kopaed

KUNST UND DIDAKTIK IN BEWEGUNG

Birgit Engel
Katja Böhme (Hg.)

Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls

KUNSTAKADEMIE MÜNSTER
HOCHSCHULE FÜR BILDENDE KÜNSTE
ACADEMY OF FINE ARTS MÜNSTER

Kunst und Didaktik in Bewegung

Didaktische Logiken des Unbestimmten –
eine Materialreihe der Kunstakademie Münster

Herausgegeben von
Birgit Engel und Katja Böhme

Band I, 2014

Birgit Engel
Katja Böhme (Hg.)

KUNST UND DIDAKTIK IN BEWEGUNG

Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls

kopaed (München)

Der Förderverein
FREUNDE DER KUNSTAKADEMIE E.V.
ermöglichte durch großzügige Unterstützung
den Druck dieses Bandes.
Des Weiteren gefördert durch die Sparkasse
Münsterland Ost.

Bibliografische Informationen 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.

1. Auflage 2014
© 2014 by kopaed
Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München
www.kopaed.de
Alle Rechte vorbehalten

Gestaltung und Satz Jenna Gesse, Berlin
Einbandgestaltung Jenna Gesse, Berlin
unter Verwendung von Fotografien
von Birgit Engel, Münster
Druck und Bindung Kessler Druck+Medien,
Bobingen
Papier Lessebo Design Natural
Schriften Archer, Univers

Printed in Germany

ISBN 978-3-86736-187-3

INHALT

8 **I: Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung**
Birgit Engel, Katja Böhme

32 **II: Kunstdidaktische Installationen – Erfahrungsräume zwischen Kunst und Didaktik**
Katja Böhme

60 **III: Erfahrungsraum Bus – das Nebensächliche sichtbar machen**
Viviana Büker, Sarah Milanowski

68 **IV: Leib-haftige Erfahrung mit Naturmaterialien**
Lena Böge, Charlotte Amina Debs, Lisa Rosemann

76 **V: Von der Rolle – Am materiellen Minimum**
Birgit Wichern, Marie Heiderich, Esther Mittermeier, Paula Roesch

82 **VI: Die Heterogenität der Dinge – Sinneserfahrungen im Vergleich**
Jana Röther

90 **VII: Stille Post**
Benjamin Bode, Hubertus Huvermann, Lisa Kratzer

96 **VIII: Skulptur als intersubjektive Erfahrung – Über die Potenziale performativer Prozesse im Kunstunterricht am Beispiel der ›One Minute Sculptures‹ Erwin Wurms**
Clara Napp

106 **IX: Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik**
Birgit Engel

152 **Anhang**
Hinweise zu den Herausgeberinnen
Literaturangaben, Text-Ergänzungen

168 **Bildnachweis**

VORWORT

Ziel dieser Publikationsreihe ist es, das Handlungs- und Reflexionsfeld der Kunstpädagogik zwischen Hochschule und Schule in den Blick zu nehmen und die besonderen Potenziale dieses Übergangsraums im Dialog von Praxis und Theorie auszuloten und weiterzuentwickeln.

Anhand konkreter, experimenteller Projekte in Schule und Hochschule sollen die kreativen Chancen des Transfers von der künstlerischen Erfahrung in die pädagogisch-didaktische Praxis, aber auch die Wechselwirkungen intentionaler Möglichkeiten und kontextueller Bedingungen kritisch-reflexiv und zugleich erfahrungsoffen in den Blick genommen werden. Grundidee des Formates ist es dabei auch, der Vielstimmigkeit der Akteure einen Artikulationsraum zu geben, ihren Visionen, Unsicherheiten, Erfahrungs- und Lernprozessen, die sich im Handlungsfeld von angehenden Kunstpädagog_innen entwickeln. Studierende und andere Protagonisten des Übergangs, wie Praktikan_innen und Referendar_innen stellen eigene Projekte und kunstdidaktische Denkfiguren vor. Wissenschaftler_innen aus der Kunstdidaktik oder der Bildungsphilosophie setzen sich in Bezug zum Praxisfeld der Studierenden und reflektieren Herausforderungen theoretisch und praxisnah.

Die Grenzen des bewussten und zielgerichteten Zugriffs, sowohl auf das künstlerische als auch auf das pädagogisch-didaktische Handeln, fordern innovative wissenschaftliche und praxisreflexive Sichtweisen heraus, die auch den unbestimmten und unverfügbaren Momenten als Teil dieser Prozesse Rechnung tragen und den Umgang mit diesen als wichtige Momente des Professionalisierungsprozesses kultivieren.

Das Offene und Unbestimmte als ein Grundmoment intersubjektiver Praxis in pädagogischen, didaktischen und künstlerischen Prozessen verlangt nach einer besonderen Wahrnehmungssensibilität und Handlungsflexibilität. Es hinterlässt seine Spuren in der Erfahrung und wird greifbarer in kommunikativen Zwischenräumen. Diese Publikationsreihe widmet sich diesem Feld.

Münster, Juli 2014
Die Herausgeberinnen

Birgit Engel und Katja Böhme

BIRGIT ENGEL
KATJA BÖHME

I: Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Neugestaltung der konsekutiven Lehramtsstudiengänge und dem damit verbundenen Anliegen, einen neuen professionsorientierten Austausch zwischen Theorie und Praxis zu etablieren, möchten wir hiermit in einem ersten Schritt eine mögliche Verknüpfung vorstellen, die sich an den Spezifika künstlerischer und ästhetischer Erfahrung und Bildung orientiert.

Der hier vorliegende erste Band einer geplanten Veröffentlichungsreihe ist zugleich Teil einer Zwischenreflexion eines noch weiter angelegten Forschungsprojekts zum Thema *Übergangsräume von kunstakademischer Hochschulbildung zu kunstpädagogischer Unterrichtspraxis – Künstlerische Potenziale im Transfer auf kunstdidaktisches Denken und Handeln* an der Kunstakademie Münster. Im Rahmen dieser Praxisforschung mit grundlagentheoretischen Vertiefungen kann die Form der vorliegenden Veröffentlichung als eine erste praxisreflexive Antwort auf die Herausforderungen des Forschungsfeldes selbst verstanden werden. Gewagt werden dabei erste gedankliche Rückschlüsse und konzeptionelle Ideen hinsichtlich eines zugleich kritisch und produktiv zu kultivierenden Zusammenhangs zwischen der künstlerischen Praxis und der kunstpädagogischen Lehre. Beide Bereiche gilt es praxis- und grundlagentheoretisch weiter auszuarbeiten und zugleich systematisch und erfahrungsoffen im Rahmen einer auch experimentellen Lehrpraxis auszugestalten.

Der erste Band dieser Reihe widmet sich dem spezifischen Handlungs- und Reflexionsfeld der kunstdidaktischen Lehre. Die in diesem Buch versammelten Beiträge beschäftigen sich in unterschiedlicher Weise mit räumlichen, materiellen und zwischenmenschlichen Konstellationen in kunstdidaktischen Settings, die zu vielfältigen künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen und Handlungen anregen. Diese wurden von den Studierenden selbst entwickelt, in den Seminarzusammenhängen gemeinsam erprobt und in den hier ausgewählten Beiträgen von ihnen nachträglich reflektiert, auch im Sinne eines möglichen didaktischen Transfers auf die schulische Unterrichtspraxis. Hierbei hat sich ein Format herausgebildet, dem wir den Titel dieses Bandes widmen möchten. Wir unterstellen dem Arrangement einer ›Kunstdidaktischen Installation‹ zunächst die Leistung, zu vorher niemals exakt planbaren neuen Erfahrungskonstellationen und damit zusammenhängenden Sinndeutungsbezügen, die gleichermaßen auf Sinndeutungsentzüge angewiesen sind, anzuregen. Darüber hinaus aber hat sich das Format im Rahmen der hochschuldidaktischen Lehre im Blick auf die Übergänge zur schulischen Lehrpraxis bewährt. In der Form von experimentellen und erprobenden Konstellationen der Prozesse in Raum und Zeit lassen sich in besonderer Weise didaktische Ideen und Konzepte materialisieren, erprobend antizipieren, sichtbar machen und praxisreflexiv durchdringen. Dadurch können sich sowohl für Studierende als auch für Lehrende erweiterte Perspektiven eröffnen, kunstdidaktische Reflexions- und

Handlungszusammenhänge bereits an der Hochschule auch sinnlich-ästhetisch zu erproben und zu reflektieren. Die ›Kunstdidaktische Installation‹, das zeigen die verschiedenen Textbeiträge, kann sich dabei auf unterschiedliche Ebenen kunstdidaktischen Handelns und Reflektierens beziehen. Der vorliegende Band ist eine erste konzeptionelle Annäherung an die möglichen Erfahrungs- und Professionalisierungspotenziale dieses Formats, das es im Weiteren praktisch und theoretisch noch zu vertiefen und zu systematisieren gilt.

Im folgenden einführenden Text zu dieser Publikation geht es um kunstdidaktische Potenziale und spezifische Herausforderungen für die Kunstdidaktik, die mit dem Schwerpunkt einer künstlerischen Ausbildung beispielhaft an der Kunstakademie Münster in Verbindung stehen. Angebunden an ein aktuelles Forschungsprojekt und mit Blick auf bildungsphilosophische sowie bildungstheoretische Aspekte zur Rolle des Unbestimmten im Bildungsprozess wird die Kunstakademie zunächst als ein künstlerisches Erfahrungsfeld vorgestellt und in ausgewählten Qualifizierungsmerkmalen charakterisiert. Vor dem Hintergrund der aktuellen qualitativen Unterrichtsforschung wird im Folgenden ein allgemeines Desiderat in der Lehrerprofessionalität markiert. Dabei gerät die ästhetische Erfahrung in den Blick, die es im Weiteren von Lehramtstudierenden als ›Movens‹ zwischen Kunst und Pädagogik für den eigenen fachdidaktischen Professionalisierungsprozess zu nutzen gilt. Der Text geht dabei nochmals vertiefend im Blick auf die Lehrpraxis an einer Kunsthochschule der Frage nach, welche besonderen Potenziale von einem so ausgerichteten Bildungsprozess für den Transfer zwischen der Hochschule und der Schule ausgehen könnten. Am Beispiel eines exemplarischen Seminarbeispiels wird anschließend beispielhaft die Möglichkeit eines solchen Vorgehens einleitend konkretisiert. Der Einführungstext schließt mit einer Kurzvorstellung der Einzelbeiträge.

»WIR LASSEN UNS WIRKLICH, GLAUBE ICH, AUF ALLES EIN«[1] – Die Spezifik des kunstakademischen Lehramtsstudiums und die damit verbundenen Aufgaben und Chancen

Wir sind zu Gast in einem Kolloquium der Klasse von Henk Visch (Professor für Bildhauerei an der Kunstakademie Münster), um mehr über den Umgang mit dem Unbestimmten in der kunstakademischen Lehrpraxis zu erfahren. Henk Visch fragt uns zu Beginn, was wir uns von dieser Teilnahme an seinem Kolloquium versprechen und warum wir uns für das Unbestimmte interessieren. »Vielleicht«, so Visch, »kann man dann hier in der Klasse in unserer Anwesenheit entdecken, wie man das Unbestimmte finden kann. Das wäre

1 Zitat aus einem narrativen Interview mit drei Studierenden der Klasse von Henk Visch im Anschluss an ein Kolloquium, geführt am 12.07.2012 (#00:07:42#).

natürlich toll« (#00:02:52-0#). Nach einem gemeinsamen lauten Lachen fügt er hinzu: »Das wäre toll und das Problem ist natürlich, dass wir, weil wir nicht wissen, wie man das Unbestimmte finden kann, nichts Besonderes tun können, um das zu erreichen« (#00:03:02-8#).[2]

Der didaktische Umgang mit dem Unbestimmten macht sich leicht verdächtig, gerade dasjenige einer intentionalen und instrumentellen Strategie unterwerfen zu wollen, was sich als widerständig gegenüber einer an Effizienz orientierten Bildungspraxis erweist.

Die künstlerische Lehre an den Kunstakademien versteht sich in ihrer Tradition seit Beginn des 20. Jahrhunderts und auch gegenwärtig eher kritisch gegenüber einem pädagogischen und didaktischen Zugriff auf die Entwicklung der künstlerischen Arbeit der Studierenden (vgl. Hölscher 2012, 224 f.). Sie steht damit einer methodischen und inhaltlichen Vereinheitlichung von Lernprozessen und einer normativen und zeitlichen Festlegung von zu erwartenden Lernfortschritten, wie es in der schulischen Bildungspraxis üblich ist, eher ambivalent und skeptisch gegenüber. Gerade deshalb aber stellt sich im Rahmen der kunstpädagogischen Lehrerausbildung – und an den Kunsthochschulen und Kunstakademien in besonderer Weise – die Herausforderung, das Verhältnis zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogisch-Didaktischen in vertiefter und gründlicher Weise zu untersuchen und in einen praxisreflexiven Austausch zu führen. Dabei zeigt sich zugleich die Chance, gemeinsam mit den Studierenden einen Weg aus der tradierten Trennung und Dichotomie beider Bereiche, das heißt zwischen der Kunst und der Pädagogik zu entwickeln und zu kultivieren.

Lehramtsstudierende absolvieren an der Kunstakademie Münster gemeinsam mit den Studierenden der freien Kunst ein Hochschulstudium, in dessen Zentrum die eigene künstlerische Praxis in den künstlerischen Klassen steht. Dies schafft auch besondere Voraussetzungen, wenn es um Fragen des Übergangs von der Hochschule zur Schule geht.

Was sich aktuell im Rahmen der Einführung der konsekutiven Lehramtsausbildung als strukturelle Frage der Organisation der Übergänge vom Fachlichen ins Didaktische und vom Hochschulstudium in die schulische Praxis stellt, zeigt sich innerhalb der fachdidaktischen Lehre selbst als ein qualitatives Vermittlungsproblem. *Wie* können fach-, bildungswissenschaftliche und didaktisch-pädagogische Fragen bereits an der Hochschule in einen handlungspraktischen Lern- und Erfahrungszusammenhang sinnvoll eingebracht und reflektiert werden? Wie können sich dabei nicht nur Kompetenzen erweitern und Kenntniszuwächse vollziehen, sondern auch pädagogisch-didaktische, professionsspezifische Haltungen entwickeln, die auch den Hintergrund der eigenen künstlerischen Erfahrungspraxis nicht getrennt von der pädagogisch-didaktischen Reflexionsebene begreifen?

2 Audioaufnahme eines Kolloquiums der Klasse von Henk Visch am 12.07.2012

Was im Zusammenhang mit der Lehrerbildung an den Universitäten schon seit Längerem als ein allgemeines Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses diskutiert und reflektiert wird – weitgehend als Problematik einer Trennung und fehlenden Verknüpfung zwischen wissenschaftlich theoretischem und praxisrelevantem Wissen und eines dabei beklagten Assimilationsverhaltens von Noviz_innen (vgl. Hetke 2007)[3] – stellt sich innerhalb der kunstpädagogischen Lehrerbildung, insbesondere an den Kunsthochschulen, als eine etwas andere Herausforderung dar. Die kunstakademische Hochschulbildung ist durch eine ganz eigene Situation charakterisiert, mit spezifischen Potenzialen und Anforderungen (vgl. Engel 2013). Im Mittelpunkt steht hier eine immer auch sinnlich-geistige und erfahrungsoffene Handlungspraxis, die in der Tradition einer freien künstlerischen Lehre steht. Dabei wird auch in den künstlerischen Klassen Lehren und Lernen betrieben, auch hier vermittelt sich etwas, wenn auch mit anderen Vorannahmen und auf anderen Wegen, als es aktuell in den Schulen und Klassenzimmern oft geschieht. Diese ganz eigenen Wege einer spezifisch künstlerischen Erfahrungsbildung in den Blick zu nehmen, erscheint uns im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts interessant, insbesondere hinsichtlich der Möglichkeiten und Bedingungen eines Transfers. Dies heißt nicht, nach Erkenntnissen zu suchen, die nur im Sinne eines einfachen methodischen Instrumentariums zu funktionalisieren wären. Es geht vielmehr darum, sich zunächst der besonderen Leistungen hinsichtlich der Lernerfahrungen und Bildungsimpulse bewusster werden zu können. Dies erscheint nicht zuletzt auch deshalb angebracht, weil den ästhetischen und künstlerischen Orientierungen in der schulischen Bildungspolitik nach wie vor noch der gebührende Entwicklungsraum fehlt.

Künstlerische Prozesse, die daraus entstehenden Werke oder Interventionen, ihre Rezeption und die damit zusammenhängenden Erfahrungen sind historisch und in besonderer Weise gegenwärtig durchwoben von Momenten der Unbestimmtheit, sowohl was die prozessuale Struktur als auch den Werkcharakter betrifft. Sie stehen in der Tradition, sich weder einer semantischen und signifikativen Eindeutigkeit zu fügen, noch eine völlig identische Wiederholbarkeit ihrer entwickelten

3 Hetke argumentiert grundsätzlich dafür, die Diskussion um den Theorie-Praxisbezug durch ein Konzept unterschiedlicher Wissensformen zu ersetzen. »Als kollektive soziale Praktiken gründen Schule und Unterricht vor allem auf kollektiv geteiltem praktischem Wissen. Dieses praktische Wissen bleibt aber oft implizit, privat bis geheim oder flüchtig und ist deshalb nur schwer zugänglich. Novizinnen reagieren darauf typischerweise mit Imitation und Assimilation. Je später diese unvermeidlichen Prozesse in der Lehrerausbildung einsetzen, umso besser. Das Studium sollte sich deshalb darauf konzentrieren, die sozialen Praktiken Schule und Unterricht als Forschungsgegenstand in den Blick zu nehmen« (Hetke 2007, 7).

Erfahrungslogik zuzulassen (vgl. Adorno 1977, 182 ff.). Das damit einhergehende Bewusstsein einer niemals vollständigen (Vorher-)Bestimmbarkeit der Gestalt und der Rezeptionsweise einer künstlerischen Arbeit und zugleich das Ringen darum, einer entdeckten Spur oder auch Vision immer wieder neu zu folgen, konfrontiert innerhalb des künstlerischen Studiums die Studierenden mit dem Spannungsfeld eines Handelns, das in einer kreativen Weise eine eigene Logik entwickeln, verwerfen und immer wieder neu finden muss. Dies ist verbunden mit der Herausforderung, sich dem Umgang mit einer grundsätzlichen Paradoxie zu stellen, in der die eigene visionäre und imaginäre Intentionalität zwar zu einer wegführenden Orientierung benötigt wird, die jedoch verbunden ist mit der Unmöglichkeit, sie in einer nur operationalen und instrumentellen Logik direkt in eine konkrete Gestalt oder auch performative Form zu überführen.

UNBESTIMMTHEIT ALS TEIL KÜNSTLERISCH UND DIDAKTISCH BILDENDER ERFAHRUNG

Die Aufgabe einer produktiven Verhältnissetzung zwischen der künstlerischen und der kunstdidaktischen Praxis im Professionalisierungsprozess stellt sich zunächst als Frage nach einem möglichen gemeinsamen theoretischen Hintergrund beider Handlungsformen und kulturellen Praktiken.

Die Kritik der ausgreifenden Bemühungen eines identitätslogischen Zugriffs auf die menschlichen Vorstellungen über die Vernunft, das Subjekt und die Gesellschaft reichen zurück in eine Tradition von Hegel über Nietzsche und Adorno. Aktuell zeigen sich, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen, gemeinsame kritische Bezüge innerhalb philosophischer Bestrebungen, wie der Phänomenologie (Waldenfels 1994, 2002), der ästhetischen Hermeneutik (zur Lippe 2000), aber auch des Poststrukturalismus (u. a. Deleuze / Guattari 1977) und der Posthermeneutik (Mersch 2002, 2005) hinsichtlich der Grenzen der Bestimm- und der Verfügbarkeit im Rahmen der menschlichen Erfahrung. Bereits Hegel sah die Erfahrung im Horizont ihrer Überschreitung mit einem grundsätzlichen Entzug der Wahrheit verknüpft. »Die Erfahrungen stabilisieren weder die Wahrheit des Gegenstandes noch das Bewusstsein von ihm.« (Thompson 2009, 30) Andreas Hetzel bezeichnet die ›Unbestimmtheit‹ und das mit ihr korrespondierende ›Nichtwissen‹ als die beiden »[…] prominentesten Gestalten der Negativität in aktuellen Selbstverständigungsdiskursen« (Hetzel 2009, 11) und unterstellt ihnen darüber hinaus ein visionäres Potenzial. Dabei komme dem Negativen – seit Hegel – durchaus eine normative Kraft zu, indem es dazu beitrage, die Selbstverständlichkeiten der tradierten Ordnungen und ihre Normierungen in Frage zu stellen. Das Negative könne »[…] zum Utopischen in der Politik, zur Würde in der Ethik, zur Freiheit in der Gesellschaft« werden (ebd. 11). Zugleich erhielten Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit identitätslogischen Semantiken eher ambivalent konnotiert waren, wie u. a. Differenz, Unentscheidbarkeit, Fraktilität, eine neue und produktivere Konnotation. Gemeinsam mit Gerhard Gamm spricht Hetzel deshalb von einer »Positivierung« des Negativen. Gamm verdeutlicht in seinen Studien zur Philosophiegeschichte des Unbestimmten, dass insbesondere die »[…] begründende und zugleich grundstürzende Macht des Ambivalenten nicht weiter als Mangel an Sein und Erkenntnispräzision […]« zu begreifen sei (ebd. 12). Im Zusammenhang mit den so ausgerichteten Analysen zeige sich – so Hetzel – das Unbestimmtheitsparadox für das Subjekt im wesentlichen in der Erfahrung eines irreduziblen Entzugs sowie eines Unbestimmtwerdens der Struktur seiner Selbst- und Weltbezüge. Dies macht eine fundamentale Konfrontation des postmodernen Subjekts mit einer Abwesenheit bewusst, die damit konfrontiert, dass die Dinge und die Anderen weder in einer begrifflichen Identität und diskursiven Verstehbarkeit aufgehen, noch sich als verfügbar erweisen.

Insbesondere in der phänomenologischen Philosophie kommt dem Unbestimmten eine zentrale Bedeutung zu. Besser müsste man sagen, dass hier die »Erfahrung eines irreduziblen Entzugs« und die darauf aufbauenden Zusammenhänge selbst zum Gegenstand der Reflexion in ihrer Bedeutung für die bildende Erfahrung geworden sind (vgl. Meyer-Drawe 2000, 2008, 2012). In der Philosophie von Bernhard Waldenfels wird das Phänomen der Unbestimmtheit insbesondere über den Begriff des Fremden thematisiert. Das Fremde bezieht sich dabei aber nicht in erster Linie auf ein äußerlich Unbekanntes oder einen interkulturell Anderen, sondern auf ein Grundspezifikum der Erfahrung selbst, das mit einer Grenzüberschreitung und dem Ereignis eines Bruchs im Zusammenhang steht. Dabei ereigne sich innerhalb einer Diastase eine Selbstverschiebung und Selbstverdichtung in Erfahrungsprozessen, in denen dem eigenen Selbst- und Weltbezug eine Fremdheit innewohne. »In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte, in denen sich das Selbst von sich selbst entfernt« (Waldenfels 2002, 204). Diese Selbstverschiebung im Erfahrungsphänomen aber stehe dem Subjekt nicht zur freien Disposition, sondern sei Teil eines intersubjektiven Geschehens und eines damit im Zusammenhang stehenden Antwortgeschehens, welches ein Hinsehen und Hinhören provoziere. Intentionalität, Regelorientierung und konsensuelle Abstimmung alleine würden deshalb den Herausforderungen des Fremden nicht gerecht, sondern es fordere in paradoxer Weise eine Antwort heraus. »Die Antwort ist als Antwort kreativ. Der Anspruch gehört nicht einer Ordnung an, in die das Antworten eingefügt oder der es unterworfen ist. Der Anspruch wird vielmehr erst zum Anspruch in der Antwort, die er hervorruft und der er uneinholbar vorausgeht« (Waldenfels 2006, 67).

Dieter Mersch begreift posthermeneutisch den kreativen Vorgang nicht als ein menschliches Vermögen oder als einen Ausdruck des Symbolischen, sondern als einen möglichen »[...] ›Effekt der Diskontinuität‹ kultureller Prozesse selber« (Mersch 2005, 11). Dieser zeige sich unmittelbar mit einer spezifischen Reflexivität verknüpft. Dabei avanciere »[...] der Bruch oder die Fraktur zum eigentlichen Movens der Produktivität« (ebd. 11). Auf dieser Grundlage charakterisiert er Differenz, Reflexivität und Alterität als die konstitutiven, ineinander verflochtenen Momente der Kreativität (vgl. ebd.).

Diese Verhandlungen innerhalb der philosophischen Diskurse werden auch in den aktuellen Bildungstheorien und Bildungsphilosophien der Erziehungswissenschaft aufgegriffen. Über Problematiken der ›Integrationsdebatte‹ hinaus geraten auch hier Fremdheit und Differenz als Grundmomente des Bildungsereignisses in den Blick (vgl. Koller / Marotzki / Sander 2007). Hierbei hat sich ein Bildungsverständnis formiert, für das die Krisenhaftigkeit der Erfahrung des ›Fremden‹ und der transformatorische Charakter einer Erfahrung, die sich an den Grenzen ihrer hermeneutischen Verstehensmöglichkeiten bewegt, konstitutiv ist (vgl. Kokemohr 2007; Koller 2007; Thompson 2009 u. a.).

Auch die Forschungen im Rahmen einer erziehungswissenschaftlich-kulturellen Anthropologie, vertreten u. a. durch die vielfältigen Studien von Christoph Wulf zum Begriff der Mimesis, verweisen auf die soziale Bildungsrelevanz ritueller Handlungszusammenhänge, die Momente des Unbestimmten und Unverfügbaren transportieren und kommunizieren (vgl. Wulf 1992, 2001). Mimesis, so Wulf, bedeute »nicht nur Nachahmen, sondern auch ›sich ähnlich machen‹, ›zur Darstellung bringen‹, ›ausdrücken‹, ›vor-ahmen‹« (Wulf 1997, 1015). In der mimetischen Aneignung des Vorgegebenem, d. h. durch den Nachahmungsprozess des Subjekts, erhalte das Vorgegebene eine neue Qualität (vgl. ebd.). Dabei spielen in mimetischen Prozessen gerade vor- und unbewusste Ebenen von Ereignissen und Vorgängen eine wichtige Rolle, an die sich das wahrnehmende Subjekt sinnlich-leiblich anschmiegen könne (vgl. Gebauer / Wulf 1992, 394 f., 397 f.). Bezogen auf das Unbestimmte kommt dem Mimetischen in diesem Verständnis nicht nur bei der Annäherung an die Kunst eine Schlüsselrolle zu, indem das ästhetische Wechselspiel von Mimesis und Rationalität dazu befähige, »mehr an den Dingen wahrzunehmen, als sie sind« (Adorno 1977, 488).

Vor diesem hier nur anzudeutenden Hintergrund können Unbestimmtheit, Fremdheit und Differenz als Herausforderungen auch innerhalb der pädagogisch-didaktischen Praxis verstanden werden, auch wenn die Kulturen ihrer reflexiven erziehungspraktischen Realisierung noch weiter zu entwickeln sind.

ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN ALS MÖGLICHES MOVENS ZWISCHEN KUNST UND PÄDAGOGIK – Ansätze der Professions- und Bildungsforschung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft

Ein Blick in die qualitativ orientierte Unterrichts- und Professionsforschung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft erscheint an dieser Stelle sinnvoll, um sich theorie- und empiriegestützt zunächst eines notwendigen Entwicklungsbedarfs bewusst zu werden, der dem hier kurz skizzierten Theoriezusammenhang eine aktuelle Bedeutung verleiht.

Im Unterschied zu lernpsychologischen Ausrichtungen der gegenwärtigen Unterrichtsforschung, die sich an einer überprüfbaren Effektivität der intendierten Lernprozesse orientieren (Herzog / Makarova 2011, 69), zieht Werner Helsper aus den objektiv-hermeneutischen und ethnographischen Unterrichtsrekonstruktionen der qualitativen Sozialforschung in den vergangenen Jahren den Rückschluss, dass das aktuell zu beobachtende Lehrerhandeln im Ganzen einen deutlichen Bedarf an Professionalisierung aufweise (vgl. Helsper 2011). Er markiert dabei – in Anlehnung an das Professionsverständnis von Ulrich Oevermann (vgl. Oevermann 1996, et. al.) – ein entscheidendes Desiderat, indem er deutlich macht, dass »[...] der ›fruchtbare Moment‹ im Bildungsprozess, die sachbezogene Emergenz des Neuen und die professionelle stellvertretende Krisenlösung und Krisininduktion im Sinne der Eröffnung irritierender Bildung in der schulischen Unterrichtspraxis zum Ausnahmefall wird. Die dominante Struktur des Lehrerhandelns ist damit in hohem Maß professionalisierungsbedürftig, weil gerade die Vermeidung der bildenden Krise und der Überhang der Routine im Lehrerhandeln jenen ›Schülerjobber‹ (Breidenstein 2006) generiert, der als Ausdruck einer sekundären Krisenbewältigung in Form diverser Schülerpraktiken zu verstehen ist, die durch die Routineform Unterricht erzeugt wird.« (Helsper 2011, 160) Ein routiniertes Lehrerhandeln, das also selbst keine Offenheit und Geübtheit im Umgang mit neuen und krisenhaften Situationen einbringen kann, trägt – so kann man weiter schließen – demnach auch zu einem Schülerverhalten bei, das selbst wiederum von Routinen und strategischer Erfüllung von Handlungserwartungen geprägt ist. Was sich hier im Feld der Schul- und Unterrichtsforschung bezogen auf den Handlungszusammenhang von Lehrer_innen und Schüler_innen zeigt, stellt insbesondere die hochschuldidaktische Professionalisierung vor besondere Herausforderungen, was den pädagogisch-didaktischen Handlungsradius betrifft.

In einer aktuellen Studie im Rahmen der Bildungsgangforschung (vgl. Combe 2012) arbeitet Arno Combe den Erfahrungsbegriff für eine mögliche fächerübergreifende Orientierung des Lehrerhandelns und der darauf aufbauenden pädagogisch-didaktischen Entscheidungen heraus, um auf dieser Grundlage ein Verständnis von Lehrerprofessionalität zu entwickeln. Helsper charakterisiert dies

so: »Combes Ansatz der Lehrerprofessionalität […] nimmt seinen Ausgang auch vom Konzept ästhetisch-lebensweltlicher Erfahrung. Im Zentrum steht bei ihm die Klärung der Frage, wie gegen erstarrte Unterrichtsformen offene und das Neue konstituierende Bildungsprozesse im Unterricht möglich sind. Dabei wird das professionelle Lehrerhandeln im Kern durch Ungewissheit, doppelte Kontingenz, Einzelfallbezug und Sinn verstehende Zugänge bestimmt. […] Mit Bezug auf Oevermann, Buck und Dewey wird für derartige Bildungsprozesse der Begriff der Krise als einer Irritation eingespielter Handlungs- und Deutungsroutinen ins Zentrum gerückt (vgl. Combe / Gebhardt 2007, 9 ff.). Die These, dass es bei Bildungsprozessen im Kern um eine irritierende Erfahrungsbewegung geht, […] wird mit Bezug auf inhaltliche Lernvorgänge und Unterrichtsprozesse expliziert« (Helsper 2011, 157).

Auch wenn im kunstdidaktischen Diskurs schon seit längerer Zeit die übertragbaren Erfahrungsmomente der ästhetischen Erfahrung auch auf didaktische Prozesse im Allgemeinen herausgestellt wurden (vgl. Otto 1998[4]; Schulz 1997), so zeigt sich aktuell doch offensichtlich darüber hinaus ein wachsendes Bewusstsein auch von Seiten der Erziehungswissenschaften dahingehend, dass die Qualität der künstlerischen und der ästhetischen Erfahrungen, Dispositionen zu fördern vermag, die sich insbesondere in einer professionsspezifischen Relevanz als dringlich erweisen könnten.

Auch vor diesem Hintergrund erscheint die im kunstpädagogischen Diskurs unterstellte Dichotomie zwischen dem Künstlerisch-Ästhetischen und dem Pädagogisch-Didaktischen in einem neuen Licht. Gerade ganz anders, als lange Zeit und in weiten Kreisen unterstellt, zeigen sich das Künstlerische und das Ästhetische nicht in einer Sperrigkeit, die nicht in die pädagogische Kiste zu passen vermag (vgl. Mollenhauer 1990a) oder gar in dem provozierenden Impuls, man möge sich mit der Kunst gänzlich vom Unterricht befreien (vgl. Selle 1990, 1999), sondern geradezu als prädestiniert, um exemplarisch einer notwendigen Offenheit und Krisenbereitschaft in der pädagogisch-didaktischen Praxis zuzuarbeiten.

Die Annahme, künstlerische Erfahrungen als spezifische Erfahrungen von Unwägbarkeiten, Offenheiten, Krisen und Unbestimmtheitsmomenten könnten besonders für Professionalisierungsprozesse im Übergang von der Hochschule zur Schule ein besonderes Potenzial darstellen, wird vor diesem Theoriehintergrund

4 1998 hat sich Gunter Otto in drei Bänden mit einem »Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik« beschäftigt. Otto stellte dabei die Fragen nach der Bedeutung des Ästhetischen für den schulischen Unterrichtalltag und reflektiert vor allem in dem dritten Band der Reihe das Verhältnis von Didaktik und Ästhetik. »[…] Erfahrungsoffenheit, Entdeckung von Neuem, Aufbrechen von Monotonie, Divergenz von Lösungswegen, Sinnerschließung und authentisches Lernen, die er aus der Vielfalt seiner unterrichtspraktischen Beispiele herausgearbeitet hat« (Engel 2011, 61), weisen bereits damals auf die didaktisch übergreifenden Potenziale einer Orientierung an ästhetisch fundierten Lernprozessen hin (vgl. Otto 1998, (Band 1 und 2).

bildungstheoretisch begründbar und scheint bildungspraktisch auch sinnvoll. In der traditionellen und aktuellen Komplexität, Differenziertheit und Interdisziplinarität bietet sich das ästhetische und künstlerische Denken, Forschen und Handeln dabei geradezu an, zu einer grundlegenden Perspektive pädagogischer Interaktion zu werden (vgl. hierzu auch Ehrenspeck / Rustemeyer 1996, 380). Um diesen Diskurs, der sowohl in der Kunstdidaktik sowie in der Erziehungswissenschaft explizit seit geraumer Zeit geführt wird (vgl. Dewey 1980; Mollenhauer 1996; Schulz 1997; Rumpf 2004), auch für die Lehramtsausbildung fruchtbar zu machen, gilt es eine Vorstellung von Professionalisierung zu entwickeln und praktisch zu kultivieren, die insbesondere den Momenten der Negativität und der Unbestimmtheit, Vielfalt, Gleichzeitigkeit verschiedener auch paradoxer Sinnstrukturen, die Anerkennung der Disparatheit und Unbestimmbarkeit individueller und gemeinsamer Erfahrungen sowie den Austausch mit anderen über die eigenen Sichtweisen als konstitutiv sowohl für die künstlerische als auch für die pädagogische Praxis begreift.

Im Besonderen der Qualität der künstlerischen Erfahrungen an einer Kunsthochschule kann im Rahmen dieser Perspektive eine auch bildungsbiographisch bedeutsame Relevanz unterstellt werden (vgl. Peez 2009[5]), die – falls ein Transfer stattfindet – in die kunstdidaktische Praxis einfließen kann.

Die Herausforderung besteht nun aktuell u. a. darin, der Frage nachzugehen, wie eine so ausgerichtete produktive Verknüpfung zweier unterschiedlicher Lernkulturen, Wissens- und Praxisformen in Hochschule und Schule hergestellt werden kann? Der Fachdidaktik könnte dabei an unterschiedlichen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen nicht nur inhaltlich, sondern auch studienbegleitend und begleitforschend die entscheidende Aufgabe zukommen, die zu ermöglichenden Wege für ein Transferlernen zu ebnen und im Sinne einer kontextualisierten Professionalisierungspraxis zu kultivieren. Oevermnann spricht im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung, im Unterschied zu anderen Berufssparten, von der Notwendigkeit einer zweiten Professionalisierung über die Vermittlung von professionellen Wissensbeständen hinaus (vgl. Oevermann 2002, 19 ff., 27). Diese müsse dazu beitragen, in die professionelle Handlungspraxis selbst einzuführen. In Anlehnung an ihn schreibt Helsper: »Professionelle können nicht sicher sein, dass die wissenschaftlichen Klassifikationen auch im Einzelfall zutreffen und sie müssen auch dann noch weiter handeln, wenn die Wissensbestände versagen und das professionelle Wissen selbst in die Krise gerät« (Helsper 2011, 150).

5 Die Studie *Kunstpädagogik und Biografie* von Georg Peez (2009) hat gezeigt, dass biografische Bedeutungen für das Lehrerhandeln auch mit der Phase des künstlerischen bzw. kunstpädagogischen Studiums zusammenhängen. Um sich der Relevanz eigener biographischer Erfahrungen von unterrichtenden Lehrer_innen rekonstruktiv anzunähern, nutzt Peez autobiographisch-narrative Interviews, die auf eine Vielfalt an relevanten Vor-Erfahrungen für die professionsspezifische Haltung hinweisen.

So stellt sich die Analyse von Klaus Mollenhauer aus den 90er Jahren, dass die ästhetische Erfahrung nicht »in die pädagogische Kiste« passe (Mollenhauer 1990a, 484), aus heutiger Sicht als ein etwas anderes Problem, insbesondere dann, wenn man die Anteile des Pädagogischen und des Ästhetischen als Teil eines Antwortgeschehens innerhalb einer gemeinsamen Lehr- und Lernsituation begreift. So gesehen passt dann weder das Ästhetische noch das Pädagogische (vgl. Schäfer / Thompson 2013, 8/14[6]; Ehrenspeck / Rustemeyer 1996) überhaupt in eine »Kiste«. Beide Bereiche lassen sich – weder auf der Grundlage der aktuellen Diskurse, noch auf der Grundlage professionsspezifisch notweniger Erfahrungsdispositionen – unter die Gesetze und Ordnungen einer nur instrumentellen Logik subsumieren, ebenso wie ihre jeweiligen Ziele sich nicht einfach nur für schulische Lehre operationalisieren lassen.

Gleichwohl unterliegt die Frage nach den spezifischen Lehr- und Erfahrungspotenzialen ja keiner vollkommenen Beliebigkeit oder reinen Zufälligkeit. Sie zeigen sich als eingebettet in je spezifische Konstellationen, in individuelle und gemeinsame Geschichten, institutionelle, räumliche und zeitliche Rahmungen und sind dabei angewiesen auf bestimmte Entwicklungsbedingungen und Dispositionen.

DER TRANSFER ALS GEGENSTAND VON PRAXISFORSCHUNG – Kurzvorstellung eines empirischen Forschungsprojekts an der Kunstakademie Münster im Bereich der Kunstdidaktik

Auch vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen einer Neubestimmung des Theorie-Praxis-Bezugs im Rahmen der Lehrerbildung läuft seit Ende 2011 an der Kunstakademie ein qualitativ-empirisches Forschungsprojekt zur Untersuchung der Übergangsräume zwischen der Hochschule und der Schule (QV Kap. IX, 113 ff.). Im Zentrum des Forschungsinteresses liegt dabei die Fragestellung, ob der Erfahrungshintergrund künstlerischer und ästhetischer Prozesse für Professionalisierungsprozesse in der Lehrerausbildung genutzt werden kann und wie man sich eine Förderung dieses Transfers vorstellen könnte. Es ergeben sich drei zentrale Fragerichtungen: 1. Was sind die Spezifika eines (Aus-)Bildungsprozesses, bei dem die künstlerische Erfahrung im Zentrum steht? 2. Wie lassen sich künstlerische und pädagogisch-didaktische Orientierungen sinnvoll miteinander vermitteln?

6 Vgl. hierzu insbesondere die aktuelle Veröffentlichung von Alfred Schäfer und Christiane Thompson zum Thema Pädagogisierung. »Kontingenz als Problem der Ordnung kann nicht einfach mit der Erfindung einer neuen Struktur beantwortet werden, die dann erneut für die verlorengegangene Stabilität bürgt. Eine Kontingenz, die im Zeichen einer offenen Zukunft vergangene Erfahrungen immer wieder neu bewertet und umschreibt, steht für eine dauerhafte Selbstirritation von Ordnungsmustern, für das Problem ihrer (performativen) Re-Produktion« (Schäfer / Thompson 2013, 14).

3. Wie muss dieser Prozess begleitet und wodurch sollte er ergänzt werden, damit ein Transfer dieser Erfahrungen auch für die kunstpädagogische Lehrerprofessionalität fruchtbar werden kann?

Die Frage, ob und wie es gelingen kann, gerade die ästhetischen und künstlerischen Erfahrungspotentiale auch in den Rahmen einer differenten Lernkultur einfließen zu lassen, wie es aktuell noch in der schulischen Unterrichtspraxis der Fall ist, stellt dabei einen wichtigen Fokus der Praxisforschung dar. Der Übergang von der Hochschule in die Schule kann als eine spezifische Phase im Professionalisierungsprozess verstanden werden, der eine wichtige Bedeutung zukommt. Forschungen zur Lehrerbildung haben gezeigt, dass gerade Noviz_innen in den Phasen des Übergangs und des Neubeginns mit Assimilation und Imitation (vgl. Hedtke 2007, 7) auf die kollektiv geteilten Praktiken der Akteure in der jeweiligen Institution reagieren. Die Übergänge finden in strukturell und zeitlich vorbestimmten Phasen statt (Praktika, Praxissemester, Referendariat) und sind gleichzeitig räumlich bestimmt, indem ein Wechsel zwischen verschiedenen Orten und institutionellen Rahmungen erfahren und vollzogen wird (Atelier / Werkstatt – Klassenraum; Hochschule – Schule). Damit die spezifischen Übergangsphänomene und die damit verbundenen Erfahrungen in den Blick geraten können, bedarf es deshalb einer Forschungsausrichtung, in der einerseits die kontextuellen Gegebenheiten berücksichtigt werden und sich andererseits aber auch Kriterien der Auswahl von exemplarischen Situationen und Erfahrungen entwickeln können. Zudem müssen die verschiedenen Handlungsfelder (Schule, Hochschule) miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, erscheint insbesondere eine enge Verknüpfung von Forschung und Lehre sinnvoll. Das aktuelle narrative kulturtheoretische Paradigma (vgl. Meuter 2004, 140–156; Müller-Funk 2006, 286–306) mit der Referenz auf die Erzähltheorie von Paul Ricoeur (vgl. Ricouer 2007, 87 ff.) bietet hierbei eine geeignete methodologische Perspektive (vgl. Engel 2010a).

Die Ausrichtung dieser Forschung ist vom Ausgangspunkt her nicht reduktionistisch, aspekthaft, methodisch stark eingrenzend angelegt, sondern in der Vorgehensweise erfahrungs- und erkenntnisoffen. Dabei entwickeln sich im Rahmen einer explorativen Studie[7] die Akzentuierungen im Verlauf des Forschungsprozesses weiter. Eine narrative Ausrichtung der Forschung, eine explorative Offenheit,

7 »Explorative Studien zeichnen sich durch ein hohes Maß an Offenheit und Nicht-Standardisierung aus und werden vor allem bei geringem Vorwissen über ein soziales Feld eingesetzt. […] Bei explorativen Studien wird man eher »qualitative« Methoden wie die nicht standardisierte Beobachtung, Leitfadeninterviews, narrative Interviews usw. einsetzen. Die heute gebräuchliche Dichotomie von »qualitativen« und »quantitativen« Methoden ist allerdings missverständlich. Es erscheint sinnvoller, von standardisierten versus nicht standardisierten Methoden zu sprechen.« (siehe: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=159>, letzter Zugriff 15.02.2014)

die auch im Rahmen des Paradigmas einer Spurensuche gefasst wird,[8] ein phänomenologischer Blick auf den Einzelfall und die Reflexion der Wechselwirkung von Beforschten und Forschenden sind wesentliche Koordinaten dieser Studie. Diese methodologische Orientierung, die mit der Thematik des Transfers verknüpft ist, kann als eine feldspezifische Praxisforschung mit grundlagentheoretischen Vertiefungen charakterisiert werden. Nicht nur hinsichtlich der Verwobenheit von Theorie und Praxis, sondern auch hinsichtlich der Zielsetzung, sich auch als Forschende in einer Einflussnahme auf das Praxisfeld zu reflektieren, korrespondiert das hier skizzierte Forschungsvorgehen mit einigen zentralen Paradigmen der aktuellen sozialwissenschaftlichen Praxisforschung. Das Ziel von Praxisforschung sehen Altrichter, Feindt u. a. darin, die starke Trennung der Forschung von der Anwendung gewonnener Erkenntnisse aufzuheben und stattdessen beide Bereiche wechselseitig aufeinander zu beziehen. Das Vorgehen führe dabei sowohl in ein reflektiertes Verhältnis zur Wissenschaft als auch zur Praxis und begreife die Anteile der Forschung als auch der Weiterentwicklung als Elemente *eines* Prozesses (vgl. u. a. Altrichter; Feindt 2008). Gerade mit Blick auf die berufsfeldbezogene Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, die angebunden an den Übergang der zwei Institutionen Hochschule und Schule stattfindet, ergibt diese Ausrichtung Sinn. In der Rückführung der Forschungsergebnisse in das empirische Feld (z. B. in Form von Seminaren) und der daraus wiederum resultierenden Beeinflussung der Forschung durch die Praxis können insbesondere die theoretisch vertieften Erkenntnisse hinsichtlich der Voraussetzungen für einen Transfer auf die aktuelle Gestaltung der Studienpraxis der Studierenden (Seminargestaltung, Praktikum, außerschulische Projekte) reflexiv aufeinander bezogen werden. Zudem können die Studierenden selbst als Akteure auf verschiedenen Ebenen an der Forschung beteiligt werden.

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen bleibt in diesem Forschungsprojekt das *Wie* der Forschung gebunden an die Ziele, den Gegenstand und die im Feld Beteiligten und entwickelt sich dabei selbst aus dem Wechselverhältnis zwischen Forschungsmethoden und Forschungsfeld weiter. Die hier vorgestellte Forschungsausrichtung, in der kulturtheoretische und phänomenologisch-ästhetisch-hermeneutische Orientierungen in einem explorativen, praxisforschenden Ansatz zusammengeführt werden, hängt daher unmittelbar mit der Spezifik des Feldes und der Thematik zusammen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass auch die hier vorliegende Veröffentlichung selbst als Teil dieses Forschungsansatzes zu verstehen ist, indem sie eine erste praxisorientierte Antwort im Rahmen des Praxisforschungsprojektes darstellt. Der Fokus der Publikationsreihe auf den Umgang mit dem Unbestimmten in kunstpädagogischen Kontexten ist dabei dem empirischen Feld insofern geschuldet, als dass sich Unbestimmtheitsmomente immer wieder in der künstlerischen Praxis, in den Kolloquien der Klassen und in den Seminaren als grundlegende Erfahrungen gezeigt haben.

8 Bei der Entwicklung einer systematischen Erkenntnis- und Interpretationspraktik orientieren wir uns auch an der von Sybille Krämer im erkenntnisphilosophischen Diskurs diskutierten Methodologie der Spurensuche und Spurensicherung. Krämer, Kogge und Grube haben den ergebnisoffenen Erkenntnisweg des Spurenlesens in einer Vielzahl von entfalteten Erkenntnis- und Interpretationspraktiken wieder aufgespürt und ein solches Vorgehen als Wissenspraktik charakterisiert (vgl. Krämer 2007).

DIE KUNSTAKADEMIE ALS OFFENES ERFAHRUNGSFELD – Chancen einer anderen Lernkultur

Um sich jenen künstlerisch-bildenden Lernprozessen an den Grenzen der Erfahrung (vgl. auch Thompson 2009) anzunähern, bezieht sich das Forschungsprojekt u. a. auf Praktiken und Erfahrungsformen, wie sie die kunstakademisch-künstlerische Lehre kennzeichnen. Die folgenden Überlegungen sollen einen zunächst skizzenhaften und noch vorläufigen Einblick in unsere Forschungen zur künstlerischen Lehre geben.

Vom Beginn des künstlerischen Studiums an sind die Studierenden auf sich selbst, auf eigene Fragen, Intuitionen und Herausforderungen im Umgang mit dem von ihnen gewählten künstlerischen Medium zurückverwiesen. Das erste Studienjahr an der Kunstakademie Münster erscheint dabei als eine exemplarische Form des Auftakts: gemeinsam müssen sich die Studierenden während der ersten beiden Semester in zunächst leeren Räumen einen eigenen Arbeitsplatz und zugleich eine sozial situierte Arbeitssituation kreieren. Im Dialog mit den Dingen, dem Raum und im Wechselspiel mit den Kommilitonen entwickeln sich erste künstlerisch-praktische Ideen und Projekte. Dabei stehen die Räume des Orientierungsjahres paradigmatisch für Grundsätze der kunstakademischen Lehrpraxis, in der die künstlerische Praxis als ein Prozess verstanden wird, der vom Umgang mit dem Offenen und von Suchbewegungen der Einzelnen geprägt ist. Hierbei erscheint die Konfrontation mit Unbestimmtheitsmomenten elementar, ebenso wie die Herausforderung, sich dem (noch) nicht zu Verstehendem innerhalb der Entwicklungsprozesse zu stellen.

Auch im weiteren Studium ist die Arbeit in den künstlerischen Klassen einerseits von dem Verzicht auf einen standardisierten, curricularen und methodischen Regelkanon gekennzeichnet und andererseits zugleich eingebettet in einen regelmäßigen Austausch in Form von Kolloquien, gemeinsamen Ausstellungen und Klassenprojekten. Den Studierenden wird dabei eine eigenständige ›freie und autonome‹ künstlerische Praxis ermöglicht, aber auch abverlangt. Die künstlerische Praxis ist dabei nach wie vor in großen Anteilen sinnlich-ästhetisch fundiert. Studierende, die im Rahmen des Forschungsprojektes in den narrativen Interviews

über ihre Erfahrungen in den Kolloquien berichten, beschreiben mehrfach die besondere Bereitschaft, sich auf Arbeiten und Gedanken anderer einzulassen, gemeinsam ganz eigene Gesprächsverläufe zu gestalten, ganz nah an der eigenen Wahrnehmung von den anderen und den Dingen zu sprechen. Hierbei fällt die enge Bezogenheit von Leib und Material als ein charakteristisches und grundlegendes Merkmal der künstlerischen Ausbildung immer wieder auf. Ob in der freien Arbeit im Atelier, in den Werkstätten oder beim Ausstellungsauf- und -abbau – in den Klassen für Malerei, Bildhauerei, Performance, Film, Installation etc. – spielt die experimentelle und der eigenen Logik folgende Arbeit mit dem Körper im Wechselspiel mit unterschiedlichen Materialien und Medien häufig eine wesentliche Rolle. Dies führt auch gleichzeitig zu vertrauten Umgangsformern mit einem ästhetischen, sinnlichen und auf die eigene Erfahrung bezogenen Wahrnehmungs- und Erkenntnismodus. Das heißt, es kultiviert sich ein Handeln und Denken, das der ästhetischen Wahrnehmung und den häufig auch spürbaren Qualitäten von Material, Raum, Zeit u. a. große Bedeutung beimisst.

Im Rahmen der Erhebungen im Feld tauchen immer wieder Hinweise auf besondere Erfahrungsqualitäten, andere Ordnungen und Orientierungen innerhalb der kommunikativen Settings kunstakademischer Lehrpraxis auf. Das Besondere der künstlerischen Ausbildung an der Kunstakademie lässt sich zugespitzt als eine ›radikale Offenheit‹ im künstlerischen Prozess formulieren. Studierende geraten und begeben sich in suchende Bewegungen, durchaus auch mit krisenhaften Momenten. Die damit verbundene Rätselhaftigkeit (vgl. Engel / Böhme 2012) und die Herausforderungen zu Bewegungen in einem Raum des Nichtwissens werden paradoxerweise zu wichtigen Orientierungspunkten. In Konstellationen zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit konstituieren sich spezifische und singuläre Prozesse und Phänomene (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der hier nur in Kürze angedeuteten Ausrichtung der Lehr- und Lernpraxis in den künstlerischen Klassen zeigen sich auch Bezüge zu Ergebnissen einer Studie von Katia Tangian, in der eine Fülle an paradoxen Herausforderungen und Unbestimmtheitsmomenten im Rahmen eines kunstakademischen Hochschulstudiums herausgearbeitet werden (vgl. Tangian 2010). Tangian macht darin deutlich, dass insbesondere das in den Kunstakademien verankerte Paradigma einer »Nicht-Lehrbarkeit des Künstlerischen« mit einer Vermittlungstradition verbunden sei, die sich auf je unterschiedliche Weise dem Paradox einer »Lehrpraxis des Nicht-Lehrbaren« (vgl. Tangian 2010, 57 ff.[9]) stellt. Hierbei komme einer »Disposition der Suche« der Kunststudierenden eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. ebd. 186 ff.). Tangian spricht von einem »Diktat der absoluten Suche« innerhalb der Kunstakademien, das mit dem »Gebot der freien individuellen Entfaltung« verknüpft sei (vgl. ebd. 197). Die damit zusammenhängende Orientierung, das Unbekannte und Unbestimmte als Ziel der künstlerischen Suche zu bestimmen, charakterisiert sie – durchaus auch kritisch – als mystisches Sinnzentrum des Akademiekünstlers.

9 Sie analysiert den spezifischen Habitus und die diskursspezifischen Paradigmen der künstlerischen Lehre und Profession und diskutiert diese kritisch und kontrovers. Dabei zeigt sie aber zugleich die produktiven Freiräume, die ein kunstakademisches Studium heute charakterisiert, die uns in besonderer Weise interessieren.

Anders als Tangian liegt in unserem Praxisforschungsprojekt der Fokus jedoch auf den möglichen Chancen, die sich aus dieser Form der Lehrpraxis ergeben können. Denn – wie die aktuelle Professionsforschung zeigt – hängt das in der kunstakademischen Tradition stehende Paradigma einer Unmöglichkeit eines direkten intentionalen Zugriffs auf die Gestaltungs- und Vermittlungsprozesse der künstlerisch Lernenden unmittelbar mit den spezifischen Herausforderungen des späteren Berufsfeldes zusammen. Auch das professionelle Handeln von Lehrer_innen sei generell »antinomisch« strukturiert (vgl. u. a. Combe / Helsper 1996), womit Combe und Helsper die Herausforderung an Lehrer_innen charakterisieren, sich immer wieder mit zahlreichen Widersprüchen, ungelösten Aufgaben und Kernproblemen ihrer Alltagspraxis auseinanderzusetzen.

Da sich jedoch die Kulturen der Lehr- und Lernpraxis in den beiden Institutionen Kunsthochschule und Schule nach wie vor deutlich unterscheiden, erfolgt der gewünschte Transfer nicht von alleine.

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE KUNSTDIDAKTIK IM PROFESSIONALISIERUNGSPROZESS

Der kunstpädagogische Übergang für Studierende ist mit zahlreichen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Positionierung als Lehrperson im Kontext der verschiedenen Erwartungshaltungen unterschiedlicher Institutionen verbunden. Auch in kunstdidaktischen Hochschulseminaren wurde bereits wiederholt vor dem Hintergrund der Erinnerung an die eigene Schulzeit die Befürchtung formuliert, in der späteren Lehrtätigkeit die Freiheit künstlerischen Handelns und Gestaltens aufgeben zu müssen. Wenn Absolvent_innen der Kunstakademie als Kunstpädagog_innen den Kontakt zur freien Kunst halten, dann häufig in der Weise, sie als Ausgleich und als zusätzliches künstlerisches Schaffen zur pädagogischen Arbeit in der Schule zu verstehen. Die Studierenden gehen deshalb häufig davon aus, dass die künstlerische Praxis in den Klassen weitgehend getrennt bleibt von ihrer späteren Aufgabe als Lehrer_in. Auch vor dem Hintergrund des in der Professionsforschung beschriebenen Assimilationsverhaltens von Noviz_innen erscheint eine solche Trennung nachvollziehbar.

Im Rahmen von Praktikumsberichten und Erprobungsstunden zeigt sich daher im Besonderen die Herausforderung, reflexive Verknüpfungsmöglichkeiten anzubieten, damit Schule und Hochschule nicht in institutionellen und systemischen Unvereinbarkeiten gedacht werden, sondern gemeinsame reflexive Orientierungen eine Verknüpfung ermöglichen. Sinn und Notwendigkeit, die künstlerisch-ästhetische Erfahrung nicht unverbunden neben der pädagogisch-didaktischen Erfahrung zu verstehen und zu praktizieren, fordern zudem die fachdidaktische Forschung und Lehre dazu heraus, sich auch grundlagentheoretisch der Qualität dieser ›transferierbaren Erfahrungen‹ bewusst zu werden. Ziel kann es dabei u. a. sein, eine praxisbezogene Reflexionsebene zu entwickeln und zu kultivieren, die sich auf beide Erfahrungsbereiche beziehen kann. Theoretisch hat sich eine Verknüpfung durch den erziehungswissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Diskurs als sinnvoll gezeigt (s. o.), praxisreflexiv zeigt sich die ästhetische Erfahrung selbst als eine vitale und praxisorientierte Brücke, die zwischen künstlerisch-ästhetischen und kunstdidaktischem Handeln innerhalb der didaktischen Hochschullehre kultiviert werden kann.

Das bedeutet, dass es sich als eine sinnvolle Grundlage für einen Professionalisierungsprozess anbietet, eigene Wahrnehmungen, künstlerische und ästhetische Erfahrungen, d. h. auch sinnlich-leibliche Bezüge, als Bezugsebene einer Reflexion zu nutzen und diese – dann, wenn es in diesem Prozess sinnvoll erscheint – mit Theorien künstlerischer bzw. ästhetischer Bildung zu konfrontieren und hermeneutisch zu verknüpfen. Insbesondere unter dieser Ausrichtung sollten die im Folgenden vorzustellenden Seminarbeispiele und die Reflexionen der Studierenden verstanden werden. Wir bemühen uns damit, der erprobenden Gestaltung von experimentellen Lern- und Vermittlungssituationen bereits an der Hochschule einen Entwicklungsraum zu geben, was von einer intensiven Begleitung in den Praxisphasen und der Möglichkeit einer reflexiven Vertiefung in einem Forschungskolloquium[10] ergänzt wird. Die fachdidaktischen Hochschulseminare orientieren sich deshalb nicht nur an der Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Kompetenzen und Fertigkeiten, sondern auch an einem exemplarischen Erfahrungsbezug, der zugleich gemeinsam reflektierbar und diskutierbar macht, ›als was‹ etwas zur Kenntnis genommen, wahrgenommen und gegebenenfalls verstanden wird und daran, wie dieses Verständnis wiederum in Praxisprozesse eingebracht werden kann.

10 Seit dem WS 2011/12 findet an der Kunstakademie Münster das Format eines ›Forschungsateliers‹ statt. Dabei handelt es sich um ein Angebot für fortgeschrittene Studierende, um die Schwellen zwischen künstlerischer und kunstdidaktischer Erfahrung aus verschiedenen Forschungsperspektiven auszuloten. Das ›Forschungsateliers‹ versteht sich als ein Format, in dem sich künstlerische und wissenschaftliche Praxisformen mit dem Ziel der Erforschung kunstdidaktischer Praxisfelder mischen und aufeinander beziehen.

Der hier vorliegende erste Band der Reihe beschäftigt sich mit einer so ausgerichteten kunstdidaktischen Hochschullehre und reflektiert dies am Beispiel von zwei Seminaren[11], von denen auf eines im Folgenden zunächst noch etwas näher eingegangen wird, da sich die folgenden Beiträge auf diesen Seminarzusammenhang beziehen (Kapitel 2–8).

EIN SEMINARBEISPIEL: »Im Zwischenreich der Phänomene – Kunstdidaktische Verortung im Dialog mit den Dingen«

Auf der Grundlage erster Erkenntnisse aus der Begleitung von unterrichtlichen Praxisphasen entwickelte sich das Thema dieses Seminars im WS 2012/13. Es handelt sich um ein kunstdidaktisches Hauptseminar, von dem zugleich Impulse für ein schulisches Kernpraktikum ausgehen sollten. Ergänzend zu bildungsphilosophischen Diskursen über die Relevanz der Dinge im Bildungsprozess stand in diesem Seminar der didaktisch-erprobende Umgang mit den Dingen sowie dem damit verbundenen Rätselcharakter im Vordergrund.

Der Fokus des Seminars auf die reflexive Auseinandersetzung mit den Dingen, dem (institutionellen) Raum und den eigenen Suchbewegungen im offenen Prozess ist auch eine hochschuldidaktische Antwort auf Beobachtungen aus dem Praxisforschungsprojekt, in dem diese Aspekte als Bestandteile eines gelingenden Transfers in den verschiedenen Kontexten der Akademie (Studienbeginn im Orientierungsbereich, Arbeit in den künstlerischen Klassen, Erprobungsstunden in Praktika etc.) empirisch hervorgetreten sind. Im Sinne einer Differenzierung sowie Sättigung der empirischen Beobachtungen und einer erprobenden Rückführung erster, noch thesenhafter Rückschlüsse in die Lehr- und Unterrichtspraxis standen Fragen nach möglichen Settings oder Modi kunstdidaktischer Lehre in Hochschule und Schule im Zentrum des Seminars, die insbesondere mit der Übergangsqualität von Erfahrungen im Umgang mit Dingen und Räumen zusammenhängen.

Es sollte von der Material- und der Raumerfahrung ausgegangen werden. Die Aufgabe bestand darin, sinnlich-didaktische Erfahrungsräume im Seminarzusammenhang zu konzipieren und in ihrer möglichen Übertragbarkeit auf die schulische Praxis hin zu reflektieren. Bei der Antwort auf diesen Auftrag bewegten sich die Studierenden und Lehrenden in Zwischenräumen von Gestalten und Ausstellen, Probieren und Präsentieren, Konzipieren und Improvisieren. In diesem Wechselspiel sollten auch die eigenen künstlerischen Vorerfahrungen und Kenntnisse über Medien und Materialien in die Entwicklung der kunstdidaktischen Formate eingebracht werden können. Dabei

11 *Im Zwischenreich der Phänomene – Kunstdidaktische Verortung im Dialog mit den Dingen* (WS 2012/13); *Der Rätselcharakter – eine andere Aufmerksamkeitshaltung als kunstdidaktische Orientierung* (WS 2011/12).

entstand ein ›hybrides‹ Format zwischen künstlerischer und didaktisch reflektierender Praxis, das wir im Folgenden als ›Kunstdidaktische Installation‹ bezeichnen (QV Kap. II, 32–59). Der Grundgedanke dabei war, die didaktische Reflexion und Antizipation späteren kunstpädagogischen Handelns an die Erfindung und Erprobung von ›Erfahrungssettings‹ bzw. ›Erfahrungsräumen‹ zu knüpfen. Insbesondere dem experimentellen Bauen und gemeinsamem Handeln der Seminargruppe im Kontakt mit den Dingen kam in den kontextbezogenen Arrangements eine wichtige Bedeutung zu, die analog zum künstlerischen Prozess für die Akteure Momente des Widerständigen, Rätselhaften und Unerwarteten eröffnen sollten. Diese wurden durch eine bildungstheoretisch fundierte Reflexivität auf der Grundlage bildungsphilosophischer Grundlagentexte ergänzt.

Eine experimentelle Grundhaltung war dabei eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Seminars, und doch stellte sich schnell heraus, dass dieser Modus sich nicht ohne weiteres von alleine einstellte. Experimentelles Handeln unter Vorgabe, erweist sich als schwierig, wenn nur von der gedanklichen Intention ausgegangen wird. Erst eine praktische Übung (20 Minuten Zeit / auf dem Boden liegen ausgebreitete Alltagsgegenstände / der Impuls, einen noch unbekannten Raum zu installieren, der von anderen benutzt werden kann und diese in eine unerwartete Situation zu führen) verwickelte die Teilnehmer_innen in spielerische, erkundende Suchbewegungen. Durch diese Vorübung im Sinne einer auch materiellen Gestaltung der Erfahrungsräume, so schien es, konnte das Seminar selbst als ein Experimentalraum verstanden werden, der es möglich machte, an dem eigenen Hintergrund der künstlerischen Erfahrung anzudocken und diese mit in den pädagogischen Kontext zu integrieren. Die sich dabei herstellende Verwobenheit der Studierenden mit den Dingen, die damit verbundene Affizierung, die andere Qualität einer ästhetischen Aufmerksamkeitshaltung, das Unverfügbare der sich ereignenden Erfahrungen und die Herausforderung, sich diesen Momenten anschließend auf Spurensuche begrifflich anzunähern, waren zentrale Momente einer gemeinsamen ästhetischen Erfahrung, die in weiterführenden didaktischen Fragestellungen reflektiert werden konnten.

In gewisser Weise lässt sich die Grundidee dieses Seminars als eine von der künstlerisch-ästhetischen Erfahrung ausgehende Erprobung eines Transferlernens verstehen. In diesem Zusammenhang ist die Publikation nicht nur konzeptueller Teil der Praxisforschung, sondern auch Fortsetzung des Seminarkonzepts, indem durch die Reflexion der kunstdidaktischen Settings, nicht nur ein reflexiv-erinnernder Erfahrungsbezug erfolgt, sondern zugleich auch antizipierend und mit kontextuellen Bezügen ein Transfer in die schulische Praxis angedacht wird. Die Veröffentlichung selbst hat zudem den Anspruch, einen Artikulationsraum für einen diesbezüglichen Austausch zur Verfügung zu stellen.

Im Folgenden werden die Beiträge der Studierenden kurz zusammengefasst, die ihre Projekte vorstellen, diese kritisch reflektieren und teilweise Übertragungsmöglichkeiten auf Schule reflexiv antizipieren und / oder Bezüge zum bildungsphilosophischen Diskurs herstellen. Exemplarisch werden dabei die Dinge und ihre Konstellationen mit Blick auf kunstdidaktisches Handeln befragt, aber auch Leiblichkeit, Gegenwärtigkeit und offene Situationen als Grundparadigmen der eigenen Erfahrung begriffen.

Auch die beiden Beiträge aus forschender Perspektive nehmen Bezug auf die kunstdidaktische Hochschullehre an der Kunstakademie – davon bezieht sich ein Text explizit auf eines der Projekte aus dem hier vorgestellten Seminarkontext (Böhme), während in dem anderen Text (Engel) ein performatives Setting im Rahmen eines weiteren kunstdidaktischen Hauptseminars untersucht wird.

DIE BEITRÄGE DER PUBLIKATION

In dem ersten Text befasst sich Katja Böhme mit dem Titel ›Kunstdidaktische Installation‹. Sie verortet dabei den Begriff zwischen künstlerisch-ästhetischer Praxis und kunstpädagogischer Vermittlung und reflektiert die Potenziale eines solchen Formates im Hinblick auf kunstdidaktische Planungsprozesse. Bezug nehmend auf das Projekt *Von der Rolle* (QV Kap. V, 76–82) untersucht sie exemplarisch den Verlauf eines videographisch dokumentierten Planungsgesprächs. Dabei betrachtet sie die Art und Weise, wie sich die Inszenierung des Materials, die Bewegungen der Akteure und das didaktische Verhandeln entwickeln. In dem Nach- und Vorausdenken der Installation begründet sie besondere Chancen für kunstdidaktische Professionalisierungsprozesse, in der sinnliche und leibliche Orientierungen eine zentrale Rolle spielen und zur Antizipation komplexer Settings beitragen können.

In dem Projekt *Erfahrungsraum Bus – das Nebensächliche sichtbar machen* wird der Linienbus vom Hauptbahnhof Münster zum Leonardo-Campus für 25 Minuten zum Seminarraum. Viviane Büker und Sarah Milanowski entwickeln die Idee, den Stadtbus als einen bewegten, öffentlichen Raum kunstdidaktischen Handelns zu erproben. Ausgestattet mit Klemmbrettern, weichen Bleistiften und auf die Strecke abgestimmten Aufgaben begeben sich 15 Teilnehmer_innen auf eine Fahrt, die zu grafischen Spuren des unmittelbaren Erlebens von Ort, Menschen und Zeit herausfordert. Das Brummen der Motoren, der Rhythmus der Haltestellen, die Blicke der anderen Fahrgäste – dieses Setting regt dazu an, die gewohnten Aufmerksamkeitshaltungen im Bus zu verschieben und Geräusche, Passanten und weitere gewohnte Konstellationen aus einer anderen Perspektive zu betrachten und zu zeichnen. Die gemeinsame Busfahrt zur Hochschule wird zu einer ›Reizstrecke‹, bei der experimentelle und lockere Zeichnungen entstehen.

Lena Böge, Charlotte Amina Debs und Lisa Rosemann sammeln Fundholz und erschaffen damit einen bespielbaren Raum zwischen Natur und institutionellem Ort. Der Impuls geht in diesem Beispiel von der ungewöhnlichen Platzierung der sperrigen Äste, Baumstämme, des Moos und der Blätter aus, die in dem rein funktionalen Seminarraum der Hochschule zu einem Aufmerken der eigenen sinnlichen Gegenwart in der institutionellen Ordnungen führen und in spielerischen Handlungsimpulsen in eine performative Kommunikation einfließen.

Paula Rösch, Birgit Wichern, Marie Heiderich und Esther Mittermeier erkunden in ihrem Beitrag *Von der Rolle* didaktische Möglichkeiten, am materiellen Minimum zu arbeiten. Mit einfachstem Material erproben sie hinsichtlich Form, Farbe und räumlicher Anordnung, wie ›Minimalimpulse‹ eines Materials didaktisch wirksam werden können und wie dabei eine Gruppe zu einer bewegten Interaktion herausgefordert wird. Sie interessieren sich insbesondere dafür, was passiert, wenn die Lehrperson und konkrete Handlungsanweisungen zugunsten einer installativen Vorgabe zurücktreten und welche vielfältigen gestalterischen Prozesse durch einfaches, für alle gleiches Material initiiert werden können. Das Setting – 10 Tapetenrollen in einer Reihe – verstehen sie als performative Herausforderung. Wann fühlen wir uns eingeladen, in einen geteilten Erfahrungsraum einzutreten?

Jana Röther reflektiert vor bildungstheoretischen Grundannahmen in ihrem Beitrag *Die Heterogenität der Dinge – Sinneserfahrungen im Vergleich* ein spielerisches, sinnliches Erfahrungsfeld, das – auch in Anlehnung an Hugo Kückelhaus (vgl. Kückelhaus; zur Lippe 1986) – gemeinsam mit Marc Heischkamp und Johanna Labo konzipiert wurde. Unter Bezugnahme auf den ›Diskurs von den Dingen‹, wie er u. a. von Käthe Meyer-Drawe und Andreas Dörpinghaus geführt wird, arbeitet sie Gemeinsamkeiten, Differenzen und Verschiebungen der unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen auf der Grundlage der entstandenen Zeichenspuren an dem Beispiel heraus und begründet im Rahmen dieser Annäherung ein besonderes kunstdidaktisches Potenzial.

Bei dem Projekt *Stille Post* von Lisa Kratzer, Hubertus Huvermann und Benjamin Bode handelt es sich um eine mediale Installation, in der es ebenfalls um Übersetzungsprozesse zwischen verschiedenen Sinnen im Kontakt mit unterschiedlichen Medien geht. In drei voneinander getrennten Kabinen werden unterschiedliche gestalterische Handlungen vollzogen, die dennoch miteinander verbunden sind. Medial aufeinander bezogen, entsteht so eine gemeinsame Spur der Erfahrung, die bei der ersten Person beginnt und durch die Hände der zweiten und dritten Personen sich zunehmend in einem anderen Medium, in eine neue Form transformiert. Die Studierenden beschäftigen sich dabei mit der didaktischen Möglichkeit einer räumlichen Trennung verschiedener Aktionsräume und der damit verbundenen Möglichkeit, über das Medium in kommunikativen Kontakt zu treten. Dabei

machen die Akteure sich selbst fremd vor den Dingen, die uns sonst im Alltag oft allzu vertraut sind. Wie die Worte im Spiel *Stille Post* von Ohr zu Ohr weiter geflüstert und verändert werden, findet auch in diesem Projekt eine Weitergabe der Erfahrung im Umgang mit Technik und Material statt. Die Installation lädt zu spielerischen Wahrnehmungs- und Gestaltungserfahrungen ein und provoziert dabei die Reflexion der damit verbundenen Unverfügbarkeit direkter, medialer Übersetzungsprozesse.

Clara Napp untersucht von einem kunstdidaktischen Standpunkt aus die *One Minute Sculptures* des Künstlers Erwin Wurm. Sie erläutert dabei wichtige Spezifika dieses Werkkomplexes, um anschließend eine mögliche Umsetzung im schulischen Unterricht anzudenken. Nach einer kritischen Befragung der ihr bekannten Orientierungsmuster kunstpädagogischer Alltagspraxis antizipiert sie die Erfahrungs- und Lernpotenziale eines installativen didaktischen Settings, das sich an Wurms Arbeitsweise anlehnt. Was passiert, wenn man sich bewusst irritierenden Momenten aussetzt, die sich einer Planbarkeit entziehen? Was gibt es zu entdecken, wenn man eigentlich nach nichts Explizitem sucht? Mit Hilfe der Arbeiten von Wurm kann ein Blick auf spielerische Handlungsformen geworfen werden, die eine besondere Sensibilität für die gemeinsame Gegenwart herausfordern.

Ob es nicht eine lohnende Möglichkeit sein könnte, nach den gemeinsamen kreativen Potenzialen von Kunst und Pädagogik zu fragen, anstatt ihre Unvereinbarkeit zu betonen, wie es die Diskurse tradieren, wird in dem abschließenden Beitrag von Birgit Engel zur Disposition gestellt. Am Beispiel einer experimentell performativen Seminarsituation, die von drei Studierenden im Rahmen der thematischen Beschäftigung mit Adornos Begriff des Rätselcharakters konzipiert wurde, fragt sie nach einer inneren kreativen Entwicklungslogik des Geschehens. Auf der Grundlage von ausgewählten Screenshots einer Videoaufzeichnung und einem Erinnerungsbild wird in der Folge herausgearbeitet, wie die lebendige Entwicklung des Geschehens von Momenten des Sinnentzugs und erneuter Vergegenwärtigung begleitet war und wie stark die nichtsprachlichen, leiblich-mimetischen Anteile den Verlauf mitbestimmt haben. Im Blick auf die didaktische Übertragbarkeit einer offenen und kreativen Entwicklungsdynamik von Lehr- und Lernprozessen werden weitere Entwicklungsaufgaben für Forschung und Lehre im Bereich der kunstpädagogischen Lehrerbildung charakterisiert.

KATJA BÖHME

II: Kunstdidaktische Installationen – Erfahrungsräume zwischen Kunst und Didaktik

Das Begriffspaar ›Kunstdidaktische Installation‹ klingt zunächst ungewohnt. Beide Begriffe sind in unterschiedlichen Feldern verortet und gespickt mit verschiedenen Assoziationen aus den Kontexten von Wissenschaft, Kunst und Pädagogik. Die Kombination ruft auf den ersten Blick eher eine Unschärfe als begriffliche Klärung hervor. Doch genau in dieser Uneindeutigkeit lässt sich eine interessante Schnittmenge vermuten, in der – jenseits einer verhärteten Dichotomie von Kunst und Pädagogik – phänomenale Eigenschaften der Installation auf kunstdidaktische Kontexte und umgekehrt einwirken. Zwei Fragerichtungen liegen dem folgenden Text zu Grunde:

Was passiert, wenn Installationen als ein besonderer Erfahrungsraum nicht nur rezipiert, sondern als didaktischer Erfahrungsraum von Kunststudierenden in der Hochschule selbst geplant werden?

Inwiefern kann durch die ›Kunstdidaktische Installation‹ der künstlerisch-didaktische Erfahrungs- und Erkenntnistransfer zwischen Hochschule und Schule unterstützt werden?[1]

Beide Fragen stecken ein Spannungsfeld ab, auf das sich die weiteren Überlegungen beziehen. Zunächst soll eine kurze Klärung zum Hintergrund der Verwendung des Begriffs ›Installation‹ in Kunstwissenschaft und Philosophie in das Thema einführen. Zentrale Eigenschaften, die für didaktische Kontexte relevant sind, werden anschließend auf ein Fallbeispiel aus der kunstdidaktischen Hochschullehre bezogen, um sich dem Begriffspaar der ›Kunstdidaktischen Installation‹ praxisreflexiv anzunähern. In dem ausgewählten Beispiel planen und diskutieren Kunststudierende im Rahmen eines Hauptseminars[2] ein ›installatives Setting‹ und reflektieren mögliche Wirkungen verschiedener Inszenierungsmöglichkeiten des Materials im Hinblick auf eine später durchzuführende Vermittlungssituation. Abschließend richtet sich der Fokus auf den Transfer zwischen Hochschule und Schule und die damit verbundene Frage, welche Rolle der ›Kunstdidaktischen Installation‹ im Rahmen lehramtsbezogener Professionalisierungsprozesse im institutionellen Übergang zukommen kann. Im Sinne eines Ausblicks werden diese Potenziale mithilfe (bildungs-)theoretischer Bezüge diskutiert.

Ziel dieses Beitrags ist die Annäherung an einen spezifisch kunstdidaktischen Planungsmodus, in dem das künstlerische Handeln, die vielfältigen Erfahrung der beteiligten Studierenden im Umgang mit Materialien und Raum eine wichtige Rolle spielen. Die ›Kunstdidaktische Installation‹ gerät dabei vor allem als ein *kunstnahes* Format in den Blick, das insbesondere zu einer intersubjektiven Planung kunstpädagogischer Prozesse anregt.

1 Näheres zum Transfer und zu den spezifischen Herausforderungen für ›Noviz_innen‹ siehe in dieser Veröffentlichung (QV Kap. I, 20 ff., 25 f.).

2 *Im Zwischenreich der Phänomene – Kunstdidaktische Verortung im Verhältnis zu den Dingen* (WS 2012/13, Prof. Dr. B. Engel, K. Böhme, Kunstakademie Münster)

INSTALLATIONEN ALS SPANNUNGSFELD – BEGRIFFLICHE ERKUNDUNGEN

»The word ›installation‹ has now expanded to describe any arrangement of objects in any given space […]« (Bishop 2005, 6). Installationskunst ist zu einem weiten, bisweilen unübersichtlichen Feld künstlerischer Praktiken geworden. Wo also mit begrifflichen Erkundungen anfangen? Um die Vielfalt installativer Phänomene zumindest etwas einzugrenzen, sollen im Folgenden jene Aspekte fokussiert werden, die einen fruchtbaren Transfer auf kunstpädagogische Diskurse vermuten lassen. Die dabei zusammengestellten Eigenschaften installativer Praktiken zielen daher nicht primär auf eine möglichst vollständige Darstellung des Phänomens, sondern auf die Fokussierung derjenigen Eigenschaften, die aus kunstpädagogischer Perspektive und im Hinblick auf kunstpädagogische Fragestellungen vielversprechend erscheinen.

›Installation‹ ist ein Universalbegriff der Kunstwissenschaft, -kritik und -geschichte zur Beschreibung einer »Vielzahl installativer Praktiken« (Rebentisch 2003, 7), die im weitesten Sinne dreidimensional sind und in spezifischer Weise Raum- und Zeitbezug herstellen (vgl. Nollert 2007, 11). Claire Bishop antwortet auf die Frage, was Installationskunst sei, folgendermaßen: »Installation art is a term that loosely refers to the type of art into which the viewer physically enters, and which is often described as ›theatrical‹, ›immersive‹ or ›experiential‹. […] The word ›installation‹ has now expanded to describe any arrangement of objects in any given space […]« (Bishop 2005, 6). Der Begriff der Installation, wie er heute selbstverständlich und nahezu inflationär bezogen auf räumliche und objekthafte Kunstwerke benutzt werde, gehe auf Kunstmagazine der 1960er Jahre zurück, in denen begonnen wurde, nicht nur über die Kunstwerke selbst, sondern auch über die Art der Hängung und Präsentation in Ausstellungskontexten zu sprechen. Sogenannte »installation shots« dokumentierten die Ausstellungen und bereiteten den Weg für die gegenwärtige Verwendung des Begriffs vor (vgl. ebd.). Was in den 1960ern begann, ist nunmehr seit Mitte der 1990er Jahre eine sich ausbreitende Praxis in künstlerischen und daran angebunden auf der Theorieebene auch in wissenschaftlichen und wissenschaftsaffinen Handlungsfeldern (vgl. u. a. zur Geschichte und Theorie der Installation: Bishop 2005, Kabakov 1995, Rebentisch 2003, Rosenthal 2003, Nollert 2003). Seither entwickelt und behauptet sich die Installation als Kunstform in ihrer besonderen Relevanz neben Malerei, Bildhauerei und anderen Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst. Die Installation wuchert, indem sie alles in sich

aufnimmt und mediale sowie räumliche Grenzen aufzulösen scheint. Angelika Nollert schreibt: »[…] unabhängig von Material, Medium und Technik, sie kann alles inkorporieren und zusammenfügen« (Nollert 2007, 12). Auch Juliane Rebentisch zeichnet eine ähnliche Entwicklung nach, indem in der Installation eine »Entgrenzung des traditionellen, des organischen Kunstwerks in den sie umgebenden Raum […] und / oder auf ihre institutionellen, ökonomischen, kulturellen oder sozialen Kontexte hin« stattfinde (Rebentisch 2003, 16). Die Tendenz zur zunehmenden Grenzüberschreitung, zur Interdisziplinarität und materiellen Ausdehnung der Kunst, wie sie im 20. und 21. Jahrhundert in verschiedensten Bereichen und Ausdrucksformen zu beobachten sei, trete in der Installation besonders auffällig hervor. Dabei lassen sich viele Begriffe und Phänomene, die im Kunstdiskurs seit einigen Jahren besonders prominent kursieren, auch mit der Installation in Verbindung bringen – so beispielsweise das Performative und Ephemere.[3] Juliane Rebentisch schreibt, auf Adorno bezogen, Folgendes über die Einordnung der Installation in die traditionellen Gattungen der Kunst: »So konstituiert die Vielfalt installativer Kunst […] keine neue Gattung unter anderen. Was unter dem Begriff der Installation entsteht, sind weniger Werke denn Modelle ihrer Möglichkeit, weniger Beispiele einer neuen Gattung denn immer wieder selbst neue Gattungen« (Rebentisch 2003, 15 bezogen auf Adorno 1977, 457). Die Installation zeichne sich gerade durch die besondere Vielfalt an Materialien, die verschiedenen Konstellationen von Betrachter_in und Werk, die verwendeten Materialien und Medien etc. aus. Anders als Kunstwerke tradierter Gattungen leiste sie geradezu einen Widerstand gegenüber einem objektivistischen, formal und begrifflich fassbaren Werkbegriff, indem sie in immer wieder neuen, medial-heterogenen Konstellationen erscheine (vgl. ebd.).

Installationen sind raumgreifend, in Teilen unbestimmbar, können viele Erscheinungsformen annehmen, können mal mehr Konzept und Modell als materialisiertes Werk sein. Sie zeichnen sich durch eine außerordentliche Heterogenität aus. Daher wird zwangsläufig die Frage danach aufgeworfen, was die verschiedenen installativen Praxen verbindet und was sie unter dem Dachbegriff der ›Installation‹ zusammenschließt? Welche Eigenschaften erscheinen dabei als didaktisch relevant?

Bei aller Diversität installativer Werke tauchen immer wieder Raum- und Adressatenbezug als wichtige Dimensionen der Produktion und Rezeption auf. Bezogen auf Martin Heidegger stellt u. a. Juliane Rebentisch die »Ortsspezifik« als charakteristisches Merkmal der Installation heraus (vgl. Rebentisch 2003, 232 f.).[4] Dabei komme der Ortsbezogenheit eine doppelte Qualität zu: »Ortsspezifische Installationskunst zielt auf die thematische Verschränkung des buchstäblichen und des gesellschaftlichen Ortes. Sie reflektiert ihre institutionellen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen und / oder historischen Rahmenbedingungen, *indem* sie formal in architektonische und landschaftliche Gegebenheiten interveniert« (Rebentisch 2003, 233; Hervorhebungen d. A.). Bei Installationen handele es sich im Besonderen um Arbeiten, die sich sowohl auf ihre sichtbaren als auch auf unsichtbare Kontexte hin öffnen bzw. diese sogar explizit thematisieren (vgl. Rebentisch 2003, 232). Sie verweisen auf sich, einerseits als ein ästhetisches, materielles Objekt, das sinnlich und leiblich von Betrachtenden oder Handelnden wahrgenommen und mitunter sogar berührt werden könne und darüber hinaus als ein im konkreten Raum mit spezifischen Vorgaben und Bedingungen eingebettetes Gefüge.[5] Sie könne als eine »selbstreflexiv gewordene Skulptur« (Rebentisch 2003, 257) verstanden werden, in deren Betrachtung der Mensch auf seine eigene körperliche Anwesenheit aufmerksam werde. Als künstlerisch-räumliche Konstellation kann sie umkreist, begangen und im Verhältnis von eigenem Körper und Raum erlebt werden. Dabei begibt sich der Betrachtende in ein wechselseitig wirksames Verhältnis, denn »[…] einerseits ist es der Raum, der durch seine Beschaffenheit bestimmte Erfahrungen möglich macht, und andererseits ist es der Mensch, der mit seiner Biografie einen Raum betritt und sich in ihm bewegt, sich darin wahrnimmt, kommuniziert und handelt« (Blohm in:

3 Auch wenn in keiner der im Folgenden genannten Veröffentlichungen das Pädagogische eine explizite Rolle spielt, werden im Hinblick auf Installationen verschiedene Verhältnissetzungen und Wahrnehmungskonstellationen untersucht, die auch für didaktisches Denken und Handeln eine besondere Relevanz haben. In ihrem Buch *Kunst als Aufführungspraxis* bespricht Sandra Umathum (2011) Kunstwerke an der Schnittstelle von Kunst- und Theaterwissenschaft, in denen in besonderer Weise die Inszenierung von Raum, Dingen und Personen verhandelt wird. Einige Jahre zuvor betont Angelika Nollert (vgl. Nollert 2003) im Rahmen der Ausstellungsreihe *Performative Installation* (Kuration: A. Nollert mit K. König u. a. 2002–2003) den ephemeren Charakter von Installationen und untersucht Arbeiten von Künstler_innen, in denen die Präsenz und das Handeln des Betrachtenden zu einem konstitutiven Element des Werkes werden. Den Zusammenhang von installativen Praxen und Performativität u. a. am Beispiel der installativen Arbeiten Daniel Burens verhandelt auch Dorothea von Hantelmann in *How to do things with art* (vgl. Hantelmann 2007). Vor dem Theoriehintergrund von Austin, Butler, Adorno u. a. reflektiert von Hantelmann Machtkonstellationen, Wahrnehmungskonventionen, in die Kunstwerke eingebettet sind, und fragt nach gesellschaftlichen Wirksamkeiten von Kunst.

4 Eine interessante Fährte zur näheren Bestimmung der Verwicklung von Dingen und Raum in der Installation zeichnet Juliane Rebentisch mit Blick auf die Übersetzung Martin Heideggers Werk *Ursprung des Kunstwerks* aus dem Deutschen ins Englische nach (vgl. Rebentisch, 241 ff.). Dem in der englischen Übersetzung benutzte Begriff ›Installation‹ – der heute selbstverständlich im deutschen Sprachgebrauch benutzt wird – liege im deutschen Original das etymologisch verwandte Wort ›Ge-stell‹ zugrunde (zur Begriffsverwendung vgl. Heidegger, *Ursprung des Kunstwerks,* Stuttgart 1992). Die begriffliche Verschiebung vom deutschen ›Ge-stell‹ zum englischen Begriff ›installation‹ sei, so Rebentisch, insofern interessant, als dass der deutsche Begriff auf einen besonderen semantischen Fokus aufmerksam mache: ›Ge-stell‹, das auf das althochdeutsche Wort ›Stall‹ zurückgehe, weise im Besonderen auf *Standort* und *Stelle* hin.

5 Eine Anmerkung aus kunstdidaktischer Perspektive: Mit Blick auf kunstpädagogische Zusammenhänge kann in dieser doppelten Ausrichtung ein besonderes Potenzial für Vermittlungsarbeit liegen, indem die Wahrnehmung, das Umgehen mit und das Gestalten von Installationen in eine reflexive Bewegung gegenüber dem Raum und dessen Bedingungen sowie zur Reflexion der eigenen Positionierung und Praxis führen können.

Lehn / Stuefer 2011, 9). Was Manfred Blohm bezogen auf die Wahrnehmung von Raum beschreibt, lässt sich auch auf die Installation übertragen: Sie öffnet einen Erfahrungsraum, der vom darin seienden Subjekt als ein leiblicher, sozialer und sinnlicher Ort erlebt werden kann. Auch Claire Bishop spricht der Installation eine besondere Leiblichkeit und Erfahrungsqualität zu, indem die / der Betrachtende nicht nur als Sehende_r, sondern als ein_e an den Leib gebundene_r Rezipient_in adressiert werde: »Rather than imagining the viewer as a pair of disembodied eyes that survey the work from a distance, installation art presupposes an *embodied* viewer whose senses of touch, smell and sound are as heightened as theire sense of vision« (Bishop 2005, 6). Erkundend können Installationen im Raum erschlossen und unter Umständen sogar angefasst und benutzt werden. Der Raum, der sich durch die Installation herstellt oder in der Präsenz des Betrachtenden konstituiert, kann die Wahrnehmung des eigenen Standpunkts, der Bewegungen und die Reflexion der verschiedenen Handlungsmöglichkeiten anregen (vgl. Merleau-Ponty 1966, 311–326). Assoziationen, Bilder, Imaginationen können durch das leiblich-räumliche »Hiersein« (vgl. u. a. Westphal 2007, 8 f., 250) hervorgerufen werden. Die Installation als ein besonderer haptischer Wahrnehmungsraum kann den Blick für weniger bewusste Wirkmächte räumlich-leiblicher Erfahrungszusammenhänge öffnen. »Denn sofern der Betrachter sich in einem pragmatisch unbestimmten Verhältnis zum ästhetischen Objekt wahrnimmt, wird er auf seine Rolle in diesem Verhältnis reflektieren, auf das, was er in dieser Situation tut« (Rebentisch 2003, 260). Bezogen auf die Installation klingen zahlreiche Aspekte an, durch die sich Verknüpfungen zu kunstpädagogischen Kontexten anbieten. Im Folgenden werden zwei verschiedene Ansätze vorgestellt, Installationen und kunstpädagogische Fragestellungen miteinander zu verbinden.

Installationen im kunstdidaktischen Feld

Die Installation als künstlerische Rahmung einer Situation wirft Fragen nach dem grundsätzlichen Verhältnis von Akteur, Material und Raum auf. Dabei geraten die Wahrnehmung und Selbstpositionierung des Betrachtenden, die Qualität der Erfahrung und Reflexion sowie die damit verbundene Kontextsensibilität gegenüber räumlichen Bedingungen und Ordnungen in den Blick. In ihrer grundlegenden Thematisierung unterschiedlicher Verhältnissetzungen führen uns die Fragen, die durch installative Praxen aufgeworfen werden, auch auf (kunst)pädagogisches Terrain. Explizit mit installativen Settings im Kunstunterricht beschäftigen sich u. a. Petra Kathke (Kathke 2009; 2010) und Katja Noltze (Noltze 2005).

Petra Kathke, die sich auf die Installationen *Equilibres – Stiller Nachmittag* von Fischli & Weiss bezieht, lokalisiert ein noch immer brachliegendes Potenzial für kunstpädagogische Prozesse im »Beieinander von Gegenständen« (Kathke 2010, 1). Phänomenologisch orientiert beschreibt sie Vorgänge der An- und Umordnung von Dingen, um anhand exemplarischer Praxisbeispiele aus dem Kunstunterricht kunstdidaktische Potenziale materieller Inszenierungen herauszuarbeiten. Dabei kommt Kathke zu dem Schluss, dass materielle Arrangements im Kunstunterricht zu Verschiebungen bekannter Konstellationen ins Unbestimmte anregen können, ohne dass dabei der Umgang mit den Dingen an sprachliche Kategorien gebunden bleiben müsse: »Ausgangspunkt materieller Installationen können alltägliche Dinge sein, doch registrieren wir gerade sie in der Regel nur im Kontext funktionaler und nicht ästhetischer Kategorien. Jede ungewohnte Platzierung kann ein Ding aus solchen Bindungen lösen. Dann gerät es durch die wiedergewonnene Unbestimmtheit in die Offenheit seiner Möglichkeiten und stellt Fragen« (Kathke 2009, 3). Das besondere Potenzial für kunstpädagogische Prozesse bestehe gerade darin, dass durch die An- und Umordnung von Dingen und die sinnliche Arbeit mit installativen Settings gewohnte Kategorien hinterfragbar werden (vgl. Kathke 2009, 4). Die Erkundung von Material und unter Umständen befremdlichen, neuen Konstellationen fordere in besonderer Weise ein spielerisches Handeln der Schüler_innen heraus. Die Material-Inszenierung werde so zum »Aktionsfeld des Möglichen«, zur »Setzung mit Aufforderungscharakter« und ermögliche ein von den Schüler_innen selbst zu (er)findendes »In-Beziehung-Setzung« zu den Dingen und zu den anderen im Raum (vgl. Kathke 2009, 10).

Während sich Petra Kathke der Installation im kunstdidaktischen Handlungsfeld über den Umgang mit den Dingen annähert, liegt der Fokus in Katja Noltzes Arbeit (Noltze 2005) auf dem Raum bzw. auf der Rauminstallation als Lernort. Am Beispiel der beiden Künstler_innen Hartmut Böhm und Rebecca Horn sowie ausgewählten ortspezifischen Projekten von Kunstpädagogikstudierenden wird Raumkunst als ein besonderer Erfahrungsraum charakterisiert, der die Betrachtenden in ein spezifisches Verhältnis zum Kunstwerk setzen könne. Vor dem Hintergrund künstlerischer Bildung arbeitet sie anhand der Beispiele Verhältnissetzungen zwischen Werk und Rezipient heraus, die von unterschiedlichen Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten sowie verschiedenen Beteiligungsformaten gekennzeichnet sind. Entscheidend erscheint dabei die Beweglichkeit des Betrachtenden, den Katja Noltze als »Raumnutzer« bezeichnet: »Die Position eines Betrachters ist in der Analyse installativer Werke nicht durch eine zentralperspektivische Sicht festgelegt. Der Raumnutzer muss synthetisierende Leistungen erbringen, das heißt Beziehungen schaffen, Ansichten sukzessiv erfassen, so dass allein durch ihn und seine Standortwahl Zusammenhänge herzustellen sind […]« (Noltze 2005, 168).

Im Hinblick auf die kunstpädagogischen Perspektiven dieser Ansätze wird in beiden Fällen der Fokus auf Installationen als Erfahrungs- und Handlungsfeld für Schüler_innen bzw. Studierende gerichtet. Die Installation wird als spezifischer Bildungs- und Lernraum für darin bzw. davor agierende »Raumnutzer_innen« charakterisiert. Abseits der Nutzungs- und Gestaltungsperspektive wird dabei weniger die Frage gestellt, welche Relevanz die Planung bzw. der Herstellungsprozess einer Installation für die beteiligten Lehrpersonen haben kann. Im Folgenden rückt insofern ein ergänzender Fokus in das Blickfeld, als dass vor allem die zuvor stattfindende Planung und die diskursive Erarbeitung eines installativen, kunstdidaktischen Settings in den Mittelpunkt gestellt wird. Es geht nicht primär um die Installation als ›Erfahrungsraum‹ für Schüler_innen, sondern erweiternd um die Installation als ›didaktischer Erfahrungsraum‹ für die pädagogisch-didaktisch Verantwortlichen selbst. Untersuchungsgegenstand ist hier deshalb der zeitlich vorangehende Schritt des kommunikativen Austauschs und des Verhandelns didaktischer Relevanzen.

Mit Blick auf die Professionalisierungsprozesse von Lehramtstudierenden im Fach Kunst konkretisiert sich die Auseinandersetzung mit Installationen folgendermaßen: Im Fokus stehen mögliche Potenziale von Installationen als professionsspezifische Erfahrungs- und Bildungsräume für Kunstdidaktiker_innen, die sich während der Planung eines installativen Settings bezogen auf die Antizipation pädagogischer Prozesse eröffnen können.

Installationen im kunstdidaktischen Planungsprozess – ein Praxisbeispiel

Um das Phänomen der ›Kunstdidaktischen Installation‹ als Planungs- und Reflexionsgrundlage näher zu charakterisieren, soll ein Praxisbeispiel aus der kunstdidaktischen Hochschullehre herangezogen werden. Das Projekt *Von der Rolle,* das im Rahmen des beschriebenen Seminarkonzeptes entstanden ist (QV Kap. I, 27–29),[6] wird den folgenden Überlegungen zu Grunde liegen.

Die Studierendengruppe setzt sich in ihrem Beitrag *Von der Rolle* mit Möglichkeiten auseinander, didaktisch am »materiellen Minimum« zu arbeiten (QV Kap. V, 76–81). Sie planen ihr Projekt, indem sie das konkrete Material (Tapetenrollen) im Atelier erprobend anordnen und im Dialog miteinander mögliche Wirkungen der materiellen Inszenierung reflektieren. Imaginierend gehen die Studierenden dabei der Frage nach, welche sozialen, kommunikativen und gestalterischen Situationen im Zusammenhang mit ihrer geplanten Installation entstehen können. Die Untersuchung des sich

6 Auch wenn das Projekt *Von der Rolle* mit den Namen der Studierenden in dieser Publikation an anderer Stelle vorgestellt wird, werden in diesem Beitrag im empirischen Material und im weiteren Textverlauf die Namen der beteiligten Studentinnen im Sinne der Anonymisierung verändert.

im exemplarischen Beispiels ereignenden Planungsprozesses zielt auf Rückschlüsse darüber ab, welche Herausforderungen und Potenziale für Lehrpersonen entstehen können, wenn sich während des Planungsprozesses ein eher direktives planerisches Handeln und ein offener, installativer Materialimpuls kreuzen.

Die beteiligten Studierenden haben sich selbst während des gesamten Planungsprozesses mit einer Handkamera gefilmt.[7] In mehreren Videos sind sie in einem Atelier der Kunstakademie Münster zu sehen, wie sie die Tapetenrollen im Raum auf- und umstellen und das Arrangement mit Blick auf die Adressaten didaktisch verhandeln. In der gefilmten Diskussion geht es um Fragen der materiellen Inszenierung, des Raumbezugs, der möglichen Reaktionen der Teilnehmer_innen, der individuell wahrgenommenen institutionellen Rahmungen und den damit zusammenhängenden (Un-)Möglichkeiten, kunstpädagogische Handlungsangebote zu machen.

Die kreisenden Bewegungen im Gespräch der Studierenden über die didaktische Wirkung des Materials, ihre gestischen Bewegungen im Raum, die prominente Platzierung des Materials in der Raummitte, die Reflexion, die sich in Schleifen und Wiederholungen vollzieht, sind auffällige Momente dieses exemplarisch ausgewählten Planungsprozesses. Wie ereignet sich ein Planungsprozess, der in der Begegnung mit Material gemeinsam kommuniziert wird?

Dieser Fragerichtung soll im Folgenden mithilfe der Videodokumentation, die die Studierenden selbst aufgenommen haben, nachgegangen werden. Obwohl das Video seitens der Studentinnen nicht explizit als visuelle Prozessdokumentation angelegt wurde, nutze ich das entstandene Filmmaterial, um auf spezifische Momente dieses Planungsprozesses aufmerksam zu werden und diese durch die Auswahl von Text- und Bildfragmenten herauszupräparieren.

Bei dem verwendeten Bildmaterial handelt es sich um von mir ausgewählte Screenshots, die den Videosequenzen nach wiederholter Sichtung und im Wechselspiel von Fragestellung und vorangestellten theoretischen Überlegungen zur Installation entnommen sind. Die Screenshots sollen den Prozess nicht nur im Sinne einer Illustration nachvollziehbar visualisieren, sondern auch meine

7 Zum Hintergrund des verwendeten Materials: »Wir hatten kein Aufnahmegerät. Wir haben daher unsere Gespräche gefilmt.« Mit diesem Hinweis kommentieren die Studierenden der Gruppe *Von der Rolle* die Übergabe der videografischen Projektdokumentationen. Auch wenn das Filmen nicht das Medium erster Wahl gewesen ist und die Anmerkung mögliche filmische Ausrutscher scheinbar schon im Vorhinein entschuldigen soll, ist es vor dem Hintergrund der Fragestellungen ein glücklicher Umstand, dass es von dem Planungsprozess der ›Kunstdidaktischen Installation‹ neben der Audio- auch eine Filmspur gibt. Diese ist zwar nicht als eine medienspezifische Dokumentation angelegt, dennoch – das deutete schon der erste Blick in den Film an – lohnt sich die Betrachtung der performativen Ebene des Planungsprozesses, gerade weil es um ein kunstdidaktisches Format geht, in dem Raum, Ortsspezifik und Umgang mit Material sowie dessen Inszenierung eine bedeutende Rolle spielen. Das Gespräch wurde in zwei direkt aufeinanderfolgenden Sequenzen aufgenommen, die im Text mit I und II gekennzeichnet sind.

Bild 1 / 00:00:05 (Video I)

Aufmerksamkeit als Forscherin und meinen Umgang mit dem Material sichtbar machen. Auch die Tonspur der Videosequenz, aus der die einzelnen Screenshots entnommen sind, liegt in Auszügen transkribiert vor (QV Anhang, 160 ff.). Es handelt sich insgesamt um einen Ausschnitt von 12:22 Minuten Länge. Um die Screenshots in dem Gesprächsverlauf lokalisieren zu können, befinden sich im Audiotranskript an entsprechenden Stellen kurze Bildmarkierungen.

In dem hier vorgesehenen Umfang kann keine umfassende, rekonstruktive Fallanalyse durchgeführt werden. Die Ausschnitte aus dem Gespräch der Studierenden und die Screenshots sollen daher zunächst dazu verhelfen, ein didaktisches Feld erkundend zu betreten und weiterführende Fragen zu formulieren. Zunächst wird das Bildmaterial beschrieben, um einen vorstellbaren Eindruck des Planungsprozesses zu vermitteln und dessen Besonderheiten genauer am Visuellen beobachten zu können. Die eigene Teilhabe und Nähe zum Feld (als Lehrende im Seminar und Mitarbeiterin der Kunstakademie) spielt immer wieder in die Beschreibungen und Analyse des Materials hinein. Um solche Textpassagen zu markieren, in denen die eigene Involviertheit und die Verwobenheit zwischen Forscherin und Feld besonders virulent werden, sind einige wenige Textabschnitte unterstrichen. Ebenso werden Informationen durch Unterstreichungen markiert, die der Betrachtung des Videos entspringen und die aber z. T. über die unmittelbare Beschreibung des Bildmaterials hinausgehen. Im Anschluss an die Beschreibung der Screenshots findet die beschreibende und in Teilen analytische Auseinandersetzung mit dem Gesprochenen statt. Um den zu Beginn formulierten Fragestellungen auf die Spur zu kommen, werden die Bilder und das Audiotranskript anschließend aufeinander bezogen.

»wenn sie hinkommen und die rosane tapete sehen und lachen und nicht denken, boah was für ne bierernste installation«[8] – Beschreibung und Analyse des Bildmaterials

Wir befinden uns in einem Atelier für Bildhauerei der Kunstakademie Münster. Wie auch in den meisten anderen Ateliers der Kunstakademie liegen und lagern hier Arbeiten von Studierenden, verschiedene Baustoffe, Arbeitsutensilien, Werkzeuge und verpackte Leinwände etc.. Wir sehen verhüllte Objekte und Zeichnungen, Ordner stehen auf einem Regal, eine Leiter lehnt an der Wand, Sockel reihen sich auf. Im rechten Teil des Raumes sitzt eine Studentin an einem Tisch und arbeitet.

Die Studentinnen haben sich zur Vorbereitung einen Ort ausgesucht, an dem die künstlerisch-praktische Ausbildung in der Kunstakademie stattfindet. Das Atelier ist ein besonderer Ort – durch die Vielheit der Dinge wird es zur Werkstatt, Sammlung, zum Lager, Fundus und experimentellen Arbeitsplatz, zur Bühne und zum Labor. Neben funktionalen Gegenständen taucht auch immer wieder ›nicht zu Identifizierendes‹, gar Rätselhaftes auf. Die verschiedenen Dinge, die Gerüche und die künstlerischen Arbeiten verweisen auf das Tätigsein anderer, in dieser Situation jedoch abwesender Personen. Inmitten dieser Ansammlung von Gegenständen und der Spuren praktischen Arbeitens trifft sich die Gruppe, um das Konzept ihres kunstdidaktischen Projektes zu planen und das Material probeweise aufzubauen.

Bild 2 / 00:00:12 (Video I)

Zwischen all den Dingen und Arbeitsplätzen zeigt sich auf den ersten beiden Bildern eine leer geräumte Fläche. Die einführende und auffordernde Geste der filmenden Person scheint einen Auftakt der gemeinsamen Planungsphase zu markieren (Bild 1). Die Hand ist auf die Gruppe und das Material gerichtet. Eine andere Studentin hält eine Tapetenrolle in den Händen, schaut in die Kamera und stellt – scheinbar auf die einladende Geste antwortend – diese demonstrativ auf den leeren Betonboden vor sich und die anderen (Bild 2).

8 Zitat aus einem Planungsgespräch der Gruppe *Von der Rolle* am 21.11.2012 (QV Anhang, 160 ff.)

Bild 3 / 00:00:16 (Video I)

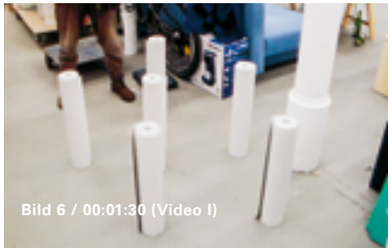
Bild 4 / 00:00:41 (Video I)

Bild 5 / 00:01:10 (Video I)

Zentral und zunächst singulär wird die erste Tapetenrolle in der Raummitte platziert (Bild 3). Die Kamera zoomt an die einzelne Tapetenrolle heran und auch die anderen Studierenden scheinen sich dem Gegenstand, der zwischen ihnen steht, zuzuwenden und diesen gemeinsam aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten.

Weitere Rollen werden ausgepackt und auf den Boden gestellt (Bilder 4 und 5). Zusammen platzieren die Studierenden die weißen Raufasertapeten nebeneinander und betrachten abwechselnd die sich verändernden Konstellationen. Alle Beteiligten sind auf die Tapetenrollen fokussiert, die Blicke und Gesten der Studentinnen sind auf das Material gerichtet. Mimische und körpersprachliche Bewegungen lassen auf Momente des Beobachtens und Abwägens schließen. Das Material ähnelt sich in spezifischer Weise dem Raum an. Bild 6 zeigt dahingehend eine formale Korrespondenz zwischen den weißen Tapetenrollen und den schlichten Stahlsäulen der Akademiearchitektur. Eine Studentin ergreift eine blaue Tapete, rollt sie ab und betrachtet die aufgedruckten Motive genauer – eine Möwe mit Schwimmring, eine Krake schwebt über einer Schatzkiste und ein Affe schaut durch ein Fernrohr (Bild 7). Im Verlauf des Planungsprozesses verändert sich mehrfach die Zusammenstellung des Materials. Bunte Tapeten werden hinzugefügt, verschoben oder wieder entfernt (Bilder 6, 8). Die Studentinnen sind auf den Bildern zu sehen, wie sie stehen, sitzen und um das aufgestellte Material herum laufen, um es aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können (Bilder 9, 10).

Die Bilder machen eine sich im Verlauf des Gesprächs vollziehende Verschiebung der Handlungen sichtbar: Während die Gruppe zu Beginn des Gesprächs im Kontakt mit dem Material ist, die Rollen aufgestellt, verschoben werden und die Konstellation sich mehrfach verändert, verlagert sich der Kamera-Fokus in den Bildern zunehmend auf die Diskussion über und das Zeigen auf das Material. Stärker als in den ersten Bildern tauchen mit Fortschreiten des Gespräches in den späteren Bildern deutende Gesten und auf das Material gerichtete (Blick-)Bewegungen auf. Insbesondere durch die spezifischen Bewegungen und Ausschnitte, die die filmende Studentin aus der Teilhabe eines involvierten Gruppenmitglieds heraus gewählt hat, scheint sich in den Screenshots eine driftende Bewegung der Aufmerksamkeitshaltung der Gruppe abzuzeichnen – zu Beginn fokussiert die Kamera in Nahaufnahmen den haptischen und direkten Kontakt mit dem zu verwendenden Material und nähert sich zum Teil in gezoomten Aufnahmen dem Geschehen an. Im weiteren Verlauf zeigt sich in den späteren Bildern eine besondere Aufmerksamkeit



für die anderen Gruppenmitglieder und die stattfindende Diskussion.
Anhand der kurzen Beschreibung der ausgewählten Screenshots deutet sich an, wie sich die Gruppe einen Wahrnehmungs- und Diskussionsraum erschließt. Dabei wird die Möglichkeit, sich im Raum zu bewegen und aus verschiedenen Blickrichtungen auf das aufgestellte bzw. ausgestellte Material zu schauen, wiederholt genutzt. Aus verschiedenen Perspektiven betrachten sie die Schritte ihrer Inszenierung, treten heran, fassen an, stellen wieder hin oder entfernen Rollen vollständig aus der materiellen Konstellation. Während das Material zu Beginn der Diskussion zunehmend raumgreifend platziert wird, wird es im anschließenden Gesprächsverlauf wieder reduziert.

Auch wenn es auf den ersten Blick nebensächlich erscheint, ist die Tatsache, dass das Material und die Personen mit dem Raum mimetisch anmutende Korrespondenzen eingehen, eine der gesamten Planungssituation zugrunde liegende Wahrnehmungsdisposition: So wiederholt sich, wie schon erwähnt, die senkrechte Ausrichtung der Stahlsäulen in der aufrechten Platzierung der Tapetenrollen, das Rosa des Kleides findet sich in der farbigen Motivtapete wieder, die lose Zusammenstellung des Materials lässt eine gewisse Analogie zur unbestimmten Ordnung der Dinge im Raum erkennen. Ob zufällig entstanden oder bewusst intendiert, zwischen Raum und Geschehen ereignet sich ein antwortendes Wechselspiel.[9]

Die Arbeit mit dem konkreten Material, die körperlichen Bewegungen und Gesten während der Aufstellung und die gemeinsame Betrachtung der Tapeten, die sich mehrfach verändernde Konstellation des Materials, die Anähnelungen zwischen Personen, Dingen und Raum lassen das Atelier zu einem didaktischen Vorbereitungsraum werden, in dem ästhetische, sinnliche, leibbezogene Kategorien scheinbar eine wichtige Rolle spielen und auf die didaktische Antizipation einwirken können. Die zeigenden Gesten, der auf das Material gerichtete Finger etc. deuten auf eine Diskussion hin, die auf die Gegenwärtigkeit und die damit verbundene Spürbarkeit des Materials bezogen erscheint, d. h. auf seine Eigenschaften, seine räumliche und haptische

9 Die formalen Korrespondenzen zwischen Tapete und Kleid sowie Tapetenrollen und Säulen werden von den Studierenden selbst wahrgenommen und explizit in der Diskussion verbalisiert (QV Anhang, 161)

Wirkung. In den Screenshots lässt sich erahnen, dass dieses Planungssetting im besonderen Maße die Suche nach Verhältnissetzungen von Körpern, Gegenständen und Umraum zu provozieren scheint. Mehrfach kann in den Bildern ein Innehalten vor den aufgestellten Rollen vermutet werden. Die lebendige Ordnung der materiellen Inszenierung und des Atelierraums scheinen dabei eine »sinnlich-haptisch-geistige Aufmerksamkeit für die Dinge« (Engel 2010, 6) herauszufordern, die gerade für die Entwicklung eines installativen Projektes und die Reflexion der wechselseitigen Bezogenheiten von künstlerischer und kunstpädagogischer (Raum)Praxis fruchtbar werden kann.

»ihr könnt auch das stonehenge der tapetenrollen machen«[10] – Beschreibung des Audiotranskriptes und analytische Ansätze

Bei dem hier in Auszügen abgedruckten Gespräch handelt es sich um die zu den Bildern passende Audiospur. Bemerkenswert an diesem Ausschnitt des Planungsgespräches ist die Art, wie über das Material gesprochen und wie dessen Verwendung in dem später stattfindenden Setting sprachlich antizipiert und begründet wird. Die Transkription wurde nicht überarbeitet, um auch die Zwischentöne, die sich in der Art des Sprechens zeigen können, bemerken zu können. Einzelne Passagen werden im Folgenden aus der Diskussion herausgenommen, um die narrative Logik bzw. die Argumentation der Studierenden nachvollziehbar zu beschreiben. Die Annäherung an das Sprechen der Studentinnen folgt derselben Fragerichtung, wie sie auch schon den kurzen Bildbeschreibungen zu Grunde liegt: Zeigen sich Besonderheiten in den Sprechakten, die womöglich mit dem installativen Setting zusammenhängen?

An dem Gespräch sind vier Personen beteiligt. Die Kamera wird eingeschaltet, der Zuschauer des Videos bekommt die einführende Information, dass es um die Aufstellung der Tapetenrollen geht: **»also warte. du musst das jetzt nochmal sagen. (.) also das ist jetzt Inga mit der tapetenrolle da**. (Sie zeigt mit der linken Hand auf sie.) **Und ähm Inga hat eine wunderbare installationsidee für diese rolle (lacht) (.) mach mal« (4)** (Anna, I, 00:00:17).

Die angesprochene Studentin stellt die erste Tapete in den Raum. Die spontane Freude darüber **(Frieda: Herrlich! echt H E R R L I C H**. (00:00:18)**)** regt offenbar die Gruppe an, weitere Rollen auf gleiche Weise zu positionieren. Während die

10 Zitat aus dem Planungsgespräch der Gruppe *Von der Rolle* am 21.11.2012 (QV Anhang, 161)

Rollen ausgepackt und aufgestellt werden, wird die Wirkung der Tapete immer wieder kommentiert: Die Form der Tapeten wird u. a. mit Alltagsgegenständen verglichen **(»großartig. das sieht auch ein bisschen aus wie ne klorolle«** (Anna, I, 00:00:21)**)**, eine andere Studentin fühlt sich an Klassenfahrten und Kindergeburtstage erinnert. Humorvoll wird das Bild vom Britischen Stonehenge zitiert, dessen klare Setzung, räumliches Ausmaß und die damit verbundene Mystik die gegenwärtige Inszenierung der Tapetenrollen im Atelier unweigerlich konterkarieren. Auch die Architektur eines Säulengangs taucht als Assoziation auf und macht auf die formale Analogie zwischen den senkrecht gestellten Tapetenrollen und den tragenden Stahlsäulen im Atelier aufmerksam. Der Raum erscheint hier als Ausgangspunkt der kunstdidaktischen Idee: **»ich komm ja wegen der säulen überhaupt darauf was mit tapete zu machen«** (Inga, I, 00:01:13) erläutert eine Studierende ihre Ideenfindung.

Nachdem die Rollen aufgestellt sind, tauscht sich die Gruppe über die Wirkung des Materials aus. Dabei zeigen sich die meisten Gruppenmitglieder überzeugt von der Wirkung der schlichten Tapete: **»ja die funktionieren auf jeden fall auch alleine [...] die haben sehr viel ausstellungscharakter«** (Frieda, I, 00:01:45). Grundsätzlich wollen sie offenbar das Material so belassen und die Tapete beispielsweise nicht zukleben. Die sich an diese ersten Inszenierungsversuche anschließende Diskussion um die Aufstellung der weißen Rollen dreht sich vor allem um die Frage nach der Farbe und der Art des Materials. Sie versuchen sich vorzustellen, wie die Kommiliton_innen bzw. die Schüler_innen später auf die weißen und wie auf die bunten Tapeten reagieren könnten. Während mit der bunten Tapete eher ein kindliches Handeln und kleinschrittiges Vorgehen verbunden wird, scheint mit der weißen Tapete eine gewisse Neutralität und damit eine zusammenhängende Handlungsoffenheit assoziiert zu werden. Eine Studentin setzt dieser Handlungsoffenheit die Imagination eines wenig herausfordernden Settings entgegen: **»da guckt man sich die bilder an dann schneidet man die aus und klebt die irgendwo auf«** (Frieda spricht mit einer kindlichen Stimme, Frieda, I, 00:03:37) **»dann ist das so ein bastelding für kinder«** (Sophie, I, 00:03:42). Mit der ›neutralen‹ Tapete zu arbeiten, sei etwas anderes und biete andere Möglichkeiten.

Bild 9 / 00:03:08 (Video I)

Eine Studentin rollt die blaue Tapete aus und betrachtet die Motive: **»also ich weiß nicht. ist das dann mehr tapete? oder schon bild? [...] (4) wie geht man denn damit? (.) also da geht man ja anders mit um?«** (fragend formuliert) (Inga, I, 00:03:35). Am konkreten Material und den entstehenden sinnlich-leiblichen Wirkungen versuchen sie abzuschätzen, was sich in der späteren

kunstdidaktischen Situation ereignen könnte. Differenziert wird eine mögliche Transformation des Materials zum Bild durch die Inszenierung reflektiert. Dabei taucht mehrfach die Frage nach der Bedeutung der formalen Abstraktion auf, d. h. inwiefern die Bildhaftigkeit der bunten Tapete das spätere situative Handeln beeinflussen kann. Durchaus nicht unkritisch wird dabei angemerkt, dass eine Vermischung der verschiedenen Tapeten zu einer qualitativen Verflachung der weißen Tapete führen könnte: **»dann geht's total um die eine rosane .) warum die da rein gekommen ist und was das bedeutet und was das sein soll und so weiter [...] dann ist das der star und der rest ist die kulisse«** (Frieda, II, 00:00:26). Materielle Ausgewogenheit bzw. Differenzen, das Nebeneinander der Dinge und die resultierenden Wechselwirkungen werden mit Blick auf die spätere Situation antizipiert. Bemerkenswert erscheint dabei, dass sich die Studierenden offenbar gegen eine bedeutungsorientierte Einbettung des Materials im situativen Kontext aussprechen. Die Frage nach dem ›Warum‹ des Materials sollen sich die späteren Akteur_innen in der kunstpädagogischen Situation nicht stellen.

Bild 10 / 00:02:01 (Video II)

In Schleifen kreist die Diskussion immer wieder um die Beschaffenheit, die Materialität und den daran gebundenen didaktischen Aufforderungscharakter. In eine ganz andere Richtung argumentiert dabei eine Studentin, die gerade in dem Kontrast der bunten zu den weißen Tapeten das besondere Potenzial vermutet, verschiedene Erfahrungen anzuregen: **»ja aber letztlich guck mal das ist ja jetzt spielerisch und da geht's ja nicht um nen kunstwerk .) primär .) sondern es geht ja um ne erfahrung [...] es gibt so ganz verschiedene und die sind alle so uniform und weiß und neutral und die ist total anders [...] diese kindertapete diese rosane die ist ja s c h r e c k l i c h eigentlich die dann so reinzunehmen [...]«** (Anna, II, 00:01:17). Sie argumentiert vor allem vor dem Hintergrund der institutionellen Erwartungshaltungen und sieht in dem unkonventionellen Material ›Kindertapete‹ die Möglichkeit, sich humorvoll und selbstreflexiv der von ihr wahrgenommenen oder unterstellten gestalterischen Qualität in der Kunstakademie zu entziehen. Insbesondere diese Studentin versucht sich dabei explizit und für die anderen nachvollziehbar mit der Vorstellung derjenigen Akteure zu beschäftigen, die später mit dem Material umgehen werden: **»wenn sie hinkommen und die rosane tapete sehen und lachen und nicht denken boah was für ne bierernste installation so weil ich mein die tapete ist schon ziemlich minimal / Inga: ja natürlich / [...] das hat so ne gewisse lockerheit [...] und nicht sagt** (sie verstellt die Stimme) **jetzt macht ihr eine hochwertige künstlerisch qualitative superinstallation in diesem foyer mit diesen weißen tapeten [...]«** (Anna, II, 00:02:47). Im Fokus dieser Argumentation steht die Annahme und

möglicherweise auch die eigene Erfahrung, dass ein bewusst spielerisches Setting eher experimentelle Handlungsräume öffnen und institutionelle Hemmschwellen abbauen könne. Sie scheint sich von der Irritation des klischeehaft Bunten eine spielerische Antwort der Beteiligten auf die Situation zu erhoffen. Dabei geht es ihr argumentativ offenbar weniger um eine sinnlich-ästhetische Arbeit im architektonischen Kontext, sondern vielmehr um einen spielerischen Handlungsmodus selbst.

Während einerseits für den »Witz« und den »Humor« als didaktischen Impuls plädiert wird, steht auf der anderen Seite der Argumentation die Schlichtheit des Materials und die möglicherweise daraus resultierende Bewegung – im Sinne einer situativen – Antwort, offen auf den Raum und die Architektur zuzugehen: **»[...] dass mans nicht als papier sieht, sondern tatsächlich als das als tapete die man eben eigentlich n o r m a l e r w e i s e an der wand hat .) ausgepackt aber halt auch irgendwie als grundlage für diese bilder (unv.) und dass man halt damit dann mit dieser sehr neutralen sache auf den raum zugeht [...] und irgendwie wände vielleicht konstruiert oder irgendwas oder oder säulen [...]«** (Inga, II, 00:05:17). Die Studentin stellt eine Verknüpfung zwischen dem Material und der Architektur her. Die schlichten, strengen Tapeten regen nicht nur dazu an, auf den Raum zuzugehen, sondern eröffnen darüber hinaus auch die Möglichkeit, selbst Raum zu bilden. Die Gruppe entscheidet sich schließlich für die weiße Tapete und verzichtet auf den Materialimpuls durch die bunten Rollen. Sie wollen ein raumgreifendes Arbeiten initiieren und nicht primär kritisch um das **»kunstakademiedingen«** (Inga, II, 00:06:09) kreisen.

Während des gesamten Gesprächs scheinen für die Argumentation vor allem zwei Perspektiven von zentraler Bedeutung: die Beschaffenheit des Materials und der Modus des Handelns, der durch das Material initiiert werden kann.

Während die Studentin Inga überwiegend die didaktische Begründung des Projektes auf der sinnlichen Korrespondenz und Wechselwirkung zwischen reduzierter Architektur der Kunstakademie und den schlichten Papierbahnen aufbaut, scheint sich Anna vor allem auf den Beginn des Prozesses imaginierend zu konzentrieren und reflektiert mehrfach die mögliche Wirkung der rosafarbenen Tapeten als ein humorvolles, anregendes Element im möglichen Erfahrungsprozess der Kommiliton_innen.

In der Gegenüberstellung einiger Zitate aus dem Audiotranskript spiegeln sich diese zwei verschiedenen Blickrichtungen wider. Die Aufteilung der Tabelle passt zu den beiden Argumentationsrichtungen, darf formal aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die beiden didaktischen Begründungslinien zum Teil ineinander verschränkt vorkommen. Unterschiedlich intensiv argumentieren alle vier Personen in beide Richtungen.

ORIENTIERUNG MATERIAL

Transkript I

»ich finde das mit den säulen wirklich ziemlich gut« (Anna, I, 00:00:28)
»also eigentlich finde ich es schon gut es zu trennen (Inga, I, 00:02:27) (...) es ist was ganz anderes«
»es ist halt was ganz anderes wenn man mit diesem neutralen (...) zeug arbeitet. dann hat man andere möglichkeiten [...] Ist das dann mehr tapete oder schon bild? [...]« (Inga, I, 00:03:25)
»stell doch mal vor zehn weiße und eine rosane« (Anna, I, 00:04:46)

Transkript II

»dann ist das der star und der rest ist die kulisse« (Frieda, II, 00:00:26)
»die sind alle so uniform und weiß und die ist total anders« (Anna, II, 00:01:17)
»ich finde nicht dass man die bunte braucht, um die weißen als weiße wahrzunehmen« (Inga, II, 00:02:10)
»weil es eben nicht mehr so papier ist [...]« (Inga, II, 00:04:28)
»architektonische komponente« (Inga, II, 00:04:28)
»diese ganzen weißen tapeten sich da halt so anschmiegen« (Sophie, II, 00:07:16)

ORIENTIERUNG HANDELN

Transkript I

»da guckt man sich die bilder an dann schneidet man die aus und klebt die irgendwo auf« (Spricht mit einer kindlichen Stimme.) (Frieda, I, 00:03:37)
»dann ist das so ein bastelding für kinder« (Sophie, I, 00:03:42)
»bis auf eine vielleicht (00:04:26) (lautes Lachen) damit der kontrast schön groß ist. da gibt es dann auch vielleicht ein bisschen streit.« (Anna, I, 00:04:31)

Transkript II

»spielerisch [...]« (Anna, II, 00:01:17)
»da geht's nicht um ein Kunstwerk primär sondern um eine Erfahrung [...]« (Anna, II, 00:01:17)
»witzig« (Anna, I, 00:02:21), »was ganz anderes« (Inga, I, 00:02:30 / Inga, I, 00:03:25 / Anna, II, 00:01:17), »gruppendynamik« (Anna, II, 00:01:17)
»humor hat auch nen aufforderungscharakter [...]« (Anna, II, 00:02:47)
»gewisse lockerheit [...]« (Anna, II, 00:02:47), »verlockung [...]« (Anna, II, 00:06:22)

REFLEXION RAUM

Transkript I

»ein säulengang. es ist ja auch gerade witzig mit der großen säule daneben« (Anna, I, 00:01:05)
»ich komm ja wegen der säulen überhaupt darauf was mit tapete zu machen« (Inga, I, 00:01:13)
»ja die funktionieren auf jeden fall auch alleine« (Frieda, I, 00:01:30)
»die haben sehr viel ausstellungscharakter« (Frieda, I, 00:01:45)

Transkript II

»wir nehmen aber tapete weil es eben diese architektonische komponente vielleicht auch drin hat« (Inga, II, 00:04:28)
»dass man halt damit dann mit dieser sehr neutralen sache auf den raum zugeht in dem man sich befindet und dass man dann halt ähm (unv.) oder irgendwie wände vielleicht konstruiert oder irgendwas oder oder säulen« (Inga, II, 00:05:17)
»ja aber ich find halt also dieses architektonische wo wir ja auch drauf hinaus wollten dass sich das auch in den raum integriert und man damit einfach auch sachen irgendwie noch machen kann das ist damit völlig verloren« (Sophie, II, 00:06:58)

Transkript II

»weißt du wenn sie hinkommen und die rosane tapete sehen und lachen und nicht denken boah was für ne bierernste installation so weil ich mein die tapete ist schon ziemlich minimal [...]« (Anna, II, 00:02:47)

»und nicht sagt (verstellt die Stimme) jetzt macht ihr eine hochwertige künstlerisch qualitative superinstallation in diesem foyer mit diesen weißen wänden [...]« (Anna, II, 00:02:47)

In der Gegenüberstellung der Zitate festigt sich der Eindruck, dass eine Antizipation der pädagogischen Situation auf unterschiedliche Weise und mit verschiedenen Schwerpunkten stattfindet. Während in der Argumentation vom Material aus der Bezug zur Architektur und die Transformation vom funktionalen Papier zum offenen Werkstoff als relevant hervorgehoben erscheint, deutet sich auf der anderen Seite an, dass der *Modus* des gestalterischen Prozesses im sozialräumlichen Kontext im Vordergrund steht. Die bunte Tapete wird hier offenbar als ein spielerisches

Element verstanden, durch das auf den spezifischen Raum und seine Bedingungen aufmerksam gemacht und auf institutionelle Rahmungen geantwortet werden kann. Es wird die Notwendigkeit unterstrichen, den hohen Ansprüchen und gestalterischen Normen, die als implizit in den Räumlichkeiten der Kunstakademie eingeschrieben erlebt werden, durch etwas Unerwartetes, Kindliches bzw. »ganz anderes« zu begegnen. Mehrfach wird auf den »Aufforderungscharakter« von Humor, auf die damit verbundene »Lockerheit« und »Verlockung« hingewiesen.

Die leibliche Gegenwärtigkeit des Materials scheint sich dabei auf die didaktische Planung und Reflexion des Settings auszuwirken, indem immer wieder ausgehend von der momentanen Wahrnehmung des Materials die später stattfindenden Prozesse vorstellbar imaginiert werden. Die Inszenierung der weißen und farbigen Tapeten im Atelier regt zu einer kontroversen Diskussion an, in der verschiedene (Aus)Wirkungen des Materials und raumbezogene Aspekte des Settings abgewogen werden. Zwar findet in beiden Fällen ein reflexiver Umgang mit dem Raum statt, doch zeichnen sich dabei in den verschiedenen Argumentationslinien unterschiedliche Thematisierungen des räumlichen Kontextes ab: In der ›Orientierung Material‹ erscheint Raum als ein wesentlicher, *inhaltlicher* Bestandteil des Projektes, indem sich durch das Material ein sinnlich-haptischer Bezug zur Architektur des Ortes herstellen lässt. Wiederholt werden dabei räumliche Erfahrungen antizipiert, die sich aus dem fließenden Übergang zwischen Material und Raum ergeben. Tapete wird als ein flexibles Material verstanden, das sich an architektonische Formen anschmiegt und dazu anregt, auf den Raum zu reagieren, indem Säulen, Wände etc. gebaut werden können. In der anderen Argumentationsrichtung stellt sich der Raum als ein zur Verfügung gestellter Möglichkeitsraum dar, der von (kunst)akademischen Erwartungen durchwoben ist. Diese Ansprüche, die mit »bierernst«, »hochwertig« und »künstlerisch qualitativ« beschrieben werden, sollen durch einen irritierenden und humorvollen Impuls bewusst und reflektierbar gemacht werden. Ausgehend vom Material wird nach einer humorvollen Antwort auf den institutionellen Raum gesucht.

Während der Diskussion bietet die Planung der ›Kunstdidaktischen Installation‹ als gemeinsamer Fokus eine virulente Reibungsfläche – sie wird umgestellt, von verschiedenen Standorten aus betrachtet, Details werden in Augenschein genommen, Entscheidungen werden wieder verworfen. Sie verändert sich mehrfach und wird gedanklich und materiell in unterschiedlichen Konstellationen durchgespielt. Der Verlauf der Diskussion und die Inszenierung in den Videos bzw. in den Screenshots weisen immer wieder ›Synchronpunkte‹ auf, an denen die Ordnung des Materials im Raum den Gesprächsbewegungen entspricht. So lässt die Neugier an den bunten Tapeten die Konstellation zu Beginn wachsen, um anschließend mit

aufkommender Skepsis gegenüber der kindlichen Tapeten wieder reduziert zu werden. In der Planung erscheint die ›Kunstdidaktische Installation‹ als eine gegenständliche bzw. leibliche Aktualisierung pädagogischer Antizipation. Die Konstellation des Materials im Raum, wie es auch in den Bildern zu sehen ist, stellt dabei eine von vielen anderen möglichen Realisierungsformen dar. Diese kann sich im Laufe des Prozesses immer wieder verändern.

Dabei ist erstaunlich, wie ausdauernd und geduldig die Studierenden das Für und Wider der materiellen Inszenierung diskutieren und abwägen. Immer wieder bringen sie dabei die eigene Erfahrung ins Spiel, um möglichen Wirkungen des Materials in der Vermittlungssituation nachzuspüren. Was auf den ersten Blick redundant wirken kann, erweist sich bei genauerem Hinschauen als eine hermeneutische Bewegung, durch die das kunstdidaktische Setting ausgehend von der Gegenwart der Dinge im Wechselspiel von eigener und fremder Wahrnehmung immer wieder neu befragt werden kann. Dass sich dabei verschiedene Orientierungen andeuten, die sich jedoch nicht in einer Dichotomie zerteilen oder in einem Konflikt verhärten, zeugt von der lebendigen, auf die Sache bezogenen Reflexion der Studierenden. Der gemeinsame Fokus der Gruppe scheint immer wieder von Neuem durch die Präsenz des Materials herausgefordert zu werden. Zu jedem Zeitpunkt ist es allen Beteiligten möglich, im Atelier eine sinnliche Bezugnahme zum Material herzustellen, um Standpunkte oder Vorstellungen der anderen erfahrungsorientiert nachzuvollziehen. Die Antizipation der didaktischen Impulse wird nicht in einem leeren, abstrakten Raum besprochen, sondern artikuliert sich in der *Begegnung* mit dem Material. Die gemeinsame Planung *vor* und *mit* den Dingen erscheint als ein wesentliches Moment dieses Reflexionsprozesses.

›KUNSTDIDAKTISCHE INSTALLATIONEN‹ – PERSPEKTIVEN UND AUSBLICK

Kunstnahes Handeln muss sich nicht nur innerhalb des Kunstunterrichts ereignen. Auch das *Wie* der zuvor stattfindenden Planung von Unterricht kann dazu beitragen, den Planungsprozess selbst bzw. die Phase der ›(Er)Findung einer didaktischen Rahmung‹ als einen gestalterischen und sinnlichen Akt für die Lehrperson zu erleben.[11] Dabei kann es zu einer Verschiebung der didaktischen Perspektive auf Aspekte kommen, die auch in künstlerischen Prozessen eine wichtige Bedeutung haben: die Reflexion der Dinge und der Inszenierung des Materials im Raum, die sinnliche Imagination des Betrachters / des Akteurs / ganz allgemein der anderen, die Reflexion der eigenen Teilhabe und Involviertheit sowie die Wahrnehmung der räumlichen, situativen und institutionellen Bedingungen.

Die ›Kunstdidaktische Installation‹, verstanden als gemeinsame Planung eines pädagogischen Prozesses mit konkretem Material im Raum, erscheint dabei

als ein kunstnahes Format, durch das sich zwei Blickrichtungen miteinander verschränken lassen: ein ›pädagogisch-didaktischer Blick‹ auf die zu planende Vermittlungssituation und ein ›künstlerisch-ästhetischer Blick‹, der das Material und dessen Inszenierung fokussiert. Durch die beschriebenen Parameter – Gegenwärtigkeit und prozessbegleitende Veränderung der materiellen Konstellationen, Erfahrungsorientierung im gemeinsamen Handeln und Sprechen, räumliche Mehrperspektivität und Bewegung sowie Materialerprobungen – wird die ›Kunstdidaktische Installation‹ zu einem Ansatz, der schon während des Planungsprozesses pädagogischer Settings eine differenzierte Reflexion herausfordert. In dem Beispiel *Von der Rolle* werden die Studierenden zur leiblichen Antizipation des geplanten Prozesses angeregt, indem sie dem Material erprobend gegenüberstehen, es anfassen und bewegen. Im Sinne einer ästhetischen Hermeneutik kann dabei die eigene Erfahrung zum Bezugspunkt der didaktischen Reflexion werden. Die Studentinnen bringen ihre Wahrnehmung von den Dingen ein und versuchen auf der Grundlage der affizierenden Wirkung des Materials sich kritisch den späteren Prozess vorzustellen. Mit dieser installativen Arbeit geraten auch phänomenologische Verhältnissetzungen zwischen Akteur, Material und Raum ins Blickfeld, die »für ein ästhetisches Verständnis ortsspezifischer Phänomene« (Rebentisch 2003, 234) notwendig sind. Was Juliane Rebentisch allgemein für Installationen geltend macht, lässt sich auch auf die ›Kunstdidaktische Installation‹ übertragen, indem eine dem Material und dem Raum zugewandte Planung, die auf der Erfahrung gründet, in eine ästhetisch fundierte Reflexion kunstpädagogischer Rahmungen führen kann.

Kunstdidaktische Settings werden so nicht als Simulation geplant (vgl. zum Begriff ›Simulation‹ Reich 2003), sondern fordern als ein spezifischer, sehr konkreter Modus des Planens und des gemeinsamen Handelns zu einer immer wieder neu zu denkenden Offenheit heraus. Dabei erscheint die künstlerisch-ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung als ebenso wichtig, wie ein aufmerksamer didaktischer Blick. In der Gegenwart des Materials und der erprobenden Inszenierung kann sich in gewisser Weise ein mimetischer Planungsprozess (orientiert am Mimesis-Begriff

11 Diese Perspektive – Kunstunterricht als ein der Didaktik und gleichfalls der Kunst verpflichtetes Feld zu verstehen – weist Schnittstellen zu Ansätzen einer an der Kunst orientierten Kunstpädagogik auf, wie sie u. a. von C.-P. Buschkühle *(Künstlerische Bildung* bzw. *Künstlerische Kunstpädagogik)* und P. Maset entwickelt wurden. Während sich Maset auf ›künstlerische Operationen‹ bezieht, um einen Kunstunterricht zu entwerfen, der kunstnahes Handeln ermöglicht (vgl. Maset 2005, Maset 2006), arbeitet Buschkühle seinen Ansatz vor allem aus dem erweiterten Kunstbegriff von Beuys heraus (vgl. Buschkühle 2003, 19 ff.): Den Kunstlehrer versteht Buschkühle als einen autonomen Akteur, der nicht auf vorgefertigte Konzepte verpflichtet werden kann, wenn künstlerische Denk- und Arbeitsweisen im Kunstunterricht vermittelt werden sollen. Buschkühle hält das Paradigma »Kunstlehrer als Künstler« für die ideale Voraussetzung, um künstlerische Bildungsprozesse in der Schule zu initiieren. Der Ansatz – Kunstunterricht installativ zu denken und zu planen – hat mit der Künstlerischen Bildung gemein, kunstnahes Denken und Handeln zu initiieren.

nach Gebauer / Wulf 1998) entwickeln, der nicht nur einer pragmatisch orientierten Unterrichtslogik folgt, sondern auch ästhetische und leibliche Dimensionen einschließen kann (vgl. Engel 2011, Kap. IV 115–165). Es zeigen sich gedankliche Bewegungen, wie sie u. a. von Käte Meyer-Drawe vor phänomenologischem und bildungsphilosophischem Theoriehintergrund folgendermaßen beschrieben werden: »Es gibt eine Sinnbildung, die nicht von der Sinnbildung des Bewusstseins ausgeht. Etwas ist anregend. Etwas stört. Etwas ruft Erstaunen hervor. Etwas überrascht mich, oder ich habe einen Einfall. Dies widerfährt dem Bewusstsein, ohne dass es von ihm gestiftet wird. Diese Ereignisse lassen sich nicht nach Idee und Realität sortieren. Sie werden konkret, indem sie erfahren werden. Weder geht ihnen ein intentionaler Akt voraus, noch bilden sie eine Welt ab, die fertig vor ihnen liegt« (Meyer-Drawe 2008, 163). Indem die Planung der Gruppe in der Gegenwart der Dinge stattfindet, die Dinge wiederum ihr Eigenleben entwickeln und unerwartet auf die Subjekte einwirken, entspinnt sich zwischen den Studierenden eine lebhafte Diskussion. Die geistige Vorstellung des pädagogischen Prozesses wird dabei offenbar durch die Gegenwart der Dinge und durch die Vielstimmigkeit der Studierenden beeinflusst, angeregt und zum Teil irritiert. Birgit Engel, die in ihrem Buch *Spürbare Bildung* das Phänomen der Antizipation von Unterricht phänomenologisch-hermeneutisch befragt, charakterisiert das Nachdenken über Unterricht als ein mimetisch-antizipierendes Voraus-Denken. Sie schreibt: »Im Vollzug nachahmender Vorstellung wird so das Phänomen, das Objekt, das Problem, die Situation in der jeweiligen Eigenart nicht nur kognitiv, sondern zugleich aus einer Haltung der bewussten Teilhabe heraus erschlossen. Die sich auf diese Weise mimetisch herausbildende Vorstellung vollzieht sich als ein zugleich spürender Zugang zum Sinn des Phänomens« (Engel 2011, 130). Die Studierenden werden zu einem »relationalen Blick« (vgl. Czirak 2012, 19) angeregt, durch den die zu planende Unterrichtssituation nicht nur unter didaktisch-intentionalen, sondern auch unter sinnlich-ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet werden kann.

In einer kunstdidaktischen Planung, die einerseits sehr konkret-materiell stattfindet und andererseits die räumliche und kontextuelle Differenz zwischen dem ›Ort der Planung‹ und dem ›Ort der Durchführung‹ immer wieder neu zu überbrücken versucht, scheint sich eine besondere Bewegung für die pädagogische Imagination zu ergeben. Die dabei geteilte Wahrnehmung der konkreten Situation und das daran anknüpfende, suchende Sprechen über das noch nicht Stattgefundene fordern ein gedankliches Durchspielen diverser Realisierungsmöglichkeiten heraus und stellen die zu realisierende Situation immer wieder in eine zu verhandelnde Offenheit. Es kann sich eine ahnende Vorausschau verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten entwickeln – »so könnte es sein, gleichzeitig aber auch ganz anders« . Die Potenzialität, dass immer auch eine Vielzahl anderer Möglichkeiten im Spiel sein kann, lässt

sich als ein fortwährendes Pendeln zwischen »dem Aktuellen und dem Möglichen« charakterisieren (vgl. Lyotard 1989, 85). Gerade die Antizipation des vielfach Möglichen und eben auch des Unerwarteten oder gar Befürchteten kann in kunstdidaktischen Planungsprozessen fruchtbar sein, indem auf der Grundlage eigener Material- und Prozesserfahrungen differenzierte Aufgabenstellungen formuliert bzw. Rahmungen entworfen werden, die *offen genug* sind, dass sich für Schüler_innen gestalterische Erfahrungs- bzw. Spielräume ergeben können und die gleichzeitig aber *nicht zu offen* sind, dass sie in völlig unwägbare Prozesse führen.

Am Beispiel dieser Projektgruppe wird eine Form der Vorbereitung von Lern- und Lehrpraxis sichtbar, bei der sich die Beteiligten kommunikative Möglichkeiten erschließen, um sehr gründlich die didaktischen Wirkungen von Konstellationen zu erproben und abzuwägen. Dabei entsteht für die Studierenden ein Raum der Vorbereitung, in dem gemeinsam beobachtet, wahrgenommen und gestaltet werden kann. Im performativen Spiel von Raum und Material, das das installative Setting in seiner Entwicklung herausfordert, scheint die Chance zu liegen, einen Blick auf kunstdidaktische Situationen zu werfen, in dem leibliche, räumliche, intersubjektive und selbstreflexive Momente aufeinander bezogen gedacht und erfahren werden können. Gerade für Studierende im Übergang von der Hochschule zur Schule kann sich diese Art der kollektiven und erfahrungsorientierten Planung möglicherweise als besonders unterstützend erweisen.

›Kunstdidaktische Installationen‹ im Übergang von der Hochschule in die Schule

Das Format der ›Kunstdidaktischen Installation‹ entwickelte sich angebunden an erste Ergebnisse des empirischen Praxisforschungsprojektes der Kunstakademie Münster zur Untersuchung des Transfers von Handlungs- und Erfahrungspotenzialen zwischen Hochschule und Schule.[12] Im Laufe der Beforschung der Übergänge von der Hochschule in die Unterrichtspraxis zeigte sich dabei immer wieder der Umgang mit den Dingen, das Denken vom Material und Raum aus als besonders hilfreich für einen gelingenden Transfer von der künstlerisch-ästhetischen Handlungspraxis auf die kunstpädagogische Unterrichtspraxis.

Materialität und die spürbaren Qualitäten von den Dingen spielen in der künstlerischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden an der Kunstakademie in allen Ausbildungsphasen eine wichtige Rolle. Die Kunststudierenden sind geübt im Umgang mit Medien, mit künstlichen Objekten, Installationen

12 Das Projekt *Übergangsräume von kunstakademischer Hochschulbildung zu kunstpädagogischer Unterrichtspraxis – Künstlerische Potenziale im Transfer auf kunstdidaktisches Denken und Handeln* läuft seit Ende 2011 an der Kunstakademie Münster und befasst sich mit der Bedeutung sowie Potenzialität künstlerischer Prozesse für kunstdidaktisches Denken und Handeln (Projektleitung: Prof. Dr. B. Engel; wissenschaftliche Mitarbeit: K. Böhme).

und Alltagsgegenständen. Die Planung kunstdidaktischer Settings als ein installatives Gefüge zu verstehen, knüpft an diese Erfahrungs- und Erkenntnispraxis an. Die Dinge – als eine unbestimmbare Bandbreite von nicht zu Ende zu denkenden Realisierungsmöglichkeiten – sind für viele Kunststudierende daher das Bekannte und Vertraute, an das sie ihre künstlerischen Erfahrungen und Erinnerungen, die sie im Laufe ihrer Ausbildung machen, heften können (QV Kap. I, 23 ff.).

Der Modus der Planung, wie er in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellt wird, lehnt sich durch den unmittelbaren, erprobenden und erfahrungsorientierten Umgang mit den Dingen an dem Modus künstlerischen Arbeitens an. Auch wenn die Studierenden des Fallbeispiels ihr Projekt nicht unmittelbar in bevorstehende schulpraktische Versuche integrieren werden (können), so vermittelt sich dennoch etwas, das für die spätere schulische Praxis hilfreich sein kann: ein didaktisches Planen, das ästhetisch grundiert ist und an künstlerischen Erfahrungen und Praxen der Studierenden anknüpft. Der praktische Umgang mit Materialien und das Sprechen vor dem inszenierten Material werden zu einer konstitutiven Grundlage auch didaktischer Planung gemacht und können daher insbesondere zu einem ›Erfahrungstransfer‹ anregen.

Mit der Figur der ›Kunstdidaktischen Installation‹ können so der sinnlich erfahrbare Raum und die Dinge zum Ausgangspunkt für ein Nachdenken über schulische Settings im Kunstunterricht werden. ›Kunstdidaktische Installationen‹ können in künstlerischen *und* pädagogischen Kontexten verortet werden. Dabei will die ›Kunstdidaktische Installation‹ gerade nicht die stereotypen und allzu verhärteten Gegensätze von Kunst und Pädagogik aufspannen, sondern mit Blick auf fruchtbare Professionalisierungsprozesse in der Lehramtsausbildung im Fach Kunst den Dialog und die Bewegung auf der »Schwelle« zwischen verschiedenen Denk-, Handlungs- und Bildungsräumen initiieren. Die »Schwelle«, wie Erika Fischer-Lichte den Begriff definiert, sei ein Phänomen im Zwischen zweier Bereiche. Sie sei ein Raum des Übergangs, der anders als die »Grenze« geradezu zum Überschreiten und darin Aufhalten einlade. Fischer-Lichte schreibt: »Während die Grenze das Weiter-, das Überschreiten zu hindern sucht, scheint die Schwelle dazu einzuladen. […] Während die Grenze als Linie gedacht wird, die etwas ein- oder anderes ausschließt, […] ist die Schwelle als ein Zwischenraum vorzustellen, in dem sich alles mögliche ereignen kann. Während die Grenze eine klare Trennung vornimmt, stellt die Schwelle einen Ort der Ermöglichung, Ermächtigung, Verhandlung dar« (Fischer-Lichte 2004, 358). Den institutionellen Übergang zwischen Hochschule und Schule als eine Schwelle zu begreifen, ermöglicht es, die Phase des Übergangs als einen Raum eigener Qualität zu charakterisieren, der im besten Fall die Studierenden zu experimentellen und erkundenden Erprobungen anregt. Ist die ›Kunstdidaktische Installation‹ ein Raum eben gerade auf dieser Schwelle?

Die Planung selbst als ein installatives und performatives Ereignis zu verstehen und als ein aufeinander bezogenes und bewegtes Gefüge von Material, Personen und Raum zu kultivieren[13], kann womöglich dazu beitragen, Wahrnehmungsaspekte kommunizierbar zu machen, die sonst – alleine vor der leeren Tabelle eines Stundenverlaufs sitzend – nicht ohne weiteres in die Planung von Unterricht einfließen würden. Die ›Kunstdidaktische Installation‹ erscheint in dem Beispiel als ein Erprobungsraum, in dem ein sensibles Abtasten komplexer Vermittlungssituationen stattfinden kann. An ihr kann sich die Reflexion von Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen, ebenso wie die Lust zur materiellen Gestaltung, zum kooperativen Austausch, zum Perspektivwechsel zwischen Gestaltendem und Erfahrendem entzünden. Auch die Suche nach individuellen Möglichkeiten, das eigene Wissen und die Erfahrungen künstlerischer Prozesse in die Schule einfließen zu lassen, kann angeregt werden. ›Installation‹ ist sie dabei bereits während der Planungsphase auch insofern, als dass sich in diesem Rahmen eine doppelte Kontextsensibilität entwickeln kann (vgl. Rebentisch 2003, 232 f., 261), einerseits in der Aufmerksamkeit für das konkrete Material, seine Beschaffenheit und didaktische Wirkung und andererseits in der Reflexion des situativen Kontextes und der damit verbundenen Handlungsbedingungen. Auch in der Diskussion der Gruppe *Von der Rolle* zeichnet sich diese zweifache Sensibilität ab, indem sich die didaktische Begründung einerseits an der Wahrnehmung des Materials und andererseits an der Kontextualisierung der späteren pädagogischen Situation in den sozialräumlichen Gegebenheiten orientiert.

Im Grunde ist der beschriebene Planungsprozess nicht vollkommen neu, aber die skizzierte Zuspitzung auf den Begriff und die Systematisierung dieses didaktischen Vorgehens ermöglicht es, die kunstdidaktische Planung und Reflexion selbst als einen gestalterischen und ästhetischen Akt stärker in den Blick zu nehmen. Der gemeinsame Planungsprozess – darauf macht das Beispiel dieser Projektgruppe exemplarisch aufmerksam – zeigt sich dabei als ein zum Teil widersprüchlicher, kantiger und nicht zwingend linearer Prozess. Der Wahrnehmung des geteilten Raums, der sinnlich-leiblichen Vorausschau, der Antizipation des Möglichen sowie Befürchteten und dem kollektiven Umkreisen der Dinge kommt in dieser Form der Planung eine zentrale und hermeneutische Bedeutung zu. Planung wird so zu einer erprobenden Antizipation vor und mit dem Material. Die ›Kunstdidaktische Installation‹ kann möglicherweise gerade für Studierende weiterführende Perspektiven öffnen, um den Übergang zwischen Hochschule und Schule gemeinsam zu gestalten.

13 Dass die Planung selbst als ein installatives und performatives Ereignis verstanden und im Rahmen der hochschuldidaktischen Lehre einen produktiven Beitrag zur Lehrerprofessionalisierung liefern kann, hat sich in dem hier vorgestellten Beispiel angedeutet. Eine Konturierung dieses Planungsmodus wird in weiterführenden kunstdidaktischen Seminaren angestrebt.

VIVIANA BÜKER
SARAH MILANOWSKI

III: Erfahrungsraum Bus – das Nebensächliche sichtbar machen

Material: Skizzenblock mit Blankopapier, Graphitstifte oder Bleistifte (möglichst weich)

– ein Linienbus

VON A NACH B?

Wir treffen uns an der Bahnhofsuhr. Viele Menschen gehen gerade zur Arbeit, strömen in den Bahnhof oder kommen heraus. Wir warten auf unseren Bus, der in wenigen Minuten eintreffen soll. Vorab werden kleine Zettel verteilt, auf denen sich Aufträge zum Zeichnen befinden. Eine ›Choreografie‹, die das Zeichnen im Bus und die verschiedenen Haltestellen miteinander verknüpft.

Alle Teilnehmer_innen sitzen verteilt im Bus und haben ihre Blöcke und Bleistifte herausgeholt. Ein interessanter Eindruck, der auch einige Passanten aufmerken lässt. Jede/r zeichnet, teils mit beobachtendem und teilweise auch mit einem in der Ferne verlorenen Blick. Es schaukelt, die Motorengeräusche erscheinen lauter als sonst, wenn man nur schnell von einem Ort zu einem anderen fahren möchte. Unsere Fahrt dauert ungefähr 20 Minuten. Für diese Zeit ist der Bus unser Seminarraum, in dem wir gemeinsam die Bewegungen, die Geräusche, die Anwesenheit unbekannter Mitfahrer_innen erkunden.

DER BUS ALS WAHRNEHMUNGS- UND HANDLUNGSRAUM

Ein Bus kann auf unterschiedlichste Art und Weise neu erschlossen werden. Es handelt sich in unserem Experiment um einen öffentlichen Raum, der von den Stadtwerken betrieben wird und stark reguliert ist. Man braucht einen gültigen Fahrschein, soll an vorgegebenen Orten sitzen bzw. stehen, der Bus wird videoüberwacht. Ist man zu laut, ertönt eine Lautsprecherdurchsage von dem / der Busfahrer_in. Es ist untersagt, störende Musik zu hören, zu essen oder zu trinken. »Es geht um das Moment der Freiheit im stark strukturierten, kontrollierten und überwachten Raum« schreibt Sonja Brand über Kunst im öffentlichen Raum (vgl. Brand 2010). Diese Idee von Kunst als Intervention hat uns zu dem Konzept, den öffentlichen Raum als kunstdidaktisches Spielfeld zu nutzen, angeregt und auf den Bus als künstlerisches Handlungs- und Erfahrungsfeld aufmerksam gemacht.

Von vielen, verschiedenen Menschen, die aus völlig andersgearteten Gründen Passagiere sind, wird der Bus als alltägliches Fortbewegungsmittel genutzt. Er ist ein Raum, der unterschiedlichste Menschen auf engem Raum in bestimmter Fahrzeit miteinander verbindet. Auch im Schulalltag spielt der Bus eine wichtige Rolle, da er zum einen als Fortbewegungsmittel auf Wandertagen, Studien- und Klassenfahrten dient und zum anderen für viele Schülerinnen und Schüler die einzige Möglichkeit darstellt, um täglich zur Schule zu gelangen. Der Bus ist ein Ort, der uns von der Außenwelt für kurze Strecken abschottet. Die Umgebung zieht an

den Fahrenden vorbei und nur an bestimmten Haltestellen können wir den Bus wieder verlassen. Außerplanmäßige Halte gibt es nicht und er bewegt sich auf vorher festgelegten Strecken, im Fall eines Linienbusses auch nur zu festgesetzten Zeiten. Es gibt immer einen bekannten Zielort, der angefahren werden soll. Gong … nächster Halt Eisenbahnstraße … Fahrgäste sind in diesem Raum vielerlei Wahrnehmungen ausgesetzt, das können Gerüche, Geräusche oder Begegnungen mit anderen Menschen sein. Auf einer Busfahrt kann man persönliche Gespräche anderer Fahrgäste hören, ohne dass man es möglicherweise möchte. Es herrscht oft ein hoher Geräuschpegel aus Gesprächsfetzen, Geräuschen wie Husten, Schnupfen und Lautsprecherdurchsagen des Busfahrers / der Busfahrerin oder einer automatisierten Ansage, die uns bittet, weiter nach hinten durchzugehen, wenn der Bus in Stoßzeiten überfüllt ist. In einem Bus findet oft ungewollter Kontakt mit anderen Fahrgästen statt, man berührt sich beim Nebeneinandersitzen oder wird geschubst, wenn es voll ist. In manchen Fällen, wird der Fahrgast auch unerwartet in ein Gespräch verwickelt.

Auch die Bewegungen des Busses können als ein spezifischer Rhythmus erlebt werden. Mit dem Bus werden Strecken zurückgelegt und somit eine (Fort-) Bewegung vollzogen, die meist erst dann besonders spürbar wird, wenn sie ungewöhnlich auf den eigenen Leib einwirkt, zum Beispiel durch starkes Abbremsen, Schlaglöcher, eine Bordsteinkante oder das Fahren über Kopfsteinpflaster. Aber auch ohne starke Straßenschäden oder einen abrupten Fahrstil sind während der Fahrt Erschütterungen spürbar. Das leise Summen und Vibrieren des Motors, oder das Drehen des Ziehharmonika-Gelenks im großen Linienbus sind nur zwei Beispiele hierfür.

Alle beschriebenen Szenarien sind Ausschnitte unserer eigenen Erfahrungen, die wir oft nicht als Erfahrungsqualitäten explizieren, sondern eher als lästige Begleiterscheinungen einer Busfahrt vergessen wollen. Berührungen, Geräusche oder Gerüche versuchen wir oft auszublenden oder zu unterdrücken. Viele Fahrgäste sieht man mit Stöpseln in den Ohren, Musik hörend, oder mit ihrem Smartphone kommunizierend, vielleicht um mögliche Begegnungen mit dem konkreten Umraum zu vermeiden.

DER BUS ALS KUNSTDIDAKTISCHES EXPERIMENTIERFELD

All diese Beobachtungen haben uns veranlasst, ein kunstdidaktisches Projekt im Bus zu planen. In diesem stark strukturierten, alltäglichen, öffentlichen Raum soll eine veränderte Wahrnehmung durch die Übertragung der umgebenden Impulse auf Papier stattfinden, eine Art Transkription von sonst unsichtbaren Eindrücken. Die Projektteilnehmer_innen sollen dabei die Bewegungen, Geräusche und die sozialen Interaktionen während einer zuvor vereinbarten Fahrt vom Hauptbahnhof bis zur Kunstakademie bewusster wahrnehmen.

Grundgedanke unseres Projekts ist es, einen Impuls für künstlerisches Handeln nicht über einen materiellen Impuls, sondern durch einen bewegten Raum auszulösen. Dieser Raum soll in vielerlei Hinsicht Spielräume öffnen und zu experimentellem Handeln anregen. Als kunstdidaktischen Erfahrungsort haben wir uns deshalb für eine Fahrt im (Schul- bzw. Stadt-) Bus entschieden, die von verschiedenen Aufträgen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Fahrt gerahmt wird:

(1) Haltet den Bleistiftstift locker in der Hand, damit die Bewegung der Busfahrt sichtbar werden kann.
(2) Zeichnet ab einer gemeinsam vereinbarten Bushaltestelle eine Passantin oder einen Passanten, die / der dort einsteigt.
(3) Zeichnet, wenn euch danach ist, die Geräusche während der Busfahrt.

In der ersten Aufgabe wird die Aufmerksamkeit auf die Bewegungen gerichtet, die als Mitfahrer_in spürbar sind. Das Ergebnis ist ein ›Erschütterungs-EKG‹, in dem die kleinsten Bewegungen der Fahrt sichtbar werden können. Die Wahrnehmung für den spezifischen Rhythmus bzw. Fahrstil wird hierdurch sensibilisiert.

Im zweiten Schritt kommt neben der Wahrnehmung der Bewegung die Ebene des Intersubjektiven hinzu. Die Projektteilnehmer_innen sind eingeladen, einen anderen Fahrgast genau zu beobachten und Details aufzunehmen. Es geht nicht um eine exakte Darstellung des Fahrgastes, sondern vielmehr darum, sein Umfeld und seinen Bezug zum Raum genauer zu betrachten.

Die dritte Aufgabe bezieht sich auf die Geräusche im Bus. Neben dem Fühlen und dem Sehen sollen akustische Impulse in eine Zeichnung übersetzt werden. Die Beteiligten erfahren den Bus mit verschiedenen Sinnen und schärfen ihre Wahrnehmung für Prozesse und Dinge, die sonst im Bus als Durchgangsraum nicht bewusst erlebt werden.

ANGEKOMMEN – DIE ANSCHLIESSENDE REFLEXION

Gong – nächster Halt Leonardo-Campus … Aus Sicht der Projektteilnehmer_innen erschien es zunächst überraschend, wie viele Geräusche und Bewegungen im Bus wahrzunehmen sind, die im Alltag doch oft unbemerkt bleiben. Es eröffnete sich ihnen eine zunächst ungewohnte Perspektive, in der Gespräche nunmehr eine sekundäre Rolle spielten und undefinierbare Geräusche und Bewegungen in den Vordergrund rückten. Es wurde ihnen bewusst, wie viele ›Störungen‹ sie normalerweise überhören oder übersehen, die sie durch diese Aufmerksamkeitsübung (wieder)entdecken konnten. Für manche hatte die Übung auch einen meditativen Charakter, denn sie konnten sich voll und ganz einem Impuls widmen und diesem nachspüren. Insbesondere die erste Aufgabe hatte für eine Teilnehmerin einen derartigen Entspannungseffekt, dass sie nicht mehr aufhören wollte zu zeichnen, den Stift nicht absetzte und den Eindruck hatte, ihre nachfolgenden Zeichnungen nicht mehr intentional gestalten zu können. Als schwierig erwies sich für einige Studierende die zeichnerische Trennung der Geräusche von den Bewegungen. Eine Projektteilnehmerin beschrieb das Problem folgendermaßen: »Nach diesen Geräuschen zu zeichnen, fand ich recht schwierig, weil man doch eher wieder nach den Bewegungen gezeichnet hat, als nach den Geräuschen.« Diese Aussage lässt erahnen, wie schwierig eine Trennung von sonst ineinandergreifenden Sinneseindrücken ist und wie unmittelbar Geräusche und Bewegungen gerade im Alltag miteinander verknüpft sind. Eine Teilnehmerin bemerkt, dass eine genaue Führung des Stiftes beim Zeichnen durch das Ruckeln des Busses nicht möglich war und dass das Ergebnis der Zeichnung dadurch anders aussah, als von ihr erwartet. Die Fahrt wurde in bestimmten Abschnitten von ihr dabei intensiver erlebt, als es in der Zeichnung letztendlich sichtbar werden konnte.

MÖGLICHE ÜBERTRAGUNGEN AUF SCHULISCHE SITUATIONEN UND WEITERFÜHRENDE IDEEN

In der gemeinsamen Auswertung zu den Möglichkeiten eines Transfers auf schulische Kontexte wurde deutlich, dass die Übung im Bus vor allem ein besonderes Potenzial zur spielerischen Annäherung an experimentelles, lockeres Zeichnen bietet. In diesem Zusammenhang könnte man beispielsweise die Haltestopps nutzen, um schnelle, experimentelle Zeichnungen zu takten und um flüchtiges Skizzieren in einem Raum zu erproben, der per se mit Bewegung und Geschwindigkeit zu tun hat. Gerade weil viele Schüler_innen weniger daran gewöhnt sind, durch ungeplante Bewegungsimpulse zu eigenen gestalterischen Bewegungen angeregt zu werden, kann diese Übung eine Erweiterung des Wahrnehmens, Betrachtens und Gestaltens sein. Sie kann dabei helfen, sich von der Vorstellung des ›Perfekten‹ zu lösen und gestalterisch offener zu handeln. Auch wäre es möglich, die Positionen im Bus beim Zeichnen zu wechseln und so die verschiedenen Blickwinkel, die es im Raum des Busses gibt, auszuprobieren.

Für den Unterricht würde es sich anbieten, die Ergebnisse der zweiten Aufgabe miteinander zu vergleichen, da in dieser Aufgabe unter Umständen ein Passant von mehreren Schüler_innen gleichzeitig gezeichnet wird. Hier könnte ein Vergleich der verschiedenen Zeichenstile, Bildausschnitte und Betrachterperspektiven bei gleichem Gegenstand von Interesse sein. Die dritte Aufgabe könnte erweitert werden, indem die Schüler_innen nicht nur Geräusche zeichnen, sondern auch mit der Vibration der einzelnen Flächen im Bus, wie z. B. der des Fensters oder des Bodens, arbeiten. Hierbei könnten spannende Schraffuren und Frottagen entstehen, die im Unterricht (z. B. in Form von Collagen) weiter verarbeitet werden könnten.

Im gemeinsamen Reflexionsgespräch fielen uns noch viele weitere Ideen für das Projekt ein. Ein zentraler Punkt war die soziale Dimension bei der Erfahrung des Busraums, die wir in unserem Konzeption noch nicht fokussiert hatten. Der spezifische, soziale Interaktionsraum selbst könnte zum Gegenstand performativer, künstlerischer Interventionen werden. »Macht etwas im Bus, was ihr noch nie zuvor getan habt« könnte eine Aufgabenstellung lauten, die selbstverständlich hinsichtlich des Grades an Offenheit und Radikalität an die Lerngruppe angepasst sein müsste. »Gruppendynamische Prozesse und Verschiebungen der Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten« sind Gedanken gewesen, um Busfahren als Erfahrungsfeld noch weiter auszuloten.

Für den Schulunterricht in einer Unter- oder Mittelstufenklasse müsste eine solche Aufgabe möglicherweise in eine didaktisch angemessene Variante umgeformt werden. Zum Beispiel, indem zuvor gemeinsam bestimmte Verhaltensregeln aufgestellt werden, die absichern, dass keine anderen Passanten belästigt und insbesondere nicht der / die Busfahrer_in gestört wird. Doch trotz oder gerade wegen dieser Eingrenzungen könnte es auch für Schüler_innen als eine Herausforderung gesehen werden, im beschränkten Handlungsradius eines öffentlichen Raumes künstlerisch zu experimentieren und zu intervenieren.

LENA BÖGE
CHARLOTTE AMINA DEBS
LISA ROSEMANN

IV: Leib-haftige Erfahrung mit Naturmaterialien

Materialien: gesammelte Äste und Zweige in unterschiedlichen Größen

»Was muss Hochschule und Schule wollen? Sie muss das Perfide der Kunst wollen. Sie muss das Gefährliche der Kunst wollen. Sie muss das Utopische der Kunst wollen. Sie muss das Poetische der Kunst wollen. Zur Bewusstseinsschärfung. Zur Schaffung von Phantasieräumen. Zur Schaffung von Denkräumen« (Sautermeister).[1]

GRUNDGEDANKEN ZUM KONZEPT

In unserem Konzept soll ein Ort als Erfahrungs- und Forschungsfeld geschaffen werden. Das Material – Äste und Zweige – dient dabei als Anlass, um gestalterische, künstlerische Impulse auszulösen. Dabei ist nicht das entstehende Produkt Zweck und Ziel, sondern vielmehr die Tätigkeit und der Prozess an und mit dem Material. In der Raummitte eines großen Seminarraums wurde dafür eine Freifläche geschaffen. Gesammelte Äste und Zweige sind auf drei Haufen verteilt.

Das gefundene Holz ist schmutzig, teilweise beginnt es zu vermodern. Es riecht nach Wald. Das Licht ist leicht abgedunkelt. In der Mitte des Raumes entsteht eine kleine Bühne, der Umraum ist dunkler, die Bäume liegen im weichen Lichtschein. Als wir die Tür öffnen, befinden sich die Teilnehmer_innen noch außerhalb dieses Erfahrungsraumes. Mit dem Impuls »Setzt euren Körper in Bezug zum Material« betreten sie den vorbereiteten Raum. Daraufhin agieren sie 15 Minuten ohne weitere Angaben mit dem Material und dem Raum.

ZIELORIENTIERUNGEN

»Ich berühre etwas und erfahre, wie warm es ist. Ich erfahre, wie rau es ist oder wie glatt. Ob trocken oder feucht. Trocken vor Wärme oder vor Kälte. Pulsierend oder still. Ob es dem Druck meines Fingers nachgibt oder sich mit seiner Oberfläche wehrt. Wie es wirklich ist. Bevor ich es nicht berührt habe, weiß ich nichts« (Kathke 2006, 196).

Äste und Zweige stellen für uns ein besonderes Material dar. Sie sind individuell und einzigartig in ihrer Beschaffenheit. In ihnen verbirgt sich immer noch eine Lebendigkeit, obwohl sie abgestorben, abgeholzt oder heruntergefallen sind. Es ist ein lebendiges und gleichzeitig ein totes Material. Unterschiedliche Formen und Größen, von filigranem Gezweig bis zu dicken Ästen, knorrigen Wurzelstücken, Abschnitten von zersägten Stämmen machen sie zu leicht verfügbaren, variationsreichen Gestaltungselementen. Äste und Zweige sind recht flexibel und lassen sich, wenn sie nicht zu dick sind, leicht bearbeiten. Sie fordern geradezu zum Bauen und Konstruieren heraus. Handhabungen, wie das Entrinden, Brechen und Zersplittern verändern das Holz und deren optisches Erscheinungsbild. Bei der Auseinandersetzung mit dem Material Holz spielen Aspekte von Maßverhältnissen, Stabilität und Einfachheit eine Rolle. Zugleich aber verweigern sich Äste und Zweige mit ihren Krümmungen, Gabelungen und knotenartigen Verdickungen einer Geometrie.

Wir begegnen abgebrochenen Zweigen und Ästen überall, wo es Bäume gibt. Sie sind uns dadurch vertraut. Allerdings erscheinen sie dennoch fremd, wenn sie in ihrer natürlichen Beschaffenheit in einem Raum auftauchen, der sonst als reiner Raum der Lehre funktioniert. Diese Fremdartigkeit vor dem vertrauten Material möchten wir nutzen, um einen unerwarteten Zugang zum Material und zum Raum selbst zu finden.

»Doch wir machen kaum noch Erfahrungen mit den Dingen der Welt: Die Neugierde und Aufmerksamkeit für die Dinge wird zur Affirmation ihrer Funktion, die Magie einer vielfältig-unbestimmten Welt zur Lüge des objektiv Identifizierbaren, das Staunen selbst zur Besinnungslosigkeit« (Dörpinghaus / Uphoff 2012, 154).

Das Spannende an den Zweigen und Ästen, die wir gesammelt haben, ist, dass sie funktional gar keinen Nutzen mehr haben. Oftmals werden sie daher als scheinbare Belanglosigkeit übersehen. Obwohl wir Holz täglich begegnen, lassen wir uns in den seltensten Fällen auf eine sinnliche Erfahrung mit diesem ein. Durch Aufmerksamkeit und Schärfung der Sinne können wir die unendliche Fülle an Gestaltungsvariationen entdecken. Wir wollen Bedingungen schaffen, unter denen Neugier und Entdeckungslust den Einfall des bislang Unbekannten ermöglicht.

GEDANKEN ZUM DIDAKTISCHEN

Der Impuls »Setzt euren Körper in Bezug zum Material« soll die Teilnehmer_innen dazu veranlassen, mit ihrem ganzen Körper auf das Material zuzugehen und es zu (er)spüren. Durch die sehr offen gehaltene Aufgabenstellung sind die Teilnehmer_innen dazu herausgefordert, dies auf ihre ganz eigene Weise zu tun und in eine Art »Suchbewegung« zu geraten. Bei dieser Suchbewegung können Erinnerungen geweckt und neue Zugänge geschaffen werden. Erinnerungen an die Kindheit – Klettern im Baum – Versteckspiele – Baumhäuser – Schnitzereien und klebrige Harzfunde – zeigen, wie intensiv Bäume in der Kindheit mit allen Sinnen erfahren werden können. Wie verhält sich mein Körper zum Material – bin ich größer oder kleiner? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es? Fühle ich mich von dem Material angezogen – kann ich mich mit dem Material verbinden oder ist es abstoßend für mich? Inwiefern spielen Holz und Körper zusammen und welche Wege eröffnen sich?

1 Zitiert von Marie-Luise Lange 2006, 9

Es kann eine ruhige oder dynamische Suche entstehen, bei der die Teilnehmer_innen das Material erforschen. Die organische Beschaffenheit kann dabei mit der Bewegung des Körpers zusammentreffen. Durch bewegliches Entdecken von Formen und Strukturen kann sich eine Art ›Tanz‹ ereignen. Die Teilnehmer_innen können allein für sich mit dem Material umgehen oder es entstehen Gruppen, die gemeinsam die Suche fortsetzen. Das genaue Zusammenspiel kann nicht vorhergesehen werden, da es frei entsteht. Die herumliegenden Hölzer können gesammelt und sortiert werden, sie können auf dem Boden ausgelegt, ihnen können Klänge und Geräusche durch Knicken, Brechen und Aneinanderschlagen entlockt werden. Die Rinde abkratzen, einen dünnen Ast brechen, einen dickeren versuchen zu biegen. Wie das Sammeln, so kann auch das Ordnen und Formen der Äste dazu anregen, Besonderheiten einzelner Hölzer wahrzunehmen und miteinander zu vergleichen – Materialsensibilität durch ganzheitlich-leibliche Erfahrung. Weichheit oder Härte, Trockenheit, Kälte, Wärme, Sprödigkeit oder Glätte: beim Spüren unterschiedlicher Materialeigenschaften können die Beteiligten zugleich sich selbst wahrnehmen.

ALS WIR DIE TÜR ÖFFNETEN … – Beobachtungen und Reflexion des Prozesses

Die Teilnehmer_innen bewegen sich zu den Ästen und Zweigen. Eine Studierende legt sich direkt auf einen der Haufen – andere laufen darüber, so dass die Äste brechen – ein Tipi wird gebaut und auf einen Baumstumpf gestellt – Zweige werden zerbrochen, werden verknotet, verflochten – performatives Stillsitzen als Baum mit einem Zweig in der Hand – versunken in der Mitte – verharrende Positionen – scheinbare Ratlosigkeit – es ist ganz still – Stöcke und Zweige werden abgebrochen – das Knacken trennt und durchschneidet den Raum – Äste werden auf Körper gelegt – Zweige werden in die Haare gesteckt – ein großer Ast wird auf den Boden geschlagen, so dass er in immer kleinere Teile zerbricht. Nach circa 20 Minuten beenden wir diesen Prozess.

Im Anschluss an diese Übung entstand eine kurze Reflexionsrunde, in der die Teilnehmer_innen über ihr Vorgehen, ihren Eindruck und über ihr Empfinden berichteten. Es war interessant zu beobachten und im Gespräch zu hören, wie offen und auch teilweise skeptisch, verschlossen sich die Teilnehmer_innen dem Material genähert haben. »Es war irritierend, weil man nicht genau wusste, wie man seinen Körper in Bezug stellen sollte / wollte / konnte, es war keine übliche Aufgabenstellung« (Zitat einer Teilnehmerin). Eine gewisse Ratlosigkeit, die von einigen im Umgang mit dem einfachen und ursprünglichen Material mitgeteilt wurde, kann vielleicht damit zusammenhängen, dass auch im Bereich des Gestaltens häufig ein Ziel verfolgt wird oder schon eine Idee im Hintergrund steht.

Es werden im Gespräch aber auch Momente beschrieben, in denen das Material rein assoziativ in neue Gegenstände verwandelt wurde, ohne dabei einen Anspruch auf ein fertiges Ergebnis zu haben. So wurden kleinere Hölzer zu Haarschmuck oder ihnen wurden unterschiedliche Klänge entlockt und erprobt. Auch der Tastsinn kam ins Spiel und damit zusammenhängende Fragen: Wie groß und schwer kann ein Ast eigentlich sein? Wie fühlt sich Holz genau an? Wie warm oder kalt ist es? Auch eigene Grenzen konnten überwunden werden. »Ich möchte mich eigentlich nicht dreckig machen, aber es war dann auch eigentlich egal« (Zitat einer Teilnehmerin). Eine andere Studierende hat sich auf einen Holzhaufen gelegt. Eigentlich könnte dies ziemlich schmerzhaft sein, doch sie hat ihren Körper dabei bewusst gespürt und sich auf das Material eingelassen und konnte so gleichzeitig eine Aufmerksamkeit für das Material und für sich selbst entwickeln. Der ganze Vorgang erinnerte sie und die anderen an ein kindliches Spiel, in dem die Bewegungen freier und nicht zwanghaft ergebnisorientiert waren (vgl. Winnicott 2012, 59).

Im Nachhinein sind wir uns einig, dass es sowohl sinnvoll war, den Aufforderungscharakter des Materials sprechen zu lassen, aber auch gleichzeitig über diesen Impuls hinaus einen Auftrag zu geben. Wir haben den Eindruck gewonnen, dass die geforderte Aufmerksamkeit für das eigene Verhältnis von Körper und Raum keine Eingrenzung des Handlungsspielraums, sondern eher eine Erweiterung und Intensivierung des gemeinsamen Tuns herausgefordert hat. Der Dialog zwischen dem Material und dem eigenen Körper wäre ohne diesen Impuls wahrscheinlich in dieser Differenziertheit nicht zustande gekommen. »Ohne diese Aufgabenstellung hätte ich anders auf das Holz reagiert« drückte es ein Teilnehmer in der Reflexionsrunde aus. Insgesamt war es während der 20 Minuten für uns sehr interessant zu beobachten, wie unterschiedlich die Teilnehmer_innen mit dem allen gleichermaßen zur Verfügung stehenden Material und dem Impuls auf dieses zu reagieren, umgegangen sind. Einige waren dabei selbstversunken, einige im Dialog mit anderen. Wir haben eine Vorstellung, doch wenn man sich ganz intensiv auf das »bekannte Unbekannte« einlässt, lassen sich die sonst verborgenen Feinheiten viel besser spürend entdecken und nachempfinden.

GEDANKEN ZUM TRANSFER AUF DIE SCHULE

»Wenn ich lerne, um am Ende ein bestimmtes Produkt herzustellen, dann gibt es Grenzen. Aber wenn Lernen und Wachsen der Sinn an sich sind, gibt es eigentlich keine Grenzen. Die Grenze wäre das Interesse« (Fröhlich 2013, 37).

Es war spannend innerhalb unserer Übung zu beobachten, wie das Material die übliche Raumsituation durchbricht und so neue Handlungswege und Ebenen geschaffen werden, die in der Schule angewendet und somit weiterentwickelt werden könnten. Es wurde ein Raum mit neuen Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen, indem der Raum verändert und spezifisch umgenutzt wurde. Die Eintretenden haben sich dementsprechend anders verhalten und ungewöhnlich positioniert. Auch in der Schule könnte ein solcher ›Leer-Raum‹ geschaffen werden, um ihn mit unterschiedlichen Materialien bespielen zu können.

Dabei vermuten wir gerade in der Einfachheit ein großes Potenzial. Nicht eine Aufgabe, die auf ein Ergebnis gerichtet ist, sondern die Selbsterfahrung, das Handeln mit dem Material und mit den anderen im Raum steht im Zentrum. Wir würden die Übung dabei nicht mit dem Begriff einer ›Aufgabe‹ charakterisieren, sondern es eher als einen verschobenen Rahmen verstehen. Die Reaktion auf das Material sowie der spielerische Umgang geschehen dabei individuell. Doch gerade wegen dieser strukturellen und inhaltlichen Offenheit erscheint es zentral, den situativen Kontext, in dem dieser Raum hergestellt wird, genau zu prüfen. Welchen Grad an Offenheit lässt die spezifische Klassensituation zu? Wie lange können die Schüler_innen sich ernsthaft mit dem Material beschäftigen? Entspricht diese Erfahrung den Bedürfnissen und der Aufmerksamkeitshaltung, die die Schüler_innen in der Stunde entwickeln können?

Das Material Holz erscheint uns – in seinem rohen Zustand – grundsätzlich für diese Übung, auch in der Schule, gut geeignet, da durch seine Flexibilität, die Freiheit der Bearbeitung und der möglichen Aktivitäten noch erweitert werden können. Es lässt sich damit fein und grob, groß und kleinflächig, alleine und gemeinsam, schnell und langsam, bewegt und verharrend umgehen. Natürlich setzt dies einen zuverlässigen Rahmen und eine achtsame Kommunikation mit der Klasse voraus. Wie schon zu Beginn formuliert, stellt das Material Holz ein alltägliches Ding dar, dem der Mensch regelmäßig begegnet. Kinder gehen im alltäglichen Leben hauptsächlich mit schon bearbeiteten und an das alltägliche Leben angepassten Dingen um. Eine solche Konfrontation mit dem unbearbeiteten Material Holz kann für sie einen spannenden Erfahrungsspielraum eröffnen, indem sie darauf phantasievoll und nicht vorbestimmt reagieren können.

Der hier von uns gesetzte Impuls, »setzte deinen Körper in Bezug zum Material« kann bezogen auf die Altersgruppe anders und jeweils passend formuliert werden. Er sollte keine Vorstellung von einem ›richtig‹ oder ›falsch‹ vorgeben und den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, selbst auszuprobieren und zu experimentieren. Zusammengefasst geht es um die Auseinandersetzung mit dem Material in einer ungewohnten Situation, um neue Erfahrungen in diesem Prozess, um das Beobachten und das gemeinsame Handeln mit den anderen und die Wahrnehmung der Transformation des Materials und der Situation. Wenn es gelingt, dass die Kinder oder Jugendlichen nicht in Routinen verharren, sondern mit dem Material und der Situation frei und experimentell umgehen, können sie dabei auch noch neue unbekannte Erfahrungsmöglichkeiten mit dem Bekannten und Alltäglichen entdecken.

Bei unseren Teilnehmer_innen im Seminar war beim ersten Zusammentreffen mit dem Material allgemein eine gewisse Unsicherheit zu spüren. Wir sind uns sicher, dass diese auch bei vielen Schüler_innen zu Beginn auftreten kann. Aber genau diese Ratlosigkeit und die damit verbundene Herausforderung, eben nicht gleich zu wissen, was von einem verlangt wird, kann wichtig für den weiteren offenen Verlauf des Prozesses sein. Erst über diese Herausforderung, eine eigene und neue Orientierung selbst zu finden, wird die Aufmerksamkeit für die Gegenwart der Situation gefördert, werden Suchbewegungen initiiert. Orientierungssuche und Momente des Zögerns werden oft sehr negativ bewertet, dabei begegnen sie uns regelmäßig im Leben und müssen bewältigt werden. Dass sie dabei aber auch Anfang einer neuen Erfahrung sein und Dinge, Wahrnehmungs- und Denkprozesse in Bewegung setzen können, kann durch Übungen wie diese Perspektivverschiebung vielleicht bewusst werden. Sie hat einen als inspirierend empfundenen Freiraum geschaffen, der Neugierde weckt und später vielleicht auch Schüler_innen dazu veranlassen kann, sich gegenüber Neuem und Ungewohntem im Kunstunterricht zu öffnen.

BIRGIT WICHERN
MARIE HEIDERICH
ESTHER MITTERMEIER
PAULA ROESCH

V: Von der Rolle: Am materiellen Minimum

BIRGIT WICHERN
MARIE HEIDERICH
ESTHER MITTERMEIER
PAULA ROESCH

V: Von der Rolle:
Am materiellen Minimum

Material: 10 Rollen weiße Tapete

Anders als in vielen Situationen des Kunstunterrichts, in denen gerade eine große Vielfalt an Materialien und sinnlichen Eindrücken den Schaffensprozess anregen soll, bemüht sich dieser Beitrag um eine andere Herangehensweise. In einer ausgeprägten Reduktion des verfügbaren Materials soll eine Konzentation der Wahrnehmung erreicht werden, die die zugrunde liegenden kreativen Prozesse um so deutlicher erkennbar werden lässt.

DEN PROZESS ERLEBEN UND REFLEKTIEREN

Ein lichtdurchflutetes Foyer, Glas, Beton, weiße Wandbereiche ohne Wandbehang, ein hoher offener Raum mit freier Durchsicht, eine Galerie mit hüfthohem Geländer und rechteckigen Säulen im ersten Stock, Treppen, die die Ebenen verbinden. Die Gänge des zweiten Stocks spannen sich durch das Gebäude wie Brücken aus Glas und Beton. Auf einer der Galerien im 1. Stock stehen auf dem Beton 10 schlanke Zylinder. Weiß und kniehoch. Sie stehen aufgereiht in regelmäßigem Abstand in der Mitte des Flurs. Wie ein Säulengang. Es sind Tapetenrollen, weiße Raufaser, die Enden wickeln sich leicht ab und öffnen einen Spalt. Papier, das sich durch seine Oberflächenstruktur als Zeichenmaterial verweigert, dem als Tapete aber Raumbezug immanent ist. Reines Material.

Die streng lineare Anordnung der Rollen erzeugt ein in die Architektur eingefügtes Element, das Bezüge zwischen den unterschiedlichen Teilen des Gebäudes herstellt. Eine Rauminstallation oder mehr als das? Die Ordnung als Fingerzeig zum Raum. Die Reduktion auf ein Minimum, sowohl des Materials als auch des räumlichen Aufbaus, intensiviert die Wahrnehmung der Elemente, prägt und verstärkt den Impulscharakter der Installation. Konzentrierte Unberührtheit. Die Potentialität des unbestimmten Materials und gleichzeitig die bestimmte Ordnung der Dinge reizen zum Handeln.

Die Seminarteilnehmer_innen werden im Seminarraum begrüßt und knapp instruiert. Sie erhalten den Hinweis, dass im Foyer etwas für sie aufgebaut sei und sie zwanzig Minuten Zeit haben. Keine Regeln, keine weiteren Anweisungen. Zwar werden keine Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, die bereits eine Lenkung bedeuten würden, doch hat jede_r die Freiheit, Dinge oder Werkzeuge dazu zu holen. Gemeinsam geht die Gruppe zum Installationsort.

Überraschung, leichte Irritation, ein Zögern. Dann gehen die Seminarteilnehmer_innen auf das Material zu, greifen zu, nehmen es zunächst in die Hände. Im folgenden Prozess verwenden sie nun die Tapete zum Ausrollen, Einwickeln, Werfen, Zerreißen, Abreißen, übers Geländer hinunter Werfen, Personen Einrollen, zum Aufspannen, Auslegen, Verpacken, Herumtragen, Verteilen, zwischen den Säulen spannen, über die Treppen hinaufziehen, Leerräume überbrücken, Wände einbeziehen, über Kreuz auslegen, zum Falten, Zerknüllen, Zerrupfen, Kleinreißen, Wege versperren, Bedecken, Abdecken, unter Türen hindurch führen, Objekte basteln, Rutschbahnen bauen, an der Wand befestigen, Formen bilden und auf dem Boden anordnen, Spielgeräte basteln, Abwickeln, Hinstellen, Öffnungen hineinreißen …

In dieser Offenheit entstehen vielseitige Arbeitsprozesse neben- und miteinander. Es ist, als würde die Tapete »einen leiten«, man »folgt der Intuition«. »Lustvoll und leidenschaftlich« geschieht eine Raumaneignung, man »setzt sich spielerisch mit dem Material zum Raum ins Verhältnis«.[1] Die Vorgänge entwickeln eine Eigendynamik, alles hängt zusammen. Es werden Entdeckungen gemacht, bei denen der Dialog mit dem Material Flexibilität und Einfallsreichtum erfordert. Konfrontiert mit der Einfachheit der Mittel bringen die Teilnehmer_innen neue Lösungsideen hervor. Im geteilten Raum wendet man sich den anderen zu. Gemeinsam wird gespielt und gebaut, es werden Vorschläge gemacht, Ideen aufgegriffen, aufeinander reagiert, miteinander ausprobiert und interagiert. Dass es nicht für jede_n Teilnehmer_in eine eigene Tapetenrolle gibt, fördert diesen Prozess. Es wird

1 Zitate von Studierenden in der Nachbesprechung des Projektes (Seminar: Im *Zwischenreich der Phänomene* von Prof. Dr. B. Engel und K. Böhme am 01.12.2012)

allein, zu zweit oder in größeren Gruppen experimentiert, Arbeitsgemeinschaften bilden sich, lösen sich auch wieder auf. Die im Schaffen entwickelten Denkprozesse münden in komplexen Erfahrungen. Über den Umgang mit dem Material wird der Raum auf neue Weise wahrgenommen.

RICHTUNG SCHULE DENKEN

Dieses Konzept lässt sich auf den schulischen Kontext gut übertragen, wenn es thematisch um ortsbezogene Kunst und Rauminstallation geht. Die Konstellation erfordert und ermöglicht in ihrer Offenheit und Potentialität ein großes Maß an Freiheit und Selbstbestimmung. Dadurch, dass der Impuls und die Aufforderung zur künstlerischen Arbeit vom Material ausgeht, ist der Bildungsprozess unabhängiger von einer in der Situation agierenden Lehrperson. So können sie auf ganz eigene und selbst gewählte Weise mit den Dingen und den anderen Beteiligten in den Arbeitsprozess eintauchen. Andererseits bedingt das Fehlen von Auswahlmöglichkeiten in der Materialwahl auch eine Unvermeidbarkeit der Auseinandersetzung mit dem Gegebenen.

Der Fokus liegt in erster Linie beim Prozess und nicht beim Endergebnis. Das erfordert von Lehrer_innen und Schüler_innen ein besonderes Bewusstsein über eine künstlerische Zielvorstellung, die dem Schaffensprozess besonderen Wert beimisst. Tapete als Material birgt eine Vielzahl an gestalterischen Möglichkeiten und ist völlig unkompliziert verwendbar. Es ist leicht, neutral, sauber und ungefährlich und ermöglicht es, auch in großen Räumen raumgreifend und ortsbezogen verarbeitet zu werden. Im Gegensatz zu den üblichen Installationsmaterialien, wie Holz, Draht, Kunststoff etc., sind die Tapeten sehr leicht zu verarbeiten und begünstigen die Umsetzung spontaner Einfälle. Möglichkeiten der Wiederverwendung des Materials sind denkbar.

In der Offenheit und Prozessorientierung der Situation kann jedes Tun als künstlerische Handlung betrachtet werden, bei der spezifische kreative Erfahrungen gesammelt und ästhetische Entscheidungen getroffen werden. In dieser

Auseinandersetzung mit dem Material, dem Umraum und den Akteuren wird die Grenze zwischen künstlerischer und Alltagswirklichkeit ausgelotet. Die Beschäftigung mit dem Minimalismus des vorbereiteten und zur Verfügung gestellten Materials eröffnet ein komplexes Feld von individuellen Denk- und Handlungsprozessen. Gerade in der Konzentration auf scheinbar wenige sinnliche Eindrücke verfeinert sich die Wahrnehmung der vorgefundenen Situation und der daraus hervorgehenden ästhetischen Vorgänge.

Dieses Konzept funktioniert also anders als die Herangehensweisen, bei denen aus einer Vielzahl von Materialien die Arbeit auf eine einzige bildnerische Lösung zugespitzt wird. Ganz im Gegenteil erforscht und entfalten sich hier die vielfältigen Möglichkeiten eines einzigen Materials und öffnen im spielerischen Umgang mit ihm das Denken für neue künstlerische Erfahrungen.

JANA RÖTHER

VI: Die Heterogenität der Dinge – Sinneserfahrungen im Vergleich

Ein Projekt von: Marc Heischkamp, Johanna Labo, Jana Röther

Material: Nelken, Luftballons, Trockenobst etc., blickdichte Dosen, Papier, verschiedene Stifte

VOM STEIN AUS – Gedanken zum Sehen und Tasten

Ein kleiner braungrauer Stein liegt vor mir auf dem Tisch. Als ich ihn in die Hand nehme, die kalte Oberfläche berühre, tauchen Bilder und Erinnerungen auf. – Ich fühle mich zurückversetzt an jenen Tag, als ich diesen kleinen Stein in einem vertrockneten Flussbett fand.

Für andere handelt es sich möglicherweise nur um einen eher tristen graubraunen Kiesel, eher unscheinbar und schlicht. Auch für mich entfaltet der Stein erst seine besondere Wirkung, wenn ich ihn berühre und mich durch diese Berührung an das Erlebte erinnern kann. Diese Erfahrung bringt mich zu der Beobachtung, wie unterschiedlich die Wahrnehmung von ein und demselben Objekt sein kann, je nachdem, *wie* wir die Dinge an unsere Erfahrungen anbinden können und mit welchen Sinnen wir uns dem Gegenstand nähern.

Dabei kommt dem Gesichtssinn eine besondere Bedeutung zu, da das Sehen ein sehr dominanter Sinn ist, mit dem Menschen sich in ihrer Umgebung visuell orientieren und danach ihr Handeln organisieren. Da es in der Alltagswelt häufig zu einer Überlagerung von Sinnesreizen kommt, werden sehend meist nur die dominanten oder funktionalen Eigenschaften von Objekten wahrgenommen. Die weitere Vielfalt der Qualitäten des Objekts muss u. U. im Verborgenen bleiben und auch die Tatsache, dass das Objekt ›mehr ist‹ als das, was wir von ihm identifizierend sehen und wissen.

Sich der Umgebung mit anderen Sinnen als dem Sehen anzunähern, kann das immer Gleiche aus einer unvertrauten Perspektive erscheinen lassen. Auch Erinnerungen werden auf diese Weise geweckt, indem sie beispielsweise im Prozess eines genauen Abtastens oder Riechens zum Teil des gegenwärtigen Erfahrungsprozesses werden. Dabei spielen nicht nur die Sinne eine Rolle, sondern natürlich auch die Dinge an sich, d. h. ihre Beschaffenheit und ihre Appellfunktion (vgl. Meyer-Drawe 2008, 159 ff.). So kann ein profaner Gegenstand aus einem Urlaub, wie der hier beschriebene Stein, durch eine Berührung innere Bilder und Assoziationen auslösen. Dinge sind nach Andreas Dörpinghaus deshalb nicht »unschuldig«, sondern »haben einen affektiven Charakter und üben einen großen Reiz aus, mit ihnen in einen Dialog zu treten« (Dörpinghaus / Uphoff 2012, 153). Dabei bestimmt unsere Art des (sinnlichen) Kontaktes zu den Dingen auch unser Bild, unsere Vorstellung von der Realität. Über die Wahrnehmung, die Begegnung und den Austausch mit den Dingen bildet sich unser Zugang zu und unser Umgang mit der Welt. Ein weiter und vielfältiger Einsatz der Sinne kann uns deshalb neue und noch unbekannte Seiten der Realität und eines einzelnen Objektes, d. h. eine ihnen innewohnende Heterogenität erfahrbar werden lassen. Jeder Sinneseindruck liefert dabei in seiner Singularität und Spezifik ein andersartiges Bild, bzw. einen anderen Eindruck von der Welt.

Um diese immanente Heterogenität auszuschöpfen, sollte Schüler_innen im Kunstunterricht immer wieder die Möglichkeit gegeben sein, sich in diesem lebendigen sinnlich-geistigen Wechselspiel zu erproben und zu erfahren. Eine solche Möglichkeit kann von einem ›Sinnesparcours‹ ausgehen.

RIECHEN, TASTEN, HÖREN – der Sinnesparcours

Geleitet von der Idee, dass sich Menschen in einer Sinn anregenden Umwelt besonders gut entwickeln können, entwarf Hugo Kükelhaus bereits in den 1970er und 1980er Jahren »Erfahrungsfelder zur Entfaltung der Sinne« (vgl. Kükelhaus / zur Lippe 1986). Diese ermöglichen es, naturwissenschaftliche Phänomene sinnlich zu erfahren und zu beobachten (z. B. stehen schwingende Pendel mit Gleichgewichtserfahrungen in einem Zusammenhang). Insgesamt können sie nach Kükelhaus ein Verständnis dafür hervorbringen, dass der Mensch sich selbst im Zusammenspiel mit seiner Umwelt durch eine adäquate Sinn-Stimulation besser verstehen kann (vgl. ebd.).

Diesen Ansatz erweiternd, erprobten wir im Rahmen des Seminars, wie man sich der Vielfalt unterschiedlicher Wahrnehmungseindrücke annähern kann und wie sie in ihrer Differenz sichtbar gemacht werden können. Um zu verdeutlichen, dass jeder einzelne Sinn dazu führt, dass ein Objekt anders erfahren und interpretiert werden kann, entschieden wir, den Vergleich über einheitliche Objekte und vergleichbare Darstellungsweisen zu ermöglichen. Diese Wahrnehmungsexperimente sollten zeichnerisch begleitet und dokumentiert werden. Hierfür wurden Gegenstände so in Dosen platziert, dass sie nicht zu sehen waren, aber durch ein Schütteln der Dose hörbar, durch eine kleine Öffnung im Deckel riechend oder durch Öffnungen tastend erfahren werden konnten. Diese individuelle Auseinandersetzung mit nicht erkennbaren Objekten war so geplant, um dabei die Sensibilität und Offenheit für Eindrücke erweitern und die subjektive Erfahrung der Wahrnehmung selbst verstärken zu können. Durch den Wechsel in der Qualität der Wahrnehmungsweisen sollte zugleich eine Verschiebung der Erfahrungsweise des Objekts stattfinden. Die zeichnerische Übertragung dieser Eindrücke sollte zu einer künstlerischen Transformation beitragen, wobei »etwas gänzlich Neues, eine andere Wirklichkeit mit einer anderen Wahrheit« (vgl. Kämpf-Jansen 2001, 119) ermöglicht werden

Bild 1 / Hör-Station

sollte. Mit diesen Zielvorstellungen erprobten wir im Sinne eines Experiments einen ›Sinnesparcours‹ innerhalb des Seminars. Dafür wurden Nelken, Luftballons und Trockenobst in neun verschiedenen Behältern so versteckt, dass je eine Geruchsstation, eine Taststation und eine Hörstation entstanden.

Hier abgebildet sind die Zeichnungen, die ein und dasselbe Objekt darstellen. Die unterschiedlichen Sinneseindrücke führen zu vollkommen andersartigen Ergebnissen in der Darstellung der Nelke. Bild 1 ist aus der ›Hör-Station‹, Bild 2 aus der ›Fühl-Station‹ und Bild 3 aus der ›Geruchs-Station‹.

Bei der Durchführung eines solchen Sinnesparcours haben wir interessante Beobachtungen machen können: Ein und dasselbe Objekt, beispielsweise eine Nelke, wird bei der Erkundung durch unterschiedliche Sinne auch auffällig verschieden gezeichnet. Das Abtasten des Gegenstands führt zur Gestaltung von Formen, die unserer visuellen Wahrnehmung einer Nelke sehr ähnlich sind (Bild 2), wobei die kleinen Zacken betonter hervortreten. Die feststellbare Ähnlichkeit zwischen Zeichnung und Objekt verweist auf das Tasten, als eine uns vertraute und identifizierende Wahrnehmungsform – das taktile Bild entspricht auffällig ähnlich einer sichtbaren Form der Nelke. Interessant im Vergleich sind die Zeichnungen, die hörend und riechend entstanden sind, da in ihnen eine stärkere Verschiebung zwischen der sichtbaren Form und der Wahrnehmung eines Gegenstandes aufscheint. So wirken die Linien in der ›akustischen Zeichnung‹ bewegter, flüchtiger und unscharf aufgelöst. Es scheinen dabei diejenigen Sinneseindrücke ins Zeichnerische übersetzt zu werden, die bei der experimentellen Erkundung des Gegenstandes erfahren werden: die Schüttelbewegung der Dose, die Bewegung der durcheinander fliegenden Nelken, die leisen Geräusche, wenn sie aneinander oder an die Innenwand der Dosen prallen. Das Verhältnis von Wahrnehmung, Zeichnung und Objekt findet in der ›Geruchszeichnung‹ eine noch stärkere Unterschiedenheit und eine abstraktere Form. Größere und kleinere Kreise und Ovale wurden in einer Art Geruchsspur im unteren Teil des Blattes platziert. Die Assoziation zu einer Duftfahne kann hier geweckt werden, die nahe der Quelle sehr intensiv ist und sich mit weiterem Abstand zunehmend verliert. Die entstandene Zeichnung verweist in der formalen Abstraktion auf die besondere Herausforderung, einen uns im alltäglichen Leben ungewohnten Sinn bewusst zur Erkundung eines Objektes einzusetzen. In dieser Zeichnung, in der das Riechen Ausgangspunkt gestalterischen Handelns ist, wird deutlich, wie implizit und beiläufig sinnliche Wahrnehmungsprozesse ablaufen und wie schwierig und herausfordernd es sein kann, unmittelbar auf diese in gestalterischer Absicht zuzugreifen. Die zeichnerische Transformation der Sinneseindrücke und das damit verbundene Unvermögen einer Gleichschaltung machen die Heterogenität und die Vielfältigkeit des Wahrnehmungsspektrums sichtbar und vergleichbar. Auch zwischen den Teilnehmer_innen zeigten sich große Unterschiede in der zeichnerischen Übersetzung. Gerade in der Schule und vor allem im Kunstunterricht kann es lohnend sein, die anderen und vor allem die weniger dominanten Sinne mit ins Spiel zu bringen und singulär anzusprechen.

Bild 2 / Fühl-Station

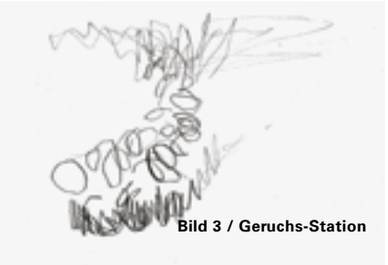


Bild 3 / Geruchs-Station

WEITERGEHENDE REFLEXIONEN UND MÖGLICHER TRANSFER AUF SCHULISCHE LERNSITUATIONEN

Wir hatten die neun Dosen und Fühlkästen auf einen großen Tisch gestellt – ein Parcours, durch den sich die Teilnehmer_innen Schritt für Schritt durchgehört, -getastet und -gerochen haben. Der Blick in die Videodaten erweckt im Nachhinein

den Eindruck, dass die verschiedenen Gegenstände in den neun Behältern möglicherweise zu viele gewesen sind. So wirkte an mancher Stelle im Prozess das Handeln, Wahrnehmen und Zeichnen der einzelnen Personen eher abarbeitend, als so, dass sie sich in die Erfahrung mit dem singulären Phänomen vertiefen würden. Die Fülle der Objekte stellte zumindest implizit den Anspruch an die Teilnehmer_innen, alle verschiedenen Sinnesstationen erkunden zu müssen. Rückblickend würde es sich bei einer Übertragung auf die Schule daher anbieten, sich möglicherweise ausschließlich auf *ein* Objekt zu beschränken, um in eine intensivere Auseinandersetzung geraten zu können. So könnte womöglich auch die Diversität der Sinneseindrücke zu einem einzelnen Gegenstand in der jeweiligen Spezifik und Differenz deutlicher hervortreten. Nichtsdestotrotz lassen die Mimik, die Zugewandtheit zum verborgenden Gegenstand und die Suchbewegungen der Studierenden sowie die nachträgliche gemeinsame Reflexion darauf schließen, dass ein Interesse an dem Setting geweckt wurde.

Anzunehmen ist, dass auch Kinder in besonderer Weise aus einer Neugierde heraus Spaß an der sinnlichen Erkundung eines versteckten Objekts finden könnten. Das besondere didaktische Potenzial dieses Settings liegt nicht nur darin, dass die Schüler_innen im spielerischen Umgang mit den Objekten sich über eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen bewusst werden können, sondern auch darin, mit Schüler_innen gemeinsam erproben und erfahren zu können, dass Inspirationen für Zeichnungen nicht nur und nicht unbedingt von der visuellen Wahrnehmung ausgehen müssen. Die Stationen können dabei den Schüler_innen einen Rahmen bieten, um einen offenen und experimentellen Erfahrungs- und Gestaltungszugang zu entwickeln.

Bild 4

Normalerweise ist es uns im Alltag kaum möglich, z. B. die Intensität des Geruchs eines Objektes in seiner Komplexität zu erfassen. Sinneseindrücke überlagern sich oft gegenseitig und konkurrieren, um die Dominanz im Wahrnehmungsprozess. Häufig setzt sich je nach Prägnanz und situativem Kontext ein Reiz durch und leitet uns in seiner Spezifik. So kann uns ein sinnlicher Eindruck oder die Wahrnehmung eines Objektes plötzlich affizieren. Dem Geruch kommt in dieser Hinsicht eine besondere Rolle zu: Das Besondere der Gerüche liege darin, so Kükelhaus, »dass ihre Wahrnehmung so unmittelbar wie bei keiner anderen Sinnesleistung eine Änderung der Empfindungslage des Wahrnehmenden« hervorruft (Kükelhaus 1986, 137).

An dieser Stelle sei noch ein kurzer Bezug zu Adorno erlaubt, der in seiner ›Ästhetischen Theorie‹ ausführt, wie die ästhetische Erfahrung uns in ein spezifisches Reflexionsverhältnis zu uns selbst und zur Welt versetzen kann. Eine ästhetisch-reflektierende Haltung ermögliche es uns, einen Zugang zur Welt zu entwickeln, der nicht in begrifflichen Identifizierungen aufgehe, sondern das Subjekt erfahrend, um Phänomene kreisend, in eine wahrnehmend-reflexive Bewegung versetzten könne. Gerade für uns unbekannte und rätselhafte Dinge, Phänomene oder Fragen können regelrecht erschüttern und uns zu einer fragenden und offenen Haltung herausfordern. Adorno beschreibt diese Erschütterung als eine Erfahrung bzw. als »ein Memento der Liquidation des Ichs, das als erschüttertes der eigenen Beschränktheit und Endlichkeit innewird« (Adorno 1977, 364). Die Rätselhaftigkeit irritiert uns, indem sie an die Grenzen der eigenen Erkenntnis führen kann, wenn das gewohnheitsmäßige »Identitätsdenken« (Adorno 1966, 155) nicht mehr zur Lösung beitragen kann. Im Rätselcharakter bleibt dem Subjekt eine unmittelbare begriffliche Einordnung der Dinge verwehrt und das Unbegreifliche des »Rätselcharakters« fordert uns dazu auf, eine neue epistemische Ordnung des Denkens und Sprechens zu entwickeln (vgl. Engel / Böhme 2012).

Die Verarbeitung von »heterogenen« Sinneseindrücken im Modus einer »ästhetischen Rationalität« (ebd.) ermögliche es uns, die Welt lebendig zu erfahren und zu erkunden. Die Differenzierung und Unterscheidung der *einzelnen Sinne* und ein Vergleich können dazu herausfordern, die eigene Wahrnehmung als zugleich spezifisch und different und damit als veränderbar zu verstehen. Untersuchen wir ein Objekt mit verschiedenen, sich widersprechenden oder auch ergänzenden sinnlichen Wahrnehmungseindrücken, so erschließen sich die Dinge auf anderen Erkenntnisebenen, in denen dem Leib und dem ästhetischen Handeln eine besondere Bedeutung zugesprochen werden kann.

LISA KRATZER
HUBERTUS HUVERMANN
BENJAMIN BODE

VII: Stille Post

Material: Kopfhörer, Kamera, Papier und Stifte, Korg Monotron (Musikinstrument), Beamer, formbare Masse

VON LANGEWEILE UND ABENTEUER

»Holt eure Blöcke, die Wasserfarben und Pinsel raus. Heute malt jeder das Haus seiner Eltern aus dem Gedächtnis. Benutzt dabei alle Grundfarben und mischt.« So oder so ähnlich haben wir es häufig im Kunstunterricht gehört und erfahren. Das Phantasievollste an dieser Aufgabe ist das Kreieren aus der Erinnerung heraus; ein Nutzen des (einzig) bekannten Materials, keine Anregung der sinnlichen Wahrnehmung, keine gegenwärtige Erfahrung, kein optischer, kein akustischer, gar kein Eindruck; die größte Neugierde besteht darin, wessen Eltern das größere Haus haben. Der Rest trinkt aus Langeweile Mischwasser.

An die eigenen Erinnerungen anknüpfend wollen wir uns kritisch mit dieser zum Teil eingeschlafenen Unterrichtsmethodik auseinandersetzen, indem wir etwas anderes entwickeln. Unsere Unterrichtsidee *Stille Post* sucht nach einem Weg, Teilnehmer_innen auf einen Pfad des Entdeckens zu schicken. Das Konzept, das sich im weitesten Sinne an Adornos Begriff des »Rätselcharakters« (vgl. Adorno 1977) orientiert, spielt mit der sinnlichen Erfahrbarkeit von Dingen und ihrer Übersetzbarkeit in verschiedene Medien.

GRUNDGEDANKEN ZUM AUFBAU DER INSTALLATION

Ähnlich wie bei dem allseits bekannten Spiel *Stille Post* geht es um die Übersetzung sinnlicher Eindrücke von einer zur nächsten Person. Anstelle von Begriffen werden Dinge und die damit verbundenen Erfahrungen übersetzt. In drei Kabinen, die für die Agierenden jeweils nicht einsehbar sind, werden drei Möglichkeiten des Gestaltens angeboten: In der ersten Kabine befindet sich ein Korg Monotron[1], in der darauf folgenden ein Klumpen Ton und in der letzten Papier und Stifte. Durch gegenseitige Anregung, in Form einer nichtsprachlichen Kommunikationskette, versetzen die Teilnehmer_innen einander in Erstaunen, kommunizieren über das gestalterische Handeln miteinander und geben sich gegenseitig Rätsel auf – es entsteht dabei eine aufeinander bezogene Erfahrungsspur.

Wichtig bei der Umsetzung des Konzepts ist die räumliche bzw. visuelle Trennung der drei Personen, die daran teilnehmen, d. h. niemand sieht unmittelbar, was der bzw. die andere macht. Stellwände erscheinen dabei als geeignetes Mittel. Insgesamt gibt es drei Kabinen, in denen die verschiedenen Momente des Interaktionsprozesses stattfinden.

1. Durch das elektronische Korg Monotron in der ersten Kabine werden mithilfe stufenlos verstellbarer Regler recht minimalistische, Computer generierte Töne erzeugt. Hierbei scheint von Vorteil, dass es sich nicht um ein konventionelles Musikinstrument handelt. Die produzierten Töne sind abstrakt und entbinden dadurch von jeglicher Assoziation zu bekannten Musikgewohnheiten und Klängen. Es sollen keine musikalischen Melodien oder gängigen Harmonien entstehen, damit die Wahrnehmung der Beteiligten nicht durch das Wiedererkennen bekannter Klangfolgen gelenkt wird.
2. Die erzeugten Töne werden über Kopfhörer in die daneben liegende, zweite Kabine übertragen. Dies gleicht dem Flüstern eines Kindes in ein anderes Ohr, daher auch der Titel *Stille Post*. Hier findet nun eine ›Transkription‹ der gehörten Geräusche statt. Das Gehörte wird über das Tonmaterial in eine plastische Form übersetzt.
3. Dieser Prozess des Verformens einer Masse wird durch eine Videoprojektion in die dritte Kabine übertragen, in der die Töne des Korg Monotrons nicht zu hören sind. In der dritten Kabine kann der Vorgang des Formens in Echtzeit beobachtet und in zeichnerischer Weise festgehalten werden. Die Videoprojektion zeigt die Hände in Nahaufnahme.

Drei Kabinen – drei Handlungen: In diesem Prozess werden die Sinne auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen und herausgefordert, ohne sprachlich übersetzt werden zu müssen. Töne entstehen, diese werden geformt und dann

1 Ein Korg Monotron ist ein Analogsynthesizer zum Produzieren von elektronischen Klängen. Betrieben durch einen Oszillator/VCO, einen Filter/VCF (beides spannungsgesteuert) und ein Tieffrequenzoszillator/LFO (jeder Regler steuert nur einen Sound-Parameter) bleibt das Kreieren der Sounds intuitiv. Der Preis liegt bei 38 Euro. <http://www.musik-produktiv.de/pic-010044391xxl/korg-monotron.jpg>, Zugriff am 21.01.14

wieder gezeichnet. Es gleicht einer Bewegung, in der etwas fortgeführt und immer wieder umformuliert wird. Wie bei der ›Stillen Post‹ werden Informationen weitergegeben, die zwangsläufig einem ständigen Wandel unterworfen sind.

ERFAHRUNGEN UND BEOBACHTUNGEN IM PROZESS

In der ersten Kabine lauscht eine Studierende auf die eigenen Geräusche, die sie elektronisch herstellt. Austesten eines unbekannten Gerätes. Tonfolgen von dunkel bis hell, von angenehm bis kratzend und schrill werden produziert. Bemerken, wie in der zweiten Kabine jemand auf diese Geräusche reagiert, indem ein Stöhnen zu hören ist, angesichts der Tatsache, dass es schwierig und ungewohnt ist, ungegenständliche Geräusche in eine dreidimensionale Form zu übersetzen. In der zweiten Kabine können außenstehende Beobachter_innen die Klänge, die sie nicht hören, anhand der Bewegungen der Teilnehmer_innen vermuten: Mal wird hitzig im Ton herumgeknetet, mal sanft eine Fläche glatt gestrichen. Ganz unterschiedlich gestalten sich dabei die sichtbaren Bewegungen im Umgang mit dem Tonklumpen. In der dritten Kabine flimmern auf einer kleinen Videoprojektion die formenden und formsuchenden Hände aus der vorherigen Kabine. Eine unerwartete Choreografie, die den Zeichnenden dazu herausfordert, auf diese Bewegungsabläufe zu antworten. Dabei scheinen in der Zeichnung nicht die Hände, sondern in abstrakterer Form die Bewegung und die zerklüfteten Strukturen der Oberfläche des Tons erfasst zu werden. Die Zeichnungen werden zu lebendigen Umformungen der plastischen Übersetzungsversuche.

Bei der Durchführung unserer Übung konnten wir beobachten, dass alle Beteiligten sehr gespannt waren. Das Interesse der Teilnehmenden bestand sowohl in der medialen Übertragung als auch der technischen Komplexität des Versuchsaufbaus. Insbesondere das fremdartig wirkende Musikinstrument, das in einer neuen und ungewohnten Weise zu plastischen Gestaltungsimpulsen im Medium Ton herausforderte, warf viele Fragen auf. Die verschiedenen, elektronischen Möglichkeiten der Klangerzeugung waren für die meisten Teilnehmer_innen eine vollkommen neue Erfahrung und auch ein inspirierender Ausgangpunkt, um von dort aus in die plastische und zeichnerische Gestaltung zu finden. Die ausgeführten Handlungen und deren Übersetzungen bzw. deren Abstraktion haben zu mehreren Produkten – unter anderem zu abstrakten Geräuschen, einer verformten Tonmasse und einer Zeichnung – geführt, die jedoch nicht im Vordergrund standen. Vielmehr kam dem Prozess der Übertragung, des aufeinander bezogenen Handelns die entscheidende Bedeutung zu. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf der nonverbalen Interaktion und einer sich verselbständigenden Dynamik, die durch den intermedialen Transfer ausgelöst schien. Dabei ist hervorzuheben, dass diese Übersetzung der verschiedenen Erfahrungsqualitäten in ein anderes Ausdrucksmedium nicht unbedingt an eine sprachliche Bewusstwerdung gebunden ist: »Die Sinne übersetzen sich einander, ohne dazu eines Dolmetschers zu bedürfen, sie begreifen einander, ohne dazu des Durchgangs durch eine Idee zu bedürfen« (Merleau-Ponty 1966, 274).

KABINEN IM KUNSTUNTERRICHT

Die von unserer Gruppe durchgeführte Übung kann, mit wenigen Änderungen – und unter kontextspezifischer Anpassungen an die entsprechende Lerngruppe – auch in der Schule ausprobiert werden. Bei Bedarf lässt sie sich flexibel an unterschiedliche Klassengrößen und mediale, technische Voraussetzungen anpassen. So kann beispielsweise die Anzahl der vorhandenen Kabinen flexibel mit nur wenig Aufwand erhöht werden. Bei Schulklassen ist es außerdem denkbar, die Kabinen so zu erweitern, dass auch kleine Gruppen sich gemeinsam darin aufhalten können (mehrere Kopfhörer, Tonklumpen und Zeichenstationen). Auch das erwähnte Korg Monotron kann durch beliebige, analoge Percussion oder sonstige klangerzeugende Gegenstände ersetzt werden, sodass mehr Schüler_innen gleichzeitig an der Klangproduktion beteiligt werden könnten. Darüber hinaus ist das Setting aber auch für Beobachter_innen interessant. Denn nur von außen betrachtet, erschließt sich die gesamte Komplexität und Verkettung der Aufgabe, die die einzelnen Teilnehmer_innen durch die räumliche Trennung gar nicht wahrnehmen können.

Elementar erscheinen uns die Momente der Übertragung, der Weiterleitung und die Herausforderung zur Transformation von Artikulationen. Uns geht es dabei auch um die (Wieder-)Entdeckung (früh)kindlicher Neugierde und das Bedürfnis, ein Rätsel zu stellen und zu lösen. Die dargestellten Übertragungswege erinnern an das Kinderspiel *Stille Post*, das Flüstern von einem ins nächste Ohr und die Überraschung darüber, dass sich am Ende die Nachricht vollkommen verändert hat. Unser Ansatz betont diese sinnlichen Kommunikationsprozesse, die auch beim künstlerischen Schaffen stattfinden und zu Herausforderungen führen, Assoziationen und Imaginationen unmittelbar in gestalterische Formen zu übersetzen.

CLARA NAPP

VIII: Skulptur als intersubjektive Erfahrung – Über die Potenziale performativer Prozesse im Kunstunterricht am Beispiel der One Minute Sculptures Erwin Wurms

Meine bisherigen Erfahrungen im Kunstunterricht, unabhängig von Schulform und Klassenstufe, lassen mich immer wieder auf die Frage stoßen, wie sich zeitgenössische Kunst im Unterricht vermitteln lässt. Blickt man in die Lehrpläne, so sind gegenwärtige Positionen in Kunsttheorie und -praxis nach wie vor eher sporadisch vorhanden. Zutiefst paradox scheint mir jedoch hierbei, dass es doch gerade aktuelle Künstler_innen sind, welche brennende Fragen und Diskurse des 21. Jahrhunderts thematisieren und reflektieren. Ebenso ergeht es den diversen Ausdrucksmitteln, welcher sich die Künstler bedienen. Vorherrschend im Kunstunterricht sind immer noch die Klassiker Papier, Wasserfarbe und bestenfalls ein Stück Ton. Performance, Video, Sound oder allgemein experimentellere Darstellungsformen finden nur selten Eingang ins Klassenzimmer.

Der Künstler Erwin Wurm würde darauf trocken erwidern: »Knee down, touch with your forehead the podestal and move slowly forward« (Wurm 2002, 161). Erste Reaktion: Irritation. Und genau darüber will ich schreiben – über die Potenziale, die einer performativen künstlerischen Praxis innewohnen. Welche neuen Räume des ästhetischen Lernens sich durch eigenes Erfahren und Ausprobieren erschließen lassen und was es zu entdecken gibt, wenn man eigentlich nach nichts Explizitem sucht.

Wie dies im Kunstunterricht vermittelt werden könnte und warum es manchmal produktiv ist, sich der Planbarkeit gezielt zu entziehen, soll in diesem Beitrag angedacht werden. Im Folgenden möchte ich mich auf die Werkgruppe der *One Minute Sculptures* von Erwin Wurm konzentrieren. Dieser Arbeitskanon stellt in vielerlei Hinsicht einen facettenreichen Untersuchungsgegenstand dar, berührt er doch diverse Bezugspunkte zu elementaren künstlerischen Auseinandersetzungen. Fragen nach der Essenz von Skulptur und Performativität werden aufgeworfen, Subjekt-Objekt-Beziehungen hinterfragt, ebenso wie Kategorien von Raum, Zeit und Ort reflektiert.

»ICH BETRACHTE […] ALLES, WAS ICH SCHAFFE ALS SKULPTUR«[1] – Zum erweiterten Skulpturbegriff bei Erwin Wurm.

Der Begriff Skulptur lässt sich vom lateinischen Wort ›sculpere‹ ableiten, was soviel bedeutet wie bilden, schnitzen, meißeln (vgl. Seebold 2011, 854). Wenn man bedenkt, dass Erwin Wurm Zeichnungen, Körperhaltungen, Fotografien, Videos oder Bücher als ›Skulptur‹ benennt und begreift, so stellt sich unweigerlich die Frage nach der Essenz dieser Erweiterung des herkömmlichen Skulpturbegriffs.

Obwohl der Gebrauch banaler Alltagsgegenstände, die Idee der Instruktionen und der damit verbundene *do it yourself*-Charakter unweigerlich u. a. an Marcel Duchamps Objektkunst oder an die Aktzentverschiebung der Produkt- zur Prozessästhetik der 1950er / 60er Jahre, an Zeiten von Performancekunst, Fluxus und Happenings denken lassen, grenze sich – so Sandra Umathum – Erwin Wurm gleichzeitig deutlich von diesen früheren Strömungen ab, indem er die Skulptur vielmehr als konzeptuelle Handlung begreife (vgl. Umathum 2011, 93). Wurms *One Minute Sculptures* stellen bei weitem kein Readymade dar, sondern seien vielmehr ein ›ready to be made‹ (Sans 1994, 62). Um darüber hinaus der stilisierten Aura der Readymades entgegenzuwirken, ordnet Erwin Wurm beispielsweise jedem Besitzer seiner Werkreihe der Kleidungsskulpturen an, alle 20 Jahre die Pullover auszutauschen. Hierzu der Künstler: »Ich möchte, dass die Idee hinter deren Entstehung lebendig bleibt« (Soldaini / Wurm 2004, 11). Dieses Prinzip reift Wurm mit seinen sogenannten Kleidungsskulpturen weiter aus, indem er Menschen aus seinem Umfeld sowie Unbekannte dazu auffordert, sich selbst aktiv gegenüber dem jeweiligen Kleidungsstück zu verhalten. So entstand die Videoarbeit *59 positions* (1992), bestehend aus 59 Aufnahmen von Polaroid-Fotos, zunächst als Dokumentation der Umsetzung seiner Kleidungsskulpturen. Mit diesen Serien findet eine wichtige Verschiebung des Fokus statt, der für weitere Arbeiten die Grundlage schaffen wird: Wurms Interesse gilt nicht mehr vordergründig dem Prozess der Herstellung, sondern er beginnt ebenfalls die Hersteller und Ausführenden dieses Prozesses selbst in die Sichtbarkeit zu rücken (vgl. Umathum 2011, 84). Er bezieht dabei den Menschen zunehmend mit ein und somit auch die jeweiligen subjektiven Erfahrungen bei Ausübung der Tätigkeiten.

Ebenfalls grenzt er sich von der fast inflationär verwendeten Begrifflichkeit der »sozialen Plastik«, wie sie von Beuys charakterisiert wird, ab, welche in kunstwissenschaftlichen Diskursen häufig mit seinen Arbeiten in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Harlan / Rappmann / Schata 1976). Er nutzt Veränderung und Zeitlichkeit als neue Qualitäten, um seine Werke im zeitgenössischen Skulpturdiskurs zu positionieren und zugleich darüber hinauszuweisen. Er lässt Kategorien wie Original und Kopie obsolet werden und unterwandert subtil und spielerisch das Prinzip der Unveränderbarkeit oder Unantastbarkeit. Darüber hinaus verweist er auf die Individualität und Unterschiedlichkeit einer jeden Handlung, stellt doch jede Skulptur nur *eine* von unzähligen Realisierungsmöglichkeiten dar.

1 Soldaini / Wurm 2004, 11

Anfangs entstehen die Skulpturen in relativ geschützten privaten Räumen, doch schon bald verlagert Wurm seine Kleidungsskulpturen in den öffentlichen Raum. Es geht nicht mehr allein um die Ebene des Akteurs und der Akteurin, sondern auch um jene Ebene des Rezipienten und der Rezipientin und die dadurch entstehenden wechselseitigen Beobachtungen und Beziehungen. Darüber hinaus eröffnet sich ein völlig anderer Kontext, in dem die Skulpturen entstehen. Theater, Großstädte, Gärten oder Hotelzimmer dienen als Bühnenraum und hinterfragen so die Umstände, unter denen die Ausführung stattfindet. Verlagert Wurm nun die Skulpturen in den Ausstellungsraum, so stellt er quasi genau diese Fragestellungen auf den Kopf. Er thematisiert nicht mehr die Umstände in veränderter Form, sondern vielmehr die Veränderung der Umstände selbst, die Unplanbarkeit und Ungewissheit. Denn es ist weder vorhersehbar noch zu kontrollieren, wann, wie viele und ob überhaupt jemand den Instruktionen folgt.

Grundsätzlich verhandeln die *One Minute Sculptures* das Verhältnis Mensch – Gegenstand, bzw. Subjekt – Objekt im öffentlichen Museumsraum. Wurm lädt mithilfe seiner Gebrauchsanweisungen dazu ein, über einen kurzen Zeitraum hinweg eine Stellung, Haltung oder Position einzunehmen. Dabei betont er, dass »eine Minute nur ein Synonym für sehr kurz ist, sie können auch zehn Sekunden oder zwei Minuten existieren« (Wurm / Metzger 2002, 202). Bereits dieser Aspekt der Kurzlebigkeit und Flüchtigkeit steht vielen zeitgenössischen Positionen diametral entgegen, in denen physische Belastbarkeit, stunden- oder gar tagelanges Ausharren in einer Haltung bzw. bei einer Tätigkeit im Mittelpunkt stehen. An dieser

Stelle ist die Performance *The Artist is Present* der Künstlerin Marina Abramović beispielhaft. Über die gesamte Dauer der Ausstellung saß die Künstlerin im Foyer des Museum of Modern Art in New York einem Besucher oder einer Besucherin schweigend gegenüber und hielt den körperlichen und psychischen Anstrengungen stand, denen sie sich aussetzte. Man muss dagegen bei Wurm kein/e ausgebildete/r Performancekünstler_in oder gar Akrobat_in sein, um die Skulpturen realisieren zu können. Ohne Übung und meistens ohne sonderliches Geschick ist eine Umsetzung möglich.

Dabei wird den Besucher_innen eine Partitur vorgegeben, welche dem Interpreten nähere Instruktionen vermittelt. Wie die tatsächliche Ausführung dann allerdings abläuft, bleibt weitestgehend unvorhersehbar. Die *One Minute Sculptures* befinden sich also in einem stetigen Spannungsfeld von Regeln und offenem Experiment, von Ernst und Spiel, von Planung und Zufall. Die Gegenstände selbst, welche Wurm hierfür auswählt, bleiben aber stets seinem klaren Konzept der Skulptur verpflichtet (vgl. Umathum 2011, 93). Die alltäglichen Objekte, wie Tennisbälle, Eimer oder Liegestühle werden zu Requisiten auf einem exponierten Bühnenraum, den er mithilfe von Sockeln und Podesten inszeniert. Dabei ist sich Wurm jedoch stets dieser theatralen Ästhetik einer klassischen Aufführungssituation bewusst, unterwandert sie mit ironischer Banalität oder führt sie gar ad absurdum.

Die *One Minute Sculptures* verkehren so das Alltägliche und stellen es geradezu auf den Kopf, sie lassen einen anderen Blickwinkel auf Gewöhnliches zu und provozieren eine intensive Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Situation, dem Umfeld und dem Kunstwerk selbst (vgl. Umathum, 2011, 89). So würde Erwin Wurm niemals mit einem Stift zum Schreiben einladen, mit einem Stuhl zum Sitzen auffordern oder mit Tennisbällen zum Spielen anregen. Vielmehr lädt er zu skurrilen Aktivitäten ein, welche in einer absoluten Diskrepanz zu ihren sonst zielorientierten Verwendungen und Funktionen stehen, im Sinne der Bewältigung unserer Belange und Bedürfnisse im Alltag (vgl. Umathum 2011, 93).

MÖGLICHE POTENZIALE PERFORMATIVER PROZESSE IM KUNSTUNTERRICHT – One Minute Sculptures als intersubjektive Erfahrung

Was mag wohl in einem Menschen vorgehen, wenn er sich, wie in der Einleitung beschrieben, mit seiner Stirn auf dem Boden des Podestes langsam vorwärts bewegt

und dabei noch beobachtet wird? Pure Peinlichkeit, Scham, Verunsicherung? Oder erlebt er möglicherweise ein ungewohntes Moment der Bewusstwerdung und des Erlebens im Hier und Jetzt? Mit großer Wahrscheinlichkeit ist beides der Fall: Sowohl eine Veränderung der Wahrnehmung seiner eigenen Person, bzw. des umgebenden Raums, als auch ein Gefühl von Unwohlsein. Performative Handlungen sind von Natur aus prozessual und somit nicht vollständig planbar. Es braucht somit viel Mut und Experimentierfreude, solch ›unsicheres Terrain‹ zu betreten – nicht nur als Performer_in, sondern auch als Lehrperson bzw. unterrichtende Studierende.

Das Verhandeln performativer Prozesse im Kunstunterricht birgt viele fruchtbare Potenziale in sich, aber auch ungewohnte Herausforderungen. Wichtig scheint mir vorbereitend in erster Linie die Schüler_innen abzuholen, wo sie sich in ihrem ästhetischen Lernen momentan in der jeweiligen Situation befinden. Sind sie es gewohnt, die Grenzen des konventionellen Kunstunterrichtes zu überschreiten oder sind experimentellere künstlerische Positionen und Aufgabenstellungen bisher völlig unerprobt oder gar unbekannt geblieben? Abhängig von dieser Ausgangssituation, neben Parametern wie Klassenstufe oder -größe, sollten solche Kunsterfahrungen, wie die Auseinandersetzung mit Wurms *One Minute Sculptures,* vorbereitend durchdacht werden.

»Kunsterfahrungen sind stets das Ergebnis der Begegnung *zwischen* einem Subjekt mit seiner ihm eigenen Dispositionen und einem Objekt mit seinen ihm spezifischen Eigenschaften« (Umathum 2011, 14), schreibt Sandra Umathum in ihrer Arbeit über Kunst als Aufführungserfahrung. Dieser erste Aspekt rückt bereits eine wichtige Eigenschaft der *One Minute Sculptures* in den Fokus der Analyse: das Gefühl des »Exponiertseins« (Umathum 2011, 86). Das Verkörpern einer der Instruktionen konfrontiert den / die Akteur_in mit seinen / ihren inneren Widerständen, die es zu überwinden gilt. Wurm regt dazu an »Positionen einzunehmen, die möglicherweise dumm und albern erscheinen« (Soldaini / Wurm 2004, 8).

Gerade dies könnte ›Salz in die Wunde‹ vieler Kinder und Jugendlicher streuen, sind doch oftmals Peinlichkeit, Lächerlichkeit, Versagen oder Unbeholfenheit dominante Größen in pubertären Altersstufen. Insbesondere die oftmals skurrilen Positionen der *One Minute Sculptures* könnten diese Gefühle auf die Spitze treiben. Dass man diesen allerdings am besten mit (Selbst-)Ironie und Humor begegnet, stellt für die Schüler_innen sicherlich eine Herausforderung dar. Insbesondere, da die *One Minute Sculptures* nicht bloß die Konfrontationen mit dem eigenen Selbst provozieren, sondern darüber hinaus nicht vom Anderen, vom Gegenüber und den Dingen absehen können (vgl. Umathum 2011, 116). Das heißt, es findet ein ständiges, bewegtes Verhandeln zwischen Akteur_in und Zuschauer_innen statt, zusätzlich zu der Ebene zwischen Akteur_in und Objekt, bzw. Akteur_in im Verhältnis zu sich selbst.

Dieser Gesichtspunkt geht einher mit einem weiteren Merkmal: der Unplanbarkeit. Erwin Wurms *One Minute Sculptures* entziehen sich rigoros einer gewissen Erwartungshaltung oder engstirnigen Zielorientiertheit. Im Gegensatz dazu bildet die vorgegebene Rahmung der Skulpturen von Wurm den idealen Nährboden für experimentelle und nicht vorausgeplante Erfahrungen, die im Schulalltag leider für gewöhnlich oft zu kurz kommen, obwohl sie doch unmittelbar an das kindliche und jugendliche Interesse an Rätsel, Experiment und Spiel anknüpfen (vgl. Engel / Böhme 2012).

MÖGLICHKEITEN EINER KONKRETEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN UMSETZUNG – eine Stunde zu Erwin Wurm imaginieren.

Im Jahr 1997 verbringt Erwin Wurm einen zehntägigen Aufenthalt in Bremen, der in eine Einzelausstellung im dortigen Künstlerhaus mündet. Im Laufe der Vorbereitungen beschließt er, die gesamte Ausstellung erst an Ort und Stelle zu realisieren und sich lediglich der Gegenstände und Materialien zu bedienen, die er dort vorfindet. Gerade diese Besonderheit, sich explizit auf die bereits vorhandenen Dinge im Raum zu konzentrieren, empfinde ich als eine sehr fruchtbare Idee, die mir auf den Unterricht übertragbar erscheint.

Eine konkrete Unterrichtsstunde könnte sich also grob an diesem Ausstellungskonzept Wurms orientieren, zweifelsohne übersetzt in die Situation im Klassenzimmer und in den weiteren schulischen Kontext. Gehen wir im Folgenden von fiktiven Rahmenbedingungen einer Kunststunde in einer 6. Klasse aus, bei einer durchschnittlichen Klassengröße von ca. 25 bis 30 Schüler_innen: Als Ort dient ein typischer Kunstraum mit Schulbänken, Tischen, Tafel, Schwämmen, Waschbecken, Pinseln, Eimern, und sonstigem Materialien oder (halb-) fertigen, alten und neuen Schülerarbeiten, welche sich womöglich über die letzten Monate angesammelt haben.

Zu Beginn sollen sich die Schüler_innen dem Begriff der Skulptur annähern. Dabei liegt der Fokus auf dem jeweiligen subjektiven Verständnis von Skulptur eines jeden Schülers, bzw. einer jeden Schülerin (fortlaufend ›SuS‹ genannt). »Was ist eine Skulptur?«, »Habt ihr vielleicht gerade eine konkrete Skulptur vor Augen, die ihr schon einmal gesehen habt?«, »Steht sie im öffentlichen Raum, in einem Museum oder an einem anderen Ort?« oder »Kennt ihr Materialien, aus denen man Skulpturen schaffen kann?« Dies könnten exemplarische Impulsfragen sein, mithilfe derer man eine zunächst allgemeine und eher assoziative Diskussion über den Begriff Skulptur einleiten könnte. Ferner stellt dies eine gute Möglichkeit dar, einen ersten Eindruck vom Wissensstand und Interesse der SuS zu bekommen.

Im weiteren Schritt können die SuS mit einer Abbildung einer *One Minute Sculpture* Erwin Wurms konfrontiert werden. »Ist das auch Skulptur?«, könnte man nun provokant fragen. Wenn ja, »Warum?« oder wenn nein, »Warum sträubt sich etwas, warum findest du es merkwürdig, dies Skulptur zu nennen?« Darüber hinaus könnte man eine weitere Abbildung präsentieren, die eine eher klassische Skulptur eines antiken Helden oder Gottes zeigt.

Bildimpulse und provokante Fragestellungen dieser Art könnten so eine Diskussion über den erweiterten Skulpturenbegriff bei Erwin Wurm initiieren. Umfassendes Bildmaterial von Zeichnungen, Partituren, Ausstellungssituationen oder schon verkörperten *One Minute Sculptures* dienen hierbei als weitere Ergänzung. Die im Unterrichtsgespräch genannten Ideen, Eindrücke und Gedanken der SuS über den Charakter und die Besonderheiten der Arbeiten Wurms könnten parallel an der Tafel festgehalten werden, sodass die SuS später selbstständig darauf zurückgreifen können.

Nach einer assoziativen und bildvergleichenden Einführung könnte nun die praktische Auseinandersetzung mit dem Thema folgen. Die SuS können sich in Gruppen zusammenfinden, mindestens zu zweit, maximal zu viert, und eigene *One Minute Sculptures* kreieren. Der komplette Klassenraum samt Inhalt kann dabei von den SuS in potenzielles Arbeitsmaterial umgedeutet werden. Alles ist möglich, alle Materialien dürfen verwendet werden, Stühle gerückt und der Raum vollständig und neuartig eingenommen werden. Dabei sollte die Art und Weise der Präsentation von Anleitung, Zeichnung und erforderlichen Objekten beibehalten oder weitergedacht werden. Mit einer Kamera dürfen die SuS ihre eigene *One Minute Sculpture* dokumentieren, präsentieren und in einer finalen ›Ausstellungssituation‹ die Arbeiten der anderen Klassenkamerad_innen ausprobieren.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit kann eine gemeinsame Reflexion über das Erarbeitete und Erfahrene und die möglichen ästhetischen Veränderungen oder Erweiterungen stattfinden. »Wie hat es sich angefühlt in der einen Haltung auszuharren?«, »Was gingen dir für Gedanken durch den Kopf?«, »Wie hast du dich, die Objekte, die anderen oder den Raum wahrgenommen?«, »Hast du an die anderen Schüler_Innen denken müssen, die dich dabei betrachtet haben?« oder »Wie habt ihr als ›Zuschauer_Innen‹ die Situation wahrgenommen?« Eine weitere Möglichkeit der intensiven Selbstreflexion wäre, dass jeder SuS darüber hinaus seine subjektiven Erfahrungen, Gefühle und Ideen schriftlich in einem ›Erinnerungsbild‹ festhält (vgl. Engel 2011).

»I always wanted to draw the public away from the artworld«, sagte Erwin Wurm einmal in einem Interview mit Antonella Soldaini (Soldaini / Wurm 2004, 11). Sein Ziel ist es also nicht, für die Kunstwelt oder den Kunstmarkt zu produzieren

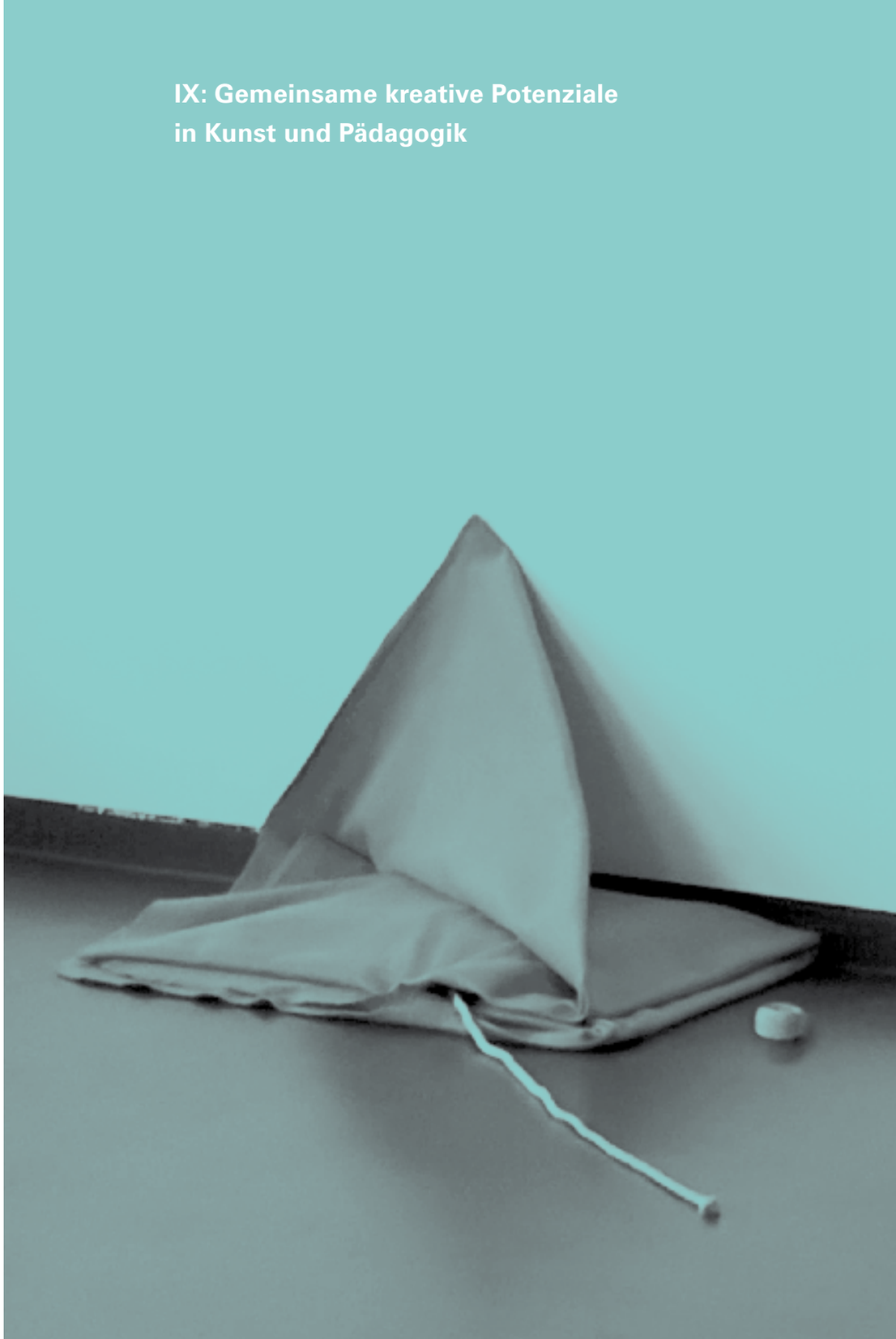
und lediglich ein exklusives Vernissage- oder Kunstwissenschaftler-Publikum zu adressieren. Vielmehr steht er für eine Kunst, welche auch für Menschen zugänglich ist, die nicht schon über ein fundiertes Kunstwissen verfügen. Er bricht dabei die oftmals sehr artifizielle Aura der Kunstwelt auf und demokratisiert sie in gewisser Hinsicht. Man muss über keine spezifische Expertise verfügen, um die *One Minute Sculptures* Erwin Wurms begreifen oder ausführen zu können.

Das Arrangement seiner Skulpturen eignet sich gerade deshalb für den Kunstunterricht, da sie neuen Raum für spielerisches Ausprobieren und Nachahmen, für Rätsel und Experimente eröffnen. Man bewegt sich dabei an der Schwelle von bildenden und darstellenden Künsten und verhandelt dessen Kategorisierung oder Verschmelzung am eigenen Leib neu. Dabei sehen sich die SuS mit ihrem eigenen Kunstverständnis konfrontiert, welches meiner Erfahrung nach häufig eher an traditionellen Gestaltungs- und Rezeptionsformen orientiert ist und leider auch von Außen in diese Richtung beeinflusst wird. Kunstunterricht heißt oftmals noch perfektes, ordentliches und realistisches Zeichnen, Malen oder Formen im Stile eines bestimmten Künstlers. Und dann kommt Erwin Wurm und fordert uns auf, mit der Stirn am Boden auf einem Podest zu kriechen.

Diese Konfrontation mag vielleicht im ersten Moment irritieren, doch weckt es zugleich genau das gestalterisches Potenzial, was in den Kindern und Jugendlichen steckt, aber in der Schule oftmals verborgen bleibt, bzw. keinen Raum findet: die Freude am Rätseln, am kreativen Ausdruck, an der Bewegung und am spielerischen Handeln, am Perspektivwechsel. Zugleich stellt sich dabei im Rahmen eines Perspektivwechsels eine sinnlich-leibliche Bezugnahme zur Gegenwart der gemeinsamen Situation im Unterricht mit den Dingen und den anderen her. Was im ersten Moment banal oder sinnlos wirken mag, kann im zweiten Moment zutiefst produktiv und bereichernd sein. Der Sinn liegt folglich in erster Linie in der Erfahrung selbst. Die erwünschten Kompetenzen können sich dabei gleichwohl nebenbei und spielerisch entwickeln. Wurms *One Minute Sculptures* laden auf einzigartige Art und Weise dazu ein, Türen zu neuen Wahrnehmungsräumen zu öffnen, unbekanntes Terrain zu betreten und andersartige Begegnungen und Erlebnisse ästhetischen Lernens zuzulassen. Um mit Martin Seel zu schließen: »Wir begegnen dem, was unseren Sinnen und unserer Imagination hier und jetzt entgegenkommt – um dieser Begegnung willen.« (Seel 2003, 44).

BIRGIT ENGEL

IX: Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik



Was passiert hier? »Subjekt« und »Objekt« kleben an der Wand. Die »Identität« fliegt aus dem Fenster. Die »Erzählung« wird rückwärts geschrieben und die »Erinnerung« wird auf dem Rücken durch den Raum getragen?

Bevor der obigen Schilderung weiter nachgegangen werden soll, beginnt der folgende Text zunächst mit einer kurzen Charakterisierung der Beziehungen zwischen Kunst und Pädagogik im Zusammenhang mit den jüngeren Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft und in der Kunstpädagogik. Dabei wird auf einige aktuelle Forschungsergebnisse der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung Bezug genommen, die für den thematischen Zusammenhang interessant erscheinen. Vor dem Hintergrund einer phänomenologischen-hermeneutischen Forschungsausrichtung wird anschließend eine Seminarsitzung aus der kunstdidaktischen Hochschullehre vorgestellt und reflektiert. Dabei werden einige Interpretationslinien zu der Frage entwickelt, welche sinnlich-leiblich fundierten und an die Aisthesis gebundenen Erfahrungsmomente in institutionell gerahmten Bildungs- und Vermittlungssituationen für eine kreative Entwicklung dieser Praxis bedeutsam scheinen. Der Forschungsblick auf das ausgewählte kreativ-didaktische Setting verspricht insbesondere durch die performativ gewordene Dynamik einen Zugewinn an Erkenntnissen hinsichtlich der übertragbaren Momente einer inneren prozessualen Logik im Blick auf eine kreative Entwicklung von Lehr- und Lernsituationen. Beispielhaft wird damit auch eine Möglichkeit einer forschenden kunstdidaktischen Lehrpraxis bereits an der Hochschule vorgestellt. Der Beitrag endet mit der Charakterisierung weiterer Aufgaben und Herausforderungen für die Kunstpädagogik und die (Kunst-)Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Kunst, Pädagogik und schulischer Bildung.

DIE AUSGANGSLAGE

Im Rahmen der Diskurse und Reformen in der Kunsterziehung in den letzten Jahrzehnten hat sich auch der Fragehorizont bezüglich einer Verhältnissetzung von Kunst und Pädagogik weiterentwickelt. In Deutschland kann man den Höhepunkt eines angespannten Verhältnisses beider Disziplinen in den 90er Jahren feststellen. 1995 schließt sich Hermann K. Ehmer der grundsätzlichen Kritik seines Kollegen Gert Selle an den pädagogisch gerahmten schulischen Lernvoraussetzungen im Blick auf die Kunsterfahrung an: »Sind es vor fünfundzwanzig Jahren vor allem die Inhalte gewesen, die ausgetauscht oder verändert werden sollten [...], so steht heute zur Diskussion – und darin liegt die Radikalität –, ob Schule, ja ob Pädagogik überhaupt eine Zuständigkeit in Sachen Kunsterfahrung für sich in Anspruch nehmen könne. In diesem sehr grundsätzlichen Zweifel weiß Selle sich in Übereinstimmung mit sehr ernstzunehmenden Verlautbarungen seitens der allgemeinen Erziehungswissenschaft, aber auch der Kunstwissenschaft. [...] Um die Kunst für die je individuelle Erfahrung zu retten (oder umgekehrt), müssen die Vermittlungsinstitutionen und deren Anstrengungen zur Disposition gestellt werden. [...] Denn die kulturelle Institution Schule ist ja nicht nur beteiligt am Prozess der Transformation der Kunst in Kultur, sondern auch am Erfahrungsverlust der Subjekte« (Ehmer 1995, 15; vgl. Engel 2011, 39 ff.).

1 Die Veröffentlichung geht auf einen Vortrag an der Fakultät der Bildenden Künste an der Universität Lissabon im September 2013 zurück. Der Text erscheint – leicht verändert – unter dem Titel: *Common Creative Potentialities in Art and Pedagogy,* in: Artistic Studies Research Centre of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon (Hg.): Creative Processes in Art, Lissabon (CIEBA / FBAUL), 2014.

Inzwischen haben wissenschaftliche und praktische Anstrengungen in der Kunstpädagogik auch auf der Grundlage aktualisierter Verständnisse der künstlerischen Erfahrung und der künstlerischen Bildung zu einer vielfältigen didaktischen Entwicklung neuer und experimenteller Vermittlungs- und Arbeitsformen beigetragen (vgl. Kämpf-Janssen 2004; Buschkühle 2007; Maset 2005 u. a.). Doch trotz dieser Entwicklungen gelingt es nach wie vor weder, die künstlerische Erfahrung mit dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs, noch mit der Erziehungspraxis selbst gemeinhin produktiv zu verknüpfen. Das erscheint erstaunlich, besonders wenn man sich bewusst macht, dass u. a. die Schriften von Schiller, Dewey und Winnicott, um nur einige wenige zu nennen, bereits seit langem, wenn auch mit anderen Akzentuierungen, deutlich machen konnten, dass ästhetische und kreative Erfahrungen eine hochrangige Bedeutung für Bildungsprozesse besitzen, besonders dann, wenn sie an einem politisch-demokratischen Anspruch ausgerichtet sind. Ganz im Gegenteil hat sich die jüngere Entwicklung der Bildungspraxis eher weiter davon entfernt, schulisches Lernen und Lehren im Rahmen einer lebendigen Erfahrung zu kultivieren. Marilyn Cochran-Smith und Susan L. Lytle charakterisieren die gegenwärtige globale Bildungssituation folgendermaßen: »It is assumed that policy drives reform and the schools are controlled to a great extent by test-based accountability regimes. At the same time, it is now considered self-evident that the primary purpose of education is to produce the nation's work-force and preserve its place in the competitive global market« (Cochran-Smith / Lytle 2009, VII).

Die erziehungspraktische Antwort auf die daraus resultierenden Herausforderungen bestand in den vergangenen Jahren in der zunehmenden Entwicklung und Verwendung einer Vielzahl von standardisierten Lehr- und Lernmethoden, die eine Überprüfbarkeit des Lernerfolgs und damit auch des erwünschten ›Outputs‹ versprechen. Während noch vor wenigen Jahrzehnten die Unvereinbarkeit zwischen Kunst und Pädagogik stärker auf dem Kontrast zwischen einer ›Freiheit der Kreativität‹ in den Künsten und einer ›Normativität pädagogischer Zielvorstellungen‹ gesehen wurde, besteht heute die Gefahr, dass durch neoliberale Strategien, die mit

einer zunehmenden Negation der sinnlichen und emotionalen Wahrnehmungen verbunden sind, die Widerstandsmöglichkeiten der Individuen gar nicht mehr wahrgenommen, geschweige denn tiefer liegende Bildungsprozesse gefördert werden.

Eine der zentralen Aufgaben, mit denen sich Lehrer_innen üblicherweise konfrontiert sehen, ist die Organisation von zeitlich eng gerahmten Unterrichtsstunden mit einer großen Gruppe von Schüler_innen, in denen sich Lernprozesse ereignen sollen. Die Schüler_innen orientieren sich dabei im Normalfall an den Erwartungen der Lehrpersonen, aber nicht unbedingt im Rahmen eines thematischen Interesses. Das hängt u. a. auch damit zusammen, dass die Verantwortung für den Lernprozess von den Lehrer_innen und nicht von den Schüler_innen selbst getragen wird. Damit steht im Zusammenhang, dass keine pädagogisch-didaktische Förderung oder Herausforderung zu einer Selbst-Positionierung in Relation zur Unterrichtsthematik stattfindet und dass das, was man als eine ›kreative Bildungskrise‹ bezeichnet, keinen Entwicklungsraum erhält. Werner Helsper hat als einer der zentralen Schulforscher Deutschlands die Ergebnisse der qualitativen Unterrichtsforschung in deutschen Klassenzimmern aus den vergangenen Jahren analysiert und zusammengefasst (vgl. Helsper 2011). Diese Studien bestätigen ein diesbezügliches Defizit in der Qualität von unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen. Darüber hinaus konnten sie eine Fülle von alltäglichen Routinen ins Bewusstsein rücken, die Schüler_innen im Rahmen ihres »Schülerjobs« ableisten (vgl. Breidenstein 2006; Helsper 2011, 159 ff.). Als eine der Konsequenzen sieht Helsper einen wachsenden Bedarf an einer Höherqualifizierung in der Lehrerbildung. Er betont dabei insbesondere die Bedeutung einer offenen Haltung gegenüber dem Umgang und der Nutzung von unerwarteten Situationen, die sich nicht in die bekannten Standards unterrichtlichen Lernens einordnen lassen. Gemeinsam mit Arno Combe und in Anlehnung auch an die Theorien der Erfahrung von Günther Buck und John Dewey charakterisiert er die Fähigkeit, mit Krisen und mit der Irritation eingeschliffener Handlungsmuster umzugehen, als einen zentralen Aspekt der Professionalisierung, die von allen lernenden Lehrer_innen als Fähigkeit und Bereitschaft eingebracht werden sollte (QV Kap. I, 19).

Vor diesem Hintergrund stellen sich zunächst einige Fragen: Kann man davon ausgehen, dass die Anstrengungen in den vergangenen Jahrzehnten, mehr und mehr Kontrolle über das Ergebnis des schulischen Bildungssystems zu erhalten, das eigentliche Ziel einer Steigerung der Bildungsqualität verfehlt haben? Trägt eine Orientierung an vollkommener Planung und systematischer Überprüfung möglicherweise dazu bei, dass Pädagog_innen zunehmend diejenigen Momente der Lernerfahrungen aus dem Blick verlieren, die ihren motivierenden Charakter gerade aus ihren unverfügbaren, unvorhersehbaren und undefinierbaren Momenten erhalten? Was würde dies aber für die Lehrerbildung bedeuten?

THEORETISCHE BEZÜGE IN DER BEGEGNUNG DER DISKURSE

Im Blick auf diese aktuellen Herausforderungen in der schulischen Pädagogik lässt sich begründet vermuten, dass die Frage, wie mit Momenten des Unbestimmten und des Unverfügbaren in pädagogischen Situationen umgegangen wird, eine wichtige Bedeutung hat, die im Zusammenhang mit der Qualität des Vermittlungsprozesses steht. Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch und Daniel Tyradellis charakterisieren den Umgang mit dem Unverfügbaren als eine Herausforderung, die mit den Erfahrungsphänomenen von Differenz und Fremdheit verknüpft sei und auf die Grenzen der Handlungs- und Gestaltungsautonomie des Subjekts verweise. »Die vermeintliche Autonomie des Selbst, die im pädagogischen Kontext immer noch beschworen wird, steht dazu im Widerspruch. Jene verkennt die Dimensionen des Unverfügbaren, indem sie die Fremderfahrung als bloße Aneignung versteht und damit die Künste und die Bildung ihrer Fremdheit beraubt. Aus genau diesem Grund ist das Unverfügbare zugleich Ärgernis und Ferment für jede pädagogische und vermittelnde Arbeit. Es ereignet sich inmitten dessen, was wir zu kennen, wissen und haben glauben, sprengt den gewohnten Rahmen und setzt affektive Kräfte frei: Es berührt, animiert, motiviert ebenso wie es überfordert, herausreißt, zurückwirft. […] Die Angst, die das Unverfügbare auslöst, weil es nicht verstanden werden kann, bewirkt Delegation und Unterordnung, Gewalt und Dummheit, aber auch Sehnsucht, Neugierde und Verantwortung« (Pazzini / Sabisch / Tyradellis 2013, 7).

Künstlerische und kulturelle Bildung, denen bisher üblicherweise nur eine marginale Bedeutung in schulischen Curricula zukommt, erhalten auch vor diesem Hintergrund eine wachsende Bedeutung als Antwort auf die neoliberalen Entwicklungen der vergangenen Jahre. Für eine bildungstheoretische Legitimation und eine praxisreflexive Annäherung gewinnen dabei auch die Begrifflichkeiten des Rätselcharakters und der Mimesis, wie sie von Theodor W. Adorno in der Ästhetischen Theorie reflektiert wurden, eine zu aktualisierende Relevanz (vgl. Buschkühle 2007; Engel / Böhme 2012; Thompson 2009 u. a.). Adorno charakterisiert in seiner ästhetischen Theorie sowohl die Produktion als auch die Rezeption von Kunst als künstlerische Erfahrungsmodi, die sich zwar der diskursiven Erkenntnis und Rationalität nicht direkt zugänglich zeigen, andererseits aber eine sich im Rätsel verbergende Spur zu einem Wahrheitsgehalt legen, der sich einer rein identifizierenden Logik entzieht (vgl. Engel / Böhme 2012). Er schreibt: »Die Unbestimmtheitszone zwischen dem Unerreichbaren und dem Realisierten macht ihr Rätsel aus. Sie haben den Wahrheitsgehalt und sie haben ihn nicht« (Adorno 1977, 194). Dabei sei das Fremde das Wesen des Rätselcharakters, das sich aus dem Unfassbaren der Erfahrungen selbst bilde (vgl. Ischinsky 2002, 41). Die Spezifik des Kunstwerks liege dann genau darin, auf die Unmöglichkeit eines indentifizierenden Zugriffs zu verweisen, indem geistig zur Anschauung komme, was begrifflich prinzipiell nicht zu

fassen sei. »Der Geist der Kunstwerke haftet an ihrer Gestalt, ist aber Geist nur, insofern er darüber hinausweist« (Adorno 1977, 137). Die ›Anschauung‹, die vom Kunstwerk ausgeht, erweist sich damit einerseits gebunden an die Materialität der Gestalt, nicht aber in der Weise einer reinen Anschaulichkeit. »Nicht die Reinheit der Anschauung ist das Kriterium der Kunstwerke, sondern wie tief sie deren Spannung zu den intellektiven Momenten austragen, die ihnen inhärieren« (ebd. 152). Der Wahrheitsgehalt der Kunst bestehe damit nicht in einer je spezifisch zu identifizierenden Bedeutung, sondern ein Allgemeines sei ihnen als ein Kollektives – und dabei auch als ein Gesellschaftliches – inhärent (ebd. 198). Die Annäherung an diesen Wahrheitsgehalt als Orientierung, sei wiederum alleine im Rahmen der Mimesis möglich, indem sie einer Erinnerungsspur folge. »Die Erinnerungsspur der Mimesis, die jedes Kunstwerk sucht, ist stets auch Antizipation eines Zustandes jenseits der Spaltung zwischen den einzelnen und den anderen« (Adorno 1977, 198).

Der mit dem Rätselcharakter eng verknüpfte Begriff des Mimetischen führt von der Ästhetischen Theorie auch in das Feld der pädagogischen Anthropologie. Christoph Wulf und Gunter Gebauer haben herausgearbeitet, dass Lern- und Bildungsprozesse überhaupt tief und entscheidend durch mimetische Vorgänge beeinflusst werden und dabei sowohl im Rahmen der Entwicklung von sinnlich-leiblichen und kreativen, aber auch von sozialen, sprachlichen und geistigen Prozessen eine wichtige Bedeutung haben (vgl. Wulf / Gebauer 1992, 1998; Wulf 2007). Sie seien dabei mehr mit einer performativen und an Ritualisierungen gebundenen Art des Verstehens verknüpft und entziehen sich einem direkten zweckrationalen Zugriff. »Mimesis ist nicht an die Grenzziehung zwischen Kunst, Wissenschaft und Leben gebunden. […] Mimetische Prozesse sind nicht eindeutig; vielmehr sind sie ambivalent. […] Mimesis widersetzt sich der harten Subjekt-Objekt-Spaltung und der Eindeutigkeit des Unterschieds zwischen Sein und Sollen. Zwar enthält sie rationale Elemente, doch diese entziehen sich zweckrationalen Zugriffen und Annäherungen an die Welt. Mimesis ermöglicht es dem Menschen, aus sich herauszutreten, die Außenwelt in die Innenwelt hineinzuholen und die Innenwelt auszudrücken. Sie stellt eine sonst nicht erreichbare Nähe zu den Objekten her und ist daher auch eine notwendige Bedingung von Verstehen« (Wulf / Gebauer 1992, 10 f.).

Auf der Grundlage eines sich ausweitenden Forschungsfeldes (vgl. auch Wulf 2010, 2013 u. a.) hat sich der Begriff des Mimetischen von einem eher traditionellen Verständnis der Kunstproduktion hin zu einer kulturell und anthropologisch fundierten Bedeutung in künstlerischen, kulturellen und auch pädagogischen Prozessen entwickelt. Die Erfahrungsebenen des Mimetischen wurden dabei insbesondere in der ästhetisch-hermeneutischen Philosophie in ihren sinnlich-leiblichen und vorsprachlichen Zusammenhängen reflektiert (vgl. zur Lippe 2000). Zwei Aspekte mimetischer Prozesse charakterisieren Wulf und Gebauer in besonderer

Weise: »Einerseits ermöglichen sie den Zugang zur Welt und zum Anderen. Sie bilden Voraussetzungen des Verstehens und erlauben eine partielle Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung. Ohne Mimesis gelingt Verstehen nicht und ist Erfahrung nicht möglich. Mit ihrer Hilfe wird die Welt in Bilder ›übersetzt‹ und in Erinnerung und Vorstellung verfügbar. Ähnlichkeiten zwischen Natur, Gesellschaft und Mensch, zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen außen und innen werden erzeugt. Andererseits kann Mimesis zur Angleichung an Natur und zu einer Assimilierung an eine erstarrte Umwelt führen und Unterwerfung, Entfremdung oder gar Selbstauflösung bewirken« (Wulf / Gebauer 1992, 372).

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Herausforderung, ein pädagogisches Praxiswissen zu kultivieren, das sich an der Ermöglichung von künstlerischer Bildung orientiert, eng im Zusammenhang mit mimetischen Bewegungen zu untersuchen und diese insbesondere in der Begegnung von künstlerischer und pädagogischer Lehr- und Lernpraxis zu reflektieren.

VERKNÜPFUNG VON FORSCHUNG UND LEHRE

Der hier nur sehr kurz skizzierte Zusammenhang soll im Folgenden auf der Grundlage eines Praxisbeispiels aus dem Bereich der kunstdidaktischen Hochschullehre eingehender reflektiert werden. Die folgenden Überlegungen sind zugleich Teil eines aktuellen Forschungsprojekts, das sich mit Fragen der Professionalisierung von Kunsterzieher_innen an der Kunstakademie Münster beschäftigt. Unter dem Titel *Übergangsräume von kunstakademischer Hochschulbildung zu kunstpädagogischer Unterrichtspraxis – Künstlerische Potenziale im Transfer auf kunstdidaktisches Denken und Handeln* werden in dem Forschungsprojekt praxis- und grundlagentheoretische Ausrichtungen miteinander verknüpft (QV Kap. I, 20 ff.).[2] Eine der zentralen Grundannahmen dieser Forschung besteht darin, dass das Studium an Kunsthochschulen durch die Schwerpunktsetzung im freien künstlerischen Bereich, Voraussetzungen und Grundhaltungen kultivieren kann, die auch im Rahmen pädagogischer und didaktischer Professionalisierung zu einer wichtigen Orientierungsgrundlage werden können. Das Forschungsprojekt wendet sich dabei drei empirischen Feldern zu, aus denen ausgewählte Fälle eingehender reflektiert und analysiert werden: dem Feld des Kunststudiums in den künstlerischen Klassen, dem Feld der fachdidaktischen Lehre und dem Feld des Übergangs von der Hochschule in die Schule im Rahmen schulischer oder anderer didaktischer Praktika. Das hier gewählte Beispiel entstammt dem zweiten Bereich der kunstdidaktischen Hochschullehre, in dem es auch um die Erprobung experimenteller Vermittlungsformen geht. Diese werden mit dem Ziel einer Verknüpfung von Forschung und

2 Das Projekt wird aktuell gemeinsam mit Katja Böhme durchgeführt.

Lehre mit unterschiedlichen Forschungsmethoden und -medien, abhängig vom jeweiligen Kontext, begleitend dokumentiert und reflektiert.

Das künstlerische Studium an den Kunsthochschulen ist Teil einer viele Jahrhunderte zurückreichenden Tradition, wobei sich die aktuellen Lehrpraktiken unter den Bedingungen der Entwicklungen der Kunst des 20. Jahrhunderts in nochmals spezifischer Weise herausgebildet haben. Dabei beinhaltet das Kunststudium ein großes Ausmaß an Freiheit, das mit einem hohen Grad an Verantwortlichkeit und Selbstreflexivität verknüpft ist. Zudem geht man davon aus, dass die künstlerische Entwicklung der Studierenden und ihre Erfolge zunächst in erster Linie von ihrem eigenen Engagement, ihren eigenen Entscheidungen und Initiativen abhängen. Auch die Beziehung zu den künstlerischen Professor_innen und die Art der Kolloquien in den künstlerischen Klassen basieren weitgehend auf diesen Grundannahmen.

Ein entscheidender Einschnitt erfolgt für die Kunststudierenden mit Lehramtsausrichtung in den Situationen, in denen sie zurück in schulisch-unterrichtliche Ordnungen mit ganz anderen Kulturen des Lehrens und Lernens wechseln müssen. Deshalb bemühen wir uns im Rahmen der kunstdidaktischen Lehre, die Fähigkeit zu einem grundlegenden Transfer zu unterstützen, der insbesondere offen ist für neue Ideen der Studierenden selbst, lebendige Vermittlungserfahrungen bereits an der Hochschule zu erproben. Wenn es kontextuell sinnvoll erscheint, bitten wir die Studierenden deshalb, dass Sie ihre künstlerische Erfahrung bei der didaktisch-konzeptionellen Gestaltung ihrer Seminarbeiträge einfließen lassen. Das heißt, sie erhalten die Möglichkeit, Inhalte, Methoden und didaktische Reflexion bereits innerhalb des Studiums zusammenzuführen. Die Ideen und Konzeptionen hierzu werden vorbereitend in Rücksprache mit uns ausgearbeitet.

Im Folgenden sollen einige ausgewählte zentrale Momente einer solchen experimentell ausgerichteten Seminarsitzung vorgestellt und reflektiert werden. Das Beispiel wurde gewählt, weil sich der Prozess zwischen der Offenheit einer künstlerischen Erfahrung und einer formal gerahmten Seminarsitzung bewegte. Eine den Handlungsverlauf rekonstruierende Reflexion des Prozesses verspricht, sich dem mimetischen Zusammenspiel zwischen den Teilnehmer_innen und auch ihrer gemeinsamen Bezugnahme auf das Seminarthema anzunähern.

Die Seminarsituation war eingebettet in ein Hauptseminar an der Kunstakademie Münster, das unter dem Titel *Der Rätselcharakter – eine andere Aufmerksamkeitshaltung als kunstdidaktische Orientierung* im WS 2011/2012 stattfand. Im reflexiven Wechselspiel zwischen der theoretischen Annäherung an Begriffe der Mimesis und der ästhetischen Erfahrung, dem Austausch über eigene künstlerische Erfahrungen und der Sichtung aktueller kunstpädagogischer Ausrichtungen und Forschungsmethoden sollten gemeinsam Orientierungen für kunstdidaktisches Handeln und Entscheiden entwickelt und reflektiert werden.

Der gewählten Seminarsitzung war die Lektüre eines Textes von Swen Stein (Stein 2008) vorausgegangen, in dem er sich mit dem Begriff der Mimesis in Adornos Ästhetischer Theorie befasst und ihn in Relation zu einer ästhetischen Rationalität, zu ästhetischem Verhalten sowie hinsichtlich des Verhältnisses der Kunst zu Natur und Gesellschaft reflektiert. Die Seminarsitzung wurde von drei Studierenden mit der Vorstellung vorbereitet, das Mimetische nicht nur auf einer theoretischen Ebene weitergehend zu reflektieren, sondern es auch im Prozess des Seminars in den Rahmen einer gemeinsamen performativen Erfahrung einzubinden. Die Studierenden, die das Seminar vorbereiteten, hatten sich im Rahmen ihres Kunststudiums bereits mit dem Bereich der Performance befasst.

Der hier im Weiteren zunächst noch vorzustellende Forschungsfokus richtet sich insbesondere auf die Konstitution der Erfahrungs- und Vermittlungsprozesse, insofern Zeit und Raum für unvorhersehbare Entwicklungen und Ereignisse zugelassen werden. Dabei interessieren wir uns insbesondere für die unbestimmten, unverfügbaren und flüchtigen Momente, die sich zwischen den Personen untereinander und zwischen ihnen und den Dingen, bzw. der Thematik ereignen. Wie kann sich etwas Neues und Unvorhersehbares in einer Lehr- und Lernsituation entwickeln? Zeigen sich Spuren zu einer inneren Logik oder Struktur, die auch für weitere pädagogische Prozesse eine Bedeutung haben könnten? Gehen von diesen wiederum Hinweise zu einer tiefer liegenden Bildungserfahrung aus?

METHOD(OLOG)ISCHE ENTSCHEIDUNGEN UND ERKENNTNISINTERESSE

Forschungsmethodisch orientieren wir uns an einer produktiven Verknüpfung der Methoden der qualitativen Sozialforschung mit phänomenologischen und ästhetisch-hermeneutischen Orientierungen in dem Bemühen, auch die unerwarteten und rätselhaften Momente in ihrer Bedeutung einbeziehen zu können. Eine der zentralen Grundannahmen von phänomenologisch orientierter Forschung ist die Bedeutung der leiblichen Fundierung und Verwobenheit von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen, die dabei auch von ihren nicht-verbalisierbaren Anteilen beeinflusst werden (vgl. Meyer-Drawe 2008; Merleau-Ponty 1966 u. a.). Auf dieser Grundlage können auch pädagogisch-didaktisch gerahmte Prozesse weniger als ein Produkt intentionaler Anstrengungen, sondern eher als Teil einer responsiven Entwicklung mit einer spezifisch eigenen Antwortlogik verstanden und forschend reflektiert werden (vgl. Waldenfels 1994/2002; Mersch 2002; Meyer-Drawe 2000, 154 f.), in die die Lehrenden oder Seminarverantwortlichen selbst involviert sind. Das vorzustellende Beispiel erweist sich insbesondere auch unter dieser Perspektive als interessant, weil sich der Seminarverlauf in weiten Teilen nonverbal entwickelt hat. Der Schwerpunkt im Folgenden liegt deshalb auf einer Interpretation

der Lehr -und Lernsituation, die die sinnlich-leiblichen Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sich mimetisch entwickelnden Haltungen und Gesten sowie die immer auch körperliche Beziehung und Verhältnissetzung zum Raum und zu den Dingen fokussiert. In Anlehnung u. a. an Erika Fischer-Lichte charakterisiert Kristin Westphal diese Perspektive so: »Das Bildungssubjekt handelt und antwortet aus dem Geschehen, aus der Begegnung mit dem Anderen und den Dingen heraus. ›Es konstituiert und manifestiert sich hier eine bestimmte Weise des In-der-Welt-Seins, das schöpferische Prozesse der Gestaltung und Umgestaltung fokussiert, in denen die Generierung von Bedeutungen in Abhängigkeit von Veränderungen erfolgt, die durch Handlungen – sich bewegen, sprechen, wahrnehmen – hervorgebracht werden‹.« (Westphal 2004, 14, vgl. Fischer-Lichte 1988, 22)

Die vorzustellende Seminarsitzung wurde sowohl durch begleitende Filmaufnahmen, als auch durch narrative Erinnerungstexte der Studierenden dokumentiert. Die folgenden analytischen und interpretativen Überlegungen sollten noch als Zwischenergebnisse verstanden werden. Die Annahme eines fundamentalen Antwortgeschehens, das sich auf eine leiblich fundierte Intersubjektivität (vgl. Waldenfels 1994) gründet, sowie die zentrale Bedeutung, die aus anthropologisch-kultureller Perspektive dem Mimetischen dabei zukommt (vgl. Wulf 2007), begründen auch die Entscheidung, die Forschungsausrichtung in einen narrativen kulturtheoretischen Zusammenhang zu stellen, was auch zu method(olog)ischen Konsequenzen führt. In Anlehnung an die Erzähltheorie von Paul Ricœur (vgl. Ricœur 2007) sehen Norbert Meuter u. a. (vgl. Meuter 2004) im Narrativ ein zentrales und fundamentales Paradigma der aktuellen Kulturwissenschaften. Bei der Ausbildung von narrativen, leib-seelisch-geistigen Strukturen räumt Ricœur dem Mimetischen eine zentrale Bedeutung auf drei zu unterscheidenden Zeit- und Handlungsebenen ein (Mimesis I, II und II) (vgl. Engel 2010, 188). Mimesis II verweist dabei auf die Komposition einer expliziten, erzählbaren Geschichte. Sie ist zu verstehen als eine »[...]schöpferische Leistung, die eine neue und eigenständige Perspektive auf die Wirklichkeit erzeugt. Sie verweist jedoch auf ein ›Vorher‹, d. h. auf etwas, was dieser Komposition voraus liegt [...] Diese Verweisung (Mimesis I) zielt auf die öffentliche Lebenswelt des Handelns – und diese ist von sich aus bereits in Ansätzen narrativ organisiert. Aufgrund seiner symbolischen und zeitlichen Aspekte besitzt lebensweltliches Handeln eine pränarrative Struktur. Auf der anderen Seite findet die explizite Geschichte auch erst in der Aufnahme durch einen Rezipienten ihr eigentliches Ziel (Mimesis III). [...] Diese drei Formen der Mimesis schließen sich insgesamt zur zeitlichen Einheit eines kreisförmigen aber sich ständig weiterentwickelnden Kulturprozesses: über die Rezeption tritt die explizit narrative Konfiguration wieder in die Lebenswelt des erlebenden und handelnden Rezipienten ein und kann die hier pränarrativ angelegten Strukturen fortführen und stabilisieren, aber auch variieren [...]« (Meuter 2004, 143). Das im Folgenden vorzustellende Beispiel sollte im Blick auf diese narrativ-mimetischen Bezugnahmen verstanden werden. Auch die beiden hier ausgewählten konkreten Methoden der Annäherung an den Prozess zeigen sich vor diesem Hintergrund als sinnvoll.

Videographie als Forschungsmedium

Als Teilnehmerin an dem Seminar unterschied sich meine Funktion in zweifacher Hinsicht, als Lehrende, die Raum für die Verantwortung der Studierenden freigab und zugleich als forschende Beobachterin. Die folgende Untersuchung und Rekonstruktion der inneren Logik des Geschehens bleibt sich dieser Voraussetzung bewusst. Auch die filmisch aufgezeichnete Sichtweise und Positionierung wird dabei als integraler Bestandteil der Situation und ihrer Entwicklung verstanden. In dieser Doppelfunktion wurde der Prozess nicht aus einer fixierten und unbeweglichen Perspektive dokumentiert, um einen möglichst neutralen Überblick über die Entwicklung des Geschehens zu ermöglichen, sondern ich änderte die Positionen und Perspektiven im Rahmen einer mimetischen Bezugnahme und verstand mich in dieser antwortenden Bewegung selbst als Teil der Entwicklung der Situation.

Die auf dem Video sichtbaren Szenen werden unter einer zweifachen Bedeutungsperspektive betrachtet. Zunächst sind sie als medial übersetzte Spur der damaligen Wahrnehmungssituation innerhalb einer narrativen Handlungs- und Antwortlogik in der Situation zu verstehen. Den Spuren dieser Wahrnehmung folgend, können einige grundlegende Veränderungen zwischen den Studierenden untereinander, zwischen ihnen und meinen Handlungen als Filmende und zwischen ihnen und der Thematik der Sitzung nachträglich beobachtet werden. Anzunehmen ist darüber hinaus, dass das Filmmaterial und die gewählten Passagen nicht nur Informationen über den Inhalt dessen enthalten, was sich ereignet hat, sondern auch über das *Wie* und die Qualität der filmenden Wahrnehmung als teilnehmendes Mitglied der Situation (in diesem Fall meine eigene). Für die Forschungsausrichtung ist insbesondere diese performative Leistung des Mediums von besonderem Interesse, indem sie eine sich in der Situation entwickelnde Blickveränderung sichtbar macht. Der Film und die ausgewählten Screenshots setzen nicht nur in Kenntnis über den Prozess und die handelnden Personen, die Dinge und die räumlichen Konstellationen, sondern beobachtet werden kann dabei zugleich auch eine medial determinierte Spur der Konfiguration einer ganz bestimmten Wahrnehmung innerhalb dieser konkreten Konstellation, an der die filmende Person mit ihrer Perspektive teilhat. Dieser Wahrnehmungsentwicklung zu folgen, zeigt sich deshalb auch als eine Spur zu den sich verändernden inneren Qualitäten des gemeinsamen Prozesses.

Sybille Krämer hat ein aktuelles Forschungsparadigma entwickelt, das sie mit dem Begriff der »Spurenlese« als eine Forschungsbewegung charakterisiert, die sich zwischen positiver Wissenskunst und Entzugserfahrung bewegt (Krämer 2007). Diese lässt sich mit den Grundannahmen eines Kultivierungsprozesses im Rahmen einer dreifachen Mimesis sinnvoll verknüpfen. Als eines der wesentlichen Attribute der ›Spur‹ charakterisiert sie den Zeitenbruch (vgl. dazu auch Engel 2010, 189). »Die Spur zeigt etwas an, was zum Zeitpunkt des Spurenlesens irreversibel vergangen ist. Das ›Sein‹ der Spur ist ihr ›Gewordensein‹. [...] Mindestens zwei Zeitregime kreuzen sich in der Spur, diese Kreuzung gilt nicht nur für das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch für das zwischen Gegenwart und Zukunft« (Krämer 2007, 17). Auch vor dem Hintergrund dieser Annahmen von Krämer ist Manuel Zahn in seiner Studie über Filmbildungsprozesse zu der Schlussfolgerung gekommen, dass sich das sichtbare Narrativ eines Films auf einer fundamentalen Doppelstruktur gründet. Das, was wahrgenommen wird, und die Art der sich entwickelnden Wahrnehmung, die sich selbst in der sichtbaren Folge der Filmbilder zeigt, seien in den bewegten Bildern miteinander verwoben; es zeige sich dabei eine prekäre Einheit dessen, was sichtbar ist, mit dem Prozess seiner Entstehung. Er schließt aus dieser grundsätzlichen situierten, medialen Entstehung des Filmbildes auf eine spezifische strukturelle Qualität des Mediums, die sich für Filmbildungsprozesse als bedeutsam zeigt. »Jede Form filmischer Darstellung oder Erzählung beruht auf dieser Struktur des Filmbildes, die sich als Verschränkung semiotischer Repräsentationen mit aisthetischer Performativität beschreiben lässt« (Zahn 2012, 159). Das heißt für die forschende Analyse hier, dass der Blick auf die Wahl der Kameraperspektive und die Art der Blick- und der Motivwechsel ebenso wie der mimetische Nachvollzug dieser sich entwickelnden Konstellationen auch Hinweise über eine sich verändernde Qualität in der Situation liefern kann. In der vorliegenden Untersuchung wird dieser unauflösliche Zusammenhang deshalb nicht als ein zu lösendes epistemologisches ›Problem‹ betrachtet, in dem es die sich als subjektiv erweisende Sichtweise zu relativieren gilt, sondern vielmehr als eine hochinteressante Spur, die der subjektiv teilnehmende Blick durch das visuelle Medium hinterlassen hat. Dies kann nachträglich empirisch genutzt werden, um sich forschend der Entwicklung von lebendigen Bildungserfahrungen in Lehr- und Lernprozessen anzunähern.

Im Folgenden werden Aspekte der empirischen Situation auf der Grundlage einer Analyse von Screenshots (bzw. Fotogrammen, vgl. Bohnsack 2011, 151) reflektiert, die ausgewählt wurden, um zentrale Entwicklungsmomente von drei zu unterscheidenden Handlungssequenzen des Seminarverlaufs zu beleuchten (zur Sequenzanalyse vgl. Bohnsack 2009, 177 ff. / 2011, 174 f.). Einerseits gründet diese Analyse auf Interpretationsverfahren der dokumentarischen Methode von visuellen

Screenshots, andererseits soll das Geschehen, das sich zeitlich zwischen den ausgewählten Momenten in den Screenshots ereignet hat, in der Form von narrativen Erzählpassagen beschrieben werden. Diese narrativen Ergänzungen werden unterstrichen formatiert sowie durch die Zeitform des Präsens gekennzeichnet, um sie als eigene Textform unterscheiden zu können. Darüber hinaus wird sich die Analyse auf einige weitere Abbildungen beziehen, die eine ganze Reihe von Frames / Bildern auf einem Screenshot zeigen, wodurch ein Überblick über bestimmte Handlungsverläufe in ausgewählten Zeitabschnitten möglich wird, dies auch im Hinblick auf weitere Vergleiche und Beobachtungen. Als ein Ergebnis dieser methodischen Annäherung zeigte sich eine weitere Leistung des Mediums und der Materialität des digitalen Films. Eine einzelne Bildsequenz (die mit dem Schnittprogramm I-Movie ausgewählt wurde) zeigt 25 Einzelbilder, die innerhalb einer Sekunde entstanden sind. Das heißt, das Filmmaterial kann etwas zeigen, was sonst nicht in diesem Stillstand und in dieser Form der Gleichzeitigkeit bewusst wahrnehmbar wäre (vgl. Screenshots 4, 10, 11, 12, 13). Daraus resultiert die Möglichkeit, Entwicklungsspezifika im zeitlichen Verlauf aufzuspüren, die bestimmte Handlungsbewegungen und Veränderungen in einem vergleichbaren Zeitraum betreffen. Es zeigen sich hierbei Hinweise, dass der Blick auf diese Bewegungen und Differenzen auch eine Spur zu der sich gemeinsam verändernden Art der Erfahrung innerhalb des Seminarverlaufs sichtbar machen kann. Im Blick auf diese Veränderungen und Entwicklungen, soll es nicht darum gehen, das Verhalten der Studierenden aus einer soziologischen Perspektive analytisch zu klassifizieren oder zu typisieren. Im Unterschied zu Bohnsacks phänomenologisch-soziologischem Erkenntnisinteresse geht es hier eher um das Interesse daran, mehr über eine immanente und innere Logik des Prozesses im Ganzen zu erfahren. Welche Beeinflussungen und Wechselbeziehungen zeigen sich zwischen den intersubjektiven und inhaltlich-thematisch ausgerichteten Prozessen in der zeitlich und räumlich situierten Entwicklung?

Erinnerungsbilder

Als weiteres methodisches Vorgehen, sich der Qualität dieses Prozesses anzunähern, wurden schriftliche Erzählungen der Studierenden einbezogen. Etwa eine Woche später baten wir sie, uns eine Erinnerung an die Seminarsituation in Form eines verdichteten ›Erinnerungsbildes‹ (vgl. Engel 2004/2011, 166 ff.) oder einer freien Erzählung aufzuschreiben. Im Rückblick auf das eigene Erleben in der Situation ging es darum, diejenigen Momente auszuwählen, die eine Erinnerungsspur über die Dauer von einer Woche hinterlassen hatten. Während eines konzentrierten und zugleich kontemplativen inneren Rückblicks können sich Gefühle oder auch

Bilder aus der vergangenen Situation zeigen, denen gerade auf Grund der Tatsache, dass sie geistig erinnernd wieder in Erscheinung treten, Bedeutung beizumessen ist. Dabei ist auch der Vorgang der Auswahl zwischen mehr oder weniger wichtigen Momenten nicht als das Ergebnis einer intentionalen Anstrengung zu sehen, sondern vielmehr als ein Ereignis, in dem sich etwas als relevant zeigt, indem es erscheint. Dieter Mersch spricht von einer sinnlichen Präsenz des ›Rückständigen‹ »[...] bei seiner Erscheinung seiner Existenz. Es geht der Struktur vorweg« (Mersch 2002, 13). Die Spur dieses ›Rückständigen‹, die sich innerhalb des Erinnerungsvorgangs vergegenwärtigt, kann wiederum im Zusammenhang mit der Konstitution einer narrativen Logik verstanden werden, die sich in der Zeitlichkeit des Geschehens entwickelt. Beides, klare Erinnerungen oder auch flüchtige Details, wie die Erinnerung an einen Geruch, eine Atmosphäre oder ein Geräusch, kann sich im Rahmen einer konzentrierten und ruhigen Erinnerung zeigen. Diese Art der Zuwendung oder besser Rückwendung vermag auch Brüche und unverfügbare Momente des Geschehens einzubeziehen, meist zeigen sie sich als der entscheidende Impuls für die Erinnerung selbst. Es kann jedenfalls davon ausgegangen werden, dass diejenigen Erinnerungen, die ausgewählt werden, wichtig sind, indem sie sich für den Verlauf der hermeneutischen Erfahrung als bedeutsam zeigen. Hans-Georg Gadamer betont gerade die Bedeutung dieses Zusammenhangs für einen über das einfache Erlebnis hinausgehenden Erkenntnisgewinn. Gerade basierend auf der Tatsache, dass bestimmte Wahrnehmungen im Gedächtnis bleiben, entstehe erst ein Beweggrund dafür, dass sich ein allgemeines Wissen aus dem Singulären entwickeln könne (vgl. Gadamer 1965, 334; Engel 2004/2011, 83). Die grundlegenden Prinzipien und Voraussetzungen, die mit dem forschenden Umgang mit Erinnerungsbildern zusammenhängen, wurden in der Veröffentlichung *Spürbare Bildung* in Anlehnung an Gadamers philosophische und Rudolf zur Lippes ästhetische Hermeneutik eingehender diskutiert und begründet (vgl. Engel 2004/2011, 166 ff.).

Im Folgenden soll eine erinnerte beispielhafte Erzählperspektive einer der beteiligten Studierenden mit der Analyse der ausgewählten auf dem Film basierenden Screenshots verknüpft werden, um durch diese korrektive und ergänzende innere Sichtweise ein noch gründlicheres Verständnis einiger zentraler Entwicklungsschritte des Seminarverlaufs im Ganzen zu erhalten. Ein weiteres Erinnerungsbild wird die Analyse am Ende abschließen, ohne dass dieses in diesem Rahmen noch näher untersucht werden soll.

DIE SEMINARSITUATION

In den zwei vorangegangenen Seminarsitzungen lag der Fokus des Hauptseminars zum Thema *Der Rätselcharakter – eine andere Aufmerksamkeitshaltung als kunstdidaktische Orientierung*[3] auf Adornos Begriff des Rätselcharakters der Kunst, der auch in seiner möglichen Bedeutung für kunstdidaktisches Handeln und Reflektieren untersucht wurde. Drei Studentinnen hatten den Seminarverlauf vorbereitet. Ergänzend waren alle Studierenden gebeten worden, sich nochmals mit der Ästhetischen Theorie Adornos auf der Grundlage eines Textes von Swen Stein zu befassen und sich dabei ein – aus ihrer Sicht – interessantes Zitat auszuwählen. Sie wurden darüber informiert, dass das Seminar in einer ungewöhnlichen Form stattfinden wird.

Die gesamte Entwicklung der daraufhin entstehenden Seminarsituation war durch eine Veränderung charakterisiert, die sich von der Fülle unterschiedlicher Erwartungen und Sichtweisen zu Beginn zunehmend in eine lebendige herausfordernde Kommunikation verwandelte. Diese Veränderung ereignete sich von einer grundsätzlichen Irritation durch den leeren Seminarraum zu Beginn, über eine sich entwickelnde Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Wahrnehmung und körperlichen Befindlichkeit hin zu einer lebendigen Kommunikation über das Thema. Die Situation verschob sich dabei nach und nach von einer vororganisierten Rahmung in eine unvorhersehbare und schließlich kreative Dynamik, die mit der Sache selbst im Zusammenhang stand.

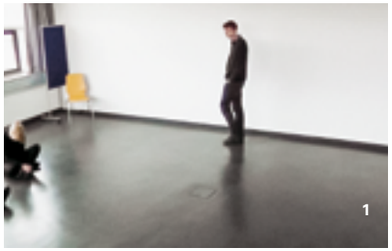
Im Folgenden sollen aus diesem Prozess diejenigen Momente eingehender reflektiert werden, die sich im Rückblick als bedeutsam gezeigt haben, sei es als entscheidende Schritte im Entwicklungsverlauf, oder hinsichtlich der tieferen Qualität der Handlungen und der Interaktionen. Drei thematische Sequenzen haben sich im Rahmen der Analyse des Filmmaterials und des Erinnerungsbildes in ihrer Bedeutung als wichtig herausgestellt: 1. Der leere Raum – Irritationen und Brüche als Herausforderungen; 2. Mimetische Impulse – Die Macht der Mimesis und 3. Der Einfluss der Dinge – Kartons indizieren Begriffe, Begriffe fungieren als Dinge. Die für den Seminarverlauf verantwortlichen Studentinnen werden im Folgenden als Performerinnen bezeichnet.

1. Der leere Raum – Irritationen und Brüche als Herausforderungen

Das Seminar beginnt in einem leeren Raum – die Tische und Stühle sind entfernt worden. Die ankommenden Studierenden treffen auf drei schwarz gekleidete Gefährtinnen, die in einem offenen Kreis in einer konzentrierten aber nicht gerade kommunikationsbereiten Haltung sitzen. Auch als die Studierenden eintreffen, blicken sie nicht auf und niemand erklärt, wie sich der weitere Verlauf fortsetzen soll.[4]

3 Durchgeführt gemeinsam mit Katja Böhme.

4 Hier und im Folgenden wird in der unterstrichenen Schriftform das Geschehen in einer narrativen Form im Präsens beschrieben, das sich zeitlich zwischen den ausgewählten Screenshots ereignet hat.



Auf Screenshot 1 ist ein fast leerer Raum in der Halbtotalen aus einer erhöhten Perspektive zu sehen. Ein schwarz gekleideter Student kommt gerade an und wendet seinen Blick nach vorne links, wo man eine der drei Performerinnen sieht. Dieser wird nicht erwidert. Die Performerin auf der linken Seite sitzt mit übergeschlagenen Beinen auf dem Boden, ist auch schwarz gekleidet und blickt nach unten zum Boden. Man sieht den ankommenden Studenten aufrecht und in nahem Abstand zu der großen weißen Wand entlanggehen. Die anzunehmende Richtung seiner Bewegung auf die hintere Raumecke zu unterscheidet sich von der Richtung seines Blicks. Es scheint, als bewege er sich entlang einer Grenzlinie oder in einem Zwischenraum, zugleich noch außerhalb und schon innerhalb des Raumes und der Situation, auf der Suche nach einem Platz, an dem er sich positionieren kann.

Es werden auch in der Folge keine Angaben zum Rahmen und zum weiteren Verlauf angeboten. Der nächste ankommende Student kommentiert diese Situation mit den Worten: »Das kommt bei mir nicht gut an.« Als die meisten Studierenden anwesend sind und auf dem Boden sitzen, stehen die drei Performerinnen langsam auf, die anderen folgen nicht.

In Screenshot 2 sieht man – wieder aus einer Halbtotalen – einen großen Teil der Gruppe auf dem Boden im Kreis sitzen. Die drei Performerinnen stehen aufrecht nebeneinander gegenüber der Kamera und vor dem Fenster. Die meisten der Studierenden blicken erwartungsvoll zu den Performerinnen auf, so als wenn sie auf die nächste Bewegung oder eine Anweisung warten würden. Dieser Moment ist offenbar durch eine Uneindeutigkeit oder Unsicherheit hinsichtlich dessen charakterisiert, was der Vorgang zu bedeuten hat und was im Weiteren zu erwarten ist. Es scheint genau diese Situation zu sein, die eine Woche später noch etwas genauer im Ausschnitt eines Erinnerungsbildes wieder auftaucht.

Ein leerer Raum
Irritation – fragende Gesichter.
Was macht man? – Wo setzt man sich hin? – Warten.
Alle Geräusche werden bedeutend – alle Bewegungen –
Ich will mich bewegen.
Es gäbe Raum dafür.
Nur Körper. Keine Taschen, Stühle.
Nichts anderes, nur unsere Körper.

In der Erinnerung der Studentin lässt sich der bereits aus dem Screenshot zu lesende Eindruck einer Irritation wiederfinden, den sie im Sinne einer Handlungsunsicherheit charakterisiert, wenn sie schreibt **»Was ist zu tun? Wo soll man sich hinsetzen?«** ebenso wie sie explizit auch die **»fragenden Gesichter«** der Anderen anspricht. Indes wird diese hier benannte Irritation noch von einer anderen Erfahrung begleitet, die nach einem **»Warten«** folgt. In dem Titel, den sie gewählt hat, charakterisiert sie ihren Eindruck als einen **»leeren Raum«**. Dieser Raum ist nicht nur leer im Sinne einer Unbestimmtheit durch die fehlenden Vorgaben und Instruktionen, auch die ganz konkrete Abwesenheit der alltäglichen Dinge **(»Taschen und Stühle«)**, spielt dabei eine Rolle. Ihre Abwesenheit markiert eine weitere Abwesenheit, nämlich den Verlust der impliziten Handlungsorientierungen und der Vertrautheit, die diese Dinge in der alltäglichen institutionellen Praxis transportieren. Damit hängt zusammen, dass diese Abwesenheit die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Beteiligten in der Folge in eine andere und neue Richtung führt. Dies scheint mit dem Warten, der zeitlichen Dauer und der Ungewissheit darüber, was zu erwarten ist, zusammenzuhängen. **»Alle Geräusche werden bedeutend [...] Nichts anderes, nur unsere Körper.«** In dieser Weise scheint der beschriebene leere Raum zu einer Veränderung der Wahrnehmung beizutragen, indem zunächst die eigene, und später auch die gemeinsame leiblich-sinnliche Anwesenheit einen

Aufmerksamkeitsraum erhält. Die weitere Entwicklung bestätigt diese hier aufkommende Bedeutung eines Wechsels der Aufmerksamkeitsrichtung innerhalb dieser ersten Phase.

2. Mimetische Impulse – Die Macht der Mimesis

In Screenshot 3 ist bei unveränderter Kameraperspektive nahezu dieselbe Situation zu sehen, wie im Bild zuvor, mit dem Unterschied, dass eine der Performerinnen, die in der Mitte steht, dabei ist, sich wieder hinzusetzen. In diesem Moment richten alle anderen, mit Ausnahme der zwei anderen Performerinnen, ihren Blick auf diese Bewegung.

Im darauf folgenden Geschehen steht sie unmittelbar wieder auf und kurz danach, steht auch die erste weitere Person aus dem Kreis der Anwesenden auf, gefolgt von zwei anderen Studierenden und später dann noch weiteren.

Der Impuls, der offensichtlich von dieser Bewegung ausging, kann in der Fortsetzung des eben vorgestellten Erinnerungsbildes wiedergefunden und noch etwas genauer verstanden werden.

(1. Fortsetzung des Erinnerungsbildes)

Plötzlich, stehen sie auf, nacheinander
Meinen Körper durchfährt eine Unruhe.
Ich beobachte sie, versuche zu erfahren wo sie herkommt,
von wo aus sie ausgelöst wird, wie sie sich anfühlt?
Spannend, sie ist da – einfach so.
Ich stehe auf, es musste sein.
Ich fange an körperlich wahrzunehmen,
folge den Impulsen, die in meinem Körper entstehen,
lausche ihnen.
[...]

Diese Erinnerung scheint die Situation zu beschreiben, in der einige der Beteiligten vom Boden aufgestanden sind, einer nach dem anderen. Oben konnten wir lesen, wie die Studierende in der Pause des Sitzens und Wartens zunächst mit ihrer eigenen sinnlichen Wahrnehmung in Kontakt gekommen ist. Jetzt setzt sie diesen gewählten Weg weiter fort. Es wird nahegelegt, dass die Studentin die Bewegung der Performerin nicht einfach als eine nonverbale Botschaft interpretiert hat, aufzustehen, sondern dass der Impuls unmittelbar ein sinnlich-körperlicher ist, der im mimetischen Zusammenhang mit der Bewegung der Performerin zu stehen scheint. Diese Stimulation lässt eine Frage auftauchen und ihr Bedürfnis dies zu verstehen, lässt sie der Spur dieser Wahrnehmung weiter folgen, indem sie versucht **»[...] zu erfahren, wo sie herkommt, von wo aus sie ausgelöst wird [...]?«**. Zugleich versucht sie sich der tieferen Qualität dieser Wahrnehmung zu vergewissern, wenn sie erneut fragt: **»wie sie sich anfühlt?«**. In dieser Form scheint sie sich mimetisch den Erinnerungen an die aufscheinenden Bewegungsimpulse und Eindrücke anzunähern und zuzuwenden, um sie in einer wahrnehmend vergegenwärtigenden Weise – verstehen zu können. ›Lauschen‹ ist hier ein passender Begriff, um diese aufkommende Wahrnehmungsbereitschaft zu charakterisieren, die später in eine spontane und zugleich reflexive Handlungsbereitschaft übergehen wird.

Auch die Tatsache, dass dieses Erinnerungsbild eine Woche später nicht in der Vergangenheitsform, sondern im Präsens das Erinnerte beschreibt, erscheint bedeutsam und verweist auf eine Vergegenwärtigung des Vergangenen. Bemerkenswert erscheint dabei die bewusst konzentrierte Zuwendung, die sie ihrer damaligen Wahrnehmung entgegenbringt, die ja bereits eine Woche zurückliegt. In Anlehnung an Ricœur kann bereits in diesem kurzen Text ein zentrales Moment einer Zeiterfahrung entdeckt werden, indem nachvollzogen werden kann, wie sie sich im Rahmen der Mimesis II zu einer Erzählung konfiguriert. Sie bezieht sich dabei auf das, was im Rahmen der Mimesis I in der Situation selbst – hier im

mimetischen Kontakt mit den anderen – erlebt wurde. Askin charakterisiert – angelehnt an Ricœur – den Vorgang innerhalb der Mimesis I, der hier im Rahmen von Mimesis II zu einer Erzählung konfiguriert wird, wiederum als eine quasi-narrative Vorgestalt. »This structure can be qualified as prenarrative since, although being essentially heterogeneous, it is not entirely chaotic but lends itself to narrativization. [...] In short, the circular threefold mimesis consists of the quasi-narrative prefiguration of our heterogeneous life-world experiences, the properly narrative configuration of these experiences consisting in a synthesis of the heterogeneous providing an intelligible whole, and finally the refiguration of this synthesis in its actualization within our life-world experiences« (Askin 2009).

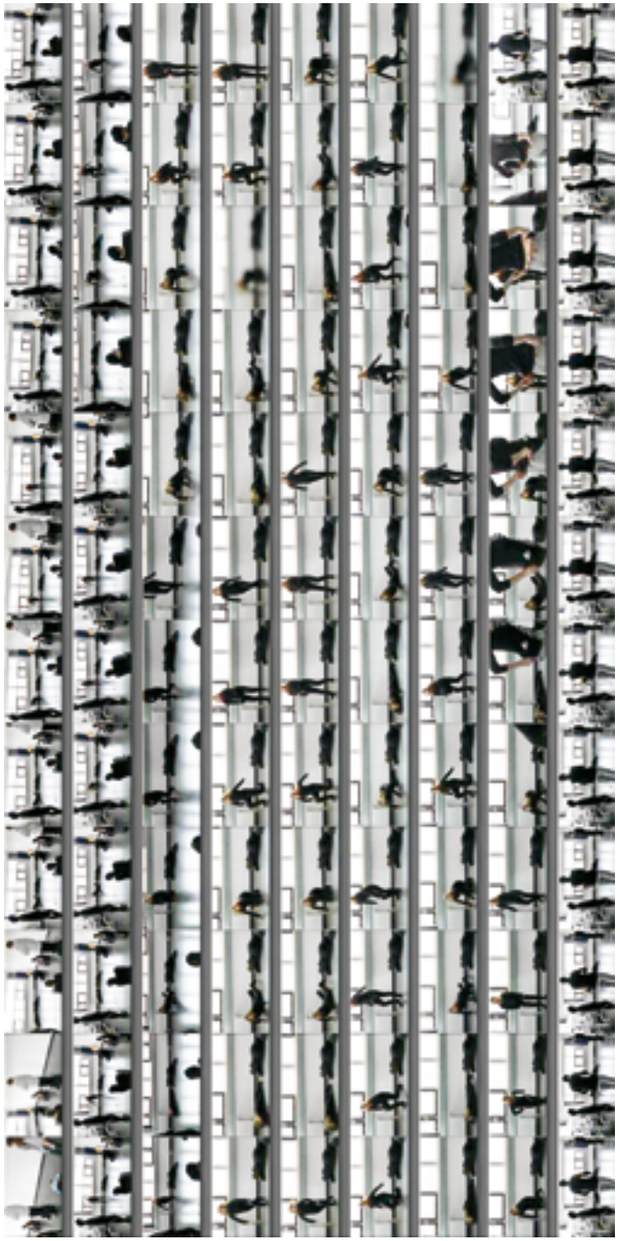
Die Wirkung dieser Art mimetischer Handlungsimpulse innerhalb der sogenannten Lebenswelterfahrung kann noch etwas klarer im weiteren Prozess des Seminarverlaufs beobachtet werden.

In der Folge nehmen mehr und mehr Student_innen aktiv am Geschehen des Seminars teil, allerdings zunächst nicht ohne eine sehr beachtliche körperliche Anstrengung seitens der Performerinnen, diese Beteiligung nonverbal und mimetisch herauszufordern. Im folgenden Teil der Choreographie bewegen sie sich schnell durch den Raum, um sich daraufhin laut auf den Boden fallen zu lassen, was wiederum zu irritierenden Eindrücken in der Gruppe führt. Während einige der Studierenden noch immer unbewegt in einer Irritation verharren und keine Orientierung für die Art ihrer Teilnahme entdecken können, lässt sich eine der Performerinnen mehrfach auf den Boden fallen und wiederholt diese Bewegung sehr oft. Infolge dessen stehen zwei oder drei weitere Studierende vom Boden auf, woraufhin das wiederholte Fallen von einem Moment auf den anderen zu einem Ende kommt.

Die 108 Einzelbilder in Screenshot 4 zeigen einen Ausschnitt dieser Bewegungsfolgen während etwa 4 Sekunden. Die Kameraperspektive wechselt in dieser Folge zwar nicht den Standpunkt, dafür aber Nähe, Distanz und den dabei fokussierten Bildausschnitt von der Totalen bis zur Nahaufnahme. Auf den Bildern 81 bis 88 sieht man eine der Studierenden von der Seite und von hinten in einer Großaufnahme im Vordergrund, wie sie gerade dabei ist aufzustehen, wobei sie von der aktiven Performerin gegenüber beobachtet wird. Diesem Moment geht eine (unruhige) Bewegung des Oberkörpers voraus, die in den Bildern 11–23 beobachtet werden kann, in denen sie noch auf dem Boden sitzend zu sehen ist.

Dieser mimetische Impuls wird auch innerhalb des Erinnerungsbildes (von einer anderen Person) als eine körperlich spürbare Wahrnehmung beschrieben.

»Ich stehe auf, es musste sein. Ich fange an körperlich wahrzunehmen, folge den Impulsen, die in meinem Körper entstehen, [...].«



4

Nach dieser Phase des Geschehens folgt eine ruhige, weiche Bewegung, in der die drei Performerinnen eine geraume Zeit damit verbringen, auf dem Boden sitzend über ihre Beine zu streichen, so als wenn sie die Energie der vergangenen Aktivität zur Ruhe bringen wollten.

3. Die Einfluss der Dinge – Kartons indizieren Begriffe, Begriffe fungieren als Dinge

Nach einer inszenierten Unterbrechung durch eine Verdunklung des Raums schieben die Performerinnen einen großen Kubus aus zusammengebauten Kartons in den Raum, der in Decken und in ein grünes Netz eingewickelt ist.

5

Auf Screenshot 5 sehen wir in der Halbtotalen – direkt gegenüber der Kamera – zwei der Performerinnen, während sie den geheimnisvollen Kubus enthüllen. Zwei weitere Studierende, die auf der rechten Seite auf dem Boden an die weiße Wand gelehnt sitzen, sind gemeinsam mit einem Hund zu sehen, während sie diesen Vorgang beobachten. Die Performerinnen scheinen mit diesem Moment sehr bewusst und behutsam umzugehen. Eine von ihnen schaut nach vorne in die Richtung, in die sie vorhat mit der Decke zu schreiten, während die andere zu den an der Wand sitzenden Studierenden blickt. Ihr Blick kreuzt den der Studentin neben dem Hund. Die Person auf der anderen Seite blickt ebenso hinauf zu den Performerinnen in einer erwartungsvollen und fragenden Weise. Es scheint der Beginn von etwas Neuem und die Gesten dieser Personen rufen eine Erwartung unter den Teilnehmenden hervor.

Screenshot 6 zeigt eine Nahaufnahme von dem noch nicht aufgelösten Kubus, wobei u. a. die Begriffe »Rationalität«, »Schrecken«, »Identifikation«, »Erkenntnis«, »Mimesis« und noch weitere zu lesen sind.

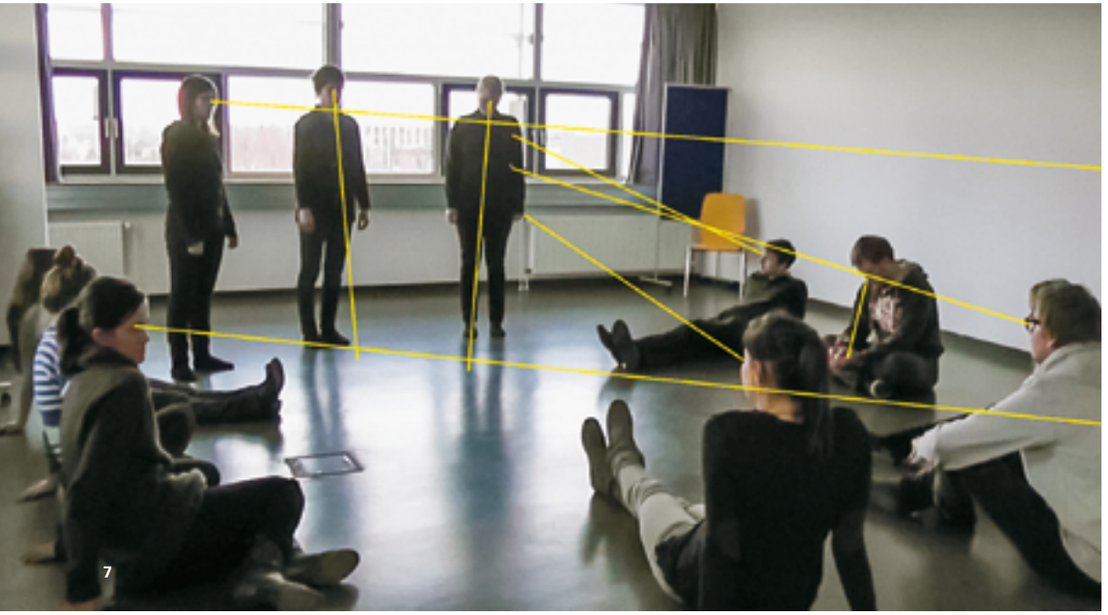
Im folgenden Prozess wird der Kubus in einer sehr langsamen und aufmerksamen Art entblättert. Dabei scheinen die Bewegungen der Performerinnen einer präzise einstudierten Choreographie zu folgen. Sie nehmen einen der Kartons, lesen zunächst, was darauf steht, drehen ihn zwischen den Händen und bringen ihn an einen neuen Ort im Raum oder zu einer anderen Person. Auf den Kartons, die durch den Raum getragen oder geschoben werden, sind Begriffe zu lesen, die mit dem Seminarthema in Verbindung stehen (wie Subjekt, Objekt, Rätsel, Rätselcharakter, Fremdheit, Theorie, Befreiung, Identität, Nicht-Identisches, Mimesis, Anähnlichung, Erinnerung, Natur, Schaudern, Aufklärung, Rationalität u. a.). Die Studierenden beobachten diese Inszenierung zunächst aufmerksam und gebannt. Nach

und nach entscheiden sich mehr und mehr von ihnen, sich an diesem reflexiven Spiel mit den Kartons und den Begriffen zu beteiligen, nicht ohne eine gewisse humorvolle Dynamik.

Im weiteren Verlauf des Filmes kann beobachtet werden, wie die Kartons vielfältig durch den Raum bewegt und die unterschiedlichsten Begriffe, die darauf zu lesen sind, dabei kombiniert werden. Während diesen zugleich aufmerksamen und regen Bewegungen kommt es immer wieder zu plötzlichen, unerwarteten Brüchen im Geschehensverlauf, spontanen Impulsen und Aktivitäten. Die ›Identität‹ wird aus dem Fenster geworfen, ›Objekt‹ und ›Subjekt‹ werden verschnürt, ›Erkenntnis‹ und ›Entfremdung‹ ineinander verkeilt. Diese und viele weitere Konstellationen werden erprobt, um dann wiederum von anderen verändert, aufgelöst oder weiterentwickelt zu werden.

Um noch einen genaueren Blick auf die Frage zu werfen, was sich qualitativ innerhalb dieses Vorgangs von Beginn des Seminars an bis zu dieser Situation verändert hat, sollen im Folgenden zwei abgebildete Situationen miteinander verglichen werden, auf denen zwei charakteristische Momente der jeweiligen Sequenzen zu sehen sind.

6



7

8

Gehen wir zunächst einen Schritt zurück zu der Konstellation, die auf dem 2. Screenshot während der 1. Sequenz zu sehen ist. Die Gruppe sitzt hier noch gemeinsam im Kreis. Die Performerinnen stehen aufrecht der Kamera gegenüber. In Screenshot 7 wurden einige gelbe Linien in dieselbe Abbildung montiert in dem Bemühen, die Blickrichtungen der anwesenden Gruppenmitglieder vorstellbarer werden zu lassen, da sich damit eine Spur zu den Aufmerksamkeitsrichtungen der beteiligten Studierenden verfolgen lässt (vgl. Bohnsack 2009, 149 ff.). Die Gruppe sitzt hier noch immer auf dem Boden, die Körperhaltungen unterscheiden sich voneinander. Der Blick der Kamera und auch die Blicke der meisten Anwesenden Studierenden mit zwei Ausnahmen richten sich auf eine der Performerinnen, die rechts steht, so als würden sie auf die nächste Bewegung oder Anweisung warten. Diese Situation wurde oben als ein Wechselspiel von Erwartungen und Uneindeutigkeiten charakerisiert, in der den Vorgaben der Performerinnen noch eine zentrale Bedeutung zukommt.

Im Vergleich dazu hat sich die Konstellation des Seminars, die auf Screenshot 8 beobachtet werden kann, entscheidend verändert. Hier wurden nicht nur die Blickrichtungen (gelb) markiert, sondern auch die Bewegungsrichtungen der inzwischen aktiven Körper (grün) wurden nachträglich sichtbar gemacht. Hier ist eine große Vielfalt von gleichzeitig ganz unterschiedlichen Orientierungen und Bewegungen der sechs sichtbar aktiven Personen im Raum zu sehen. Auch die halbnahe Aufnahme der Kameraperspektive verweist auf eine Involviertheit in ein sich entwickelndes aktives Geschehen. Es scheint in dem Bildausschnitt nicht möglich, einen Überblick über die aktuellen Aktivitäten des Geschehens zu erhalten und der Kamerablick erscheint hier wie ein Teil der Bewegungen im Ganzen. Eine Studierende ist dabei, den Bildausschnitt auf der linken Seite gerade zu verlassen, eine andere kommt im gleichen Augenblick von rechts ins Bild. In der Mitte des Raumes verteilen zwei Performerinnen zwei unverhüllte Kartons auf unterschiedliche Plätze am Boden. Ein großer Stapel Kartons ist noch in der Mitte des Raumes aufgebaut. Auf der rechten Seite sind zwei Personen zu sehen, die sich direkt auf die rechte Wand zuzubewegen scheinen. Im völligen Kontrast zu diesen flüchtig schnellen Bewegungen kann man einen weiteren Studenten auf dem Bild entdecken, – die 7. Person – der in einer ruhigen Haltung auf einem Stuhl in der rechten Ecke sitzt, den Blick halb nach unten richtet und dabei die Hände leicht verschränkt.

Anders als in der vorhergehenden Situation, ist hier keine gemeinsame Ordnung mehr zu erkennen, obgleich sich die individuellen Aktivitäten durchaus als zielgerichtet zeigen. Es scheint offensichtlich in diesem Moment keinen Bedarf zu geben, formal festzulegen, wie sich die Aktivitäten miteinander koordinieren sollen. Im Unterschied hierzu erscheint die Koordination in der Situation auf Screenshot 7 durchaus deutlich organisiert. Zwar war hier der formale Rahmen in

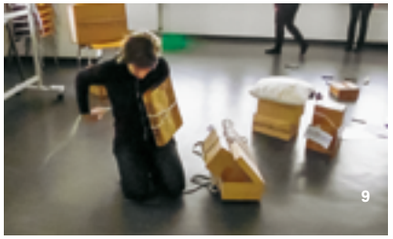
dem gemeinsamen Kreis gar nicht vertraut und durchaus verunsichernd, aber die beteiligten Personen orientierten sich noch immer an einer unterstellten Ordnung, bzw. an den zu erwartenden Vorgaben der verantwortlichen Studentinnen. In deutlichem Kontrast hierzu kann die Situation, die auf Screenshot 8 zu sehen ist, als eine zwischenzeitlich ungeordnete charakterisiert werden, indem jeder offensichtlich ganz eigenen Handlungsimpulsen folgt.

Die folgende Fortsetzung des Erinnerungsbildes gibt noch einen differenzierteren beispielhaften Einblick in Gedankengänge, die in dieser Phase des Geschehens eine Rolle zu spielen begannen.

(2. Fortsetzung des Erinnerungsbildes)

Sie holen Kisten,
o.k., jetzt wird's konkret.
Jetzt geht es wieder ums Denken.
Was sind das wohl für Begriffe?
Was sollen wir damit machen?
Muss es richtig sein?
Muss es etwas ergeben?
Egal vergiss es. Mach einfach. Intuitiv.
Was sich ergibt, – so wie du die Begriffe jetzt verstehst, auf deine Weise.
Oh wow. Jeder kann mitmachen auf diese Weise.
Es hat nicht viel mit dem Text zu tun.
Das ist irgendwie interessant zu betrachten,
was die Begriffe mit mir, mit der Welt, meinem bisherigen Leben,
meinen jetzigen Denkweisen zu tun haben könnten.
[...]

Schon die Tatsache, dass drei zentrale Zeilen in dem Erinnerungsbild mit dem Begriff ›Jetzt‹ beginnen, vermittelt den Eindruck, dass hier der Anfang von etwas Neuem angezeigt wird, was schließlich in einen Impuls zum eigenen Handeln führt. Darüber hinaus wird eine Aufmerksamkeit zur Sprache gebracht, die sich nun auf drei neue Bereiche bezieht: die ›Kartons‹, das ›Konkrete‹ und das ›Denken‹. Alle drei Bereiche werden im Verlauf des folgenden Geschehens in einen Zusammenhang gebracht. Dabei beginnt die Studentin zunächst in der Art einer Selbstbefragung über die Bedeutung der Begriffe nachzudenken, die im Zusammenhang mit dem Auftrag standen, den Text von Stein über Adornos Ästhetische Theorie zu lesen. Als sie sich fragt **Muss es richtig sein?**, fragt sie zugleich danach, was von ihr erwartet wird. Danach folgt ein inhaltlicher Einschnitt in der Reflexion. Auch der neue Absatz deutet darauf hin, dass ein Schnitt gemacht wird und etwas Neues beginnt, indem sie entscheidet, mit den Begrifflichkeiten zunächst intuitiv und gegenwärtig umzugehen. **»Mach einfach. [...] So wie du die Begriffe jetzt verstehst, auf deine Weise.«** In diesem Moment des Selbstgesprächs scheint die Person zu realisieren, dass hier etwas von ihr selbst ins Spiel kommen kann, d. h. dass auch ihr eigenes Verständnis von den Begriffen eine Rolle spielen könnte, während sie diese Besonderheit mit den Worten **»Oh, wow«** und der Feststellung, dass jeder auf diese Weise mitmachen könne, kommentiert. Im Ausdruck dieser offensichtlichen Begeisterung ordnet sie dieses Geschehen jedoch zunächst noch so ein, dass dies wohl nicht sehr viel mit dem Text zu tun haben müsse, was aber zunächst ihre Bereitschaft zu vergrößern scheint, den eigenen Vorstellungen und Gedanken weiter zu folgen.

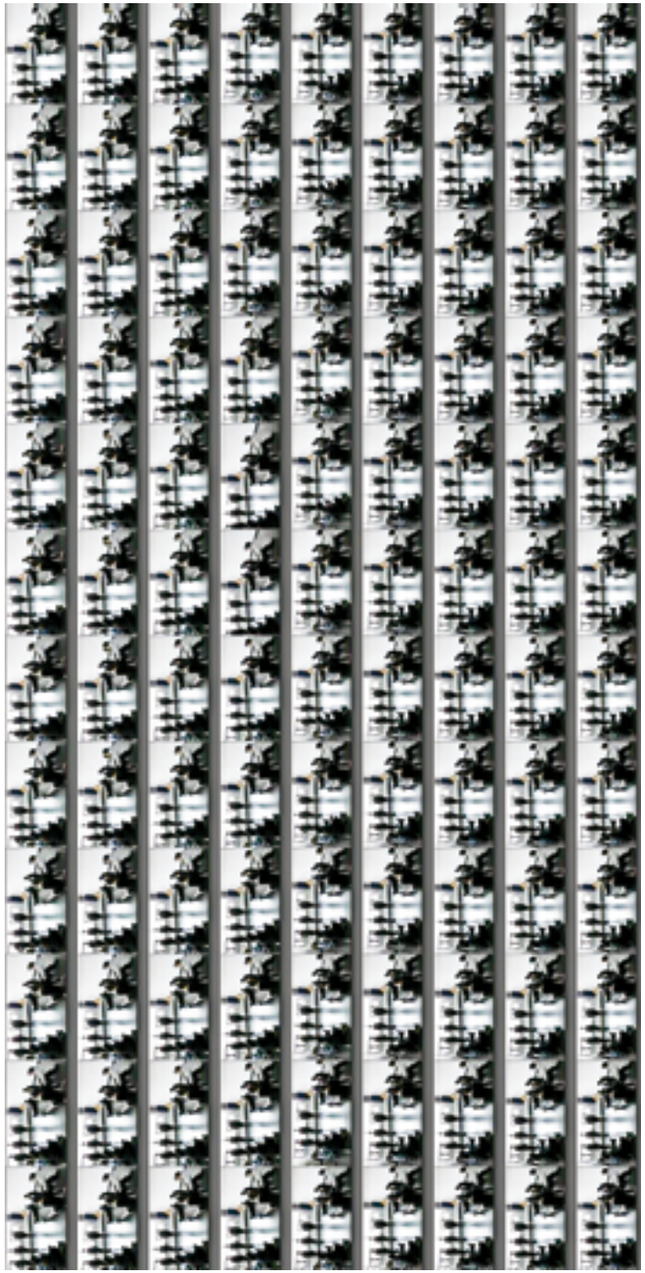

9

10

Die Screenshots 9 und 10 zeigen weitere Ausschnitte aus dem sich in der Folge vital entwickelnden Austausch zwischen einem spielerischen Umgang mit den als Begriffe fungierenden Dingen und den zunehmend auch kommunikativen Interaktionen. So ist auf Screenshot 9 eine der Performerinnen zu sehen, wie sie dabei ist, einen Karton mit einer Schnur (rund) um ihren Körper zu befestigen, während der Kamerablick sie aus einer leicht nach unten gerichteten halbnahen Perspektive beobachtet. Es wirkt wie eine äußerst konzentrierte Bewegung, in die sie involviert ist. Auf der rechten Seite sind weitere Kartons zu sehen, die zusammengebunden oder ineinander gesteckt wurden. Bei genauerer Betrachtung sind die Begriffe Subjekt und Objekt auf zwei Exemplaren im Vordergrund zu lesen. Aber der Karton mit dem Begriff ›Objekt‹ passt nicht wirklich in den mit dem Begriff ›Subjekt‹. Dessen Deckel ist halb geöffnet, wobei er den anderen Karton nur zur Hälfte umfassen kann. Beide werden von einer Schnur zusammengehalten.

Die Kamera kommt diesem Geschehen auf Screenshot 10 in einer Nahaufnahme noch etwas näher, auf der ein weiterer Student mit noch anderen zu sehen ist, alle ebenso in körperlich aktivem und engem Kontakt mit den Kartons.

Die sich in dieser Phase entwickelnde Vitalität zwischen den Teilnehmenden und den mit Begriffen beschrifteten Kisten soll im Rahmen eines Vergleichs der drei wesentlichen Entwicklungssequenzen des Seminarverlaufs noch einmal kurz verdeutlicht werden.



11

12

13

Die Screenshots 11, 12 und 13 zeigen jeweils 108 Einzelbilder eines Zeitraums von jeweils ca. 4 Sekunden, die innerhalb der jeweiligen Sequenz aufgenommen wurden. Durch ihren Vergleich wird es möglich, die Veränderungen in Raum und Zeit im Blick auf die sichtbar werdenden Bewegungsverläufe in den ausgewählten Zeitfenstern zu verfolgen. Ebenso wird sichtbar, wie sich die jeweiligen Kameraperspektiven und ihre Bewegungen im Zusammenhang mit dem gefilmten Geschehen wandeln. Das digitale Medium des Films erlaubt uns dabei einen Blick in die feinen und mikroskopischen Details dieser Bewegungsverläufe und kommunikativen Zusammenhänge.

Screenshot 11 zeigt eine Bildergruppe mit den im Kreis sitzenden Teilnehmer_innen, die in der ersten Phase des Seminars aufgenommen wurde. Der unbewegte Charakter der Situation, wie er oben bereits beschrieben wurde, kann hier über alle 108 Einzelbilder beobachtet werden. Dies wird begleitet von einer sich so gut wie nicht verändernden Kameraperspektive aus der Halbtotalen, die sich sowohl auf die Performerinnen, als auch auf die anwesenden, sich ebenfalls nicht bewegenden Studierenden richtet. Als Teil der Situation bleibt auch die Kameraperspektive hier in der gleichen unbewegten Distanz, ebenso wie die Haltung der anderen Beteiligten.

In Screenshot 12 ist ein Verlauf zu sehen, während der beschriebenen Situation, als sich im Kontakt mit den enthüllten Kartons ein neues und noch nicht geordnetes Geschehen entwickelt. In der Bilderfolge zeigt sich deutlich auch die Bewegtheit der Kameraperspektive. Diese verändert sich dabei zwischen einer Halbtotalen, einer Nah- und Detailaufnahme bis hin zu einer Makroaufnahme, in der die Bewegung des Kartons, auf dem ›Erinnerung‹ steht, zwischenzeitlich in einer Unschärfe verschwimmt.

Screenshot 13 zeigt dieselbe Zeitspanne innerhalb der darauf folgenden letzten Phase des Seminars. Hier kann man zwar auch deutliche Veränderungen in der Aufnahmedistanz beobachten, jedoch bleibt das Motiv und die filmende Position in der Bildsequenz gleich, während an der gegenüberliegenden Wand ein lebendiges Bewegungsspiel der Studierenden zu sehen ist. Diese sind dabei, Schriftauszüge an die Wand zu heften oder ihre ausgewählten Zitate zur Ästhetischen Theorie Adornos auf Tapes an die Wand schreiben. Während hier ein kurzer Ausschnitt einer sich neu und lebendig entwickelnden Ordnung beobachtet werden kann, bleibt der Betrachterstandpunkt zwar der gleiche, aber nicht ohne dabei selbst die Qualität der mimetischen Anteilnahme im Wechsel zwischen Distanz und Annäherung zu verändern.

In dieser auf Screenshot 13 zu sehenden letzten Phase des Seminars, die wiederum durch eine Verdunklung des Raumes von der vorhergehenden durch einen inszenierten Bruch oder Schnitt abgegrenzt worden war, kann ein zunehmend wachsender lebendiger aber mehr und mehr sich selbst von innen ordnender inhaltlicher Austausch zwischen den Teilnehmenden beobachtet werden, wobei sich eine neue gemeinsame Ordnung entwickelte.

Um einen noch etwas genaueren Eindruck von der Art und dem Charakter der Formation dieses Zusammenspiels zu gewinnen, wird abschließend noch ein kurzer Blick auf eine sehr kleine, aber interessante Begebenheit innerhalb dieses letzten Teils des Seminarverlaufs geworfen. In dem Versuch, sich dem Sinn oder auch dem Sinn-entzug dieser Passage in einer mimetischen Weise anzunähern, soll in langsamen Schritten dem damaligen Blick durch die Kamera, der in der zusammengefassten Bildfolge auf Screenshot 14 zu sehen ist, gefolgt werden.

Während man den ersten Bildern folgt, zeigen sich verschiedene Bewegungen und Situationen, in denen die Studierenden die Kartons bewegen oder neben ihnen sitzen. Es scheint nichts Besonderes zu passieren und es stellt sich eine gewisse Distanz her, aus der heraus man sich – gemeinsam mit der sich bewegenden Kamera – einen kleinen Überblick über verschiedene Situationsausschnitte verschafft. Nach 38 Einzelbildern (ca. 1,6 Sekunden) hält der Blick an einer bestimmten Stelle an, um ein und dieselbe Situation, in der eigentlich nichts offensichtlich Interessantes zu sehen ist, über einen gewissen Zeitraum zu betrachten. Zunächst versteht man im Rahmen dieses mimetischen Nachvollzugs also noch nicht, warum der schweifende Blick hier innehält. Man sieht zwei Studentinnen, die nahe an der Wand sitzen, einige Kartons liegen vor und neben ihnen. Dieser Ausschnitt wird über einen ›längeren‹ Zeitraum (23 Bildfolgen, fast 1 Sekunde) fokussiert, als ob es auf etwas zu warten gilt. Im nächsten Bild sehen wir dann, wie eine der Studentinnen aufsteht und einen sehr kleinen Gegenstand ergreift. Dieser gerät erst in diesem Moment in den Blick und man wird sich bewusst, dass er bereits auf den vorhergehenden Bildfolgen in der jeweiligen Bildmitte, wenn auch klein und unauffällig zu sehen war. Die Studentin nimmt ihn, steckt ihn weg, setzt sich wieder und dann – kurz danach – nimmt sie noch etwas vom Boden und heftet es an die Wand, wobei anzunehmen ist, dass es sich um ein beschriftetes Blatt Papier handelt.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, diese Szene auch im Zusammenhang mit meiner Anwesenheit als Filmende zu befragen. Wovon ging der Impuls aus, die Kamerabewegung anzuhalten? War es eine Ahnung, dass von dieser Situation eine Aktivität ausgehen könnte, die mich diesen Bildausschnitt schon vorher fokussieren ließ? Oder ging er – ohne sich dessen gleich bewusst zu sein – von der in dem in der Bildmitte liegenden kleinen Gegenstand aus? Könnte es nicht andererseits sein, dass die Studierende ihrerseits auf meine Präsenz mit der Kamera geantwortet hat,

14

bzw. beides in einem intersubjektiven Zusammenspiel stattfand? Auch für ihre einsetzende Aktivität könnte die Papierkugel ein kleiner Impuls gewesen sein, vielleicht auch einfach deshalb, weil sie selbst vorher etwas auf das Papier geschrieben haben könnte?

Jedenfalls verweist der Vorgang dieser kurzen Szene auf ein sensibles Zusammenspiel zwischen den Dingen und den Beteiligten, wie es sich auch in anderen Szenen und in dem Erinnerungsbild bereits angedeutet hat. Dies konnte durch den in der Bildfolge sichtbar werdenden mikroskopischen Detailverlauf weniger Sekunden – auf der Grundlage des digitalen Mediums – in Erscheinung treten, indem die Spur eines Vorgangs hinterlassen wurde, der normalerweise nicht – zumindest nicht in diesen Details – einer Bewusstwerdung zugänglich wird. Auch das vorgestellte Erinnerungsbild und einige weitere geben den Momenten der Begegnung mit den Dingen auf vielfältige lebendige Art und Weise eine Bedeutung im Rahmen der erinnerten Erfahrungen.

Screenshot 15 zeigt aus einer mittleren Distanz einen der letzten Momente im Seminarverlauf. Eine der Performerinnen ist von hinten zu sehen, während sie dabei ist, mit einem grauen Tape eine lange geschwungene Linie im Raum und an der weißen Wand zu markieren. Oberhalb und neben ihr sind Begriffe, Zitate und die beiden ineinander verkeilten Kartons (»Subjekt« – »Objekt«) an der Wand befestigt. Den hier zu sehenden Konstellationen der Dinge kann nicht direkt eine rationale Sinndeutung entnommen werden. Die unterschiedlichen Bewegungsrichtungen und Bewegungsspuren, die zu entdecken sind, bieten denjenigen, die nicht an der Entwicklung teilgenommen haben, keine unmittelbar verständliche interpretative Bedeutung an. Nichtsdestotrotz und vielleicht gerade deshalb führen die sichtbar gewordenen Spuren in diesem letzten Screenshot in einem zunächst rätselhaft erscheinenden Raum, der mit dieser Art einer offenen und lebendigen Erfahrung und ihrem singulären Charakter in einem Zusammenhang stehen mag.

Dass auch die wenigen äußerlich eher zurückgezogen gebliebenen Studierenden dennoch auf ihre eigene Weise am Geschehen beteiligt waren, wurde nachträglich kommuniziert oder in weiteren Erinnerungsbildern mitgeteilt. Insbesondere der folgende Kommentar desjenigen Studenten, der lange Zeit sitzend auf dem Stuhl in der Ecke verbrachte, deutet auf ein Verständnis der Bedeutungsebenen dieser Sitzung. **»Was immer man auch gemacht hat, man war stets Teil des aktuellen Themas.«**

Auch ein weiteres Erinnerungsbild, das hier aber zunächst nur für sich selbst stehen soll, bietet einen Einblick in diese Art der Positionierung und kann vorstellbar machen, *wie* man sich auch im Rahmen eines stillen Rückzugs dennoch als ein aktiv reflektierender Teil einer Situation verstehen konnte.

5 Eine der abgedunkelten Phasen des Seminarverlaufs war von einem leisen Klangspiel der Stimmen begleitet worden, während eine der Seminarteilnehmer_innen einem Schreibimpuls nachgekommen ist, indem sie ihre Eindrücke rückwärts aufschrieb (ein ihr auch aus anderen Zusammenhängen vertrautes Verfahren).

Ich, in meiner stillen Blase
Die Geräusche, besonders das leise Heulen[5],
die Geschäftigkeit der Anderen,
ich in meiner stillen Blase,
die Dunkelheit, das Kratzen des Stifts auf dem Karton in der Stille.
Ich habe meinen Rhythmus verlangsamt,
sehen, was die anderen machen,
auf ganz andere Ideen kommen,
die ernsten Gesichter, die eigenen Regeln,
nicht gezwungen sein,
den Impulsen, die kommen, folgen können,
entscheiden, ob und was ich machen möchte,
nicht mit den anderen sprechen,
aber gemeinsam aufmerksam da sein,
eine indirekte Aufforderung [...]

RÜCKSCHLÜSSE UND WEITERFÜHRENDE REFLEXIONEN

Im Rückblick weist diese innere Veränderung des Seminargeschehens auf einige Entwicklungsmerkmale hin, die im Folgenden noch etwas deutlicher herausgearbeitet werden sollen. Von Bedeutung erscheinen dabei u. a. die kontextuellen Voraussetzungen und der Implikationszusammenhang der Entwicklungsschritte des Geschehens, sowohl im Bezug aufeinander als auch im Verhältnis zu den individuellen und gemeinsamen Erfahrungen der Teilnehmenden. In dem hier vorgestellten Beispiel hat sich die Seminarsituation im Ganzen von einer eher irritierenden Anfangssituation über eine darauf folgende Sensibilisierung für die gemeinsame sinnliche Gegenwart zu einer vitalen, zunächst noch ungeordneten Dynamik bis hin zu einem vitalen gemeinsamen inhaltlichen Austausch entwickelt.

Entscheidend für diesen Verlauf war bereits die Art der Vorbereitung des Settings, die auf den künstlerischen Hochschulkontext, das heißt auf eigene künstlerische Vorerfahrungen und auch auf vorauszusetzende Kenntnisse bezüglich künstlerisch-performativer Handlungsformen, Bezug nehmen konnte. Das Spezifische der Situation bestand zudem in einem Arrangement, was von den Studierenden selbst entwickelt worden war, wobei die geplanten Schritte und die sich daraus entwickelnden Antworten der Seminarteilnehmer_innen wiederholt im Rahmen der Planung antizipiert und in der eigenen Vorstellung durchgespielt worden waren. Auch ein Erfahrungswissen hinsichtlich der Voreinstellungen, die die Mitstudierenden in die Situation einbringen würden, spielte bereits bei der Planung eine Rolle, ohne die damit verbundenen Erwartungen einfach nur zu bedienen. Das daraus entstandene Setting[6] war offen genug, auch neue – in dieser Form vorher gar nicht erwartbare – Handlungsmöglichkeiten zuzulassen. Eine weitere Voraussetzung war das ambitionierte Interesse der Vorbereitungsgruppe an der wissenschaftlichen Thematik, kombiniert mit einem künstlerischen Anspruch, die visionären Potenziale eines kritischen theoretischen Zusammenhangs mit einer nonverbalen mimetischen Vermittlungsperformance didaktisch-kreativ zu verknüpfen.

Das vorgestellte Beispiel sollte aber auch gezeigt haben, wie die sich im Verlauf zeigende Entwicklung von neuen und lebendigen Ordnungsformationen damit zusammenhing, dass sich ein neuer Sinnbezug erst auf der Grundlage eines Sinnentzugs ereignete, was die hermeneutische und die posthermeneutische Philosophie auch als Bruch charakterisiert (vgl. Mersch 2005, 12). Erst aus den Zwischenstadien einer Leere und einer Nicht-Ordnung konnten neue Konstellationen hervorgehen, verknüpft mit der Tatsache, dass das sich entwickelnde Geschehen, auch in den inhaltlich-formalen Relationen, von niemandem vorher gewusst werden konnte. Trotz des kreativen Spielraums, der in dem geplanten Arrangement bereits eingeplant war, entwickelte sich die vitale Dynamik an den Grenzen des erwarteten Verlaufs. Irritationen und Unsicherheiten, die mit eigenen Verhaltenserwartungen konfrontierten, forderten die Beteiligten heraus und veranlassten sie, ihrer eigenen Art der Partizipation als Teilnehmer_in reflexiv zu begegnen. Dieser reflexive Blick auf die eigene Selbstpositionierung wird insbesondere aus den beiden hier vorgestellten Erinnerungsbildern deutlich und scheint im Zusammenhang mit einer intensivierten Wahrnehmungsbereitschaft zu stehen, auch gegenüber den eigenen sinnlich-leiblichen Wahrnehmungen und Impulsen. Diese werden zunehmend in das Geschehen einbezogen und zum Teil der gemeinsamen Entwicklungsdynamik.

Bereits den anfänglichen Irritationen scheint dabei eine Bedeutung für den weiteren Verlauf zuzukommen, als sich die üblichen Erwartungen nicht erfüllten und einige kontextspezifisch nicht einzuordnende Ordnungsformen in das Seminar eingebracht wurden, wie u. a. der leere Raum, die fehlende Arbeitsanweisung, das zwischenzeitliche Schließen der Vorhänge oder die vorrangig nonverbale Kommunikation. Es waren diese Einschnitte, die zu Momenten der Ungewissheit führten und auf die dann aber eine andere Art der Reflexivität folgte. Diese war mit einer Bewusstwerdung der eigenen Wahrnehmung, der leiblichen Gegenwart und auch weiterer wahrnehmbarer und spürbarer Konstellationen im gemeinsamen Raum verknüpft. In den unbeweglichen Körperhaltungen auf den Filmbildern (vgl. Screenshot 11) und in der darauf Bezug nehmenden analytischen Verknüpfung mit dem Erinnerungsbild der Studentin wird vorstellbar, wie der paradoxe Eindruck zu Beginn zunächst in eine zugleich individuelle und gemeinsame Erfahrung einer Leere und Ungewissheit führte. Aber, es war offensichtlich gerade diese Erfahrung, die eine Voraussetzung dafür schuf, dass sich der gemeinsame Prozess für etwas Neues öffnen konnte. Die Erinnerungen der Studierenden erlauben eine Teilhabe an der Veränderung ihrer Sichtweise und der wachsenden auch sinnlich-leiblichen Aufmerksamkeit zunächst für sich selbst und in der Folge auch für den Raum, die Anderen und schließlich für die Dinge und die Thematik. Im Zusammenhang damit wird das Geschehen im Ganzen zunehmend von einer anderen Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitshaltung getragen.

Es kann angenommen werden, dass es sich bei diesem sich entwickelnden zugleich wahrnehmungsoffenen und reflexiven Bezug auf das Gegenwärtige um ein Erfahrungsphänomen handelt, auf das sich auch zur Lippe bezieht, wenn er vom Sinnenbewusstsein im Rahmen einer ästhetischen Hermeneutik spricht (vgl. zur Lippe 2000). In der Weiterentwicklung der Hermeneutik Gadamers macht er nicht nur das Künstlerische und Ästhetische für den Erkenntnisvorgang fruchtbar, sondern er begreift auch die Hermeneutik selbst als einen ästhetischen Vorgang, indem er sie an die eigene, immer auch wahrnehmende Präsenz gebunden sieht.

6 In der Weiterentwicklung unserer Seminararbeit haben wir den hier praktizierten erfahrungsoffenen Charakter des Settings mit dem Begriff der ›kunstdidaktischen Installation‹ charakterisiert (QV Kap. I und II).

Hierbei spricht er u. a. von einer Logik des Imaginären, die sich in einer Verwobenheit des Anwesenden und des Abwesenden zeige und dabei zugleich einem Wandel und einer stetigen Erneuerung ausgesetzt sei. »Die Logik des Imaginären zerfällt, wenn das Abwesende nicht länger und nicht stark genug als anwesend empfunden wird – im Gegensatz zur Abstraktion des Begriffs, die weiter und weiter gedacht werden kann […]« (Zur Lippe 1987, 528). Mersch wiederum spricht von einem »Nichtzustand«, als einer produktiven Phase in künstlerischen Prozessen. Solch ein Zwischenzustand könne dabei wie eine Wünschelrute wirken, indem ein neues Paradigma in die Situation eintrete. Aber die Ermöglichung von »etwas Neuem« gelinge speziell dann, wenn die Möglichkeiten des vorhergehenden Systems an ihre Grenzen gekommen seien (vgl. Mersch 2005, 13).

In dem geschilderten Verlauf haben sich Hinweise gezeigt, dass in der Folge der Irritation der vertrauten Handlungsgewohnheiten zunächst eine Leere und daraufhin eine reflexive Gegenwärtigkeit ins Spiel kam, in der sich die Art der Aufmerksamkeit und die eigene Haltung gegenüber dem Geschehen veränderte. Diese war offensichtlich nicht vorrangig von der Intention getragen, ›eine gute Figur zu machen‹, sondern mehr motiviert durch eine eigene Bezugnahme auf die Entwicklungen des Geschehens und später auch der Thematik. Während Mersch hervorhebt, dass Kreativität eng verbunden sei mit einer Reflexionsleistung, die aus der Erfahrung eines Bruches im Rahmen einer Alteritätserfahrung resultiert (vgl. Mersch 2005, 12), würde ich – in Anlehnung u. a. an zur Lippe – ergänzen, dass diese Reflexionsleistung verknüpft ist mit einer Veränderung der Aufmerksamkeit, die sich mit der eigenen leiblich-sinnlich fundierten Gegenwart verbindet. Doch auch Mersch könnte in diese Richtung gedacht haben, wenn er den Begriff der »Blickumkehr« als eine grundlegende Veränderung der Sichtweise charakterisiert, die gerade durch die Künste bewirkt werden könne. Dabei betont er die Leistung der Aisthesis im Sinne eines Entwicklungsraums für das Präsentische (vgl. Mersch 2005, 10–21). Diese an die Aisthesis gebundene Präsenz zeige sich innerhalb des Ereignisses. Mersch geht so weit, Irritationen und Brüche als ein »Movens« der Produktivität und der Entwicklung des Neuen überhaupt zu verstehen (vgl. Mersch 2005, 12). »Die ›Sache‹ aber, die nicht eigentlich als eine ›Sache‹ bezeichnet werden kann, ist das ›Andere‹ des Denkens, das, was sich [zumindest nicht unmittelbar, A. d. V.] seinen Kategorien und Zeichen fügt: das ›Entgegenkommende‹, das in die Wahrnehmung hineinsteht, die ›Einzigartigkeit des Augenblicks‹, die sprachlos macht, oder die ›Differenz‹, die keinen Namen duldet, vielmehr aus der Fassung bringt und entsprechend Begriff und Zugriff entmächtigt« (ebd. 11).

Dieser Sinnentzug im Zusammenhang mit dem Ereignis einer sich intensivierenden Gegenwärtigkeit innerhalb der Erfahrung zeigt sich im Rahmen des Seminarbeispiels aber noch auf einer weiteren für den Vollzug eines gemeinsamen

Bildungsgeschehens relevanten Ebene. Die beschriebene, sich entwickelnde kreative Offenheit im Zuge des Verlaufs stand in engem Zusammenhang mit dem Vorgang, als die mit den Begriffen beschrifteten Kartons ins Spiel gebracht wurden. Sowohl die Aktivitäten der Studierenden, die in den ausgewählten Bildern zu sehen sind, als auch die Veränderungen in der Kamerabewegung, dokumentieren diese Momente einer sich verändernden Bezugnahme auf die Sache im Rahmen eines vitalen sozialen mimetischen Zusammenspiels. Ein zentraler Impuls ging dabei von den mit den Begriffen beschrifteten Kartons aus, wobei durch die entstandene Verflechtung der Begriffe mit der Materialität der Kartons die konkrete Ebene der sinnlich-leiblichen, auch handelnden Bezugnahme fortgeführt und weiterentwickelt werden konnte, die im vorherigen Teil der Seminarsitzung unmittelbar vorangegangen war. Während die Kartons in der Folge handelnd in unterschiedliche Ordnungen und Konstellationen gebracht wurden, konnten die Studierenden eine Verknüpfung auch zu ihren eigenen Vorstellungen und Wissensbezügen herstellen, ohne sie zunächst noch sprachlich ausformulieren, bzw. in ein theorie- und textgeleitetes Ordnungsgefüge bringen zu müssen, wie es zunächst im Erinnerungsbild der Studentin gemutmaßt wurde. In der Form einer handelnd-reflexiven Bezugnahme konnte so das bis zu diesem Stand entwickelte sachliche Verständnis eingebracht, in unterschiedlichen Konstellationen und Ordnungen erprobt, verändert, verschoben und performativ gemacht werden. In dieser Weise wurden die Begriffe auf den Kartons in eine Art der Reflexivität eingebunden, die konkret handelnd und reflexiv abstrakt zugleich war. Gewonnen wurde dabei eine Offenheit, die dazu herausforderte, den Seminarverlauf als ein gemeinsames Entwicklungsgeschehen wahrzunehmen und in weiten Teilen auch zunehmend aktiv mitzugestalten. Dabei hatte insbesondere die materielle ›Präsenz der Dinge‹, die in ihrem Gebrauch weder durch fixierte inhaltliche Vorgaben, noch durch ritualisierte Handlungsroutinen bereits festgelegt waren, eine entscheidende Bedeutung. Erst so konnten Theorieorientierung und Wahrnehmungsbezug in einem zunächst noch spielerischen Wechsel von Sinnkonstitution und Sinnentzug miteinander verknüpft werden und sich der Prozess auch zunehmend gegenüber einer reflexiven Selbstpositionierung öffnen. Nicht nur in ihrer thematisch-begrifflichen Bezugnahme, sondern auch in ihrer Widerständigkeit ›als Ding‹ appellierten dabei die beschrifteten Kartons zugleich an eine sinnlich-geistige Kontaktbereitschaft der Beteiligten. Nach Adorno beziehe Kunst gerade ihre Einzigartigkeit daraus, dass sie am Materialhaften, am Sinnlichen haftet, die sie allem Denken überlegen mache (vgl. Mersch 2006, 1). Käte Meyer-Drawe spricht von einer Empfänglichkeit, die sich im Kontakt mit den Dingen im Rahmen eines Antwortgeschehens ereignen könne. »Denn Dinge blicken uns nicht an und sie wispern uns auch nicht ihre Bedeutung zu. Ihre Expressivität entsteht in unserer Antwort auf den Anblick, den sie bieten, auf den Geruch, der

von ihnen ausgeht. Kindern und Künstlern steht es zu, den ›appeal‹ der Dinge zu vernehmen. Sie beugen sich nicht dem Diktat des Denkens. Seit wir uns jedoch im Dienste der Erkenntnis an die neuzeitliche Frontstellung von Subjekt und Objekt gewöhnt haben, fällt es uns im Denken schwer, die Erfahrung in Worte zu fassen, dass uns die Dinge etwas angehen« (Meyer-Drawe 2012, 17).

Innerhalb dieser Kreation einer performativen künstlerischen Vermittlungsform, die sich einem identifizierenden Zugriff sowohl auf die beteiligten Subjekte als auch auf das ›Objekt der Erkenntnis‹ entzog, ist es den Studierenden in dem hier vorgestellten Beispiel gelungen, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich eine neue und kreative Ordnungsformation entwickeln konnte. Die hier beschriebene und reflektierte Ausrichtung der Seminarsitzung sollte dabei nicht in der Funktion einer vorgestellten Alternative zu einer klassischen wissenschaftlichen Text- und Begriffsarbeit missverstanden werden, sondern sie war gerahmt als ein ›fachdidaktisches Hauptseminar‹ und hatte dabei auch die Funktion einer experimentellen didaktischen Erprobung. Im Rahmen dieses didaktisch-künstlerischen Experiments wurde ein mit dem Inhalt verknüpfter Weg der Annäherung an einen komplexen, theoretischen Sachverhalt erprobt, der in seiner Ermöglichung in dieser Form natürlich völlig an den spezifischen örtlichen, zeitlichen und personalen Kontext gebunden war. Exemplarisch kann der Vorgang – so wie er sich entwickelt hat – aber dennoch zeigen, dass und wie an die Aisthesis gebundene situationsspezifische Bezugnahmen und damit zusammenhängende subjektive Bedeutungsgehalte im aktuellen Kontakt mit der Thematik, den Dingen und den Anderen für die Art des kommunikativen Wechselspiels und der darauf aufbauenden Entwicklung einer Lehr- und Lernsituation von Bedeutung sind. Dies ist in spezifischer, jeweils ganz unterschiedlicher Art und Weise auch in anderen Seminar- oder Unterrichtszusammenhängen von Bedeutung und kann besonders dann fruchtbar werden, wenn es gelingt, sich im Sinne einer theoretischen und / oder praktischen Problembewältigung erfahrungs- und erkenntnisoffen auf einen – auch an der gemeinsamen Präsenz orientierten – reflexiven Prozess im Sinne der Sache einzulassen (vgl. Engel 2011, 84 ff.).

Der gemeinsame Prozess dieser hier vorgestellten Erfahrung hinterließ seine Spuren (vgl. Screenshot 15) in der durch die Dinge und die Zitate veränderten Gestalt des Raumes und in den Erinnerungen der Beteiligten. Der theoretische Hintergrund von Adornos Ästhetischer Theorie konnte dabei insbesondere in einer Bezugnahme auf das Mimetische über den theoretischen Rahmen hinaus auch praxisreflexiv erfahrbar werden. »Damit Mimesis [aber A. d. V.] Erkenntnis werden kann, bedarf es des ›korrektiven Korrelats‹ der Rationalität, denn sie ist es, welche die nötige begriffliche Distanz gegen eine leere, physiologische Anähnelung an die Natur bewahrt, wohingegen Mimesis den durch ebendiese rationale Distanz hervorgegangenen Hiatus zwischen Subjekt und Objekt kittet« (Stein 2008, 4). Insbesondere das abschließende gemeinsame Reflexionsgespräch deutet auf eine Bewusstwerdung dieser Zusammenhänge bei vielen der beteiligten Studierenden hin, natürlich mit unterschiedlichen Fragen und reflexiven Ansatzpunkten, die insbesondere das Verhältnis von theoriegeleitetem Textbezug und performativer Erfahrung beleuchteten.[7]

Die Bedeutung dieser Erfahrungen für den jeweiligen professionsbezogenen Bildungsprozess kann natürlich auf der Grundlage des hier vorliegenden Materials nicht abschließend beantwortet werden. Zumindest zeigt der medial protokollierte Prozess Entwicklungsmerkmale hin zu einer anderen Art der Teilhabe, die zudem in einigen der Erinnerungsbilder als zeitlich situierte Erfahrungen mit einer reflexiven Bezugnahme auf das Geschehen wiederzufinden sind. Interessant erscheint auch, dass die Thematik des Rätselcharakters von den damals beteiligten Studierenden wiederholt in Praktika, aber auch Seminar- und Prüfungskontexten aufgegriffen wurde. Zudem kann in der weiteren Forschungsarbeit eine möglicherweise in diesem Kontext vorausgelegte Spur zu weiteren professionsbezogenen Bildungserfahrungen auf der Grundlage von bereits erhobenem Material im Rahmen eines schulischen Praktikums noch weiter verfolgt werden.

Eine Annäherung an ein Verständnis der Situation erfolgte hier zunächst schwerpunktmäßig auf der Grundlage zweier Perspektiven, der medial aufgezeichneten Wahrnehmungsspur und der erinnernden Vergegenwärtigung einer Teilnehmerin. Der Einsatz unterschiedlicher Methoden wird in der empirischen Sozialforschung unter dem Begriff der Triangulation u. a. im Sinne einer Erweiterung der Validität der Forschung praktiziert und genutzt (vgl. u. a. Flick 2008, 28 ff.). In dem hier vorgestellten Forschungszusammenhang orientierte sich das Forschungsinteresse daran, die Entwicklung der Seminarsituation und die sich vollziehende Veränderung ihrer Qualität zunächst noch einmal wahrnehmend zu rekonstruieren und wissenschaftlich-reflexiv zu kommunizieren. Dies geschah hinsichtlich meiner Perspektive als Lehrende und Forscherin in der nochmaligen mimetisch prozessualen Beschreibung des Geschehensverlaufs, die sich gründete auf die analytische Reflexion der im Filmmaterial sichtbar werdenden Veränderungen der jeweiligen Blickweise auf die Situation und der damit verbundenen Qualität der Teilhabe. Zwei Leistungen der filmbasierten Analyse zeigen sich dabei als interessant auch für weitere Forschungen insbesondere im Zusammenhang mit einer forschenden Lehrpraxis: 1. die Möglichkeit, über das mit der Kamera aufgezeichnete Material auch unabhängig

7 Aus den interessanten Positionierungen in dem abschließenden Seminargespräch, das ebenfalls aufgezeichnet und transkribiert wurde, soll hier nur ein Zitat auf die Reflexionsebene hinweisen: »[…] Der Text ist ne Ergänzung, der fasst das nochmal in Worte, aber eigentlich ist die Erfahrung, die wir hier gemacht haben ja sowas ähnliches, wie das, was da beschrieben ist, nur wir machens halt […]«.

von dem, was sich in der Erinnerung zeigt oder eingeprägt hat, einen nochmals korrigierenden und erweiternden Blick auf das Geschehen zu werfen und 2. über die Sichtbarkeit des Bildmaterials prozessuale Vorgänge und mögliche Strukturen auch performativ und bildbasiert kommunizierbar machen zu können, sowohl für den wissenschaftlichen als auch für den pädagogisch-didaktischen Diskurs. Als weiteres Korrektiv und als kommunikative Bezugnahme insbesondere im Blick auf die Frage einer professionsbezogenen Bildungsleistung der aufgezeichneten Seminarsitzung wurde hier – zunächst – eines der entstandenen Erinnerungsbilder in die narrativ-analytische Beschreibung des Geschehensverlaufs miteinbezogen, dies immer dann, wenn die erinnerte Geschehensbeschreibung Bezugnahmen zu dem auf dem Filmmaterial sichtbaren Geschehen erlaubte. Trotz dieses Bemühens, der stattgefundenen Komplexität des Geschehens durch eine Erweiterung der Sichtweise näher zu kommen, bleibt sich das Vorgehen dabei dennoch der prinzipiellen Grenzen nachträglicher Verstehensmöglichkeiten bewusst. Ebenso weiß sich die pänomenologisch-hermeneutische Annäherung an die Einbindung des reflektierten Prozesses in ein kontextuell, zeitlich und örtlich mitbestimmtes Gefüge gebunden (vgl. Engel 2010b). Interessant und weiter verfolgenswert erscheint dabei aber, dass sich inzwischen in einer Mehrzahl an analysierten Entwicklungsverläufen von institutionell gerahmten Lehr- und Lernsituationen, die durch eine erkenntnis- und erfahrungsoffene Dynamik charakterisiert waren, auffällige Parallelen hinsichtlich einer inneren Entwicklungslogik in ganz unterschiedlichen Kontexten und im Rahmen ganz unterschiedlicher Thematiken zeigten (vgl. Engel 2007; 2010a; 2011, 84–150; 2013).

Insbesondere die jüngeren Studien zur Qualität schulischen Unterrichts (s. o.) fordern dazu heraus, sich um die Gestaltung von Lernprozessen zu bemühen, die auch vertiefende Bildungserfahrungen ermöglichen. Hierbei kann man von der Kunst und der künstlerischen Erfahrung lernen. Hartle betont, in Orientierung an Adorno, dass Kunst die Eigenschaft habe, dass sie nur in Begriffen und Gesetzen ihrer inneren Entwicklung und nicht in Vorstellungen der Invarianz interpretiert werden könne (vgl. Hartle 2007). Auch die Alteritätserfahrung in der Kunst aber ist dabei intersubjektiv situiert und ereignet sich im Rahmen einer Erfahrung auch von (sozialer) Realität. Der zu kultivierende Umgang mit dem Unbestimmten konfrontiert auch deshalb nicht mit einem absolut Anderen, sondern bleibt verknüpft mit gemeinsamen Symbolisierungen, Gewohnheiten und Erzählungen, die mit den jeweiligen Kontexten in Verbindung stehen. Im künstlerischen Studium lernen die Studierenden insbesondere auf die diesen Prozessen innewohnenden unbestimmbaren und unverfügbaren Momente im Umgang mit einem Material, Medium oder einer Situation künstlerisch und kreativ zu antworten. Sie sind dabei herausgefordert, jeweils eigene und neue Gestaltungs- und Handlungslogiken zu entwickeln,

in denen die medialen Eigenschaften und Bedingungen mit der eigenen Wahrnehmung und Handlung in eine Korrespondenz geraten können. Die Lehrerbildung hat die Chance, einen Transfer dieser voraussetzungsreichen Dispositionen und der sich dabei auch entwickelnden Kompetenzen auf die pädagogische und die didaktische Praxis zu fördern.

Im Blick auf diese hier nur angedeuteten grundlegenden Zusammenhänge erscheint es sinnvoll, dass bereits im Rahmen der didaktischen Hochschullehre beide Arten der Erfahrung – die kreativ-künstlerische und die pädagogische – nicht völlig getrennt voneinander praktiziert, betrachtet und reflektiert werden. Gerade auch der zeitlich und räumlich gerahmte schulische Unterricht, auf dessen verantwortliche Gestaltung es die Studierenden vorzubereiten gilt, ist stark mit der Erfahrung einer gemeinsamen sinnlich-leiblichen Anwesenheit verknüpft. Lehrerbildung sollte deshalb nicht nur die Vermittlung eines Bewusstseins hinsichtlich der mimetischen Besonderheiten dieses Lehrens und Lernens mit einschließen, sondern auch die Kultivierung einer Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Gegenwärtigkeit dieser Praxis im Rahmen einer eigenen bildungsoffenen, das heißt selbst noch weiterlernenden Teilhabe. Hierzu bedarf es insbesondere der Bereitschaft zu einer Öffnung und zugleich kritischen Reflexivität gegenüber den jeweilig spezifischen kontextuellen Bedingungen. Erst im Rahmen dieser kontextuellen Bezugnahmen kann sich dann auch eine ethisch verantwortliche, pädagogisch-didaktische Kreativität entwickeln. Diese ist mit der Herausforderung verbunden, auch die Grenzen des Möglichen immer wieder neu auszuloten, um die ebenso notwendigen Stabilitäten, Sicherheiten und Kontinuitäten im Blick auf die Kinder und Jugendlichen im Auge zu behalten. Eine besondere Aufmerksamkeit kommt deshalb den Voraussetzungen, aber auch den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen selbst zu, wenn es darum geht, ein kritisches Interesse an der Welt, den anderen, den Dingen und ihren Thematiken verantwortungsbewusst zu fördern. Aber dieser ethische Anspruch kann sich nicht in einem Umfeld pädagogischer Moralisierung realisieren, sondern viel besser im Rahmen einer verantwortlichen und zugleich sensiblen Haltung der Lehrenden, die sich darüber bewusst sind, die gemeinsame Lehr- und Lernsituation in ihrer eigenen Logik aufmerksam verfolgen und zugleich kreativ mitgestalten zu können. Dabei geht es in besonderer Weise auch darum, loslassen zu können, ohne Verantwortung zu vernachlässigen, d.h. auch Raum freizugeben für die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen und für den Prozess im Ganzen. »Nicht wir stiften den Sinn allein«, schreibt Meyer-Drawe, »sondern wir werden durch die Dinge zu einem Sinn angestiftet [...]. Die Bestimmtheit steckt in der Situation« (Meyer-Drawe 2012, 18).

Beide Bereiche – künstlerisch-ästhetische und pädagogische Wahrnehmungs- und Handlungsdimensionen – zeigen sich so als eingebunden in ein intersubjektives gemeinsames Erfahrungsgeschehen, in dem es kreative und transformatorische Entwicklungen zu konzipieren, zu begleiten, selbst zu erleben und individuell und gemeinsam zu reflektieren gilt.

Es war nicht zuletzt John Dewey, der in seinen pragmatisch aber zugleich praxisreflexiv und grundlagentheoretisch ausgerichteten Reflexionen über ein Lernen in und an der ›Erfahrung‹, einen Zusammenhang zwischen der Qualität der künstlerischen und der erzieherischen Prozesse begründet hat. In seiner Schrift ›Kunst als Erfahrung‹ hat er die zentralen Potenziale und Grundlagen der ästhetischen Erfahrung im Rahmen der Kunst dahingehend herausgearbeitet, dass man an ihr verstehen könne, was ein lernendes Ereignis innerhalb der Erfahrung überhaupt ausmache. Dabei charakterisierte er den Wert und die Bedeutung einer Erfahrung erst durch diese ästhetische Qualität und dies als Voraussetzung für die Möglichkeit zu Wachstum und Entwicklung. Er argumentierte dabei für ein Erziehungssystem, das auf der Grundlage einer so ausgerichteten partizipativen Teilhabe der Schüler_innen auch zu einer kreativen Schulentwicklung führen könne. Dies insbesondere verstand er als einen Beitrag für eine demokratische gesellschaftliche Zukunft, aber nicht im Sinne einer reinen ›Employability‹. Das heißt, es ging ihm gerade nicht darum, dass die Gegenwärtigkeit der Kinder und Jugendlichen für die vermeintlichen Notwendigkeiten einer nicht voraussehbaren Zukunft geopfert würden (vgl. Dewey 2005/1934; Engel 2004/2011, 150 ff., Hickman 2007; Latta 2013; Eisner 2002).

Auch über die Fachspezifik hinaus macht es Sinn, die in allen Lehr- und Lernsituationen immer auch wirksamen ästhetischen Bildungsanteile noch stärker in den Blick zu nehmen, denn auch aus den anderen Fächern sind diese gar nicht ganz und gar zu eliminieren (vgl. Rumpf 1995, Combe / Gebhard 2007). Die Herausforderung an eine kreative didaktische Vermittlungspraxis besteht deshalb in der weiteren Entwicklung und Kultivierung von wirklich erfahrungs- und lernoffenen Formationen, die sich dabei aber nicht alleine über ein methodisches Setting ausweisen, sondern ebenso die kontextspezifischen reflexiven und wahrnehmungsoffenen Bezugnahmen als pädagogische Haltungen herausfordern. Eine Vielzahl aktueller pädagogisch-didaktischer Losungen, die u. a. mit Begriffen wie ›Selbststeuerung‹ und ›Selbstverantwortlichkeit‹ für eine innovative oder auch effektive pädagogische Praxis werben, berücksichtigen nicht selbstverständlich, dass ein so ausgerichteter Bildungsprozess auch auf der Erfahrung einer gemeinsamen Welt gründet und dass damit auch Grenzen der eigenen Verfügbarkeit verbunden sind (vgl. Meyer-Drawe 2012, 17). Ebenso der Begriff der ›Individualisierung‹ impliziert nicht per se die notwendige Offenheit der Pädagog_innen gegenüber einer Andersartigkeit des Anderen. Auch eine wohlgemeinte Diagnose der kindlichen Voraussetzungen kann sich – wenn sie falsch verstanden wird – zu einer Projektion ihr oder ihm gegenüber entwickeln und im Ergebnis verhindern, was eigentlich erreicht werden wollte. Meyer-Drawe warnt ausdrücklich vor einer interpretativen Festlegung des Anderen im Bild: »Die Bestreitung des Undurchschaubaren durch den Anderen, der immer schon genau weiß, was man ist und werden wird, engt den Möglichkeitsraum des Ich ein und kann besonders dann als gewaltsam empfunden werden, wenn in der Entwicklung des Kindes […] Muster der Entfaltung festgelegt werden. Der Prozess der Stigmatisierung bekämpft […] das Protestpotential des Ich, das darin gründet, dass es zwar in den Relationen zu anderen und zu den Dingen das ist, was es ist, aber nicht in der bloßen Wiederholung, sondern in der kreativen Abwandlung« (Meyer-Drawe 2000, 22).

Jugendliche und insbesondere Kinder zeigen sich als hoch sensibel gegenüber der Frage, ob Lernsituationen eine Offenheit gegenüber ihren Gedanken, Emotionen, kreativen Antworten und auch unvorhersehbaren Entwicklungen haben, oder nicht. Sie erwarten jedenfalls mehr Herausforderungen und Unterstützungen, als nur einen ›Schülerjob‹ (vgl. Breidenstein, 2006) erfüllen zu müssen. Gewiss wird dies sowohl eine kreative, als auch eine ethische und bildungspolitische Herausforderung nicht nur in der Lehrerbildung sein, die jedoch eine Entwicklungschance für eine lebendige Kultur des Lehrens und Lernens ermöglichen könnte.

ANHANG

Informationen zu den Herausgeberinnen

Katja Böhme, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Münster im Lehr- und Forschungsbereich Kunstdidaktik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte im Bereich Ästhetischer Bildung, Bild(er) als empirisches Forschungsmaterial, experimenteller Beobachtungsprozesse, Formate zwischen Kunst und Kunstpädagogik.

Studium der Kunst / Kunstpädagogik und Germanistik an der Universität Osnabrück und der Université Sorbonne Nouvelle, Paris III. Referendariat und Abschluss als Gymnasiallehrerin in den Fächern Deutsch und Kunst. Tätigkeit als Kunstlehrerin am Gymnasium in den Sekundarstufen I und II.

Seit 2011 Mitarbeit in dem Forschungsprojekt *Übergangsräume von kunstakademischer Hochschulbildung zu kunstpädagogischer Unterrichtspraxis – Künstlerische Potenziale im Transfer auf kunstdidaktisches Denken und Handeln* an der Kunstakademie Münster. Lehrveranstaltungen an der Kunstakademie Münster und der Universität Potsdam. Seit 2012 Arbeit an einer Promotion zu forschenden Beobachtungspraktiken von Studierenden in den Übergangsphasen der Lehramtsausbildung. Der Fokus der Promotion liegt auf der Verschränkung der verschiedenen Beobachtungsperspektiven von Schüler_innen, Studierenden und Forscher_innen. Seit 2012 ist sie als Vorstandsmitglied im BDK e. V. Berlin tätig.

Birgit Engel, Dr. phil., Professorin für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster. Arbeitsschwerpunkte im Bereich ästhetischer und künstlerischer Bildung sowie der phänomenologisch-hermeneutischen und praxisreflexiven Annäherung an Lehr- und Lernprozesse in Schule, Hochschule und Kulturarbeit.

Studium der Kunstpädagogik und Erziehungswissenschaft an der Universität Oldenburg im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung bei Prof. Dr. Rudolf zur Lippe. Langjährige Arbeit als Studienrätin, Oberstudienrätin und Koordinatorin für Ästhetische Bildung an Gymnasium und Gesamtschule. Promotion 2003 mit der Arbeit *Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht* im Rahmen des Bielefeld-Kasseler-Graduiertenkollegs *Schulentwicklungsforschung an Reformschulen.* Initiierung des künstlerischen Schulentwicklungsprojekts *Schule als KunstOrt* mit begleitender qualitativ empirischer Grundlagenforschung. Langjährige Hochschullehre u. a. an der Universität Bielefeld in den Bereichen der Kunstdidaktik, der Unterrichtswissenschaft, der (inter)kulturellen Bildung und der Kulturarbeit.

Seit 2011 Lehre und Forschung im Bereich der Kunstdidaktik als Professorin an der Kunstakademie Münster. Entwicklung einer erweiterten kunstdidaktischen Lehre als bildungsorientierter und experimenteller Erfahrungsraum. Leitung des aktuellen Forschungsprojekts zum Professionalisierungsprozess von Kunstpädagog_innen mit dem Titel *Übergangsräume von kunstakademischer Hochschulbildung zu kunstpädagogischer Unterrichtspraxis – Künstlerische Potenziale im Transfer auf kunstdidaktisches Denken und Handeln.* Seit 2013 auch Vorträge und Kooperationen in internationalen Kontexten.

Zu den Autor_innen: Die vorliegende Publikation ist durch die Mitarbeit von Lehramtstudierenden der Kunstakademie Münster im Rahmen eines Hauptseminars im WS 2011/2012 entstanden. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher künstlerischer Praxen und Erfahrungen aus den verschiedenen künstlerischen Klassen veröffentlichen folgende studentischen Autor_innen eigenständige Textbeiträge über die gemeinsam entwickelten experimentellen kunstdidaktischen Formate:

Benjamin Bode, Lena Böge, Viviana Büker, Charlotte Amina Debs, Marie Heiderich, Hubertus Huvermann, Sarah Milanowski, Lisa Kratzer, Esther Mittermeier, Clara Napp, Paula Roesch, Lisa Rosemann, Jana Röther, Birgit Wichern

ANHANG

Literaturangaben
Text-Ergänzungen

I
Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung

Adorno, Theodor W. Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1977
Altrichter, Herbert / Feindt, Andreas Handlungs- und Praxisforschung, in: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette: Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2008, S. 449–466
Benner Dietrich / Englisch, Andrea Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science, in: Journal of philosophy of Education 38, 2004, S. 409–428
Breidenstein, Georg Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden 2006
Buschkühle, Carl-Peter Welt als Spiel, Band 1 und 2, Oberhausen 2007
Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 140–144, <http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4542>, Zugriff am 21.01.14
Combe, Arno / Gebhard, Ulrich Sinn und Erfahrung, Opladen 2007
Combe, Arno Verstehen im Unterricht, Wiesbaden 2012
Dalbkermeyer, Antje Kooperation als künstlerisches Erfahrungsfeld. Ästhetisches Lernen im Akademie-Wartburg-Projekt, in: Zs. Die Grundschulzeitschrift, Heft 257, 9/2012, 4–7
Deleuze, Gilles / Guattari, Felix Rhizom, Berlin 1977
Dewey, John Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M. 1980
Ehrenspeck, Yvonne / Rustemeyer, Dirk Bestimmt unbestimmt, in: Combe, Arno / Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996
Engel, Birgit Bildung im Ort der Zeit. Reflexive Begegnungen von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg): Erziehung – Phänomenologische Perspektiven, Würzburg 2010a, S. 179–202
Engel, Birgit Der bewegte Raum – Schulische Bildung braucht lebendige Ordnungen, in: AHAes 20 (2010b) – Pädagogische Hochschule Oberösterreich (Hg): Der Imperativ des Raums, S. 5–8
Engel, Birgit Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, 2011, <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/>, Zugriff am 22.01.14
Engel, Birgit / Böhme, Katja Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, Text im Diskurs, 2012, <http://www.zkmb.de/index.php?id=109>, Zugriff am 22.01.14
Engel, Birgit Die kunstpädagogische Lehramtsausbildung. Besondere Potenziale des Künstlerischen und des Ästhetischen im didaktischen Transfer, Münster, 2013, ZfL-Newsletter Juli 2013; http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/newsletter/wwu_newsletter_lehrerbildung_2-13_web.pdf
Engel, Birgit Common Creative Potentialities in Art and Pedagogy, in: Artistic Studies Research Centre of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon (Hg.): Creative Processes in Art, Lissabon (CIEBA / FBAUL), erscheint 2014
Hedtke, Reinhold Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung, in: Kostrzewa, Frank (Hg.): Lehrerbildung im Diskurs, Berlin 2007, S. 25–89
Helsper, Werner Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, S. 149–171
Herzog, Walter / Makarova, Elena Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, S. 63–79
Hetzel, Andreas Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens, Bielefeld 2009
Hölscher, Stefan Freiheit oder Zweck? Die Künstlerische (Aus-)Bildung von Lehramtsstudierenden, in: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur Künstlerischen Bildung, Oberhausen 2012, S. 219–233
Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hg.) Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007
Kokemohr, Rainer Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie, in: Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007, S. 13–68
Krämer, Sybille Spur. Spurenlesen als Orientierung und Wissenskunst, Frankfurt a. M. 2007
Kükelhaus, Hugo / Lippe, zur Rudolf Entfaltung der Sinne. Ein ›Erfahrungsfeld‹ zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt a. M. 1986
Lippe, Rudolf zur Sinnenbewusstsein I und II. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Hohengehren 2000
Maset, Pierangelo Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten, Hamburg 2009
Maset, Pierangelo Ästhetische Bildung der Differenz, Norderstedt 2009
Mersch, Dieter Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M. 2002
Mersch, Dieter Imagination, Figuralität und Kreativität. Zur Frage der Bedingungen kultureller Produktivität, in: Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur, Bd. 4, 1 (2005), <http://www.sicetnon.org/index.php/sic/article/view/139>, Zugriff am 22.01.14
Meuter, Norbert Geschichten erzählen, Geschichten analysieren. Das narrativistische Paradigma in den Kulturwissenschaften, in: Jaeger, Friedrich / Straub, Jürgen (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart / Weimar 2004, S. 140–156
Meyer-Drawe, Käte Illusionen von Autonomie, München 2000
Meyer-Drawe, Käte Diskurse des Lernens, München 2008
Meyer-Drawe, Käte Empfänglichsein für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie, in: Dörpinghaus, Andreas / Neißler, Andreas (Hg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge, Würzburg 2012, S. 13–28
Mollenhauer, Klaus Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990a), S. 481–494
Mollenhauer, Klaus Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990b, S. 3–18
Mollenhauer, Klaus Grundfragen Ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim / München 1996
Oevermann, Ulrich Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, M. / Marotzki, W. / Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn 2002, S. 19–64
Otto, Gunter Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Band 1–3, Seelze-Velber 1998
Peez, Georg Kunstpädagogik und Biografie, München 2009
Ricoeur, Paul Zeit und Erzählung, Bd. I.: Zeit und historische Erzählungen, in: Grathoff, Richard / Waldenfels, Bernhard (Hg.): Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Welt, Bd. 18/1, München / Paderborn 2007
Rumpf, Horst Diesseits der Belehrungswut – Pädagogische Aufmerksamkeiten, Weinheim-München 2004
Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane Pädagogisierung, Halle-Wittenberg 2013
Schreier, Helmut (Hg.) Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis, Stuttgart 2001
Schulz, Wolfgang Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe, in: Otto, Gunter / Luscher-Schulz, Gerda (Hg.): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe, Weinheim / Basel 1997
Selle, Gert Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst, Hannover 1990
Selle, Gert Befreiung vom Unterricht. Das ästhetisch arbeitende Subjekt, in: Poiesis 10, Hohengehren 1999
Tangian, Katia Spielwiese Kunstakademie: Habitus, Selbstbild, Diskurs, Hildesheim 2010
Thompson, Christiane Bildung und die Grenzen der Erfahrung, Paderborn 2009
Waldenfels, Bernhard Antwortregister, Frankfurt a. M. 1994
Waldenfels, Bernhard Bruchlinien der Erfahrung, Frankfurt a. M. 2002
Waldenfels, Bernhard Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a. M., 2006
Westphal, Kristin Stimme. Geste. Blick. Der Körper als Bezugspunkt für Lern- und Bildungsprozesse, in: Heß, Frauke (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Reihe: Musik im Diskurs. Band 19, Kassel 2004, S. 9–26
Wiggershaus, Rolf Theodor W. Adorno, München 2006

Wulf, Christoph / Gebauer, Gunter
Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft, Reibeck bei Hamburg 1992
Wulf, Christoph Mimesis und performatives Handeln, in: Grundlagen des Performativen, Weinheim / München 2001, S. 253–273
Wulf, Christoph Mimetisches Lernen, in: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim / Basel 2007, S. 91–101

II
Kunstdidaktische Installationen – Erfahrungsräume zwischen Kunst und Didaktik

Adorno Theodor W. Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1977
Bishop, Claire Installation art: a critical history, New York 2005
Blohm, Manfred Räume und Biografien. Vorwort, in: Lehn, Antje / Stuefer, Annette (Hg.): Räume bilden. Wie Schule und Architektur kommunizieren, Wien 2011, S. 9–13
Buschkühle, Carl-Peter Konturen künstlerischer Bildung, in: ders. (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung, Köln 2003, S. 19–45
Czirak, Adam Partizipation der Blicke. Szenerien des Sehens und Gesehenwerdens in Theater und Performance, Bielefeld 2012
Engel, Birgit Der bewegte Raum – Schulische Bildung braucht lebendige Ordnungen, in: AHAes 20/2010 – Pädagogische Hochschule Oberösterreich (Hg): Der Imperativ des Raums, Linz, S. 5–8
Engel, Birgit Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, 2011 <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887>, Zugriff am 20.01.2014
Fischer-Lichte, Erika Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M. 2004
Gebauer, Gunter / Wulf, Christoph
Mimesis: Kultur – Kunst – Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg, 1998
Hantelmann, Dorothea von How to do things with art. Zur Bedeutsamkeit der Performativität von Kunst, Zürich u. a. 2007
Kabakov, Ilya Iosifovič Über die ›totale‹ Installation, Ostfildern 1995
Kathke Petra Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre, in: Zeitschrift für Ästhetische Bildung, 01/2009 <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/11/8>, Zugriff am 20.01.2014
Kathke, Petra Möglichkeitsräume öffnen. Material-Inszenierung als kunstpädagogische Intervention, in: Didaktisches Forum, 01/2010 <www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2010-01-kathke.pdf>, Zugriff am 20.01.2014
Lyotard, Jean-Francois Der Widerstreit, Fink 1989
Maset, Pierangelo Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten, in: Pazzini, Karl-Josef / Sturm Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Thorsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen, 10/2005, Hamburg 2005
Maset, Pierangelo / Reuter, Rebekka / Steffel, Hagen (Hg.) Corporate difference. Formate der Kunstvermittlung, Lüneburg 2006
Merleau-Ponty, Maurice Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966
Meyer-Drawe, Käte Diskurse des Lernens, München 2008
Nollert, Angelika (Hg.) Performative Installation, Köln 2003
Rebentisch, Juliane Ästhetik der Installation, Frankfurt a. M. 2003
Reich, Kersten Muss der Kunstdidaktiker Künstler sein?, in: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung, Köln 2003, S. 73–92
Noltze, Katja Dialog Kunst – Raum: Situative Innenrauminstallation als Wahrnehmungsangebot und Lernort, Oberhausen 2005
Rosenthal, Mark Understanding installation art. From Duchamp to Holzer, München [u. a.] 2003
Umathum, Sandra Kunst als Aufführungserfahrung, Bielefeld 2011
Westphal, Kristin (Hg.) Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim, München 2007

Material zum Beitrag:
Transkriptionsregeln in Kürze:
Wort betont
LAUT gesprochen
Stimme heben ?
(..) (...) Pausenlänge in Sekunden
g e d e h n t e Sprechweise
// parallel gesprochen //
(vermuteter Wortlaut?)
Bild 1 zeitliche Zuordnung des Screenshots zum Gesprächsverlauf

Audiotranskript Video I, Auszüge (04:46 Minuten)
A: also warte. du musst das jetzt nochmal sagen. (.) **Bild 1** also das ist jetzt Inga mit der tapetenrolle (zeigt mit hand auf sie) da .) und ähm Inga hat eine wunderbare installationsidee für diese rolle (lacht) (.) mach mal **Bild 2, 3** (4) (00:00:17)
F: Herrlich! echt H E R R L I C H. (00:00:18)
I: jetzt nehmen wir die anderen auch noch
A: großartig.) das sieht auch ein bisschen aus wie ne klorolle (00:00:21)
J: ja ja
F: wir hätten das ganze auch mit klorollen machen können (00:00:26)
A: ich finde das mit den säulen wirklich ziemlich gut (00:00:28) (es werden weitere tapetenrollen ausgepackt und hingestellt)
F: man könnte das auch so mit dem klopapier … mich erinnert das immer so an klassenfahrten (Anna lacht) (00:00:38)
A: da ist der aufforderungscharakter auf jeden fall schon da (00:00:40)
F: **Bild 4** find ich auch (…) oder kindergeburtstag (00:00:44)
I: irgendwie kommts mir so wenig vor. aber es sind schon alle da oder? (00:00:48)
A: ihr könnt auch das stonehenge der tapetenrollen machen und das nach den himmelrichtungen ausrichten (lachen) wenn ihr noch ein bisschen hintergrund braucht (…) oder einfach säulen.) ein säulengang. Es ist ja auch gerade witzig mit der großen säule daneben (00:01:05)
F: ja ja
I: ich komm ja wegen der säulen **Bild 5** überhaupt darauf was mit tapete zu machen (00:01:13)
S: wegen den säulen?
I. ja (00:01:16)
A: ja das ist schön mit den tapeten (..) also finde ich (00:01:27)
F: ja die funktionieren auf jeden fall auch alleine **Bild 6** (00:01:30)
I: und nicht zukleben
F: n e e nicht zukleben
A: nee nee das hält ja (00:01:37)
F: ja die halten einerseits die sind auch (.) die haben sehr viel ausstellungscharakter (00:01:45) (Inga stellt eine rosafarbene tapete dazu.)
A: aber ist auch nicht schlecht (00:01:53)
F: joa (zögerlich)
A: komm .) das ist doch lustig (lachen) vielleicht so ein paar einzelne (00:01:59)
I: wir würden auf jeden fall geld sparen (lachen) (Es werden weitere farbige tapeten aus einer kiste gezogen und dazugestellt.) (00:02:11)
A: was ist denn wenn wir nur so ein paar ganz witzige nehmen? nicht so neutrale sondern dann noch so welche die so richtig bescheuert sind.) wie diese kindertapeten und dann noch eine glitzer und dann ist gut (00:02:21) (.)
I: es kommt halt sehr drauf an.) also eigentlich finde ich es schon gut es zu trennen (00:02:27) (…) es ist was ganz anderes. Man hätte lust es zweimal durchzuführen.) einmal mit bunt und einmal mit weiß (lacht) (00:02:30)
A: was ist denn wenn wir das räumlich einfach nur trennen? (.) auf der einen seite vom foyer gibt es bunte auf der anderen nur weiße (00:02:43)
I: und sie sehen erst die weißen und später entdecken sie die bunten (00:02:47) (.)
A: dann geht ein aufschrei (spricht mit verstellter Stimme) »EY ich hab was gefunden« nee quatsch. (lachen) (00:02:51) (3) ich weiß es nicht. Aber die idee ist doch auch nicht so doof oder? nur so ein stück räumlich zu trennen
S: dann vermischen sie sich in der installation // J: man hat einfach lust sie zu verwenden // (00:03:04)
S: ja die würden sich dann in der installation schon mischen **Bild 9** // J: ja die würden sich mischen vielleicht also müssen sie sich auch nicht // (00:03:11)
I: es ist halt was ganz anderes wenn man mit diesem neutralen (..) zeug arbeitet.) dann hat man andere möglichkeiten also ich weiß nicht (.) ist das dann mehr tapete ? oder schon bild? oder nur noch – ? (4) **Bild 7** (Inga rollt die blaue Tapete auf und schaut sich die Motive an.) wie geht man denn damit? (.) also da geht man ja anders mit um? (00:03:35)
F: da guckt man sich die bilder an dann schneidet man die aus und klebt die irgendwo auf (Spricht mit einer kindlichen Stimme.) (00:03:37)
S: dann ist das so ein bastelding für kinder (00:03:42) (4)
I: wobei das ja auch ja auch so eine frage ist ob die scheren oder so was dabei haben
S: ja stimmt (Frieda stimmt zu.)
F: reißen kann man ja auch (00:03:56)
I: ja gut man könnte reißen (unv.) aber das wäre auf jeden fall was anderes.) außerdem sind die ja hier zum Teil schon zerschnitten (00:04:04) (unv.) (6) (00:04:19) also nehm ich sie wieder weg okay?
A: bis auf eine vielleicht (00:04:26) (lautes Lachen) damit der kontrast schön groß ist.) da gibt es dann auch vielleicht ein bisschen streit. **Bild 8** (00:04:31) (lachen)

I: ja g e n a u das wollen wir ja auch provozieren (Alle lachen. Die bunten Tapeten werden weggenommen.)
A: ja die rosane die finde ich eigentlich so großartig. Und die ist ja auch vom von der helligkeit also ich weiß nicht ich glaub ja (.) stell doch mal vor zehn weiße und eine rosane (00:04:46)

Audiotranskript Video II, Auszüge (Länge 07:36)
F: dann geht's total um die eine rosane .) warum die da rein gekommen ist und was das bedeutet und was das sein soll und so weiter (00:00:18)
S: ja die (bedeutung ?)
F: dann ist das der star und der rest ist die kulisse (00:00:26) […]
A: ja aber letztlich guck mal das ist ja jetzt spielerisch und da geht's ja nicht um nen kunstwerk .) primär .) sondern es geht ja um ne erfahrung und in der hinsicht find ich das witzig weil da ja noch mal was ganz anderes mit reinkommt ne gruppendynamik und spielerischer so auch dieses so von wegen ach krass ja klar es gibt so ganz verschiedene und die sind alle so uniform und weiß und neutral und die ist total anders […] diese kindertapete diese rosane die ist ja s c h r e c k l i c h eigentlich die dann so reinzunehmen und zu sagen ja komm einfach so für um um um es so (00:01:17) […]
F: Inga was sagstn du dazu?
I: ja ich weiß es nicht weil einerseits denk ich ok wenns nicht mehr um das weiße (..) wenns nicht mehr um die weißen raufaser (dinger?) geht .) also wenn man wenn man das schon mischt dann dann könnte man auch einfach nur die bunten nehmen und ich nehm die raufaser für was anderes oder so (00:01:52)
A: findest du auch bei einer einzelnen ? weil ich finde dass gerade dadurch das noch mal total offensichtlich wird
I: ja ich weiß es wird irgendwie es wird dann dann .) aber ich finde nicht dass man die bunte braucht um die weißen als weiße wahrzunehmen [...] (00:02:10)
Bild 10
A: und was ist denn ? wenn wir es so betrachten es ist quasi so nen kleiner anflug von humor und humor hat ja auch nen aufforderungscharakter weißt du .) wenn sie hinkommen und die rosane tapete sehen und lachen und nicht denken b o a h was für ne bierernste installation so .) weil ich mein die tapete ist schon ziemlich minimal / J.: ja natürlich / […] das hat so ne gewisse lockerheit wie die ja auch so sagt hey spielen so und nicht sagt (verstellt die stimme) jetzt macht ihr eine hochwertige künstlerisch qualitative superinstallation in diesem foyer mit diesen weißen tapeten so oder ? (00:02:47)
F: ja
I: ja aber für mich ist es im prinzip so wenn ich denke also wenn ich mir das vorstelle mit kleinen kindern oder irgendwelchen kindern die nicht klein sind oder so das wär halt ein viel krasserer aufforderungscharakter die bunten zu haben wenn man die alle angucken wollen würde und alle vergleichen wollen würde und jede andere ausrollt also man hat halt vielmehr den drang irgendwie was zu bearbeiten als mit den weißen (00:03:10)
A: und viel weniger architektonisch quasi ne […]
I: ja genau warum wir die raufaser nehmen wollten
A: weils so neutral ist (4) hattet ihr noch andere gründe? (lacht) (00:04:10)
I: ja weil es eben nicht mehr so papier ist // A: durch die ja ja // das war irgendwie das eine thema und ähm wir nehmen aber tapete weil es eben diese architektonische komponente vielleicht auch drin hat (00:04:28)
A: und das geht auch stärker weg vom zeichnen ne also dadurch ist es nicht so zum zeichnen weil du kannst nicht gut drauf zeichnen
I: ja ähm also dass mans nicht als papier sieht sondern tatsächlich als das als tapete die man eben eigentlich n o r m a l e r w e i s e an der wand hat .) ausgepackt aber halt auch irgendwie als grundlage für diese bilder (unv.) und dass man halt damit dann mit dieser sehr neutralen sache auf den raum zugeht in dem man sich befindet und dass man dann halt ähm (unv.) oder irgendwie wände vielleicht konstruiert oder irgendwas oder oder säulen oder was weiß ich eben aus diesen tapeten konstruiert und das ist ja mit dieser bunten tapete anders oder (Anna lacht) (00:05:17) […]
I: das hat halt viel größeren rätselcharakter //
A: was? // das bunte .) man wills ausrollen und gucken ob das jetzt ob ich jetzt schon alle bilder gesehen hab (00:05:48)
A: also ich muss ich muss sagen ich find diesen spielerischen aspekt so ganz gut weil sonst ist der anspruch eben wieder dieser totale so ernst kunstakademie? charakter und ich denke es ist eigentlich ganz nett weißt du das ist wie so nen kleiner witz weißt du und dann ist das so das ist nen guter einstieg (00:06:03)
I: aber ich denke halt ja gut man hat den witz //
A: ist ne verlockung // ok dann hat man halt dieses kunstakademiedingen und dann macht man einen witz daraus und das wird dann zum thema // A: ja meinste? // das weiße der akademie ja // F: ja das glaub ich auch // und dass man halt irgendwie den den den ähm diese ganze reduziertheit auf auf das nötigste und so (00:06:22)
A: mhm ja ja klar das hat natürlich schon mehr aussage so von selber dann als einfach das weiß
I: ja und auf jeden fall geht es dann ganz stark also alle werden ja wohl die pinke tapete vielleicht sehen wollen außer die die halt sehr zufrieden sind mit der weißen rolle und gleich irgendwie ne idee haben was sie damit machen wollen und dann frag ich mich wenn man das so verspielt machen will ob man dann nicht doch einfach alle bunten nimmt alle die da sind und dann halt ähm (00:06:45)
S: ja aber ich find halt also dieses architektonische wo wir ja auch drauf hinaus wollten dass sich das auch in den raum integriert und man damit einfach auch sachen irgendwie noch machen kann das ist damit völlig verloren (00:06:58)
I: genau ja das stimmt .) weil das lässt sich ja überhaupt nicht mehr in den raum integrieren
S: ne und das war ja auch das spannende wie es aussieht dann im endeffekt wenn jetzt diese ganzen weißen tapeten sich da halt so anschmiegen an die // J.: ja // ja was weiß ich (00:07:16) […]
S: wir sollten einfach bei einem bleiben
I: also ich tendier jetzt auch wirklich dazu die weißen zu nehmen (00:07:36)

III
Erfahrungsraum Bus –
das Nebensächliche sichtbar machen

Brand, Sanja Kunst im öffentlichen Raum, Frankfurt 2010,<http://www.art-magazin.de/kunst/26941/?mode=print>, Zugriff am 21.01.14

IV
Leib-haftige Erfahrung mit Naturmaterialien

Dörpinghaus, Andreas / Uphoff, Ina Katharina Die andere Zeit der Dinge. Ein Metaphysischer Grenzübertritt, in: Dörpinghaus, Andreas / Nießeler, Andreas (Hg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge, Würzburg 2012, S. 153–168
Kathke, Petra Sinn und Eigensinn des Materials. Bd. I: Sand und Erde, Weinheim, Basel 2006

Lange, Marie-Luise (Hg.) Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen, Berlin 2006
Sautermeister, Wolfgang JETZT. Notizen zur Lehrbarkeit von Performance Kunst, in: Lange, Marie-Luise (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen, Berlin 2006, S. 77–88
Winnicott, Donald Woods
Vom Spiel zur Kreativität., Stuttgart 2012
Fröhlich, Grit Mut zum Irrtum, in: oya – Anders denken. Anders leben 19 (2013), <http://www.oya-online.de/article/read/935-mut_zum_irrtum.html>, Zugriff am 21.01.14

V
Von der Rolle: Am materiellen Minimum

Blohm, Manfred Als sie den Raum betraten … Gedankenimpulse für Lernsituationen zum Themenfeld Räume und Orte. Ein kunstpädagogisches Lesebuch, Bd. 2, Hamburg 2012

VI
Die Heterogenität der Dinge –
Sinneserfahrungen im Vergleich

Adorno, Theodor W. Negative Dialektik, Frankfurt a. M. 1966
Adorno, Theodor W. Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1977
Bilstein, Johannes / Reuter, Guido (Hg.)
Auge und Hand, Oberhausen 2011
Blohm, Manfred / Heil, Christine / Peters, Maria / Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.)
Über Ästhetische Forschung. Lektüren zu Texten von Helga-Kämpf-Jansen, München 2006
Dörpinghaus, Andreas / Uphoff Ina K. Die andere Zeit der Dinge. Ein metaphysischer Grenzübertritt, in: Dörpinghaus, Andreas / Nießler, Andreas (Hg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge, Würzburg 2012, S. 153–168
Engel, Birgit / Böhme, Katja Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld. Text im Diskurs 2012, <http://www.zkmb.de/index.php?id=109>, Zugriff am 21.01.14
Kämpf-Jansen, Helga Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu

einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln 2001
Kükelhaus, Hugo / Lippe zur, Rudolf Entfaltung der Sinne. Ein ›Erfahrungsfeld‹ zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt a. M. 1986
Meyer-Drawe, Käthe Diskurse des Lernens, Paderborn 2008, S. 150–87
Russell, Bertrand Probleme der Philosophie, Frankfurt a. M. 1967
Thompson, Christiane Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Rundgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn 2009
Wulf, Christoph Der Blick: Kontrolle, Begehren, Anschauung, in: Bilstein, Johannes / Reuter, Guido (Hg.): Auge und Hand, Oberhausen 2011

VII
Stille Post

Adorno, Theodor W. Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1977
Merleau-Ponty, Maurice Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966

VIII
Skulptur als intersubjektive Erfahrung – Über die Potenziale performativer Prozesse im Kunstunterricht am Beispiel der One Minute Sculptures Erwin Wurms

Kluge, Friedrich / Seebold, Elmar (Hg.) Art.»Skulptur«, in Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin und Boston 2011
Engel, Birgit / Böhme, Katja Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, Text im Diskurs, 2012, <www.zkmb.de/index.php?id=109>, Zugriff am 23.01.14
Engel, Birgit Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, 2011, <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/>, Zugriff am 22.01.14
Harlan, Volker / Rappmann, Rainer / Schata, Peter Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys, Achberg 1976
Sans, Jerôme Der Nullpunkt der Skulptur, in: Erwin Wurm, Ausstellungskatalog Museum moderne Kunst Stiftung Ludwig, Wien / St. Gallen 1994
Seel, Martin Ästhetik des Erscheinens, Frankfurt am Main 2003
Soldaini, Antonella / Wurm, Erwin One Minute Interview, in: Erwin Wurm - Glue your brain. Ausstellungskatalog Galleria Gianluca Collica, Catania 2004
Umathum, Sandra Kunst als Aufführungspraxis, Bielefeld 2011
Weibel, Peter Erwin Wurm Ausstellungskatalog Neue Galerie Graz, 2002
Wurm, Erwin / Metzger, Rainer Erwin Wurm: Du bringst zwei Dinge zusammen, und es ergibt sich etwas Neues. Ein Gespräch mit Rainer Metzger, in: Kunstforum International, Bd. 158 (2002), S. 198–213

IX
Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik

Adorno, Theodor, W. Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M. 1973
Askin, Ridvan Mneme, Anamnesis and Mimesis: The Function of Narrative in Paul Ricœur's Theory of Memory, forum for inter-american research (2009), <http://www.interamerica.de/volume-2-1/askin/>, Zugriff am 21.01.14
Bohnsack, Ralf Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation, in: Yvonne Ehrenspeck, Burkhard Schäffer (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen 2001, S. 67–89
Bohnsack, Ralf Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, Opladen & Farmington Hills 2009
Bohnsack, Ralf Qualitative Bild- und Videointerpretation, Stuttgart 2011
Breidenstein, Georg Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden 2006
Buschkühle, Carl-Peter Die Welt als Spiel I und II, Oberhausen 2007
Cochran-Smith, Marilyn / Lytle, Susan Inquiry as stance: Practitioner Research for the Next Generation, New York and London 2009
Combe, Arno / Gebhard, Ulrich Sinn und Erfahrung – Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule, Opladen & Farmington Hills, 2007
Dewey, John Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M. 1980
Dewey, John Demokratie und Erziehung, Weinheim 2000

Dewey, John Wie wir denken, Zürich 2009
Ehmer, Hermann K. Betrifft: Kunsterfahrung, in: BDK – Mitteilungen 3 (1995), S. 12–17
Eisner, Elliot W. The Arts and the Creation of Mind, New Haven & London 2002
Engel, Birgit Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, Münster: Waxmann, 2004
Engel, Birgit Schule als KunstOrt – Künstler antworten auf die ästhetische Bildungskrise. In AHAes – Die pädagogische Zeitung für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Linz: Pädagogisches Institut des Bundes in Oberösterreich, 2007, S. 2–5
Engel, Birgit Der bewegte Raum. Schulische Bildung braucht lebendige Ordnungen, in: AHAes: Der Imperativ des Raumes. Die pädagogische Zeitung für die allgemeinbildenden Höheren Schulen 20 (2010a), S. 5–7
Engel, Birgit Bildung im Ort der Zeit. Reflexive Begegnungen von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg): Erziehung – Phänomenologische Perspektiven, Würzburg 2010b, S. 179–202
Engel, Birgit Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2. überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, 2011, <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/>, Zugriff am 21.01.14
Engel, Birgit / Böhme, Katja Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, Text im Diskurs, 2012, <http://www.zkmb.de/index.php?id=109>, Zugriff am 21.01.14
Engel, Birgit Intensivierte Gegenwart. Eine erfahrungsoffene Aufmerksamkeitshaltung als künstlerische und pädagogische Orientierung, in: Kulturelle Bildung. Wie gelingt ästhetisches Lernen, 10 (2012)
Engel, Birgit Spürbare (Selbst-)Bildung. Der Erdboden als Situierungsbezug in lebendigen Bildungsprozessen, in: Voigt, Beatrice (Hg): Visionen einer Kultur der Nachhaltigkeit- BodenLeben. Annäherung an eine verborgene Dimension des Lebens im Dialog von Wissenschaft, Kunst und Bildung, München 2013, S. 170–180
Engel, Birgit Common Creative Potentialities in Art and Pedagogy, in: Artistic Studies Research Centre of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon (Hg.): Creative Processes in Art, Lissabon (CIEBA / FBAUL), erscheint 2014 (Die Veröffentlichung geht auf einen Vortrag auf der gleichnamigen Tagung im September 2013 in Lissabon zurück)
Fischer-Lichte, Erika Semiotik des Theaters. Eine Einführung. Das System der theatralischen Zeichen, Tübingen 1988
Fischer-Lichte, Erika Die Macht der Dinge: Zur Performativität von Bildern, in: dies.: Performativität – eine Einführung, Bielefeld 2012, S. 161–178
Flick, Uwe Triangulation – Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden 2008, S. 28ff.
Gadamer, Hans-Georg Wahrheit und Methode, Tübingen 1965
Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.) Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim / Basel 2007
Gruschka, Andreas Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar 2009
Hartle, Johan Negativität und Entkunstung. Zur Unbestimmtheit des Ästhetischen im Anschluss an Adorno, in: Gamm, Gerhard / Schürmann, Eva (Hg.): Das Unendliche Kunstwerk. Von der Bestimmtheit des Unbestimmten in der ästhetischen Erfahrung, Hamburg 2007, S. 287–315
Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hg.) Ungewissheit Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003
Helsper, Werner Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, S. 149–171
Hickman, Lerry / Neubert, Stefan / Reich, Kersten John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster 2004
Kämpf-Jansen, Helga Ästhetische Forschung, Köln 2004
Kawulich, Barbara B. Participant Observation as a Data Collection Method [81 paragraphs], Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 43 (2005), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>, Zugriff am 21.01.14
Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hg.) Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007
Krämer, Sybille Was also ist eine Spur und worin besteht ihre epistemische Rolle? Eine Bestandsaufnahme, in: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst, Frankfurt a. M. 2007, S. 11–33
Latta, Margaret M. Curricular Conversation – Play is the (Missing) Thing, New York & London 2013

Lippe, Rudolf zur Sinnenbewusstsein I und II. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Hohengehren 2000
Maset, Pierangelo Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten, Hamburg 2005
Merleau-Ponty, Maurice Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966
Merleau-Ponty, Maurice Das Primat der Wahrnehmung, Frankfurt a. M. 2003
Mersch, Dieter Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M. 2002
Mersch, Dieter Imagination, Figuralität und Kreativität. Zur Frage der Bedingungen kultureller Produktivität, in: Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur. Im netz. Rubrik performativität (Dezember 2005), <http://www.sicetnon.org/index.php/sic/article/view/139>, Zugriff am 21.01.14
Mersch, Dieter Mediale Paradoxa. Zum Verhältnis von Kunst und Medien, in: Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur. Im netz. Rubrik performativität (September 2006), http://www.sicetnon.org/index.php/sic/article/view/139/159, Zugriff am 21.01.14
Meuter, Norbert Geschichten erzählen, Geschichten analysieren. Das narrativistische Paradigma in den Kulturwissenschaften, in: Jaeger, Friedrich / Straub, Jürgen (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart / Weimar 2004, S. 140–155
Meyer-Drawe, Käte Illusionen von Autonomie, München 2000
Meyer-Drawe, Käte Diskurse des Lernens, München 2008
Meyer-Drawe, Käte Empfänglichsein für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie, in: Dörpinghaus, Andreas / Neißler, Andreas (Hg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge, Würzburg 2012, S. 13–28
Müller-Funk, Wolfgang Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung, Wien 2007
Pazzini, Karl-Joseph / Sabisch, Andrea / Tyradellis, Daniel Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung, Zürich 2013
Ricœur, Paul Zeit und Erzählung, Bd. 1: Zeit und historische Erzählung, in: Grathoff, R. / Waldenfels, B. (Hg.): Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Welt, Band 18/1, München, Paderborn 2007
Rumpf, Horst Von der Stoffbeherrschung zur Weltaufmerksamkeit; in: Wicke, E., u. a. (Hg.): Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule, Weinheim 1995, S. 43–55
Schaefers, Christine Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002), <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3785/pdf/SZBW_2002_H1_S65_Schaefers_D_A.pdf>, Zugriff am 21.01.14
Schiller, Friedrich Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart 2006
Selle, Gert Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst, Hannover 1990
Selle, Gert Betrifft Beuys. Annäherung an Gegenwartskunst, Unna 1994
Stein, Swen Der Begriff der Mimesis in der Ästhetischen Theorie Adornos, kunsttexte.de- e-journal on Visual Art History, 4 (2008), <http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2008-4/stein-swen-2/PDF/stein.pdf>, Zugriff am 21.01.14
Thompson, Christiane Bildung und die Grenze der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn 2009
Waldenfels, Bernhard Antwortregister, Frankfurt a. M. 1994
Waldenfels, Bernhard Bruchlinien der Erfahrung, Frankfurt a. M. 2002
Westphal, Kristin Stimme. Geste. Blick. Der Körper als Bezugspunkt für Lern- und Bildungsprozesse, in: Heß, Frauke (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Reihe: Musik im Diskurs, Bd. 19, Kassel 2004, S. 9–26
Winnicott, Donald Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1979
Wulf, Christoph / Gebauer, Gunter Mimesis. Kultur- Kunst – Gesellschaft, Reibeck bei Hamburg 1992
Wulf, Christoph / Gebauer, Gunter Spiel – Ritual – Geste. Das Mimetische in der sozialen Welt, Reinbek bei Hamburg 1998
Wulf, Christoph Mimetisches Lernen, in: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim / Basel 2007, S. 91–101
Wulf, Christoph (mit Erika Fischer-Lichte) (Hg.) Gesten. Inszenierung. Aufführung, Praxis, München 2010
Wulf, Christoph (m. A.-M. Nohl) Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse, in: ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft S. 25–13 (2013)
Zahn, Manuel Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2012

Material zum Beitrag:
Ganzer Text: Erinnerungsbild 1:
Ein leerer Raum
Irritation – fragende Gesichter. – Was macht man? –
Wo setzt man sich hin? – Warten.
Alle Geräusche werden bedeutend –
alle Bewegungen –
Ich will mich bewegen.
Es gäbe Raum dafür.
Nur Körper. Keine Taschen, Stühle.
Nichts anderes, nur unsere Körper.
Plötzlich, stehen sie auf, nacheinander
Meinen Körper durchfährt eine Unruhe.
Ich beobachte sie, versuche zu erfahren
wo sie herkommt,
von wo aus sie ausgelöst wird, wie sie sich anfühlt?
Spannend, sie ist da – einfach so.
Ich stehe auf, es musste sein.
Ich fange an körperlich wahrzunehmen,
folge den Impulsen, die in meinem Körper entstehen,
lausche ihnen.
Ich genieße die Situation des Schweigens,
einer rein körperlichen Kommunikation.
Woher sie auch kommen mag.
Es gibt keine Anweisungen,
ich achte auf die Bewegungen,
es kommen viele Impulse
Einige sitzen.
ich möchte sie mit meinem Umschreiten,
mit meinem Körper zum Bewegen animieren …
Was sollen wir machen, was passiert?
Ich folge aufmerksam.

Alle –
eine andere Spannung –
eine andere Wahrnehmung –
eine wachere.
Sie holen Kisten,
o.k., jetzt wird's konkret.
Jetzt geht es wieder ums Denken.
Was sind das wohl für Begriffe?
Was sollen wir damit machen?
Muss es richtig sein?
Muss es etwas ergeben?
Egal vergiss es. Mach einfach. Intuitiv.
Was sich ergibt, – so wie du die Begriffe
jetzt verstehst, auf deine Weise.
Oh wow. Jeder kann mitmachen auf diese Weise.
Es hat nicht viel mit dem Text zu tun.
Das ist irgendwie interessant zu betrachten,
was die Begriffe mit mir, mit der Welt,
meinem bisherigen Leben,
meinen jetzigen Denkweisen zu tun haben könnten.
Es entsteht ein Fluss.
Das Schweigen ist akzeptiert,
es entsteht ein anderes Tun, fast wie eine Trance.
In aufmerksamer Trance, und doch wie von selbst
ohne Stocken,
ein körperliches Nachdenken.
Obwohl der Körper nicht denken kann,
wird er Teil des Denkens.
Geräusche wie die der kratzenden Miene auf Karton,
das Abreißen stark haftenden Paketbands
bestimmen einen stillen Rhythmus
Fast eine Art Takt in einem ungeschriebenen Stück
und doch ist es da.
Gesten fügen sich ein, werden bedeutend.

Orginaltext: Erinnerungsbild 2
Ich, in meiner stillen Blase
Die Geräusche, besonders das leise Heulen,
die Geschäftigkeit der Anderen,
ich in meiner stillen Blase,
die Dunkelheit, das Kratzen des Stifts
auf dem Karton in der Stille.
Ich habe meinen Rhythmus verlangsamt,
sehen, was die anderen machen,
auf ganz andere Ideen kommen,
die ernsten Gesichter, die eigenen Regeln,
nicht gezwungen sein,
den Impulsen, die kommen folgen können,
entscheiden, ob und was ich machen möchte,
nicht mit den anderen sprechen,
aber gemeinsam aufmerksam da sein,
eine indirekte Aufforderung
Möglichkeiten und Vorschläge, Sehen, Hören,
nur das machen, was man machen möchte,
sich mit anderen erleben, sich einzeln erleben,
mitmachen und /oder etwas anderes machen.
Selbst entscheiden,
Spielen, auf dem Boden sitzen,
nur Socken anhaben,
nicht sprechen.

Cover und Buchrücken Birgit Engel
Kap. I Clara Napp (9)
Kap. II Paula Roesch (Film)
Katja Böhme (Auswahl der Screenshots: 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49)
Kap. III Viviana Büker, Sarah Milanowski (61, 63, 64, 67)
Kap. IV Lena Böge, Charlotte A. Debs, Lisa Rosemann (69, 72, 73)
Kap. V Birgit Engel (77, 78, 79, 80, 81)
Kap. VI Katja Böhme (83, 86, 87, 88)
Kap. VII Hubertus Huvermann (91, 93)
Birgit Engel (94)
Kap. VIII Clara Napp (97, 99, 100, 105)
Claudia Gutknecht (101)
Kap. IX Birgit Engel (Film und Auswahl der Screenshots: 107, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 139, 141)
Anhang Annika Wanzek (153)
Literaturangaben Birgit Engel (157)

Die Qualität der Professionalisierung von Lehrer_innen ist aktuell ein mit Vordringlichkeit diskutiertes Thema.

Der erste Band einer Buchreihe zum Thema ›Didaktische Logiken des Unbestimmten‹ nähert sich den Frage- und Problemstellungen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden ausgehend von Prozessen der künstlerischen Bildung und ihrer intersubjektiven Situierung in experimentell gerahmten Vermittlungssituationen.

Was charakterisiert Lehr- und Lernprozesse, in denen nicht nur Form und Gestalt des Produkts, sondern auch der prozessuale Vorgang einer künstlerischen Offenheit unterliegen? Wie können die in diesen Prozessen herausgeforderten Dispositionen, mit Momenten des Unbestimmten und Unwägbaren umzugehen, als wahrnehmungsoffene Haltungen auch in eine pädagogisch-didaktische Praxis reflexiv eingebracht werden? Wie kann also ein Transfer dieser Erfahrungen unterstützt werden?

Das hier vorliegende Buch widmet sich diesem Feld der (kunst-) pädagogischen Professionalisierung. Die Beiträge berichten in jeweils eigener Weise, wie Studierende und Hochschullehrende der Kunstakademie Münster in eine Reflexion der eigenen Lehr- und Lernpraxis geraten. Dabei ergeben sich nicht nur neue Verknüpfungen zwischen Kunst und Pädagogik, sondern auch zwischen Forschung und Lehre.

kopaed ISBN 978-3-86736-187-3 18,80 Euro