

Sara Burkhardt

**Objekte und Materialien –
Zur Bedeutung des Zeigens in kunst-
pädagogischen Zusammenhängen**

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

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

Band 39

Bearbeitet von: Andrea Sabisch (Lektorat)

Lisa James (Satz und Layout)

© 2018 Sara Burkhardt. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-14-7

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) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

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

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 39

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Sara Burkhardt

Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Wie werden Objekte im kunstpädagogischen Kontext zur Basis von Kommunikation? Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang Modi des Zeigens? Wie sind Wahrnehmung, Material und die Konstruktion von Bedeutung miteinander vernetzt? Es geht im Folgenden um das Zeigen als Grundlage kommunikativer Prozesse – besonders in den Fokus gerückt werden Objekte und Materialien. Anhand beispielhafter Situationen aus unterschiedlichen Kontexten wird untersucht, welche Funktionen Objekte im Zusammenhang von Lehren und Lernen erfüllen und zu welchen Wahrnehmungs- und Erkenntnisweisen sie führen können. Abschließend sollen Objekte und Materialien als Bedingungen des Zeigens in kunstpädagogischen Prozessen bestimmt werden. Dabei wird in Folge neben dem aktiven Zeigen des Lehrenden auch das Zeigen Lernen-der in den Blick genommen, sowie das, was sich auch ohne die Handlung des Subjekts zeigt: in den Dingen und in der Art und Weise, wie etwas in Erscheinung tritt.

Erste Situation: Im Seminar

Ein kunstpädagogisches Seminar an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle (BURG): Studierende zeigen zwei Gästen aus Wien Dinge, die sie mit der Stadt verbinden, in der sie leben. Die beiden Gäste waren noch nie in Halle, sie kennen die Stadt nicht. Die Studierenden haben Salz mitgebracht, einen Pflasterstein, Zeichnungen, ein Fahrrad, *Halloren-Kugeln*¹ und einiges mehr. Die Gäste schmecken die in Halle hergestellte Schokolade. Die Studierenden erzählen von den schlechten Radwegen, von den Hügeln der Stadt, die man unterschätzt, von ihren Wegen zwischen Kunsthochschule und Universität und davon, wie leicht die Räder ihrer Fahrräder in die Gleise der Tram geraten

und wie man stürzen kann. Sie sprechen über die Bedeutung des Salzes für die Stadt, reden vom Kopfsteinpflaster, von den Möglichkeiten, günstig zu wohnen, vom Fluss und von der BURG. Salz wird herumgereicht, ein Pflasterstein macht die Runde und das Fahrrad wird auf den Tisch gestellt. Es bilden sich erste Vorstellungen.



Abb. 1a: Situation im Seminar



Abb. 1b: Situation im Seminar

Wir kommen miteinander ins Gespräch, die Gäste fragen nach und werden zunehmend neugierig. Sie erfahren anhand der gezeigten Objekte, wie die Studierenden ihre Stadt wahrnehmen. Bezüge zwischen den Dingen werden hergestellt, Ähnlichkeiten und Unterschiede beider Städte erkannt und persönliche Wahrnehmungen ausgetauscht. Es entsteht eine dichte kommunikative Situation, in der die Objekte Knotenpunkte eines Bedeutungen schaffenden Netzwerkes bilden. Die beiden Gäste, Johanna Reiner und Johannes Hoffmann, arbeiten selbst künstlerisch mit Objekten als Impulse für kommunikative Prozesse. Ihr künstlerisches Prinzip diene gewissermaßen als Modell für die Seminararbeit, diese erlaubte den Studierenden wiederum einen ersten Zugang zum Projekt *Eintagsmuseum*.²



Abb. 2: Johanna Reiner und Johannes Hoffmann: Eintagsmuseum (Sinop 2011)

In ihrem *Eintagsmuseum* nutzen Reiner und Hoffmann Objekte, um mit Menschen ins Gespräch zu kommen und Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen. Das *Eintagsmuseum* ist nicht stationär, es wird an einem ausgewählten Ort für einen bestimmten Zeitraum aktiviert. Menschen eines Stadtteils

oder einer Gegend werden eingeladen, eigene Objekte und Geschichten mitzubringen und diese gemeinsam zu ordnen, um Beziehungen zwischen den Dingen herzustellen. Mit Fotografien, Alltagsgegenständen und Erzählungen entsteht so ein Museum auf Zeit. Für die wachsende Sammlung wird eine Architektur gebaut, die einen temporären Zustand zeigt und das *Eintagsmuseum* zudem für die Zukunft dokumentierbar macht. Gezielt überlegen sich die beiden Künstler Formate und geben Rahmungen vor, die wiederum Freiheiten schaffen. Im Fokus steht die Frage »Was wollen die Menschen erzählen, was gibt es zu erzählen?« Es geht um Individuen an bestimmten Orten und ihre jeweilige Sicht auf die Dinge. Die Dinge werden ihren ursprünglichen Kontexten entnommen und in Ausstellungssituationen überführt. Zentral ist dabei, was sich anhand der Dinge zeigt, was sie in diesem neuen Kontext erzählen, als Grundlage für kommunikativen Austausch: Was dokumentieren die mitgebrachten Fundstücke, welche Beziehung haben die Menschen zu ihnen? Wie verschieben sich Erzählungen, wenn derjenige, der ein Objekt mitbringt, es einem Kontext entnimmt und es in einen neuen Kontext stellt – und wenn dann ein Betrachter oder eine Betrachterin es ansieht und versucht, eine Geschichte zu (re)konstruieren? Dabei sind die Inszenierungen des *Eintagsmuseums* zurückhaltend. Bewusst wird einfaches oder gefundenes Material für die Ausstellungsarchitektur gewählt: Dachlatten, Holzplatten, Stühle und Tische, die am jeweiligen Ort bereits vorhanden sind. So bleibt das Museum im Zugang niedrigschwellig und die Dinge werden nicht in Kunstgegenstände verwandelt. Der Kunstkontext entsteht eher durch die Ausstellung selbst, die Benennung des jeweiligen *Eintagsmuseums* als solches sowie die genutzten Formate der Kommunikation.

Der Akt des Zeigens offenbart sich im Seminar wie auch im *Eintagsmuseum* als Ermöglichung der Übertragung subjektiver Wahrnehmung. Diese Übertragung wird durch die Auswahl der Objekte eingeleitet. Alle Objekte erzählen etwas über denjenigen, der sie ausgewählt hat. So zeigt ein japanischer Gaststudent im Seminar Skizzen, die vor allem seine ersten

Erkundungen der Stadt dokumentieren. Er fokussierte bei seinen Streifzügen zunächst zentrale Orte der Stadt, wie den Marktplatz, bekannte Sehenswürdigkeiten oder den Hauptbahnhof. Diese Zeichnungen ähneln den Dingen, die von den Studierenden bewusst ausgewählt wurden, um den Gästen die Stadt und ihre Besonderheiten näherzubringen, wie das Salz, die Schokolade oder historische Abbildungen.

Weitere Zeichnungen des Gaststudenten zeigen jedoch auch Straßenszenen, Tiere im Zoo oder Gegenden, die die anderen Studierenden nicht sofort zuordnen können. Sie ähneln so den mitgebrachten Dingen, die eher etwas mit dem Alltag der Studierenden und ihrer Bewegung in der Stadt zu tun haben, wie der Pflasterstein oder das Fahrrad. Die Auswahl der gezeigten Dinge birgt somit zum einen eine subjektive Sicht, sie verweist auf Erfahrung und Haltung des Zeigenden. Gleichzeitig ist der Akt des Zeigens intentional, bewusst wählt der Zeigende einen Gegenstand aus, um mit ihm etwas ganz Bestimmtes zu erzählen. Derjenige, dem etwas gezeigt wird, teilt diese Intentionalität, er kooperiert mit dem Zeigenden, indem er erkennt, was gezeigt werden soll (vgl. van den Berg 2010, 7). Zeigen wird somit zum kommunikativen Akt, was gerade in pädagogischen Situationen relevant ist, die sich ja durch Interaktion auszeichnen.

Anhand des Zeigens und des gemeinsamen Betrachtens ausgewählter Gegenstände werden unterschiedliche Wahrnehmungen von Welt erst sichtbar und können kommuniziert und reflektiert werden. Die ausgewählten Gegenstände, die in neuen Kontexten ausgestellten Dinge, schaffen womöglich andere Erzählungen, als es beispielsweise in Büchern oder Filmen möglich ist. Ausstellungen und Museen wie das *Ein-tagsmuseum* inszenieren leibliche Begegnungen und sinnliche Erfahrungen. Materielle Objekte und Dinge spielen dabei als »Aktanten« eine aktive Rolle bei der Hervorbringung von Wissen (vgl. van den Berg 2010, 143).

Aus (kunst)pädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, inwiefern ein Kontrast zwischen musealen Zeigemodi und diskursiven Kommunikationssituationen in Unterrichtskontexten

besteht: Unterscheiden sich Museum und Klassenraum durch verschiedene Weisen des Zeigens? Kann diese Differenz, falls es sie gibt, produktiv genutzt werden? Vielleicht, indem die unterschiedlichen Zeigemodi gerade Kommunikationssituationen auslösen oder provozieren? Wie können also Objekte, ähnlich wie im *Eintagsmuseum*, zum Auslöser von Dialog und Kommunikation werden? Und damit eben nicht nur Wissen übertragen, sondern auch biografische Spuren, Momente des Staunens, Emotionen und Erzählungen?

In diesem Zusammenhang ist die zweite Situation interessant, die die historische Kunst- und Naturalienkammer in Halle als Raum der Vermittlung in den Blick nimmt. Es handelt sich bei diesem Raum um eine barocke Wunderkammer, also eine räumliche Präsentationsform gesammelter Gegenstände, eine Kategorisierung oder auch Inventarisierung von Welt. Die Wunderkammer in Halle wurde 1698 von August Hermann Francke jedoch als Raum für Unterricht entworfen, in dem das autoritäre Gefälle des Museums bewusst nicht vorhanden sein sollte.

Zweite Situation: In der Wunderkammer

In der Wunderkammer der Franckeschen Stiftungen zu Halle: Wir öffnen den historischen Apothekentisch und sehen eine Sammlung vieler kleiner Objekte. Die Künstlerin Nina Viktoria Naußed hat über Jahre Dinge gesammelt. Diese hat sie in die Fächer des Apothekentisches gelegt, eins in jedes Fach. Es sind kleine Dinge, Fundstücke, Gegenstände des Alltags, die in die Hosentasche passen. Sie wurden am Strand aufgelesen, blieben übrig oder sind irgendwo abgefallen.

Zunächst scheint die Ordnung durch die Bauweise des Schrankes vorgegeben. Doch je länger wir mit der Seminargruppe die kleinen Objekte betrachten, desto unsicherer werden wir, was die Zufälligkeit der Ordnung angeht. Plötzlich werden Verknüpfungen deutlich, es gibt Ähnlichkeiten, manche Objekte erscheinen nachempfunden, nachgeformt, aus Keramik



Abb. 3a & 3b: Vermittlungssituationen in der Wunderkammer mit der Arbeit Sammlung, 2013-2015 von Nina Viktoria Naußed (Ausschnitt)

und Porzellan, den bevorzugten Werkstoffen der Künstlerin. Dies wird uns erst bei längerer Betrachtung klar. Beim Zusammenkneifen der Augen wirkt die Ordnung auch bezüglich ihrer Farbigkeit bewusst gewählt. Manche Objekte erkennen die Studierenden wieder, weitere sind ihnen vertraut, andere bleiben rätselhaft. Sie rufen Assoziationen hervor oder provozieren

ren regelrecht eine Berührung des Gegenstands, auch weil wir herausfinden möchten, um was für ein Material es sich handelt. So werden im Gespräch Spuren verfolgt, die uns in die Biografien und persönlichen Sichtweisen der Teilnehmenden leiten, in unseren Umgang mit Material, mit den Dingen, die uns umgeben sowie in gegenwärtige kulturelle Ordnungssysteme und Wissensstrukturierungen.

Die Arbeit von Naußed ist Teil eines besonderen Projekts. Im Rahmen der Ausstellung *Assoziationsraum Wunderkammer*³ setzten sich zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler mit der historischen Wunderkammer auseinander. In der Ausstellung nahmen die beteiligten Künstlerinnen und Künstler auf sehr unterschiedliche Weise Bezug auf die Wunderkammer. Sie schrieben die Wunderkammer fort und dekonstruierten sie in Teilen. Sie arbeiteten mit der Wunderkammer, nach der Idee der Wunderkammer und sogar erstmalig in der Wunderkammer selbst. Sie griffen aktiv ein, luden die Betrachterinnen und Betrachter regelrecht zur Interaktion ein. Sie zeigten ihre eigenen künstlerischen Forschungen und Recherchen, legten Prozesse offen, ihre Sammlungen und ihr Material. Und sie erzählten Geschichten, schafften Denkräume, Verflechtungen oder Perspektivwechsel.

Der Theologe und Pädagoge August Hermann Francke (1663–1727) gründete 1698 in Halle die Franckeschen Stiftungen, die heute eine Vielzahl kultureller, wissenschaftlicher, pädagogischer und sozialer Einrichtungen beherbergen. Francke begann 1698 mit der Einrichtung eines Waisenhauses, dieses wurde über die folgenden Jahrzehnte durch Schul- und Wohngebäude, Werkstätten, Gärten, eine Apotheke und ein Krankenhaus ergänzt und zu einer Schulstadt erweitert. Mit der Errichtung der Kunst- und Naturalienkammer verfolgte Francke Anfang des 18. Jahrhunderts den Anspruch, den Makrokosmos der Welt in einem Mikrokosmos zusammenzustellen (vgl. Larass 2002, 8). Raritäten- und Kuriositätenkabinette waren zu jener Zeit in Europa verbreitet, doch Franckes Konzept unterschied sich deutlich von den repräsentativen fürstlichen Sammlungen: »Im pietistischen Umfeld der Franckeschen

Stiftungen sollte speziell für die Schüler des Waisenhauses und den dazugehörigen Schulen das allumfassende Werk Gottes, die Welt und das Universums in systematischer Form veranschaulicht werden: »Da nun der Haupt Zweck ist, die große Welt (und zwar Natur und Kunst) allhier im kleineren beisammen zu haben ... zum Nutzen der hiesigen Schuljugend und andere Gott und die Welt besser und zeitiger kennen zu lernen.« (Instructionen für den Herumführer 1741). Im Mikrokosmos der umfangreichen Sammlung von Kunstgegenständen und Naturalien wurde somit eine nach wissenschaftlichen Kriterien entwickelte Ordnung als Erklärungsmuster für den Makrokosmos geschaffen.« (Larass 2002, 8)

Francke gründete auch das erste Lehrerseminar in Halle, um die Qualität des Unterrichts in der Kunst- und Naturalienkammer zu verbessern. Unterrichtende waren Studierende der Universität, die im Gegenzug dafür von Francke gepflegt und später auch kostenlos beherbergt wurden. Die Sammlung fungierte dezidiert als didaktisches Medium. Sie sollte die Welt zeigen, Prozesse und Vorgänge veranschaulichen. Francke folgte dabei einem Stufenkonzept: »Als niedrigste Ebene der Anschaulichkeit sah er das geschriebene Wort an. Dies sei aber zu abstrakt, zu allgemein und erlaube es nur, die Dinge mit dem Verstand zu erfassen. Eine Stufe weiter sei bereits die mündliche Beschreibung, denn sie sei lebhafter, besonders wenn es sich um Erfahrungsberichte handele. Als nächste Stufe folgt die Abbildung als Kupferstich, besser noch als Gemälde in ›lebendigen‹ Farben. Noch weitaus deutlicher werde der Unterrichtsgegenstand in einem Modell, und als höchste Form der Erkenntnisvermittlung pries er schließlich die Demonstration des Originals.« (Veltmann 2015, 42)

Hier wird das Zeigen eines Objekts zum Kern von Bildung. Das Greifbare ermöglicht Begreifen, das Material ist Träger von Information und das Gezeigte wird zur Basis von Kommunikation. Franckes Kunst- und Naturalienkammer war von Anfang an als Unterrichtsraum konzipiert, als ein Raum der Anschauung, des Zeigens, des sinnlichen Erfahrens. Diese Zugänglichkeit ist heute aus konservatorischen Gründen nicht

mehr in vollem Maße möglich: Die Schränke bleiben meist geschlossen, die Objekte sind nur durch Glas zu betrachten. So bedauerlich dies ist, trägt es doch auch zur Besonderheit der gesammelten Dinge bei: Was in einer Vitrine gezeigt wird, wirkt kostbar, was nicht angefasst werden kann, muss anders vermittelt werden, was sich hinter verschlossenen Türen befindet, weckt Neugier. Der erste Zugang findet hier über das Betrachten statt, nicht über das Betasten oder Erfühlen. Die Dinge in den Schränken erregen die Aufmerksamkeit der Betrachterinnen und Betrachter. Das Staunen wird zum Ausgangspunkt für forschende Herangehensweisen, ein imaginierendes und recherchierendes Erkunden der Dinge und ihrer Bedeutung, was notwendigerweise Übersetzungsprozesse zur Folge hat. Ein Arbeitsauftrag im Seminar lautete daher: »Wählen Sie einen Gegenstand in der Wunderkammer aus, der Ihr Interesse weckt. ›Entwenden‹ Sie diesen Gegenstand aus der Wunderkammer. Erfinden Sie eine mediale Form, um ›Ihren‹ Gegenstand im Seminar zu zeigen!«



Abb. 4a & 4b: links Objekt in der Wunderkammer, rechts Übersetzung durch eine Studentin



Abb. 4c & 4d: links Foto eines Objekts aus der Wunderkammer, Zeichnung, rechts Arbeit mit mitgebrachten Objekten im Seminar

Da die Objekte in der Wunderkammer nicht zugänglich sind und das Fotografieren nur bedingt erlaubt ist, führte diese Aufgabenstellung zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Form und Material. Die Übersetzung in ein anderes Medium ließ die Studierenden genau beobachten, sie entwickelten Fragen und erstellten Recherchen bezüglich der Bedeutung des jeweiligen Gegenstandes im kulturhistorischen Kontext. Die Übersetzung verschob nicht nur die Bedeutung des Gegenstands, da er nur in einem anderen Kontext gezeigt wurde, er ließ uns auch anders über die Gegenstände sprechen, als vor Ort in der Wunderkammer. Während die Künstlerinnen und Künstler im Rahmen der Ausstellung in die Kammer gingen, um unsere Sicht auf die Dinge und auf die Kammer in Bewegung zu bringen, holten wir die Dinge aus der Kammer heraus und in den Raum des Seminars hinein, in die Alltagswelt. In dieser Bewegung – in die Kammer hinein und aus der Kammer heraus – liegt Potenzial für kunstpädagogische Prozesse. Die Übersetzungsprozesse basieren auf genauer Beobachtung, sie bedürfen forschender Ansätze und sie ermöglichen Transdisziplinarität sowie Formen der Erkenntnis, die an Objekte und ihr Material gebunden sind.

Heute versteht sich ein Museum nicht mehr nur als Wissensgenerator, der sich temporär als Lernort zur Verfügung stellt. Es lernt auch vom Publikum, wie beispielsweise in partizipatorischen Projekten, mit denen vielerorts experimentiert wird. In diesem Kontext wird das Museum als »lernende Institution« diskutiert und damit vom klassischen Lern- und Bildungsort, vom Ort der Präsentation, zur partizipativen Kommunikationsplattform: »Der Besucher ist kein unbeschriebenes Blatt, dem im Museum Wissen vermittelt wird. Im Gegenteil, er wird als (Alltags-)Experte angesprochen, seine Erfahrungen, Meinungen und Ansichten sollen in die Ausstellung integriert werden. Das Museum tritt nicht als allwissend auf, sondern versteht sich selbst als »lernende Institution«, die die jeweilige Bedeutung eines Themas gemeinsam mit den Benutzern aushan-

delt.« (Gesser; Jannelli; Handschin; Liechtensteiner 2012, 11)
Immer wieder wird in Vermittlungsprozessen im Museum oder in Ausstellungen der Versuch unternommen, Gegenwartsrelevanz und Subjektorientierung verstärkt ins Zentrum zu rücken. Die Frage nach der persönlichen Verbindung der Betrachterinnen und Betrachter zu den Dingen, die gezeigt werden, scheint am besten über gegenwärtige Themenbezüge möglich zu sein. Wie kann also ein Bezug zwischen den gezeigten Dingen und den Lernenden auch in Unterrichtssituationen hergestellt werden? Wie muss etwas gezeigt werden, damit es zum Impuls für kommunikative Prozesse wird – und damit zum Ausgangspunkt für eine ästhetisch geprägte, gestaltende und reflektierende Auseinandersetzung mit Welt? Zentraler Aspekt dieser Auseinandersetzung sind Objekt oder Bild und Material, in ihrer Verschränkung. So lässt sich über das Material auch ein Bildzugang schaffen, da das sinnlich Erfahrbare auf weiterführende Themen und Fragestellungen verweisen kann, wie zum Beispiel im Fall des *Eintagsmuseums* auf individuelle Geschichten, Atmosphären, Erinnerungen oder kulturelle Gepflogenheiten.

Der Pädagoge Klaus Prange stellt das Zeigen als diejenige Grundoperation heraus, die eine Situation als eine pädagogische ausweist (vgl. Prange 2005, 25). Wenn in einem Bildungskontext etwas gezeigt wird, so argumentiert Prange, wird nicht automatisch gelernt. Es handelt sich beim Zeigen und beim Lernen um zwei unterschiedliche Prozesse. Es besteht jedoch eine »Formkausalität« (Prange 2005, 156): Da die pädagogische Situation gestaltet wird, ist es wahrscheinlich(er), dass das Zeigen ein Lernen zur Folge hat. Pranges Grundannahme ist, dass es sich bei Erziehung um Kommunikation handelt – und dass der Prozess des Lernens zur Erziehung gehört. Die herkömmliche Vorstellung – und nach Prange ist sie keineswegs überholt – von Erziehung ist die Darstellung der Welt, um sich in ihr einigermaßen selbstständig behaupten zu können: »In der Gebärde des Zeigens, also wenn wir jemandem etwas zeigen, kommen drei Komponenten zusammen: die personale, die soziale und die thematische.« (Prange 2010,

64) Beim Zeigen muss daher geklärt werden, wer wem was zeigt, während es beim Lernen ausreicht zu klären, wer was lernt. »Das Erziehen, so könnte man sagen, bemächtigt sich des Lernens, um es zu beschleunigen, zu kontrollieren und vor allem auch: um es zu begrenzen. Für diese Operation gibt es ein Subjekt das zeigt (wer), ein Thema (was) und einen Adressaten (wem).« (Prange 2010, 65) In der Pädagogik wird dies als »Didaktisches Dreieck« bezeichnet, mit den zentralen

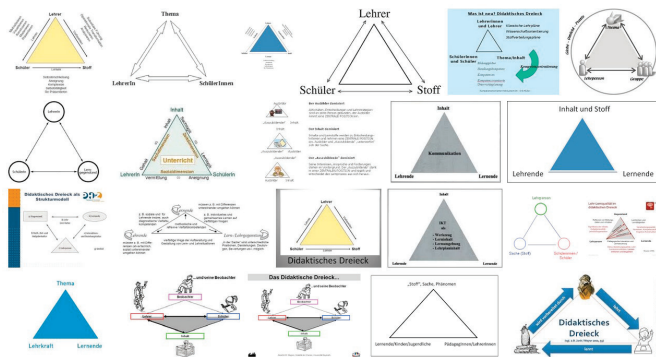


Abb. 5: Vielfalt Didaktischer Dreiecke (Screenshot Google-Suche)

Komponenten »Lehrende«, »Lernende« und »Gegenstand«. Häufig aufgrund der schematisierenden Darstellung von Lernprozessen kritisiert, dient das »Didaktische Dreieck« doch dem Zweck, anschaulich und durchaus flexibel Lernprozesse zu visualisieren, denn nicht jede Komponente ist fest an ihrem Platz verankert. Je nach pädagogischem Grundkonzept kann der Lehrende, der Lernende oder auch der Unterrichtsgegenstand die obere, bestimmende Spitze des Dreiecks bilden. Das soziokulturelle Umfeld der Lernenden kann fokussiert werden, das Lernziel (Lernzielorientierung) oder auch der Lernende (Subjektorientierung) an diese Spitze rücken. Bei der Pädagogin Lisa Rosa⁴ beispielsweise gewinnt das Dreieck in einer aktualisierten Darstellung an Komplexität, da Lehrende wie Lernende den Gegenstand daraufhin befragen, in welcher Beziehung er zu ihnen resp. sie zu ihm stehen (»Was hat das

mit mir zu tun?«). Der Unterrichtsprozess wird somit von gemeinsamer Arbeit am Material, von Diskussion und von der Aushandlung von Positionen bestimmt, in einer vom Lehrenden eingerichteten Raumsituation, welche diese Prozesse unterstützt. Hier liegt der Fokus auf der personalen Dimension von Bildung, die Lehrenden und Lernenden nehmen zentrale Positionen ein, die Gegenstände des Unterrichts (seien es Bilder, Objekte, Dinge, Sachverhalte oder Vorstellungen) werden interiorisiert, exteriorisiert und kommuniziert bzw. diskutiert. Prange rückt das Zeigen dezidiert in den Mittelpunkt seines didaktischen Dreiecks (vgl. Prange 2010, 65). Im Kontext des Zeigens kommen bei ihm der Zeigefinger und der Zeigestock ins Spiel, als tradiertes Erkennungszeichen des Lehrenden. Der Zeigestock fungiert als verlängerte Hand: »So gesehen enthält die Gebärde des Zeigens in pädagogischer Absicht zweierlei: den Hinweis auf das, was direkt (ostensiv) oder im Bild (repräsentativ) gezeigt wird und die Aufforderung, auch hinzusehen und zu lernen.« (Prange 2010, 66) Diese Aufforderung hinzusehen und zu lernen bestimmt die pädagogische Handlung und bildet einen Gegensatz zum Präsentieren, welches nicht zwingend diese Intentionalität beinhaltet.

Gleichzeitig bedarf es von Seiten der Lernenden auch die Bereitschaft hinzusehen, also eine Motivation. Ohne diese kann Kommunikation nicht stattfinden. Dies nimmt dem Lehrenden etwas von seiner Machtposition, denn die Lernenden haben in pädagogischen Inszenierungen immer eine Gegenmacht: Sie müssen zustimmen, Bereitschaft zeigen, dem Lehrenden entgegenkommen: »Insofern ist beim Lehren immer auch mit Widerstand, Nichtbeachtung und Abweichung zu rechnen.« (Prange 2010, 69)

Indem Lehrende eine Auswahl bezüglich des Gegenstands treffen, entscheiden sie auch, was nicht gezeigt wird. Prange nennt das die »dem Zeigen in Hinsicht auf Lernen innewohnende Machtstruktur« (vgl. Prange 2010, 66). Es geht dabei um die Regulierung und Kontrolle des Zugangs zu Wissen, die Elementarisierung, die Kanonisierung oder sogar die Indizierung des Unerwünschten.⁵

Zeigen ist entdeckend und verdeckend zugleich – in Zeiten der Digitalisierung und damit der weltweiten Zugänglichkeit von Wissensbeständen ein wichtiger und kritischer Aspekt. Wenn das Zeigen der Lernenden eine ähnliche Bedeutung erhält wie das des Lehrenden kann diese Regulierung des Zugangs aufgebrochen werden. Dann sind auch die Lernenden handelnde Subjekte, die nicht nur hinsehen, sondern auch selbst zeigen, also auf Gegenstände hinweisen und diese als Kommunikationsanlass begreifen. Mit dieser Durchlässigkeit von Machtstruktur muss ein Lehrer oder eine Lehrerin heute umgehen können, unvorhergesehene Perspektivwechsel zulassen und kritisch-konstruktiv begleiten. Prange betont, dass es Aufgabe des Lehrenden sei, in seinen pädagogischen Inszenierungen eine ästhetische Darstellung zu finden, die wirksam ist und derer sich die Lernenden nicht entziehen können (vgl. Prange 2010, 72). Dies gilt für alle Unterrichtsfächer, ist aber im Kontext kunstpädagogischer Überlegungen von besonderer Bedeutung, da hier viele Gegenstände des Unterrichts bereits ästhetische Artefakte sind, in denen Bildlichkeit und Materialität – oder Bild/Objekt und Material – gekoppelt sind.

Im Folgenden werde ich die dritte Situation vorstellen, die mit »In der Werkstatt« betitelt ist, da sie vor allem Materialien im Kontext des Zeigens in den Fokus nimmt.

Dritte Situation: In der Werkstatt



Abb. 6: BURG Würfel, 3D Druck - Milena Sophie Wienkamp

Der hier abgebildete Würfel, den ich dem Publikum meines Vortrags als Objekt zeigte, wird im Vorgang des Zeigen zur Referenz, es stellt einen Bezug zu etwas anderem her. Das, worauf ich mich mit dem Würfel beziehe, wird »beim Zeigen mittels Anwendung einer Regel durch das Aussehen des zeigenden Gegenstands bestimmt«, so der Philosoph Lambert Wiesing (2010, 23). Wiesing führt aus: »Das Besondere beim Zeigen ist, dass das, worauf verwiesen wird, nicht allein durch eine Regel im Vorherein festgelegt ist, sondern dass die Regel nur besagt, wie aus dem Aussehen des zeigenden Gegenstands der gezeigte Gegenstand bestimmt werden kann.« (Wiesing 2010, 23)

Die Regel legt die Art und Weise fest, wie aus dem Aussehen des Zeichens, in diesem Fall des Würfels, eine Referenz ermittelt werden kann. Einem Gegenstand, der zeigen soll, wird ein Sinn zugesprochen – und durch diesen lässt sich aus dem Aussehen bestimmen, was der Gegenstand zeigt (vgl. Wiesing 2010, 23). Das, worauf ein zeigendes Zeichen verweist, wird durch Zuschreibung von Sinn und durch die Anwendung einer Regel hergeleitet. Das bedeutet nicht, dass wir uns nur etwas zeigen lassen können, was wir schon kennen. Es bedeutet, dass etwas ausschließlich für jemanden etwas zeigt, der die Regel kennt, wie dieses etwas zeigt.

Im Fall des oben abgebildeten Würfels reichen weder das Wissen um die Regel allein noch das Betrachten des Würfels aus, um seine Bedeutung zu bestimmen. Erst das Zusammenwirken von Regel und Sehen setzt den Betrachtenden in die Lage, die von dem Gestalter oder der Gestalterin intendierte Bedeutung zu bestimmen. Der Würfel kann also, je nach Kontext, individuellem Wissen und Sinnzuschreibung, unterschiedliche Dinge zeigen, auf unterschiedliche Bedeutungen verweisen. Das Objekt lässt sich möglicherweise mittels des Aussehens identifizieren. Sichtbar ist ein Würfel aus einem bestimmten Material, in einer bestimmten Größe. Im Vortrag wurde der Würfel auch herumgegeben, er konnte von den Zuhörerinnen und Zuhörern befühlt, gerochen und in den Händen gewogen werden. Im Kontext der Wunderkammer erhalte dieses Objekt womöglich eine andere Bedeutung als im Hörsaal. Oder in einer Design-Ausstellung. Oder im Baumarkt.

Jemand, der sich mit Material und Technologie auskennt, kann sein individuelles Wissen einbringen und sieht das Objekt womöglich anders – oder *in* dem Objekt etwas anderes. Die Vielfalt der Kontexte, die dem Gegenstand unterschiedlichen Sinn geben, ermöglichen auch, dass aus dem Aussehen desselben Dings (oder Bildes) unterschiedliche Bezugnahmen konstruiert werden: Womit hat der Gegenstand Ähnlichkeit?

Interessant wird es, wenn ein weiteres Objekt zu dem ersten Objekt in Bezug gesetzt wird.



Abb. 7: BURG Würfel, Bohrmaschine, Material Kirschbaum – Josephine Bilz, Florentine Bofinger, Teresa Linhard

Die Zuhörerinnen und Zuhörer können sehen, dass es mehrere Würfel mit den gleichen Maßen gibt: Der Würfel wird zur Probe. Er verweist jetzt auf Eigenschaften, die er selbst besitzt – nicht mehr auf etwas anderes (vgl. Wiesing 2010, 26). Die Ähnlichkeit mit bereits bekannten Dingen wird nachrangig, das Material rückt in den Vordergrund. Das Publikum assoziiert nicht mehr, es betrachtet den Würfel selbst. Es wird deutlich, dass der Würfel hergestellt wurde, um etwas ganz Bestimmtes zu zeigen: Das Material, aus dem er gemacht wurde sowie die Art und Weise seiner Herstellung. Die Wahl der Form ist reiner Pragmatismus – mit einem deutlichen Gespür für die ästhetische Wirkung. Die Form ordnet sich dem Sinn unter: Gezeigt werden soll, wie ein bestimmtes Material aussieht, wie es zu verarbeiten ist, wie es sich anfühlt. Gleichzeitig verweist das Objekt auf einen bestimmten Kontext der Herstellung, auf eine spezifische Umgangsweise mit Material und bekommt im Kontext, aus dem es stammt, noch eine zusätzliche Bedeutung. Denn in der Materialsammlung der Kunsthochschule zeigen diese Würfel⁶ Möglichkeiten der Bearbeitung eines Materials mit einem Werkzeug. Und sie ermöglichen Lernen durch Experimente, denn Studierende entwickeln die Objekte im Grundlagenstudium, indem sie Möglichkeiten erproben, wie Material erfahrbar und Herstellungsprozesse darstellbar werden.

Indem beide Objekte im Rahmen einer Handlung (dem Vortrag) gezeigt werden und nicht lediglich an einem Ort präsentiert werden, indem sie also »verwendet« werden, entsteht ein direkter Bezug zu den Zuhörerinnen und Zuhörern und ein explizierbarer Kontext. Es wird verwiesen. Das ist mehr als bloßes Präsentieren. In pädagogischen Settings geht es darum, wie die Dinge gezeigt werden, und um ihre Funktion als verweisendes Medium. Die Handlung (des Zeigenden) und das Material bzw. die Materialität (des zu Zeigenden) spielen eine wichtige Rolle, um Kommunikation und die Konstruktion von Bedeutung zu ermöglichen. Das Zeigen ist eine Handlung, erst in der Verwendung erlangt das Gezeigte seine Funktion und Bedeutung.

Ähnlich verhält es sich mit der Geste: Eine Geste ist eine Körperbewegung, die erst durch die Verwendung als Zeichen zum Ausdruck von etwas als eine Geste wird; würde sie nicht dazu verwendet, wäre diese Körperbewegung nichts anderes als eine Bewegung. Genau dies ist jedoch beim Würfel anders: Das Objekt *Würfel* wird nicht durch die Verwendung als Zeichen zu einem Betrachtungsobjekt, sondern er ist schon ein gestaltetes Objekt, bevor er dann nachträglich zum Zeigen verwendet wird: »Denn unabhängig davon, wie und wofür ein Bild als Zeichen verwendet wird, es bleibt ein Gegenstand, der sich schon vor seiner möglichen Verwendung als Zeichen durch seine besondere Form der Sichtbarkeit auszeichnet.« (Wiesing 2010, 22)

In der Werkstatt, in der Materialsammlung, im Atelier oder auch im Kunstraum der Schule ist das Zeigen an sinnliche Erfahrung und handwerkliche Tätigkeiten geknüpft, an Erasten, Befühlen, Greifen, Kneten, Biegen usw. Ein forschender und gestaltender Umgang mit den Dingen ist eng verbunden mit Material. Auch hier weist das Zeigen immer auf den Zeigenden zurück, denn »die Geste des Zeichens existiert nicht, ohne zugleich denjenigen oder dasjenige mitzuzeigen, der oder das zeigt.« (Mersch 2010, 122)

Dieser Aspekt des Zeigens wird in einer weiteren Situation deutlich: In einem Gespräch mit Martin Neubert, Künstler und Professor für Keramik an der BURG, frage ich ihn nach Aspekten des Lehrens und Lernens in seiner Klasse. Er spricht über die notwendige Dichotomie von Misslingen und Gelingen und betont, dass »das Dazwischen« das eigentlich Schwierige sei. Nach dem Erlernen von Techniken und Erfahrungen im Umgang mit dem Werkstoff Ton suchen sich im zweiten Studienjahr alle Studierenden seiner Klasse je einen Gegenstand aus, den sie erforschen. Die Untersuchung geht mitunter so weit, dass sich der Gegenstand regelrecht auflöst. Die Studierenden nutzen alle Techniken, sie experimentieren viel, variieren und wandeln ab.

Neubert zeigt mir eine Pistole aus Keramik, die ein Student gemacht hat. Er weist darauf hin, dass man bei der Pistole nicht abdrücken darf – der Abzug würde aufgrund der Materialei-

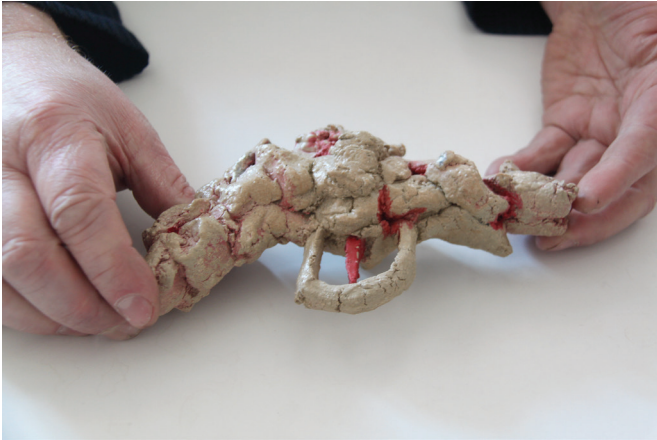


Abb. 8: Martin Neubert zeigt eine studentische Arbeit

genschaften abbrechen. Das Material wird hier deutlich an seine Grenzen gebracht, ebenso die Bildlichkeit – ohne den Abzug wäre das Objekt kaum als Pistole erkennbar. In dem Moment, in dem mir Neubert die Keramik-Pistole zeigt, wird über das Kennenlernen der konkreten künstlerischen Arbeit hinaus ein wichtiger Aspekt einer künstlerischen Haltung deutlich, auch in Bezug auf den Umgang mit Material. Er zeigt etwas und setzt sich dazu in ein Verhältnis. Die Art und Weise, wie er mir die Pistole zeigt, weist auf ihn selbst zurück, auf seine Haltung als Künstler und Lehrender. Auch dass er gerade sie auswählt, weil sie etwas verdeutlicht, was nur schwer in Worte zu fassen ist. Etwas Humorvolles scheint auf, auch etwas Subversives, ein Kontrast zwischen Zerbrechlichkeit und Rohheit, liebevoller Bearbeitung und lapidarem schnellen Wurf.

Transfer: Kunstunterricht

Im (kunst-)pädagogischen Kontext bedarf vor allem das Zusammenspiel von Lehrenden, Lernenden und dem zu Zeigendem in einem bestimmten Setting genauer Planung und didaktischer Entscheidungen. Im Fokus steht hier – als ein Aspekt von Kunstunterricht – die Rolle, die Objekte und Materialien im Unterricht spielen können. In den zuvor geschilderten Situationen wurden unterschiedliche Modi des Zeigens vorgestellt, die in Folge in Bezug zu Kunstunterricht gesetzt werden.

Objekte bilden Kommunikationsanlässe

Im *Eintagsmuseum* erzählen die Objekte etwas über die Menschen, die sie zeigen. In ihnen sind Erzählungen eingelagert, Biografien, die über das Zeigen zum Vorschein kommen und somit kommuniziert werden können. Sie bilden die Basis für ein erweiterbares Netzwerk, bei dem die Objekte die Knotenpunkte kommunikativer Prozesse bilden.

Je nach Kontext, je nach Gebrauchszusammenhang, können Objekte unterschiedliche Bedeutungen transportieren oder Assoziationen wecken. Es geht im Kunstunterricht dann darum, sich zu den Dingen zu verhalten, mit ihnen umzugehen und auf der Basis dieses Umgangs Inszenierungen zu schaffen, die wiederum Kommunikation ermöglichen. Diese Inszenierungen orientieren sich im Kunstunterricht möglicherweise an künstlerischen Vorgehensweisen, sie sind transdisziplinär und vernetzend. Von Seiten der Lehrenden und von Seiten der Lernenden geht es darum, Ideen in Form zu übersetzen, ihnen Gestalt zu geben, um etwas zu zeigen und um gemeinsam neue Zusammenhänge auszuprobieren. Kunst birgt das Potenzial, aktuelle und individuelle Fragestellungen zu behandeln, sie überhaupt erst in eine wahrnehmbare Form zu übersetzen, sie darstellbar und diskutierbar zu machen. Materialien und Objekte dienen als Arbeitsinstrumente im Kunstunterricht. Die Dinge bestimmen unser »In-der-Welt-Sein« mit, sie ermöglichen, dass wir uns spürbar positionieren. Und diese Positionierung schafft wiederum Raum für Austausch und Dialog.

Objekte verweisen und ermöglichen die Konstruktion von Bedeutung

In der Wunderkammer ist es das Rätselhafte und Unbekannte, das zum Staunen führt und zum Impuls für individuelle Forschungsprozesse wird. Die ausgestellten Objekte transportieren individuelle Erzählungen wie auch einen kulturhistorischen Kontext. Mit beidem gilt es sich auseinanderzusetzen. Wenn beim Zeigen in pädagogischen Situationen das sinnlich erfahrbare Wissen in den Vordergrund rückt, vielleicht auch das in den Dingen eingelagerte Wissen, dann geht es neben sprachlichen Dimensionen des Zeigens vor allem um gut überlegte Handlungen. Es geht darum, wie die Dinge gezeigt werden, und um ihre Funktion als verweisendes Medium. Das Zeigen ist eine Handlung, erst in der Verwendung erlangt das Gezeigte seine Funktion und Bedeutung. Hier rückt die sensible Auswahl des Gegenstands und die wohl überlegte Art und Weise des Zeigens in den Fokus, wobei es auch hier um die Handlungen der Lehrenden wie auch der Lernenden geht.

Material ermöglicht Zugänge und bildet Schnittstellen

Material ist zunächst sinnlich erfahrbar, es ist berührbar, ertastbar, fühlbar. Gleichzeitig steht es in einem historischen und kulturellen Kontext, es verweist auf einen bestimmten Gebrauch oder eine Verfahrenstechnik. Objekte der Kunst oder des Alltags, die aus einem bestimmten Material bestehen, ermöglichen über dieses Material Erfahrungen und Erkenntnisse. Sie schaffen zum einen Zugänge zu Herstellungsweisen und Materialeigenschaften, auch zu einer Ikonographie des Materials, sie spiegeln aber auch eine bestimmte Haltung und Arbeitsweise in der spezifischen Nutzung des Materials wieder. Künstlerinnen und Künstler nutzen den Symbolcharakter von Material und wählen bewusst Materialien mit bestimmten Eigenschaften oder Bedeutungen aus. So verweist ein Material auch auf den gedanklichen Ansatz eines Künstlers oder einer Künstlerin.

Künstlerische und handwerkliche Herangehensweisen sind miteinander verflochten, wenn das Material in den Blick ge-

nommen wird. So ermöglicht das Material erst die Bildlichkeit und ist eng mit dieser verschränkt. Dies gilt es in Unterrichtsprozessen zu untersuchen, indem im Rahmen von Rezeption ein reflektierender, handelnder Umgang mit Material angestrebt wird (vgl. Reuter 2015, 8). Interessant wird es zudem, wenn sich das bildliche Gegenüber nicht mehr materiell fassen lässt, wenn es immateriell erscheint, wie zum Beispiel eine Projektion. Immer wieder zeigt sich, dass eine Reduzierung von Materialität auf das sinnlich Erfahrbare des Dinghaften nicht greift. Auch Licht besitzt eine Materialität, auch digitale Technologien nutzen Material als Schnittstelle oder Ermöglichung von Sichtbarkeit. Was digitalen Technologien noch vor wenigen Jahren vorgeworfen wurde, dass sie entkörperlichen, entsinnlichen oder enträumlichen – all das schaffen künstlerische Werke heute mit aktuellen Technologien. Gerade in der Verschmelzung von Analogem mit Digitalem – aber auch in der bewussten Entscheidung für eine Form der Umsetzung, für ein Material – liegen die Herausforderungen, auch in Bildungsprozessen.

Die Verbindung von Subjekt, Handlung, Material und kommunikativen Prozessen sollte im Unterricht verstärkt in den Blick genommen werden. Dabei können durchaus die Machtverhältnisse noch weiter verschoben werden. Nicht die Lehrenden sind die allein Zeigenden, sondern Schülerinnen und Schüler müssen als Zeigende mitgedacht und immer wieder in den Fokus gerückt werden: Was zeigen sie?

Unterricht ist als soziales Setting zu verstehen, in dem Interaktion, Raumbezug, Performanz, Kommunikation und ästhetische Handlungsformen unverzichtbare Elemente sind, die zueinander in Beziehung stehen. Das Zeigen in kunstpädagogischen Situationen ist eng verknüpft mit dem Machen, mit dem Gestalten. Es will erlernt sein, in der bewussten Auswahl von Material, Form sowie dem jeweiligen Modus des Zeigens. Es liegt nicht nur am Lehrenden, eine ästhetische Darstellung in seinen pädagogischen Inszenierungen zu finden, sondern auch an den Lernenden, auf eine bestimmte und reflektierte

Art und Weise etwas zu zeigen. Sie stellen über die Gestaltung Bezüge zwischen ihren Lebenswelten, den Gegenständen des Unterrichts sowie ihren eigenen Sichtweisen und Fragestellungen her. Dabei rückt das Objekt oder auch die künstlerische Arbeit, das gestaltete Produkt – in welcher medialen Form auch immer – ins Zentrum des Unterrichtsprozesses. Indem ein besonderer Fokus auf das Material und seine Materialität gelegt wird, wird der Interaktion von Lernenden und Lehrenden in Unterrichtssettings ein bedeutsames Element hinzugefügt. Dinge sind in diesem Verständnis von subjektorientiertem Kunstunterricht weniger Anschauungsobjekte als explizites „Handwerkszeug“ (vgl. Breidenstein 2015, 17), also etwas, womit gehandelt wird. Diese Dinge sind im günstigsten Fall der Welt entnommen, sie bringen Erzählungen mit und ermöglichen eine hohe Varianz von Umgangsweisen – im Gegensatz zu didaktisiertem Lern- und Lehrmaterial. Für Kunstunterricht ist dann die Frage zentral, wie solche Objekte und Materialien individuelle Arbeitsweisen, Perspektivwechsel und andere Formen des Wissens ermöglichen – und damit Erkenntnisse und neuartige Erfahrungen.

Der Text basiert auf einem Vortrag, den Sara Burkhardt am 31.05.2016 im Rahmen der Ringvorlesung »Zeigen« an der Universität Hamburg gehalten hat.

Literatur

- Bätzner, Nike (Hg.) (2015): Assoziationsraum Wunderkammer. Zeitgenössische Künste zur Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Kataloge der Franckeschen Stiftungen 32. Halle (Saale): Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle.
- Breidenstein, Georg (2015): Vincent und die „Apotheke“ — oder: die Didaktik des Materials. In: ZISU 4: Dinge, Wissen, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule. S. 15-30.
- Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle und Jule Reuter (Hg.): Katalogbuch zur Ausstellung der Professoren und Professorinnen anlässlich des 100. Jubiläums der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle 2015. S. 193.
- Burkhardt, Sara; Dudek, Antje: Verflechtungen und Bildzugänge. Kunstpädagogische Prozesse in Wunderkammern. In: Burkhardt, Sara; Dudek, Antje (Hg.) (2017): Wunderkammer(n). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. S. 17-26.
- Burkhardt, Sara; Dudek, Antje (Hg.) (2017): Wunderkammer(n). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.
- Gesser, Susanne; Jannelli, Angela; Handschin, Martin; Lichtensteiger, Sibylle (2012): Das partizipative Museum. In: Gesser, Susanne, Jannelli, Angela; Handschin, Martin; Lichtensteiger, Sibylle (Hg.): Das partizipative Museum. Bielefeld: transcript. S. 10-15.
- Larass, Petra (2002): Zeitgenössische Reflexionen zur Wunderkammer. In: Jörg Ahrnt: KUGELN, schwebend. Rosenkranz, Akschamala, Tasbih. Zeitgenössische Reflexionen zur Wunderkammer. Kataloge der Franckeschen Stiftungen 10. Halle (Saale): Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). S. 7-10. Online: http://www.ahrnt.de/bilder/kugeln/ahrnt_kugeln_schwebend.pdf
- Mersch, Dieter (2010): Politik des Erinnerns und die Geste des Zeigens. In: van den Berg, Karen; Gumbrecht, Hans Ulrich (Hg.): Politik des Zeigens, München: Wilhelm Fink Verlag. S. 102-126.
- Müller-Bahlke, Thomas (2012): Die Wunderkammer der Franckeschen Stiftungen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Halle (Saale): Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle / Harrassowitz Verlag in Kommission.
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 2005.
- Prange, Klaus: Machtverhältnisse in pädagogischen Inszenierungen. In: van den Berg, Karen; Gumbrecht, Hans Ulrich (Hg.) (2010): Politik des Zeigens,

- München: Wilhelm Fink Verlag. S. 61-72.
- Reuter, Oliver M. (2015): Marmor, Stein und Knete ... Material in der Kunstvermittlung. In: Kunst+Unterricht, Heft 397/398. Velber: Friedrich Verlag, S. 4-9.
- Rosa, Lisa: Weblog zu Schule und Gesellschaft. <https://shiftingschool.wordpress.com/>
- Simonis, Annette: Der Traum von Materialität. Ein ästhetischer Diskurs über Vitalität und Materialität in den Künsten. In: Strässle, Thomas; Kleinschmidt, Christoph; Mohs, Johanne (Hg.) (2013): Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Theorien - Praktiken - Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 221-237.
- Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München: kopaed.
- Strässle, Thomas; Kleinschmidt, Christoph; Mohs, Johannes (Hg.) (2013): Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Theorien — Praktiken — Perspektiven, Bielefeld: transcript.
- Van den Berg, Karen; Umbrecht, Hans Ulrich (Hg.) (2010): Politik des Zeigens, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Veltmann, Claus (2015): »Umb von allen dingen lebendige Impressionen und connoissance zu bekommen«. Die Kunst- und Naturalienkammer August Hermann Franckes in der frühneuzeitlichen Bildungstradition. In: Bätzner, Nike (Hg.): Assoziationsraum Wunderkammer. Zeitgenössische Künste zur Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Kataloge der Franckeschen Stiftungen 32. Halle (Saale): Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle. S. 39-54.
- Wiesing, Lambert: Zeigen, Verweisen und Präsentieren. In: van den Berg, Karen; Umbrecht, Hans Ulrich (Hg.) (2010): Politik des Zeigens, München: Wilhelm Fink Verlag. S. 17-27.

Abbildungen

Abb. 1 a und b: Situation im Seminar. Fotos © Sara Burkhardt

Abb. 2: Johanna Reiner und Johannes Hoffmann: Eintagsmuseum (Sinop 2011).

Foto © Johanna Reiner

Abb. 3 a und b: Situationen in der Wunderkammer. Nina Viktoria Naußed: Sammlung, 2013-2015 (Ausschnitt). Fotos © Sara Burkhardt

Abb. 4 a und b: links Objekt in der Wunderkammer, rechts Übersetzung durch eine Studentin. Fotos © Sara Burkhardt

Abb. 4 c und d: Abbildung eines Objekts aus der Wunderkammer, Zeichnung, rechts Arbeit im Seminar. Fotos © Sara Burkhardt

Abb. 5: Vielfalt Didaktischer Dreiecke (Ergebnis der Bildersuche mit dem Suchbegriff »Didaktisches Dreieck« auf google.de)

Abb. 6: BURG Würfel 3D Druck, Material PLA – Milena Sophie Wienkamp

Abb. 7: BURG Würfel Bohrmaschine, Material Kirschbaum – Josephine Bilz, Florentine Bofinger, Teresa Linhard

Abb. 8: Martin Neubert zeigt eine studentische Arbeit. Foto © Sara Burkhardt

Anmerkungen

¹ Pralinen, die ihren Namen von den in Halle in früherer Zeit tätigen Salzwirkern, den Halloren, haben, da ihre Form und Größe an die Silberknöpfe an den Jacken der Halloren erinnern.

² <http://eintagsmuseum.net/>

³ Assoziationsraum Wunderkammer. Zeitgenössische Künste zur Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen. Kuratiert von Nike Bätzner. Eine Kooperation der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle mit den Franckeschen Stiftungen zu Halle, gefördert von der Kulturstiftung des Bundes. 24. April bis 16. August 2015. <http://100.burg-halle.de/programm/assoziationsraum-wunderkammer/>

⁴ Lisa Rosa: Weblog zu Schule und Gesellschaft. <https://shiftingschool.wordpress.com/> Zum didaktischen Dreieck: <https://prezi.com/di183wbqthkd/pedagogische-begriffe/>

⁵ Auch in der Kunstpädagogik gibt es immer wieder Diskussionen über didaktische Reduktion, einen kunstgeschichtlichen Kanon oder den Ausschluss bestimmter künstlerischer Werke, die im Unterricht möglicherweise aufgrund

ihrer Radikalität oder Komplexität nicht gezeigt werden sollten. Vgl. z.B. Kunsthochschule Kassel (Hg.): *Wieviel Kunst braucht die Kunstpädagogik?* Eine Dokumentation der gleichnamigen Podiumsdiskussion vom 26. November 2010, bearbeitet von Studierenden der Kunstdidaktik, Kunsthochschule Kassel. https://aligblok.de/wp-content/uploads/2014/04/BuKo12_Part01_Wieviel-Kunst-braucht-die-Kunstpaedagogik_klein1.pdf

- ⁶ BURG Würfel. Kathrin Grahl, Professorin für Bildnerische Grundlagen, hat zusammen mit weiteren Lehrenden und Studierenden und in enger Zusammenarbeit mit den Werkstätten eine dreidimensionale Mustersammlung maschinell bearbeiteter Materialien begonnen, die in der Materialsammlung der BURG ihren Ort findet und fortlaufend ergänzt wird. Die Würfel zeigen den Zusammenhang von Material, Fertigungstechnik und ästhetischer Wirkung (vgl. Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle; Reuter 2015, 193).

Sara Burkhardt

Jg. 1970, Professorin für Didaktik der bildenden Kunst an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. Studium an der Universität Hamburg, der HBK Braunschweig, der TU Braunschweig und am Trinity College Dublin. 1. Und 2. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien; Studienrätin in Hamburg; Promotion an der HBK Braunschweig (*Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln*); Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Flensburg, Juniorprofessorin für Kunst und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt neue Medien an der TU Dresden. Arbeitsfelder und Forschungsschwerpunkte: Kunst und aktuelle Medienkultur, Raumkonzepte in kunstpädagogischen Kontexten, Visualisierung und Dokumentation im Kunstunterricht, Bildungsprozesse und soziale Medien, Materialität und Lernen. Mitherausgeberin der Fachzeitschrift *Kunst+Unterricht*.
Web: <http://saraburkhardt.de>

Bisher in dieser Reihe erschienen

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

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

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

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

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

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

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

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

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

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

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

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

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

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

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

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

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

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

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

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

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

Heft 23.2012. ISBN 978-3-943694-01-7

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

Heft 24.2012. ISBN 978-3-943694-02-4

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

Heft 25.2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26.2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27.2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz,

Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

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

Meyer, Torsten: Next Art Education

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

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

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

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

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

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

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

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

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

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

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

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

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

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

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

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

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

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

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

