht (ebd.). Künstlerisches Schaffen wird größtenteils immer wieder verstanden als die individuell-mächtige Schöpferkraft eines einzelnen Individuums (vgl. Majetschak 2007, S. 109). Sichtbar wird dies unter anderem in globalen Rankings wie der Künstlerliste für die *documenta* (vgl. 3sat, 2012) oder den *artfacts* (vgl. artfacts.net 2001). Es herrscht vorwiegend Einzelnamenmentalität. Und dies trotz etablierter Konzepte von „kollektiver“ (Strunk 2000) oder „multipler“ Autorenschaft (Clegg/Guttmann 2007, S. 8). Aktuell zeigt sich jedoch neu ein verstärktes Interesse an Kollaboration und Vernetzung (vgl. Billing, Lind et.al. 2007).

Die Auseinandersetzung mit kollaborativen Positionen – Multiplen, Gruppen, Kollektiven, Teams, die dezidiert aus mehr als zwei Mitgliedern bestehen – wird gerade deshalb relevanter, weil die Begriffe und Konzepte des Kollektivs und der Kollaboration eine gewandelte, juvenile Berücksichtigung erfahren (Richard 2008). Die künstlerischen Aktivitäten sind immer stärker verschränkt mit den wachsenden, medialen Kollaborationsformen. Latours Konzept der Hybriden, der Mischwesen (Schroer 2008, S. 362) klingt hier an. Gemeint ist, dass sich nicht-menschliche und menschliche Wesen „immer stärker miteinander vermisch[en], vermeng[en] und vernetz[en]“ (ebd.). Neu taucht damit auch die Frage auf, ob sich kollaborative Konzepte der Kunstpraxis im Kontext der nun mehr alltäglichen „kollektive[n] Intelligenz“ (Lévy 1997) verorten lassen und wie diese konkreten Strategien tatsächlich beschaffen sind. Es lässt sich erahnen, dass eine klassische Dichotomie – Kollektiv- vs. Einzelkünstler – aktuell nicht mehr als zutreffend erscheint. Umso drängender ist eine spezifische Exploration im Feld kooperativer Formen in der Bildenden Kunst. Deshalb gehe ich im Rahmen meines Forschungsprojektes *der* Fragestellung nach, welche Formen kollaborativer Strukturen sich in aktueller künstlerischer Tätigkeit ausfindig machen lassen und welche Rückschlüsse sich aus diesen Strategien für kunstbezogene Bildungsprozesse ziehen lassen.

So führen meine Überlegungen zu den Fragestellungen nach den Bewegungen, Richtungen und Tendenzen im Bereich der vernet-

zten Kunstpraxis *heute*, den zeitgenössischen ästhetischen Gemengelagen unter aktuellen Bedingungen. Material für meine Forschung sind u.a. Interviews mit KünstlerInnen in Bezug auf Kollaboration. Im Folgenden lesen sie Ausschnitte aus dem Interview mit Thomas A. Schmidt, der Teil der Künstlergruppe *inges idee* ist (Berg/Baier 2001; Fricke 2007). Neben Schmidt, der in Köln lebt und in Mainz lehrt, gehören Axel Lieber aus Malmö sowie Hans Hemmert und Georg Zey aus Berlin zu der vierköpfigen Künstlergruppe. Gegründet haben die vier *inges idee* im Jahr 1992. Jedes der Mitglieder führt neben der kollektiven Identität auch ein Leben als Einzelkünstler. Innerhalb von *inges idee* arbeiten die Teilhaber ausschließlich für öffentliche Ausschreibungen, sprich: Arbeiten im öffentlichen Raum, Public Art, Kunst am Bau, Kunst und Bau.

Die Fragen in folgendem Gespräch beziehen sich auf ganz konkrete alltägliche Abläufe und das Selbstmanagement von *inges idee*, auf das hybride Phänomen künstlerischer Zusammenarbeit und auf die spezifischen Formen, Sprachen und Probleme, welche sich aus dieser ergeben.

Die Künstlergruppe selbst blickt auf eine sehr tiefe Auseinandersetzung zurück, in der es über Jahre immer wieder um die Frage geht, welche Werkzeuge sich für das gemeinsame Entwerfen, das gemeinsame Entwickeln von visuellen Produkten eignen. Bedingung hierfür, so bestätigt sich im Interview, scheint die vorhergehende individuelle Entwicklung, die Thomas A. Schmidt nicht ohne Schmunzeln als eine Art notwendiges Reenactment des romantischen Einzelkünstlerideals begreift, aus dessen Erfahrungsschatz für die Arbeit in der Gruppe geschöpft werden kann und muss. Dabei stellt sich der Künstler auch die Frage, inwieweit das Mittel der Sprache dominantes Werkzeug wird oder welche weiteren Vermittlungsebenen den kollektiven Entstehungsprozess tragen. Induktiv stößt das Quartett auf sozialpsychologische Erkenntnisse, die sich im Bereich der Gruppenmoderation oder der Kreativitätstechnik ansiedeln lassen. Dabei erinnern manche Vorgehensweisen von *inges idee* an das, was John Cleese in seinem Vortrag „On Creativity“ mit Verweis auf Robin Skynner benennt (Cleese 1991): Der Wechsel zwischen *open mode* und *closed mode*. Gemeint ist ein Wechsel zwischen Zuständen bei der Entwicklung neuer Ideen. Der *open mode* entspricht dem Zustand im Team, bei dem sämtliche Vorschläge geäußert werden. Sie dürfen zu diesem Zeitpunkt nicht bewertet oder mit rationalen Maßstäben auf ihre Durchführbarkeit überprüft werden. Der *closed mode* stellt genau das Gegenteil dieses Zustands dar: Die Schar an Ideen wird überprüft und auf Praxistauglichkeit getestet. Diese Erarbeitung passender modi für die kollaborative Künstleridentität wird beschrieben als ein unendliches Austarieren zwischen den Teilhabern an *inges idee* und ihren ausdifferenzierten Subsystemen individueller künstlerischer Ausdrucks- und Schaffensformen. Thomas A. Schmidt vergleicht das eigene System *inges idee* mit einem Testprogramm, einer Art Computersimulation als Testlauf für Ideen. Und es geht darum, ein Surplus im Vergleich zur Einzelkünstleridentität zu erreichen, das in diesem Wir verborgen liegt.

Gesa Krebber

Thomas A. Schmidt im Interview mit Gesa Krebber und Torsten Meyer

Köln, 23. Januar 2012

Wer ist *inges idee*? Wer gehört dazu? Wann habt ihr euch gegründet?

Inges Idee, das sind vier Jungs, damals waren es noch Jungs. Wir haben uns 1992 zusammen getan, die Mitglieder sind Axel Lieber aus Malmö, Georg Zey und Hans Hemmert aus Berlin, und ... ich hatte damals auch schon in Köln gewohnt.

Wie regelt sich *inges idee* organisatorisch?

Jedes *inge*-Mitglied hat zwei Identitäten, einmal als Einzelkünstler und einmal als Gruppenmitglied. Natürlich ging es zu Anfang darum, eine Infrastruktur herzustellen. Und das heißt ein Büro, ein Telefon, ein Briefkopf, ein Computer, eine Art An-

fangsarchivierung von unseren Vorgängen in Form einer Ideenbank und eine geschäftliche Grundlage: Wir haben eine GbR gegründet, das ist die einfachste Form für eine Gesellschaft. Insofern lief das parallel ab: Nach außen eine Identität herzustellen, also eine Folie, ein Formular; und nach Innen eben diese Frage, wie man gemeinsam entwirft.

Wie haben sich die Mitglieder von *inges idee* kennen gelernt und die Zusammenarbeit beschlossen? Und welche Rolle spielt die Herkunft und der Kontext des Kennenlernens?

Jeder hatte schon erste Schritte gemacht, eine eigene Künstlerkarriere versucht. Es war bei jedem unterschiedlich erfolgreich. Die Zusammenarbeit entstand nicht im universitären Kontext, sondern danach – einfach als eine strategische Entscheidung, zu fragen, wie kriege ich ein zweites Standbein als Künstler. Wie kann ich mich auch gedanklich breiter aufstellen.

Wie oft kommt Ihr zusammen und wie lange dauert das dann? Oder ist das immer an einen konkreten Anlass gebunden?

Das ist immer an einen Wettbewerb als konkreten Anlass gebunden. Deswegen funktioniert es auch schon so lange, weil es einen sehr pragmatischen Hintergrund hat. Ich habe etwas Bestimmtes zu bedenken, zu besprechen und zu einem Abgabetermin zu lösen, und dann geh ich wieder zurück in meine zweite Identität und kann das reflektieren aus einem Abstand. Was passiert da eigentlich bei *inges idee*? Das war immer ein ganz guter Rhythmus, damit man nicht aufgeessen wird von dieser Idee und den Abstand behält.

Welche Motivation hat man für die Arbeit als Künstlergruppe neben der eigenen individuellen Arbeit?

Es war erst einmal eine Behauptung, dass die Arbeit mit *inges idee* uns als Einzelkünstler bereichern könnte – im doppelten Wortsinn nämlich, dass wir damit Geld verdienen können und auch durch die Erfahrungen und das Können des anderen zu profitieren. Eine ganz zentrale Erinnerung an die Gründungszeit von *inges idee* Anfang der 90er Jahre ist, dass wenige Künstler/-innen in der Lage waren, sich vorzustellen, dass man sich etwas teilt und danach mehr hat als vorher. Die Teile müssen sich aber ergänzen, sonst funktioniert es nicht. Wenn zwei Leute dasselbe können, dann kann man es auch alleine machen.

Im Interview mit Harald Fricke (Fricke 2007) ist in Bezug auf euren künstlerischen Ausdruck und eine Formfindung die Rede von einem „Ausbruch aus der Routine“. Kann auch eure Arbeitsweise im Wechselspiel zwischen den eigenen Einzelprojekten und *inges idee* als solch ein Durchbrechen einer Routine begriffen werden? Oder kann man mit *inges idee* Dinge verwirklichen, die man sich als Einzelkünstler sonst nicht trauen würde, die außerhalb der Gruppe das Ego des Einzelnen möglicherweise verhindern würde (Berg and Baier 2001).

Wenn wir bei *inge* sind, sprechen wir nicht über die individuellen Arbeiten. Wenn ich zu Hause bin, dann versuche ich, *inge* zu vergessen. Das eine ist immer Urlaub vom anderen. (lacht)

Vielleicht eine interessante Beobachtung: In den ersten Jahren war *inges idee* natürlich schwächer als das eigene Werk. Wir waren über 30 als wir uns zusammen getan haben. Jeder hatte eine starke künstlerische Haltung entwickelt. Jeder hatte für sich dezidiert etwas gearbeitet. Und das war am Anfang auch ein Problem. *inge* war zunächst ein Leichtgewicht, weil wir wenige Ergebnisse hatten. Die Präzision, mit der man als Einzelkünstler über die eigene Arbeit denkt, war erst mal nicht möglich. *inge* war das zweite Bein. Und das andere das Richtige. Das hat sich aber dann mit der Zeit sehr stark ausgeglichen und durch die Dichte der *inge*-Arbeit kann man das jetzt eher als gleichgewichtig sehen.

Also kann man es begreifen als ein angenehmes Fliehen vor der klassischen Künstlerrolle und dann wieder angenehmes Auftauchen alleine im Atelier?

(Lacht) Ja, man muss dazu sagen, viele Künstler, die ich kenne und die uns schon lange kennen, sind etwas neidisch, weil sie eben diese Möglichkeit nicht haben sich zu entlasten, dieses Pendel herzustellen.

Wie würdest Du Eure Zusammenarbeit beschreiben? Wie funktioniert die kollaborative Imagination? Welche Spielarten kann das annehmen? Die Beschaffenheit einer gemeinsam arbeitenden Künstlergruppe kann ja sehr unterschiedlich definiert werden. Ich erinnere mich an Zusammenarbeit im Atelier, die auf ganz unterschiedliche Weise stattfand: Ganz konzeptionell, arbeitsteilig strukturiert, leidenschaftlich wie ein Pärchen oder eher wie eine Band. Wie macht ihr das? Gemeinsam jammen, suchen und im Prozess sein und dabei Entscheidungen treffen.

Als Einzelkünstler entdeckt man für sich selber ja Techniken, wie man im Atelier und außerhalb des Ateliers arbeitet, in welchen Rhythmen, welchen Anspannungen und Entspannungen. Das meiste davon ist nonverbal. Ich kenne viele Leute, die im Atelier sitzen und das mit sich selber ausmachen, und zwar anhand von etwas. Also im klassischen künstlerischen Sinne gedacht: Da ist ein Gegenüber und man hat ein Gespräch mit dem Gegenüber – was immer das auch ist, ob ein Bild, eine skulpturale Arbeit, ein Video – man hat etwas, was einen anguckt.

Und jetzt gemeinsam über Sprache zu entwerfen, ist natürlich etwas, das man erst mal lernen muss, weil es eben ein anderer Modus des Entwerfens ist.

Wir dachten anfangs, wir können nur über Sprache kommunizieren. Das war in den ersten Jahren auch tatsächlich hauptsächlich der Fall. Wir haben uns zusammengesetzt und haben ganz viel geredet. Einfach aus der Vorstellung heraus, dass jeder Künstler für sich zwar ein Werk haptisch realisieren kann, dass man aber zu viert zu keiner gemeinsamen plastischen Form findet.

Kunst über Sprache konzeptuell zu entwerfen ist natürlich etwas, das man erst mal erlernen muss. Das geht aber nur bis zu einem bestimmten Grad. Wir sitzen da und einer sagt: Wir machen ein Pferd. Und der andere: Lieber einen Esel. Und man weiß, es wird irgendwas mit vier Beinen. Aber am Schluss dreht man sich extrem im Kreis, weil man nicht sieht, was genau gemeint ist.

Wie kann man sich aus dieser Unschärfe, die Sprache ja doch letztendlich hat, retten? Bei uns ging das über eine riesige Spielzeugkiste mit Plastikfiguren vom Flohmarkt. Da kann man eingreifen und sagen: *Meinst du dieses oder jenes?* Und so klärt sich das mit dem Pferd oder Vierbeiner. Langsame Prozesse, in denen man sich nach heftigen Missverständnissen in den ersten Jahren auf das Sichtbare hin begibt, um zu sagen: Lass doch mal sehen, was meinst du denn? In unseren ersten Jahren wurde auch immer irgendwie gezeichnet oder eben anhand von Figuren verhandelt. So können wir Gedanken, Sprache und Bilder abgleichen und rausfinden, wo der genaue Punkt ist, wo alle sagen: *Ja ich geh mit.* Das ist der eigentliche Prozess.

Du hast diese Ideendatenbank angesprochen. Ist das eine bestimmte Software, die ihr benutzt, um Ideen wieder zu finden oder Ideen zu managen?

Das ist glaube eine Filemaker-Datenbank mit Such- und Schlagwörtern. Das hat eine gewisse Ordnung, man findet auch nach Jahren Sachen wieder. Texte und Bilder. Wir bräuchten eigentlich einen Gehilfen, der dabei sitzt wenn wir brainstormen und das Zeug dann direkt weiterverarbeitet.

Wir haben ungefähr 500 Bilder in der Datenbank gesammelt, aber irgendwann haben wir das wieder aufgegeben. Es hat uns ein paar Jahre lang sehr geholfen, überhaupt diese Frage nach einer Systematisierung und Kategorisierung zu stellen. Es war gut, sich zu fragen, wo man bestimmte Ideen hinlegen oder einordnen würde und woran man solche Einordnungen festmacht. Daran sind wir teilweise auch gescheitert. Das Material ist einfach zu komplex

Ich habe inzwischen angefangen, das Ganze nach verschiedenen Entwurfstypen zu sortieren: Figürliche Arbeiten, found footage..... Auf vergleichenden Blättern sind dann jeweils ca. zehn Projekte drauf, die mit ähnlichen Formen arbeiten oder mit einer ähnlichen Entwurfsidee. So kommt man sich auf die Schliche, dass man über Jahre immer wieder auf bestimmte Denkfiguren und Strategien zurückgreift. In dem Moment, wo man das macht, merkt man das gar nicht. Und dann, in der Zusammenschau fällt auf: Ok, jetzt sind es wieder Kugeln, wieder eine Addition, wieder eine Skalierung mit einer Verzerrung oder eine Oberflächenspiegelung. Es zeigen sich so zentrale Entwurfsmodelle.

Und diese Beobachtungen machst Du bei der Arbeit mit der Datenbank?

Ja, sozusagen in einer Selbstanalyse der Gruppenideen. Die werden ja immer vielfältiger. Du kannst nicht mehr beantworten, wer der eigentliche Autor ist. Man muss ständig Hin- und Herschalten zwischen manchmal divergierenden Urteilen und Vorstellungen, die man als Einzelkünstler hat und als Gruppenmitglied. Das ist ein anstrengendes Training, flüssig von der eigenen zur gemeinsamen Haltung zu wechseln und eben nicht dran zu verzweifeln. Das Wir im Ich integrieren.

Gibt es da spezifische Techniken in der Kommunikation untereinander als Künstlergruppe *inges idee*?

Das ist wahrscheinlich Schulwissen, aber wir wussten halt anfangs nicht, dass man am in der ersten Ideenphase alles zulassen sollte, was gedacht und gesagt wird, und dass in dieser Phase nichts zensiert wird durch eine höhere Instanz, die sagt: Das geht nicht. Das kostet zuviel. Das ist Quatsch. Killerargumente muss man am ersten Tag unterdrücken. Man braucht eine Art von Choreographie, eine Vereinbarung, die jeder dann irgendwann so stark verinnerlicht hat, dass er sie auch nicht bricht. Im Kollektiv zu arbeiten geht nur über solch eine vorherige Vereinbarung oder durch schmerzhaftes Erkenntnisse im Prozess.

Nach dem ersten Brainstorming nimmt jeder seine Idee oder seine Vorstellungen mit, wie es weitergehen könnte, jeder entwirft selbstständig weiter – alleine. Dann schickt man diese Visualisierungen ohne Kommentar einfach als Mail nach Schweden und Berlin und wartet aufgeregt auf Reaktionen. Und wenn dann Schweigen im Äther ist, dann heißt es, es war nix oder die anderen haben es nicht kapiert. Dann ist man ernüchtert. Manchmal kommt eine euphorische Reaktion und man weiß, man hat einen Treffer gelandet. Also ein sehr gutes Testprogramm.

Welche Rolle spielen technologische Hilfsmittel (Computerprogramme, Vernetzungstools, Kommunikationstools,...) für eure Arbeit als Künstlergruppe?

Für die interne Kommunikation ist der Computer hilfreich, weil wir ja in Berlin, Köln und Schweden wohnen und ganz viel per Mail arbeiten. Wir können inzwischen auch schnell digital visualisieren. Das Zeichnen und Entwerfen in Photoshop ist ein wahnsinniger Gewinn, dass man quasi die Bilder echtzeitmäßig am Tisch entwirft. Dann collagiert man Sachen, skaliert, fügt räumlich in Situationen ein.

Bei der Kommunikation nach außen ist es immer wichtig, Menschen, die vielleicht kunstfern sind, die Möglichkeit zu geben, unsere Wettbewerbsbeiträge zu verstehen.

Dazu machen wir 3D-Animationen, Plakate, Booklets, Powerpoint-Vorträge neben den klassischen plastischen Modellen.

In den letzten Jahren ist sehr viel in der Kunst passiert in Richtung Entmaterialisierung, das hat viel mit den Computern zu tun, aber auch mit einem allgemeinen Wandel. Weil Leute sehr mobil geworden sind, hat sich das Verhältnis zum Körper und zum Körperhaften möglicherweise verändert.

Bei *inges idee* ist trotz des Einsatzes von neuer Technologie meistens eine ganz klassische skulpturale Präsenz das Ziel des Entwurfs.

Kann man eigentlich bei euren Ergebnisse differenzieren und sagen, immer einer hatte die Idee und die anderen haben geholfen? Oder entstehen die Ideen wirklich miteinander?

Das ist das, was mich am meisten erfreut an *inges idee*, dass es nie – soweit ich mich erinnern kann – zur Frage der Autorenschaft Stress gab, weil wir erlebt haben, dass das Geniale oft passiert, wenn wir zusammen sitzen. Wir spielen sozusagen Tischtennis zu viert und irgendwann hört man das KLING und dann ist da irgendwas passiert.

Zusammenarbeit auch aus dem Wunsch heraus, immer wieder von der übermäßigen Aufmerksamkeit auf den einzelnen Künstler Abstand zu gewinnen, ja auch sich auf produktive Weise lustig zu machen über immer noch herrschende männliche Einzelkünstlertgeniebegriffe?
Vielleicht tut es gut, sich davon zu befreien durch *inge*?

Wir hatten das nicht absichtlich so geplant, aber es ist vielleicht ein angenehmer Nebeneffekt, die Künstlergruppe *inge* zu haben. Ich finde es entlastend und extrem tröstend. Wenn ich jetzt alleine einen Wettbewerb verlieren würde, würde ich zu Hause sitzen und heulen. Da *inge* mich ja tröstet, geht der Schmerz natürlich schneller weg. Sie ist schon auch so 'ne Mutter, die einen an die Brust nimmt, wenn es schwierig wird (lacht). Insofern stimmt das Bild natürlich schon. Als Einzelkünstler ist man schutzloser.

Kollaborative Tendenzen in Deutschland, Europa, weltweit, ...? Begegnet euch das viel?
Welche anderen Gruppen findet Ihr interessant?

Der einsame Künstler ist eine historische Figur für mich, die aus der deutschen Romantik stammt. Auf dem Dachboden sitzen und sozusagen eine Randfigur in einer spießigen Gesellschaft zu sein, die etwas anderes repräsentiert als die anderen. Das Klischee hat sich meiner Meinung nach sehr überlebt. Wir sind in einer arbeitsteiligen Gesellschaft, die auch gelernt hat, besser zu kommunizieren und soziale Prozesse vielleicht auch besser zu verstehen als noch in den 1950er und 1960er Jahren, wo viel über autoritäre oder mystifikatorische Gesten geregelt wurde. Das kann man sich heute nicht mehr vorstellen. Für junge Künstler ist die Schwelle für Gruppenarbeit niedriger geworden, es gibt ja inzwischen ganz viele.

Welchen Reaktionen/Betrachterreaktionen ist man als Künstlergruppe ausgesetzt? Begegnet man Euch anders als jedem einzelnen als „individuellem Künstler“? Hat das auch etwas mit Enthierarchisierung zu tun, wenn Ihr aktiv als Kollektiv auftrittet? Und mit dem Blick in die Hochschule und auf die Arbeit mit Studierenden: Gibt es in Eurem Umfeld verstärkt Tendenzen der Kollaboration und Zusammenarbeit in der künstlerischen Arbeit?

Viele Leute staunen, dass wir seit zwanzig Jahren zusammenarbeiten, das wird als ungewöhnlich betrachtet, weil es eben nicht zu dem alten Künstlerklischee passt.

Ich beobachte, dass manche Studienanfänger Angst haben vor genau dieser Frage: Wer bin ich. Und wie halte ich mich selbst aus? Folglich müssen sie rausfinden, was das heißt, Kunst zu machen. Das ist eine anfängliche Dramatik: Ich muss das selbst irgendwie gestalten. Das kann mir niemand wegnehmen und auch dabei kann auch keiner helfen.

Ich glaube, dass unsere Hochschule eine Altersphase abbildet zwischen 20 und 30, wo eigentlich dieser Individualisationsprozess stattfindet. Sozusagen: „Ich muss mal wirklich diesen romantischen Künstler auf dem Dachboden nacherleben.“ Das ist eine wichtige Phase. Meine Beobachtung zeigt, dass die Leute in ihre ureigenste Enge gehen und zum teil auch an sich selber verzweifeln. Dabei aber auch eine sehr starke Selbstsicherheit entwickeln. Das kann man, glaube ich, in der Künstlergruppe, zum Beispiel wie bei uns zu viert, nicht so gut herausfinden. Wenn man sich später als Gruppe zusamm tut, dann hat jeder für sich diese individuelle Erfahrung, die tief ist, hinter sich. Jeder kann sagen: Ich kann zwar wenig, aber das kann ich. Das gibt einem den Stand in einer Gruppe.

Trotzdem glaube ich, dass es auch für Studierende sehr spannend sein kann, das auszuprobieren und es wird ja auch gemacht.

Man gibt sich ja gerne kooperativ, kommunikativ, kollaborativ, vernetzt ... Wie viel ist wirklich dran am kooperieren im Alltag des Kunstbetriebs? Oder passiert dies häufig nur, weil Zusammenarbeit ökonomisch pusht und der Eigenmarke noch zusätzliche Klicks und Aufmerksamkeit besorgt?

Die Vorstellung von einem isolierten Künstler ist für mich völlig idiotisch. Das hat noch nie funktioniert. Wenn der mittellose van Gogh in seinem letzten Lebensjahr fast 300 Ölbilder malen konnte, hatte er einen Geldgeber. Ich glaube, er war ganz gut vernetzt und informiert. Da sind so viele falschen Vorstellungen am Start. Die Fähigkeit, zu kooperieren und zu kommunizieren ist sehr individuell ausgeprägt. Wenn man die als Künstler hat, ist das sicher sehr hilfreich, sowohl ökonomisch als auch als Anregung für die eigene Arbeit. *inges idee* arbeitet oft mit Architekten, Künstlern und Kunstvermittlern zusammen.

Kann man das Subjekt verstanden als handelnder Akteur beim künstlerischen Schaffensprozess lösen vom Individuum? Kann eine Community so etwas wie einen Willen entwickeln, das irgendwo hin will? Existiert ein Wesen der kollektiven Imagination?

Als Künstlergruppe bezieht sich unser gemeinsamer Wille auf zweierlei: Einmal ganz profan Geld verdienen. Und das andere ist einen gemeinsamen kreativen Prozessen zu erleben, was man als einzelner Künstler im Atelier so nicht kann. Also eine Differenz zu dem erleben, was ich selber machen kann, sonst würd ich's alleine machen. Es gibt sozusagen ein Surplus durch unsere Treffen. Worin genau der besteht, das kann ich nicht genau sagen. Es ist wahrscheinlich einerseits der kommunikative Spaß und andererseits die Inspiration. Man holt aus sich selber Sachen heraus, von denen man gar nicht wusste, dass die in einem drin sind. Ich kann Sachen aus mir hervorrufen, die ich sonst in meiner künstlerischen Praxis nicht hervorrufe. Zum Beispiel Humorgesichten. Und in dem Moment gibt es dann vielleicht so etwas wie Identität über meine eigene Identität hinaus. Ein lustiges Wesen auf jeden Fall, die kollektive Imagination.

Literatur

3SAT. (2012). Künstlerliste der documenta präsentiert. News vom Mittwoch, 06.06.2012. from www.3sat.de/page/. (Letzter Zugriff: 27.09.2012)

ARTFACTS. (2001). www.artfacts.net/. from www.artfacts.net/. (Letzter Zugriff: 27.09.2012)

BERG, S. AND F. X. BAIER (2001). *Inges Idee: beste Ideen 1999-2001*, Verlag für Moderne Kunst.

BILLING, J., M. LIND, ET AL. (2007). *Taking the Matter into Common Hands: On Contemporary Art and Collaborative Practices*, Black Dog Publishing Limited London.

CLEESE, J. (1991). John Cleese on Creativity. On Creativity. S. V. A. Conference, wuvwebs.

CLEGG, M., GUTTMANN, M. (2007). *Die multiple Autorenschaft. Künstler Paare: Double Act*. M. Gisbourne and U. M. zu Kueingdorf, Prestel.

FRICKE, H. (2007). *inges idee. Projekte 2002-2007. projects*. Nürnberg, Verlag für moderne Kunst Nürnberg und *inges idee*.

Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung

Von Sabine Lenk, Tanja Wetzel

Ein zweiteiliger Beitrag zur Tagung: *Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung 2: Das kulturelle Imaginäre* | 25./ 26.11.2011 | Wissenschaftliche Sozietät Kunst, Medien, Bildung zu Gast an der Kunsthochschule Mainz | [kunst-medien-bildung.de/category/tagungen/](https://www.kunst-medien-bildung.de/category/tagungen/)

Der zweite, von Insa Härtel verfasste Teil des Beitrages „Eine gewisse Gewalt des Imaginären. Zu Gerhard Richters Betty“ (1977) findet sich unter ^{hier}.

Die Gewalt des Imaginären ist gewiss. „Gewiss“ wird aber auch in dieser Form eines Attributes so gebraucht, um anzudeuten, dass etwas nicht ganz genau gesagt werden kann, also nicht ganz gewiss ist. Gewiss ist nur, dass da etwas von Bedeutung ist. Appelliert ist an ein Wissen, das es noch nicht gibt. (Abb. 1)

Das Imaginäre kann nie genau gesagt werden. Auch darin liegt die Versuchung der Gewaltsamkeit des Imaginären: Herstellung einer gemeinsamen Gewissheit. Das Imaginäre ist nur indirekt zugänglich. Soll es für andere bestimmend werden, dann braucht es Geduld, d.h. eine kulturelle Feinverteilung und Umwandlung der Gewaltsamkeit. Es ist auf alle Zugewinne und Defizite von teilweise mehrfachen Übersetzungs- und Interpretationsprozessen angewiesen, bis es den Sinnen und dem Denken der anderen zugänglich und interpretierbar wird. Einbilden und Einfühlen sind projektive Ersatzmechanismen.

Das Imaginäre macht aber auch, ohne deutlich und direkt deutbar zu werden, schon dadurch etwas gewiss, zur Gewissheit, heimlich, nicht ohne Wirksamkeit, indem das individuelle Subjekt mit seinen Phantasmen der Welt gegenübertritt. Das individuelle Subjekt wird so als Moment der „Menschheit“^[1] zur imaginär gestalteten Basis von Weltzugängen. Und von außen ist es geprägt und gebildet durch die einfallenden Bilder, die ihre Wirkung tun.

Schon von daher ist es für Pädagogen in der Konjunktion von Kunst und Pädagogik wichtig zu erforschen, wie solche Phantasmen zum Vorschein kommen oder gebracht werden können und über Symbolisierung in den interindividuellen Bereich, den der Gesellung, hineinragen und dort in Abstimmung über Interpretation verändert werden können. Nicht unbedingt auf ein bestimmtes oder gewisses Ziel hin. Der Prozess und die institutionellen Bedingungen der Veränderung selbst müssen bildungstheoretisch interessieren, da eine Arretierung von Phantasmen, soviel kann man empiriegesättigt behaupten, regelmäßig zu Gewalt und Leid führen. Plakativ polar gegenübergestellt: gewaltsame Anpassung der Außenwelt auf die Kapazität der je individuellen Phantasmen oder die oft nicht wenig brutale Modellierung der individuellen körperlichen und leiblichen Basen gemäß der vorgestellten Ideale.

Das Symbolische der Interpretation wäre dann der Fuß in der Tür, bevor das Imaginäre zuschlägt. Der Zuschlag droht aus dem Realen.

Beeindruckt von Gerhard Richters „Betty“.

Wir, Insa Härtel und ich, neben den ungenannten anderen. Wir arbeiten an diesem Bild im Hintergrund unserer sonstigen Tätigkeiten schon im dritten Jahr. Dass das Bild irritierend ist, kam zur Sprache, wenn ich mich recht erinnere, als wir uns über einen Antrag Insa Härtels bei der DFG mit dem Thema „Übergriff“ unterhielten. Das Bild tauchte so für uns schon in einem Feld auf, das zumindest mit Aggressivität zu tun hat, wenn nicht mit Gewalt. Kurzgefasst:

1. Das Bild ist eine Herausforderung. Es ist ein Blick. Darauf wird Insa Härtel noch eingehen. Es geht einen etwas an.
2. Das Bild schaltet in besonderer Weise das Imaginäre an, Ablagerungen individueller Geschichten wie sozialer Zusammenhänge. Gesucht wird nach einer Abrundung, die die Herausforderung verstehbar oder erklärbar macht. Geduld wird erfordert, wenn man dabei in der Nähe des Sichtbaren bleiben will, also in der Nähe des Übergangs zwischen äußeren und inneren Bildern, die dann auch von anderen gesehen und gehört werden können, und dem,

was sie wachrufen in der je individuellen Erfahrung. Es entsteht eine Suche, hoch gegriffen könnte man auch „Begehren“ sagen. Es springt aus dem nicht unmittelbar zu erklärenden Angemachtsein und der scheinbaren Erkennbarkeit von allem, was man für eine Erklärung wissen müsste, hervor.

3. Es tut sich etwas auf zwischen dem Sichtbaren und dem, was sonst noch aufgerufen wird, aber nur schwer vereinheitlicht werden kann. Dem ging offenbar ein ähnlicher Prozess bei Gerhard Richter voraus. Oder Betty hat Gerhard Richter so angeguckt, dass er auf ein Rätsel mit einem Bild geantwortet hat. Das wissen wir nicht. Ein wenig lässt sich das vielleicht doch klären anhand eines Gesprächs zwischen Betty und Gerhard Richter.
4. Das Bild bietet zum Einhängen des Interesses zunächst einzig den Kontrast zwischen dem bleichen Gesicht und den sehr roten Lippen. Sonst ist da semantisch wenig zu holen. Vielleicht noch die großen Augen, die in zeitlicher Reihenfolge auf den Vater, den Künstler, den Fotografen, den Maler und dann – repräsentiert – zuletzt den Betrachter gerichtet sind. Diese Augen haben eine Geschichte, bilden ein Gesicht. Die Lippen erscheinen für das Alter des Mädchens sehr rot. Man kann vermuten, dass sie entweder am Original, im Foto oder in der Malerei gefärbt sind. Stark rote Lippen zeugen von Erregung und Erregern, gefärbte Lippen imitieren Erregung. Hat Richter nun Betty animiert? Hat Betty Richter animiert? Sind die roten Lippen das einseitige Residuum einer aufregenden Beziehung? Ist der Betrachter animiert und das von einem Kind? Jedenfalls ist da etwas Unstimmiges, nicht leicht zu Bestimmendes, nicht leicht ins Symbolische so zu Überführendes, dass es stimmt. In diesem Hin- und Herspielen zwischen unklaren Voraussetzungen des Bildes und der nicht normalen Färbung kann man nach einer ersten Erklärung suchen: Betty wird vom Mädchen zur Frau. Diese Zeitspanne ist auch bei Knaben, die zu Männern werden, eine sehr verunsichernde, eine Phase notwendig neuer Bestimmungen. Notwendige, sich unausweichlich aufdrängende Veränderungen sind nicht wenig gewaltsam gegenüber den Phantasmen, den Körperbildern, der Umgebung – auch für die beteiligten Erwachsenen.

Auch wenn man die rationale Erklärung für die roten Lippen finden kann, kann man sich damit nur einen Moment beruhigen: Die mögliche Glättung heißt: Das Kind hatte Fieber. (Abb. 2)

Der Herausgeber von „Gerhard Richter: Atlas“, Helmut Friedel, schreibt über die im Atlas enthaltenen Tafeln mit Fotos von Betty, dass sich „unter die Abfolge der Landschaften [...] überraschend wie bedrückend die persönlichen, Richter nahen Fotos [mischen], welche die kranke Tochter Betty 1975 zeigen (Tafel 393, 394). ... Richter scheint seine Welt mit immer gleichen Augen zu betrachten, gleich ob es sich um schöne Landschaften, hässliche Industriebauten oder eben um die kranke Tochter handelt. Seine Zuwendung zu seiner an einer fiebrigen Kinderkrankheit leidende Tochter erfolgt über das Bild; zugleich scheint es kein Tabu für ein Motiv zu geben. Alles, auch das Private, ist darstellbar; es schießt dem Künstler durch den Kopf, nistet sich ein und wird zur Grundlage seiner Bilder.“ (G. Richter 2006: 11)

Vom Fieber kann kein Mensch beim Betrachten des Gemäldes wissen, was nicht heißt, dass man nicht darauf kommen könnte.

5. Der Gewinn durch die empirische Klärung „Fieber“ geht sofort wieder verloren, wenn man annimmt, dass dem Vater, Fotograf, Maler das Rot bemerkenswert war. Er fotografierte die Tochter, weil oder obwohl sie Fieber hatte.
6. Uns als Betrachtern kam der Einfall, dass es die Pubertät ist, die hier solche Verwirrung schafft, der Übergang vom Mädchen zur Frau. Ob das Rot nun positivistisch gesehen vom Fieber stammt, ist dabei ziemlich nebensächlich. Nur max. 1% der Betrachter weiß vom Fieber und das Bild wirkt dennoch herausfordernd. Die eigenen Erinnerungen an die Zeit der Adoleszenz greifen doppelt, an die erzwungenen und auch sehnlichst gewünschten Wandlungen.

Gespräch zwischen Betty und ihrem Vater

Für heute haben wir uns „Betty“ unter vornehmlich jeweils einem Gesichtspunkt des Projekts vorgenommen: Während Insa Härtel im zweiten Teil über Fragen von Verschließung und Irritation in der Rezeption dieses Bildes schreibt, möchte ich mich hier beschränken auf einige Aspekte aus einem Gespräch zwischen Betty und ihrem Vater über dieses Bild. Uns geht es dabei darum, die Spuren der Aggressivität der Pubertät, die zum Bild, zu neuen Bildern und Phantasmen und zur Sprache drängen, ein wenig zu

explizieren. Das Bild wird zum Kristallisationspunkt und zur Bühne, auf der und von der aus am individuellen Fall von Vater und Tochter Richter und an den vielen individuellen Fällen von Betrachtern etwas Einzigartiges auf dem Weg zur Verallgemeinerung über diese schwierige „Phase“ im Leben jedes Menschen ausgesagt werden könnte. Etwas, das zugleich ins Netzwerk medialer und kultureller Bildungen (des Unbewussten, das sind auch Fehlleistungen) verweist.

Babette Richter hat Ihren Vater nach diesem Bild gefragt. Das Interview ist erschienen in einem Buch mit dem Titel „Der Andere“^[2].

Im Buch finden sich Passagen über die Einschätzung von Interviews.

Nur soviel: Babette Richter vergleicht die Rolle des Fragenden auch mit dem Versuch eines ‚therapeutischen Hineinhörens‘ oder auch einem Verhör – Sinn des Fragens sei es, „etwas in Erfahrung zu bringen, in etwas einzudringen und etwas hervorzuholen“ (B. Richter 2002: 15).

Wir möchten einige Verzweigungen andeuten, die durch den Druck des Imaginären zum Sprechen, zu Aufführungen, zu Assoziationen, zu Fehlleistungen und Uneindeutigkeiten führen. Wir schlagen vor, dies als eine Fernwirkung des Fotografierens und Malens eines spannungsgeladenen Zustandes zu nutzen.

Das Interview hat strukturelle Ähnlichkeit mit der Genese des Bildes „Betty“. Weder das Interview, noch das Bild sind ohne assoziierende imaginäre Rahmen vorstellbar, das heißt auch in seinen Momenten verstehbar. Der Zuhörende wiederum versucht desgleichen „Distanz zu wahren und nicht zu tief hineinzusehen, da die wirkliche Intimität des Anderen auch unangenehm berührt, wenn sie das Hässliche entblößt und damit das Wünschenswerte zerstört“ (ebd. 22).

Die Tochter / Betty fragt Gerhard Richter / den Vater / den Künstler. Sie spricht Jahre später aus den Bildern heraus:

Interviewtext^[3]:

„In welchem Zusammenhang sind dann später^[4] die beiden Betty-Portraits entstanden, das Liegende und das Abgewandte, im Grunde sind es ja drei, mit dem Verschwommenen, Unschärfen?“

Die drei Motive sind nicht am gleichen Tag gemacht, aber es ist eine ähnliche Zeit. Wobei das Verschwommene auch ein Liegendes auf dem Tisch war, was ich dann hochgestellt habe und unscharf gemacht habe, da die Gesichtszüge nicht mehr stimmten.

Da war ich vielleicht zwischen 10 und 13. Wann hast du sie dann gemalt? Wann ist das Liegende entstanden?

Den auf dem Tisch liegenden Kopf habe ich gemalt, als ich nur abstrakte Bilder malte. Es gibt ein Foto, wo das Bild in der Brückenstraße im Atelier auf der Staffelei steht. Der ganze Raum ist voller abstrakter Bilder mit dieser einen Ausnahme. Das ist wie ein Luxus gewesen oder wie ein Ausgleich, ein Gegengewicht.

Und das andere ist ja auch in einem konträren Zusammenhang gemalt worden.

Ja, das war zu der Zeit der Baader-Meinhof-Serie, oder auch kurz danach, ich weiß es nicht mehr genau, wann ich es gemalt habe, das war schon mal ungeklärt geblieben. Das ist auf jeden Fall eine schöne Geschichte, dass es als Ausgleich zu den Terroristen-Bildern gemalt wurde.

Der zerbrechliche und aggressive Charakter der Bilder scheint mir aber ebenso offensichtlich. Das liegende Portrait von mir .. diese Leichenblässe ... dieses Abgeschnittene ... und diese Verletztheit. Aber auch das Abgewandte hat eine rätselhafte, seltsame Wendung ... Gesichtslosigkeit ... dieses unheimliche Nichts, in was ich schaue.

Ja, das mit dem abgewandten Kopf hat mich damals auch an Hitchcock erinnert. Das ist sicher nicht kunstgeschichtlich interessant, eher psychoanalytisch, dass ich auf den Vergleich mit dem Hitchcock-Effekt gekommen bin und dann aber froh war, dass das niemandem sonst auffiel.

Das abgewandte, weggedrehte Gesicht hat ja etwas mit Abschied, auch mit Tod zu tun. Das Nicht-Zeigen spielt dabei mit der

Ungewissheit und dem Unbekannten. Der Film benutzt einen ähnlichen Effekt des Unheimlichen.

Ja sicher, aber im Film dreht Perkins doch den Stuhl mit der Mutter so, dass man sie von vorne sieht als zerfressene Leiche, als der Schrecken an sich und als des Rätsels Lösung. Ich glaube nicht, dass das Betty-Bild irgendetwas mit dieser Thematik zu tun hat.“



In diesem Gesprächsausschnitt geht es um drei Bilder, auf denen Babette Richter zu sehen ist. (Abb. 1; Abb. 3; Abb. 4) Andere werden angespielt.

Zunächst spricht Babette von zwei Bildern, dem „Liegenden“ und dem „Abgewandten“. Dann sagt sie, es seien ja eigentlich drei^[5] mit dem „Verschwommenen, Unscharfen“.



Gerhard Richter bejaht das und fügt hinzu, dass nicht alle am gleichen Tag „gemacht“ worden seien. Unklar bleibt, ob es sich dabei um die Photos, die Malereien oder beide handelt. Es sei eine „ähnliche Zeit“ gewesen. Ein Zeitbezug lässt sich zunächst nur aus der vorangegangenen Gesprächspassage herauslesen. Es war eine Zeit, in der er als Maler unmodern war, wie er sagt, und er das Bild „Ema, Akt auf der Treppe (1966)“ (Abb. 5), Bettys Mutter, sich „kaum getraut habe, jemandem zu zeigen, so unmodern war es“ (ebd. 47). Nimmt man es genau, ist hier die Rede von einem Zeitraum von 22 Jahren: 1966 entstand der Akt und 1988 Betty als sich Abwendende.

Im Imaginären geht es um andere Zeitqualitäten, es zerstört oder zumindest stört den mühsam aufgebauten linearen Ablauf. Es bleibt offen, worin Richter die Ähnlichkeit sieht. Hört man, dass es sich um eine „ähnliche Zeit“ gehandelt habe, ist man geneigt anzunehmen, dass es sich um einen begrenzten Zeitraum von zwei oder drei Jahren vielleicht handelt. Das ist aber hier offenbar nicht der Fall. Man könnte auch in einem zweiten Anlauf meinen, es handele sich um jeweils ähnliche Zeiten. Dazu wäre aber ein Plural erforderlich gewesen.

Babette fragt den Vater präzisierend, ihm entgegenkommend, wann er die Bilder denn gemalt habe. Dann greift sie eines der drei Bilder heraus, „das Liegende“.

Er antwortet darauf nicht mit einer Jahreszahl, sondern mit einem Kontext in seinem Werk: „Den auf dem Tisch liegenden Kopf habe ich gemalt, als ich nur abstrakte Bilder malte.“ Er erinnert sich ferner an ein Foto, das im Atelier in der Brückenstraße aufgenommen wurde. Dies als Zeitaussage genommen, heißt nur, dass er das Bild „Liegende“ und zwar das nachher gedrehte und unscharf gemachte, 1977 gemalt hat. Und er betont, dass es ein Luxus gewesen sei, ein Ausgleich gegenüber einer anderen Arbeit, gegenüber der Arbeit an den abstrakten Bildern. Anders gesagt: Das Fotografieren der Tochter, das Malen der Tochter, das figurative Malen war ein Luxus und Ausgleich, hatte etwas von einer anderen Spannung oder einer Entspannung. So könnte man vermuten. Hat das auch mit dem Alter oder eher mit dem Fieber der Tochter zu tun?

Aber es war wohl keine ganz leichte Aufgabe, denn die Gesichtszüge stimmten dann nicht, zwischen dem Blick auf das Foto und dem Malen war das werdende Bild durch irgendetwas unstimmig geworden, so dass er von der weiteren Präzisierung abließ und es unscharf machte.

Abb.5

Das andere Bild, das Abgewandte, ist tatsächlich in einem anderen Zusammenhang elf Jahre später gemalt worden. Aber auch hier spricht Richter von Ausgleich. Hier aber nicht ein Ausgleich zu den Anstrengungen oder Zumutungen des Abstrakten, sondern zu den „Terroristen-Bildern“. Würde man dies als mathematische Verhältnisgleichung schreiben, dann ist gesprächsweise nebenbei die Abstraktion mit dem Terrorismus verglichen worden. Gerhard Richter nennt das eine schöne Geschichte. Das erzeugt beim Lesen den Eindruck, als sei das ein von anderen erfundener Zusammenhang.

Was lässt also manche Betrachter intensiv einen Zusammenhang zum Terrorismus, zu Richters Zyklus zu den in Stammheim zu Tode Gekommenen herstellen? Irgendetwas legt den Sprung zu Gewalt, Aggression, zu Tod, zu Bedrohung nahe, so dass die Assoziation fast zwingend springt.

Unter der Hand hat sich die Anzahl der besprochenen Bilder wieder auf zwei reduziert. Babette Richter spricht von dem Liegenden und dem Abgewandten, das Verschwommene ist nun ganz verschwommen. Sie spricht diesen Bildern einen zerbrechlichen und aggressiven Charakter zu. Denn sie sagt im Gegensatz dazu („aber“) auch das Abgewandte habe „eine rätselhafte seltsame Wendung“, so als habe sie dies schon von dem „Liegenden“ gesagt. Im folgenden Satz gehen die beiden Bilder ineinander über: Die Rätselhaftigkeit wird mit Gesichtslosigkeit („Abgewandte“) und „... dieses unheimliche Nichts, in was ich schaue“ (*Liegende*) charakterisiert. Die Rätselhaftigkeit kann also weder durch die direkte Sicht auf das Gesicht noch durch die Abwendung des Gesichts reduziert werden. Beide Bilder haben in sich eine seltsame Wendung.

Gerhard Richter nimmt nicht das Ins-Nichts-Schauen auf, obwohl er bestätigend mit „Ja“ anschließt, sondern spricht über das nicht sichtbare Gesicht im einen oder anderen Bild. Hier findet sich wieder eine Art Kreuzung der Bilder. Er behauptet wenig einleuchtend, dass das kunstgeschichtlich sicher nicht interessant sei, eher psychoanalytisch.

Was durfte da nicht auffallen? Was wäre schlimm, wenn jemand bemerkt hätte, dass Gerhard Richter an Alfred Hitchcock gedacht hat?

Seine Tochter versucht mit ihrem dann folgenden Einwurf einen Zusammenhang herzustellen, der sich versuchsweise so umschreiben ließe: Man weiß, dass es um Abschied und auch um Tod geht. Zumal ja das Abgewandte zur Zeit der „Baader-Meinhoff-Serie“ gemalt wurde. In dieser werden Köpfe und zumindest Halbprofile gezeigt. Dennoch bleibt durch den bloßen Anblick der Bilder unklar, was hier geschehen ist, was zur tödlichen Gewalt geführt haben mag, was die Gemalten bewegt haben mag.

Babette Richter vermutet vielleicht, dass das Motiv des Todes, auch des möglichen und zukünftig gewissen Todes der Tochter, Richter beim Malen bewegt haben mag. Das wäre etwas, das man nicht sehen will, das deshalb sich als unheimlich bezeichnen lässt. Das, so kann man erweitern, habe auch die Wendung vom einen zum anderen Portraitbild bewirkt: Die Liegende, die auch ins Nichts sieht, abgeschnitten und mit Leichenblässe, wird im zweiten Bild modifiziert viel beruhigender und gefälliger auch durch die Frisur und die brokatgemusterte Jacke, ebenso durch die Farbigkeit, die dezenter ist als im ersten Portrait und sich in der Tat abhebt vom Grellen der Liegenden, vom zu einer Antwort fast nötigen Blick.

Es kann ja sein, dass Richter sich beim Fotografieren und Malen der Abgewandten vom Gesicht der Tochter abgewandt hat. Nachdem er schon einmal an den Gesichtszügen gescheitert war.

Im Gespräch fällt Richter Hitchcocks Film „Psycho“ ein, bei dem abgewandten Gesicht – und diese Wendung zeigt: so beruhigend ist auch dieses Bild nicht.

Die Tochter überhört diese Assoziation zunächst und nimmt nur das Wegdrehen auf. Richter muss aber wohl die genau umgekehrte Bewegung gemeint haben, wenn er auf den Film anspielt, nämlich das Hindrehen, bzw. das aktive Umdrehen der Mutter, die mumifiziert auf dem Stuhl sitzt. Zerfressen ist sie eigentlich nicht, eher verdorrt, jedenfalls tot.

Richter drängt sich die Vorstellung auf, dass sich die Abgewandte umdrehen könnte, umgedreht werden könnte. Diesen Moment verbindet er mit dem Schrecken über die tote Mutter. Der Zuschauer des Filmes kann zu dieser Zeit nur ahnen, was zum Tod der Mutter geführt hat.

Richter assoziiert am Platz der Tochter Normans Mutter aus *Psycho*. Normans Mutter war nach dessen Auskunft, harmlos, zuweilen herrschsüchtig. Jedenfalls steht sie, so legt Hitchcock nahe, im Zusammenhang mit der Schizophrenie des Sohnes, seiner unbändigen Wut, die sich in der Doppelbewegung der Identifikation mit der Mutter – er nutzt deren Kleider – und deren Ermordung zeigt. Als Ermordete konserviert er sie. Der Versuch einer Stillstellung und vielleicht auch Wiedergutmachung.

Bei Hitchcock geht es um den Zusammenhang von Leiden (Schizophrenie) und Verbrechen (Mord).

Ist es das, was Richter einfällt? Ebenso auf einmal seiner Tochter auch?

Im Film geht die Aggression vom Sohn gegen die Mutter. Thematisiert Richter eine Aggression der Tochter gegen den Vater? Und zugleich, im selben Zug, eine Aggression des Vaters / Malers gegen die Tochter / das Modell. Und zugleich der eigenen Mutter am Platz der Tochter gegen den Sohn, der als Maler ein Vater ist? Eine komplizierte Verschränkung wäre das. Darüber kann man nur mit den Plätzen spielend etwas sagen. Wissen kann man es nicht.

Bemerken kann man lediglich, dass der Herausforderung an die Betrachter eine Verwirrung im Gespräch zwischen Tochter und Vater entspricht. Es wird deutlich, dass bei dem Bild tatsächlich Gewalt, Leiden, Verbrechen thematisiert sind, auch ohne dass man einen vereindeutigenden Bezug zu Gerhard Richters RAF-Zyklus herstellt. Dabei ist diese Bezeichnung schon eine Vereinfachung. Der Titel, den Richter der Serie gab ist „18. Oktober 1977“. *Er nennt einen Tag, einen einzigen Tag, den die Bilder zu fassen versuchen, bzw. mit dem Titel versucht Richter das Geschehen, das für die Bilder den Anlass gab, zu fassen.*

Im Gespräch stellt Gerhard Richter kurz entschlossen den Zusammenhang zum Kriminalfilm her. Diesen, den er selber in die Welt gesetzt hat, versucht er wieder zu negieren. Das wirkt aber gegenteilig.

Die vielfältigen Aggressivitäten und Aggressionen, die Gewalt, die Richter thematisiert, werden über Bilder und Gespräche und unser Schreiben dazu umgewandelt und in verantwortbare Bezüge gestellt. Diese kommen noch nicht zum Erliegen, es bleibt wahrscheinlich niemand auf der Strecke. Babette z.B. kann den Vater um Antworten angehen.

Fußnoten

[1] im Verständnis von Kant und Humboldt etwa, wo es die Eigenheit, ein Mensch zu sein, meint.

[2] Richter, Babette: Der Andere. Interviews – Versuch einer Annäherung, Köln: Richter Verlag, 2. Aufl. 2005,

[3] Ausschnitt aus: Richter, Babette: Der Andere. Interviews – Versuch einer Annäherung, Köln: Richter Verlag, 2. Aufl. 2005, S. 47 – 49.

[4] Davor wurde über das Bild „Ema, Akt auf der Treppe (1966)“ gesprochen, dessen Ausgangspunkt die Photographie der Mutter von Babette Richter war.

[5] Zu klären ist, in wessen Besitz die beiden anderen Bilder sind.

Literatur

Richter, Babette (2005): Glauben. Gespräch mit Gerhard Richter. In: Ders. (Hg.) Der Andere. Interviews – Versuch einer Annäherung, Köln: Richter Verlag, 2. Aufl..

Richter, Gerhard (2006): Atlas, hg. von Friedel, Helmut, Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.

Abbildungen:

Abb. 1: Gerhard Richter: Betty (1977), Öl auf Leinwand, 30 cm x 40 cm. www.gerhard-richter.com/art/paintings/photo_paintings/detail.php

Abb. 2: Gerhard Richter: Betty Richter (1978), Photographien auf Papier, 36,7 cm x 51,7 cm. (Atlas Blatt: 394). In: Friedel, Helmut (Hg.): Gerhard Richter: Atlas. <http://www.gerhard-richter.com/art/search/detail.php?11974>

Abb. 3: Gerhard Richter: Betty (1977), Öl auf Leinwand, 50 cm x 40 cm. <http://www.gerhard-richter.com/art/search/detail.php?6190>

Abb. 4: Gerhard Richter: Betty (1988), Öl auf Leinwand, 102 cm x 72 cm. <http://www.gerhard-richter.com/art/search/detail.php?7668>

Abb. 5: Gerhard Richter: Ema (Akt auf einer Treppe) (1966), Öl auf Leinwand, 200 cm x 130 cm.
http://www.gerhard-richter.com/art/paintings/photo_paintings/detail.php?5778