

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





## 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, Eva Sturm

Band 23

Bearbeitet von Alexander Henschel, Eva Sturm,

Manuel Zahn (Redaktion) und

Annemarie Hahn (Satz und Layout)

© 2012 Bernhard Balkenhol. All rights reserved.

Herstellung und Verlag:

REPRO LÜDKE Kopie + Druck, Hamburg

ISBN 978-3-943694-01-7

## **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) und dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne 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, Eva Sturm

# **Kunstpädagogische Positionen**

Band 23

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Eva Sturm

Bernhard Balkenhol

**in Kunst, um Kunst und um Kunst herum**

hrsg. von Alexander Henschel,  
Eva Sturm, Manuel Zahn





Es gibt wohl kein Fach, das in seiner Didaktik so sehr mit seinem Namen hadert wie das Fach Kunst. Ständig laufen Fachvertreter<sup>1</sup> zum Standesamt, um den Namen zu ändern: Mal soll es Kunst oder Kunstunterricht, Kunstpädagogik oder Kunsterziehung, mal Kunst/Visuelle Kommunikation heißen, mal musisch-künstlerische oder Ästhetische Bildung, neuerdings Bildwissenschaft oder Medienpädagogik.

Als die Fächer in der Schule noch Schreiben, Lesen, Rechnen, Zeichnen oder Turnen hießen, gab es nicht so viel zu deuteln, weil mit dem Namen nur eine Tätigkeit benannt wurde, die erlernt und geübt werden sollte, und nicht ein Gegenstand oder gar eine Kultur in seiner strukturellen wie ideologischen Dimension zur Aneignung und Reflexion anstand. Unterricht war Unterweisung, d.h. eine handwerkliche und geistige Tätigkeit unter Anweisung. Seitdem die Gründe und Ziele solcher (schulischen) Anweisungen und die ethischen wie bildungs- und gesellschaftspolitischen Folgen in Frage stehen, mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht also, spätestens aber seit den Entwürfen einer Reformpädagogik und in Deutschland völlig neu nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches, wird um den Gegenstand, über den, durch den oder an dem gelernt werden soll, gestritten. Das macht die Schulpolitik und das macht Kunstdidaktik.



*Schnipsel-Bilder, 4.Kl.,  
Name/Datum unbekannt, Sammlung  
von Schülerarbeiten der Kunsthochschule  
Kassel (© Kunsthochschule Kassel,  
Kunstdidaktik)*

1 Ich verwende in dem vorliegenden Text der Einfachheit halber nur die männliche Form, die weibliche ist jeweils mit gemeint.

Solange in unserem Fach also Zeichnen und Malen, Basteln und Bauen nur als Beschäftigung verstanden wird, in der ein angemessener, vielleicht auch ein besonders (an)gewandter Umgang mit Werkzeug, Material und (konventioneller) Gestaltung geschult wird, entstehen auch grundlegende Sinnfragen nicht. Der Gegenstand geht im Material auf, ist fast, bis auf die Komplexität seiner materiellen und instrumentellen Struktur, beliebig – oder selbstverständlich.

Didaktik reduziert sich hier auf Methodik oder genauer: Unterrichtstechnik, d.h. die technische Anwendung auf die Schüler mit dem, was – unhinterfragt – unter richtig verstanden wird oder polemisch vereinfacht: was erfahrungsgemäß immer schon funktioniert hat.

Solcher Unterricht aus der „Trickkiste“, wie man so treffend sagt, ist bei Lehrern (auch bei Schülern) nach wie vor beliebt, weil alle Beteiligten sich darin selbst genügen. Schule geht in Schule auf und „Kunst“ bleibt „Selbstbeschäftigung“, was, wenn alle einverstanden (gemacht) sind, eine angenehme Ruhe und Konzentration erzeugt. Der Lehrende „kann eine rauchen gehen“, die Schüler wissen, woran sie sind. Bestenfalls entstehen so gesichert „gute Ergebnisse“, die im Schulhaus vorzeigbar (weil unproblematisch) sind. Kunst ist auf diese Weise ein gefälliges Fach mit hohem Erholungswert von den anderen Fächern, d.h. als Prinzip formuliert: jenseits der Tatsächlichkeit wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse, und bestätigt damit auf fatal schiefe Weise „die Freiheit der Kunst“ von allem, d.h. ihre Unwirksamkeit.<sup>2</sup>

2 Solche Formen von Unterricht sind leider noch sehr verbreitet – nicht nur unter fachfremd Unterrichtenden. Die Diskussion um fachdidaktische Theorie ist an Schulen oft völlig unbekannt oder wird – mit dem entschuldigenden Hinweis auf Lehrpläne – verweigert. Helga Kämpf-Jansen spricht in diesem Zusammenhang vom „missing link der Kunstpädagogik“ (Kämpf-Jansen 2008: 101 ff). Noch schlimmer allerdings ist die Unkenntnis von moderner Kunst, besonders der Gegenwartskunst und deren Theorie.



mein künstlerisches Tagebuch,  
Doreen K., 5.Kl., 1998, Unterricht  
Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler  
Gymnasium, Erfurt (© Karin  
Balkenhol)



mein künstlerisches Tagebuch,  
unbekannt, 7.Kl., 1998, Unterricht  
Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler  
Gymnasium, Erfurt (© Karin  
Balkenhol)

Erst wenn Anforderungen in Forderungen umkippen, wenn sinnliches Tun nach Sinn fragt, wenn der Gegenstand sich als widersinnig oder gar nicht fassbar erweist und Auseinandersetzung statt Wissen als bloßen Besitz fordert, wenn die ästhetische Arbeit sich an den Produzenten und an jemand Anderen richtet, also jeder Einzelne als Einzelner sich fragt und gefragt ist, geht es um „Freiheit“ – nicht von, sondern gegenüber, zu und für etwas. Dann wäre wieder Kunstdidaktik im Spiel.

Warum aber wird über die Kunst als Unterrichtsfach so sehr – wie der Text überschrieben ist – „in Kunst, um Kunst und um Kunst herum“ geredet? Ist die Kunst in ihrer Freiheit der heiße Brei, an dem man sich den Mund verbrennen kann und der nur abgekühlt, d.h. in Schul-Kunst verwandelt, genießbar ist?

Oder ist der Grund für diesen Streit der Fachlehrenden doch eher der Streit (um es auf die Ebene der Politik zu heben) zwischen Lobbyist und Volksvertreter in Personalunion, der den

Abgeordneten innerlich und öffentlich auseinanderreißt? Der Künstler im Erzieher oder der Pädagoge im Künstler? Der Bildwissenschaftler, der lieber *über* die und von der Kunst, statt aus der Kunst heraus redet, oder der Kunstvermittler, der so sehr zwischen der Kunst und dem Betrachter steht, dass er eher von seiner Auseinandersetzung (als Kunst) und der eigenen Institutionalisierung redet als über das, was zwischen den beiden Seiten passieren kann und passiert? Der Medienpädagoge, der so gerne Avatar sein möchte, aber sich als Kunstlehrbeamter nicht in die Parallelwelt transformieren darf, oder der Kunstpädagoge, der hauptsächlich ein „prima Lehrer“ sein will, also mit den Kindern und Jugendlichen „was machen“ will, „was Spaß macht“, „was ankommt“ – egal worum es geht? Das alles zuzulassen wäre „die Freiheit der Lehre“, dann allerdings als die Freiheit des Lehrers.

Oder sind die Systeme, in denen die Kunst eingebunden ist, die sie instrumentalisieren und sie manchmal dadurch gleichzeitig dem (kulturell und gesellschaftlich relevanten) Diskurs entziehen, der Grund? Sicher hat der Kunst- und Ausstellungsbetrieb und ganz sicher die Medienindustrie, die die visuelle Kultur von Kindern und Jugendlichen schon in der Freizeit bestimmt, Interesse, den Vermittlern in ihren Ziel- und Begründungsnotwendigkeiten von Schulunterricht zu helfen und curriculare Strukturen vorzuschlagen. Aber dann wäre „die Freiheit der Kunst“, wie sie das Grundgesetz vorsieht und garantiert, doch nur die Freiheit des Betriebssystems Kunst und des Medienmarktes?

Freiheit ist ein sehr hoch angesiedelter Wert, aber sie macht offenbar Angst, solange sie sich nicht in geregelten Bahnen entwickelt und damit kontrollierbar ist. Hinter ihr winkt immer die Anarchie. Die Freiheiten der Kunst (nicht nur) der Moderne und die der Gegenwartskunst tragen in vielfacher Hinsicht in sich dieses anarchistische Potenzial, denn sie erfinden sich *qua definitionem* ständig neu, stellen Intention und Funktion, Methoden und Verfahren, Medien und Formate, Motive und Konventionen bis hin zum Künstler- und Kunstbegriff immer wie-

der neu in Frage. Sie behaupten, in und durch ihre Praxis selbst Wahrnehmung zu steuern und als Kunst sogar in besonderer Weise denken und handeln zu können. Sie leben aus dem Paradox, mit ihrem Ergebnis möglicherweise erst die „richtige“ Forschungsfrage zu stellen.

Angst vor einem Unterricht, der künstlerische Praxis als eine eigene Wahrnehmungs-, Arbeits- und Denkweise ernst nimmt und ihr zugesteht, dass sie – allerdings in spezifischer Weise – darin kommunikationsfähig ist, spürt man deutlich in Formulierungen wie der folgenden: „Die Artikulation des Künstlers ist die Kunst, die Kunstpädagogik öffnet die Kunst als Bildungsplateau in der Praxis des Kunstmachens und mittels der Sprache als Medium des Sozialen. Während die Kunst radikal individualistisch und ohne allgemeine ‚Grammatik‘ ist, bildet Sprache als regelhaftes Medium zugunsten des Allgemeinen“ (Kirschenmann 2008: 27).

Kunst wird hier offenbar ausschließlich als selbstreferenziell verstanden, etwas, das der Künstler nur mit sich ausmachen kann. Kunst als Kunst, schon lange nicht als künstlerische Praxis, bildet also nicht, weil sie keine verbindlich geregelte Grammatik kennt, es sei denn durch Übersetzung in Sprache. „Erst in der Sprache gewinnt Reflexivität Form und Ausdruck, die Sprache nötigt die diffuse Vorstellung zum Begriff. Mit der Sprache gelangt die künstlerische Darstellung zur weiteren Erkenntnis und mit der Sprache gelingt es, in der kommunizierten Imagination Subjektivität erst zu spiegeln und damit auch für den Rezipienten einzulösen“ (ebd.: 28). Warum dann noch Kunstunterricht, wenn es nur mit und über die Sprache geht? Kunst als Kunst ist damit draußen, künstlerische Praxis nur bildend als Illustration von in Sprache Vor- oder Nachgedachtem. Warum dann noch Kunst *betrachten*, womöglich eine Kunst, die dem Betrachter die Sprache verschlägt?

Andere schütten nicht gleich das Kind mit dem Bade aus: „Kunst existiert nicht. Es sei denn als angewandte“ (Paz-

zini 2000). In der Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Kunst lässt sich das konkrete Werk weder ausschließen noch instrumentalisieren, wenn man sich der eigenen Wahrnehmung bewusst bleibt, wenn also das Wahrgenommene – sogar in seiner Realisierung – als Fiktion erkannt wird, als Theoriebildung über das in Frage stehende Phänomen oder das vorliegende Werk wie über die Konstruktion der eigenen Wahrnehmung.

„Anwendung als eine regulative Vorstellung für Kunstpädagogik ist z.B.:

- Eine Wendung an die Kunst,
- als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik,
- die Anwendung aus der Kunst heraus wendet sich dabei auch an und gegen die Pädagogik,
- Anwendung ist eine Wendung der Kunst, eine Version,
- eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst,
- das Hervorbringen einer anderen Oberfläche,
- Anwendung ist ein generativer Akt, der dafür sorgt, dass etwas nachkommt,
- Anwendung ist aber auch Dekonstruktion, Anwendung ist Wiederholung ohne Identität,
- Anwendung ist ein seltsames Mixtum von Aktivität und Passivität,
- Anwendung bleibt etwas schuldig, ein wenig schuldig, mindestens.“ (ebd.: 16)

In einem späteren Text schreibt Pazzini: „Es geht fast immer um rückversinnlichte Abstraktionen, Fiktionen. [...] Das ist nicht zu vermeiden, sondern bildend. Über das Reale lässt sich nicht verfügen. Das ergibt Freiraum für Neukombinationen von Gekanntem, Gewusstem, Erlebtem. Aber auch die Notwendigkeit sich vorläufig einen Gegenstand zu schaffen. Löcherigkeit, Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit sind das, was in der didaktisch angerichteten Situation sorgsam gepflegt werden muss. Sie sind ihr Potential.“ (Pazzini 2008: 33) Unter diesem Paradigma kann diskursive wie auch künstlerische Praxis stattfinden.

Man kann der Kunst als Kunst natürlich noch einfacher entkommen, indem man seinen Hunger auf Bilder ausschließlich mit Fertignahrung stillt, d.h. Kunst in den Griff bekommen, indem man sie wegschaltet und gegen die industrielle Massenmedienkultur der Printmedien, von TV und Internet ausspielt.

Das hatte die Didaktik der *Visuellen Kommunikation* (vgl. beispielsweise Ehmer 1971) in den 70ern des 20. Jahrhunderts schon einmal versucht. Deren Ziel allerdings war, die (damals) modernen Medien wie Fotografie, Film und Video überhaupt erst einmal in die Schule und dann sinnvollerweise in den Kunstunterricht einzuführen, damit sie als relevante Bilder (an)erkannt werden. Heute führen die Schüler eher die Lehrer inhaltlich wie technisch in die aktuell neuen Medien ein, statt umgekehrt. Zudem wollten die Vertreter der *Visuellen Kommunikation* nachweisen, dass – auf nur scheinbar niedrigerem Niveau aber äußerst raffiniert – in den Massenmedien dieselben kapitalistischen Machtmechanismen wirksam sind wie in der Kunst. Ziel war dementsprechend, gemeinsam mit den Schülern einen Unterricht zu entwickeln, der über diese gesellschaftlichen Verhältnisse von Kunst und Kommerz aufklärt und die erkannten Strategien für die eigenen (legitimen) Interessen umnutzt. Diese Umsturzpläne richteten sich explizit auch gegen die Schule selbst.

Der Begriff „Aufklärung“ scheint allerdings heute manchmal nicht wenig mehr zu meinen, als gemeinsam die Verhaltensregeln durchzugehen, mit denen die Schüler sich in der spätkapitalistischen Mediengesellschaft „geschickt“ bewegen können oder sollen. Unter dieser Prämisse wird die These plausibel: „Kunst verengt [...] den Blick. Wer sich (ausschließlich) an ihr orientiert, macht es Schülerinnen und Schülern schwer, Kompetenzen für ein Leben in einer Bilderkultur zu entwickeln“ (Billmeyer 2008: 113). Wie sehr dieser Blick selbst bereits verengt ist, zeigt, dass der „Kunst“ ein „institutionalisierter Kunstbegriff“ untergeschoben wird. Welche Institution hat bisher eine solche Festlegung verbindlich geleistet? Besten-

oder schlimmstenfalls das Schulwesen mit dem Zentralabitur auch im Fach Kunst. So wenig aber wie man den Kunstbegriff durch einen undifferenzierten Begriff von Kunstmarkt oder Billigfeuilleton ersetzen kann, so wenig kann man den Begriff der Aufklärung auf den der Gebrauchsanweisung für Technologien oder mediale Kommunikationsplattformen reduzieren.



Moritz Unger, „i“, 2009, Studienarbeit, Kunsthochschule Kassel  
(© Moritz Unger)

Der Titel „in Kunst, um Kunst, um Kunst herum“ spielt aber in erster Linie auf das bekannte Dé-coll/age-Happening von Wolf Vostell „in Ulm, um Ulm und um Ulm herum“ an, das er auf Einladung des Ulmer Theaters unter der Intendanz von Ulrich Brecht und dem Dramaturgen Claus Bremer am 7. November 1964 durchführte, und damit auf eine Praxis von Kunst als Kunst, die sich aus der Hand der Künstler in die der Betrachter/Teilnehmer geben wollte. „Happening aus 24 verwischten Ereignissen (Die Überlebenden des nackten Einkaufspreises)“ war der Untertitel.

Um die 250 Teilnehmer wurden in Bussen von Station zu Station gebracht, berieselt von ständig sich wiederholenden, verfremdeten (Vostell nennt es „verwischten“) Textfragmen-





Wolf Vostell, *in Ulm, um Ulm und um Ulm herum (Schlachthof)*, 1964  
(© VG Bild-Kunst, Bonn 2011)

ten aus Illustrierten, Pressemeldungen und werbepsychologischen Schriften. Es begann mit einem Aktionsvortrag von Claus Bremer, Kurt Fried und Wolf Vostell im Ulmer Theater, mit dem die Teilnehmer kunstbegrifflich – nicht was den Ablauf betraf, der sollte eine Überraschung sein – eingestimmt werden sollten. Von dort ging es zum „Flugplatz als Konzertsaal“: Drei Starfighter ließen, vor die Zuschauer gerollt, in verschiedenen Stufen die Motoren aufheulen, dann weiter zu einer Autowaschanlage, ins Parkhaus, ins Schwimmbad, zum Müllablageplatz usw. Im Schlachthaus gab es ein Essen, außerdem sollte dort in ausgeweideten Rinderhälften eine Kuh kalben, was nicht gelang. In eine Sauna getrieben, sollten bei den Teilnehmern Assoziationen zu den Vernichtungslagern der Nazis geweckt werden. Das Happening endete nach sieben Stunden für eine Gruppe in einem Stall eines Bauernhofes mit 200 Kühen – Publikumsanweisung: „Warten Sie bis eine Kuh gekalbt hat oder fahren Sie direkt nach Hause“ –, für die andere Gruppe in einem Wald, wo eine Maschine einen Baum hinauf und hinab fuhr und dabei alle Äste absägte.



Wolf Vostell, *in Ulm, um Ulm und um Ulm herum (Flugplatz)*, 1964  
(© VG Bild-Kunst, Bonn 2011)

Programmatisch schreibt Vostell an den Anfang seiner Happening-Partitur:

„Kunst als raum, raum als umgebung, umgebung als ereignis,  
ereignis als kunst, kunst als leben

leben als kunstwerk

keine flucht aus der wirklichkeit, sondern in die wirklichkeit

kunst als geschehnis, als happening, am eigenen leib erfahren  
lassen

selbst zu farbe, licht, zeit, material, geräusch, selbst zu kunst  
werden und werden lassen

die welt nicht verbessern, sondern ein neues verhältnis zu ihr  
schaffen

zu kunst erklären, was ich als kunst sehe

den teilnehmer am happening sich selbst bewusst ereignen  
lassen

kein ereignis reproduzieren, sondern originales geschehen las-  
sen“ (Vostell 1970: 231)

Die Reaktionen waren sehr gespalten. Viele Teilnehmer reagierten erschöpft und gelangweilt, andere geschockt. Die Feuilletons widersprachen sich ebenfalls. „Keine Infragestellung, keine machtvolle Beschwörung von Assoziationen, sondern ein schlichtes Aha-Erlebnis“ (Schilling 1978: 126), urteilte der Theaterkritiker Urs Jenny. Jürgen Schilling dagegen wertete „das Happening als gelungen“, das Ziel, „dem Publikum durch das Durchleben der Inhalte von Theaterstücken in der Realität zumindest eine im Unterbewusstsein wirkende Aufklärung zu vermitteln“ (ebd.: 126), sei erreicht. Der Theaterintendant Ulrich Brecht monierte die große Teilnehmerzahl und die zu weit auseinander liegenden Aktionsstationen, d.h. die zu wenig theatergerechte Inszenierung. Für die Boulevardpresse war es ein Skandal. Von Seiten der Politik gab es eine parlamentarische Anfrage wegen der Beteiligung der Bundeswehr.

Vostells Absicht mit diesen und anderen Dé-coll/age-Happenings war aber nicht, politische Agitation zu betreiben, vielmehr sollten die Teilnehmer aufgefordert werden, „einen gesellschaftlichen Gedankengang zu denken, keinen Kunstgedanken“ (ebd.: 127). Die Kunst sollte diesen Gedankengang auslösen, nicht darstellen, schon lange nicht durch Kunst ersetzen. „Das Happening bedeutet eine Weiterführung der Gesten Marcel Duchamps, der den Umgang und die Benutzung seiner Ready mades nicht eingeplant hatte. Das aber beinhaltet die Aktion: Die pure Tätigkeit wird zum Werk. In diesem Sinne erklärt Vostell: Ich halte es für meine ... Tat ..., das Sein als künstlerisches Ereignis bewusst gemacht zu haben“, so Jürgen Schilling (ebd.: 127). Ganz im Sinne Duchamps findet also Kunst nicht im Werk, sondern im Kopf des Teilnehmers als sein Erlebnis und sein Denken statt, und durch sein Mitmachen auch als sein Verhalten.

Konsequent hat Vostell das tatsächliche Bild und die Skulptur in Manuskripte, Partituren und temporäre Environments aufgelöst und Methoden verwendet, die die Selbstverantwortung des Teilnehmers/Betrachters herausfordern, z.B. die Anweisungen des Künstlers an die Teilnehmer, die Aktionen

selbstständig und ohne Kontrolle oder Rückmeldung des Künstlers durchzuführen, oder auf gestalterischer Ebene: Simultaneität und Zufall.

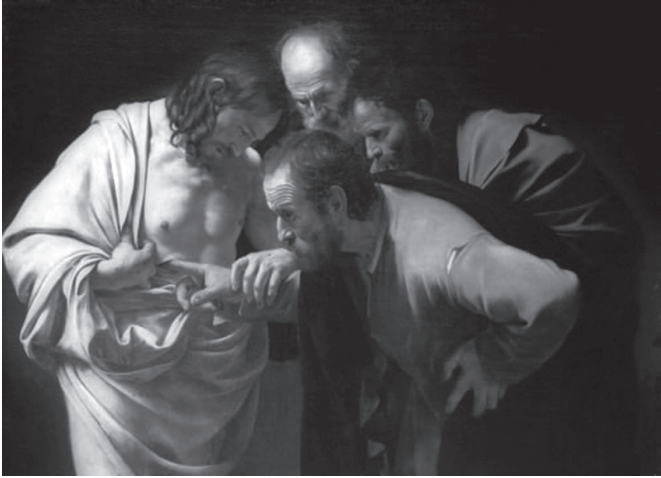
In die Kunstdidaktik übertragen, wäre eine solche Kunst der Vorschlag für einen ereignis- und erlebnisgesteuerten „Unterricht“, ein tatsächliches Handeln in und als Kunst durch die Schüler, verstanden als Produzenten wie als Rezipienten.

Gert Selle's „Ästhetisches Projekt“ (vgl. Selle 1992) ist (viele Jahre später) ein – allerdings vergleichsweise harmloser – Ansatz, der Kunst das didaktische Primat im Umgang mit ihr zu geben und entsprechende künstlerische Arbeitsformen vorzuschlagen. Gert Selle hat damals deshalb auch den Ausstieg des Kunstunterrichts aus der Schule gefordert, weil er wusste, dass tatsächliches Arbeiten und Leben in seiner Zeitdimension, seiner Dynamik und in seinen Folgen dort nicht möglich sein wird. Er erntete einen heftigen Aufschrei derer, die Kunst gerade als gleichwertiges Fach im Gymnasium durchgesetzt hatten (Gunter Otto u.a.), und wurde als Verräter beschimpft.

Helga Kämpf-Jansen schlägt dann eine „Ästhetische Forschung“ (vgl. Kämpf-Jansen 2001) vor und lässt die Schüler zu vergleichbaren naturwissenschaftlichen Forschern werden, die arbeits(zeit)teilig ihre Projekte durchführen, was sich besser im Regelwerk von Schule unterbringen lässt.

Fluxus und Happening haben tendenziell versucht, Kunst in das Leben aufzulösen und umgekehrt. Der Antagonismus zwischen den beiden Polen aber ließ und lässt sich nicht aufheben – auch nicht mit Überwältigungsstrategien wie bei Vostell, den Wiener Aktionisten oder der RAF, auch nicht mit demokratischen Überzeugungsstrategien, wie Joseph Beuys sie entwickelt und praktiziert hat.

Das erklärt bereits die Biblische Geschichte vom ungläubigen Thomas.



Caravaggio, „Der ungläubige Thomas“, 1602-03, Öl auf Leinwand, Sanssouci, Potsdam

Karl-Josef Pazzini hat in seiner Auseinandersetzung mit Caravaggios Bild „Der ungläubige Thomas“ sehr anschaulich deutlich gemacht, welche Funktion diese Differenz hat. „Wäre es so, dass Thomas erst durch die tatsächliche Berührung zum Verkünder der Auferstehung geworden wäre, dann wäre Johannes mit seiner Botschaft gescheitert. So steht denn auch konsequenterweise am Ende des Evangeliums nichts von einer Berührung“ (Pazzini 2008: 36), schreibt er. Das zunächst so (foto)realistisch wirkende Bild entpuppt sich als Metapher nicht für das, worum es geht: den (naturwissenschaftlichen) Nachweis der Glaubwürdigkeit der Ereignisse, sondern für das, was der Betrachter vordergründig sehen will, was das Bild aber als reine Konstruktion entlarvt. Das bedeutet auf Didaktik übertragen: „Es kann und darf auch im Unterricht nicht gelingen, die Metaphorik, gerade die, die im Zwischenbereich zwischen Bild und Text, zwischen Betrachter und Bild durch mimetische Momente stattfindet, die je individuelle Verbindungs- und Einbildungskraft zu vereindeutigen. Das ist so, weil Metaphern von Anomalien leben, also von noch nicht Normalisiertem, und so die Chance für Bildung eröffnen.“ (ebd.: 39)

Kunst wie Pädagogik brauchen das *Als-ob*, die Metapher, um diese Differenzen offen zu halten und damit Lernen zu ermöglichen. Wäre z.B. die Schule für die Schüler als Schule nicht mehr erkennbar, es wäre der Horror (wie im Buch von Morton Rhue „Die Welle“, 1981).

Schaut man sich die Entwicklung der Kinderzeichnung an, so kann man diesen Schritt in die Kunst als quasi exterritoriales Leben exemplarisch sehr genau beobachten, nämlich da, wo das Kind im Setzen der Spur das Blatt als Rahmen und Grenze anerkennt.

Von da ab ist es ihm möglich, seine Spuren exponiert zu Zeichen zu entwickeln, zum Von-mir-weg und Zu-mir-hin, zum An-mir-vorbei von rechts nach links und umgekehrt. So können sich körperlich anstrengende und unangestregte Zeichen entwickeln und sich als ästhetische Erfahrungen zurückmelden. Das freut das Kind sichtbar, d.h. hier hat Lernen und Erkenntnis eingesetzt. So entsteht schließlich der Kreis und das Viereck als selbstreferentielle Formen – ein nächster qualitativ grundsätzlicher Schritt. Nach und nach legt die Beobachtung dieser Spur-Zeichen eine Bedeutungszuweisung nahe, die schließlich dafür sorgt, dass diese Zeichen dem Bedeuteten in seiner Form, d.h. dann zunehmend auch den sichtbaren Formen ähnlich werden.

Ein schönes Indiz für die Differenz von Ich und Objekt ist, dass Kinder die Köpfe von Tieren oft als menschliches Gesicht zeichnen oder malen. Hier zeigt sich, wie sehr das Bild der Wesen und Dinge in der Welt über die Wahrnehmung des eigenen Ichs generiert werden und wie spezifisch Bilder das ermöglichen. Nie aber sind Signifikat und Signifikant identisch, im Gegenteil: die sichtbare Differenz macht aus, was die Künstler der klassischen Moderne (Klee, Kandinsky, Modersohn-Becker, Dubuffet, Jorn u.v.a.) an der Kinderzeichnung so fasziniert hat – die Individualisierung des bildnerischen Ausdrucks als Individuation der Person in Wahrnehmung, Fühlen und Denken.



Annedore 5 J., Name/Datum unbekannt, Sammlung von Schülerarbeiten der Kunsthochschule Kassel (© Kunsthochschule Kassel, Kunstdidaktik)  
Julia F., 5.Kl., 1998, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)

Birgit 8 J., Name/Datum unbekannt, Sammlung von Schülerarbeiten der Kunsthochschule Kassel (© Kunsthochschule Kassel, Kunstdidaktik)



Eule, Namen/Alter unbekannt, Sammlung von Schülerarbeiten der Kunsthochschule Kassel (© Kunsthochschule Kassel, Kunstdidaktik)

Tatsächliches, d.h. ernsthaftes Spiel von Kindern entsteht am besten über diesen Transfer in die selbst hergestellte Stellvertreterwelt. So können sie sich aus allen möglichen Materialien alle erdenklichen Gegenstände und Orte bauen. Holzklötzchen stehen für Häuser, Schiffe oder Autos, aus Pappe

ausgeschnittene Degen, Schwerter und Messer bilden die Waffensammlung, aus so spröde systemischem Material wie den Lego-Bausteinen werden Burgen, Maschinen oder auch Cyberspace-Brillen und Pistolen. So treten Kinder – ohne Brüche – spielend ein in völlig authentisches Handeln.



*Jonas, 8 J., Privatfoto (© Bernhard Balkenhol)*

In der Pubertät dann kehrt sich diese Stellvertreterwelt als Forschungs-, Erlebnis- und Erkenntnisfeld um, d.h. der Gegenstand und seine Gesetzmäßigkeit (in Form und Struktur, Bedeutung, Funktion und Wert) behauptet (mindestens) das gleiche Recht an Glaubwürdigkeit wie die bisher prinzipiell selbst erfundenen, angeeigneten und gesetzten Zeichen. Deshalb bricht das bisher sehr differenziert entwickelte System von Individualisierung und Welt zusammen, besser gesagt: es lässt sich im Angesicht eines zunehmend sichtbaren Realitätsprinzips nicht mehr wie selbstverständlich nutzen. Ein neues System muss aufgebaut werden – ohne dass es das alte völlig ersetzt. Es wird daher umgearbeitet in ein durch das Realitätsbewusstsein gesteuertes Zeichensystem.

Nicht mehr der Gegenstandsbegriff, also das entwickelte, im Prinzip behauptete Zeichen für einen Gegenstand, sondern

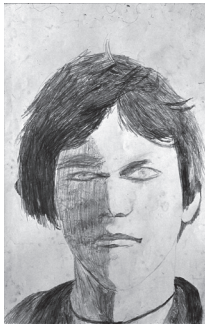
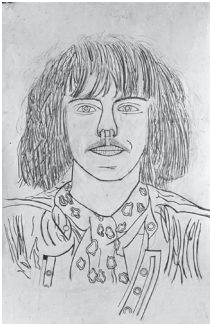




Jonas, 13 J., private Zeichnung (© Karin Balkenhol)

die Gegenstandsform soll plötzlich alles leisten. Daraus lässt sich das Interesse an naturgetreuer Darstellung, die Naivität gegenüber den Medienbildern (z.B. im SchülerVZ), das Sich-verlieren-Wollen im Alkohol, im Sport oder in den Klischees von Rollenbildern u.v.a.m. ableiten. Erst der Kater, die Peinlichkeit, das Erkennen des Klischees oder das Erlebnis des Scheiterns, der tatsächlichen Kraftanstrengung für einen Sieg etc. führt die Metapher wieder ein und lässt zunehmend deutlich werden, dass nur im Stellvertreterraum ein Überleben möglich ist.

Von da an (dem Beginn der Adoleszenz) entwickelt sich ein reflektierbares Methodenbewusstsein, ein Modelle und Theorien bildendes und bewusst strategisches Denken und Handeln, Authentizität als das Anders-Sein und schließlich die Trennung –



Selbstporträt, 10.Kl., 1984, Unterricht Bernhard Balkenhol, Justus Liebig Schule, Darmstadt (© Bernhard Balkenhol)

Selbstporträt, 10.Kl., 1984, Unterricht Bernhard Balkenhol, Justus Liebig Schule, Darmstadt (© Bernhard Balkenhol)

Selbstporträt, 10.Kl., 1984, Unterricht Bernhard Balkenhol, Justus Liebig Schule, Darmstadt (© Bernhard Balkenhol)



Moritz Unger, „i“, 2009, Studienarbeit, Kunsthochschule Kassel (© Moritz Unger)

oder bewusste Bejahung von dem, was einem bisher die Sicherheit und den Rückhalt gegeben hat: Elternhaus, Kinderzimmer, Freundin und Freundeskreis, schulische Rolle und Leistung, religiöse und politische Herkunft etc.

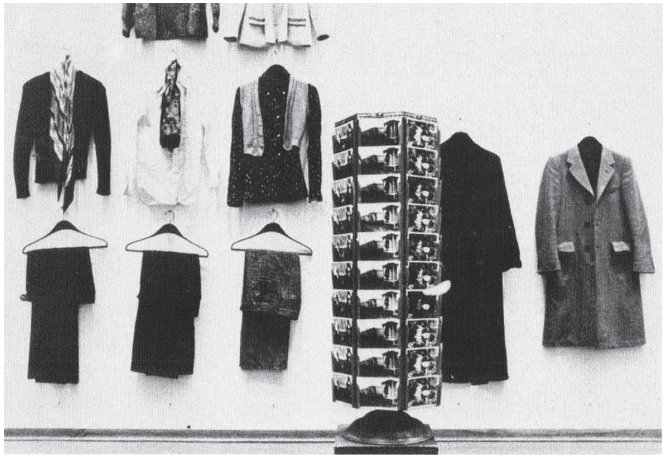
Man könnte in diesem Sinne die Kunst unserer aktuellen Gegenwart, die auch gerne als Postmoderne zusammengefasst wird, die Adoleszenz der Moderne nennen. Der Kampf der Avantgarden, die Pubertät der Moderne, läuft ins Leere. Stattdessen entwirft die Kunst Modelle und Theorien über die Strukturen von Welt, über das mögliche oder unmögliche Funktionieren von individuellen wie gesellschaftlichen Zusammenhängen. Martin Kippenberger oder Neo Rauch, Sigmar Polke, Gerhard Richter oder die Gebrüder Oehlen, Eija-Liisa Ahtila oder Björn Melhus, Fischli und Weiss oder Bernhard Prinz und auch Com&Com, sie alle arbeiten metaphorisch, also in der Kunst als Stellvertreterwelt an dieser Reflexion.

Nur ein Künstler, Urs Lüthi, soll jetzt (notwendigerweise sehr fokussiert und verkürzt) herausgegriffen werden, um deutlich zu machen, was „in Kunst, um Kunst und um Kunst herum“ heute bedeuten könnte:

In Urs Lüthis erster Ausstellung 1970 (da war er 23 Jahre alt) lag auf dem Fußboden eine Gummimatte mit der Aufschrift „Lüthi is tougher than he appears to be“. Dahinter ein Eisenblock mit Griff, der in seinem Gewicht dem von Urs Lüthi entsprach. Darüber die berühmte Fotografie mit dem Titel „Urs Lüthi weint auch für Sie“. Er selbst posierte, androgyn, neben einer zarten Zimmerpflanze. Im selben Jahr stellte er im Kunstmuseum Luzern unter dem Titel „Visualisierte Denkprozesse“ seine gesamte Garderobe aus,



*Urs Lüthi, Urs Lüthi weint auch für Sie, 1970 (© Urs Lüthi)*



*Urs Lüthi, Visualisierte Denkprozesse, 1970, Ausstellungsfoto, Toni Gerber, Bern (© Urs Lüthi)*

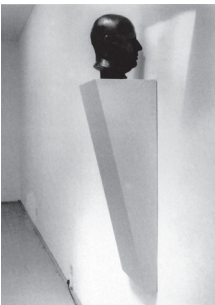
von der Unterwäsche bis zu Mantel und Schal. Pass und Schmuck lagen in einer Vitrine. Ein Luftbefeuchter verströmte sein Lieblingsparfüm. Die Ausstellungszeit verbrachte er vollkommen beliebig bei Freunden, eine Wohnung hatte er



Urs Lüthi, I'll be your mirror,  
1972 (© Urs Lüthi)



Urs Lüthi, Selbstporträt  
aus der Serie der großen  
Gefühle I, 1985 (© Urs Lüthi)



Urs Lüthi: aus der Serie  
„Universelle Ordnung“,  
1990/91 (© Urs Lüthi)

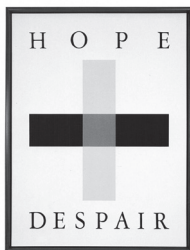
sowieso nicht, er schlief entweder in seinem Atelier oder bei Freundinnen. Lüthi hatte sich an die Kunst abgegeben, genauer, er war zum Spiegel geworden und verwies damit all diejenigen, die mit ihm etwas zu tun haben wollten, an ihre eigene Welt in seinem Spiegel zurück – ein doppelter Akt der Trennung im oben genannten Sinn von Adoleszenz.

Der Spiegel des Narziss ist das Wasser. „La Vie, la Mort“, 1972, zwei identische s/w-Fotos eines Blickes auf eine Wasseroberfläche, sind Ausgangspunkt und Endpunkt zugleich, Sinn und Unsinn, ein exemplarischer Kurzschluss sozusagen. Hier spätestens beginnt Urs Lüthi's Metaphernbildung außerhalb seiner Person als Motiv.

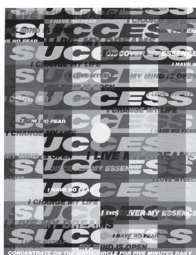
Es folgten 1973 „The Numbergirls“ und setzten spektakulär die bis heute nicht abgebrochene Serie von Selbstbildnissen fort, in denen er stellvertretend all die Rollen durchspielt, zu deren Projektion der Betrachter fähig ist. Das ändert sich auch nicht, als er sich der Malerei und später der Skulptur zuwendet. Immer zitiert er sich selbst, referiert die Referenz und wendet sie in eine neue Projektion.

Große Gefühle und universelle Ordnung, „Reason“ und „Desire“, „Hope + Despair“ oder der private Lüthi als öffentliche, als Stellvertreterfigur, im-

mer geht es um die unaufhebbare Differenz, die sich nur im Bild und als Bild auflösen lässt – scheinbar.



Urs Lüthi, Hope +  
Despair, 1988/89  
(© Urs Lüthi)

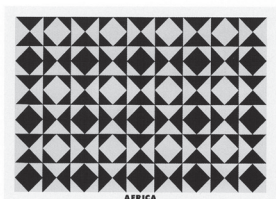


Urs Lüthi, Therapy -  
From Therapies for  
Venezia from Placebos &  
Surrogates, 2001(© Urs  
Lüthi)



Urs Lüthi, aus der  
Serie „Placebos &  
Surrogates“ (Mauritius),  
1998 (© Urs Lüthi)

„One World“, 1989, zeigt unterschiedliche Ornamente. Ihr Funktionieren ist eigentlich banal: „Diese Bilder haben mindestens die gleiche Macht wie jeder bessere Managerratgeber. Muster und Begriff lassen uns nicht auf ein dekoratives Ornament schauen, sondern auf ein Gefühl der plötzlichen Kenntnis, wir glauben sowohl „Afrika“ und erst recht natürlich „Europa“ mit einem einzigen Blick in ihrer ganzen Komplexität begreifen zu können. Erst im zweiten Moment wird bewusst, dass dies gar nicht wahr sein kann, dass wir einem Gefühl, einem Klischee erliegen. Denn die Welt ist sehr viel komplizierter.“ (Blase 1993: 108)



Urs Lüthi, One World (Afrika), 1989 (©  
Urs Lüthi)



Urs Lüthi, One World (Europa), 1989 (©  
Urs Lüthi)

Größer als das Ornament, die Negation der Darstellung von Inhalten durch pure Form also, auf der einen Seite und die kleinteilige Banalität des alltäglichen Lebens auf der anderen Seite kann man den Antagonismus kaum machen. Er funktioniert nur, indem sie beide übertragene Bedeutungen bekommen, „das Ornament nicht nur als äußere Form, sondern als Indiz einer zeitübergreifenden Idee“ (Pohlen 1993: 18) und das tatsächliche Leben als Exemplarisches.

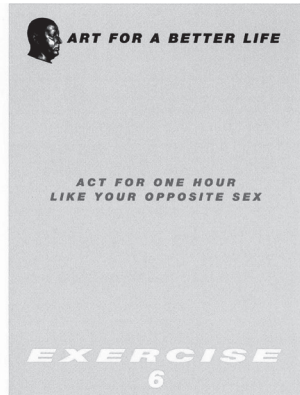
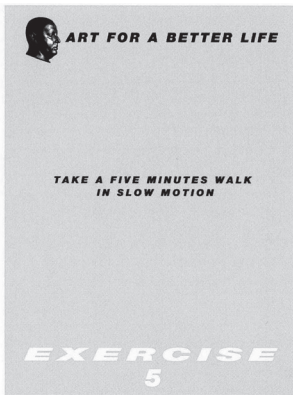
Die Welt darzustellen oder zu erklären als ein bloßes Außen, ein Objektives, interessiert Urs Lüthi nicht, er sieht sich (im Sinne Pazzinis) immer als ein Angewendeter. „Aber ich möchte ja schlussendlich nicht mein Leben erzählen. Ich seh’ mich ja nur als einer, der auch nicht viel anderes macht als alle anderen. Wir machen alle ungefähr dasselbe, so in größeren Bögen. Und so viele unterschiedliche Gefühle haben wir auch nicht. Ich kann sie aber nur von mir nehmen. Ich bin der rote Faden durch das ganz brüchige Ding. [...] Also insofern denke ich, sind meine Arbeiten auch ein sehr allgemeines Bild, was ein Leben so ist und wie ein Mensch sich situieren oder darstellen kann. Mir ist einfach immer klarer geworden, dass ich über diese Situierung in der Kunst erst zu einem guten Leben komme, dass das eigentlich der Grund ist, warum mein Leben gut ist. Und nicht das Leben an sich. [...] Und in der Kunst kann ich mich so artikulieren und formulieren, wie ich es im Leben niemals könnte. Man wäre gar nicht gesellschaftsfähig, wenn man mit dem, was man in der Kunst radikal formuliert, im Leben auftreten würde. [...] Das gibt einem so eine unglaubliche Freiheit im Kopf und in der Seele, dass man dann irgendwie auch das Leben ertragen kann.“ (Lüthi 2010: 7) Es geht also um mögliche Strategien im Umgang mit sich und der Welt und es geht um Wahrnehmungen, die erlauben, an große Gefühle, die universelle Ordnung oder an ein besseres Leben zu glauben.

Ob es Verhaltensregeln sind wie in „Reisender in Sachen Liebe“, 1980, oder „Exercices“, wie „take a five minutes walk in slow motion“ oder „act for one hour like your opposite sex“

aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 1997, die er dann auch auf Frisbee-Scheiben hat drucken lassen,

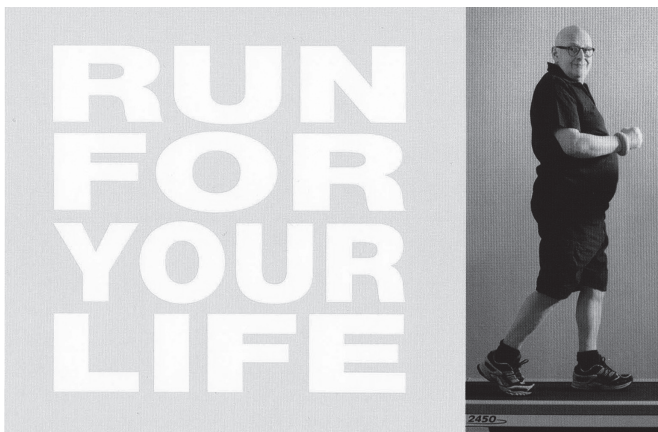


Urs Lüthi, Reisender in Sachen Liebe, 1980 (© Urs Lüthi)



Urs Lüthi, Exercices 5, 6 aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 1997 (© Urs Lüthi)

oder ob es um den ersten eigenen Herzinfarkt und dessen Bewältigung durch Fitness-Programme geht in „run for your life“ – aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 2000, eine Arbeit aus dem Biennale Pavillion der Schweiz in Venedig,



*Urs Lüthi, run for your life – aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 2000  
(© Urs Lüthi)*

immer schwingt bei Urs Lüthi eine heftige Portion Humor mit. Humor setzt Distanz voraus, die Distanz also, die Urs Lüthi auch zu sich selbst hat. Denn er ist kein Selbstdarsteller, wie man ihn in den 70er Jahren gerne titulierte, er macht also keine Witze, kein Entertainment, sondern er meint es ernst. Das macht seine Arbeiten im besten Sinne fragwürdig.



*Urs Lüthi, I'd like to be a cubist  
Sculpture – aus: Art is the better  
Life, 2006 (© Urs Lüthi)*

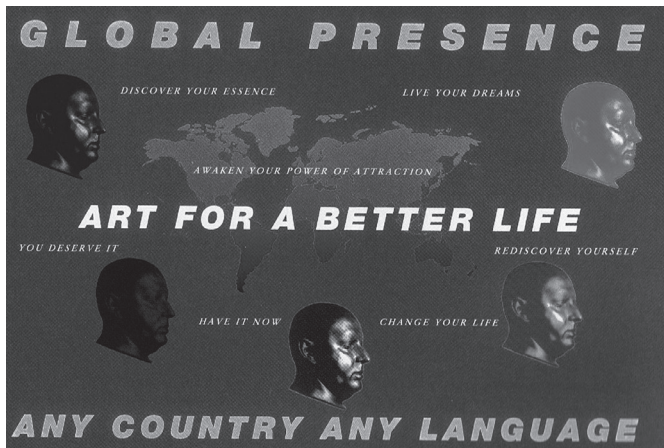


*Urs Lüthi, I'd like to be a cubist  
Sculpture – aus: Art is the better  
Life, 2006 (© Urs Lüthi)*



Zum Beispiel, wenn er versucht, eine kubistische oder futuristische Skulptur zu sein – durchaus eine Anregung (auch für Unterricht), mit dem Kubismus, dem Futurismus oder Stil-Formen überhaupt umzugehen.

Die Welt und ihre Zusammenhänge als Bild zu konstruieren, das nur in seiner Autonomie, d.h. seiner als Bild möglichen Logik Wahrheit behaupten kann, hat ihn zu der Forderung geführt: „Art for a better Life“. Das ist ihm inzwischen Gewissheit geworden, so dass er in der Folge behaupten kann: „Art is the better Life“. In diesem Sinne findet das wahre Leben tatsächlich nur medial statt – hier allerdings im Medium der Kunst.



Urs Lüthi, *Global presence*, aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 1996  
(© Urs Lüthi)

Und da bleibt es widersprüchlich, was Urs Lüthi zu seiner aktuellen Reihe führt: „The Remains of Clarity“.

Und weil das tatsächliche Leben wie das Leben in den industriellen Massenmedienbildern so banal ist, fast nicht mehr zu ertragen, überschreibt Urs Lüthi die Ausstellung seiner Klasse im Kasseler Kunstverein bereits 1998 programmatisch: „Die



Urs Lüthi, *The Remains of Clarity* - aus der Serie „Art is the better life“, 2006 (© Urs Lüthi)



Urs Lüthi, *The Remains of Clarity* - aus der Serie „Art is the better life“, 2006 (© Urs Lüthi)

Abschaffung der Kunst wird aus gesellschaftlichen Gründen auf unbestimmte Zeit verschoben.“



Cover des Ausstellungskatalogs der Klasse Lüthi, Kasseler Kunstverein, 1998 (© Kasseler Kunstverein)

Urs Lüthi's Studenten haben das begriffen und zitieren ihn, wie er sich selbst ständig zitiert:



Urs Lüthi, Titelblatt DU, Juni 2001, Nr. 717 (© Urs Lüthi)

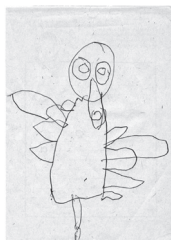


Moritz Unger, „i“, 2009, Studienarbeit, Kunsthochschule Kassel (© Moritz Unger)

Auf kunstdidaktische Ebene übertragen lautet die Folgerung, Kunst als Stellvertreterraum zu verstehen und zu nutzen, so wie das Kind das Blatt als Rahmen anerkennt und es in den Möglichkeiten des Blattes seine „universale Ordnung“ der Dinge findet. Oder wie es in der jeweils spezifischen künstlerischen Sprache z.B. seine Auffassung von Raum und Bewegung definieren kann – als Zugriff auf das Un-Mögliche.



Fabian, 4 J., Privatbesitz (© Bernhard Balkenhol)



Jonas, 5 J., Privatbesitz (© Bernhard Balkenhol)



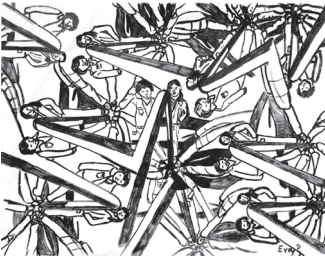
Walhaie, nach Thor Heyerdahl, 5.Kl., 1999, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium Erfurt (© Karin Balkenhol)



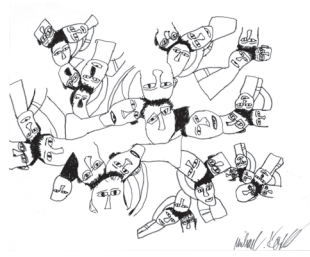
Walhaie, nach Thor Heyerdahl, 5.Kl., 1999, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium Erfurt (© Karin Balkenhol)

Das Kind kann bildnerisch formulieren, was keine Form und keine Worte hat, wie Thor Heyerdahl es literarisch versucht hat, einen unbeschreiblichen Fisch, einen „Wal-Hai“ zu beschreiben, dem er auf hoher See begegnet sei.

So können bildnerische Möglichkeiten als Wirklichkeitsbehauptungen zu eigenständigen Bildrealitäten werden, die ihrerseits ihre Entsprechung in der Realität konstruieren.<sup>3</sup>



Eva Yvonne Pfannerstil, 8.Kl., 2003, Unterricht Karin Kreyer, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)



Michael Kordelle, 8.Kl., 2003, Unterricht Karin Kreyer, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)

<sup>3</sup> Ein Motiv von einem Foto (aus einer vorangegangenen Arbeit) wurde als Motiv möglichst oft durch Abzeichnen auf einem Blatt angeordnet und auf diese Weise eine – als Bild – sinnvolle oder Sinn stiftende „Ordnung“ gefunden.



Sven Schenk, 8.Kl., 2003, Unterricht Karin Kreyer, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)

Studentinnen entdecken in der Performance ihren Erfahrungs-, Denk- und Handlungsraum, d.h. erfinden sich und ihren Freiraum als Kunst-Raum.

Viele weitere Beispiele könnten aufgezählt werden, aber auch so wird deutlich: Hier ergibt sich eine – im Fächerkanon der Schule – einmalige und spezifische Möglichkeit, wahrzunehmen und zu denken, zu handeln und sich zu erleben, sich zu formulieren und zu kommunizieren, schließlich Werte zu schaffen für ein real – vielleicht sogar *better life*. Und eine wesentliche Qualität dieser Einmaligkeit künstlerischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen schließlich ist, dass sie nicht ersetzbar, auch nicht 1:1



Anja Köhne, Abschlussperformance art, 2007, Jürgen Fritz, Kunsthochschule Kassel (© Anja Köhne)

übersetzbar ist. Das heißt, in Sprache (oder Musik, etc.) kann sie nur angemessen transformiert werden, wenn sie (um Paul Cezanne zu paraphrasieren) parallel zur Kunst mit ihren Mitteln eine – dann neue – Konstruktion entwickelt.

Dann allerdings ist ein anderes „Leben“ gefragt.

„Was mich interessiert, ist nicht das Auflösen von Zuständen sondern das Verdichten – oder auch das Verdickichten“, schreibt Anne Katrin Carstens (Studentin bei Dorothee von Windheim an der Kunsthochschule Kassel) in ihrem 1. Staatsexamen als Erläuterung zu der Ausstellung ihrer künstlerischen Arbeiten. Dann eröffnen sich Fragen ganz neuer Art,



Anne Katrin Carstens, *kopfüber*, aus: *Abhandlung der Eigentlichkeit*, 2009, Teil der künstlerischen Arbeit im 1. Staatsexamen, Kunsthochschule Kassel (© Anne Katrin Carstens)

wie: „Kann Licht schüchtern sein?“ oder „Was ist, wenn der Raum auf dem Rücken liegt? Kehrt sich dann automatisch alles um? Gut wird schlecht? Schwarz wird weiß? Rechts ist links? Und was passiert mit Menschen wie mir, die rechts und links jetzt schon durcheinander bringen?“

Anders als im *SchülerVZ* oder bei *facebook*, den Töpfen, die endlosen Brei verquellen, der den Zauberlehrlingen durch die Hände läuft und alles und jeden droht zu überfüttern, weil dort jede Formel geht: Bei Kunst kann man nicht einfach Mitglied werden. Kunst ist tatsächliches Zaubern aus eigenen Töpfen, selbstverantwortlich und auf mehr als doppeltem Boden.

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Kunstpädagogische Positionen“, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, gehalten am 12. Januar 2010

## Literatur

- Billmeyer, Franz (2008): Kunst erschwert guten Unterricht, in: Bloom, Manfred (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik, Flensburg, S. 113-118.
- Blase, Christoph (1993): „Das Leben der Bilder“, in: Lüthi, Urs: Ausstellungskatalog Bonner Kunstverein u.a., Klagenfurt, S. 103-108.
- Bloom, Manfred (2008) (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik, Flensburg.
- Ehmer, Hermann K. (1971) (Hg.): Visuelle Kommunikation – Beiträge zur Bewusstseins-Industrie, Köln.
- Friedl, Helmut (2000) (Hg.): RUN FOR YOUR LIFE (Placebos & Surrogates) von Urs Lüthi, Künstlerbuch, Lehnbachhaus München und Swiss Institute New York.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln.
- Kämpf-Jansen, Helga (2008): „missing link der Kunstpädagogik“, in: Bloom, Manfred (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik, Flensburg, S. 101-106.

- Kirschenmann, Johannes (2008): „Wenn Robbie Williams mit Tizian rockt ... Didaktisches Navigieren in Bildwelten“, in: Bloom, Manfred (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik, Flensburg, S. 27-32.
- Lüthi, Urs (2010): „im Interview mit Christoph Lichtin“, in: ders.: spazio umano, Künstlerbuch, Kasseler Kunstverein, S. 1-11
- Lüthi, Urs (1993): Ausstellungskatalog Bonner Kunstverein u.a., Klagenfurt.
- Lüthi, Urs (2010): spazio umano, Künstlerbuch, Kasseler Kunstverein.
- Pazzini, Karl-Josef (2000): „Kunst existiert nicht. Es sei denn als angewandte“, in: Thesis, Tatort Kunsterziehung, wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, (2.Heft, 46. Jahrgang), Weimar, S. 8-17.
- Pazzini, Karl-Josef (2008), „Caravaggios Powerpoint“, in: Bloom, Manfred (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik, Flensburg, S. 33-40
- Pfeuffer, Barbara (2007): Abiturwissen Kunst. Analyse und Interpretation. Schulbuch, Star.
- Pohlen, Annelie (1993): „Auf dem direktesten Weg vom Hirn zum Herz und Vice Versa – Urs Lüthi's ich als exemplarischer Planet im Kosmos der universellen Ordnung“, in: Lüthi, Urs: Ausstellungskatalog Bonner Kunstverein u.a., Klagenfurt, S. 9-19.
- Schilling, Jürgen (1978): Aktionskunst – Identität von Kunst und Leben?, Luzern und Frankfurt.
- Selle, Gert (1992): Das Ästhetische Projekt, Unna.
- Vostell, Wolf (1970): Vostell Happening & Leben, Neuwied und Berlin.

## Abbildungen

- Abb. 1: Schnipsel-Bilder, 4.Kl., Name/Datum unbekannt, Sammlung von Schülerarbeiten der Kunsthochschule Kassel (© Kunsthochschule Kassel, Kunstdidaktik)
- Abb. 2: mein künstlerisches Tagebuch, Doreen K., 5.Kl., 1998, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 3: mein künstlerisches Tagebuch, unbekannt, 7.Kl., 1998, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 4: Moritz Unger, „i“, 2009, Studienarbeit, Kunsthochschule Kassel (© Moritz Unger)
- Abb. 5: Wolf Vostell, in Ulm, um Ulm und um Ulm herum (Schlachthof), 1964 (© VG Bild-Kunst, Bonn 2011)



- Abb. 6: Wolf Vostell, in Ulm, um Ulm und um Ulm herum (Flugplatz), 1964  
(© VG Bild-Kunst, Bonn 2011)
- Abb. 7: Caravaggio, „Der ungläubige Thomas“, 1602-03, Öl auf Leinwand, Sanssouci, Potsdam
- Abb. 8: Annedore 5 J., Name/Datum unbekannt, Sammlung von Schülerarbeiten der Kunsthochschule Kassel (© Kunsthochschule Kassel, Kunstdidaktik)
- Abb. 9: Julia F., 5.Kl., 1998, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 10: Birgit 8 J., Name/Datum unbekannt, Sammlung von Schülerarbeiten der Kunsthochschule Kassel (© Kunsthochschule Kassel, Kunstdidaktik)
- Abb. 11: Eule, Namen/Alter unbekannt, Sammlung von Schülerarbeiten der Kunsthochschule Kassel (© Kunsthochschule Kassel, Kunstdidaktik)
- Abb. 12: Jonas, 8 J., Privatfoto (© Bernhard Balkenhol)
- Abb. 13: Jonas, 13 J., private Zeichnung (© Karin Balkenhol)
- Abb. 14: Selbstporträt, 10.Kl., 1984, Unterricht Bernhard Balkenhol, Justus Liebig Schule, Darmstadt (© Bernhard Balkenhol)
- Abb. 15: Selbstporträt, 10.Kl., 1984, Unterricht Bernhard Balkenhol, Justus Liebig Schule, Darmstadt (© Bernhard Balkenhol) Abb.12 D Selbstporträt, 10.Kl., 1984, Unterricht Bernhard Balkenhol, Justus Liebig Schule, Darmstadt (© Bernhard Balkenhol)
- Abb. 16: Moritz Unger, „i“, 2009, Studienarbeit, Kunsthochschule Kassel (© Moritz Unger)
- Abb. 17: Urs Lüthi, Urs Lüthi weint auch für Sie, 1970 (© Urs Lüthi)
- Abb. 18: Urs Lüthi, Visualisierte Denkprozesse, 1970, Ausstellungsfoto, Toni Gerber, Bern (© Urs Lüthi)
- Abb. 19: Urs Lüthi, I'll be your mirror, 1972 (© Urs Lüthi)
- Abb. 20: Urs Lüthi, Selbstporträt aus der Serie der großen Gefühle I, 1985 (© Urs Lüthi)
- Abb.21: Urs Lüthi: aus der Serie „Universelle Ordnung“, 1990/91 (© Urs Lüthi)
- Abb. 22: Urs Lüthi, Hope + Despair, 1988/89 (© Urs Lüthi)
- Abb. 23: Urs Lüthi, Therapy - From Therapies for Venezia from Placebos & Surrogates, 2001(© Urs Lüthi)
- Abb. 24: Urs Lüthi, aus der Serie „Placebos & Surrogates“ (Mauritius), 1998 (© Urs Lüthi)
- Abb. 25: Urs Lüthi, One World (Afrika), 1989 (© Urs Lüthi)
- Abb. 26: Urs Lüthi, One World (Europa), 1989 (© Urs Lüthi)
- Abb. 27: Urs Lüthi, Reisender in Sachen Liebe, 1980 (© Urs Lüthi)

- Abb. 28: Urs Lüthi, Exercices 5, 6 aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 1997 (© Urs Lüthi)
- Abb. 29: Urs Lüthi, run for your life – aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 2000 (© Urs Lüthi)
- Abb. 30: Urs Lüthi, I'd like to be a cubist Sculpture – aus: Art is the better Life, 2006 (© Urs Lüthi)
- Abb. 31: Urs Lüthi, I'd like to be a cubist Sculpture – aus: Art is the better Life, 2006 (© Urs Lüthi)
- Abb. 32: Urs Lüthi, Global presence, aus der Serie „Placebos & Surrogates“, 1996 (© Urs Lüthi)
- Abb. 33: Urs Lüthi, The Remains of Clarity - aus der Serie „Art is the better life“, 2006 (© Urs Lüthi)
- Abb. 34: Urs Lüthi, The Remains of Clarity - aus der Serie „Art is the better life“, 2006 (© Urs Lüthi)
- Abb. 35: Cover des Ausstellungskatalogs der Klasse Lüthi, Kasseler Kunstverein, 1998 (© Kasseler Kunstverein)
- Abb. 36: Urs Lüthi, Titelblatt DU, Juni 2001, Nr. 717 (© Urs Lüthi)
- Abb. 37: Moritz Unger, „i“, 2009, Studienarbeit, Kunsthochschule Kassel (© Moritz Unger)
- Abb. 38: Fabian, 4 J., Privatbesitz (© Bernhard Balkenhol)
- Abb. 39: Jonas, 5 J., Privatbesitz (© Bernhard Balkenhol)
- Abb. 40: Walhaie, nach Thor Heyerdahl, 5.Kl., 1999, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 41: Walhaie, nach Thor Heyerdahl, 5.Kl., 1999, Unterricht Karin Balkenhol, Wilhelm Häßler Gymnasium Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 42: Eva Yvonne Pfannerstil, 8.Kl., 2003, Unterricht Karin Kreyer, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 43: Michael Kordelle, 8.Kl., 2003, Unterricht Karin Kreyer, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 44: Sven Schenk, 8.Kl., 2003, Unterricht Karin Kreyer, Wilhelm Häßler Gymnasium, Erfurt (© Karin Balkenhol)
- Abb. 45: Anja Köhne, Abschlussperformance im Seminar performance art, 2007, Jürgen Fritz, Kunsthochschule Kassel (© Anja Köhne)
- Abb. 46: Anne Katrin Carstens, kopfüber, aus: Abhandlung der Eigentlichkeit, 2009, Teil der künstlerischen Arbeit im 1. Staatsexamen, Kunsthochschule Kassel (© Anne Katrin Carstens)

## **Bernhard Balkenhol**

geb. 1951, studierte bis 1975 Grafik Design und Kunst/Visuelle Kommunikation für das Lehramt Gymnasium an der HfbK Kassel und war lange Zeit Kunsterzieher an einem Gymnasium in Darmstadt. Seit 1988 lehrt er Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Kassel mit den Schwerpunkten Methoden der Kunst und Vermittlung von Kunst. Seit 1996 leitet er den Kasseler Kunstverein und hat dort zahlreiche Ausstellungen kuratiert.



## **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: nACT: 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

Jentzsch, 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









978-3-943694-01-7

Kunstpädagogische Positionen 23/2012

ISBN 978-3-943694-01-7