



Johannes Kirschenmann:
Bild und Bildung
– Vom Gärtnern im hortus pictorum

Die Einladung, heute einen kunstpädagogischen Beitrag zur Geburtstagslaudatio vorzutragen zu dürfen, kam mir wie das feine Büttchen vor, auf dem eine charmante Dame zum Empfang bittet. Solch eine Einladung ehrt, und ich folge ihr gerne!

Diese charmante Lady residiert im besten Alter unter einer noblen Adresse in Leipziger Exklusivlage; ihr Haus gilt als eines der bestgeführten in der Republik, ihre Attraktivität beweist sich gleich mehrfach: Nicht nur sind Sie in großer Zahl gekommen, um ihr Ihre Referenz zu erweisen, die Zöglinge der charmanten Dame sind gesuchte Repräsentanten einer soliden, weil umfassend gebildeten und durch Könnerschaft geprägten Kunstpädagogik in den Schulen, auch außerhalb Sachsens.

Der Zustrom derer, die hier einen Platz am Institut begehren, schwillt jährlich an. Und jenseits des talentierten Lehrpersonals prägen die gedruckten Empfehlungen aus dem Haus den Kunstunterricht, zunächst in der einstigen DDR, seit einer Dekade in der erweiterten Republik.

Lebensweisheit erwarten wir zu Recht von einer Fünfzigjährigen, doch hat unsere Leipziger Allegorie hervorragend in den Dekaden ihres Zuschreitens auf das halbe Hundert die mutige und notwendige Frische als Tugend eingeübt, die Sache auch anders zu sehen als gewollt, als verordnet oder bloß als populistisch opportun. Deshalb ist heute nicht nur dem Institut zu seinem famosen Standing und seiner herausragenden Performance, wie man neudeutsch sagt, zu gratulieren, sondern besonders jenen, die zur Qualität der Lehre auch Format und kluge, unbeugsame Haltung als Fermente akademischer Bildung beigetragen.

Über Bild und Bildung möchte ich mit Ihnen reflektieren, um ein Stück die gegenwärtige Kunstpädagogik ein wenig zu beleuchten und in der Conclusio Aufgaben der universitären wie schulischen Kunstpädagogik zu bestimmen.

Seit Dezember des letzten Jahres geht ein Gespenst durch Deutschland, das Gespenst von PISA. Gespenster sind irrational und doch realiter bedrohlich – PISA ist für unsere Zunft besonders bedrohlich, da wir nach der partiell gewiss richtigen PISA-Diagnose in den Heilungsversuchen, ungewollt unter die Räder einer restriktiven Bildungspolitik zu geraten drohen, die im ungewollten Pakt mit einer philologischen Kathederpädagogik doch wieder Gesundheit im Pauken von Vokabeln und Algorithmen sucht.

Freilich müssen wir schulisches Beharren im Alten auch im Lichte unseres eigenen Engagements für veränderte Lernkulturen prüfen!

Eine in ihren pluralen Methoden avancierte Kunstpädagogik kann mit ihrer zur Aufklärung strebenden Arbeit am und mit dem Bild genau jene Bildung begünstigen, die nach PISA verstärkt reklamiert wird.

Reklamiert wird die Kompetenz zum Verständnis komplexer, nicht linearer Zusammenhänge und die Fähigkeit, abseits genormter Einbahnstraßen auf den Nebenpfaden neue Lösungen

zu finden. Diesen unseren essentiellen Bildungsbeitrag müssen wir nicht nur tagtäglich in der Praxis leisten, sondern in der bildungstheoretischen Debatte noch deutlicher beweisen. Damit mag das gelingen, was Prof. Schulz gestern bei der Vernissage zur Schulze-Retrospektive in der Kustodie eindringlich forderte: Unser Fach muss von seiner peripheren Lage am Rand des Bildungsgeschehens wieder näher an den »nervus rerum« rücken. Dort gehört es hin!

Das Bild hat die Sprache und das gedruckte Wort, jene verabsolutierten Katalysatoren der Moderne, längst überholt. Dabei soll hier nicht wiederholend die katholische Bildopulenz im Gestus protestantischer Askese die Bildmächtigkeit eines medial konstruierten Alltags beklagt werden, nur weil schon historisch das Bild wirkmächtige Gegenstrategie gegenüber dem auf Aufklärung und Kritik zielenden Wort war.



Das Bild ist heute in nahezu allen sozialen Systemen Informations- und Bedeutungsträger. Die Ästhetisierung von Kommunikation avanciert in Gefolge der Bildschirmmedien global quer zu den ethnisch geprägten Bildkulturen und unterliegt dabei den dominanten Bildkodierungen jener Kulturen, die das Kapital haben, die Bildtechniken zu generieren und transkulturell zu etablieren.

Der Primat der Schrift wurde einst von jenen Eliten durchgesetzt, die ihren Status auf das exklusive Wissen um Schrift stützen konnten, und fortan erklärten sie die Welt nach dem Inhalt ihrer Bibliotheken. Streitigkeiten um die Deutungshoheit wurden in den Scriptorien mit Raffinesse geführt, was uns Umberto Eco »Im Namen der Rose« anschaulich demonstrierte.

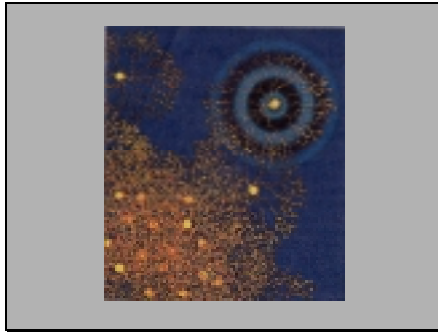
Im heutigen Zeitalter der Videosphäre wird Welt dominant über Bilder konstruiert, und die Machteliten operieren visuell. Ein Vergleich von sechs Ausgaben der Bildzeitung mit einer Ausgabe der Wochenschrift ZEIT zeigt dies so eindrücklich wie eine Analyse des Bundestagswahlkampfes: Es regiert das Bild mit inszenierter Pose und Geste, es mangelt an scharfer Differenzierung der Rede im selbst differenzierten Text. Historisch ist dies eine Wiederkehr, wenn wir daran denken, dass die Rhetorik als Kunst der in der römischen Antike genau dann abbrach, als Standbilder der Herrscher die Macht visuell ohne Widerspruch behaupteten und den Diskurs über Sprache für beendet erklärten.

Mitnichten ist es paradox, wenn wir Kunstpädagogen als Experten für das Bild uns heute als die Schriftgelehrten einmischen, die das Bild rückerobern und dazu den Sprachdiskurs nobilitieren.

Kulturgeschichtlich sind wir heute auf dem linearen Pfad von der Erfindung der Schrift und später der Buchdruckerkunst mit den elektronischen Medien bei der vollendeten Unterordnung des Menschen unter das gespeicherte Wissen angekommen. Doch der gut informierte Mensch wird in einer Sphäre konstituiert, über die er nicht redend oder urteilend verfügt: Die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Menschen können nicht mehr beim Wort genommen werden, wir müssen sie beim Bild nehmen. Die vielen Bilder in unserer Gesellschaft, vom bildgestützten Automaten, der uns Geld vom Konto gibt, bis zu den bildreichen Wettervorhersagen, lassen die Kohäsionskräfte der Gesellschaft verloren gehen; Bilder erhöhen den Abstand zwischen den

Menschen (von Hentig 2002, 48).

Die These ist also, dass unter dem Vorwand des Fortschrittes sich Bilder in die zwischenmenschliche Kommunikation schieben und so unmittelbare Kommunikation als sozialen Kitt vertrocknen lassen und sei es nur das suspendierte Gespräch der Großmutter mit dem Bankangestellten.



Dies rätselhafte Bild hier ist Ausdruck einer wissenschaftlichen Bildkommunikation, die mit ihren neuen bildgebenden Verfahren zur Erkundung der Welt eine Nervenzelle in der Netzhaut des Auges wiedergibt. Erst dieses Bild ermöglichte die dann später in Sprache gefasste Erkenntnis, dass Bereiche in ein- und derselben Nervenzelle der Retina unabhängig auf unterschiedliche Bewegungsrichtungen reagieren. Nur bildlich, nicht biochemisch gemessen, konnte die Ionenkonzentration und die Ionenwanderung hin zu dem gebündelten Sehnerv aufgedeckt und nachgewiesen werden.

Die Illustration naturwissenschaftlichen Erkennens und Dokumentierens ist für uns seit da Vinci oder Sibylla Maria Merian nicht wohl bekannt. Doch zu ihrer Zeit und lange danach wurde das Bild indexalisch an Sprache gebunden. Seit dem Mittelalter mit den vom Volk verstandenen Bildprogrammen der Kirchenfassaden bis in unsere Tage hinein war Bildung, die vom Bild vermittelt wurde, nahezu unauflösbar an das Wort gekoppelt; Bildung hieß pointiert, über das doppelt kodierte Wissen, über Wissen in Bildern und Sprache zu verfügen.

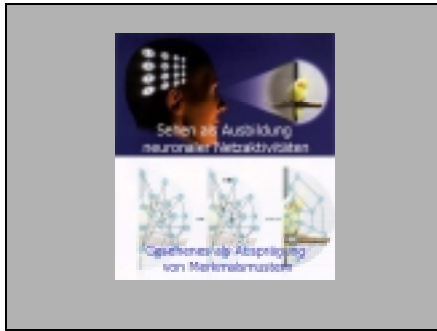
Dagegen tauschen sich die Erforscher der Sehnerven im Max-Planck-Institut primär über Bilder aus. Wissen wird heute mehr denn je im Bild kommuniziert und löst sich von der begleitenden Sprache ab.

Dabei beweisen uns einfachere Beispiele als dieses Bild einer Nervenzelle, dass Bilder ohne Sprache, Bilder ohne bekannte Kontexte gefährliche Instrumente im Monopol von Deutungseliten sein können. So kam es im Kosovokrieg zu den zynisch als Kollateralschäden bezeichneten Ziviltoten nach dem Angriff von US-Kampffjets auf einen Omnibus, weil im digitalen Bildspeicher der militärischen Computer allerlei mögliche Objekte einer bildhaften Erfassung der gegnerischen Topografie katalogisiert waren, nicht jedoch zivile Omnibusse. Die fehlende indexalische Differenzierung im Bildspeicher führte beim Auftauchen des unbenannten Bildes im Gefechtsterritorium zur automatisierten Attacke, leider nicht digital, sondern mit Explosivwaffen ganz real.



Seit Dürer galt die Leinwand des Künstlers als Metapher für das Fenster zur Welt. Und wir Kunstpädagogen haben als menschenfreundliche Verwandte der kunstwissenschaftlichen Bilderklärer über Sprache zu Bildern von dem darin seine Identität suchenden Subjekt aufgefordert, indem wir primär mit der Reduktion der Methoden der Werkinterpretation die Bilder der Welt in das Medium der Sprache übersetzten. Über Bild und Sprache konstituierte sich Wissen als Bildung von der Welt und über das Subjekt in der Welt.

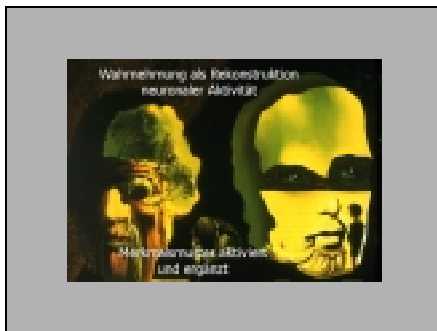
Von der Neurophysiologie wissen wir heute, dass sich Wirklichkeit permanent in unserem Gehirn neu konstruiert, indem die Informationen der Außenkanäle fortlaufend mit den



vorhandenen Daten unseres mentalen Speichers verrechnet werden. Unstrittig konstruieren wir unser Selbst und unser Bewusstsein stark über die materielle Erdung an die dingliche Realität, auch über den Sehsinn.

Das ist eine wesentliche kunstpädagogische Begründung dafür, dem Visuellen für die kognitive Sinnkonstruktion weitere Informationen beizugeben. So müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass die Geburt für die Entwicklung des Gehirns kein besonderes Ereignis darstellt, auch wenn die Außeninformationen dann ansteigen. Diese Informationen von außen dienen der Ausdifferenzierung der genetisch angelegten neuronalen Netze, die dann für das Erkennen und Bewerten von künftigen Informationen zuständig sind.

Die Pointe dieser Funktionsbildung liegt in ihrer Selbstregulation: Von der genetischen Programmierung werden sozusagen Hypothesen gebildet und zahlreiche Nervenverschaltungen auf Vorrat aufgebaut. Treffen diese Verschaltungen nicht auf die erwarteten Strukturmuster aus der Außenwelt, sterben sie als überflüssig ab und stehen nie mehr zur Verfügung. Bis zum 6. Lebensjahr bildet sich so das Sehvermögen weiter aus, und bis zur Pubertät dauert der Aufbau aller neuronalen Netze. Erst dann sind die Verarbeitungsmuster definiert, die Netze kristallisieren und beschäftigen sich bis zu 90% mit sich selbst und spenden den kleinen Rest an Aktivität den Inputs durch die Sinnesorgane (Singer 2002). Wir müssen also den Sinnesorganen kräftige Kost anbieten, sie mit verkoppelten Informationen bedienen.



Die jüngere Neurophysiologie lehrt uns aber auch, dass es entgegen vorherrschender Bildungsmethoden eine Art Demokratie der Sinne gibt. Der einzelne Sinn wird erst durch die Wertigkeitsprüfung des Gehirns intelligibel. Unser Gehirn verwendet nämlich bei der Wirklichkeitskonstruktion immer die Information des Sinnes, der zuverlässiger ist. Dazu prüft das Gehirn, ob eine Wahrnehmung von Dauer ist. Das ist bei jedem Menschen anders. Liefert das Auge eines Kurzsichtigen schlechte visuelle Daten, misst das Gehirn diesen Daten weniger Gewicht bei. Es versucht stets, optimale Informationen über die Welt zu erhalten, es sucht also über weitere Sinne nach komplettierenden Informationen. Freilich weist die Neurophysiologie die schon lange behauptete Tatsache erneut nach, dass unter den Sinnen des Menschen der Sehsinn die Oberhand bei der Informationseinspeisung hat.



Die uns unausweichbar infiltrierende Visualität ist kunstpädagogisch mit unseren drei Kardinaltugenden, der Rezeption von Welt in Bildern, der Reflexion und der eigenen Bildproduktion zu begleiten. Dies aus diesem Exkurs in die Neurophysiologie abzuleiten, ist ohne jede kulturpessimistische Klage! Nicht David gegen Goliath, sondern mehrsinnige Bildung zum Bild. Dem Visuellen in der Rezeption über ästhetische Praxis weitere Sinne zum Verständnis beizugeben! Das ist zunächst kein neuer Auftrag an die Kunstpädagogik – neu ist die Konfiguration der Bilder. Mit dem Computer schwinden die Gewissheiten, jegliche Authentizität ist in Frage gestellt, die stete Frage nach dem Original wird noch virulenter. Bilder sind nur noch Zustände, die ohne Zeugenschaft zu verändern sind.

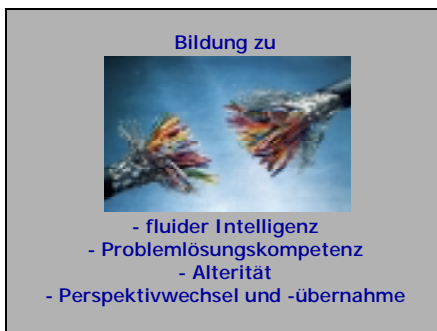
Bildung heißt kunstpädagogisch, dem Bild über differente Sinne Sinnhaftigkeit beizugeben, die Sinne durch Verknüpfungen, durch Informationen über das bloß Visuelle hinaus – wiederum in



Mehrsinnlichkeit – aus ihrem vom Kollegen Pazzini zu Recht als dumm qualifizierten Zustand in einen intelligenten zu befördern. Oder anders: Wir müssen dem Visuellen eines Zeitungsbildes, eines Fernsehbildes, eines Werkes der Kunst, die alle über Welt Auskunft geben und so Welt konstruieren, diesen Bildern müssen wir mit unseren eigenen Methoden aufhelfen, wir müssen über Gefahren und Risiken informieren und tagtäglich den kunstpädagogischen Bildungsbeitrag leisten.

Zur Bildung gehören elementare Kulturtechniken. Dazu kommt breites in Bild und Wort und miteinander verknüpft, kodiertes Wissen. Und das ist etwas, was Sie in Ihrem Unterricht grundsolide leisten!

Doch Bildung jenseits eines Fundamentums zur Freude von Herrn Schwanitz, dessen auflagenstarke Volksaufklärung das Rüstzeug zur Teilnahme an Quizsendungen spendet, solche Bildung braucht heute zu den Kenntnissen vor allem methodische Fähigkeiten – und ich glaube, auf dem Boden der kunstpädagogischen Methoden kann da einiges gedeihen, wenn wir es denn gut düngen und wachsen lassen.



An erster Stelle solcher Kompetenzen möchte ich die fluide Intelligenz nennen. Fluide Intelligenz mit kognitiven und motivationalen Komponenten der Selbstregulation geht über jene Form der Intelligenz hinaus, die als »schlussfolgerndes Denken« bezeichnet wird. Mit schlussfolgerndem Denken werden z.B. Zahlenreihen oder Figurenfolgen fortgesetzt oder ein Algorithmus deduziert.

Doch fluide Intelligenz prägt sich leider eher abseits der schulisch trainierten Routinen aus. Fluide Intelligenz stützt die Problemlösungskompetenz als ein zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routine verfügbar ist. Für den Problemlöser ist das Ziel deutlich oder weniger deutlich definiert, er weiß aber zunächst nicht, wie das Ziel zu erreichen ist. Wie im künstlerischen Prozess, an dessen Anfang Ziel und verfügbare Mittel zunächst oft auseinanderklaffen, bewältigt das problemlösende Denken solch fehlende Deckungsgleichheit!

Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittige Veränderung, vergleichbar dem suchenden Gedankenspiel im künstlerischen Prozess, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens, wobei planendes und schlussfolgerndes Denken als Assistenten dem fluiden Denken erst zur Meisterschaft verhelfen.

Mit dem »problemlösenden Denken« sind wir in die Nähe der Kreativität gerückt, eines Movens im künstlerischen Prozess. Kreativität wird vom problemlösenden Denken dann angefordert, wenn die neue Situation eben nicht mit Standardroutinen zu bewältigen ist. Gelingt dies, ist für die künstlerische Form das Moment von Originalität indiziert.



Die vielen Bilder einer medial vernetzten Welt machen uns mit viel zunächst Fremdem vertraut. Doch nur dem Schein des Bildes nach!

So ist ein zentrales Bildungsziel in einer globalisierten Welt das Verstehen von Alterität. Alterität gehört zum inneren Kern von

Pädagogik spätestens mit Rousseaus Entdeckung des Kindes als Eigenwesen in seiner Differenz zum Erwachsenen (Masschelein/Wimmer 1996, 11).



Mit Alterität geht es um das Verstehen des Fremden, um den Anderen, dessen Andersheit es zu verstehen und zu respektieren gilt. Damit meine ich nicht (nur) notwendige Toleranzübungen gegenüber kopftuchtragenden Musliminnen, sondern ein Erkennen, dass von außen betrachtet der Andere nicht nur ein anderes Subjekt ist, sondern etwas Anderes als die Subjektivität ins Spiel bringt. Die Theorie des Anderen muss also etwas Anderes denken als eine Theorie des Subjektes, die schon immer auch die Außenperspektive des Subjektes umfasste (ebd., 12). Alterität ist eben mehr als eine andere Subjektivität, denn dem kämen wir mit ethnokulturellem und kulturhistorischem Wissen noch bei.

Alterität heißt, das Fremde, z.B. das Fremde in der Kunst, durch einen radikalen Perspektivwechsel zuzulassen, der zuallererst die eigene Betrachtersubjektivität und mithin unsere Wertigkeiten vorerst suspendiert.

Kunstpädagogik leistet Bildung durch Veränderung. Über ihr Verhandeln der Kunst stellt sie Beziehungen zum Außen, zum Anderen, dem unbekannt Fremden her. Im Perspektivwechsel brechen wir den Erfahrungsraum auf, den wir im Medium der Bildenden Kunst viel prägnanter überschreiten, als dies der Deutschunterricht mit seinen Exegesen der Figurenkonstellationen in klassischer Literatur vermag, wenn Sie diese gewiss provokante These erlauben.

Der Umgang mit Kunst nötigt uns in produktiver Weise, fortwährend Perspektivübernahme zu üben.

Perspektivübernahme heißt, psychische Zustände und Prozesse, das Fühlen, Denken und Handeln einer anderen Person gerade in der jeweiligen Bestimmtheit durch die aktuell prägende Situation zu erkennen. Besonders im Fach Kunst sind wir zur Erkenntnis auf Perspektivübernahme angewiesen. Das Spiegelungsmoment der Kunst operiert andauernd mit der Perspektivübernahme, zumindest mit dem Perspektivwechsel.

Bildung gelingt dann, wenn sie zum Handeln für konstruktives Sozialverhalten anleitet und befähigt. Konkret müssen zur Perspektivübernahme weitere handlungsleitende Fähigkeiten hinzutreten, etwa um dekodierte Informationen aus dem Bild von Welt nun auch zielgerichtet und dies möglichst mit ethisch positiver Grundhaltung zu verwenden. Dieses Konstrukt lässt sich mit Empathie beschreiben – Empathie als die Fähigkeit, emotionale Reaktionen anderer zu erleben und nicht nur zu verstehen. Ist Perspektivübernahme eine kognitive Variable, so ist Empathie eine emotionale Variable. Erst im Zusammenspiel der Variablen schaffen wir Orientierung.

Und Pädagogen müssen Orientierung und Bezugspunkte zeigen! Beim riskanten Aufstieg in die lichten Höhen der weitblickenden Erkenntnis müssen wir Sicherungshaken einschlagen, um das Subjekt vor dem Sturz zu schützen.



Nur wenn wir die real herrschende Pluralität unter dem medialen Schein einer Egalisierung und Homogenisierung durch die Medienkonzerne der Kulturindustrie erkennen und als nicht hintergehbare Tatsache einer fortgeschrittenen Moderne zulassen, nur mit solch einem Verständnis von Fremdheit bewahren wir



uns kulturell und letztlich machtpolitisch vor so fatalen Kurzschlüssen, die ein Brezel essender Pantokrator in das Motto goss: »Wer nicht für uns ist, ist gegen uns!«

Das bislang umrissene Bildungsmodell ist trefflich durch die kulturwissenschaftliche Warburg-Bibliothek in London beschrieben. Diese Bibliothek ist in vier Stockwerke eingeteilt, und jedes Stockwerk ist mit einem programmatischen Begriff belegt. Im ersten regiert das Wort, eine Treppe höher das Bild, im dritten die Orientierung und letztlich steigen wir zur Handlung hinauf. In den unteren Etagen mag sich der Bildungsbürger wohl fühlen, der ganz im Hegelschen Sinne ein Bild als den visuellen Schein einer Idee goutiert, weil er eben mit den Stützen der Ikonografie das Bild versteht und stolz ist auf seine Erkenntnis.

Kunstpädagogik in gesellschaftlicher Bildungsverantwortung geht zur Handlung über, sie leitet über die Modelle rezipierter oder selbst gemachter Kunst zum Handeln an, sie greift subtil in das gesellschaftliche Handlungsfeld ein. Dazu muss sie nicht wie manche Avantgarde des 20. Jahrhunderts radikal die Versöhnung von Kunst und Leben einfordern, es geht um jene Poiesis, die Hubert Sowa vor drei Jahren hier im Saal meisterlich explizierte, als unsere heutige Jubilarin zum ersten kunstpädagogischen Tag des BDK-Sachsen geladen hatte.

Sowa greift auf Aristoteles zurück und fordert mit Poiesis die Herstellung eines Werkes nach moralischen Zielen, die jenseits eines bloß selbstzweckhaften Tuns liegen. Poiesis hat den Zweck außerhalb ihrer selbst und dieser Zweck mündet im anschließenden Produkt.



Wenn wir solch ein Konzept von Kunstpädagogik tragen können, dann darf es auch als Messlatte gegenwärtiger Vorschläge gelten. Greife ich z.B. auf ein Bändchen zurück, das anspruchsvoll im Titel die Pädagogik in der Kunstpädagogik groß schreibt und sich damit einer besonderen Originalität und Abgrenzung sicher wähnt, so treffen wir in der klugen Einleitung von Pierangelo Maset auf das Plädoyer zu Operationen, zu Eingriffen mit Studierenden und Schülern, die im gesellschaftlichen Aktionsraum außerhalb der Schule mit künstlerischen Handlungen festgerostete Strukturen in Kunst und Gesellschaft prüfen wollen.

Schön und gutgemeint, aber die Resultate zeigen dann doch auffällig, dass Sinnhaftigkeit als Verstehen eben nur in Poiesis gelingt und die gute Absicht nicht genügt, wenn die Form nihilistisch Sinn verweigert und Dekonstruktion als methodischer Vorschlag in marktschreierischen Derridadaismus mündet. Mich tröstet, wie wenigstens einige der historisch erhellenden Dadaisten bald beim anspruchsvollen Verismus ankamen und dort über veritables Können in der Form dem Realismus aufhalfen. Das steht für die Lüneburger Hard-Edge-Übungen und auch für die Greifswalder Shushi-Eskapaden noch aus.

Dass Gegenwartskunst Gegenstand kunstpädagogischer Praxis wird, ist unstrittig und gute kunstpädagogische Tradition seit Lichtwark. Dass die dem Lüneburger »Operationsleitfaden« beigefügten Praxisbeispiele, wie Carl-Peter Buschkühle als Rezensent vermerkt, den Charakter von ganz schlichten Animationen haben und sich keinen Deut um die Schüler als lernende Subjekte scheren, nimmt ihnen den Anspruch,

Bildungsgänge zu entwerfen. Es ist die Gefahr des auch von Buschkühle selbst mit Vehemenz vorgetragenen Konzeptes einer »Kunstdidaktik als Kunst«, dass aktuelle Didaktik den lockenden Verführungen einer in der aktuellen Kunst oft puristischen künstlerischen Form nachgibt, mithin auf die Kraft des Ästhetischen fahrlässig verzichtet und in der Aktion ohne Reflexion das Pädagogische völlig preis gibt.

Die Mystifizierung der Kunst als exklusiven Ferment ästhetischen Eigensinns, das auf keinen Fall in das Joch der Didaktik eingespannt werden dürfe, bewahrt auch die in der künstlerischen Methode hilfreichen und gelegentlich anspruchsvollen Vorschläge von Gert Selle vor ihrem eigenen Ertrag. Selle kreist um das sich im außerschulischen Freiraum entdeckende Subjekt, das er mit seiner kraftvollen Rhetorik immer wieder zu sich selbst führt, indem er dabei Selbstbildung im sogenannten ästhetischen Projekt behauptet. Schule und ihre Vermittlung freilich bedenkt er wortreich nur mit Skepsis und Häme. Selten hat sich ein Konzept künstlerischer Bildung so fatal um seine Chancen gebracht, real am Bildungsprozess teilzuhaben.

Es bleibt insgesamt das Verdienst jüngerer Vorschläge, erneut auf die Potenziale eines induktiven Lernens aufmerksam gemacht zu haben. Doch es genügt nicht, oftmals auch noch ohne Können in der künstlerischen Form, den Erkundungsprozess durch Studierende oder Schüler als Artefakt der Weltentdeckung, Aufklärung und vollendeten Selbstfindung auszurufen und als Gärtner zufrieden abseits zu stehen, oftmals die Blüten der Imitation als prächtige neue Züchtungen zu preisen und vor allem das so resultierende Bild nicht mit Geschichte, Sprache und Kontext zu erden.

Gerne wird von jener Warte in der Art der päpstlichen Inquisition das suchende, aufspürende Entdecken verabsolutiert. Im Gewand des absichtlichen Missverstehens werden Vorschläge, auch von Autoren hier im Saal, die Kunst nämlich als Lehrmeisterin im pädagogischen Prozess zu begreifen, also von Kunst und Künstlern für die eigene Praxis zu lernen – solche Vorschläge werden als ein für die hehre Sache tödlicher Deduktivismus gezeißelt.

Absichtsvolles Missverstehen sei unterstellt, weil der Vorwurf eines vom Kunstvorbild abgeleiteten, mimetischen Handwerkels nur greift, wenn in den inkriminierten Vorschlägen durch Reflexion und Veränderung das dialogische, intersubjektive Moment von Bildung ausgeblendet wird. Das aber genau leistet um Bildung bemühte Kunstpädagogik – hier in Leipzig und anderswo! Viele der Kritiker denken Vermittlung schon gar nicht mehr vom Lehrer her, weil sie selbst gekonnt schulische Praxis meiden!

Die Praktiken der Kunst werden in der Tat nur dann fruchtbar, wenn sie in einem komplexen pädagogischen Prozess über Techne als künstlerisches Handwerk verfügen und von Poiesis geprägt sind. So gerät der kunstpädagogische Prozess zu gottlob mehr als ein im dunklen Walde blind tastender Aktionismus zu leisten vermag, der zwar heftig fühlt, vor allem sich selbst, und doch nicht erkennt, weder sich selbst noch die Zeitgenossenschaft.

Es ist zweifellos richtig, wie Maset zur Begründung seiner

Operationen fordert, »dass die eingespielte Form des Kunstunterrichts, bei der sich ein Subjekt mit einem ästhetischen Gegenstand auseinander zu setzen hat, um Formen ergänzt werden muss, bei denen es um Untersuchungen von Funktionsweisen der Kunst, um ästhetisch-praktische Eingriffe und um Einarbeitungen in gesellschaftliche Felder geht« (Maset 2001, 26). Doch solch eine partizipatorische und interventionistische ästhetische Praxis ist dem Fach nicht neu, sie muss aber ihrem guten Zweck die gekonnte Form beifügen, damit wir über die soziokulturellen Feldversuche der Visuellen Kommunikation hinausgelangen. Dass wir dabei gegenüber Arbeiten aus der Hochschule andere Maßstäbe anlegen als in der Schule, versteht sich.

Es ist Buschkühles Konzept von der »Kunstdidaktik als Kunst« ebenso wie dem hier in Leipzig von Günther Regel formulierten Postulat vom kunstgemäßen Kunstunterricht gemein, im künstlerischen Bezug deutlich über den engen Korridor von Selle und seine messianische Selbstbezüglichkeit hinauszugehen. Doch auch wenn Buschkühle Kunst und Alltagsgestaltung plural in sein Konzept aufnimmt, bleibt bei genauer Lektüre seines Entwurfes von ihm als Autor der Eindruck eines schelmischen Filialleiters des kunstpädagogischen Delikatessenladens, der einigen Flaschen guten Weines zu Marketingzwecken ein neues Etikett aufklebt und für sein Werbeplakat beim Philosophen Wilhelm Schmid den Terminus von der Lebenskunst entlehnt und dabei ein Werk von fast 600 Seiten auf den schon lange gültigen Nenner bringt, mit Kultur auf selbstbestimmte Weise umgehen zu können. Das haben die Avantgarden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit leicht verschobenen Akzenten ebenso gefordert, das hat Beuys mit manifester politischer Absicht vor Dekaden in bester Poiesis als Kunst und Pädagogik praktiziert. (Nach dem Vortrag wurde die Kritik an Buschkühle in einem Leserbrief von Hans-Joachim Wiese in den BDK-Mitteilungen 4/02, S. 42, pointiert. Dem ist nichts hinzufügen!)

Blenden wir die Begriffserfindungen als Blendfassade im kunstpädagogischen Schönheitswettbewerb aus, dann hat die Mehrzahl der Vorschläge einen wichtigen Hinweis gestiftet, um die Augenhöhe unserer Zunft entlang konventioneller Didaktik über die Böschung hermeneutischer Hohlwege hinauszuführen. (Dies meint nicht die sich selbst prüfende, die zweifelnde und mehrperspektivische Hermeneutik, sondern zielt auf ihre Reduktion in einer verkürzten (schulischen) Bildauslegung.)

Noch immer sind wesentliche kunstpädagogische Bildungskonzepte geprägt vom Paradigma der ästhetischen Rationalität, die Gunter Otto vom Philosophen Martin Heidegger in den 80er Jahren in unser Fach transponierte. Es bleibt gewiss das Verdienst von Otto, auf die vielfältigen ästhetischen Erfahrungen hingewiesen zu haben, die das Subjekt mit Kunst jeglicher Provenienz machen kann. Er hat sein Plädoyer hervorragend mit den Bezugswissenschaften abgestützt, und mit praxisorientierten Publikationen, ja, zuweilen mit ganzen Jahrgängen einer Fachzeitschrift hat er den Katechismus vom Auslegen der Bilder ins Land getragen.

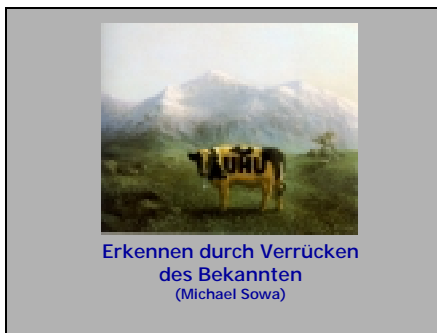
Dass Ottos ästhetische Rationalität sich selten in den Laborraum des irritierenden Neuen vorwage, mag an der schulischen Nüchternheit liegen, die ungern die Akrobatik ohne Netz und doppelten Boden riskiert. Es darf aber schon kritisch überlegt

werden, ob nicht der Gegenstand des Interesses auf dem Seziertisch, eben die vitale Kunst, unter die Räder kam? Wurde die Kunst mit den messerscharfen Methoden aus dem Werkzeugkasten der wissenschaftlichen Rationalität und der kunstwissenschaftlichen Erkenntnis sowie den Einflüsterungen aus Pädagogik und Psychologie ihres Eigensinns beraubt?

Zu sehr war die ästhetische Rationalität auf dem Kurs, ästhetisches Denken von den bildgespeisten Wahrnehmungen aus Kunst und Trivialem zu konstruieren und vornehmlich hermeneutisch Bedeutungen aufzudecken. Das ist für sich richtig und viel!

Doch wir verschenken Bildungschancen, wenn wir in unserem Bildergarten, dem hortus pictorum, dem künstlerischen Denken in einer dezidiert dekonstruktiven Weise kein Gewächshaus bauen!

Kunstpädagogische Bildung in solch einem Gewächshaus heißt dann, Wahrnehmung selbst zu verändern, das Verstehen von Alterität, wie vorhin erläutert, zu praktizieren. Es geht um das Beziehungsgefüge zwischen der Kunst und uns Betrachtern, die wir als aktiv praktizierende Rezipienten die Kunst und ihre Mechanismen durch Verändern kunstpädagogisch offen legen.



Sind im pädagogischen Erdgeschoss Klärung, Sicherheit in der Gestaltung und Identität zuhause, folgt in der Beletage kunstpädagogischer Bildung die Irritation, die Verunklärung, das neue Erkennen durch ein Verrücken des Bekannten zum Unbekannten. Jan Hoet als Leiter der Documenta vor 10 Jahren etikettierte diese Empfehlung als »Displacement«. Fünf Jahre später formulierte seine Nachfolgerin Catherine David zur Documenta 10 »Zum Glück gehört der Zweifel«, um dann dem glückenden Erkennen einer guten und schlechten Wirklichkeit Kunst als Katalysator beizugeben, die aber auch mit Alterität den notwendigen Zweifel am Gewohnten beförderte.

Lassen Sie mich bitte, ohne Anspruch auf radikale Originalität, ein paar Vorschläge für unsere kunstpädagogische Praxis unterbreiten.

Zunächst möchte ich gegen die fahrlässige Rede vom »Ende der Kunst« die ästhetische Erfahrung als eine Qualität des Erfahrungshandelns aufrufen. Im Zentrum der Kunstpädagogik sehe ich dazu die Bilder einer historischen und zeitgenössischen Kunst und auch die Bilder des Alltags. Wir verhandeln diskursiv die Konstruktion dieser Bilder, seien sie mimetische Wirklichkeitsreflexe oder zeitgeistige virtuelle Blicke hin zu einem Un-Ort, was auch nichts anderes ist als die Übersetzung des altmodischen und immer noch gültigen Begriffes »U-Topia«.

Das Diskursive in Rezeption und Produktion möchte ich betonen, um die notwendige Einbettung des Visuellen in Sprache, Geschichte und Gesellschaft garantiert zu wissen.



Mit diesen Bildern lernen und üben wir etwas – wie Hartmut von Hentig sagt –, das wir für eine Welt, in der es Computer gibt an diesen Computern gerade nicht erfahren können: das offene, dialogische, das zweifelnde und entwerfende, das bewertende und philosophische Denken (von Hentig 2002, 71).

Bilder der Kunst und Bilder des Alltags, heute dichter zusammen denn je, sehen wir zwar in getrennten Kategorien und wissen um ihre differenten Begründungen und Produktionsbedingungen. Wir



Kontexte des Visuellen in Sprache, Geschichte und Gesellschaft



Kunstpädagogik führt in Räume der Intensität und Verdichtung

sind aber gut beraten, uns an das Hauptwerk von John Dewey zu halten, der in seinem Buch »Kunst als Erfahrung« herausarbeitete, dass Kunstwerke »Produkte verarbeiteter, reflektierter, bewußt gemachter Erfahrung, ja der Lebenserfahrung der Menschen sind, die diese im konkreten Vollzug ihres Lebens tagtäglich machen« (Gil 2000, 103). Und was vor 70 Jahren galt, ist mit Blick auf die Gegenwartskunst noch evidenter. Denn vielleicht resultiert die eine oder andere Enttäuschung über die gerade beendete Documenta 11 aus dem nüchternen, wenig von Erhabenheit oder tiefer Ergriffenheit kündenden Fazit, dass wir in Kassel oft mit Werken konfrontiert waren, die eben in Kontinuität mit dem alltäglichen Leben und den normalen, den alltäglichen Erfahrungen, d.h. auch televisionären Erfahrungen aus anderen Ländern, in einem ganz alltäglichen Leben stehen (vgl.ebd.).

Im Zusammenschluss der Erfahrungsbereiche Alltag und Kunst ist es die alte, neue Aufgabe der Kunstpädagogik, in Intensität und Verdichtungen (Dewey) hineinzuführen, Intensität für Sinne und Intellekt erfahrbar zu machen, da die Kunst vom Alltag zwar nicht abgetrennt ist, aber qualitativ doch unterschieden.

Für dieses Pendeln zwischen den Erfahrungs-Bildern der Kunst als Erkenntnis-Bildern des Alltags und vice versa möchte ich das Modell der Ähnlichkeiten und Signaturen nach Michel Foucault in unser Fach importieren. Und anschließend, um Ihr Erschrecken als Zuhörer noch zu steigern, die gewonnene Empfehlung gleich wieder hinterfragen mit dem Rat zur ästhetischen Reflexion als Modus des kunstpädagogischen Zweifels am sicheren Un-Sicheren.

Lassen Sie uns die Untersuchung von Ähnlichkeiten in das kunstpädagogische Methodenrepertoire aufnehmen bzw. ausdifferenzieren, da ja hermeneutisches, semiotisches und ikonografisches Interpretieren immer den Zeichen der Ähnlichkeit nachgeht.

Die exzessive Zeichenvermischung, das fortwährende Zitieren und Adaptieren, durch die bildgebenden Verfahren des Computers noch verstärkt, lassen uns die Bilder von Welt recht schnell vermeintlich erkennen. Doch wir müssen diesem Schein auf den Grund gehen, die Ähnlichkeiten in den Verdichtungen, die Intensität der Zeichen ausleuchten.

Foucault erläutert die Suche nach Ähnlichkeiten unter anderem als Tugend in der Renaissance. Ich greife dabei auf die von ihm ausgebreitete Geschichte des Wissens und Erkennens in der Renaissance deshalb zurück, weil wir bei allen Unterschieden mit jener Epoche doch das Schicksal teilen, mit Zeichen, Zeichenbündeln oder Signaturen konfrontiert zu werden, die nicht unserer soziokulturell vertrauten Heimat entstammen, sondern die medial verdichtet zu uns transportiert werden. Bilder der Fremde und fremd gemachte Bilder kommen zu uns. Aus der Kunst und aus aller Welt. Und wie in der Renaissance wollen wir uns nicht mehr an den transzendierenden Glauben hinter den Bildern halten, sondern die ganz materielle, überprüfbare Empirie und Dinglichkeit kennen lernen.

Die Bilder der Kunst und des Alltags sollen also nach den Ähnlichkeiten ihrer Zeichen untersucht werden. Liegen Ähnlichkeiten in der Nachbarschaftlichkeit vor, des Ineinander-Übergehens, oder was hängt mit was zusammen, was ist willkürlich, ohne Zusammenhang gesetzt? Andere Ähnlichkeiten können in der Art des Widerscheines des Gleichen in der Ferne



Ähnlichkeiten und Signaturen:
»Die verlorene Hoffnung«
(1823/2001)



Ähnlichkeiten und Signaturen:
Malerische Differenzerkundung
(Jasper Johns)



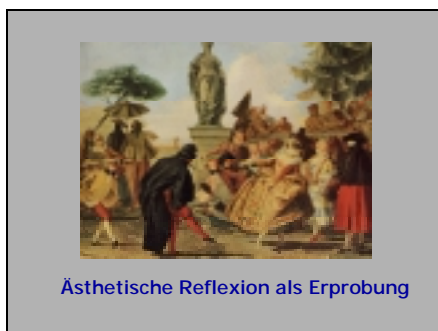
liegen – wie oft ahmt A B nach, ohne mit B wirklich in einer Verkettung zu stehen?

Gerade wo Bilder kaum mehr unterscheidbar sind nach Virtualität und Simulation, nach Authentizität und Fälschung, lauert in der »sympathia« die gefährlichste Variante der blendenden Ähnlichkeiten. Wie in der Sympathie passt etwas gut zusammen, doch diese sympathisierende Ähnlichkeit lässt die Dinge in ihren Zeichen ineinander übergehen, lässt Differenzen schwinden. Verpflichtet auf das Verstehen von Alterität, decken wir so suggerierte Ähnlichkeiten als Differenzen auf.



Jürgen Stiller hat in den letzten BDK-Mitteilungen dazu eine präzise Beschreibung zur Internetkunst eines amerikanischen Künstlers geliefert, der die Ästhetik des Fernsehbildes bildanalytisch konterkariert. Die Fernsehbilder knüpfen über bildhafte Ähnlichkeiten am nationalen Zeichenrepertoire an, um der Macht des personifizierten Bösen die patriotische Signatur des Guten gegenüberzustellen. Solch ein bewusstes oder unbewusstes mediales Spiel mit den Ähnlichkeiten, die so gekonnte wie fahrlässige Gleichschaltung von Zeichen sollten wir kunstpädagogisch differenzieren.

Damit all dies nicht nur auf der theoretisch-rezeptiven Ebene im Unterricht angesiedelt ist, ergänzen wir die Reflexion um Formen der Praxis, die gewitzt mit den Zeichen und Symbolen spielt, um eben Ähnlichkeiten nicht täuschend zuzuschütten und zu negieren, sondern sie aufzudecken.



Das möchte ich in der Methode als ästhetische Reflexion benennen, eine Begriffsfigur, die letztlich auf Kants Kritik der Urteilskraft zurückgeht. Kant sieht in der reflektierenden Urteilskraft auch den »Witz« oder den »Finder von Ähnlichkeiten«. »Im reflektierenden Überlegen möglicher Zusammenhänge treffen die Momente des grübelnden Gedankenspiels und des Witzes als dem »Finder von Ähnlichkeiten« zusammen.« (Wirth). Mit dem Gedankenspiel leisten wir den vorher gelobten Zweifel. Ähnlichkeiten und Unterschiede in den zu Bildern verdichteten Zeichen treiben uns an, ästhetische Reflexion als ästhetisches Spiel zu betreiben. Somit geht es weder in der Bildrezeption um finale, letztgültige Bedeutungswahrheiten, noch geht es in der künstlerischen Produktion um die ultimative Lösung.

Ästhetische Reflexion und ästhetisches Spiel haben nicht die Form einer Suche nach Bestimmung, an der wir keinen Zweifel mehr haben, sondern die Form eines Ausprobierens von weiteren Bestimmungen, die ebenfalls möglich sind (Kern 2000, 181). Also: »Im ästhetischen Spiel ersetzen wir nicht fortwährend eine als zweifelhaft erwiesene Bestimmung durch eine hoffentlich gültige, sondern wir probieren immer neue Bestimmungen aus, die als bloße Möglichkeiten gleichwertig nebeneinander stehen.« (ebd.)

Vom Nutzen solcher ernsthaften Spielereien war übrigens schon im 19. Jhd. Charles Sander Peirce als Urvater der Semiotik überzeugt, wenn er sagte: »Ein wildes Spiel der Vorstellung ist zweifellos ein unvermeidlich und wahrscheinlich sogar nützlich Vorspiel der eigentlichen Wissenschaft.« (nach Wirth; P 1.235) Womit nebenbei noch mal ein Beleg von der Nützlichkeit der Kunstpädagogik für eine PISA-geprägte Schulbildung

nachgeschoben worden ist, die zu Recht nach Fertigkeiten im Umgang mit komplexen Strukturen sucht.



Mit unseren Schülern betreten wir mit solcher Methodik einen Probenraum für das Experiment und Spiel, jenes Spiel, das für Friedrich Schiller erst menschliche Freiheit bedinge und die Kraft habe, sich gegen den Zeitgeist zu stemmen. Und dort ist die Werkstatt, wo gesellschaftlich bestimmte Symbole zum Zweck künstlerischer Kommunikation genutzt, aber auch umkodiert werden. Da wird dann zuweilen ganz in den ungeordneten Bahnen eines wilden Denkens das Prinzip der Bricolage als weitere Methode herangezogen. Dem Bild als fester Größe (in seinem Bestand gleichwohl als digitales »verflüssigt«) steht mit der Bricolage eine künstlerische Praxis und eine reflektierende Analyse gegenüber. Die Befunde daraus werden bilanzierend zusammengenäht. Damit integrieren wir Hinweise aus der Lacan'schen Psychoanalyse, die von der Filmforschung mit dem Begriff »Suture« gefasst wurde, auch in die Kunstpädagogik. Was in der Medizin die Naht einer Wunde ist, ist für den (Film-) Rezipienten das Zusammenfügen zweier Funktionsrollen: der des Zuschauers vor der Leinwand mit seinem Gegenüber: Es geht um die Repräsentanz des Rezipienten im Film, im Gegenüber durch die Typen, Figuren oder Protagonisten; die Plots, Konstellationen usw. Erkenntnis und Erfahrung vernähen sich, schließen nicht ab, aber fügen zusammen.

Die Bricolage wird zu Unrecht zuweilen heute noch abschätzig mit Improvisation und Unzulänglichem konnotiert, jedoch wurde sie mit Claude Lévi-Strauss' Buch »Der wilde Gedanke« von 1962 im wissenschaftlichen Diskurs hoffähig.

Wenden wir den Gedankengang von Lévi-Strauss auf den Künstler an, so ist dieser wortwörtlich ein Bastler, der seine Kunst ausübt aufgrund einer selbst entwickelten Praxis. Das Gegenbild dazu wäre der Ingenieur, der aus theoretischem Wissen heraus konstruiert. Der Künstler ist für Lévi-Strauss Gelehrter und Bastler in einem: Mit handwerklichen Mitteln schafft er ein ästhetisches Objekt, das gleichzeitig ein Objekt der Erkenntnis ist – Erkenntnis für den Künstler selbst und das Objekt der Erkenntnis für den Rezipienten. Dem Künstler wie dem Handwerker und übrigens auch dem von uns befähigten Schüler schreiben wir ein Lager an Ressourcen zu. Aus diesem Lager werden einzelne alternative Lösungspfade zunächst entwickelt und dann miteinander kombiniert, damit sie in ein Resultat münden.

Bricolage ist also primär eine Haltung; sie steht synonym für das Probieren, das Erforschen auf Um- und Nebenwegen. Die Methoden der Bricolage zielen nicht auf das Unfertige oder das Dilettieren des Imitierenden. Bricolage als Haltung generiert ein Problemlösungsverhalten der reflexiven Praxis des Konstruierens wie auch des Dekonstruierens, was die Werkzeugkiste in unserem Basislager doch erheblich bereichert und einem kunstgemäßen Kunstunterricht zuarbeitet.



Nun stehe ich knapp am Limit der zugestandenen Zeit, und Sie mit vollem Recht nach dem kunstpädagogischen Ertrag, der valutierbaren Münze aus den Wechselstuben des theoretischen Überbaues fragen.

Alle Fachmethodik möchte ich im kunstpädagogischen Bildungsauftrag dem Subjekt, der Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern und deren Bilderkennen in den gesellschaftlich mehrfach brüchigen Verhältnissen gewidmet

wissen.

Lassen Sie uns in ästhetischer und künstlerischer Bildung versuchen, das nahezu Unmögliche auszubalancieren, nämlich Kunst und Bilderfahrung aus Kunst und Alltag mit Bildung und Erziehung unter einen Hut zu bringen. Es geht dabei im Angesicht der Neuen Medien nicht um musische Heilungsversuche für eine vordergründige Gemütsbildung, die auch heute oft so blind und reflexionsarm daherkommt, als hätte es 40, 50 Jahre Fachentwicklung in der Kunstpädagogik nicht gegeben. Da wird neomusisch Farbe verspritzt, um der verschütteten Phantasie aufzuhelfen, da wird Selbsterfahrung mit therapeutischer Materialformung verbunden, ohne die Bedingungen und Folgen solch einer verkürzten Pseudobildung zu hinterfragen. Ein aus solchen Aktionen resultierendes Psychogramm ist noch lange kein ästhetischer und schon gar kein künstlerischer Gegenstand (vgl. Parmentier o.J.).

Es geht mir um eine Arbeit für das gesellschaftlich bestimmte Bild und das Selbstbild des Subjektes mit den Methoden der Kunst. Es geht um biografische und kollektive Verortungen: wer bin ich, wo bin ich, wie ist mein Selbstbild fremd- und eigenbestimmt konstruiert? Letztlich geht es um eine Form individueller und kollektiver Kartografie!

Kunstpädagogisch liegen die Vorschläge gebündelt auf dem Tisch: Helga Kämpf-Jansen zeigt in ihrem Buch zur ästhetischen Forschung eine Fülle an Verfahren und Methoden, im Konnex mit der Gegenwartskunst zu ästhetisch-künstlerischen Herausbildungen zu kommen.

Petra Kathke hat mit ihren zwei Bänden vom Sinn und Eigensinn des Materials erneut auf den Reichtum ungewohnter Materialien im kunstpädagogischen Formprozess aufmerksam gemacht, und Klaus-Peter Busse hilft mit seinen Hinweisen unter dem Arbeitstitel »Atlas« oder »Mapping«, die Vielzahl jeglicher vorgefundener Bilder zusammenzuschließen. Dazu weben bei ihm die Lernenden ein Tableau von Bildbezügen, indem die Bilder der Kunst mit den Bildern aus der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen in ein ikonografisches Ensemble gestellt werden, das seinerseits zu ästhetischen und mit Glück auch künstlerischen Produktionen führt.

Aus all dem resultieren veritable Hinweise, Hinweise, kleine Erzählungen zu konstruieren. Die großen Erzählungen, die Gesellschaftsentwürfe sind ein anderes Kapitel – die Kunstpädagogik soll bilden, indem sie die Anvertrauten zu Bildern und produktiven Einbildungen befähigt, die ihr Selbst subtil, aber ästhetisch kraftvoll und im Reflex der Realität überlegt ausdrücken.

Mit Beispielen der Documenta zu solchen kleinen Erzählungen komme ich zum Schluss: Jeff Wall ging mit seiner Fotoarbeit der literarischen Figur eines aus der Gesellschaft Gedrängten nach. Er fragt nach der Identität des Individuums in der Gesellschaft, nach Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit, nach der Arbeit als Quelle des Selbstvertrauens.

Oder Chohreh Feyzjdjou, die mit armen Materialien Biografisches nicht verkündet, aber subtil indiziert und zum Rätseln wie zum Erkennen von Ähnlichkeiten anstiftet! Solche Kunst ist der Humus für unsere Reflexionen.



Jeff Wall auf der Documenta11



Chohreh Feyzjdjou auf der Documenta11



Biografische Kartografie
(Schülerarbeit aus Kempten)



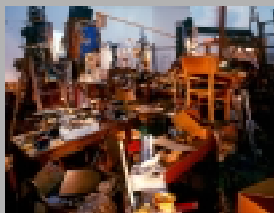
Biografische Kartografie
(Schülerarbeit, analog, aus Bad Homburg)



Biografische Kartografie
(Schülerarbeit aus Bad Homburg)



Biografische Kartografie
(Schülerarbeit, digital, aus Darmstadt)



Künstlerhöhle:
Den Schein der Dinge aufbrechen!

Kunstpädagogisch können wir zunächst den Signaturen der Kunst nachspüren. Wir können auch mit Bezug zu vielen Videoarbeiten den Blick der Kamera wie die Agierenden vor der Kamera als geprägt erkennen. Wir können die Schülerinnen und Schüler vor der Kamera zu einer Inszenierung veranlassen, die die medialen Maskeraden aufdeckt. Wir können die Medienbilder durch Sammeln und Ordnen in einen Zusammenhang mit Bildern der Kunst von früher und heute bringen und die Ähnlichkeiten und Differenzen deuten; wir können in Zeichnung oder Malerei solche Medienbilder weiter bearbeiten oder in eigenen Bildfindungen den Vorlagen widersprechen. Wir arbeiten digital und konventionell! Wir stiften zur Serie der Erkundung und Entdeckung an!

Wir können zu allen Varianten eines Visuellen Tagebuches auffordern. Wobei die Praxisthemen bestimmt nicht auf die gezeigten Porträtvarianten konzentriert sein sollen! Ganz im Gegenteil: Von dieser konventionellen Basis gehen wir über zu Installationen in Gruppenarbeit, zur Arbeit mit ungewohnten Materialien.

Erlauben Sie ein pointiertes Fazit: Auf der gut geübten Grundlage eines Gestaltungs- und Ausdrucksvermögens mit allen gezogenen Registern bildnerischer Mittel einerseits und den Varianten der reflexiven wie praktischen Bildrezeption andererseits – stets pendelnd zwischen kunstwissenschaftlichen Verfahren und den eigensinnigen Modi der Kunst – formatieren wir den Kunstunterricht. In ihm gewinnt die analytische Zuwendung zu den Bildern des Alltags (wie der Kunst) neue Bedeutung! Diese Bilder bergen Ähnlichkeiten und Signaturen, die wir im Vergleich aufdecken.

Anzustreben ist, bei aller Zeitnot für unser Fach, eine Gleichzeitigkeit von Kunst und visuellen Alltagserscheinungen, ohne Prioritäten didaktisch festzulegen.

Mit der ästhetischen Reflexion nimmt der Kunstunterricht eine Haltung des steten Zweifels, des Suchens nach gleichberechtigten Alternativen ein. Und mit den Methoden der Bricolage als Ergänzung zu unserem bewährten Werkzeugbestand in der künstlerischen Praxis wie auch in den Rezeptionsweisen erproben wir das Zusammenfügen von ungewohnten Segmenten, spüren neue Formen und Varianten auf.

Dem Leipziger Institut und der Kunstpädagogik wünsche ich ein Schaffen wie in Dieter Roths Raum von der »Großen Tischruine«. Mit unseren Methoden erhellen wir wie die Schreibtischlampen die chaotische Szenerie, operieren von einer Künstlerhöhle aus, in der alle Materialien zur Kunst werden können, weil wir über Ähnlichkeiten und Signaturen Bescheid wissen und deren Entschlüsselung lehren sowie die eigene Bildkodierung einüben.

Die Kunstpädagogik in der Künstlerhöhle weist den Weg, Kunstproduktion als Lebenspraxis, als ein Bearbeiten biografisch kodierter und deshalb bedeutsamer Materialien zu verstehen. Während in Platons Höhle wie in unserer Welt die Dinge als Schein und Schatten auf die Wand projiziert sind, nehmen wir die Dinge in die Hand und brechen den Schein auf.

Die Bilder des Scheins freilich sind so, dass dem Institut und Ihnen allen in Ihrer so wichtigen Arbeit mit den Bildern des Scheins der Erfolg als Bildung mit den Dingen jenseits des Scheines nur auf das Heftigste zu wünschen ist.

Literatur:

- Buschkühle, Carl-Peter: Lebenskunst und Kunstbetrachtung. In: BDK-Mitteilungen 3/2002, S. 2 - 3
- Busse, Klaus-Peter: Intertextuelles Handeln. Ein didaktisches Modell zur ästhetisch-künstlerischen Praxis von Kindern und Jugendlichen. In: BDK-Mitteilungen 3/ 2000, S. 24 - 36
- Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt/M. (7)1995
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M. (13)1995
- Gil, Thomas: Der Begriff der ästhetischen Erfahrungen. Berlin 2000
- von Hentig, Hartmut: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim/Basel 2002
- Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials: Projekte - Anregungen - Aktionen. Neuwied/ Berlin o.J.
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2001
- Kern, Andrea: Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant. Frankfurt/M. 2000
- Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken. Frankfurt/M. (9)1994
- Masschelein, Jan /Wimmer, Michael: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Sankt Augustin 1996
- Maset, Pierangelo (Hg.): Praxis, Kunst, Pädagogik: ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. Lüneburg 2001
- Parmentier, Michael: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. Quelle: <http://www2.rz.hu-berlin.de/museumspaedagogik/forschung/parmentier/moeglichkeit.html> (Datum des Zugriff: 10.10.2001)
- Singer, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt/M. 2002
- Sowa, Hubert: Performance – Szene – Handlung. Kunstpädagogik und Praxisparadigma. In: Prozesshafte Kunst im Unterrichtsprozess. Texte 5. Die Gelbe Reihe des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig 2000, S. 25 - 40
- Stiller, Jürgen: Bilderschutt, BDK-Mitteilungen 3/2002, S. 29 - 31
- Wirth, Uwe: Abduktion und ihre Anwendungen. Quelle: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~wirth/abdanw.htm> (Datum des Zugriff: 10.9. 002)

Ich danke Günter Wild, Bad Hersfeld, für die kritische Durchsicht des Manuskriptes