From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik

Von Maria Acaso

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

Luis Camnitzer (2009: 177)

Eine blonde Frau im blauen, fast schwarzen Mantel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Emanzipatorisches Wissen

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

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

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

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

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

Makronarrative als Basiswissen im Kunstunterricht der *artEducation*

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

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

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

Mikronarrative als Basiswissen für den Kunstunterricht der *artEducation*

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

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

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

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

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

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

Von der Kunstpädagogin zum *artEducator*

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

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

Ein komplexer Prozess

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

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

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

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

Projektunterricht

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

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

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

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

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

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

Zeitgenössische Kunst als Format

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

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

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

mances verwenden.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kreativer Remix

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

Remix als Grundlage: der *artEducator* als DJ

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

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

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

> *„Es geht [dem/der heutigen Künstler/-in, Einfügung M.A.] nicht mehr darum, aus einem Rohmaterial Formen zu erschaffen, sondern darum, mit Objekten zu arbeiten, die tatsächlich auf dem kulturellen Markt zirkulieren […]. Die Begriffe Ursprünglichkeit (der Ursprung von etwas sein) und auch Schöpfung (aus dem Nichts) lösen sich so langsam in dieser neuen Kulturlandschaft auf, die von den Zwillingsfiguren DJ und Programmierer bestimmt wird, deren beider Aufgabe es ist, Kulturgüter auszuwählen und diese in neue Kontexte zu stellen.“[113] (Bourriaud 2002b / 2010: 13)*

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

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

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

Die *artEducation* ist eine hybride Disziplin

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

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

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

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

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

Die Forschung

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

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

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

***

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Endnoten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[15] Dessen bekanntester Vertreter Gabriel García Márquez war.

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

From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik

Von Maria Acaso

Orientierung durch Bildkompetenz

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

Kompetenter Umgang mit Bildern verlangt die Fähigkeit, ihre Form zu erfassen und die so erzeugten Inhalte zu reflektieren. Geschichtlich ist diese Bildbetrachtung des Subjekts sowohl im Hinblick auf die Vergangenheit als auch im Hinblick auf die Zukunft. Vergangenheit wird relevant und gegenwärtig als Bezug von Bildtraditionen, die zur Erschließung des Werkes bedeutsam werden. Zukunft ist wesentlich, wenn Bildbetrachtung für das Subjekt biographische Bedeutung erlangt, mithin Einfluss ausübt auf seine Vorstellungen, auf sein Wissen, auf seine Haltungen und Wertebildungen, auf seine Wünsche und Träume. Päda-

gogische Bildbetrachtung, die auf das Subjekt in seiner Lebenswelt trifft und es bilden will, ist von dieser existentiellen Zeitlichkeit, von dieser biographisch gekoppelten Geschichtlichkeit geprägt.

Identität als problematisches Ziel

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

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

Kunst und Bildung

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

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

Integration von Wissen und Gestalten – ein Beispiel

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

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

Erweiterte Bildkompetenz

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik

Von Maria Acaso

> *„Theater, Tanz, Tanztheater? Ich denke nicht in solchen Sparten. Was wir hier in der Schaubühne mit dem gleichberechtigten Nebeneinander von Tanz und Theater versuchen, ist, von diesen die Kunst einschränkenden Begriffen wegzukommen. Alles kann Theater sein und das Einzige was zählt, ist Qualität.“ (Sasha Waltz)*[1]

Entgrenzung der Künste

Spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist ein Entwicklungsprozess innerhalb der Künste zu erkennen, in dem sich die Gattungsgrenzen vermischen und intermediale Arbeiten, die Grenzen der Sparten aufzuheben scheinen. Durch die Infragestellung und die Überwindung unterschiedlicher Genres entstehen neue ästhetische Konzepte und künstlerische Erscheinungsformen. Was Adorno „Verfransung“ (1968) nannte, ist, wie das Zitat der Choreographin Sasha Walz zeigt, für Viele künstlerisches Selbstverständnis (vgl. auch Wohler: 2010).

Während das ‚Nicht-In-Sparten-Denken’ in der zeitgenössischen Kunst längst angekommen ist, scheinen spartenübergreifendes Projekte in der Schule (mit Ausnahme des Schultheaters) häufig noch keine gängige Praxis zu sein. Zwar ist in den Lehrplänen verschiedener Bundesländer das Konzept der ästhetischen Bildung als fächerübergreifendes Anliegen formuliert und es existieren hier zahlreiche anregende Unterrichtsmodelle [(2)], dennoch wird meist in den einzelnen Disziplinen unterrichtet: in Kunst wird mit Farbe und Form experimentiert, im Fach Deutsch mit Sprache und Text gearbeitet, in Musik gesungen und musiziert und im Tanz getanzt. Betrachtet man die eingangs erwähnten transmedialen Ansätze in den Künsten, erscheint die fachspezifische Abgrenzung der einzelnen Genres in Schule und Hochschule weder zeitgemäß noch umfassend. Die meisten fächerübergreifenden Unterrichtsbeispiele lassen sich bislang für die Verbindung der Bereiche Kunst und Musik finden, verwiesen sei an dieser Stelle nur exemplarisch auf das aktuell erschienene Themenheft „Kunst und Musik“ der Zeitschrift Grundschule Musik (Nr. 70/ 2014). Auch von Seiten der interpretativen Unterrichtsforschung existieren vor allem musikpädagogische Untersuchungen wie sie beispielsweise Kranefeld mit ihrer detaillierten Analyse transformatorischer Prozesse vom Bild zur Musik vorgelegt hat (vgl. Kranefeld 2008a, 2008b).
Das Kombinieren von zunächst heterogenen Bereichen nicht als Verlust des Besonderen, sondern als Chance anzuerkennen, die Öffnung der künstlerischen Gattungen, ein ‚Über-den-Tellerrand-Schauen’ ist aus unserer Sicht eine Bereicherung der ästhetischen Fächer in der Schule. Auch wenn es bis zu einem gewissen Grad sicher sinnvoll ist innerhalb der einzelnen Disziplinen zu arbeiten, verschenkt eine vollständige Trennung kreatives Potential. Die verschiedenen Sparten zu mischen heißt dabei nicht, ihre Eigenarten nicht zu beachten. Im Gegenteil: wie auch bei einem gelungenen Gericht jede einzelne Zutat wichtig ist und zu dem finalen Geschmackserlebnis beiträgt, ist auch bei fächerverbindenden Projekten jedes Element von Bedeutung. Bewegung und Sprache sind dann im Sinne einer ‚Enthierarchisierung der künstlerischen Mittel‘ (Goebbels 2009: 18) gleichberechtigte gestalterische Elemente, die mal stärker mal schwächer akzentuiert werden können. Die zeitgenössische Kunst macht dies – wie eingangs an dem Zitat von Sasha Walz verdeutlicht wurde – vor und zeigt, wie die Überwindung eines Spartendenkens neue Ausdrucksformen ermöglicht. Für die schulische Praxis bedeutet dies, in Bereichen wie dem darstellenden Spiel, dem Literaturunterricht, dem Tanz die Synthese von Tanz und Literatur bewusst zu initiieren; Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich die verschiedenen Elemente sinnvoll ergänzen.

„Zw-Ei(n)samkeit“ ein pädagogisches Projekt

Im Folgenden soll anhand von Ausschnitten eines pädagogischen Projekts einer 10. Klasse exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich die Bereiche Tanz und Literatur in pädagogischen Projekten zusammenführen lassen und welche Potentiale sich durch eine ‚entgrenzte‘ Gestaltungsarbeit eröffnen. Es geht uns dabei um eine entdeckend-gestalterische Auseinandersetzung mit Sprache und Bewegung und um die Entwicklung einer individuellen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit. Als Ausgangspunkt der Projektarbeit wurde gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern das Thema ‚Freundschaft und Liebe’ gewählt. Im Verlauf des Projekts haben sich die Jugendlichen sowohl über Sprache als auch über Bewegung mit dem Thema auseinandergesetzt. Die methodisch-didaktischen Grundlagen der hier vorgestellten Ausschnitte aus dem Projekt beziehen sich im Wesentlichen auf drei Konzeptionen: „Kreatives Schreiben“ (Böttcher 1999) „Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung“ (Fritsch 1999) sowie „kreative Bewegungserziehung“ (Neuber 2000).
Die Schülerinnen und Schüler suchen zunächst nach anregenden Texten zu dem Thema Liebe und Freundschaft. Dies können Auszüge aus Romanen, Theaterstücken oder Erzählungen sein, oder auch Gedichte, Liedtexte etc.. Neben Shakespeares „Romeo und Julia“ und einem Stück des englischen Dramatikers Mark Ravenhill werden beispielsweise der Musiktitel wie „Wenn Worte meine Sprache wären“ von Tim Benzko oder „Frankfurt Oder“ von Bosse feat. Anna Loos von den Jugendlichen ausgewählt. Die

Schülerinnen und Schüler erhalten außerdem die Aufgabe eigene Texte zu dem Thema ‚Verlieben' zu schreiben. Der Schreibimpuls lautete wie folgt: „Schreibe auf einen Zettel so viele Sachen wie möglich auf, die du gerne magst, die dich begeistern, die etwas Besonderes für dich bedeuten, in die du dich verlieben könntest. Wähle dann ein Motiv aus und schreibe dazu einen Liebestext." Dieser etwas unkonventionelle Einstig sollte den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu dem Thema erleichtern. Eine Schülerin verfasst daraufhin eine Würdigung an ihre Lieblingsschokolade:

Schokolade

Wenn ich in dir bade, meine heiß geliebte Schokolade.
Von Kopf bis hinunter zu Fuß und Wade.
Dann entreißt es mir die Sinne
und ich beginne
ohne Sinne
halte nicht inne
binnen weniger Augenblicke
nichts zu sehen
nichts zu verstehen
zu zergehen
dahinzufließen
zu genießen (…)

Die selbst geschriebenen Texte wie auch die Auszüge aus den Theaterstücken werden allein oder mit einem Partner gelesen. Dabei werden – durch Impulse der Leiterin und anhand von eigenen Ideen – unterschiedliche Vortragsweise erprobt (traurig, leise, laut, atemlos, wütend, unsicher, nuschelnd oder rebellisch lesen). Die Jugendlichen experimentieren auch mit verschiedenen Bewegungen und Körperhaltungen und lesen die Texte also im Gehen, in verschiedenen Körperposen verharrend, als Standbild, auf dem Boden liegend, indem sie versuchen sich eine Fliege aus dem Auge zu knibbeln etc.. In Anlehnung an Ideen des Improvisationstheaters geben die Mitschülerinnen und Mitschüler von außen Regieanweisungen, während die Texte vorgetragen werden. Auch probieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus, wie es wirkt, wenn bei dem Vortrag des Textes eine Hintergrundmusik läuft, die den Inhalt spiegelt oder auch kontrastiert.

Im Verlauf des Probenprozesses erhalten die Jugendlichen die Aufgabe verschiedene Gesten, Haltungen und Gebärden zu erproben und Sprache in Bewegung umzusetzen: sich annähern, sich ablehnen, sich berühren, sich tragen, sich zum Narren machen, sich in Schutz nehmen, auseinandergehen und sich wieder annähern, sich auf die Schulter klopfen, einander die Luft zu Atmen nehmen, platzen vor Glück, sich den Kopf verdrehen, jemanden versetzen. Angeregt wurde der vielfältige Umgang über den Einsatz von Gestaltungskriterien, also zum Beispiel durch die Anregungen leise, laut, schnell, in slow motion, über Wiederholungen, auf Umwegen, geradlinig, verträumt, zaghaft, forsch etc. aufeinander zuzugehen.

Auf der Grundlage der Bewegungsaufgaben entwickelt sich eine Szene für die spätere Inszenierung: Mehrere Paare stehen auf der Bühne zunächst weit voneinander entfernt und versuchen, sich einander anzunähern: ein Paar rennt aufeinander zu und verharrt kurz bevor es sich trifft regungslos. Ein anderes nährt sich mit geschlossenen Augen im Schneckentempo und scheint dabei Zeit und Raum zu vergessen, ein drittes schlendert lässig aufeinander zu, um dann genauso unbeeindruckt aneinander vorbei zu gehen. Zeitgleich tanzt am Bühnenrand ein Paar seine bewegte Interpretation der Redewendung ‚sich in Schutz nehmen' und zwei weitere Duos zeigen, wie man sich auf verschiedene Arten ‚ab-lehnen' kann.

Die Akteure entwickeln außerdem ‚Minichoreographien' mit einem Partner. Ausgangspunkt hierfür sind (Körper-) Impulse. In einer begleitenden Reflexion werden Fragen nach der nonverbalen Kommunikation in den Duetten thematisiert. Im Laufe der Improvisationen wird deutlich, dass die verschiedenen Paare die Bewegungsaufgaben sehr unterschiedlich lösen. Die tänzerischen Gestaltungen eines Duos wirken eher akrobatisch und kämpferisch, die Bewegungsmotive eines anderen Paares erscheinen dagegen eher innig und zart.

Während die Akteure in sich wiederholenden Schleifen ihre zuvor entwickelten Motive tanzen, beginnen sie nach einiger Zeit Textfragmente aus den Dramen, Songtexten und aus den selbst geschriebenen Texten zu sprechen. Diese lauten etwa wie folgt: „Mein Ohr trank keine hundert Worte noch von diesen Lippen, doch es kennt den Ton. Wie kamst du her? O, sag mir, und warum? Die Gartenmau`r ist zu hoch, schwer zu erklimmen. Ich hab`s gewußt. Du bist verknallt in mich. Scheiße. Weißt du, ich

habe wirklich gedacht, ich wäre drüber weg. Liebst du mich? Ist es das? Liebe? Ich weiß nicht. Wie würdest du das definieren?“ (3) Diese und andere Zitate werden von den Jugendlichen bei der Aufführung in nicht festgelegter Reihenfolge während des Tanzens vorgetragen. Sie säuseln, spotten, stottern, strotzen, schmeicheln, schimpfen, zetern oder schreien. War es vorab das Thema ‚aufeinander zugehen', das in vielfältigen Variationen über Bewegung erprobt wurde, so sind es jetzt die von den Jugendlichen eingebrachten Texte, mit denen sprachlich-stimmlich gespielt wird. Für die Zuschauer aber auch für die Akteurinnen und Akteure entstehen immer wieder neue Bilder und Assoziationen.
Aus den verschiedenen Schreibanregungen, Tanzimprovisationen sowie den ausgesuchten literarischen Vorlagen entwickeln sich so nach und nach Ideen für eine abschließende Inszenierung, die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit der Leiterin ausgewählt werden. Text und Bewegung sind hier gleichberechtigte gestalterische Mittel, die mal mehr, mal weniger in den Vordergrund treten.

Medienspezifische Besonderheiten von Sprache und Körper

Was unterscheidet die Künste? Über medienspezifische Besonderheiten der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen existieren vor allem aus kunstwissenschaftlicher Perspektive zahlreiche theoretische Analysen. Viel zitiert ist hier Lessings „Laokoon“ (1766), in dem er sich mit dem Verhältnis von Dichtkunst und Malerei beschäftigt und Kategorien aufzeigt, anhand derer sich die beiden Kunstformen unterscheiden lassen. Aktuelle Untersuchungen einer Kunstformspezifik beschäftigen sich mit ausgewählten Sparten (z.B. bezogen auf Musik und bildende Kunst la Motte-Haber 1990; Brandstätter 2004) oder mit umfassenden kunstwissenschaftlichen oder phänomenologischen Analysen der Künste (vgl. Brandstätter 2008; Waldenfels 2010). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betont Mollenhauer bereits in den 1980er Jahren, dass die Theorie der ästhetischen Erziehung vor der Aufgabe stehe, „die Besonderheiten der verschiedenen »Künste« herauszuarbeiten, die damit verbundenen Regeln des Gestaltens und Verstehens und die darin gegebenen Bildungsaufgaben zu bestimmen“ (Mollenhauer 1988: 33)
Wir orientieren uns bei der Darstellung der medienspezifischen Charakteristika an der Strukturierung von Haselbach, die bezogen auf Tanz und Bildende Kunst verschiedene Lernbereiche unterteilt: Lernen aus der Leiberfahrung; Lernen am Kunstwerk und Lernen am Gestaltungsprozess. Analog beschreiben wir als Ebenen ästhetischen Lernens die Bereiche Wahrnehmen, Gestalten und Verstehen.

Sprache und Bewegung wahrnehmen

Die verschiedenen Künste haben ihre Besonderheiten und stimulieren unterschiedliche Sinne des Menschen. Die Wahrnehmung erfolgt mal eher über auditive, über visuelle, kinästhetische oder taktile Impulse beziehungsweise im Zusammenwirken verschiedener Systeme. Es ist evident, dass der visuelle Sinn stärker beim Malen angesprochen wird, der auditive Sinn beim Musizieren oder der Bewegungssinn im Tanz. Häufig werden die verschiedenen ästhetischen Äußerungen durch die Unterschiede in dem in ihnen auftretenden Verhältnis von Zeit und Raum beschreiben (vgl. z.B. Mollenhauer 1988: 32). Bezogen auf die Zeit ist das Flüchtige dabei im Gegensatz zu Bildern und dem geschriebenen Wort das bestimmende Moment von Tanz, Theater, Performance, Akrobatik etc.. Es ist der Augenblick, die Nichtwiederholbarkeit, der Ereignischarakter einer Aufführung, die den besonderen Reiz für die Darsteller wie die Zuschauer ausmacht (Fischer-Lichte 2004). Gleiches gilt für die gesprochene Sprache. Auch sie zeichnet sich durch Flüchtigkeit aus. Eine ausführliche Beschreibung der spezifischen Wahrnehmungsprozesse der Künste gibt Brandstätter (2008: 119f) In dem vorliegenden Beitrag greifen wir einige – für das beschriebene pädagogische Projekt – relevant erscheinende Besonderheiten auf: kinästhetische Wahrnehmungen im Tanz, Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten bei Sprache und Bewegung sowie das Entstehen von inneren Vorstellungsbildern durch literarische Texte.

Kinästhetische Wahrnehmung

Kinästhetise meint die Wahrnehmung der Eigenbewegung des Körpers oder auch die Bewegungsempfindung bezogen auf die Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnisse des Körpers. Über den kinästhetischen Sinn erhalten wir eine permanente Rückmeldung über motorische Aktivitäten. Die Schulung des Körperbewusstseins/der Kinästhesie hilft eine genauere Bewegungsvorstellung zu entwickeln, Bewegungen präziser durchführen zu können und das Bewegungsrepertoire zu erweitern. Da es keine Körperbewe-

gung gibt, die nicht auch Auswirkungen auf die kinästhetische Wahrnehmung hätte, wird das Bewegungsempfinden im Tanz genau genommen durch sämtliche Bewegungen angesprochen. Eine besondere Beachtung erfährt aber die Wahrnehmung unterschiedlicher Gleichgewichtslagen des Körpers, der Raumverhältnisse, die Wahrnehmung verschiedener Aktionsmöglichkeiten des Körpers sowie die Wahrnehmung der unterschiedlichen Spannungsverhältnisse des Körpers (vgl. hier auch ausführlich Vent/-Drefke 1981: 121f). Vor allem die veränderte Raumerfahrung ist im Tanz eine wichtige ästhetische Dimension. Im Drehen, Fallen, Springen, Gleiten verändert der Körper permanent seine Lage und seine Orientierung. Bewegungen werden zu Zeichnungen im Raum. Rittelmeyer/Klünker (2005) zeigen – ausgehend von Tanzdarstellungen der griechischen Antike – dass sich der Tänzer in besonderer Weise von den Gesetzen (hier der Flieh- und Schwerkraft) entbinden kann und sprechen daher von „Tanz als Logos der Freiheit“ (ebd.: 203). Die leibliche Erfahrung von Autonomie, die der Phänomenologie Erwin Strauß bereits in der Bewahrung der aufrechten Haltung beschrieben habe, lasse sich in gesteigerter Form im Tanz erleben. Im Tanz erleben die Schülerinnen und Schüler somit in gewisser Weise „ein Mehr“ an Körper- bzw. an Bewegungserfahrung.

Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten

Anders als im Fall der geschriebenen Sprache vollzieht sich die stimmliche Übermittlung von Botschaften mehrdimensional. Die Klangeigenschaften der Stimme werden durch Tonhöhe (tief bis hoch), Lautstärke (leise bis laut) und Klangfarbe (dunkel bis hell) bestimmt und geben der Stimme eine individuelle Prägung. Sie erzeugen emotionale Botschaften bzw. Ausdruck.
Analog vollzieht sich jede tänzerische aber auch alltägliche Bewegung in einer räumlichen (direkt – indirekt), zeitlichen (plötzlich – allmählich) und dynamischen (leicht – kraftvoll) Dimension. Die Parameter erzeugen in ihrer Kombination eine bestimmte Ausdrucksqualität von Bewegung. [(4)]

Mulitisensorische Vorstellungsbilder

Für die Rezipienten lebt der Sprechtext, wenn mit ihm Intentionen, Gedanken, Emotionen und Stimmungen transportiert werden. Sprache regt die Vorstellungsbildung und Imagination besonders stark an, wenn sie reich ist an „Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1972: 261) wie Andeutungen, Auslassungen, Indirektheit und Mehrdeutigkeit. Insofern ist Sprache in der Lage alle Sinne anzusprechen und „bewirkt das Entstehen innerer Vorstellungsbilder multisensorischer Art“ (Brandstätter 2008: 153). Sprache ist damit in der Lage verschiedene Sinne und Erfahrungsbereiche zu aktivieren und unterscheidet sich mit dieser Fähigkeit deutlich von anderen Künsten.
Wenn in ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ Tanz und Literatur miteinander verflochten werden, treffen genrespezifische Wahrnehmungsmodi aufeinander. Die eher ‚körperlose‘ Literatur wird durch Bewegungserfahrungen ergänzt; der ‚sprachlose‘ Tanz erhält zusätzlich eine begriffliche Dimension. Was im Tanz das ‚Mehr‘ an Bewegung ist, ist in der Literatur das ‚Mehr‘ an Imagination. Eine verglichen mit Alltagsbewegungen intensivierte Körpererfahrung wird hier kombiniert mit einer intensivierten Vorstellungsaktivierung.
Bezogen auf Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten erfahren die Schülerinnen und Schüler in dem Projekt außerdem, dass sich sowohl Bewegungen als auch Sprache modellieren lassen: Bewegung beispielsweise durch eine Veränderung der Bewegungsintensität, des Krafteinsatzes, der Geschwindigkeit; Sprache analog durch Variationen in der Lautstärke, in dem Tempo, in der Tonhöhe.

Mit Sprache und Bewegung gestalten

In ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem emotional tief bewegenden Thema ‚Freundschaft und Liebe‘. Das Thema trägt die unterschiedlichsten Facetten in sich wie Nähe, Distanz, Hoffnung, Angst vor Ablehnung, Miteinander, Einsamkeit, Wärme, Verzweiflung, Glück, Verschmelzung, Trennung und bedient somit eine breite Palette an menschlichen Gefühlen. Die Jugendlichen haben in dem Projekt die Möglichkeit über Bewegung und über Sprache einen Ausdruck dafür zu finden, was sie mit diesem Thema in Verbindung bringen, was sie bewegt. Sind sowohl Körper als auch Sprache Ausdrucksmittel für die symbolische Artikulation von Vorstellungen, Ideen, Wünschen und Emotionen, ergänzen sich die Besonderheiten beider Ausdrucksformen Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Tanz, Körper und Bewegung beziehungsweise Liter-

atur, Wörter und Sprache „nicht Lerngegenstände sind, daß sie vielmehr Wege und Stationen zwischen Innenwelt und Außenwelt darstellen, die Botschaften bringen und Mitteilungen ermöglichen“ (Haselbach 1991: 21).

Präsentieren

Dabei ist es ein entscheidender Unterschied, ob der Körper Medium der Gestaltung ist oder die Sprache. Auch beim Sprechen von Wörtern, Singen von Tönen und beim Zeichnen von Linien ist der Körper beteiligt, aber hier nur als Mittel zum Zweck. Bei allen aufführenden Tätigkeiten ist der Körper mehr: er ist Prozess und Produkt (und Darstellung) zugleich. Die Darsteller können sich innerhalb von Aufführungen nicht von sich selbst lösen, sie stellen etwas mit sich selbst dar. Die Darsteller verwenden ihren Körper und sind gleichzeitig Körper. Plessner hat diesen scheinbar paradoxen Sachverhalt als „exzentrische Positionalität“ (Plessner 1970: 51f) bezeichnet. Die Darsteller agieren „im Material der eigenen Existenz“. Diese Art der Dopplung kennzeichnet jede Form theatraler Gestaltung. In tanzpädagogischen Kontexten fordert somit die Bühne als Erfahrungsraum besondere Beachtung. Sich auf der Bühne zu zeigen, kann für Kinder und Jugendliche eine große Herausforderung bedeuten, die ge- aber auch misslingen kann. Etwas aufzuführen ist ein höchst sensibler Akt der Darstellung: „in expressiv freien Tanzbewegungen etwa, geben wir unwillkürlich viel von uns den anderen preis“ (Mollenhauer 1988: 37). Diese Preisgabe verweist auf das besondere Bildungspotential, aber auch auf die Risiken dieses Bereichs. [(6)] Im Tanz und im Theaterspiel sind Präsentationen/ Zeigesituationen integraler Bestandteil. Nicht nur innerhalb von Aufführungssituationen, sondern auch bei Proben und Improvisationen treten die Akteure auf und „zeigen“ sich. Auf die sich hieraus ergebenden methodischen Konsequenzen in tanz- oder theaterpädagogischen Settings kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden.
Die Präsentation eines Textes, eines selbst geschriebenen Gedichtes, einer Sprachcollage kann dagegen als ein Auftritt inszeniert werden, muss es aber nicht. Zunächst ist das Schreiben eine ästhetische Praxis, die im Stillen stattfindet. Der Text steht erst einmal für sich. Der Autor tritt als Person nicht zwingend in Erscheinung, kann sich unter Umständen sogar hinter einem Pseudonym verbergen. Geht es nun wie in dem Projekt ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ auch um die performative Textgestaltung, gleichen sich die ästhetischen Praxen in dieser Hinsicht einander an. Das Auftreten, das Präsentieren gewinnen an Bedeutung.

Kommunizieren

Sprache ist nötig, um Gedanken, Gefühle überhaupt bewusst zu machen. Sie kann klären, erfahrbar machen. Und trotzdem scheint sie an ihre Grenzen zu stoßen. Obwohl Sprache in erster Linie ein Kommunikationsmittel ist, werden ihre Möglichkeiten tatsächliche Verständigung zu ermöglichen, oft als defizitär beschrieben. Berühmtes Beispiel einer Sprachkritik ist der 1902 verfasste „Chandos-Brief“ des österreichischen Schriftstellers Hugo von Hofmannsthal, der als repräsentativ für die kulturelle Krise der Jahrhundertwende gilt. Hofmannsthal formuliert in seinem fiktiven Brief die Skepsis gegenüber der Sprache als Ausdrucksmittel und stellt die Frage nach neuen poetischen Formen. Er sucht nach Ausdrucksmöglichkeiten, die das Sprachliche überwinden können „eine Sprache, von deren Worten mir auch nicht eines bekannt ist, eine Sprache, in welcher die stummen Dinge zu mir sprechen“, eine neue Sprache, die „unmittelbarer, glühender ist als Worte“. Etwas später beschreibt die Ausdruckstänzerin Mary Wigman ihre Sprachskepsis und erfährt im Tanz einen Ausdruck, der ihr sprachlich nicht möglich gewesen wäre: „Wenn ich mit Worten sagen könnte, was meine Tänze meinen, gäbe es keinen Grund, sie zu tanzen“ (Müller/Servos 1979). In einer Kultur, deren wichtigstes Kommunikationsmittel die Sprache zu sein scheint, wird gerade diese als defizitär erlebt.
Aber ist der Körper wirklich ein klarerer Botschafter von Mitteilungen, ein besserer Kommunikator? Durch unseren Körper, unsere Bewegungen, unsere Körperinszenierungen teilen wir immer etwas mit. Analog zu dem kommunikationspsychologischen Axiom von Paul Watzlawick (1969), das besagt, dass man nicht nicht kommunizieren kann, kann auch der Körper nicht nichts ausdrücken. Es gibt zahlreiche Redewendungen, die den Zusammenhang von innerer Befindlichkeit und Körperausdruck deutlich machen: vor Wut aus der Haut fahren, vor Freude in die Luft springen, ängstlich den Kopf einziehen, abschätzig die Nase rümpfen etc. In Mimik, Gestik, Haltung, Körperinszenierung und Gang spiegelt sich meine aktuelle Befindlichkeit. Der Ausdruck ist die äußerlich sichtbare Realisation innerer Zustände. In einer unmittelbaren Ausdrucksbewegung tritt der Körper zunächst als „plastisches Material“ (Buytendijk 1956 zit. nach Bernd 1987) in Erscheinung, also als eine Art Projektionsfläche für Gefühle und Erregungen:
„Körperbewegungen teilen uns alles mit; sie sind unmittelbar symbolischer Ausdruck des Sinnes der Bewegung. Die Bedeutung der Formel ‚ich bin mein Leib’ kann in der Bewegung am intensivsten erfahren, am wenigsten verborgen werden“ (Mollenhauer

1988: 37).
Umgekehrt können wir aber auch über Bewegung und Körper Einfluss auf unsere Befindlichkeiten nehmen und somit auch über den Körper Empfindungen beeinflussen.
Stehen innerhalb eines pädagogischen Projekts das Schreiben und das Tanzen gleichberechtigt nebeneinander, bietet sich hier ein Reflexionsanlass über die Möglichkeiten und Grenzen der Disziplinen in Bezug auf ihr Mitteilungspotential. Sprache und Körper sind die zentralen Kommunikationsmittel des Menschen, wobei die Ausdrucksfunktion des Körpers im Alltag häufig unbeachtet bleibt. Am Beispiel von ‚Zw-Ei(n)samkeit' können die Schülerinnen und Schüler anhand des Themas Freundschaft erfahren, inwiefern sich sprachlicher und körpersprachlicher Ausdruck unterscheiden oder auch ergänzen können.

Sampeln

Ästhetisches Lernen in der Schule geht davon aus, dass alle Menschen über expressiv-präsentative Potentiale verfügen. Ein Ziel ästhetischen Lernens in der Schule ist es daher, Schüler anzuregen, diese zu entfalten und ihnen zu helfen, für sie geeignete ästhetische Medien zu finden Hierfür bedarf es vielfältiger Anregungen. Wenn sich wie in ‚Zw-Ei(n)samkeit' die Ausdrucksformen mischen, geht es in erster Linie um das kreative Spiel mit Bewegung und Sprache, um die Förderung von fantasievollen, kreativen und spielerischen Denk- und Handlungsstrukturen. Die zeitgenössische Kunst macht dies (s. das Eingangszitat von Sasha Waltz) vor und zeigt, wie sich gerade aus einer Öffnung der Künste neue Ausdrucksformen ergeben. Auch in anderen Bereichen gibt es Beispiele für transdisziplinäre Ansätze, beispielsweise in den Arbeiten von Tino Seghal, der 2012 gerade für die „Klasse und Innovation, mit der seine Arbeit zur Öffnung der künstlerischen Gattungen beigetragen hat" (Kaffsack/Schmidt 2013) ausgezeichnet wurde, oder auch die bereits angesprochenen vor allem in der Jugendkultur populären Poetry-Slams. Text wird nicht einfach nur geschrieben und gelesen, sondern auf die Bühne gebracht, inszeniert.

Ein entsprechendes spartenübergreifendes Vorgehen kann aus unserer Sicht in pädagogischen Settings dazu beitragen, die Jugendlichen in ihrer Suche nach individuellen Ausdrucksformen zu fördern und ihnen so ermöglichen ihre ‚Eigenartigkeit' im positiven Sinne zu entfalten. Eine interdisziplinäre Projektarbeit nutzt dafür indirekt eine Praxis, die längst zum Alltag Heranwachsender gehört. Die Begriffe Bricolage oder Sampling kennzeichnen einen Trend, der in verschiedenen Kulturbereichen zum Tragen kommt. Bereits existierende Dinge, Accessoires werden in einen neuen Kontext gestellt und verändern so ihre Bedeutung.(6) Die Bricolage ermöglicht den Akteuren ein kreatives Spiel mit Bestehendem. In der deskriptiven Linguistik wird der Begriff der Bricolage nach Schoblinski, Kohl und Ludewigt (1993) als eine jugendliche Sprechweise beschrieben, die anhand von verschiedenen Stilmitteln charakterisiert werden kann: das Spiel mit Versatzstücken (Collagestil), die schnelle Einblendung kultureller Ressourcen als Zitat (Stilbastelei) sowie durch schnelle Ebenen- und Themenwechsel.
Wenn innerhalb von Unterricht ästhetische Ausdrucksformen miteinander kombiniert werden, so bedeutet dies, gängige jugendkulturelle Praxis aufzugreifen und als methodisches Prinzip in das ästhetische Lernen einzubeziehen. Den Schülerinnen und Schülern kann somit exemplarisch anhand von Text und Tanz verdeutlicht werden, dass nicht nur in der Jugendkultur, sondern auch in der Kunst Synthesen von zunächst unverbundenen Bereichen möglich sind und sich so für sie zusätzliche Ausdrucksmöglichkeiten ergeben. Wie Brandstätter (2008: 66) darlegt, entsteht durch die Transdisziplinarität Raum für Veränderungen, für das „Noch-nicht-so-Gedachte" und ist damit Basis für Veränderung, Bewegung und Entwicklung (vgl. ebd.).
Diese Basis für Veränderung und Entwicklung wird ‚Zw-Ei(n)samkeit' unter anderem durch den dem experimentellen Umgang mit Alltagssprache und Bewegung initiiert. Der ungewohnte Blick auf Alltagssprache und Alltagsbewegung verfremdet Gewohnheiten, provoziert Perspektivwechsel und ist damit Motor beziehungsweise Methode zur Anregung für eine Haltung, die von Mead (1987: 351) als eine „ästhetische Haltung" gekennzeichnet wird. Andere Blicke auf ein Thema zu fördern, Erwartungen zu konterkarieren, Brüche zum Gewohnten zu schaffen und Widerständigkeit zu erzeugen, sind grundlegende Aspekte Ästhetischer Bildung, die aus unserer Sicht durch eine Synthese der gestalterischen Mittel unterstützt werden können. Eine ‚entgrenzte' Gestaltungsarbeit wird dann zu einem Verfahren, das anregt, sich auf eine ungewohnte, intensivierte Art mit einer bestimmten Thematik auseinanderzusetzen.

Autonomie von Sprache und Bewegung erleben

Ein spartenverbindender Ansatz akzentuiert weiter ein wesentliches Merkmal ästhetischer Praxis, nämlich den des Selbstzweckes.

Dass das Betrachten von Bildern, das Lesen von Romanen, der Gang ins Theater, das Tanzen, singen, malen etc. Sinn und Zweck vor allem in sich selbst trägt, „gehört wohl zu den genuin der ältesten Bestimmungsmerkmalen von Kunst bzw. im erweiterten Sinne von ästhetischer Erfahrung“ (Brandstätter 2014: 30). Innerhalb von ästhetischer Bildung gibt es kein richtig und falsch, kein besser und schlechter. Das pädagogische Potenzial besteht eben gerade in der fehlenden Normierung: den Schülerinnen und Schülern wird ein Umgang mit Körper und Bewegung eröffnet, in welchem sie ihre Bewegungen in einem anderen als einem rein zweckgebundenen Kontext erfahren (s. hier auch den bereits angesprochenen Aspekt von dem „Tanz als Logos der Freiheit“ Rittelmeyer/Klünker 2005: 203). Anders als die Bewegungen des Alltags und des Sports sind die Bewegungen im Tanz nicht zielgerichtet, intentional und regelgeleitet, sondern zweckfrei und nutzlos. In der expressiv freien Tanzbewegung darf sich der Körper von Topmodellmaßen befreien. Er muss nicht gerade, nicht still, nicht sittsam, nicht aufmerksam sein. Er muss sich auch nicht im Rahmen von Sportunterricht fit halten. Er darf ähnlich wie im kindlichen Spiel ein gelassener Körper, ein Köper neben der Norm’ sein. Klinge (2010: 86) sieht in den sich so eröffnenden Möglichkeitsräumen das Bildungspotential des Tanzes, der als ein von gesellschaftlichen Zwecken befreites Feld vielfältige Gelegenheiten für die Entgrenzung bestehender Ordnungen und die Erprobung bzw. Entdeckung neuer Möglichkeitsräume liefert. Dies Bildungspotential lässt sich analog auf das kreative Schreiben übertragen. Für Sprache bedeutet die Entgrenzung bestehender Ordnungen jenseits von Standards und Lernstandserhebungen zu sprechen und zu schreiben. Die Sprache darf nach Anregung blubbern, quatschen und Neues entdecken. Qualität innerhalb vom kreativen Schreiben zeichnet sich durch Fantasie, Originalität, durch die Fähigkeit seine Gedanken darzulegen, überzeugende Metaphern zu finden, neue, individuell stimmige Wörter zu kreieren.

Mit Sprache und Bewegung verstehen

Auch wenn dies nicht explizit in dem Praxisbeispiel ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ beschrieben wurde, bietet ein spartenverbindender Ansatz weiter die Möglichkeit Verstehensprozesse mit Hilfe der verschiedenen ästhetischen Medien zu initiieren. Bezogen auf die bildende Kunst hat unter anderem Haselbach (1991) zahlreiche Beispiele gegeben, wie es möglich ist, sich leiblich-sinnlich mit Werken der Malerei oder Skulptur auseinanderzusetzen. Dabei geht es weniger um eine Werkanalyse, als darum, den Schülerinnen und Schülern einen individuellen Zugang zu den Werken zu ermöglichen (vgl. auch analoge museumspädagogische Ansätze). Verstehen meint daher zwar auch die kognitive Auseinandersetzung mit Werken der Kunst, aber vor allem ein Einfühlen, Kennenlernen eines Bildes, einer Skulptur mittels Bewegung. Dabei werden deskriptive Verfahren nicht überflüssig, sondern nur vervollständigt. Bezogen auf Literatur und Tanz kann die bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler während der Betrachtung einer Tanzaufführung Assoziationen mitschreiben, Wörter für einzelne Tanzpassagen finden oder ein Gedicht zu einer Bewegungssequenz verfassen. Ein literarischer Text kann umgekehrt in Anlehnung an die Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994) über Bewegung und Tanz körperlich-sinnlich erfahren werden.

Fazit

Ein transdisziplinäres Arbeiten als Methode in der ästhetischen Bildung eröffnet zusammengefasst verschiedene pädagogische Potentiale. Es ist ein Verfahren, das:

- die Medienspezifik der Künste erfahren lässt
- dazu anregt eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu finden
- Möglichkeiten und Grenzen sprachlichen und körpersprachlichen Ausdrucks aufzeigt
- durch die Kombination differenter Bereiche Neues entstehen lässt
- jugendkulturelle Praxis aufgreift
- transdiszipinäres Arbeiten als verfremdendes Verfahren nutzt
- werkanalytische Verfahren ergänzen kann

Dass wir in diesem Beitrag ein Beispiel für die Kombination von Sprache und Bewegung geben, liegt vor allem in den Biographien der Autorinnen begründet. Der Ansatz lässt sich ebenso auf andere Disziplinen beziehen beispielsweise auf die Verbindung von Musik und Streetart, Videokunst und Akrobatik oder bildende Kunst und Improvisationstheater, wobei hier die jeweiligen spartenspezifischen Besonderheiten betrachtet werden müssten. Hierbei entstehen jeweils neue Erscheinungs- und Ausdrucksfor-

men ganz im Sinne des eingangs genannten Zitats der Choreographin Sasha Waltz: „Theater, Tanz, Tanztheater? Ich denke nicht in solchen Sparten."

Endnoten

(1) Deutsches Tanzarchiv: TanzGespräche. Zeitgenössischer Tanz im Dialog, S. 134.

(2) Siehe exemplarisch Böttcher/Hilge: 1993; Brandstätter: 2004; Haselbach: 1991; Kirchner/Schiefer Ferari/Spinner: 2006; Schläbitz: 2002.

(3) Aus Shakespeare: Romeo und Julia; Ravenhill: Shoppen & Ficken.

(4) Der Tanztheoretiker Rudolf von Laban (1968, 1. Auflage 1948) beschrieb die von ihm so genannten „Effort Actions". Laban unterscheidet hier die Faktoren space, time, weight und flow, die jede Bewegung bestimmen. In den deutschen Übersetzungen werden die Faktoren mit Raum, Zeit, Dynamik und Fluss beschrieben (vgl. z.B. Laban 1998). Mittels dieser Parameter entwarf Laban ein Analyseinstrument für Bewegung, das bis heute in verschiedenen Feldern (z.B. Psychomotorik) zum Einsatz kommt. Die Faktoren ermöglichen in ihren verschiedenen Kombinationen eine Beschreibung verschiedener Bewegungsqualitäten. Laban fasste die Kombinationsmöglichkeiten der Faktoren Raum (zwischen direkt und indirekt), Zeit (zwischen plötzlich und allmählich) und Dynamik (zwischen zart und kräftig) als „Effort Actions" (Antriebsqualitäten) zusammen. Diese Antriebsqualitäten beschreibt er mit schweben, stoßen, gleiten, wringen, drücken, flattern, tupfen, peitschen (ebd.)

(5) Vgl. hierzu auch Fink 2009: 219. Freytag (2011: 143f) hat innerhalb einer qualitativen Studie das Problem des „Sich Zeichens" als eine zentrale Kategorie für Lehramtsstudierende identifiziert, die eine eigene tänzerische Gestaltung entwickeln.

(6) Zuerst wurde der Begriff der Bricolage aus kulturanthropologischer Perspektive von Claude Lévi-Strauss verwendet.

Literatur

- Adorno, Theodor (1968): Die Kunst und die Künste. Frankfurt a. M.
- Bernd, Christine (1987): Präsentative Symbolbildung in der Bewegungserziehung. Zur Ästhetischen Praxis des Theaterspielens. Frankfurt a. Main.
- Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999): Kreatives Schreiben. Berlin.
- Böttcher, Ingrid/Hilge, Heide (1993): Bewegt getanzt und kreativ geschrieben. Bausteine für einen Unterricht, der Tanzen und Schreiben als kreative Ausdrucksform integriert, in: Praxis Deutsch, H. 119. S. 28-35.
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg.
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln.
- Deutsches Tanzarchiv Köln (Hg.) (2000): TanzGespräche. Zeitgenössischer Tanz im Dialog. Köln.
- Fink, Tobias (2009): Zwischen Zeigelust und Schamangst – Die Bühne als zentraler theater- und tanzpädagogischer Handlungsraum, in: Biburger, Tobias/ Wenzlik, Andreas (Hg.): Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München. S. 193-244.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. Main.
- Freytag, Verena (2011): Zwischen Nullbock und Höhenflug. Zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Dissertation, Universitätsbibliothek Paderborn. Letzter Zugriff am 10.08.2014 unter urn:nbn:de:hbz:466:2-8175.
- Fritsch, Ursula (1999): Ästhetische Erziehung, in: Günzel, Werner/ Lagune, Ralf (Hg.).: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler. S. 286-296.
- Goebbels, Heiner (2009): Anything which is not a story could be a play. In: Fokus Schultheater 08, Theater. Musik. Hamburg. S. 17-21.

- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch, H.123,17-25.
- Haselbach, Barbara (1991): Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung. Stuttgart.
- Ingarden, Roman (1972, zuerst 1931): Das literarische Kunstwerk. 4. Auflage. Tübingen.
- Kaffsack, Hans-Jochen/Schmidt, Miriam (2013): Goldener Löwe für Tino Seghal“, in: Neue Westfälische, Nr. 125, 3. Juni, ohne Seitenangabe.
- Kirchner, Constanze /Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität. München.
- Klinge, Antje (2010): Bildungskonzepte im Tanz, in: Bischof/ Rosiny (Hg.): Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung. Bielefeld. S. 79-94.
- Kranefeld, Ursula (2008a): „Ja, wie kann denn etwas Gott ähnlich klingen?“ Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie, in: Heß, Frauke & Gräuel, Thomas(Hg.): Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung. Aachen. S. 54-75.
- Kranefeld, Ursula (2008b): Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion, Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In Lehmann, Andreas C. & Weber, Martin (Hg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. (S.). Essen: Die blaue Eule.
- La Motte-Haber, Helga de (1990): Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur. Laaber.
- Laban, Rudolf von (1998): Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung : – Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Unter Mitarbeit von Lisa Ullmann. Aus d. Engl. übertr. von Karin Vial (4. Auflage). Wilhelmshaven.
- Mead, George Herbert (1987, zuerst 1926): Das Wesen der ästhetischen Erfahrung, in:
- Joas, Hans (Hg.): George Herbert Mead – Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt a.M.. S.
- 347-359.
- Mollenhauer, Klaus (1988): Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven, in: Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.): Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 2. Tübingen. S. 17-47.
- Müller, Hedwig/Servos, Norbert (1979): Pina Bausch – Wuppertaler Tanztheater. Von Frühlingsopfer bis Kontakthof. Köln.
- Neuber, Nils (2000): Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Aachen.
- Plessner, Helmut (1970): Philosophische Anthropologie. Frankfurt a. Main.
- Ravenhill, Mark(1998): Shoppen & Ficken, in: Tabert, Nils (Hg.): Playspotting. Die Londoner Theaterszene der 90er. Reinbek bei Hamburg. S. 79-171.
- Rittelmeyer, Christian/ Klünker, Heike (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike. Stuttgart.
- Schläbitz, Norbert (2002): Kandinsky & Co. Bilder als Impulse zum Musikmachen, in: Musik in der Schule, H. 4 , 14-21.
- Schoblinski, Peter/ Kohl, Gabi/ Ludewigt, Irmgard (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen.
- Themenheft „Kunst und Musik“, Grundschule Musik, Nr. 70/ 2014.
- Vent, Helmi/ Drefke, Helma (1981): Gymnastik/ Tanz – Sport Sekundarstufe II. Düsseldorf.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Leibhaftiger Tanz – im Blick der Phänomenologie. Letzter Zugriff am 20.09.2014 unter www.goethe.de/kue/tut/tre/de10031494.htm
- Wohler, Arnold (2010): Synästhesie als ein strukturbildendes Moment in der Kunst des
- 20.Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Malerei und Musik. München.

From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik

Von Maria Acaso

Fasziniert von den Bilderwelten der Neuen Medien verbleibt die allgemeine Debatte meist in der kulturhistorisch interpretierbaren Blickbeschränkung auf die Augen und das Sehen.[1] Unter den Bedingungen der technischen Apparaturen findet derzeit eine Umorientierung statt. Neue auditive Praxen im Verbund mit taktilen, visuellen, räumlichen Medien bringen auf eine andere Weise das Zusammenspiel von Schrift, Bild, Ton, welche kulturhistorisch hierarchisch und isoliert voneinander betrachtet werden, in den Blick. Erfahrungsvollzüge wie das Hören und das Sehen thematisieren das grundlegend medial angelegte Verhältnis des Menschen zur Welt. Die Technik bricht nicht von außen in z. B. die Stimme oder das Auge bzw. Bild ein, „Künstliches" ist bereits von Anfang an in ihr am Werk. „Künstlichkeit" und „Natürlichkeit" ist von daher integraler Bestandteil jeder Erfahrung. Jede Erfahrung und Wahrnehmung ist durch strukturelle Differenzen gekennzeichnet. Wenn nun alle Erfahrungen medial strukturiert sind – so unsere These – dann setzt sich diese Strukturierung auch auf neue und andere Weise in den Medien fort. Künstlerische Projekte greifen in jüngster Zeit zunehmend diese Modalitäten, Welt zu hören und sehen auf. Sie tragen auf ungewöhnliche Weise dazu bei, Hör- und Sehordnungen zu befragen, um auf diese Weise Verschiebungen im Raum durch Performances anzustellen (Waldenfels 2010; Westphal 2010a/b; 2011).

1. Zur Hierarchie der Sinne

Wenn wir Bilder von der Welt entwerfen, entsteht notwendig eine Differenz von Welt und Weltbild, mit allen erkenntnistheoretischen Risiken und Gefahren, Täuschungen und Trugbildern. Dem Bild, von dem wir uns ein Bild machen, glauben wir dabei in der Regel mehr, als dem Bild, das wir uns von etwas Gesagtem machen. Auch sind wir überrascht, wenn die Telefonstimme, von der ich mir ein Bild mache, sich nicht mit der Person deckt. Manipulationen sind in beiden Bereichen gleichermaßen technisch realisierbar. Demzufolge haben wir es in doppelter Hinsicht mit Trugbildern zu tun: den technisch hergestellten und unseren eigenen. So ist weder unserer Wahrnehmung zu trauen, noch den Bildern, wie sie sich durch Medien vermittelt zeigen.[2]

Die Stimme steht in der Zeit, sie ist im Charakter eher flüchtig und steht dem Gedächtnis und Erinnern und damit verbunden auch Vergessen anheim. Beim Zuhören kann ich auch etwas überhören. Ein Bild kann ich mir immer wieder ansehen und aus verschiedenen Blickwinkeln befragen, es beansprucht eher den räumlichen Sinn, grenzt aber auch aus und überdeckt etwas anderes zu Sehendes. Das Hören und Zuhören ist als traditionelles Erkenntnismodell dem Visuellen untergeordnet und von geringerer Bedeutung. Die Flüchtigkeit des Phänomens der Stimme unterläuft eine traditionelle Vorstellung von Wissenschaftlichkeit, die in objektivierbaren Ergebnissen ihren Rückhalt findet, während mit dem Phänomen der Stimme Kontrollverlust einhergeht. Diese Auffassung betrachtet das Sehen als etwas, das feststellt und auf Bilder aus ist. Sich ein Bild machen bedeutet in dieser rational orientierten Logik, Bilder zu entwerfen, Begrenzungen vorzunehmen und auf Distanz zu gehen (Westphal 2002, 40). Diese herrschaftskritische Sichtweise beschäftigt sich mit der Frage, *wer* sieht und hört und darüber bestimmt.

Der Zugang, den wir hier verfolgen, verweist uns darüber hinaus auf Formen, *wie* uns z. B. Sprechen/Sehen gegeben ist. Sie zeigen sich performativ und prozesshaft als Artikulation von Sinn in der Angewiesenheit auf den Hörenden bzw. Sehenden als den anderen, der hört/sieht und den Sprechenden/Sehenden, der sich hört/sieht. Mit diesem Erkenntnisinteresse verbindet sich eine Hinwendung zu den Prozessen der Aufnahme und Aneignung von Gegenständen, auf die Wahrnehmung von Selbst und Welt.

2. Wie wir sehen und hören

Wir gehen mit Merleau-Ponty (1966) davon aus, dass jede Wahrnehmung grundsätzlich situativ und kontextuell gebunden ist. Es gibt keine reine Wahrnehmung eines wahrgenommenen Gegenstandes. Kant hatte angenommen, dass jede mögliche Wahrneh-

mung ein sich selbst begründendes, ursprüngliches und synthetisches Vereinheitlichungsprinzip, das grundsätzlich über empirische Sinneserfahrungen wie dem Sehen stehe, zur Voraussetzung habe (Kant 1993, 161). Wir gehen hier von Grundstrukturen des Sehens und Hörens aus, zu denen die Gestaltbildung, Horizontalität, Zeit- und Raumstruktur gehören, die unsere Wahrnehmung organisiert. Wir haben es immer mit einer gestalt- und bedeutungshaften Wahrnehmung zu tun. Auch ist unsere Wahrnehmung gebunden an den Kontext mit etwas Anderem. Wir nehmen Dinge immer schon in einer bestimmten Weise wahr. Wir nehmen nicht nur etwas Bestimmtes wahr, sondern immer Anderes *mit* wahr. Wir können außerdem davon ausgehen, dass die Wahrnehmungsregister untereinander, wie das Sehen und Hören etc., verbunden sind. Das findet in der Sprache der Synästhesie seinen Ausdruck. Wenn z. B. eine Farbe als schrill bezeichnet wird, also eine Farbe mit einem Ton verglichen wird. Wahrnehmung ist in personaler und sozialer wie auch historischer Hinsicht eine Strukturierungsleistung in einem bestimmten zeitlich und räumlich vermittelten Kontext.

Seit 100 Jahren befinden sich die Modalitäten und Formen der Wahrnehmungen nachweislich mit Hilfe der Medien selbst in einer kontinuierlichen Transformation. Crary kommt zu dem Schluss, wenn es im zwanzigsten Jahrhundert ein bleibendes Charakteristikum des Sehens gäbe, dann das, dass ein solches fehle (Crary 199, 22). Es unterliege der Adaptierbarkeit an technologische Beziehungen, neuen sozialen Konfigurationen und neuen ökonomischen Zwängen im Zuge eines Modernisierungsprozesses.

Mit Blick auf den Rezipienten sind unsere Wahrnehmungen engstens verknüpft mit ihrer Erfahrungsgeschichte. Wie wir sehen, hören, riechen etc., wird nicht allein von uns hervorgebracht. Sie sind verbunden mit dem, was gesehen oder gehört etc. wird. Darüber hinaus sehen wir ein Bild immer *als* ein Bild. Es macht einen Unterschied, ob ich einen Rembrandt im Deutschen Museum betrachte oder im Netz. Es macht einen Unterschied, ob ich einen Gesangsvortrag in einem Konzertsaal, in einem Park oder zu Hause auf CD höre. Atmosphäre, Akustik, Techniken (Mikrofon, Lautsprecher) prägen die Aufnahme des Gesangs. Und nicht zuletzt nehmen wir immer auf dem Hintergrund einer Erfahrungsgeschichte mit den Dingen der Welt wahr. Das Telefon, welches selbst immer wieder virtuelle Räume zwischen den Menschen schafft und damit verbindet und trennt zugleich, hat sich z. B. in den letzten 100 Jahren als Apparatur und im Umgang damit gewandelt (vgl. Münker 2006). Und nicht zuletzt: Jeder Mensch lebt in anderen Verweisungsbezügen, die seine Wahrnehmung von sich und Welt beeinflusst (vgl. Meyer-Drawe 2001, 11f.). Die Frage stellt sich hier nun insbesondere, wie sich diese grundlegenden Annahmen in Hinsicht auf die neuen Medien behaupten bzw. neu stellen. Oder verlieren sich diese Bezüge im „Überall“ des Netzes? Am Beispiel Stimme soll dies im Weiteren erörtert werden.

3. Stimme als und im Medium

Die Stimme ist wesentlicher Bestandteil und Träger von Information und darüber selbst an Kommunikation beteiligt, sie ist also auch Information, Geste und Ausdruck. Über Stimme zu sprechen findet *in* und *mit* der Stimme statt. Darin ist ein Moment der Doppelung enthalten, das jedoch nicht zur Deckung kommt. Stimme entzieht sich einer eindeutigen Verortung. Sie erscheint als Selbstpräsenz, indem ich mich selbst sprechen höre und zugleich als Fremdheit, indem ich mich selbst sprechen höre, wie ein anderer mich hört. Hören ereignet sich als Antwort auf einen Anspruch, der vom Anderen ausgeht, das auch das eigene Andere sein kann. Es gibt eine Differenz zwischen der gehörten und gesprochenen Stimme. Stimme unterliegt nicht nur einem ständigen Wandel und Anpassungsprozeß, sondern sie ist auch vielschichtig. Sie erscheint in ihrer Körperlichkeit, hat Alter, Geschlecht und Identität, sie hat Klang und Sinn, Ton und Bedeutung gleichzeitig. Über Stimme lässt sich nur reden, wenn man das Hören mit bedenkt. Reflektiert wird von daher die Stimme als vergesellschaftete, technisch-medial reproduzierte, als leibliche in lebensweltliche Bezüge eingebettete Stimme und als Thema unserer Hörgewohnheiten. Im technischen Medium wird eine andere Wirklichkeit der Stimme produziert. Medien machen diese Differenz bewusst. Stimmen können medial verändert werden, das Hören jedoch nicht. Stimmen – wie auch immer medialisiert – müssen gehört werden und bedürfen gerade deshalb des Rückgriffs auf die kommunikative Situation des leiblich-sinnlichen Zuhörens.

4. Medien als Zugänge zur Welt

Medien hat der Mensch immer schon verwendet, um sich über seinen Körper hinausgehend Ausdruck zu verschaffen, sich zu inszenieren oder seine Arbeit zu erleichtern. D. h. der Zugang zur Welt ist immer schon vermittelt und medial. Medien bringen das

Wie ins Spiel, nämlich die Mittel, Wege und Verfahren, um sich zu entäußern und auszudrücken. Waldenfels weist auf die Grundsituation des Menschen als Lebewesen hin, das auf der Schwelle von Natur und Kultur existiere (Waldenfels 1999, 94). Weder geht der Mensch gänzlich in die Natur ein, noch lässt ihn seine leibliche Zugehörigkeit zur Natur aus dieser gänzlich heraustreten. Diese Ambivalenz verweist uns auf die grundlegende Medialität unseres Zugangs zur Welt, wie sie sich z. B. schon über den Körper oder die Sprache vollzieht. Medien sind materiale Formen, ohne die es das in einem Medium Artikulierte nicht gäbe. Medienwelten sind so gesehen nicht allein als Ersatz für leibliche Vorgänge zu sehen, sondern als etwas, das für etwas Anderes steht und dadurch etwas Eigenes vorstellt. Beispiele sind technische Apparaturen, abstrakte Symbolsysteme etc.

5. Verkörperung der Medien. Entkörperung leiblicher Vorgänge

Mich interessiert nun im Besonderen die zu Beginn des 21. Jahrhunderts bestehende alltägliche Grundsituation des Menschen zu verstehen, die sich speziell angesichts „künstlicher“, technologisch erzeugter Medien herstellt und die leibliche Präsenz des Menschen weit überschreitet. Mit fortschreitender Technisierung lässt sich beobachten, dass sich der Charakter der Medien in einer spezifischen Weise verändert hat. Die Medien zeigen sich in körper-analogen Formen, die sich im Vollzuge der Ausdifferenzierung immer mehr von einer leiblichen Organisation entfernt haben. Die Maschine bzw. Technik ersetzt leibliche Vorgänge, indem sie den leiblichen Umgang mit ihnen nicht außer Kraft setzt, sondern auf einer reduktionistischen Stufe konserviert: Das Handwerkliche verschwindet im Bedienen einer komplexen Maschine; das Live-Orchester wird konserviert und synthetisiert, das abstrakte Sehen über Menüs und Anzeigen auf Bildschirmen, das rudimentäre Bedienen von Hebeln und Schaltern oder Tastaturen und der „Maus“ kennzeichnen den Umgang mit Medien. Wird der Leibkörper zum Anachronismus? Es findet eine Verkörperung in die Medien statt und gleichzeitig eine Entkörperung leiblicher Vorgänge. Für den Prozess der technischen Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert heißt es, dass die explorativen Wahrnehmungsprozesse immer mehr den Weg über die abstrakte metrisch visualisierte Realität der Instrumentenwahrnehmung nehmen müssen. Die unhintergehbare Situation der Anwesenheit des anderen bzw. die materiale Welt der Dinge, die an sinnliche Wahrnehmungen gebunden sind, wird über virtuelle Einflüsse und Manipulation abgeschnitten. Im Umgang mit elektronischen Medien kann man nicht immer wissen, welchen Präsentationsstatus Texte, Reden, Klänge oder die Bilder in dem Medium haben. Handelt es sich um eine Live-Aufnahme? Oder um eine Aufzeichnung, die gekürzt oder geschnitten wurde, oder um eine fingierte Situation? Haben wir es mit einer Computersimulation zu tun? Sind die Worte, die wir hören, in einer realen Zeit hintereinander gesprochen oder bereits technisch zusammengesetzt, etc.?

Wir erleben keinen völligen Ersatz der Sinne, sondern auf der Seite des Rezipienten eher eine Reduktion und zugleich symbolisch-abstrakte Verdichtung der sinnlichen Wahrnehmungsgehalte, wie sie sich z. B. über Zahlenskalen für Zeitdauer, Lautstärke u. a. zeigen. Zugleich geschieht auf der Seite der Medien die Substitution, die jedoch ohne die organischen Vornormierungen (damit überhaupt etwas *gesehen* werden kann) der sinnlichen Wahrnehmung nicht existieren kann. Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang die Wahrnehmungsakte von dem Wahrgenommenen. Es sind dann die Wahrnehmungsakte, deren sinnliche Fülle sich entleeren, wie wir es schon in der Literalisierung der Erfahrung beobachten können. Stattdessen nimmt die kognitive Struktur zu. Es müssen Skalen, Anzeigen und Symbole interpretiert und entschlüsselt werden, um Auskunft über das zu erhalten, was sie repräsentieren bzw. messen. Von daher lässt sich die These aufstellen, dass sich eine technische Welt *ohne humane leibliche Referenz und Wahrnehmungsregister* schwerlich vorstellen lässt. Sie ist ohne den leiblich präsenten Leser/Hörer/Zuschauer nicht möglich.

6. Wirklichkeiten und Möglichkeiten

Die Erfahrungen, die in den neuen Technologien aus ihren ursprünglichen Kontexten gezogen werden und zu neuen Wirklichkeiten in künstlichen Bezügen hergestellt werden, verändern unsere Wahrnehmungsweise und auch die Bedingung der Möglichkeit zu erfahren. Die erlebbare Welt zeichnet sich darin aus, dass ihre Möglichkeiten innerhalb konkreter Situationen gewonnen werden. Die virtuellen Welten hingegen basieren auf kalkulierten und kontextunabhängigen Situationen (Waldenfels 1998, 232). Die Medien „lockern die Verankerung im Hier, indem sie Möglichkeiten des Dortseins freisetzen und den Spielraum der Erfahrung teils erweitern, teils vervielfältigen“ (233). Das unmittelbare Erleben, das wir nicht zum Gegenstand haben, wird zum Gegenstand

eines Metawissens und von Beobachtung (ebd.)

Im Zentrum für Medien und Neuere Technologien in Karlsruhe hat mich eine Installation besonders täuschen können. Auf einer Wand in einem kleinen verdunkeltem Raum wird eine Tür projiziert, die sich irgendwann mal öffnet und ein Kind scheint hereinzuhüpfen, die Tür verschließt sich wieder. Für einen Moment habe ich geglaubt, es sei wirklich eine echte Tür, die sich öffnet. Die Dunkelheit des Raumes versperrte mir für diesen Moment die Möglichkeit der dreidimensionalen Sichtweise. Die „Täuschung" gelingt hier nur, wenn der Wahrnehmungsmodus auf das „Sehen" eingeschränkt ist. Die Simulation ist dann als immanente Steigerungsmöglichkeit zu betrachten, die vorhandene Strukturen nutzt und einseitig perfektioniert. Unsere Wahrnehmung ist immer schon verknüpft mit konstruierten oder künstlichen Eingriffen. Schon in der einfachen sinnlichen Erfahrung sehen wir mehr, als wir direkt sehen. Wir nehmen einen Menschen in bestimmten Ausschnitten wahr, haben aber trotzdem nicht einen „halben" Eindruck von der Person, sondern eine ganze Wahrnehmung. Es sind die „Überschüsse" von Sprache, Klängen etc., die dazu beitragen, sich ein ganzes Bild von einer Situation, einer Person etc. zu machen. D. h. Phänomene überschreiten immer schon die Grenzen ihrer Sichtbarkeit (vgl. auch die Horizonthaftigkeit, die Abschattungen etc.). Somit ist Präsenz zugleich auch Appräsenz und Absenz. Genau in diese Struktur nistet sich die Virtualität und Idealität ein: z. B. die Idee einer standpunktlosen All-Sicht, oder aber das Mögliche an einer Erfahrung, die sich schon im Wirklichen vor-zeichnet und die Verselbstständigung dieses Möglichen zu einem zukünftigen Wirklichen und Vollkommeneren. Maschinenhaftes ist nicht allein äußerlich. Meyer-Drawe schreibt davon, dass Maschinen nicht das absolut Andere im Vergleich zu uns sind. „Sie konfrontieren uns mit regelhaften Zusammenhängen, von denen auch unsere Existenz nicht frei ist." (Meyer-Drawe 1996, 22f.) In uns und an uns selbst ist *auch* Maschinenhaftes zu beobachten, das sich in starren biologischen Abläufen, der Wiederkehr des Gleichen, in Routinisierungen und „mechanisierten" Gewohnheiten zeigt.

Nun sind die Neuen Medien in der Multimediaanwendung darauf aus, die Stimme nicht, wie noch beim Funk, isoliert erscheinen zu lassen, sondern die Kunst dieser Anwendung besteht in dem virtuell verschmelzenden, synästhesierenden und interaktiven Aspekten bzw. Effekten. Die Stimmen sollen möglichst „echt" wirken. Stimmen erhalten virtuell einen Raum, Farben, Bilder, Bewegung und auch Schrift. Die „Wirklichkeiten" der verschiedenen Medien werden virtuell vernetzt, und die neuen Medien tun das, was wir in der Realität auch herstellen. Wir erschließen uns Welt individuell in der Verschränkung all unserer Sinne und unseres Begehrens. Die Digitalisierung hat jedoch nur höchst vermittelt Sinnliches zum Gegenstand. Sie ist auf der Ebene der Maschinensprache zunächst weder auditiv, noch visuell, sondern völlig abstrakt durch die Tatsache, dass ein Sprachfeld z. B. in kleinste Informationseinheiten geteilt wird, in Bits (Vief, in: Scholz 1998, 43 f.). Und es sind auf der Ebene der Rezeption und der Produktion die Interagierenden, die über eine Rückübersetzung all ihre Sinne benötigen, um die abstrakte, elektronische Sprache zu bedienen und zu verstehen. Ohne diesen Bezug bleibt jedes Medium stumm und leer. Auch die digitalisierte Computerrealität wird sinnlich wahrgenommen und unterliegt in ihrer Ästhetik, Perfektion, ihren Gestalten etc. den sinnlichen Kriterien des Wahrnehmenden. Der Wahrnehmende sieht nicht Bits und Bytes, er rechnet auch nicht, er sieht Bilder. Demzufolge lässt sich unterscheiden zwischen der Ebene der Maschine bzw. Konstruktion und der Ebene der „phänomenalen Welt". Wir haben es zum einen mit der Sprache der Maschinen zu tun, die auf der Basis binärer Codes, Bits arbeitet und zum anderen mit der Darstellungssprache, die bewegte Bilder erzeugt und vom Anwender bedient wird. Ohne einen Rückbezug in der leiblich-sinnlichen Welt könnte der Anwender diese nicht bedienen.

Es ist die These zu verfolgen, dass sich die Medien (Codes) und sinnlich leibliche Erfahrung wechselseitig beeinflussen. Letztere müssen mediengerecht umgebaut werden, erstere bedienen sich vormedialer, nicht-technologischer Parameter. Auf diese Weise entsteht eine eigene bzw. eigentümliche „neue" *Zwischenwelt*, wie sie im Prozess der Literalisierung bereits in anderer Weise auch schon zu beobachten ist.

7. Stimmen und Bilder – Trennung von Körper und Stimme: eine Grenzerfahrung

Elektronische Medien simulieren unsere lebendige Kommunikation in der Weise, dass „Technisch-Künstliches" und „Sinnlich-Leibliches" sich durchdringen und wechselseitig beeinflussen. Grundsätzlich lässt sich bestimmen, dass auch die elektronische, künstliche oder medialisierte Stimme ein „Phänomen" ist, das als gehörte Stimme in Erscheinung tritt. „Phänomenal"

heißt hier die vortechnische, leiblich-sinnliche bzw. „natürliche“ Stimme. Dem steht die technisch-medialisierte „künstliche“ Stimme nicht gegenüber, vielmehr ist diese als eine Modalität der „natürlichen“ phänomenalen zu betrachten, solange sie noch als Stimme hörbar und identifizierbar ist. Eine medialisierte und konservierte Stimme löst sich nicht nur von ihrem leiblichen Stimmträger, sondern zugleich auch von dessen Lebenszeit. Sie kann zu einem selbst gewählten Zeitpunkt von dem Rezipienten gehört werden. Es entstehen auf diese Weise neue Kommunikationsräume, in denen die leibliche Präsenz des Hörenden dominiert.

Die neuen Medien dezentrieren das Subjekt, durchdringen, rhythmisieren und individualisieren es. Je nach Interesse, Wunsch und Bedarf kann darüber verfügt werden, welche Stimme und welche Bilder gehört und gesehen werden wollen. Sie dienen der Selbstinszenierung der Subjekte in hohem Maße. Die elektronische Stimme führt zu vielfältigen Entdeckungen. Die Doublage, wenn Filme nachsynchronisiert werden, vereint eine verborgene Stimme mit dem Körperbild im Film. Im Play-Back-Verfahren fügt sich der Körper mimetisch einer vorgegebenen Stimme, die von ihm auf diese Weise vereinnahmt wird und umgekehrt (Lehmann 1999, 279). Schnitte mit live gesendeten Stimmen und konservierten Stimmen sind mittlerweile eine gängige Form der Nachrichtenübermittlung. Lehmann beschreibt in seiner Arbeit über das postdramatische Theater Versuche auf der Bühne mit diesen Mitteln:

„Die Stimmen sind oft durch unsichtbare Mikrophone entwendet und tönen von anderswo her. Die Sätze fliegen hin und her, ziehen Bahnen, schaffen Felder, die mit dem optisch Gegebenen Interferenzen bilden. Die maschinelle Schnelligkeit des Sprechens und der Anschlüsse läßt die Worte wie Pfeile oder Bälle wirken, die zwischen den Personen und Bildern so fix wie in der Screwball-Comedy hin- und hergeschossen werden. So ziehen sie Kraftlinien durch die vom Zuschauer erblickte Szene, in der sie sich einnisten und das Visuelle überdeterminieren. Wer spricht, wer antwortet? Der Blick sucht. Wer ist es, der gerade spricht? Man entdeckt die Lippen, die sich bewegen, assoziiert die Stimme mit dem Bild, setzt das Zerbrochene zusammen, verliert es wieder. Wie der Blick zwischen Körper- und Video-Bild hin und her wandert, sich selbst reflektiert, um zu erfahren, wo Faszination, Erotik, Interesse sich festmachen, sich also als Video-Blick erfährt, so konstruiert das Hören einen anderen Raum in den optischen hinein: Bezugsfelder, Linien, die die Barrieren überspringen. Während die Bilder die Präsenz spalten, indem sie das Jetzt des auf der Bühne Geschehenden mit möglicherweise ganz anderen Zeit/Bildern auf dem Video-Bildschirm durchsetzen, fügt die Sprache im Frage-Antwort-Spiel das zerfallende Bild momentweise wieder in die Präsenz einer Imagination zusammen.“ (Lehmann 1999, 280 f., über ein Stück von John Jesuran, New York, das als „kinematographisches“ Theater bezeichnet wird.)

Lehmann schildert hier das Aufbrechen konservativer Erfahrungen und Muster, indem neue Erfahrungen im Verhältnis von Ton und Bild gemacht werden. Es wird die Gewohnheit thematisiert, das Hören dem Sehen anzugliedern. Die Irritation, die solche Szenen auslösen, vergegenwärtigt, wie sehr wir in unserer Wahrnehmung eine Stimme an einen konkreten Körper binden. Die „Entwendung“ der Stimme vom Träger lässt die über Stimmen – Hören – Sehen neu geschaffenen „Räume“ als zerrissene Klangräume, die nicht mehr richtungsuniform sind, erscheinen. Deutlich werden aber auch die gleichsam „konservativen“ Elemente von Stimme als Stimme. Der Zuhörer und -schauer wird mit vielen Möglichkeiten, Zuordnungen von Reizen, Bildern, Tönen, die im gleichen Moment erfolgen, konfrontiert. Die Inszenierung reißt ihn mit in ein multiperspektivisches Geschehen hinein. Die Augen der Zuschauer, die Ohren, die Bewegungen werden mitgerissen, verführt, parzelliert, aufgestört und finden keine Verankerung mehr, irren herum. Sie sind dem Subjekt „fern“. Dass das als irritierend erlebt wird, zeigt, wie relativ konservativ unsere sinnlichen Gewohnheiten sind. Die über die Medien vermittelte Gleichzeitigkeit, die unsere Erlebniszeit und Raummuster aufstören, bestimmt unsere Wahrnehmung und Leiblichkeit. Sie verweist uns auf die Widerständigkeit unserer Leiblichkeit, die uns an einen bestimmten Ort, an die Schwerkraft, an die Notwendigkeit zu atmen etc. bindet.

Die Demonstration, die Lehmann bespricht, ent-kontextualisiert. Als Zuhörer sind wir bemüht zu re-kontextualisieren, um zu verstehen und einen Sinn zu entdecken. Ein Vorgang, der uns den alltäglichen Umgang mit Medien vor Augen führt. Auf diese Weise wird die Differenz zu den Erfahrungen, die wir im konservativen Umgang mit Körper und Stimme als phänomenale haben, bewusst gemacht. In differenten Erfahrungsfeldern ver-rücken die Phänomene. In einem groß angelegten Projekt mit 100 Schülern anlässlich des Schultheaters der Länder 2009 in Hamburg erarbeitet die Radio- und Performancegruppe LIGNA mit den Schülern ein Hörstück, anhand dessen entsprechende mediale Erfahrungen gemacht werden können.

8. Radioballett. Ein Projekt der Gruppe LIGNA mit SchülerInnen

Die in Hamburg ansässige Radiogruppe LIGNA experimentiert seit 1995 auf lokaler und überregionaler Ebene mit innovativen Theater- und Performanceproduktionen, in dem sie das Radiohören als gemeinschaftliche Aktion im öffentlichen und privaten Raum thematisiert. Untersucht werden Situationen der Rezeption (Ligna 2011). Die darin enthaltenen performativen Potenziale werden offen gelegt. Patrick Primavesi beschreibt den politischen Anspruch der Gruppe: „Skeptisch gegenüber Versuchen, gerade das Freie Radio zum Ort der Wiederaneignung einer individuellen, unzensierten Stimme zu machen, verweist LIGNA darauf, dass durch das Radio stets das Unheimliche in der Erfahrung des Mangels an Präsenz vermittelt wird: keine ursprüngliche Identität und Authentizität der Stimme, vielmehr ihre Heterogenität und Flüchtigkeit." (Primavesi 2011, 9)

LIGNA begreift und organisiert die HörerInnen als „zerstreutes Kollektiv". Wer Radio hört, ist Teil einer Konstellation mit vielen anderen – so die Ausgangsthese der Gruppe. Indem nun das gemeinsame Radiohören aus dem privaten Raum nach draußen getragen wird, wird diese Gemeinschaft direkt für die teilnehmenden Hörer erfahrbar. Die künstliche Trennung wie noch oben beschrieben, wird also in eine Umkehrung gebracht. Das Besondere dieser Projekte ist der Gedanke, dass das Hören aktiv erfolgt und in diesen Projekten verräumlicht wird. Beim Radioballett in Fußgängerzonen, auf öffentlichen Plätzen wie Bahnhöfen und wie in unserem Falle als „Auftragsarbeit" für das Schultheater der Länder auf den vier Terrassen der Landungsbrücken in Hamburg konzipiert, wird Raum mit einem bestimmten Erkenntnisinteresse verbunden erkundet, das sich insbesondere auf die Frage nach der vorhandenen Macht im Raum richtet. Besonderes Interesse haben von daher „umkämpfte, politische" Räumlichkeiten. In unserem Falle wird die Ortsspezifik untersucht auf ihre unsichtbar gewordene Geschichte in Hinsicht auf Auswanderung und unter aktueller Bezugsnahme auf Tagestouristen und Hafenarbeit und utopischer und theatraler Hinsicht als Ort für die Jugendlichen selbst untersucht (BV Theater an Schulen 2009). So werden Fragen erforscht wie: Wie begibt man sich in einen bestimmten Raum? Wie ist ein Raum strukturiert? An welche Verhaltens- und Bewegungsformen appelliert der Raum und welche nicht? Wer betritt diese Räume und wie und woraufhin? Mit Blick auf die Arbeit mit Jugendlichen steht die Frage besonders im Raum: Wer bin ich, und wer bin ich an welchem Ort? Wie sind die Ordnungen solcher Räume? Wieviel Fremdes finde ich im eigenen Raum? Wem gehört die Straße, der Bahnhof, der Hafen? Die Recherche erfolgt mit verschiedenen SchülerInnen von vier Hamburger Schulen, die als „Botschafter" ausgesandt werden, um die Grundidee 100 SchülerInnen jeweils zu vermitteln. In weiteren Workshops wird mit den Botschaftern an einem Hörstück mit dem Titel „Große Freiheit Landungsbrücken" gearbeitet. In der Schlussphase erst treffen alle Akteure auf Kampnagel für eine erste Probe zusammen und werden mit den entsprechenden Requisiten wie einer Einwegkamera ausgerüstet, um Situationen der Umwandlung des Ortes in eine Liegewiese (Plastiktüten), in einen Wunschbrunnen (Münzen) und die Unterbrechungen der Alltagswege mit Absperrbändern zu fotografieren. Die SchülerInnen hören das Hörstück durch ein Radio MP3 Player und setzen die darin enthalten Anweisungen und Assoziationen in Gesten und Aktionen gemeinsam um.

Für Bildungsprozesse heißt das, dass diese Vorgehensweisen dazu herausfordern, verschiedene Sichtweisen zu erfahren, Körperlichkeit als ein Involviertsein in Raum und Zeit im Sinne einer spezifischen Umgebung zu erfahren und zu reflektieren und auf diese Weise sich Räume wieder (neu) zu vergegenwärtigen (Westphal/Liebert 2009, 9f.).

Literatur

Bundesverband Theater an Schulen: Fokus Schultheater 09. Spielraum. Stadtraum. Hamburg 2010

Crary, Jonathan: Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und moderne Kultur. Frankfurt/M. 2002

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Hamburg. Felix Meiner 1993

Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt/M. 1999

LIGNA: AN ALLE. Radio Theater Stadt. Hamburg 2011

Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. München 1966

Meyer-Drawe: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München 1996

Meyer-Drawe: Leibhaftige Vernunft – Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Beck/Rauterberg/Scholz/Westphal (Hg.): Die Sache(n) des Sachunterrichts, Frankfurt/M. 2001, 11-23

Münker, Stefan/Roesler, Alexander (Hg.): Telefonbuch. Frankfurt/M. 2000

Primavesi, Patrick: LIGNA. Freies Radio und öffentlicher Raum. In: LIGNA: AN ALLE. Radio Theater Stadt. Hamburg 2011, 7–18

Vief, Bernhard: Medientheorie und Geldtheorie, in: Beck/Rauterberg/Scholz/Westphal (Hg.): Die Sache(n) des Sachunterrichts, Frankfurt/M. 2001, 41–49

Waldenfels, Bernhard: Antwortregister, Frankfurt/M. 1998 Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des fremden 2. Frankfurt/M. 1998

Waldenfels, Bernhard: Sinnesschwellen, Frankfurt/M. 1999

Waldenfels, Bernhard:Ortsverschiebungen. In: Tom Fecht et.al. (Hg.): Vier Versuche über Raum. München 2000

Waldenfels, Bernhard: Sinne und Künste im Wechselspiel. Frankfurt/M. 2010

Westphal, Kristin: Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung. Frankfurt/M. 2002

Westphal, K./Liebert/W.-A. (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Perspektiven der Künste auf Bildung und Wissenschaft. 2009 http://www.uni-koblenz.de/~westphal/sym/

Westphal, Kristin: Von der Unersetzbarkeit der Sinne in der Welt der Medien am Beispiel der Stimme. In: Kapust, Antje/Waldenfels, Bernhard: Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundersten. Fink Verlag München 2010a

Westphal, Kristin: Mediale Erfahrungen. Reflexionen über neuere Räume des Hörens und der Stimme am Beispiel des Radioballetts der Gruppe Ligna.“ In: Korrespondenzen Schibri Verlag Milow Berlin 2010b Heft 56. Zeitschrift für Theaterpädagogik hrsg. von Dieter Linck/Florian Vaßen

Westphal, Kristin: Von der Notwendigkeit, Fremdes zu erfahren. Auf/Brüche von Wissenschaft und Künsten im Dialog über Bildung. Am Beispiel einer Performance mit Kindern. In: Brinkmann, Malte (Hg.): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven. Königshausen & Neumann: Würzburg 2011, 203–213

Abbildungen

Abb. 1 Landungsbrücke Hamburg. Schultheater der Länder 2009 ©Günter Frenzel

Abb. 2 Radioballett © Spotredaktion SdL 2009

Fußnoten

[1] Der vorliegende Text ist in einer ersten Fassung mit dem Titel: Vom Ver-Rücken der Phänomene – über neue Räume der Stimme und des Hörens erschienen in: Der Blaue Reiter hrsg. von Siegfried Reusch, Stuttgart 2001

[2] Christoph Wulf und Bernd Hüppauf gehen der Frage nach, was Bilder sind, was sie tun und welche Bedeutung sie für das individuelle und kollektive Handeln und Phantasieren haben. Sie können abbilden; sie sind aber auch Ereignisse und als solche performativ. Sie sind an Wahrnehmung, Erinnerung und Projektionen von Zukunft entscheidend beteiligt. Bilder machen präsent, brin-

gen Abwesendes nahe und simulieren virtuelle Welten. Sie machen Unsichtbares sichtbar und lassen Sichtbares verschwinden. In: Bild und Einbildungskraft. Bild und Text. München 2006