

**Rahel Puffert**

**Umräumen statt aufräumen**





# 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 52

Bearbeitet von Torsten Meyer und Eva Hegge (Redaktion),

Lisa Stange (Lektorat),

Carmela Fernández de Castro (Satz und Layout)

© 2020 Rahel Puffert. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-30-7

## 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 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 52

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Rahel Puffert

# Umräumen statt aufräumen





## Umräumen statt aufräumen

„ ... räume möchten sie bitte unter  
lassen danke alles vorgefundene  
ist wie sie in der verlassenheit  
des raums bitte finden sie diesen ...“ (Lyrix 2017)

Aus Platzgründen vorerst nur vier von insgesamt 37 Zeilen eines Gedichts. Die Auswahl zu treffen, bereitet Schwierigkeiten: an welcher Stelle Halt machen, welche Zeilen entnehmen, ohne den Sinn des Ganzen zu verstellen? Ein fast hoffnungsloses Unterfangen, der Text scheint sich zu sträuben. Deutlich wird, dass jeder Eingriff hier etwas anrichtet.

Nicolai Kobus' Gedicht „bitte verlassen sie diesen raum“ erzeugt beim Lesen das Gefühl getrieben zu werden: Ohne Punkt und Komma durchläuft man die Sprache, rhythmisiert durch wiederkehrende, entleerte Höflichkeitsformeln: „danke“ – „bitte“. Dazwischen Worte, die nicht aufhören wollen, in der Wiederholung leichten Bedeutungsverschiebungen unterzogen zu werden und die einen in den Zustand von Rastlosigkeit manövrieren. Der gerade gestreifte Sinn schwindet schon beim Wechsel zur nächsten Zeile. Manchmal reicht das überraschende Aufeinandertreffen von zwei Worten, um zu wieder anderen Bedeutungsdimensionen zu wechseln. Den unentwegten Variationen des begrenzten Sprachmaterials folgend verfängt man sich in einer Art lyrischen Loop. Dabei schleicht sich das Gefühl ein, trotz aller Hast gefangen zu sein. Aufforderung folgt auf Aufforderung.

„... raum so wie sie ihn verlassen haben  
danke unterlassen sie räumliches  
vorfinden bitte räumen sie diese  
so vorgefundene verlassenheit ...“ (ebd.)

„Wer anhält, ist selber Schuld und findet den Anschluss vermutlich nicht mehr“ (ebd.), heißt es in einer Analyse zu dem Gedicht. Diese Aussage über den Rezeptionsvorgang, den das

Gedicht beim Lesen auslöst, stellt es in die Nähe zur Alltagserfahrung in prekarierten Arbeitsverhältnissen. Parallelen zu Studier- und Lehrerfahrungen an Universitäten oder Erfahrungsbereichen aus Schulen der Gegenwart drängen sich ebenso auf. Vermutlich bezieht das Gedicht aus diesem mehrfachen Bezug auch seine poetische Stärke – und seinen Witz. „Wer anhält, ist selber schuld“ – Der Satz korrespondiert mit dem nur allzu bekannten Gefühl, nicht Halt machen zu dürfen oder zu können: die Angst, den Anschluss zu verpassen, ob es der Stoff im Mathematikunterricht ist oder der Zug am Umsteigebahnhof oder die *peer group*, die Vorgesetzte, der kranke Verwandte, – immer ist da etwas, was nicht warten kann. Dieser Zwang, mit den Leistungsanforderungen parallel zu den Erfordernissen des Alltags Schritt halten zu müssen, scheint dann jede Möglichkeit des Innehaltens zu unterbinden. Hinzu kommt, dass wir uns, egal ob an der Schule, am Arbeitsplatz oder im Liebesleben, andauernd in Situationen des Wettbewerbs oder der Bewährung befinden (vgl. Boltanski/Chiapello 2003). Andauernd in Bewegung zu sein, ohne richtig voranzukommen, manchmal auch, ohne je eine Bleibe zu finden, ist ein zeitgenössisches Grundgefühl, das mit einer tiefen Verunsicherung einhergeht. Äußern tut es sich in mannigfach differenter Weise. Zum Beispiel in dem Gefühl selbst schuld zu sein, wenn etwas schief läuft, und für das eigene Glück ausschließlich selbst Verantwortung zu tragen (vgl. Salecl 2014). Zum Lebensstil des 21. Jahrhunderts gehören zwar neue ‚Freiheiten‘, kurzfristige Allianzen und Glücksmomente, Berührungssängste, Verletzungen und harte Abgrenzungskämpfe sind aber ebenso an der Tagesordnung. Das Verlangen danach, „endlich mal Durchzugreifen“ ist deutlich vernehmbar, weniger impertinent, aber gleichermaßen spürbar macht sich das unheimliche Gefühl breit, von etwas regiert oder auch nur beschlichen zu werden, von dem sich noch nicht genau sagen lässt, was es ist. Der Soziologie und Autor der „Flüchtigen Moderne“, Zygmund Baumann, beschrieb sehr treffend die zusätzliche Problematik, dass das Individuum, in solche Prozesse involviert, weder Kritik noch Selbstreflexivität verloren hätte.

Im Gegenteil: „Wir sind reflexive Wesen, die genauestens jede ihrer Bewegungen beobachten, die selten mit dem zufrieden sind, was sie erreicht haben, und die immer wieder nach Verbesserungen streben. Aber irgendwie reicht diese Reflexivität nicht hin, um die komplexen Mechanismen zu durchschauen, die unser Handeln steuern und sein Ergebnis bestimmen, geschweige denn die Bedingungen, die wiederum diese Mechanismen am Laufen halten.“ (Baumann 2016: 33)

„... danke wie möchten sie in diesen  
vorgefundenen räumen verlassen  
werden bitte verlassen sie sich auf  
die stattfindende räumung.“ (Lyrix 2017)

Da alle Individuen, ob sie nun „brüchig“ genannt werden können oder nicht, in einer „porösen Wirklichkeit“ Sicherheit bräuchten, versuchten sie, so Baumann, eine möglichst hohe Geschwindigkeit zu halten. Baumanns vergleichende Metapher von Eisläufer\*innen auf dünnem Eis, die vor lauter Angst einzubrechen das Tempo erhöhen, besticht, ebenso wie sein Hinweis darauf, dass Geschwindigkeit dem langfristigen und vorausschauenden Denken nicht förderlich ist:

„Der Gedanke braucht Ruhe, eine gelegentliche Pause, er braucht seine Zeit.“ Die Überlegungen oder auch Dummheiten, die einen an einen bestimmten Ort gebracht haben [also z.B. auf das dünne Eis, Anmerk. RP], müssen rekapituliert werden. Im Denken wenden wir uns von den Aufgaben des Alltags ab. Hier geht es nicht mehr um das geschwinde Mithalten.“ (Baumann 2016: 245)



*Abb. 1 Raum A4 0 004, Universität Oldenburg  
(Fotografie für den Rückbau der Ordnung)*

„Bitte verlassen Sie diesen Raum so wie Sie ihn vorfinden möchten. Danke.“ Die höfliche Aufforderung, sie ist zugleich Material, Movens und Gegenstand des hier nur auszugsweise zitierten Gedichts. Es ist der sicherlich irgendwie gut gemeinte Kant'sche Kategorische Imperativ', aufgerufen und durch das Spiel mit den Worten transformiert, sinnentleert und vervielfacht, der in dem Gedicht von Kobus steckt. Nutzer\*innen öffentlicher Gebäude, insbesondere solche, die sich regelmäßig in Universitäten oder Schulen aufhalten, ist der Appell nicht unbekannt. Hier sollen die Räume immer in einen bestimmten Zustand zurückversetzt werden. Ganz so als wäre in ihnen zuvor nichts passiert. Dass dieser Imperativ in ähnlich transformierter und variiertes Weise wie das Gedicht es vermittelt auch in (universitären) Bildungsräumen steckt – diesen Gedanken möchte ich im Folgenden entfalten, um zu einer „Pädagogik der Kunst“ vorzudringen. Hierzu sind aber zunächst ein paar Umwege nötig.



Abb. 2 Raum A4 0 004, Universität Oldenburg  
(Fotografie für den Rückbau der Ordnung)

## 1. (Kunstpädagogische) Positionen anordnen

Mit diesem Beitrag zur Hefte-Serie der „Kunstpädagogischen Positionen“ reihe ich mich ein. Die Heftreihe kann als lose verbundene Kette von Namen beschrieben werden, die durch Nummern markiert, also eher zufällig als inhaltlich geordnet, Auskunft gibt über die diversen Ansätze, die das Feld der Kunstpädagogik derzeit ausmachen. Zu den konzeptionellen Grundideen der Reihe „Kunstpädagogischen Positionen“ gehört, dass die Hefte, ob als elektronische Datei im PDF-Format heruntergeladen oder für wenige Euro in der Printversion erworben, vergleichsweise leicht erhältlich und unkompliziert zu rezipieren sind. Die Nutzer\*innen oder Leser\*innen der KPP-Hefte greifen also bewusst oder unbewusst auf eine *open source* zurück und sind Teil einer bestimmten netzkulturellen Praxis, die allgemeine Verfügbarkeit von – in diesem Fall kunstpädagogischer – Fachliteratur gewährleisten will. Der Titel der KPP-Hefte zeigt ferner an, dass es sich bei jedem einzelnen der roten, blauen, grünen und inzwischen auch gelben Hefte um eine *Position* handelt. Ist damit ein Haltepunkt gemeint,

ein Stillstand, vielleicht eine Stelle in einem noch zu definierenden Raum, an dem man nicht vorbeikommt? Oder gar ein Orientierungspunkt? Funktionieren die Positionen vielleicht wie Ampeln, die zum Gehen, Warten oder Weitergehen auffordern (und in der Praxis des Straßenverkehrs häufig ignoriert werden, es sei denn, Kinder sind in Sicht)?

Aufgrund des von den Herausgeber\*innen bewusst unabgeschlossenen und „keiner Systematik“ unterworfenen seriellen Prinzips liefern die per Nummern verketteten „KPP“-Hefte formal betrachtet eine weitgehend „neutrale“ Strukturierung des Fachdiskurses: Eine sich numerisch stetig erweiternde Autor\*innenschaft, die das kunstpädagogische Feld „bestellt“.

So betrachtet macht die Serie darauf aufmerksam, dass die Ordnung des kunstpädagogischen Feldes sich verändert hat. Zumindest kann gesagt werden, dass es sich nicht mehr um wenige Lehrpositionen einer im weitesten Sinne des Begriffs verstandenen ‚Ästhetischen Bildung‘ organisiert (Peez 2013 / 2012: 1) wie noch Ende der 1980er Jahre. Damals wurden die sich auf Tagungen, Kongressen oder Kolloquien ereignenden Diskursbewegungen mithilfe von Begriffsbildungen wie ‚Ästhetische Erziehung‘ (Otto) bzw. ‚Ästhetische Bildung‘ (Pazzini), ‚Visuelle Kommunikation‘ (Ehmer, Hartwig), ‚Ästhetisches Projekt‘ (Selle) oder ‚Ästhetische Forschung‘ (Kämpf-Jansen) ausgefochten und später in einschlägigen Publikationsorganen als bedeutungsvoll markiert, in Positionen zusammengefasst oder (zu-)geordnet. Auf eine hiervon abweichende Anordnung hat Andrea Sabisch hingewiesen, als sie bemerkte, dass die kunstpädagogischen Fachverständnisse sich in der Regel zwischen den Polen ‚Kunst‘ und ‚Pädagogik‘ situieren (Sabisch 2009: 26).

## **2. Sich doppelt kritisch positionieren**

Ist das so? Betrachtet man das Feld der Kunstpädagogik heute, so fällt die Diversität der Schwerpunktsetzungen auf: Es

gibt Kunstpädagogiken, die die ästhetische Praxis zum Anlass nehmen, bestimmte Aspekte der Kindheitsforschung weiterzuverfolgen und das Subjekt in den Fokus der Auseinandersetzung zu stellen und andere, die die Kunst zum zentralen Bezugspunkt erklären. Es gibt Ansätze, die primär medienpädagogisch ausgerichtet sind, ebenso wie Kolleg\*innen, die das Bild und die Visualität ins Zentrum ihrer Kunstpädagogik stellen. Jüngst wurde dem Begriff der Bildlichkeit die Vorstellungsbildung bzw. Imagination zur Seite gestellt. Die „kritische Kunstvermittlung“ wiederum zeichnet sich durch zwei Fokussierungen aus, die in einem produktiven Widerspruch zueinander stehen: Zum einen ist für sie der *Kunstbezug* zentral, zum anderen ihr *kritisches Verhältnis zu den Institutionen*.

*Kunstbezug*: Um einer vereinfachenden Didaktisierung der Kunst zu entgehen, die sie zu Plattitüden verstellt, ebenso aber einen Umgang mit Kunst zu vermeiden, der in einem bloßen Wissen ‚über‘ sie mündet, geht es darum, Schüler\*innen, Beteiligte, Besucher\*innen in Prozesse zu involvieren, die im besten Fall selbst ‚kunsthafte Züge‘ tragen, zumindest aber ästhetische Differenzbildungsprozesse auslösen können (vgl. Maset 1995). Sabotiert wird so eine Einstellung gegenüber Kunst, die immer schon vorher weiß, wann sie passiert und warum. Denn, – Dieter Mersch hat es überzeugend umschrieben – der Zeigegestus der Kunst entspringt einer anderen epistēmē, einem Erkenntnisvorgang, der gegenüber dem wissenschaftlichen inkommensurabel bleibt und zu ihm Abstand hält (Mersch 2013: o.P.). Ich komme darauf zurück.

*Institutionskritik*: Dass Kunst bildungstheoretisch durch das Potenzial spezifiziert wurde, Erfahrungen von Alterität oder Befremdung in sich zu bergen, wird nur verstehbar vor dem Hintergrund einer sehr grundlegenden Kritik an bestimmten Prämissen europäischer Denkmuster und Kultur wie sie in den Kulturwissenschaften erarbeitet wurde (vgl. z.B. Maset 1995: 122). Der kritischen Pädagogik und Soziologie verpflichtet, nimmt die Kritische Kunstvermittlung Bezug auf post-

koloniale, migrationstheoretische und feministische Theorien, die Frankfurter Schule und (post-)strukturalistische Philosophie. Aufgrund dieser Perspektivierung durch die Kultur- und Sozialwissenschaften sind sich kritische Kunstvermittler\*innen der exklusiven, Ungleichheit legitimierenden Rolle, die Kunst gesellschaftlich hat, bewusst (vgl. Bourdieu [1991] 1979: 27). Sie sind besonders aufmerksam für die elitäre und diskriminierende Struktur des Kunstsystems, was sie selbstredend nicht gänzlich vor Elitarismus und Diskriminierung feilt. Tendenziell skeptisch gegenüber den (Kunst-)Institutionen und ihren Ausschlussmechanismen macht die kritische Kunstvermittlung es sich zur Aufgabe, „die Gewaltverhältnisse offenzulegen, die den [dominanten] Erzählungen, Versprechungen und Legitimationsweisen innewohnen“ (Mörsch 2012: 64). Da Kunstvermittler\*innen häufig im Auftrag dieser Institutionen, seien es Museen, Ausstellungshäuser, Schulen oder Universitäten, tätig sind, ist das Arbeiten im Widerspruch, aber auch das Arbeiten *am* Widerspruch für sie gewissermaßen programmatisch.

„Kritisch“ ist die Kunstvermittlung aber nach einem bestimmten Verständnis nicht bereits, wenn sie Kritik an den Institutionen übt, sondern indem sie sich zum Teil einer größer angelegten Unternehmung macht, der es darum zu tun ist, die Kategorien oder Kriterien vorgefundener Urteile auszusetzen, um zu einer „neuen Praxis von Werten“ vorzudringen (vgl. Butler 2001: o.p.). Es gehe, wie Butler in Auseinandersetzung mit Foucaults grundlegendem Text „Was ist Kritik?“ herausgearbeitet hat, bei diesem Kritikverständnis weniger darum zu bewerten, „ob ihre Gegenstände – gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurs – gut oder schlecht, hoch oder niedrig geschätzt sind; vielmehr soll die Kritik das System der Bewertung selbst herausarbeiten.“ (Ebd.: 252).



### 3. Genealogien bilden

Ein weiterer wichtiger Schlüssel für die kritische Selbstpositionierung im Verhältnis zur Institution und die oben angesprochene ‚andere Praxis des Wertens‘ liegt in der Möglichkeit, sich auf eine bestimmte Geschichte der Kunst oder auch des Faches zu beziehen. Bei der Verwirklichung einer zeitgenössischen Kunstpädagogik an Schulen bietet die Kenntnis institutionskritischer Verfahren Sicherheit und regt gleichzeitig zur von Unsicherheit getragenen Experimentierfreudigkeit an. Nur: Im Vergleich zum Einzelkünstlerorientierten „erweiterten Kunstbegriff“ eines Joseph Beuys oder der auf den Itten-Farbkreis reduzierten Bauhaus-Referenz ist der Rekurs auf all jene, oft kollektiven Anstrengungen, die sich bemühten, ein der Kunst gesellschaftskritische Relevanz zusprechendes Kunstverständnis durchzusetzen im deutschsprachigen kunstpädagogischen Diskurs eher spärlich gesät.

Vorfindliche Geschichten und Überblickswerke zur Kunstpädagogik beginnen zumeist bei den Klassikern der Ästhetik. Nach dem Verweis auf Baumgarten, Kant und Schiller rekurren sie auf Alfred Lichtwark und die reformpädagogisch inspirierte Kunsterzieherbewegung um 1900, erwähnen die NS-Zeit und arbeiten sich dann über die Stufen der musischen Erziehung, Visuellen Kommunikation, Ästhetischen Erziehung bzw. Bildung (vgl. Peez 2012, Legler 2011, Richter 2003) in die Gegenwart vor. Vergleichsweise wenig werden in der fachspezifischen Literatur bis heute künstlerische Einsätze thematisiert, theoretische Überlegungen berücksichtigt oder gar politisch widerständige Durchsetzungskämpfe vermittelt, die Kunstschaffende, Kulturproduzierende, Aktivist\*innen oder Pädagog\*innen anstellten, um eine ihrer Zeit gemäße Kunstausbildung in Allianz mit Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen zu etablieren.

#### 4. Narrative um verdrängte Perspektiven ergänzen

Mit „Die Kunst und ihre Folgen“ versuchte ich hier insofern Abhilfe zu schaffen, als sie Begründungsmuster und Ausformungen von künstlerischen Ansätzen, Arbeitsweisen und Theoriebezügen des 20. Jahrhunderts zusammenträgt, die im Bewusstsein der höchst ambivalenten gesellschaftlichen Funktion von Kunst – mit einem selbstgesetzten Vermittlungsanspruch gegenüber ihren Adressat\*innen und einem Änderungsanspruch gegenüber den institutionellen Bedingungen – auftraten. Als Resultat der 1990er Jahre Diskussionen um Vermittlungsfragen war es das Anliegen, die Fachgeschichte um die Einsätze kritischer Kunst zu erweitern und deren Marginalisierung im kunstpädagogischen Diskurs zu problematisieren.

In einer Bewegung des Zurück-nach-vorn vollzieht die Genealogie einen historischen Sprung in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts und bewegt sich von hieraus in verschiedenen analytischen Schritten wieder zurück in die Gegenwart, wobei die Auflösung klassischer Werkformen in den 1960/70er Jahren in ihren diversen Ausformungen beschrieben und hinsichtlich ihrer Publikumsadressierungen analysiert werden. Die Arbeitsweisen der russischen Avantgarden vor, während und in den ersten Jahren der russischen Revolution 1917/18 werden ausführlich entfaltet, weil Kunstschaffende, Wissenschaftler\*innen und politisch engagierte Intellektuelle (etwa der Literatur- und Sprachtheorien des russischen Formalismus) zu dieser Zeit erstmalig umfassend darüber nachdachten und austesteten, welche andere gesellschaftliche Funktion Kunst in einer (noch unerprobten), an egalitären Prinzipien orientierten Gesellschaftsordnung würde spielen können. Begleitet war die exzessive und variantenreiche Exploration neuer künstlerischer Möglichkeiten von höchst kontrovers geführten kunst- und kulturpolitischen Debatten. Die von mir fokussierten Künstler\*innen richteten sich explizit an den alltäglichen Bedürfnissen der auf den Straßen der Großstädte sichtbar gewordenen Massen aus. Sie verstanden sich zumeist

als Teil von (Protest)Kulturen, mussten sich aber in zunehmendem Maße zu den politischen Interessensvertretungen verhalten. Man beratschlagte, schrieb Konzepte, experimentierte mit neuen Präsentationsformen und befasste sich nicht zuletzt intensiv mit der Frage, wie eine Kunst und deren Ausbildung zu konzipieren sei, die sich der Repräsentationskritik, der Erkenntnistiftung, abstrakten Bild- und Formensprachen sowie der sozialen Transformation verschrieben hatte. Die noch unklaren politischen Machtverhältnisse zur Zeit der Übergangsregierung erlaubten es den Avantgardist\*innen zunächst, sich umfassend an der Neuordnung des künstlerischen Lebens zu beteiligen. In den ländlichen Regionen der weitgehend rural geprägten Gesellschaft wurden Werkstätten revitalisiert und an neue künstlerische Verfahren anzuschließen versucht. Soweit die nötigen Ressourcen zur Verfügung standen, wurden technische Erneuerungen, also fotografische und filmische Verfahren, aber auch maschinelle Produktionsvorgänge, Lichtprojektionen oder Audiot Technologien im Hinblick auf ihre künstlerischen Einsatzmöglichkeiten erkundet und erprobt. Erstmals wurde mit synaesthetischen Verfahren wie grafischem Sound oder Noise Projektionstheater experimentiert.

Aus dem Blickwinkel einer durch technologische und sozialpolitische Transformationspotentiale geprägten Wahrnehmung betrachteten die Avantgardist\*innen aber nicht nur den Alltag der Menschen – auch die Geschichte der Kunst wurde einer Revision unterzogen. Als unzeitgemäß erwies sich die Ordnung, nach der Kunst bis dato gesammelt, geordnet und präsentiert wurde. Man begann die Kunstsammlungen der staatlichen Museen nach entsprechend veränderten Kategorien umzuordnen (vgl. Puffert 2013: 117f). Mit solcherart weitreichenden Umstrukturierungen der institutionellen Vermittlungs- und Verbreitungswege gingen Werkformen einher, die die klassische Vorstellung des (männlichen) „werkelnden Individualisten [...], der im verschlossenen Kabinett seine Bilder auf der dreibeinigen Staffelei ausführt, von ihm allein begonnen und nur von ihm beendet“ hinter sich ließen (Lissitzky zit. n.

Puffert 2013: 39). El Lissitzky schuf mit einer Serie von Grafiken, den ‚Prounen‘, nach eigener Worten einen „Übergang von der Malerei zur Architektur“ (Lissitzky/Arp 1925: iX). Bereits das auf Abstraktion beruhende Bildkonzept dieser Grafiken lässt sich als virtuelle Sehschule für räumliches Wahrnehmen ohne zentralperspektivische Verankerung verstehen. Wenige Jahre später wird mittels „Demonstrationsräumen“ die qua Bild symbolisierte virtuelle Räumlichkeit in Form von konkret eingerichteten Installationen handhabbar. Das in Hannover realisierte (und nach dem II. Weltkrieg rekonstruierte) *Kabinett der Abstrakten* (1927) kann als eine Art ‚Raumbewegungsschule‘ im Kunstmuseum angesehen werden: es fordert zum tätigen und ehrfurchtslosen Umgang mit den Spielarten moderner Kunst auf, es informiert über die zahlreichen Betätigungsformen der neu entwickelten abstrakten Formensprachen am Beispiel der Gebrauchsgrafik und es nötigt die Besucher\*innen geradezu, auf ihre körperlich vollzogenen Anteile am Wahrnehmungsgeschehen aufmerksam zu werden – Wahrnehmungsgewohnheiten zu hinterfragen.

Wenn O’Doherty das *Kabinett der Abstrakten* als ersten Versuch wertete „den Kontext zu formieren, in dem sich moderne Kunst und Betrachter begegnen“ (O’Doherty 1996: 94f), so wird deutlich, dass sich der Arbeitsbereich künstlerischer Arbeit vom Bild gelöst und auf die Beziehungen zwischen Ausgestelltem und Betrachter\*innen verlagert hatte. So wie die Bildkonzeption der *Prounen* sind auch die Demonstrationsräume mehrperspektivisch und darüber hinaus auch multifunktional. Als Studierzimmer genutzt gibt das Kabinett Auskunft über die Anwendungsbereiche abstrahierender Formensprache im außermusealen Raum (mit Bezügen zu Grafik, Industriedesign und Architektur). Es ist ein Ort, an dem die Hängung der ausgestellten Werke als veränderbare Anordnung erfahrbar wird. Und es ist ein Raum, der erst durch die eigene Bewegung, also etwa das Gehen, den Wechsel der Position im Verhältnis zur ‚vorbereiteten Umgebung‘, entsteht. Weil die Bewegungen hier so starke Auswirkungen auf die Optik haben (je nach

dem, von wo ich schaue, sind die Wände hellgrau, dann wieder schwarz), werden die Anteile körperlicher Bewegung für die Wahrnehmung reflektierbar. Die Wahrnehmungsfähigkeit der Betrachtenden wird nicht mehr auf eine vom Körper losgelöste Augenbewegung reduziert, sondern als in Abhängigkeit zur körperlichen Bewegung und der praktizierten Anwendung des im musealen Ausstellungsraum Präsentierten erfahrbar. Das subjektive Verständnis dessen, was Kunst sein könnte, resultiert an diesem Ort aus einer Art tätiger Raumanwendung, ja, ist ohne sie nicht zu haben.

Grundlegend problematisierten die Konstruktivist\*innen die Tatsache, dass traditionelle institutionelle Rahmungen dazu tendieren, lebendige Wahrnehmungs- und damit Lernprozesse zum Erstarren zu bringen. So wie der Blick und die Rezeption vom gegenständlichen, zentralperspektivisch organisierten Bild auf eine bestimmte Weise gerichtet wird, so tendiert ein museales Ausstellungssetting dazu, den Habitus der Besuchenden „auszurichten“. Entschieden verteidigten die konstruktivistischen Avantgarden die Kunstwahrnehmung als vitalen Akt vor der Tendenz sie in „toten Akademismus zu verwandeln“, wie es Ljubow Popowa formulierte. In ihren Überlegungen zum Kunstunterricht äußert die Malerin und einflussreiche Textil- und Industriedesignerin, die an der Kunsthochschule *Whutemas* in Moskau lehrte, Befürchtungen hinsichtlich der Auswirkungen von Institutionalisierungsprozessen, die ihrer Tendenz nach noch immer aktuell sind: „die Bildungsstätte verwandelt sich in ein verstaubtes Archiv hohler Vorschriften, ganz wie das Museum, mit dem einzigen Unterschied, dass das Museum ein Aufbewahrungsort für Gegenstände ist, während eine Ausbildungsstätte immer dazu neigt, sich in ein Archiv von Ideen und Methoden zu verwandeln.“ (zit. n. Puffert 2013: 69f)

Wie Lissitzky arbeiteten zahlreiche Protagonist\*innen der ‚sozialen Avantgarden‘ einer an egalitären Maßstäben ausgerichteten Gesellschaftsform der Zukunft zu – so zumindest die zur

damaligen Zeit noch ungetrübte Hoffnung. Nachdem der politische Richtungskampf entschieden war und die bolschewikische Partei unter Lenins Führung die politische Herrschaft übernahm, gerieten die sozialen Avantgarden zunehmend unter staatliche Kontrolle. Sukzessive von den Vertreter\*innen des sozialistischen Realismus verdrängt waren ihre Arbeitsbedingungen zunehmend erschwert, sie wurden zum Teil politisch verfolgt, jedenfalls aktiv der Vergessenheit überantwortet. Erst in der Folge der Perestroika-Politik Gorbatschows in den 1990er Jahren war es auch westlichen Wissenschaftler\*innen möglich, Einsicht in die über Jahrzehnte unter Verschluss gehaltenen kunsthistorischen Archive zu erhalten. Die Sammlungen wurden geöffnet und erlaubten die Erforschung des Konstruktivismus im internationalen wissenschaftlichen Austausch (Andrews/Kalinovska 1990: 12). Immer spezifischeres Wissen über die weitreichenden künstlerischen Aktivitäten kam ans Licht, wodurch auch die reduktionistischen und ideologisch gefärbten Lesarten und Einordnungen dieser Phase künstlerischen Schaffens von europäischer und US-amerikanischer Seite offenkundig wurden. Dass die ‚historischen Avantgarden‘ (Bürger 1974) lange Zeit unterschiedslos als rebellische, infantil idealistische und uneinholbare Episode der Kunstgeschichte abgetan wurden, geht in Deutschland auf die von der kritischen Theorie beeinflusste Kunsttheorie unter den Bedingungen des kalten Krieges in den 1970er Jahren zurück. Werden avantgardistische Einsätze hier zusammen mit zeitgleichen Strömungen wie dem Expressionismus, Surrealismus und Bauhaus unterschiedslos für „folgenlos“ erklärt, so fällt auf, dass der russische Konstruktivismus, Suprematismus und Produktivismus entweder unerwähnt bleibt oder in Fußnoten verbannt wurde. Dem vorangegangen war der bereits in den 1950er Jahren missglückte, von Verdrängung gekennzeichnete Versuch, an die Vorkriegsmoderne anzuschließen durch die einflussreiche documenta. Mit historischem Abstand wird deutlich, wie die Abwehr und Ignoranz gegenüber den ‚angewandten‘ und installativen Künsten und blinder Antikommunismus dazu beigetragen hatte, das transformative Potential

jener Kunstströmungen unschädlich zu machen (vgl. Grasskamp 1989: 97, 110f).

Dass den künstlerischen Avantgarden regelmäßig ihr Scheitern attestiert wurde, kann auch als Zeichen für die nicht nachlassende Wirkung interpretiert werden, die von ihren provokanten Erschütterungen des bis dahin herrschenden Kunstverständnisses bis heute ausgeht. Weniger euphemistisch formuliert lässt sich festhalten, dass die damals aufgeworfenen Probleme und Fragen keinesfalls gelöst sind und den Rekurs auf sie immer wieder nötig und möglich machen. Dazu gehört die Kritik an der Trennung und Hierarchisierung von Kopf- und Handarbeit und die Idee, Kunst als Arbeit am Alltag zu verstehen sowie der Kunst eine soziopolitische Funktion oder Absicht außerhalb der engen Grenzen bürgerlicher Freizeitbeschäftigung zuzusprechen. Die von den russischen Avantgarden vorgenommene Änderungen des Kunstbegriffs hatte die Erschließung eines komplett neuen Arbeitsfeldes zur Folge – ein Vermächtnis, das auch den Status und die Funktion von vermittelnder und pädagogischer Arbeit im Kunstfeld heute aus einer anderen Warte betrachten lässt.

## **5. Die Gegenwart im Blick behalten und ...**

Historische Verantwortung ist ein wichtiger Bestandteil von Pädagogik – zeitgenössische Handlungsfähigkeit aber nicht weniger wichtig. Kann das hier aufgezeigte genealogische Wissen handlungsleitend für eine ‚Pädagogik der Kunst‘ in der Schule sein?

Zunächst ist festzuhalten, dass viele der diskursprägenden Konzepte der kritischen Kunstvermittlung aus der Auseinandersetzung mit Museen und Ausstellungsräumen hervorgingen. Die Schule, Kunsthochschule oder Universität, also Orte, die prädestiniert dafür sind, Kunst zu vermitteln, sind zunächst nur punktuell (Lingner/Maset/Sowa 1999, Geppert/Lenz 2006) und erst in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus geraten

bzw. wurden zum konkreten Ausgangspunkt institutskritischer, kunstvermittelnder Eingriffe (vgl. etwa Egermann/ Pritz 2009). Subventionierte Modellprojekte in größerem Maßstab hatten zur Folge, dass freiberufliche Kunstschaffende und Kulturproduzierende sich der Schule als Arbeitsfeld annahmen und dabei die Schule als Ort des Wirkens nicht mehr bloß voraussetzten, sondern problematisieren. Eine Entwicklung, die trotz aller positiven Impulse auch ungünstige Folgen zeitigte. Die chronische Unterversorgung der Schulen mit Fachlehrkräften hat inzwischen zu einer Situation geführt, in der sich studierte Kunstpädagog\*innen in einer Art verordnetem Wettbewerb unter ungleichen Bedingungen wiederfinden. Werden (schlechter bezahlte) Teilzeitkräfte eingesetzt, um personelle ‚Löcher zu stopfen‘, bedeutet das implizit auch die Entwertung fachlicher Expertise.

## **6. ... die Schulen nicht vergessen**

Die Institution Schule hatte Pierre Bourdieu als genau den gesellschaftlichen Ort bestimmt, dem die Aufgabe zukommt, „jene ausschlaggebende Benachteiligung derer aus[zu]gleichen, die von Seiten ihrer familiären Herkunft keinen Anreiz erfahren, sich mit den Bildungsgütern zu befassen.“ (Bourdieu 2000: 192) Wenn überhaupt, dann bestünde die spezifische Funktion der Schule darin, „auf methodischem Wege jene Anlagen zu entwickeln oder erst zu schaffen, die das Kriterium des ‚gebildeten Menschen‘ und die Grundlage einer nachhaltigen und quantitativ wie qualitativ intensiven Beschäftigung sind.“ (Ebd.) Explizit auf den Kunstunterricht Bezug nehmend sei die Schule nach Bourdieu dafür prädestiniert, eine „Vertrautheit“ mit dem Kunstkanon herzustellen, wobei er diese Vertrautheit als unverzichtbare Voraussetzung ansah, sich Zugang zum Kreis der Gebildeten zu verschaffen.

Die Parallelität und Pluralität der sich als „zeitgenössisch“ verstehender Kunstverständnisse, aber auch die neuen Erkenntnisse, Funde und Revisionen der Kunstgeschichtsschreibung



aus feministischen, postkolonialen oder sozialgeschichtlichen Blickwinkeln lassen fraglich erscheinen, ob noch immer von einem schulischen Kanon ausgegangen werden kann. Eher geht es heute darum, jenen ‚Kanon‘ unter kritischen Gesichtspunkten in den Blick zu nehmen, zu ergänzen und zu transformieren. Im besten Fall wird auf diese Weise auch die Auffassung dessen, was unter „gebildet sein“ verstanden wird, gleich mit verändert.

Tatsächlich spricht vieles dafür, dass sich der Habitus der Angehörigen ‚legitimer Kultur‘ ebenso wie der Habitus derer, die der so genannten ‚illegitimen Kultur‘ angehören, durch mediale und bildungspolitische Veränderungen, ökonomische Verschiebungen sowie den stärkeren Einfluss der Popkultur auf die diversen kulturellen Sphären inzwischen verändert hat. So erkennt der Kunstsoziologe Emmanuel Mir eine neue „Normalität im Umgang mit Kunst“. Insbesondere der ästhetisierte Lebensstil des Künstlers sei inzwischen nicht mehr ihm [sic!] vorbehalten, sondern – verbreitet durch alle „Lifestyle-Kanäle“ (Massenmedien, Unterhaltungsindustrie, Mode etc.) – zum ‚Allgemeingut‘ geworden. Zumindest können wir sagen, dass die Schule inzwischen durch zahlreiche kunstvermittelnde Angebote, insbesondere von Museen und Ausstellungshäusern Konkurrenz bekommen hat (Mir 2014: 326f). Der Status der Schule als *der* privilegierte Ort, um mit Kunst (außerhalb des Elternhauses) in Berührung zu kommen, ist brüchig geworden. Zahlreiche mediale und alltagskulturelle Angebote „mischen inzwischen mit“ und sind als vermittelnde Instanzen zu berücksichtigen. Auch deshalb befindet sich der Kunstunterricht heute in einer neuen Situation.



Abb. 3 „Experimentelle Räume schaffen..., z.B. in der Grundschule“  
(Seminararbeit, Jantje Borchers)

Nach wie vor ist es eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems, Qualifikationen ungleich zu verteilen, um so niedrig- und hochqualifizierte Arbeitskräfte zu ‚produzieren‘. Weil demokratische Gesellschaften dem Postulat der Bildungsgerechtigkeit verpflichtet sind, wird gleichzeitig die Idee der Chancen-

gleichheit hochgehalten (vgl. Mecheril/Shure 2018: 76). Der Glaube daran, dass jede\*r, egal welchen Geschlechts oder welcher Herkunft, die gleiche Chance erhält, führt dazu, dass die ungleiche Qualifizierung durch die Schule „nicht als Effekt von Schule, sondern als Effekt individueller Anlagen (‚Begabung‘ oder ‚Talent‘) oder als Effekt von ‚Leistung‘ und ‚Motivation‘ angesehen“ wird. Unmerklich wird so die Verantwortung für die Ungleichheit auf die Schüler\*innen übertragen (vgl. Mecheril/Shure 2018: 77). „Wenn also der Bildungs- als Leistungserfolg sich nicht einstellt, scheint allen Beteiligten, auch den ‚Mittelmäßigen‘ oder ‚Gescheiterten‘ einsichtig, woran dies liegt: an ihnen.“ (Khakpour/Mecheril 2018: 153) Das meritokratische Prinzip der Chancengleichheit fungiert hier als Legitimationsfigur, mit dem Sieger ihren Erfolg rechtfertigen (sie haben ihre Chance genutzt) und Verlierer sich mit ihrem Misserfolg versöhnen (sie hatten die gleiche Chance). Im Zuge der neoliberalen Gesellschaftsordnung wird die Anforderung, sich selbst zu optimieren und den Anforderungen des Marktes zu entsprechen immer stärker verinnerlicht. Das Individuum wird als selbstbestimmtes adressiert, welches für sein Fortkommen und gesellschaftlichen Erfolg allein selbst verantwortlich ist.

## **7. ‚Tyrannies of Structurelessness‘ oder implizite Regeln rausfinden**

Ein Ansatz, wie ich ihn hier verfolgen möchte, der die Institutionskritik aufgreift und Kunst als heteronomes Geschehen auffasst, setzt bei den vorfindlichen institutionellen Bedingungen selbst an. Dabei wird davon ausgegangen, dass in der Schule nicht nur eine spezifische Weise des Umgangs mit Stoff gelehrt wird, sondern die Schüler\*innen ebenfalls die Ordnung des Ortes Schule kennenlernen. Mit „Ordnung“ sind dabei spezifische Arrangements von Gegenständen, also etwa eine Sitzordnung ebenso gemeint wie ein Regelsystem oder strukturierende Prinzipien. (Brandmayr 2017: 200) Entscheidend ist, dass die innere Grammatik dieses Regelsystems wie oben

anhand des meritokratischen Prinzips ausgeführt von den Schüler\*innen intuitiv erfasst wird. „Es ist in gewisser Weise das ‚Hidden Curriculum‘ von Schule und organisiert die Reproduktion der Gesellschaft durch verschiedene Prozesse der Naturalisierung und Normalisierung.“ (Ebd.)

Ein Schwerpunkt meiner Lehre ist es, den Klassen-, bzw. Schulraum als Handlungsraum zu verstehen, der aufgrund seiner je spezifischen sozialen, architektonischen oder gestalterischen Strukturierung einschließlich aller Beschränkungen, Vorannahmen und Regeln, Möglichkeiten eröffnet, im künstlerischen Sinn zu reagieren oder gar zu intervenieren. Leitend ist die Frage, wie sich ein Kunstunterricht realisieren ließe, der die Schule in ihren diversen objekthaften wie kommunikativen, aber auch implizit ideologischen Aspekten zum Material erhebt und zum Thema macht. Um Studierende zu ermutigen, sich temporär und trotz permanenter „Räumungsgefahr“ die für Bildung ‚reservierten‘ Räume wieder anzueignen oder sie zu besetzen, liegt es nahe, den universitären Kontext als eine Art Probestühne für ein solches Handeln zu betrachten.

Im Unterschied zum Klassenverband, der soziale Beziehungen idealiter über einen längeren Zeitraum entstehen lassen kann, dabei die einzelnen aber auch leicht auf bestimmte Standpunkte und Rollen platziert und festlegt, sind universitäre Seminarsitzungen oft zunächst von einer gewissen (Be-)Rührungslosigkeit geprägt. Lässt sich in institutionellen Räumen mehr Kontakt herstellen, ohne hierfür das Gebäude zu verlassen? Was lässt sich mit dem Seminarraum, den Routinen und dem Setting der Seminarsituation selbst anfangen? Solchen Fragen nachzugehen, war die Idee einer Übung „Chaos und Ordnung“ an der Universität Oldenburg.

Wir beginnen mit der gemeinsamen Betrachtung zwei Klassiker der Nachkriegskunstgeschichte per digitaler Reproduktion: Jackson Pollock's *Drippings* und Piet Mondrians *Compositions*. Analysiert werden sie mithilfe der Begriffe ‚Chaos‘ und ‚Ordnung‘. Der bei Allan Kaprow abguckte, vergleichende Umgang mit den Werken prominenter Vertreter der Kunstgeschichte der 1950er Jahre verhindert in allzu stereotypisier-

rende Lesarten einzurasten, also verführerische Klischees und polarisierende Zuordnungen von ‚Wildheit‘ versus ‚Ordnungs-  
liebe‘ (wie sie auch binären Geschlechterzuordnungen subtil und unausgesprochen zugrunde liegen) zu umgehen. Das abwechselnde Betrachten der Bildkonzepte sensibilisiert für die gegenseitige Durchdringung von ordnenden und unstrukturierten Bestandteilen der Werke. Dass das Durcheinander an Farbspuren bei Pollock eine musterhafte Struktur aufweist und die Farben auf der Leinwand nach einem Prinzip harmonischer Ausgewogenheit verteilt sind; dass seine Bilder eher Ruhe ausströmen; wie die Augen in verschiedenen Tempi Spuren verfolgen und sich dabei der Rhythmik der über die großformatigen Bilder verteilten Linien anpassen; dass der den Farbspuren folgende Blick in den Grenzen des Bildrahmens gefangen bleibt, selbst wenn er im Begriff ist, dieselben zu überwinden. Im Vergleich erweist sich die rechtwinklige Bildsprache Mondrians als rezeptiv weniger kontrollierbar: Nach einer Weile erzeugt die streng axiale Rechtwinkligkeit ein Flimmern der Ränder und die mal beunruhigende, mal faszinierende Wahrnehmung der Beweglichkeit der gemalten Elemente. Bestimmte Rechtecke lassen sich in der Zweidimensionalität kaum mehr feststellen. Sie beginnen zu verschwimmen und sich optisch zu überlagern, ‚in der Luft zu hängen‘. Stellenweise löst sich die zuvor als unbeweglich und starr aufgefasste perfekte Ordnung der Mondrian Bilder sogar auf, was hier und da Nervosität erzeugt. Auf diese Art in das variantenreiche optische Spiel der Anordnungen des Rasters hineingezogen, differenzieren sich die Wahrnehmungen auf der Ebene der Beschreibung immer mehr aus.

Bei all diesen zusammengetragenen Beobachtungen bleiben unsere Blicke auf der Projektionsleinwand verhaftet und zwingen uns als Betrachter\*innen – wie O’ Doherty es so treffend umschrieb – ganz „Auge und Geist“ zu werden und von der Situation, in der wir uns befinden – Seminarraum, leicht abgedunkelt, U-förmig aufgestellte Tische, Beamerprojektion – zu abstrahieren. Allan Kaprow hatte herausgearbeitet, dass die aktive Rezeption trotz variantenreicher kunstphilosophischer

Legitimationen, die Analogien zu Produktionsästhetik herzustellen versuchen, mit den Produktionsvorgängen kaum übereinstimmen. Abgesehen davon, dass sich die durchaus plastisch wirkenden übereinandergelegten Farbverläufe bei Pollock, aber auch alle unebenen Spuren des Farbauftrags auf der Leinwand bei Mondrian durch die Einebnungen der Digitalreproduktion schwer nachvollziehen lässt: Um in Mondrians komplexes Spiel der Relativität von Relationen einbezogen zu werden, benötigt es etwa die Vorbereitung oder Blick-Einstellung des Starrens. Erst durch die bewusst gesteuerte Bewegungslosigkeit der Augen ereignet sich das optische Spiel der Mobilität der Achsen und Flächen (Kelley 1996: 31). Anders herum gelingt das ‚Laisser faire‘ – bei Pollock nur qua freiwillig/unfreiwillig vollzogener mimetischer Anpassung an das Linienspiel und wird von den Begrenzungen des Rahmens zusammengehalten. So wird das Auseinanderbrechen auf der Ebene der Mikrostruktur vom distanzierten und überschauenden Blickwinkel der Makrostruktur wieder ins Gleichgewicht gebracht. Liegt es also fern, die Bilder als symbolische Formen disziplinargesellschaftlicher (Mondrian) und kontrollgesellschaftlicher (Pollock) Blickzähmungen zu werten, wie sie in Deleuze’ Macht- und Herrschaftsanalysen beschrieben sind (Deleuze 1990)?

Im Weiteren ging es weder darum, in die puristische Falle modernistischer Lesart zu tappen und die Werke bloß als gegensätzliche Lösungen eines malereispezifischen Formproblems aufzufassen, noch den Malern eine ‚unfreiwillige Psychoanalyse‘ angedeihen zu lassen. Vielmehr half das Begriffspaar „Chaos und Ordnung“ die Perzeptionen auf Alltagserfahrungen und –phänomene hin zu wenden, vor allem aber das „Hier und jetzt“ unserer Situation nicht auszublenden, sondern mit zu bedenken.

Die Befassung mit Allan Kaprows Antwort auf die monumentalen Bildwerke des „Abstrakten Expressionisten“ rückte die Lebensrealitäten wieder in die Aufmerksamkeit. Während Pollock mit seinen per Autolack, Öl, getropfelte ‚Allover‘ Leinwänden im Kinoformat die Betrachter\*innen im Muse-

umsraum in einen tranceartigen Zustand versetzte, bei dem die Einzelnen auf ihre Imagination und verinnerlichte Bewegungsabläufe verwiesen werden, schuf Kaprow Situationen des Wachrüttelns. In seinem *Environment Yard* (zuerst 1961) wird kontextspezifisches Material der großstädtischen Umgebung des Ausstellungsraums und der sie kennzeichnende Autoverkehr so komprimiert eingesetzt, dass es den Ausstellungsbesuchenden schwer gemacht wurde, sich dem zu entziehen. Ein mit abgenutzten Autorreifen angefüllter Raum verändert die gewöhnliche Kunstrezeption olfaktorisch und auf der Ebene der Bewegungsfreiheit. Während man über bewegliche, weiche Gummiobjekte balanciert oder stolpert, lässt sich weder mit *Contenance Smalltalk* halten, noch Sekt schlürfen. Das *Environment* stellt sofort eine für alle etwas umständliche, aber auch belustigende Situation her, bei der die Beeinträchtigung räumlicher Mobilität und Stabilität kommunikative Hürden überwinden hilft. Kunstinstitutionell eingeübte Verhaltensweisen, soziale Interaktionen und der damit verbundene klassenspezifische Habitus werden durch fehlende *Passung ad absurdum* geführt.



Abb. 4 Allan Kaprow: *Yard*, 1961, Martha Jackson Gallery

Hiervon angeregt entscheiden wir uns, an einem Wochenende an der Universität ein Experiment mit dem Titel ‚Chaostage‘ durchzuführen. Wir wollen untersuchen, was passiert, wenn man in der Universität einem Seminarraum absichtsvoll und vorsätzlich in Chaos versetzt. Alle bringen Material mit, das sie teilen bzw. den anderen zur Verfügung stellen möchten. Es kommt zusammen: Zeitungspapier, Styropor, Altkleider, verschiedenen Stifte, Farbdosen, Wollreste, Plastiktüten und -folien. Gemeinsam wird der Tag eingeteilt. Meine Kollegin Waltraud Bagge und ich kündigen an, die Gruppe regelmäßig zu Reflexionsgesprächen zusammen zu holen und uns ansonsten so wenig wie möglich dirigierend einzumischen und holen die Erlaubnis ein, den Prozess fotografisch zu dokumentieren. Die Studierenden arbeiten zunächst relativ gedrängt an einer Seite des Raums und probieren sich einzeln, paarweise oder in einer Gruppe mit den ausgebreiteten Materialien aus. Erste Gebilde entstehen, die im Raum drapiert werden. Seltsame Figuren, dysfunktionale Möbel, Geflechte, die in der Höhe im Raum aufgehängt werden. Nach einer Weile stellen wir fest, dass das Mobiliar und andere vorfindliche Gegenstände oder Geräte bislang fast unberührt geblieben sind. Die Gruppe beschließt, die entstandene räumliche Situation einschließlich der entstandenen Arbeiten wieder aufzulösen bzw. zu verändern. Jetzt setzt ein Prozess ein, der gegenseitiges Beobachten, Zusammenhandeln, Auseinandersetzung erforderlich macht, zumindest wird eigenes Verhalten in Bezug zu den anderen am Prozess Beteiligten gesetzt. Wie ist der Umgang mit für wertvoll angesehenen Geräten, wo könnten Übergriffe oder Zudringlichkeiten beginnen?





Abb. 5 Übung "Chaos & Ordnung", Universität Oldenburg

Es wird nötig, Regeln aufzustellen: wie weit wollen und dürfen wir gehen? Sobald wir den Blick zu weiten beginnen und alle Komponenten der Situation mitbedenken, stehen Eigentumsfragen im Raum. Verantwortlichkeiten, Befürchtungen vor gewaltsamer Zerstörung werden thematisiert. Ich sehe mich aufgefordert, für den Schutz des Gemeinguts einzustehen. Erleichterung, aber auch Nachdenklichkeit über verhandelte Grenzen und Rollen werden spürbar. Der sich ausbreitende Geruch von zuvor benutzten Sprühfarben löst plötzlich bei einigen Kopfschmerzen aus. Mal tut man sich zusammen, dann wieder stellt sich beobachtendes Abstandnehmen ein. Etwa als sich eine Studentin vital und lustvoll an die Zerschlagung und Entzerrung zuvor zusammengeknüpfter Materialien macht. Irgendwann sitzen wir auf dem Boden in der Mitte eines Wirrwarrs aus Bestandteilen mitgebrachter und vorhandener Dinge. Wir sind erschöpft, gleichzeitig fasziniert und befremdet vom Ergebnis. Vor allem aber sind wir in eine Situation geraten, die die Bedingungen unseres Zusammentreffens auf verschiedenen Ebenen wahrnehmbar und artikulierbar gemacht hat. Die eingeschobene Lektüre des Textes „The Tyranny of Structurelessness“ von Joe Freeman (Freeman 1970) lässt Übertragungen von Fragen der Formlosigkeit auf den sozialen Zusammenhang zu und problematisiert versteckte Ordnungen in der Strukturlosigkeit. Analog zu Kaprows Kritik an

der Idee der skulpturalen Anti-Form (Robert Morris) besteht Freeman darauf, dass Strukturlosigkeit in einer Gruppe nicht existiere und zumeist eher ein Zeichen von informellen Lenkungspraktiken hinter den Kulissen sei. Die schwer fassbare Beklemmung, die von undurchsichtigen Machtverteilungen ausgeht, ist den Studierenden aus ihrem universitären Alltag durchaus bekannt. Interessanterweise war es bei unserem Experiment die (kontrollierte) Chaotisierung der Struktur, die bestimmte implizite Regeln sichtbar und besprechbar gemacht hat. Bevor wir die Situation wieder auflösen, entstehen Zeichnungen und Fotografien der neuen Materialverbindungen. Das Material in seinem jetzt veränderten Zustand in eine selbstgewählte Ordnung zu überführen, ist der nächste Schritt, der unwillkürlich abstraktere und formbewusstere Ergebnisse zu Tage fördert als zu Beginn. Formal erinnern sie an Verfahren der Spurensicherung.

## **8. Kategorien problematisieren**

Nach einer These von Sabine Hark sind „noch die revolutionärsten Ideen substanziellen Veränderungen ausgesetzt [...], wenn sie in die Form akademischen und lehrbaren Wissens gebracht werden“ (Hark 2009: 9). Inhalte, die sich aus politischen Bewegungen entwickelt haben – Hark entwickelt ihre Argumentation am Beispiel des „charismatischen Charakters“ der Frauenbewegung – würden bürokratisiert, sobald sie Eingang in den universitären Kontext fänden. Prozesse der Veränderung von Wissen wie Institutionalisierung, Bürokratisierung, Professionalisierung und Akademisierung seien unausweichlich. Hark fragt weiter, ob sie per se als problematisch, also exkludierend oder hierarchisierend angesehen werden müssten: „Schließlich ist Institutionalisierung und das heißt ja vor allem eine stabil(er)e materielle Infrastruktur, zunächst als eine Voraussetzung anzusehen, um dieses neue andere Wissen überhaupt produzieren und zugänglich machen zu können.“ (Hark 2009: 10) Dass die Organisationen der Wissenschaft,

also etwa Hochschulen, wissenschaftliche Vereinigungen und Zeitschriften, nicht nur Zwang, sondern vor allem eine funktionalisierende Infrastruktur für die Verbreitung von Wissen böten, trifft die Rolle der Kunstpädagogik an einem empfindlichen Punkt: Denn eine der zentralen Fragen der Gegenwart, welche sich aus der Geschichte der Kunstpädagogik ebenso wie aus der ‚Pädagogik der Kunst‘ ableiten lässt, lautet: Wie kann das kunstpädagogische Wissen darum, dass es im Wissen nicht aufgeht, in den Bahnungen institutioneller Ordnungen Platz finden?

Nach Dieter Mersch klaffe zwischen Kunst und Wissenschaft ein „Unter-Schied“ auf, eine „wesentliche Alterität“, die ihre wechselseitige Unverständlichkeit oder Unübersetzbarkeit betrifft. „Das lässt sich dahingehend radikalieren, dass das Ästhetische weder ein Denken – im Sinne des logos – noch nicht ein Denken ist, sondern etwas Drittes, Offenes oder noch Unbestimmtes, das sich den üblichen Registern der Unterscheidung und Bezeichnung nicht fügt.“ (Mersch 2013: o.P.) Geprüft wird nicht die Frage nach dem *nachweisbaren* Erkenntnisprozess wie es der Wissenschaft obliegt. Was aber auch stimmt, ist: Will man das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Kunst aus der Sicht der kritischen Kunstvermittlung beschreiben, so reichen die von Mersch angeführten Charakterisierungen durch die Begriffe ‚Unverständlichkeit‘ und ‚Unübersetzbarkeit‘ nicht aus. Denn damit würden die Felder wieder in eine lange überwundene Logik zurückfallen, bei der die inkommensurable Ästhetik oder Kunst einer vernunftorientierten, sich selbst transparenten Wissenschaft unverbunden gegenübersteht. Mein Vorschlag wäre, das Verhältnis zwischen beiden zusätzlich zu Unübersetzbarkeit und Unverständlichkeit als eines der gegenseitigen Angewiesenheit zu beschreiben.

Demnach kann sich eine zeitgenössische ‚Pädagogik der Kunst‘ wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur zu Nutze machen – mehr noch: sie *bedarf* sozial-, kultur-, und kunstwissenschaftlichen Wissens sowie bildungstheoretischer Reflexion. Zwar richtet sie sich an der Praxis ästhetischer Differenzbildung aus.

Der Gefahr des Ästhetizismus kann sie aber nur begegnen, wenn sie sich zum Beispiel für die Geschlossenheit sozialer Kategorisierungen und Klassifizierungen sensibilisiert, die beim Sprechen und Zuordnen durch machtvolle institutionelle Ordnungen permanent sich selbst erneuernde Bestätigung findet. Dem Handlungsdruck in sozialen Situationen lässt sich zwar durch Autorität abgesicherter Wissenschaftlichkeit nicht unbedingt beikommen. Dennoch hilft die dekonstruierend vorgehende Bildungswissenschaft, offizielle Sprachpolitiken und ihre Kategorisierungen ethisch zu problematisieren und zu politisieren. Wenn etwa Heterogenität im Klassenzimmer als eine Herausforderung für Lehrer\*innen bezeichnet wird, mit der umzugehen sie zu lernen haben, dann enthält bereits diese relativ übliche Weise des pädagogischen Sprechens eine Verdinglichung: die „vage als Einheit angesprochenen Unterschiede“ werden zu einem „Gegenstand“, dem Lehrer\*innen gegenüberstehen. „Sie [, die Lehrer\*innen, RP] sind nicht Teil der Verhältnisse, sondern ihnen äußerlich und greifen gewissermaßen als Techniker\*innen in den Zusammenhang ein – wenn möglich effizient und effektiv.“ (Dirim/Mecheril 2018: 36) Die Problematisierung solcher Sprachpolitiken, die immer mit der Reflexion des eigenen Standpunkts einhergeht, kann zwar keine Gerechtigkeit herstellen, hat aber den Bildungseffekt, die institutionelle Struktur als eine Struktur wahrnehmbar zu machen, in die alle Beteiligten einer Lehr-Lernsituation auf je unterschiedliche Weise eingebunden sind – ob sie wollen oder nicht.

Will man solidarisch mit marginalisierten Positionen agieren, so bedeutet das, empfindlich für identifizierende Zuschreibungen zu werden. In einer Situation, in der die institutionellen Ordnungen sich der Sprache der Kritik und ihrer Begrifflichkeiten in beschleunigter Weise aneignen, ist auch eine kritische Bildungs- oder Kulturwissenschaft, die Diskriminierungslinien (wie *race*, *class*, *gender*, *ability*) benennt und damit einteilt hiervon erfasst. Die Neutralisierung kritischer Begriffe qua Einschleusung in die bürokratischen und technokratischen Logiken kann ästhetisches Nicht-Wissen-Wissen zumindest

zeitweise unterbrechen, weil es sich ohnehin nicht gänzlich auf die Legitimität von Begriffen verlässt. Auch wird die allzu geschmeidige Einsortierung in die Wissensregister bestehender Ordnungen durch die Sperrigkeit anderer Materialsorten, Werkzeuge und Praktiken behindert. Das selbstlaufende Spiel virtuoser Wissensverfeinerung zum Knirschen zu bringen, kann durch unbefugtes Mitreden oder die Kontaminierung mit fern liegenden Diskursen gelingen oder es passiert, indem auf nichtsprachliche, z.B. akustische oder performative Äußerungsformen gesetzt wird. Die Schulung einer aufmerkenden Wahrnehmung setzt bei der Teilbarkeit von kontextspezifischen Rezeptionsprozessen und Handlungsbefähigung an, um Situationen entstehen zu lassen, die sich als offen gegenüber einem nicht präsenten ‚Außen‘, aber auch (dem eigenen) Nicht-Wissen erweisen.

## 9. Vermessen werden

Sabine Hark und Johanna Hofbauer beschreiben den institutionellen Raum, insbesondere den der unternehmerischen Universität, als einen *vermessenen Raum*, in dem *gespannte Beziehungen* herrschen (vgl. Hark / Hofbauer 2018). Sie rekurrieren auf den im 21. Jahrhundert stattgefundenen Wandel der Universität von einer Institution, deren Sinn Bildung durch Forschung ist, hin zu einer Organisation, die sich zunehmend unternehmerische Ziele setzt und dabei auf quantifizierbare Formen des Qualitätsmanagements baut. Die unternehmerische Universität betrachtet sich selbst als Teil eines Wettbewerbs, richtet sich am Bedarf aus und fasst das wissenschaftliche Leben als „Produktionsprozess“ auf. Die in diesem Unternehmen zirkulierende implizite Botschaft lautet: „Vergleiche dich, sei besser als die andern, erhöhe deine Leistung, das heißt, erhöhe deinen Output durch effizienteren Einsatz der Ressourcen [...]“. (Hark / Hofbauer 2018: 14) Indikatoren gesteuerte Forschung und Lehre und alle Formen metrisierender Leistungsmessung generieren nicht nur neue Subjektivierungsweisen,

sie schaffen auch „spezifische soziale Tatsachen.“ Dass metrisierte Daten wissenschaftliche Qualität höchstens indizieren, nicht aber messen können, sondern immer der qualitativen Interpretation bedürfen, sei im Umgang mit den Kennzahlen kaum mehr handlungsleitend (Ebd.: 15).

Vermessenheit rekurriert einerseits darauf, dass das Subjekt durch die Art des Maßnehmens, also etwa an numerischen Ordnungen, die mit Rankings, hierarchischen Bewertungen, Zertifizierungen, Auszeichnungen oder Noten einhergehen, immer verfehlt wird. Jede Ausrichtung an einem Maß mündet aus dieser Perspektive notwendig in Anmaßung oder grenzt an Vermessenheit, liegt in jedem Fall ‚falsch‘. Und doch kann das Subjekt als einzelnes an solchen Orten im Verhältnis zu der jeweils geltenden vermessenden und vermessenen institutionellen Ordnung überhaupt erst zur Erscheinung kommen, eben auch als ‚Falsches‘. Sogar das verfehlt, nicht erreichte, deviante Subjekt steuert im Rahmen der Ordnung der Vermessung noch zu einer statistischen Zahl bei, also z.B. zu den neuesten Studienergebnissen zur Schulabbreche\*innenquote. Deren Anzahl ist, so ließ sich laut jüngsten Studien belegen, gestiegen (Bildungsmonitor 2019: 177).

Die Frage, die sich bei der Betrachtung des Bildungsraumes aus der Perspektive jedes Einzelnen stellt, und die in jeder institutionellen Situation des Lernens oder Lehrens, an deren Ende eine Note und also eine bestimmte Weise der Bewertung ausgesprochen oder auch unausgesprochen ‚im Raum‘ steht, ist die interessantere Frage danach, wie die Zahlen gefüllt werden. Je nachdem, wie stark die existenziellen Nöte die Gruppe treiben oder in ihrem Wissensdurst ausbremsen, wie bindend das Auftreten der Beteiligten ist, wie die Sympathien der gesamten Gruppe untereinander gelagert sind, wie die Verlässlichkeit und Machbarkeit sowie die Attraktivität des Gegenstandes eingeschätzt wird, machen die Beteiligten inzwischen regelmäßig von ihrem Recht Gebrauch, darüber zu verhandeln, ob das Maß, das Kriterium, die Bewertungsmaßstäbe akzeptabel sind. Die Verhandlungen hierüber beginnen, wenn sich eine Gruppe konstituiert. Schon zu Beginn des Semesters,

des Schuljahres, der Veranstaltung, an deren Ende eine Prüfung steht, werden die Maßstäbe unbewusst geprüft, offen erwogen oder auch erfolgreich verdrängt bzw. in Kauf genommen, wenn es um interessantere Fragen geht. Gudrun Axeli-Knapp spricht in diesem Zusammenhang von „Leistungszerstörung durch Leistungserfassung“: regelmäßige numerische Leistungserfassungen führen dazu, dass Aufwand und Erträge stärker kalkuliert werden als früher. Für „umwegiges Nachdenken, spontane Neugier, Zeitvergeuden, sich mit anderen austauschen, intensives Nacharbeiten und alle Formen eines nicht instrumentellen Engagements“ bliebe immer weniger Zeit (Knapp 2018: 66). Paradoxerweise sind aber genau solche Vorgänge der Verschwendung von Zeit bildungsrelevant und müssen gerade in den Fächern wie dem Kunstunterricht kultiviert werden.

„Vermessenheit“ lässt sich in einem doppelten, sich im Subjektivierungsprozess kreuzenden Sinn verstehen: als objektivierendes Maß, also einer vergleichenden zahlenbasierten Messung, die diese Räume durchzieht (und ob seiner Neutralität durchaus Vorteile haben kann) und im Sinne der Nötigung zur Vermessenheit. Letzteres Verständnis von Vermessenheit – und ich verkürze und verfälsche hier bereits – resultiert aus der subjektiven oder singulären Perspektive und meint genau solche Akte von Anmaßung und Vermessenheit, die traditionellerweise eher negativ konnotiert sind: Eine Person etwa, die Kleider trägt, die einfach nicht passen, weil sie zu groß sind oder zu teuer ausschauen, ihr nicht stehen, nicht zum Rahmen passen oder den adäquaten Stil nicht treffen. Vermessenheit bedeutet in all diesen Fällen, dass die Anerkennungspraxis auf Fehleinschätzungen eines Selbst beruht, die einer geltenden Norm nicht entsprechen. Anmaßungen werden im Sinne einer Selbstüberschätzung, eben als Vermessenheit abgetan, herabgewürdigt oder auch ‚bestraft‘, sie können aber auch als notwendig und mutig bewundert oder bestätigt werden. Die Zwischentöne der Anerkennungsformen in solcherart vermessenen Räumen sind also zahlreich.

Der Begriff der Vermessenheit zeigt gerade in seiner doppelten Sinnhaftigkeit auf die Schwierigkeiten der Objektivierung – Schwierigkeiten, welche, sind sie einmal eingestanden, gerade in der kunstpädagogischen Praxis Ausgangspunkt sein können, sich aus der einordnenden und oft auch einengenden Logik der Vermaßung herauszuwinden. Wie – so lautet dann die Aufgabenstellung – lässt sich das Fass zum Überlaufen bringen? Welche Mittel der Übertreibung, der Maßlosigkeit, der Reduktion, der Überdimensionierung lassen sich einsetzen, um die Logiken der Metrisierung als fehlbare Orientierung zu überführen? In der Kunst sind sie von jeher Thema und Werkzeug und ebenso lustvolles wie manchmal riskantes Verfahren der Sichtbarmachung.



## Anmerkung

<sup>1</sup> „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft, Immanuel Kant, Gesammelte Schriften. Hrsg.: Bd. 1-22, Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd. 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Berlin, 1900ff.

## Literatur

Andrews, Richard / Kalinovska, Milena (1990): Introduction: Art into Life, in: Art into Life. Russian Constructivism 1914-1932, Seattle: Henry Art Gallery, University of Washington, Minneapolis: Walker Art Center (Ausstellungskat.), New York: Rizzoli International Publications, S. 8–13.

Baumann, Zygmund (2016 [2003]): Flüchtige Moderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bildungsmonitor 2019. Ökonomische Bildung und Teilhabechancen (2019), Studie im Auftrag der , Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Köln, [www.insm-bildungsmonitor.de/](http://www.insm-bildungsmonitor.de/) (PDF).

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

Bourdieu, Pierre (1991 [1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2000 [1970]): Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Brandmayr, Michael (2017): Lernen und die gesellschaftliche Reproduktion: Vier Thesen über die Wirksamkeit von Ideologie in der Schule, momentum QUARTERLY, Zeitschrift für Sozialen Fortschritt, Vol. 6, No. 3, S. 187–202.

Bürger, Peter (1974): Theorie der Avantgarde, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, <https://transversal.at/transversal/0806/butler/de>.

Deleuze, Gilles (1990): Postskriptum über die Kontrollgesellschaft, in: ders.: Unterhandlungen, Frankfurt: Suhrkamp, S. 254–262.

- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive, in: dies. (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft (Studientexte Bildungswissenschaft, Band 4443), Bielefeld: utb.
- Egermann, Eva / Pritz, Anna (2009) (Hg.): school works. Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis, Wien: Löcker.
- Freeman, Joe (1970): The Tyranny of Structurelessness, <https://www.jofreeman.com/joreen/tyranny.htm> [05.05.2020].
- Geppert, Stella / Lenz, Seraphina (2006): Ein Kreis kann nie perfekt sein, in: Maset, Pierangelo / Reuter, Rebacca / Steffel, Hagen (Hg.): Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung, Lüneburg: edition HYDE.
- Grasskamp, Walter (1989): Die unbewältigte Moderne, München: Piper.
- Hark, Sabine: „Dissidente Partizipation“ (2009), in: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (Hg.), pöpp68 Partizipative Einwände trotzdem. Texte, Gespräche und Beteiligung, Berlin, S. 9–17.
- Hark, Sabine / Hofbauer, Johanna (2018) (Hg.): Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, Immanuel Kant, Gesammelte Schriften. Hrsg.: Bd. 1–22, Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd. 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Berlin: De Gruyter.
- Kelley, Jeff (1996) (Hg.): Allan Kaprow: Essays in Blurring of Art and Life, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Khakpour, Natascha / Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns, in: Dirim / Mecheril (2018).
- Knapp, Gudrun-Axeli (2018): Warum nicht vermessen sein? Anmerkungen zur Dialektik feministischer Aufklärung, in: Hark / Hofbauer (2018).
- Legler, Joachim (2011): Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Oberhausen: Athena.
- Lingner, Michael / Maset, Pierangelo, / Sowa, Hubert (1999) (Hg.): Ästhetisches Dasein. Perspektiven einer performativen und pragmatischen Kultur im öffentlichen Raum, Hamburg: Material-Verlag.
- Lissitzky, El / Arp, Hans (1925): Die Kunstisten 1914-1924, Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch Verlag.
- Maset, Pierangelo (1995): Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung, Stuttgart: Radius.

- Mecheril, Paul / Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum, in: Dirim / Mecheril (2018).
- Mersch, Dieter (2013): Kunst und Epistēmē, <http://whatsnext.net/102>.
- Mir, Emmanuel (2014): Kunst Unternehmen Kunst: die Funktion der Kunst in der postfordistischen Arbeitswelt, Bielefeld: Transcript.
- Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating, in: Sternfeld, Nora / Jaschke, Beatrice (Hg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Ausstellungstheorie & Praxis. Band 5, Wien: Turia+Kant, S. 55–77.
- O’Doherty, Brian (1996): In der weißen Zelle. Insight the White Cube, (hg. v. Wolfgang Kemp), Leipzig: Merve.
- Peez, Georg (2013 / 2012): Kunstpädagogik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik> [letzter Zugriff am 18.06.2019].
- Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung, Bielefeld: Transcript.
- Richter, Hans-Günther (2003): Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung, Niebüll: videll OHG.
- Sabisch, Andrea (2009): Historische Perspektiven zur Reflexion wissenschaftlicher Selbstverständnisse, in: Meyer, Torsten / Sabisch, Andrea (Hg.) (2009): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven, Bielefeld: Transcript, S. 35–50.
- Salecl, Renata (2014): Tyrannei der Freiheit. Warum es eine Zumutung ist, sich andauernd entscheiden zu müssen, München: Blessing Verlag.
- PDF mit Unterrichtsmaterialien Februar 2017, „bitte verlassen sie diesen raum“, Bundeswettbewerb »lyrix« (Initiative des Deutschlandfunks und des Deutschen Philologenverbands in Kooperation mit dem Deutschen Museumbund Friedrich-Bödecker-Kreis e.V.)

## Abbildungen

Abb. 1 Raum A4 o 004, Universität Oldenburg (Foto: Swetlana Bondarenko)

Abb. 2 Raum A4 o 004, Universität Oldenburg (Foto: Swetlana Bondarenko)

Abb. 3 Seminar „Experimentelle Räumen schaffen ... z.B. in der Grundschule“, Universität Oldenburg (Foto: Jantje Borchers)

Abb. 4 Allan Kaprow: Yard, 1961, Martha Jackson Gallery (Prometheus)

Abb. 5 Übung „Chaos & Ordnung“, Universität Oldenburg (Foto: Waltraud Bagge)

## Rahel Puffert

Professorin für Kunst und Bildung an der Hochschule der Bildenden Künste Braunschweig. Bis 2020 Vertretung der Professur Kunst • Vermittlung • Bildung am Institut für Kunst und visuelle Kultur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 2015 kuratierte sie zusammen mit den Künstler\*innen Adam Page / Eva Hertzsch und Carsten Cremer die Abschlussausstellung der „Kulturagenten für kreative Schulen“ (Kulturstiftung des Bundes, Mercator Stiftung). 2013 Promotion Zum Thema „Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung“. Seit 2013 mit Günter Westphal künstlerische Leitung des von ihr mitbegründeten „Werkhaus Münzviertel. Zur Verschränkung von Pädagogik, Kunst & Quartiersarbeit“ in Hamburg. Von 2009–2011 war sie Prozessbegleiterin des Modellprojekts „Über Lebenskunst. Schule“ (Kulturstiftung des Bundes, Haus der Kulturen der Welt, Freie Universität Berlin). 2006–09 Mitbegründerin und Redakteurin von THE THING Hamburg. Plattform für Kunst & Kritik. Als freie Kunstvermittlerin war sie u.a. tätig für den Kunstverein Springhornhof Neuenkirchen und die Städtische Galerie Nordhorn. Vorzugsweise arbeitet sie in Kollektiven wie den Künstler\*innengruppen „target: autonopop“, Archiv „Kultur & Soziale Bewegung“, FRONTBILDUNG. Studium der Kulturwissenschaften in Lüneburg. Postgraduale Ausbildung zur Kuratorin für Kommunikation im Museum, Wien. Stipendiatin im Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“, Universität Hamburg.

## **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

Alexander Henschel: Kunstpädagogische Komplexität – Logi-  
ken und Begriffe der Selbstbeschreibung

Heft 48.2019. ISBN 978-3-943694-26-0

Jan G. Grünwald: Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der  
kunstpädagogischen Praxis

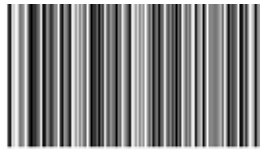
Heft 49.2020. ISBN 978-3-943694-27-7

Birgit Engel: Ästhetische Aufmerksamkeit – Movens einer  
reflexiv-offenen und kritisch-innovativen Praxis in Kunst und  
Pädagogik

Heft 50.2020. ISBN 978-3-943694-28-4

Fabian Ginsberg: Scripted Reality

Heft 51.2020. ISBN 978-3-943694-29-1



ISBN 978-3-943694-30-7

Kunstpädagogische Positionen 52/2020

ISBN 978-3-943694-30-7