

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

Einleitung

Zwischen 1970 und 1980 wurden in der Geschichte der westdeutschen Kunstpädagogik erstmals verschiedene Zugänge zu populären und alltäglichen Phänomenen visueller Kultur abseits der Bildenden Kunst breit und vielfältig diskutiert. Als ausschlaggebend für die Ende der 1960er Jahre einsetzende Auseinandersetzung mit diesem neuen Themenfeld gilt Saul Paul Robinsohns 1967 erschienenes Buch *Bildungsreform als Revision des Curriculums* (Tewes 2018: 165). Robinsohn forderte darin die gesellschaftliche Relevanz fachlicher Inhalte im Unterricht und lieferte damit wichtige Impulse für die bestehenden Didaktiken insgesamt. Zur Debatte stand vor allem, „was von einem Schüler im Laufe seiner ‚Vollschulzeit‘ erfahren werden muß, damit er für ein mündiges, d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortetes Leben so gut wie möglich vorbereitet sei“ (Robinson 1967: 46). Fachinhalte, so wurde gefordert, sollten insbesondere mit Blick auf eine emanzipatorische Entwicklung von Schüler*innen ausgewählt und aufbereitet werden. Dabei schien es „unwahrscheinlich, daß ‚Mündigkeit‘ erreichbar ist ohne Einsicht in die Bedingungen sozialen Lebens und politischen Handelns“ (Robinsohn 1967: 18). Vor diesem Hintergrund sollte in den 1970er Jahren hinsichtlich des Kunstunterrichts der Auseinandersetzung mit populären und alltäglichen visuellen Phänomenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es wurde intensiv diskutiert, wie visuelle Artefakte und Praktiken jenseits der Bildenden Kunst integriert werden konnten. Was diese Diskussionen für das Thema *Kritik (in) der Kunstpädagogik* relevant macht, ist, dass viele der dabei diskutierten kunstpädagogischen Ansätze, so meine These, eine deutliche gesellschaftskritische Komponente enthalten. Im Zusammenhang mit (post-)marxistischer Theoriebildung im Kontext der Neuen Linken wurden insbesondere benachteiligte soziale Milieus thematisiert und die Verbesserung der Lebensmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit wenig ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital wurde zum wichtigen Bestandteil der kunstpädagogischen Debatte.

Um zu zeigen, wie gesellschaftskritische Zugänge in verschiedenen kunstpädagogischen Ansätzen formuliert wurden, werde ich im Folgenden zunächst ein Verständnis von Gesellschaftskritik formulieren, wie es in kritischer Gesellschaftstheorie geläufig ist. Dabei orientiere ich mich an Maeve Cooke, die einen Begriff von Gesellschaftskritik entwickelt, der sowohl für die Theorietradition der Frankfurter Schule als auch für poststrukturalistische Theoriezusammenhänge Gültigkeit beansprucht. In den folgenden drei Abschnitten werde ich verschiedene kunstpädagogische Ansätze aus den 1970er Jahren untersuchen, um zu verdeutlichen, wie sich darin typische Merkmale von Gesellschaftskritik widerspiegeln. Zuerst steht die Visuelle Kommunikation im Fokus, die vor allen Dingen massenkulturelle Bilder problematisierte. Zweitens werde ich zeigen, wie in den späten 1970er Jahren in den Debatten über das populärkulturelle Phänomen des Kitsches die Geschmackshoheit der herrschenden Klasse in der Kunstpädagogik für eine falsche Werteerziehung in der Schule verantwortlich gemacht wurde. Schließlich werde ich darauf eingehen, wie in der Auseinandersetzung mit populären Jugendkulturen lebensweltlich relevante Bildwelten im Kunstunterricht eingefordert wurden. Insgesamt soll deutlich werden, dass die verschiedenen Ansätze das Potenzial der Kunstpädagogik thematisierten, einen Beitrag dazu zu leisten, klassenbedingte Benachteiligung zu reduzieren. Die kunstpädagogische Praxis wurde somit als Handlungsraum begriffen, in dem Chancen auf ein besseres Leben gegeben werden sollten.

Systematische Merkmale von Gesellschaftskritik

Meinen Begriff von Gesellschaftskritik lehne ich an Maeve Cooke an. Sie versteht darunter eine Art der Kritik, wie sie im Rahmen von verschiedenen Gesellschaftstheorien geübt wird. Cooke identifiziert drei charakteristische Komponenten, die auch in den kunstpädagogischen Debatten um populäre ästhetische Artefakte und Praktiken zwischen 1970 und 1980 präsent sind. Erstens stehen immer „die als kontingent aufgefassten, gesellschaftlichen Bedingungen eines gelingenden Menschenlebens“ (2009: 117) im Fokus. Die Theorien gehen von der Annahme aus, „dass in der jeweils gegenwärtigen Gesellschaft ein gelingendes Leben durch bestimmte Verhältnisse, Institutionen, Praktiken usw. verhindert wird“ (ebd.). Diese Bedingungen sind jedoch nicht natürlich, sondern sozial hergestellt und können deshalb durch menschliches Handeln verändert werden. Zweitens wird davon ausgegangen, dass „die bestehende Sicht der Dinge falsch sein könnte“ (Cooke 2009: 118). Möglicherweise werden die Gründe gesellschaftlichen Leides nicht oder falsch wahrgenommen. Insofern wird damit gerechnet, dass „zuerst eine kognitive Transformation erforderlich wäre, bevor die institutionellen und anderen strukturellen Hindernisse beseitigt werden könnten, die ein gelingendes Menschenleben verhindern“ (ebd.). Als drittes Kennzeichen beschreibt Cooke eine in der Regel negative Ausrichtung, da vor allem auf gesellschaftliche Faktoren hingewiesen wird, „die das Gelingen des menschlichen Lebens beeinträchtigen“ (ebd.). Gleichzeitig jedoch stellt sie immer auch eine utopische Komponente von Gesellschaftskritik fest, da die Vorstellung einer besseren Gesellschaft, in der solche Barrieren abgebaut sind, zumindest implizit evoziert wird (ebd.).

Diese drei Komponenten von Gesellschaftskritik – bestehend aus einer Auseinandersetzung mit den Bedingungen gelingenden Lebens, der Notwendigkeit eines Bewusstseinswandels, um verändertes Handeln möglich zu machen und schließlich einer Vorstellung davon, wie es besser sein könnte – erweisen sich auch in den kunstpädagogischen Debatten der 1970er Jahre, die sich mit dem Stellenwert verschiedener populärkultureller Artefakte befassen, als relevant. In der Folgezeit von 1968 und im Kontext post- und neomarxistischer Theoriebildung wurden insbesondere sozialhierarchische Strukturen mit Konzeptionen von Klasse, Schicht oder Milieu in den Fokus gerückt. Je nach Zugang wurde Klasse stärker über ökonomische Spezifik, über kulturell vorhandenes bzw. nicht vorhandenes Kapital oder eine spezifische Lebensweise gedacht. In den folgenden Abschnitten wird erläutert, wie die drei Merkmale der Gesellschaftskritik in verschiedenen kunstpädagogischen Ansätzen zwischen 1970 und 1980 zum Ausdruck kamen.

Kultur- und Bewusstseinsindustrie: Die Verstrickung visueller Kultur mit ökonomischen Ausbeutungsverhältnissen im Kunstunterricht

Zu Beginn der 1970er Jahre bildete sich als unmittelbare Antwort auf die in der Einleitung benannten Forderungen Robinsohns nach emanzipatorischer Bildung die Visuelle Kommunikation heraus. Ihr zentrales Anliegen war es, die industriell gefertigte Konsumkultur in den Mittelpunkt des Kunstunterrichts zu stellen. Die Frankfurter Schule stellte in dieser Zeit den dominanten theoretischen Hintergrund zur Problematisierung der „Kulturindustrie“ dar. Die Befähigung zum kritischen Medienkonsum galt als notwendiger Schritt, um schließlich zu einem emanzipatorischen Mediengebrauch zu gelangen (Möller 1974: 23). Mit einer derartigen Neuerung reagierte die Visuelle Kommunikation keineswegs auf ein „fachspezifisches Problem“ der Kunstpädagogik, sondern agierte „in unmittelbarem Zusammenhang einer umfassenden Krise im Selbstverständnis des gesamten Bereichs der Sozialwissenschaften“ (Sprinkart 1979: 23).^[1] „Innerhalb kurzer Zeit entstanden in allen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen gegen Ende der 1960er Jahre kritische Neuformulierungen der diesen Fächern zugeordneten Ziele, Gegenstandsauffassungen und Methoden; gemeinsam war all diesen Neuerungsversuchen die Bezugnahme auf das Wissenschaftskonzept der ‚Kritischen Theorie‘ [...]“ (ebd.). Die von der Kulturindustrie entwickelten ‚falschen‘ Bedürfnisse, die diese im Umkehrschluss nicht müde wurde zu befriedigen, verhindere, so die Theorie, eine „Bildung autonomer, selbständiger, bewußt urteilender und sich entscheidender Individuen“ (Adorno 2021: 345). Für eine demokratische Gesellschaft erschienen aber gerade solche autonomen Individuen als Voraussetzung. Die Kulturindustrie stünde somit der „Emanzipation“ (Adorno 2021: 345) der Individuen und damit auch der Herausbildung einer demokratischen Gesellschaft entgegen. Stattdessen gingen profitable Gewinne für wenige mit der Schaffung von Abhängigkeitsverhältnissen der Massen einher. „[D]ie Macht der ökonomisch Stärksten über die Gesellschaft“ (Adorno/Horkheimer 2013: 129) würde über die Kulturindustrie gesichert. Hans Magnus Enzensberger folgte analytischen Zugän-

gen wie dem Adornos, um den manipulativen Charakter der Kulturindustrie aufzudecken, die er als „Bewußtseinsindustrie“ bezeichnete (2004: 268). Gleichzeitig schrieb er gerade den Massenkommunikationsmedien egalisiertes Potenzial zu, wenn nur genügend Menschen einen kompetenten Umgang mit ihnen pflegen könnten (ebd.).

Auf dieser gesellschaftstheoretischen Basis wurde es zum Ziel der Visuellen Kommunikation, „Jugendliche aus Abhängigkeitsverhältnissen herauszuführen [...] und zu veränderndem Handeln zu befähigen“ (Möller 1974: 25). Vor allem ein problematisieren-der Blick auf die Kulturindustrie wurde von Vertreter*innen der Visuellen Kommunikation übernommen und es wurde zum erklärten Ziel, bei den Schüler*innen ein Bewusstsein für den manipulativen Charakter der Massenmedien zu schaffen, der – so die Theorie – die Bildung autonomer Individuen verhindere (z.B. Ehmer 1971: 8, Möller 1974: 22-23). Im Sinne der ersten Komponente von Cookes Kennzeichen von Gesellschaftskritik wurde der Kunstunterricht somit zu einem Handlungsraum erklärt, in dem der Missstand des Ausgeliefertseins an die Kulturindustrie bekämpft werden konnte. Ein gelingendes Leben war schließlich in mehrfacher Hinsicht beeinträchtigt: Es konnten nicht nur die eigenen Bedürfnisse nicht mehr wahrgenommen werden, sondern im Zuge dessen wurden auch ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse, die ungleiche Verteilung ökonomischen Kapitals und die Vernebelung von Ungleichheit durch die Kulturindustrie aufrechterhalten.

Entsprechend der von Cooke formulierten zweiten Komponente sollte ein Unterricht in Visueller Kommunikation auf eine Transformation des Bewusstseins abzielen, um darauf aufbauend ein verändertes Handeln zu ermöglichen. Eine Chance zur Transformation wurde vor allem in einer theoretisch angeleiteten Medienkritik gesehen, die eine Auseinandersetzung mit „historischen, soziologischen, psychologischen und informationstheoretischen Grundlagen und Wirkungen“ (Möller 1974: 23) in Gang setzen konnte. Die Analysen und Interpretationen, die in einem derartigen Unterricht zum Einsatz kamen, erschienen „im ständigen Aufweis jeweiliger Bezüge des Unterrichtsgegenstandes zur gesellschaftlichen Umwelt“ (Möller 1974: 23) sinnvoll durchführbar. Denn „eine emanzipatorische Veränderung der Wahrnehmung“, eine Form von Wahrnehmung also, die nicht den Vorgaben der Kulturindustrie entsprach, war „in isolierten, von Banalem und Alltäglichem abstrahierenden, also aus dem sozialen Kontext gelösten bildnerischen Vollzügen“ (Ehmer 1974: 5) nicht denkbar. Was das in der Unterrichtspraxis bedeuten konnte, wie also eine solche veränderte Wahrnehmung in der Schule gelernt werden sollte, wird in dem 1973 erstmals herausgegebenen Band *Kunst/ Visuelle Kommunikation* (1976) von Hermann K. Ehmer deutlich. Hier finden sich in fast allen der vorgestellten Projekte detaillierte Anleitungen zur Bildanalyse. Dabei werden so unterschiedliche Formate herangezogen wie Fernsehsendungen, Werbung, Comics, Bildgeschichten, aber auch die eigene Lesebibel, Glanzbilder oder Weihnachtspostkarten – allesamt aus der Lebenswelt der Jugendlichen. In den Fokus der Analysen geraten, neben der Darstellung unterschiedlicher, festschreibender Stereotype^[2], die Mechanismen von Produktwerbung oder die visuellen Wirkungsweisen der Bildzeitung. Neben der Frage danach, *was* gezeigt wird, ist für die Gesellschaftskritik der Visuellen Kommunikation auch relevant, *was nicht* gezeigt wird, zum Beispiel, weil es sich um Motive handelt, die nicht dem kulturindustriell anerkannten Normenkanon entsprechen, wie etwa streitende Kinder (Dettko 1976). Mit solchem analytischen Unterricht sollte die manipulative Ebene der auf den ersten Blick unterhaltsamen, informativen oder faszinierenden Bildwelten erfahrbar gemacht werden.

Derartige Überlegungen zu einer neu ausgerichteten Wahrnehmung können in der Theorie als Voraussetzung angesehen werden für Cookes utopisches Moment kritischer Gesellschaftstheorie. Besonders Möller ging es nicht allein darum, dass ein Zustand falscher Bedürfnisse in Zusammenhang mit der Festigung gesellschaftlicher Macht als solcher erkannt wird. Vielmehr sollte der Unterricht darauf ausgerichtet sein, genau diesen Zustand aufzulösen. Ziel war eine Gesellschaft, in der der*die Zuschauende „aus der Haltung des Rezipienten, des bloßen Empfängers herausfindet und sich als Sender, als ‚Teilhaber‘, als Mitspieler, als Mitproduzierender versteht“ (Schönig zit. in Möller 1974: 25). Entsprechend sollten bereits in der Schule ästhetische Produktionen von den Interessen der Schüler*innen ausgehen (Möller 1974: 25). Eine solche praktische Ausbildung der Schüler*innen im Umgang mit den damals neuen Medien fand in der Unterrichtspraxis jedoch kaum statt (Legler 2011: 309) und musste insofern Utopie bleiben.

Die Anlage der Visuellen Kommunikation kann im Sinne Cookes als gesellschaftskritisch angesehen werden. Die Kulturindustrie wird problematisiert, weil sie vielen Menschen ein gelingendes Leben verwehre. Ziel der Vertreter*innen dieser Ausrichtung war es, dem entgegenzuwirken und ein entsprechendes Bewusstsein bei jungen Menschen zu schaffen. Durch einen von Bildanalysen geprägten Unterricht sollte ein veränderter Blick auf kulturindustrielle Bilder erreicht werden. Im Idealfall sollten junge Menschen auch praktisch im Umgang mit Medien so weit geschult werden, dass ein Weg hin zu einer Gesellschaft geebnet werden konnte, in der nicht mehr einige wenige Mächtige über das Bewusstsein vieler verfügen konnten, sondern in denen allen echte

Beteiligung gewährt werden sollte.

Fragwürdiger Kitsch: Klassenspezifische Werthaltungen als Thema in der kunstpädagogischen Diskussion

Eine andere Linie der Gesellschaftskritik bildete sich in den 1970er Jahren in Debatten um das massenkulturelle Phänomen des Kitsches heraus. Diese Art der Kritik lässt sich anhand von Bourdieus Zusammenhang von Geschmacksurteil und gesellschaftlicher Klasse verstehen. In seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (1979; Deutsch erstmals 1982) zeigt er auf Basis einer großen Fülle empirischer Daten auf, wie Geschmack und ästhetische Vorlieben mit sozialer Klasse in Zusammenhang stehen. Solche Überlegungen wendet er auch auf die Hochkultur konsequent an. Durch soziale Prozesse in die Position der legitimen Kultur gerückt, werden Bourdieu zufolge in der Hochkultur ‚andere‘ Geschmacks- und Kulturformen permanent abgewertet. Ein bestimmter Geschmack gilt für Bourdieu keinesfalls als natürliche Präferenz, sondern als sozial vermittelt: „Was die Ideologie des natürlichen Geschmacks als zwei gegensätzliche Modalitäten der kulturellen Kompetenz und ihrer Anwendung ausbildet, sind in Wirklichkeit unterschiedliche Arten des Erwerbs von Kultur und Bildung“ (Bourdieu 1987: 120). Anhand seiner soziologischen Untersuchungen zeigt er auf, dass die Vorherrschaft über das Kulturelle eine eigene Form gesellschaftlicher Herrschaftsausübung darstellt. Sie wird nicht durch eine ökonomische Vormachtstellung gekennzeichnet, sondern etabliert sich durch die Durchsetzung einer bestimmten Weltsicht (Brehmer/ Lange-Vester/Vester: 292f).

In den späten 1970er Jahren wurde in der deutschsprachigen Kunstpädagogik eine Diskussion über etablierte Geschmacksformen im Zusammenhang mit Kitsch aufgeworfen. Zu dieser Zeit waren *Die feinen Unterschiede* zwar noch nicht veröffentlicht, doch hatte Bourdieu den Zusammenhang zwischen ästhetischen Vorlieben und etablierten Klassenlagen bereits mehrfach adressiert, prominent etwa in der für den deutschen Markt erstmals 1970 zusammengestellten Aufsatzsammlung *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (2015). Die Debatte um normative Vorgaben auf Grundlage eines traditionellen bürgerlichen Kunstverständnisses war zudem im kunstwissenschaftlichen Diskurs keineswegs neu. Verschiedene Zugänge zum Phänomen des Kitsches machen das deutlich. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff insbesondere im Zusammenhang mit populärkulturellen Artefakten verwendet, die per Definition nicht die Tiefgründigkeit der Schönen Künste aufwiesen. Dies sollte sich spätestens mit dem Aufkommen der Pop Art ändern. 1964 wurde Kitsch schließlich für Susan Sontag zur relevanten Referenzkategorie in ihren *Notes on „Camp“* (2018) und erfuhr dadurch eine ästhetische Aufwertung (Schwender 2021: 52). Kitsch ließ sich nun nicht mehr ohne Weiteres als die falsche Ästhetik der Kulturindustrie abtun und wurde zum viel debattierten Thema in Kunst- und Kulturwissenschaften.

Gegen Ende der 1970er Jahre fanden solche Debatten um Geschmack und Kitsch Eingang in den kunstpädagogischen Diskurs und erhielten eine gesellschaftskritische Prägung. Zuvor wurde Kitsch hauptsächlich als defizitäre ästhetische Erscheinung im Rahmen einer Werteerziehung abgelehnt. Diese Ablehnung zeigte sich, indem vor allem als typisch geltende „Funktionen des Trivialen“ wie das Angebot von „Heile-Welt-Ideologien“ oder die Ermöglichung von „Fluchträume[n]“ (Kämpf-Jansen 1978: 32)

behandelt wurden, wie sie für den Ansatz der Visuellen Kommunikation ausschlaggebend waren.^[3] Axel von Criegern und Christian Kattenstroh schlagen in *Kitsch und Kunst* (1977: 7) eine neue Richtung ein. Ihnen zufolge haben „[d]ie Probleme einer klassen- und schichtenspezifischen Ästhetik [...] den Bildungsauftrag der ‚Geschmacks‘-Erziehung verdrängt“. Sie wenden sich dezidiert dagegen, Kitsch und Trivialästhetik unter den Aspekten von minderer Wertigkeit zu behandeln.^[4] So werden etwa Unterrichtsentwürfe von Studierenden problematisiert, wenn diese sich darin „wieder auf den herkömmlichen Standpunkt dessen [begeben], der glaubt, qualitativ zwischen Kitsch und Kunst unterscheiden und beide werten zu müssen“ (von Criegern/Kattenstroh 1977: 128). Sie bemängeln, dass bürgerlich gesetzte Normen, wie eine Ablehnung von Kitsch, die öffentliche Erziehung nach wie vor bestimmten. Kinder aus dem Proletariat seien diesen ausgesetzt, während der bürgerliche Nachwuchs sich mit proletarischen Normen und Werten nicht auseinandersetzen müsse (ebd.: 60). Zwar wäre es wohl zu weit gegriffen, darin die systematische Verhinderung eines gelingenden Lebens nach Cookes erstem Punkt zu sehen, jedoch wird offensichtlich, dass Kinder aus Arbeiter*innenfamilien im Bildungssystem einen enormen Nachteil haben. Eine derartige Erziehung entspricht nämlich ihren eigentlichen Interessen, so von Criegern und Kattenstroh, nicht, sondern steht ihnen vielmehr entgegen (ebd.).

Um einer solchen wertenden Logik entgegenzuwirken, sie im Sinne Cookes zu transformieren, halten von Criegern und Kattenstroh es für notwendig, ein Bewusstsein sowohl für die geschichtliche Entstehung von Kitsch als auch für die soziale Determiniertheit von Rezeptionscodes bzw. einem bestimmten Geschmack zu schaffen (1977: 8).^[5] Es ging also auch ihnen um eine objektivere Betrachtungsweise – hier am Beispiel des Phänomens Kitsch. Helga Kämpf-Jansen hat in einer Umfrage mit Studierenden zu Eigenschaften von Kitsch und Trivialem ähnliche Beobachtungen gemacht. Wie von Criegern und Kattenstroh stieß auch sie insbesondere auf Werturteile. Deshalb fordert sie eine dezidierte Auseinandersetzung mit ethischen Wertungen über Kitsch. Für Kämpf-Jansen bedeutet das, „trivial-ästhetische Objekte immer im Kontext ästhetischer, sozialpsychologischer und ökonomischer Gegebenheiten [zu] begreifen“ (1978: 43). Ähnlich wie von Criegern und Kattenstroh geht es auch ihr darum, Werteinstellungen zu reflektieren, um sich nicht auf ein irrationales und ideologisch manipulierbares Gefühl zu verlassen (Kämpf-Jansen 1978: 42-43). Auch ihr zufolge war es notwendig, sich sowohl über die historische und soziale Bedingtheit des Urteils als auch die Historizität von Normen und ihre gesellschaftliche Funktion bewusst zu werden (ebd.: 43). Sowohl Kämpf-Jansen als auch von Criegern und Kattenstroh fordern eine Abschaffung der subjektiven Wertevermittlung in der Kunstpädagogik. Insbesondere bei von Criegern und Kattenstroh wird in diesem Zusammenhang die Utopie der „Gleichheit der Chancen im Bildungs- und Ausbildungsbereich (als Postulat des früheren Bürgertums nach der französischen Revolution)“, ausschlaggebend, die „bis heute nicht verwirklicht worden ist“ (1977: 59). Die von ihnen problematisierte Vorherrschaft bürgerlicher Normen und Werte im Bildungssystem (ebd.: 60) ist in dieser Bildungsutopie nicht mehr vorhanden. Ein derartiges System wird von einer Schule abgelöst, in der Normen und Werte unterschiedlicher Milieus positive Beachtung finden können.

Sowohl für Kämpf-Jansen als auch für von Criegern und Kattenstroh ist also eine veränderte Sichtweise auf das Thema Kitsch relevant. Besonders bei den beiden letztgenannten Autoren wird eine gesellschaftskritische Komponente deutlich. Ihr Ansatz zielt nicht allein darauf ab, eine herkömmliche Werteerziehung, die der Geschmackshoheit der herrschenden Klasse entspricht, als überholt zu kennzeichnen und daher eine neue Perspektive erforderlich zu machen. Darüber hinaus sehen sie in einer derartigen Neuperspektivierung auch die Möglichkeit zu erkennen, dass eine traditionelle Werteerziehung speziell für Kinder aus Arbeiter*innenfamilien nachteilige Folgen hatte. Sie hegen die Hoffnung, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Kitsch dazu führen könnte, dass Lehrer*innen entsprechend handeln, um auch die Bildung junger Menschen aus Arbeiter*innenfamilien stärker zu fördern.

Populäre Jugendkulturen: Die Problematisierung milieuhängiger Zugänglichkeit von Lerninhalten im Kunstunterricht

Der dritte kunstpädagogische Ansatz mit gesellschaftskritischer Ausprägung setzt sich mit der Stellung von Lehrpersonen im sozialen Kontext der Schule auseinander. Helmut Hartwig bemängelt in seiner Monografie *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät* (1980), dass Lerninhalte für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Schichten schwer zugänglich seien. Seine Arbeit ist geprägt von den theoretischen Prämissen und Forschungen des Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham. Kultur wird in dieser Forschungsrichtung von vornherein nicht an eine spezifische kulturelle Produktion der oberen Schichten gebunden. Stattdessen wird Kultur nach Raymond Williams als „a whole way of life, [...] as a mode of interpreting all our common experience“ (Williams 1987: 33) aufgefasst. Ein Begriff, der die Vorstellung vermittelt, dass Kultur hauptsächlich der gesellschaftlichen Elite vorbehalten ist, wird damit ausdrücklich zurückgewiesen. Von Anfang an hatten die Cultural Studies eine gewisse Skepsis gegenüber den Lerninhalten des öffentlichen Bildungssystems. In seiner Studie *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs* (1977, 1979 auf Deutsch erschienen) arbeitet etwa Paul Willis in Beobachtungen einer Gruppe männlicher Jugendlicher heraus, wie der gesellschaftliche Klassenunterschied zwischen ihnen und den Lehrpersonen dazu führt, dass die von Williams durchaus als vernünftig betrachteten Lerninhalte von den Schüler*innen nicht nachvollzogen werden konnten. An den lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen gingen diese nämlich schlichtweg vorbei. Außerdem wurden in den Cultural Studies verschiedene jugendkulturelle Praktiken der Arbeiter*innenschicht in den Blick genommen, wobei insbesondere der Umgang mit massenindustriell gefertigten Konsumgütern im Fokus stand. In verschiedenen Studien wurde herausgearbeitet, dass Jugendliche Konsumgüter nicht nur auf die vorgesehene Art und Weise nutzen, sondern sie im Sinne einer Bricolage kreativ und abweichend von gesellschaftlichen Normen verwenden (Hall/Jefferson 1993). Im Gegensatz zu Horkheimers und Adornos

Überlegungen zur Kulturindustrie werden hier Konsumpraktiken als aktive Handlungen angesehen.

Für Hartwig wird entsprechend eine etwaige Distanz zwischen den Herkunftsmilieus von Erwachsenen und den jungen Menschen, mit denen sie arbeiteten, ein für die Kunstpädagogik ernstzunehmendes Thema. Er geht davon aus, „daß die meisten Erwachsenen, die – besonders in der Schule – mit Arbeiterjugendlichen zu tun haben, nicht aus deren Klasse stammen und deshalb in der Gefahr sind, nicht nur bewußt – was auch vorkommt –, sondern unbewußt ihre eigenen Normen, Verarbeitungsweisen von Erfahrung und Zugriffsweisen als Basis für Forderungen und Unterweisungen von Arbeiterjugendlichen anzusetzen.“ (Hartwig 1980: 120) Hartwig problematisiert, dass Erwachsene, die selbst nicht aus dem Arbeiter*innenmilieu stammten, im Umgang mit jungen Menschen aus diesem Milieu häufig die ihrer Lebensweise entsprechenden Zugänge wählten. Entsprechend werden Zugänge zu einer ästhetischen Praxis vernachlässigt, die für junge Menschen, die anderen sozialen Milieus angehören als ihre Lehrer*innen, tatsächlich relevant sind. Die Förderung einer für die Jugendlichen zugänglichen ästhetischen Praxis konnte also nicht stattfinden. Um auf Cookes ersten Punkt zu kommen, geht es bei Hartwig vielleicht nicht um ein umfassend gelingendes Leben, jedoch um eine gelingende Schulbildung, die wiederum eine Chance für ein gelingendes Leben bieten kann. Gleichzeitig wird die Schule als ein Ort betrachtet, an dem auch ein andersartiges Handeln möglich ist. Etwa, indem als Ausgangsbasis von Kunstunterricht nicht die eigenen etablierten Normen dienen, sondern indem die unterschiedlichen Sozialisationen der Schüler*innen mitbedacht werden sollten.

Voraussetzung hierfür – und das entspricht Cookes Komponente des Hinterfragens und der Transformation – ist ein verändertes Bewusstsein von Seiten der Lehrpersonen. Hartwig stellt rhetorisch die Frage, ob „nicht viel gewonnen [wäre], wenn die Erwachsenen [...], die *Bedingungen* kennen würden, von denen aus eine motivational, eine bereits in Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven angelegte *erweiterte Reproduktion der Persönlichkeit* [...] in Gang kommen könnte“ (Hartwig 1980: 119). In diesem Zusammenhang erachtet er „die *Bewußtwerdung sozialer Distanz*“ von Seiten der Lehrpersonen nicht nur als wichtiges Ziel, sondern auch als „die Voraussetzung für solidarische Interaktion oder gar Kooperation“ (Hartwig 1980: 119-120) mit jungen Menschen. Das Erkennen der sozialen Distanz, die insbesondere im Verhältnis zu Schüler*innen aus der Arbeiter*innenschicht häufig herrscht, wird für ihn als grundlegend erachtet, um schließlich mit ihnen solidarisch sein zu können und zu begreifen, was für sie relevant sein könnte. Vor diesem Hintergrund setzt er sich mit der ästhetisch-kulturellen Sozialisation von Arbeiter*innenjugendlichen sowie mit den Orten, an denen sie stattfindet, auseinander. Er vergleicht sie mit ästhetischen Praktiken der Mittelschichten und den entsprechenden Orten. Dabei ist ihm wichtig, ein positives Bild der ästhetischen Sozialisation von Arbeiter*innenjugendlichen zu vermitteln. Kinobesuche etwa stärkten kollektive Beziehungsgefüge unter ihnen. Die Filme böten außerdem einen Anlass für weitere Kommunikation wie für verfremdendes Nachspielen diverser Szenen (Hartwig 1980: 133-134). Das Malen und Zeichnen von Bildern, also anerkannte Praktiken des Kunstunterrichts, sind ihm zufolge in der Lebenswelt von Arbeiter*innenjugendlichen im Vergleich zu Mittelschichtsjugendlichen tendenziell nicht präsent.

„Während im Lebenszusammenhang der *Mittelschicht bildorientiertes Zeichnen und Malen* kulturell anerkannte Tätigkeiten sind, für die es von den Erwachsenen Bestätigungen, für deren Endprodukte es in der Wohnung Wände zum Aufhängen, Mappen zum Sammeln und in der Öffentlichkeit Ausstellungen, Wettbewerbe usw. gibt, sind diese Tätigkeiten im Leben der Unterschichtsjugendlichen lebenspraktisch und kulturell nicht verankert. *Die Herstellung von ‚freien‘ Zeichnungen ist als kulturelle Praxis der Verschönerung des Motorrads, dem Besticken und Schmücken der Kleidung mit Abzeichen und Symbolen durchaus nachgeordnet.* Für sie ist nicht das Bildermachen selbstverständlich, sondern eher das Experimentieren mit der Kleidung (oder auch der Haut) und dem Motorrad.“ (Hartwig 1980: 149)

Er geht davon aus, dass ein motiviertes eigenes kreatives Schaffen am wahrscheinlichsten im Zusammenhang mit Themen oder Gegenständen entsteht, die für Jugendliche von Bedeutung sind und ihnen möglicherweise soziales Ansehen im für sie primär relevanten Milieu bringen können. Daher hält er eine Auseinandersetzung mit solchen Praktiken für unerlässlich (Hartwig 1980: 149). Aber nicht nur das:

„Wer also ästhetische Praxis mit Jugendlichen der Unterschicht betreiben will, der muß zuerst einmal verlernen, von den traditionellen Kunstgattungen, von deren Hierarchie aus und formal zu denken. Statt vom Zeichnen her, von den Kleidern aus, statt vom Bild an der Wand eher vom Emblem für das Motorrad, statt von der Landschaftsmalerei eher von phantastischen Motorradbildern aus.“ (Hartwig 1980: 149)

Anerkannte Bildungsinhalte, die einen traditionellen Kunstbegriff repräsentieren, sollten laut ihm hinterfragt werden. Stattdessen

sollte versucht werden, von den ästhetischen Praktiken und Interessen der jeweiligen Schüler*innen auszugehen.

Hartwigs Interesse, „nach Ansätzen und Quellen möglicher ästhetisch-kultureller Produktivität in den Bedürfnissen und in der Alltagspraxis von Jugendlichen in unterschiedlichen sozialen Schichten und Klassen“ (Hartwig 1980: 9) zu suchen, impliziert eine utopische Denkweise. Für ihn besteht die Hoffnung, dass Lehrer*innen in Zukunft Kunstunterricht anbieten, der sich nicht allein am bürgerlich gängigen Referenzsystem der Bildenden Kunst orientiert, sondern vielmehr an ästhetische Praktiken anknüpft, die für die jeweiligen Schüler*innen relevant erscheinen. Es geht ihm um „Versuche, einzelne Tätigkeiten auf bereits vorhandene soziale Situationen hin zu orientieren oder für sie einen Rahmen zu schaffen, durch den [...] ein kommunikativer und soziokultureller Kontext gezielt mitproduziert wird“ (Hartwig 1980: 325). So scheint eine ästhetische Bildung möglich, die eine sinnhafte ästhetische Praxis bei jungen Menschen unterschiedlicher Milieus fördern kann.

Gesellschaftskritisch kann Hartwigs Ansatz insofern gelesen werden, als dass er in einem herkömmlichen, vor allem an der Hochkultur orientierten Kunstunterricht für viele junge Menschen keine Möglichkeit sieht, eine für sie sinnhafte ästhetische Praxis zu entwickeln. Eine gelingende Schulbildung als Teil eines gelingenden Lebens wird demnach insbesondere jungen Menschen aus dem Arbeiter*innenmilieu versagt. Dem könnte ihm zufolge entgegengewirkt werden, wenn Lehrpersonen ihr herkömmliches Bezugssystem der Hochkultur in Frage stellten und sich verstärkt den ästhetischen Praktiken und damit einhergehenden Potenzialen junger Menschen aus Armuts- und Arbeiter*innenmilieus widmeten. Unter dieser Voraussetzung kann seiner Ansicht nach ein Unterricht möglich werden, der auch Schüler*innen aus solchen Milieus die Möglichkeit gibt, die Relevanz ästhetischer Praktiken im eigenen Leben und für eine selbstbestimmte Gestaltung zu entdecken.

Fazit

Die drei diskutierten kunstpädagogischen Ansätze setzen sich allesamt mit alltäglichen und populären visuellen Phänomenen auseinander, wenn auch auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Gemeinsam ist ihnen jedoch der Wunsch, in der schulischen Kunstpädagogik dazu beizutragen, Menschen aus sozial benachteiligten Milieus zukünftig ein gelingenderes Leben zu ermöglichen. Dies wird teils während der Schullaufbahn angestrebt (etwa durch einen Unterricht, in dem nicht der eigene Geschmack denunziert wird, oder durch einen Unterricht, an den angeknüpft werden kann). Teils geht es aber auch um einen Unterricht, der die Chancen auf ein gutes und selbstbestimmtes Leben in der Zukunft maximiert. Gemeinsam ist allen Ansätzen außerdem, dass sie die Notwendigkeit einer Änderung der vorherrschenden Sicht auf die Dinge für unabdingbar halten, um ein verändertes Handeln möglich zu machen. Je nach Ansatz geht es entweder um einen Bewusstseinswandel unter den Lehrer*innen oder unter den Schüler*innen. Alle drei Ansätze haben außerdem gemeinsam, dass ein utopisches Moment darin gesehen wurde, dass Barrieren für gesellschaftlich benachteiligte Klassen oder Milieus abgebaut werden könnten. Damit erfüllen die Ansätze Cookes drei Kriterien von Gesellschaftskritik.

Wie die Gesellschaftskritik jeweils ausbuchstabiert wird, ist jedoch je nach Ansatz sehr verschieden. Im Falle der Visuellen Kommunikation sollte ein von Bildanalysen geprägter Unterricht einen veränderten Blick auf kulturindustrielle Bilder ermöglichen, um (der Theorie nach) schließlich Schüler*innen dabei zu unterstützen, zu Kritiker*innen und aktiven Produzent*innen der sie umgebenden Bildwelten zu werden. Idealerweise sollte ein derartiger Unterricht zu einer Gesellschaft beitragen, in der echte Teilhabe aller möglich sein sollte und in der nicht mehr einige wenige Herr*innen über das Bewusstsein der Vielen sein und ungehindert Kapital bei sich anhäufen konnten. Dieser Ansatz birgt einerseits das Potential, mit Bildern zu arbeiten, die im Leben junger Menschen eine Rolle spielen und sie kritisch für gerade diese Bildwelten zu sensibilisieren. Andererseits hat ein derartig negativ geprägter Zugriff auf populäre Bilder im Sinne der Frankfurter Schule eine Schwachstelle, die in der Geschichte der Kunstpädagogik als ausschlaggebend für das Scheitern der Richtung betrachtet wird: Es fehlte die Frage danach, welche Rolle sie in der Lebenswelt junger Menschen tatsächlich spielten (Ehmer 1980; Legler 2011; Tewes 2018). Diese Problematik, die relativ schnell deutlich wurde, kann auch als Impuls gewertet werden, um sich mit anderen Bezugstheorien auseinanderzusetzen und entsprechend andere Zugänge zu alltäglichen und populären visuellen Phänomenen zu finden. Gegen Ende der 1970er Jahre sind solche Richtungswechsel zu verzeichnen: Von Criegern und Kattenstroh, aber auch Kämpf-Jansen, grenzten sich von Debatten ab, in denen Kitsch mit einem negativen Werturteil belegt wurde. Stattdessen nahmen sie die Auseinandersetzung mit dem Kitsch zum Anlass, um innerhalb der Kunstpädagogik eine Reflexion über die historisch und sozial bedingte Abhängigkeit derartiger

Geschmackswertungen anzustoßen. Insbesondere von Criegerns und Kattenstrohs Ansatz kann als gesellschaftskritisch verstanden werden, ging es ihnen doch darum, nachteilige Folgen, die eine traditionelle ästhetische Werteerziehung für Kinder aus armen Familien haben konnte, in Zukunft zu verhindern. In der Forderung einer Form von Bildung, die nicht über Geschmacksvorlieben urteilt, sondern sich vielmehr mit den eigenen Wertungen auseinandersetzt, liegt auch das Potential dieses Ansatzes. Dabei geraten jedoch zu problematisierende Bildinhalte ins Hintertreffen. Schließlich wurde mit Hartwig eine Stimme laut, die – auf Grundlage einer frühen Rezeption der englischen Cultural Studies – eine verstärkte Auseinandersetzung mit ästhetischen Praktiken junger Menschen aus Arbeiter*innenmilieus forderte, um ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, die an ihre Lebenswelt anknüpfen. In Bildungssituationen auf milieubedingte ästhetische Praktiken zu reagieren ist begrüßenswert und durchaus keine Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig bleibt unklar, inwiefern es zu einer Verbesserung eines gelingenden Lebens im Ganzen beitragen kann, wenn die ästhetischen Wertungen, die in einer Gesellschaft herrschen, nicht auch verändert werden. Dahingehend bietet dieser Ansatz jedoch keine Lösung an. Er bleibt darin verhaftet, Vermittlungssituationen v.a. mit Blick auf Anknüpfungspunkte für Arbeiter*innenkinder zu denken.

Ich möchte mit dieser Zusammenschau zurück zur Einleitung kommen und zum Ausgangspunkt der beschriebenen Debatten. Diesen bildete Robinsohns Frage, was Schulbildung denn leisten müsse, um auf ein ökonomisch eigenständiges und selbstverantwortliches Leben vorbereiten zu können. Vor diesem Hintergrund gerieten in allen drei genannten Beispielen sozial benachteiligte Milieus besonders in den Blick. Aladin El-Mafaalani (2021) bestätigt in *Mythos Bildung*, wie schwierig ein sozialer Aufstieg für von Armut betroffene Kinder und Jugendliche auch heute noch ist. Das impliziert: zu einem ökonomisch selbständigen und selbstverantwortlichen Leben trägt schulische Bildung häufig gerade für Kinder aus armen Milieus nicht auf gleiche Weise bei wie für ohnehin privilegierte. Fragen danach, wie Kunstlehrer*innen gerade für solche Schüler*innen produktive Bildungssituationen schaffen können, sind entsprechend nach wie vor brisant.^[6] Eine kritische Auseinandersetzung mit Bildwelten und ästhetischen Praktiken, die für sie emanzipatorisch wirken können, aber auch ein stetiges Hinterfragen der eigenen Selbstverständlichkeiten von Seiten der Lehrpersonen, wie sie in den beschriebenen Ansätzen diskutiert werden, bilden noch immer keine Selbstverständlichkeit. Sie beinhalten jedoch durchaus Potential, vor allem wenn auch die Schwachstellen der jeweiligen Zugänge mitbedacht werden. Darüber hinaus drängt sich die Frage auf, welche Rolle Schüler*innen in einem sozialkritisch angelegten Unterricht spielen, die selbst nicht betroffen sind. Also Schüler*innen, die weder Schwierigkeiten haben, an die gegebenen Diskurse anzuschließen, noch aus benachteiligten Milieus stammen und mit Unterstützung des gegebenen Schulsystems leicht ihren Weg in die Gesellschaft finden. Will Schule gesellschaftlich benachteiligte Milieus ernsthaft fördern, dann müssen auch diejenigen in den Blick genommen werden, die qua Herkunft Vorteile genießen und danach gefragt werden, was für ihre Bildung notwendig erscheint, um sie zu gesellschaftskritischem Handeln zu befähigen. Auch bei ihnen anzusetzen, scheint für eine zeitgenössische Kunstpädagogik, die sich gesellschaftskritisch engagieren möchte, unabdingbar.

Anmerkungen

^[1] Der Titel des zitierten Aufsatzes „Wissenschaftstheoretische und methodologische Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik“ macht deutlich, dass Kunstpädagogik als eigene Wissenschaft aufgefasst wurde.

^[2] Analysiert werden beispielsweise Stereotype von Kindern, Frauen und Männern, Mädchen und Jungen, männlichen Comichelden, Berufsgruppen oder Menschen aus der Armuts- und Arbeiter*innenschicht und mit Migrationshintergrund.

^[3] Helga Kämpf-Jansen lässt 1978 in der Zeitschrift *Kunst + Unterricht* die Thematisierung des Trivialen (das sie in ihrem Artikel mit dem Begriff Kitsch synonym setzt) Revue passieren und zählt seit dem ersten Erscheinen 1968 insgesamt 29 Beiträge (Kämpf-Jansen 1978: 33).

^[4] Klaus Kowalskis nur ein Jahr zuvor erschienenen Buch *Kitsch oder Kunst? Analysen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I* (1976) sehen sie als „vorläufigen Schlußpunkt hinter die traditionellen Versuche der Wert-Erziehung in bezug auf ästhetische Gegenstände“ (von Criegern/Kattenstroh 1977: 7). Kowalski unternimmt darin noch den Versuch einer Kunstpäda-

gogik, die Schüler*innen dabei unterstützen soll „der Herrschaft des Kitschs zu entkommen“ (ebd.:164).

[5] Bourdieus *Soziologie der symbolischen Formen* (2015) wird an anderer Stelle des Buches auch zitiert.

[6] Gerade das Feld der Kunst wirkt nach wie vor besonders exkludierend und ein Zugang zu Kunstunterricht ist an vielen Schulformen abseits der Gymnasien nicht selbstverständlich (Sturm 2025). Ungleichheiten werden in der kritisch angelegten Kunstpädagogik (z.B. Mörsch 2009, 2019; Sternfeld 2012) intersektional in den Blick genommen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2021): Resumé über die Kulturindustrie. In: Adorno, Theodor W.: *Kulturkritik und Gesellschaft*. Band 1. Frankfurt: Suhrkamp, 9. Auflage, S. 337-345.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt: Suhrkamp, 11. Auflage. Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2009): „Die feinen Unterschiede“. In: Fröhlich,
- Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 289-312.
- Cooke, Maeve (2009): Zur Rationalität der Gesellschaftskritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Frankfurt: Suhrkamp, S. 117-133.
- Criegern, Axel von/Kattenstroh, Christian (1977): *Kitsch und Kunst. Materialien zur Theorie und Praxis der ästhetischen Erziehung*. Ravensburg: Otto Meier.
- Dettke, Klaus (1976): Fibelkinder streiten nie. Wie ‚Meine Welt‘ die Welt zurechtrückt. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): *Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle*. Gießen: Anabas, 4. Auflage, 50-58.
- Ehmer, Hermann K. (1980): Ästhetische Erziehung und Subjektivität. In: *Kunst+Unterricht 1980, Sonderheft. Subjektivität und Lernen*, S. 4–13.
- Ehmer, Hermann K. (1971): Einführung. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): *Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*. Köln: DuMont, S. 7-8.
- Ehmer, Hermann K. (Hrsg.) (1976): *Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle*. Gießen: Anabas, 4. Auflage.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2. Auflage.
- Eucker, Johannes/Kämpf-Jansen, Helga (1976): 164 Seiten Sonne – Aspekte der Tourismuswerbung. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): *Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle*. Gießen: Anabas, 4. Auflage, S. 127-142.
- Hall, Stuart/Jefferson, Tony (Hrsg.) (1993): *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. London: Routledge.
- Hartwig, Helmut (1980): *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2013): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt: Fischer, 21. Auflage. Kämpf-Jansen, Helga (1978): Triviale als Gegenstand von Unterricht. In: *Kunst+Unterricht*, August 1978, Heft 50, S. 32-45.
- Kowalski, Klaus (1976): *Kitsch oder Kunst? Analysen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I*. Stuttgart: Ernst Klett.

- Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen: Athena.
- Möller, Heino R. (1974): Gegen den Kunstunterricht. Versuche zur Neuorientierung. Ravensburg: Otto Maier, 3. Auflage.
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die Documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. Online: <https://whitsnxt.net/249> [10.08.2022].
- Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.
- Robinson, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Schwender, Clemens (2021): Camp – eine Theorie des schlechten Geschmacks. In: Tv diskurs 2/2021 (Ausgabe 96), S. 52-54. Online abrufbar: https://mediendiskurs.online/data/hefte/ausgabe/96/schwender-camp_tvd96.pdf.
- Sontag, Susan (2018): Notes on "Camp". London: Penguin Random House.
- Sprinkart, Karl-Peter (1979): Wissenschaftstheoretische und methodologische Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Daucher, Hans/Sprinkart, Karl-Peter (Hrsg.): Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Probleme, Positionen, Perspektiven. Köln: DuMont, S. 14-38.
- Sternfeld, Nora (2012): Plädoyer. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum. In: Gesser, Susanne/Handschin, Martin/Janelli, Angela/Lichtensteiger, Sibylle (Hrsg.): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld: transcript, S. 119-126.
- Sturm, Birke (2024): Bildungsversprechen oder Herkunftsverlust? Kunstpädagogische Inklusion mit Blick auf soziale Herkunft. In: Brenne, Andreas/ Kaiser, Michaela (Hrsg.): All inclusive? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion. München: kopaed, S. 73-84.
- Tewes, Johanna (2018): „Fort von den Konstruktionen, Hin zu den Sachen.“ – Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980. München: kopaed.
- Williams, Raymond (1987): Culture and Society. London: The Hogart Press.
- Willis, Paul (1977): Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Farnborough: Saxon House.

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

Der Bildung sind keine Grenzen gesetzt, dem Begriff der Bildung schon. Wer die Grenzen des Deutschsprachigen überschreitet, findet sich weiterhin in Ländern wieder, wo gelehrt und unterrichtet wird, nur wird der Begriff der Bildung fehlen und ersetzt sein durch andere traditionelle Vokabeln, die sich entweder aus dem lateinischen Substantiv für Erziehung, *educatio*, gebildet haben

oder eigenen Sprachtraditionen gefolgt sind, wie im Niederländischen der Begriff *vorming*, zu Deutsch Formung, Durchformung, im Sinne von Bildung. Nun enthält dieser letzte Satz bereits zahlreiche komplexe Implikationen, die eine Übersetzung wiederum schwer machen würden. Habe ich den Begriff der Bildung bereits in Anspruch genommen, wenn ich sage, etwas habe sich gebildet, in diesem Fall sprachlich, über Generationen hinweg? Der aufklärerische Bildungsbegriff, mit seinem Fokus auf das sich selbst bildende, freie Individuum, kann hierauf nicht angewandt werden. Und doch stehen überindividuelle, sich bildende Prozesse im Hintergrund zur Befähigung des oder der Einzelnen, sich selbst bilden zu können.

Im 19. Jahrhundert wurden diese Prozesse deutlich herausgearbeitet: durch die Konzeptualisierung von Geschichte für bereits das theoretische Denken bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel; durch die Entwicklung der Evolutionstheorie und ihrer Folgen für das Naturverständnis nach Charles Darwin; durch die Erschließung des Unbewussten in der psychoanalytischen Forschung von Sigmund Freud, um nur drei markante Beispiele zu nennen. Weder konnte das Individuum weiterhin als universal gelten noch eine Idealisierung des Natürlichen à la Jean-Jacques Rousseau verfolgt werden, geschweige denn die Behauptung aufrechterhalten, der bloße Wille zählt. Dies wirkte sich ebenfalls auf die Vorstellungen von Bildung wie auch Kritik aus, wie sie im 18. Jahrhundert aufgetreten waren. Friedrich Fröbel etwa begründete 1840 in Thüringen den Kindergarten als eine Einrichtung, die gezielt die Entwicklung des Kindes (seine Geschichte, Genese) pädagogisch förderte, hinsichtlich entsprechender Forschung; und philosophisch wurde Kritik einerseits im Sinne der hegelschen Dialektik stark gemacht, wie bei Karl Marx, zugunsten realer Veränderungen, andererseits im ‚unzeitgemäßen‘ Verständnis konterkariert, wenn Friedrich Nietzsche der Dialektik und ihrer Geschichtsauffassung vom Fortschritt nicht nur inhaltlich eine Absage erteilte, sondern bereits in der Form des Philosophierens, indem er die gesamte Tradition der Dialektik seit Platon in seinen Schriften sezierte. Kulturelle Bildung also übersteigt und ermöglicht individuelle Bildungsprozesse, einer Emphase des Selbst als gar selbst behaupteter Autonomie ist damit bereits das Wasser abgegraben, das Fundament unterspült. Eingangs stellte sich die Frage nach äquivalenten Begriffen zu Bildung in anderen Sprachen. Bildung ist in Konkurrenz zum Begriff der Erziehung entstanden. Interessanterweise steht im Titel eines der überzeugendsten und wirkungsvollsten Plädoyers für Bildung im deutschen Sprachraum genau der lateinisch stämmige Begriff, wenn nämlich Friedrich Schiller seine Bildungstheorie überschreibt: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, erstmals 1795 erschienen (vgl. Schiller 2000). In der deutschen Begriffsfindung gibt es historische Unschärfen, womöglich bis heute, denn *educatio* lässt sich nicht auf Ausbildung reduzieren, beinhaltet auch Reifung.^[1] Innerhalb des Deutschen ist also eine sprachliche Differenzierung notwendig, nicht anders wie bei Übersetzungen in andere Sprachen, zum Beispiel ins Niederländische. *Vorming* meint Bildung, jedoch vor ganz anderen kulturellen Hintergründen, sprachlichen Traditionen, Mentalitäten. Das Verständnis des begrifflich Ähnlichen unterscheidet sich dann nicht weniger gravierend. In meinem Beitrag möchte ich versuchen, diese Differenzierungen zu veranschaulichen, im Hinblick auf ihre Konsequenzen für den Begriff der Kritik in der Kunstpädagogik, und das kann nur gelingen, wenn man nicht nur auf der wortwörtlichen, begrifflichen, definitiven Ebene bleibt, vielmehr über den Diskurs hinaus die angesprochenen kulturellen Einbettungen mit aufscheinen lässt, so schwer das auch sein mag. Denn wie vermittelt man eine Erfahrung, die sich der klaren Begrifflichkeit vielfach entzieht, wie die einer Mentalität zum Beispiel? Für das trans- und interkulturelle Verständnis untereinander ist das von entscheidender Bedeutung. Ein Begriff mag übersetzbar sein, wie aber wird er im anderen, kulturellen Zusammenhang aufgefasst, verstanden, verwendet? Diese Dimension ist Teil der hier angesprochenen Problematik. Um sie konkret aufzuzeigen, gehe ich zunächst von signifikanten Beispielen der eigenen Erfahrung aus.

2. Kunstpädagogik – aus praktischer Sicht

Als junger Kunsthistoriker zog ich von Köln nach Brüssel und suchte dort Arbeit. Vielleicht könnte ich Führungen im Kunstmuseum machen? Also rief ich in den Königlichen Museen für Schöne Künste an. Am anderen Ende begrüßte mich eine Frau auf Französisch, ich antwortete ihr auf Französisch und wurde mit dem *service éducatif* verbunden. Man empfing mich dort für ein Vorstellungsgespräch, ich durfte bald anfangen, mit Führungen auf Deutsch und Englisch, dafür war Bedarf. Nach einigen Wochen fragte ich – um mein Gehalt aufzubessern –, ob auch Führungen auf Niederländisch für den *service* interessant sein könnten, ich hätte Niederländisch während des Studiums in Amsterdam gelernt. Da schaute mich die freundliche Leiterin der Museumspädagogik überrascht an und zeigte mit dem Finger nach oben – die niederländischsprachigen Führungen würden von den flämischen Kolleg*innen veranstaltet, deren Büro läge genau über dem der Französischsprachigen. Es gab also zwei voneinander

unabhängige museumspädagogische Dienste im gleichen Haus? Genau. Ich bewarb mich somit ein zweites Mal, nun eine Etage höher, auch dort wurde ich angenommen. Bald erkannte ich die Logik dahinter, typisch für die belgische Hauptstadt: Die Französisch-sprachigen bedienten ihre Kundschaft aus Wallonien und Brüssel, während die Niederländischsprachigen Flandern und Brüssel versorgten. Diese Unterscheidung sei wichtig, um auf die unterschiedlichen Mentalitäten eingehen zu können. Als Deutscher dazwischen ergab sich folgende Gemengelage: Einerseits musste ich mich auf die verschiedenen Bedürfnisse einstellen, andererseits war ich – im Gegensatz zu den meisten anderen – in beiden Abteilungen zuhause. Eine typische Erfahrung, die man als Ausländer in Brüssel, wenn man sich zweisprachig integriert, machen kann: eine wechselseitig belgische Perspektive zu gewinnen statt paritätisch dem Französisch- oder Niederländischsprachigen verhaftet zu bleiben, wie es die Mehrheit in Wallonien und Flandern tut, im Unterschied zur Vielsprachigkeit der Brüsseler*innen selbst. Woran lassen sich Mentalitätsunterschiede aber festmachen? Mit Blick auf die Situation im Kunstmuseum kann ich das heute nur schwer sagen. Ich spürte Unterschiede im Umgang, doch über Stereotype und Klischees hinaus könnte ich sie nicht benennen. Sie wurden jedoch zum Reizthema, als aus Spargründen vor einigen Jahren beide museumspädagogischen Abteilungen fusioniert werden mussten, und von beiden Seiten gerade der eigene, jeweils andere Stil in der Kunstvermittlung betont wurde. Inzwischen ist die Vereinigung Alltag und regt sich niemand mehr darüber auf. Mentalitätsunterschiede – Schnee von gestern, der einfach schmelzen kann?

Nicht ganz. Seit 2004 bin ich in Gent und heute auch Brüssel an der flämischen Kunsthochschule Sint-Lucas bzw. LUCA School of Arts tätig. Ein Kollege dort, Peter Van der Cotte, der ebenfalls zeitweilig in Frankreich an einer Kunstakademie Gestaltung unterrichtete, meinte einmal zu mir, dass in Frankreich die Studierenden sehr viel redegewandter seien als in Flandern, damit aber auch schlechtere Entwürfe bisweilen konzeptuell zu kaschieren versuchten, während flämische Studierende durchaus diskursiv Nachholbedarf hätten, sich dafür jedoch auch nicht hinter der Sprache verstecken würden, sondern nah am Bild und seinen Stärken und Schwächen blieben. Alle hätten sie das gleiche Ziel, hervorragende Gestaltung, nur die Wege seien sichtbar andere. Das zeigte sich mir einmal, als eine Erasmusstudentin unserer Partnerakademie in Deutschland, der Kunsthochschule Burg Giebichenstein in Halle, ihre Arbeiten präsentierte. Burg Giebichenstein steht zum Teil weiterhin in der Tradition des Bauhaus. Am Bauhaus galt die Materialerkundung als erster Grundsatz der Lehre, alle Studierenden absolvierten zunächst einen Kurs hierzu, bevor sie sich für spezielle Disziplinen wie Malerei oder Gestaltung entschieden (vgl. Itten 1963). Die Studentin zeigte sehr spannende Materialeexperimente. Ihre flämischen Mitstudierenden reagierten jedoch wenig begeistert, suchten sie doch von vornherein – ihrer Ausbildung gemäß – kohärent bildliche Qualitäten, solche der bildlichen Formung des Materials. Der Hintergrund der Bauhaustradition war ihnen fremd, und sie waren zu unerfahren, um sich einem konzeptuell gänzlich anderen Rahmen zu öffnen, auch wenn sie ihn intellektuell verstehen mochten. Die Bildung im eigenen Rücken, die kulturelle Einbettung wirkte stärker.

Es braucht den Vergleich von Erfahrung und Konzept, und wie er zwingend wird, im sozialen Unverständnis füreinander, dann tritt Hintergründiges zu Tage, muss es thematisch werden. Um dieses Unverständnis fruchtbar zu machen, braucht es zudem persönliche Geduld und Offenheit wie auch den sozialen Rahmen für eine Annäherung, Begegnung. Prämissen, die keinesfalls selbstverständlich sind, weder unter Studierenden noch Lehrenden, und die Teil eines Verständnisses von Kritik in der Kunstpädagogik sind, wie ich es zum Abschluss des Beitrags zusammenfassen werde.

Das Beispiel der Museumspädagogik in Brüssel und das von meiner Kunsthochschule zeigen bereits drei verschiedene Richtungen auf, wenn es um die Frage der kulturell geprägten Kunstpädagogik geht, in diesem Fall eine französische Spielart, eine flämische und eine deutsche. Die kulturelle Prägung bestimmt zum Beispiel die Sprechweise in der Vermittlung, das Vokabular, die Gestik sowie Anspielungen, die als verständlich weil allgemein gebräuchlich angenommen werden können. Was wiederum als Kunst betrachtet wird, ist eine weitere Frage. Wort, Bild und Materie sind zweifellos verschiedene Aspekte der gleichen, gemeinsamen Komplexität von Kunst und Gestaltung, wie diese Aspekte jedoch gewichtet werden, mag, so mein Kollege, selbst kulturelle Präferenzen kennen, im französischen Kulturraum etwa für die Sprachlichkeit, mit der sich dieser Raum auch begreift, denn *la République des lettres* ist überall dort, wo das Französisch kultiviert wird, im Unterschied zu Flandern oder Deutschland, wo es dieses Phänomen nicht gibt, schon die inhärente Verknüpfung von Republik und Schriftkultur nicht besteht, gerade Bildung – im Falle Deutschlands – als Selbstbildung im Kontrast zur Ausbildung durch den Staat aufgefasst wurde und damit auch von den politischen Implikationen gelöst, zugunsten jenes wohligen Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert, entgegen revolutionärer Kämpfe für eine republikanische Verfassung.

Die Legitimität des eigenen Verständnisses von Lehre und Unterricht gestaltet sich historisch und kulturell sehr unterschiedlich. Hier kommen Erfahrung und Konzept zusammen und entzündet sich auch das beidseitige Unverständnis. In Flandern etwa gibt es

zwar eine mögliche Übersetzung von Bildung als *vorming*, der kulturelle Hintergrund dort unterscheidet sich jedoch sehr von dem der Nachbar*innen im Osten, den Deutschen also. Jegliche Form eines ‚Deutschen Idealismus‘ gilt in Belgien allgemein eher als Übersteigerung, Überreizung, bestätigt durch die bitteren Erfahrungen zweier Weltkriege und Besatzungen, in einer Reihe mit zahlreichen Fremdbeherrschungen seit den Habsburgern, dem spanischen Königshaus, dem französischen, niederländischen. Mag der Begriff Bildung auch einigermaßen als *vorming* übersetzbar sein – im Sinne von Gestalt gebend, formend –, so endet die Nähe bei anverwandten Begriffen wie Bildungsideal. Da runzeln die Nachbar*innen (im Westen) schon die Stirn. Der zentrale Begriff mag übersetzbar erscheinen, das linguistische Feld dieses Begriffs aber verliert sich mitunter bei der ersten Assoziation und Konnotation.

3. Die Methode Jacotot

2009 sprach mich während der Mittagspause ein anderer Kollege in Gent, der Fotograf Marc De Blicq, auf ein Buch von Jacques Rancière an, ob ich es kenne, *Der unwissende Lehrmeister*. Zwei Jahre davor war es sowohl in der niederländischen wie in der deutschen Übersetzung veröffentlicht worden, im Original erschien es 1987 (vgl. Rancière 2007a). Ich kannte es, wunderte mich jedoch als Marc zu mir meinte, er halte es geradezu für ein Lehrbuch zur künstlerischen Praxis, denn Kunst kommt nur am Rande vor. In erster Linie handelt es von politischen Fragen der Gleichheit und Emanzipation sowie von solchen des autodidaktischen Lernens und entsprechenden Lehrens. Rancière ließ sich hierfür von einem der grundlegenden Praktiker und Theoretiker des Selbstlernens im frühen 19. Jahrhundert inspirieren, Joseph Jacotot. Dieser war Rechtsgelehrter und Philologe, Anhänger der französischen Revolution gewesen, und musste unter Napoleons Herrschaft fliehen. In Leuven fand er 1818 die Anstellung eines Lektors für französische Sprache an der Staatsuniversität, damals noch unter niederländischer Herrschaft (die belgische Revolution ereignete sich zwölf Jahre später). Erstmals war er mit der Situation konfrontiert, dass er die Sprache seiner Schüler nicht beherrschte. Dem Ideal des Lehrers, Meister des Wissens wie seiner umsichtigen Korrektur zu sein, konnte er auf die Art nur indirekt nachkommen. Seine Notlösung war: Die Schüler sollten sich anhand einer zweisprachigen Ausgabe des didaktischen Romans *Les Aventures de Télémaque* (*Die Abenteuer des Telemach*) von François Fénelon, 1699 erschienen, die Sprache des französischen Originals selbst erschließen, er würde als Lehrer beurteilen können, wie weit sie auf eigene Faust damit kämen. Zu seinem Erstaunen sehr weit, so dass er begann grundsätzliche Überlegungen zum Selbstlernen festzuhalten, in seiner Schrift *Enseignement universel – Langue Maternelle* von 1823, worin der Erwerb der Muttersprache zum Paradigma des Erlernens von Sprache erhoben wird, durch den Gebrauch und seine handlungsleitenden Maximen, die zu drei pädagogischen Grundfragen an jede und jeden führen, wie Rancière in seinem Buch über Jacotot festhielt: Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?

Die niederländischsprachige Ausgabe von *Le maître ignorant*, *Der unwissende Lehrmeister*, wurde von Jan Masschelein übersetzt, der Erziehungsphilosophie an der Universität von Leuven lehrt (vgl. Rancière 2007b). Die Bedeutung von Rancières Buch sieht er, wie er im Vorwort schreibt, darin, dass es einen Ausweg aus der Zwickmühle bietet, Pädagogik als Hilfsmittel zur Überwindung sozialer Ungleichheit zu sehen, womit diese Überwindung, den Lehrenden und ihren Einrichtungen übertragen wird, so dass Expert*innen zur Bekämpfung von Ungleichheit entstehen die sich gleichzeitig über diese Ungleichheit bestimmen, sie als Existenzrecht brauchen und dadurch bleibend reproduzieren. Zu erreichende Kompetenzen würden so eine Zielführung vorspiegeln, die historisch in die Irre führt, im ständigen Wandel von Anforderungen an die Gesellschaft. Genau hieran schloss mein Kollege Marc an: Die Künste sind derart divers und vielschichtig geworden, dass wir an der Kunsthochschule entweder Spezialist*innen für jede Nische entwickeln müssen oder Generalist*innen des ständigen Neuanfangs, die nicht von bekanntem Wissen ausgehen. Die Herausforderung an die Pädagogik besteht also darin, *Gleichheit im Lehrbetrieb produktiv werden zu lassen*.

Für Jacotot wie Rancière bildet die lebendige, gesprochene Sprache den Schlüssel hierzu. Während Jacotot im 19. Jahrhundert vom rationalistischen Vernunftdenken der Aufklärung ausging, für das der Wille entscheidend war, orientiert sich Rancière zugleich am poststrukturalistischen Denken, das Sprache arbiträr versteht, als kodifizierendes Kontrastphänomen ohne Wirklichkeitsbezug, nach der Sprachtheorie von Ferdinand de Saussure. Das rationalistische Erbe findet sich auf die Art hochgradig differenziert wieder und bleibt doch der französischen Vorliebe für das Sprachliche erhalten. Dieses Spannungsfeld habe ich in meinem Buch *Der Kunstlehrer Jacotot – Jacques Rancière und die Kunstpraxis* 2016 erörtert (vgl. Mühleis 2016).

In seinem Vorgehen werden die Dimensionen von Sprache und Wille von Rancière kaum überschritten, während er zugleich an-

dere Dimensionen damit einfordert: Dass zum Beispiel politische Teilhabe nicht mit dem Erheben der eigenen Stimme oder gar einem Argument beginnt, sondern mit der öffentlichen Wahrnehmung einer erhobenen Stimme. Er wendet sich also der Wahrnehmung zu, achtet jedoch auf seine operative Sicherheit im sprachlichen Rationalismus und reduziert derart das Besprochene auf das, was es augenscheinlich zu besprechen gibt. Ist die Suche über die Kongruenz von Sprache und Wahrnehmung hinaus allerdings wirklich irreführend? Nein, denn Spracherwerb und Wahrnehmungserwerb verlaufen auch nicht kongruent, gleichförmig, achtet man auf die Bildung der Sinne im Verhältnis zu jener der Sprachbefähigung im Kleinkindalter ebenso wie auf das Kultivieren von Sinnlichkeit und Sprachlichkeit später, ein Leben lang (vgl. Merleau-Ponty 1994). Genealogisch lässt sich diese poststrukturalistische Prämisse einer strikten, das Unsprachliche der Wirklichkeit ausschließenden Kongruenz, nicht aufrecht erhalten. Hierauf machte bereits der Hermeneutiker Paul Ricœur nachdrücklich aufmerksam.^[2]

4. Artuarium – The Grammar of Art School

An diese Zusammenhänge fühlte ich mich erinnert, als ich 2019 mit einer Kollegin, der Kunstpädagogin Nancy Vansielegheem, die Arbeit an der Herausgabe einer Sammlung kunstpädagogischer Texte begann. Früher war es in Flandern so, dass alle Kunststudierenden allgemein ihren Disziplinen nachgingen – ob Malerei oder Glaskunst oder Gestaltung –, und, wer wollte, danach eine Zusatzausbildung für das Lehramt machen konnte. Mir erscheint das nach wie vor am besten so, auf die Art bildet sich keine unproduktive Hierarchie zwischen den Studierenden ohne Lehrambitionen und jenen mit, wie das in Deutschland oder in Österreich etwa der Fall ist. Um das Lehramt jedoch stärker in den Lehrplänen der Kunsthochschulen zu verankern – angesichts der größeren Chancen von Lehrbefähigten auf dem Arbeitsmarkt danach –, ist man in Flandern davon abgewichen und hat seit wenigen Jahren nach angelsächsischem Vorbild einen Masterstudiengang Kunstpädagogik eingeführt. Die Studierenden müssen sich jetzt also nach dem gemeinsamen Bachelor entscheiden, ob sie ihren Abschluss auf Lehramt oder frei machen wollen. In diesem Rahmen entstand die Frage nach einer neuen Sammlung kunstpädagogischer Beiträge.

Meiner Kollegin schwebte zunächst ein Buch vor, wie Jan Masschelein, ihr Doktorvater, es für die Pädagogik allgemein herausgegeben hatte. Unter dem Titel *Dat is pedagogiek: Actuele kwesties en sleutelteksten uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw* veröffentlichte er 2019 gemeinsam mit einem Team von zwölf Kolleg*innen auf über 500 Seiten Ausschnitte originaler Schlüsseltexte für die Erziehungswissenschaft (vgl. Masschelein 2019). Sie band ihn in unser Vorhaben mit ein, auch ich kenne ihn seit langem. Beide sprachen sich dafür aus, dass wir in unserem Buch kunstpädagogischer Texte auf jegliche Form von Kommentar oder Einführung verzichten sollten, um originale Ausschnitte für sich selbst sprechen zu lassen. Ich war damit durchaus einverstanden – auf Rancières Tenor, die Ungleichheit wo möglich nicht zu reproduzieren, konnten wir uns ohnehin einigen. Wir unterschieden uns nur darin, dass ich die Ausschließlichkeit von Rancières methodischem Vorgehen – gemäß dem rationalistischen Erbe von Sprache und Wille, poststrukturalistisch differenziert – in Zweifel zog, und damit auch den Sinn einer radikalen Präsentation originaler Texte. Wir einigten uns zum Beispiel darauf, ebenfalls Bilder in die Sammlung aufzunehmen, als Seh- und Denkanstöße. Hinzu kam, dass wir selbstverständlich eine möglichst diverse Expertise in unserem Band gespiegelt sehen wollten, um viele Sichtweisen und Blickwinkel zu eröffnen. Dieser Aspekt führte wiederum dazu, dass manche Kolleg*innen auch selbst entwickelte Positionen zum Thema der Kunstpädagogik vorschlugen, Pierangelo Maset etwa oder Eva Koethen aus dem deutschsprachigen Raum. Da mir die Fixierung auf nur originale Beiträge zu sehr einem rigiden Korsett verhaftet zu bleiben schien – im Zweifel an Rancières methodologischer Exklusivität –, schlug ich zudem die Aufnahme von Texten vor, die weder einführten noch kommentierten, jedoch Reflexionen der Originale einbrachten, als Schlaglichter, Anreize, um einer Stilisierung der Originale als solchen entgegenzuwirken, sie ebenso als Teil vielschichtig sich artikulierender, differenzierender Betrachtungen zu zeigen.

An diesem Punkt kam es zum Konflikt innerhalb unseres Teams, dem eingangs erwähnten Unverständnis, an dem nicht nur unsere Lesart von Rancière auf dem Spiel stand, vielmehr auch unsere verschiedenen Hintergründe. Ich traute der rationalistischen Zuspitzung ebenso wenig wie umgekehrt meine Kollegin jenen Einflüssen, die sich deutlich ihrem pädagogischen Verständnis entzogen, letztlich in meine Hintergründe deutschsprachiger Sozialisation im Bildungsdenken führten, wobei romantische Skepsis am Rationalen mitschwingt und damit Erfahrungswissen nicht vollends einem positiv sich ausweisenden Wissen überantwortet wird. Das Projekt drohte an unserer Uneinigkeit zu scheitern. Ich schlug als neuen konzeptuellen Rahmen für diese

Vielschichtigkeit ein exemplarisch-offenes Abcdarium vor, dass also nicht jeder Buchstabe von A bis Z eingetragen sein müsste, wir kein System präsentieren würden, vielmehr ein Spiel, das einer losen Reihung folgt, mit Stichwörtern, die wir für den kunstpädagogischen Diskurs als relevant erachten, und die mit entsprechenden originalen oder ergänzenden Texten bzw. Bildern verbunden sind. So entstand das Konzept und der Titel unserer Sammlung, genannt *Artuarium – The Grammar of Art School*. Gemeinsam mit der Gestalterin Hannah Boogaerts entschieden wir uns für variable Gestaltungsformen der unterschiedlichen Inhalte: eine bestimmte Typografie für die ergänzenden Texte, Wiedergaben Abdrucke der originalen Drucke originaler Texte etc. Die Abbildungen des 2022 erschienenen Bandes geben einen Eindruck hiervon (Abb. 1 bis 3, vgl. Vansielegheem/Mühleis 2022). Insgesamt sind darin in drei Sprachen – Englisch, Französisch und Niederländisch – Beispiele kunstpädagogischer Reflexion quer durch die Geschichte mit Blick auf ihre aktuelle Bedeutung enthalten, hinsichtlich diverser Medien und Kulturen, von Augusto Boal, Serge Daney, Fernand Deligny, Marguerite Duras, Jerzy Grotowski, Lisa Jevbratt, Eva Koethen, Audre Lorde, Pierangelo Maset, Kakuzo Okakura, Ousmane Sembene, Richard Serra, Michel Serres, Susan Sontag u.v.m. Das Ergebnis unserer Zusammenarbeit stellt demnach nicht allein kritische, kulturell diverse Positionen zur Kunstpädagogik dar, es ist selbst aus wechselseitiger Kritik am jeweils anderen pädagogischen Verständnis entstanden, zugunsten einer offenen Zwischenform, als neuer, selbst transkultureller Stellungnahme zum Thema. Vor diesem Hintergrund möchte ich abschließend gern einige allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Kritik und Kunstpädagogik formulieren. Dabei erscheint es mir hilfreich, nicht bei Ausrichtungen auf Erziehung oder Bildung zu beginnen, vielmehr die Voraussetzungen dieser Akzentuierungen mit in den Blick zu nehmen. In diesem Sinn schlage ich eine Verschiebung zum Begriff der Kunstvermittlung vor, um im Folgenden sein Potential im Verhältnis zur Kritik zu erörtern



tik zu erörtern



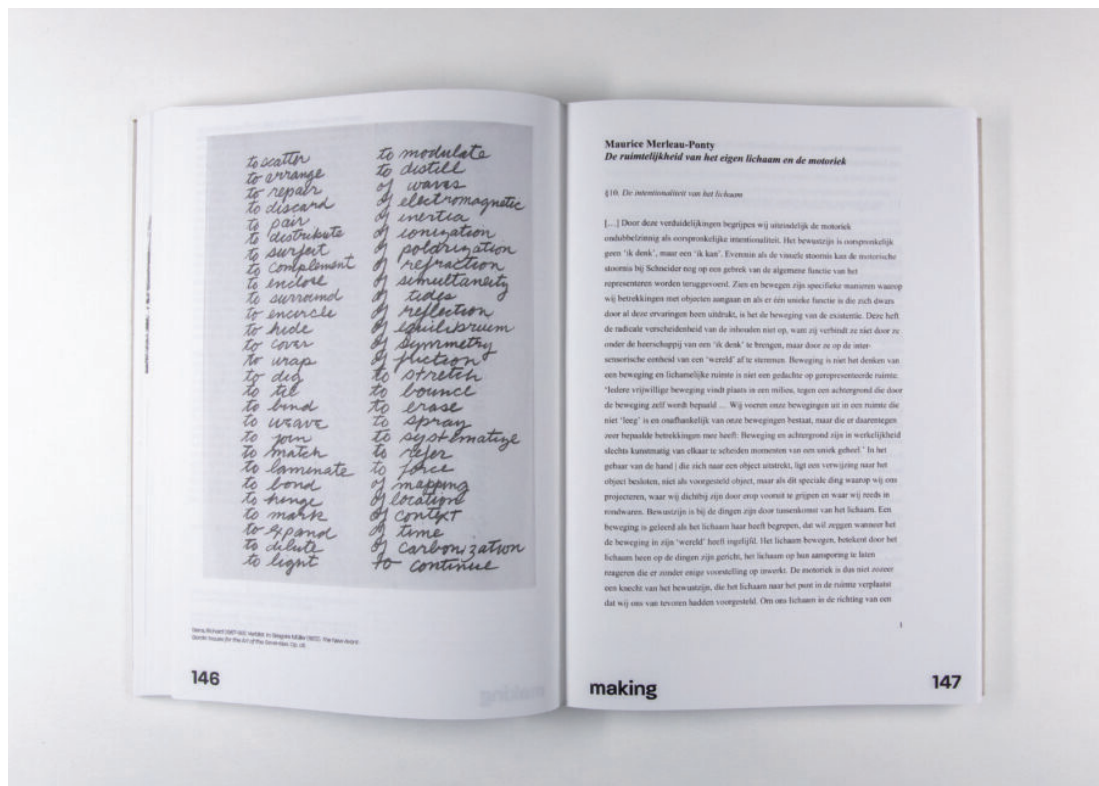


Abb. 1–3: Hannah Boogaerts, Arturarium.

5. Kritik und Kunstvermittlung

Mentalität und Kultur übersteigen und durchdringen einzelne Äußerungen und Vorstellungen, wie es am Beispiel der Übersetzbarkeit des Begriffs Bildung – noch ganz abgesehen von spezifischen Bildungsbegriffen – deutlich geworden ist. Wo ein Konflikt entsteht, bei dem niemandem etwas vorzuwerfen ist, wirken sich diese untergründigen Einflüsse aus. Der Widerstreit liegt in Bedingungen der eigenen Verfasstheit, die weder gewählt sind noch sich willentlich ändern lassen, ob sozialer Art oder individueller, etwa in Hinsicht eines Körpers, zu dem es sich als dem eigenen primär zu verhalten gilt, in welcher Weise auch immer. Strukturen der Vergleichbarkeit sind zu begrüßen, wie intersubjektive und objektive Formen sie ermöglichen, geteiltes Sprachverständnis und messbare Berechenbarkeit. So wie Jean-François Lyotard den Widerstreit als unaufhebbar für die sprachliche Auseinandersetzung, den Diskurs zeigte – in seinem Buch *Le Différend* von 1983 (vgl. Lyotard 1987) –, so analysierte ihn Edmund Husserl mit dieser Bezeichnung bereits 1904/05 als Phänomen der Wahrnehmung, in seinen Vorlesungen über *Phantasie und Bildbewußtsein* (vgl. Husserl 2006).^[3] Widerstreit, Dissens, Unverständnis motivieren Verstehen, Konsens, Verständnis. Letztere zu bilden, vollzieht sich überhaupt nur entlang der zuerst Genannten. Das Figur-Grund-Schema der Gestaltpsychologie, wie es seit Aron Gurwitsch in die Phänomenologie Eingang gefunden hat (vgl. Gurwitsch 1935 und 1964)^[4], als Kontrast von Thema und Hintergrund, bei dem in den Vordergrund treten kann, was zuvor abseitig war und umgekehrt, lässt sich derart auch als ein Schema kritischer Akzentuierungen begreifen, wobei Momente von Widerstreit und Verstehen einander in Wechselwirkungen erschellen, zumindest in dem Maße, wie ein Wechsel möglich ist, der Hintergrund sich der gemeinsamen Konstellation nicht völlig entzieht. Bernhard Waldenfels hat eingehend die Differenzierung von Kontrasten untersucht, welche selbst als Prozess uneinholbar bleibt, unumkehrbar ist – wenn der uneinholbare zeitliche Verlauf zwar zeitliche Phänomene auch in ihrer wechselwirksamen Variation generiert, Rhythmen zum Beispiel, sich der stiftende Verlauf jedoch selbst einer Umkehrung entzieht, ungreifbar bleibt (vgl. Waldenfels 2009).

Kritik in diesem Sinn ist situativ eingebettet, bedarf der Erkundung des Wendbaren, Variierbaren, thematisch Werdenden, immer eingedenk nicht verhandelbarer Schatten- und Rückseiten, die auf Seiten der Beteiligten erst zum Verstehen motivieren, dem eigenen Wollen und Wählen entzogen. Das Vordergründige findet Anschluss im intersubjektiv und/oder objektiv Teilbaren, im Rahmen seiner dissensuellen Grenzen, jenes radikalen Entzugs, wie Waldenfels ihn beschreibt, nicht nur auf erkenntnistheoretischer, ebenso auf handlungsleitender Ebene, da es ein eigenes Tun ohne das Zutun Anderer nicht gibt, unumkehrbar – ich kann nicht in die Haut all der Anderen schlüpfen, immer gibt es Hintergründe, Motivationen, die sich mir völlig entziehen und die zugleich die soziale Situation beeinflussen.

Wir können also sprachliche und messbare Prämissen gemeinsam thematisch machen und vergleichen – was ich unter Rationalismus verstehe, warum ich ihn in der französischen Tradition der Kunstpädagogik bis heute wirksam sehe, auf welche Art er auch Auffassungen der Kunstpädagogik in Belgien beeinflusst hat, welche Rolle ein möglicher Brückenschlag zur deutschen Tradition der Bildung über den niederländischen Begriff der *vorming* denkbar ist, wie sich dieser Brückenschlag in der flämischen Kultur wieder anders darstellen würde als in den Niederlanden selbst, was damit wiederum über die Unterschiede zu Fragen der Bildung gesagt werden könnte, im Zeichen auch der Kritik wiederum von Bildung in Deutschland, der internationalen Vergleiche seit den PISA-Erhebungen, dem europäischen Bologna-Prozess usw. Der Begriff der Kritik nähert sich so dem der Vermittlung an. Und gelten nicht für beide, Kritik wie Vermittlung, die drei pädagogischen Grundfragen, von denen Rancière mit Blick auf Jacotot spricht: Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit? Denn beide müssen Antworten bieten auf die gleiche Aufgabe: eine Orientierung zu finden und in Abwägung der jeweils thematischen Konstellation plausibel zu machen. Die Wahl der Vermittlung folgt Präferenzen, die legitimiert, ausgewiesen werden müssen, ebenso wie die der Kritik – der Unterschied besteht dann in der Ausrichtung dieser Präferenzen (steht die entsprechende Sache im Dienst sozialer Teilhabe, dient die soziale Teilhabe der Erkenntnis, Erfahrung einer bestimmten Sache?). Schließlich würde das bedeuten: Nicht das bessere Wissen steht am Anfang der Kritik oder Vermittlung – gar im Sinne eines Konzepts von Erziehung oder Bildung –, vielmehr ein Drehen und Wenden des Gegebenen, um es auf seine Erkundbarkeit hin zu prüfen, produktiv zu machen, im ständigen Abtasten, Abschatten, Abgleichen des Widerstrebenden mit dem Verständlichen, zwischen den äußersten Enden eines dissensual Entzogenen – wir können beide nicht fassen, was uns stört – und konsensual Überschüssigen (etwas ist für uns beide überwältigend, evident und doch unfassbar).

Nicht nur bilden Vermittlung und Kritik auf die Art einen Chiasmus, eine gemeinsame Figur der Durchkreuzung – die gefundene Kritik an einer Sache etwa muss selbst wiederum kritisch vermittelt werden. Das erfordert eine Reflexion hinsichtlich der Bedingungen von Vermittlung, wie etwa der verwendeten Sprache, Medien etc. Kunstkritik richtet sich zugleich eingedenk dieser Reflexion auf die Befragung, Differenzierung, Kontextualisierung des entsprechenden Gegenstands Kunst, am Beispiel ihrer Manifestationen in Werken, Performances, Ausstellungen usw. Eine kunstkritische Vermittlung ginge so zunächst mit jeder Form von Vermittlung einher, als eine der spielerischen, erprobenden Befragung des thematisch, figürlich Veränderbaren, zugunsten sich ändernder Erfahrbarkeit, dem Impuls diese zu teilen, gemeinsame Situationen zu erleben, leibhaftig oder medial übertragen, im Hinblick auf unterschiedliche Vorlieben im weiteren Umgang damit, in vielleicht der Motivation zum eigenen künstlerischen Gestalten, oder dem Reiz eines Widerworts in Form buchstäblicher Kunstkritik, oder auch der stillen Übertragung des Gesehenen auf den eigenen Lebensraum, wenn man nach dem Ausstellungsbesuch eine Postkarte mitgenommen hat, um sie zuhause in die Küche zu hängen, sich weiter an dem Bild zu erfreuen, ohne Kommentar.

Das Erkunden des Gegebenen birgt die Vorform expliziter Kritik, so wie Kunst sich dank ihrer Erfahrung vermittelt, noch bevor jemand das Wort für sie ergreift (vgl. Mühleis 2011: 131f. sowie ders. 2014). Der emanzipatorische Gedanke Rancières, das Wiederentdecken der Gleichheit über ein geteiltes Objekt – im Fall Jacotots das Buch von Fénelon – lässt sich meines Erachtens phänomenologisch vertiefen, um mit Hilfe des Figur-Grund-Schemas mit dem Sprachlichen auch das Nicht-Sprachliche thematisieren zu können, mit dem Wahrnehmbaren das sich der Wahrnehmung Entziehende, etc. Angesichts der eingangs erwähnten Differenzierung der Diskurse von Bildung und Kritik seit dem 19. Jahrhundert orientiere ich mich hierbei an der kunstpädagogischen Forschung, wie sie vor allem Käte Meyer-Drawe im Rahmen der Phänomenologie seit den 1970er Jahren etabliert hat und weiterhin entwickelt. Das erwähnte Schema führt darüber hinaus zu einer Kontrastierung der Begriffe von Kritik und Vermittlung – pragmatischer, handlungsgeleiteter *Kritik von Kunst* im Erörtern ihrer produktiven Veränderbarkeit und der *Vermittlung von Kunst*, im Sinne dessen, was sie der Erfahrung gibt oder schenkt, was uns stimuliert damit bewusst umzugehen, es zu teilen, ob über eigene Wege künstlerischer Aktivität, über Antworten in Form ausdrücklicher Kritik oder über Umgangsweisen, die das sich Vermittelnde weitertragen, in den gemeinsamen Raum, und ist es nur durch das Bild einer Postkarte. Im Rücken aktiver Kritik und Vermittlung würde so das passive Erfahren aufscheinen, immer mit von der Partie sein, in all seinen Schattierungen. Es ist dieser Hintergrund, vor dem sich dann spezifisch pädagogische Fragen eingedenk ihrer besonderen Konzeptualisierungen erst abzeichnen.

Anmerkungen

[1] die humanistischen Erziehungsbücher für die Aristokratie, etwa von Erasmus von Rotterdam *Die Erziehung des Christlichen Fürsten*, im Original 1516 veröffentlicht (von Rotterdam 1968).

[2] die folgende Anmerkung Ricœurs: „Nach diesem [Saussureschen, Anm. V.M.] Modell erzeugt die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat eine doppelgesichtige Entität, das eigentliche Zeichen, bei dessen Erfassung die Beziehung zum Referenten unberücksichtigt bleibt. Dieses Ausschließen ist das Werk des theoretischen Blicks, der das Zeichen zum homogenen Thema der linguistischen Wissenschaft erklärt. Das bipolare, den Referenten ausschließende Signifikant-Signifikat-Modell hat sich in allen Regionen der Sprache, die einer semiotischen Behandlung zugänglich sind, ausgebreitet. So hat eine Narratologie Saussureschen Typs die modellbedingte Verbannung des Referenten auf lange textuelle Sequenzen ausdehnen können. Wenn die Auswirkungen auf die Fiktionserzählung noch diskutabel scheinen konnten [...], so mußten sie für die historische Erzählung [...] umso verheerender sein [...].“ (Ricœur 2004: 378–379)

[3] die folgende Passage Husserls: „um seiner Einheit willen hat das ganze Bildobjekt [...] diesen Widerstreitcharakter. Es hat überhaupt in doppeltem Sinn einen Widerstreit zu tragen. Einmal a) den Widerstreit gegen die aktuelle Wahrnehmungsgegenwart. Das ist der Widerstreit zwischen Bild als Bilderscheinung und zwischen Bild als physischem Bildding; b) das andere Mal den Widerstreit zwischen der Bildobjekterscheinung und der sich damit verschlingenden oder vielmehr sich mit ihr überschneidenden Vorstellung des Sujets.“ (Husserl 2006: 53)

[4] über den Einfluss von Gurwitsch auf Maurice Merleau-Ponty aus einem Brief des deutschen Phänomenologen an seinen Kollegen Alfred Schütz vom 11. August 1947: „Ich lese jetzt Merleau-Ponty's »Perception« [Anm. V.M.: *Phénoménologie de la Perception*, 1945 in Paris erschienen, wo Merleau-Ponty bei Gurwitsch studiert hatte]. Ich höre aus dem Buch enorm viel aus meinen Vorlesungen heraus. Er hat viel von mir gelernt und übernommen. Nicht nur in den Einzelheiten, wo er manches entwickelt hat. Ich zweifle daran, ob er ohne meinen Einfluß auf die Idee gekommen wäre, das psycho-pathologische Material phänomenologisch auszudeuten. Meine Stimmung bei der Lektüre ist eine Mischung aus Freude und Melancholie. Ehrliche Freude über das gelungene Buch, das wirklich eine schöne Leistung ist; und Freude auch darüber, daß mein Einfluß dabei in einem gewissen Sinne Pate stand.“ (Schütz/Gurwitsch 1985: 158-159)

Literaturverzeichnis

- Gurwitsch, Aron (1935): Développement historique de la Gestaltpsychologie. In: Thalès, Vol. 2., S. 167-176.
- Gurwitsch, Aron (1964): Field of Consciousness. Pittsburgh: Dusquesne University Press.
- Husserl, Edmund (2006): Phantasie und Bildbewußtsein. Herausgegeben und eingeleitet von Eduard Marbach. Hamburg: Felix Meiner.
- Itten, Johannes (1963): Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre. Ravensburg: Otto Maier.
- Lyotard, Jean-François (1987): Der Widerstreit. Aus dem Französischen übersetzt von Joseph Vogl. München: Wilhelm Fink.
- Masschelein, Jan (2019): Dat is pedagogiek. Actuele kwesties en sleutelteksten uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw. Leuven: Universitaire Pers.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952. Aus dem Französischen übersetzt von Antje Kapust. München: Wilhelm Fink.
- Mühleis, Volkmar (2011): Ein Kind lässt einen Stein übers Wasser springen. Zu Entstehungsweisen von Kunst. München: Wilhelm Fink.
- Mühleis, Volkmar (2014): Mädchen mit totem Vogel. Eine interkulturelle Bildbetrachtung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Mühleis, Volkmar (2016): Der Kunstlehrer Jacotot. Jacques Rancière und die Kunstpraxis. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Rancière, Jacques (2007a): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Aus dem Französischen übersetzt von Richard Steurer. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2007b): De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie. Aus dem Französischen übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Jan Masschelein. Leuven: Acco.
- Ricœur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. Aus dem Französischen übersetzt von Hans-Dieter Gondek, Heinz Jatho und Markus Sedlaczek. München: Wilhelm Fink.
- Schiller, Friedrich (2002): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Herausgegeben von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam.
- Schütz, Alfred/Gurwitsch, Aron (1985): Briefwechsel 1939-1959. Herausgegeben von Richard Grathoff. München: Wilhelm Fink.
- Vansieleghem, Nancy/Mühleis, Volkmar (Hrsg.) (2022): Artuarium. The Grammar of Art School. Gent: Grafische Cel.

von Rotterdam, Erasmus (1968): Die Erziehung des Christlichen Fürsten. In ders.: Fürstenerziehung. Institutio Principis Christiani. Einführung, Übersetzung und Bearbeitung von Anton J. Gail. Paderborn: Schöningh.

Waldenfels, Bernhard (2009): Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen 1-3, Hannah Boogaerts, *Artuarium*.

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

„Ich zweifle grundsätzlich daran, dass es eine Wahrheit, eine Geschichtsnarration oder eine Autorschaft gibt. Mich interessiert das Dazwischen.“ Mathilde ter Heijne^[1]

Das Konzept der Salzburger Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ fragte nach Formen, Relationen und Potentialen des Kritisierens im Rahmen der Disziplin Kunstpädagogik. Zugänge einer sogenannten „kritischen Kunstpädagogik“ standen dabei zur Diskussion, gleichwohl aber auch eine Kunstpädagogik, die sich reflexiv mit Aspekten von Kritik beschäftigt. Eine Frage, die vor diesem Horizont für das Folgende insbesondere relevant erscheint, war jene nach Perspektivierungen des Kritisierens im Rahmen der Fachspezifik: Welche Aspekte des Kritisierens sind unter einem fachdisziplinär ausgerichteten, kunstpädagogischen Zugang relevant? Eine Möglichkeit des Antwortens wäre: kritische Zugänge der Kunstpädagogik in Relation zu Normativität und Reflexivität zu setzen.

Der vorliegende Beitrag wird weder den Begriff der Kritik noch den der Reflexivität und auch nicht jenen der Normativität abschließend bestimmen können. Diese Begriffe wurden sowohl in philosophischen und soziologischen als auch in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen vielfach diskutiert. Hier soll es darum gehen, spezifische Perspektivierungen dieser erkenntnisbildenden Dimensionen stark zu machen, um deren Relationalität im Rahmen der sowieso multiplen Disziplin Kunstpädagogik zu erörtern. Es geht mir dementsprechend darum, Relationen, und damit auch Aspekte des Übergangs, zwischen diesen Dimensionen – Kritik, Reflexivität und Normativität – in den Blick zu nehmen, um daran eine differenzreflexive, kunstpädagogische Praxis und Möglichkeiten ihrer Theoriebildung zu schärfen.

Eher im Sinne einer Heuristik und damit einer Erkenntnis ermöglichenden Rahmensetzung, wird im Folgenden eine Annäherung an die drei Dimensionen skizziert. Sie eröffnen jeweils mögliche Rahmungen für eine als kritisch, normativ oder reflexiv verstandene Kunstpädagogik. Zugleich zeigt sich, dass die Zuordnungen jeweiliger Positionen nicht eindeutig sind, eher von Tendenzen als von Zugehörigkeiten zu sprechen ist. Bestenfalls dient die vorgeschlagene Heuristik der Befragung und Positionierung kunstpädagogischen Handelns und Forschens im Spannungsfeld dieser Trias, die vor allem durch Relationalität und Übergänge geprägt ist. In der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand – einer kongolesischen Nkisi-Figur – sollen unterschiedliche

kunstpädagogische Zugänge zum Objekt diskutiert und damit in Zusammenhang stehende kritische, normative und reflexive Vermittlungsperspektiven erörtert werden.^[2]

Ein Verständnis von Kritik

Wenn man im aktuellen deutschsprachigen Fachdiskurs unterschiedliche Zugänge zu einer „kritischen Kunstpädagogik“ sondiert, so ist diesen gemein, dass sie sich von einem positivistischen Verständnis von Wissenschaft abgrenzen und vor allem von einer poststrukturalistischen, postmodernen Theoriebildung geprägt sind (so etwa im Rahmen von feministischen, rassismuskritischen, postkolonialen, neomaterialistischen Zugängen). Mit einer solchermaßen verfassten Kunstpädagogik lassen sich Positionierungen beispielsweise von Carmen Mörsch, Nora Sternfeld, Eva Sturm oder auch Nanna Lüth verbinden. Gemeinsame Merkmale dieses – unbestritten auch heterogenen – Diskurses sind eine mehr oder weniger explizite Distanzierung, eine Abstandnahme, von einem Objektivitätsverständnis, das seine normativen Grundlegungen und seine eigene Situierung tendenziell wenig bis gar nicht thematisiert. Nicht zuletzt die quantitative Bildungsforschung steht hier häufig in der Kritik, aufgrund einer vielfach konstatierten Infragestellung der Vermessbarkeit von Bildungsprozessen im Rahmen einer auf Effizienz und Optimierung ausgerichteten, selektiven Leistungsgesellschaft sowie ihrer ökonomisierten Rahmenbedingungen. Dementsprechend forscht eine „kritische Kunstpädagogik“ – wenn sie empirisch forscht – vorwiegend qualitativ. Dies mag auch dem Anliegen geschuldet sein, dass die hier anvisierten qualitativen Forschungszugänge verstärkt nach dem „Wie“ und „Warum“ fragen und weniger auf eine Bestandsaufnahme und auf das „Was“ fokussieren. Eine sogenannte „kritische Kunstpädagogik“ macht ihre normativen Setzungen tendenziell explizit durch eine forschende Haltung, die vor allem die Situiertheit des Wissens sowie die eigene, subjektive Forscher*innenperspektive bzw. eine Selbstverortung in den Forschungs- und Repräsentationsprozess der Forschungsergebnisse miteinbezieht und darin einschreibt. In diesem Sinne ist Kritik – entsprechend Foucaults Analyse (1992) – als ein dynamisches Projekt zu verstehen, das seine Dynamik nicht beherrscht, sondern sich unablässig formiert und von Neuem entsteht (Foucault 1992: 8; vgl. auch Zahn 2020: 214). Zwar ist ein Ringen um Objektivität nicht ad acta gelegt, aber eben auch an eine unbedingte Reflexion der historischen und gesellschaftlichen Rahmensetzungen gebunden (Haraway 1995; Haraway 1988; Love 2018). Diese Perspektive kann insofern als anti-aufklärerisch verstanden werden, als dass Kritik nicht ausschließlich und total – im Sinne Kants – auf autonome Selbstreflexion rekurriert. Vielmehr werden Aspekte etwa des gesellschaftlichen, historischen und subjektiven Involviert-Seins, damit auch der Affizierung und der Selbstpositionierung in wissenschaftlichen Prozessen in Anschlag gebracht. In dieser Auffassung von Kritik bildet Rationalität nicht das absolute Fundament der Urteilsbildung. Distanzierung, so auch eine unumstrittene Subjekt-Objekt-Positionierung, sowie kognitives, rationales Verstehen stiften nicht den exklusiven Ausgangspunkt einer kritischen Haltung. Nicht das Urteil, sondern zuallererst die Eröffnung von anderen, alternativen Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten stehen zur Debatte (vgl. auch Zahn 2020), um unter anderem auch machtvollen, dominante Wissensordnungen zu verschieben und dadurch weitere Handlungsmöglichkeiten zu offerieren. In der folgenden Untersuchung wird es unter anderem darum gehen, die eigene subjektive Involviertheit ebenso wie Möglichkeiten alternativer Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten im Sinne eines relational angelegten fachdidaktischen Zugangs zu einem Gegenstand – zu einer sogenannten kongolesischen Kraftfigur – zu reflektieren.

Ein Verständnis von Normativität

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Normativität wird insbesondere in einer Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik, der Erziehungswissenschaft, aber auch in der forschungsbezogenen Pädagogik geführt. Zwei Perspektiven sollen an dieser Stelle konturiert werden: Marian Heitger entsprechend, der u.a. mit Jörg Ruhloff den Diskurs um Normativität in der Erziehungswissenschaft geprägt hat (vgl. Fuchs/Jehle/Krause 2019 sowie Meseth/Casale/Tiervooren/Zirfas 2013), stellt Normativität eine Kategorie dar „für die Möglichkeit und Notwendigkeit, Pädagogik an der Frage nach einer gerechten und verbindlichen Lebensgestaltung zu orientieren“ (Spellenberg 2015: 149). Pädagogik ist also entsprechend dieser Diskurslinie immer an normative Setzungen gebunden. Dass pädagogische Handlungen immer auch von Normativität durchdrungen sind, ist für eine kritische oder auch

reflexive Kunstpädagogik ebenso ein zentraler Gedanke. Eine weitere Diskurslinie über Normativität ist die Beschäftigung damit, ob Normen explizit gemacht werden oder lediglich implizit im pädagogischen Handeln zur Geltung kommen. Eine These innerhalb des Normativitätsdiskurses ist, dass Normativität den verhandelbaren Charakter von Gründen verschleierte (vgl. Spellenberg 2015: 149; Fuchs/Jehle/Krause 2013; Ruhloff 2013). Normativität, so die Argumentation, plausibilisiere diese Gründe als scheinbare Tatsachen und statte sie mit Anerkennung und Verbindlichkeit aus (vgl. ebd.). Hier wird also ein kritischer Zugang zur Normativität deutlich, der vermeintliche Tatsachen zunächst als begründungsbedürftig zur Debatte stellt. Im akademischen Diskurs um das Lehren und Lernen hat man häufig die Normativität der pädagogischen Fächer, also auch etwa der Kunstpädagogik, gegenüber den empirischen Bildungswissenschaften polarisiert: während man der Pädagogik wegen ihrer Normativität, aufgrund fehlender objektiver Zugänge, Unwissenschaftlichkeit attestierte, reklamierte man im Gegenzug für die empirische, vor allem quantitative Erziehungswissenschaft, dass sie die normativen Grundlagen ihrer Studien nicht reflektiere. In der hier vorgeschlagenen Perspektivierung geht es gerade nicht um die Polarisierung der Normativität beispielsweise gegenüber objektiven wissenschaftlichen Verfahren (die mutmaßlich eher im Bezugsfeld einer reflexiven Kunstpädagogik zu verorten wären). Es geht auch nicht um die eindeutige Festlegung einer Differenz, eines Unterschieds – jene „normativ“, diese „wissenschaftlich und damit objektiv“. Vielmehr sollen Möglichkeiten des „Abstand-Nehmens“ (vgl. Johns 2021: 29 und den konstatierten Bezug auf François Jullien: ebd. 43ff.) ausgelotet werden. Es geht um die Schärfung des Blicks für eine kunstpädagogische Theoriebildung sowie um die Möglichkeiten einer professionellen Praxisreflexion durch die Brille der hier vorgeschlagenen Trias, um die ihr inhärenten Übergänge und um das daraus resultierende „Dazwischen“ (vgl. Jullien 2014: 49ff.), in dessen dynamischem Differenzierungs-geschehen ein erkenntnisbildendes Moment liegt. Dass fachdidaktisches Handeln immer auch normativ geprägt ist, soll in der anschließenden Untersuchung von kunstpädagogischen Zugängen zu dem hier im Mittelpunkt stehenden Gegenstand – der bereits oben erwähnten Kleinplastik aus dem Kongo – verdeutlicht werden. Die schon thematisierte Orientierung der Pädagogik an einer „gerechten und verbindlichen Lebensgestaltung“ betrifft dann auch die kunstpädagogische Beschäftigung mit der Geltung von diversen Formen des Wissens. Der Umgang mit Multiperspektivität, aber auch das Explizit-Machen von Begründungszusammenhängen sowie die Erörterung von Geltungsansprüchen gegenüber (doch verhandelbaren) Tatsachen spielen beim reflexiven und kritischen Umgang mit Normativität eine zentrale Rolle. Hier können sich für die Fachdidaktik zudem inklusive Perspektiven eröffnen.

Ein Verständnis von Reflexivität

Auch der Begriff der Reflexivität ist vor allem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Zuge der Debatte einer adäquaten Professionalisierung und der Etablierung von Ausbildungsstandards im Sinne des „guten Unterrichts“ geführt worden (vgl. u.a. Helmke 2022; Hilzensauer 2017). In jüngerer Zeit wird der Zugang zur Reflexivität in der fachdisziplinären Diskussion der Kunstpädagogik insbesondere mit Blick auf die fachliche Spezifik des Visuellen und ästhetischer Bildungsprozesse ausdifferenziert (vgl. u.a. Böhme 2022: 59-136; Johns 2021: 89-101). Im Zuge der Lehrer*innenbildung im Rahmen der Erziehungswissenschaften zielt die mit Reflexivität verbundene Forschung häufig auf die Untersuchung einer „Reflexionskompetenz“: Mittels dieser sollen Problemlagen im Unterrichtsprozess erkannt und effizient gelöst werden. Es geht dabei also um eine Verbesserung und Optimierung des Unterrichts, um die Ausbildung von „gutem Unterricht“ bzw. um den Maßstab einer „best practice“ sowie um die Etablierung von Qualitätsstandards, die im Unterrichtsprozess messbar sein sollen. Hier wird Lehrer*innenprofessionalität im Sinne allgemeingültiger Standards – jenseits fachspezifischer Aspekte – adressiert und als breitenwirksame, effektive Handlungsmatrix etabliert. Diese Vorstellungen von Machbarkeit bzw. umfassender Verfügbarkeit durch Professionalisierung im Rahmen sich anzueignender Kompetenzstandards, werden innerhalb einer reflexiv orientierten Kunstpädagogik insbesondere im Zusammenhang mit ästhetischen bzw. künstlerischen Bildungsprozessen in Frage gestellt. Ein solches konträr ausgerichtetes Verständnis von Reflexivität findet Anknüpfungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1990er Jahre, noch vor der ersten PISA-Studie (vgl. u.a. Helsper/Combe: 1996): Reflexion wurde hier insbesondere mit der Unbestimmtheit, mit Widersprüchen, mit Antinomien und Paradoxien pädagogischer Situationen in Zusammenhang gebracht. So etwa treten im jüngeren kunstpädagogischen Diskurs bei Böhme (2022) und Johns (2021) Aspekte der Unplanbarkeit, des Widerspruchs, von Ambiguität und Irritation in den Vordergrund, die als bildende Momente im Rahmen ästhetischer Erfahrung entfaltet werden. Reflexivität wird hier gerade nicht auf messbare Standards ausgerichtet. In dieser Auffassung einer reflexiven Kunstpädagogik, die in phänomenologischer Perspektive mit diversen Formen der Responsivität kalkuliert (so auch Sabisch 2018), werden Formen pädagogischer Reflexion ins Zen-

trum gerückt, „in denen auch den ‚prekären Zwischenlagen‘, dem ‚Übergängigen‘ (vgl. Waldenfels 2013, S. 165ff.), dem Mehrdeutigen von Unterricht und den Ambivalenzen von Lehre, von Selbst und Anderen Aufmerksamkeit geschenkt werden kann“ (Böhme 2021: 87). Der Übergang zwischen Kritik und Reflexivität ist hier ebenso fließend. Eine kritische Kunstpädagogik scheint allenfalls stärker bestimmt zu sein durch die Setzung eines eher normativen Rahmens, der eine gesamtgesellschaftliche Vision im Blick hat. Wohingegen eine tendenziell reflexive Kunstpädagogik weniger aktivistische, gesellschaftspolitische Perspektiven explizit adressiert, sondern stärker aus einer situativen unterrichtlichen oder vermittlungsspezifischen Gegebenheit Aspekte des Mehrdeutigen, des Unplanbaren, des Widersprüchlichen adressiert, um eine multiperspektivische Öffnung gegenüber monolithischen Deutungsperspektiven – etwa von Bildern – zu erlangen.

reflexive Korrelate

Die drei skizzierten Dimensionen stehen in Relation zueinander und bieten sich gegenseitig als Korrektive an. Sie sollen im Zusammenhang dieses Beitrages deswegen als „reflexive Korrelate“ bezeichnet werden. Ihre unscharfen Übergänge verweigern eine absolute Systematik – insbesondere wenn sie mit kunstpädagogischen Praxissituationen konfrontiert werden: Positioniert sich etwa der kunstpädagogische Diskurs sehr stark auf der Seite der Normativität ohne die Verhandelbarkeit der gesetzten Normen zu Debatte zu stellen, eröffnet ein kritischer Zugang zur unter Umständen machtvollen Unsichtbarkeit und Dethematisierung der eigenen Situiertheit eine Möglichkeit reflexiver Abstandnahme. Positioniert sich der kunstpädagogische Diskurs hingegen sehr stark als kritischer, ohne dabei die eigene Normativität sichtbar zu machen, ermöglicht ein reflexiver Zugang, der die Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten in den Blick nimmt, vielleicht die Sichtbarmachung der Normativität in der Kritik. Adressiert der kunstpädagogische Diskurs hingegen verstärkt seine reflexiven Dimensionen, öffnet die Beschäftigung mit den eigenen normativen Grundlegungen möglicherweise für eine kritische Berücksichtigung des machtvollen Nicht-Expliziten in der Reflexion. Eine nun im oben skizzierten Sinne als triadisch verortete Kunstpädagogik müsste folglich die Übergänge zwischen Kritik, Normativität und Reflexivität sichtbar werden lassen und die Suchbewegungen der eigenen Situierung transparent machen. Mit einer solchermaßen angelegten Konzeptualisierung verfolge ich eine theoretische Annäherung des „Dazwischen-“: Denn hier wird der Zwischenraum in Unterscheidungs- bzw. Differenzierungsprozessen als erkenntnistiftendes, bildendes Moment betont (vgl. u.a. Johns 2021: 34, 43ff.). Es geht nicht darum, eine endgültige Positionierung festzulegen, sondern vielmehr Aspekte der Transition in diesem Feld zu sondieren sowie zu markieren. Zugleich geht es um „die Annahme einer grundlegenden Relationalität“ (Forster 2019: 151) sowie im Sinne Haraways (1988/1995) um die Annahme der Situiertheit des Wissens. Diese „grundlegende Relationalität“, die mir für eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität – in ihrer mehrdimensionalen Bezüglichkeit – maßgeblich erscheint, versuche ich, mittels der skizzierten Trias zu erörtern. Es geht folglich um den Versuch von Transparenz, sowie um legitimierte Begründungszusammenhänge (kunst)pädagogischen Handelns, ohne dass sie jemals vollständig benannt sein können – das haben nicht zuletzt psychoanalytisch informierte Zugänge u.a. in der ästhetischen Bildung dargelegt (vgl. u.a. Pazzini 2008). Mit Leerstellen ist auch in der vorgeschlagenen Trias zu rechnen.

Abstand nehmen – vom kunstgeschichtlichen Kanon der Kunstpädagogik

Fragt man auf der Grundlage postkolonialer Theoriebildung nach den normativen Strukturen des kunsthistorischen Diskurses in der schulischen Kunstpädagogik, dann wird recht schnell deutlich, dass sie von einer vorwiegend eurozentristisch-westlichen Perspektive geprägt ist: Die historiografische Ordnung des schulischen, kunsthistorischen Kanons zeichnet sich häufig durch eine Epochengenealogie entlang einer Form- und Stilgeschichte aus (vgl. Hoffmann 2017). Sie ist in vielen Lehrwerken des Kunstunterrichts implizit sowie auch explizit zu finden (vgl. hierzu u.a. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 8-13) und bildet eine grundlegende Wissensordnung kunstpädagogischer Lehre (vgl. Hoffmann 2017). Selbst wenn die Publikationen aus älteren Erscheinungsjahren stammen, so entfalten sie ihre Diskursdominanz durch die langwierige Haltbarkeitsdauer in Schulen ebenso wie durch häufige Neuauflagen und ihre Vervielfältigungen im digitalen Raum, bspw. in Unterrichtsentwürfen der Bildungsserver oder auf Internetplattformen für Lehrmaterial. Merkmale dieses eurozentristisch-westlichen Narrativs sind, dass Kunstgeschichte meistens entlang

einzelner, sogenannter Meister erzählt und an Einzelwerken exemplifiziert wird (u.a. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 106): Als Wegbereiter der Moderne gelten beispielsweise fortwährend Henri Matisse und Pablo Picasso, diese meistens genealogisch verknüpft in Rekurs auf Cézanne. Die Beschäftigung dieser europäischen Künstler mit „afrikanischen Skulpturen und Masken“ beispielsweise im Pariser Völkerkundemuseum wird zwar erwähnt (vgl. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 106), die Blickperspektiven in der Konstruktion einer „klassischen Moderne“ im machtasymmetrischen Gefüge kolonialer Strukturen wird jedoch nicht thematisiert (vgl. Hoffmann 2020). Die im erwähnten Lehrwerk zu Grunde gelegte Aufbereitung einer spezifischen Geschichte der Kunst folgt dementsprechend auch keiner Bildanordnung, die etwa Übergänge, Multiperspektivität, Lücken und Leerstellen zulässt, markiert oder auch bewusst als reflexive Momente inszeniert. Bedeutsam erscheint auch, dass diese Form der Historiografie in mehr oder weniger starken Abweichungen in kunstpädagogischen Lehr- und Lernsettings immer wieder aufgeführt und damit stabilisiert wird. In künstlerisch-praktischen Aufgabenstellungen wird der Kanon stetig reinszeniert, z.B. in Unterrichtsreihen zum Expressionismus und dem sogenannten „Blauen Reiter“, verbunden mit der formalästhetischen Wiederaufführung des Komplementärkontrasts. In kunstpraktischen Aufgabenstellungen sowie im Zeitstrahl, monolinear und chronologisch aufgereiht, zeigt sich in Klassenräumen, wie sich eine Norm – figuriert als kanonische Erzählung und Visualisierung – in der kunstpädagogischen Unterrichtspraxis entfaltet.

Eine paradigmatische Struktur dieser normativ angelegten historiografischen Ordnung ist ihre weitgehend lineare Genealogie: Es geht hier um die Vermittlung von Orientierungswissen aus einer monolithischen Deutungsperspektive, die jene vielschichtigen Vernetzungen, Verwicklungen und Polyvalenzen, die visuellen Artefakten inhärent sind, nicht im Blick hat. Durch die Wiederholung dieser Praxis in unterschiedlichen Medien und diversen institutionellen Kontexten bildet sich eine diskursive und visuelle Matrix als implizite Norm aus. Zudem fällt mit einem von postkolonialer Theorie informiertem Blick bei der Durchsicht beispielsweise des „Bildatlas Kunst“ aus dem Klett-Verlag (Thomas/Seydel/Sowa 2012) auf, dass die Kolonialgeschichte Afrikas kaum bis gar nicht thematisiert wird: Zwei Doppelseiten widmet man historischen, außereuropäischen künstlerischen Arbeiten in Afrika und es sind keinesfalls zeitgenössische Positionen (vgl. ebd.: 164-165 u. 224-225). Eine Doppelseite (ebd.: 164-165) von den zweien soll hier näher in den Blick genommen werden.

Unter der Überschrift „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird ein Artefakt abgebildet, das hier als „rituelle Nadelfigur“ bezeichnet ist (Abb. 2: unten links). Das mittels der Fotografie visualisierte hundeähnliche Wesen mit zwei symmetrisch gegenüberliegenden Köpfen wird folgendermaßen beschrieben:

„Auch der bizarre ‚Nkisi nkondi (koko)‘ aus dem Kongo ist ein Kunstobjekt, in dem sich wahrscheinlich europäische Anregungen widerspiegeln (a). Es ist die Figur eines doppelköpfigen Hundes. Der Hund gilt in der afrikanischen Mythologie als Mittler zwischen Diesseits und Jenseits. In die Figur wurden Nägel und andere Eisenteile eingeschlagen. Diese rituelle Handlung diente bei bestimmten Anlässen dazu, die Ahnen zu wecken und zu beschwören. Objekte wie dieses gehen vermutlich auf europäische Bilder und Skulpturen zurück, die von portugiesischen Missionaren nach Afrika gebracht wurden: der hl. Sebastian, von vielen Pfeilen durchbohrt und die hl. Maria als Schmerzensmutter, deren Herz von sieben Schwertern durchbohrt wird. Die afrikanischen Künstler und Priester haben aus diesen Heiligenbildern möglicherweise ihre eigenen Schlüsse gezogen.“

Entsprechend konventioneller, kunsthistorischer Systematik betitelt die Bildunterschrift im Lehrwerk das Objekt mit seinem offenbar ursprünglichen Namen (vgl. Abb. 3) und gibt Hinweise zum Gebrauchskontext, zur Provenienz sowie zum mutmaßlichen Herstellungszeitraum. Material- und Größenangaben sowie der aktuelle Aufenthaltsort werden außerdem benannt:

„Nkisi nkondi (koko), Rituelle Nadelfigur Kongo, Cabinda, vor 1900

Holz, Eisen 67,5 cm hoch

Musée Barbier-Mueller, Genf“

Weitere Informationen zum historischen Kontext der Figur finden sich auf dieser Doppelseite nicht und auch an keinem anderen Ort der genannten Publikation. Deutlich zeigt sich, dass hier weitgehend eine Perspektive eingenommen wird, die die Adaption westlicher christlicher Ikonografien in den Motivkosmos kongolesischer Objekte nahelegen. Welchen Sinn der Umgang mit den Ahnen für die kongolesische Gesellschaft hat, wird nicht näher beleuchtet. Beschreibungen und Bedeutungen der rituellen Praktiken, die mit diesen Figuren in Verbindung stehen, werden kaum erörtert. Auch den „eigenen Schlüssen“, die möglicherweise afrikanische Künstler und Priester aus den europäischen Heiligenbildern gezogen haben, wird nicht näher nachgegangen. Sympto-

matisch scheint hier die Dominanz der westlich-europäischen Blickperspektive zu sein, die sich im methodischen Duktus traditioneller westlich-europäischer Kunstgeschichtsschreibung auf eine christliche Ikonografie, ihre formal-inhaltlichen Aspekte sowie positivistische Systematisierungsverfahren (Titel, Provenienz, Datierung, Material, Größe, Ort) bezieht. Die Figuration des Artefakts wird vielmehr als einseitige Adaption westlicher Ikonografie in afrikanischen Ritualskulpturen beschrieben: christliches Darstellungsrepertoire, wie der „heilige Sebastian“ oder „Maria als Schmerzensmutter“, dient, so wird konstatiert, „als Anregung“ (ebd.). Die eigenständige Entwicklung eines Darstellungsrepertoires für solche Artefakte im Rahmen der kongolesischen Kultur scheint im Kontext dieses Lehrwerks als epistemische Matrix undenkbar.

Zudem irritiert vor dem Hintergrund der Reflexion kolonialer und postkolonialer Machtverhältnisse und ihrer Ausbeutungsgeschichte die unkommentierte Sachinformation, dass der auf der rechten Seite großformatig abgebildete Salzpokal eine Hinrichtungsszene zeigt: Sie stellt die Köpfung eines afrikanischen Mannes durch einen portugiesischen Kolonialherren dar. Weitere körperlose Köpfe sind ebenfalls auf dem Deckel angebracht, die mutmaßlich für weitere Personen stehen, die genauso hingerichtet wurden. Im Sinne des traditionellen kunsthistorischen Diskurses wird hier vornehmlich auf die Materialität und Fertigkeit in der Herstellung des Salzpokals abgehoben, ohne dass die dargestellte Szene des Artefaktes kontextualisiert wird: „Das Gefäß ist aus Elfenbein geschnitzt – in vollendeter Beherrschung des Handwerks“ (ebd.: 164), konstatieren die Autor*innen ebenso wie sie festhalten, dass der Salzpokal als Export-Kunsthandwerk entstanden sein dürfte (vgl. ebd.). Dass er auch als Macht- oder Siegestrophäe gedient haben könnte – was gemeinhin mit der Bezeichnung eines Pokals verbunden sein dürfte – oder auch als Akt der Rebellion der Kolonisierten gegenüber den Kolonialherren realisiert wurde, bleibt als Deutungsperspektive völlig ausgeschlossen. Multiperspektivische Lesarten, Mehrfachfunktionen zwischen Machtdemonstration und Subversion bzw. Widerstand, diverse Gebrauchs- und Fertigungszusammenhänge im kolonialen Gefüge werden nicht thematisiert – ganz zu schweigen vom Schmerz und den Affekten, die sich mit diesen Darstellungen ebenfalls verbinden, jenseits der rationalen Systematisierung. Die auf der Doppelseite ausgeflaggte „Kontaktzone“ mit der Überschrift „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird weder als vielschichtiger, durchaus konfliktbehafteter, mutmaßlich auch schmerzvoller Begegnungsraum beleuchtet noch als eine machtasymmetrische, koloniale Beziehung erörtert, in der auch die Kolonisierten Formen des Widerstands entwickelt haben. Die in kolonialen Kontexten entstandenen Artefakte werden aus der Perspektive einer traditionellen europäisch-westlichen Kunstgeschichte vornehmlich hinsichtlich einer Kostbarkeitslogik (Elfenbein), der Fertigungsqualität (vollendetes Handwerk) sowie motivgeschichtlich (hlg. Sebastian/Schmerzensmutter) eingeordnet und historisiert.

Was tun?

Ich habe unterschiedliche Visualisierungsformen und Diskursformationen eines westlich-europäischen Narrativs der Geschichte der Kunst skizziert: einerseits die Konstruktion eurozentristischer Epochengenealogien unter weitgehendem Ausschluss außereuropäischer, eigenständiger künstlerischer Praktiken und andererseits die spezifische Darstellung sogenannter „afrikanischer Kunst“ im Rahmen einer westlich-europäischen Wissensordnung und Epistemik – damit ist die spezifische Struktur der Erkenntnisbildung gemeint, die hier über die akademische Disziplin der Kunstgeschichte und auch der Ethnologie zu Grunde gelegt wird. Mit Blick auf die gezeigten Materialien stellt sich vor dem Hintergrund postkolonialer Theorie die Frage: Wie kann angesichts dieser Dominanz eines westlich-eurozentristischen Narrativs Kunst- und Kulturgeschichte innerhalb eines kunstpädagogischen Lehr- und Lernsettings überhaupt erzählt und sich mit ihr auseinandergesetzt werden?

tasten in Spannungsverhältnissen

Unter der Perspektive der Trias von Reflexivität, Normativität und Kritik möchte ich eine Ausstellung in den Blick nehmen, die meiner Ansicht nach diese Fragestellung erhellen und Perspektiven für eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität eröffnen kann: Die Ausstellung *Resist! Die Kunst des Widerstands* wurde im Rautenstrauch Joest Museum in Köln im Jahr 2021/22 gezeigt (vgl. <http://rjm-resist.de/>). Das Ausstellungshaus setzt sich als eines der bekannten ethnologischen Museen in

Deutschland in unterschiedlichen Facetten mit dem kolonialen Erbe seiner eigenen Sammlung auseinander. Bemerkenswert für die vorliegende Auseinandersetzung ist, dass die genannte Ausstellung als eine kritische Reflexionsfolie gegenüber der ständigen Sammlung des Museums und ihren kanonischen Narrativen fungieren kann. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass monoperspektivische Narrative, so etwa auch die Linearität einer genealogischen Geschichtserzählung aufgebrochen sowie ein eindimensionaler Zugriff aus westlich-europäischer Perspektive auf Objekte bzw. Artefakte des globalen Südens reflektiert wurden:

Zwar legte die Ausstellung eine spezifische, lineare Laufrichtung nahe, aber es gab die Möglichkeit durch Lücken innerhalb der Linearität, den Pfad zu wechseln und sich spezifischen Themen zu widmen, die außerhalb der sukzessiven Abfolge lagen. Im Gegensatz zu einem tendenziell einseitigen Zugriff auf Entdeckungs- und Innovationsgeschichten aus westlich-europäischer Perspektive wurden diverse Narrative zu 500 Jahren antikolonialem Widerstand entfaltet^[3]. Die in losen Segmenten inszenierte Ausstellung war in fünf Kapitel unterteilt, die insbesondere die Perspektive der von Unterdrückung und Diskriminierung Betroffenen im Zuge kolonialer und postkolonialer Gesellschaften darstellte. Dabei ging es vor allem um die Etablierung von vielfältigen Narrativen, in denen die Selbstermächtigung, die Kraft und Energie des Widerstands, aber auch der Schmerz ins Zentrum des Diskurses gerückt wurden. Anders als beim doppelköpfigen Hund und beim Salzpokal wendete die Ausstellung den Blick in der (post)kolonialen Machtasymmetrie auf die Seite der Freiheitskämpfe, Aufstände und Proteste (Kapitel 1 der Ausstellung), um dann Formen der Subversion und Verweigerung zu thematisieren (Kapitel 2). Dem Thema „Eigene Geschichte(n), Eigene Geschichtsschreibung“ widmete sich ein weiterer Abschnitt der Exposition (Kapitel 3). Jenseits der Darstellung einer systematischen Geschichte anhand von Objekten – wie sie die traditionelle Museologie oder auch Lehrwerke im Kunstunterricht im Blick haben – thematisierte die Ausstellung zudem Aspekte von Trauma und Transformation (Kapitel 4): Der schmerzhaften Erfahrung von Unterdrückung, Ohnmacht und dem ausgesetzt-Sein gewaltvoller gesellschaftlicher Strukturen wurde hier Raum gegeben – sowohl in künstlerischen Formaten als auch mit Blick auf Möglichkeiten der gesellschaftlichen Veränderung (Transformation). Das letzte Kapitel der Ausstellung beschäftigte sich mit Aspekten kultureller Resilienz und der Frage nach der Kunst des Überlebens in zeitgenössischen (post)modernen Gesellschaften (Kapitel 5).

Die Ausstellung entwirft dementsprechend Ansätze, um traditionelle, monolithische Narrative des globalen Nordens gegenüber dem globalen Süden zu heterogenisieren. Sie kann als Ideengeberin dienen, durch postkoloniale Theorie informierte, multiperspektivische Zugänge und Sichtweisen für Lehr- und Lernsettings des Kunstunterrichts didaktisch zu entwickeln. Diesen Impuls aufgreifend wird im Folgenden mit Blick auf eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität, anhand eines Objektes aus der Ausstellung ein skizzenhaftes Modell entworfen: Dieses Modell soll die oben erörterte triadische Perspektive zwischen Kritik, Normativität und Reflexivität unter Bezug auf die kunstpädagogische Praxis entfalten. Dieser Hakenschlager kommt eher einem Tasten in Spannungsverhältnissen gleich und verweist aus der theoretischen Position von Jullien auf den oben skizzierten Zwischenraum. Hier wird ein Raum eröffnet des gegenseitigen Musterns des Einen durch den Anderen (vgl. Jullien 2014: 33)

„rituelle Nadel-“ oder „Kraftfigur“?

Bemerkenswert ist, dass in der skizzierten Ausstellung *Resist!* genau jenes, im Kunst Bildatlas als „rituelle Nadelfigur“ titulierte Objekt wieder auftaucht.^[4] Diesmal ist die Figur allerdings in einen weitgehend anderen diskursiven Rahmen integriert, was bereits an der oben erläuterten Ausstellungsstruktur deutlich wird (vgl. auch Abb. 3): Eine erste maßgebliche diskursive Differenz stellt die Benennung des Objektes dar. Der Gegenstand wird als „Kraftfigur“ bezeichnet. Anders als die Überschrift des kunstpädagogischen Lehrwerks: „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird hier stärker die Perspektive der Akteur*innen des Entstehungskontextes adressiert. Mit der Kapitelüberschrift innerhalb der Ausstellung ist eine Geste der Kritik an den historischen und kolonialen Verhältnissen in den Mittelpunkt des Diskurses gerückt: die Geste der Subversion und Verweigerung. Das Artefakt ist – anders als im Lehrwerk – mit Praktiken des Widerstands der kolonisierten Bevölkerung in Beziehung gesetzt. Dementsprechend erläutert eine allgemeine Einführung zunächst – wenn auch sehr kurz – den kolonialen Kontext im Kongo. Auf der ersten Tafel ist unter der Überschrift „Kraftfiguren als Mittel des Widerstands“ Folgendes zu lesen:

„Minkisi Minkondi (Mehrzahl, Singular: Nkisi Nkondi) spielten ab dem Ende des 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle im kolo-

nialen Widerstand gegen das grausame Regime des belgischen Königs Leopold, in dessen ‚Privatbesitz‘ sich das Gebiet des damaligen ‚Kongo-Freistaates‘ (1885-1908) befand. Im Rahmen des Kautschuk-Booms kam es zu den ‚Kongogräuel‘, die viele Historiker*innen heute als Genozid bezeichnen: systematische Zwangsarbeit, Massenverstümmelungen und Morden, denen etwa die Hälfte der damaligen Bevölkerung zum Opfer fiel. In diesem Kontext von extremer Gewalt und massiver Zerstörung wurden in zunehmender Zahl Minkisi hergestellt und benutzt. Sie dienten der lokalen Bevölkerung dazu, Gewalt auf ihre Art zu verstehen und sie in gewissem Maße auch zu kontrollieren. Die Kolonialherren verboten vielerorts den Gebrauch von Minkisi, da sie wichtige Elemente beim Besiegeln lokaler Allianzen darstellten, zu denen die Europäer keinen Zugang hatten. Zahlreiche Minkisi wurden bei sogenannten Strafexpeditionen zerstört oder beschlagnahmt und gelangten später in europäische Museen.“

Die zweite Tafel in unmittelbarer Nähe der doppelköpfigen Hundefigur geht näher auf die als Kraftfiguren betitelten Artefakte ein. Der Textinformation vorangestellt sind – ganz ähnlich wie im Lehrwerk – Informationen zur Figur: Zunächst wird nochmal eine allgemeine zeitliche und räumliche Einordnung der Kleinplastik vorgenommen. Es wird allerdings – anders als im Lehrwerk – ausgewiesen, dass die Person, die die Figur angefertigt hat, nicht dokumentiert wurde. Diese Erwähnung anonymen Autor*innschaft deutet vermutlich die Reflexion von Raubkunstkontexten oder auch Zerstörungspraktiken in kolonialen Verhältnissen an und legt eine Berücksichtigung des Restitutionsdiskurses nahe, den auch die Direktorin Nanette Snoep offensiv in ihrer Tätigkeit als kuratorische Leitung des Rautenstrach-Joest Museum verfolgt. Mit der räumlichen Einordnung in Form einer doppelten Landesbezeichnung „Kongo“ sowie „Demokratische Republik Kongo“ werden der Prozess der Dekolonisierung und die daraus resultierenden politischen Zerwürfnisse, die die sogenannten Kongokriege nach sich ziehen, adressiert. Wie im Lehrwerk wird auch hier die Materialität der Figur bezeichnet, stellt sich aber differenzierter dar („Holz, Eisen, Textil, Glas,

Pflanzenfaser“^[51]). Die auf die Herstellungs- und Provenienzinformationen folgende allgemeine Einführung erläutert dann – im Vergleich zum Lehrwerk – verstärkt den Funktions- und Gebrauchszusammenhang der sogenannten Kraftfiguren:

„Minkisi Minkondi dienen diversen Zwecken: Ein ritueller Spezialist brachte geheime Substanzen in den Bauch oder Kopf der Figuren ein, durch die man heilen und schützen, aber auch Schaden bewirken konnte. Die magische Wirkung wurde durch das Einschlagen eines Nagels oder durch das Anbringen von Gegenständen der Ratsuchenden aktiviert. Während der Kolonialzeit versuchten lokale Herrscher mit Hilfe dieser Kraftfiguren die Kontrolle über Wirtschaft und Politik zu behalten. Handelsabkommen wurden mit einem Nagel besiegelt und diejenigen bestraft, die sich nicht an die Abmachungen hielten.“

Auf derselben Tafel wird dann im folgenden Absatz die Figur des Kozo, die auch im kunstpädagogischen Lehrwerk zu sehen ist, in seiner rituellen Funktion näher beschrieben:

„Hunde leben in Dörfern – der Welt der Lebenden. Sie werden aber auch zu Jagd auf Wild in den Wäldern – der Welt der Toten – verwendet. Daher dienen sie als Vermittler zwischen den beiden Welten. Der doppelköpfige Hund Kozo mit seinen zwei Köpfen und vier Augen gilt dabei als besonders wirkmächtig.“

Deutlich wird in der vergleichenden Gegenüberstellung der Narrative in Lehrwerk und Ausstellung, dass hier ein maßgeblich unterschiedlich perspektivierter Zugang zum Objekt und dessen diskursiver Einbettung vorgenommen wird. Für einen kunstpädagogischen Umgang stellen sich dementsprechend Fragen hinsichtlich eines legitimen, perspektivischen Zugangs.

Differenz, Übergänge und Multiperspektivität

Welche Differenz wird zwischen dem Diskurs des Lehrbuchs und dem Ausstellungsdiskurs sichtbar? Die Ausstellung nimmt, beinahe wie ein Gegenpol, verstärkt die Perspektive der Kolonisierten ein. Sie beleuchtet insbesondere die Praktiken, in denen das Objekt genutzt wurde und thematisiert vor allem den kolonialen Kontext sowie den Genozid, der im Kongo stattgefunden hat. Statt einer europäischen Kontextualisierung im Rahmen eines religiösen Ritus wird hier insbesondere der Aspekt des „Empowerments“ – nämlich das „Kraft geben“ – in den Fokus gerückt. Vollständig ausgeblendet sind hier mögliche Bezüge zur christlichen Ikonografie, die der Kunst Bildatlas nahelegt. Die Ausstellung vermittelt mit ihrer Form der Darstellung keine Aspekte der Austauschbeziehung. Es werden vor allem Praktiken des Widerstands gegen die grausame Kolonialherrschaft in den Vordergrund gestellt werden, neben einer kurzen Beschreibung der attestierten magischen Wirkung der rituellen Praktiken mit den Objekten.

Es bleibt zu fragen: Was wäre kunstdidaktisch zu tun mit diesen unterschiedlichen Zugängen zum gleichen Objekt? Eine vollständige Aufklärung der historischen Tatsachen erscheint auf der Grundlage des hier thematisierten Materials und mit Blick auf die „Situiertheit des Wissens“ (vgl. Haraway 1995; Kilomba 2020: 24-36) kaum möglich. Dennoch lassen sich die Bezugnahmen auf und Deutungen von Objekten heterogenisieren und ausdifferenzieren, um eurozentristische, dominante Erzählungen zu dekonstruieren sowie Mischformen und Veruneindeutigungen stärker in den Blick zu nehmen (vgl. hierzu Schnurr 2020: 106ff.). Es ließe sich zeigen, dass die hier zur Rede stehenden Artefakte auch als komplexe Hybridbildungen zu verstehen sind, die zwischen Anpassung und Widerstand verortet werden können (vgl. ebd.: 111). Zudem scheinen die Reflexion und begründete Legitimation der jeweiligen Zugänge hoch relevant, insbesondere vor dem Hintergrund einer diskriminierungskritischen Positionierung, die von einer machtasymmetrischen gesellschaftlichen Struktur ausgeht (vgl. ^{www.}diskrit-kubi.net). Ist doch ein westlich-europäisch geprägter Zugang zu Wissen historisch und gegenwärtig (immer noch) von Rassismen und Ungleichheit geprägt. Es stellt sich die Frage, welche Erkenntnis aus diesen unterschiedlichen Zugängen für eine Kunstpädagogik zu ziehen ist, die die oben skizzierten Dimensionen von Kritik, Normativität und Reflexivität als reflexive Korrelate ernst nimmt?

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich Erkenntnisbildung vor allem durch das Zulassen von Multiperspektivität konstituiert. Zunächst kann die Wahrnehmung der Differenzen in den unterschiedlichen Zugängen Fragehorizonte eröffnen, die im Zwischenraum, in den Übergängen, liegen: In diesen Übergängen, die jeweilige Abstandnahmen zur eigenen Positionierung herausfordern und die zwischen den Zugängen liegen, kann die Chance eines Dialogs bzw. Trialogs, die Eröffnung eines dritten (Zwischen-)Raumes liegen. Zentral erscheint im Rekurs auf dieses Beispiel zunächst, über die diskursdominanten, machtvollen, exklusiven Historiografien einer westlich-europäischen Kunst- und Kulturgeschichte im Rahmen kunstpädagogischer Vermittlungssettings nachdenklich zu werden. Die Situiertheit des eigenen Wissens zur Sprache bringen zu können, ist dabei die Voraussetzung, um einen Dialog zu ermöglichen und die historischen Konfigurationen als eben *nicht* universell, *nicht* objektiv, *nicht* neutral darstellbar wahrzunehmen (vgl. Kilomba 2020: 24-36):

„I therefore call for an epistemology that includes the personal and subjective as part of academic discourse, for we all speak from a specific time and place, from a specific history and reality – there are no neutral discourses. When white scholars claim to have a neutral and objective discourse, they are not acknowledging the fact that they too write from a specific place, which, of course, is neither neutral nor objective or universal, but dominant.“ (Kilomba 2020: 30).

So hält Grada Kilomba, die ebenfalls in der Ausstellung zu sehen war, aus ihrer Selbstpositionierung als Person of Colour im Rahmen ihrer dort gezeigten Videoinstallation fest:

„Nicht, dass wir nicht gesprochen haben, aber unsere Stimmen sind durch den Rassismus systematisch verstummt. Diese Unmöglichkeit veranschaulicht, wie sprechen und verstummen sich wie ein analoges Projekt entwickeln. Der Akt des Sprechens ist wie eine Verhandlung zwischen denen, die sprechen, und denen, die ihnen zuhören: d.h. den sprechenden Subjekten und ihren Zuhörern. Zuhören ist in diesem Sinne ein Akt der Anerkennung gegenüber dem Sprecher. Man kann nur sprechen, wenn der eigenen Stimme zugehört wird. Diejenigen, denen zugehört wird, sind zugehörig, genau wie diejenigen, denen nicht zugehört wird, nicht dazugehören.“^[6]

Kilomba beschäftigt sich als Künstlerin und Psychoanalytikerin in ihrer Arbeit mit strukturellem Rassismus und dessen subjektiven, alltäglichen Erfahrungswirklichkeiten. Alltagsrassismus begreift sie als traumatische Wiederaufführung einer kolonialen Vergangenheit und setzt sich vor diesem Hintergrund mit der „Dekolonisierung von Wissen“ auseinander (vgl. Kilomba 2020: 32). Setzt man die oben thematisierte Plastik des doppelköpfigen Hundes mit diesem Anspruch in Beziehung, dann ist zu fragen, welcher didaktische Umgang als adäquat zu betrachten wäre. Ein didaktischer Zugang, der sich seinen Begründungen entledigt, wäre im oben skizzierten Sinne im Feld der Normativität zu positionieren. Zugleich sind mit den oben skizzierten rassismuskritischen Ansprüchen und differenzreflexiven Überlegungen relevante ethische Positionierungen und damit ebenfalls normative Haltungen verknüpft, die im kunstpädagogischen Handeln Relevanz entfalten. Hier soll deswegen zunächst eine fragende, suchende Haltung ins Zentrum gerückt werden, die vor allem Übergänge sowie Zwischenräume im Vermittlungssetting adressiert und Raum für Multiperspektivität eröffnet, um darin Bildungsmomente zu ermöglichen.

dazwischen

Im Rahmen der oben vorgeschlagenen triadischen Perspektive ginge es darum, aus einer *reflexiven* Perspektive durch die Gegenüberstellung der beiden Vermittlungssettings blinde Flecken und Lücken zu sondieren: Widersprüchliches, Aspekte von Ambiguität, die ‚prekären Zwischenlagen‘, ‚das Übergängige‘ (vgl. Waldenfels 2013) in Lehr- und Lernsettings käme dabei zum Tragen. Aus der Perspektive einer eher kritischen Kunstpädagogik stehen die Verwicklungen in die strukturellen, machtvollen gesellschaftlichen sowie historischen Rahmenbedingungen der beiden Darstellungen und damit die Frage um die Situiertheit des jeweiligen Zugangs im Vordergrund. Eine Befragung der *normativen* Aspekte des jeweiligen Zugangs richtet den Blick auf die pädagogischen Fundamente und ethischen Positionierungen, die unmittelbar mit den anvisierten gesellschaftlichen Perspektiven verknüpft sind. Eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität schreibt diese Perspektivierungen nicht fest, sondern richtet den Blick auf das Dazwischen. In diesem Fall könnte sie die Polyvalenz von Bildwahrnehmungen, -deutungen und -kontextualisierungen sichtbar werden lassen. Sie könnte im Rahmen einer von Diversität geprägten Schüler*innenschaft monolithische Deutungsperspektiven einer westlich-europäischen Kunst- und Bildgeschichte in Frage stellen und im vergleichenden Blick Übergängiges thematisieren sowie durch die Inklusion unterschiedlicher Stimmen Konfliktpotenziale, subjektive Erfahrungen sowie historische und gesellschaftliche Voraussetzungen von Wissensordnungen in visueller und sprachlicher Hinsicht reflektieren.

Für eine solchermaßen angelegte Kunstpädagogik scheint es gleichermaßen relevant, zeitgenössische künstlerische Positionen zu bearbeiten, die mit den oben skizzierten Herausforderungen konkurrierender historiografischer Narrative umgehen. Neben der Bearbeitung historischer Dinge bzw. Artefakte aus kolonial geprägten Kontexten können zeitgenössische künstlerische Positionen einen multiperspektivischen Umgang mit Wissensordnungen, ihren Visualisierungen und Diskursen eröffnen. Gegenwärtige künstlerisch forschende Praktiken stellen den Umgang mit konkurrierenden Narrativen, die Verschiebung *von* und Reflexion *über* dominante historische Erzählungen und visuelle Wissensordnungen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit^[7]. Wo wäre ein kunstpädagogisches Vermittlungssetting in der vorgestellten Trias zu positionieren, das zunächst die beiden Zugänge zur kongolesischen Plastik des doppelköpfigen Hundes in einem vergleichenden Blick zur Debatte stellt, um in einem weiteren Schritt zeitgenössische, künstlerische Praktiken zu diskutieren, die westlich-europäische Wissensordnungen befragen? Eines scheint relativ sicher: Es wird unordentlich, wenn die Systematik historisch etablierter Ordnungen des Wissens und Visualisierens durchkreuzt werden (vgl. Rodonò 2020). Der mit diesem Hakensschlag initiierte Abstand folgt im Sinne Julliens einer Logik des Entdeckens, die zugleich eine Figur der Störung und Unordnung darstellt (vgl. Julien 2014: 29, 31) – möglicherweise eine Kraftfigur?

Anmerkungen

[1] Quelle: <https://kultur-mitte.de/mir-wurde-klar-ich-bin-die-dazwischen-die-botschafterin-die-vermittler-in-ein-gespraech-mit-mathilde-ter-heijne/>, zuletzt abgerufen am 29.05.2024.

[2] Hier sei bereits angemerkt, dass allein mit der Bezeichnung des „Gegenstandes“ normative, reflexive oder auch kritische Vermittlungsperspektiven zum Tragen kommen, die unterschiedliche Formen des Wissens und deren Narrative adressieren: bspw. kongolesische Kleinplastik, Nagelfetisch (vgl. u.a. Schnurr 2020: 105ff.), ethnologisches Objekt, Unterrichts- oder Vermittlungsgegenstand, Kraftfigur, Nkisi-Figur, Material, Artefakt.

[3] zur Konzeption des Museums auch das Statement der Museumsleiterin Nanette Snoep und ihrer Perspektive auf das „Verlernen“ (Unlearning): <https://www.museenkoeln.de/rautenstrauch-joest-museum/ueber-uns>, zuletzt abgerufen 01.07.2024.

[4] Das Objekt in der Ausstellung war jener Abbildung des Objekts im Lehrwerk sehr ähnlich und mit gleicher Bezeichnung (wenn auch etwas anderer Schreibweise) betitelt, weswegen es insbesondere mein subjektives Interesse auf sich gezogen. Über das Museum konnte ich zwar eine fotografische Ausstellungsdokumentation des hier in Rede stehenden Objektes erhalten, deren Bildqualität war allerdings für diese Publikation nicht geeignet, so dass sie hier nicht abgebildet wird. An dieser Stelle ein herzlicher Dank an Judith Glaser, Rautenstrauch-Joest Museum, Stadt Köln.

[5] Bei der Beschreibung einer weiteren dieser Figuren zeigt sich eine noch größere Materialvielfalt: „Holz, Pigment, Metall, Pflanzenfaser, Wolle, Knochen, Haar, Glas, Spiegel, Keramik, Feder“.

[6] hierzu auch Kilomba in ihrer Publikation *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*: „Repression is [...] the defense by which the ego controls and exercises censorship of what is instigated as an >unpleasant< truth. Speaking becomes then virtually impossible, as when we speak, our speak is often interpreted as a dubious interpretation of reality, not imperative enough to be either spoken or listened to. This impossibility illustrates how speaking and silencing emerge as an analogue project. The fact of speaking is like a negotiation between those who speak and those who listen, between the speaking subjects and their listeners (Castro Varela u. Dhawan 2003). Listening is, in this sense, the act of authorization toward the speaker. One can (only) speak when one's voice is listened to. Within this dialect, those who are listened to are those who >belong<. And those who are not listened to become those who >do not belong<.“ (Kilomba 2020: 20, Zitation verweist auf: Castro Varela, Maria del Mar/ Dhawan, Nikita (2002): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyer, Hito/ Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, S. 270-290).

[7] hierzu bspw. Omar Victor Diop mit seiner Arbeit „Project Diaspora“: <https://www.omarvictor.com/>; vgl. zur Beschreibung der Arbeit auch: <http://rjm-resist.de/portfolio-item/omar-victor-diop/>. Darüber hinaus auch das Projekt von Mathilde ter Hejne: „women to go“: <http://de.terheijne.net/works/woman-to-go/>, links zuletzt abgerufen: 01.07.24

Literatur

Böhme, Katja (2022): Bilder, Blicke, Reflexionen. Auslegungen fotografischer Bilder als professionsspezifische Reflexionspraxis in der künstlerischen Lehrer_innenbildung. München: Kopaed.

Forster, Edgar (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-154.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, übers. v. Walter Seitter. Berlin: Merve.

Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013.

Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frau- Hrsg. v. Carmen Hammer und Immanuel Stieß. Frankfurt/New York: Campus, S. 73-97.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. Autumn, 1988, Vol. 14, No. 13, S. 575-599. Online: Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/3178066>.

Helsper, Werner/Combe, Arno (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Berlin: Suhrkamp.

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover: Klett Kallmeyer.

Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? : Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann.

Hoffmann, Katja (2020): Doppelte Bildlektüren (mindestens). Zur komplexen Vermittlung der Moderne im Kunstunterricht am Beispiel der Ausstellung „museum global. Mikrogeschichten einer ezentrischen Moderne (2018/19)“. In: Schnurr, Ansgar/Dengel,

Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen*. Bielefeld: transcript, S. 175-192.

Hoffmann, Katja (2017): *Jenseits von Formalästhetik, Stilgeschichte und Meisterschaftsgenealogien. Auf der Suche nach einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung*. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur*. Bielefeld: transcript, S. 397-414.

Johns, Stefanie (2021): *Vom Zwischen aus. Weisen bildreflexiver Annäherungen an Bilderfahrung in Wissenschaft, Kunst und Vermittlung*. München: kopaed.

Jullien, François (2014): *Der Weg zum Anderen: Alterität im Zeitalter der Globalisierung*. Wien: Passagen Kilomba, Grada (2020): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. 6. Auflage. Münster: Unrast.

Love, Heather (2018): *Die Versuchungen. Donna Haraway, feministische Objektivität und die Frage der Kritik*. In: Busch, Kathrin/Dörfling, Christina/Peters, Kathrin/Szántó, Ildikó (Hrsg.) (2028): *Wessen Wissen? Materialität und Situiertheit in den Künsten*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 115-134.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019a): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019b): *Einleitung. Normativität in der Erziehungswissenschaft*. In: Dies. (2019): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Pazzini, Karl-Josef (2008): *Nachträglich unvorhersehbar*. In: Busse, Klaus-Peter: *Unvorhersehbares Lernen*. Norderstedt: Books on Demand, S. 43-68.

Rodonò, Aurora (2020): *Ambiguitätsdingsbums. Oder: Unordnung aushalten, Rassismus bekämpfen im (ethnologischen) Museum*. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen*. Bielefeld: transcript, S. 273-287.

Ruhloff, Jörg (2013): *Normativität*. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May /Krause, Sabine (Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27-39.

Sabisch, Andrea (2018): *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*.

Schnurr, Ansgar (2020): *Verborgene Bilder und dominante Erzählungen. Zu einer postkolonialen Aus-einandersetzung mit dem Making-Off des kulturellen Gedächtnisses*. In: Bering, Kunibert (Hrsg.): *Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis Globalität – innovative Perspektiven*. Bielefeld: Athena, S. 101-118.

Spellenberg, Charlotte (2015): *Rezension: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 1 (2015), S. 148-153.

Thomas, Karin/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): *KUNST Bildatlas*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett.

Waldenfels, Bernhard (2013): *Ordnung im Zwielficht*. München: Fink.

Zahn, Manuel (2020): *Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten*. In: Dander, Valentin/ Bettinger, Patrick/ Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/ Rummeler, Klaus (Hrsg.): *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 214-233, URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv7n3h.14>

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

„Der Aufbau einer Gemeinschaft erfordert ein wachsames Bewusstsein für die Arbeit, die wir ständig leisten müssen, um unsere gesamte Sozialisierung zu hinterfragen, denn sie bringt uns dazu, uns auf eine Weise zu verhalten, die die Vorherrschaft aufrechterhält.“ (hooks 2024: 58)

An (Kunst-)Universitäten wird studiert, gelernt, gelehrt, verwaltet und geforscht. Universitäten, und speziell Kunstuniversitäten, kommt neben dem Anbieten von Studien und der Beteiligung am wissenschaftlichen und künstlerischen Diskurs die grundsätzliche Aufgabe zu, „Wissen zu analysieren, zu hinterfragen und kreativ zu rekombinieren“ (Bast 2019: 22). In dieser Aufgabe liegt nicht zuletzt jene enorme Verantwortung, die die (Kunst-)Universitäten im gesamtgesellschaftlichen Gefüge innehaben. Diese Verantwortung zu tragen, verlangt ihnen eine „Arbeit“ ab, die es allererst ermöglicht, gegebene Ordnungen des Wissens, aber auch des Handelns, nicht weiter zu erhalten, sondern abzubauen. Auf eine künftige Gemeinschaft, die bereit ist, eine solche Arbeit zu leisten, die eine genuin kritische im Sinne einer zerlegenden, abwägenden und mit Blick auf den jeweiligen Kontext schließlich neu konstruierende Arbeit ist, hofft das diesen Beitrag eröffnende Zitat bell hooks'. Die Arbeit, die besonders auch (Kunst-)Universitäten zu leisten haben, würde ihrer Ansicht nach nicht nur kritische Operationen beinhalten, die das oben genannte Analysieren und Hinterfragen inkludieren; sie würde auch über das gestalterische Moment des kreativen Kombinierens hinausgehen. Eine solche Arbeit müsste nämlich Hand in Hand gehen mit dem Aufbau einer Gemeinschaft – einer Gemeinschaft, die vielleicht nicht primär, aber auch an (Kunst-)Universitäten entstehen kann.

bell hooks zählt nicht nur zu den engagiertesten diskriminierungskritischen Denker*innen ihrer Generation, sie gilt auch als herausragende Pädagogin. Entsprechend ihrer Leidenschaft, ja, ihrer Liebe für das Lehren widmet sie sich in ihren Abhandlungen immer wieder den Möglichkeiten des pädagogischen Handelns im institutionellen Rahmen von Bildungseinrichtungen und im Speziellen von Colleges und Universitäten. Das Unterrichten ist für sie im Sinne einer *Praxis der Freiheit* (Freire 1998) zentral für das Hineinwirken in die Gesellschaft mit dem Ziel, herrschende Rassismen, Sexismen und Klassismen in Frage zu stellen, also gegebene Vorherrschaften abzubauen. Das Hinterfragen „unsere[r] gesamte[n] Sozialisierung“ (hooks 2024: 58) deutet auf den Aktionsraum einer Kritik, die ich im Folgenden als „gemeinschaftliches Projekt“ (ebd.: 103) einer Hoffnung auf die Beendigung von Diskriminierung in den Fokus rücken möchte. Obwohl eine solche Kritik als „Arbeit“ bezeichnet wird, ist sie nicht nur als eine Anstrengung und Abwendung vom zu Hinterfragenden verstanden, sondern ebenso als eine Zuwendung zu alternativen Praxen des Zusammenlebens. Nicht umsonst steht hier daher die Gemeinschaft an zentraler Stelle des Kritisierens der bestehenden Ordnung: Sie wird nämlich nicht nur adressiert als das Ziel kritischer Bemühungen, sie wird auch performiert als die Verständigung mit anderen im (Streit-)Gespräch, in der Diskussion, im Diskurs und, eben, im Unterrichten.

bell hooks' Idee einer ständig zu leistenden Arbeit einer künftigen, also im Arbeiten entstehenden und wachsenden Gemeinschaft bietet mir im Folgenden einen Einsatzpunkt, um kritisches Denken und Handeln an einer (Kunst-)Universität zu reflektieren. Ich werde mich zu diesem Zweck an dem im Rahmen eines Masterseminars und einer Tagung zum Thema „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ im Wintersemester 2022/23 vollzogenen kunstpädagogischen Denk- und Handlungsraum an der Universität Mozarteum Salzburg beispielhaft abarbeiten und versuchen, Stimmen einiger beteiligter Mitglieder einer (hoffentlich) bereits im Aufbau befindlichen Gemeinschaft einzufangen.

„Kunstwerk“, Universität Mozarteum Salzburg, Oktober 2022

Im Erdgeschoss des kleinen Seminarraums der Alpenstraße 75 finden sich langsam durch die Tür tröpfelnd einzelne Personen ein und nehmen an Tischen, teils nebeneinander, teils mit Abstand zueinander Platz. Am Kopf des Raumes, gegenüber von einer hohen Fensterfront steht eine Tafel, auf der wir zu Beginn des Masterseminars, das sich in diesem Semester aufbürdet, das Thema „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ auszuloten, Definitionen und Assoziationen zum Begriff „Kritik“ sammeln: Fragen, Hinterfragen, Befragen, Abwägen, Reflektieren, Distanz, negativ, Feedback, Rückmeldung, Kritikfähigkeit, Verbesserung, Emanzipation, Beurteilung, Urteil, Wertung, Herrschaftskritik, Ideologiekritik, Diskriminierungskritik, feministische Kritik, Kunstkritik...

Schreibtisch, Februar 2025

Kritik hat als Konzept im kunstpädagogischen Diskurs eine gewachsene Tradition, die allerdings nicht unbedingt aus dem vordergründigen historischen Selbstverständnis der Disziplin (wenn es denn eine solche überhaupt gibt) erwächst. Ein Blick auf die Wurzeln der Kunstpädagogik im deutschsprachigen Raum legt nahe, dass kunstpädagogisches Tun im schulischen und außerschulischen Kontext beispielsweise mit der Gründung der wegweisenden Kunsterziehungsbewegung ein starkes Augenmerk auf das möglichst breit und offen angelegte sinnliche Wahrnehmen und das freie, fantasievolle Gestalten legt (vgl. Peez 2018; Skladny 2009; Kerbs 1988), wie es allem voran entlang einer kindgerechten Erziehung verhandelt wird, das für die Reformpädagogik spätestens seit Jean-Jacques Rousseaus *Émile* (Rousseau 2010/1762) leitend ist. Kritik steht hier als Praxis insofern nicht im Zentrum der Kunsterziehungsbestrebungen, weil die Orientierung an einem Ideal des Kindseins Freiheit in der Wahrnehmung und im gestalterischen Ausdruck als zu entfaltende Anlage ansieht, die nicht durch kritische Arbeit erworben werden müsste. Sie entsteht vielmehr in einem affirmativen Eingehen auf intuitive Zugänge zur Welt, sowohl im Bereich der Wahrnehmung als auch im

Bereich des Gestaltens.^[1] Allerdings zeigt sich eine gewisse ‚kritische‘ Schlagseite vielleicht bereits hier, wenn gerade mit der reformpädagogischen Besinnung auf die Natur des Kindes/ Menschen eine Befragung der dominanten Kultur (vgl. Kerbs 2001) evoziert wird. Ist das aber schon unter „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ zu verbuchen? Und, wenn ja, wie nuanciert stellt sich diese Kritik dar und wird sie neben einer basalen Kulturkritik auch als Selbstkritik einer gerade entstehenden Disziplin lesbar?

Diese spannenden Fragen würden eine eingehende Quellenstudie erfordern und müssen an dieser Stelle offen bleiben. Die einzelnen geschichtlichen Versatzstücke, auf die ich knappe Schlaglichter werfe, dienen in dieser Darstellung nicht einer Relektüre der Geschichte der deutschsprachigen Kunstpädagogik im Lichte des Konzepts Kritik, sondern dem Zweck, beispielhaft und punktuell ein Verständnis dafür zu befördern, wie, wo und warum Kritik oder kritische Praxen im Diskurs für das kunstpädagogische Handlungsfeld gefordert werden. Während in der Kunsterziehungsbewegung Kritik, pauschalisiert gesprochen, nicht als kritische Praxis in das kunstpädagogische Handlungsfeld eingeführt wird, sondern vielmehr die geforderten intuitiven Praxen selbst als Kritik am herrschenden Bildungssystem formuliert werden, verhält es sich mit dem nächsten Schlaglicht, dem Erstarken der Bewegung der Visuellen Kommunikation und später der sogenannten Bildorientierung, anders. Kritik am Bildungssystem wird hier mit dem Vermitteln kritischer Praxen gekoppelt. Beleuchten möchte ich dieses Beispiel, weil es nahelegt, dass eine Hinwendung zur Kritik nicht nur mit einer Abwendung vom oben genannten intuitiven Zugang, sondern auch vom lustvollen künstlerischen Gestalten einhergehen kann. Insofern zeugt es von jenen Vorbehalten, die Kritik als eine verkopfte Form der Auseinandersetzung gerade für sinnlich-körperlich orientierte Bereiche wie die Kunstpädagogik problematisieren (so etwa Selle 1988).

Deutlich und explizit wächst ein kritischer Impetus, der die analytisch-rationale Betrachtung des Kritisierten einfordert, spätestens mit der Salonfähigkeit der Kritischen Theorie innerhalb der kunstpädagogischen Diskussionen ab den späten 1960er Jahren. Der Ruf nach einer kritischen Durchleuchtung kulturindustriell verfertigter Artefakte und ihrer vereinnahmenden Wirkungen wird an unterschiedlichen Stellen laut. Mit der Einführung der „Alternative“ (Möller 1982: 21) Visuelle Kommunikation werden etwa Fernsehserien, Superman-Comics, Italo-Western, Jugendzeitschriften oder Werbeanzeigen ideologiekritisch hin auf ihren manipulativen Charakter befragt und als Artefakte einer „Bewußtseinsindustrie“ (Ehmer 1971) befragt. Es scheint dabei besonders wichtig, zu den unmittelbaren, körperlich-sinnlichen, ästhetischen Wirkungen der kritisierten Gegenstände auf Distanz zu gehen, um sie überhaupt analysieren und als manipulierend ausweisen zu können (etwa Baacke 1971, Grünewald/ Sengstmann

1973). Eine solche Strategie nimmt sich kritische Auseinandersetzungen mit Massenmedien zum Vorbild, wie sie etwa von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in ihren Analysen der Kulturindustrie (vgl. Horkheimer/Adorno 1988) oder in der Untersuchung von Fernsehserien (Adorno 1990) durchgeführt werden. Kritiker*innen der Massenmedien ziehen sich gemäß Horkheimer und Adorno aus den unmittelbaren Rezeptionsgeschehen heraus, treten einen oder mehrere Schritte zurück und nehmen ihren Gegenstand mit Abstand sowie mit einer Haltung der Emotionslosigkeit ins Visier, um möglichst scharf, präzise und unaffiziert seine Strukturen und Funktionsweisen zu erörtern. Die Skepsis gegenüber den möglichen Manipulationen massenmedialer Bilder hält sich bis heute (z.B. Billmayer 2018, der vorschlägt, sich den unmittelbaren Wirkungen der Bilder durch das Verfahren des Bilderzählens zu entziehen und damit direkt an die quantitativen Methoden der Bildanalyse (z.B. Trabant 1971) aus dem Zeitalter der Visuellen Kommunikation anknüpft) ebenso wie eine Anlehnung an die Denktradition der Kritischen Theorie (z.B. Schweppenhäuser 2013), die ihr Verständnis von Kritik als eine analytisch-rationale Operation prägt, die das Privileg des sich Herausnehmens aus dem Kontext des kritisierten Gegenstandes für sich beansprucht.

Trotz dieses, zumindest in manchen Nischen beobachtbaren, Fortlebens einer kritisch-distanzierten Praxis der Auseinandersetzung mit potenziell manipulierenden Bildern im kunstpädagogischen Diskurs des deutschsprachigen Raums, zeitigen doch auch jene postkritischen Bewegungen, die zunächst vor allem das literaturwissenschaftliche Denken aufwirbeln (vgl. Felski 2015), ab der Jahrtausendwende einen starken Einfluss auf die Kunstpädagogik. Es tritt die Frage in den Vordergrund, inwiefern Kritik etwas anderes sein könnte als Misstrauen und Abscheu gegenüber dem Kritisierten (Kosofski Sedgwick 2003), also mehr als ein Vollzug von „hate“ (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017: 18). Vielleicht auch in Reaktion auf die Bedenken der Postkritiker*innen – dass das Kritisieren eine Auseinandersetzung mit der Sache nicht befördert, sondern dagegen eine Abgrenzung von dieser provoziert – suchen Vertreter*innen der Post Internet Art Education nach Strategien, um ihren Gegenstand, nämlich Praxen und Phänomene rund um das Internet, zunächst nicht in einer Abgrenzung, sondern sich ihnen zuwendend (Grünwald/Kolb 2025, Schütze 2020, Tervo 2017, Meyer 2013) für das kunstpädagogische Handlungsfeld zu diskutieren. Während hier der Begriff der Kritik nicht vordergründig ist, sucht demgegenüber die Kritische Kunstpädagogik dezidiert nach neuen, anderen Formen der Kritik, die nach der Kritik an der Kritik angemessen(er) scheinen. Es geht hier um engagierte, durchdringende, emanzipierende, *kritische* Formen der Auseinandersetzung, die mit einem affektiven und zugewandten Tun vereinbar sind (Mörsch/Nguyen 2025, Puffert 2020, Sternfeld 2014). Mögliche Verbindungen zwischen körperlich-sinnlichen und ästhetischen Erfahrungen sowie künstlerischen Praxen sind dabei zentral. Das eingangs erwähnte Thema der Vergemeinschaftung, in das bell hooks ihre Hoffnung legt, ist zwar an vielen Stellen implizit – wenn etwa vom Umräumen in Seminaren gesprochen wird, die freilich gemeinschaftliche Räume der Auseinandersetzung bilden (Puffert 2020), wenn über das Tanzen auf der Straße gesprochen wird, wo dezidiert zusammen getanzt wird (Sternfeld 2014), oder wo schließlich in der Schule mit Schüler*innen ihre geheimen Lehrpläne erkundet werden, was freilich auch nur in und als Gemeinschaft vollzogen werden kann (Krauss 2019) – kaum aber als explizites Thema zu verorten.

„Kunstwerk“, Universität Mozarteum Salzburg, Oktober 2022

Viele Fragen und unterschiedliche mögliche Perspektiven begegnen uns auch im Seminar. Für einen Teil der Studierenden bleibt das Konzept der Kritik aus meiner Sicht zu erfahrungsbasiert und zeigt sich fest verknüpft mit einem alltagssprachlichen Gebrauch, wie er im ideologiekritischen Anspruch der Visuellen Kommunikation mitschwingt und wie er nicht zuletzt auch in der postkritischen Bewegung breitgetreten wird: Wenn jemand oder etwas kritisiert wird, weisen manche in der Seminargruppe diesen Akt gerade im pädagogischen Kontext als eine negative Geste der Ablehnung zurück, die sich dem Gegenstand nicht offen genug widmet. Kritik ist in einigen Köpfen verbunden mit eben einer Distanz, welche oft als Missgunst ausgelegt wird, die ihr auch die postkritischen Ikonen Kosofski Sedgwick und Felski prominent zum Vorwurf machen.

Ich finde als Lehrende, es ist Zeit für eine künftige Gemeinschaft an der Kunstuniversität, an der ich arbeite. Es ist Zeit, dass wir anders über Kritik nachdenken, anders kritisieren: Wir lesen Texte, die für Öffnungen des Kritisierens hin zu einer humor- und lustvollen (Lüth/ Mörsch 2014), einer affirmativen (Sonderegger 2019, Crary 1998), einer nicht bloß intellektuellen, sondern auch körperlich-sinnlichen Praxis plädieren. Die Theorie sagt, Kritisieren kann ganz nah gehen, es kann affizieren, emotional bewegen und trotzdem für eine Möglichkeit des Abwägens und achtsamen Prüfens sorgen, die schließlich eine klarere Perspektive auf die

kritisierte Sache erlaubt. Wir diskutieren, fassen zusammen. Wir legen einen virtuellen Ordner an, in dem wir unsere gemeinsam geschriebenen Zusammenfassungen der Texte, die wir gelesen haben, abspeichern. Und wir überlegen, wie wir unsere Überlegungen in einer sinnvollen Weise vermitteln und zu kritischen Praxen anregen können, die im Sinne eines solch breiteren, inklusiveren Kritikverständnisses sind, wie wir es denkend auszuloten versuchen.

Schreibtisch, Februar 2025

Mit dem Ansatz im Seminar und der Idee, basierend auf unserer Auseinandersetzung mit Kritik einen Workshop im Rahmen der Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ zu entwickeln, sind eine Reihe von Ebenenwechseln verbunden: vom Nachdenken darüber, was Kritik (nicht) ist, zum Reflektieren über das, was Kritik (nicht) tut und wir mit ihr (nicht) tun (können); vom Erörtern der Grenzen und Reichweiten von Kritik zum Diskutieren des konkreten Wirkungsraumes im kunstpädagogischen Feld; vom Unterscheiden zwischen dem kunstpädagogischen Diskursfeld und dem kunstpädagogischen Praxisfeld zum Entwickeln von kritischen Interaktionsmöglichkeiten in den jeweiligen Feldern.

In der deutschsprachigen kunstpädagogischen Diskussion, wie ich sie entlang von wenigen Fällen dargestellt habe, taucht Kritik, mal implizit und mal explizit, immer wieder und ebenso auf unterschiedlichen Ebenen auf: Hier als Kritik am Bildungssystem und damit gewissermaßen auf einer Metaebene situiert; dort als Kritik am massenmedialen Apparat der Bewusstseinsindustrie und mit direkten Folgen, die für das kunstpädagogische Handlungsfeld eingemahnt werden; und an wieder anderer Stelle als Herrschaftskritik mit erweiterten, nicht nur intellektuellen Mitteln, zu denen auch künstlerische Ausdrucksformen zählen. In vielen Fällen wird eine Metaebene mit anderen Ebenen, praxisorientierten wie auch theoriebildenden, vielschichtig verknüpft. Die besprochenen Überlegungen bewegen sich damit im Spannungsfeld dessen, was an Mehrschneidigkeit im Titel der Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ angedeutet ist: Sie breiten sich auf zwischen einer Kritik der Kunstpädagogik (im Sinne eines Genitivus subjectivus, also jener kritischen Zugänge und Verfahren, die die Kunstpädagogik als eine spezifische Disziplin bemüht), einer Kritik der Kunstpädagogik (im Sinne eines Genitivus objectivus, also einer Kritik an der Kunstpädagogik, verstanden als Disziplin, aber auch als praktisches Feld) und einer Kritik in der Kunstpädagogik, also kritischen Konzepten und Praktiken, die sich in kunstpädagogischen Diskursen und Feldern aufspüren lassen.

So vielschichtig und mitunter widersprüchlich das in diesen Perspektiven transportierte Verständnis darüber ist, wo das Kritisieren beginnt und wo es aufhört, was es mit seinen Gegenständen macht und wie es sich zu diesen positioniert sowie worin es denn schließlich resultiert (in Urteilen, in Ablehnungen, in Zuwendungen, in hate oder, womöglich, in love), so einig sind sich doch die meisten Positionen, dass es wichtig ist, dass die Player in den diversen kunstpädagogischen Feldern – sowohl die Lehrenden wie auch die Lernenden, die Theoretisierenden wie auch die Praktizierenden – kritisch sein sollten. Dass Kritikfähigkeit, das Vermögen also, kritisch zu sein und kritisch zu handeln, erstrebenswert ist, auch wenn eine kritische Haltung nicht immer und überall dezidiert gefragt ist, wird selten in Frage gestellt. Wie aber auf eine solche Kritikfähigkeit nicht nur gebaut werden kann, sondern wie sie als ein Vermögen erworben werden kann, bleibt an manchen Stellen unklar. Noch unklarer ist, wie der Erwerb dieses Vermögens nicht von „oben“, nämlich von denen, die bereits kritikfähig sind oder sich als kritikfähig begreifen, gesteuert werden könnte, sondern wie sich eine, mit bell hooks gesprochen, gemeinschaftliche „Arbeit“ an unser aller Kritikfähigkeit einstellen könnte.

Freilich bin ich selbst wiederholt darüber gestolpert zu steuern; als Lehrveranstaltungsleiterin und ebenso als Tagungsveranstalterin ist es unmöglich, die Entwicklung des Seminars und das Entstehen der Tagung voll und ganz der Gemeinschaft zu überantworten. Manchmal habe ich im Seminar selbst bemerkt, dass ich von „oben“ herab unterrichte. Manchmal habe ich es aber auch erst im Nachhinein realisiert, wie zum Beispiel jetzt, wenn ich mit so großem Abstand darüber nachdenke, was vor zweieinhalb Jahren passiert ist, oder wenn mich meine Kollegin Birke Sturm beim Lesen dieses Textes darauf aufmerksam macht, dass ich mich aus der Gemeinschaft herauslöse und einen zu großen Unterschied zwischen mir und den Studierenden einführe, wenn ich über unser jeweiliges Verständnis von Kritik schreibe und finde, dass viele zu sehr an ihren bisherigen Auffassungen festhalten. Nicht nur die gemeinschaftliche Arbeit bleibt also weiterhin zu tun; auch die Arbeit, so gemeinschaftlich wie möglich zu agieren, ist eine beständige, die für das kunstpädagogische Handlungsfeld Schule ebenso Relevanz besitzt wie für die Universität.

Gemeinschaften sind an vielen Bildungsorten bereits vorhanden, so etwa in der Schule; mehr noch als Universitäten sind Schulen Gemeinschaftsorte, die teilweise über Jahre relativ stabil bestehende Konstellationen von Individuen in Form von Klassengemeinschaften schaffen. An der Universität verhält es sich durch die größtenteils freie Gestaltung des Studienverlaufs anders; an Kunstuniversitäten wie der, an der ich arbeite, ist es eine überschaubare Anzahl von Studierenden, die sich innerhalb derselben Studienrichtungen in wechselnden Lehrveranstaltungsgemeinschaften begegnen. Dadurch sehen sich vor allem diejenigen, die in denselben Jahrgängen ihr Studium aufgenommen haben, regelmäßig und sind entsprechend bereits zu einem gewissen Grad vergemeinschaftet. Die Bereitschaft, bewusst gemeinschaftlich an Projekten im Unterricht zu arbeiten, ist in meiner bisherigen Erfahrung als Universitätslehrerin dabei allerdings sehr unterschiedlich. Manchen Studierenden fällt es leichter als anderen; manche sind von vornherein skeptisch und bevorzugen die Arbeit für sich. Und auch mir als Lehrveranstaltungsleiterin gelingt freilich die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit manchen Personen und Konstellationen besser als mit anderen.

In der Seminargruppe aus dem Wintersemester 2022/23 war das Interesse am gemeinschaftlichen Prozess bei den meisten Studierenden vorhanden. Dadurch waren die Voraussetzungen für das Nachdenken darüber, wie unsere Arbeitsweise im Seminar auf den Workshop im Rahmen der Tagung übertragen werden könnte, sehr gut. In der akzidentiellen Konstellation, in der wir uns im Oktober 2022 zusammenfanden, machten wir uns an die Arbeit, einen Workshop zu entwickeln, in dem die Teilnehmenden dazu angeregt werden sollten, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie kunstpädagogisch angemessene Formen des Kritisierens nicht nur aussehen, sondern auch vermittelt werden könnten.

„Kunstwerk“, Universität Mozarteum Salzburg, November 2022

Antworten darauf, wie angemessene Formen des Kritisierens grundsätzlich vermittelt werden könnten, gibt es in Texten und kunstpädagogischen Entwürfen unterschiedlichste: Manche geben konkrete Vorstellungen davon, was in ausgewählten Situationen im Feld zu tun wäre, und bleiben eklektizistisch; manche sind allgemein gehalten und bleiben mit Blick auf zu vollziehende Praxen sehr vage. Im Wirrwarr einer Vielfalt an geäußerten und hohen Ansprüchen, haben wir es uns im Seminar zur Aufgabe gemacht, Theorie und Praxis so miteinander zu verschränken, dass sich im konkreten Tun unterschiedliche, von uns als wichtig erachtete Aspekte des theoretisch Durchdrungenen transportieren, und das in einem gemeinschaftlichen Setting. Wir haben also neben Antworten auf die Frage, wie kunstpädagogisch angemessenes Kritisieren angestoßen werden könnte, auch nach Perspektiven gesucht, wie sich ein solches Ausüben von Kritik in Gemeinschaft vollziehen kann.

Weil in unserer „künftigen Gemeinschaft“ der Seminargruppe die Ansichten darüber, was besonders wichtig ist, breit gestreut blieben, haben wir uns für einen Workshop als Stationenbetrieb entschieden: Wir haben eine Reihe von Stationen entwickelt, die die Teilnehmenden der Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ innerhalb einer Stunde durchlaufen konnten. Jede Station musste als Interaktionspunkt von mindestens zwei Personen miteinander „bespielt“ werden und drängte somit auf eine Minimalform der Vergemeinschaftung. Uns war in der Konzeption wichtig, dass sich die gemeinschaftlichen Konstellationen dynamisch entwickelten, weswegen wir den Wechsel zwischen den Stationen mit einem kurzen, musikalisch untermalten Herumspazieren im Raum verbanden, wobei sich die Spazierenden mit dem Ende der Musik an den jeweiligen Standorten, wo sie sich gerade befanden, und mit den Personen, mit denen sie dort zusammentrafen, niederlassen sollten. Im Veranstaltungsraum war es laut und umtriebig. Es wurde viel und angeregt gesprochen, dort und da getänzelt, hie und da gewitzelt.

Ich möchte beispielhaft drei der aufgebauten und bespielten Stationen herausgreifen, um den Zugang zur Kritik in ihnen und den Versuch der Vermittlung derselben zu skizzieren:

Eine Station in der Mitte des Raumes lud dazu ein, einen „Kritikroboter“ zu entwerfen. Dabei war partnerschaftliches Designen und damit gemeinschaftliches Engagement gefragt, indem dieser Roboter zumindest von zwei Ingenieur*innen gestaltet werden musste. Die Spieler*innen an dieser Station mussten sich entsprechend in die Rolle eines Mitglieds im „Design your own critique robot“-Team versetzen. Als solches war es ihre Aufgabe eine Maschine zu entwerfen, die kritische Operationen vollzieht. Die Aufgabenstellung an der Station verlangte danach, neben einem visuellen Entwurf, der gezeichnet und/oder unter Verwendung von vorliegenden Bildelementen collagiert werden konnte, eine Beschreibung der Funktionen des Roboters vorzunehmen. Welche kritischen Operationen vollzieht der Roboter und wie tut er das? Welche Werkzeuge besitzt der Roboter, um diese Operationen

durchzuführen, und inwiefern sind diese als Werkzeuge der Kritik zu bezeichnen? Wie be- und verarbeiten die Werkzeuge ihren Gegenstand? Mit welchen Gegenständen kann der Roboter arbeiten? Welche Produkte werden schließlich vom Kritikroboter hervorgebracht?

An einem anderen Ort, nicht weit vom Kritikroboter entfernt, waren die Mitspielenden gebeten, kleine Geschichten über die „Zukunft der Kritik“ zu schreiben. An einem Tisch waren zwei Büchlein im A5 Format platziert. Die Teilnehmenden, die sich an dieser Station einfanden, wurden eingeladen, eine der beiden bereits begonnenen Geschichten über die Zukunft der Kritik in partnerschaftlicher Arbeit fortzuschreiben. Während in die „Zukunft der Kritik 1“ eine dystopische Geschichte den Anstoß zum weiteren Erzählen gab, war es in die „Zukunft der Kritik 2“ ein eutopisches Szenario, das den Auftakt markierte. An dieser Station wurde nicht nur geschrieben, es wurde auch gezeichnet, skizziert, erklärt, fabuliert und viel geträumt. Je mehr der Workshop vorschritt und je öfter die Station bereits bespielt worden war, desto mehr erzählerisches Material lag bereits vor und desto größer wurde damit die Gemeinschaft, die gemeinsam und sukzessiv die erzählten Geschichten hervorbrachte. Das Schreiben betonte anders als das Designen im Falle des Kritikroboters eine narrative bzw. reflektierende Vorgehensweise und adressierte damit eine andere Ebene der Auseinandersetzung mit Kritik und kritischer Praxis: An manchen Stellen der Geschichten wurde entsprechend auch über Kritik geschrieben, an anderen Stellen wurde von Kritik erzählt und an wieder anderen Stellen wurde das Geschriebene mit den Mitteln des Kommentierens kritisiert. Dadurch, dass die Spieler*innen zu zweit zum Schreiben aufgefordert waren, war es nie ein stilles, kontemplatives Aufzeichnen, sondern es war stets ein lautes, diskursives sich Auseinandersetzen mit der*mit Mitspielenden und der vorliegenden, bereits erstarrten Erzählung.

In einer Ecke des Raumes und damit etwas geschützt als in der Mitte des Geschehens befand sich eine Station, die neben den zwei beschriebenen Zugängen des Designens/Entwerfens/ Skizzierens und des Schreibens/Erzählens eine weitere Ebene zum Kritisieren erfahrbar und reflektierbar machen wollte. Es wurde hier nach den körperlich-performativen Dimensionen des Kritisierens gefragt. An der Station wurden die Spielenden dazu aufgefordert, vor und für eine auf einem Stativ platzierte Fotokamera kritische Gesten zu verkörpern. Weniger auf gemeinschaftliches Engagement im Sinne einer synchronen Zusammenarbeit besonnen als andere Stationen, stand hier der asynchrone Moment der Vergemeinschaftung im Vordergrund. Die Fotokamera war als Platzhalter für andere gedacht und die Aufgabe war, sich dieser kommunizierend zuzuwenden, also durch die Kamera Anderen über körperlichen Ausdruck die eigene kritische Haltung zu vermitteln. Die Idee hinter dieser Station war darauf hinzuweisen und das Nachdenken darüber anzuregen, dass oft nicht nur durch Worte kritisiert wird, sondern vor allem auch durch, nicht selten subtile, Gesten.

Der einstündige Workshop bot vielen Teilnehmenden bunte und unterschiedliche Gelegenheiten auszuloten, wo sie Ansätze eines Kritisierens finden können, das weniger auf Distanzierung, sondern vielmehr auf Zuwendung und vor allem auf kommunikatives, partnerschaftliches Engagement setzt. Der gesamte Stationenbetrieb war ein Versuch, in der Universität gemeinsam kritisch zu agieren und dabei Spaß zu haben, zu lachen, sich voneinander zu erzählen, Perspektiven zu teilen, zu diskutieren und neue Sichtweisen zu entdecken.

Vom Raum der Begegnung zu diversen vernetzten Schreibtischen, November 2022 bis März 2025

Das Masterseminar und die Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ waren zwei sich überlappende Versuche einer gemeinschaftlichen Arbeit an einem für kunstpädagogische Felder angemessenen Verständnis von Kritik, die geknüpft war an die Hinterfragung der Vorherrschaft eines Begriffs von Kritik als ausschließlich rational-analytischer Operation. Ob eine Gemeinschaft entstanden sein wird und wer sich als Teil dieser Gemeinschaft begriffen haben wird, kann nur die Zukunft zeigen. Mögliche Beteiligte an einer gemeinschaftlichen Arbeit sind und waren aber neben den Masterstudierenden die Mitspielenden, die Beitragenden an der Tagung, die Teilnehmenden, die Diskutierenden und schließlich nun die Autor*innen dieser Textsammlung. Sie setzen sich zusammen aus Beitragenden der Tagung, jenen, die selbst Vorträge gehalten haben,^[2] und jenen, die zwar keine Vorträge gehalten haben, aber die ebenso als Diskutierende, Mitdenke und den Workshop Gestaltende beigetragen haben. Mit ihnen habe ich spätestens seit der Tagung im November 2022, teilweise aber bereits davor, ein anhaltendes kritisches Gespräch

gepflegt durch, über und entlang der Beiträge, die sich in dieser Sammlung nun begegnen. Ich bin mir sicher, sie haben sich ihrerseits mit anderen vor dem Hintergrund ihrer Texte auseinandergesetzt. Die Zuwendung zu den Ausführungen der Autor*innen, die entstehenden dialogischen Schleifen, die aufkommenden Fragen, die darauf erbrachten Antworten und die neuen Fragen, die in diesen Ping-Pong-Spielen entstanden sind: All das war, ist und wird hoffentlich auch Teil einer kritischen Arbeit in einer Gemeinschaft bleiben.

Katja Hoffmann eröffnet diese Textsammlung. Sie widmet sich der Nähe und den Übergängen zwischen den beiden Konzepten Kritik und Reflexion. Dabei interessiert sie sich besonders für jene normativen Aspekte, die sowohl Kritik als auch Reflexion als Praxen im wissenschaftlichen ebenso wie im kunstpädagogischen Feld unterfüttern. Am Beispiel des Umgangs kunstpädagogischer Ansätze im deutschsprachigen Raum mit der kolonial geprägten europäischen Kunstgeschichte zeigt sie, wie eine Reflexion und Kritik, die sich der eigenen normativen Rahmung bewusst ist, anders mit außereuropäischer Kunst umgehen kann. Epistemologische Perspektiven, die nach den Weisen des Verstehens und Erkennens von in diesen Artefakten gebündeltes Wissen fragen, verschränken sich mit ethischen Fragen danach, welcher Zugang zu diesen potenziellen Wissensdimensionen im Sinne einer dekolonialen Haltung angemessen ist. Für sie ist es eine Kunstpädagogik der Übergänge und der Multiperspektivität, die sie am Horizont ihrer Überlegungen anvisiert und die eine kritische wie auch reflexive Arbeit erfordert, die sich ihren jeweiligen normativen Fundierungen widmet, sich mit diesen auseinandersetzt, ohne aber dem Glauben zu verfallen, dass sie vermieden oder ausgeklammert werden könnten.

Kritik steht mit Reflexion in einem engen Zusammenhang, so viel zeigt sich auch im Beitrag von Stefanie Johns. Sie arbeitet an einem Verständnis von Kritik als Hinterfragen, das sich in einem Zwischen ereignet. Kritisieren braucht einen Zwischenraum, in dem getrennt, unterschieden, Abstand genommen und neu konstelliert wird. Jene Dis- und Assoziationen, die kritische Praktiken ermöglichen, können als Passagen der Ermächtigung begriffen werden. Die Betonung des Zwischen ermöglicht es der Autorin, Reflexion und Kritik in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Mit den beiden ersten Beiträgen in dieser Textsammlung zeigt sich damit bereits deutlich, dass die beiden Konzepte Reflexion und Kritik für die Kunstpädagogik in ihrem Verhältnis zueinander von Interesse sind. Reflexion kann als ein Modus kritischer Betrachtung verstanden werden. Aber nicht nur das, Reflexion kann auch einen Weg zum Kritisieren als einer situierten Kritik bahnen: Wenn Reflexion nämlich ein Bewusstmachen, Befragen und damit einhergehendes Relativieren der eigenen Situation bedeutet, dann wird deutlich, inwiefern sie selbst bereits kritische Momente in sich trägt und gleichsam Ausgangspunkt einer kritischen Neuausrichtung sein muss. Vieles von dem, was es braucht, um zu einer Reflexion mit kritischem Impetus überhaupt fähig zu sein, hat mit Erfahrungen zu tun, die aus dem Raum des bereits Gewussten ausscheren. Stefanie Johns zeigt, wie kunstpädagogische Zugänge durch das Schaffen von Umwegen Erfahrungsräume aufreißen, die ein fruchtbares Feld für Reflexion und Kritik bieten, indem sie Alternativen zu bestehenden Normierungen schaffen.

Anders als Stefanie Johns interessiert sich Cornelia Zobl weniger für die spezifisch kunstpädagogisch konstruierten Erfahrungsräume. Sie fokussiert dagegen und bewusst die Welt der Dinge, also die materialisierte Phänomenwelt des Alltags. Damit stehen in ihrem Beitrag gerade jene Normierungen im Zentrum, von denen in den Beiträgen davor Abstand genommen wurde. Für die Autorin bildet daher auch weniger der Erfahrungsraum den Hauptfokus der Untersuchung, sondern sie fokussiert Haltungen, Wissen und ‚Werkzeuge‘, die es braucht, um Dinge des Alltags kritisieren zu können oder in ihrer kritischen Potenzialität allererst begreifen zu können. Damit legt sie das Augenmerk auf die Kritik an dem, was uns am nächsten liegt: Wie kann ein Abstand von jenen einnehmenden Bewegungen des Gebrauchs und Benutzens, des Konsumierens und Genießens, des Glaubens und des Annehmens gelingen, damit Kritik und in Folge Bildung möglich wird? Das ist die zentrale Fragestellung, die Cornelia Zobl verfolgt, und die sie mit der Entwicklung von zwei Perspektiven beantwortet: eine, die die Verschränkung von Dingen und den etablierten Erzählungen über Dinge betont und einfordert, dass diese Verschränkung in der Kritik von Dingen ins Zentrum gerückt werden muss und eine zweite, die fordert, dass die Praxis im Umgang mit Dingen selbst als Ausgangspunkt für kritisches Handeln begriffen werden muss. Schon kleine Verschiebungen können genügen, um ein Tun anzuregen, das sich kritisch zum alltäglichen Umgang mit den Dingen verhält.

Die Autonomie und die Funktionslosigkeit, die den Dingen zu fehlen scheint und sie von Manifestation der Kunst unterscheidet, markiert einen wichtigen Einsatzpunkt des Beitrags von Rahel Puffert. Sie wendet sich dem Betonen der Autonomie von Kunst und künstlerischer Praxis zu, wie es in der Kritik an der *documenta fifteen* neu erstarkt ist. Insbesondere das Kollektiv ruangrupa wurde in internationalen Debatten hin auf seine kuratorische Verantwortung befragt, da es Taring Padi's „People's Justice“ trotz antisemitischer Darstellungen einen prominenten Ausstellungsplatz eingeräumt hatte. In der Diskursanalyse, die Rahel Puffert in

ihrem Beitrag durchführt, wird deutlich, inwiefern die Problematisierung kollektiver Praxis Hand in Hand geht mit dem Absprechen von künstlerischer Wertigkeit einerseits und der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung andererseits. Die Frage „Wer steht ein, wenn es keine*n uneindeutig zu identifizierende*n Macher*in gibt?“ wird zum unüberbrückbaren Problem für konservative Kräfte innerhalb der Kunst- und Kulturdiskurse, die klare Autor*innenschaften und Bekenntnisse fordern. Diesen Forderungen von Personen, die letztlich das, was Kunst ausmacht, in die breitere Öffentlichkeit hinein vermitteln, geht die Autorin in ihrem Beitrag als Inszenierungen von Kritik nach, die mit tiefgehender kritischer Auseinandersetzung allerdings wenig zu tun haben. Kritische Arbeit über Kunst, also kunstpädagogische und kunstvermittlerische Arbeit, ist, ganz im Sinne dieser Textsammlung, Arbeit mit und in Gemeinschaft, im Kollektiv, die es verunmöglicht, mit unumstößlicher Sicherheit zu sagen, welches Individuum für welche Entscheidung zur Verantwortung gezogen werden kann. Diese Unmöglichkeit ist allerdings keineswegs als Plädoyer für Verantwortungslosigkeit zu begreifen, sondern vielmehr eine Herausforderung der kunstpädagogischen und -vermittlerischen Auseinandersetzung selbst, wie die Autorin mit ihrem Beitrag betont.

Kunstpädagogisches Handeln und speziell institutionalisierte Formen der Kunstvermittlung vollziehen sich allerdings in der Praxis im Rahmen eines gewachsenen Regelwerks. Über dieses Regelwerk als geschichtlich durchdrungenes und fundiertes System denkt Volkmar Mühleis in seinem Beitrag nach. Er reflektiert über die Rolle von Konzepten, Begriffen und (impliziten) Handlungsnormen in kunstvermittlerischen Räumen am Beispiel von deutschen, französischen und flämischen Institutionen. Durch das Einflechten seiner eigenen Erfahrungen als Kunstvermittler in unterschiedlich gewachsenen institutionellen Settings zeigt der Autor deutlich, wie sehr sich Tradition und Prägung nicht nur in handlungsleitende Praxen und Wege zur Vermittlung einschreiben, sondern auch in das Grundverständnis dessen, was überhaupt als Ziel von Vermittlungsprozessen begriffen werden kann. Das Verständnis dessen, wo und wie sich Kunstvermittlung (kritisch) vollziehen kann, steht in enger Verbindung mit situierten Begriffsgeschichten und Ausformungen von pädagogischen Vorstellungen, die letztlich mit Sprache eng zusammenhängen und entsprechend schwer übersetzbar bleiben. Kritische Vermittlung muss sich auf diese Situierungen einlassen, um letztlich nicht ins Leere zu greifen.

In Institutionen, in denen Kunst vermittelt wird, gilt zwar stets ein spezifisches Regularium. Dieses kann aber im Lichte von konkreten Ereignissen und Debatten herausgefordert werden. Barbara Mahlke wendet sich solchen Ereignissen und Debatten zu, die einen Wechsel in der Kunstkritik und somit gleichermaßen auch in der Kunstvermittlung bewirkt haben. Der *turn*, den sie beschreibt, ist eng gebunden an das Erstarken jener zeitgenössischen Kunstpraktiken, die auf die Notwendigkeit verweisen, Sorge (*care*) als Thema in der Auseinandersetzung nicht weiter auszuklammern, sondern ganz bewusst ins Zentrum zu rücken. Die vergangenen Jahrzehnte machen deutlich, wie die Autorin zeigt, dass mit einer Kritikalität liebäugelnde Hinterfragungen des (Kunst-)Systems nicht mehr ausreichen. Es braucht neben einem Aufzeigen dessen, was ‚falsch‘ läuft, ethisch angemessene Haltungen und Umgangsweisen. Wie ein Hinterfragen, ein Zerlegen und Dissoziieren mit einem Zuwenden, sich Kümmeren und dem sich Sorgen verknüpft werden kann, bleibt nicht nur für wissenschaftliche Zugangsweisen eine Aufgabe, die oben bereits mit Blick auf die Kritik an den postkritischen Bewegungen angedeutet wurde, sondern – vielleicht noch deutlicher – im Feld der Kunst und der Kunstvermittlung. Komplexe gesellschaftliche Bewegungen verlangen nach einer Behandlung von komplexen Fragestellungen. Was bedeutet dieses Verhandeln und Kreisen um Sorge nun konkret für die Kunstvermittlung? Barbara Mahlke beantwortet diese Frage, indem sie nach einem Übergang von der kritischen Kunstvermittlung zu einer Kunstvermittlung verlangt, die sich zwischen Kritik und Sorge aufspannt. Kritisieren wäre in einer solchen Praxis nicht auf der Distanz und aus einer enthobenen Perspektive vollzogen, sondern situiert, zugewandt und fürsorglich. Eva-Maria Schitter geht in ihrem Beitrag einer ähnlichen Frage nach, wenn sie sich für jene Formen der Kritik interessiert, die in ästhetischen Erfahrungsräumen vollzogen werden. Für sie ist es nicht die Sorge, die sie terminologisch anvisiert, sondern die Nähe oder das Nahe-Werden. Genauer fokussiert sie dabei den Aspekt der Vermittlung in ästhetischen Erfahrungsräumen und untersucht diesen entlang von zwei Beispielen aus dem Feld der Repräsentationskritik: Annette Krauss und Nora Sternfeld, denen sie sich zuwendet, beziehen sich dabei beide auf das Konzept des *Unlearning*, um welches damit letztlich auch dieser Text kreist. Während Annette Krauss mit ihrem Projekt *Hidden Curriculum* den Möglichkeiten und Grenzen der Kritik am bestehenden Wissenssystem Schule nachgeht, interessiert sich Nora Sternfeld für außerschulische, nicht zuletzt museale Vermittlungsorte. Wo Krauss die Kunst als Interventionsstrategie in die Schule einschleust, um gemeinsam mit Schüler*innen hegemoniale Strukturen zu untersuchen, denkt Sternfeld darüber nach, wie es Kunstvermittler*innen möglich werden kann, in unterschiedlichen, nicht selten institutionalisierten Rahmen kritische Arbeit zu verrichten, indem sie die Interventionsstrategien der Kunst sichtbar und begreifbar machen. Partizipation ist dabei für beide Ansätze ein wichtiges Moment, da es gilt, das Nachdenken über andere, kritische Vermittlungsansätze bewusst und nachhaltig einzufordern. Ebenso wie die Notwendigkeit der Einführung partizipativer Formate betonen beide Denkerinnen die Wichtigkeit, Kri-

tik als eine zu erwerbende Praxis zu begreifen; das Verlernen, von Krauss auch als Ent-Üben gefasst, gilt beiden als zentraler Weg zum Kritisch-Werden. Bei aller Resonanz zwischen den beiden Positionen zeigt sich hier aber einer der wesentlichen Unterschiede, auf den die Autorin hinweist: Während das Ent-Üben bei Krauss einen Prozess beschreibt, in den sich die Künstlerin gemeinsam mit den Schüler*innen begibt und der sich damit in der Vermittlungssituation selbst vollzieht, ist das Verlernen bei Sternfeld als dem Vermittlungsgeschehen selbst vorgelagerte Arbeit verstanden: Bevor die Vermittler*innen ins Feld gehen, sind sie aufgerufen selbst zu Lernenden zu werden, die verlernen müssen. Aus der Gegenüberstellung der beiden Zugänge vor dem Hintergrund eines auf Repräsentationskritik zielenden Verständnisses von Verlernen schlägt Eva-Maria Schitter schließlich vor, Kritisieren als einen Prozess zu fassen, der ein Nahekommen und Nahe-Sein mit dem Kritisierten erfordert: Kritik wird so weniger als Distanznahme begriffen, sondern ein sich dem Kritisierten Widmen. Insofern ist das Kritisch-Werden eng geknüpft an den Erwerb von nicht zuletzt ästhetischen Fertigkeiten.

Birke Sturm schließt die Textsammlung mit einem historischen Rückblick in die 1970er Jahre. In dieser Zeit verzeichnete die deutschsprachige Kunstpädagogik eine Wende, die insofern kritisch genannt werden könnte, weil sie dezidiert einfordert, bestimmte Gegebenheiten und als solche identifizierte Ideologien der Zeit zu hinterfragen. Für die Autorin sind es Aspekte von Gesellschaftskritik, die sich in den diskutierten Positionen je unterschiedlich zeigen und die nicht nur ein Zeichen der Zeit darstellen, sondern weiterhin Anlass bieten, um über das Verhältnis zwischen Hinterfragen und Entwerfen wünschenswerter Perspektiven in der kritischen Praxis nachzudenken. Für die in den Fokus gerückten historischen Fälle betont Birke Sturm die Veränderungen des Selbstverständnisses und des Handelns von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrpersonen im kunstpädagogischen Diskurs. Es lässt sich ein zunehmender Fokus auf jugendliche Lebenswelten und populärkulturelle Artefakte verzeichnen, der – zumindest potenziell – auf einen inklusiveren Kunstunterricht abzielt. Es wird hier somit eine Dimension von Kritik angesprochen, die sich als Praxis in der Kunstpädagogik etabliert, um den Wert des Kunstunterrichts – einmal mehr in seiner Geschichte – für die Gesellschaft zu zeigen.

Anmerkungen

[1] Der Fokus auf das Wecken der rezeptiven Kräfte zeigt sich sehr deutlich bei Konrad Lange, wenn er von der „*Erziehung des Kindes zur ästhetischen Genußfähigkeit*“ (Lange 1966: 21) spricht und diese so beschreibt: „Und unsere Absicht geht [...] dahin, den bei allen Menschen im Keime vorhandenen Kunstsinne zu wecken und auszubilden [...]“ (Ebd.: 22). Karl Götze betont dagegen die Wichtigkeit des Zeichnens als eine produktiv-hervorbringende Kraft, die ebenso bereits im Kinde angelegt sei und die der Mensch „in der Jugend selbsttätig vollziehe“ (Götze 1966: 23).

[2] Annette Krauss, die an der Tagung als Vortragende mitgewirkt hat und in diesem Rahmen mit uns viel und intensiv über Kritik (in) Kunstpädagogik diskutiert hat, konnte leider keinen schriftlichen Beitrag. Neben ihr war auch Nanna Lüth Vortragende, die ebenso keinen Beitrag beisteuern konnte. Ihnen beiden sei aber an dieser Stelle nochmals ganz ausdrücklich gedankt, dass sie mit ihren wertvollen Perspektiven in Vieles, was hier in dieser Textsammlung zu finden ist, hineingewirkt haben und damit meinem Verständnis nach definitiv Teil dieser Gemeinschaft sind.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1990): Prolog zum Fernsehen. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Rundfunk und Fernsehen 1948–1989. Ausgewählte Beiträge der Medien- und Kommunikationswissenschaft aus 40 Jahrgängen der Zeitschrift »Rundfunk und Fernsehen«. Baden-Baden u.a.: Nomos.

Baacke, Dieter (1971): Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg, S. 213–250.

Bast, Gerald (2019): Wir wenden Zukunft an! In: Benda-Lautner, Renate u.a.: Kunstuniversitäten in Österreich. Was Sie schon

immer über Kunstuniversitäten wissen wollten, aber bisher nicht zu fragen wagten. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, S. 22-23.

Billmayer, Franz (2018): Bilder zählen. In: Loffredo, Anna Maria (Hrsg.): Causa didactica. Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall. München: kopaed.

Crary, Richard (1998): Critical Art Pedagogy. Foundations for Postmodern Art Education. New York: Routledge.

Ehmer, Hermann K. (1971) (Hrsg.): Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg.

Felski, Rita (2015): The Limits of Critique. Berlin: De Gruyter.

Freire, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Grünwald, Dietrich/Sengstmann, Ingelore (1973): Visuelle Kommunikation in der Schule. Zur Didaktik eines neuen Unterrichtsfaches. Düsseldorf: Pro Schule.

Grünwald, Jan/Kolb, Gila (2025): _ we love digitality. does digitality love us back? Ein Gespräch. In: Bernhofer, Andreas et al. (Hrsg.): Cringe or Worthy? Wien: LIT Verlag.

Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (2014): Queering (Next) Art Education. Kunstpädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next. Art Education. Ein Reader. München: Kopaed.

Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (Hrsg.) (2017): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. punctum books.

hooks, bell (2024): Gemeinschaft leben lernen. Bildung als Praxis der Hoffnung. Münster: Unrast. Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.

Kerbs, Diethardt (1988): Kunsterziehungsbewegung. In: Kerbs, Diethardt/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, S. 369-378.

Kerbs, Diethardt (2001): Kunsterziehungsbewegung und Kulturreform. In: Maase, Kaspar/Kaschuba, Wolfgang (Hrsg.): Schund und Schönheit. Populäre Kultur um 1900. Köln u.a.: Böhlau, S. 378-397.

Kosofsky Sedgwick, Eve (2003): Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity. Duke University Press.

Krauss, Annette (2019): Unlearning institutional habits: an arts-based perspective on organizational unlearning. In: Klammer, Adrian/ Grisold, Thomas/Nguyen, Nhien (Hrsg.): The Learning Organization, 26 (5), Bingley: Emerald Publishing Limited, S. 485-499. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0172>

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Kunstpädagogische Positionen 29. Hamburg: Repro Lüdke. Möller, Heino R. (1982): Gegen den Kunstunterricht. Versuche zur Neuorientierung. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Mörsch, Carmen/Nguyen, NhuY Linda (2025): Handarbeit als kolonialitätskritische erinnerungspolitische Intervention. In: Laner, Iris/Oberprantacher, Andreas (Hrsg.): Politische Bildung als ästhetische Bildung – Ästhetische Bildung als politische Bildung?! Weinheim: Beltz Juventa.

Peez, Georg (2018): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Puffert, Rahel (2020): Umräumen statt aufräumen. Kunstpädagogische Positionen. Band 52. Hamburg: Hamburg Univ. Press.

Rousseau, Jean-Jacques (2010 [1762]): Émile oder über die Erziehung. München: Anaconda.

Schütze, Konstanze (2020): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. München: kopaed.

Schweppenhäuser, Gerhard (2013): *Bildstörung und Reflexion: Studien zur kritischen Theorie der visuellen Kultur*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Selle, Gert (1988): *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Skladny, Helene (2009): *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterzieherbewegung*. München: Kopaed.

Sonderegger, Ruth (2019): *Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*. Wien: Zaglossus.

Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen. Band 30*. Hamburg: Hamburg Univ. Press.

Tervo, Juuso (2017): *Education in the Present Tense*. Paper presented at Dank Contemporaneities: One-Day Symposium on the Post-Internet. Online: <https://hcommons.org/deposits/objects/hc:16212/data-streams/CONTENT/content> [17.03.19].

Trabant, Jürgen (1971): *Superman – Das Image eines Comic-Helden*. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): *Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*. Köln: DuMont Schauberg, S. 251-276.

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

Der Band *Curatorial Learning Spaces* nimmt aktuelle, digital und global gewordene gesellschaftliche Bedingungen zum Anlass, um das Verhältnis von Kunst, Pädagogik und kuratorischer Praxis zu befragen. Er bringt eine Reihe von Stimmen zusammen, die sich aus ihrem je eigenen praktischen und theoretischen Kontext mit Strategien des Zeigens und Vermittelns befassen und mit der Frage nach der Wirkung und Funktion von kuratorischen Räumen auseinandersetzen. Die drei titelgebenden Begriffe – Bildung, Raum und das Kuratorische – liefern die inhaltlichen Ankerpunkte für eine Reflexion produktiver Verschränkungen von kuratorischer und kunstpädagogischer Praxis und Theoriebildung. Vor dem Hintergrund sich verändernder Bedingungen und Anforderungen an institutionelle Bildungsräume durch veränderte Medienkulturen und die Anerkennung von gesellschaftlicher Heterogenität fragt dieses Buch danach, wie Strategien des Kuratierens und Vermittelns ineinandergreifen und wie sie für die Umgestaltung von Bildungsräumen produktiv gemacht werden können. Welche Wirkungen haben pädagogische Formate im Kunstfeld und umgekehrt kuratorische Formate im pädagogischen Feld? Welches Potenzial haben Ausstellungen als Erfahrungsräume, gerade wenn sie auf Prozesshaftigkeit und Teilhabe ausgerichtet sind? Kann künstlerische und kuratorische Praxis institutionell normierte Räume aufbrechen und somit konventionelle Vermittlungssituationen ästhetisch und pädagogisch erweitern?

Spätestens mit dem ‚educational turn in curating‘ sind Forschung und Wissensvermittlung sowie die Initiierung von sozialen Prozessen des Versammelns, Diskutierens und der gemeinschaftlichen Arbeit an Diskursen zu zentralen Elementen kuratorischer Praxis geworden (vgl. u. a. Rogoff 2008; O'Neill/Wilson 2010). Damit greifen Fragestellungen von Kunst- und Kulturvermittlung, der Kunstpädagogik und dem Kuratorischen stärker ineinander. Ausstellungen zielen heute zunehmend auf die Ermöglichung von Prozess, Produktion und Partizipation. Dies ist auf ein verändertes Verständnis des Kuratierens zurückzuführen, was über die Repräsentation „von wertvollen Objekten und [die] Darstellung von objektiven Werten“ (Sternfeld 2017: 189) hinausgeht. Mit der Wendung zum Post-Repräsentativen hat die kuratorische Praxis den festen Rahmen des Ausstellungsraums sowie die mit den

Konventionen dieser Räume assoziierten Rollenvorstellungen und die damit einhergehenden Präsentations- und Vermittlungsweisen hinter sich gelassen. Über die klassischen kustodischen und kuratorischen Aufgaben wie Beforschung, Pflege, Präsentation und Vermittlung musealer Objekte hinaus, umfasst das Kuratorische eine Vielzahl von formalen Techniken und kreativen Strategien des Zusammenbringens und Öffentlichmachens innerhalb und außerhalb des Kunstfeldes. Ausstellungen werden nicht mehr als unveränderliche Endprodukte verstanden, sondern als offene, partizipative Kontaktzonen (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015). Kuratorische Praxis erscheint aus dieser Perspektive als relationale Praxis. Wissen und Bedeutung konstituieren sich dynamisch im Moment des Aufeinandertreffens zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen (vgl. Bismarck 2021). Es handelt sich um eine verkörperte Wissenspraxis, die weniger durch das Einhegen von Informationen bestimmt wird als vielmehr durch das Teilen und Tauschen von Erfahrungen und der Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen und der eigenen Situiertheit (vgl. Rogoff 2019). Ausstellungen werden zu kollaborativen Räumen, in denen durch die Konstellation ungewöhnlicher Elemente und durch gemeinsames Handeln und Verhandeln produktive Reibung entsteht. Dies fördert im besten Fall performative, emergente Wissens- und Sinnproduktion und kann damit zum Auslöser von Bildungsanlässen werden.

Die Auseinandersetzung mit der Relevanz des architektonischen Raums für Bildungsprozesse greift auf eine umfangreiche Diskursgeschichte zurück. Vom Raum als dritten Pädagogen (vgl. Montessori 1909/2010) über das Verständnis von Räumen als Lernumgebung (vgl. Sesink 2007) und die zunehmende Anerkennung materieller Artefakte für Bildungsprozesse als „Pädagogik der Dinge“ (Nohl 2011) – um nur einige Positionen zu nennen – akzentuieren sich Raumbegriffe, die nicht nur menschliche, sondern auch dingliche Akteur*innen und Aktant*innen als wesentlich für pädagogische Prozesse verstehen. Durch die Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) werden die Beziehungen von Menschen, Dingen und architektonischen sowie virtuellen Räumen neu ins Verhältnis gesetzt. Die einander bedingende Konstitution von Raum, sozialem Handeln und sozialen Strukturen (vgl. Löw 2001) wird heute grundlegend durch algorithmische Akteure mitgestaltet.

Analog zu den Verschiebungen in der kuratorischen und räumlichen Theoriebildung und Praxis haben sich auch die grundlegenden Parameter für das Verständnis zentraler Begriffe wie *Bildung* und *Bildungssubjekt* geändert. Aus akteurstheoretischer Perspektive, die auch in den Bildungswissenschaften zunehmend eine Rolle spielt (vgl. u. a. Jörissen 2014), ist *Bildung* nicht mehr auf das Modell dichotomer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen isoliert gedachter Subjekte zu beschränken, sondern muss ebenfalls radikal relational gedacht werden. Aktuelle Realitäten formen sich besonders durch die engen Wechselwirkungen von gesellschaftlichen und technologischen Infrastrukturen (vgl. Klein 2019). Diese beeinflussen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen (vgl. Stalder 2016), verändern Kommunikations- und Relationsweisen, schaffen neue Wissensarchitekturen und transformieren die Strukturen, in denen sich (Macht-)Beziehungen organisieren (vgl. Cramer 2014). Die Verflechtungen sich verändernder menschlicher und technischer Akteur*innen bringen andere Subjektivitäten mit sich – und tradierte Wissenshierarchien ins Wanken. In Zeiten multipler Krisen werden die Bedingungen, unter denen Wissen generiert und praktiziert wird, bewusst gemacht und kollektiv befragt.

Im Versuch, Subjektivierungsweisen, Bildungsbegriffe und Räumlichkeit in einem sich ständig neu konfigurierenden Bezugsnetz auf ihre relationalen, sozialen und technologischen Bedingtheiten hin zu befragen und Vermittlungspotenziale zu erforschen, treffen sich kuratorische, kunstpädagogische und bildungstheoretische Diskurse. Dementsprechend weisen viele Beiträge des vorliegenden Bandes perspektivische Überschneidungen auf. Sie reflektieren kuratorische Momente innerhalb und an den Rändern von Kunstinstitutionen oder denken über das Potenzial kuratorischer Bildungsformate außerhalb des Kunstfeldes nach. Andere Beiträge untersuchen, wie Strategien kuratorischer Wissensproduktion methodisch in die Lehre an Schulen und Hochschulen eingebunden werden können oder wie Ausstellungen als Erfahrungsräume für alternative Subjektivierungsangebote in der Bildungsarbeit gedacht werden können. Entlang des Anliegens gegenwärtiger philosophischer und geisteswissenschaftlicher Diskurse sprechen sich einige Autor*innen dafür aus, Subjekt-Objekt-Dichotomien aufzubrechen und ein Verständnis für die eigene Situiertheit, relationale Bezogenheiten und die Interdependenzen in mehr-als-menschlichen Ökologien (vgl. Tsing 2020) zu entwickeln. Für die Kunst- und Medienbildung, so die Überlegung, kann eine solche Herangehensweise in Bildungssituationen das Potenzial bergen, eben jene relationalen Gestaltungskompetenzen zu vermitteln, die eine dichte Gegenwart erfordert.

Der Band *Curatorial Learning Spaces – Kunst, Pädagogik und kuratorische Praxis* schließt an das Symposium *Curatorial Learning Spaces – Kuratieren als Methode?* an, welches im Juli 2018 am Institut für Kunst & Kunsttheorie stattgefunden hat. Seitdem haben sich bei den Herausgeber*innen personelle Änderungen ergeben: Eine von uns hat die Universität gewechselt, eine andere ist ans Museum gegangen, eine dritte ist neu hinzugestoßen. Das hat den editorischen Prozess verlängert, doch es hat das Projekt auch

weiter wachsen lassen, Beiträge sind neu hinzugekommen.

Der so entstandene Band beginnt mit der Frage nach dem Verhältnis von Kuratieren und Vermitteln in Ausstellungsräumen, verhandelt relationale Gefüge menschlicher und nichtmenschlicher Akteur*innen insbesondere unter digitalen Bedingungen, um dann konkreter auf kuratorische Praxen und deren Potenziale in Bildungskontexten einzugehen. Die abschließenden Beiträge entwerfen künstlerische und kuratorische Strategien als kritische räumliche Praxen.

Wir bedanken uns bei den beitragenden Autor*innen für ihre Geduld, bei Nathalie Ameling für das sorgfältige Layout, bei den Lektorinnen für ihren genauen Blick, bei Mirjam Thomann für das Titelbildfoto und die Gestaltung im Innenteil, bei den studentischen Mitarbeiter*innen, die das Symposium mit möglich gemacht haben, bei den Teilnehmer*innen des Symposiums, die durch Ihre Fragen und Diskussionen der Vorträge die Diskursivität der schriftlichen Beiträge gefördert haben – und nicht zuletzt bei der Leitung der Universität zu Köln für die Idee der Ausschreibung von Projektmitteln zur Förderung der Innovation in der Lehre, aus denen das Projekt *Flipping University* und damit das Symposium und die hier vorgelegte zugehörige Publikation 2017 bis 2019 gefördert wurden.

Der vorliegende Band startet mit einem Dialog zwischen **Konstanze Schütze** und **Eva Hegge**, die sich mit der Frage beschäftigen, wie und was im Ausstellungsraum und durch Kunst vermittelt wird und welches Verständnis von Bildung, Kommunikation, Emanzipation und Kritik damit verbunden ist. Ihr Beitrag *“If it was my museum ...”* befragt das Spannungsverhältnis zwischen dem Versuch, Freiheit zur Reflexion herzustellen und der Intention, Inhalte zu kommunizieren und Lesarten nahezulegen. Sie plädieren dafür, Ausstellungen als Erfahrungsräume verdichteter Gegenwart ernst zu nehmen sowie Überforderung zuzulassen, um „semantische Überschüsse“ (Hegge/Schütze in diesem Band) produktiv werden zu lassen.

Entlang einer Diskussion von Beispielen aus 20 Jahren ihres kuratorischen Schaffens in der *Galerie für zeitgenössische Kunst* erforscht **Julia Schäfer** in ihrem Beitrag *“I believe in irritation as a great tool to create stronger memories”* die Beschaffenheit von Vermittlungsmomenten in ihrer kuratorischen Praxis. Die Wirkung dieser „vermittlungskuratorischen“ Momente“ (Schäfer in diesem Band) sieht sie in der Transformation von Wahrnehmungs- und Handlungsweisen begründet. Diese wird, so stellt Schäfer fest, mal durch die Verschiebung räumlicher Wahrnehmung, mal durch immersive und irritierende Inszenierungsstrategien möglich. Zentral ist der fortwährende Versuch, institutionelle Konventionen zu stören oder zu unterlaufen – beispielsweise durch die radikale Öffnung des Ausstellungsraums und die Ausweitung der Teilhabe am Ausstellungenmachen, wobei sich die Grenzen zwischen dem Vermitteln und Kuratieren auflösen. Denn die hierarchische Trennung von kuratorischer und kunstvermittelnder Praxis bleibt trotz gesteigerten Interesses an der Vermittlung gerade in institutionellen Logiken immer noch oft bestehen (vgl. Sternfeld 2010).

Julia Kurz beobachtet, dass Vorstellungen von institutioneller oder gesellschaftlicher Transformation oftmals mit kulturellen Formaten in Verbindung gebracht werden, die auf soziale Zusammenkünfte, Diskussionen und gemeinsames informelles Lernen ausgerichtet sind. Innerhalb des autoreferentiellen Rahmens von Kunstfeld und -institution bleiben solche engagierten Formate dennoch oft ohne Konsequenzen, auch wenn sie einen prozesshaften und ergebnisoffenen Charakter aufweisen. Daher plädiert sie in ihrem Artikel *Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht* dafür, kuratorische Praxis nicht als eine auf das Kunstfeld begrenzte Tätigkeit zu verstehen, sondern als prinzipiell ergebnisoffenes Handeln, das mit den Mitteln der radikalen Pädagogik Begegnungen und Konstellationen in sich überlappenden sozialen Feldern erzeugt und soziale Dispute und Kämpfe mit einschließt. Darauf aufbauend schlägt sie vor, das kuratorische Selbstverständnis in Anlehnung an Jacques Rancières Konzept des*der unwissenden Lehrmeister*in zu überdenken.

Auch **Nina Möntmann** entwickelt ihr Argument anhand eines erweiterten Verständnisses des Kuratorischen als konstellative und prinzipiell ergebnisoffene Praxis. So untersucht sie in ihrem Beitrag *Das Kuratorische und dessen Strategien der Vermittlung*, wie künstlerische und kuratorische Ansätze in gesellschaftliche Bereiche eingreifen, “in denen sich Ausläufer gouvernementaler Strukturen finden” und gesellschaftlich wirksam werden (Möntmann in diesem Band). Das Kuratorische erscheint hier als vermittelnde Praxis, die sich kritisch zu hegemonialen Repräsentationslogiken und gouvernementalen Ausschlussmechanismen verhält, indem sie in soziale und politische Infrastrukturen vordringt und diese neu anordnet. An Projektbeispielen wie der *Silent University* des Künstlers Ahmed Ögüt oder der *Open School East* von Anna Colin, Laurence Taylor und Sam Thorne untersucht sie, wie pädagogische Formate in das Kunstfeld überführt werden und durch die Ansprache und Teilnahme diverser gesellschaftlicher Akteur*innen weit über dieses hinaus wirken können. Der kuratorische Raum erscheint dann als Raum informell strukturierter Bildungsar-

beit, in dem sich ein performativer Wissensaustausch an der Schnittstelle zu anderen konfliktreichen gesellschaftlichen Realitäten vollzieht.

Das Beobachten dieser Netzwerkstrukturen erfordert die Anerkennung von mehr-als-menschlichen Kollektiven und fordert somit das anthropozentrische Verständnis des autonomen Bildungssubjekts heraus. In diesem Sinne untersucht **Annemarie Hahn**, wie das Format der Ausstellung theoretisch und methodisch für inklusive Bildungsarbeit produktiv gemacht werden kann. In ihrem Beitrag *Netzwerk als Subjekt der Inklusion* analysiert sie die Ausstellung *Co-Workers – Le réseau comme artiste* (Das Netzwerk als Künstler*in), die 2015/2016 im *Musée d'art moderne* in Paris (MAM) stattfand. Anhand einer Auseinandersetzung mit dem Agentiellen Realismus von Karen Barad zielt ihr Beitrag darauf, die Verwobenheiten individueller Subjekte mit anderen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen zu beschreiben. Ausstellungssituationen stellen aus dieser Perspektive eine Möglichkeit dar, um die vielschichtige Vernetzung von Menschen, Dingen und Räumen in Erfahrung zu bringen. Dies dient Hahn als Ausgangspunkt, um das Verständnis von individueller Subjektivität aufzubrechen und in die Richtung einer vernetzten Subjektivität weiterzudenken.

Als Laborsituation zur Erforschung postdigitaler Räume und Praxen für eine in postdigitale Bedingungen eingebettete Kunstpädagogik haben **Dorota Gawęda** und **Eglė Kulbokaitė**, Gründerinnen der *Young Girl Reading Group (YGRG)*, eine multisensorische Raumsituation konzipiert, die das Lesen als eine gemeinschaftliche, performative Praxis in den Mittelpunkt stellt. Die Bildstrecke der beiden Künstlerinnen in diesem Band stellt eine visuelle Auseinandersetzung mit einem Lese-, Performance- und Schreibworkshop dar, den Gawęda und Kulbokaitė im Rahmen des Seminars *digital imaginaries* im Juni 2019 in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln und dem NRW Forum in Düsseldorf durchgeführt haben. Die fotografische Dokumentation dehnt performative künstlerische Gesten aus dem physischen und digitalen Raum des Workshops auf den Raum dieses Buches aus.

Magdalena Götz umschreibt in ihrem Artikel *feeling our way. Queer-feministische Räume des Affektiven und Pädagogiken des Verlernens* mit Bezug auf die Kulturtheoretikerin Lauren Berlant den Workshop von YGRG als kollektive Lese- und Lernerfahrung. Diese wird durch die installativ und olfaktorisch erweiterte Raumästhetik und durch die Partizipation der durch digitale Geräte erweiterten Körper der Teilnehmer*innen und Künstler*innen maßgeblich verändert. Literarische und philosophische Texte werden vorgelesen – nicht aus dem Buch, sondern von digitalen Endgeräten wie Smartphones und Tablets. Inhaltlich umkreisen sie das körperlich und gesellschaftlich Marginalisierte. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Einsatz der Stimme und die Positionierung der Körper der Teilnehmer*innen. Der Workshop kann als Beispiel für eine im Sinne des Kuratorischen wirkende raum-zeitliche Konstellation herangezogen werden, die eine Vermittlungssituation in der Tradition der akademischen Lesegruppe ins Ungewohnte öffnet.

In ihrem Text *Ghost Factory: from curating as research to exhibition as curatorial apparatus* stellt **Magda Tyżlik-Carver** die Frage *How to exhibit Software?* und macht damit Software zum Akteur im kulturellen Feld. Indem sie Software und Daten sowohl als ausgestellte Objekte als auch als kuratierende Subjekte beschreibt, erweitert sie den Begriff des Kuratorischen um die Dimension des Digitalen. Kuratieren ist posthuman geworden, in dem Sinne, dass soziale Interaktionen durch algorithmische Prozesse geleitet sind. Am Beispiel ihres Projekts *Ghost factory* stellt Tyżlik-Carver die Frage danach, wie algorithmische Systeme in Zeit und Raum als Objekte/Subjekte auftreten und dabei Beziehungen herstellen. Software auszustellen bedeutet dann – neben der Verhandlung von Fragen digitaler Materialität und Archivierung – auch die kuratorische Agency auf algorithmische Akteure in technosozialen Netzwerken auszuweiten.

Auch der experimentelle Essay *Widersprüche* von **Luzius Bernhard** setzt sich vor dem Hintergrund durch Digitalität komplexer werdender Akteur*innen provokativ mit der Macht auseinander, die Kurator*innen als individuell handelnden Subjekten im Kunstsysteem nach wie vor zugeteilt wird. Der Essay ist das Produkt einer selbstlernenden künstlichen Intelligenz mit dem Namen B3(NSCAM). Das Mensch-Maschine-System wurde von den Künstler*innen des Kollektivs UBERMORGEN mit Hilfe von Leonardo Impett und Joasia Krysa konzipiert, programmiert und gecodet und steht im Zentrum des Projekts *The Next Biennial Should be Curated by a Machine*. Der Text dekonstruiert die Handlungsmacht von Kurator*innen, welche vor dem Hintergrund der Omnipräsenz algorithmischer Programme infrage gestellt werden muss. Werden Algorithmen Kurator*innen in naher Zukunft ablösen?

Aus einer institutions- und kanonkritischen Perspektive auf Ausstellungen bearbeitet **Dorothee Richter** in ihrem Beitrag *Ku-*

ratieren contra Vermitteln – das Ringen um Deutungsmacht in einem verworrenen Feld bestehende Logiken des Ausstellungsraums und dessen Dispositive. Ausgehend von Paradigmen des White Cubes als klassischen Ausstellungsraum hinterfragt Richter die politischen und ökonomischen Dimensionen von Kunstinstitutionen. Dabei beschreibt sie Ausstellungen als Orte, durch die Normen und Werte reproduziert werden und den Ausstellungsraum als konstitutiv für bürgerliche Subjektpositionen im Kunstfeld – wie die Figur des Kurators als Metakünstler. Kunstvermittlung beschreibt sie dagegen als strukturell weiblich konnotiertes Feld. Sie schlägt vor, kuratorische Praxen über die Grenzen der Ausstellungsinstitutionen zu erweitern, um kunstvermittlerisch-emanzipatorisch wirksam zu werden. Vermittlerische Praxen werden dann zum Versuch oder Mittel, um Kurator*innen sowie Besucher*innen aus einer scheinbar festgelegten, traditionell bürgerlich-männlich konnotierten Position zu befreien.

Torsten Meyer setzt sich in seinem Text *Kunst als Lernumgebung* mit der Ausstellung als Bildungsmedium und Vorbild für mögliche Szenarien in Schule und Hochschule auseinander, die über *transmediales Storytelling* ein Eintauchen in die Kunst als Lernumgebung initiieren und ein immersives Sich-Versenken in die Kunst möglich machen. Aus einer konkreten bildungstheoretischen und fachdidaktischen Perspektive denkt Meyer am Beispiel von Großausstellungen wie der documenta(11) darüber nach, wie das „multimodale World-Building“ (Meyer in diesem Band) der kuratorischen Konzeption übersetzt werden kann in Bildungssituationen und in diesem Fall im Sinne eines „Weltweitwerdens“ (ebd.) produktiv gemacht werden kann.

Antonia Hayer beschreibt das Kuratieren in ihrem Beitrag *Kuratieren als kritische Praxis im Kontext von Vermittlung und Bildung* als eine Praxis, die dazu beitragen kann, sich innerhalb komplexer gesellschaftlicher und technologischer Strukturen zu orientieren und diese darüber hinaus machtkritisch zu hinterfragen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen kuratorische Strategien, die darauf ausgerichtet sind, Handlungsmacht in Bildungsinstitutionen wie Museen, aber auch Schulen umzuverteilen und damit auszuweiten. Vorgestellt werden Ansätze der kuratorischen Kollaboration mit Communities und externen Akteur*innen, der performativen Befragung und geselligen Umnutzung von Kunsträumen oder dem Verlernen, Neuinterpretieren oder Schmuggeln von Handlungen und Inhalten. Diesen Ansätzen ist gemein, dass sie nicht von einer Trennung von Praxis und Kritik ausgehen und transformatives Potenzial in der Teilhabe von gesellschaftlichen Akteur*innen außerhalb des Kunstfeldes sehen, die anti-rassistische und dekoloniale Gegenöffentlichkeiten zu konventionellen institutionellen Räumen herstellen. Hayer kommt zu dem Schluss, dass kritische kuratorische Projekte auch in der Schule dazu eingesetzt werden können, institutionelle und technologische Räume machtkritisch unter die Lupe zu nehmen und durch eine kuratorische Auseinandersetzung mit Räumen die Wissensproduktion selbst zu hinterfragen.

In *Curators at work. At School. Überlegungen zum Lernpotenzial kuratorischer Praxis im Unterricht* thematisiert **Katharina Edlmair** das Ausstellungenmachen als konkrete Unterrichtsmethode in der Schule. Im Anschluss an Helga Kämpf-Jansens *Ästhetische Forschung* untersucht sie, wie sich das gemeinsame Kuratieren kunstpädagogisch produktiv machen lässt und setzt es in Bezug zu anderen, allgemeineren bildungswissenschaftlichen Konzepten. Edlmair sieht das bildende Potenzial von Ausstellungen in ihren Eigenschaften als ästhetische, sinnlich erfahrbare Wissens- und Gestaltungsgefüge als wiederum spezifisches Feld ästhetischforschender Wissensproduktion. Beispielhaft spekuliert sie in ihrem Beitrag mit einer Materialsammlung aus einem bestehenden digitalen Archiv des Prix Ars Electronica, das ein Konvolut von künstlerischen Arbeiten bietet, die selbst von Kindern und Jugendlichen produziert worden sind.

Elke Krasny beschreibt in ihrem Beitrag *Feministisch Stadtforschung kuratieren: Mitgehen, Nachgehen, Weitergehen* einen feministisch kuratorischen Ansatz. Ausgangspunkt ist ein vierjähriges Stadtforschungsprojekt der Autorin, das Alltagsbewegungen der Gegenwart mit historischer Forschung und bestehenden Museumssammlungen in einem offenen Prozess miteinander kombiniert. Auf diese Weise werden der urbane Raum und die Geschichte der Frauen, die darin gelebt, gearbeitet und gewirkt haben, neu erschlossen. Es werden Möglichkeiten des Widerstands entwickelt und Beziehungen zwischen Macht, Wissen, Architektur und bestehenden Subjektprojektionen durchkreuzt und (auf-)gebrochen. Krasnys Beispiel feministischer kuratorischer Forschungspraxis im urbanen Raum zeigt, wie Räume der Wissensproduktion, wie Ausstellungsräume, Sammlungen, Bibliotheken, Archive und Universitäten erweitert werden können, um marginalisierte Geschichte(n) und Subjekte sichtbar zu machen.

Auch die Künstlerin **Mirjam Thomann** befragt architektonische Infrastrukturen, Konventionen und Gesten, die auf Subjektivität einwirken und dazu beitragen, Körper und Wissensformen zu verorten, zu validieren oder auszuschließen. Für das Außengelände der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln hat sie anlässlich des Symposiums *curatorial learning spaces* im Juli 2018 die künstlerische Intervention *Lean In (Universität zu Köln)* konzipiert. Erweitert wurde das Projekt durch einen Workshop zur Erkundung der architektonischen, sozialen, institutionellen und medialen Beschaffenheit der universitären

Umgebung. Gemeinsam mit Studierenden und Alumni des Instituts für Kunst & Kunsttheorie entwickelte sie einen Parcours über den Campus, der das Verhältnis von Intimität und Öffentlichkeit, Kontemplation und Austausch, Vereinzelung und Kollektivität in Lehr- und Lernsituationen verhandelte. Dieser wurde durch ortsspezifische Soundarbeiten der Teilnehmer*innen ergänzt, in denen sowohl pädagogische Fragestellungen als auch persönliche Forderungen an den universitären Kontext zur Disposition gestellt wurden. Der Kanard-Farbtön der Stahlrundrohrgestelle aus Thomanns Arbeit (*Lean in*) findet sich auf monochromen, über das vorliegende Buch verteilten Farbseiten wieder.

Der Band schließt mit dem Text *Am Rande des Raums* von **Nada Rosa Schroer**, der auf Thomanns Arbeit eingeht. Mit Bezug auf die feministische Differenztheoretikerin und Philosophin Luce Irigaray leitet sie her, wie Mirjam Thomann durch die präzise Positionierung von vier hüfthohen, kanardfarbenen Stahlrundrohrgestellen rund um das Hauptgebäude zu einer sinnlichen Erkundung der sonst wenig beachteten Ränder der Fakultät anregt. Die Aufmerksamkeit fällt durch Thomanns Arbeit auf Orte, in denen der 'institutionelle' Raum der Universität und der öffentliche Raum ineinander übergehen. Indem die Objekte kein spezifisches Nutzungsverhalten vorgeben, sondern zu einer experimentellen Benutzung einladen, wird eine spezifische Raumerfahrung angeregt. Mit Irigaray lässt sich dies als eine taktile, räumliche Grenzerfahrung beschreiben. Schroer beschreibt Thomanns Objekte als Wegmarken jener Schwelle, an der durch unerwartete Begegnung mit den Kunstwerken Differenz erzeugt und wahrnehmbar wird und damit institutionelle Dispositive durchkreuzt und verhandelbar werden. Der Raum der Universität wird dabei als abgegrenztes Territorium, als architektonisch strukturiert und sozial konstruiert greifbar – als Raum, der Wahrnehmung, Verhalten und Nutzungsweisen beeinflusst sowie Ein- und Ausschlüsse produziert und damit auf Subjekte einwirkt.

Literatur

Bismarck, Beatrice von (2021): *Das Kuratorische*. Leipzig: Spektrum Books.

Cramer, Florian (2014): What Is 'Post-Digital'? In: APRJA Volume 3, Issue 1, 2014. Online: <http://lab404.com/142/cramer.pdf> [20.7.2022]

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): Zwischen/Räume der Partizipation, in: Verband österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker (Hrsg.): *Räume der Kunstgeschichte*. Tagungsband zur 17. Tagung des Verbandes österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker: Wien. S. 182–168.

Jörissen, Benjamin (2014): *Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung*. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 215–233.

Klein, Kristin (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2019. Online: <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> [19.08.2022]

Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Berlin: Suhrkamp.

Montessori, Maria (1909/2010): *Die Entdeckung des Kindes*. (H. Ludwig, Hrsg.; 3., korrigierte Auflage). Freiburg: Herder.

Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. O'Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.) (2010): *Curating and the Educational Turn*. London/Amsterdam: Open Editions/de Appel.

Rogoff, Irit (2008): *Turning*. In: e-flux Journal, Issue 00. Online: www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/ [20.07.2022]

Sesink, Werner (2007): *Die Zukunft des Bildungsraums*. In: FIFF-Kommunikation, 2007 (3), online: https://www.fiff.de/publikationen/fiff-kommunikation/fk-2007/fk-3-2007/03_2007_sesink.pdf

Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2010): Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?. e-flux journal. No. 14. Online: <https://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [28.8.2022]

Sternfeld, Nora (2017): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 189–201.

Tsing, Anna L./Deger, Jennifer/Keleman, Alder, Saxena/Zhou, Feifei (Hrsg.) (2020): Feral Atlas. The More-Than-Human Anthropocene. Stanford University Press. Online: <https://feralatlantis.org/> [20.8.2022]

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

Abstract

Auf Basis transkultureller Ansätze sucht der nachfolgende Beitrag nach Möglichkeiten, den Raum zwischen „selbst“ und „fremd“ als Interaktionsraum zu nutzen, in dem aus verschiedenen Perspektiven auf sich und andere geblickt und voneinander gelernt wird. Hierfür schlagen wir den Einsatz „fotografischer Praxis“ vor und beleuchten die generativen, identitätsstiftenden und relationalen Eigenschaften der Fotografie, um festgefahrene Wahrnehmungsformen zu entfixieren und mit Mehrdeutigkeit und Andersartigkeit umgehen zu lernen.

1. Einleitung

„Eine Person kann ganz widerspruchsfrei amerikanische Bürgerin von karibischer Herkunft mit afrikanischen Vorfahren, Christin, Liberale, Frau, Vegetarierin, Langstreckenläuferin, Feministin, Heterosexuelle, Tennisfan et cetera sein“, schreibt der Ökonomie-Nobelpreisträger Amartya Sen in seinem Buch „Die Identitätsfalle“ (2007: 33f.) und bringt damit seine Kritik an der essentialistischen Illusion, der Mensch sei auf eine einzige Identität und damit auf eine Kultur reduzierbar, zum Ausdruck. Vorliegender Auszug zitiert auch Bernd Wagner (2012) und unterstreicht, dass der Mensch aufgrund vielfacher Einflussfaktoren wie der Globalisierung, des technologischen Fortschritts (z.B. Kommunikationstechnologie, Luftfahrt etc.) und der damit in Zusammenhang stehenden Kommunikationskultur und Mobilität unentwegt mit verschiedensten Kulturen (z.B. Breiten-, Sub- und Alternativkulturen) in Berührung kommt und diese wiederkehrend in Beziehung zur eigenen kulturellen Identität setzt. Aus postkolonialer Perspektive sind diese Kulturen in Abkehr zu Johann Gottfried Herders traditionellem Kugelmodell weder als „statisch“ noch „rein“ zu begreifen. Kulturen haben sich über Jahrhunderte hinweg wechselseitig durchdrungen (vgl. Wagner 2012: 249) und sich aufgrund der damit verbundenen Vermischung von Wertesystemen, Glaubenssätzen und Lebensweisen immer wieder aufs Neue transformiert. So heterogen und hybride Kulturen ihrem Wesen nach sind, so veränderlich und inhomogen sind auch die darin verankerten Identitäten. Weder Kultur noch Identität sind diesem Ansatz folgend in sich ruhende und ursprüngliche Einheiten, bei denen eindeutig eine Grenzlinie zwischen dem Eigenen und dem Fremden gezogen werden kann (vgl. Wagner 2012:

248), sondern sie erweisen sich als Produkt immerwährender Verschmelzungs- und Neuausprägungsprozesse, die multiple Zugehörigkeiten, Orientierungen und Positionierungen ermöglichen.

Diese Sicht auf Kulturen und Identitäten ist jedoch nach wie vor nicht im Mainstream angekommen. Im Gegenteil – der Wunsch nach Einheitlichkeit, Eindeutigkeit, klaren Kategorien von „selbst“ und „fremd“, sowie die daraus resultierenden Formen von Nationalismen, Rassismen und anderen menschenrechtsfeindlichen Ausgrenzungsmechanismen bestimmen mehr denn je den Alltag. Konservative „Leitkulturbefürworter*innen“ propagieren die Anpassung an einen für alle verbindlichen Wertekanon und Moralkodex, was dazu führt, dass das Wahrnehmen, Hinterfragen, Annehmen und Ausverhandeln verschiedener und sich widersprechender Sichtweisen *auf* und Deutungen *von* Welt dabei nicht als kulturelle Praktiken gelernt und gelebt werden können. Einheitlichkeit und Gleichschaltung verspricht Harmonie, Wohlstand und Sicherheit. Im Gegensatz dazu bringt das Infragestellen von vorgegebenen Sichtweisen und Orientierungen durch einen offenen und neugierigen Umgang mit dem Anderen verständlicherweise eine Beunruhigung mit sich, die in der Angst, vermeintlich haltgebende Sicherheit zu verlieren, begründet liegt. So wird das Andere nicht als Bereicherung, sondern ausschließlich als Gefahr bzw. Bedrohung wahrgenommen, auf das mit Unbehagen und Ablehnung reagiert wird (z.B. in Form der Konstruktion von Feindbildern und der Wiederkehr und Festigung von Nationalismen). Was durch Gleichschaltung versprochen wird, verschleiert, dass ein harmonisches Miteinander nur möglich ist, wenn Menschen nach ihren unterschiedlichen Bedürfnissen leben und sich auch zum Ausdruck bringen dürfen.

In unserem Beitrag hinterfragen wir, inwiefern Grenzen nicht nur als Landmarker betrachtet werden können, an denen das Eigene endet und das Fremde beginnt. Wir suchen nach Möglichkeiten, den Ort zwischen „selbst“ und „fremd“ als produktiven Zwischenraum zu betrachten, an dem sich Menschen treffen, um zu verweilen, um aus verschiedenen Blickwinkeln auf sich und die Anderen zu blicken und voneinander zu lernen. Wir folgen dabei einem Bildungsideal, das sich in den Dienst der Förderung eines selbstbestimmten und friedvollen Zusammenlebens stellt und im Sinne der transkulturellen Kunstpädagogik nach Ansgar Schnurr (vgl. 2018b: 78) einen mündigen Umgang mit Andersartigkeit (*Alterität*), Uneindeutigkeit (*Ambiguität*) und Widerstreit (*Dissens*) anstrebt. Die Herausforderung liegt also darin, Räume zu eröffnen, in denen Anders-Sein sowie die Pluralität und Hybridität der eigenen Identität als Selbstverständlichkeit aufgefasst wird, die es einerseits zu entdecken und auszuhalten wie auch auszugestalten und weiterzuentwickeln gilt. Identitätsbildung bedeutet in solcherlei Bildungsräumen ein fortwährendes Changieren zwischen „Wurzeln“ finden und „Flügel“ entfalten (vgl. Kolland 2015). Fraglich ist dabei, wie das Changieren zwischen „Wurzeln finden“ und „Flügel entfalten“ und das Verständnis für die Hybridität und Pluralität von Kultur(en) und Identität(en) bei jungen Menschen nachhaltig unterstützt und gefördert werden können.

Wir schlagen vor, die Fotografie für solcherlei Herausforderungen als transkulturelles Medium zu nutzen. Der Begriff „der“ Fotografie verweist in diesem Beitrag sowohl auf das fotografische Handeln als Methode wie auch auf das durch dieses Handeln hervorgebrachte Resultat (Bild), das zudem verschiedene Genres (Porträtfotografie, Kunstfotografie etc.) sowie Techniken (vgl. Köffler 2020a: 259) umfassen kann. Als *fotografische Praxis* (vgl. Brandner 2020: 98, 173) verstehen wir eine Form des prozessorientierten und generativen Arbeitens mit der Fotografie bei dem die Beteiligten abwechselnd in die Rolle der Fotograf*innen, Betrachter*innen und Bildmotive schlüpfen und Reflexivität die Basis für gemeinsames Handeln bildet. So lautet die Leitfrage unserer Ausführungen wie folgt: Inwiefern können durch fotografische Praxis mit jungen Menschen Vieldeutigkeit und Fremdheit sowie die Verstrickungen des menschlichen Subjekts in globale Machtverhältnisse anerkannt und bearbeitet werden, um Verschiebungen auf individueller und kollektiver Ebene auszuloten und auszuhandeln? In Abschnitt zwei werden dazu theoretische Erläuterungen gegeben. Es werden vorerst zentrale Charakteristika und spezielle Qualitäten der Fotografie beschrieben, um darauf basierend herauszuarbeiten, wie fotografische Praxis und kultureller Differenz miteinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen. Diese Verwobenheit führt in Abschnitt drei zur Erläuterung verschiedener Prinzipien, Methoden und Zugänge, die sich für transkulturelle Bildungsprozesse besonders gut eignen. Ziel ist es anhand dieser Methoden und Zugänge bestehende Differenzen sichtbar und verhandelbar zu machen. Anstatt vor der Vieldeutigkeit, die sowohl mit der Fotografie als auch mit der Auseinandersetzung mit Kultur und Identität bestehen, zu fliehen, gilt es genau diese mit all ihren inhärenten Ambivalenzen nutzbar zu machen. Die in Abschnitt drei beschriebenen Ideen, Beispiele und Gedanken resultieren aus unterschiedlichen kunstpädagogisch-orientierten und transdisziplinären Projekten, die sowohl an der Universität Innsbruck, am Institut für Internationale Entwicklung in Wien, am Methodenzentrum der Leuphana Universität Lüneburg wie auch an der Privaten Pädagogischen Hochschule Edith Stein z.B. im Rahmen der Ausbildung von Primar- und Sekundarstufenlehrer*innen und Sozialpädagog*innen sowie im Kontext der Bildungsarbeit des interkulturellen Vereins ipsum und in Kooperation mit dem Deutschen Jugendfotopreis in den letzten Jahren und Monaten durchgeführt wurden.

2. Die Potenziale der Fotografie für transkulturelle Bild(ungs)arbeit

Wenn man „Transkulturalität“ als ein (Lebens-)Prinzip versteht, als eine bestimmte Art und Weise, dem Unbekannten zu begegnen, um sich zu einem mündigen, selbstverantwortlichen, respektvollen Menschen in einer globalisierten Welt hinauentwickeln, dann ist die Auseinandersetzung mit Transkulturalität als eine wichtige Bildungsaufgabe aufzufassen. Diese muss jede Faser der formalen, non-formalen und informellen Bildung durchdringen. Um kulturelle Zugehörigkeiten bewusst erfahrbar wie auch sichtbar und damit verhandelbar zu machen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen, die Individuum und Gesellschaft über gemeinsame Wertesysteme und Lebenspraxen miteinander verbinden wie auch voneinander abgrenzen. Dafür braucht es Räume, in denen Begegnungen mit dem Eigenen und dem Fremden stattfinden können und in denen miteinander an bestehenden Differenzen und Vorurteilen gearbeitet werden kann. Diese Räume sollten als Interaktionsräume begriffen werden, in denen Trennendes und Verbindendes gleichermaßen eine Rolle spielen und als Basis dienen, um neue Freiräume und Denkweisen auszuloten.

Nach Homi Bhabha und seinem Konzept des „third space“ (2004) geht es hier um eine Art zwischenräumlichen Übergang zwischen festen Identifikationen, bei dem einander fremde Bedeutungen und Einstellungen wechselseitig übersetzt werden und in einen permanenten Prozess der Neuverhandlung und Neugestaltung treten. Auf den ersten Blick mag der dritte Raum nach Bhabha wie eine Metapher erscheinen, die sich theoretisch sehr schön entwickeln lässt, dabei jedoch völlig lebensfern bleibt. Wird der dritte Raum weniger als theoretisches Konzept und viel mehr als methodologische Leitlinie für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt und Differenz (vgl. ebd.: 55) herangezogen, können daraus in der pädagogischen Praxis Situationen organisierter Reflexion zwischen „eigen“ und „fremd“ geschaffen werden. Es geht darum, soziale Widersprüche auf partizipative Weise greifbar und verhandelbar zu machen. Dabei entstehen Artikulationsräume, die durch die gemeinsame Auseinandersetzung auch zu Handlungsräumen weiterentwickelt werden können (vgl. Vilsmaier/Brandner/Engbers 2018).

Als interessantes Medium für die Umsetzung bzw. die Erschließung solcher dritten Räume in transkulturellen Kontexten erweist sich die Fotografie bzw. die „fotografische Praxis“. Die Eignung der Fotografie für das Erschließen von dritten Räumen in transkulturellen Bildungskontexten liegt darin begründet, dass die Fotografie mittlerweile zu einer vertrauten Alltagshandlung von jungen Menschen geworden ist. Vor allem durch den niederschweligen Zugang und die Omnipräsenz von Kameras in Gegenständen des alltäglichen Lebens wie in Smartphones und Laptops, gepaart mit dem Aufkommen stark bildbasierter sozialer Kommunikationsplattformen (*instagram, snapchat* etc.), ist das fotografische Bild zu einem der beliebtesten Medien und der „meist gebräuchlichen Form der Bilderzeugung und Bildverbreitung“ (Abel/Deppner 2013: 9) unserer Zeit avanciert. Gerade diese Vertrautheit im Umgang mit der fotografischen Technik, die in medienpädagogischen Kontexten zurecht immer wieder kritisiert wurde und wird (z.B. im Kontext des „blinden“ bzw. unreflektierten Produzierens, Verfälschens, Publizierens und Kommentierens von Fotografien), ist für die transkulturelle Bildungsarbeit hingegen ein wichtiger Aspekt, da diese Vertrautheit mit dem Medium Halt und Sicherheit im Rahmen der Erkundung des Differenten geben kann (vgl. Köffler 2020a, S. 251f.).

Weitere Begründungen bestehen sowohl in der Medialität und Eigenart des fotografischen Mediums selbst, in den vielfältigen Möglichkeiten seines Einsatzes im kulturellen Vermittlungskontext, in seiner historischen und gesellschaftlich gewachsenen Rolle und damit in Zusammenhang stehenden Verwendungsweisen sowie in ihrer ambivalenten Wirkungsweise. Einerseits kann der Einsatz von Fotografie zu vereinfachten, stereotypen Sichtweisen und zu unterdrückerischen Verhältnissen führen, vor allem wenn es darum geht, dass Andersartigkeit durch Fotografie bezeugt werden soll, um beispielsweise hegemoniale Verhältnisse zu stabilisieren. Andererseits bergen spezielle Qualitäten des fotografischen Mediums, wenn man einen entsprechenden Umgang damit pflegt, die Möglichkeit, die Welt in ihrer Vielschichtigkeit lesen zu lernen und die Differenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen als Geschenk und nicht als Bürde anzunehmen. In der Folge führen wir einige dieser speziellen Qualitäten der Fotografie an, die begründen, warum sich der Einsatz fotografischer Medien für transkulturelle Bildungsprozesse besonders eignet. Es handelt sich dabei um identitätsstiftende, undisziplinierte, relationale und generative Qualitäten.

2.1. Die identitätsstiftende Fotografie

Das fotografische Medium und individuelle wie kollektive Identitätskonstruktionen sind aus historischer Sicht eng miteinander verflochten. Betrachtet man die indexikalische Verfasstheit der Fotografie, also die Möglichkeit der Fixierung der von einem Ge-

genstand ausgehenden Lichtreflexionen auf einer lichtempfindlichen Oberfläche, wird verständlich, warum die fotografische Technik, wie Kerstin Brandes (2010: 18) schreibt, „zum prominenten inszenatorischen Ort der Selbst- und Fremddarstellung geworden [ist; von der Verfass. hinzugefügt]: zu einem ‚Identitätsausweis‘.“ Bis Anfang des 20. Jahrhunderts war man der Überzeugung, dass sich Identität, damals noch verstanden als ein festgeschriebenes, abgrenzbares und einheitliches Konstrukt, beispielsweise im Bildnis einer Person zu erkennen gibt und unter Zuhilfenahme der fotografischen Technik wahrheitsgetreu und unverfälscht wiedergegeben wie auch „fixiert“ werden kann. Für Brandes (2010: 21) arbeitet die Fotografie „der visuellen Festschreibung von ‚Identität‘ und ‚Differenz‘ zu, sie ist das ultimative Medium des [...] Stillstellens.“ So ist es wenig verwunderlich, dass die Porträtfotografie vor allem im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts boomte – in einer Zeit, in der das Bürgertum sein Selbstbild entwarf (vgl. Brandes 2010: 49). Im selben Atemzug wurde durch die damit einhergehende visuelle Klassifizierung von Menschen nach ihrem Erscheinungsbild auch das gesellschaftlich Auszuschließende und „Minderwertige“ fotografisch markiert, wie es am Beispiel der Verbrecherfotografie oder der ethnografischen Fotografie dieser Zeit zum Ausdruck kommt. Das Paradigma der indexikalischen Referenzialität und der damit in Zusammenhang stehende Nimbus des Authentischen verführte bis zum Aufkommen konstruktivistischer Fototheorien zudem zu einer stark naturalistischen Betrachtung des Abgebildeten als „Es-ist-so-gewesen-Zustand“ (Barthes 1989).

Die identitätsstiftenden Eigenschaften der Fotografie wurden also im Laufe der Geschichte immer wieder zum Einsatz gebracht, um hegemoniale Verhältnisse herzustellen, zu stützen oder zu reproduzieren. Nach wie vor und immer wieder werden durch den Gebrauch der Fotografie Zu- und Festschreibungen über andere gemacht. Menschen werden in Bildern fixiert, Stereotype werden durch das Abbilden, Zeigen und Verbreiten von Fotos produziert, bestätigt und reproduziert. Es ist jedoch nicht das Medium der Fotografie per se, das unterdrückt, es sind vielmehr die Fest- und Zuschreibungen, die von den Einen über die die Anderen durch die Fotografie unter Referenz auf ihre indexikalische Eigenschaft gemacht bzw. vermittelt werden. Diese fixierten Bilder und fixierten Ansichten können zwar als Ausschnitte einer bestimmten Wirklichkeit in einem bestimmten Zusammenhang betrachtet werden, dürfen jedoch nicht als allgemeingültige und unveränderliche Wirklichkeit aufgefasst werden. Das Umgehen mit den identitätsstiftenden Qualitäten der Fotografie und den Selbst- und Fremdbildern, die durch sie erzeugt, fixiert und erfahrbar gemacht werden, sollte mit derselben Selbstverständlichkeit und Konsequenz wie das Lesen und Schreiben von Buchstaben und Worten gelernt werden. Es muss ins Bewusstsein gerückt werden, dass, je nach Situation, das Beherrschen verschiedener Lesarten notwendig ist, um mit der Vieldeutigkeit von fotografischen Bildern entsprechend umgehen und verschiedene Interpretationsspielräume sinnvoll nutzen zu können. Dazu muss aber erst einmal die Vieldeutigkeit der Fotografie als Bereicherung für unser Selbst- und Weltverstehen anerkannt und gewürdigt werden. Betrachtet man die identitätsstiftenden Eigenschaften losgelöst von machtspezifischen und unterdrückenden Dynamiken, können sie auf konstruktive Weise für transkulturelle Verstehensprozesse genutzt werden. Es geht dabei darum zu erkennen, dass jede*r Einzelne als Akteur*in einen gestalterischen Beitrag in der permanenten Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Anderen leistet.

2.2. Die undisziplinierte Fotografie

Dadurch, dass sich die Fotografie zudem durch „Nicht-Zugehörigkeit“ zu nur einer Lebenswelt, einer Kultur, einem Kontext oder einer Forschungsdisziplin auszeichnet, hat sie sich als transkulturell, transkontextuell und transdisziplinär verhandelter Gegenstand monokulturellen und monodisziplinären Deutungshoheiten entzogen. Thomas Abel und Martin Roman Deppner (2013) bezeichnen diese Eigenschaft als „undiszipliniert“, was weniger das Täuschungspotenzial oder das Infragestellen von Sichtbarkeitsordnungen meint, sondern sich auf die Vielseitigkeit, Mehrdeutigkeit und Mehrdimensionalität des fotografischen Mediums bezieht (z.B. in Bezug auf die Simultaneität unterschiedlicher Bildaspekte). Bilder sind grundsätzlich vieldeutig und damit mehrfach interpretierbar. Die unterschiedlichen Elemente, Symbole und Leerstellen innerhalb von Bildern werden von dem*der Bildbetrachter*in entsprechend seiner*ihrer Vorerfahrungen und kulturellen Zugehörigkeit unterschiedlich befüllt (vgl. Kanter/Brandmayr/Köffler 2021). In der subjektiven Auslegung des Bildes sind damit immer auch gesellschaftlich bzw. kulturell konstruierte Deutungen miteingeschrieben, die im Moment der Bildinterpretation immer wieder „reaktualisiert“ werden (vgl. Köffler 2020b). Man könnte diese Prozesse folglich, wie Brandes (2010: 39) schreibt, als „fortwährend neue Momente eines Abschließens“ denken, bei denen immer wieder kategoriale, und in Anlehnung an die fotografische Technik, räumliche und zeitliche Grenzen gesetzt werden. Um mit diesen fortwährenden Transformationsprozessen (in die wir alle eingeschrieben sind) umgehen zu können, muss ein anerkennendes Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass man auch diese Grenzen wieder überschreiten wird und es sich dabei lediglich um einen „Zwischenstand“ bzw. ein „Zwischenergebnis eines Gestaltungsprozesses“ (ebd.) handelt. Jede Posi-

tionierung bzw. Fixierung impliziert demnach auch Bewegung, jede Schließung verweist auf Kontingenz und das Sichtbar-Gemachte referenziert das Unsichtbar-Gemachte, das gerade in diesen „Momenten des Abschießens“ (ebd.) nochmals deutlich wird.

Durch ihre Undiszipliniertheit ist die Fotografie für Menschen aus unterschiedlichen Kontexten zugänglich und nutzbar (vgl. Mitchell 2008: 268). Niemand kann die Fotografie exklusiv für sich beanspruchen, sie ist als Medium offen für alle. Wird das als positive Eigenschaft erkannt, kann die Fotografie als prozesshaftes Medium für transkulturelle Bildungsprozesse dienen. Dafür ist es notwendig, sich in die unterschiedlichen Blickperspektiven hineinzuversetzen, indem nach der Intention der Bildproduzent*innen, der Sicht des abgebildeten Sujets oder auch nach den Wirkungen bei unterschiedlichen Betrachter*innen (je nach Kontext, in dem sie sich bewegen) gefragt wird. Die Thematisierung der eigenen „Prägung des Blicks“ sowie ein spielerisches Einnehmen der unterschiedlichen Rollen und Perspektiven im fotografischen Spannungsfeld kann dazu anregen, Grenzen des Denkbaren zu identifizieren, diese auszuloten und ggf. neu zu stecken und damit Ambiguitätstoleranz, wie sie im Rahmen transkultureller Bildung eingefordert wird, einzüben.

2.3. Die relationale Fotografie

Durch die Fotografie und die Bilder, die mit ihr auf diversen Bildträgern, aber auch in den Köpfen der Menschen entstehen, kann zwischen Ich, Wir und Welt vermittelt werden, indem, wie Jochen Krautz (2018) in seinem Konzept der relationalen Bilddidaktik betont, das Selbst zum Anderen in Beziehung gesetzt wird und damit ein „imaginäres Uns“ (Krautz 2018: 39) erzeugt wird. Für Krautz (ebd.) sind „Bildurheber und Bildbetrachter [...] mit dem Bild selbst *in eine gemeinsame Welt eingelassen*, die ihnen voraus geht und ihre Situation *historisch und kulturell prägt*“. Sowohl die Herstellung wie auch Betrachtung (z.B. durch das Antizipieren imaginärer Betrachter*innen) von Bildern ist daher stets ein Beziehungsakt, bei dem sich durch ein relationales Verhältnis zwischen Ich, Wir und Welt über das Bild etwas Neues konstituiert, sei es eine neue Sichtweise, ein anderes Gefühl oder ein verändertes Beziehungsverhältnis zu sich selbst, zu anderen und der Welt (vgl. Köffler/Sojer 2021). Fotografische Praxis ermöglicht den beteiligten Menschen, verschiedene Rollen, als Fotograf*innen, Motive oder Betrachter*innen und Verwender*innen, einzunehmen. In diesen unterschiedlichen Rollen lassen sich die Beteiligten auf unterschiedliche Handlungen ein, sie fotografieren, betrachten Fotos, lassen dadurch imaginierte Bilder in ihren Köpfen entstehen, verwenden Fotos in verschiedenen Kontexten, lassen sich selbst fotografieren und werden auf Fotos abgebildet. Durch diese verschiedenen Rollen und Tätigkeiten entsteht ein Beziehungsgeflecht zwischen den Beteiligten, das man als *fotografisches Spannungsfeld* (vgl. Brandner 2020: 189) bezeichnen kann. In diesem Beziehungsgeflecht geht es um Sehen und Gesehen-werden, um Abbilden und Abgebildet-werden, um Zeigen und Gezeigt-werden – also jeweils um aktive und passive Prozesse. Im fotografischen Spannungsfeld besteht das Relationale durch die Menschen, die darin verschiedene Rollen einnehmen und in diesen Rollen unterschiedliche Handlungen vollziehen. Das fotografische Bild fungiert darin als vermittelndes Element, über das die Beziehung zwischen den Beteiligten erst nachvollziehbar gemacht werden kann. Genau das kann wiederum in transkulturellen Bildungsprozessen genutzt werden, indem Menschen bewusst in die verschiedenen Rollen schlüpfen und dadurch auch aus verschiedenen Perspektiven sehen lernen: Die eine Person macht ein Foto, eine andere fungiert als Motiv und wieder andere Personen betrachten und verwenden das Foto im Anschluss. In diesem Prozess verschwimmt die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden, ein dritter Raum (vgl. Bhabha 2004: 56) entsteht. Wird dies für transkulturelle Bildungsprozesse methodologisch aufbereitet, können herkömmliche Grenzziehungen zeitweise überwunden werden, das Eigene, das Fremde und das Unbekannte können gemeinsam erforscht, gedeutet und verhandelt werden.

2.4. Die generative Fotografie

Abel und Deppner (2013: 15) gehen in Anlehnung an Boehm (2007) davon aus, dass Fotografien aufgrund ihrer epistemischen Kraft als „Sinn erzeugende, nicht allein wiedergebende Konzentrationen verstanden“ werden können, „die mehr generieren, als sie zeigen, als ihre Sichtbarkeit zu erkennen gibt.“ Sie verfügen folglich über eine generative Kraft, die ein über das Abgebildete Hinausgehende hervorbringt, das sich zwischen Bildproduzent*innen, Bildinhalt und -kontext sowie den jeweiligen Bildrezipient*innen entfaltet. Hier lässt sich ein Bezug zu Paulo Freires generativer Bildungspraxis bzw. der „problemformulierenden Bildung“ (Freire 1978: 88) herstellen. Erfolgreiche Bildungsprozesse beginnen nach Freire immer beim Generativen der Lernenden,

also bei dem, was das Leben der Lernenden ausmacht. Freire entwickelt seine *Problemformulierende Bildung* bzw. *conszientizacao* (z.B.: Bewusstseinsbildung) im Gegensatz zu einem, wie er es nennt, *Bankierskonzept der Erziehung* (ebd.: 57) in dem Lernende wie leblose Behälter betrachtet werden, die es durch Erziehung mit Wissen zu befüllen gilt. Bei der problemformulierenden Bildung wird der Bildungsprozess von den Lernenden selbst hervorgebracht und vorangetrieben. Lernen und Handeln bauen dementsprechend auf dem Selbstverhältnis der Beteiligten sowie ihrer Fähigkeit auf, eine Verbindung zwischen dem Eigenem und dem Anderem, sich selbst und ihrem Umfeld, herzustellen. Im Kern geht es um eine Form der politischen Alphabetisierung, bei der die beteiligten Menschen die Gelegenheit bekommen, sich selbst zum Ausdruck zu bringen, zu erkennen und zu benennen, was in ihrem Leben wichtig ist. Sie sollten ungerechte, unterdrückerische Lebensbedingungen entlarven, sich organisieren und dadurch miteinander handlungsfähig werden. Freires Konzept lässt sich auch für die Nutzbarmachung der Fotografie in transkulturellen Bildungsprozessen weiterentwickeln (vgl. Brandner 2015, 2020: 99). Es geht dabei darum, einen Umgang mit dem Visuellen, also den Bildern, die wir machen, die uns umgeben und jenen, die sich in unseren Köpfen manifestieren, zu erlernen. Es reicht hierfür nicht aus sich die technischen Aspekte der Fotografie anzueignen und zu perfektionieren, es geht vielmehr darum „die Welt lesen zu lernen“ (Freire 1978), also sich selbst im Verhältnis zum eigenen Umfeld und der Welt in Beziehung zu setzen.

3. Verwendungsweisen der Fotografie für transkulturelle Bild(ungs)arbeit

3.1. Prinzipien der transkulturellen Bildung

Ansgar Schnurr (2018a: 10f.) formuliert aus kunstpädagogischer Perspektive fünf Prinzipien für die Auseinandersetzung mit dem „Transkulturellen“. Diese Prinzipien können als methodologische Bezugsrahmen dienen, wenn es darum geht, inter- und transkulturelles Lernen durch fotografische Praxis zu fördern. In der Folge werden diese überblicksartig zusammengefasst:

(1) **Begriffsarbeit:** Vor jeder Auseinandersetzung mit dem Kulturellen gilt es vorerst, den jeweils zur Anwendung kommenden Kulturbegriff und damit in Zusammenhang stehende theoretische Konzepte zu klären und zu reflektieren. Im Kontext der Transkulturellen Pädagogik, die vor allem die dynamischen Prozesse kultureller Phänomene und die jeweils vollzogenen Grenverschiebungen, Vermischungen und Übersetzungsleistungen von Kulturen (vgl. ebd.: 11) adressiert, könnte beispielsweise die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Hybridität“, „Dritter Raum“ oder „Kultureller Remix“ (Bestehendes wird umgedeutet und in veränderter Weise wieder zusammengesetzt) hilfreich sein.

(2) Arbeiten mit und an **Gemeinsamkeiten und Unterschieden:** Ausgehend von Anil Bhattis Konzept der Ähnlichkeit (2010) geht Schnurr zudem davon aus, dass zu Beginn nicht vordergründig die Unterschiede in kulturellen Differenzen betont werden sollten, sondern vor allem das Aufgreifen von Ähnlichkeiten des Differenten hilfreich sein kann, um Ablehnung aufgrund von zu intensiven Fremdheitserfahrungen entgegenzuwirken.

(3) Arbeiten mit **Selbstbildern:** Da die Menschen selbst, folgt man den Gedanken Wolfgang Welschs (2012: 30), als „in sich transkulturell“ aufgefasst werden können, ist gerade auch die Konfrontation mit der eigenen Hybridität bzw. Transkulturalität und den damit in Verbindung stehenden Selbstkonstruktionen eine wichtige Aufgabe transkultureller Bildung, die ausgehend vom eigenen Selbstbild „den Umgang mit externer, also objektbezogener Transkulturalität auf der Ebene von Kultur und Gesellschaft“ (Welsch 2012: 31, zit. in Schnurr 2018a: 12) erleichtern kann.

(4) Arbeiten mit dem **Anderen** bzw. mit **Fremdbildern:** Differenzen etablieren immer auch Grenzen, schaffen Zugehörigkeiten wie Abhängigkeiten und unterliegen gewissen Machtdynamiken, die beispielweise an der Art und Weise, wie wir dem Anderen begegnen oder wie wir das Andere framen (Kolonialismus, Kulturimperialismus, „Othering“) zum Ausdruck kommen.

Gleichzeitig beeinflussen hegemoniale Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht nur, wie wir das Differente wahrnehmen und welche Eigenschaften wir ihm zuschreiben, sie geben im selben Moment vor, an welchen symbolischen Ordnungen und kulturell verhandelten Normbildern sich das eigene Selbst zu orientieren hat (vgl. Köffler 2019: 90). Diese machtvollen Prozesse und Dynamiken und ihre Auswirkungen auf die Wahrnehmung von und Orientierung an den „prominenten“ Kategorien Alter, Klasse, Geschlecht, Sexualität und Ethnizität müssen im Kontext der transkulturellen Bildung kritisch reflektiert werden. Darüber hinaus warnt Schnurr (2018a: 13) in diesem Zusammenhang vor einem „einseitigen, rückwertsgewandten Blick“, der dann auftritt, wenn in diesem Reflexionsprozess bestimmte Kategorien, wie beispielsweise die Herkunft („Migrationshintergrund“), überbetont wer-

den. Darüber hinaus gilt es auch das Fremde im Eigenen bzw. der „eigenen Kultur“ zu entdecken und die augenscheinlich vertraute Kultur wie auch sich selbst auf Distanz zu stellen.

(5) Mit **Vielfalt** und **Differenzen** umgehen lernen: Eine transkulturelle Pädagogik, die Formen von Durchlässigkeit, Uneindeutigkeit und Verschiedenheit thematisiert, wird auch vorläufige Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Widerstand provozieren. Mit diesen Auswirkungen gilt es sensibel umzugehen, indem beispielsweise eine vertrauensvolle Lernumgebung geschaffen wird. Wichtig ist in diesem Sinne, jungen Menschen näherzubringen, dass es für das Funktionieren demokratischer Gesellschaften die unterschiedlichen Formen von Andersartigkeit, Uneindeutigkeit, Widerstreit und Dissens aushalten und in einem nächsten Schritt annehmen zu lernen gilt, auch wenn diese Prozesse häufig von Unsicherheit und Angst begleitet sind.

3.2. Beispiele und Anregungen für transkulturelle Bild(ungs)arbeit durch fotografische Praxis

Anhand dieser fünf Prinzipien wird gut nachvollziehbar, dass das Bildliche, das Visuelle und das Imaginäre eine zentrale Rolle spielen, wenn es um transkulturelle Bildungsprozesse geht. Daran anknüpfend gehen wir in der Folge vertiefend auf transkulturelle Bildarbeit ein, die durch das Arbeiten mit Fotografie, also durch verschiedene Aspekte fotografischer Praxis, ermöglicht wird. Hierbei fokussieren wir auf das Lesen und Hinterfragen von Bildern im Allgemeinen und die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern im Speziellen. Schließlich stellen wir überblicksartig die Generative Bildarbeit vor, die einen methodologischen Rahmen dazu bildet.

3.2.1. Das Lesen und Hinterfragen von Bildern

Wir sind alle, wie Elisabeth Bronfen (vgl. 2011: 13) schreibt, „von den Bildern unserer Kultur in unserem Selbstverständnis, in der Art, wie wir uns präsentieren und Bilder [...] lesen, geprägt. Wir können eine gewisse Komplizenschaft mit den uns definierenden Bildern nicht nur abstreifen, wir brauchen sie auch, um uns sinnvoll gestalten zu können“. Gerade das fotografische Bild dient hierfür häufig als Bezugspunkt – einerseits, weil wir uns aufgrund seiner Indexikalität immer noch dazu verleiten lassen, zu glauben, es bilde die „Realität“ ab und damit nach wie vor in seine Unbestechlichkeit vertrauen (vgl. Ehmer 1971: 173) und andererseits, weil wir selbst seit unserer Kindheit über Fotografien individuelle wie kollektive Identität(en) erkunden wie auch selbst konstruieren (z.B. im Zuge des Stöbers in Fotoalben, durch das fotografische Festhalten unserer Stimmungen und Begegnungen oder durch die fotografische Selbstdarstellung auf sozialen Netzwerken etc.). Die kritisch-reflexive Analyse von popkulturellen Bilderzeugnissen im Hinblick auf stereotypisierende und rassistische Visualisierungsformen von Alter, Klasse, Geschlecht, Sexualität und Ethnizität etc. und die Identifizierung visueller „Überbetonungen“ von gewissen Merkmalen bei der Darstellung bestimmter (Sub-)Kulturen (z.B. alle muslimischen Frauen tragen Kopftuch etc.) kann daher als eine wichtige Aufgabe der transkulturellen Bildung aufgefasst werden.

Heike Kanter (vgl. 2020: 276) schlägt hierfür die Methode der *dekonstruierenden Bildkritik* vor, bei der durch die „Dekonstruktion des Wahrnehmbaren entlang der Bilder [...] Hypothesen über die Bildkonstruktionen und die damit zusammenhängenden gesellschaftspolitischen Verhältnisse entworfen“ werden. Fragen, die gemäß Kanter (vgl. 2020) an das Bild gestellt werden können, sind beispielsweise: Wer wird in welcher Funktion, in welcher Position zu den anderen Abgebildeten dargestellt? Wessen Perspektiven werden (nicht) visualisiert? Was/wer wird als „normal“ dargestellt? Was/wer als abweichend bzw. anders? Wer wird unter Einsatz formalästhetischer Mittel un-/sichtbar gemacht und auf diese Weise marginalisiert? In diesem Zusammenhang bietet sich an, popkulturelle Erzeugnisse in Anlehnung an Hermann K. Ehmers (vgl. 1971a) Arbeiten zur Sprache der Werbung einer „Metainterpretation“ zu unterziehen, indem in Anlehnung an Roland Barthes' strukturalistisch-semiologischen Ansatz zur Mythenbildung durch den Versuch des Durchdringens des „Offensichtlichen“ bzw. der Objektsprache (1. Ebene), wie Barthes sie bezeichnet, verdeckte (politische) Botschaften (2. Ebene) bzw. die „mitgelieferte Kultur“ (ebd.: 168) freigelegt und Ideologien herausgestellt werden können. Barthes Ansatz zur Mythenbildung geht beispielsweise davon aus, dass durch Serialisierung eine Geschichtlichkeit des Abgebildeten erzeugt wird, sodass es von Bildrezipient*innen nach und nach für „natürlich“ gehalten und in diesem Sinne zu einer unbewussten kollektiven Bedeutung wird. Martin Sexl (vgl. 2021) postuliert in diesem Zusammenhang, dass wir jene kontingente Wirklichkeit auf dem Bild sehen, die wir durch diese Mythenbildungsprozesse *zu sehen gelernt* haben. Durch eine Bedeutungs- und Konnotationsanalyse der Zeichen und ihrer Beziehungen (wie auch der Beziehungen ganzer Zeichensysteme) zueinander, können so beispielsweise tieferliegende kollektive Botschaften des Bildes herausgearbeitet werden. Eh-

mer (vgl. 1971b) verweist im Rahmen der Analyse von Werbeillustrationen aus den 70er-Jahren beispielsweise auf den sakral-repressiven bzw. christlich-religiösen Charakter inhaltlicher Bildstrukturen von Waschmaschinenwerbung, indem sie auf den Auferstehungs- bzw. Reinigungsmythos rekurrieren, der auch heute noch bedient wird. Die Auseinandersetzung mit ideologischen Färbungen und mit der sich in Bildern materialisierenden symbolischen Richtschnur kann im Kontext der transkulturellen Bildung dafür genutzt werden, Herrschaftsstrukturen und Machtverhältnisse aufzudecken und sich im Zuge dessen der Macht bzw. Einschlagkraft von Bildern bewusst zu werden sowie einen kritischen Blick im Umgang mit wiederkehrenden Sujets in massenmedialen Bilderzeugnissen zu fördern.

3.2.2. Die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern

Durch fotografische Serialisierung und die wiederkehrende Sichtbarmachung von gesellschaftlich erwünschten Realitäten konnten bestimmte kulturelle Normen, an denen sich das Subjekt jeweils zu orientieren und „abzuarbeiten“ hatte, tradiert und verfestigt, unerwünschte Subjektpositionen durch „visuelle Abstinenz“ zurückgewiesen werden. Bilder der Werbung beispielsweise verfolgen häufig nicht nur einen kommerziellen Zweck, sie befriedigen auch „außerkommerzielle“ bzw. „anthropologische“ Bedürfnisse (vgl. Ehmer 1971a: 165) und verfügen über eine didaktisierende Funktion, indem sie vorgeben, wie man sich, möchte man einer gewissen (Sub-)Kultur angehören, zu kleiden oder verhalten hat (vgl. hierzu *social tableaux advertisements*; Marchand 1986). Hierfür spielte den Massenmedien das von Jacques Lacan (1975) in seiner Spiegelstadiumtheorie explizierte menschliche Bedürfnis in die Hände, sich im Zuge der menschlichen Subjektformierung durch externe Bilder und damit in Zusammenhang stehende Kohärenz- oder Differenz Erfahrungen modellieren zu wollen, wodurch sich das Subjekt im Verlauf seines Lebens stets mit externen Instanzen und tradierten „Idealbildern“ in Beziehung setzt.

Durch transkulturelle Bild(ungs)arbeit sollte die kritische Auseinandersetzung mit stereotypierenden bzw. rassistischen Visualisierungsweisen und Bildpraktiken in popkulturellen Zusammenhängen jedenfalls ermöglicht und durch geeignete Methoden geübt werden. Gleichzeitig wird dabei auch die Frage gestellt, inwiefern das eigene Selbstbild durch externe Bilder im Verlauf der Zeit mitmodelliert wird/wurde und inwiefern Selbstbildnisse (z.B. in Form von Selfies) tradierte Stereotype bewusst wie unbewusst aufgreifen, an bildästhetische Konventionen anschließen und diese fortschreiben. Gerade der Körper spielt im Zuge der Erkundung, Konstruktion wie auch Festschreibung von Identitätsmerkmalen eine übergeordnete Rolle, stellt er doch „ein Terrain dar, auf dem sich das Prinzip von ‚Selbstheit‘ organisiert und ablagert“ (Brandes 2010: 45). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild fußt daher auf der Frage, wie der eigene Körper dargestellt, gezeigt und inszeniert werden möchte, inwiefern die überlappenden Felder des Psychischen, Sozialen und Politischen dargestellt werden können und wie sich das Subjekt unter Verwendung der fotografischen Technik mit anderen Objekten im Bildraum wie auch mit dem Bildkörper bzw. Bildträgern (z.B. Präsentation des Bildes in Form eines Drucks, einer Postkarte oder der Projektion an der Wand etc.) in Beziehung setzt. Um die unterschiedlichen Anteile – alle „freiwilligen und unfreiwilligen Attribute, Wünsche, Mitbringsel, kulturellen Werte und Ängste“ (Joedicke 2018: 32) – der eigenen Identität zu erfahren, bietet sich an, Fotomosaik bzw. Fotocollagen zu gestalten, die biografisch gewachsene wie auch aktuelle Anteile der eigenen Identität sichtbar werden lassen. Dabei kann man beispielsweise dem Motto „*Ich bin Viele[s]!*“ folgen und die Frage miteinbeziehen „*Wer bestimmt, wer ich bin?*“. Die eigenen Grenzen können dann elastisch bzw. beweglich gehalten werden, wenn man junge Menschen immer wieder dazu animiert, sich in Form fotografischer Selbstporträts „anders“ zu erfinden, sie folglich auffordert, in unbekannte Rollen zu schlüpfen, Gegenbilder zu bereits vorhandenen Porträts zu entwerfen, Selfies anderer Personen nachzustellen (Re-Inszenierung), oder einen prognostischen Blick in die Zukunft zu werfen und zu visionieren, wie sie sich im Jahr 2030 sehen (vgl. Pässler 2018: 20f.). Im Rahmen von Lehr-/Lernforschungsprojekten am Institut für Internationale Entwicklung in Wien bei denen Studierende mit generativer Bildarbeit (vgl. Brandner 2020) arbeiteten, wurde das Selbstporträt immer wieder als Ausdrucksform von den Beteiligten gewählt, um dem Zwiespalt zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung Ausdruck zu verleihen.

Im Rahmen des Seminars „Gestaltungsraum Schule“ entwarfen sich Studierende der KPH Edith Stein beispielsweise in Form von Paper-Cut-Collagen (aus selbstgemachten Fotografien und Bildmaterial aus Magazinen) als „Alien“ und damit als radikal fremdartig oder sie kreierten Figuren, die sie auf Basis der Verhandlung verschiedener Diversitätskategorien und vor dem Hintergrund exosozioologischer Befunde als „maximal fremd“ (vgl. Schetsche 2004) einstufen würden.

Auch das Experimentieren mit unterschiedlichen Aufnahmeperspektiven (Aufsicht oder Untersicht, Profil- bzw. Frontalansicht),

Bildebenen und Lichtverhältnissen (z.B. Ausleuchtung, angeblitzte Aufnahme, Licht- und Schattenspiele etc.) sowie die Erprobung variierender szenischer Choreografien (Bild-im-Bild-Konstruktionen, Spiegelungen, Blickanordnungen) kann dabei unterstützen, den Blick auf sich selbst zu verändern. Das Experimentieren mit fotografischen Selbstporträts ermöglicht folglich ein Changieren zwischen tradierten Idealbildern und der Erfindung „eigener Bilder“ des Selbst, zwischen der Behauptung der eigenen Identität und ihrer Infragestellung im Sinne der Verstörung wie auch Stabilisierung bestehender Verhältnisse. Die Fotografie bietet demnach einen „Zwischenraum“ für soziale Interaktionen, in dem Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Verstrickungen und Fremdartiges ausverhandelt werden können.

3.2.3. Generative Bildarbeit

Den bisherigen Ausführungen folgend geht es also bei transkultureller Bild(ungs)arbeit darum, einen kritisch-reflexiven Umgang mit fotografischen Bildern und dem, wozu sie angefertigt worden sind und was sie transportieren und eventuell auch bewusst „ausblenden“ möchten, zu entwickeln. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn diese in ihrem Entstehungs-, Verwendungs-, Verwertungs- und Bezugsrahmen gelesen werden. Es muss also die fotografische Praxis in ihren verschiedenen Aktions- und Reflexionsebenen beleuchtet werden, denn fotografische Bilder werden zu gewissen Zeitpunkten in einem gewissen Kontext von gewissen Menschen gemacht (*produktionsästhetisch* speisen sie sich folglich aus disparaten Quellen) und zu wieder anderen Zeitpunkten von meist anderen Menschen gesehen, gelesen und verwendet (*rezeptionsästhetisch* übernehmen sie dabei auch immer wieder neue Funktionen und Bedeutungen in sich verändernden Kontexten) (vgl. Wagner 2017: 16). Dazwischen werden sie immer wieder neu sortiert, ausgewählt und bearbeitet. Fotografische Praxis umfasst all diese Tätigkeiten und Prozesse, die sich um fotografische Bilder spannen und die sich wie unsichtbare Schichten auf den Bildern ablagern können. In diesen Schichten befinden sich die unterschiedlichen Bedeutungszusammenhänge, die im Kontinuum von Zeit und Raum über das Bestehen eines Fotos hinweg entstehen, jedoch meist nicht offensichtlich sind. Es bedarf einer tiefergehenden Auseinandersetzung, um diese unsichtbaren Schichten zu erkennen.

Einen methodologischen Rahmen hierfür bietet die Generative Bildarbeit (Brandner 2018, 2020), bei der die Fotografie als Wahrnehmungs-, Interaktions-, Dialog- und Reflexionsform ganz im Sinne der generativen Praxis bei Paulo Freire (1978) nutzbar wird. Es handelt sich bei Generativer Bildarbeit um einen qualitativen, partizipativen und prozessorientierten Gruppenprozess, der sich sowohl für Bildungs- als auch für Forschungsprozesse eignet. Es werden die zentralen Tätigkeiten fotografischer Praxis, das Fotografieren, das Posieren und das Anschauen von und Sprechen über Bilder ins Zentrum gerückt. Generative Bildarbeit kann wie ein Werkzeugkasten verwendet werden, in dem verschiedene Methoden für transkulturelle Bildarbeit bereitliegen und besteht im Kern aus vier zentralen Elementen: Dem Impuls, dem Fotografieren, dem Bilddialog und dem Mapping. Innerhalb dieses methodologischen Rahmens lassen sich verschiedene Einzelmethoden, wie beispielsweise die dekonstruierende Bildkritik (vgl. Kanter 2020), bis hin zum Fotografieren von Selbstporträts, Ansätze aus der klassischen Reportagefotografie bis hin zu Elementen der Fototherapie (vgl. Weiser 2015) einbauen.

In diesem Prozess nehmen die Beteiligten abwechselnd die Rollen als Fotograf*innen, der Bildmotive und der Betrachter*innen ein und erfahren in diesem Tun die Vieldeutigkeit der Fotografie. Dadurch werden Perspektivenwechsel möglich und gewohnte Blickregime werden gebrochen. Es ergeben sich Situationen von wechselseitigem Verstehen, aber auch Differenzerfahrungen, die nach Bernhard Waldenfels (vgl. 1999) als Bruchstellen zwischen Sehen und Wissen bezeichnet werden können. Die Beteiligten lassen sich mit den Bildern der Anderen auf fremde Sichtweisen ein, Vieldeutigkeit wird zur Herausforderung, der Prozess ist von Blickwechseln geprägt und dadurch immer wieder von Momenten der Unruhe bestimmt: „Dem Bild, das einem Blickgeschehen ausgesetzt ist, wohnt eine >Unruh< inne, die im Blickfeld Spannungen erzeugt und wachhält.“ (Waldenfels 1999: 147) An diesen Momenten gilt es dranzubleiben und sich weiter zu vertiefen, was durch eine entsprechende Gruppenmoderation unterstützt werden muss. So wird das, was sich hinter den Unruhepolen verbirgt, von bestehenden Sorgen oder Ängsten bis hin zu unerfüllten Wünschen und Zukunftsvisionen, herauskristallisiert und im Gruppendialog aufgearbeitet.

Im Prozess Generativer Bildarbeit wird das Fotografieren und der Bilddialog mehrmals hintereinander durchgeführt. Jedes gemeinsame Bilderlesen im Bilddialog beeinflusst das neuerliche Fotografieren. Das was die Teilnehmer*innen im Bilddialog voneinander zu sehen bekommen und lernen, schreibt sich in ihre weitere Bildproduktion ein. So können sich über einen längeren Zeitraum hinweg innere Bilder und Gedanken der Beteiligten ineinander verschränken – es entsteht ein kollektives Bilder- und

Wahrnehmungsgeflecht. Der Prozess steht ganz im Gegensatz dazu, anhand von Fotos eine bestimmte Wahrheit festzustellen und zu legitimieren. Die Vielfalt und die Differenzen, die in den Bildern, Gedanken und Handlungen der Beteiligten im Gruppenprozess zum Ausdruck kommen, werden begreifbar und verhandelbar, „so dass man sie gleichzeitig unter den verschiedensten Aspekten sehen kann: persönlich, politisch, ökonomisch, dramatisch, alltäglich und historisch.“ (Berger 2016: 88). Die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen verschwimmen, die Fotografie wird als Medium sozialer Zusammenhänge nutzbar.

4. Ausblick

Einheitlichkeit und Gleichschaltung scheinen vordergründig das Leben einfacher zu machen, können jedoch als eine Wurzel von Konflikten bis hin zu Unterdrückung und verschiedenen Formen von aktiver und passiver Gewaltausübung führen. So stellen sich Herausforderungen und Ambivalenzen speziell in pädagogischen Kontexten, wenn es darum geht, mit multiplen Identitäten und Kulturen umgehen zu lernen. Ein Beispiel dafür besteht im gut gemeinten pädagogischen Bestreben des „Brückenbauens“ zwischen dem Eigenen und Fremden bzw. Anderen. In diesem Zusammenhang gibt Schnurr (2018a: 7) in Rückgriff auf Adelson (2015: 129) zu denken, dass eine „imaginierte Brücke ‚zwischen zwei Welten‘ [...] gerade dazu gedacht [ist], voneinander angrenzten Welten genau in der Weise auseinanderzuhalten, in der sie vorgibt, sie zusammenzubringen“. Der Begriff des „Brückenbauens“ betont gerade die konstruierten Grenzen von Kultur als ein homogenes und festes, in sich geschlossenes Herdersches Kugelsystem, das die Hybridität, die Überlappungen wie auch Vermischungen von Kulturen untergräbt. Es ist eher nicht zu befürchten, dass aus gut gemeinten pädagogischen Konzepten, bei denen es ums „Brückenbauen“ geht, sofort eine menschenrechtswidrige Unterdrückungssituation resultiert. Jedoch, solange die Brücke lediglich als Grenzposten bzw. Passage, ohne Möglichkeit des Verweilens eingesetzt wird, setzt sich die Idee von Kulturen als abgetrennte Entitäten dies- und jenseits der Brücke weiter in den Köpfen der Menschen fest. Solcherlei imaginierter Bilder schreiben sich in das Weltverstehen der Beteiligten ein. Ohne böse Absicht können dadurch langfristig hegemoniale Vorstellungen und Bestrebungen untermauert werden, die kulturelle Abschottung und Gleichschaltung über Perspektivenvielfalt und Gegensätzlichkeit stellen und damit die Reproduktion menschenfeindlicher Ausgrenzungsmechanismen im Kleinen und Großen fördern. In unserem Beitrag haben wir hinterfragt, inwiefern Grenzen und damit auch Brücken nicht nur als Landmarker betrachtet werden können, an denen das Eigene endet und das Fremde beginnt. Wir haben nach Möglichkeiten gesucht, den Ort zwischen „selbst“ und „fremd“ als produktiven Zwischenraum zu betrachten, in dem sich Menschen treffen, um auf Basis der Prinzipien transkultureller Bildung (Begriffsarbeit, Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbstbildern) aus verschiedenen Blickwinkeln auf sich und die Anderen zu blicken und voneinander zu lernen. Dazu haben wir die Fotografie als transkulturelles Medium vorgeschlagen und gezeigt, wie fotografische Praxis für transkulturelle Bild- und Bildungsarbeit nutzbar gemacht werden kann. Die transformierenden Eigenschaften fotografischer Praxis werden wirksam, sobald sich Menschen bewusst in die verschiedenen Rollen (als Fotograf*in, Betrachter*in und Fotomotiv) begeben und sich über ihre jeweiligen Wahrnehmungen und Erfahrungen austauschen, die sich dabei bieten. Durch entsprechende Einzelmethoden und methodologische Rahmen kann in diversen Gruppensettings die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmer*innen und die Fähigkeit des Perspektivenwechsels gefördert werden. Es können generative Themen der Gruppe identifiziert werden, die auf jene lebensweltlichen Zusammenhänge verweisen, die für die Gruppenmitglieder von erhöhter Relevanz sind. Indem sich die Beteiligten auf die Vieldeutigkeit von Bildern einlassen, können stereotype Diskurse erkannt, besprochen, hinterfragt und verstanden werden. Es geht in solchen Bildungsprozessen nicht um das Erkennen von „richtig“ oder „falsch“, sondern im Sinne Homi Bhabhas um das Bewusstwerden der Blickachsen und Blickregime, die sich ergeben, sobald Menschen den Grenzraum zwischen „eigen“ und „fremd“ betreten. Der Einsatz von fotografischer Praxis in transkulturellen Bildungsprozessen ist aufgrund der in diesem Beitrag dargelegten generativen, identitätsstiftenden und relationalen Eigenschaften der Fotografie empfehlenswert, denn es können dadurch einerseits festgefahrene Wahrnehmungsformen entfixiert und gleichzeitig die Vielschichtigkeit der eigenen Identität erkannt sowie respektvolle Umgangsformen mit Vieldeutigkeit entwickelt werden.

Literatur

- Abel, Thomas/Deppner, Martin Roman (2013): Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur. Skizze eines Denkraums. In: Abel, Thomas/Deppner, Martin Roman (Hrsg.): Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur. Bielefeld: transcript, S. 9–26.
- Adelson, Leslie A. (2015): Against Between – Ein Manifest gegen das Dazwischen. In: Langenohl, Andreas /Poole, Ralf/Weinberg, Manfred (Hrsg.): Transkulturalität. Klassische Texte, Bielefeld: transcript, S. 125–138.
- Berger, John (2016): Der Augenblick der Fotografie. Essays. München, Hanser Verlag.
- Bhabha, Homi K. (2004): The Location of Culture. London: Routledge.
- Barthes, Roland (1989): Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brandes, Kerstin (2010): Fotografie und „Identität“. Visuelle Repräsentationspolitiken in künstlerischen Arbeiten der 1980er und 1990er Jahre. Bielefeld: transcript.
- Brandner, Vera/Winter, Paul/Vilsmaier, Ulli (2015): Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung.
- In: Gerald Faschingeder (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: new academic press, S. 74–92.
- Brandner, Vera (2018): Zwischen Menschen, Bildern und Menschen. Ambivalente Beziehungen und alternative Praxis im fotografischen Spannungsfeld. Weimar: Jonas Verlag.
- Brandner, Vera (2020): Generative Bildarbeit. Das transformative Potential fotografischer Praxis. Bielefeld: transcript.
- Bronfen, Elisabeth (2008): So sind sie gewesen. Inszenierte Weiblichkeit in den Bildern von Fotografinnen. In: Graeve Ingelmann, Inka (Hrsg.): Female trouble. Die Kamera als Spiegel und Bühne weiblicher Inszenierungen. Ostfildern: Hatje Cantz, S. 11–20.
- Delicath, John W./DeLuca, Kevin Michael (2003): Image events, the public sphere, and argumentative practice: The case of radical environmental groups. In: Argumentation, 17 (3), S. 315–333.
- Didi-Huberman, Georges (1997): Die Erfindung der Hysterie: Die photographische Klinik von Jean-Martin Charcot. München: Wilhelm Fink.
- Ehmer, Hermann K. (1971a): Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont, S. 162–178.
- Ehmer, Hermann K. (1971): Von Mondrian zu Persil. Zur Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont, S. 179–212.
- Freire, Paulo (1978) [1973]: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hess, Michael/Schirmer, Anna-Maria (2018): #Diversität. Eine neue Reihe in Kunst + Unterricht. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 82–87.
- Joedicke, Gudrun (2018): Ich bin Viel(es): Fundstücke der eigenen Identität als Fotomosaik in transkulturellen Fokus. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 32–35.
- Kanter, Heike (2020): „Politische“ Bilder bewusst einsetzen – Anregungen für den Einsatz von visuellen Materialien im Unterricht zur Schulung eines kritisch-reflexiven Sehens und Bildhandelns. In: Erziehung & Unterricht, Heft 3-4/2020, S. 270–280.
- Kanter, Heike/Brandmayr, Michael/Köffler, Nadja (2021): Bilder, soziale Medien und das Politische: Ein komplexes Verhältnis

unter der Lupe. In: ders. (Hrsg.): Bilder, Soziale Medien und das Politische. Transdisziplinäre Perspektiven auf visuelle Diskursprozesse. Bielefeld: transcript, S. 11–50.

Kolland, Dorothea (2015): Diversity, Transkulturalität und Identität. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/diversity-transkulturalitaet-identitaet> (letzter Zugriff am 09.04.2020)

Köffler, Nadja (2019): Vivian Maier und der gespiegelte Blick. Fotografische Positionen zu Frauenbildern im Selbstporträt. Bielefeld: transcript.

Köffler, Nadja (2020a): Was Fotografie zur visuellen Bildung beitragen kann und was wir von ihr lernen können. In: Erziehung & Unterricht, Heft 3-4/2020, S. 251–260.

Köffler, Nadja (2020b): Zur Kulturalität des Sehens: Reflexionen zur kulturellen Prägung des Blicks und Implikationen für den (Kunst-)Unterricht. In: BOEKWE, Heft 3/2020. S. 14–18.

Köffler, Nadja/Sojer, Thomas (2021/im Druck): Resonante Begegnungen im fotografischen Dazwischen. In: Steiner, Johannes (Hrsg.) Klang.Kunst.Bild. Interdisziplinäres Gestalten in der Schule. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik. Band 5. Münster: Waxmann. S. 45–58

Lacan, Jacques (1975): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Lacan, Jacques: Schriften 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 61–10.

Marchand, Roland (1986): Advertising the American Dream: Making Way for Modernity, 1920-1940. Berkley: University of California Press.

Mitchell, William J. T. (2008): Bildtheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pässler, Astrid (2018): Selfies fürs Museum: Selbstinszenierung als Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 32–35.

Schetsche, Michael (2004, Hrsg.). Der maximal Fremde: Begegnungen mit dem Nichtmenschlichen und die Grenzen des Verstehens. Würzburg: Ergon.

Schnurr, Ansgar (2018a): Wandlungen gestalten lernen. Zum Prinzip Transkulturalität in der Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 4–14.

Schnurr, Ansgar (2018b): Beingsafeisscary? Zur politisch-bildenden Dimension transkultureller Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 75–78.

Sexl, Martin (2021): Kapitalismus, Körperdarstellung und soziale Medien. In: Kanter, Heike/Brandmayr, Michael/Köffler, Nadja (Hrsg.): Bilder, soziale Medien und das Politische. Transdisziplinäre Perspektiven auf visuelle Diskursprozesse. Bielefeld: transcript.

Vilsmaier, Ulli/Brandner, Vera/Engbers, Moritz (2017): Research In-between: The Constitutive Role of Cultural Differences in Transdisciplinarity. Transdisciplinary Journal of Engineering & Science 8(1).

Wagner, Bernd (2012): Von der Multikultur zur Diversity. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle /Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 245–251.

Wagner, Ernst (2017): Diversity: Multi-, Inter- und Transkulturalität im Kunstunterricht. In: Wagner, Ernst/Wenrich, Rainer/Ratzel, Ann-Jasmin (Hrsg.): Diversity im Kunstunterricht. Modelle und inter- und transkulturelle Vermittlungspraxis. München: Kopaed, S. 14–24.

Waldenfels, Bernhard (1999): Sinnesschwellen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Weiser, Judy (2015). Establishing the Framework for Using Photos in Art Therapy (and Other Therapies) Practicesn.Arteterapia

(Madrid), vol. 9, S. 159–190.

Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee/Schahadat, Schamma (Hrsg.): Kulturen und Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: transcript, S. 25–40.

Wittgenstein, Ludwig (2001): Philosophische Untersuchungen. In: Schulte, Joachim (Hrsg.): Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

Wie lässt sich eine „kuratierte Lernumgebung“ (Meyer 2014) inszenieren, die die künstlerische und wissenschaftliche Arbeit eines gesamten Studienjahrs in räumlicher und zeitlicher Verdichtung erfahrbar macht?

Diese Frage stand am Anfang des Ausstellungsprojekts *SUBLIMA*, einer Gruppenausstellung, die im Dezember 2017 zum zweiten Mal in den Räumen der Humanwissenschaftlichen Fakultät (HumF) der Universität zu Köln stattfand. Zu sehen waren 43 Arbeiten von 28 Studierenden (und eine kollektive Seminararbeit)^[1] der Studiengänge Kunst, Ästhetische Erziehung und Intermedia, die zuvor in einem mehrstufigen Verfahren von einer zwölfköpfigen Kurator*innen-Jury aus Lehrenden und Studierenden ausgewählt wurden. Die Ausstellung *SUBLIMA17* griff die vergangenen beiden Semesterthemen, *home/migration* und *Grand Tour* auf und wurde, den räumlichen Bedingungen der HumF entsprechend, an gewöhnlichen und ungewöhnlichen Orten des Gebäudes inszeniert. So entstand ein Setting an der Schnittstelle von Kunst und Wissenschaft, das Fragen rund um die Themen Mobilität, Migration und Identität für zwei Tage intensiv verhandelte.

Die verschiedenen Experimente mit den Möglichkeiten der kuratorischen Praxis im Rahmen der kunstpädagogischen Lehre am Institut für Kunst & Kunsttheorie werfen rückblickend einige Fragen auf: Welche Rolle können sowohl das Kuratieren als auch kuratierte Räume^[2] an Ort und Stelle der universitären und schulischen Bildung für eine Arts Education in Transition spielen? Torsten Meyer, der sich vor einiger Zeit für einen „Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“ aussprach, schlug vor, die Rolle von Kunstlehrer*innen an der Rolle von Kurator*innen zu orientieren (vgl. ebd.). Was ist hier genau unter Kuratieren zu verstehen und welcher Begriff könnte sich an Orten, wie der Schule oder der Universität und im Kontext von Kunstpädagogik und kultureller Bildung, als produktiv erweisen? Diesen Fragen möchte ich mich mit Blick auf kultur- und bildungswissenschaftliche Diskurse annähern.

Das Kuratieren weist Bezüge zu einer Vielzahl künstlerischer, wissenschaftlicher und alltäglicher Praxen auf. Das Verständnis des Begriffs variiert daher je nach Verwendungskontext. Wurde das Kuratieren gemäß seiner lateinischen Herkunft (*curare* = „sorgen um“) zunächst mit dem Beruf des*der Kustod*in mit der Beforschung, Pflege, Präsentation und Vermittlung von musealen Sammlungen in Verbindung gebracht, erschienen Kurator*innen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts parallel zur Expansion und Ausdifferenzierung des Kunstfelds als bedeutungsproduzierende Subjekte auf der Bildfläche. Diese Verschiebung ist bis heute mit konfliktreichen Aushandlungen um Definitions- und Deutungsmacht zwischen den verschiedenen Akteur*innen verbunden (vgl. Bismarck 2012). Um den Wandel der Rolle des*der Museumskurator*in hin zum* zur öffentlichkeitswirksam agierenden

Ausstellungsmacher*in zu skizzieren, wird oft auf die Vorgehensweise Harald Szeemanns verwiesen, der im Jahr 1972 zum künstlerischen Leiter der *documenta 5* berufen wurde und die Großausstellung zum ersten Mal mit eigenem Konzept und ohne das 26-köpfige Ausstellungskomitee kuratierte (vgl. Bismarck 2000).

Die Ausdifferenzierung des Kurator*innenberufs steht in Zusammenhang mit der Entgrenzung künstlerischer Formen ab den 60er-Jahren. Dabei rückte auch die Subversion von Zeige-, Zirkulations- und Produktionslogiken des Kunstfelds in den Mittelpunkt künstlerischer Verhandlung.^[3] Besonders feministische und kollektiv organisierte Projekte, wie *Womenhouse* (1972) oder *The International Dinner Party* (1979), experimentierten mit kollaborativen Formen der Organisation und Autor*innen-schaft, um den hierarchischen Arbeitsstrukturen und paradigmatischen Rollenmodellen der männlich dominierten Kunstwelt, beispielsweise dem Mythos des Individualgenies, etwas entgegenzusetzen. Die Suche nach neuen Artikulationsformen wirkte sich auch auf die kuratorische Praxis aus und brachte Organisationsformen hervor, die das kuratorische Feld bis heute prägen (vgl. Krasny 2016; Richter 2016).

Vor diesem Hintergrund spricht sich Beatrice von Bismarck dafür aus, das Kuratieren zunächst unabhängig vom ausgeübten Beruf

„als ein[en] Handlungsmodus im Feld des Kuratorischen [zu] beschreiben, [der] diejenigen Techniken, Verfahren und Fertigkeiten umfasst, die auf das Öffentlichwerden von Kunst und Kultur gerichtet sind. [...] Insofern umfasst es [das Kuratieren] ein breites Spektrum unterschiedlicher möglicher Aktivitäten, die deutlich über die Ursprungsbedeutung des lateinischen curare im Sinne von sorgen und pflegen hinausgehen, um vermehrt den Aspekt der Vermittlung in den Vordergrund zu rücken“ (Bismarck 2012: 47).

Das Kuratieren als Handlungsmodus ist eine vermittelnde Praxis, die verschiedenartige Elemente zu Konstellationen^[4] zusammenfügt. Das so Gezeigte erzeugt neue Zusammenhänge und Erzählungen, die als „Storylines“ beschrieben werden können (vgl. Martinez-Turek 2009). Diese wiederum sind – je nach Kontext – eng an den Bildungsauftrag von Institutionen und somit zumeist an die Ausstellung als Medium der Präsentation geknüpft. In Auseinandersetzung mit den Cultural- sowie den Postcolonial Studies entwickelten sich jedoch Ausstellungs- und Vermittlungsansätze, die sich kritisch zu den hegemonialen Repräsentationslogiken der etablierten Ausstellungsinstitutionen positionierten (vgl. u.a. Sternfeld 2009, 2017). Obwohl das Verhältnis von Kuratieren und Vermitteln oft als hierarchisch wahrgenommen wird und von konfliktreichen Verhandlungen über Zuständigkeiten durchzogen ist, stehen beide Felder in einem engen Wechselverhältnis zueinander. So können eine Vielzahl von Ansätzen an der Schnittstelle von Kuratieren und Vermitteln verortet werden (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015; Mörsch et al. 2017), beispielsweise wenn der Prozess der Kuration und Produktion von Ausstellungsprojekten in Kollaboration mit Besucher*innen und Communities durchgeführt wird. Nora Landhammer beschreibt in ihrem Beitrag *Besucher_in oder Community?* das Verhältnis von kollaborativen Ansätzen im kuratorischen sowie im Vermittlungs-Diskurs und plädiert für eine „wechselseitige Befragung“ beider Traditionen, um die potentiell problematischen Punkte kollaborativer Projekte – paternalistische Tendenzen von Partizipation, die anhaltende Objektzentriertheit oder die Verortung an den institutionellen Rändern – gemeinsam zu reflektieren und die komplexen Verstrickungen der Museen in die kolonialen und neokolonialen Ideologien des europäischen Aufklärungsprojekts zu bearbeiten (vgl. Landhammer 2017; Lynch 2017).

In diesem Kontext scheint der Ansatz des „antirassistischen Kuratierens“ von Natalie Bayer und Mark Terkessidis erwähnenswert. Als Leiterin des FHXB Friedrichshain-Kreuzberg Museums in Berlin ist es Bayers Ziel, „die Museumspraxis zu demonopolisieren“ und somit die Sprecher*innenpositionen von Kurator*innen und Vermittler*innen zu vervielfältigen. Bayer verfolgt mit ihrer Arbeit einen kollaborativen kuratorischen Ansatz, bei dem Bedeutungen und Erzählungen von Anfang an in horizontaler Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Mitwirkenden entwickelt werden, um „Ideen, Konzepte und die eigene Position nicht hinter oder vor, sondern neben die Einbezogenen zu stellen und miteinander zu handeln“ (Bayer/Terkessidis 2017: 68). Entgegen der Autorität des Wissens der Museen sollen solche Kollaborationen Räume schaffen, um marginalisiertem, ungehörtem Wissen Platz zu machen.

Was die Beiträge von Landhammer und Lynch sowie von Bayer/Terkessidis gemeinsam haben, ist die „Verschiebung von Produkt- zu Prozessorientierung“ (Landhammer 2017: 298). Der Fokus richtet sich hier nicht auf den bereits fertigen Ausstellungsdisplay und seine geschlossenen Narrative. Stattdessen wird eine Praxis angestrebt, die in einem praxeologischen Sinn auf den kollektiven Prozess und das gemeinsame Handeln ausgerichtet ist. Kuratorische Praxis als prozess- und verhandlungsbetonte Tätigkeit

lässt das klassische Ausstellungsmachen hinter sich. Nora Sternfeld hat dafür die Bezeichnung des „post-repräsentativen Kuratierens“ ins Spiel gebracht. Nicht auf der „Aufstellung von wertvollen Objekten und Darstellung von objektiven Werten“ liegt hier der Fokus, sondern „auf der Herstellung von Möglichkeitsräumen, [...] unerwarteten Begegnungen und verändernden Auseinandersetzungen, in denen das Unplanbare wichtiger erscheint als genaue Hängepläne. Ausstellungen werden also zu Handlungsräumen“ (Sternfeld 2017: 189).

Dies hat Konsequenzen für den Bildungsbegriff. Bildung wird aus einer solchen Perspektive nicht als „Information, Aufklärung und Erziehung“ und aus der Affirmation abgeschlossener Erzählungen heraus definiert, sondern entlang einer andauernden Verhandlung und Handlung, bei der „die Rollen zwischen Sprechenden und Zuhörenden, Fragenden und Antwortenden, Gestaltenden und Beobachtenden veränderbar bleiben können“ (Bayer/Terkessidis: 68). Um das Bildungsverständnis näher zu bestimmen, das diesem Ansatz zugrunde liegt, wird im Folgenden ein Blick auf den bildungstheoretischen Diskurs geworfen.

In der Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie wird Bildung „als prinzipiell unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (Jörissen 2011: 213 mit Bezug auf Kokemohr/Koller 1996) definiert. Unbestimmtheit ist aus dieser Perspektive ein wesentliches Element von Bildungsanlässen und grenzt den prozessorientierten von einem kompetenz- und lernorientierten Bildungsbegriff ab: „Während Lernen auf die Herstellung von Wissen, also die Herstellung von Bestimmtheit in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissen- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet“ (Marotzki/Jörissen 2008: 100). Die Betonung des Prozesscharakters von Bildung macht die strukturelle Bildungstheorie auch für die Curating-Diskurse relevant. Da Bildungsprozesse in Bezug auf die kuratorische Praxis jedoch nicht als rein kognitiv-epistemische Phänomene beschrieben werden können, ist eine praxeologische Erweiterung der Perspektive hilfreich.

Denn die Entwicklung des kuratorischen Feldes steht in engem Zusammenhang zu den praxistheoretischen Programmen^[5] der Cultural Studies („doing culture“), Gender Studies („doing gender“) und der Artefakt-Theorie.^[6] Und vor dem Hintergrund eines „reflective shift, from the analytical to the performative function of observation and of participation“ konstatiert Rogoff: „meaning is not excavated for, but rather, [...] takes Place“ in the present“ (Rogoff 2006). In Reaktion auf die Bologna-Reformen entwickelte Rogoff Mitte der 00er-Jahre ein Bildungsverständnis, das sie von den Prinzipien der Aktualisierung (*actualisation*) – als Bewusstsein des Eingelassenseins in komplexe Zusammenhänge über die Grenzen von Disziplinen hinaus – sowie der Potentialität (*potentiality*) – als Prinzip der Möglichkeit des ergebnisoffenen Handelns – ableitete. Darauf aufbauend forderte sie, die experimentelle Bildungsarbeit an Orte der Kunst und Kultur zu tragen, weil sie ein nicht nach Effizienzkriterien ausgerichtetes Arbeiten an den Kunstakademien und Universitäten bedroht sah (vgl. Rogoff 2008). Experimente mit Workshopformaten, performativen Vortrags- oder temporären Akademiesituationen zielten dabei auf die Überwindung der binären und hierarchisch konnotierten Logik des Zeigens und Betrachtens im Ausstellungskontext.

Der Begriff „educational turn“^[7] sucht diese Tendenz in künstlerischer und kuratorischer Praxis zu beschreiben. Gemeint sind unterschiedliche Formate, die Methoden aus dem Bildungskontext, u.a. der kritischen Pädagogik, aufgreifen und in künstlerische und kuratorische Programme überführen (vgl. Sternfeld 2010).^[8] Irit Rogoff hat in diesem Zusammenhang den Begriff des Kuratorischen^[9] ins Spiel gebracht. Bildungsräume sowie Räume kritischer kuratorischer Praxis fallen nach diesem praxeologischen Ansatz konzeptuell in eins. Wissen, Bedeutung und Erfahrung erscheinen nicht als bereits im Voraus festgelegte Konstanten, sondern als sich im relationalen Prozess erst Konstituierendes. Bildung wird als *transaktionaler* Prozess begriffen: Die Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses vollzieht sich nicht nur als kognitive Bewegung, sondern durch das relationale, situierte Handeln in sozio-materiellen Situationen der Unbestimmtheit.^[10]

Mit diesem bildungstheoretischen Anschluss lässt sich argumentieren, dass Räume, die dem Prinzip des Kuratorischen folgen, Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse bieten. Indem kuratorisches Handeln unbekannte, heterogene Konstellationen ver-räumlicht, geraten vorgefertigte Kategorien ins Wanken. Ihnen kann daher das Potential zugesprochen werden, Störungen und Orientierungskrisen hervorzurufen, die zur Transformation der Relationierungsweisen führen. Es lohnt sich also darüber nachzudenken, ob das Kuratieren, verstanden als raumgenerierender Handlungsmodus, auch innerhalb von Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten sowie speziell für die Kunstpädagogik von Interesse sein kann.

Mit Ausnahme von Torsten Meyer, der sich „für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“ (Meyer 2014) ausspricht, wurde

dem Kuratieren im (kunst-)pädagogischen Diskurs jedoch bislang wenig Beachtung geschenkt. Meyer entwickelt die von ihm proklamierte Wende entlang der Auseinandersetzung mit der Rolle und Funktion des*der Kurator*in und bezieht sich dabei auf die Überlegungen des Soziologen Heinz Bude zum "Kurator als Meta-Künstler", der wiederum den Megastar Hans-Ulrich Obrist (HUO) ins Zentrum seiner Beobachtungen stellt. Der Turn zum Kuratieren bedeutet bei Meyer, dass der*die Kunstlehrer*in in die Rolle des*der Kurator*in schlüpft und die Inhalte des Kunstunterrichts nicht mehr im Sinne des traditionellen kunstgeschichtlichen Kanons, sondern vor dem Hintergrund der „multidimensional vernetzten Weltgesellschaft“ zusammenstellt bzw. kuratiert. Meyer schreibt: "Den Kunstlehrer nach dem Curatorial Turn stelle ich mir vor als einen Inszenierer von Kunst als Lernumgebung. [...] Er versammelt die Aufmerksamkeit seiner Schüler um das kuratorische Projekt herum." (ebd.). Als „Initiator*innen] des Diskurses“ übernehmen die Lehrpersonen die Rolle der Individualkurator*innen nach dem HUO-Prinzip. Sie wählen das (künstlerische/diskursive) Material im Vorherin aus und präsentieren es dem ‚Publikum‘ im Kunstunterricht. Das Kuratieren wird aus dieser Perspektive jedoch wieder an ein traditionelles subjektzentriertes Rollenmodell geknüpft, wodurch das Potential des Kuratierens als kollaborative Handlungsweise für den Unterricht in den Hintergrund rückt. Gesa Krebber stellt fest, dass Kollaboration als künstlerisches und kulturelles Phänomen die Kunstpädagogik konzeptuell herausfordert und dem Paradigma der Subjektzentrierung" in der Lehr- wie Kunstpraxis etwas entgegensetzen kann (Krebber 2015: 277-278). Aus einer praxeologischen Perspektive und mit Anschluss an ein transaktionales Bildungsverständnis soll in diesem Artikel daher dafür plädiert werden, über die Konzentration auf die Kurator*innenfigur als diskursordnende Instanz hinauszugehen, um sich dem Kuratorischen als kunstpädagogische Methode zu nähern, verstanden als eine Strategie, Akteur*innen in soziale, materielle und kritische Prozesse zu verstricken. Im kuratorischen Bildungsprojekt wird die Lehrperson zum*zur ‚Begleiter*in‘ von Bildungsprozessen, wobei er*/sie von seiner*ihrer zentralen Position abrückt. Mit dem Abrücken von einer zentralen Subjektposition, ließen sich kollaborative, kuratorische Bildungsprojekte auch zu einer posthumanen Medienpädagogik ausweiten, die im Sinne posthumaner kuratorischer Ansätze „die fortwährende Rekonfiguration des Möglichkeitsraums“ [Barad 2007: 391] mit in Betracht zieht und menschliche bzw. nicht-menschliche Andere, die heute kuratorisch aktiv sind, mit einbezieht.“ (Tyzik-Carver 2017: 50).^[11]

Daher erscheint die gemeinsame Versammlung um ein kuratorisches Projekt als durchaus vielversprechend, denn im Kuratorischen als Prinzip kultureller Bildung scheinen Aspekte von ‚Post Internet‘, ‚Post Production‘, ‚Post Critics‘ und ‚Post Art‘ gemäß den Kriterien einer „Next Arts Education“ (vgl. Meyer 2015) bereits angelegt. So sind kuratorische Bildungsprojekte durch ihre Produktionsweise sowohl an „der Zerstreuung in die Netzwerke und am operativen Umgang mit kultureller Komplexität“ orientiert und bieten zudem einen passenden Rahmen für die Entwicklung der „Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur“ (ebd.). Die Wende von der Repräsentation zum kollektiven Prozess, zu Kollaboration und Konstellation (letztere könnte in Analogie zu künstlerischen Techniken, wie der Collage, Montage oder des Samplings gedacht werden) lassen die Frage nach Authentizität, Originalität und Autor*innenschaft zudem tendenziell als zweitrangig erscheinen.

Doch ist neben der Kritik an den häufig proklamierten ‚turns‘, der auch in diesem Fall Beachtung geschenkt werden muss, ebenfalls eine Überprüfung des kollaborativen Subjektivierungsmodells geboten, entsprechen Teamfähigkeit und Projektarbeit doch geradezu prototypisch dem „Anforderungsprofil postfordistischer Arbeitsbedingungen“ (Marchart 2012: 29). Es sollte also nicht darum gehen, Pädagog*innen als in Effizienz und Flexibilität geschulte Wissensarbeiter*innen und Kulturmanager*innen für einen kompetitiven Bildungssektor auszubilden, sondern vielmehr darum, kollaborative Subjektivierungsangebote für die post-digitale Gegenwart zu entwerfen und Alternativen zur „sozialen Unterwerfung“ und „maschinischen Indienstnahme“ des Subjekts (vgl. Lazzarato 2015) in der „Metadata Society“ (Pasquinelli 2018) zu entwickeln.

Könnten kuratorische Übungen in der Kunst- und Medienpädagogik einen Möglichkeitsraum schaffen, um ein situiertes (Handlungs-)Wissen innerhalb kontrollierter technologischer Netzwerke und dividueller Verbünde zu entwickeln? Welche Situationen, Atmosphären und Transformationen würde das kuratorische Spiel entlang der Auseinandersetzung mit technologischer Durchdringung, Kontrollüberschuss und kollaborativer, posthumaner Handlungsträgerschaft mit sich bringen? Wie kann die kuratorische Praxis also kunst- und medienpädagogisch wirksam werden? Zum Beispiel, indem im Rahmen von Lehrveranstaltungen und im Unterricht die Möglichkeit bestünde, das Kuratieren als Form des konstellativen Denkens und Handelns selbst zu praktizieren und zu reflektieren. Für die Lehrenden hieße das, geeignete Methoden zu entwickeln, um einen kollaborativen, kuratorischen Prozess zu initiieren und zu begleiten. Die gemeinsame Arbeit an einer Kunstaussstellung – ähnlich der SUBLIMA, jedoch mit einem Fokus auf die kollaborative Konzeptentwicklung und Organisation – wäre dafür ein geeignetes Experimentierfeld.

Anmerkungen

[1] Informationen zu den Künstler*innen der *SUBLIMA17* unter <http://sublima.cologne/kuenstlerinnen/>.

[2] Räume gelten spätestens seit den marxistisch informierten raumsoziologischen Überlegungen der 70er- Jahre als Produkte sozialen Handelns (vgl. Lefèbvre 1974; de Certeau 1980). Als solche sind Räume soziale Gebilde, die von Ungleichheit und hegemonialen Ordnungen durchdrungen sind und diese reproduzieren. Mit Anschluss an den relationalen Raumbegriff sind kuratorische Räume keine statischen Container, die als neutraler Hintergrund dienen, sondern Produkte verschiedener sozialer Prozesse, die parallel verlaufen.

[3] Zu nennen sind hier beispielsweise die Künstler Marcel Broodthaers und Daniel Buren, die sich in ihren Arbeiten kritisch mit den Logiken des Ausstellungsbetriebs auseinandersetzen (vgl. von Bismarck 2012).

[4] Mit Bezug auf Adornos Verständnis der „Konstellation“ (Adorno 1966), beschreibt O'Neill den Begriff im Kontext des Kuratorischen als „an ever-shifting and dynamic cluster of changing elements that are always resisting reduction to a single common denominator. By preserving irreconcilable differences, such praxis retains a tension between the universal and the particular, between essentialism and nominalism“ (O'Neill 2012).

[5] Zur Einführung in die Praxistheorie vgl. Reckwitz 2003, Alkemeyer et al. 2015, Sonderegger 2016.

[6] Unter die Artefakt-Theorie fallen Ansätze einer post-humanistischen Theorie des Sozialen, wie sie u.a. von Bruno Latour (1991) im Rahmen umfangreicher Analysen naturwissenschaftlicher und technologischer Praxis aus wissenschafts- und techniksoziologischer Perspektive herausgearbeitet wurden. Vgl. u.a. Reckwitz 2003; Bellinger/Krieger 2006.

[7] In diesem Zusammenhang können u.a. folgende Projekte genannt werden: Manifesta 6 (2006), Academy: Learning from Art/ Learning from the Museum (Van Abbe Museum, Eindhoven/ MuHKA Antwerpen/ Kunstverein Hamburg/ Department of Visual Cultures am Goldsmiths College, London, 2006), United Nations Plaza (Berlin, 2006-2007) 30. Sao Paulo Biennale (2012), und die Documenta 12 (Kassel 2012), die dem Thema der Vermittlung und Pädagogik einen besonderen Stellenwert einräumte (vgl. Graham/Graziano/Kelly 2016). Doch sowohl die kuratorische ‚Vereinnahmung‘ bildungstheoretischer und -praktischer Positionen, als auch das ‚Branding‘ blieb nicht ohne Kritik. Die Proklamation des ‚educational turns‘ rief diverse kritische Reaktionen hervor, die u.a. die Schnelllebigkeit, Vereinheitlichung, die Gefahr der Reduktion komplexer Fragestellungen auf zirkulierbare Schlagwörter, die Einhegung von Wissen und Bildung in Produktionslogiken der „projektbasierten Polis“ (vgl. Boltanski/Chiapello 2003) und auf lange Sicht die Entschärfung und Entpolitisierung drängender gesellschaftlicher Fragestellungen anmahnten (vgl. Graham/Graziano/Kelly 2016). Dass zudem Kurator*innen- und Künstler*innensubjekte als alleinige Gamechanger erscheinen, wurde zudem von Nora Sternfeld kritisiert. Dem ‚unglamourösen‘ Feld der (Kunst-)Pädagogik mitsamt seiner komplexen Bewegungen und Kämpfe würde dabei fälschlicherweise zu wenig Beachtung geschenkt (Sternfeld 2010).

[8] Oft zitiert werden Ansätze u.a. von Paolo Freire (1970), Henry A. Giroux (1981) und Jacques Rancière (1981). Zentrale Aspekte, die auch in künstlerischen und kuratorischen Programmen eine Rolle spielen, sind die Verhandlung von Macht- und Ideologiekritik sowie von anti-hegemonialen, emanzipatorischen, radikaldemokratischen Ansätzen.

[9] In Konversation mit Beatrice von Bismarck plädiert Irit Rogoff für eine begriffliche Trennung zwischen „curating“ und „curatorial“. Unter dem Kuratieren versteht Rogoff eine Sammlung von managerialen Techniken und Fähigkeiten, die auf die Produktion eines repräsentativen Endprodukts (Displays im weitesten Sinne) ausgerichtet sind. Das Kuratorische beschreibt sie dagegen als fortschreitenden Prozess der Aushandlung, der alternative Epistemologien, Reibungen und Zusammentreffen ermöglicht. Für Bismarck sind beide Modi beim „Herstellen von Zusammenhängen“ wirksam und im Prozess der Bedeutungskonstitution nicht vollständig voneinander zu trennen (vgl. Rogoff/ von Bismarck: 22 ff.).

[10] Zum transaktionalen Bildungsverständnis vgl. Richter/Allert 2017: 251; Allert/Asmussen 2017: 35-36.

[11] Dies ist relevant, wenn es beispielsweise darum geht, die ebenso mannigfaltigen wie alltäglichen kuratorischen Praktiken zu untersuchen, die im digitalen Raum stattfinden (wie etwa das Taggen, Posten und Rebloggen etc.) und großen Einfluss darauf haben, wie Inhalte verbreitet werden (vgl. Tyzlik-Carver 2017). Wie sich heute mit Blick auf die politische Lage herausstellt, kann den posthumanen Aktivitäten eine gesellschaftliche Sprengkraft zugesprochen werden, die es auch aus bildungstheoretischer Perspektive aufmerksam zu beobachten gilt. Denn die kuratorische agency des Sammelns, Kategorisierens und Verbreitens liegt hier zu einem großen Teil bei nicht-menschlichen Akteuren, wie Software und Algorithmen, die Daten und Informationen automatisch, profilgenau und in Echtzeit distribuieren. Wie sich dies auf Prozesse der Subjektivierung, Affizierung, Artikulation und Partizipation im Bildungskontext auswirkt und in Programme einer digitalen kulturellen Bildung übersetzen lässt, bleibt weiterhin zu untersuchen. Diesbezüglich lohnt sich ein Blick auf die umfangreichen Publikations- und Forschungsaktivitäten des Teams der Medienpädagogik und Bildungsinformatik um Prof. Heidrun Allert an der Universität Kiel.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 25-50.

Allert, Heidrun/Richter, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript. S. 27-68.

Barad, Karen (1996): Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices. In: Biagioli, Mario (Hrsg.): The Science Studies Reader. New York: Routledge, S. 1-11.

Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. London: Durham.

Belliger, Andréa/Krieger, David J. (2006): Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: dies. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: Transcript.

Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. Texte zur Kunst. Heft 86, S. 108-119. Online: www.textezurkunst.de/86/der-kurator-als-meta-kunstler [30.04.2018].

de Certeau, Michel (1988 [1980]): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.

Freire, Paulo (1970): Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Giroux, A. Henry (1981): Ideology, Culture and the Process of Schooling. Philadelphia: Temple University Press.

Graham, Janna/Graziano, Valeria/Kelly, Susan (2016): The Educational Turn in Art: Rewriting the Hidden Curriculum. In: Performance Research: On Radical Education. Vol. 21, No. 6, S. 29-35.

Haraway, Donna (1995a [1991]): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a.M.: Campus.

Haraway, Donna (1995b): Monströse Versprechen. Coyote-Geschichten zu Feminismus und Technowissenschaft. Hamburg: Argument.

- Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant.
- Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): *Zwischen/Räume der Partizipation*. In: Verband österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker (Hrsg.): *Räume der Kunstgeschichte*. Wien, S. 168-182.
- Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz et al. (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 211-235.
- Kokemohr, Reiner/Koller, Hans-Christoph (1996): *Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.
- Krasny, Elke (2016): *Curatorial Materialism: A Feminist Perspective on Independent and Co-Dependent Curating*. In: *OnCurating*, No. 29. Online:
www.on-curating.org/issue-29-reader/curating-in-feminist-thought.html?file=files/oc/dateverwaltung/issue-29/PDF_to_Download/OnCurating_Issue29_Editorial_DINA4.pdf [30.04.2018]
- Krebber, Gesa (2015): *Wir. Kollaborative Subjekte – Künstlerische Identitäten – Kunstpädagogische Feldfrüchte*. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 269-280.
- Landhammer, Nora (2017): *Besucher_in oder Community? Kollaborative Museologie und die Rolle der Vermittlung in ethnologischen Museen*. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (2017) (Hrsg.): *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 295-306.
- Latour, Bruno (1995 [1991]): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lazarato, Maurizio (2015): *Die Produktion der Subjektivität*. In: Stakemeyer, Kerstin/Witzgall, Susanne (Hrsg.): *Fragile Identitäten*. Berlin/Zürich: diaphanes, S. 179-190.
- Lefèbvre, Henri (2006 [1974]): *Die Produktion des Raums*. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 330-340.
- Lynch, Bernadette (2017): „Schön für dich, aber mir doch egal!“. *Kritische Pädagogik in der Vermittlungs- und kuratorischen Praxis im Museum*. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S.279-298.
- Marchart, Oliver (2012): *Kuratorische Subjekte. Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität*. In: *Texte zur Kunst: The Curators*. No. 86, S. 29-41.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): *Medienbildung*. In: Sander, Uwe/Gross, Friedericke/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 100-109.
- Martinez-Turek, Charlotte (2009): *Folgenreiche Unterscheidungen. Über Storylines im Museum*. In: schnittpunkt (Hg.): *Storyline. Narration im Museum*. Wien: Turia + Kant, S. 15-29.
- Meyer, Torsten (2014): *Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik*. In: *What's next?* No. 246. Online:
<http://whatsnext.net/246> [30.04.2018].
- Meyer, Torsten (2015): *What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung*. In: *Kulturelle Bildung Online*. Online: <https://www.kubi-online.de/printpdf/4985> [30.04.2018].
- Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.) (2017): *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.

- O'Neill, Paul/Wilson, Nick (2010a): Curatorial counter-rhetorics and the educational turn. In: *Journal of Visual Art Practice*. Vol. 9, Issue 2, S. 177-193.
- O'Neill, Paul/Wilson, Nick (Hrsg.) (2010b): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions.
- O'Neill, Paul (2012): The Curatorial Constellation and the Paracuratorial Paradox. In: *The Exhibitionist*. Issue 6, S. 55-60.
- Pasquinelli, Matteo (2018): *Metadata Society*. In: Braidotti, Rosi/ Hlavajova, Maria (Hrsg.): *Posthuman Glossary*. London: Bloomsbury Academic.
- Podesva, Kristina Lee (2007): A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. In: *Fillip*, No. 6. Online: <https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [30.04.2018]
- Rancière, Jacques (1981): *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Redwood City: Stanford University Press.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Vol. 32, No. 4, S. 282-301.
- Richter, Christoph/ Allert, Heidrun (2017): Poetische Spielzüge als Bildungsoption in einer Kultur der Digitalität. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Richter/Richter, Christoph (Hrsg.): *Digitalität und Selbst – Interdisziplinäre Perspektiven aus Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 237-261.
- Richter, Dorothee (2016): Feminist Perspectives on Curating. In: *OnCurating*. No. 29.
- Rogoff, Irit (2006): Academy as Potentiality. In: Nollert, Angelika et al. (Hrsg.): *A.C.A.D.E.M.Y.* Frankfurt am Main: Revolver, S. 13–20. Online: <http://www.culturalinquiry.org/laboratory/wp-content/uploads/2016/03/Rogoff-academy-as-Potentiality.pdf> [30.04.2018].
- Rogoff, Irit (2008): Turning. In: *e-flux Journal*, Issue 00. Online: <http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> [30.04.2018].
- Rogoff, Iris/von Bismarck, Beatrice (2012): *Curating/ Curatorial. A Conversation between Irit Rogoff und Beatrice von Bismarck*. In: von Bismarck et al.: *Cultures of the Curatorial*. Berlin/New York: Sternberg Press, S. 20-38.
- schnittpunkt (Hrsg.) (2009): *Storyline. Narration im Museum*. Wien: Turia + Kant.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Sternfeld, Nora (2009): Aufstand der unterworfenen Wissensarten – Museale Gegenerz hlungen. In: schnittpunkt (Hrsg.): *Storyline. Narration im Museum*. Wien: Turia + Kant, S. 30-56.
- Sternfeld, Nora (2009a): Undoing Theory. Kuratorisches Wissen und Handeln als kritische Praxistheorie. In: *Bildpunkt: Praxistheorien*. Online: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2009/praxistheorien/sternfeld.htm> [30.04.2018].
- Sternfeld, Nora (2010): Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? In: *e-flux Journal*, Issue 14. Online: <http://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [30.04.2018].
- Sternfeld, Nora (2012): Segeln. In: Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hrsg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant, S. 117-130.
- Sternfeld, Nora (2017): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 189-201.
- Tyzlik-Carver, Magda (2017): KuratorIn I kuratieren I das Kuratorische I nicht nur Kunst kuratieren. Eine Genealogie „posthumanen Kuratierens. In: *springerin: The Pot-Curatorial Turn*. Issue 1, S. 44-50.

von Bismarck, Beatrice (2000): Der Meister der Werke. Daniel Burens Beitrag zur documenta 5 in Kassel 1972. In: Fleckner, Uwe/Schieder, Martin/Zimmermann, Michael (Hrsg.): Jenseits der Grenzen. Französische und deutsche Kunst vom Ancien Régime bis zur Gegenwart. Thomas W. Gaehtgens zum 60. Geburtstag. Köln: Dumont, S. 215-229.

von Bismarck, Beatrice (2012): Curating Curators. In: Texte zur Kunst: The Curators. No. 86, S. 29-41.

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

In der Kunst, wie in der Kunstpädagogik, ereignen sich permanent Verschiebungen an Methoden und Material. Indem das alltägliche (Medien-)Handeln der Schüler*innen die Fachkonventionen *per* Selfie und *mit* Instagram-Stories wie selbstverständlich aufwirbelt und das Fach auf besondere Weise herausgefordert ist, scheint nun zusätzlich Bewegung ins Spiel gekommen zu sein.

Nicht nur beeinflusst unser Medienhandeln, was wir wissen, auch unser¹ *Bildhandeln* lässt Rückschlüsse auf unser Medienhandeln zu. Es bestimmt unseren Zugriff auf die *Welt*² ganz wesentlich.

Zum Beispiel: *Was sehen Sie auf dem untenstehenden Bild (Abb. 1)? Welchen Namen trägt die Figur mit der Perlenkette? Und wie heißen ihre Schwestern? Wie heißt die blauviolette Pflanze im Hintergrund? Was hat diese Zeichentrickfigur mit der blauen Blüte zu tun?* Je nachdem, welcher Generation Sie angehören, welche Medien Sie nutzen, werden Sie verschiedene Antworten geben können – zum Beispiel wüssten Sie, dass der Zusammenhang zwischen Pflanze und Zeichentrickfigur jene blauen Haare sind, die durch die Pflanze farblich passend ersetzt wurden. Ähnlich einem *draw a man test*, der zeigen soll, wie Sie Umwelt beobachten und wiedergeben können, erfahren Sie mit diesem Bild hier indirekt, welche Sehgewohnheiten Sie pflegen und welchen Bildern sie routiniert begegnen³. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass sich *der* Bildkanon der öffentlichen Bilder⁴ so diversifiziert hat, dass es *den* Kanon nicht mehr gibt oder geben kann, sondern wir von Bildwelten im Plural ausgehen müssen. Was bedeutet das für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht?

#Gegenwart in der Hosentasche

Nicht nur der Kanon der Bilder ist im Plural zu denken, sondern auch deren Produktionsbedingungen. Fast jedes Smartphone verfügt über eine Kamera und besitzt damit eine Dunkelkammer in Hosentaschengröße. Auch die Werkzeuge zur Bearbeitung dieser Bilder sind im selben Gerät verfügbar. Veröffentlichen, Bearbeiten und nochmals Veröffentlichen geht aus der Handbewegung heraus und synchron auf unterschiedlichsten Plattformen. Die unter anderem dabei im Überfluss entstehenden „poor images“ (Steyerl 2009), Bilder von geringer Auflösung und Qualität, kursieren durch die globalen digitalen Bildwelten, behaupten sich und verschwinden auch wieder.⁵

Ein weiterer Anlass zur Überlegung ist das Beispiel der Kinderzeichnung im Foto daneben (Abb. 2). Hier wird die Zeichnung im direktesten Sinne ernst genommen und in eine fotorealistische Inszenierung übersetzt – vergleichbar mit der Logik eines *faceswap* via Instagram⁶. Auf diese Weise in Realität umgesetzt, schließt sich Zeichnung auf seltsame, aber anschauliche Weise mit der physischen Gegenwart kurz.

Die zwei illustrierenden Beispiele⁷ stehen exemplarisch für eine Bandbreite gegenwärtiger Alltagspraktiken mit/über/zwischen Bildern. Für die Konzeption von Kunstunterricht sind sie dann relevant, wenn dieser nicht nur Wissen tradierend, sondern als Bildung *generierend*⁸, also im Sinne einer Transformation, wirken soll. Es gilt als nahezu unbestritten, dass das Gegenwärtige Ausgangspunkt und Potential für Lernerfahrungen ist⁹. Die wirklichen Anforderungen dieser Gegenwart lassen sich nun allerdings schwer umfassend beschreiben¹⁰. Die Gegenwart bildet per Definition zugleich – also *en même temps* – grundlegende Bedingung von Kunstpädagogik und den Gegenstand der Kunst selbst ab. Da wird es immer komplex, oder gar kompliziert. Das hat die Gegenwart so an sich; sie bleibt unsortiert. Dabei lässt sich eine gewisse Überforderung nicht vermeiden, wenn man die dann tatsächlich ernst nimmt (Meyer 2013: 12).

Im Folgenden möchten wir genau das tun: *Die Gegenwart* noch einmal ganz und gar *ernst nehmen* und von den stark gewandelten Bedingungen für die Kunstpädagogik (und die kulturelle Medienbildung) ausgehen. Sowie, dem folgend, Konsequenzen für Praxis und Theorie der Bildung in den Künsten der Gegenwart skizzieren. Dabei gehen wir von einem *Internet State of Mind* aus – und legen einen *radikal bewussten* Umgang mit dieser grundlegenden Verschiebung der Logik (gerade für Kunstpädagog*innen) nahe. Denn ein *Internet State of Mind* (Carson Chan nach Müller 2011), als einen grundsätzlich veränderten Blick auf die Welt verstanden¹¹, führt automatisch zu einer anderen Wahrnehmung von Welt. Dieser gilt es nun eben auch fachlich nachzugehen – *flipped* oder per „*shift*“ (Kolb 2015).

Das ‚Internet‘ geht selbstredend mit Praktiken einher: Praktiken, die nicht nur die Gegenwart der Praktizierenden, sondern auch der Rezipient*innen und Teilnehmenden, die wiederum selbst zu Handelnden (oder Prosumer*innen, vgl. Toffler 1980) werden können. Diese *swipe’n-scroll*-Mentalität ist alltäglich überpräsent und dennoch in Bildungskontexten noch nicht sonderlich wertgeschätzt – schon, weil sie eine andere Aufmerksamkeit erfordert und befördert. Ihre Logik für den Kunstunterricht – abseits von schnell verfügbarem Werkzeug (BYOD) und Medieneinsatz (Whiteboard) – ist gegenwärtig offenbar noch schwer zu greifen. Dabei bietet es sich gerade aus fachlicher Sicht an, auch systematische Untersuchungen am Potential dieser Praktiken anzugehen.

Dies ginge aber auch mit einer Veränderung der Verhältnisse einher¹².

Zum Beispiel in der Wahrnehmung und der chronologischen Ordnung: Ein Suchergebnis im Internet mit der Suchmaschine Google strukturiert zwar Ergebnisse, ordnet diese aber nicht auf einer Zeitleiste an. Es gibt andere Kriterien, wie etwa Relevanz, Klickzahlen, Aufmerksamkeiten – letztlich Komponenten eines Algorithmus, die das Firmengeheimnis der Suchmaschinenbetreiber und deshalb für uns nicht nachvollziehbar sind. Mit anderen Worten: Zwischen Ereignissen von vor 400 Jahren und vor vier Sekunden liegt manchmal nur ein Listenplatz (vgl. Seemann 2012). Den bisherigen Ordnungssystemen wird so eine weitere Kategorie hinzugefügt: die des Suchmaschinen-Listenplatzes. Eine gänzlich neue Perspektive auf Archive. Fragen bilden den Zugang zum Wissen und letztlich: zur Bildung (vgl. Espinet 2009). Fragt man Google, was Kunstunterricht ist, gibt es die folgende Antwort, die zugleich auch eine Frage ist (Abb. 3).

#postdigital und postinternet

Spricht man nun in Bezug auf Kunst und Kunstpädagogik von *postdigital* (oder *postinternet*) (vgl. Höller 2016; Vierkant 2010; Olson 2011), so wie wir es u.a. mit diesem Beitrag tun, scheint sich geradezu unweigerlich eine Fortschrittsbehauptung mit zu kommunizieren. Diese scheint etwas Vorgängiges (hier: das Digitale) durch etwas Neues (hier: das Postdigitale) ablösen zu wollen. Das ist aber nur die Hälfte der *message* die hier zur Diskussion steht, und darüber hinaus ein recht unproduktives Missverständnis.

Denn die Vorsilbe *post* kann weit mehr als eine bloße Markierung des Überwindens sein. Folgt man dem französischen Soziologen Jean-François Lyotard in seiner Beschreibung der *condition postmoderne* (vgl. Schütze 2020: 12; Lyotard 1993: 33-48), zeigt sich ein wesentlich komplexeres Bild: Mit dem *post* soll etwas markiert werden, das als wechselseitige strukturelle Durchdringung der Gegenwart verstanden werden kann. Diese Durchdringung lässt uns nun nicht, wie man annehmen könnte, zeitlich *nach* dem Internet landen oder dieses gar überwinden. Das *post* täuscht uns per Gewohnheit darüber hinweg, dass wir mit größter Selbstverständlichkeit bereits durchgreifend eingebettet (*embedded*) sind in einen gegenwärtigen, historischen und ahistorischen Zustand, ohne diesen noch als solchen zu reflektieren. Das *post* markiert etwas, das wir nicht mehr bemerken. Konkret für diese Gegenwart bedeutet das: wenn sich Informationen permanent in Zahlenkolonnen *auflösen*¹³ können wir diesem Zustand nur noch entgehen, indem wir diese wieder anderweitig erfahrbar machen, und u.U. Suchergebnisse wieder in ihre chronologische Reihenfolge zurück sortieren oder eigene Kategorien finden. Carsten Höller formuliert in einem Beitrag zum Begriff *postdigital* treffend: „[E]s lässt sich schlichtweg nicht mehr hinter den ‚status digitalis‘ zurückgehen“ (Höller 2016: 68). Und genau das ist ja das Problem. Mit Verweis auf Florian Cramer spricht Höller gar von einem „post-digitalen Zustand“, in den sich die gegenwärtigen Alltagspraxen eingebettet sehen müssten (vgl. Cramer 2013; 2014). In diesem Erleben ist ein „unverstellter prädigitaler Zustand“ nicht mehr greifbar oder je wiederzuerlangen (ebd.). Höller schlägt also vor, diese Verquickungen besser an Beispielen zu untersuchen. Ein Ansatz, den auch wir teilen und dessen phänomenologischen und praxistheoretischen Kern wir gerade für die Kunstpädagogik untersuchen möchten (vgl. Schütze 2020). Versuchen wir es also auch hier mit einem weiteren Beispiel. Seit dem allerersten iPhone (2007) zeigt der Terminus *Internet* nicht nur an, dass wir metaphorisch gesprochen *drin* sind, wir *tragen es* nun eben auch (bereits weit mehr als zehn Jahre) in Form von Smartphones in der Hosentasche herum (Meyer 2008; 2013). Das Internet ist seither folglich *überall* und *drin* zugleich. Im etymologischen Sinne beweist *dieses* Internet nun seinen Netzwerkcharakter zunehmend auch analog: Es erfüllt die Funktionen eines Briefkastens, des Postamts, eines Fotolabors, des Newsrooms, eines Notizhefts etc. Die Kommunikation erfolgt, je nach Ausgabegerät, mit unterschiedlicher taktiler Aktivität zumeist über den *Daumen*¹⁴ oder die Stimme oder im gesamten Raum.¹⁵ Per *scroll*, *swipe* und *type* navigieren Menschen verschiedenen Social Media Apps, mehr oder weniger nebenbei und filtern ad hoc das, was überzeugt, aus dem geradezu endlosen Strom heraus; *geliked* wird was *buzzed*, berührt, *Widerstände* aufruft und so zu Reaktionen zwingt. Resultat ist eine unübersichtliche Gemengelage von Anreizen, Kapitalversprechen, Zugangsfragen und Machtverhältnissen zwischen Körpern und Dienstleistungen.

#Was soll das nun ausgerechnet in der Kunstpädagogik?

Die ‚Post-Internet Art Education‘, also die ‚Kunstpädagogik nach dem das Internet neu war‘, wird angesichts der aktuellen, überbordenden medienkulturellen Bedingungen nur handlungsfähig sein, wenn sie darüber hinaus auch handelnd eine solche *Art Education* – auf Augenhöhe mit den Verhältnissen – mitschreibt. Das heißt, dass sie nicht nur von der Kunst und den Wissenschaften Inhalte übersetzt und anschlussfähig macht, sondern selbst Inhalte entwickelt und Diskurse schreibt (vgl. Kolb 2011: 194). Dazu braucht es zunächst aber eine Revision der fachlichen und überfachlichen Grundlagen und neue Vereinbarungen. Die zeitgleich stattfindenden Praxen des Internets im Wechselverhältnis mit dem Bedingungsgefüge Gegenwart lassen sich mit *einem* Kanon (geschweige denn mit *einem* Kanon der Schulfächer) eben leider nicht mehr fassen. Daher bleibt uns aus kunstpädagogischer Perspektive nur, der Sehnsucht nach einer Beschreibung und Definition mit aufmerksamer Beobachtung und offenen Enden zu begegnen, die der momenthaften Verortung dienen und sich *im doing* begreifen. Nach einem Bundeskongress zum Thema Partizipation (2010-2012), *Methode Mandy* (2012), unterschiedlichen Seminaren¹⁶ am *Institut für Kunst & Kunsttheorie*, den Tagungen *Where the magic happens* (2015) und *Because Internet* (2018) sowie unzähligen erhitzten Debatten um Performance Art *nach* dem Internet und um Kritik *ohne* Abstand, haben wir mit Kristin Klein und Torsten Meyer 2016 in vielfältigen Suchbewegung den Begriff ‚Post-Internet Art Education‘ aufgeworfen, um den Beobachtungen an der Gegenwart eine *Kontur* zu verleihen. Seither wird der Begriff in diesem Arbeitskontext am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* als Markierung, Projekttitel, Marke oder auch Sammelbegriff für ein Cluster an Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Gegenwart verwendet.¹⁷ Post-Internet scheint dabei allerdings vor allem auch ein *post-everything* (also eine Inventur von allem) einzuschließen, das eine ganz ausgiebige Lust an der Untersuchung der bestehenden und kommenden Verhältnisse fordert. Nicht zuletzt würde dies nun auch verlangen, ein *moving be-*

yond¹⁸ für die Fachgrenzen anzuvisieren. Eine Bewegung, die noch aussteht und sich auch in den Anwendungsfällen kultureller und künstlerischer Bildung sowie der Kunstdidaktik aufgehoben fühlen muss.

Aber zu Recht fragen sich aufmerksame Kolleg*innen: Wieviel versteht man überhaupt noch vom Material der Kunst *nach dem Internet*? Welche Kunst kann unvermittelt überhaupt noch wahrgenommen, verstanden und folglich aus kunstpädagogischer Sicht bearbeitet werden, wenn man selbst weder Vierzehnjährigen bei der Nutzung von *Snapchat* zusah noch in *Tin- der swiped?* – *Ehrlich gesagt: Nicht allzu viel.* Da entsteht nun zunehmend sehr viel Raum zwischen Vermutungen, Erwartungen und Zuschreibungen – der leicht zum Vakuum werden kann. Es ergeben sich unangenehme Diskussionen, die es im Kleinen wie im Großen zu gestalten und auch auszuhalten gilt. Jedoch ist sicher: Wenn Kunstvermittlung und kulturelle Bildung darin verhaftet bleiben, etwa Kinder und Jugendliche immer wieder aufzufordern, eine Zeichnung, ein Bild oder Ähnliches (oft in weniger als zehn Minuten) zu produzieren, ohne über das *warum* und *was* nachzudenken (abgesehen davon, ‚Kühlschränkkunst‘ als Geschenk für Verwandte zu produzieren, vgl. Acaso 2016), festigt sich Tradiertes ohne notwendigen Bezug zur Gegenwart und Kunst wird reine Kür. Mit Carmen Mörsch zusammengefasst würde Kunstvermittlung auf diese Weise ein *affirmierend-reproduktiver* Annex einer Institution (vgl. Mörsch 2009: 13) sein und eben nicht jenen Zugang zur Welt ermöglichen, den eine kritische Bildung eigentlich unterstützen will. Sei es in der Schule oder im Museum: Es gilt der Gegenwart und ihren Bedingungen (aber ganz sicher auch der Zukunft) fragend zu begegnen und die Verhältnisse so auszuloten, dass sie gestaltbar werden. Eine ‚Post-Internet Art Education‘ sammelt daher nun mehr eine Haltung zur Gegenwart und skizziert damit auch eine Notwendigkeit, die die Beschäftigung mit dem Gegenwärtigen aus rein pragmatischer Sicht für das Fach Kunst mit jenen spezifischen Mitteln und Methoden am Bild untersuchen will – einfach gesagt: eine Art des „Mal sehen lernens“, die von einer Gegenwart ausgeht, die gleichermaßen (mit)bewegt wie (be)forscht werden kann (vgl. Porombka/Kolb/Meyer 2015). Dies ernstgenommen, stehen vor allem auch Definitions- und Methodenfragen an. Für den Terminus ‚Post-Internet Art Education‘ z.B. lässt sich festhalten: Er dient als Schirm, unter dem sich bildungsrelevante Fragen an die Anforderungen der Gegenwart fassen lassen – eine Art Sicherheitszone für lautes Denken, Wundern, Experimentieren und Ausprobieren. Unter diesem Schirm werden jeweils ganz unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. Was uns dabei eint? – Ein Denken und Handeln in der Gewissheit, dass der *Internet State of Mind* einen Einfluss auf den Umgang im Fachdiskurs gehabt haben wird.¹⁹ Und das heißt: Mediale Bedingungen – die das Medium der technosozialen Umwelt betreffen – wie selbstverständlich für pädagogische Settings mitzudenken und gemeinsam daran/damit zu (ver)lernen.²⁰ Zu Verlernen gilt es deshalb, weil sich die Gegenwart nicht mehr von ‚den Medien‘ trennen lässt, sondern konsequent als etwas von ihnen Durchdrungenes gedacht werden muss, folglich auch deren Expertisen sich nicht mehr trennen lassen.

#because & beyond

Was aber müsste nun passieren, damit der aktuelle Kunstunterricht ein relevanter gewesen sein wird? Wie zielen wir mit Methoden, Erklärungsmodellen und Ansätzen – gerade in einer kritischen Kunstvermittlung – nicht meilenweit am Kern, der Logik und den Anforderungen vorbei? *Welche Anforderungen denn überhaupt und wessen? Können wir Überfluss umarmen (embrace)? Wie wäre dann ein Text strukturiert, der genau das tut? Warum schreiben wir dann eigentlich noch linear und vor allem: für ein Buch?*

Wie verlernen wir die Plattitüden des Protests und der kritischen Haltung, die wir uns so fein säuberlich ansozialisiert haben?^[21]

Gegen was können wir uns denn noch aufstellen, wenn die Bilder uns vor allem über die Daumen an unseren Smartphones

*affizieren?*²² *Wie werden wir wieder produktiv unter den Bedingungen der absoluten und unausweichlichen Gegenwart, ohne Handlungsspielräume mit der Zukunft zu verschenken?*

Für die Kunstvermittlung/-pädagogik schlagen wir in diesem Sinne vorerst einen *para*²³-*Modus* vor, für die Ermutigung der Einzelnen zu kleinen Schritten sowie für das gemeinsame Ausloten der Verhältnisse im Größeren. Im Sinne eines *becomings* (Werdens) können so die Verschlingungen des *beings* (Status quo) gelöst und kontinuierlich, Schritt für Schritt, die Situationen geschaffen werden, die jeweils *gegenwärtig* gebraucht werden, um trotz widriger Bedingungen auch brauchbare Effekte zu erzielen. Es geht um einen unaufgeregten Modus des *while-doings* (immanenten Handels) als Konsequenz eines *Internet State of Minds* und eine Kunstpädagogik, die sich als eine *forschende Profession mit Versuchsanordnungen* versteht. Ein gutes Beispiel des

Handelns im Währenddessen der Gegenwart ist der Instagram-Lehrer-Account von Jan Grünwald, der nicht nur „The life and death of a teacher“ alltäglich dokumentiert und kommentiert, sondern über die Kunst und das Leben lehrt, Fragen beantwortet, Kunst- und Kulturvermittlung betreibt und mit diesem Account einen Kanal schafft, wie wir ihn noch nicht vorstellen konnten, dass es ihn geben kann (Abb.).

Das ist nun aber nicht nur ein Plädoyer an die Lehrpersonen und Lernenden, sondern auch an die Kulturpolitik und Kultusministerkonferenz, die notwendigen Grundlagen einer solchen selbstreflexiven institutionellen Landschaft – begriffen in der Arbeit an den *Zukünften* aller – strukturell und auch praktisch auf der Höhe der Anforderungen zu ermöglichen (vgl. Kolb/ Schütze 2017: 153-154). Denn, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von *emanzipativer, kritischer und radikal* gegenwärtiger Bildung sprechen zu könne, die auf ein Leben *nachdem das Internet neu war* vorbereiten kann, braucht es ein wenig mehr als eine Geräteausstattung der Lernorte und schnelle Glasfaserversorgung. Es bedarf einer interdisziplinären Infrastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know-How zwischen Institutionen, Denkzeit sowie sehr vielen *Freund*innen des Neuen*²⁴ auf wirklich allen Ebenen. – *Let's become Post-Internet Art(s) Educators, by shifting the drift!*

Anmerkungen

[1]Mit ‚unsere‘ können nie ‚alle‘ gemeint sein. Hier meint ‚unsere‘ die global zirkulierende Bildwelten im westlich zentrierten Kulturkreisen.

[2]Gemeint ist: Welten, also verschiedene Zugriffe und Wahrnehmungen von Umgebung. Welt im Singular verbietet sich in der metaphorischen Verwendung eigentlich.

[3]Die Bildwelten aktueller Schüler*innen unterscheiden sich jedoch nochmals sehr deutlich von dem hier gezeigten.

[4]Diesen Kanon übernahm zum Beispiel für einige Zeit das Fernsehen, die Zeitungen, das Museum, welche als ‚Leitmedien‘ bezeichnet wurden.

[5]Jene „poor images“ sind inzwischen gar nicht mehr so ‚poor‘ sondern ziemlich hoch auflösend, wie u.a. Helena Schmidt feststellt (Schmidt 2018).

[6]Telmo Pieper beschreibt seine Arbeiten so: „Digital painted Creatures and stuff based on my own childhood drawings. I designed these creatures at the age of 4 and now reincarnated them with digital painting“. Online: <http://www.telmopieper.com/kiddie-arts> [28.07.2018]

[7]Diese Beispiele (Dourlen und Pieper) sind aus der aktuellen Forschungsarbeit von Gila Kolb entlehnt (Kolb 2019).

[8]Etwa im Sinne Kollers als transformatorisch verstanden und im Gegensatz zum statischen Lernen eines tradierten Kanons im strukturierten Wissensaufbau, der jedoch nicht adaptiert werden kann (vgl. Koller 2012: 13).

[9]Dies bedeutet keinen Ausschluss ‚alter‘ Kunst, sondern den Ausschluss der Überzeugung, dass nurmehr bereits durch den Kanon gesichertes Wissen in den Kunstunterricht gehört.

[10]Vgl. hierzu Krieger 2008 und Busch 2008, zitiert nach Kolb 2011.

[11]Douglas Copland sprach 2011 davon, dass er sein „pre-internet brain“ nicht mehr erinnere. Nachzulesen: <http://edition.cnn.com/style/article/douglas-coupland-internet-brain/index.html> [06.03.2019]

[12]Denn die Akteur*innen treffen sich dabei in einem neuen, einem dritten Raum wieder, in dem alle auf andere Weise viel oder wenig über das Verhandelte wissen.

[13]Texte, Bildererien und Gespräche darüber zirkulieren seit der vom Kollektiv DIS kuratierten 9. *Berlin Biennale* (BB9) in verdichteter Form (vgl. Schütze 2018; 2019).

[14]Michel Serres etwa spricht liebevoll von „kleinen Däumlingen“, wenn er das Medienhandeln der Generation Y beschreibt (Serres 2013: 7).

[15]Zum Beispiel Apps wie *Runtastic*, *Google Maps* oder *Pokémon Go*.

[16]Wie z.B. *Riding Modern Art*, *Transhuman*, *Performance Garden*, *Pizza&Bier*, *Luftgitarrenkunstpädagogik*, *Art Education Hack Lab*, *The Future Is Unwritten*, *Sublima*.

[17]Siehe Einleitung zu diesem Kapitel Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze (S. 243).

[18]Gemeint ist: *Nachdem* es neu war, vgl. Schütze 2018.

[19]Vgl. Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze in diesem Buch.

[20]Insbesondere, wenn etwas eigentlich gewusst wird und dann auf einmal doch ganz anders erscheint, kann etwas bereits Gelerntes aufgenommen und verlernt werden. Dies geht mit Widerständen einher (vgl. Sternfeld 2014).

[21]Vergleiche hierzu die Workshopreihe von Manuel Zahn und Konstanze Schütze *Ästhetische Praxis als Medienkritik* an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: <http://www.grimme-forschungskolleg.de/portfolio/aesthetische-praxis-als-medienkritik-2017/> [11.10.2018]

[22]Vergleiche hierzu die Forschungswerkstatt Konstanze Schütze *Edutainment – Lernen mit dem Daumen. Medienbildung und aktuelle Kunst in der Schule* zur Tagung Because Internet (2018) an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: <http://kunst.uni-koeln.de/becauseinternet/referent-innen/> [11.10.2018]

[23],Para' hat im altgriechischen die Funktion, Relationen zu etwas zu klären – während, wie Nora Sternfeld anmerkt, es in seiner lateinischen Verwendung ein Gegenüber bezeichnet. „The Greek word παρά can be translated in many respects, for instance, locally as from...to, nearby, next...to; temporally as during, along; and figuratively as in comparison, in contrast, contra-, and against. Although para refers to deviation rather than opposition in Greek, in Latin it becomes contra“ (Sternfeld 2017).

[24]Vgl. Meyer/Kolb 2015 sowie Anton Ego in *Ratatouille* (2007).

Literatur

Acaso, Maria (2016): From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik. Zeitschrift Kunst Medien Bildung (ZKMB). Online: <http://zkmb.de/578> [20.09.2018]

Archey, Karen (2013): Post-Internet Curating, Denver Style: An Interview with Carson Chan. In: Rhizome. Online: <https://rhizome.org/editorial/2013/jul/09/archey-chan-interview/> [11.10.2018]

Burkhardt, Sara (2007): Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunst- pädagogisches Handeln. München: kopaed, S.75ff.

Busch, Kathrin (2008): Künstlerische Forschung – Potentialität des Unbedingten. In: Kittlausz, Viktor/Mackert, Gabriele/-Pauleit, Winfried (Hrsg.): Blind Date. Zeitgenossenschaft als Herausforderung. Nürnberg: Verlag der Kunst, S. 88-97.

Cramer, Florian (2013): Post-digital Aesthetic. In: Jeu de Paume – le magazine. Online: <http://lemagazine.jeudepaume.org/2013/05/florian-cramer-post-digital-aesthetics/> [26.04.19] Cramer, Florian (2014): What is Post-digital? In: A Peer-Reviewed Journal About Post-Digital Research. Online: www.aprja.net/?p=1318 [26.04.19]

Espinete, David (2009): Über die Frage – und darüber hinaus zum Hören auf das Fragwürdige– Grenzen und Möglichkeiten der

- Kunstvermittlung im Ausgang von Platon, Aristoteles und Heidegger. In: Baumann, Joel/Pörschmann, Dirk/Wetzel, Tanja (Hrsg.): Fragen-zur- kunst.de. München: kopaed, S. 51–59.
- Höller, Christian (2016): Scan, Scroll, Surf. Videoproduktion im Postdigitalen Kontext. In: Kunstforum International. S. 68.
- Klein, Kristin/Schütze, Konstanze (2014): Rethinking Risiko. Bildung als fortschreitende Selbstüberwindung. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 163-165.
- Kolb, Gila (2011): „Macht aktuelle Kunst Schule?“ In: Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer (Hg.): Buch01: Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst, Reihe Kunst Pädagogik Partizipation, München: kopaed, S. 193-198.
- Kolb, Gila (2015): Let's do the shift. Kunstunterricht im Wandel. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 166-168.
- Kolb, Gila (2019): Because shift happens (Vortragsmanuskript). Vorr. Veröffentlichung 2019. Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (2017): Becoming Art(s) Educators – Shifts in Art and Education. In: Heber, Michael/Jas, Mona (Hrsg.): Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte! Reihe Kulturelle Bildung, Volume 5, München: kopaed, S. 149- 159.
- Koller, Hans Christoph (2012): Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krieger, Verena (2008): Kunstgeschichte und Gegenwartskunst. Vom Nutzen und Nachteil der Zeitgenossenschaft (Hg. mit eigenen Beiträgen), Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Lyotard, Jean-Francois (1984): The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lyotard, Jean-Francois (1993): Was ist postmodern? In: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S.33-48.
- Meyer, Torsten (2008): Internet in der Hosentasche. Online: <http://medialogy.de/2008/10/22/internet-in-der-hosentasche-%E2%80%93-prüfungsstrategien/> [8.3.2018]
- Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Meyer, Torsten/Hedinger, Johannes M. (Hrsg.): Whats next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 377–384.
- Meyer, Torsten/Kolb, Gila (2015): Vorwort Band II. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.):What's Next? Art Education. Online: <http://whatsnext.net/000-2> [26.04.19]
- Mörsch, Carmen (Hrsg.): Kunstvermittlung. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 7–33.
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von 4 Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion Dominikus (2011): Für eine Handvoll JPGs. Tumblerismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen. In: De:Bug. Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-hand-voll-jpgs/> [06.03.2019]
- Porombka, Stefan (2015): Mal sehen lernen. Interview mit Gila Kolb und Torsten Meyer. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S.249-254.
- Schmidt, Helena (2019): Poor Image Art Education. Manuskript, erscheint vorr. 2019
- Schütze, Konstanze (2018): Moving Beyond. Bodies of Images in spekulativer Zeitlichkeit. In: Schumacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia (Hrsg.): Be Aware. Mehr als Gegenwart in der zeitgenössischen Kunst. Oberhausen: Athena, S. 75-89.
- Schütze, Konstanze (2020): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. München: kopaed.

- Seemann, Michael (2012): Kontrolle und Kontrollverlust. Online:
<http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2012/04/Seemann-Michael-2012-4.pdf> [20.09.2018]
- Serres, Michel (2013): Erfindet Euch neu! – Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30. Hamburg.
- Sternfeld, Nora (2017): Para-Museum of 100 Days: documenta between Event and Institution. On curating 33 Online:
<http://www.on-curating.org/issue-33-reader/para-museum-of-100-days-documenta-between-event-and-institution.html>
[20.09.2018]
- Steyerl, Hito (2009). In Defense of the Poor Image, in: Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton/Steyerl, Hito/Berardi, Franco „Bifo“: The Wretched of the Screen. Berlin: Sternberg Press, S. 31–45.
- Toffler, Alvin. (1980). The third wave: The classic study of tomorrow. New York: Bantam. Vierkant, Artie (2010): The Image-Object Post-Internet. Online: http://jstchillin.org/artie/pdf/The_Image_Object_Post-Internet_a4.pdf [26.04.2019]
- Zahn, Manuel (2016): Wir stammen von Animationen ab. Wirklichkeitserfahrungen mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): Where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 39–48.

Abbildungen

- Abb. 1: Francois Dourlen, 4. September 2018, Screenshot (Gila Kolb) [28.07.2018]
- Abb. 2: Telmo Pieper: *Euromast* (2013). Online:
<http://www.telmpieper.com/wp-content/uploads/2013/04/EuromastKIDDIEart-af2.jpg> [28.07.2018]
- Abb. 3: Google Ergebnis vom 28.07.2018, deutschsprachige Suche, Standort: Kassel, Screenshot (Gila Kolb).
- Abb. 4: green fact Friday, 1. Februar 2019. Screenshot (Gila Kolb). Online: <https://www.instagram.com/p/BtVnFDaIMg/>
[28.07.2018]

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

„Lehrer müssen sich noch mehr vernetzen und austauschen und dies nicht ausschließlich digital oder über soziale Netzwerke“

Tweet auf Twitter, @Stefan Schwarze, 21.02.2018

Das Netzwerk ist in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus von Lern- und Lehrprozessen geraten (vgl. Stegbauer 2010). In Bildungstheorien wird das Netzwerk als Metapher aufgegriffen, um aufzuzeigen, dass sich die unterschiedlichen Beziehungsgeflechte und Kommunikationsstrukturen als Paradigma im Kontext digital bestimmter Lebenswelten für unsere Gesellschaft durchsetzen (vgl. Kiefer/Holze 2018). In Anlehnung an Theorien wie der Akteur-Netzwerk-Theorie leiten Vertreter*innen aus Bildungsforschung und Schulentwicklung neue Praktiken ab und zeigen die aktuelle Wichtigkeit von „Netzwerken im Bildungsbereich“ (vgl. Altrichter et. al. 2008) auf. Für eine Transformation der Lehrer*innenbildung an der Universität hin zu einem Netzwerk müssen Beziehungsgeflechte zu Praktiker*innen aus Schule, Kunstinstitutionen und Kunsträumen aufgebaut, gepflegt und nachhaltig durch entsprechende Ressourcen ermöglicht werden. Mit diesem Anspruch verbindet sich die Überzeugung, dass der wechselseitige Austausch von Wissen aus Praxis und Theorie auf Augenhöhe für eine Wissenschaft der Lehrer*innenbildung unerlässlich ist (vgl. Kraus 2017). Im Rahmen des hier beschriebenen Hochschulprojekts *Arts Education in Transition* (AEiT) folgen wir diesen Überlegungen und erproben Gestaltungsansätze zur Transformation der Bildungsinstitutionen in Richtung des Netzwerks. Konkret entwickelte Vernetzungsformate streben den wechselseitigen Austausch von Kunstlehrer*innen, Ästhetischen Erzieher*innen, Hochschulakteur*innen und Akteur*innen außerschulischer Kunst- und Kulturinstitutionen an, die häufig aufgrund systemischer Gegebenheiten wenig nachhaltig in Kontakt kommen. Wir forcieren eine gegenseitige Ansteckung von Praxis- und Erfahrungswissen, theoretischen Standpunkten und Forschungsperspektiven in Theorie und Praxis. Dieser Austausch zeigt sich als spannendes Moment in der Hochschullehre und hat das Potential, die Ausbildung von Lehrer*innen professionell weiterzuentwickeln.

Neue Teilhabe an Wissen

Durch komplexe soziale Vernetzungswerkzeuge und die unterschiedlichsten emergierenden Formate des geteilten Wissens, wie beispielsweise Wikis, werden Machtstrukturen rund um Wissen verschoben. Vielmehr lässt sich nunmehr – beispielsweise angesichts aktiver Teilhabe an Verschriftlichung von Wissensinhalten oder stärkerer Sichtbarkeit derjenigen, die an Archiven mitgewirkt haben – von kollaborativer Wissensproduktion sprechen, mit der fluide Wissensnetze (vgl. Jörissen/Marotzki 2010: 33) entstehen. Vernetzung wird für den Lehrer*innenberuf in diesem Sinne zum aktuellen Phänomen, da Wissen nicht mehr in brav-geordneten Häppchen vorliegt und wir auf hyperkomplexe Wissensstrukturen stoßen. Die tradierten Erzählungen von Bildung und Bildern sind verunsichert. Kollaboration, so proklamiert es Mark Terkessidis, ist in dieser Herausforderung eine kreative, gemeinsame Arbeitsweise von Teams, um sich Wissen auf neue Weisen zu erschließen (vgl. Terkessidis 2015). Terkessidis beschreibt ein neues Konzept von Kollaboration, das als positive Zusammenarbeit und Vernetzung in heterogenen Gesellschaftsstrukturen das ersetzt, was einstmals durch Disziplin geregelt wurde (vgl. ebd.: 122f.). Angesichts von „globalen, digitalen Kommunikationsnetzen“ (Jörissen/Meyer 2015: 7) sind Bildungsinstitutionen wie Schulen und Hochschulen herausgefordert, die „auf netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden Bildungspraktiken“ (ebd.) differenziert zu gestalten. Damit wird Vernetzung Teil der Aufgabe der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung.

In unserer Zusammenarbeit mit Lehrer*innen zeigt sich, dass das Bedürfnis nach Formaten für eine professionelle kunstpädagogische Vernetzung groß ist, hierfür im realen Schulalltag jedoch kaum Zeit zur Verfügung steht. Die Studie *Lehrerkooperation in Deutschland* (vgl. Anand Pant/Richter 2016) bekräftigt diese Erfahrungen. Kollegialer Austausch und kollegiale Zusammenarbeit werden schulgesetzlich zwar als wesentlich für die professionelle pädagogische Arbeit aufgeführt (vgl. Schulgesetz NRW: §57, Art. 2), zugleich wird diese Arbeit kaum oder unwesentlich als bezahlte Arbeitszeit mit im Lehrdeputat der Lehrkräfte berechnet und ist de facto eine Ressource, die damit meist wegfällt oder sich in den privaten Bereich der Lehrkräfte verschiebt. Dieser Widerspruch weist auf Fehler im System hin. Wir stellen die Hypothese auf, dass der Anspruch an ein nachhaltiges Bewusstsein für hybrid vernetztes Lehren und Lernen erfordert, dass bereits im Studium bzw. der Lehrer*innenbildung Möglichkeitsräume geöffnet werden, um Formen und Strukturen solcher vernetzten Praktiken zu erproben und entsprechende Ressourcen für diese Arbeit einzufordern. Für uns als Lehrpersonen impliziert dies die Gestaltung des Studiums als Gelenkstelle zwischen Universität, Schulen und Akteur*innen aus Kunst und Kultur. Um tradierte Erzählungen der Lehrer*innenbildung zu innovieren, brauchen wir eine starke Gewichtung von teamorientierten Arbeitsstrukturen, eine Kultur der Ressourcen- und Wissensteilung – Kollaboration als ein Ausbildungsprinzip. Wie können konkrete Strukturen und Arbeitsweisen einer kollaborativen Praxis aussehen? Einen Pool an Inspirationen bietet das zentrale Bezugsfeld der Kunst.

Kollaboratives Wissen der Künste nutzen

Gerade in kulturellen und künstlerischen Praktiken hat Kollaboration und Vernetzung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Hier finden sich bereits Strategien und Arbeitsweisen, die es andernorts noch auszuhandeln gilt. Beispielhaft können für eine solche kollaborative, künstlerische Praxis das Projekt *geheimagentur*, das Projekt *Bloch* des Künstlerduos *Com&Com*, sowie die künstlerischen Positionen Reena Spaulings oder *Improv Everywhere* genannt werden. Das Performancekollektiv *geheimagentur* (vgl. Ziemer 2013: 147) behauptet, selbst nicht zu wissen, „wer und wie viele ihm angehören“ (ebd.) und agiert nach dem Prinzip von Open Source, Sharing und kollaborativer Kulturproduktion, ähnlich wie auf einer Wiki-Plattform. Es bezeichnet sich selbst als „freies Label, ein offenes Kollektiv“ (vgl. *geheimagentur* 2010), das jede*r für eigene weitere Aktionen und kulturelle Interventionen nutzen kann. In der freien Theaterszene agieren zahlreiche Akteur*innen in kreativen Kollektiven, um aus der jeweiligen ästhetischen Perspektive Arbeitsstrukturen eigenständig zu gestalten, projektorientiert neu zu verhandeln und dennoch nachhaltige Netzwerke aufzubauen. Performance-Kollektive wie *Pulk Fiktion*, *Frl. Wunder AG*, *Hysterisches Globusgefühl*, *Henrike Iglesias u.v.m.* lösen hierarchische Positionen im Produktionsprozess auf, nutzen die Expertise der Vielen und schaffen performative Formate, Szenarien, Environments, Choreografien und Installationen, in denen temporäre, partizipative Gemeinschafts- und Erfahrungsräume mit dem Publikum entstehen.^[1] Auch die Kunsttheorie dokumentiert und verhandelt zunehmend das Phänomen kollektiver Praktiken in den Künsten (vgl. Mader 2012: 7ff.). Auch in aktuellen Konzepten der Kunstvermittlung zeigt sich ein transformiertes Verständnis, das eine neue Gewichtung von Kollaboration, Durchkreuzung und Vernetzung in den Fokus rückt und entsprechende Strategien einfordert (vgl. Mörsch 2012: 84). Mit kollaborativen Praktiken können Institutionen verändert, demokratische Teilhabe an Kunst verstärkt und explizit eine machtkritische Befragung von Teilhabestrukturen und -bedingungen der Kunst- und Bildungsinstitutionen angestoßen werden (vgl. Mörsch 2012: 89f.). Im Diskurs der Kunstpädagogik wird ein solches vernetztes, kollaboratives Verständnis aufgegriffen und als elementar beschrieben (vgl. Krebber 2014). Sara Burkhardt zeigt an verschiedenen Stellen das Potential und die Notwendigkeit auf, den Kunstunterrichtsraum und die Kunstdidaktik um das Netz zu erweitern (vgl. Burkhardt 2010; 2015). Christine Heil verweist darauf, dass kollaborative Formen der Produktion zum einen in der zeitgenössischen Kunst beobachtbar sind und zum anderen „den Anforderungen an eine Pädagogik [entsprechen], die von Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung ausgeht und den Prozessen des Austauschs zwischen Individuen und Situationen der Interaktion in einer Gruppe ein besonderes Erfahrungspotential zuspricht“ (Heil 2015: 157). Das lernende Subjekt wird als kollektive Entität begriffen. Die Einschätzung Heils zieht die Schlussfolgerung nach sich, dass das Kollaborative – wenn auch auf noch nicht umfassend geklärte Weise – Transformationen innerhalb der Kunstpädagogik bewirken kann, welche in der Lehrer*innenbildung erprobt werden müssen. Heil aktiviert hierfür am *Institut für Kunst und Kunstwissenschaft* der Universität Duisburg/Essen den *Kunstpädagogischen Salon* und das Mikroformat *Beute*, das als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungiert und netzwerkartiges Arbeiten stiftet (vgl. Kunstpädagogischer Salon 2016).

#teacherlife

In Social Media-Plattformen finden sich vermehrt hybride Vernetzungsphänomene, die zugleich informelle aber auch professionelle Handlungsstrategien von Lehrer*innen abbilden und dadurch einen neuen Austausch der Fachkräfte dokumentieren. Schulische Praxis wird präsentiert, transparent gemacht, zur Debatte gestellt und mit dem Wunsch nach Feedback und Fragen an die Community weitergegeben. Die Netzwerke auf den digitalen Plattformen haben das Potential, dass sich Lehrer*innen schulübergreifend, niedrigschwellig und auf unteren hierarchischen Ebenen zusammentun, um sich fachlich auszutauschen, Ressourcen zu bündeln. Zukünftig könnten so Community-Strukturen wachsen, in denen Lehrer*innen sich ermächtigen temporäre Curricula selbst zu entwickeln und zu verändern, um Bottom-Up Prozesse einer demokratischen Lehre und Bildungsarbeit auszuformen. Insbesondere in den ästhetischen Fächern mit zum Teil sehr kleinen Fachkollegien an den Schulen spielt eine solche selbstermächtigende Vernetzung in institutionsübergreifenden Fachcommunities eine wichtige Rolle. Ganz praktisch zeigen sich Graswurzelvernetzungsformate und -phänomene in einer regen Aktivität von Akteur*innen in digitalen Communities, wie der *Materialbörse Kunstunterricht* (vgl. Kunstunterricht Materialbörse 2018), die einerseits einen internen fachlichen Austausch über Distanzen hinweg möglich macht und zugleich einen sonst eher ungehörten und ungesehenen Diskurs der Praktiker*innen und deren alltäglichen Fragen abbildet. Unter den Hashtags *#teacherlife*, *#artteachersofinstagram* oder *#iteach* verbinden sich Lehrer*innen mittlerweile global in sozial vernetzten Medien wie Instagram. Kunstdidaktische Blogs wie *kunstkrepel* (vgl. *kunstkrepel*

2014) oder *kunst-unterrichten.de* (vgl. *kunst-unterrichten.de* 2018) bieten einen Einblick in weniger sichtbare Bereiche des Kunstunterrichts (vgl. Leggewie 2007: 46). Auch bei Twitter werden Lehrer*innen zu Themen Ästhetischer Bildung oder dem Kunstunterricht aktiv, wie beispielsweise @belden_trixi. Einen starken Zulauf haben solche Strategien der Vernetzung im deutschsprachigen Raum noch nicht. Vor allem existieren viele vage Ideen darüber, wie es rechtlich aussieht, wenn man sich als Lehrkraft vernetzt bewegt und äußert. Mit den hier angerissenen Beispielen wird deutlich, welches Potential in den neuen vernetzten Praktiken steckt: bis dato unsichtbare Prozesse und Vermittlungsstrategien können sichtbar gemacht und in ihrer Komplexität mit einer Community verhandelt werden.

Networking beyond

Die offenen Strukturen netzbasierter Kommunikation sind gerade für Bildungsberufe bedeutsam. Auch wenn angesichts der neuen vernetzten Praktiken noch viele offenen Fragen über die differenzierte Gestaltung der Formate bestehen, wird deutlich, dass auch Studierende der ästhetischen Lehramtsfächer davon profitieren, wenn in der Ausbildung innovative Vernetzungsformate und -strategien in der Lehre erprobt und erforscht werden. Das Teilprojekt der Schulvernetzung von AEiT zielt auf einen wechselseitigen und verstärkten Austausch von Kunstlehrer*innen, Ästhetischen Erzieher*innen, außerschulischen Kunst- und Kulturinstitutionen und Hochschulakteur*innen ab. Mit einem ersten Mapping wird das Feld von Schule, Hochschule und Kulturbereich entlang der Fragestellung skizziert, welche Vernetzungspartner*innen überhaupt in Betracht kommen, wer bereits vernetzt ist und wie Vernetzung in konkreten Formaten gemeinsam gestaltet werden kann. Ausgehend von dieser Übersichtskarte werden verschiedene Implementationen am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* erprobt: Im übertragenen Sinne der Dreh- und Klapptüren eines Western-Saloons ist die Ringvorlesung *Saloon Arts Education* als ein Format gestaltet, in dem Studierende regelmäßig an Erfahrungen von Expert*innen aus der Schulpraxis teilhaben können, die ihre Perspektiven in den Hochschuldiskurs tragen. An den *Saloon Arts Education* knüpft sich das Ziel, verstärkt mit unterschiedlichen Gesprächs- und Vortragsformaten tradierte Strukturen der Machtverteilung und Wissensproduktion in Richtung Kollaboration und Teilhabe aufzubrechen. Mit Formaten wie *Bring a piece*, inspiriert durch das Vorbild *Beute* im Kunstpädagogischen Salon von Christine Heil, stellen Lehrer*innen denkwürdige Minifundstücke aus dem Kunstunterricht vor. Praktiker*innen nehmen sich den Raum und die Möglichkeit, ausgehend von ihren eigenen Fragen praxisnahe Diskurse anzustoßen. Die Gestaltung von Vernetzungstreffen, auf denen wir Alumnis und andere bereits praktizierende Kunstlehrer*innen sowie Fachleiter*innen an einen runden Tisch einladen, um gemeinsame Zukunftsperspektiven zu besprechen und aktuelle Belange im gegenseitigen Gespräch zu erörtern, liegt ebenfalls im Fokus unserer Vernetzungsarbeit am *Institut für Kunst & Kunsttheorie*, die mit AEiT begonnen hat.

Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturräumen, wie dem *Forum Freies Theater Düsseldorf* auf- und ausgebaut. In zahlreichen Produktionsbesuchen, gemeinsamen Seminaren und Veranstaltungen findet kontinuierlich eine auf Rezeptions- und Teilhabeerfahrungen basierende Auseinandersetzung mit Ästhetiken und Arbeitsweisen des Gegenwartstheaters statt. Fragestellungen der Kunstvermittlung an der Schnittstelle von Theater und Schule werden identifiziert und diskutiert, das Theater als alternativer Lernort erkundet, Gelingensbedingungen und strukturelle Verankerungsmöglichkeiten von Kooperationen zwischen Theater und Schule bzw. Universität untersucht.

Die im AEiT-Projekt konzipierten Vernetzungsformate stoßen auf ein reges Interesse unter den Studierenden und den Vernetzungspartner*innen. Der Wunsch mit Expert*innen aus der schulischen Praxis und der Kunst- und Kulturlandschaft in Kontakt zu treten, um theoretische Inhalte und Perspektiven aus dem Studium zu übersetzen, wird vielfach artikuliert – und zwar nicht im Sinne eines leicht unter den Arm zu klemmenden Methodenkoffers, sondern als Bedürfnis nach einer ernsthaften Rückkoppelung zwischen den Studieninhalten, einer komplexen schulischen Realität und dem Anspruch, von einer gegenwärtigen künstlerischen Praxis aus zu agieren. Darin formuliert sich der Anspruch an die Hochschullehre und das Teilprojekt der Vernetzungsarbeit: Erfahrungsräume für Vernetzung im Kontext Ästhetischer Bildung zu öffnen und die Möglichkeiten von Wissensproduktion zu erweitern. Damit geht auch ein verändertes Verständnis von Forschung in der Lehrer*innenbildung einher. Sibylle Peters vom Forschungstheater in Hamburg postuliert den Abbau von Hindernissen aus einer kategorialen und institutionellen Trennung von Forschung einerseits und Anwendung andererseits hin zu einem demokratischen Verständnis von Forschung als kollektive Aufgabe aller Mitglieder der Gesellschaft (vgl. Peters 2013: 12). Die Entwicklung praxisbezogener Forschungsperspektiven, in die die jeweilige Expertise der Beteiligten einfließt, spiegelt sich u.a. im Ansatz der Aktionsforschung wider (vgl. Schürch/Novak 2006). Im Kontext der Lehrer*innenbildung ist eine entsprechende Ausrichtung des Praxissemesters im Masterstudium in der

Verknüpfung mit der hier beschriebenen Vernetzungsarbeit ein idealer Nährboden für eine kollaborative Forschungspraxis im Feld von Kunst und Kunstpädagogik. Auf dieser Basis könnten Studierende unter dem Begriffskonzept des Forschenden Lernens kleine Studienprojekte entwickeln, die im Idealfall einen Reflexionsgewinn über das eigene Fach, die Haltung als Lehrer*in, die eigene Unterrichtspraxis und das System Schule hervorbringen. Wenn hier die Chance für Studierende besteht, gezielt mit einer interessierten und aktiv vernetzten Fachcommunity von Akteur*innen der Ästhetischen Bildung in Austausch zu treten, können sich spannende, forschende Konstellationen von zukünftigen und bereits aktiven Lehrer*innen bilden. Ein Netzwerk, welches Studierende und praktizierende Lehrer*innen schon im Studium zusammenbringt, kann eine Neugierde und kollektive Energie entfalten, das gemeinsame Fach und die Komplexität ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse zu befragen. Die Vernetzungsarbeit am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* verschreibt sich dem Anspruch, Begegnungsräume für vielfältige – theoriebasierte und künstlerisch ausgerichtete – Fachpositionen sowie ihre Hybride zu öffnen und an der zentralen Gelenkstelle der Lehrer*innenbildung eine entsprechend vernetzte Lehre zu implementieren. Wir erproben, wie wir als Akteur*innen unterschiedlicher Institutionen zusammenarbeiten und eine Community bilden können, um uns gemeinsam in der Diskussion um Praktiken in Schule, Hochschule und Forschung zu Kunstpädagogik und Ästhetischer Bildung zu engagieren. Die Reflexion institutioneller Strukturen und die Analyse unterstützender wie hemmender Faktoren für eine kollaborative Arbeitsweise verbindet sich mit der Suche nach Handlungsspielräumen für Vernetzungsarbeit und Forderungen nach entsprechenden Ressourcen. Auf Basis dieser Reflexion treiben wir die Entwicklung von Begegnungsformaten und -plattformen voran. Damit möchten wir der Forderung nach Zusammenarbeit, wie sie beispielsweise an Referendar*innen gestellt wird, Rechnung tragen, und Strategien und Arbeitsweisen einer kollaborativen Wissensproduktion schon im Studium sichtbar werden lassen. Networking als Strategie beinhaltet das Potential, sich selbst und die eigene Institution als lernend zu begreifen und die transformierende Energie eines Netzwerks für strukturelle Veränderungen in der eigenen Institution zu nutzen. Wenn Schulen als Orte des „Community Building“ (vgl. Facer 2011) gedacht und performt werden, verbindet sich damit die bildungspolitische Forderung und Notwendigkeit, Vernetzungsarbeit von Lehrer*innen in Studium und Beruf zu verankern, aktiv durch entsprechende Ressourcen zu unterstützen und nicht als Teil des Privatlebens zu akzeptieren. Für uns bleibt es spannend zu beobachten, wie unsere neu auf Vernetzung ausgerichtete Arbeit das Selbstverständnis von angehenden Lehrer*innen verändert – und ob tradierte institutionelle Tanker sich durch agil vernetzte Akteur*innen zu kollaborativen Bildungsräumen transformieren lassen.

Anmerkung

[1]Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass die Agilität und künstlerische Innovationskraft von kollektiven Netzstrukturen in der freien Szene zumeist mit prekären Arbeitsbedingungen und einer starken Abhängigkeit von Förderstrukturen einhergeht. Kollektive der freien darstellenden Künste kämpfen für die Möglichkeiten ihrer Arbeitspraxis und entsprechende existenzsichernde Arbeitsbedingungen in einer auf Individualisierung und Genialisierung ausgerichteten Gesellschaft.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Berkemeyer, Nils/Kuper, Harm/Maag Merki, Katharina (2008): Vorwort der Reihenausgeber. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 5-8.
- Anand Pant, Hans, Richter, Dirk (2016): Lehrerkoooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh. Online: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkoooperation_in_deutschland_1.pdf [3.5.2019]
- Burkhardt, Sara (2010): Räume netzbasierter Kunst. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.-25. Oktober 2009. Oberhausen: Athena Verlag, S. 363-369.
- Burkhardt, Sara/Dudek, Antje/Heil, Christine/Sutter, Sabine (2015): Freiräume für kollektive Diskurserweiterungen schaffen. Einladung in einen Kommunikationsraum im Foyer. In: Billmeyer, Franz (Hrsg.): BuKo15 Blinde Flecken. Dokumentation der Kongressergebnisse. BÖKWE-Fachblatt, Band 4, S. 169-175.

Facer, Keri (2011): Learning Futures: Wie können wir die Beziehung zwischen Bildung und Zukunft neu denken?. Online: <http://journal.hkw.de/learning-futures-wie-koennen-wir-die-beziehung-zwischen-bildung-und-zukunft-neu-denken/> [16.06.2018]

Hardwig, Thomans/Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Online: <http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/viele-lehrkraefte-arbeiten-mehr-als-48-stunden/> [13.03.2018]

Heil, Christine (2015): Kollaboratives Prosuming in der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Attila Csörgő. Kunstdidaktische Entwürfe ausgehend von Gegenwartskunst. In: Schütze, Irene/Krause-Wahl, Antje (Hrsg.): Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart, Weimar, S. 156–177.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Dimensionen Strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo et al. (Hrsg.): Medienbildung – Eine Einführung, Bad Heilbrunn.

Kiefer, Florian/Holze, Jens (2018): Netzwerk als neues Paradigma? Interdisziplinäre Zugänge zu Netzwerktheorien. Wiesbaden: Springer VS.

Krebber, Gesa (2014): Apokalypse neu. Konsequenzen aus dem Kreativitätsdiskurs für die Kunstpädagogik. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): what's next. Art Education. Band II, München: kopaed, S. 170-173.

kunstkrempel (2014): kunst und krempel und die möglichkeiten und unmöglichkeiten von schule und kunst und anderem krempel (BLOG). Online: <https://kunstlehrerin.wordpress.com/about/> [13.03.2018]

Kunstpädagogischer Salon (2016): Salon #16 – Beute(!) aus dem Kunstunterricht. Prof. Christine Heil. Institut für Kunst und Kunstwissenschaft. Universität Duisburg/Essen. Online: <https://kunstpaedagogischersalon.net/2016/12/09/salon-16-beute-aus-dem-kunstunterricht/> [19.07.2018]

Kunstunterricht Materialbörse (2018): Facebookgruppe. Online: https://www.facebook.com/groups/192542110933446/?ref=br_rs [18.03.2018]

Kunst unterrichten (2019): Anlaufpunkt speziell für Kunstunterrichtende an Schulen. In: kunst-unterrachten.de (BLOG). Online: <https://kunst-unterrachten.de/> [08.05.2019]

Mader, Rachel (2012): Kollektive Autorschaft in der Kunst. Alternatives Handeln und Denkmodell. Bern: Peter Lang AG.

Matzke, Anja (2015): Das Theater auf die Probe stellen. Kollektivität und Selbstreflexivität in den Arbeitsweisen des Gegenwartstheaters. In: Im Dialog, 1. Online: <https://doi.org/10.16905/itwid.2015.2> . [01.03.2019]

Mörsch, Carmen (2012): Zeit für Vermittlung. Wie wird vermittelt? In: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (Hrsg.): Zeit für Vermittlung. Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012). Zürich, S. 84-94.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz NRW – SchulG vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [20.07.2018]

Stegbauer, Christian (2010): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Einige Anmerkungen zu einem neuen Paradigma. In: Ders. (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-20.

Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Berlin: edition suhrkamp.

Kunstunterricht als Beitrag zu einem gelingenden Leben? Gesellschaftskritische Ansätze in der westdeutschen Kunstpädagogik zwischen 1970 und 1980

Von Birke Sturm

Liebeslieder handeln oft von *Erfüllung*: Von der Erfüllung der Sehnsucht nach einem geliebten Menschen, der Erfüllung des Selbst durch den Anderen oder dem Gefühl der Unvollständigkeit, wenn die Liebe aus dem einen oder anderen Grund verfliegt. Oft bezieht sich das Gefühl der Erfüllung auf die Einheit der Liebenden, doch es gibt auch Songs, die mit dieser Erzählung brechen. In *Halo* zum Beispiel singt Beyoncé von einer Liebe, die Mauern niederreißt und Regeln bricht; eine grundlegend *riskante* Liebe, die die Sängerin mit einem ätherischen, engelhaften Licht umgibt, das trotz seines transzendenten Charakters eine fundamental körperliche Erfahrung bedeutet. Die Macht, die der Liebe in *Halo* zugeschrieben wird, treibt das Narrative der Erfüllung ins Extreme, bis zu dem Moment, in dem das Objekt der Liebe zu „everything [one] need[s] and more“ heranwächst und das Versprechen der Einheit schließlich an genau diesem Punkt zerbricht. Kurz gesagt, die Liebe beschwört das Unbekannte herauf; sie ist die radikale Öffnung zu *etwas anderem*, das nicht mehr bloße Einheit ist. Während manche Liebeslieder nicht mehr als Liebeslieder sind, können Songs wie *Halo* Kunstpädagog*innen meiner Ansicht nach dabei helfen, Kunst und Bildung als transformative Kräfte zu verstehen. Denn letztendlich wird die Notwendigkeit von Kunstpädagogik durch die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung begründet, ein Argument, das auch in vielen Liebesliedern zu finden ist: Es ist die Liebe/die Bildung, die uns zu dem*der macht, der*die wir *wirklich* sind und uns mit unserem *wahren* Selbst vereint. In dem ich die beiden Bereiche – Liebe/-Bildung miteinander verschmelze, möchte ich den Begriff der Erfüllung von zwei Seiten zugleich in Angriff nehmen und hoffe, dabei das Versprechen der Einheit ins Wanken zu bringen. Diese Forderung stammt ursprünglich aus den Schriften zweier Philosophen, die sich mit der Liebe auseinandersetzen. Für Alain Badiou (2012) ist Liebe ein „Verfahren der Wahrheit“ und in diesem Sinne „die Wahrheit über die Zwei. Die Wahrheit des Unterschieds als solchen“ (Badiou: 39). Für Giorgio Agamben (1995), von dem ich den Titel dieses Textes geliehen habe, bedeutet „die Idee der Liebe“:

„to live in an intimacy with a stranger, not in order to draw him closer or make him known, but rather to keep him strange, remote; unapparent – so unapparent that his name contains him entirely. And, even in discomfort, to be nothing else, day after day, than the ever open place, the unwaning light in which that one being, that thing, remains forever exposed and sealed off“ (Agamben: 61).

Wenn wir mit Badiou und Agamben annehmen, dass Liebe eine Form der Intimität darstellt, die uns in eine Beziehung der unendlichen Nähe und Distanz zu einem geliebten Menschen bringt, wie könnte ein solches Verständnis von Liebe/Bildung zu einer aktuellen Reflektion der Politik der Kunstpädagogik beitragen?

Im Gegensatz zu *Halo* erzählt *Art Teacher* von Rufus Wainwrights eine etwas andere Geschichte. Während erstere von einer ekstatischen Öffnung hin zu einem überwältigenden Licht der Liebe handelt, zeichnet *Art Teacher* das Bild einer melancholischen Liebe, die zu keinem Zeitpunkt in der erfüllten Einheit zweier Liebender aufgeht. Die Melancholie resultiert aus dem Fakt, das sich der*die Erzähler*in in einer Einbahnstraße wiederfindet: „Never have I turned since then / no, never have I turned to any other man.“ Und dennoch – in der unerfüllten Möglichkeit des Liebens verweilend – erlaubt uns *Art Teacher*, sich der Liebe/Bildung in einem Moment zu nähern, in dem sie noch in Entwicklung begriffen ist; nachdem sie bereits begonnen hat, ihre Wirkung zu entfalten, ohne auf den sicheren Punkt der Erfüllung hinauszulaufen. Ungeachtet einiger entscheidender Unterschiede sind viele Parallelen zwischen dem Erzählervon *Art Teacher* und Platons *Symposion* auszumachen, einem Text, der sich als eine Abhandlung der pädagogischen Liebe schlechthin herausstellt. Sokrates hält darin eine Rede, in der er feststellt, dass die wahre Liebe/Bildung, eine Liebe/Bildung ist, welche einzig das Ziel der Liebe/Bildung kennt. Kurz nachdem er seine Rede beendet hat, stürmt Sokrates' junger und schöner Geliebter Alkibiades hinein, überzieht ihn mit einer trunkenen Tirade und bezichtigt -

Sokrates der Arroganz gegenüber seinen Gefühlen. Dabei wird deutlich, dass Alkibiades' Groll auf Sokrates darauf zurückzuführen ist, dass der Philosoph nicht wie erhofft auf seine Liebe und Bewunderung reagiert hat. Die Geschichten von Alkibiades und dem Protagonisten aus der Erzählung *Art Teacher* zeigen auf, wie die disruptive Kraft der Liebe/Bildung – mit Agamben und Badiou verstanden als eine Beziehung-in-Differenz – in schmerzhaften Liebeskummer umschlagen kann. Da sich jedoch weder Liebe noch Bildung in der begehrten Einheit erschöpfen, nimmt ihre disruptive Kraft eine dauerhafte, nicht-punktueller Präsenz an. Wie in *Art Teacher*, wo es zu einer schmerzhaften Überschneidung von Vergangenheit und Gegenwart kommt („Oh, I wish I could tell him; Oh, I wish I could have told him“), ist es die Dauer von Liebe/Bildung, nicht ihre Essenz, die auf dem Spiel steht. Badiou's Verständnis von Liebe als Verfahren der Wahrheit entspricht dieser Zeitlichkeit. Es ist das Vermögen der Liebe, den Aspekt der Unendlichkeit in die Zeit einzuführen. Darin liegt für ihn ein Großteil ihrer Wahrheit begründet: „Also bleibt der Liebe eine Macht. Eine subjektive Macht. Eine der wenigen Erfahrungen, bei der man ausgehend von einem Zufall, der im Augenblick eingeschrieben ist, eine Ewigkeitsbehauptung wagt“ (Badiou: 45). Dies bedeutet vor allem „eine Auffassung der Ewigkeit vorzuschlagen, die nicht so wunderbar ist, sondern mühseliger ist, nämlich eine hartnäckige Konstruktion der zeitlichen Ewigkeit, der Erfahrung der Zwei, Punkt für Punkt“ (ebd.: 67). Dass es sich dabei um harte Arbeit handelt, begünstigt die radikale Offenheit des Liebes-/Bildungsereignisses. Dies gewinnt vor allem dann an Bedeutung, wenn das Lernen nicht mehr innerhalb alternativer Bildungskontexte, sondern im Kontext neoliberaler, autoritärer Systeme stattfindet und sich das ergebnisoffene Studium in ein Projekt individualisierten Fortschritts verwandelt. In diesem Fall sind Liebe und Bildung nur noch Überlebensstrategien in einer Welt, in der das Risiko des globalen Kapitals auf Arbeiter*innen und Konsument*innen verteilt ist. Liebe und Bildung werden zu Spielarten der Selbstkontrolle: ein Selbstverhältnis, das eine Kenntnis der eigenen Persönlichkeit, Selbstreflexion und kontinuierliche Selbstoptimierung voraussetzt; etwas, das wir vielleicht lebenslanges Lernen nennen können.

Wie also über die unbestimmte Zeit der Liebe/Bildung sprechen, ohne in die Zeitlichkeit neoliberaler Flexibilität zurückzufallen, die sich ins Endlose ausdehnt? In Chics *At Last I Am Free* wiederholt der*die Erzähler*in immer und immer wieder: „at last I am free / I can hardly see in front of me.“ *Freiheit* ist hier nicht an eine *Fähigkeit* gebunden, die eine bessere Zukunft garantiert, sondern an ihr Gegenteil: das Unvermögen. Obwohl der*die Erzähler*in des Sehens nicht mächtig ist, *ist er*sie frei*. Auch wenn es einfach wäre, das Lied als eine Geschichte der Resignation zu lesen, bietet der Moment der Blindheit eine Möglichkeit, Liebe abseits des melancholischen Mangels der Einheit mit Badiou als harte Arbeit zu verstehen. Was *At Last I Am Free* von *Halo* und *Art Teacher* unterscheidet, ist, dass ein klar markiertes Objekt der Liebe fehlt, ein Objekt, das den befreienden Moment der Erfüllung-durch-Einheit herbeiführen könnte. Mit Lauren Berlant sind wir gezwungen, zu fragen: „[w]hat happens to the energy of attachment when it has no designated place? To the glances, gestures, encounters, collaborations, or fantasies that have no canon?“ (Berlant 1998: 285) Hier entfaltet sich die Kraft der Liebe in einer radikalen Gegenwart. In *At Last I Am Free* hat die Befreiung des*der Erzähler*in eine Dehnung der Zeit zur Folge, so dass sich die Bindung an den „Kanon“ des Seienden oder Gewesenen auflöst und die freigesetzte Energie ins Leere läuft. Wie in *Art Teacher* bleibt die Freiheit erhalten, jedoch ohne an ein Objekt mit spezifischer Form und spezifischem Namen gebunden zu sein, das infolgedessen auch keine vordefinierte Zukunft hat. Ihren eigenen Ansatz weiterentwickelnd fährt Berlant über die Liebe fort:

„I often talk about love as one of the few places where people actually admit they want to become different. And so it's like change without trauma, but it's not change without instability. It's change without guarantees, without knowing what the other side of it is, because it's entering into relationality“ (Davis & Sarlin 2011: Absatz 7).

Wie Badiou beschreibt Berlant die Liebe als etwas, das die Souveränität des Einen stört, gleichzeitig jedoch unser Verständnis von Zeit erneuert. Sie deutet darauf hin, dass Politik nicht etwa dazu in der Lage sei, geschichtliche Epochen zu begründen, sondern verweist auf die historische Kontingenz einer Gegenwart, die im Werden begriffen ist. Tatsächlich fordert Berlant eine politische Pädagogik, die ihre eigene Inkohärenz verhandelt:

„The taking up of a position won't be so that an individual can be coherent, intentional, agential, and encounter themselves through their object, but that there would be a way that situational clarity can be produced without negating the incoherence of the subject“ (ebd.: Absatz 16).

Eine solche Pädagogik der Inkohärenz könnte als eine Geste der Liebe/Bildung gedeutet werden, die der Intimität mit einem Fremden ähnelt. *Sie ist blind*, wie der*die Erzähler*in von *At Last I Am Free*: Anstatt das Handeln auf die Zukunft auszurichten,

deutet sie auf die vielen Kräfte, die auf die Gegenwart einwirken und (noch) keinen Namen haben, Kräfte, die uns dennoch *bewegen*.

Vielleicht sollten wir noch ein paar Worte über die Kunst verlieren. In einer Welt, in der vordefinierte Ergebnisse die Regel sind, hat es sicherlich eine ermächtigende Wirkung, Kunst als einen „unsicheren Sprung“ ins „Unbekannte“ (Gielen & De Bruyne 2012: 9) zu betrachten. Dennoch ist diese Unsicherheit dem spekulativen Kapitalismus nicht fern: das Lob der Offenheit der Kunst kippt schnell in die Performance prekärer Arbeitsverhältnisse, trägt zu ihrer Ästhetisierung bei und verwandelt sie in einen Lifestyle, aus dem Kreativität und Innovation hervorgehen sollen. Hito Steyerl (2011) schreibt:

„[W]hy and for whom is contemporary art so attractive? One guess: the production of art presents a mirror image of postdemocratic forms of hypercapitalism that look set to become the dominant political post-Cold War paradigm. It seems unpredictable, unaccountable, brilliant, mercurial, moody, guided by inspiration and genius. Just as any oligarch aspiring to dictatorship might want to see himself“ (Steyerl: 32).

Wie können wir Kunst dennoch als Geste der Liebe/Bildung verstehen, abseits von Steyerls Beschreibung? Da Künstler*innen historisch betrachtet schon immer eine intime Beziehung zu Macht und Autorität pflegten, lohnt es sich, diese Frage erneut zu stellen. Trotz des scheinbar düsteren Eindrucks, den *Art Teacher* und *At Last I Am Free* hinterlassen, behaupte ich, dass Sorge und Kummer nicht die Antwort sein können. Berlant zufolge kann die transformative Kraft der Kunst durch Liebe/Bildung eine Hinwendung zur radikalen Alterität *in* und *von* der Gegenwart zur Folge haben. Das ist Hoffnung ohne Kanon, eine Art, sich die Zukunft vorzustellen, ohne die Gegenwart in einen Ort reiner Investition zu verwandeln. Schließlich könnte ein solcher Zugang zur Kunst ein wirkliches „dirty dancing“ werden, das die dringend nötigen Gegenerzählungen zu „the time of our lives“ bietet.

Übersetzung aus dem englischen Original: Nada Schroer.

Literatur

Agamben, Giorgio (1995): *Idea of prose*, Albany, NY: State University of New York Press.

Badiou, Alain/Truong, Nicolas (Hrsg.) (2015): *Lob der Liebe*, Wien: Passagen.

Berlant, Lauren (1998). *Intimacy: A special issue*. In: *Critical Inquiry*, 24. JG, Heft 2, S. 281-288.

Davis, Heather/Sarlin, Paige (2012): *No one is sovereign in love: A conversation between Lauren Berlant and Michael Hardt*. Online:
<http://nomorepotlucks.org/site/no-one-is-sovereign-in-love-a-conversation-between-lauren-berlant-and-michael-hardt/> [3.5.2019]

Edwards, Bernard/Rodgers, Nile (1978): *At last I am free* [Recorded by Chic]. On *C'est Chic* [LP]. New York, NY: Atlantic Records.

Gielen, Pascal/Boomgard, Jeroen (2012): *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus cynicism*. Amsterdam: Valiz.

Knowles, Beyoncé/Tedder, Ryan/Bogart, „Kidd“ Evan (2008): *Halo* [Recorded by Beyoncé]. On *I Am... Sasha Fierce* [digitaler Download]. New York, NY: Columbia Records.

Steyerl, Hito (2011): *Politics of art: Contemporary art and the transition to postdemocracy*. In: Aranda, Julietta/Wood, Brian Kuan/Vidokle, Anton (Hrsg.): *Are you working too much?: Post-Fordism, precarity, and the labor of art*. Berlin: Sternberg Press, S. 30-39.

Wainwright, Rufus (2004): *Art teacher*. On *Want Two* [digitaler Download]. New York, NY: Geffen Records.