

Marie-Luise Lange

**I'm here – ästhetische Bildung als
Präsenz, Ereignis, Kommunikation,
Aufmerksamkeit und Teilhabe**

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 28

Bearbeitet von Torsten Meyer (Redaktion) und

Annemarie Hahn (Satz und Layout)

© 2013 Marie-Luise Lange. All rights reserved.

Herstellung:

REPRO LÜDKE Kopie + Druck, Hamburg

ISBN 978-3-943694-06-2

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 28

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Eva Sturm

Marie-Luise Lange

**I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis,
Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe**

hrsg. von Torsten Meyer

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit schließen die von mir gewählten Ausdrucksformen ausdrücklich männliche und weibliche Personen ein.

„Ich kann nicht verstehen, warum Menschen vor neuen Ideen Angst haben. Ich habe Angst vor den alten.“

John Cage

Fragen

Wie wollen wir leben?

Was verstehen wir im Zeitalter von Globalisierung und web 2.0, von Umweltgefährdung, Migrationsströmen und Interkulturalität unter Bildung?

Was unter ästhetischer und was unter künstlerischer Bildung?

Welche Rolle spielen dabei Alltagserfahrungen und Mediengebrauch, und welche Rolle spielt die Kunst?

Welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen sollten Bürger der näheren oder fernerer Zukunft besitzen?

Dürfen sie Fehler machen? Dürfen sie Schwächen zeigen?

Dürfen sie auch in ihrem Leben einmal etwas „verpatzen“?

Was tun?



Abb. 1: Bazon Brocks Denkerie in Berlin/Kreuzberg (Foto M.L. Lange)

Vorfall

Was halten Sie von dieser Headline auf Seite 5 der sächsischen Bildzeitung vom 17.4.2012: *Im Kultusministerium ist Schweigen KUNST*

Da sitzen sich eine Studentin (Kristin Klein) und eine Professorin der Kunstpädagogik 7 Stunden an einem Tisch gegenüber und tun nichts anderes, als sich in die Augen zu schauen und zu schweigen. Die beiden führen ein Re-enactment einer Arbeit der Performancekünstlerin Marina Abramovic auf, welche diese zu ihrer New Yorker Ausstellung mit dem Titel „The artist is present“ im Museum of Modern Art in New York im Jahr 2010 ausgeführt hat. Die Performerin saß damals im Foyer des Museums 3 Monate lang 6 Tage in der Woche während der Öffnungszeiten des MoMA schweigend an einem Tisch, um den sich ihr gegenüber setzenden Besuchern in die Augen zu schauen. Kristin Klein und ich waren neugierig zu erfahren, was man erlebt, wenn man sich so lange in die Augen eines anderen Menschen vertieft.



Abb. 2: Marina Abramovic im MoMA New York März 2010 (Foto M.L. Lange)

Reporter nahmen unsere Aktion auf und am nächsten Tag erschien ein Artikel in der Sächsischen BILD-Zeitung mit der oben beschriebenen Headline: *Im Kultusministerium ist Schweigen Kunst*. Während Kristin und ich unsere Aktion nicht als provokant sondern als einen experimentellen Akt angesehen hatten, dachte das Kultusministerium ganz anders. Dort gingen aufgrund des Artikels in der BILD-Zeitung die roten Lampen an. Als Folge forderte der Staatssekretär alle Konzepte der für die folgenden Tage von den Studierenden geplanten Performances schriftlich an und verbot zwei. Eine der verbotenen studentischen Performances wollte sich mit den von den Schülern so gern auf Handys gespielten Pornos beschäftigen, eine andere mit unserer allgegenwärtigen Überwachung im öffentlichen Raum. Eine dritte Performance, die sich mit der Gewalt an Schulen auseinandersetzte, wurde vom Staatssekretär mit dem Unterton „ja, wenn die Studentin wirklich nur ins Megaphon flüstert“ erlaubt. Maria Müller hatte 180 Bücher, die sich mit dem Thema Gewalt an Schulen und der Präventionsproblematik auseinandersetzen, mitgebracht. Zwischen zwei hohen, aus vielen unterschiedlichen Lautsprechern gebauten Türmen las sie *flüsternd*, mit vor dem Mund gehaltenem Megaphon, Auszüge aus den Fachbüchern vor, bevor sie diese, allmählich anwachsend zu einem Riesenmeer, vor ihrer Installation auslegte. Das *Flüstern* war als künstlerisches Mittel gedacht, um zu konterkarieren, dass entgegen der vielen Publikationen zu Gewalt an Schulen dieses Thema weder in der Gesellschaft noch in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden den Stellenwert bekommt, den es aufgrund seiner Brisanz verdient hätte. Der Staatssekretär allerdings merkte gar nicht, dass er durch seine Bemerkung „ja,



Abb. 3: Maria Müller „sehen – verstehen – handeln“ Performance im Kultusministerium April 2012 (Foto: M.L. Lange)

ja,

wenn sie wirklich nur ins Megaphon flüstert“ zeigte, dass er weder die Performance als Kunstform noch deren inhaltliche Stoßrichtung verstanden hatte.

Einer Einladung der abgewiesenen Studierenden zu einer Diskussion über die Verbotsangelegenheit folgte der Staatssekretär „aus Zeitgründen“ nicht. Einer Aufforderung meinerseits zu einem Gespräch, vermerkt auf institutionellem Kopfbogen mit Titeln, entzog sich der Ministerialbeamte nicht. Zu einer Klärung unserer unterschiedlichen Haltungen – ich: innovative Kunst rege zum kritischen Denken an¹ und sei ja, im Gegensatz zum kulturpolitischen Bedingungsregime in der DDR, in unserer Gesellschaft frei – er: „Wir sind keine Galerie und haben genug Probleme im Ministerium, da können wir uns nicht noch eine weitere Mitteilung in der BILD-Zeitung leisten.“ – kam es nicht.

Zu konstatierender Zustand: Macht Angst und akute Leerstellen in den Köpfen

Unser „Modell-Beispiel“ vom April des Jahres 2012 zeigt, dass zeitgenössische Kunstkonzepte ihre Subversionskraft keineswegs verloren haben, besonders wenn sie gesellschaftlich brisante Themen verhandeln. Der Staatssekretär hatte offensichtlich keinen Kunstunterricht, der ihm die Einsicht in das Wesen von Kunst vermitteln konnte, einen ästhetischen Denk- und Fühlraum zu eröffnen, in dem nicht nur „Schönes“ sondern auch Dinge verhandelt werden, die sperrig, unbequem, subversiv und teilweise höchst explosiv sind.

Solange in solchen für Schule verantwortlichen Ministerien, Menschen sitzen, die das hohe Gut einer unnormierbaren Kunst nicht begreifen und Angst vor Auseinandersetzungen über konfliktbeladene, aber in der Gesellschaft sichtbare Sachverhalte haben, brauchen wir uns nicht über die Geringschät-

¹ Gerade in einem ehemals östlichen Bundesland, wo kritische Kunst zu DDR-Zeiten besonderer Beobachtung und teils auch Verboten unterlag, zeugt das erlassene Kunstverbot des Staatssekretärs von einer besonderen historischen Unsensibilität.

zung gegenüber unserem Fach zu wundern. Die Studierenden jedenfalls haben durch dieses Vorkommnis erfahren, mit welchen Kräften des Unverständnisses in der Öffentlichkeit zu rechnen ist und welche Sisyphosarbeit sie auch in der Schule erwartet. Das Beispiel hat aber auch gezeigt, von einem demokratischen Umgang zwischen von uns gewählten Politikern und den Bürgern – und zwar jenseits von Titeln und Hierarchien – kann in unserer Gesellschaft noch keine Rede sein.²

Kopfstand – gegenwärtige Unüberschaubarkeit und zukünftige Notwendigkeit

In einem Gespräch in der Zeitschrift „Kunstforum International“ zum Thema *Denken 3000*³ stellten die philosophierenden Wissenschaftler fest, dass sich das Thema „Leben pur“ oder „Leben an sich“ zum Leitparadigma unseres Nachdenkens über die menschliche Existenz entwickelt hat. Grund dafür, so die Kulturwissenschaftlerin Marie-Luise Angerer, sei, dass „eine bestimmte Art des Differenz-Denkens, des Humanen im Unterschied zum Tierischen



Abb. 4: Kopfstand (Foto M.L. Lange)

2 Denn auch der Einladung zu einem abendlichen Flurgespräch in die Universität, in welchem „unser Fall“ von den Studierenden verallgemeinernd unter der Fragestellung *Sex – Tod – Körper – Politik. Wie weit darf Kunst gehen?* thematisiert und diskutiert wurde, folgte der Staatssekretär nicht.

3 *Kunstforum International* Bd. 190 2008, *Panel zu Denken 3000* mit Marie-Luise Angerer (Medien- und Kulturwissenschaftlerin), Klaus Sachs-Hombach (Philosoph), Hans Dieter Huber (Kunstwissenschaftler), Klaus Neumann-Braun (Medienwissenschaftler), Michael Wetzler (Philosoph, Literatur- und Sprachwissenschaftler), Birgit Richard (Medienwissenschaftlerin) und Sven Drühl (Künstler und Kunstwissenschaftler).

im Unterschied zum Maschinellen, zu bröckeln beginnt. Also eine Differenz, die für das 20. Jahrhundert ganz zentral war, die Differenz zwischen Mensch und dem Anderen und den anderen.“ (Kunstforum International 2008, 182)

Durch die Veränderung unserer Lebensbedingungen aufgrund des Wegfalls normativer Fesseln einerseits sowie unserer An-schlüsse an global funktionierende Kommunikationsmittel andererseits haben sich die Möglichkeiten unserer Lebensgestaltung ins Unüberschaubare erweitert. Und mit der Freiheit der Lebensgestaltung ist die Notwendigkeit des Einzelnen gewachsen, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Dadurch steht das Individuum heute ständig unter Entscheidungszwang. In diesen Entscheidungsprozessen besitzen die Medien eine wichtige symbolische Vermittlungsfunktion. Denn sie schaffen ununterbrochen Orientierungsrahmen und Identitätsangebote. Diese medial vermittelten sinnlich-visuellen Angebote sprechen den Menschen im Gegensatz zu rationalen Formen der Kommunikation über seine Gefühle, Emotionen und Affekte an. Dabei entsteht eine intime Beziehung zwischen der Visualität und der Affektivität als unmittelbarer Wahrnehmungsbewertung (Sachs-Hombach, vgl. Kunstforum International, 2008, 188). Nun aber wissen wir alle, dass die Werbe- und die Modebranche aber auch die Unterhaltungs- und Computerindustrie mit den emotionalen und affektiven Zugängen der Verbraucher zu den Bildern ein ungemein raffiniertes Spiel treiben. Denn – über Emotionen lässt sich ein bestimmtes Lebensgefühl erzeugen.

„In der Situation, in der wir heute sind,“ so Hans Dieter Huber „ist eine kritisch-reflexive Bildung ganz wichtig und entscheidend, um die Mechanismen, denen wir ausgesetzt sind, als solche zu artikulieren, zu beschreiben, sie zu erkennen und eben dadurch die Möglichkeit einer Veränderung in die Wege zu leiten. Das bringt mich auf den Punkt der Bildung und zwar im Sinne einer kritisch-aufklärerischen Bildung, die halte ich in der heutigen Zeit für sehr wichtig. Und wenn man sich dann wieder anschaut, wie fahrlässig und schlampig unsere Gesellschaft mit der Bildung junger Menschen umgeht, dann muss

ich dahinter fast ein System sehen. Wie in totalitären Diktaturen aufgeklärte Bildung nicht erwünscht ist, weil die Leute dann plötzlich den Mund aufmachen. Inwieweit ist die gezielte Vernachlässigung von Bildung in unserer Gesellschaft nicht auch politisch erwünscht?“ (ebd., 189)

Das Projekt der Ästhetischen Bildung, so die Folgerung, sollte als Ausbildung der sinnlichen Erkenntnisfähigkeit in den Mittelpunkt unseres gesellschaftlichen Bildungskonzeptes gerückt werden, und zwar auch im Sinne einer kritischen Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeiten, um die „Sedierungen und Somatisierungen unserer medialen Gesellschaft durchschauen zu können.“ (Huber, ebd.)

Potentiale ästhetischer Bildung

Ästhetische Bildung sensibilisiert das Wahrnehmungsvermögen und hilft Differenzen zu erkennen. Damit ist auch klar, dass eine ästhetische Bildung, in deren Mittelpunkt die Wahrnehmung von Bildern und anderen sinnlichen Phänomenen steht,

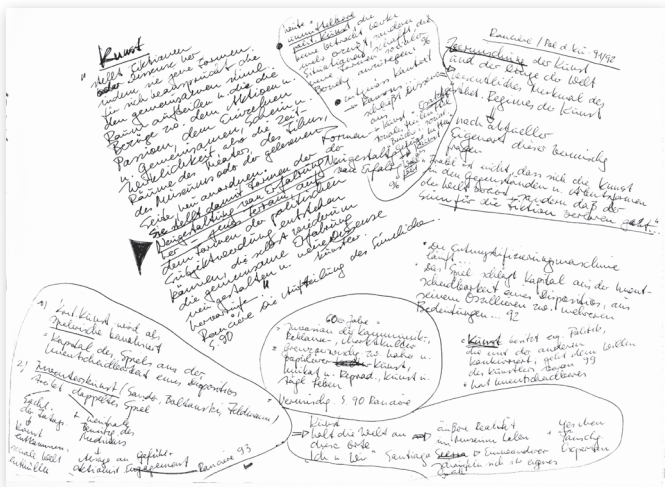


Abb. 5: Textgrafik (Foto M.L. Lange)

mehr ist, als die ausschließliche Fokussierung auf Kunst. Natürlich sollte jegliche Form ästhetischer Gestaltung – vom Werbung karikierenden Cultural Hacking, über Mode und Fotografie, Film, Video und Formen digitaler Medienkommunikation bis zu urbanen Phänomenen Gegenstand ästhetischer Produktion und Reflexion in Schule sein. Insofern verstehe ich ästhetische Bildung als ein emanzipatorisches, auf Sinnen- und Leibwahrnehmung beruhendes, Pluralität denkendes und Transversalität durch verschiedene Fachgebiete entwickelndes Konzept. Dazu einige stichpunktartige Anmerkungen, die für ein Konzept zeitgenössischen Kunstunterrichtes wichtig werden:

1. Im Mittelpunkt des Kunstunterrichts steht die Verfeinerung der „Aisthesis“, als sinnliche, von Empfindungen und Gefühlen begleitete Wahrnehmung. Denn etwas wahrzunehmen bedeutet etwas mit den Sinnen zu erkennen.
2. In Bildungskontexten sollte ein Bewusstsein für die Sinnlichkeit der Wahrnehmung und ihren konstruktiven, von biografischen, kulturellen, geografischen u.a. Aspekten geprägten Charakter kommuniziert werden.
3. Gegenstand der Reflexion von Wahrnehmung sollte allerdings nicht nur das sinnlich Erfahrbare, sondern auch das, was man sinnlich nicht wahrnehmen kann, das Anästhetisierte, sein. Das sind z.B. Abstraktionen wie Freiheit, Reichtum oder Macht oder auch Tatbestände, wie beispielsweise die hohe Strahlenbelastung nach dem Atomkraftwerksunfall 1986 in Tschernobyl, die man sinnlich nicht wahrnehmen kann. Andererseits gibt es aber dennoch auch Konstellationen, „die Atmosphären, die Ausdruck von Reichtum, Freiheit und Macht sind, aber aus kulturellen Gründen (...) unbewusst gemacht worden sind“ zu spüren. Wahrnehmung zu sensibilisieren hieße dann, sie in reflektierendem Modus mit ihrer intellektuell-konstruktiven Rückseite, als dem von der sinnlichen Wahrnehmung Ausgeschlossenen, zu konfrontieren. (vgl. Hasse 2001, 3)
4. Lernen mit allen Sinnen erfüllt sich vor dem Hintergrund einer Sensibilisierung der Sinne als „naturhafter Basis

menschlicher Erkenntnistätigkeit“ und als Voraussetzung für die Erweiterung von Denk-Möglichkeitsräumen dann, wenn die Wahrnehmenden neben den sinnlich-ästhetischen Qualitäten eben auch die ökonomischen oder politischen Zwecke in den Setzungen des schönen Scheins in Werbung, Mode, Politik oder die massenhafte Entfremdung des Menschen gegenüber der Natur als eigenes vitales Betroffensein entdecken und kritisch reflektieren. Sensibilisierung der Sinne führt so zur Schärfung des ästhetischen aber auch des politischen, moralischen, ethischen Denkens. (vgl. ebd., 4)

5. Wer über das ästhetische Erfahren der Welt verschiedene *Perspektiven* im Status des pluralen Nebeneinanders erfährt, übt sich in ein Denken in Übergängen ein. Dieses tradierte Normen überspringende Denken ist das Potenzial des immer wieder existenziellen Fragens nach den Zusammenhängen in unserer Welt. Ästhetisches Denken allgemein aber gerade auch der Umgang mit Kunst befähigt in besonderem Maße in die wissenschafts-komplementäre Begegnung mit Welt einzudringen.
6. Die Differenzierung von Sinnenbewusstsein zielt in einer Eventgesellschaft bei gleichzeitigem Funktionieren-Müssen darauf ab, „ein Bewusstsein von Betroffenheit im Sinne von Aufmerksamkeit gegenüber dem eigenen Empfinden und Befinden zu schaffen.“ (Ebd., 5) In diesem Prozess kann der machtvolle Geltungsanspruch von scheinbar „objektiven“ gesellschaftlichen Sachzwängen aufgebrochen werden und das zum Sprechen über seine individuellen Eindrücke befähigte Subjekt entstehen.
7. Wir wissen, dass das System Schule sich eher über abrufbare Bildungszuwächse als über die Differenzierung eines selbstreferentiellen Wahrnehmungsvermögens seitens der Schüler definiert. Ästhetisches Lernen allerdings beruft sich auf die Zweckfreiheit der Wahrnehmung. Diese ist wiederum an die Eigenschaft der ästhetischen Aufmerksamkeit gebunden. Diese zu schaffen bedeutet eine *l'm here-Situation* herzustellen, die sich des situativen Moments des Im-Lebens-Seins verschreibt.

8. Das *I'm here-Subjekt* ist in der Lage, dem Atmosphärischen einer Situation – sei es eine Nebellandschaft oder ein mit Menschen gefüllter Raum – offen zu begegnen. Martin Seel spricht in dieser Situation zwischen Sein und Schein vom Prozess des Erscheinens. Denn in der Leiblichkeit der Wahrnehmung erlebt das Subjekt das eigene Verstricktsein in den Moment und begegnet dabei sich selbst.
9. Erst diese ästhetische Aufmerksamkeit, welche sich im ästhetischen Erfahren aufbaut, ermöglicht uns die Vielfalt von Erscheinungen wahrzunehmen und plurale Perspektiven auf die Welt zu entwerfen. Ästhetische Bildung kann somit ein hinterfragendes Denken entwickeln, das kritisch zu unterscheiden, aber auch zu träumen, zu phantasieren, zu imaginieren, zu mixen und re-mixen, zu sampeln und zu zapfen weiß. Denn gerade diese Prozesse bringen alternative Denkwürfe hervor.

Kunst als Geisteszustand und Aggregatraum

Bevor ich das Fach Kunst als eine Gelenkstelle mit vielen Synapsen beschreibe, möchte ich anhand einiger Beispiele aus dem zeitgenössischen Kunstdiskurs auf die Überschneidungsräume **von** Kunst und ästhetischer Gestaltung am Schnittpunkt zwischen Alltags- und Medienkultur, den anderen Künsten und Wissenschaften, den digitalen Technologien, Ökonomie, Politik, Philosophie, Soziologie hinweisen, durch die der sich ständig verändernde Kunstbegriff heute geprägt wird. Dabei möchte ich auf einige unhintergehbare Potentiale des Innovativen in der Kunst verweisen, welche sich anzueignen, immer noch ein wesentliches Ziel des Kunstunterrichts ein sollte.

Kunst als Geisteszustand

Gerhard Richters Bild *September* (Öl auf LW, 52x72 cm) aus dem Jahre 2005 soll mir als Modell dienen, wie Kunst einen Geisteszustand von Subjekt und Welt formulieren kann. Ich



Abb. 6 : Gerhard Richter "September", 2005, Öl auf Leinwand, 52x72 cm
(Foto M.L. Lange)

sah dieses Bild das erste Mal in der Gerhard-Richter-Retrospektive im Februar 2012 in der Neuen Nationalgalerie in Berlin. Und so klein das Format im Vergleich zu den meisten anderen Bildern von Richter ist – seine Wirkung ereilte mich unmittelbar. Vor jeder sprachlichen Deutung, vor jeder begrifflichen Annäherung rührte mich ein sinnliches Angemetetsein, eine jede Artikulation übersteigende Macht der Empfindung. Diese entfaltete ein Gefühl, das sich zwischen der unübertrefflichen Schönheit der gemalten Fläche, des sich aufspannenden Raumes und dem Aufblitzen der Erkenntnis, auf welcher unglaubliche Grausamkeit des Ereignisses dieses Bild referiert, entwickelte. Wir sehen ein in blauen und grauen Farbtönen gemaltes Bild, aus dessen unterem Teil sich zwei eckige Säulen schieben. Das Bild, fast abstrakt, zeigt seine Textur, seinen Duktus, seine Farbräume, und ist dennoch kein Bild jenseits der Referenz auf Wirklichkeit und Welt.

Jeder von uns kannte dieses Bild bereits, bevor es gemalt war. Denn jeder kennt die schrecklichen, tausende Male in den Medien wiederholten Bilder vom 11. September 2001, welche uns den Tod von mehr als 3000 Menschen „analog“ miterleben

ließen, als die Tower des World Trade Zentrums in New York nach dem Einflug zweier Flugzeuge zusammenbrachen. Doch was macht Gerhard Richter?

Entgegen der Behauptung der 60er Jahre, „die Malerei sei tot oder am Ende“, entfaltet Richter vor uns eine Fläche voller Schönheit und zartem Farbzauber. Und gleichzeitig rührt das Motiv des Bildes Erinnerungen auf, deren innere Abbilder sich als traurige Bildikonen des beginnenden 21. Jahrhunderts in unsere Köpfe gebrannt haben. Richter malt, jegliche Tradition hinsichtlich pathosgeladener Situationen, wieder erkennbarer Helden, Landschaften oder Schlachtfelder umwerfend, ein Historienbild, dessen Wiedererkennungswert weniger auf die Wirklichkeit als auf die Bilder, welche die Medien von ihr spiegeln, referiert. Er malt ein „fast abstraktes“ Historienbild.

Richter führt

1. unserer Wahrnehmung vor, wie Wahrnehmung funktioniert. Reduzierte Eckpunkte von Sichtbarkeit wie Farb- und Formfragmente genügen, um unsere Imagination in Gang zu setzen und das Unvollständige zu vervollständigen und sichtbar zu machen.

Richter spielt

2. mit unserem Sehen sowie mit dem, was sichtbar ist und dem, was unsichtbar bleibt und durch unsere Erinnerung ergänzt wird.

Richter zeigt uns

3. das Bild als Bild ist nichts anderes als vom Maler sinnlich konstituierte, aus Farbspuren bestehende Fläche – mehr nicht.

Richter verweist

4. auf die Allgegenwärtigkeit der Bilder aus den uns umgebenden massenmedialen Kommunikationskanälen, welche unsere Erfahrungen und Weltzugänge konstituieren und unser kollektives Gedächtnis formen.

Und obwohl Richters Bild

5. nicht mehr ist als sinnlich erfahrbare, kraftvoll gemalte Farbfläche, ist es dennoch zum Speicher einer Jahrhundert Erfahrung geworden.

Die Aufregung so groß

Das Fazit zweier Großveranstaltungen 2012 – der 7. Biennale in Berlin und der dOCUMENTA (13) in Kassel liest sich so: Zeitgenössische Kunst befindet sich zwischen Auflösung im politischen Aktivismus (7. Berlin-Biennale 2012) und „aktueller Forschung auf verschiedenen wissenschaftlichen und künstlerischen Feldern und anderen, historischen ebenso wie zeitgenössischen Erkenntnissen“ (Christov-Bakargiev 2012, 2).

Während die Kuratoren Artur Zmijewski und Joanna Warsza die diesjährige 7. Berlin Biennale im Vorwort zur Biennale Zeitung gleich ostentativ *Biennale für zeitgenössische Politik mit dem Titel „Forget Fear“* nennen, wird die Kasseler dOCUMENTA (13) von ganzheitlich-nichtlogozentrisch angelegten Visionen getragen, welche auf einer grundlegenden Skepsis gegenüber dem Glauben an Fortschritt durch wirtschaftliches Wachstum beruhen.

Während Zmijewski/Warszas Konzept auf aktuelle Krisenherde wie die von den Banken verursachte weltweite Finanzkrise, welche Gegner wie die occupy-Bewegung hervorgerufen

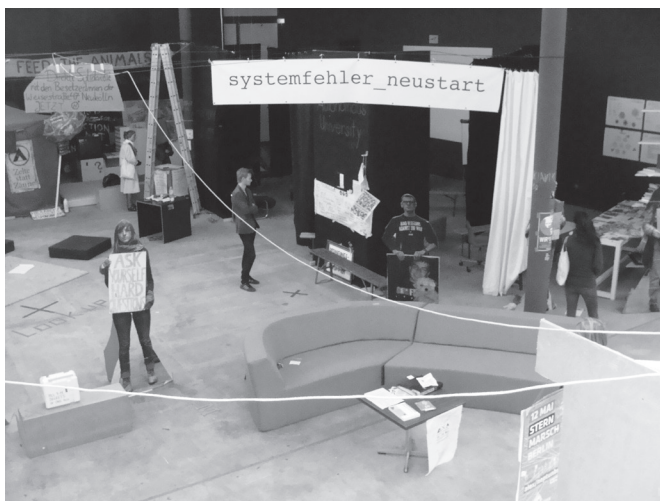


Abb. 7: Einblick in die 7. Berlin Biennale im Untergeschoss der Kunstwerke e.V. (Foto M.L. Lange)

hat, die zunehmende Ausländerfeindlichkeit sowie drastische Kürzungen im Kulturbereich in Europa, die weltweiten Gentrifizierungserscheinungen und schwindende Aussichten der nordafrikanischen Staaten auf Demokratie aufmerksam machen wollte, widmete sich die dOCUMENTA (13) „der künstlerischen Forschung und Formen der Einbildungskraft, die Engagement, Materie, Dinge, Verkörperung und tätiges Leben in Verbindung mit Theorie untersuchen, ohne sich dieser unterzuordnen“. (Christov-Bakargiev 2012, 2)

Während es Zmijewskis und Warszas Interesse war, Kunst auszustellen, „die raffiniert und kreativ genug ist, sich in gesellschaftliche Transformationsprozesse einzubringen“ (Berlin Biennale Zeitung 2012, 5) und „die tatsächlich wirksam ist, Realität beeinflusst und einen Raum öffnet, in dem Politik stattfinden kann“ (ebd.), möchte Frau Christov-Barcagiev die dOCUMENTA (13) als Plattform verstanden wissen, auf der politische und andere „Formen des Wissens das Herz der aktiven Übung, sich die Welt neu vorzustellen, bilden.“ (ART 2012, 24) In dieses Nachdenken werden Künstler ebenso aktiv einbezogen wie Biologen und Physiker, Ökoarchitekten, Forscher nach erneuerbaren Energien, Philosophen, Literatur- und Sprachwissenschaftler. Fiktion, Poesie oder Rationalität der Weltentwürfe können, Carolyn Christov-Bakargievs zufolge, Kunst sein oder auch nicht. Beiden Ausstellungskonzepten ist gemeinsam, das sie abseits von Marktcompatibilität, einem offenen Prozess, in dem Kunst vorbehaltlos mit Realität aber auch mit Wissenschaft, Politik, Poesie und Fiktion kooperiert und das „die Dinge in der Schwebe hält“ huldigen.

Warum wurden beide Kuratorenteams medial so stark angegriffen und kritisch beurteilt? So geißelte beispielsweise Harald Kimpel – langjähriger Kommentator der Dokumentageschichte – die Haltung der dOCUMENTA (13) Kuratorin Carolyn Christov-Bakargiev als fundamentalskeptizistische Eindeutigkeitsphobie⁴. Darauf kann ich nur antworten – na, wunder-

4 So geschehen in seinem Vortrag „dOCUMENTA 13 eine Geistesverfassung“ vom 15.5.2012 bei Kassel.

bar! Die Zeiten der „unumstößlichen“ Wahrheiten und der großen Erzählungen sind doch nicht erst seit Lyotard und der Postmoderne vorbei! Warum ist die mit Poesie durchsetzte Uneindeutigkeit der kenntnisreichen Globalnomadin Christov-Bakargiev, welche die Dinge in der Schwebelage haltend, eingeschliffene Denksysteme und Zuordnungen aufbrechen möchte und deshalb „may be“ sagt, so unaushaltbar?

Und was ist gegen das Experiment der zornigen Radikalität mit der die 7. Berlin-Biennale-Kuratoren historische Narrative aufbrechen und den weltweiten Krisensituationen zum Trotz gesellschaftliche Transformationsprozesse einzufordern sucht einzuwenden, auch wenn es Gefahr läuft, dass einige Exponate und Aktionen nicht als Kunstwerke gelten und dennoch unser Denken aufgerüttelt haben? Ist es vielleicht die rückwärtsge wandte Deutungssehnsucht der Kritiker, die sie, getrieben von einem befürchteten Kontrollverlust, nach einem formatierten Kunstbegriff jenseits der längst stattgefundenen Grenzüberschreitungen der Kunst in andere Bereiche suchen lässt?

Oder ist es das Unvermögen zu begreifen, dass gerade diese Kunst/Nicht-Kunst-Debatten, die sich ja seit Duchamp, Beuys und Cage in schöner Regelmäßigkeit wiederholen, den „Geisteszustand von Welt“ in der Kunst von heute, bei Zmijewski/Warsza verbunden mit einer radikalen Kritik an den marktaffinen Kunstinstitutionen, exemplarisch visualisiert? Leisten wir uns einen kleinen Blick in die dOCUMENTA (13).

Die dOCUMENTA (13)

Die dOCUMENTA (13) wollte die Welt spiegelnd zum poetischen Visionieren über einen Zustand der Gerechtigkeit zwischen Tier, Materie und Mensch einladen. Christov-Bakargiev folgte in ihrer kuratorischen Arbeit einem Konzept, das auf dem von Donna Haraway theoretisch begründeten ent-anthropozentrierten Denken und Handeln beruht.

Die Kuratorin plädierte dafür, „die Grenzen der Disziplinen und Wissensbereiche aufzuheben, insbesondere da das Sam-

meln und Speichern von Daten, das digitale Archivieren und Vergleichen von Daten, ja selbst Abbildungsverfahren heute zu einem Wandel innerhalb der Wissenschaften, der Kunst und des Bewusstseins führen.“ (Christov-Bakargiev 2010, 20) Sie verstand die dOCUMENTA (13) als „experimentellen Ort kollektiven und anonymen Gemurmels – ein Fest und ein Ort der Inszenierung von Subjektivität, die sich durch Singularität und Pluralität gleichermaßen auszeichnet“. (ebd., 30) Dem Zustand der Heimatlosigkeit des Menschen und des Verschwimmens der menschlichen Realität zwischen einem stabilen „Innen“ und einem ungewissen, sich ständig verändernden tellurischen „Außen“ wollte die dOCUMENTA (13) Paradoxe entgegensetzen, „Wege des Sprechens ohne Sprache, des Handelns ohne Handlung und eine archäologische Perspektive, nach der jedes fortschreitende kulturelle Projekt auf einem rückwärtsgewandten Blick, auf einer ökologischen Beziehung zur Vergangenheit beruhen kann und sich selbst in einem Spiel mit dem Mangel und einer Präsentation desselben unablässig entflieht.“ (ebd.) Auch wenn die Kuratorin sich nicht sicher ist, ob das Feld der Kunst – da untrennbar mit anderen Lebens- und Wissensbereichen vernetzt und ständigen Neudefinitionen ausgesetzt – das 21. Jahrhundert überdauern wird, wünscht sie, dass mit der Verwandlung des Ichs durch künstlerische Praxis die Verwandlung der Welt einhergeht. Wie verwirklichten sich diese Visionen auf der dOCUMENTA (13)? Die amerikanische Konzeptkünstlerin Amy Balkin beispielsweise band das Publikum in ihr Projekt *Public Smog*, das darauf abzielte, unsere Atmosphäre in die Liste des Weltnaturerbes aufzunehmen, ein, indem sie bat, sich durch Verschicken von Postkarten an die UNESCO-Welterbestelle an der Forderung der Künstlerin nach Atmosphärenschtutz aktiv zu beteiligen. Ein ganz anderes Projekt von Bürgernähe und Nachhaltigkeit hat der Chicagoer Bildhauer und Anstifter von Bürgerinitiativen Theaster Gates in Kassel geschaffen (vgl. dOCUMENTA (13) 2012, 430). Er hat mit Teilnehmern von Arbeitsförderungsmaßnahmen aus Kassel und Chicago unter Einsatz von Materialien aus Abbruchhäusern beider Städte das seit 1970 leerstehende

Hugenottenhaus im Zentrum Kassels wieder bewohnbar gemacht. Das Haus wurde als „Labor für Objekte, Performances, Diskussionsveranstaltungen, Festessen und Installationen“ (ebd.) hergestellt und ebenso als Schlaf-, Arbeits- und Aufenthaltsort, wie auch als Veranstaltungsort für Musiksession genutzt. Die Grenzen zwischen Arbeit, Produktion und Leben sollten hier sichtbar so verschoben werden, dass sich das Publikum vorstellen kann, das auch Anderes – wie zum Beispiel Tanzen, Musizieren, Kochen, Kommunizieren – wieder einen organischen Platz in unserem extrem beschleunigten Leben einnehmen kann. Die Räume des Hugenottenhauses sind ein anschaulicher Spiegel dafür, wie handwerkliches Können (Bau von einfachen Schränken, Betten, Tischen und sogar einer Schaukel im Flur), gepaart mit künstlerischer Intentionalität und Phantasie (so sind Objekte aus alten Gebrauchsgegenständen, benutztem Holz, Tapeten, alten Teppichen so umgebaut und komponiert worden, dass daraus Kunstobjekte entstanden sind) und leidenschaftlichem Engagement für eine nachhaltige kollektive Nutzung alter städtischer Gebäude zur Entwicklung eines neuen „kulturellen Epizentrums“ und zu einer „permanenten Skulptur für Kassel“ (ebd.) führen kann. Mit Theaster Gates hat Carolyn Christov-Bakargiev



Abb. 8: Theaster Gates: Hugenottenhaus, links Schlafraum, rechts beleuchtetes Objekt dOCUMENTA (13), (Fotos M.L. Lange)

einen Künstler nach Kassel geholt, dessen transformerische und kommunikative Fähigkeiten beispielgebend für eine mögliche, institutionelle Grenzen und Denkgewohnheiten überschreitende, zukünftige urbane Praxis sind. Durch die Begegnung mit ca. 8 – 10 Tanzenden in einem lichtlosen Raum im Erdgeschoss des Hugenottenhauses, die sich rhythmisch bewegend und singend um die im Dunkeln stehenden Zuschauer gruppieren und die in Momenten der Stille von ihrer Arbeit, ihrem Einkommen und ihren Freiheitswünschen erzählen, wird der zunächst etwas verduzt um Orientierung ringende Zuschauer emotional und körperlich in einen poetischen Community-Bann gezogen. Der Sound und die künstlerische Energie der lange Zeit unsichtbaren, ihre rätselhaft-powernde Rhythmuscollage aufführenden Tänzer und Sänger steckte das Publikum an, sich im Rhythmus der Musik zu bewegen. So mancher Zuschauende der von Tino Sehgal entworfenen Idee zu dieser Tanz- und Sound-Performance wurde in Momenten der narrativen Konfrontation mit den Lebensverhältnissen und Wünschen der Tanzenden garantiert auf den Boden der eigenen Existenz gezogen, auf dem er sich fragte, wie er selbst lebt und wie er eigentlich leben möchte.

Zu Kunst und MEHR im Unterricht

Auch wenn ich mich exemplarisch auf die Kunst von Großausstellungen bezogen habe, die aus meiner Sicht problembewusst den *Geisteszustand unserer Welt* spiegeln, möchte ich betonen, dass das Spektrum der im Kunstunterricht diskutierten ästhetischen Produkte und Ereignisse natürlich viel umfangreicher ist.

Das geht möglicherweise von dem aus, was Kunst heute ist – wie beispielsweise das vom schweizerisches Brauchtum in andere Kontexte setzenden Projekt BLOCH⁵ der Künstlergruppe

5 <http://www.youtube.com/watch?v=Yadb8sworyU>, <http://www.com-com.ch/> (letzter Zugriff: 23.8.2012)

Com&Com, das als Globalskulptur um die Welt zieht und auf anderen Kontinenten Kommunikation, Lächeln wie ernsthaftes Nachdenken stiftet, und setzt sich bis zu den lebendigen Zeichensetzungen, Verrätselungen, Interventionen im öffentlichen Raum und im Internet fort. Es beinhaltet die Analyse und Produktion aller möglichen witzig-intelligenten Formen von Cultural Hacking und setzt sich mit Urban Art Phänomenen wie Graffiti, Guerilla Gardening ebenso auseinander wie mit Formen von Partizipationskunst, Performance, Sound und Inter Art. Neben dem Annähern an historische Formen von Kunst, Architektur und Gebrauchskultur, wie es guter Kunstunterricht seit vielen Jahrzehnten tut, sollten auch Bilder aus den Printmedien und dem Internet sowie Produkte der Comic-, Fanzine- und Mangakultur in der Tradition der Visuellen Kommunikation der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, allerdings unter Weglassung des ewig hochgehaltenen medienkritischen Zeigefingers, betrachtet und untersucht werden.

Bedeutsam für eine analytisch-kritische aber gleichzeitig auch humorvoll-augenzinkernde Kommunikation mit Schülern, erstreckbar vom Zeitschriftenfoto bis zum Tourismuskatalog, scheint zu sein, dass die Schüler über die ästhetischen auch politische und soziale Zusammenhänge entdecken lernen. Um aufzuklären, in welches ästhetische Verwirrspiel von Medien und Design wir integriert sind, gilt es die mit den ästhetischen Oberflächen agierenden Machtkonstellationen zu dekonstruieren. Ziel ist dabei eben gerade nicht im neoliberal gewünschten Konsumrausch der Bilder und Produkte aufzugehen, sondern zu lernen, sich mit einem durchaus wissenden und begründeten Eigensinn für oder gegen etwas zu entscheiden.

Diesen denkerischen Eigensinn fordert und entwickelt die Wachheit und Aufmerksamkeit eines *I'm here-Subjektes*. Besonders komplex kann sich dieser Eigensinn in Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst schärfen, die ja heute wissentlich längst „etwas anderes tut als mit ihrem Arsch im Museum zu sitzen“ (Claes Oldenburg).

**Kunstunterricht = Ästhetische Forschung =
Laboratorium = Aggregatraum =
Polyperspektivität = Identitätsmotor**

Mir geht es um die Bestimmung der Potentialität unseres Faches Kunst. Ich stimme vielen Kunstpädagog*innen zu, wenn sie aufgrund der gestiegenen Bedeutung, die Bilder in unseren digitalen Parallelwelten erhalten, die Ausbildung differenzierter Bildproduktions- und Bildreflexionskompetenzen in den Mittelpunkt des Faches stellen. Das folgt dem *iconic* (Gottfried Boehm) oder *pictorial turn* (W.J.T. Mitchell) der Kultur- und Medienwissenschaften in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts. Ich würde allerdings gern diesen engen Bezug zur Bildwissenschaft erweitern und mit den Kunst- und Medienwissenschaftler*innen Sigrid Schade und Silke Wenk davon sprechen, dass wir uns im Fach Kunst eigentlich auf dem interdisziplinären Feld der visuellen Kultur bewegen, die sich nicht nur mit der Macht der Bilder, sondern – gerade im Hinblick auf eine kritisch-aufklärerische Medienbildung – auch mit der Frage beschäftigen muss „...wo wird wem was und wie zu sehen gegeben, oder wo ist wem was und wie unsichtbar gemacht...“ (Wenk/Schade 2011, 53)

Das bedeutet, mit Verweis auf Michel Foucault, über das Verhältnis von Bildern, Macht und Begehren nachzudenken. Der jeweilige Gegenstand einer Disziplin existiert, so Foucault, „unter den positiven Bedingungen eines komplexen Bündels von Beziehungen: Beziehungen, die ›zwischen Institutionen, Ökonomie und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationssystemen und Charakterisierungsweisen‹ hergestellt werden.“ (Foucault zit. nach Wenk/Schade 2011, 53/54)

Hier muss eine kritisch-aufklärerische Bildung ansetzen, die Schülern vermitteln kann, dass Kunst, Werbung, Architektur, Design u.a.m. ähnlich wie die Disziplinen der Wissenschaft ihre Gegenstände und Aussagen nach tradierten und neuen Regeln selbst generieren. Sie wären mit Foucault als *diskursive* Praxen zu beschreiben, in denen Bezeichnungen und Dinge

miteinander verknüpft werden, welche die Gegenstände, von denen sie sprechen, selbst erst systematisch und diskursiv bilden. In Anknüpfung an Mitchell sollten wir die im Kunstunterricht entfalteten Studien zur visuellen Kultur auch als einen „Ort der Konvergenz und des Gespräches über disziplinäre Grenzen hinaus“ und als ein an „Formen der ›Un-
diszipliniertheit‹, den Turbulenzen und Inkohärenzen an den inneren und äußeren Grenzen der Disziplin“ interessiertes Forschen begreifen. (vgl. Mitchell zit. nach Schade/Wenk 2011, 54)

Weitere wichtige theoretische Positionierungen des Kunstunterrichts der letzten Jahre basieren auf dem *performative turn*, der nicht nur eine Folge der Aktionskunstentwicklung sondern vor allem auch der linguistischen Wissenschaft, Ethnologie, Philosophie sowie der Theater- und Medienwissenschaft war. Aus diesem so umfangreichen Gebiet möchte ich einige Zugänge nennen, die mein kunstpädagogisches Konzept stützen:

Kunstunterricht

- = Ästhetische Forschung
- = Laboratorium
- = Werkstatt
- = Aggregatraum
- = Projektraum
- = Ästhetische Bildung
- = Polyperspektivität
- = Identitätsmotor
- = Eigensinn
- = Suche
- = Kommunikation
- = Denken
- = Kritik
- = Spiel
- = Zweifel
- = Cultural Hacking
- = Pop-Medien-Jugendkultur
- = Kunst- und Kulturgeschichte
- = Visuelle Kultur
- = Performativität
- = Sinnen-Denk-Gabe
- = Interdisziplinarität
- = Interkulturalität
- =
- =
- =
- =

Abb. 9 Kunstunterricht heute

- Der *performative turn* lenkte die Aufmerksamkeit von Kunst und Wissenschaft auf den Aufführungs-, Darstellungs- und Inszenierungsaspekt des Kulturellen.

- Das *Performative* beinhaltet als Referenz auf kulturkonstituierende Lebensprozesse den Umgang mit dem Ereignis und dem Prozess.
- *Performance* fokussiert sich einerseits auf das „Theater des Lebens“, welches die Inszeniertheit sozialer Interaktionen in der Öffentlichkeit im Sinne Goffmanns „wir alle spielen Theater“ untersucht. *Performance* macht andererseits auf die Distinguiertheit des Habituellen innerhalb der sozialen Kommunikation (Bourdieu) als Machtgebrauch aufmerksam.
- Für den Gebrauch der performativen Theorien in der Kunstpädagogik ist die Matrix des *Performativen* auch deshalb so wichtig, als sie sich auf die Anregung aller Sinne bezieht und auf Interaktion und Grenzüberschreitung zwischen Disziplinen angelegt ist.
- Der *performative turn* ist eng mit dem *spatial turn* verbunden, der uns eine dezentralisierte, polyfokale Perspektive auf Welt erlaubt und dabei Raum als ein relationales, vielschichtig hergestelltes, soziales Geflecht erkennen lässt.

Das Performative – forschendes Lernen – ästhetische Forschung

Der Theorie des *Performativen* können wir für unser Fach die Parameter des *Ereignisses* – das gemacht, doch kein Machbares, geplant doch kein Planbares, konstruiert, doch nichts Konstruierbares ist, sondern das sich schafft – und der *Präsenz*, die sich durch Engagiertheit des eigenen Körpers in den Prozessen und als Moment totaler Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt auszeichnet, entnehmen. (vgl. Mersch 2005, 33-50) Im günstigsten Fall stellen sich in performativen Prozessen ästhetische Erfahrungen ein, die einen Übergang von einem Zustand in einen anderen initiieren und dabei eingefahrene Dichotomien wie Kunst-Wirklichkeit, Subjekt-Objekt, Signifikant-Signifikat, Körper-Geist (vgl. Fischer-Lichte 2004, 295) durcheinanderbringen. Das Einlassen auf solche Prozesse, die immer

auch mit dem Zusammenbruch des augenblicklich Identitären spielen, ist für den Lernenden wie für den Lehrenden eine enorme Herausforderung. Diese Einlassungen bilden aber die Basis einer Welthaltung der Toleranz und Offenheit gegenüber dem Anderen und bieten die Grundlage für forschendes Lernen.

Wenn also kunstpädagogische Prozesse sich nicht ausschließlich und primär am fixierten Werk, sondern an künstlerischen und ästhetischen Handlungen, Situationen und Ereignissen orientieren und solche hervorbringen, dann müssen sich natürlich auch die Unterrichtssettings am performativen, forschenden und interdisziplinären Lernen orientieren. Performative Lernformen beruhen auf Experimenten mit dem Körper und dem Raum, mit Materialien und Zeit, mit Orten auch außerhalb der Schule also im Kontakt mit dem Alltag unter selbstverständlichem Einschluss von Social-Media-Formaten.

Die performativen Lernformen sind allerdings nicht mit der Performance Art als Kunstform zu verwechseln, die natürlich auch ihren gebührenden Platz im Kunstunterricht zu finden hat. Denn sie übt ein in die *Aufmerksamkeit für den Augenblick, in das präsentische I'm here* und in Formen des „sinnfernen“ Spielens, aus dem heraus individuelle Handlungsideen und ein Verständnis für Präsenzästhetik entstehen. Das Performative ist als „ein Paradigma zu sehen, das eine neue Weise der Betrachtung bekannter Phänomene nahe legt. (...) Man könnte auch sagen: Denkweisen praktizieren, statt Wissen vermitteln.“ (Otto 1999, 198)

„Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind zunehmend von bildlichen Hybridformen geprägt, in denen sich abendländisch geprägte Bilder zwischen Hoch- und Alltagskultur mit den Zeichensystemen anderer Kulturen sowie mit globalisierten medien- und jugendkulturellen Bildern mischen.“ (BuKo12 2012)

Der analytische Umgang mit diesen intermedialen kulturellen Phänomenen erfordert eine komplexitätsorientierte, interdisziplinäre, fächerübergreifende, forschende Haltung zu den

Phänomenen von realer und virtueller Welt. Für einen solchen Unterricht hat sich das von Helga Kämpf-Jansen entwickelte Konzept der *Ästhetischen Forschung* durchgesetzt, das alle Medien nutzend, Alltag – Kunst – vorwissenschaftliche wie auch wissenschaftliche Methoden und den transversalen Umgang mit Bezugswissenschaften vereint.

Arbeit und Humor – was im Fach Kunst zu tun ist⁶

Humor und Experimentierfreude sollten parallel zu ästhetischem Forschungsinteresse und künstlerischer Arbeitslust die Grundwährung unseres Faches sein.

1. Wir haben die gegenwärtigen veränderten Lebenswelten der Schüler sowie deren verschiedene nationale Identitäten und Herkunftskulturen als Grundlage unserer ästhetischen Bildungsarbeit nicht nur zu akzeptieren, sondern wir müssen diese als inhaltlich-semiotisches und gestalterisch-formales Potential aktivieren.
2. Wir haben das kunsthistorische wie das zeitgenössische durch Kunst, Medien, Werbung komplex konnotierte Bild als mehrfach zu reflektierendes Gebilde lustvoll zu hinterfragen. Genauso können wir es im gestalterischen Prozess durch Sampling-, Remix-, Bricolage- und andere Techniken neu codieren.
3. Um Schüler zu humorvoll-kennnisreichen und kritischen Rezipienten und Gestaltern zu machen, haben wir auf Gestaltungs-, Wahrnehmungs-, Kunst- und Medientheorien beruhende künstlerische und ästhetische Gestaltungs- und Reflexionskriterien zu vermitteln.
4. Wir haben eine erhöhte reflexive Auseinandersetzung mit den Funktions- und Wirkungsweisen der digitalen Medien

6 Hier beziehe ich mich auf Aufgaben für den Kunstunterricht, die ich in ähnlicher Form in dem von Franz Billmeyer herausgegebenen Band „Nachgefragt: Was die Kunstpädagogik leisten soll“ München 2009 auf S. 180/181 formuliert habe.

als auch mit den Funktionsweisen unserer Sinnesorgane und unseres Hirns zu führen.

5. Im rezeptiven Bereich haben wir bewusst zu machen, dass Verstand, emotionale und kulturelle Prägung, sozialer Status, Alter, Biografie aber auch die Risikobereitschaft und das Verständnis für Unvorhergesehenes die Analysefähigkeit des Rezipienten mit prägen (Rezeptionsästhetik, Wahrnehmungstheorien, Systemtheorie, Neurowissenschaften).
6. Im produktiven Bereich haben wir den Schülern Möglichkeitsräume zu eröffnen, sich selbst in ihrem Verhältnis zu ICH und WELT zu erproben. Diese kunst-, design- oder hackingähnlichen ästhetischen Experimente sollten neben der Entwicklung künstlerischer Fähigkeiten auch Raum für das Spielen mit künstlerischen und technischen Mitteln, für Improvisation und Zufall als auch für Zweifel, Scheitern und Neuanfänge lassen.
7. Das prozessabhängige, reflektierte Fort- und Überschreiben eigener ästhetischer Ideen und Entwürfe sollte eines der wichtigsten Kriterien des Kunstunterrichts sein. Denn nur der außerutilitäre, freie künstlerische Blick ist in der Lage, sich kritisch reflektierend und angstfrei immer wieder neu zu erfinden.
8. Inhaltlich sollten sowohl Bereiche der Kunst- und der Bildwissenschaften, der Kunstgeschichte, des Theaters und Films, der Werbung, des Designs, der Neuen Medien als auch der Alltags- und Kulturwissenschaften als Bezugswissenschaften herangezogen werden
9. Ein Basisthema ist die Reflexion von und der Bezug auf jugendliche Lebens- und Sinngewelten sowie die Auseinandersetzung mit Jugendästhetik und Jugendkulturen. Aber auch das Hinterfragen von sozialen und Genderidentitäten, die Dekonstruktion von Körper- und Machtfragen sowie von stadträumlichen und institutionellen Strukturen, von Blickkonstruktionen in und vor Bildern, Räumen und Inszenierungen sowie Überlegungen, die sich mit Zukunftsvisionen, Umwelt- und Globalisierungsfragen beschäftigen,

sollten zu Inhalten der ästhetischen Auseinandersetzung im Kunstunterricht werden.

10. Ästhetisch-künstlerisches Experimentieren ermöglicht über die Erforschung des eigenen Körpers und des eigenen ICHs hinaus neue ästhetisch-künstlerische Erfahrungen hinsichtlich des Funktionierens und des Wirkens von Wirklichkeits- und Medienkonstrukten zu sammeln.

Bei allen diesen Aufgaben geht es im Fach Kunst vor allem darum, über die Neugier des Ent- und Aufdeckenwollens ästhetischer und lebensweltlicher Artefakte die Teilhabechancen der Schüler an ästhetischen Erfahrungsprozessen und an einem kulturell vielschichtigen Leben zu erhöhen. Einen großen Raum sollte im Kunstunterricht die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Strategien zeitgenössischer Kunst – Netzkunst inbegriffen – einnehmen. Führt sie uns doch immer wieder unverdrossen an brisante gesellschaftliche und weltbezogene Fragen heran, stiftet Kommunikation, regt auf und damit zum Denken an. Gute Kunstwerke und gute Kunstausstellungen dürfen intervenieren, stören, unbequem sein, an ihre Grenzen zur Nicht-Kunst gehen und auf Probleme auf-

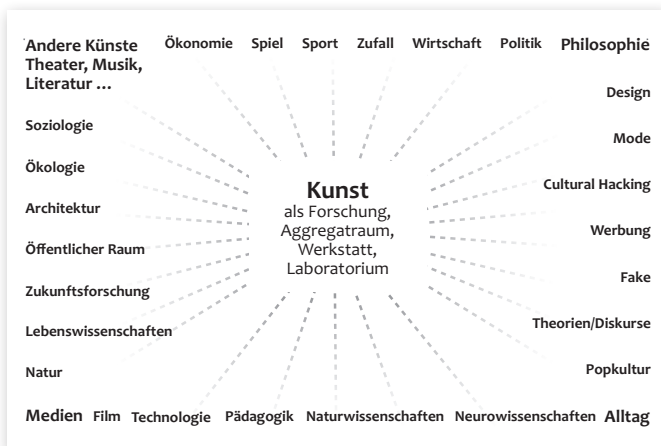


Abb. 10: Bezugsfelder des Faches KUNST

merksam machen, aber sie müssen sie nicht lösen. Das ist ihr Schonraum und ein nicht hoch genug zu achtendes Gut. Denn das ist ihre Gabe an uns.

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung *mbrmonthly* am Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln, gehalten am 27. Juni 2012.

Literaturverzeichnis

ART – Das Kunstmagazin, Heft 06, Juni 2012.

Berlin Biennale Zeitung: Act for Art FORGET FEAR, 7. Berlin Biennale für zeitgenössische Kunst 27.4. – 1.7.2012.

Bippus, Elke (Hg.): Kunst des Forschens. Praxis des ästhetischen Denkens. Zü-
rich, Berlin 2009.

BuKo12: Parto8 – Interkultur. Kunstpädagogik remixed; <http://www.buko12.de/parto8/> (letzter Zugriff 20.8.12).

Christov-Bakargiev, Carolyn: Briefe an einen Freund. Nr.003, Ostfildern 2010.

Christov-Bakargiev, Carolyn: Vorwort. In: Das Begleitbuch. Band 3 des Documenta (13) Katalogs. Ostfildern 2012.

Com&Com: BLOCH. Urnäsch (2011), <http://www.youtube.com/watch?v=Yadb8sworyU>, <http://www.com-com.ch/> (letzter Zugriff: 23.8.12).

DOCUMENTA (13) Das Begleitbuch / The Guidebook. Katalog / Catalog 3/3. Ostfildern 2012

Düllo, Thomas; Liebl, Franz (Hg.): CULTURAL HACKING Kunst des Strategischen Handelns. Wien, New York 2005.

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main 2004.

Fischer-Lichte, Erika; Hasselmann, Kristiane; Rautzenberg, Markus (Hg.): Ausweitung der Kunstzone. Interart Studies. Neue Perspektiven der Kunstwissenschaft. Bielefeld 2010.

Foucault, Michel: Andere Räume. In: Barck, Karlheinz (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essais. Leipzig 1990.

Hasse, Jürgen: Ästhetische Bildung. Plädoyer für eine Verschränkung von Wahrnehmungs- und Denkvermögen im Lernen. <http://www.tu-dortmund.de/FB16/kulturwissenschaft/symposion/hasse.pdf> (letzter Zugriff 26.8.2012).

- Hedinger, Johannes M.; Gossolt, Marcus; CentrePasquArt Biel/Bienne (Hg.): *La réalité dépasse la fiction. Lexikon zur zeitgenössischen Kunst von Com&Com, Sulgen 2010.*
- Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2001.*
- Kunstforum International: *Denken 3000, Bd. 190, 2008.*
- Lange, Marie-Luise: „Es macht Spaß modern zu sein...“ DJ Hell oder J Meese meets Barock. In: Franz Billmeyer (Hg.) *Nachgefragt. Was soll Kunstpädagogik leisten? München 2009, S. 177-186.*
- Mersch, Dieter: *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main 2002.*
- Mersch, Dieter: *Life-Acts*, In: Klein, Gabriele; Sting, Wolfgang (Hg.): *Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst, Bielefeld 2005.*
- Meyer, Petra Maria (Hg.): *Performance im medialen Wandel. München 2006.*
- Mitchell, William J. Thomas: *Das Leben der Bilder Eine Theorie der visuellen Kultur. München 2008.*
- Otto, Gunter: *Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance? In: Hanne Seitz: Schreiben auf Wasser. Bonn 1999.*
- Rancière, Jacques: *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin 2008.*
- Schöllhammer, Georg: *Editorial Documenta Magazine No 3, 2007.*
- Schuhmacher, Eckhard: *Performativität und Performance. In: Uwe Wirth (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main 2002.*
- Silke Wenk, Sigrid Schade: *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld 2011.*
- Simanowski, Roberto: *Digitale Medien in der Erlebnisgesellschaft. Kultur-Kunst-Utopien, Reinbek bei Hamburg 2008.*
- Storr, Robert: *September. Ein Historienbild von Gerhard Richter. Köln 2010.*
- Welsch, Wolfgang: *Blickwechsel. Neue Wege der Ästhetik. Stuttgart 2012.*
- Welsch, Wolfgang: *Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1999.*
- Zmijewski, Artur; Warsza, Joanna: *Forget Fear. 7. Biennale für zeitgenössische Kunst. Köln 2012.*

Marie-Luise Lange

Prof. für Theorie künstlerischer Gestaltung (TU Dresden)

Schwerpunkt: Künstlerische Strategien der 1. und 2. Moderne
Arbeit an: Praxis und Theorie von Performance Art sowie Entwicklung von Lehrformen für prozessorientierte Kunst, Partizipationskunst, Ästhetische Forschung, Genderproblematik in Kunst, Medien und Jugendkultur; Erinnerungskultur; Interdisziplinarität.

Siehe auch: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/ikm/kupaed/personal/index_html

<http://www.marie-luise-lange.de/>

<http://seite30.wordpress.com/>

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, Maike; 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



978-3-943694-06-2

Kunstpädagogische Positionen 2/8/2013

ISBN 978-3-943694-06-2