

**Alexander Henschel**

**Kunstpädagogische Komplexität –  
Logiken und Begriffe der  
Selbstbeschreibung**





# Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 48

Bearbeitet von Eva Sturm und Wiebke Trunk (Redaktion),

Susanne Steinfeltz (Lektorat)

Vivien Patzer (Satz und Layout)

© 2019 Alexander Henschel. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-26-0

## Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe 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 setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

# **Kunstpädagogische Positionen**

Band 48

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Alexander Henschel

# **Kunstpädagogische Komplexität – Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung**





»Die Deutschen glauben den Gipfel der Komplexität erreicht zu haben, wenn sie sagen, sie trügen zwei Seelen in ihrer Brust; sie irren sich in der Zahl«. (Foucault 1970/2000, S. 172) Wenn ich mich auf Michel Foucaults rhetorische Form »Die Deutschen« einlasse, dann scheint es zu den konstituierenden Techniken dieser (und anderer) imaginierten Gemeinschaft(en) zu gehören, sich und ihr historisches Gewordensein mit binären Ordnungsmustern zu beschreiben. Zu den konstituierenden Mythen deutscher Geschichte zählt etwa die polarisierende Ordnung zwischen Protestanten und Katholiken, Preußen und Bayern, Osis und Wesis – oder gewendet auf die Geschichte der Kunstpädagogik: Otto und Selle.<sup>1</sup> Dass mit all diesen Paarungen komplexe historische Sachverhalte verkürzt werden, dass die wohlgeordneten Polaritäten nur durch Ausblendung dritter und weiterer Positionen möglich sind, dass keine dieser Positionen für sich eine gesicherte Einheit in Anspruch nehmen kann, dürfte Konsens sein. Und dennoch hält sich die Dominanz binärer Ordnungen und damit einhergehende strukturelle Vereinfachung auch in kunstpädagogischen Selbstbeschreibungen.

In der Darstellung kunstpädagogischer Geschichte finden Prozesse der Vereindeutigung immer noch statt, wie auch in der Auseinandersetzung um die Deutungshoheit aktueller Verhältnisse der Kunstpädagogik. (Vgl. Engels/Grünwald/Kolb et al. 2015, S. 243; Tewes 2018) Auf Binarität sind aber nicht nur Positionen der Eindeutigkeit angewiesen, nach deren Logik klar ein- und aussortiert werden kann, sondern auch kunstpädagogische Denkweisen, die sich auf bipolaren Spannungsverhältnissen gründen. (Vgl. Pazzini 2005)

Mit Rekurs auf den Poststrukturalismus sowie (queer-)feministische und postkoloniale Diskurse, haben sich vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten vermehrt Positionierungen ins Spiel gebracht, die die binäre Konstruktion von Ordnungsdiskursen auch im Feld der Kunstpädagogik nicht nur kritisch hinterfragen und als hegemoniale Ordnung zurückweisen, sondern überschreiten und transformieren. Diese Entwicklung findet auch vor dem Hintergrund statt, dass sich viele kunstpäda-

gogische Theorien zunehmend aus einer selbstreferentiellen Kopplung zwischen Kunst und Pädagogik lösen und sich (wieder) mit den vielfältigen gesellschaftlichen Verhältnissen beschäftigen, die Kunst und Pädagogik erst bedingen. (Vgl. Lüth 2017) Und während sich Gesellschaft nur unter massiver Komplexitätsreduktion gewaltvoll mit dichotomen Ordnungsmustern beschreiben lässt, so ist im Gegenteil dazu folgerichtig im kunstpädagogischen Diskurs zunehmend ein Interesse an Fragen der Komplexität zu beobachten.<sup>2</sup> Komplexität scheint demnach nicht nur ein Kennzeichen kunstpädagogischer Positionen zu sein, die auf die Pluralität<sup>3</sup> gesellschaftlicher Verhältnisse Bezug nehmen, sondern ein Merkmal für die Situation eines aktuellen kunstpädagogischen Diskurses, der sich binären Klassifizierungen widersetzt.

Was mich im vorliegenden Text interessiert, sind die zugrundeliegenden begrifflichen Setzungen und logischen Strukturen die nötig sind, um das Beschreiben von eindeutigen, bipolaren oder komplexen Ordnungen überhaupt möglich zu machen, und wie sich diese in kunstpädagogischen Selbstbeschreibungen abbilden.

Ich gehe demnach erstens davon aus, dass der *Begriff* der Komplexität für aktuelle kunstpädagogische Zusammenhänge ebenso wichtig wie derzeit kaum determiniert ist. Der Begriff wird regelmäßig verwendet; jedoch gehen die Verwendungen nicht darüber hinaus, Komplexität mit Vielschichtigkeit oder Undurchsichtigkeit zu übersetzen, oder den Gegenbegriff der Simplizität anzuführen. Dem stehen weit zurückgehende Bemühungen etwa in der Soziologie gegenüber, Komplexität als Begriff und theoretisches Konzept auszudifferenzieren. (Vgl. Demirović 2001; Luhmann 1984)

Zweitens gehe ich davon aus, dass jede kunstpädagogische Selbstbeschreibung von bestimmten *Logiken*, d.h. von bestimmten Regeln und Strukturen des Ordens und Argumentierens, abhängig ist. Je nachdem, wie eine Logik aufgestellt ist, erscheinen kunstpädagogische Verhältnisse unterschiedlich geordnet: beispielsweise eindeutig, bipolar oder eben komplex. ›Logik‹ gibt es demnach nicht nur im Singular. Un-

terschiedliche Logiken bestimmen Denken und Handeln mit. Sie sind – strukturell betrachtet – für die Performanz von Geschlechtern ebenso konstitutiv wie für kunstpädagogische Überlegungen.

Mit diesen beiden Aspekten steigt der Text ein. Komplexität wird implizit schon lange thematisiert – was den kunstpädagogischen Selbstbeschreibungen gegenwärtig aber fehlt, ist ein begriffliches wie logisches Instrumentarium, um der Komplexität des eigenen Feldes mit mehr Angemessenheit begegnen zu können, als dies Konzepte der Eindeutigkeit vermögen. Mir geht es hier nicht darum, mich für eine alternative Kunstpädagogik zu positionieren, die es noch nicht gibt. Ich stelle stattdessen Möglichkeiten vor, Komplexität begrifflich und logisch einzugrenzen; diese erprobe ich an bestehenden kunstpädagogischen Positionen – auch um zeigen zu können, dass Kunstpädagogik mehr und anderes ist, als ein binäres Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik. Und um zu zeigen, dass es andere als binäre Logiken braucht, um die »Vielzahl unterschiedlicher Positionen«<sup>4</sup> der Kunstpädagogik angemessen abbilden zu können.

Zum besseren Verständnis und zur Differenzierung werde ich zwei weitere Logiken voranstellen, mit denen Kunstpädagogik ebenfalls beschrieben wird, und die den derzeitigen kunstpädagogischen Diskurs maßgeblich prägen, nämlich die Logik der *Eindeutigkeit* und die der *Paradoxie*.

## **Eindeutigkeit – Begriff und logische Form**

Mit der »Brille« der Eindeutigkeit Verhältnisse oder Ereignisse zu beobachten bedeutet, eine Ordnung anzulegen, in der die Verhältnisse oder Ereignisse nur auf eine Weise gedeutet werden können – und zwar so, dass Missverständnisse und Unentschiedenheiten ausgeschlossen sind. So simpel dies klingt, so ist diese Ordnung auf eine immer noch wirkmächtige epistemologische Entwicklung angewiesen, nämlich auf die maßgeblich mit Aristoteles verbundene binäre Logik. Aristoteles

stellte ein System mit absolut verbindlichen Regeln auf, die als tiefere Struktur hinter jeder zulässigen Argumentation stehen sollten. Diese Regeln sollten ›rein‹ formal sein, um sich nicht vom Inhalt der zu prüfenden Argumentationen korrumpieren zu lassen.

Zu diesem Regelwerk gehören drei Sätze: Der Satz der Identität (etwas muss mit sich selbst identisch sein), der Satz vom verbotenen Widerspruch (etwas kann nicht A und zugleich nicht-A sein) und dem Satz vom ausgeschlossenen Dritten (etwas muss A oder nicht-A sein, dritte Möglichkeiten sind nicht zulässig). (Vgl. Aristoteles 348–322 v.u.Z./1978, S. 115–117)

Als binär wird diese Logik deshalb bezeichnet, weil das strikte Befolgen der Regeln nur zwei Wahrheitswerte zulässt: ja oder nein, wahr oder falsch, 1 oder 0, ›Wir‹ oder die ›Anderen‹, Freund oder Feind. Alles, was gegen die Regeln ist – ja/n, sowohl wahr als auch falsch, ein bisschen 1 und ein bisschen 0, weder ›Wir‹ noch ›Anderen‹, etwas ganz anders als Freund oder Feind – wird ausgeschlossen. Die auf Aristoteles zurückgehende Logik erzeugt demnach Eindeutiges. Erscheint das Ergebnis einer Argumentation ambivalent, so ist diese nicht an-sich unlogisch, sondern in *dieser* Tradition unlogisch, d.h. nicht regelkonform.

Eindeutigkeit ist auch deshalb auf die Struktur zweier Werte angewiesen, weil Eindeutiges erst dann beobachtet und beschrieben werden kann, wenn gleichzeitig alles andere ausgeschlossen worden ist. Zygmunt Bauman schreibt dazu: »Bestimmte Einheiten können nur insoweit in eine Klasse eingeschlossen – zu einer Klasse gemacht – werden, wie andere Einheiten ausgeschlossen werden, draußen bleiben.« (Bauman 1991/2005, S. 13, Herv. i.O.)

Eine solche Operation, in der Eindeutiges dadurch produziert wird, dass es zweifelsfrei von anderem unterschieden wird, hat etwa der Einheitsdenker des deutschen Idealismus, Johann Gottlieb Fichte, in seinen *Reden an die deutsche Nation* durchgeführt. (Vgl. Fichte 1808/2008) Eine Identität der Deutschen als Nation gab es zur Zeit der *Reden* Fichtes nicht und war angesichts französischer Besatzung und konfessionel-

ler wie politischer Zerrissenheit auch nicht in unmittelbarer Sicht. Fichte versuchte eine deutsche Identität buchstäblich herbeizureden, in dem er die imaginierte Gemeinschaft der Deutschen beschrieb, diesen etwa ganz bestimmte kulturelle Eigenschaften zuordnete und vor allem, indem er »Die Deutschen« von der Andersartigkeit anderer »Völker« unterschied. (Vgl. ebd., bes. S. 60–76)

Mit diesem Beispiel will ich zwei Aspekte hervorheben, die mit der Logik der Eindeutigkeit einhergehen. Erstens: Binäre Logik ist – wie jede andere Logik auch – kein Beobachtungsinstrument, das Verhältnisse so beschreibt, wie sie sind, sondern eine Weise der Welterzeugung. Angewendet auf Gesellschaft ist sie, so der Künstler Paul Ryan, eine »performative Logik« (Ryan 2012, S. 148), die bestimmte soziale Verhältnisse schafft und stabilisiert. Zweitens: Die Klarheit missverständnisfreier Logik hat einen Preis, denn sie übt »ein bestimmtes Ausmaß an Zwang« über alle beteiligten Komponenten aus. (Bauman 1991/2005, S. 13) Weil sie zweiwertig ist, übt sie Zwang über Eingeschlossenes wie Ausgeschlossenes aus.

## **Kunstpädagogische Eindeutigkeiten**

Dass Eindeutigkeit auf Zweiwertigkeit angewiesen ist, gilt auch für den kunstpädagogischen Diskurs und seine Selbstbeschreibungen. Eine Position wird auch hier erst durch eine Doppelbewegung eindeutig: Indem sie einerseits unmissverständlich angibt, wodurch sie sich auszeichnet, und andererseits, wovon sie sich zweifelsfrei abgrenzt.

Quer durch Beschreibungen der Kunstpädagogikgeschichte verlaufen solche Operationen binärer Polarität. So verweist Johanna Tewes in ihrer historischen Studie auf das eingespielte Ordnungsmuster, »die« deutsche Geschichte der Kunstpädagogik in Paradigmenwechseln zu erzählen, in denen die eine Position die andere ablöst. Die Konstruktion solcher »Nullpunkte« (Skladny, zit. in Tewes 2018, S. 13) in der Historie der Kunstpädagogik macht es dabei nicht nur möglich, einzel-

nen Position Eindeutigkeit zuzuschreiben, sondern auch, für überwunden behaupteten Feindbilder »zugleich als beliebte Gegenpositionen für polemische Abgrenzungstaktiken« zu erhalten. (Ebd.)

Diese Vorgehensweise, Geschichte in eindeutigen Gegenüberstellungen zu erzählen, hat ihren Preis, nämlich den, dass »vergessene oder unbeachtete Denkalternativen oder ausgeschlossene Gestaltungsoptionen aus dem Diskursbewusstsein verschwinden, wie dies etwa durch eine androzentrisch geprägte Fachgeschichtsschreibung häufig für Kunstpädagoginnen der Fall ist.« (Ebd., S. 14) Die Abfolge von gewöhnlich männlichen Namensgebern für kunstpädagogische Paradigmen koinzidiert aber nicht nur, wie Tewes herausarbeitet, mit der Auslassung von weiblichen Stimmen, sondern ebenso mit der Auslassung von nicht solchermaßen klassifizierbaren Positionen. Binäre Logik ist eine entscheidende strukturelle Grundlage solcher profitablen Ignoranz der Auslassung. (Vgl. Sternfeld 2014) Auf diese Weise erschöpft sich binäre Logik in der Stabilisierung der immer gleichen Polaritäten und damit einhergehenden Ausgrenzungen.

Stabilisierende Polarität zeigt sich auch in aktuellen kunstpädagogischen Selbstbeschreibungen, die den derzeitigen Fachdiskurs nach binärem Muster ordnen, etwa in eine Gruppe, die »auf der einen Seite« der Kunstorientierung stünde, und eine Gruppe »auf der anderen Seite« der Bildkompetenz. (Preuss 2019, S. 14) Eine solche Einteilung in zwei Kategorien stellt mehrere Ausblendungseffekte her, die sich entlang der oben genannten Sätze des aristotelischen Regelwerks aufzählen lassen. Die binäre Einteilung ist erstens auf den Satz der Identität angewiesen und suggeriert für beide Gruppen Homogenität. Sie ist zweitens auf den Satz vom verbotenen Widerspruch angewiesen und blendet alle Positionen aus, für deren kunstpädagogische Positionierung es gerade zentral ist, sich *nicht* derart binär einordnen zu lassen. (Vgl. Lüth/Mörsch 2015; Sturm 2011, bes. S. 324–344) Und sie ist drittens auf den Satz vom ausgeschlossenen Dritten angewiesen, blendet kunstpädagogischen Positionen aus, die weder ›den

Einen« der Kunstorientierung noch »den Anderen« der Bildkompetenz zugeordnet werden können; aktuelle Positionen also, die Kunstpädagogik institutionskritisch, forschungsbezogen, postkolonial informiert, raumorientiert oder medienökologisch entwerfen.<sup>5</sup>

Diese drei Ausblendungseffekte machen den Zwangscharakter eindeutiger Logik deutlich. Eindeutigkeit kommt nur durch konstruierte Auslassung zustande. Ausgelassen wird dabei nicht nur alles, was als »das Andere« erscheint, sondern auch, was sich nicht in binäre Ordnung einpassen lässt.

Derselbe Zwangscharakter wiederholt sich auch in Kompromisslösungen, die gleichsam versuchen, das Beste aus zwei Welten (von »den Einen« und »den Anderen«) durch ein harmonisierendes Konzept zu vereinen.<sup>6</sup> So macht etwa Georg Peez am Ende seiner Erzählung deutscher Kunstpädagogikgeschichte im Konzept Ästhetischer Forschung ein vereinigendes Konzept aus: »Der Ästhetischen Forschung gelingt es, zwei sich fast polar gegenüberstehende Ansätze im Bereich der Kunstpädagogik [gemeint sind Otto und Selle, d. Verf.], miteinander zu verbinden, indem sie die innovativen Potenziale aus beiden Ansätzen nutzt.« (Peez 2008, S. 78) Auch eine solche Kompromisslösung ist auf die Logik der Eindeutigkeit angewiesen. Durch Versöhnung zweier, als gegensätzlich wahrgenommener Diskurse müsste eine verbindende Allgemeinheit hergestellt werden. Hier besteht die Gefahr, so Karl-Josef Pazzini, »dieses Allgemeine als Resultat einer Zerschlagung der je unterschiedlichen Diskurse in Teilelemente unter Weglassung nicht passender Elemente [...] zu konstruieren.« (Pazzini 2005, S. 15) Auch im Modus der Versöhnung übt die Logik der Eindeutigkeit Zwang über alle beteiligten und ausgelassenen Komponenten aus.

## **Paradoxie – Begriff und logische Form**

Der Begriff der Paradoxie leitet sich aus der altgriechischen Wortkombination »*pará doxa*« ab, wobei »*doxa*« mit »Regel«

übersetzt werden kann und das Präfix ›pará‹ sowohl mit ›gegen‹ als auch mit ›neben‹. In der formalen Logik werden Paradoxien als sogenannte strikte Antinomien verhandelt. Damit sind Phänomene gemeint, die gegen die Regeln der aristotelischen Logik verstoßen, die diese aber auch nicht einfach als falsch abtun kann. Warum? Ich nenne die aristotelische Logik einmal eine Maschine. Diese Maschine ist, wie oben eingeführt, auf drei fundamentalen Regeln aufgebaut und kennt aufgrund dieser Regeln nur zwei Sorten von Aussagen: solche, die wahr (Töpfchen) und solche, die falsch (Kröpfchen) sind. Sätze wie ›ja und nein‹ oder ›kalt ist heiß‹ legt die Maschine ins Kröpfchen. Dies sind einfache Widersprüche und werden durch die Regel vom verbotenen Widerspruch als ›falsch‹ markiert und schlicht aussortiert.

Nun füttere ich die Maschine mit dem Satz ›Dieser Satz ist falsch‹. Kommt er ins Töpfchen oder ins Kröpfchen? Wenn die Maschine entscheidet, dass der Satz tatsächlich falsch ist, dann wird er ins Kröpfchen gelegt. Aber wenn er falsch ist, dann ist seine Aussage ja wahr, also ins Töpfchen. Wenn er aber wahr ist, dann ist er falsch. Die Maschine beginnt zu stottern: ›Töpfchen-Kröpfchen-Töpfchen-Kröpfchen-Töpfchen-Kröpfchen‹ usf. Weil aber ein Stottern in der aristotelischen Logik nicht akzeptiert wird, ist nach diesem Regelwerk das Äußern solcher Aussagen verboten. Paradoxien weisen auf Probleme des strikt binär-logischen Argumentierens hin und machen die Konstruiertheit der zugrundeliegenden Regeln deutlich.

Dass der paradoxe Zirkel (wahr durch falsch durch wahr usf.) zustande kommt, hat mehrere Gründe. Einer liegt in der Selbstbezüglichkeit des Satzes (*dieser Satz*), ein anderer im logisch äquivalenten Verhältnis der beiden Pole zueinander, d.h.: In einer Paradoxie dominiert – formell gesehen – kein Pol den anderen. Des Weiteren ist es ein Grundmerkmal von Paradoxien, dass der eine Pol den anderen *gleichzeitig ausschließt und bedingt*. Dass der Satz oben falsch ist, ist *Bedingung* dafür, dass er wahr ist und *deswegen* ist er falsch usf.

Die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak versteht Paradoxien als *double bind*, als Gleichzeitigkeit ge-



gensätzlicher Ansprüche. Eine feministisch und postkolonial informierte Literaturwissenschaft sollte soziale Ungleichheit aufdecken und dem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich machen – und ist dennoch auf einen euro- und androzentrisch geprägten akademischen Kanon angewiesen, der wiederholt werden muss, um ihn ablehnen und überschreiten zu können. (Vgl. Spivak 2012) So verstanden müssen Paradoxien selbst paradox verortet werden: Sie verhalten sich widerständig zu binären Ordnungen, die Anspruch auf Eindeutigkeit ihrer Komponenten erheben und machen sie der kritischen Analyse zugänglich. Gleichzeitig sind paradoxe Logiken auf die Nennung binärer Verhältnisse angewiesen und tragen dadurch zu ihrer Wiederholung bei.

## **Kunstpädagogische Paradoxien**

Kunstpädagogik befinde sich »strukturell zwischen zwei Polen.« (Pazzini 2012, S. 12) Diese Formel findet sich quer durch Pazzinis Schriften mit, verkürzt gesagt, verschiedenen Inhalten verknüpft. Dabei werden zweiwertige Polaritäten jeweils in ein Spannungsverhältnis gesetzt: etwa Nähe und Distanz, Vermittlung und Unmittelbarkeit oder eben auch Kunst und Pädagogik. (Vgl. ebd.; Pazzini 2005) Der Umstand, dass auch hier wieder die Zahl Zwei als strukturierendes Element auftaucht, bedeutet aber nicht, dass erneut die Regelmäßigkeit aristotelischer Logik in Reinheit perpetuiert wird. Weder laden die von Pazzini angeführten Verhältnisse zu eindeutigen Entscheidungen für einen der beiden Pole ein, noch zu Kompromissen. Die Spannungsverhältnisse werden in Form nicht auflösbarer Zerrissenheit dargestellt, die für Pazzini aber nicht nur ein Problem kunstpädagogischer Situationen sind, sondern deren eigentlich konstituierendes Moment. Pazzini hat dieses an unterschiedlichen Stellen eine »paradoxe Situation« genannt. (Ebd., S. 20) Diese Formulierung will ich mit den Mitteln paradoxer Logik konturieren. So stehen Kunst und Pädagogik zwar nicht per se in einem paradoxen Verhältnis.

Sobald beiden Polen aber gegensätzliche Eigenschaften zugeschrieben werden, lässt sich ein paradoxes Verhältnis formulieren.

Zum Beispiel: Nanna Lüth und Carmen Mörsch beziehen sich bei ihrer Formulierung einer »Queeren Kunst Pädagogik« u.a. kritisch auf einen »Autonomiediskurs der Kunst, der künstlerische Verfahren und Haltungen grundsätzlich als nicht-lernbar/vermittelbar postuliert und sich selbst die pädagogische Arbeit als das abgewertete ›Andere‹ entgegensetzt, das sie verschmutzt, respektive korrumpiert, simplifiziert, sie ihrer Eigen- und Widerständigkeit beraubt.« (Lüth/Mörsch 2015, S. 188) Die Eindeutigkeit dieser Gegenüberstellung ist nur so lange aufrechtzuerhalten, wie Pädagogik zweifelsfrei und ausschließlich Planbares, Lernbares und Zwingendes erzeugt. Paradox wird das Verhältnis dann, wenn gezeigt wird, dass beide Pole, Kunst und Pädagogik, sowohl zu Zwang als auch zu Widerständigkeit führen können, sowohl durch Planung wie durch Unplanbarkeit bestehen. Totale Nicht-Planung künstlerischer Arbeit ist ebenso ein Mythos wie die Annahme, pädagogische Situationen könnten verlässlich durchgeplant werden. Der paradoxe Zirkel zwischen Kunst und Pädagogik nimmt z.B. dann Fahrt auf, wenn eine Ausstellung im Kunstdiskurs als Paradebeispiel künstlerischer Freiheit wahrgenommen wird, Teilen des Publikums aber gerade durch ihren ausschließenden Zwangscharakter auffällt, der wiederum durch eine öffnende pädagogische Situation in Widerstand umschlägt, der seinerseits neue Ausschlüsse hervorbringt, die sich künstlerisch thematisieren lassen.<sup>7</sup>

Wenn Lüth und Mörsch ihre kunstpädagogische Position ein »paradoxes Vorhaben« (ebd.) nennen, dann ist damit weder gemeint, sich auf eine der beiden Seiten zu schlagen, noch die Potentiale künstlerischer Autonomie und pädagogischer Operationalisierung aufzugeben. Vielmehr geht es Lüth und Mörsch darum, sich beides »für eigene Zwecke einzuverleiben« und sich als unabhängig zu behaupten gegen Versuche, Kunstpädagogik »binär-oppositionell zu strukturieren«. (Ebd.) Davon ausgehend lassen sich mehrere Aspekte von Paradoxi-

en verdichten. Paradoxien stellen keine Lösungen dar, sondern verweisen auf die Unlösbarkeit von oppositionellen Zusammenhängen, deren Komponenten aufeinander angewiesen sind. Für den kunstpädagogischen Diskurs – wie auch für andere – kann das z.B. bedeuten, dass scheinbar eindeutige Positionen, die sich ein Anderes entgegensetzen, immer schon mit der scheinbaren Gegenseite verunreinigt<sup>8</sup> sind. Kunstpädagogische Verhältnisse paradox zu betrachten kann in diesem Sinne Zuarbeit zur kritischen Analyse von absoluten Behauptungen und deren Konstruktionscharakter leisten. Mit der ›Paradoxie-Brille‹ auf kunstpädagogische Situationen zu blicken, kann zudem beim Verstehen scheinbar auswegloser Dispositionen Hilfe leisten, in denen sich etwa Kunstpädagog\*innen befinden, wenn sie sich mit einem *double bind* konfrontiert sehen. (Vgl. Lüth/Mörsch 2015; Pazzini 2005) Gleichwohl ist die Logik der Paradoxie auch in kunstpädagogischen Zusammenhängen auf zweiwertige Ausgangspunkte angewiesen. Kunstpädagogische Selbstbeschreibungen, die auf Paradoxien abheben, benötigen – so wie dieser Textabschnitt auch – die Nennung binärer Verhältnisse, um diese in ein nicht auflösendes Spannungsverhältnis setzen zu können. In der Logik der Paradoxie bleibt es bei »zwei Seelen in der Brust« (Pazzini 2005) – nicht bei einer, aber auch nicht bei dreien oder vieren.

## **Komplexität – Begriff und logische Form**

Der Ausdruck ›komplex‹ ist dem lateinischen ›*complecti*‹ entlehnt, das ›umschlungen‹ aber auch ›verflochten‹ meinen kann. Im allgemeinsprachlichen Gebrauch werden damit meist Verhältnisse benannt, die wenig überschaubar, vielschichtig oder nicht auflösbar erscheinen. Als wissenschaftstheoretischer Begriff wurde ›Komplexität‹ Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem in kybernetischen Theoriezusammenhängen ausgearbeitet und setzt sich seitdem in natur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen, jüngst auch in erziehungswissenschaftlichen Feldern zunehmend fort. (Vgl. Rucker/Anhalt 2017; Tanner

2010) Quer zu den genannten Theoriezusammenhängen gibt es jedoch keine eindeutige Wortübersetzung für ›komplex‹, sondern eine Vielzahl von eingeflossenen Bedeutungszusammenhängen, die sich in ihrem Sinn überschneiden.

Für die Erziehungswissenschaftler Thomas Rucker und Elmar Anhalt »markiert der Begriff der Komplexität *unlösbare Problemstellungen*, das heißt Probleme, zu deren erwartbar erfolgreicher Lösung« keine Regeln zu Verfügung stehen, (ebd., S.10, Herv. i.O.) bzw. die Gleichzeitigkeit alternativer, gleichberechtigter Lösungsoptionen. (Vgl. ebd., S. 26) Dieser Definitionsansatz würde zunächst Paradoxien einschließen, die gleichfalls unlösbare Problemstellungen zwischen äquivalenten Gegensätzen darstellen. Während aber bei einer Paradoxie logische Zirkularität Grund für die Unauflösbarkeit ist, so ist dieser für komplexe Zusammenhänge in anderen Aspekten zu suchen.

Der Soziologe Alex Demirović definiert Komplexität »als eine Konstellation, in der die Zahl der Elemente eines Systems so groß ist, daß sie nicht alle miteinander in Relation zueinander gesetzt werden können, sondern immer auch andere Kombinationen möglich wären.« (Demirović 2001, S. 219) Im Gegensatz zur Logik der Paradoxie, deren konstituierenden Pole bekannt sind, liegt der Grund für die Nichtlösbarkeit komplexer Probleme demnach in der Unmöglichkeit, einen Überblick über die bestimmenden Faktoren von komplexen Verhältnissen zu bekommen. Von diesem Standpunkt aus muss ich davon ausgehen, immer etwas nicht zu wissen, nicht zu sehen und muss gleichzeitig annehmen, dass genau dieses Nicht-Gewusste und Nicht-Gesehene Wirkung auf mein Wissen und meine Sicht der Dinge entfaltet.

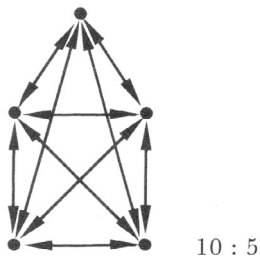
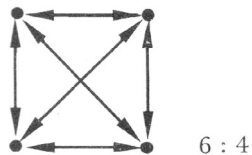
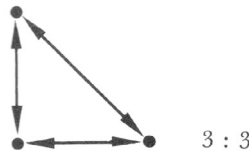
Die Unlösbarkeit komplexer Zusammenhänge hat noch einen weiteren Grund, der mit einem bestimmten *logischen* Zugriff auf das Problem der Komplexität deutlich wird. Der Mathematiker und Philosoph Gotthard Günther hat zwischen den 1930er und 1980er Jahren die unterkomplexen Strukturvorsetzungen aristotelischer Logik nicht nur kritisiert, sondern in mehreren Varianten transformiert. Günther ging dabei aber weder den Weg der Paradoxie noch den der so genann-

ten Fuzzy-Logik<sup>9</sup>, weil beide Alternativen nach wie vor auf die Grenzen der Zweiwertigkeit angewiesen sind. Im Gegensatz auch zu Charles Sanders Peirce schlug Günther kein System vor, dass in der Dreiwertigkeit seinen Abschluss findet, sondern ein n-wertiges Logiksystem – ein System also, dessen Ausmaß immer im Unbekannten bleibt, das sich auch durch seine Unabschließbarkeit definiert.

Wie soll das gehen? Zur Veranschaulichung ziehe ich eine Grafik Günthers heran. In dieser stehen Punkte für einzelne Elemente und die Pfeile für Relationen. Die jeweils angezeigten Zahlenverhältnisse beziehen sich auf das Verhältnis der Menge der Relationen zur Menge der Elemente.

Die oberste Figur besteht aus einem einzigen Punkt, markiert ein relationsloses Element. Die zweite Figur markiert eine Relation zwischen zwei Elementen. Dabei beziehen sich die Pfeile aber nicht auf einfache Relationen, sondern auf Negationsverhältnisse. Das heißt, das eine Element gilt als Gegenpol des anderen. Die zweite Figur lässt sich demnach auf die Logik der Eindeutigkeit beziehen: Ja gegenüber Nein, ›Wir‹ und die ›Anderen‹, Freund statt Feind – jedes Element ist »eindeutig im Sinne des anderen.« (Günther 1933/1978, S. XIV)

In der folgenden Figur tritt nun



ein drittes Element hinzu, das sich aber nicht zwischen die Opposition der anderen zwei Elemente setzt, sondern sich – wiederum negativ – auf das schon vorhandene Verhältnis bezieht und eine Position *daneben* einnimmt. Den logischen Vorgang, eine schon vorhandene Opposition zu negieren, nennt Günther eine *Rejektion*, die Zurückweisung der binären Alternative, nur zwischen diesem und jenem wählen zu können.<sup>10</sup> (Vgl. Günther 1976, S. 278)

Hierzu ein Beispiel von Zygmunt Bauman, der schreibt: »Es gibt Freunde und Feinde. Und es gibt *Fremde*.« (Bauman 1991/2005, S. 92, Herv. i.O.) Bauman benennt damit die verkürzte Sichtweise sozialer Eindeutigkeit, in der immer schon jene sozialen Positionen besonders marginalisiert, ›fremd‹ sind, die aufgrund ihrer Disponiertheit die dichotome Logik nicht bedienen (können/wollen). Diese Disposition der ›Fremden‹ lässt sich etwa mit der Situation von jungen Spitzensportler\*innen vergleichen, die sich aufgrund mehrfacher nationaler Zugehörigkeit noch nicht entschieden haben, für welches Nationalteam sie antreten werden. Dieser Zustand kann beunruhigend auf die potentiellen ›Freund\*innen‹ und ›Feind\*innen‹ wirken, weil der\*die Sportler\*in sich für die ›falsche‹ Seite entscheiden könnte. Dieser noch-nicht-entschiedene Zustand birgt aber auch reflexives Potential, weil er zeigt, dass die je eigene Seite im Verhältnis zum oder zur Sportler\*in sowohl eine freundliche wie auch eine feindliche Seite sein könnte. ›Wir‹ könnten nämlich auch ›die Anderen‹ sein. Die Position des\*der noch-nicht-entschiedenen Sportler\*in *rejiziert* deshalb zumindest zeitweise die Totalität der gebotenen Alternative.

Mit Blick auf das Schaubild Günthers heißt das, dass die logische Wirkung komplexer Verhältnisse darin besteht, dass keines der Elemente eindeutig bleibt, und nicht nur von einem Pfeil, sondern von vielen ›getroffen‹ wird und damit im Sinne unterschiedlicher Verhältnisse deutbar wird. »Ambivalenz, die Möglichkeit, einen Gegenstand oder ein Ereignis mehr als nur einer Kategorie zuzuordnen« (Bauman 1991/2005, S. 11) ist ein Kennzeichen komplexer Logik, die den Rahmen aristotelischer Regeln nicht bedient. Ambivalenz ist im Rahmen komplexer

Logik nichts Unlogisches, im Gegenteil: Unlogisch wäre es, für einzelne Komponenten Eindeutigkeit zu veranschlagen, wenn mehr als zwei alternative und äquivalente Komponenten in Spiel sind.

Dabei bildet die dritte Figur jedoch keinen Abschluss – vielmehr stellt sie lediglich die Minimalbedingung komplexer Verhältnisse dar. Jede weitere Figur gilt hier als komplex, so dass sich die Logik der Komplexität letztlich n-wertig, unabschließbar und unüberschaubar strukturiert.<sup>11</sup>

Für die Rejektion des Freund/Feind-Schemas durch ›die Fremden‹ kann das bedeuten, dass dieses Beispiel nie zu Ende erzählt ist. So unterscheidet Bauman jene Fremden, die nur vorläufig die Alternative Freund/Feind zurückweisen von denen, die auch diesen Zusammenhang zwischen Freund/Feind/noch-nicht-Entschieden *prinzipiell* zurückweisen: »Einige Fremde sind freilich nicht die *bis-jetzt-Unentschiedenen*; sie sind im Prinzip *Unentscheidbare*. Sie sind die Vorahnung jenes ›dritten Elements‹, das nicht sein sollte. Sie sind die wahren Hybriden, die Monster<sup>12</sup> – nicht einfach *unklassifiziert*, sondern *unklassifizierbar*. Sie stellen nicht einfach diese eine Opposition hier und jetzt in Frage: Sie stellen Oppositionen überhaupt in Frage, das Prinzip der Opposition selbst, die Plausibilität der Dichotomie, die es suggeriert, und die Möglichkeit der Trennung, die es fordert.« (Bauman 1991/2005, S. 100, Herv. i.O.; vgl. Mecheril 2003, S. 21)

Angenommen, der\*die Spitzensportler\*in hat sich nun für ein Nationalteam entschieden, etwa für das deutsche, dann erscheint die Situation nur so lange geklärt, wie der\*die Sportler\*in einen ›German Way of Life‹<sup>13</sup> zu repräsentieren scheint. Im Fall von Posen und Gesten, die als national-konnotiert für die ›andere‹, etwa türkische Seite gelesen werden, gegen deren Nationalteam sich der\*die Sportler\*in ja gerade entschieden hat, ist der Vorwurf von Illoyalität von allen Seiten zu erwarten, die auf die Reinheit ihrer eindeutigen Ordnung angewiesen sind. (Vgl. Mecheril 2003, S. 22) Die ambivalente Disposition löst sich demnach auch durch Entscheidungen nicht auf, sondern stellt jenes logische Prinzip *konstitutiv* in

Frage, das Fichte in seinen *Reden an die deutsche Nation* für die performative Herstellung nationaler Identität gebrauchte, nämlich die Eindeutigkeit der binären Unterscheidung aristotelischer Logik.

Davon ausgehend ist eine Beschreibung von Gesellschaft dann an Komplexität orientiert, wenn sie davon ausgeht, dass es keine gültigen Regeln zu ihrer Ordnung gibt, sondern permanent angenommen werden muss, dass bislang unbekannte oder ausgelassene Perspektiven berücksichtigt werden müssen, die sicher geglaubten oppositionellen Mustern ihre Grundlage entziehen. Es gibt keine Dispositionen, die einfach ›deutsch‹, einfach ›männlich‹ oder einfach ›normal‹ sind, sondern ein nicht zu überblickendes Geflecht von aufeinander angewiesenen Komponenten; ein Komplex, in dem sich – bei zunehmender Berücksichtigung von Perspektiven – die Ambivalenz der beteiligten Komponenten vertieft.

Dies zeigt, dass soziale Komplexität kein Harmoniekonzept ist, in dem Spannungen zugunsten einer homogenen Ordnung aufgelöst würden. Im Gegenteil: Komplexität ist der Hinweis auf den Verlust verlässlicher Eindeutigkeit. Demirović hat gesellschaftliche Komplexität deshalb als »problematisch« bezeichnet, gegen die sich eine Demokratie »verteidigen« müsse. (Demirović 2001, S. 219) Anders als in dieser Einschätzung, in der ›Verteidigung‹ nur zum Preis von enormen, letztlich gewaltvollen Komplexitätsreduktionen zu haben ist, verstehe ich Komplexität weder als zu bekämpfendes Problem noch als Lösung, sondern als Kennzeichen einer pluralen Gesellschaft und der damit verbundenen Kontingenz bekannter Ordnungen: »Jede erreichte Stabilität im Zusammenspiel unterschiedlicher Orientierungsmuster kann zukünftig in erneute Instabilität umschlagen, ohne dass eine Regel zur Verfügung steht, die eingesetzt werden könnte, um die Suche nach Orientierung zu einem endgültigen Abschluss zu bringen.« (Rucker/Anhalt 2017, S. 21)

Davon ausgehend kann das Angebot einer an Komplexität orientierten Theorie, die sich auch auf gesellschaftliche Phänomene beziehen lässt, nicht darin bestehen, eine nun ›richti-



ge Sicht auf Gesellschaft zu postulieren, sondern darin, mehr Angemessenheit bei der Beschreibung von Verhältnissen zu bieten. (Vgl. ebd., S. 22) Mehr Angemessenheit kann etwa erreicht werden, indem Möglichkeiten zur Vermittlung nicht übereinstimmender Perspektiven erprobt werden – und zwar nicht so, dass eine harmonisierte Synthese entsteht, sondern so, dass sie Differenzen kommunizierbar und verhandelbar macht.<sup>14</sup> Diese theoretische Möglichkeit will ich im Folgenden im Feld kunstpädagogischer Verhältnisse exemplifizieren.

## Kunstpädagogische Komplexitäten

Kunstpädagogische Komplexität lässt sich mindestens im Umstand ausmachen, dass jeweils Kunst und Pädagogik selbst Komplexität unterstellt werden kann. Kunst wird zugeschrieben, Ambivalenzen der Gesellschaft und Polysemien symbolischer Formationen herauszuarbeiten, sich auf diese Weise widerständig zum Entweder/Oder-Prinzip aristotelischer Logik zu verhalten und sich dadurch als ästhetisch zu definieren. (Vgl. Baecker 1993, S. 106 f.; Bhabha 1993/2000, S. 10) Jan Masschelein sieht wiederum Pädagogik nicht durch die binäre Polarität zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in konstituiert, sondern durch unabschließbare intersubjektive Pluralität, die bedingender Hintergrund jeden pädagogischen Handelns sei. (Vgl. Masschelein 1991/1996)<sup>15</sup>

Mir geht es an dieser Stelle aber nicht darum, wie Kunst und Pädagogik jeweils komplex verstanden werden können, sondern um Selbstbeschreibungsmöglichkeiten, die das Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik an Komplexität orientieren. Denn genau hier werden zuweilen – bei aller Differenziertheit der je eigenen Positionierung – dem jeweils anderen Feld eindeutige Eigenschaften zugeschrieben. Wenn Kunst selbst Komplexität zugeschrieben wird, dem Feld der Pädagogik aber unzulässige Reduktion und Vereindeutigung, dann stellt sich das Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik wiederum eindeutig dar.<sup>16</sup>

Kunstpädagogik komplex zu orientieren würde dann nicht nur bedeuten, solche eindeutigen Zugehörigkeitsordnungen zu rezipieren, sondern auch, die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen das binäre Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik selbst eingebettet ist, mit einzubeziehen. Kunstpädagogik ist als Kopplung von Kunst und Pädagogik nicht ausdefiniert, ist mehr und anderes als ein strukturell zwischen zwei Polen stattfindender Zusammenhang.

In diesem Sinn verstehe ich die von Lüth und Mörsch eingebrachte »Queere Kunst Pädagogik« weniger mit der paradoxen, sondern eher mit der komplexen »Brille«. Denn die von Lüth und Mörsch angeführten Ambivalenzen von Kunst und Pädagogik resultieren zuletzt auch daraus, dass sie von Anfang an Dritte Positionen mit einbeziehen. Queere Kunst Pädagogik »verknüpft künstlerische und pädagogische Verfahren, die eine anti-rassistische und anti-sexistische Agenda teilen.« (Lüth/Mörsch 2015, S. 188, meine Herv.) Durch den Einbezug diskriminierungskritischer Perspektiven kann z.B. die Avantgarde-Kunst der Moderne überschreitend und öffnend beschrieben werden und gleichzeitig als schließend und ausgrenzend, wenn ihr Beitrag zur Stabilisierung und Aufrechterhaltung kolonialer Strukturen mitgedacht wird. (Vgl. Micossé-Aikins 2011, S. 420) Das Aufzeigen eben dieser Ambivalenz durch eine kritische Pädagogik kann wiederum öffnenden Charakter haben bzw. Kunst widerständiges Mittel und Kommunikationsform von Künstler\*innen of colour sein. (Vgl. ebd.; Lüth/Mörsch 2015, S. 189)

Ein weiteres Beispiel: Eindeutige Urteile, nach denen Kunstpädagogik nicht von Kunst abgeleitet werden könne – oder äquivalent: nur von Kunst –, werden auch dann ambivalent, wenn zusätzlich ökonomische Perspektiven einbezogen werden. Eine Begründung für die eindeutige Ablehnung von Kunst als Ausgangspunkt für Kunstpädagogik ist die Infragestellung des Anspruchs von Kunst auf Widerständigkeit. (Vgl. Billmeyer 2008; Preuss 2019) Rudolf Preuss argumentiert, dass Kunst diesem Anspruch vor allem deshalb nicht gerecht werde, weil sie Warencharakter trägt und dergestalt am »Warenumschlag

des Kapitalismus« beteiligt ist. (Preuss 2019, S. 20) Kunst in kunstpädagogischen Verhältnissen, etwa in der Schule, sei deshalb, wenn überhaupt, nur unter diesem Doppelcharakter zu thematisieren, als widerständig und affirmativ zugleich. Diese Forderung von Preuss nach Offenlegung des ambivalenten Charakters von Kunst unter Einbezug ökonomischer Perspektiven ist sinnvoll und wird bereits berücksichtigt – in theoretischen Zugängen ebenso wie in Lehr- und Lernmaterialien.<sup>17</sup> Mit der unterstellten Ambivalenz *einer* der Komponenten, hier der Kunst, ist das Verhältnis jedoch noch nicht komplex orientiert – Preuss kommt zum eindeutigen Urteil, es sei wegen des Warencharakters von Kunst »überdeutlich, dass die Strukturen des Kunstmarkts anderen Prämissen folgen als denen, die in Bildungsprozessen wichtig sind.« (Ebd., S. 24) Und weiter: »Der Kunstmarkt und die Schule sind unterschiedliche Systeme mit verschiedenen Zielen und Absichten.« (Ebd., S. 27) Die Eindeutigkeit dieser Ordnung kommt dadurch zustande, dass nur für Kunst berücksichtigt wird, qua Kunstmarkt ein abhängiges Verhältnis zu ökonomischen Bedingungen zu haben, während Schule als befreit von vergleichbaren Abhängigkeiten erscheint. Oder anders herum: Die Aussage, dass ›der Kunstmarkt‹ und ›die Schule‹ unterschiedliche Ziele und Absichten hätten, und sich diese Unterschiedlichkeit durch die Anrufung ökonomischer Abhängigkeit künstlerischer Arbeit legitimiere, geht nur zum Preis einer »Verschleierung des Beitrags der Pädagogik« (Sesink 2018, S. 278) zum kapitalistischen Projekt. Kunstpädagogik dagegen komplex zu orientieren, indem ökonomische Perspektiven hinzugezogen werden, bedeutet, dass in der Folge *keine* der beteiligten Komponenten in Anspruch nehmen kann, frei von Ambivalenzen und Abhängigkeiten zu sein.

Diese theoretischen Überlegungen finden ihren konkreten Widerhall in Bildungsplänen und Curricula, in denen kunstpädagogische Ziele und Absichten definiert werden. Spätestens seit den PISA-Studien wird auch der schulische Kunstunterricht ökonomisch legitimiert, indem der Wert der Kreativität mit der Einübung in Flexibilität übersetzt wird, wie sie vom

neoliberalen Arbeitsmarkt eingefordert wird. Die durch Kunst geforderte »Offenheit und Neugierde«, so steht es im aktuellen Kerncurriculum Kunst für die Oberschule in Niedersachsen, »sind Erfahrungen, die die Jugendlichen maßgeblich auf die Arbeitswelt vorbereiten.« (Niedersächs. Kultusministerium 2012a, S. 5)

Wenn auch hier keine der beiden Komponenten (Kunst, Schule) für sich eine eindeutige Position beanspruchen kann, dann gilt dies ebenso für die Komponente der ökonomischen Perspektive. Diese steht in diesem Beispiel nämlich nicht zweifelsfrei für die Ausbeutungssymptome kapitalistischer Ordnung, sondern rejiziert als politische Ökonomietheorie die scheinbar eindeutigen Verhältnisse zwischen Kunstmarkt und Schule. Welche Komponente in diesem Zusammenspiel die Rolle behaupteter Eindeutigkeit oder die der Rejektion einnimmt, ist nicht im Vorhinein festzulegen, sie kann von jeder Komponente zur anderen wechseln. Offenheit – im Sinne von nicht-vorbestimmt – und Dynamik sind demnach weitere Kennzeichen komplexer Strukturen.

Ein anderes Argument für die eindeutige Ablehnung von kunstorientierten Positionen ist, dass die Kunst des Kunstsystems und des Kunstmarkts als exkludierendes, unzugängliches System verstanden wird. (Vgl. Billmeyer 2008; Preuss 2019, S. 22 f.) Kunst deshalb nicht zum Ausgangspunkt kunstpädagogischer Prozesse zu machen ist ein Urteil, das auf eine eindeutige Gegenüberstellung zur Schule angewiesen ist; eine Gegenüberstellung, die folgerichtig dem deutschen Schulsystem zutraut, immer schon und unzweifelhaft ungleiche Verhältnisse aufzulösen. Dem steht die Einschätzung gegenüber, dass es gerade Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sind, die, so der Erziehungswissenschaftler Werner Sesink, »durch eine ungleiche Verteilung der Bildungschancen für eine Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Klassenstruktur« sorgen. (Sesink 2018, S. 278) Das interdependente Verhältnis von Kunst, Pädagogik und Ökonomie kann also zusätzlich um eine Perspektive erweitert werden, die soziale Ungleichheit thematisiert und kritisiert. Unter dieser Bedingung kann auch dem

schulischen Kunstunterricht unterstellt werden, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu stabilisieren, etwa entlang von Geschlecht, Begehren, Herkunft, Körper oder eben auch Klasse. (Vgl. Aktaş/Haghighat/Simon et al. 2018)

Und auch hierzu wird man fündig in den curricularen Vorgaben des Kunstunterrichts. Während nämlich die von mir zitierte Passage aus dem Kerncurriculum nur für die Oberschule gilt, so wird im Curriculum fürs Gymnasium, das teilweise von demselben Autor\*innen formuliert wurde, ein Zusammenhang zwischen der Legitimität von Kunstunterricht und der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt nicht erwähnt. (Vgl. Niedersächs. Kultusministerium 2012b) Woran auch immer diese Auslassung gelegen haben mag – spätestens in der vergleichenden Sicht wirkt sie als Stabilisierung ungerechter Verhältnisse; ungerecht, weil Privilegien und Pflichten allein durch die Schulform ungleich verteilt werden.

Kunstpädagogik komplex zu beobachten bedeutet dann nicht, in kunstpädagogischen Fragestellungen und Absichtserklärungen immer schon ökonomische, ethische, politische, juristische, psychosoziale – und »nebenbei«: pädagogische und ästhetische – Perspektiven, also irgendwie alles, einzubeziehen. Vielmehr gilt es zunächst, anzuerkennen, dass die jeweils selbst gesetzten Beschränkungen eben solche sind, und diese nicht ohne Wirkung für die eigene Positionierung bleiben können. So weist auch dieser Text Beschränkungen auf, die durch meine Dispositionen von Körper, Geschlecht, Begehren und Herkunft, aber auch durch künstlerische und kunstpädagogische Sozialisation geprägt sind – diese Dispositionen haben einschränkende Wirkung auf meine Perspektive, sind aber ebenso nicht frei von Ambivalenz und biografischer Brechung. Eindeutige Verhältnisse und Positionen sind aus Komplexitätstheoretischer Sicht unlogisch, gibt es nur unter der strukturellen »Ausblendung von Problemaspekten«. (Rucker/Anhalt 2017, S. 152) Eindeutige Urteile sind dieser Sicht Anlass dafür, die Zahl der Perspektiven oder Relationen zu erhöhen, um auf diese Weise mehr Angemessenheit herzustellen. (Vgl. ebd., S. 155)

In diesem Sinne hat Andrea Sabisch bereits vor einiger Zeit eingefordert, dass Theorien der Kunstpädagogik zunehmend die »unausgesprochenen Faktoren, Diskurse und Kontexte« berücksichtigen sollten – und zwar weniger, weil das Fehlen nach Desideraten zum institutionellen Usus wissenschaftlicher Arbeit gehört, sondern vielmehr, weil bisher nicht Bedachtes und Berücksichtigtes Wirkung entfaltet. (Sabisch 2009, S. 35) Diese Bemerkung ist wichtig, denn sie weist nicht nur auf einen zentralen Aspekt komplexer Verhältnisse hin, d.h. der Wirksamkeit bislang nicht berücksichtigter Komponenten oder Perspektiven, sondern zeigt auch die Grenzen komplexitätsorientierter Theorien auf. Ausschließlich an Komplexitätstheorie anschließende Konzepte bieten nämlich keine Anhaltspunkte, welche bislang unbeachteten Perspektiven einzubeziehen sind. Der Begriff der Komplexität liefert lediglich den Hinweis, dass die einzubeziehenden Komponenten und Perspektiven theoretisch grenzenlos, n-wertig sind. Begründungen für den Einbezug bestimmter, bislang ausgelassener Perspektiven bietet die Komplexitätsforschung nicht. In dieser Hinsicht ist eine an Komplexität orientierte kunstpädagogische Position auf weitere theoretische Zugänge angewiesen, will sie nicht in spielerische Beliebigkeit abdriften. Nicht irgendwelche Perspektivierungen sind einzubeziehen, sondern solche, die *wiederholt und systematisch* vom Fachdiskurs ausgeblendet wurden – und werden – und sich deshalb als Vereindeutigung stabilisieren. Zugänge hierzu sind beispielsweise in diskriminierungskritisch orientierten kunstpädagogischen Zusammenhängen zu finden, deren Forschung bislang ausgeblendete und/oder »minorisierte Perspektiven« berücksichtigt. (Lüth/Mörsch 2015, S. 188) Dafür kann komplex orientierte Theorie logische wie begriffliche Zuarbeit leisten.

## Potentiale und Grenzen eindeutiger, paradoxer und komplexer Logiken in der Kunstpädagogik

Logische und begriffliche Konzepte der Komplexität bieten kein Heilsversprechen an. Die Grenzenlosigkeit und Offenheit komplexer Logiken kann diskriminierungskritischen und differenzfreundlichen Zugängen ebenso zuarbeiten wie neoliberalen Ideologien der Flexibilität.<sup>18</sup> Es geht auch nicht darum zu behaupten, dass sich eindeutige und paradoxe Logiken erledigt hätten. Ich gehe vielmehr davon aus, dass all diese und weitere Logiken *nebeneinander* gebraucht werden und sich gegenseitig ergänzen sollten.<sup>19</sup>

Eindeutige Logiken werden etwa gebraucht, um rhetorisch zu spitzen und Gegenrede leisten zu können. So halte ich es für politisch und erkenntnistheoretisch falsch, sich bei kunstpädagogischen Selbstbeschreibungen auf die Logik der Eindeutigkeit zu beschränken. Den *double bind* eben dieser Aussage aufzudecken – die die binäre Logik wiederholt, gegen die sie sich richtet –, ohne solche Aussagen zu verbieten, dafür bedarf es paradoxer Logik. Die Unlösbarkeit dieses Zustandes gilt auch für komplexe Logiken, die aber durch die Erweiterung der Perspektiven von Pluralitäten statt von Polaritäten ausgehen, und damit das Moment der Ambivalenz von Anfang an deutlich involvieren.

Es geht also um den Versuch, verschiedene und andere ›Logik-Brillen‹ auszuprobieren, als die, die über Eindeutiges oder Polares nicht hinausgehen. Dies scheint mir nicht nur in Hinblick auf eine von Pluralität geprägte Gesellschaft ein Mehr an Angemessenheit zu versprechen, sondern auch in Hinblick auf die Vielzahl unterschiedlicher Positionen der Kunstpädagogik.

Dieser Text basiert auf einem Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Warum es sein muss. Aktuelle Legitimationen in der Kunstvermittlung/Kunstpädagogik«, gehalten im Dezember 2016 an der Universität Oldenburg, sowie auf einem Vortrag im Rahmen der »Arbeitstagung zum Selbstverständnis der Kunstpädagogik an einer Kunstakademie«, gehalten im Oktober 2018 an der HFBK Hamburg.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Zur Verdeutlichung des auslassenden Charakters dieser binären Ordnungen lasse ich an dieser Stelle die jeweils männliche Form stehen. – Die Paarung ›Otto und Selle‹ bezieht sich auf die Kunstpädagogen Gunter Otto und Gerd Selle, deren Disput zwischen Bild- und Kunstorientierung als sogenannte Otto-Selle-Debatte heute noch die Erzählungen kunstpädagogischer Geschichte maßgeblich prägt. Vgl. etwa Peez 2008 oder Preuss 2019.
- <sup>2</sup> Vgl. hierzu etwa die beiden Sammelbände *The Educational Complex* (Lefarth-Polland 2003) und *Fokussierte Komplexität* (Fritzsche/Schnurr 2017).
- <sup>3</sup> Mit ›Pluralität‹ ist hier keine Vielfalt nebeneinander existierender Identitäten etwa kultureller, nationaler oder geschlechtlicher Art gemeint, sondern die Gleichzeitigkeit von aufeinander angewiesenen und sich durchkreuzenden sozialen Dispositionen.
- <sup>4</sup> So steht es auch im Editorial dieser Ausgabe der Hefreihe *Kunstpädagogische Positionen*.
- <sup>5</sup> Auch diese Liste ist von Klassifizierung und Auslassung geprägt. Hinzuzufügen ist mindestens die Setzung auf eine Orientierung an »Lehr-Lernprozessen«, die Rudolf Preuss selbst vornimmt, der Kunst- oder Bildorientierung entgegengesetzt und beide eindeutig ablehnt (Preuss 2019, S. 13).
- <sup>6</sup> Für eine queere und kritische Auseinandersetzung mit der Idee der Harmonisierung, die dann selbst wieder auf Zweiwertigkeit angewiesen ist, vgl. Hoenes 2009.
- <sup>7</sup> Vgl. exemplarisch die historische Rekonstruktion von Carmen Mörsch der Ausstellung *One or Two Things We Imagine about Them* und der darauf reagierenden künstlerisch-educativen Arbeit in der Whitechapel Art Gallery 1992 (Mörsch 2019, S. 509–536).
- <sup>8</sup> In seinem Essay *Politik der Unreinheit* entwickelt Paul Mecheril den Begriff der Reinheit als eindeutig-binäres soziales Ausschließungsprinzip (etwa entlang natio-ethno-kultureller Identität), zu dem sich Mehrfachzugehörige, die die binäre Opposition nicht bedienen, im Modus der Unreinheit verhalten und die Klarheit der Opposition stören, d.h. verunreinigen. Vgl. Mecheril 2003.
- <sup>9</sup> Mit dem Ausdruck ›Fuzzy-Logik‹ wird ein logisches Kalkül benannt, das zwischen zwei extremen Werten (Ja und Nein, 1 und 0) unendlich viele Zwischenwerte zulässt und damit in der Lage ist Unschärfen abzubilden.
- <sup>10</sup> Ich verstehe die logische Form der Rejektion im Sinne Eva Sturms, die fragt: »Daneben neben Dagegen – geht das?« (Sturm 2011, S. 294) Es geht um eine



Negation, die nicht total ablehnt, sondern sich als (mindestens) dritte Möglichkeit neben totale Oppositionen setzt, die sich aber auch nicht affirmativ oder gleichgültig, sondern erweiternd verhält.

- <sup>11</sup> Für Günther kommt die Komplexität des Zusammenhangs übrigens durch Vermittlung zustande, d.h. durch einen öffnenden und dynamisierenden Prozess, der logische Äquivalenz zwischen den Komponenten herstellt. Günther begreift Vermittlung als »Vehikel« für Komplexität. Vgl. Günther 1968/1980, S. 167. Mögliche Konsequenzen für den Begriff der Kunstvermittlung habe ich an anderer Stelle ausgearbeitet. Vgl. Henschel 2017.
- <sup>12</sup> Für eine binärkritische und queer-theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff des »Monsters« vgl. Sturm 2014, bes. S. 27–52. Ich danke Wiebke Trunk für diesen Hinweis.
- <sup>13</sup> Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes plant die designierte Präsidentin der EU-Kommission, Ursula von der Leyen, ein Ressort mit dem Titel »Protecting the European Way of Life«, das u.a. für Bildung, Kultur, Sicherheit und Migration zuständig sein soll.
- <sup>14</sup> Ich verstehe »Vermittlung« an dieser Stelle demnach als Differenzbegriff (Henschel 2014). Vgl. hierzu auch Rucker/Anhalt 2017, S. 39.
- <sup>15</sup> Ich folge hier einem Hinweis von Manuel Zahn. Für einen instruktiven Überblick über bildungsbezogene Komplexitätstheorien vgl. Rucker/Anhalt 2017. Auf die komplexe Logik von Gotthard Günther beziehen sich in Bildungszusammenhängen u.a. Winfried Marotzki und Karl-Josef Pazzini (Marotzki 1990; Pazzini 2002).
- <sup>16</sup> »Eindeutig« meint hier: Die Eindeutigkeit des Gegenübers scheint geklärt.
- <sup>17</sup> Vgl. etwa Bourdieu 1983; vgl. auch den *Kunstkasten* mit Unterrichtsmaterialien, der am Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste entwickelt wurde. Online unter <https://www.zhdk.ch/forschung/iae/publikationen-974> (abgerufen am 20.9.2019).
- <sup>18</sup> Das liegt insbesondere an der kybernetischen Genealogie des Komplexitätsbegriffs und dem damit verbundenen Anspruch, Theorie möglichst inhaltsbefreit aufzubauen. Eine solche Entleerung bietet sich demnach nicht nur für verschiedenste Ideologien an, sondern ist selbst nicht befreit von ideologischem Zuschnitt, folgt einer Ideologie der Leere. Vgl. Henschel 2017, Tanner 2010, S. 379.
- <sup>19</sup> Auch meine Übersicht über drei verschiedene Logikkalküle stellt nur einen verkürzenden Ausschnitt der Möglichkeiten dar. Verwiesen sei an dieser Stelle exemplarisch auf die dekoloniale Logikreflexion von Silvia Rivera Cu-

sicanqui. (Rivera Cusicanqui 2010) Ich danke Nora Landkammer für diesen Hinweis. Ebenso verwiesen sei auf das binäre, aber nicht-aristotelische Logikkalkül von George Spencer Brown, das sich an buddhistischer Logik orientiert (Spencer Brown 1969/1999).

## Literatur:

- Aktaş, Ulaş/Haghighat, Leila/Simon, Nina et al. (2018): »Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst) kritik als ästhetisches Prinzip.« In: *Kubi-online: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung*, Wolfenbüttel. Online unter <https://www.kubi-online.de/artikel/postkoloniale-perspektiven-fort-weiterbildung-kulturellen-bildung-hegemonie-selbstkritik> (abgerufen am 12.9.2019).
- Aristoteles (348–322 v.u.Z./1978): *Metaphysik*, Bd. 1, hrsg. von Paul Gohlke. Paderborn.
- Bauman, Zygmunt (1991/2005): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Felix Meiner.
- Baecker, Dirk (1993): *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos.
- Bhabha, Homi K. (1993/2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Billmeyer, Franz (2008): *Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik. Kunstpädagogische Positionen* Hft. 19. Hamburg: Hamburg University Press.
- Bourdieu, Pierre (1983): »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital«. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Demirović, Alex (2001): »Komplexität und Demokratie«. In: ders. (Hg.): *Komplexität und Emanzipation. Kritische Gesellschaftstheorie und die Herausforderung der Systemtheorie Ni-klas Luhmanns*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 217–238.
- Engels, Sidonie/Grünwald, Jan/Kolb, Gila et al. (2015): »Geschichte (nicht) weiter erzählen lernen. Revisionen der Kunstpädagogikgeschichte«. In: *BÖKWE*, Nr. 4, S. 242–245.
- Fichte, Johann Gottlieb (1808/2008): *Reden an die deutsche Nation*, hrsg. von Alexander Aichele. Hamburg: Felix Meiner.
- Fritzsche, Marc/Schnurr, Ansgar (2017): *Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung*. Oberhausen: Athena.
- Foucault, Michel (1970/2002): »Nietzsche, die Genealogie, die Historie«. In: Foucault, Michel: *Schriften. Dits et Ecrits*, Bd. II, 1970–1975. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 166–191.
- Günther, Gotthard (1933/1978): *Grundzüge einer neuen Theorie des Denkens in Hegels Logik*. Hamburg: Felix Meiner.
- Günther, Günther (1968/1980): »Strukturelle Minimalbedingungen einer Theo-

- rie des objektiven Geistes als Einheit der Geschichte«. In: ders.: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*, Bd. 3. S. 136–181. Hamburg: Felix Meiner.
- Günther, Gotthard (1976): »Cybernetik Ontology and Transjuncional Operations«. In: ders.: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*, Bd. 1. S. 249–328. Hamburg: Felix Meiner.
- Henschel, Alexander (2014): »Die Brücke als Riss. Reproduktive und transformative Momente von Kunstvermittlung«. In: Mandel, Birgit/Renz, Thomas (Hg.): *Mind the gap! Zu-gangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung*. Hildesheim, S.141–154. Online unter [https://www.uni-hildesheim.de/media/fb2/kulturpolitik/publikationen/Tagungsdokumentation\\_Mind\\_the\\_Gap\\_2014.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/fb2/kulturpolitik/publikationen/Tagungsdokumentation_Mind_the_Gap_2014.pdf) (abgerufen am 12.9.2019).
- Henschel, Alexander (2017): *Was heißt hier ›Vermittlung? Begriffliche Untersuchungen und logische Überlegungen zu einer Kunstvermittlung der Differenz*. Dissertation Universität Oldenburg, Typoscript.
- Hoenes, Josch (2009): »Du bist das Beste von beiden Welten« – »Du gehörst hier nicht hin«. Loren Camerons *Zerrbilder* gegen heteronormative Zweigeschlechtlichkeit«. In: Paul, Barbra-ra/Schaffer, Johanna (Hg.): *Mehr(wert) queer. Visuelle Kultur, Kunst und Gender-Politiken*. Bielefeld: transcript, S. 43–58.
- Lefarth-Polland, Ute (2003): *The Educational Complex. Vermittlungsstrategien von Gegenwartskunst*. Wolfsburg: Kunstmuseum Wolfsburg.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (2015): »Queering (next) Art Education. Kunst/Pädagogik zur Ver-schiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen«. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.): *What's next? Art Education*. München: kopaed, S. 188–190.
- Lüth, Nanna (Hg.) (2017): *vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen*. Berlin: revol-ver.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Masschelein, Jan (1991/1996): »Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität«. In: ders./Wimmer, Michael: *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia, S. 107–126.
- Micossé-Aikins, Sandrine (2011): Art. »Kunst«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard,

- Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus*. Münster: Unrast, S. 420–430.
- Mecheril, Paul (2003): *Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität*. Wien: Passagen.
- Mörsch, Carmen (2019): *Die Bildung der A\_N\_D\_E\_R\_E\_N durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. Wien: Zaglossus.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2012a): *Kerncurriculum für die Oberschule: Kunst*; online unter [https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_120\\_kunst\\_ii.pdf](https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_120_kunst_ii.pdf) (abgerufen am 12.9.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2012b): *Kerncurriculum für das Gymnasium: Kunst*; online unter [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_kunst\\_gym\\_i.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_kunst_gym_i.pdf) (abgerufen am 12.9.2019).
- Pazzini, Karl-Josef (2002): »Tertius datur. Skizze zur Funktion des Vaters in Bildung«. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hg.): *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: transcript, S. 85–110.
- Pazzini, Karl-Josef (2005): *Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? Kunstpädagogische Positionen* Hft. 8. Hamburg: Hamburg University Press.
- Pazzini, Karl-Josef (2012): *Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks. Kunstpädagogische Positionen* Hft. 24. Hamburg: o.V.
- Peez, Georg (2008). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Preuss, Rudolf (2019): *Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-Lernprozessen des Kunstunterrichts. Kunstpädagogische Positionen* Hft. 43. Hamburg: o.V.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010): *Ch'ixanakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rucker, Thomas/Anhalt, Elmar (2017): *Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ryan, Paul (2012): »Zwei ist keine Zahl«. In: documenta GmbH (Hg.): *DOCUMENTA (13). Das Buch der Bücher*. Osterfildern: Hatje Cantz, S. 143–149.
- Sabisch, Andrea (2009): »Historische Perspektiven zur Reflexion wissenschaftlicher Selbstverständnisse«. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hg.): *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: Transcript

2009, S. 35–49.

- Sesink, Werner (2018): »Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung«. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 272–287.
- Spencer Brown, George (1969/1999): *Laws of Form. Gesetze der Form*. Lübeck: Bohmeier.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen* Hft. 30, Hamburg: o.V.
- Sturm, Eva (2011): *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien: Turia+Kant.
- Sturm, Jules (2014): *Bodies We Fail. Productive Embodiments of Imperfection*. Bielefeld: tran-script.
- Tanner, Jakob (2008): »Komplexität, Kybernetik, Kalter Krieg. ›Information‹ im Systemantagonismus von Markt und Plan«. In: Hagner, Michael/Hörl, Erich (Hg.): *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 377–413.
- Tewes, Johanna (2018): »Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.« *Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980*. München: kopaed.

## Abbildungsnachweis:

- Grafik aus Günther, Gotthard (1933/1978): *Grundzüge einer neuen Theorie des Denkens in Hegels Logik*. Hamburg: Felix Meiner, S. XI.

## Alexander Henschel

Alexander Henschel ist Kunstpädagoge und Kunstvermittler in Theorie und Praxis. Er studierte Erziehungswissenschaft, Kunst, Kunstpädagogik und Philosophie in Mannheim und Halle/Saale. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter arbeitete er an den Universitäten Hildesheim und Oldenburg, als Gastprofessor an der HFBK in Hamburg. Derzeit arbeitet er als Lehrkraft für besondere Aufgaben und als Universitätslektor an den Universitäten Bremen und Oldenburg. 2018 promovierte er in Oldenburg mit der Dissertation »Was heißt hier ›Vermittlung‹? Begriffliche Überlegungen und logische Untersuchungen zu einer Kunstvermittlung der Differenz«.

## **Bisher in dieser Reihe erschienen**

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

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?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9



Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33.2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Bramkamp, Martina: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching

Heft 34.2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Mörsch, Carmen: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35.2017. ISBN 978-3-943694-16-1

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

Heft 36.2017. ISBN 978-3-943694-15-4

Bader, Nadja: Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Heft 37.2017. ISBN 978-3-943694-13-0

Reeh, Ute: Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben herab und zeitlich betrachtet

Heft 38.2017. ISBN 978-3-943694-17-8

Burkhardt, Sara: Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Heft 39.2018. ISBN 978-3-943694-14-7

Leeker, Martina: (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen

Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Kunz, Ruth: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

Schuhmacher-Chilla, Doris: Anthropologische Kunsttheorie Kunst – Theorie – Anthropologie

Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8

Preuss, Rudolf: Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-Lernprozessen des Kunstunterrichts

Heft 43.2019. ISBN 978-3-943694-21-5

Juuso Tervo: Intimacy with a Stranger: Art, Education and the (Possible) Politics of Love

Heft 44.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Christina Griebel: Ungehorsam übersetzen. Kunstpädagogik als Poesie

Heft 45.2019. ISBN 978-3-943694-23-9

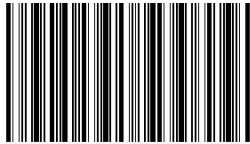
Georg Peez: Beobachten, Erheben, Aufbereiten und Interpretieren

Heft 46.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Andreas Brenne: „Künstlerisch-Ästhetische Forschung“ –  
Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit  
Heft 47.2019. ISBN 978-3-943694-25-3







9783943694260

Kunstpädagogische Positionen 48/2019

ISBN 978-3-943694-26-0