„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

„Die *Entgrenzung* der Bereiche der Kunst und deren Übergang ins Leben, was man auch als deren *konsequente Weltlichwerdung* bezeichnen könnte, ist kein Phänomen, welches erst heute in Erscheinung tritt […] Es ist eine Idee, welche sich bis zu den Avantgarden zurückverfolgen lässt, sich heute jedoch unterschiedlich manifestiert. Spannend wäre dabei, die Linien der Diskurse der Avantgarden zu verfolgen und ihre Entwicklung zu betrachten im Hinblick auf eine neoliberale Aneignung der ehemals libertären Ideen und Praxen. In diesem Sinne ist die Behauptung, dass der Künstler das ‚Vorläufer-Vorzeige-Subjekt' für die Transformation der Disziplinargesellschaft hin zu einer neoliberalen Selbstverwirklichungs- und Selbstausbeutungsgesellschaft sei, nicht sehr weit weg geholt.“[2]

Dies ist eine Passage aus meinem Abstract, eine Reaktion auf den Call for Papers für die Tagung *where the magic happens – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, in welchem für das 21. Jahrhundert ein „post-autonomes Verständnis von Kunst“ (Meyer/Dick/Moormann 2015)[3] konstatiert wird. Nachdem ich an der Tagung in einem Kurzvortrag anhand von zwei künstlerisch-edukativen Projekten mögliche zeitgenössische Ansätze für eine Bildung an und mit einem erweiterten Kunstverständnis vorbrachte[4], möchte ich nun nochmals auf historische Beispiele für solche interdisziplinäre Bildungsansätze zurückkommen. Auf die Frage, wie eine Bildung *nach* der Entgrenzung der Künste aussehen könnte, lässt sich entgegnen: Wie hat sie denn schon ausgesehen, *als* Entgrenzung der Künste? Dabei zeige ich anhand von drei Beispielen auf, dass eine Entgrenzung in den Künsten schon lange praktiziert wird und wurde, und dass solche Praxen sich oft dort entwickelten, wo Behauptungen und Versuche im Raum standen, die Kunst und das Leben zu vereinen, die Hierarchien zwischen bildenden und angewandten Künsten abzubauen, und nicht zuletzt Kunst auch als edukativen – oder eben umgekehrt Bildung auch als künstlerischen – Prozess zu betrachten.
Ein frühes Beispiel dafür findet sich während der russischen Avantgarde, wo ab 1920 in den Wchutemas gelehrt wurde. Diese höheren künstlerisch-technischen Werkstätten in Moskau standen allen, die studieren wollten, offen, ohne dass spezifische Vorkenntnisse vonnöten waren. In den Werkstätten wurden die sogenannten angewandten Künste ebenso wie die bildenden Künste unterrichtet und die Studierenden konnten frei wählen, bei wem sie ihren Unterricht belegen wollten. Die Wchutemas werden oft als „russisches Bauhaus“ bezeichnet. Varvara Stepanova (1894-1958) war Lehrerin an diesen staatlichen Werkstätten und Künstlerin der russischen Avantgarde. Unter anderem wirkte sie als Textildesignerin, Malerin, Theoretikerin und Kostümdesignerin. So entwarf sie etwa die Kostüme für das Agitpropstück „an evening of the books“, in welchem die Bücher lebendig werden und die Protagonist*innen aus ihnen heraustreten (Abb. 1). Die pre-revolutionären und revolutionären Bücher befinden sich im Kampf, am Ende siegen die revolutionären Held*innen und es gibt eine Parade von Bibliotheken und Editionen. Das Theater wird so zur Bühne für ein Zusammenspiel der Künste und verfolgt edukatorische Ziele, welche in diesem Moment der politischen Bildung gewidmet sind.

Es scheint zur Zeit der russischen Avantgarde eine solche „Entgrenzung“ Praxis zu werden; im Zusammenspiel von Architektur, Tanz, Kostüm- und Textildesign, Theater, Musik und Druckgrafik werden die Künste zu aufklärerischen Zwecken verwendet und sollen die Transformation der Gesellschaft auf einer ästhetischen Ebene umsetzen.

Eine um verschiedene wissenschaftliche Disziplinen erweiterte Kunstausbildung entwickelt sich im Herbst 1933 in North Carolina, als ehemalige Dozent*innen und Student*innen des Rollins College das Black Mountain College gründen. Der Mythos dieses College ist anhaltend und wird zum Moment der Entstehung dieses Textes (September 2015) fortgeschrieben in einer Ausstellung am Hamburger Bahnhof in Berlin. Dies jedoch zu Recht, da die Ansätze dieses interdisziplinären Bildungsexperiments bis heute nicht an Aktualität verloren, wenn nicht dazugewonnen haben. Josef Albers schrieb dazu im Jahr 1935:

„Under the term ‚art' I include all fields of artistic purposes – the fine arts and applied arts, also music, dramatics, dancing, the theatre, photography, literature, and so on. (…) If art is an essential part of culture and life, then we must no longer educate our students either to be art historians or to be imitators of antiquities, but for artistic seeing, artistic working, and more, for artistic living. (…) As academic separation is passing, we in school have to connect as far as possible the scientific fields with the artistic fields.“ (Albers

1953: 391)

So wurde das Hauptgebäude des Black Mountain College in gemeinschaftlicher Arbeit selbst erbaut: die wechselnde, internationale Lehrer*innenschaft unterrichtete unter anderem Fächer wie „mathematics for artists“, und Xanti Schawinsky erprobte mit seinem *Spectodrama* „an educational method aiming at the interchange between the Arts and the Sciences and using the theatre as a laboratory and place of action and experimentation.“ (Dubermann 2009: 89f.) Diese Idee einer „edukativen Methode“, die Kunst und Wissenschaften umfasst und in performativen oder theatralen Experimenten aktiviert wird, treffen wir in Varianten bei Stepanovas „evening of the books“ und im Folgenden Beispiel bei Doris und Serge Stauffer wieder an.

Eine ähnliche Entstehungsgeschichte wie das Black Mountain College weist die F+F Schule für experimentelle Gestaltung Zürich auf, welche 1971 aus einer Abspaltung der Klasse F+F (Farbe und Form) von der Kunstgewerbeschule Zürich hervorging. An der F+F unterrichtete unter anderem Serge Stauffer, ein Künstler, welcher explizit seine Lehrertätigkeit als Kunst bezeichnete und eigene Thesen zur „Kunst als Forschung“ aufstellte; „Als Künstler bin ich tätig, indem ich an der F+F unterrichte, Aufgaben erfinde, um die ‚freie Kreativität aller‘ anzuregen, solche Textblätter schreibe, eine ‚Kunsttheorie‘ entwickle, Anstrengungen unternehme, um einen Ort der ‚Kunstforschung‘ (Kunst-Labor) zu finden, mich laufend orientiere über den gegenwärtigen Stand der ‚Kunst‘ und meine Einsichten in praktischer Form übermittle“ (Stauffer (1977) zit. n. Hiltbrunner (2013: 232)) Die F+F war damals durch Klassenräte basisdemokratisch organisiert, in den Kursen wurden nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch kollektive Experimente gefördert. So zum Beispiel in den „Hexenkursen“ und „Teamwork“-Kursen von Doris Stauffer (Abb. 2), welche eine feministische Kunstvermittlung praktizierte und performative Praxen und Happenings in ihre Kurse einbaute (vgl. Koller/Züst 2015).

Dieser schnelle und verkürzte Ausflug durch eine mögliche Geschichte der interdisziplinären/entgrenzten Künste und ihrer experimentellen und fortschrittlichen Vermittlung führt uns direkt zu zeitgenössischen künstlerisch-edukativen Projekten, in welchen spätestens seit dem proklamierten „educational turn“ ähnliche Fragen aktualisiert wiederanzutreffen sind.
Den genannten sowie auch zahlreichen aktuellen Beispielen wohnt etwas Gemeinsames inne; sie waren und/oder sind jeweils zeit- und ortsspezifische Versuche, eine Bildung an der/mit der/als Kunst zu denken, dabei den Kunstbegriff zu erweitern, und eine Praxis und Form zu finden, welche diesem Denken entspricht. Es ist kein Zufall, dass in historischen und zeitgenössischen Beispielen Korrelationen von revolutionären, gesellschaftskritischen und aktivistischen Ansätzen mit einem entgrenzten Denken von Kunst und Bildung auszumachen sind.[5] Denn solche transdisziplinäre, „entgrenzte“ Kunstpraxis geht oft einher mit einer Form von Kollektivität, welche ihren Nährboden braucht und einen solchen findet in einer enthierarchisierten und entinstitutionalisierten Form von Bildung, die Platz lässt für Experimente.

Abb.1

Abb.2

Anmerkungen

1 Doris Stauffer 1976, vgl. Koller/Züst 2015: 139.

2 Hier aufbauend auf dem Gedanken, dass das moderne Künstler*innensubjekt, nach den Akademiekünstler*innen, als erstes in die Logik des Autors bzw. der Autorin und des Individuums stürzte (siehe hierzu auch Gielen, Pascal/Bruyne, Paul de 2015).

3 „Mit dem postautonomen Verständnis von Kunst gehen zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander." (Meyer/Dick/Moormann 2015).

4 Im Rahmen der Tagung hielt ich einen Pecha-Kucha-Vortrag mit dem Titel *fiction as a tool. art as education.* Dabei untersuchte ich fiktionale künstlerische Settings, welche in sich Praxen der Performance, der artistic research, der Pädagogik und des Aktivismus vereinen (wie etwa sistersacademy.dk oder louiseguerra.ch).

5 Die Untersuchung der jeweiligen Kontexte greift in einem solchen Text natürlich zu kurz. Mehr zu diesem Thema bei Nora Sternfeld (2010).

Literatur

Albers, Josef (1935): Art as Experience. In: Progressive Education, 12. Jg., Nr. 6, S. 391-393.

Duberman, Martin (1972): Black Mountain: An Exploration in Community. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.

Gielen, Pascal/Bruyne, Paul, de (Hrsg.) (2015): The Murmuring of the Artistic Multitude, Global Art, Memory and Post--Fordism. Amsterdam: Valiz.

Hiltbrunner, Michael/Helmhaus Zürich (Hrsg.) (2013): serge stauffer – kunst als forschung. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Koller, Simone/Züst Mara (2015): Doris Stauffer, eine Monografie. Zürich: Scheidegger & Spiess.

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/ [17.3.2016].

Sternfeld, Nora (2010): Unglamourous Tasks; What Can Education Learn From Its Political Traditions? In: e-flux, 3. Jg., Nr. 14, 2010. Online: http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/ [17.3.2016].

Abbildungen

Abb. 1: Varvara Stepanova, Designs for the performance of *An Evening of the Book* with the protagonists standing in front. Foto: Alexander Rodchenko (1924).

Abb. 2: Doris Stauffer, Hexenkurs, 1979. Online: http://www.lescomplices.ch/recollect/doris-stauffer-der-januar-der-februar-der-marz-die-april-die-mai-die-welt/ [17.3.2016].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

„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 Wirk-

lichkeit? 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 existieren, 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 weiteren 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 Tra-

dition 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].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

Die in den 1980er-Jahren durch Lucius und Annemarie Burckhardt begründete Promenadologie hat zum Ziel, die Umwelt wahrzunehmen und sich bewusst zu werden, „dass die Landschaft nicht in den Erscheinungen der Umwelt zu suchen ist, sondern in den Köpfen der Betrachter“ (Burckhardt 2006: 33). Der Spaziergang – seines nostalgischen Tenors entledigt – dient dabei als Werkzeug und zugleich als Ort der Aktion und Vermittlung. Das Zu-Fuß-Gehen bietet ideale Voraussetzungen für eine Wahrnehmungsweise, die für Burckhardt die Grundlage jeder Erkenntnis war: Es geht um den direkten körperlichen Kontakt mit dem realen Raum und der Zeit.

In Anlehnung an die Burckhardt‘sche Theorie verstehen wir den Spaziergang als ein Medium, um urbane Strukturen und Relationen nicht nur in den spezifischen Bedingungen des Raumes erfahrbar zu machen, sondern die Erfahrung selbst zu akzentuieren. Die Alltagswirklichkeit wird im Gehen zu einem kollaborativen Erfahrungsraum. Darin können neue Aktionen und eine Vermittlung evoziert werden, die danach fragt, wie sich das Alltägliche überhaupt zusammensetzt.

Gehen als Strategie und Taktik

„Spazieren, gab ich zur Antwort, muss ich unbedingt, um mich zu beleben und um die Verbindung mit der lebendigen Welt aufrecht zu erhalten“ (Walser 1944: 90).

Ob Gehen als Anteilnahme in der Gesellschaft, Gehen als Müßiggang, Gehen als Aufstand, Gehen als künstlerische Praxis oder Gehen als physische Erfahrung, das *Wie* des Gehens kann genauso entscheidend sein wie das *Wo* oder das *Wohin.* Der Spaziergang hat die Fähigkeit, Wahrnehmung und Vorstellung zu einer dichten Erlebniswelt zu vermischen und dieses Erleben als Erzählung oder kollektives Ereignis fruchtbar zu machen.[1] Aber auch die Absichtslosigkeit (Piller 2009) oder das Umherschweifen als experimentelle Erforschung der Umgebung (Debord 1996) sind Strategien, Raumwahrnehmung zu befragen. Bei den Künstlern Richard Long oder Hamish Fulton (2011) verfestigt sich das Gehen als bleibende Spur in der Landschaft. Wogegen Francis Alÿs (2005) oder Simon Faithfull (2009) den Spaziergang als performative Praxis verstehen. Das Dokumentieren der Spaziergänge wird dabei Teil der künstlerischen Arbeit (Kawara 1992) oder bestimmt den eigentlichen künstlerischen Arbeitsprozess (Calle 2003).[2] Experimentelle Erforschung von Raum in Architektur, Urbanistik und Städtebau im Sinne der Spaziergangswissenschaft, die maßgeblich durch Annemarie und Lucius Burckhardt geprägt ist, aber auch jüngere Beispiele in der Künstlerischen Forschung und Kunstvermittlung beanspruchen das Gehen zudem als wissenschaftliche Methode.[3]

Auf die Verknüpfung von Performance, Künstlerischer Forschung und Künstlerischer Kunstvermittlung zielt die Herangehensweise des Künstlerinnenkollektivs *marsie*. In ihren interventionistischen Aktionen geht es darum, Handlungsräume zu schaffen, die partizipatorische Prozesse in ihren gesellschaftlichen und realräumlichen Bedingtheiten ermöglichen. Der Spaziergang unter dem Titel *Transit Wahrnehmungen, Spazieren im urbanen Raum,* der im Rahmen der Tagung *WHERE THE MAGIC HAPPENS – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, im Juni 2015 in Köln von Simone Etter und Marianne Papst (*marsie*) konzipiert wurde, eröffnete solche Räume und nahm in mehreren Aspekten direkten Bezug auf den Tagungsort und die Themen der Tagung. Das Medium *Spaziergang* erweiterte dabei das Tagungsformat mit dem Ziel, Inhalte zu befragen sowie in anderen Kontexten zu beobachten und zu erweitern. Wissen wurde verhandelbar, indem Inhalte in Dialog mit Bedingungen des öffentlich zugänglichen Raumes untergebracht wurden. Es galt zu beobachten, infrage zu stellen und das Infragegestellte zu bedenken. Der Spaziergang wurde so zur Alltagstaktik im Sinne Michel de Certeaus (de Certeau 1988).

Praktiken des Gehens

Motive, Beobachtungen, Tagungsinhalte und geopolitische Gegebenheiten bildeten die kohärierenden, heterogenen Elemente für unsere Konzeptentwicklung bzw. Spaziergangsanleitung zur Tagung *WHERE THE MAGIC HAPPENS*. Dieses Konzept wiederum verlangte nach Strategien, um die subversiven Potenziale des Gehens als epistemische Praxis fruchtbar zu machen. Im Folgenden werden unsere Praktiken und Strategien, welche wir im Spaziergang angewendet haben, vorgestellt. Die Choreografie wurde zwar spezifisch für den Spaziergang im Rahmen der Tagung konzipiert, jedoch können die verschiedenen Ansätze auch zur Methodenentwicklung für andere Konzepte dienen.

Zur Wahrnehmungserweiterung:

Als Spaziergänger*in beobachtet man und wird beobachtet. Diese darstellende performative Eigenschaft verstärkt sich, wenn man mit einer Gruppe unterwegs ist. Ein gemeinsames Eindringen und unausweichliches Stören in alltägliche Abläufe (Fußgängerinsel blockieren, den Gehsteig vereinnahmen, Hinterhöfe ausspionieren usw.) war Teil unseres Konzepts zur Sensibilisierung von Raumaneignung.

#Teilnehmende mit einem Gummiband zusammenbinden #Ausschwärmen #Eindringen #verändern

Mittels Handlungsanweisungen kann die Aufmerksamkeit gelenkt und die Wahrnehmung verstärkt werden. Um die Wahrnehmung von Raumveränderung bewusst zu verstärken, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, partiell schweigend zu gehen.

#schweigend gehen #Ruhelosigkeit

Bestimmte Handlungsweisen können einen Raum gezielt thematisieren, sie können aber auch zur Interpretation von Raum genutzt werden. Auf einem langen baumgesäumten Gehweg, der gerade und monoton an der Friedhofsmauer entlangführt, hatten wir einen Steigerungslauf[4] initiiert. Angefangen bei „sehr langsam“ wurde kontinuierlich das Tempo gesteigert (langsam, schlendern, marschieren, rennen, schneller … bis zum Sprint) (Abb. 1-10). Wie langsam ist aber sehr langsam? Wie geht eigentlich gezieltes Schlendern? Impliziert Marschieren gewisse koordinierte Bewegungsabläufe? Und hat Sprinten überhaupt noch mit Raum- oder doch mehr mit Körperwahrnehmung zu tun?

#befremden #annektieren #Beschleunigung #entschleunigen

Zur Raumerweiterung:

Nicht nur mittels Handlungsanweisungen kann die Aufmerksamkeit gelenkt und verstärkt werden, auch wiederkehrende Elemente können diese Funktion übernehmen.

Die Titel der Vorträge, die an der Tagung gehalten wurden, hatten wir als Sticker ausgedruckt. In mehrfacher Ausgabe wurden diese vorgängig an Stromkästen, Straßenlaternen, Abfalleimer, Zäune, etc. geklebt, so dass diese auf unserer Route immer wieder und in anderen Kontexten wahrgenommen werden konnten (Abb. 11). So wurden nicht nur die Inhalte der Vorträge in Erinnerung gerufen, vielmehr wurden damit auch verschiedene Verknüpfungen ermöglicht. Eine Audioaufnahme der Eröffnungsvorträge, die wir in einem ruhigen Innenhof abspielten, nahm ebenfalls direkten Bezug auf die Tagung. Durch die Kontextverschiebung wurde einerseits der Inhalt des Vortrages transformiert, andererseits erfuhr der Ort (nicht zuletzt durch die Menschen auf den Balkonen, die uns beobachteten) eine Erweiterung seiner semi-öffentlichen Funktion.

#Vorträge in öffentlichen Räumen abspielen #ent!kontextualisieren #transformieren

In Anlehnung an zahlreiche Aushänge, die auf vermisste Hauskatzen hinwiesen und uns in der Vorbereitungsphase aufgefallen waren, entwarfen wir das „*Wer hat MARSIE gesehen?*“- Plakat, das im Vorfeld des Spazierganges mehrfach auf der Strecke ausgehängt wurde. Format, Bild und Sprache geläufiger Vermisstenanzeigen wurden übernommen und Personen mit Hinweisen wurden aufgefordert, „*uns*“ zu kontaktieren.[5] Genauer: Wir gaben die Telefonnummer des Instituts für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln als Organisator*in der Tagung als Kontaktnummer an. Für Teilnehmende des Spaziergangs wie auch für an der Tagung unbeteiligte Personen wurde damit eine Kontaktaufnahme vom Außen- in den Innenraum zur Tagung möglich.

#Innen und Außen verkuppeln #Translation der Raumeigenschaften #DIY

Unser Spaziergang sollte einerseits zur Raum- und Wahrnehmungserweiterung beitragen, andererseits aber das Gehen als wissenschaftlich-künstlerische Strategie exemplifizieren. Unter einem Kirschbaum, der auf einer Verkehrsinsel kaum die Aufmerksamkeit auf sich zog, lasen wir, Simone Etter und Marianne Papst (gegen den Straßenlärm ankämpfend), abwechselnd je einen Satz aus Thomas Bernhards *Gehen* (Bernhard 1971), und einen Abschnitt aus *Spaziergangswissenschaft in Praxis* von Hanna Stippel (Stippel 2013: 84) vor. Das Lesen der Texte verwob das gegangene mit dem gelesenen bzw. gehörten *Denken und Gehen*. Der Ort, an dem wir inne hielten, nahm auf intersektionale, leicht ironische Weise direkten Bezug auf die kontroversen Motive der Landschaftstheorie. Essbare reife Früchte vom Baum versus stark frequentierte Urbanität. Lärmende Motoren versus schöpferische Natur. Grau versus Grün. Insel versus Insel. Versus versus Versus.

#Sichtbarmachen #bereits da ist #Aufmerksamkeiten #Kirschenessen #los

Bei der Festlegung einer Route kann mittels „Akzentuation“ gezielt Aufmerksamkeit erzeugt und Spannung bewahrt bleiben. Mit „Akzentuationen“ meinen wir Orte, Wegabschnitte, Begegnungen, Übergänge, …, die durch ihre Einzig- bzw. Andersartigkeit mögliche Handlungserweiterungen oder Einschränkungen hervorrufen. So wurde beispielsweise das Nebeneinandergehen unterbrochen, als sich jede*r einzeln zwischen Hausfassade und Zaun durchzwängen musste (Abb. 12). Ein Stolpern im Gehen, ein Stören im Denken.

#Magic #Magic #Magic

Als kollektiver Erfahrungsraum:

Bestimmen Sie einen Raum

Bestimmen Sie, welcher #Raum damit gemeint ist

Bestimmen Sie, welche #Bestimmungen in diesem #Raum stattfinden

Bestimmen Sie, was im #Raum #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen des #Raumes

Räumen Sie #Zeit zum #Denken ein

Bestimmen Sie das #räumliche Denken

#Denken Sie den #Raum über den #Raum #hinaus

Bestimmen Sie das #Gehen in diesem #Raum#

Bestimmen Sie, welches #Gehen damit gemeint ist

Bestimmen Sie, was #im Gehen #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen #des Gehens

Bestimmen Sie das #Denken im #Gehen und

Bestimmen Sie das #Gehen im Denken#

#Gehen Sie über das #Gehen #hinaus

#Im Kollektiv

START

sehr
Langsam

Langsam

schleichen

marschieren

schneller

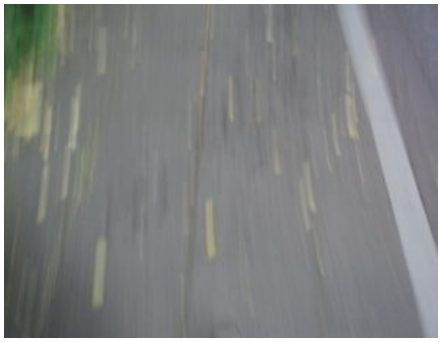

Abb. 1-10

Abb. 11

Abb. 12

Anmerkungen

1 Auf die unterschiedlichen künstlerischen, philosophischen, politischen, literarischen Haltungen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Funktion und Bedeutung des Spazierganges in Philosophie, Politik und Kunst findet sich beispielsweise bei der Kulturhistorikerin Rebecca Solnit in „Wanderlust“ (Solnit 2002): Einen kulturwissenschaftlichen Überblick über die sogenannten „walking artists“ mit Positionen aus Kunst, Theater und Tanz legt Ralph Fischer (2011) dar.

2 Vgl. dazu: „I went“ von On Kawara. Auch Sophie Calles Arbeiten aus den 80er-Jahren „Suite Vénitienne“ und „Schatten“ (Calle 2003), in der sie das Hinterhergehen und Verfolgen von Menschen dokumentiert und sich später selbst von einem Privatdetektiv verfolgen lässt.

3 Das Forschungsprojekt „Grenzgang – Künstlerische Untersuchungen zur Wahrnehmung und Vermittlung von Raum im trinationalen Grenzgebiet“, welches von 2013-2015 im Institut Lehrberufe für Vermittlung und Kunst an der Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik FHNW Basel durchgeführt wurde, widmete sich, auf der Basis promenadologischer Begehungen, der Frage nach dem Raum, seinen Qualitäten, Strukturen, deren Wahrnehmung und Vermittlung.

4 Der Begriff wird im Schweizerdeutschen gebraucht und meint ein zunehmend schnelleres Gehen bis zum Sprint. Verwendung im Bereich des Sports, vorwiegend in der Leichtathletik.

5 Wer hat MARSIE gesehen? Vermisst seit Dienstag, 9. Juni 2015. Marsie ist zutraulich, aufmerksam und verspielt. Sie hat einen normalen Körperbau und durchschnittliche Größe für ihre 12 Jahre. Marsie ist gerne mit Anderen unterwegs. Sie schweift unheimlich gerne umher und liebt das urbane Treiben. Bitte sehen Sie auch in Ihren Kellern, Schuppen und Garagen nach und achten dabei auf einen Laut (bitte auch bei Nachbarn, die gerade im Urlaub sind). Falls Sie Marsie mit nach Hause genommen haben oder sie Ihnen zugelaufen ist, bitte rufen Sie Marsie beim Namen und achten auf Reaktionen. Zuletzt wurde Marsie am Rhein gesehen. Wenn Sie Hinweise haben, bitte kontaktieren Sie uns rund um die Uhr unter der Nummer: 0221-470-4714.

Literatur

Alÿs, Francis (Hrsg.) (2005): Seven Walks. London: Artangel.

Bernhard, Thomas (1971): Gehen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Burckhardt, Lucius (2006): Warum ist Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft. Berlin: Schmitz.

Calle, Sophie (2003): M‘as Tu Vue? München: Prestel.

Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Tiamat.

Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.

Fischer, Ralph (2011): Walking artists: Über die Entdeckung des Gehens in den performativen Künsten. Bielefeld: Transcript.

Faithfull, Simon (2009): Going Nowhere. London: Film and Video Umbrella.

Kawara, On (1992): I went: Jan 1, 1969 – June 30, 1969. Köln: König.

Long, Richard/Fulton, Hamish (2011): walking art. Lugano: De Primi Fine Art.

Piller, Peter (2009): Vorzüge der Absichtslosigkeit. In: Bippus, Elke (Hrsg.) (2009): Kunst des Forschens: Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes.

Stippel, Hannah (2013): Der promenadolgische Spaziergang. In: Weisshaar, Bertram (Hrsg.) (2013): Spaziergangswissenschaft in

Praxis. Berlin: Jovis.

Solnit, Rebecca (2002): Wanderlust. A history of walking. London: Verso.

Walser, Robert (1944): Der Spaziergang. Mit Zeichnungen von Eugen Früh. Herrliberg-Zürich: Brühl.

Abbildungen

Abb. 1-11: Fotos: Simone Etter

Abb. 12: Foto: Christine Heil

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

Orientierung durch Bildkompetenz

In der globalen Bilderkultur ist Kompetenz gefordert, sich in dieser Kultur orientieren zu können (Bering 2011: 213 – 218). Bildkompetenz als aktuell diskutiertes Bildungsziel des Unterrichtsfaches Kunst will nicht nur Methoden und Fähigkeiten schulen, Bilder kritisch rezipieren zu können, vielmehr geht um so etwas wie Befähigung zur Bildung einer eigenen Identität inmitten widersprüchlicher, komplexer kultureller Verhältnisse, die wesentlich durch die massenmedialen Bilder geprägt werden. Kulturgeschichtliche Bildung wird in diesem Zusammenhang für wesentlich erachtet. Angesichts des Endes der unbedingten Gültigkeit der „großen Erzählungen“ von Religion und Ideologie müsste eine solche Bildung einen Beitrag zur Befähigung des Einzelnen leisten, „kleine Erzählungen“ zu entwerfen, Erzählungen von Sinn und Bedeutung von Menschen und Dingen und Ereignissen, die dem eigenen Leben Richtung, Maß, Wert, Sinn geben (Lyortard 1986: 65). Der Mensch als übendes Wesen, dessen Dasein weder individuell noch kollektiv sicher ist, hat nichts außer seiner Geschichte, wenn er danach fragt, was er tun kann, warum er es tun soll, wer er ist und was das Ganze soll (Sloterdijk 2009: 13). Das Bild ist die Welt noch einmal, hier kann der Mensch sich nachdenkend zuschauen beim übenden Entwurf seines Daseins. Bildkompetenzen üben hieße entsprechend, existentielle Elementarbildung zu betreiben.

Kompetenter Umgang mit Bildern verlangt die Fähigkeit, ihre Form zu erfassen und die so erzeugten Inhalte zu reflektieren. Geschichtlich ist diese Bildbetrachtung des Subjekts sowohl im Hinblick auf die Vergangenheit als auch im Hinblick auf die Zukunft. Vergangenheit wird relevant und gegenwärtig als Bezug von Bildtraditionen, die zur Erschließung des Werkes bedeutsam werden. Zukunft ist wesentlich, wenn Bildbetrachtung für das Subjekt biographische Bedeutung erlangt, mithin Einfluss ausübt auf seine Vorstellungen, auf sein Wissen, auf seine Haltungen und Wertebildungen, auf seine Wünsche und Träume. Pädagogische Bildbetrachtung, die auf das Subjekt in seiner Lebenswelt trifft und es bilden will, ist von dieser existentiellen Zeitlichkeit, von dieser biographisch gekoppelten Geschichtlichkeit geprägt.

Identität als problematisches Ziel

Geübte betrachtende Bildkompetenz könnte dem entgegen wirken, was Fredric Jameson als postmoderne „Kultur der Oberfläche" beschrieben hat (Jameson 1986, S. 50). Er erkennt den Einfluss der elektronischen Medien als zentral für die Gesellschaften und Kulturen unterm globalen Kapitalismus. Sie führen zu einer Oberflächlichkeit der Wahrnehmung und des Denkens, die sich ausdrückt in einem „Verlust von Historizität" und einer neuen emotionalen Grundstimmung, die er mit dem Begriff der „Intensitäten" beschreibt. Dies sind punktuelle, ereignis-, oder genauer noch sensationsabhängige Stimmungen, die „frei im Raum flottieren" und sich nicht mehr zu einer kohärenten, erlebten Erfahrung zusammenfügen. Unter dem permanenten Druck der sich beschleunigt wandelnden Bilder und Ereignisse bricht nicht nur die zusammenhängende Dauer einer Erfahrungskette zusammen. Die Sensationen der Medieninszenierungen und ihrer Derivate, der ‚Events', sind überdies ahistorisch, sie wurzeln in keiner überlieferten Tradition und transportieren keine geschichtlich gewachsenen Bedeutungszusammenhänge. Allenfalls sind sie aufbereitete Bruchstücke, Fragmente aus der Historie, die so zum Requisitenfundus für aktuelle Ästhetisierungen wird. In all dem ist die Identität des Subjekts gefährdet. Ohne vertiefte Erfahrungszusammenhänge, ohne geschichtliche Bezüge wird es zum „dezentrierten Subjekt", dem Fähigkeit und Maß zur Orientierung verloren zu gehen drohen.

Wilhelm Schmid bezeichnet eine solche gefährdete Subjektivität als „multiples Selbst" (Schmid 1998: 250 ff.) Interessanterweise ist für ihn Identität aber keine erstrebenswerte Alternative. Versteht man den Begriff so, dass er das Streben nach Einheit meint, nach Identifikation mit einer Tradition, einer Weltanschauung, einer geografischen oder kulturellen Herkunft, dann birgt Identitätsstreben die Gefahr der Ausgrenzung des Fremden, Anderen, eine Gefahr, die gewalttätige Formen bis zum fundamentalistischen Terrorismus annehmen kann. Beiden polaren Verfallsformen des Subjekts in der postmodernen Kultur der Vielfalt setzt Schmid das „kohärente Selbst" gegenüber. Dieses beschreibt er so, dass es einen Persönlichkeitskern habe, der durch Veranlagung, Erziehung, Erfahrungen geprägt ist. Darum lagern sich unterschiedlich feste Schichten der Persönlichkeit an, die nach außen hin immer durchlässiger, mobiler werden. An den Rändern ist das kohärente Selbst offen für Neues, welches begutachtet, bedacht, beurteilt und unterschiedlich tiefgreifend Teil der Persönlichkeit wird. Dieses Modell des Subjekts ist dynamisch angelegt, das Selbst arbeitet stets an der Kohärenz seiner Teile, die Begegnung mit Neuem fordert es heraus, dieses zu seinen bisherigen Schichten und Seiten in Beziehung zu setzen. Das ist eine kreative Leistung, eine Weise der permanenten Selbstgestaltung, bei der die Begriffe Freiheit und Wahl eine wesentliche Rolle spielen.

Kunst und Bildung

Die Dynamik des kohärenten Selbst ist eine gegenwärtige Charakterisierung dessen, welches eine menschliche Grundherausforderung ist: die Kunst, sein Leben zu führen. Prominent sind die Beschreibungen des Menschen als Künstler, nicht nur Beuys' Diktum weist darauf hin Nietzsche erkannte inmitten der Krise der expandierenden Moderne im 19. Jahrhundert „die Kunst, nur die Kunst als große Ermöglicherin des Lebens" (Nietzsche 1994: 692), Schiller schilderte sie zuvor weniger tragisch als das eigentliche Zu-sich-selbst-Kommen des Menschen, „der nur da ganz Mensch ist, wo er spielt", und er spielt mit all seinen Fähigkeiten in der Kunst (Schiller 1979: 63). Er setzte die Hoffnung auf moralische Erneuerung, indem in der Kunst der Mensch sinnliche Anschauung und Anteilnahme mit rationaler Reflexion verbinde.

Wenn von künstlerischer Bildung die Rede ist, dann sind dies die Bezüge, die relevant sind. In ihr geht es um die Bildung künstlerischer Fähigkeiten auf künstlerische Weise. Künstlerische Fähigkeiten unter der Maßgabe des existentiellen Kunstbegriffs meinen nicht die Fähigkeit zum Malen, Musizieren oder Dichten. Sie erschöpfen sich aber auch nicht in der Bildung von Bildkompetenz, jedenfalls nicht in der zumeist diskutierten Form. Künstlerische Bildung zielt auf die Fähigkeit zum künstlerischen Denken und Handeln. Sie will den Einzelnen befähigen, jeweils seine „kleine Erzählung" von Sinn und Bedeutung zu entwickeln. Dabei klammert sie die Bildrezeption keineswegs aus. Aber sie integriert diese in einem Curriculum, in welchem die Gestaltungsarbeit als Herzstück des künstlerischen Handelns den Kern bildet.

Integration von Wissen und Gestalten – ein Beispiel

Im künstlerischen Projekt „Kopf mit Geschichte“ in einer Klasse 9 an einem Gymnasium formten die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von selbst hergestellten Zufallsformen und ihrer Ausdeutung, daimonische Köpfe (Buschkühle 2005: 10 – 13). Es waren Köpfe, die menschliche mit tierischen Attributen verbanden, denn solche Figurationen lasen die Schüler aus den Frottagen, Farbflecken oder Tonklumpen heraus (Abb. 1 und 2). Die dreidimensionale Ausarbeitung des so inspirierten und zunächst skizzierten Kopfes erforderte neben der Übung handwerklicher Fertigkeiten insbesondere die recherchierende Auseinandersetzung mit relevanten Kontexten. Dazu gehörte die Naturbeobachtung am Objekt: Präparate aus der Biologie-Sammlung etwa erlaubten genaue Beobachtungen, wie z.B. Hörner aus Schädeln wachsen oder wie der ‚Raubtierblick‘ bei Greifvögeln zustande kommt. Zwischenwesen zwischen Mensch und Tier führen aber zugleich hinein in die Kulturgeschichte. Beispielsweise der Teufel ist in der christlichen Ikonographie ein solches Wesen. Michael Pacher zeigt ihn, wie er dem hl. Augustinus die Bibel hält, aufrechten Ganges wie ein Mensch, aber voller Attribute wilder Tiere wie Hörner, Hufe, Reißzähne (und ‚Arschgesicht‘ wie die Schüler schnell anmerkten) (Abb. 3). Der Teufel kommt nicht von ungefähr, die Dämonen der Antike, wie z.B. der Minotaurus, gehören zu den Vorgängern. Und er kehrt wieder, z.B. im Kino oder in Computerspielen, Verkörperung des Bösen durch Attribute des Wilden und auch Morbiden, wie z.B. bei den Orks, den Wesen der Unterwelt im „Herrn der Ringe“ (Abb. 4). Auch Autos haben dämonischen Charakter, z.B. der ‚böse Blick‘ von sportlichen Wagen, die auf entsprechende psychologische Wirkung designt sind.

Diese „crossmedialen“ und „bildhistorischen Bezüge“ wurden im Verlauf des Projekts im Klassengespräch erkundet und besprochen (Niehoff 2011: 206f), zu einem Zeitpunkt, als die SchülerInnen ihre eigenen Kopf-Imaginationen schon ein gutes Stück weit ausgearbeitet hatten. Die themenorientierten kulturgeschichtlichen Bezüge ordneten ihr eigenes Tun in weitere Zusammenhänge ein. Für diese historische wie aktuelle Kontextualisierung waren sie umso empfänglicher, als sie selbst ja in einer verwandten Thematik gestalteten. Zugleich nahmen sie sich, bei Bedarf, Anregung für die Ausdifferenzierung der eigenen Arbeit bei den Figurationen, die Gegenstand der Betrachtung im Unterricht waren oder bei solchen, die sie, angeregt dadurch, selbst im Internet oder in Kunstgeschichtsbänden recherchierten. Im weiteren Verlauf des Projekts, welches ein Halbjahr lang dauerte, erfanden die Schüler zu ihren Köpfen adäquate Körper, verfassten in Partner- oder Gruppenarbeit zu den so entstehenden (gemalten, gezeichneten, collagierten oder aus Ton geformten) Figuren Geschichten, aus denen sie zum Schluss das Bild eines dramatischen Augenblicks der Handlung erarbeiteten. Um eine Bilddramatik zu erzeugen, gibt es überlieferte und immer wieder variierte ästhetische Strategien. Wir untersuchten diese exemplarisch am Beispiel der Barockmalerei (Abb. 5) und eines Comic. Nahsicht auf die handelnden Bewegungen der Figuren im zentralperspektivischen Raum forderte die Schüler zu dramatisierten Bildimaginationen und Transformationen ihrer Figuren heraus (Abb. 6). So trat an die Stelle des bewusstlosen Konsums dramatischer Bilderwelten für die Schülerinnen und Schüler die Herausforderung der Anwendung und Modifizierung wirksamer Strategien in der eigenen Bildinszenierung (Abb. 7 und 8).

Erweiterte Bildkompetenz

Dabei übten sie fortwährend Elemente künstlerischen Denkens: Die aufmerksame, einfühlsame Wahrnehmung der Figuren, ihres Ausdrucks, der Dramatik der Bildhandlungen, die kritische Reflexion von relevanten Kontexten und die eigenständige Imagination beim Entwerfen und Ausformulieren ihrer eigenen Bildwerke wie auch bei der Bildung von Vorstellungen, die durch die Betrachtung von Bildern anregt wurden. Reflexion meint im Zusammenhang künstlerischer Auseinandersetzung nicht nur das distanzierte Bedenken von bedeutsamen Zusammenhängen, wie z.B. stilgeschichtlicher und motivgeschichtlicher Aspekte und Verschiebungen, sondern ausdrücklich auch die Rückbeziehung der erkundeten Zusammenhänge auf die eigene Person. Kritische Bildrezeption wie Bildproduktion fordert den betrachtenden wie den formenden Autor dazu auf, eine Haltung zu den Dingen zu gewinnen, eine Position zu den Darstellungen und Problemstellungen zu entwickeln. Kulturgeschichtliche Bezüge sind so nicht nur Wissensaneignung und gegebenenfalls kulturelle Orientierung, sondern zugleich Motive, Impulse, die aufgegriffen werden für eigene Zwecke, Intentionen. Sie werden im Rahmen des Gestaltungsprozesses ausgewählt, beurteilt, modifiziert für eigene Aussageproduktionen.

Wie die Skizze des Beispiels „Kopf mit Geschichte“ andeutet, sind künstlerische Erzählungen interdisziplinär ausgerichtet, zumindest, wenn sie sich mit bestimmten inhaltlichen, lebensweltlichen, kulturgeschichtlichen Themen befassen. Die künstlerische

Erzählung konfrontiert das Subjekt mit neuen Zusammenhängen, die es verknüpfen und transformieren muss. Sie übt so die Integration von Wissen und Gestalten, macht historisches Wissen produktiv und individuelle Gestaltung fundiert. Sie übt Elemente eines künstlerischen Denkens wie Wahrnehmung, Reflexion und Imagination, welche zum Einsatz kommen im Gestaltungsprozess des Werkes, der als Übung der kleinen Erzählung zugleich eine Übung des Bemühens des Subjekts um Kohärenz seiner Auffassungen, Kenntnisse, Vorstellungen und Absichten ist.

Künstlerische Bildung, die auf die Bildung der Fähigkeiten zur Lebenskunst abzielt, legt ein erweitertes Verständnis von Bildkompetenz nahe. Ganz grundsätzlich verstanden, ist, was wir als Welt oder Wirklichkeit bezeichnen, ein Bild, was wir uns davon machen. Bildkompetenz, die in künstlerischer Bildung geübt wird, ist die Fähigkeit zur permanenten Formung des Selbst- und des Weltbildes des kohärenten, dynamischen Subjekts.

Literatur

Bering, Kunibert (2009): Orientierung in Kunstpädagogik und Bildkultur, in: Cornelia und Kunibert Bering: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen (3. Aufl.)

Buschkühle, Carl-Peter (2005): Kopf mit Geschichte, in: Kunst + Unterricht 295/2005

Fredric Jameson (1986): Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus, in: Andreas Huyssen, Klaus R. Scherpe: Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbek bei Hamburg

Lyotard, Jean-Francois (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz, Wien

Niehoff, Rolf (2011): Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en): in: Cornelia und Kunibert Bering: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen (3. Aufl.)

Nietzsche, Friedrich (1994): Werke in drei Bänden, München

Schiller, Friedrich (1979): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart

Wilhelm Schmid (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt am Main

Peter Sloterdijk (2009): Du musst Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, Frankfurt am Main

---

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld

> ***„Kunst wird zum Rätsel, weil sie erscheint, als hätte sie gelöst, was am Dasein Rätsel ist, während am bloß Seienden das Rätsel vergessen ward durch seine eigene überwältigende Verhärtung. … Dass aber die Kunstwerke da sind, deutet darauf, dass das Nichtseiende sein könnte. Die Wirklichkeit der Kunstwerke zeugt für die Möglichkeit des Möglichen.“*** *(Adorno 1977: 191,199)*

Die aktuelle Kunstdidaktik steht vor der Herausforderung, sich im institutionellen schulischen Rahmen gegenüber einer Vielzahl an curricularen, formalen, kontextuellen, organisatorischen, institutionellen Vorgaben, Ansprüchen und Erwartungen mit einem eigenen Profil praktisch zu behaupten und sich im bildungspolitischen Diskurs theoretisch zu legitimieren und zu profilieren. Die kunstpädagogische Community im wissenschaftsorientierten Austausch zeichnet sich nicht nur durch einen anspruchsvollen inhaltlichen Diskurs aus, der das fachspezifische Denken und Handeln unter einer grundsätzlichen, weit genug aufgespannten bildungstheoretischen, dabei auch kritischen Perspektive diskutiert und im Rahmen der entsprechenden Grundlagentheorien legitimiert. Gemeinsam erscheint – über so manche inhaltliche Kontroverse hinweg – das Bemühen, je unterschiedliche Potenziale des Faches in ihrer bildungswirksamen Bedeutung argumentativ in den bildungspolitischen Diskurs einzubringen, insbesondere auch um der Randstellung im Fächerkanon der Schulen entgegenzuarbeiten. Unterstützt wird dieses Anliegen seit einigen Jahren durch regionale und bundesweite Initiativen zur kulturellen Bildung, die dabei sind, innovative Strukturen für die Mitarbeit von freischaffenden Künstlerinnen und Künstlern am schulischen Lernort im Sinne kultureller Schulentwicklungsimpulse zu institutionalisieren (Braun/ Fuchs / Kelb, V. 2010; Engel 2008). So zeichnen sich beide Diskurse aktuell dadurch aus, dass sie einen systematischen Austausch zwischen Theorie und Praxis vor allem durch vermehrte Praxisforschungsprojekte kultivieren.“ (Biburger / Wenzlik 2009.). Die Frage der angemessenen bildungspolitischen Positionierung der fachlichen Ansprüche, als Aufgabe der Verknüpfung zwischen einer theoretischen und praxisbezogenen Reflexivität mit Handlungsfolgen stellt sich jedoch in ganz besonderer Weise noch auf einer anderen Ebene. Beklagt wird immer wieder, nicht nur in der Lehrerbildung der eigenen Fachdisziplin, dass es nicht wirklich gelingt, die theoretischen Erträge an den Hochschulen in eine innovative schulische Praxis zu überführen, „ … da wir wissen, dass gerade Novizen und Novizinnen typischerweise mit Imitation und Assimilation auf die ersten Praxiserfahrungen in der Schule reagieren (Amrhein 2011: Hedtke 2007). Dabei speist nicht nur in der eigenen Fachdisziplin die bekannte Problematik einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis „…einen anscheinend unendlichen Diskurs in der Lehrerbildung“ (Hedke 2007: 25). Um welche Art der Vermittlung kann und sollte es hierbei aber gehen, über die Gestaltung angemessener Zeiträume und organisatorischer Strukturen für die studienbegleitenden Praxisphasen hinaus? Wie und auf welcher Ebene muss diese Verknüpfung erfolgen? Im Zentrum der kunstpädagogischen Ausbildung stehen neben den kunsthistorischen, kunstwissenschaftlichen und spezifisch kunstdidaktischen Fragestellungen in besonderer Weise auch die eigene künstlerische Praxis, an den Kunsthochschulen stärker als an den Universitäten. Das heißt, als Bezugsebene für die Vermittlungspraxis muss auch auf inhaltlicher Ebene – wie in kaum einem anderen Fach – nicht nur das angeeignete Wissen, sondern auch der eigene praktische Erfahrungshintergrund dienen. Wie aber kann dieser als wichtiges Potenzial nützlich werden und wie kann dabei eine kritische (Selbst-)Reflexivität gefördert und entwickelt werden, die nicht bereits in der Hochschule Theorie und Praxis verbindungslos nebeneinander stellt, sondern systematische Verknüpfungen zwischen subjektivem Erleben und Erfahren und kunst- und bildungstheoretischen Erkenntnissen kultiviert? Wie kann darüber hinaus ein systematisches Transferdenken sowohl zwischen theorie- und praxisbezogener Reflexivität als auch zwischen Hochschule und Schule angeregt werden, das sich nicht an einer Übertragung im Maßstab 1:1 orientiert, sondern an einer kontextspezifischen, singulären, künstlerischen Antwortlogik im pädagogischen Dialog? Eine so ausgerichtete systematische Differenzierung und Konkretisierung benötigt die Entwicklung und Klärung von erfahrungsbegleitenden und zugleich bildungstheoretisch brauchbaren Begrifflichkeiten auf den verschiedenen Ebenen von schulischer, künstlerischer, wissenschaftlicher und kunstpädagogischer Praxis auch als Beitrag zu einer sinnvollen Profilbildung im Rahmen der eingeführten konsekutiven Lehrerausbildung. Im Folgenden möchten wir mit dieser Zielperspektive und auf der Grundlage einiger zentraler Gedanken aus Th. W. Adornos Ästhetischer Theorie den Begriff des Rätselcharakters vorstellen. Im Rahmen einer aktuellen Kunstpädagogik, die auch pädagogisch-didaktisches Handeln im Modus einer künstlerischen Logik entwirft (Maset 2002; Buschkühle 2007, u.a.) erscheint uns der Begriff geeignet, eine Reflexivität sowohl gegenüber der eigenen künstlerischen Erfahrung, als auch gegenüber der schulischen Lehrpraxis zu entwickeln, die zur Kultivierung einer beide Bereiche verknüpfenden Haltung im unterrichtlichen Planen, Denken und Handeln beitragen kann.Dies mag auch zu einer neuen Sicht auf das belastete Verhältnis von künstlerischem und pädagogischem Handeln beitragen. Dabei öffnet sich über den Begriff des Rätselcharakters sowohl ein Zugang zum Imaginären als auch zu einer Wahrnehmungs- und Reflexionshaltung im Modus einer ästhetischen Vernunft. Adorno charakterisiert in seiner ästhetischen Theorie sowohl die Produktion als auch die Rezeption von Kunst als künstlerische Erfahrungsmodi, die sich zwar der diskursiven Erkenntnis nicht zugänglich zeigen, andererseits aber eine sich im Rätsel verbergende Spur zu einem sich der begrifflichen Logik entziehenden Wahrheitsgehalt legen. Dabei mache gerade die „Unbestimmtheitszone zwischen dem Unerreichbaren und dem Realisierten … ihr Rätsel aus.“ (Adorno 1977: 194) Die Annäherung an diesen Wahrheitsgehalt als Orientierung, sei alleine im Rahmen der Mimesis möglich, indem sie einer Erinnerungsspur folgt. „Die Erinnerungsspur der Mimesis, die jedes Kunstwerk sucht, ist stets auch Antizipation eines Zustandes jenseits der Spaltung zwischen den einzelnen und den anderen.“ (Adorno 1977: 198). Wir versuchen uns im Folgenden, einem Ver-

ständnis des Begriffs zunächst auch auf der Grundlage eigener Erfahrungsbezüge zu nähern.

Zugang zum Rätselcharakter im Selbstexperiment

Um einen Zustand des Rätselns erfahrbar zu machen, braucht es ein Rätsel, zum Beispiel eine Frage, die nicht augenblicklich gelöst werden kann, Dinge, die nicht identifiziert werden können oder Situationen, die eine eigene Ordnung durcheinander bringen und irritieren. Auf der Suche nach einem geeigneten Anlass stoße ich durch Zufall im ZEIT-Magazin auf ein Rätsel – „Mehrzweckworte auf Wanderschaft“, 6 Buchstaben senkrecht. Ich entschließe, mich im Selbstexperiment dem Rätsel zu nähern. Auf diesem Weg versuche ich nicht nur, der Lösung des Rätsels näher zu kommen, sondern den Prozess dieser Annäherung und dabei auch mich selbst im Fragen und Nicht-wissen zu beobachten und diesen Vorgang zu dokumentieren.

Mehrzweckworte auf Wanderschaft (ZEIT Magazin, Nr. 2090, Rätsel „Um die Ecke gedacht“, 6 Buchstaben senkrecht) – Selbstexperiment von Katja Böhme zur Untersuchung einer sich dem Rätselcharakter anschmiegenden Aufmerksamkeitshaltung

Was sind Mehrzweckworte? Worte, die in verschiedenen Zusammenhängen auftauchen können? Wandelbare Bedeutung? Wandernde Wörter. Wörter mit unterschiedlichem Zweck. Wanderschaft als Wanderschaft im Satzgefüge? Können an unterschiedlichen Positionen *stehen. Welchen Zweck erfüllen Wörter? Semantisch, grammatisch, funktional.*

Der Grad zwischen Lust und Frustration wirkt schmal. Ein Rätsel lösen – das ist ein Prozess der Erkenntnisgewinnung, der als ein bewusstes Denken vollzogen wird und spürbar ist. Einer Lösung nahe zu kommen, enthält neben der kognitiv rationalen auch eine körperliche Ebene – es liegt mir auf der Zunge, der Kopf raucht, es kribbelt in den Fingern – das Noch-Nicht-Greifbare wird zur leiblichen Erfahrung. Es wird eine physische Spannung und Aufmerksamkeit aufgebaut, die durch die Suche nach etwas ausgelöst scheint. Jedes Wissen kann relevant sein zur Lösung eines Rätsels, alles muss im großen Zusammenhang gedacht, verworfen, vernetzt werden.

Auf dem Stuhl sitzen und kippeln. Ins Leere schauen, versuchen, in ein Inneres zu sehen. Weitere Anhaltspunkte zur Lösung des Rätsels suchen und prüfen, ob die Ideen dem Rätsel standhalten. Der Kopf ist leer und doch prasseln Assoziationen und Wortfetzen ungeordnet und scheinbar zusammenhangslos auf mich ein.

Adorno beschreibt ein Denken im Rätselcharakter als einen Vorgang, der rational organisiert und doch diskontinuierlich ist und dabei immer wieder den Gegenstand neu ansetzend befragt (Wiggershaus 2006: 33). Indem eine bestimmte Denkrichtung nicht unmittelbar zur Lösung eines Rätsels führt, wird sie modifiziert oder ggf. verworfen. Der Gegenstand, die Frage wird immer wieder aus einer anderen Perspektive heraus befragt und verhandelt. Scheinbar relevante Informationen werden ständig (re)organisiert, Assoziationen neu bewertet und strukturiert. Ein Rätsel lässt grübeln und einen Zustand des Staunens entstehen. Das, was uns fremd, fern und verschieden bleibt, kann vom Staunen ins Erstaunen münden (Wiggershaus 2006: 32). Um der Spur des Rätsels zu folgen, bietet sich der Bezug zu Adornos Ausführungen über die Neue Musik an, da gerade sie dialektische Eigenschaften und paradoxe Strukturen aufweist, die als Rätselcharakter in der damit verbundenen Rezeption wiederentdeckt werden können: Mit Kalkül sei sie spontan, gleichermaßen geleitet von Instinkt und Intellekt, gekennzeichnet von Rücknahme und Überschreiten, sie betreibe reflektierte Nichtreflexion (Wiggershaus 2006: 36). Diese Paradoxien finden sich im Rätsel insofern wieder, als es eine ernsthafte Spielerei und spielerischer Ernst zugleich ist. Man glaubt, bewusst und systematisch der Lösung näher zu kommen und doch sucht man intuitiv im Pool der eigenen Erfahrungen und des eigenen Wissens, hangelt sich von vager Assoziation zu Assoziation. Das Rätsel erfordert eine ganz individuelle Logik, keine lineare, rein teleologische Rationalität. (vgl. Abb 2) Das Rätsel, verstanden als „Misston im Getriebe“ (Wiggershaus 2006: 43), führt zu einer Kommunikation des Unterschiedenen und drängt doch gleichermaßen auf Einheit. Die Antithetik wird zum Wesen des Rätsels. Das Selbstexperiment, sich in die Aufmerksamkeitshaltung des Rätselns zu begeben, verweist auf interessante Erfahrungsmomente. Der Rätselcharakter erfordert eine besondere Aufmerksamkeitshaltung, die während der Phase des Wahrnehmens und Suchens als eine innere Spannung erlebt wird. Das Staunen vorm Rätsel, auch als ein körperlich spürbares Moment, wird erhalten, solange man auf die Beschreibung des Wahrgenommen drängt, es verflüchtigt sich jedoch, sobald das zuvor Unbekannte begrifflich identifiziert und in Eindeutigkeiten erklärt wird. Das Staunen, das Suchen als aktiver Umgang mit dem Rätsel, aber auch die damit verbundene Offenheit für das, was sich zeigen könnte, droht sich buchstäblich aufzulösen. Die folgenden Schlaglichter auf den Theoriekomplex Adornos sollen als

Anregung dienen, um erste Bezüge zwischen dem Rätselcharakter und kunstpädagogischem Denken und Handeln herzustellen.

Denken

(…) der Fehler des traditionellen Denkens, dass es Identität für sein Ziel hält. *(Adorno 1966: 150)*

In der „Dialektik der Aufklärung" richtet sich Adorno, gemeinsam mit Max Horkheimer, gegen ein Denken des Allgemeinen (Buschkühle 2007: 116), das den Blick für das Besondere trübt und das einzelne Phänomen zugunsten von Kategorienbildungen vernachlässigt. Das Denken des Allgemeinen als abendländische Tradition des Philosophierens zeichne sich durch hohe Effizienz und unmittelbare Zielführung aus. Es zeige sich historisch eine Auseinandersetzung mit der Welt, die primär zweckorientiert sei und den Prinzipien naturwissenschaftlicher Rationalität folge. Erkenntnistheoretisch richtet sich Adorno dabei gegen idealistische und rationalistische Konzepte der Aufklärung, indem die Unterstellung einer möglichen Identität von Sache und Begriff und die kategoriale Subsumierung des Einzelnen unter das Ganze kritisiert werden. Jedes einzelne Phänomen, jede singuläre Erfahrung und Wahrnehmung werde dabei als rein subjektiv relativiert und nur als kleiner Bestandteil einer größeren, da rational bestimmbaren Ordnung bzw. eines Systems begriffen. Die Strukturierung eines so ausgerichteten Systems führe aber zu einem Denken von Oben statt vom Besonderen her (Wiggershaus 2006: 33) und stehe einer situativen Durchdringung der Welt entgegen, die auf polyperspektivischer Betrachtung, (selbst)kritischem Reflektieren und dem Auflösen von Selbstverständlichkeiten fußt. Ein Denken aber, das Widersprüchliches und im wörtlichen Sinne Unfassbares negiert, führe zu einer Verflachung und Verdünnung bestehender Zusammenhänge und Beziehungen. Während eine offene Anschauung beschreiben will, was und vor allem wie etwas sei, sagt das „Identitätsdenken (…), worunter etwas fällt, wovon es Exemplar, Repräsentant, was es also selbst nicht ist." (Adorno 1966: 150)

Sprechen

Alle Kunstwerke, und Kunst insgesamt, sind Rätsel (…). Daß Kunstwerke etwas sagen und mit dem gleichen Atemzug es verbergen, nennt den Rätselcharakter unter dem Aspekt der Sprache.

(Adorno 1977: 182)

Setzt man sich einem Rätsel aus oder begegnet es uns als Widerfahrnis, befindet man sich in einem Zustand zwischen Unsicherheit und Zielorientierung und wird sich der Grenzen des eigenen Sprachvermögens dabei schnell bewusst. Der Rätselcharakter als Impuls zu einer besonderen Wahrnehmungs-, Denk- und Sprechsituation erfordert einen ungewohnten Sprachgebrauch fernab eingeschliffener Beschreibungsmuster. Statt in festen definitorischen Zuschreibungen versteht Adorno den Erkenntniszuwachs als offenen Prozess des Suchens, des immer wieder neuen Denkens, auch des Verwerfens. Er beschreibt einen vielseitigen Wahrnehmungs- und Denkprozess, der sich ebenfalls auf sprachlicher Ebene zeige. Eine Sprache der „Konstellationen" (Adorno 1966: 162) verweise hierbei auf die Vagheit, die Weite einzelner Inhaltsfelder. Sich dem Rätselcharakter auszusetzen und nach Erkenntnisgewinn und Versprachlichung zu streben, stelle deshalb eine immer wieder neu zu entdeckende Annäherung an wahrnehmbare Phänomene durch Wortfelder anstelle von Wortkategorien, Begriffskonstellationen anstelle von Oberbegriffen dar. Indem sich die Sprache als feste Zuschreibung auflöse, werde sie der Komplexität der Erscheinungen gerechter. Die Sprache wird und macht damit unsicher, sie hinterfragt im gleichen Moment das Beschriebene und sich selbst. Jan Müller sieht eine aktuelle Bedeutung des sprachtheoretischen Ansatzes von Adorno und Benjamin. Er zeige „… das Ungenügen einer am Kommunikationsparadigma orientierten Reflexionsform … und provoziert eine für die gegenwärtige Diskussion provozierende Blickumkehr, die Sprache nicht einfach als Medium „des Politischen", sondern als politisches Medium begreifbar macht.." (Müller 2011)

Ästhetische Vernunft

Sie (die Kunst) ist Anschauung eines Unanschaulichen, begriffsähnlich ohne Begriff. *(Adorno, 1977: 148)*

In das Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Kritik bringt Adorno den Gedanken eines anderen Rationalitätsprinzips ein, das sinnlichen und vom Subjekt erfahrbaren Ordnungen eine allgemeine Bedeutung zuschreibt, ohne sich in einem Subjektivismus zu verlieren. Er beschreibt eine Vernunft, die sich in der selbstständigen Auseinandersetzung mit der Welt entwickle und zu einem offenen Umgang mit inneren und äußeren Erfahrungen von Fremde, Verschiedenheit und Ferne befähige (Wiggershaus 2006: 32). Vor dem Hintergrund des Gedankens eines messianischen Materialismus (ebd. 32ff.), der die Versöhnung der zerfallenen Welt nicht in einer anderen, besseren, sondern nur im Zerstörten selbst zu finden vermöge, wird deutlich, was Adorno mit einem anderen Vernunftbegriff einführt: Liegt die Wahrheit der Dinge nicht in der Identität mit ihrer begrifflichen Bestimmung, sondern in der Widerständigkeit der Dinge selbst, bedarf es einer Vernunft, die das Subjekt befähigt und ethisch dazu herausfordert, mit der materiellen Welt und mit den Anderen nicht instrumentell und domestizierend umzugehen. (Abb. 3) Das Denken des Besonderen, der Blick auf das Einzelne könne dabei nur durch einen wahrnehmenden Geist vollzogen werden, der sich immer wieder neu an der ihn umgebenden Natur abarbeitet und seine Erkenntnis nicht alleine auf abstrakten Kategorien, sondern auch auf der eigenen sinnlich-leiblichen Gegenwärtigkeit aufbaut.

Zugang zur Kunst im ästhetischen Verhalten

Ästhetische Verhaltensweise ist die Fähigkeit, mehr an den Dingen wahrzunehmen, als sie sind; der Blick, unter dem, was ist, in Bild sich wandeln. *(Adorno, 1977: 488)*

Die Dialektik, die in Adornos Schriften in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder auftaucht, durchwirkt insbesondere das Kunstwerk als Hybrid zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Es präsentiert sich als Rätsel – eine Tatsache, die sich in dem gesellschaftlich-historischen Funktionswandel der Kunst begründet: War die Kunst in ihren Anfängen magisch, dann kultisch, verliert sie in der Moderne ihren auratischen Dunstkreis (Stein 2008: 4 f.; Ischinsky 2002: 36; Benjamin 1998). Mit der zunehmenden Selbstbezogenheit und ihrer Absage an praktische Nutzbarkeit im kultisch religiösen Kontext wird die Kunst buchstäblich sinnlos. In ihrer Autonomie werde sie zum Rätsel, d.h. zu einem Geflecht verschiedener Verweise ins Unbestimmte (Ischinsky 2002: 36). Die „Zwieschlächtigkeit des Bestimmten und Unbestimmten“ (Adorno 1977: 188) als Wesen des Kunstwerks widersetze sich dabei einem direkten Zugriff und einer Festschreibung durch eine außerästhetische Rationalität. Die Technik des Werks als Formgefüge sei nur die Struktur des Rätsels, die Lösung des Rätsels offenbare sich jedoch erst durch ein suchendes Denken, eine phänomenologische und mimetische Betrachtung, die die Eigenartigkeit und die Einzigartigkeit des Werks akzeptiere, produktiv nutze und zu einem „Übersteigen des Formgefüges“ führe (Ischinsky 2002: 39) Unterstellt man einem Werk stets eine Sinnhaftigkeit oder Aussageabsicht, wird diese jedoch oft auf inhaltlicher und formaler Ebene verunklärt. Das Kunstwerk wird zum Appell an den Betrachter, sich den vermeintlichen Sinn selbst zu erschließen, indem es zwischen Suggestion und Faktischem, zwischen Gegenständlichem und Abstraktem, zwischen Erkennen und Verkennen fluktuiert: „Sie haben den Wahrheitsgehalt, und sie haben ihn nicht.“ (Adorno 1977: 194) Auch im Selbstexperiment wurde deutlich: Indem das Rätsel dem Gegenüber das Selbstverständliche entzieht, produziert es einen Zustand der Fremde bzw. des sich fremd Fühlens vorm Objekt und zugleich mit sich selbst. Die Rätselhaftigkeit von Form und/oder Inhalt erzeugt ein Staunen– eine Ungewissheit, eine Offenheit am Scheitelpunkt zu Faszination oder Entsetzen, ein Noch-nicht, ein Zustand frei von Festschreibungen. Der Rätselcharakter provoziert eine innere Unbestimmtheit als besondere Aufmerksamkeitshaltung. Die Fremde ist das Wesen des Rätselcharakters und bildet sich aus dem Unfassbaren der Erfahrungen (Ischinsky 2002: 41). Der Kontakt ist in der ersten Anschauung geprägt von Plötzlichkeit und einem „Überwältigtsein vom Unbegrifflichen“ (Zimmermann 1998: 165). Staunen wird zum Ausgangspunkt ästhetischen Verhaltens als „die Fähigkeit, irgend zu erschauern“, denn „Bewusstsein ohne Schauer ist das verdinglichte“ (Adorno 1977: 490).

Eine besondere Aufmerksamkeitshaltung als Potenzial für Bildungsprozesse

Während die Künstlerinnen und Künstler – folgen wir Adorno – der verlorengegangenen Rätselhaftigkeit der Welt im Kunstwerk eine singuläre Gestalt zurückgeben, gewinnen sie zugleich eine Lebendigkeit an und in sich selbst zurück. Durch die Kultivierung einer ästhetischen Aufmerksamkeitshaltung, die fluktuiert zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit, kann es gelingen, sich nicht nur dem Augenscheinlichen zuzuwenden. Auch gegenüber den verborgenen Momenten der Situationen gilt es, eine (er)spürende und wahrnehmende Offenheit nach außen und nach innen zu entwickeln. Ermöglicht wird dabei der Zugang zu einer Erfahrungs- und Erkenntnisdimension, die ebenso für den Unterricht fruchtbar gemacht werden kann, indem eine offene Disposition über die Intentionalität der didaktisch-methodischen Systematiken hinaus und zugleich in ihnen selbst eine Bedeutung erhält. Vor aller fachdidaktischen Relevanz im engeren Sinn hat eine solche prinzipielle Öffnung im Umgang mit den Schüler/innen im Unterricht insbesondere dann eine zentrale Bedeutung, wenn man das Ziel verfolgt, Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, die über eine planbare Aneignung von fertigen Techniken und Wissensbeständen hinausgehen. Bildungsprozesse, in denen die Kinder und Jugendlichen die Chance erhalten sollen, sich selbst in dieser Welt verantwortungsvoll zu positionieren, müssen ihnen die Möglichkeit geben, ihr eigenes sachliches, emotionales und zugleich kritisches Welt- und Selbstverhältnis als Imaginäres und als Reales auszubilden (Engel 2010) im Rahmen einer sinnlich-leiblich-geistigen Teilhabe an den Prozessen des Unterrichts. Bildung kann so – als demokratischer Prozess verstanden – nicht ‚gemacht' werden, sondern sie fordert den Umgang mit dem Unbestimmten in Bezug auf die Sache und auf die Person heraus. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen die Möglichkeit haben, sich in diese Transformationsprozesse im Rahmen des Bildungsvorgangs (Koller, Marotzki, Sanders, u.a. 2007) einzufügen. Eine solche Qualität der Teilhabe aber ist nicht technologisch herstellbar, sondern sie ist gebunden an eine Bereitschaft der Lehrenden, die sinnvoll zu entwickelnde pädagogische und inhaltlich-didaktische Intentionalität im geeigneten Moment zurückzunehmen, im Sinne ihrer Ermöglichung. Sie ist dabei unabdingbar angewiesen auf soziale, zwischenmenschliche, aber auch strukturelle Stabilitäten und Verlässlichkeiten, die als Rahmung genug Sicherheiten bieten, sich auf das Wagnis offener Erfahrungsprozesse einlassen zu können. Dies fordert sodann eine besondere Art der Verständigung heraus, die sich mehr an einem gemeinsamen Sachbezug orientiert, an der Fruchtbarkeit der Vielfalt von Wahrnehmungs- und Lösungsansätzen, an einem Nach-Spüren und Nach--Denkender Phänomene. Statt vorschneller Festschreibungen bedarf es dabei eines vorsichtigeren, experimentelleren Sprachgebrauchs, der sich und den Anderen Unsicherheiten auch als Suchbewegungen gewährt. Hierbei gilt es, ein Miteinander zu kultivieren im Rahmen einer gemeinsamen Aufmerksamkeit für das Zusammenspiel von inneren und äußeren Geschehnissen (Engel 2004/2011). Gelingen kann dies nicht innerhalb eines in starren Schrittfolgen konzipierten Unterrichtsverlaufs, der daran ausgerichtet ist, die sich zeigenden Unwägbarkeiten zu unterbinden. Gerade die Differenzen der Sichtweisen können als Grundphänomene der Heterogenität inhaltlich und praktisch fruchtbar werden, im Rahmen einer Offenheit für das, was sich zeigt, als lebendiges Potenzial. Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sollten als besondere Spezialistinnen und Spezialisten für die Ermöglichung von Bildungsereignissen eine Wahrnehmungssensibilität einbringen, die ganz im Dienste einer lebendigen Neugierde der Kinder und Jugendlichen steht, die sich gegenüber einer Rätselhaftigkeit der Welt und der Phänomene noch nicht verschlossen haben. Dies mag emphatisch klingen, zeigt sich aber in der prekären Wirklichkeit der heutigen Schule noch immer als eines der verlässlichsten Erfahrungsmomente, an die pädagogisch-didaktisch angeknüpft werden kann. Den lebendigen Umgang mit dieser Rätselhaftigkeit gilt es exemplarisch im Sinne einer Selbst- und Weltverantwortlichkeit zu kultivieren. Sie kann unter einem erweiterten historischen, gesellschaftlichen und interkulturellen Horizont an den Künsten jeweils neu entdeckt und interpretativ erschlossen werden. Die fachdidaktische Phantasie und Imagination von künstlerisch ausgebildeten jungen Kunstpädagogen und Kunstpädagoginnen findet hier ein hochinteressantes Betätigungsfeld, wenn es um die inhaltliche Auswahl und Konzeption erfahrungsoffener Unterrichtsituationen geht, die die Dinge als Rätsel entdecken, im Rätsel verhüllen, in unbekannte Formen transformieren, in neuen Kontexten ganz anders erscheinen lassen, im Verborgenen verschwinden lassen, dem Zugriff entziehen, im Fremden neu ergründen und vieles Andere mehr (Abb. 4). Gemeint ist eine fachdidaktische Orientierung, die den Umgang mit dem Unbekannten kultiviert und die Prozesse nicht vorschnell unter bereits festgelegte Ordnungen auch in den Beurteilungsmaßstäben subsumiert. Dabei geht es auch um den prinzipiell offenen Charakter des Denkens selbst, um den Spielraum in der Interpretation der Werke, der Bilder und der Dinge sowie um einen verbalen und nonverbalen Austausch darüber, wie jeder einzelne wahrnimmt, zweifelt, antizipiert, versteht und interpretiert. In der Begegnung mit dem Rätselcharakter öffnet sich – so verstanden – ein Möglichkeitsraum von bildungstheoretischer und zugleich bildungspraktischer Relevanz. Wenn ein solcher Umgang gelingt, werden die gewünschten Kompetenzen frei Haus mitgeliefert, nicht selten in unerwarteter Fülle und Ges-

talt. Eine weitgehend autonome Erfahrungsoffenheit zukünftiger Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen vermag sich zu einer flexiblen Grundhaltung entwickeln, die künstlerisches, kunstwissenschaftliches und kunsthistorisches Material-, Sach- und Handlungswissen in die kommunikative Praxis mit den Kindern und Jugendlichen kreativ einbringt und kontextbezogen übersetzt, ohne sich dabei an die institutionellen Vorgaben zu verlieren. Die dialektische Struktur von Kunstwerken und künstlerischen Prozessen zwischen Verrätselung und Wahrheit, zwischen Verweis und substantieller Bestimmtheit mag sich dabei zu einem Bildungspotenzial im Sinne beruflicher Professionalität transformieren. Damit dies gelingt, muss der Transfer der eigenen künstlerischen Erfahrung auf das pädagogisch-didaktische Denken und Handeln systematisch erprobt, hochschuldidaktisch kultiviert und verlässlich begleitet werden. Bereits im Studium gilt es die Kluft zwischen theoretischer Wissensaneignung und künstlerisch-praktischer sowie pädagogischer Erfahrung in eine fruchtbare Dynamik zu überführen im Rahmen innovativer und selbstreflexiver Vermittlungskulturen. Die Chance besteht, dass dadurch exemplarisch bereits im Lehren und Lernen an der Hochschule erprobt werden kann, was in neuer Form später am Schulort noch eine eigene und neue Gestalt finden muss, indem sich ein Potenzial utopischer Weltentwürfe im Hier und Jetzt zu konkretisieren lernt.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1977): Ästhetische Theorie. 3. Aufl. Frankfurt a.M.

Adorno, Theodor W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.

Amrhein, Bettina (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen; Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3.

Benjamin, Walter (1998): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie. 1. Aufl. [Nachdr.] Frankfurt a. M.

Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (2009): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern" – Untersuchungen zur künstlerisch-kulturpädagogischen Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München.

Braun, Tom; Fuchs, Max, Kelb, Violan (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule, München.

Buschkühle, Carl-Peter (2007): Die Welt als Spiel – Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Band II: Kunstpädagogik. Oberhausen.

Engel, Birgit (2011): Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online- Aufl. mit neuem Vorwort www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/ .

Engel, Birgit (2010): Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis. In: Brinkmann, Malte (Hg): Erziehung – Phänomenologische Perspektiven. Würzburg:179–202.

Engel, Birgit (2008): Schule als KunstOrt – Künstlerische Interventionen als situative Verortungen im Kontext einer ästhetischen Bildungsvision. In: Busse, K.-P., Pazzini, K.-J. (Hg.) (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Norderstedt (Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik. Band 6):323–341.

Ischinsky, Katrin (2002): Die andere Seite der Form. Über das Verhältnis von Kunstwerk und Theorie im Theoriedesign von Adorno und Luhmann. Dissertation Fachbereich Gestaltung und Kunsterziehung der Universität GH Essen. duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet.

Hedtke, Reinhold (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerbildung. In: Kostrzewa, Frank (Hg.): Lehrerbildung im Diskurs. Berlin: 25-89.

Maset, Pierangelo (2002): Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. Lüneburg.

Müller, Jan (2011): Im Handgemenge des Sprechens – *Gibt es eine „verdrängte Sprachphilosophie" der Kritischen Theorie? Au-*

dioarchiv kritischer Theorie und Praxis.

audioarchiv.blogsport.de/tag/christoph-menke.

Stein, Sven 2008): Der Begriff der Mimesis in der Ästhetischen Theorie Adornos. In: kunsttexte.de. edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2008-4/stein-swen-2/PDF/stein.pdf.

Zimmermann, Norbert (1989): Der ästhetische Augenblick. Theodor W. Adornos Theorie der Zeitstruktur von Kunst und ästhetischer Erfahrung. Europäische Hochschulschriften. Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1113. Frankfurt a.M.

Wiggershaus, Rolf (1998): Theodor W. Adorno. München.

Abbildungen:

Abb. 1: Körper, Bewegung, Interaktion – Performance im Seminar „Kunstpädagogik als Kritik“ (WS 2011/12, Prof. Dr. Engel, K. Böhme [Foto] Kunstakademie Münster)

Abb. 2: Arbeit der Studentin Theresa Papendick im Seminar „Der Rätselcharakter – eine andere Aufmerksamkeitshaltung als kunstdidaktische Orientierung“ (WS 2011/12, Prof. Dr. Engel, K. Böhme [Foto] Kunstakademie Münster)

Abb. 3: Arbeit der Schülerin Lisa Cordes, Jg. 11, (Klausur im Schuljahr 2005/2006 zum Thema: „Der verborgene Sinn eines Hühnereis“ Dr. B. Engel[Foto]Bertolt-Brecht Gesamtschule Löhne)

Abb. 4: SeminarteilnehmerInnen im Umgang mit verschiedenen Materialien im Rahmen des Seminars „Spiel und Spiel/Zeug als Gegenstand der Kindheitsforschung, der Ästhetik und der Kulturanthropologie. Kulturpädagogisch und interkulturell orientierte Annäherung“ (SS 2010, Prof. Dr. B. Engel [Foto], Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld)