

Ruth Kunz

Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

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 41

Bearbeitet von: Anna Schürch (Redaktion),

Lisa James (Satz und Layout)

© 2018 Ruth Kunz. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-19-2

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) 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 41

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Ruth Kunz

Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Wie sammelt sich – was in Ereignis und Anblick flüchtig uns betrifft – zum Bild?

Welche Rolle spielt dabei die Auseinandersetzung mit existenten Bildern? Beflügeln sie die Imagination? Oder überschatten sie die Vorstellungskraft – löschen, was noch ungreifbar ist, durch ihre Macht?

Eng verbunden mit historischen, kulturellen, sozialen Kontexten sind Bilder nicht bloss Dinge unter Dingen, reduzierbar auf ein ›was ist‹. Sie oszillieren zwischen dem Realen und dem Irrealen und fordern uns auf, über die Wechselbeziehungen zwischen Erfahrung, Vorstellung und Artefakt nachzudenken – zu fragen, wie sich eine kunstpädagogische Praxis im Spannungsfeld von sinnlich Wahrnehmbarem, Imaginiertem und Realisiertem entwerfen lässt.

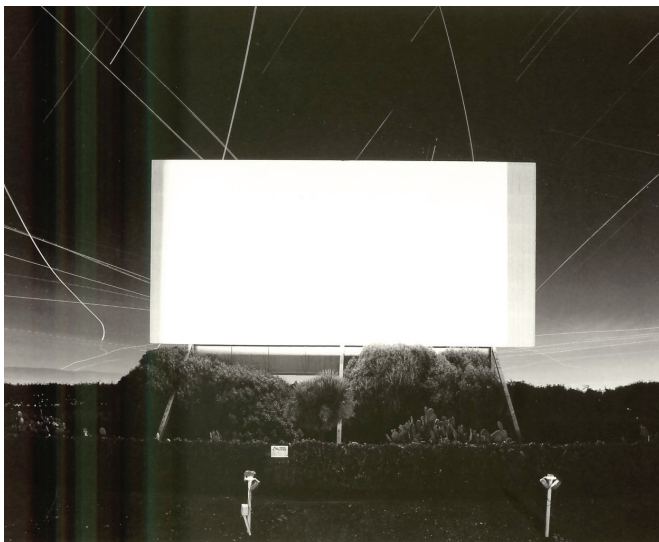


Abb. 1: Hiroshi Sugimoto: *Union City Drive In*, Union City, 1993
Sugimotos Bild zeigt eine Kinoleinwand in Langzeitbelichtung: die Dauer der Kameraexposition ist identisch mit der Abspielzeit des Films. Die hier gezeigte Reproduktion verweist auf Spuren des Gebrauchs (Scanstreifen).

Weiss und leer birgt der Screen die Möglichkeit des Erscheinens – des Noch-Nicht oder des schon Vorüberseins. Als eine Chiffre für Ausstehendes, auch Ausgelöschtes birgt er das Bild in seiner Latenz; er eröffnet einen imaginären Raum, der demjenigen des Traums ähnlich ist: »*There is something in common between watching a film and having a dream. We lose ourselves in either case – while it's going on. Our minds plunge into it, and we get excited, horrified... what not! [...] We completely forget the weariness of everyday life, and our minds can freely fly to a totally other world – at least throughout the time we are locked up in the dark room*« (Sugimoto 2000, S. 16).

Wir verlassen das Kino mit Erinnerungen an Bilder, die nicht materialisiert werden können, denn was ist schon ein *still* gegen die Überfülle bewegter Bilder? Und wir kennen sie alle – diese Rückkehr, die dem Erwachen gleicht: »*The world around us prevails with unique presence of known banality*« (Sugimoto 2000, S. 16).

Allein die *Spur* des Lichts erhält sich – der Film, den wir hier nicht sehen, hat sich aufgelöst in der Zeit seiner Projektion. Als diese Akkumulation von Licht – entstanden aus tausenden und abertausenden von aufblitzenden Bildern – verweist der leere Screen nicht nur auf die Instabilität des Mediums Film, sondern auch auf das Ephemere – auf den Verlust. Filmische Illusion, so schreibt Hans Belting, kehrt sich um in eine Illusion der Stille. Sie gleicht Sugimotos früher Erfahrung im Hof des elterlichen Hauses in Tokyo. Der Hof erinnerte ihn an den Grund eines Brunnens, »*[...] von wo aus man hinaus in ein Rechteck blickte, das aus dem Himmel herausgeschnitten zu sein schien*« (Sugimoto 2007, S. 11).

Diese visuelle Erfahrung aus frühester Kindheit transformiert sich Jahrzehnte später und wird zu einem *Bild*. Die aus dem Himmel geschnittene Fläche gleicht der Kinoleinwand. Der leere Screen verweist auf entschwundene Narrative – dem Himmel ähnlich, wo vorüberziehende Wolken sich formen und auflösen in der Bläue »*als hätte es sie nie gegeben*« (Illies 2017). Wie aber soll man diesem Bild begegnen, das von abstrakter Malerei, von Zen-Leere und Minimalismus zugleich zu sprechen scheint?

Wenn wir unsere Aufmerksamkeit von der überhellen Fläche lösen, werden wir gewahr, wie das von der Projektion ausgehende Licht eine geisterhafte Landschaft hervorbringt: Buschwerk, Sträucher, Kakteen werden kenntlich – der *sichtbare* Raum ersteht aus dem Licht des *unsichtbaren* Films (Belting 2000, S. 8). Erst der Entzug der filmischen Bilder lässt uns sehen, was vor Augen liegt.

In rätselhafter Weise ist in Sugimotos Arbeit die Erfahrung des Sehens – als eine Erfahrung von *Raum* – mit der Erfahrung von *Zeit* verwoben (Belting 2000, S. 8). Was für gewöhnlich getrennt gedacht wird – die Filmzeit als Zeit eines illusionär erlebten Geschehens – fällt in eins mit der in der Fotografie gespeicherten Zeit: den Linien des Lichts, die den Himmel teilen. Man kann Sugimotos Bild mit *Sprache* umkreisen, so wie man die Leere umkreist; man kann Sprache zwischen die Zeiten und die Bilder schieben und, wie Belting, den Screen als eine Allegorie auf den ›Film‹ unseres Lebens verstehen, in inneren Bildern aufbewahrt.

Was aber vermag die Sprache, wenn sich aus geringfügigem Anlass: einer Spiegung, einem Schatten, einer weissen Fläche die im Gedächtnis sorgsam eingefalteten Fragmente befreien und wir heimgesucht werden von Erinnerung?

Sehen und Erinnern

Handelt Sugimotos Fotografie vom Zusammenfallen der Bilder im Licht – einer rezeptiven Erfahrung, die das Narrative löscht und uns im Bild auf etwas verweist, das ausserhalb des Bildes liegt –, müssen Sprachbilder »eine innere Anschauung erst erzeugen« (Wulf 2014, S. 25).

An einer kurzen Passage aus den »Jahrestagen« von Uwe Johnson, entstanden zwischen 1970 und 1983, lässt sich zeigen, was geschieht, wenn Alltagswahrnehmung unversehens zersplittert und das Sichtbare von erinnerten Bildern überlagert wird.

Die Protagonistin, Gesine Cresspahl, eilt durch die New Yorker Midtown auf dem Weg zu Arbeit:

»Morgens, in der ersten schattigen Front der fünf gläsernen Türen, sehe ich die weisslichtige Gegenseite der Strasse gespiegelt, und ihr Ausschnitt mit Ladenschildern, Schaufenstern, Passanten tut verletzt wie etwas Friedliches, wenn ich ein Fünftel von ihm in der aufgezogenen Tür wegkippen lasse« (Johnson 1988, S. 124).

Marmor, Glas und Metall bestimmen die Architektur. Im Dunkel – *»der ersten schattigen Front«* – spiegeln sich Strassenszenen: Ladenschilder, Schaufenster, vorübereilende Passanten. Noch ganz Beobachterin, wohl unterscheidend zwischen Opakem und Transparentem, zwischen Spiegelbild und Realität, bleibt ihr Sehen in gesicherter Distanz: im Wegkippen der Tür zerbricht geräuschlos ein Bild.

»In der zweiten Klapptürfront des Windfangs stellt sich der Spiegel verwischter her, zerbricht fast gänzlich in zwei gleich grosse Teile der neben mir schwenkenden Türen, kommt zurückgeschwungen im hellen Schein der Marmorflächen im Foyer und ist ein Bild aus Schatten, stillen, losen, oben von einhängendem Dunkel eingefasst wie von Baumkronen, und zwischen den gleitenden Abbildern von Schattenmenschen ist der Hintergrund tief geworden, weissliches Seelicht gesehen unter Laubgrün, Boote auf dem Wasser, vor mir unverlierbar gewusste Umrisse, Namen voll Zeit, und erst wenn ich das Bild an der von Neon beleuchteten Ecke des Fahrstuhlschachtes verliere, versieht mein Gedächtnis den freundlichen Anblick und Augenblick und Moment mit einem scharfen Rand von Gefahr und Unglück.« Ein einziger Satz.

Während die anfänglich geometrische Exaktheit: *fünf Türen/ ein Fünftel der Fläche/gleichgrosse Teile Realität zu bannen versucht, zeugen Klapptürfront, schwenkende Türen, gleitende Abbilder von Bewegung* (Schulz 1995, S. 23). Der Spiegel ist verwischter. In der Unschärfe kündigt sich etwas an, was jenseits des Abbildes liegt. Es ist ein Bild *»aus Schatten, stillen, losen, oben von einhängendem Dunkel eingefasst wie von Baumkronen.«*

Die in der Spiegelung aufblitzenden Bilder kommen zum Stillstand, die »losen Schatten« begleiten den Übergang in die gedankliche Welt (Schulz 1995, S. 23). Der Hintergrund wird tief: eine zurückgelassene Landschaft in Mecklenburg, die Müritz: »weissliches Seelicht gesehen unter Laubgrün, Boote auf dem Wasser.« Es sind Fragmente der Erinnerung, die – durch die Spiegelung vorbereitet – sich zu einem andern Bild verdichten: Schatten, »unverlierbar gewusste Umrisse, Namen voll Zeit.« Jäh bricht die Erinnerung ab: das künstliche Licht löscht sie aus und holt die Protagonistin, holt uns in die Gegenwart zurück. Im Zurückschwingen des Glases lösen sich die Konturen der Außenwelt auf und Licht und Schattenformen setzen eine Vorstellung frei, die willentlich so nicht evoziert werden kann – deren Qualität gerade in dieser Unverfügbarkeit und Plötzlichkeit besteht.

Was als sprachlich vermittelte Wahrnehmung seinen Anfang nimmt, setzt sich fort in einer Bildhaftigkeit des Erzählens. Farben, Töne, Gedanken fluten. Vor unserem inneren Auge erstehen Landschaften, die nicht identisch sind mit den von Johnson beschriebenen. Gelesen oder gehört rühren Worte an Fragmente eigener Erinnerung – unscharf zwar, aber darum nicht weniger heftig, evozieren sie, was seit je flüchtig und immateriell uns begleitet. Im Geschilderten belebt sich das eigene Sehen: seltsam vertraut und doch imaginär.

Sagen und Sichtbarmachen

Das Gedenken – ausgelöst durch eine visuelle Erfahrung, die unvermittelt ein längst verloren geglaubtes Bild wachruft – ermöglicht Johnson einen Zugang zur Gegenwart. »Aber nicht so, dass das Vergangene sein Licht auf das Gegenwärtige oder das Gegenwärtige sein Licht auf das Vergangene wirft« (Benjamin 1982, V, 577, N2a, 3).¹ Wie Benjamin versteht Johnson den Umgang mit Bildern – den realen und den imaginierten – als dialektischen: nicht indem er heterogene Bilder zusammenbringt, wie dies in der Collage oder der surrealistischen Poesie

geschieht, sondern indem er beschreibt, wie gegenständlich Erkennbares seine Festigkeit verliert, zum Fragment wird und im *Umschlagen der Form* sich ein neuer und anderer Sinn einstellt. Spiegel und Schatten, Sichtbares und Erinnertes, äussere und innere Landschaft, gehören demselben Textgewebe, derselben biografisch-historischen Narration an. Was im Visuellen unvermutet aufscheint, verweist auf ein Kontinuum. Darin ist Johnsons Schreiben dem filmischen Denken Jean-Luc Godards verwandt. Versucht Johnson über die Metaphern von Spiegel und Schatten eine Verbindung herzustellen zwischen zwei Zeiten, so geht es Godard in der Montage um das Aufeinandertreffen zweier Sichtbarkeiten: Die Montage ist dasjenige, »was die Zeit des nur bruchstückhaft Erinnerten in eine Konstruktion der Erinnerung verwandelt« (Jean-Luc Godard, zitiert nach Didi-Huberman 2007, S. 197).

Sie ist der Bruch, der Zusammenstoss entfernter Welten: der Filmeinstellung, des Bildes und der Worte; sie ist kein Spiel mit dem Zufallsgenerator und keine Fusion. Das bedeutet, Bilder mit aller Dringlichkeit zu befragen und durch Intervall, Schnitt, Montage jenen »Funken hervorzubringen« (Didi-Huberman 2007, S. 200), der in uns, den Betrachtenden etwas zu entzünden vermag. Solche Praxis setzt nicht nur »die Existenz eines unendlichen Magazins/Bibliothek/Museums voraus« (Rancière 2009, S. 41), sondern auch die Fähigkeit zu konkretisierendem und analytischem Denken. Denn die Basis, das sind immer zwei Bilder: »[...] das ist es, was ich unter einem Bild verstehe, dieses aus zwei Bildern zusammengesetzte Bild [...]« (Jean-Luc Godard, zitiert nach Didi-Huberman 2007, S. 198).

Während sich uns im Mitvollzug von Johnsons Beschreibung eine sprachliche Form der Montage erschliesst – im Nacheinander das gleichzeitige Neben- und Ineinander erinnerten und imaginerter Elemente fassbar wird –, stellt sich die Frage, wie bei Godard *visuell existente* Bilder zu interagieren beginnen. Wie funktioniert dieses ›dritte‹, aus dem Zusammentreffen zweier Bilder latent aufscheinende Bild? Während wir in der deutschen Sprache nur das Wort *Bild* haben und damit sowohl materialisierte, wie imaginierte Bilder meinen, unterscheidet

das Englische zwischen *images*, den Vorstellungsbildern, und *pictures*. Darauf spielt Godard an, wenn er in »JLG/JLG« (1995) sagt: »An image is the creation of the mind by drawing together two different realities; the further apart the realities, the stronger the image.«

Und er fügt hinzu: »An image doesn't exist. This is not an image, it's a picture. The image is the relation with me looking at it and dreaming up a relation at someone else« (Godard 1998).



Abb. 2 u. Abb. 3: Jean-Luc Godard: Standbilder aus Histoire(s) du cinéma, 1988-1998, Teil 1a, »Toutes les histoires«

Der im Text von Didi-Huberman (2007, S. 204–213) eingehend reflektierte Ausschnitt (siehe Abb. 2, DVD 47:16, Abb. 3, DVD 47:24) aus den *Histoire(s) du cinéma, 1988–1998* beginnt mit den Worten: »*Oh quelle merveille de pouvoir regarder ce qu'on ne voit pas.*«² Godard differenziert hier nicht nur zwischen *regarder* und *voir* – einem aufmerksamen Sehen und einem bloss registrierenden Sehen – *voir* ist viel mehr: es ist jenes im Interview angesprochene Sehen, das die Vision miteinschliesst.

Indem er das Glück zweier Menschen – es ist eine Szene aus Georges Stevens *A place in the Sun* mit Elizabeth Taylor/Montgomery Clift (Abb. 2) – in das Innere eines Rahmens hinein komponiert, der, um 90 Grad gedreht, jene Szene des *Noli me tangere* aus Giotto's Fresken in Padua (Abb. 3) zeigt, thematisiert er die Berührung (bei Stevens) und das sich in der Berührung nicht mehr Erreichen (bei Giotto). Wie im Gesagten auch das Nicht-Gesagte mitschwingt, scheint zwischen den beiden Bildern, die Godard uns zu sehen gibt, jenes dritte auf: das *Einander-Erreichen im Blick* – jenes Nahesein auf Entfernung.

Unterricht als Montage

Lässt sich auch Unterricht als dieses latente Bild denken? Materialien, Bilder, Sätze – Gezeigtes und Gesagtes – sind sie nicht den Rohstoffen der *Histoire(s)* vergleichbar? Jene von Godard erträumte Relation – unverfügbar und doch in genauen Setzungen gründend – ist sie nicht den Relationen ähnlich, die auch wir herzustellen, versuchen? Denn »*dieses Bild [...], von dem Walter Benjamin spricht, worin das Gewesene für die Dauer eines Blitzes mit dem Jetzt zusammentrifft, um eine Konstellation zu bilden*« (Godard, Miéville 2006), geht aus der Art und Weise hervor, wie wir die Dinge zueinander in Bezug setzen. Das ist es, woran wir arbeiten können, wenn wir lehren.

An der Praxis einer jungen Studentin möchte ich zeigen, wie ein Unterricht aussehen könnte, der sich an den mit der Montage verbundenen Ansprüchen orientiert: genau in der Wahl der Inhalte, aber offen für das, was unserem Planen unverfügbar sich

einstellt. Anders als die hermeneutisch ausgerichteten Überlegungen des Anfangs, sind die folgenden Ausführungen zur berufspraktischen Arbeit empirisch basiert. Sie beziehen sich auf die Praktikumsdokumentation von Yasmin Mattich und die mit ihrem Unterricht korrespondierende Forschungsarbeit von Nicolas Wirth.³

Was ist eine Atmosphäre?

Ausgehend von den stimmungsmächtigen Bildern Edward Hoppers beschäftigen sich die Jugendlichen – sie sind 16 Jahre alt – zu Beginn mit Arbeiten von Gregory Crewdson, Tom Hunter und Thomas Demand und versuchen rezeptiv Elemente atmosphärischer Erfahrung zu beschreiben: Zeiten, Menschen, Räume. Dabei entdecken sie nicht nur Bildreferenzen und Neuinterpretationen,⁴ sondern werden auch gewahr, wie mediale Grenzen sich verflüssigen: zwischen Malerei und Fotografie, aber auch zwischen Fotografie und Szenografie.⁵

Fokussiert auf ein konkretisierendes Denken, das Rezeption und Reflexion eng verknüpft mit dem bildnerischen Handeln, artikuliert sich ein Lehrverständnis, das von *Theorie und Ästhetik* geleitet wird und in einen scharfen Gegensatz zu den traditionellen Formaten der Kunstgeschichte und ihrer Erzählweisen tritt. Mit den Mitteln der Dekonstruktion und Kontrastierung entwirft die Studentin eine Arbeit *mit* und *an* Bildern, die *nicht* unter dem Begriff des geschichtlichen Gewordenseins firmiert, sondern danach fragt, inwiefern die Auseinandersetzung mit künstlerischen Positionen Einsichten ermöglicht, die die eigene Gegenwart – das Individuell-Biografische und Kulturell-Kollektive – erhellen. Entstanden ist ein Konzept, das *künstlerisch-praktische Tätigkeit* und *Bilddiskurs* als zwei miteinander interferierende Setzungen betrachtet.

Ein Archiv anlegen

Wahrnehmung und Recherche stehen am Beginn eines Unterrichtsprojektes, das sich über mehrere Wochen hinzieht. Es gilt zu erkunden, wie Atmosphären einen Ort formen und welche Bedeutung Farbe, Licht, Materialität, Gerüche, Töne, Tem-

peraturen für unsere Empfindung haben. Die Arbeitsweise der Bühnenbildnerin und Regisseurin Anna Viebrock wird zum Anhalt für verschiedene Methoden des Aufzeichnens und Sich-Vergegenwärtigens. Ihre Beschreibungen lassen eine Ahnung aufkommen, wie sich im Alltäglichen und Gewöhnlichen – der Düsternis und dem Geruch der Ochsenblutölfarbe im Treppenhaus – das Imaginative entzündet und in Butzbach, einem kleinen Dorf in Hessen, für Augenblicke eine Vision jener Welt von Büchners »Woyzeck« aufscheint, die wir später auf der Bühne wiedererkennen (Viebrock im Dialog mit Malte Ubenauf 2011). Wie wichtig das Recherchieren und Auskundschaften von Orten für Viebrock ist, zeigen ihre Hefte. Unscheinbare Fotos, kleine Skizzen, Notate, fragmentarisch und unverbunden noch, zeugen von den Anfängen jeder Arbeit. (Abb. 4, Abb. 5) Sie inspirieren die Jugendlichen, auf ähnliche Weise Orte im Schulhaus zu untersuchen und ihre Empfindungen und Eindrücke zu formulieren: »Fabrik. Krankenhausatmosphäre. Gross, lang. Schilder und Notausgänge«: das ist der Hauswartsraum. »Man ist alleine, aber man hört viele Gespräche vom Gang her. Wäre es draussen still, wäre es drinnen auch.« (Abb. 7) Vertraut geworden mit Beschreibung, Fotografie, Skizze, Tonaufnahme und Frottage – einem ganzen Arsenal an dokumentarischen Praxen (Abb. 6) – setzen sich die Schülerinnen und Schüler danach mit einem für sie persönlich bedeutsamen Ort auseinander. Amari wählt die Bühne.⁶

»Ich habe diesen Ort gewählt, weil ich seit über 11 Jahren schon tanze und ich es liebe, auf der Bühne zu sein. Jedesmal kurz vor dem Auftritt hat man diesen Adrenalin-Kick. Aber kaum steht man da im Spotlight, und man weiss, dass da unten ein Publikum ist, aber man kann es nicht sehen, weil die Belichtung der Bühne und des Saals so angepasst sind. Der unglaublichste Moment ist dann, wenn die Musik angeht, das Orchester zu spielen anfängt. Meist ist es totenstill kurz davor.

Während den Auftritten ist man so konzentriert auf die Choreografie und auf den Takt und jedes einzelne Detail, das man geübt hat – man vergisst das Publikum. Man versucht immer – egal ob

mit der Gruppe oder alleine – die ganze Bühne auszunutzen und so viel wie möglich aus einem Tanz herauszuholen. Weil der Indische Tanz ein heiliger Tanz ist, legt man viel Wert darauf, dass es im Saal ruhig bleibt und das Orchester und die Tänzerin nicht gestört werden.«

In Amaris Text scheinen zwei Dinge auf: da ist zum einen ihre Ort-Wahl – die Bühne – und zum andern die Erinnerung an ihre Herkunft, die im Tanzgeschehen präsent wird. Die Bühne kann als Referenz auf das zuvor Gezeigte (Viebrock) verstanden werden, die Entscheidung aber, den Tanz zum Anlass für eine atmosphärisch dichte Beschreibung zu nehmen, ist biografisch bedeutsam, denn der gewählte Ort ist untrennbar mit der Frage nach der kulturellen Identität verbunden.

Während die *Recherche* ganz auf Wahrnehmungsfragen – visuelle, auditive, gar olfaktorische – gerichtet ist, verschiebt sich in fortgesetzter Arbeit das beschreibend-analytische Moment zum konkretisierenden hin, zur Frage: *Wie können Atmosphären erzeugt werden?*



Abb. 4: Anna Viebrock: erste Recherchen zu: »Die Spezialisten. Ein Überlebenstanztee«. Hamburg, 1999



Abb. 5: Anna Viebrock: Bühnenmodell zu: »Die Spezialisten ein Überlebenstanztee«. Hamburg, 1999



Abb. 8: Thomas Demand: Büro, 1995



Abb. 11: Thomas Demand: Küche, 2004

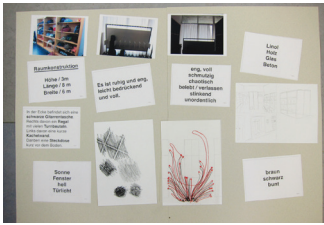


Abb. 6: Verschiedene Strategien zur Analyse und Dokumentation von Orten und Atmosphären (Schülerarbeit)

Fabrik. Krankenhaus- Atmosphäre.

Gross, lang. Schilder und Notausgänge

Abb. 7: Übungen zur sprachlichen Umsetzung (Schülerarbeit)

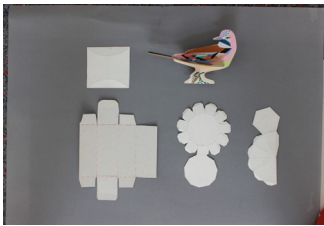


Abb. 9: technische Inputs zum Umgang mit Papier

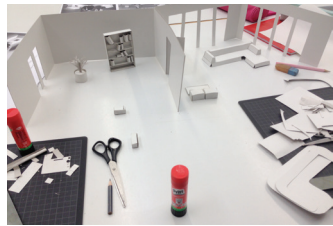


Abb. 10: Arbeitssituation



Abb. 12: Objekt



Abb. 13: Objekt

Ein Modell fabrizieren

Das szenografische Denken – die Durchlässigkeit zwischen den Medien Zeichnung, plastisch-räumliche Arbeit und Fotografie – bestimmt den Fortgang der Arbeit. (Abb. 9, Abb. 10) Nachgebaut im Modell sollen die Räume später für eine Inszenierung, einen Stop-Motion Film, dienen. Dabei achtet die Studentin sehr genau darauf, dass das, was sie zeigt und zur Diskussion stellt, mit dem jeweiligen Stadium der gestalterischen Arbeitsentwicklung korrespondiert – seien es künstlerische Strategien, Motive oder Inhalte: »Um einsehbar zu machen, dass auch, (-) grössere Künstler so arbeiten, mit Modellen, um zu zeigen dass das nicht so etwas Gebasteltes hat, sondern auch eine sehr hohe Qualität erreichen kann«, greift sie die Arbeit von Thomas Demand auf und lässt die Schüler_innen anhand eines kleinen Filmausschnitts selbst einen Zugang zu seinen Arbeitsmethoden finden. So entdecken die Jugendlichen, wie Demand auf Fotografien von Orten/Situationen anspielt, die sich dem kollektiven Gedächtnis eingepägt haben und durch die Presse vermittelt zu »Ikonen« geworden sind. Auch wenn die Bilder beunruhigende Schauplätze zeigen, die Papier-Rekonstruktionen neutralisieren den Ort. Allein durch die Wahl der Kameraperspektive wird die gespenstische Atmosphäre, werden ungute Vorahnungen in seinen Bildern präsent. (Abb. 8, Abb. 11) Während es im Kontext der Recherche um ethnografische Strategien der Raumerschliessung ging, gewinnt nun der explorative Umgang mit Papiermodellen an Bedeutung.

Um mehr darüber zu vernehmen, wie das Gezeigte in Bezug tritt zur gestalterischen Tätigkeit und welche Erfahrungen daraus resultieren, führt Nicolas Wirth im Anschluss an die besuchte Lektion mit Amari ein Interview: »Also (lacht), ganz ehrlich am Anfang fand ich es so (-) fühlte ich mich ein bisschen so unterfordert (lacht), weil ich dachte ›Hää, was, Papier und wieder zurück in den Kindergarten und Bastelstunde« (lacht), aber wenn man sich dann so vorstellt, dass es Künstler gibt, die ganze Häuser aus Papier gestalten oder ganze (-) Geschichten, (-) ganze Bücher mit solchen Bildern drin, finde ich es dann wieder so (-) ein ›Wow« -Effekt, dass man so viel aus Papier machen kann

(-), ja.« Die leicht schnippische Haltung macht einer Faszination Platz; Amari spricht davon, wie sich ihre Wertvorstellungen verschieben: »Es reizt mich dann auch so etwas zu machen oder etwas zu (-) kreieren, dass vielleicht ein bisschen anspruchsvoller ist, [...] es inspiriert einen auf jeden Fall, ja.«

Künstlerisch Arbeiten

Zu entdecken, wie zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler arbeiten, sprengt zu eng Gedachtes und zeigt, was möglich ist – das Taktile des Materials: ein notwendiger Widerstand. Dabei verschiebt sich der Akzent vom Objekt auf das Prozessuale; es geht weniger um die Werke an sich als vielmehr darum zu verstehen, wie und aus welcher Motivation heraus jemand arbeitet.

»(-) James Casebere«, reflektiert Yasmin Mattich ihre Intentionen, »habe ich gewählt, weil er sich durch seine klinisch (-) weissen (-) Modelle ausgezeichnet. Er arbeitet wie wir auch ohne Farbe, (-) also einfach mit dem Weiss. So dass eigentlich die Betrachter ihre eigenen Erinnerungen dahinein projizieren oder den Raum mit ihren eigenen Erinnerungen füllen. Das gleiche machen wir auch mit unseren kleinen Modellen (-) zum persönlichen Ort. Auch Casebere [...] lässt sich von realen Orten inspirieren, also Gefängnissen, Fluren, eben diesem Monticello-Haus⁷, das ja wirklich existiert.«

Wie die Schülerinnen und Schüler konstruiert James Casebere tischplattengrosse Modelle aus Karton und Styropor. (Abb. 14) Angesprochen auf die seiner Arbeit inhärenten Motive antwortet er: »It's a response to the sub-prime mortgage crisis and the madness of the way we live in the age of global warming and the end of oil, when for more reasons than one, the American Dream of home ownership has become a dangerous fantasy« (James Casebere 2011). Doch haben die Jugendlichen gesehen, dass diese Modelle alles andere sind als harmlose Miniaturwelten? (Abb. 15, Abb. 16) Darüber können wir nur spekulieren. Was in der Dokumentation des Unterrichts aber offensichtlich wird: Die plastischen Qualitäten der weissen Körper in Caseberes Arbeit beeindrucken die Jugendlichen ungemein. (Abb. 17) Seine

Modelle wecken den handwerklichen Ehrgeiz, die Liebe zum Detail. (Abb. 12, Abb. 13) Bezogen auf die Frage, wie stark die gezeigten Bilder den Arbeitsprozess lenken, ob sie ungeahnte Ideen/Lösungen befördern oder ob sie eher zu ›Nach-Bildern‹ anleiten, meint Amari: *»Wir waren sehr frei. Wir durften alles machen. Wir hatten eigentlich nur (-) die Vorgaben, dass es halt aus Papier oder eben Karton sein musste. Also ich hatte nicht das Gefühl, dass sie uns so mit diesen Bildern zeigen wollte, ja es muss genau so spektakulär sein, genau so (-) wie auf den Bildern. Wir waren sehr frei.«*

Wie attraktiv die zur Diskussion gestellten künstlerischen Positionen auch sind – zu Vorbildern werden sie nicht. Amari – das wird in den Interviews deutlich – grenzt sich ab; gegen Beeinflussung bleibt sie immun. Wie aber wirkt das Gezeigte ›im Kopf‹ weiter? Wie verbindet es sich mit den eigenen, im Gedächtnis präsenten Bildern? *»(--) und wenn man dann hier hin kommt, und am Morgen und so (-) eben diese Bilder sieht, dann kann man es noch mehr verknüpfen. Da kommen vielleicht sogar neue Ideen, dass etwas, das man überlegt hat, gar nicht mehr so toll ist, wenn man diese Bilder sieht (-) oder genau umgekehrt, dass man findet, das finde ich jetzt gar nicht toll, meine Idee ist viel besser.«*

»Also es war so (---) creepy (lacht).«



Abb. 14: James Casebere bei der Arbeit

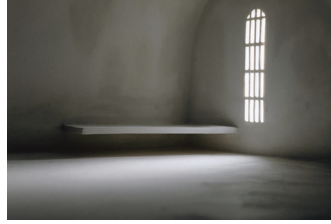


Abb. 15: James Casebere: Asylum, 1994



Abb. 18: Laurie Simmons bei der Arbeit
an Kaleidoscope House, 2001-2002



Abb. 19: Laurie Simmons: Kaleidoscope
House, 2001-2002

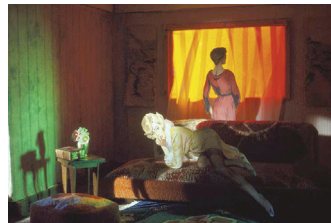


Abb. 21: Laurie Simmons: Long House,
2002-2004



Abb. 16: James Casebere: *Prison Cell With Skylight*, 1993



Abb. 17: Modell, dokumentarische Fotografie

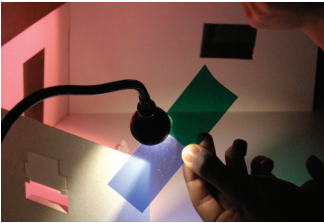


Abb. 20: Lichtexperimente der Schüler_innen



Abb. 22: Inszenierung der Schüler_innen



Abb. 23: Raumatmosphäre, inszenierte Fotografie

Modelle inszenieren

Schwingt in diesem *creepy* die Erinnerung an das Unheimliche in den Bildern von Thomas Demand mit? Vielleicht – denn neben der Konstruktion des Bühnenmodells und der Auseinandersetzung mit plastisch-räumlichen Fragen, geht es immer auch um die Beschäftigung mit Farbe und Licht: der Inszenierung von Schauplätzen – gruseligen oder träumerischen. (Abb. 20)

Wie aber macht die Studentin im performativen Nacheinander das Kontrastierende der Arbeitsansätze bewusst?

»My models«, so Casebere, »were always clearly models. You allow the viewer to step back and have a certain critical distance from the experience. You're not swept away emotionally by the heat of the moment [...]«. (2001) Die Arbeit mit Modellen stellt für Casebere eine Möglichkeit zur Distanzierung dar. Mit seinen Papphäusern verweist er nicht nur auf die Infragestellung des amerikanischen Traums, der durch die Krise der Finanzmärkte jäh geplatzt ist, diese *little boxes* sind auch Synonym für die Welt der ›kleinen Leute‹.

Wie mag es drinnen in diesen Vorstadthäusern aussehen? Im Widerspiel mit Casebere zeigt Yasmin Mattich, wie Laurie Simmons mit ihren perfekt inszenierten Interieurs und den dazugehörigen Staffagefiguren den Abbildanspruch überspitzt. (Abb. 18, Abb. 21) Amari erinnert sich genau: »Sie [die LP, Anmerkung der Verfasserin] hat ja uns, gefragt, was uns so auffällt an diesen Bildern [N: Mhm.], und, da waren ja meistens Frauen drauf, und irgendwie im Haus oder in der Küche oder so (-), das fand ich noch (-) bewegend, irgendwie (lacht) (-)«. Bewegend? Irritierend, ja! Denn Laurie Simmons hinterfragt mit diesen Spielzeugwelten weniger die globalen Geschehnisse denn die gesellschaftlichen Rollen, die mit diesen Lebenswelten verbunden sind. Während die Arbeiten von Casebere ohne das Wissen um die ökonomisch-politischen Hintergründe seltsam abstrakt bleiben, berühren Simmons ›Puppenhäuser‹ gerade deswegen, weil sie Fragen aufwerfen, die weibliche Rollenerwartungen betreffen und darum alles andere als banal sind. Für Demand, Casebere, Simmons ist das Modell ein *Instrument* –

ihr eigentliches Werk jedoch kulminiert in der fotografischen Inszenierung. Anders als die dokumentarische Fotografie eröffnet sie konstruktive Spielräume: sie erlaubt mit Verfremdungseffekten, mit Farbe und Licht zu experimentieren, um unter vielen denkbaren Möglichkeiten diese *eine bestimmte* Atmosphäre zu evozieren. (Abb. 22, Abb. 23)

Parallelen zwischen der künstlerischen Arbeit und der Arbeit der Schüler_innen zu aktivieren, heisst nicht einer Egalisierung oder gar einer zweifelhaften Nobilitierung der Jugendlichen das Wort zu reden, sondern im Dialog mit künstlerischen Fragestellungen neue Denkräume zu öffnen.

Das fordert von Lehrenden und Lernenden Übersetzungsleistungen – den Mut, sich auf bislang Unvordenkliches hin zu entwerfen. Denn was Amari mit ›frei sein‹ bezeichnet, ist eine Freiheit, die sich nicht auf die Freiheit des Ausdrucks begrenzen lässt, sondern darauf beharrt, sich drängenden Fragen zu stellen und sich einzumischen in die Verhältnisse (Szymczyk 2017).

Was bleibt?

»Also am Anfang, als ich hier an die Schule kam (-) konnte ich mir nichts anders vorstellen, als Pinsel und Farbe, oder ehm (-) Farbstifte und ehm (-) ein Blatt Papier und heute (-) bin ich eigentlich schon so weit, dass ich sagen kann, man kann eigentlich mit allem (-) und jedem (-) und überall Kunst machen [...].«

Das dritte Bild

Es gälte nun zurückzukommen auf jenes dritte, unsichtbare Bild, von dem bereits die Rede war. Denn während in den Aussagen der Studentin und der Schülerin fassbar wird, wie sich im Hin und Her zwischen zwei Modalitäten: der praktischen Arbeit und der Rezeption künstlerischer Arbeitsprozesse jene von Yasmin Mattich erdachte Montage entfaltet, wäre nun zu fragen, welche nicht-belegbaren, nicht zu versprachlichenden Momente in den Arbeiten wahrnehmbar werden, die aus solcher Montage resultieren. Was bringt ein Unterricht hervor, der sich an den Begriffen der *Erfahrung* und *Erkenntnis* orientiert?



Abb. 24: Die Bühne von *Amari*

»Der unglaublichste Moment ist dann, wenn die Musik angeht, das Orchester zu spielen anfängt. Meist ist es totenstill kurz davor.«

Imaginierte und realisierte Bilder

Bereits in der Recherche wird deutlich, wie herausfordernd es ist, ein dokumentarisches Bild in ein Stimmungsbild zu *übersetzen*. Die Fotografie als Ab-Bild von Figur und Raum ist trügerisch – erst in dem zum Text verdichteten Geschehen wird

Atmosphärisches wahrnehmbar. Die Sprache fasst visuell und leiblich Wahrgenommenes und bringt es als mentales Bild zur Anschauung. Übersetzt in Klang und Wort öffnet sich der reale Raum: auf Träume, Erinnerungen, Ideen vielleicht und wird zu einem Bewegungsraum, einem akustischen auch.

Diesen individuell erforschten Raum gilt es in Dialog zu bringen mit einer aus ebensolcher Recherche resultierenden Raumerkundung einer Mitschülerin. Montage meint in der Unterrichtskonstruktion von Yasmin Mattich nicht nur die Verbindlichkeit der geschilderten Setzungen, sondern auch die Arbeitsidee selbst – jenen ›dritten‹, handelnd erst zu imaginierenden Raum.

Wie aber kann der Bühnenraum von Amari zusammenkommen mit dem von Clara, ihrer Mitschülerin, beschriebenen Ort? Clara wählt einen stillen Fleck Erde: *»Ich habe diesen Ort ausgewählt, weil ich als Kind da sehr viel Zeit verbracht habe. Gemeinsam mit anderen Kindern, aber auch alleine. Mein Ort ist ein Abschnitt eines Baches, welcher durch unser Grundstück fließt. Es ist nicht sehr lärmig. Meistens hört man nur das Rauschen des Wassers. Dies kann teilweise sehr beruhigend wirken.«*

In Amaris und Claras Arbeit erscheint der erinnerte Raum in der Gegenwart des jeweils anderen: die Kulisse für jenen von Amari beschriebenen Tanz geht über in Claras stille Landschaft. Das in der Bühnentiefe sichtbare symbolische Element – der Lotos – wird plastisch und tritt an die Stelle der Tänzerin. Der Bühnenrand – in Amaris Beschreibung die Grenze zur absoluten Dunkelheit, da wo das Publikum sitzt, wandelt sich zur Hügelkante. Im Lichtkegel die Blüte. Ein herabstürzender Bach sammelt sich zum Becken; wir kommen an in der Stille.

Lichtkegel und Teich bilden eine Entsprechung – Amaris Bühne und das Hier und Jetzt von Claras Garten: der artifizielle Raum des Theaters und der Naturraum bilden eine neue Konstellation – in der Fotografie zum Stillstand gebracht.

Kante und Schwelle markieren den Ort, wo zwei Existenzen, zwei Zeiten, zwei Kontinente sich brechen. Bühne und Natur-schauspiel, anrührend in ihrer Gleichzeitigkeit, machen nicht

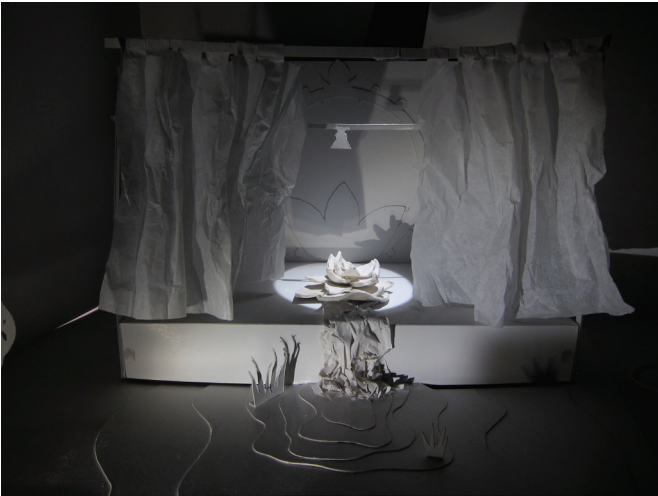


Abb. 25: Der Raum von Amari und Clara

nur unterschiedliche natürliche und kulturelle Phänomene in einem Bild anwesend, sondern negieren für Augenblicke die sozialen und ethnischen Differenzen.

Atmosphäre aber ist etwas Fluides, das kippen, gleiten, von einem ins andere übergehen kann. Wie bei Johnson geraten die Bilder in Fluss. Schatten tanzen, Standbild an Standbild gereiht entsteht Bewegung, ein Film.

Sehen ist ein unablässiges Gewinnen und Verlieren von Bildern und Räumen. Beweglich und flüchtig und ohne Gewissheiten. Jenseits einer negativen Dialektik liesse sich darum Lehren und Lernen in der Kunstpädagogik als eine Zu-Mutung begreifen, die aus bisherigen Bezügen freisetzt – eine Praxis, bei der es darum geht, *Erfahrungen* zu machen – nicht Bilder.

Ich danke meinen ehemaligen Studierenden Yasmin Mattich und Nicolas Wirth für das zur Verfügung gestellte Text- und Bildmaterial.

Literatur

- Belting, Hans (2000): *The Theater of Illusion*, in: Hiroshi Sugimoto. *Theaters*. New York, S. 7-13.
- Benjamin, Walter (1982): *Passagenwerk*. Bd.1. Frankfurt a.M.
- Casebere, James (2001): Interview by Roberto Juarez, in: *Art Magazine*, no.177, Fall 2001.
- Casebere, James (2011): <http://www.lissongallery.com/exhibitions/james-casebere-credit-faith-trust>
- Didi-Huberman, Georges (2007): *Bilder trotz allem*. München.
- Godard, Jean-Luc (1998): *Interviews*. Edited by David Sterritt. Jackson.
- Godard, Jean-Luc (2009): *Histoire(s) du Cinéma*. Frankfurt a.M, 2 DVDs, farbig, absolut Medien, Filmedition Suhrkamp.
- Godard, Jean-Luc (2014): *JLG/JLG: Selbstporträt im Dezember. Sätze*. Berlin/Zürich.
- Godard, Jean-Luc/Miéville, Anne-Marie (2006): *De l'Origine du XXIè siècle / The Old Place / Liberté et Patrie / Je vous salue Sarajevo*. DVD mit 2-sprachigem Textbuch, ECM records, Regensburg.
- Illies, Florian (2017): Interview mit Sven Behrisch, in: »Das Magazin«, Nr. 46, 18. 11. 2017. Ein Geschenk des Himmels. Zürich, S. 16-23.
- Johnson, Uwe (1988): *Jahrestage*. Frankfurt a.M.
- Müller-Tischler, Ute/Ubenauf, Malte (Hg.) (2011): *Anna Viebrock: das Vorgefundene erfinden*. Berlin.
- Ranciere, Jean-Jacques (2005): *Politik der Bilder*. Berlin/Zürich.
- Sugimoto, Hiroshi (2000): *The virtual image*, in: Hiroshi Sugimoto. *Theatres*. New York, S. 15-17.
- Sugimoto, Hiroshi (2007): *Meine Jugendzeit: Bilder der Erinnerung*, in: *Ausstellungskatalog SMB Nationalgalerie Berlin*, S. 11-19.
- Schulz, Beatrice (1995): *Lektüren von Jahrestagen. Studien zu einer Poetik der »Jahrestage« von Uwe Johnson*. Tübingen.
- Szymczik, Adam (2017): *Iterabilität und Andersheit*, in: *Documenta 14 Reader*. München, S. 17-42.
- Viebrock, Anna (2011): *Im Raum und aus der Zeit: Anna Viebrock – Bühnenbild als Architektur*. Katalog zur Ausstellung im Schweizerischen Architekturmuseum Basel 4.12.2010-6.3.2011.
- Weigel, Sigrid (2015): *Grammatologie der Bilder*. Frankfurt a.M.
- Wulf, Christoph (2014): *Die Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld.

Abbildungen

- Abb. 1: Hiroshi Sugimoto: Union City Drive In, Union City, 1993. Bildzitat: Sugimoto, Hiroshi (2000): Scan aus: Theaters. New York, S. 149.
- Abb. 2: Jean-Luc Godard: Standbild aus Histoire(s) du cinéma, 1988-1998, Teil 1a, » Toutes les histoires«. Bildzitat: Godard, Jean-Luc (2009): Screenshot aus DVD: Histoire(s) du cinéma, 1988-1998, Teil 1a, » Toutes les histoires«, Timecode: 47:16.
- Abb. 3: Jean-Luc Godard: Standbild aus Histoire(s) du cinéma, 1988-1998, Teil 1a, » Toutes les histoires«. Bildzitat: Godard, Jean-Luc (2009): Screenshot aus DVD: Histoire(s) du cinéma, 1988-1998, Teil 1a, » Toutes les histoires«, Timecode: 47:24.
- Abb. 4: Anna Viebrock: erste Recherchen zu: »Die Spezialisten. Ein Überlebenszantzee«. Hamburg, 1999. Bildzitat: Viebrock, Anna (2011): Scan eines Ausschnitts aus einem Notizbuch. In: Anna Viebrock (2011): Im Raum und aus der Zeit: Anna Viebrock – Bühnenbild als Architektur. Katalog zur Ausstellung im Schweizerischen Architekturmuseum Basel 4.12.2010-6.3.2011, S. 49.
- Abb. 5: Anna Viebrock: Bühnenmodell zu: »Die Spezialisten ein Überlebenszantzee«. Hamburg, 1999. Bildzitat: Viebrock, Anna (2011): Scan eines Dokumentationsfotos des Modells zu »Die Spezialisten. Ein Überlebenszantzee«. Hamburg, 1999. In: Anna Viebrock (2011): Im Raum und aus der Zeit: Anna Viebrock – Bühnenbild als Architektur. Katalog zur Ausstellung im Schweizerischen Architekturmuseum Basel 4.12.2010-6.3.2011, S. 48.
- Abb. 6: Verschiedene Strategien zur Analyse und Dokumentation von Orten und Atmosphären (Schülerarbeit) © Yasmin Mattich.
- Abb. 7: Übungen zur sprachlichen Umsetzung (Schülerarbeit) © Yasmin Mattich.
- Abb. 8: Thomas Demand: Büro, 1995. Bildzitat: Thomas Demand: Büro, 1995; <https://fokussiert.com/2009/10/13/thomas-demand-deutsche-bilder/>
- Abb. 9: technische Inputs zum Umgang mit Papier © Yasmin Mattich.
- Abb. 10: Arbeitssituation © Nicolas Wirth.
- Abb. 11: Thomas Demand: Küche, 2004. Bildzitat: Thomas Demand: Küche, 2004; http://kultur-online.net/files/exhibition/02_2164.jpg
- Abb. 12: Objekt © Yasmin Mattich.
- Abb. 13: Objekt © Yasmin Mattich.
- Abb. 14: James Casebere bei der Arbeit. Bildzitat: James Casebere: Screenshot aus: Landscape with Houses 2011; YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=AOgGTpkbDfk>

- Abb. 15: James Casebere: Asylum, 1994. Bildzitat: James Casebere: Asylum, 1994; <http://www.jamescasebere.com/photographs/1992-1999/>
- Abb. 16: James Casebere: Prison Cell With Skylight, 1993. Bildzitat: James Casebere: Prison Cell, 1993; <http://www.jamescasebere.com/photographs/1992-1999/>
- Abb. 17: Modell, dokumentarische Fotografie © Yasmin Mattich.
- Abb. 18: Laurie Simmons bei der Arbeit an Kaleidoscope House 2001-2002. Bildzitat: Laurie Simmons bei der Arbeit; http://www.theartgorgeous.com/wp-content/uploads/2016/12/8f15c712_Laurie_Simmons_theartgorgeous.jpg
- Abb. 19: Laurie Simmons: Kaleidoscope House 2001-2002. Bildzitat: Laurie Simmons: Kaleidoscope House 2001-2002; <https://d16tpmyokmwdws.cloudfront.net/blog.php?src=http%3A%2F%2Fblog.barnebys.org%2Fde%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F4%2F2016%2F03%2FLaurie-Simmons.png>
- Abb. 20: Lichtexperimente der Schüler_innen © Yasmin Mattich.
- Abb. 21: Laurie Simmons: Long House 2002-2004. Bildzitat: Laurie Simmons: Long House 2002-2004; <http://www.artnet.com/artists/laurie-simmons/long-house-orange-and-green-lounge-2J-Tesr7LOZ1-IKc4S6JMw2>
- Abb. 22: Inszenierung der Schüler_innen © Yasmin Mattich.
- Abb. 23: Raumatmosphäre, inszenierte Fotografie © Yasmin Mattich.
- Abb. 24: Die Bühne von Amari © Yasmin Mattich. »Der unglaublichste Moment ist dann, wenn die Musik angeht, das Orchester zu spielen anfängt. Meist ist es totenstill kurz davor.«
- Abb. 25: Der Raum von Amari und Clara © Yasmin Mattich.

Anmerkungen

- ¹ Zu Benjamins Bildbegriff: dieser gründet nicht in der Tradition der Ästhetik, er kommt aus dem jüdischen Denken, das als dieses Denken des Unbesetzten – JHWHs – versucht, sich mit der Vielfalt und Fülle der europäischen Kulturgeschichte auseinanderzusetzen. Im jüdischen Denken ist Gott nicht das Ganze, sondern das, was fehlt »dessen Mangel den Subjekten erst zu sprechen, zu handeln, zu begehren erlaubt« (Lipowatz 1982, zitiert nach Pazzini 2015). Benjamin führt die Sprache »nicht als souveränen Akt der Benennung ein, sondern als Erkennen der stummen Sprache der Dinge und der Natur [...]. Man könnte darin also eine Übertragung der Figur des Hörenden ins Reich des Visuellen sehen« (Weigel 2015, S. 423).
- ² Übersetzung: »Welch Wunderwerk ist es, dasjenige was man nicht sieht, betrachten zu können« (zitiert nach Didi-Huberman 2007, S. 211).
- ³ Die »Forschungsminiaturen« sind ein Format, das eine Verbindung schafft zwischen Fachdidaktik-Seminar und berufspraktischen Studien. Dabei besuchen die Studierenden einander gegenseitig im Unterricht und befragen in wechselnden Rollen – einmal aus der Sicht der Lehrenden, einmal aus der Sicht der Forschenden – ihre Praxis. Siehe dazu: <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/studienbereiche/fachdidaktik/forschungsminiaturenbg.html>
- ⁴ siehe dazu Tom Hunter (1997): *Woman Asleep*
- ⁵ siehe dazu Gustav Deutsch (2013): *Shirley, Visions of Reality*
- ⁶ Amari ist die von Nicolas Wirth für eine Fallstudie ausgewählte Schülerin.
- ⁷ Haus des dritten US-Präsidenten T. Jefferson

Ruth Kunz

studierte an der Hochschule der Künste Berlin Malerei, Theorie und Ästhetik und beschloss ihre Ausbildung mit dem Meisterschülerexamen. Nach der Rückkehr in die Schweiz erwarb sie das Diplom für das Höhere Lehramt Bildende Kunst und unterrichtete am Lehrerseminar Solothurn, später an verschiedenen Gymnasien des Kantons Zürich.

1990–1993 Lehrauftrag für Fachdidaktik und Unterrichtsgestaltung an der Zeichen- und Werklehrerklasse der Schule für Gestaltung Luzern.

2002–2011 Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Projekte und Publikationen zu bildnerischen Prozessen von Kindern und Jugendlichen.

2008–2011 Co-Leitung der Forschungsgruppe BildMedienBildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

2011–2017 Dozentin im Masterstudiengang Art Education der Hochschule der Künste Bern.

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

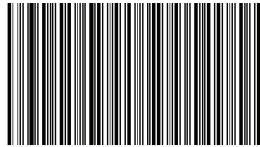
Heft 38.2017. ISBN 978-3-943694-17-8

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

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

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

Heft: 40. ISBN 978-3-943694-18-5



978-3-943694-19-2

Kunstpädagogische Positionen 41/2018

ISBN 978-3-943694-19-2