

Hamburg University Press

Pierangelo Maset

Ästhetische Operationen
und kunstpädagogische
Mentalitäten

Kunstpädagogische
Positionen 10

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Le[]rstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Pierangelo Maset

**Ästhetische Operationen und
kunstpädagogische Mentalitäten**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,

Eva Sturm, Wolfgang Legler,

Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 10/2005

Hamburg University Press

Zur Lage der Loge

In der Zeitung lese ich, dass die deutschen Jugendlichen die stärksten Raucher sind und europaweit die höchste Quote an Alkoholkonsum aufweisen.

Weiter so.

Ich lese auch, dass die Staatsschulden erneut exorbitant angestiegen sind und dass die nächste Spar-Runde noch härtere Einschnitte nach sich ziehen wird. Selbst die lieben Sparschweinchen der Kleinen sollen für die maroden Sozialsysteme geschlachtet werden.

Feine Sache das.

Außerdem war noch zu lesen, dass gerade das Hochschulsystem total umgestellt wird und die Schulen für das 21. Jahrhundert vorbereitet werden, indem z.B. Kunststunden gestrichen werden.

Na also.

Von mir gibt es auch auch etwas zu lesen, außer diesem Text, z.B. etwas zur Legitimation des Kunstunterrichts, geschrieben in den 90er Jahren. Das ist ja gar nicht selbstverständlich, dass der Staat so etwas wie Kunstunterricht veranstaltet, denn der gehört nach landläufiger Meinung nicht zum unmittelbar überlebenswichtigen Wissen, und der allgemeine Überlebenskampf ist schließlich das notwendige Betriebssystem der Nachmoderne, dazu gibt es bekanntlich »keine Alternative«. Ich hatte in »Ästhetische Bildung der Differenz«¹ wie folgt argumentiert und finde das auch heute noch vertretenswert:

»In unserer Kultur sind wir es gewohnt, daß sich ästhetische Begriffe wandeln, verändern, ablösen und aufheben. Die dafür stehende Kategorie des *Neuen* umfaßt die unabschließbare Dynamik des Kunstbegriffs. Was dabei innerhalb einer Kultur als *neu* bewertet wird oder nicht, hängt vom spezifischen Kontext ihrer strategisch-symbolischen Wertbildung ab. Dynamik des Ästhetischen bedeutet auch, daß etwas, das vormalig als ästhetisch

wertlos galt, durch neue Interpretationen und Zuschreibungen wertvoll werden kann, und umgekehrt kann ein Objekt, das ehemals als Kunst angesehen worden war, durch die kulturelle Dynamik ›entkünstet‹ werden. Adorno prägte den Begriff *Enkünstung* und münzte ihn hauptsächlich auf die Depravierung des künstlerischen Gehalts durch kulturindustrielle Produkte². Ihm war klar, daß Entkünstung ein zwangsläufiger Effekt der kulturellen Dynamik ist, die in einem Regelsystem mit den polaren Faktoren Legitimation und De-Legitimation funktioniert. Sie ist Resultat des gesellschaftlichen Gebrauchs von Kunst. Anerkannte Werke werden dabei z.B. durch mediale Präsentation bzw. durch Massenreproduktion in ihrem Gehalt verbraucht.

Das beliebteste Beispiel dafür ist sicherlich die *Mona Lisa*, die als originäres *Kunstwerk* nur noch durch einen Filter zu betrachten ist, seitdem sie im Louvre zwecks Schutz vor den schädlichen Ausatmungen der Kunstbetrachter unter Glas gesetzt worden ist: Die zeitgenössische *Mona Lisa* spiegelt das Blitzlicht ihrer Fotografen wider.

Der ästhetische Wertewandel, der sich zwischen den Polen Zuschreibung zum Kunstwerk und Entkünstung bewegt, beeinflusst den Kunstunterricht zutiefst. Um diesen Wertewandel zu verstehen, muß die Mobilität des Kunstbegriffs nachvollzogen werden, muß eruiert werden, wie sich die Kunst *in der Zeit* expliziert. Da sich der Kunstunterricht wesentlich mit Fragen der Wahrnehmung auseinandersetzt, ist er von technologischen und sozialen Veränderungen, die die Wahrnehmung betreffen, besonders tangiert: Die Legitimation des Faches steht und fällt mit den sich verändernden Wahrnehmungsweisen und -techniken. Das Schaffen von Zugängen zur Gegenwartskunst, die theoretisch und material mit Wahrnehmung experimentiert, ist deshalb eine vordringliche curriculare Aufgabe. Wer Einblicke in die Gegenwartskunst gewonnen hat, versteht wesentliche Elemente unserer Welt besser, und gerade für unsere zunehmend medial organisierte Gesellschaft können Jugendliche sich

im Unterrichtsfach Kunst wesentliche Orientierungs- und Verständigungsmittel aneignen.

So ist zum Beispiel die Ausbildung der Dekodierfähigkeit von ästhetischen Objekten ein signifikanter Bestandteil des Kunstunterrichts, der durch die Alphabetisierung lokaler Bildsprachen die Verbindung zu global operierenden Zeichensystemen leisten kann, die dann wiederum in die lokalen Systeme hineinwirkt. Die Dynamik des Kunstbegriffs wirkt aber nicht automatisch oder unmittelbar in andere Systeme hinein, vielmehr sollte sie als komplexer, vernetzter Austausch von Prozessen verstanden werden, die Elemente und Partikel resorbieren und absorbieren bzw. akkumulieren und reflektieren. Stets ist aber – mit Verzögerungseffekten – das Einsickern zeichenhafter Korrespondenzen in andere soziale Systeme zu beobachten.«

Es lassen sich einige Argumente dafür finden, dass man heute ohne Kunstunterricht kaum noch eine beliebige Innenstadt-Gestaltung nachvollziehen oder einer kurz-sichtigen Oma über den Zebrastreifen (ist der von Daniel Buren?) helfen kann. Formen sind überall und weitaus prägender als Worte. Farben auch, und Tusche auf Papier, Öl auf Leinwand, Skulpturen im Park, schöne Tapeten und all das andere Mediale, das auf uns einwirkt und das wir gestalten. In meiner Postadoleszenz gab es einen Song von Alan Vega mit dem beziehungsreichen Titel »*Wipeout Beat*«, in dem es so eindrücklich heißt: »*We need all the radio, we need all the TV, we need the movies, we need it here, we need it now, right on now.*«³ Heute würde ich sagen: Weil das alles gebraucht wird, brauchen wir auch den Kunstunterricht.

Auf dem Weg zur Kunstpädagogik gibt es für jeden, der ihn eingeschlagen hat, viele Enttäuschungen. Manche davon sind notwendig, andere überhaupt nicht. Letztere sind die Regel. Man geht in diesen Bereich, indem man z.B. aus der Kunst kommt und muss erfahren, dass viele,

die sich hier aufhalten, nicht aus der Kunst kommen. Aber heute sind ja auch sowieso viele in der Kunst und haben dort großen Einfluss, den allergrößten Ein-Fluss, die nicht aus der Kunst kommen, und sie bereichern oder ruinieren die Kunst mit den Perspektiven derer, die nicht aus der Kunst kommen. Aber sollten nicht diejenigen, die in der Kunst oder in der Kunstpädagogik sind, nicht wenigstens sich gelegentlich darauf besinnen, dass ohne den künstlerischen Bezug weder die Kunst noch die Kunstpädagogik das in ihr angelegte Potenzial entfalten können? Hier beginnt mein Text wie eine Sonntagsrede zu klingen, wo doch nur etwas Selbstverständliches befragt wurde, nach dem Motto: Die Kunst ist immer wieder nur eine andere Kunst.

Eine der nicht notwendigen Enttäuschungen, die man in der bundesdeutschen Kunstpädagogikszene häufiger erleben kann, besteht darin, feststellen zu müssen, dass diese Szene wie eine Mini-DDR funktioniert, deren 1. Vorsitzender abgetreten ist. Was geblieben ist, sind drei, vier Seilschaften, die versuchen, den tatsächlich abgetretenen Vorsitzenden zu ersetzen, denen das aber nicht gelingen kann, weil sie das nicht mehr werden können, denn nur der 1. Vorsitzende konnte der 1. Vorsitzende sein.

Basta.

Gleichzeitig wird von diesen Seilschaften alle Energie darauf verwendet, die Reste, die die Kunstpädagogik in diesem Land noch verwalten darf, untereinander aufzuteilen und sich möglichst häufig selbst zu loben, auf die Schultern zu klopfen und ihre diskursive Relevanz in Zitatkartellen unter Beweis zu stellen. Das könnte man auch eine Sklaven-Mentalität nennen.

Als es den 1. Vorsitzenden noch gab, gab es auch viele Sklaven, und es wurde darauf geachtet, dass z.B. Neuerscheinungen allgemein gewürdigt wurden, denn sie gehören – egal ob »gut« oder »schlecht« – zur Entwicklung der Disziplin. Heute übt man sich in gegenseitiger Ignoranz und findet das normal, denn schließlich

kann nur gewürdigt werden, wer einer der Seilschaften angehört. Man könnte also vermuten, dass die Bewahrung im Sinne der Aufhebung der DDR unter anderem in der Kunstpädagogik stattfindet, womit ich aber keinesfalls ehemalige DDR-Bewohner diskriminieren möchte. Man könnte sagen: In der Kunst funktioniert das doch genau so! – Stimmt, aber genau das ist es, was viele Aspekte des Kunstsystems so unappetitlich macht, und was es zu verändern gilt, falls »Kunst« – im Sinne einer unvergleichlichen Möglichkeit – fortgesetzt werden soll.

Denn es geht hier um Disziplinen, die mit grundsätzlichen Freiheits- und Experimentiergraden der menschlichen Existenz zu tun haben und die im Zuge des allgemeinen Ökonomie- und Bürokratie-Werdens und der damit verbundenen Einengungen nach und nach ähnlich funktionieren wie das, was sie eigentlich attackieren sollten: Die Identitätslogik der nachmodernen Gesellschaft mit ihren globalen Zugriffen und Kontrollen und ihrer Tendenz zur demokratisch bemäntelten autokratischen Führung, die jedes »Außen« integriert. – Wie anders ist es zu deuten, dass die Kunstsystem-Seilschaften sich mittlerweile nahezu hermetisch der »kritischen« Kunstpositionen bemächtigt haben und sowohl Kritiker, Publikationsorgane, Stiftungen, Künstlerinnen und Künstler wie alles andere Notwendige unter ihrer totalen Kontrolle haben. Und weil ihnen das so viel Lust bereitet, stellen sie sicher, dass sie als die »Progressiven« gelten. Da hat sich manches auf missliche Weise verkehrt.

Differenzielle Aspekte

Der Kunstunterricht ist seinem Wesen nach eine experimentelle Situation, in der anhand von Auseinandersetzungen mit Materialien, Wahrnehmungen und Begriffen Welt- und Selbstreferenzen erprobt und erfahren werden können. Das könnte er jedenfalls sein, wenn die Kunst zentraler Gegenstand des Kunstunterrichts wäre. Sie ist es, die unser Vorstellungsvermögen und

unsere Handlungsmöglichkeiten intensivieren kann, indem sie das, was unsere Praktiken und unsere Vorstellungen betrifft, aus anderer – ästhetischer – Perspektive exponiert.

Die Entwicklung des Schulfaches Kunst, das je nach unterschiedlichem pädagogischen Programm auch unterschiedliche Ausprägungen erfahren hat, ist seit den Konzepten der »Visuellen Kommunikation« und der »Ästhetischen Erziehung« mit einer deutlichen Loslösung von der Kunst verbunden. Viele Verluste, die damit verbunden sind, werden kaum mehr bemerkt. Ich möchte – vielleicht zum Leidwesen der an diesen Konzepten Geschulten – die These vertreten, dass einzig die künstlerische Mentalität die Fortsetzung der Kunstpädagogik sicherstellt, ansonsten drohen ihr Schwächung und Banalisierung und letztlich ihre Auflösung.

Die Ableitung der kunstpädagogischen Arbeit aus der Erziehungswissenschaft – wie es insbesondere die Ästhetische Erziehung seit den 70er Jahren in einem merkwürdigen Missverständnis der Schillerschen Briefe betrieben hat, in denen ja gerade das Zum-Instrument-Werden der menschlichen Kreativität problematisiert wird – führte zu den Problemen, die heute gelöst werden müssen. Daran kommt niemand herum, der sich ernsthaft mit Kunstpädagogik auseinandersetzt. – Die *Lösung* ist in den Diskursen und Methoden, in den Verfahren und Mentalitäten der Kunst enthalten.

Denn wenn eines von Interesse ist an der Kunstpädagogik, dann die Frage, wie es ihr gelingen könnte, die Bildung von »ästhetischer Mentalität« zumindest zu begünstigen. Hierfür einen Weg zu bahnen, steht das Konzept der *Ästhetischen Operationen*. Dieser Ansatz befasst sich zentral mit der Frage nach der »Mentalität« einer künstlerischen, ästhetischen oder pädagogischen Arbeit. Mentalitäten verbinden Produktionen mit Rezeptionen und somit Produzenten mit Rezipienten. Der Begriff »Mentalität« wird im Fremdwörter-DUDEN mit »Geisteshaltung, Gemüts-, Sinnesart; besondere Art des

Denkens und Fühlens, Einstellung eines Menschen« definiert. Dem möchte ich mich anschließen.

Doch was meint überhaupt dieser etwas merkwürdige, an *kosmetische Chirurgie* erinnernde Begriff?

Zunächst sollen beim Ansatz »Ästhetische Operationen« die Wortbedeutungen von »Operation« als *chirurgischer Eingriff, Verrichtung, Arbeitsvorgang, Prozedur, Unternehmung* und *zielgerichtete Bewegung eines Heeresverbandes* eingebracht werden. Eine Operation beinhaltet all das: Sie ist Eingriff, Prozedur, Unternehmung etc. Sie hat aber nichts mit der »didaktischen Operationalisierung« gemein, deren Ziel es ist, künstlerische Gehalte für Unterrichtszwecke »herunterzubrechen«. – Kann man/ Frau gelegentlich auch etwas heraufbrechen?

In dieser – im Grunde technischen – Operationalisierung wird die Kunst zu einem Instrument für bestimmte Zwecke zugerichtet und zum »Gegenstand« verkürzt. An diesem Gegenstand kann man dann beispielsweise lernen, welche Farbrelationen er aufweist oder welche Art der Perspektive vom Künstler angewandt wurde. Das ist nicht unwichtig, und das sind Fakten, die man im Unterricht später abfragen oder »hinterfragen« kann. Doch das, was den *Gegenstand* zur Kunst macht, ist damit nur an der Oberfläche berührt. Diese im technischen Sinne operationalisierten Aspekte werden verbreitet als die wesentlichen verhandelt. Das geschieht unter dem Druck von Pisa-Hysterien, undisziplinierten Klassen und rechtlichen Vorgaben. Die Hinwendung zu diesen Oberflächen ist folglich das Ergebnis eines ungünstigen Umfeldes. Deshalb sollte man sie nicht als letztgültige Weisheit ansehen, wie ja so vieles, was didaktisch ausprobiert wurde, nur eine sehr kurze Halbwertszeit hatte.

Was schwerer wiegt: In dem so zugerichteten Umgang mit der Kunst, in der diese nur noch Objekt für einen operational nachvollziehbaren und planbaren Lehr-Lern-Vorgang ist, kann sich nicht die *Offenheit* ereignen, die durch Kunst erfahrbar ist, die Offenheit, die

für die menschliche Existenz unabdingbar ist, weil sie die Möglichkeit des *Anderen* in sich birgt.



Gegen die Kultur des Groben

Die heutige Schule produziert mit ihrer einseitigen Effizienz- und Multiplikationsorientierung eine Einstimmung in die *Kultur des Groben*, in der eine am subjektiven Konsum-Erlebnis orientierte Mentalität erzeugt wird. Ihr Leitbild ist – unausgesprochen – der funktionierende Konsument bzw. der funktionierende System-Mensch. Deshalb sind Ignoranz und fehlende soziale Kompetenz, Intoleranz und Gewaltbereitschaft nicht nur Auswüchse

desorientierter Jugendlicher, sondern Resultate der *Kultur des Groben*, für die die messbaren, zählbaren und konsumierbaren Einheiten wichtiger sind als soziales Verhalten und ästhetische Wahrnehmungen. Vieles von dem, was zurzeit unter dem Druck der Pisa-Panik in Windeseile ins deutsche Schulsystem implementiert wird, entspringt einem ökonomistischen Welt- und Menschenbild, das wesentliche Potenziale unseres Hierseins schlichtweg ignoriert und einfältige Oberflächenbehandlung betreibt. Dieser Haltung fehlt jede Höhe des Denkens; umso konsequenter artikuliert sie sich in Regulierungen und so genannten De-Regulierungen, verwandelt sie alles, mit Vorliebe das Wertvollste, in eine kleinlich messbare Größe.

Auch was unsere eigene Disziplin betrifft, so sind die kunstpädagogischen Inhalte immer mehr zu mess- und konsumierbarem »Stoff« geworden. Den Lernenden wird der *Verlust des Kunsthaften* der Kunst zugemutet, während man gleichzeitig vorgibt, sie zu vermitteln. All das ist – was zu beweisen – für die Entwicklung von *ästhetischer Mentalität* nicht nur ungünstig, sondern absolut schädlich.

Dietmar Kamper äußerte in diesem Zusammenhang folgendes:

»Dieses Vermitteln von Kunst und Literatur als Stoff verwandelt unter der Hand alles in ein Gift, in ein lang wirkendes Gift, das die Schüler immun macht, sich je mit Begeisterung und Engagement für Literatur und Kunst zu interessieren. Was die einmal durchgenommen haben, packen die nicht mehr an. Wenn es gute Schüler sind.«⁴

Die leidenschaftliche Arbeit am Kunstbegriff ist aber die eigentliche Vermittlungsarbeit – theoretisch und praktisch. Denn der Kunstbegriff entscheidet darüber, wie und ob man den ästhetischen Gehalt eines Dinges überhaupt wahrnimmt, er entscheidet darüber, ob man eine Mentalität entwickeln kann, die etwas mit Kunst zu tun hat und sogar darüber, wie man Farbe auf eine Leinwand aufträgt.

Gert Selle hat hierzu ausgeführt:

»Kunstpädagogen arbeiten in vorhandenen Einrichtungen mit festen Strukturen, die ihnen abverlangen, das normativ Angemessene zu tun. [...] Sie (die Kunstpädagogik, Anm. P.M.) kann es noch so gut mit der ästhetischen Autonomie des Subjekts meinen – es kommt doch immer wieder nur ein Kompromiss zwischen dem Versprechen auf Freiheit und der Zurichtung auf pädagogisch dürftig verhüllte Zwecke heraus«. ⁵

Die Didaktik im Sinne einer technisch verstandenen Operationalisierung führt nahezu zwangsläufig in eine Zurichtung von Kunst für unterrichtliche Zwecke, womit der eigentliche Impuls von Kunst – ihr freies Spiel von Vorstellungen, Energien und Gestalten – unterlaufen und verhindert wird. Eine in diesem Sinne ausgeübte Kunstdidaktik ist der Kunst in keiner Weise nahe, vielmehr betreibt sie einen Etikettenschwindel.

Sie schmückt und veredelt sich mit dem positiv konnotierten Begriff »Kunst«, um dann eben doch hauptsächlich pädagogische Zwecke zu verfolgen, die ihr wichtiger sind als die künstlerischen Gehalte. Denn im institutionellen Grenzfall hat künstlerische Mentalität nur wenig Raum. Die klischeehafte Legitimation hierfür besteht zumeist in der Bemühung dessen, was in der Schule überhaupt möglich sei. Angeblich seien dies ausschließlich klar begrenzte Aufgaben mit lebensweltlichem Bezug zu den Schülern, alles Andere sei »unrealistisch«.



Ästhetische Operationen richten sich gegen jede technisch verstandene Operationalisierung. Mit ihnen wird

das Risiko des Offenen nicht zugunsten portionierter Vermittlungsschritte aufgegeben und *das Kunsthafte von Vermittlung als Vermittlung* unternommen. Diese Operationen *orientieren* sich dabei an Verfahren, die in der Kunst oder in angewandten ästhetischen Disziplinen bzw. ästhetischen Alltagspraxen angewandt worden sind. Sie gehen über bereits bestehende Verfahren jedoch insofern hinaus, als sie eine Ebene – die sowohl das Konzept als auch die Ausführung bzw. beides betreffen kann – entweder hinzufügen oder auslassen. Immer geht es dabei um die Mentalität, um den »geistigen Gehalt« von Kunst bzw. ästhetischer Arbeit.



Zum Begriff *Ästhetische Operationen*

Der Begriff *Operation* wird hier anders, aber nicht entgegengesetzt zum systemtheoretischen Operationsbegriff verwendet. Unter einer Operation versteht man in der Systemtheorie Luhmannscher Prägung die Reproduktion eines Elements eines autopoietischen Systems mit Hilfe der Elemente desselben Systems. Es gibt kein System ohne eine für das System spezifische Operationsweise, aber andererseits gibt es keine Operation ohne ein System, dem sie zugehört. Nach der Theorie der Autopoiesis muss alles, was existiert, auf die Operationen

eines Systems zurückgeführt werden. Jedes mögliche Objekt existiert nur, weil ein System es als Einheit konstituiert. Auf der Ebene der Autopoiesis ist das Problem des Systems vor allem seine Reproduktion, die die Fähigkeit verlangt, an jede Operation eine neue Operation desselben Systems anzuschließen und dadurch die operationale Schließung aufrecht zu erhalten.⁶

Der Begriff der Operation in dem von mir unterbreiteten Verständnis geht hingegen auf den italienischen Kunstkritiker Achille Bonito Oliva zurück. Dieser schlägt in seinem flamboyanten Band »Eingebildete Dialoge«⁷ z.B. die *Operation Duchamp*, die *Operation Warhol*, die *Operation Maradona* und die *Operation Hl. Ignatius v. Loyola* vor. Mit der Aufführung der Namen wird bereits deutlich, worum es geht: Man »bedient« sich einer Operation, z.B. der eines bekannten Künstlers wie Warhol, dessen wichtigste Operation wohl im »Seriellen« bestand, um einen *ästhetischen Prozess* auszulösen, der unter Umständen jedoch in eine völlig andere Richtung führen kann als die Kunst Andy Warhols.

Dabei wird rasch deutlich, dass es »so etwas« wie eine *Operation Warhol* oder eine *Operation Maradona* gibt. Im Grunde geht es um das operative Schema einer bestimmten künstlerischen bzw. ästhetischen Arbeitsweise. Es gibt immer einen Nucleus einer Arbeitsweise und eine mentale Disposition, die zu einer spezifischen Arbeitsweise geführt hat. Dies gilt es herauszufinden. Dabei ist es durchaus vorteilhaft, wenn der Begriff der Operation mehrere Bedeutungen mit sich führt. Die fünf bis sieben Definitionen, die man in den Lexika findet, sollten gleichermaßen Verwendung finden können. Mittels Ästhetischer Operationen lässt sich Kunst auch interpretieren, nämlich indem das operative Schema, das für eine Arbeit konstitutiv ist, erschlossen wird.

Bei einer ästhetischen Operation handelt es sich nicht nur um eine Methode, sondern sie besteht aus einem Bündel von Methoden, Verfahren und Techniken.

Jeder Künstler, jede Künstlerin verwendet mindestens eine charakteristische ästhetische Operation. Auf der Suche nach ästhetischen Operationen wird man stets fündig, und es ist produktiv, wenn man die Kunstgeschichte aus der Perspektive der in ihr eingehüllten und angesammelten Operationen betrachtet. Man kann Kunst unter dem Aspekt ihres jeweiligen operativen Schemas betrachten. Bei der Ästhetischen Operation geht es grundsätzlich um die Fragestellung: Welche Mentalität steckt hinter welcher Arbeitsweise? Deshalb ist eine Operation mehr als eine Unterrichtsmethode.

Ziele, die mittels ästhetischer Operationen erreicht werden, können nicht von vornherein festgesteckt werden. Die Produktion ist in der *Ästhetischen Operation* weniger an das *Auslegen*, als vielmehr an das *Ausleben* geknüpft, in dem Sinne, dass eine ästhetische Disposition ausgelebt werden muss, und die Wahrnehmung eines ästhetischen Objektes nicht nur einen methodischen, sondern auch einen vitalen Akt darstellt, in dem Lebenszeit, Atmungen, Verdauungen, Muskelkräfte, mentale Energien etc. eingesetzt werden.

Lediglich ein bestimmtes Gestaltungs-Ziel vor Augen haben, ist in der Kunst nicht die Vorgehensweise. Vielmehr werden gleichzeitig viele unterschiedliche Ziele erreicht. Eine Streuung der Ziele passiert in der Ästhetischen Operation ebenso. Deshalb ist es bei der Ästhetischen Operation nicht von vornherein definierbar, welches Ziel erreicht werden soll.

Es gibt also einen Wechsel der Perspektive, insbesondere auch der pädagogischen Perspektive. Betrachtet man die gesamte Tradition der Pädagogik sehr kritisch, gerade Autoren wie Foucault in »Überwachen und Strafen« legen das nahe, so wird offenbar, dass die Kontrollmechanismen dazu da sind, eine Form von Subjektivität zu erzeugen, die besser kontrolliert werden kann, und zwar durch sich selbst. Ich sehe es nicht als meine Aufgabe an, das zu fördern, sondern

im Gegenteil, ich möchte mehr Selbstbestimmung ermöglichen, und deshalb eine polyvalente Zielstruktur von vornherein schaffen.



Die 70er-Jahre-Didaktik hat mit ihrer extremen Lernzielorientierung, die ja heute noch im Referendariat dazu dient, die ReferendarInnen an die erziehungswissenschaftlich begründete Kette zu legen, wenig Positives hervorgebracht. Interessanterweise hat auch Gunter Otto bereits in den 80er Jahren Abstand von der Lernziel-Manie genommen, doch hat er nicht stark genug dagegen gehalten. Seine 70er-Jahre-Didaktik wird heute noch als Standard im Referendariat abgefordert, was ich für höchst problematisch halte.

Kunstdidaktik sollte als *Lehrkunst* definiert werden, als ein Oberbegriff für eine Wissenschaft, die versucht methodische Ansätze hervorzubringen, die die Potenziale der Kunst entfalten. Dabei gilt die gesamte Bandbreite, vom experimentellen Prozess bis zum akribischen wissenschaftlichen Forschen. Die Kunstdidaktik bezieht

sich auf all das, was heute in der Kunst vorgenommen wird, und das kann nicht auf bestimmte Bereiche reduziert werden.

Andererseits ist auch deutlich, dass wir in einem »nachdidaktischen Zeitalter« leben, in dem wir nicht mehr daran glauben können, dass die Vorgaben der pädagogischen Euphorie der 70er Jahre noch haltbar sind. Hier ist auch die »schülerorientierte Didaktik« zu erwähnen, die dazu geführt hat, dass wir heute nach der PISA-Studie da stehen, wo wir stehen. Der Begriff der Didaktik ist höchst problematisch, weil er aus einer Bürokratenmentalität hervorgegangen ist, die sich in den Siebzigern auch noch progressiv wähnte. Daraus wieder etwas Lebendiges zu machen, ist nicht einfach, insbesondere auch nicht mit dem leider etwas dünn gesäten Nachwuchs in der Kunstpädagogik, der durch Verbandspolitiken und Seilschaften außerordentlich stark gechannelt wurde. Gerade die, die am meisten in der Schule benötigt würden, sind häufig nicht mehr bereit, sich dem Referendariat zu unterziehen. Und dann geht es noch darum, dass diejenigen, die in dem Job sind, auch nach zehn oder zwanzig Jahren noch gute Ideen haben. Deswegen ist es wichtig, dass in allen Ausbildungsphasen, während des Unistudiums wie im Referendariat, viele echte Experimentiermöglichkeiten bestehen. Selbstbildung und Selbsttests müssen sich ereignen können. Das betrifft insbesondere auch die Art und Weise, in der Unterricht stattfindet.

Ist es das Ziel, dass jeder Schüler ein möglichst ähnliches, vergleichbares Ergebnis hat? Wenn die Ergebnisse vergleichbar werden, dann sind sie natürlich viel einfacher zu bewerten. Aber was ist bei kreativen Arbeiten wirklich vergleichbar? Diese radikale Frage muss man sich stellen. Das Unvergleichbare ist da eigentlich die Regel. Das große Problem der Praxis in der Schule besteht darin, dass die Kunstlehrer oft vor völlig unvergleichbaren Ergebnissen stehen, die sie dann miteinander vergleichen, und das ist eine unglaubliche Identitätsvorgabe.

Differenzielle Kunstpädagogik

Das Fach Kunst ist umstritten, weil es in ihm um das Erlernen von *Perspektiven der Wahrnehmung* geht. Deshalb kann z.B. der alleinige Rekurs auf die bildenden Elemente des Sinnlichen keinesfalls eine Fachperspektive für die Zukunft darstellen, denn immer geht es auch um Begriffe, Kategorien und Ordnungen, die in den Zeichenprozess, der ein Kognitionsprozess ist, eingehen. Die Verbindung von ästhetischen Fragestellungen mit pädagogischen und philosophischen birgt für das Fach eine Herausforderung, die von fachübergreifender Bedeutung ist, da Formen von Wahrnehmung gelehrt und gelernt werden können, die in einer ausdifferenzierten Gesellschaft Orientierungen ermöglichen; insofern verweist das Fach Kunst institutionell auf die Relevanz Ästhetischer Bildung. Im Zuge eines zunehmenden *vernetzten Lernens* sind die vielfältigen Dimensionen ästhetischen Lernens – ästhetische Alltagspraxen ebenso wie die Kunst – in ihrer Vielfältigkeit parallel zu legitimieren. Ihre unterschiedliche Verteilung in aufgespaltenen Disziplinen erfordert auf diese Disziplinen abgestimmte Bildungsstrategien.

Basis einer in diesem Sinne verstandenen Ästhetischen Bildung ist die Erkenntnis: *Das Differenzielle ist in den vorzufindenden Praxen und Diskursen eingehüllt und harrt seiner Entfaltung.* Die Herausforderung, diese Entfaltung zu bewerkstelligen, beginnt mit der Gewahrung der Vielheiten. Affirmiert man die Vielheiten, verliert die Repräsentation des Einen und die Verwaltung seines Mangels durch Substitutionen an Bedeutung. In den Blick rückt hingegen der Überschuss der Sinn-Produktion differenzieller Aktualisierungen.

Das Fach Kunst entgrenzt sich mit der Konfiguration der differenziellen Bildungselemente, es perspektiviert sich zu einer gesellschaftlichen Einrichtung, z.B. als »Testfeld« für Wahrnehmungen, in dem die Begegnung mit dem Anderen auf der Grundlage der eigenen Differenz entfaltet und reflexiv werden kann.

Der differenzpädagogische Ansatz vernachlässigt dabei weder basale subjektive Ausdrucksformen noch nostalgische Techniken. Es geht in ihm nicht um eine technologische Überwindung des Realen, sondern um die Entfaltung der Potenziale verschiedenartiger ästhetischer Dimensionen und Wissensformationen. Dies kann heute nicht an den neuen Technologien vorbeigehen, aber ebenso wenig anthropologisch relevante Elemente der Zeichenproduktion ignorieren. Bildung erscheint als die differenzielle Konfiguration von Wissensformationen, die auf der Grundlage individueller Kognitionen erfolgt und dessen Produktion die Öffnung für das Andere ermöglicht.

Gerade im Hinblick auf die Notwendigkeit, plural verfasste Mentalitäten und Lebensstile zu ihrem Recht kommen zu lassen, liefert der differenzielle kunstpädagogische Ansatz entscheidende Impulse. Das Konzept »Ästhetische Operationen« konkretisiert diesen Ansatz für die kunstpädagogische Praxis.

Perspektive Kunstvermittlung

In der postavantgardistischen Ära der Kunst kommen der Kunst-Lehre und der Kunstvermittlung u.a. die Aufgabe zu, künstlerische Konzeptionen und Positionen so zu kommunizieren, dass neue Formentwicklungen möglich werden.

Innerhalb des Kunstsystems ist beider Status jedoch prekär. Die mit der Vermittlung indizierte Verbindung mit der Pädagogik führte in der Vergangenheit dazu, dass klare Trennlinien vollzogen und symbolische Abwertungen vorgenommen wurden.

Im letzten Jahrzehnt hat sich die Rolle der Kunstvermittlung jedoch deutlich gewandelt. In den 90er Jahren erreichte ihre Thematisierung einen Grad an Aufmerksamkeit, der dazu führte, dass diese unterschätzte Dimension in unterschiedlichen Institutionen der Kunst neu diskutiert werden konnte. Gab es Ende der sechziger

Jahre Bazon Brocks opulentes Werk »Ästhetik als Vermittlung« und führte dieses Werk auch dazu, dass die ein oder andere Documenta mit einer »Besucherschule« ausgestattet wurde, so kam in den neunziger Jahren mit einer kontextuell arbeitenden Künstlergeneration die Frage auf, ob nicht die Vermittlung von Kunst selbst etwas mit Kunst zu tun haben könnte. Diese Frage geht so weit, dass sie die Struktur des Kunstfeldes selbst tangiert, denn der Bereich, den man vormals nicht zur Kunst zählte, wird hiermit als eine ihrer möglichen Arbeitsfelder thematisiert.

Galt die Kunstvermittlung bis dahin als eine Domäne pädagogischer Maßnahmen und war daher auch leicht an die Kunst- oder Museumspädagogik zu delegieren, so tauchte im Sog der Projekt- und Kontextkunst der Neunziger die Frage nach einer »kunsthaften« Vermittlung von Kunst auf. – Marius Babias' Buch »Im Zentrum der Peripherie« (Dresden/Basel 1995) fasste die hiermit beschäftigten Positionen zusammen. Internationale Kongresse wie »Ist die Kunstvermittlung eine Kunst« (Wien 1997, organisiert von Eva Sturm und Sara Smid) und »Dürfen die das?« (Linz 2000, organisiert von Stella Rollig und Eva Sturm) positionierten die Kunstvermittlung neu und versuchten, sie als konstitutiv zur Kunst gehörende Dimension zu legitimieren.

Kunstvermittlung ist in diesem Verständnis nicht mehr als eine reine Service-Anwendung für künstlerische Arbeiten zuständig und diesen untergeordnet, sondern sie kann selbst kunsthafte Züge entwickeln. Doch mit ihrer notwendigen Entgrenzung setzt sie sich auch neuen Problemlagen aus: Eine kunsthafte Kunstvermittlung stößt ebenso wie eine kunsthafte Kunst-Lehre bei KünstlerInnen, und VermittlerInnen auf Widerstände.



Symbolische Wertbildungen

Das Kunstsystem ist sehr darauf bedacht, die eigene symbolische Wertbildung nicht zu beeinträchtigen, indem nicht-legitimierte Elemente in das System einsickern. Andererseits kann heute grundsätzlich *alles* ins Kunstsystem importiert werden und dort als künstlerisches Material verwendet werden. In den letzten zwanzig Jahren wurden wir Zeugen zahlreicher »kunstfremder« Importe – doch diese Importe werden zur Erweiterung künstlerischer Verfahren und Positionen aus Perspektive des Kunstsystems unternommen und erfolgen somit unter Maßgabe einer für die Selbstreproduktion des Systems günstigen Perspektive. Keineswegs aber können sich Elemente innerhalb des Kunstsystems als »Freie Radikale« entwickeln und vermehren, um dann selbst mit einem Kunstanspruch aufzutreten.

Die Kunstvermittlung stößt gerade dann an die Grenzen des Kunstsystems wenn sie qualitativ hochwertig, das heißt autonom und originär operiert. So lange die Kunstvermittlung sich innerhalb des Kunstsystems auf eine im weitesten Sinne pädagogische Arbeitsweise beschränkt, die nicht selbst beansprucht,

Kunst zu sein, ist sie als instrumentelle Dienstleisterin für künstlerische Zwecke eindeutig verortbar und stellt keine Konkurrenz zu innerhalb des Kunstsystems angesiedelten Positionen dar. Mit der Kunst-Lehre verhält es sich ähnlich. Beuys' »Soziale Plastik« wäre ohne den Kunstanspruch seiner Lehre nicht denkbar gewesen, im Kunstsystem als Kunst legitimiert wurde aber nicht seine Kunst-Lehre, sondern das Konzept »Soziale Plastik«; beides ist aber nicht voneinander zu trennen.

Die Systemgrenzen werden immer dann deutlich, wenn Kunst-Lehre und Kunstvermittlung aus ihrer eingeschränkten Rolle heraustreten und ihre ästhetische Autonomie veranschlagen, was angesichts der Kunstentwicklung des 20. Jahrhunderts eine folgerichtige Entwicklung ist, die der Fortsetzbarkeit von Kunst dient. Die Frage nach der Legitimation einer solchen Kunst-Lehre und Kunstvermittlung tritt dann aus »Sicht« des Kunstsystems deshalb auf, weil sich hier ein ehemals dienendes Element in ein nun selbst symbolisches Kapital beanspruchendes verwandelt, womit sich die Konkurrenz innerhalb des Kunstsystems – der Kampf um Anerkennung und Werte – verschärft.

Diese Konkurrenz wird umso stärker, je mehr es der Kunstvermittlung gelingt, ihre Position inhaltlich auf hohem Niveau zu legitimieren und sich ihre Praxis von der avancierten Gegenwartskunst im Kern nicht mehr unterscheidet. Wenn dies gelingt, kann das geradewegs dazu führen, dass seitens des Kunstsystems weitere Ausgrenzungsmechanismen eingesetzt werden, die die künstlerische Seite einer solchen Kunstvermittlung zu delegitimieren versuchen. Diese Mechanismen schlagen meistens nahezu »automatisch« an, häufig in Form habitualisierter Ignoranz: So verfügt das (2002) von Hubertus Butin herausgegebene »Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst« zwar über Einträge wie »Camp« und »Postminimal Art«, Lemmata wie »Kunst-Lehre«, »Kunstvermittlung« oder »Vermittlungskunst« tauchen jedoch nicht auf.

In einer Zeit, in der man laut Arthur C. Danto durch die bloße Betrachtung eines Gegenstandes nicht mehr entscheiden kann, ob es sich dabei um Kunst handelt oder nicht, da die Kunst kein bestimmtes vorgeschriebenes Aussehen mehr hat⁸, wird die Kunsthaftigkeit von Kommunikations- und Informationsformen offenbar. Bildungs- und kunsttheoretische Fragestellungen verschränken sich hierbei, und *Vermittlung* ist zum differenziellen Faktor von Kunst geworden.

Im Zuge dieser Tendenz der Kunst kann eine besondere Form von Kommunikation, nämlich die der *Vermittlung*, selbst zur künstlerischen Form werden, indem sie perzeptive und konzeptuelle Dimensionen entwickelt und in unwahrscheinliche Formen überführt. Die Gegenwartskunst ist – indem sie sich *äußeren Notwendigkeiten* zugewendet hat – immer vermittlungsorientierter geworden, doch das Kunstsystem ist gerade im Zuge dieser Entwicklung sehr darauf bedacht, alles, was mit Lehre und Vermittlung zu tun hat, möglichst in der Dienstleister-Rolle zu fixieren.

Doch diese Grenzziehung wird immer poröser. Eigentlich hat sich die Lage der VermittlerInnen bereits konstitutiv verändert. Sie sind nicht mehr länger die geduldeten ZuarbeiterInnen des Kunstbetriebs, sondern sie haben einen Anteil an Fortsetzung von Kunst. Dass sie damit überall anecken, liegt in der Natur der Sache. Das Konzept »Ästhetische Operationen« will einen Beitrag zur Eskalation dieser Mentalität leisten, die sich nicht damit zufrieden gibt, die Kunst dem Kunstsystem und die Kunstpädagogik der Schule zu überlassen. Es ist ein Beitrag, der auf allen Ebenen – in den Institutionen, im Kunstsystem, im Auge der BetrachterIn – anwendbar ist.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.
- 2 Vgl. Adorno, Theodor. W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt/Main 1973.
- 3 Zu hören auf dem Album »Saturn Strip«.
- 4 Kamper, Dietmar: Zwischen der Logik des Selben und der Wahrnehmung des Anderen (Interview mit Martina Koch u. Pierangelo Maset). In: Kunst + Unterricht Heft 176, Oktober 1993, S. 44.
- 5 Selle, Gert: Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. In: BDK-Mitteilungen Heft 3/2003, S. 4f.
- 6 Vgl. Claudio Baraldi, Giancarlo Corsi, Elena Esposito (Hg.): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main 1997, S. 123f.
- 7 Oliva, Achille Bonito: Eingebildete Dialoge. Berlin 1992, S. 29f.
- 8 Vgl. Danto, Arthur C.: Kunst nach dem Ende der Kunst. München 1996, S. 17.

Literatur

Babias, Marius (Hg.): Im Zentrum der Peripherie. Kunstvermittlung und Vermittlungskunst in den 90er Jahren. Verlag der Kunst: Dresden/Basel 1995.

Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Wien 2002.

Bilder

Zeichnungen und Fotografien: Pierangelo Maset. 2004.

Pierangelo Maset

Studium Kunst/Visuelle Kommunikation, Philosophie, Anglistik und Soziologie in Kassel, Göttingen und Berlin. Seit Ende der 70er Jahre Ausstellungen, Lesungen und Performances; in den 80er Jahren Schallplattenveröffentlichungen (*Dr. Misch, Exkurs, Modern Entertainment, Kings of Crisis*). Mitbegründer des *HYDE-Kartells* in Berlin. Publikationen in den Gebieten Kunst/Ästhetische Bildung/Ästhetik. Lehraufträge in Weimar, Kassel, Hamburg, Canterbury und Linz. Herausgeber von *artMediation*, webzine für Kunstvermittlung (mit Ulrich Schötker). Seit 2001 Professor für Kunst und ihre Didaktik im Fachbereich Kulturwissenschaften der Universität Lüneburg.

Bisher in dieser Reihe erschienen

2003

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Buschkühle, Carl-Peter : Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. ISBN 3-937816-10-0

Hartwig, Helmut: Phantasieren im Bildungsprozess?
ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

2005

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.
ISBN 3-937816-11-9

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? ISBN 3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.
ISBN 3-937816-15-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«. ISBN 3-937816-12-7

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 10

ISBN 3-937816-20-8

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press. Hamburg 2005

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg.

