

Liegende Lehrkörper

Perspektivierungen abweichenden Handelns im schulischen Kunstunterricht

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen
Grades Magister artium an der Akademie der
bildenden Künste Wien am Institut für das
künstlerische Lehramt

eingereicht von Stanislaus Medan
Matrikelnummer 0970089
medanstanislaus@gmail.com

im Studiengang
Kunst und Bildung/ UF Bildnerische Erziehung
verfasst im Fachbereich
Kunst- und Kulturpädagogik

betreut von Univ.-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Sattler

Wien, Januar 2021

Abstract

This thesis is about deviant doing in the context of art education in school. In this context, I focus on the role and the acting of the teacher. The thesis follows the possibilities of deviant acting through a critical engagement with different theorys of art pedagogy. The thesis follows the question of how deviant artpedagogical acts can be argumented and spoken about. The subject is formed by three major perspectives, that throw a specific light on the possibilities of deviant doing and its productivness in artpedagogical contexts. In a confrontation with texts from Carl-Peter Buschkühle, the thesis shows deviant doing as a perspective of art education. Reffering to texts from Eva Sturm, it develops a form of art education that is itself deviant. At least, it highlights deviant acting as an emancipatory practice. In this chapter, I reffer to texts from Nora Sternfeld.

In dieser Arbeit geht es um abweichendes Handeln im schulischen Kunstunterricht. In diesem Kontext untersuche ich über die kritische Arbeit an Texten, Möglichkeiten im Handlungsspielraum der Lehrenden. Die Thematik wird aus drei Perspektiven beleuchtet, die aus einem je spezifischen Blickwinkel Abweichung für den Kunstunterricht produktiv machen. So wird abweichendes Handeln in Anlehnung an die Theorie von Carl-Peter Buschkühle als Perspektive künstlerischer Bildung entworfen, sie wird in Bezugnahme zu Texten von Eva Sturm selbst zum Gegenstand und zur Praxis der Kunstvermittlung, und sie kommt schließlich in der Auseinandersetzung mit Texten von Nora Sternfeld im Licht ihrer emanzipatorischen Möglichkeiten in den Blick.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbst und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt habe. Ich habe keine anderen, als die angegebenen Quellen benutzt. Alles Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Datum, Unterschrift

1. Einleitung

2015 hatte ich mich erfolgreich als Lehrer für das Fach Bildnerische Erziehung an einem Oberstufengymnasium in Wien beworben. Das war ein Jahr nach dem Beginn meines Lehramtsstudiums in den Fächern ‚Bildnerische Erziehung‘ und ‚Technisches Werken‘ und ein Jahr vor dem Abschluss meines Kunststudiums. Das Wissen um die Details eines organisierten Unterrichts und seine gewissenhafte Erprobung und Vorbereitung hatten zu diesem frühen Punkt meines Lehramtsstudiums noch kaum Eingang in meine Arbeit gefunden. Darum hatte meine Lehre in den folgenden drei Jahren an dieser Schule einen improvisierten Charakter. Das wirkte sich auf meine Beziehung mit den Schülerinnen¹ aus. Das Fehlen von Systematik und Methodik in Bereichen wie der Notengebung und der Unterrichtsplanung war spürbar und gab Anlass zu Spott und fehlender Glaubwürdigkeit, aber auch zu Sympathie und freundlicher Verbundenheit.

Währenddessen erlebte ich als Künstler inspirierende zwischenmenschliche Momente, die sich mehr ergaben, als dass sie durch Planung hätten hergestellt werden können. Es ist mir nicht möglich zu sagen,

1 Die männliche Form ist in dieser Arbeit immer mit gemeint.

welche Wirkung diese Momente auf meine Schülerinnen hatten, aber ich habe sie als Momente erlebt, die in mir Prozesse der Veränderung initiierten. Mit den letzten Monaten meines Studiums sind es die Eindrücke dieser Lehrerfahrung, die mich auf die Thematik des abweichenden Handelns im Kunstunterricht gebracht haben. Warum?

Um das zu beantworten, möchte ich auf einige konkrete Erfahrungen zurückgreifen, bevor ich die zentralen Begriffe meiner Ausführungen vorstelle und inhaltlich und methodisch Auskunft über die vorliegende Arbeit gebe.

In den ersten Stunden meiner Lehre teilte ich einen Fragebogen aus. Auf diesem Fragebogen stellte ich unter anderem die Fragen, was Kunst ist und welche Kunst die Schülerinnen bereits kennen. Über *Malen* und *Zeichnen* und *Mona Lisa*, *Der Schrei* und *van Gogh* ging das Spektrum der Antworten nicht hinaus. Befragt wurden hierbei doch immerhin an die hundert Schülerinnen im Alter von 15 bis 16 Jahren. Die Vorstellung von dem, was Kunst ist, beschränkte sich also auf das Malen und Zeichnen. Außerdem beschränkte sie sich auf eine Kunst, deren Akteure einer lang vergangenen Zeit angehören. Der Welt durch die Rahmung des Museums entrückt, repräsentiert diese Kunst neben ihren künstlerischen Qua-

litäten auch eine unüberbrückbare Distanz.

Um einen Anschluss an die Lebensrealität meiner Schülerinnen zu schaffen, stellte ich mir daher die Frage, was Kunst vermag, wenn ihr Begriff und ihr Kontext erweitert wird. Ich wollte also vorschlagen, dass Kunst über den staubigen goldenen Rahmen hinausgeht, und den Teil der Kunst hervorkitzeln, der eine Identifikation mit persönlichen Thematiken und eine Involvierung auf affektiver Ebene ermöglicht. Ich wollte den Kunstbegriff als ein Instrument konzipieren, das dazu da ist, den Handlungsspielraum im alltäglichen Leben zu erweitern. Die Idee war zunächst, anhand von performativen Elementen die Kunst ins Klassenzimmer zu holen. Besonders erfolgreich waren in der Folge *tableau vivants*² und *mannequin challenges*³, von denen das *tableau vivant* eine etablierte Form der Kunstvermittlung ist, die *mannequin challenge* dagegen ein Internet-

2 In *Tableau vivants* werden Werke der bildenden Kunst von lebenden Personen nachgestellt. Diese von Frankreich ausgehende Praxis gibt es seit dem späten 18. Jahrhundert und wird der Erzieherin und Schriftstellerin Félicité de Genlis zugeschrieben.

3 In *Mannequin-Challenges* verharren Menschen regungslos in verschiedenen Posen. Dies wird gewöhnlich von einer sich durch oder um die Gruppe bewegende Person gefilmt. Das Internetphänomen breitete sich 2016, wahrscheinlich ausgehend von einer us-amerikanischen High School aus.

phänomen, das 2016 vermutlich in einer US-amerikanischen Schule seinen Ausgang genommen hat. Einen weiteren Ausgangspunkt ortete ich in der Bildproduktion der Schülerinnen. Bei der Reflexion ihrer Arbeiten sah ich die Möglichkeit, nicht nur in externe Strukturen zu intervenieren, sondern auch in internalisierte: Manchmal sah ich Qualitäten in den Arbeiten der Schülerinnen und sprach sie darauf an. Ich war überrascht, auf Ungläubigkeit zu stoßen. Die Angesprochenen empfanden gerade diese von mir als Qualitäten gedeuteten Stellen als besonders *unrealistisch*.⁴ In diesen Momenten wurde es mir ein Anliegen, die Vorstellung hervorzurufen, dass das Ideal einer vermeintlichen Perfektion zugunsten von ‚Fehlern‘ aufgegeben werden kann.

Diese Fokuserweiterung ist mit der Absicht verbunden, Kunst als Alternative zu einer wie auch immer gearteten Normvorstellung sichtbar werden zu lassen.

Auf diesen Erfahrungen und den sich daraus entwickelnden Intentionen basiert meine schrittweise Annäherung an das Spannungsverhältnis von Norm

4 Mit Deleuze und Sturm könnte man formulieren, dass es darum geht, ins Wanken zu bringen, was sicher erscheint, und damit Denkräume und Handlungsfähigkeit zu eröffnen. Vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit.

und Abweichung. Das geschieht im Projekt der Allgemeinbildung⁵ als Hinweis auf die Fülle der Möglichkeiten, ein Leben zu führen, ermächtigende Erfahrungen zu machen und gegen Ungleichheitsverhältnisse aktiv zu werden. In diesem Sinn ist die Beschäftigung mit Abweichung kein bloßes Plädoyer für Kreativität, die jederzeit in neoliberale Logiken überführt werden kann,⁶ sondern ein Projekt für die Allgemeinbildung im Sinn des Humanismus.⁷ Mein Vorhaben für diese Abschlussarbeit setzt beim Handeln der Lehrperson an. Wie sie wahrgenommen wird und wie ihr Handeln ankommt, ist bedeutend. Das liegt nicht zuletzt auch an der Machtposition, die eine Lehrperson gegenüber den Schülerinnen einnimmt. Umso diffiziler ist das Unterfangen einer abweichenden Handlung im Unterricht, und umso

5 Vgl. Carl-Peter Buschkühle: *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*, Athena Verlag: Oberhausen 2017, 268. Mit dem Projekt der Allgemeinbildung meine ich die Vermittlung von allgemeinen Fähigkeiten der Lebensgestaltung entgegen z. B. einer Ausbildung in Hinblick auf den Arbeitsmarkt.

6 Vgl. Marion von Osten: *Norm der Abweichung*, Springer Verlag: Zürich 2003, 7.

7 Vgl. Johannes Kirschenmann/ Frank Schulz/ Hubert Sowa (Hrg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, Koopaed: München 2006, 11. Humanismus ist hier in Bezug auf eine ‚Menschwerdung‘ in und zu Freiheit hin gemeint: Freiheit von politischer und ökonomischer Determination und Freiheit zur Entfaltung der Person.

differenzierter muss sich dazu die Vorarbeit gestalten. Als diese Vorarbeit ist meine Diplomarbeit zu betrachten.

1.1 Fragestellung

In meiner Diplomarbeit bearbeite ich folgende Frage:

Wie ist abweichendes Handeln im Kunstunterricht argumentierbar?

Ich habe es mit zwei Ebenen der Handlung zu tun: der Methode als einem Argumentieren und auf inhaltlicher Ebene dem abweichenden Handeln als solchem. Die Handlungsebenen haben eine Richtung: In der Argumentation formt sich der Gegenstand, und durch die Formgebung wird der Inhalt denkbar. Durch das Sprechen über abweichendes Handeln tritt also solches Handeln erst in Erscheinung. Die Frage danach, wie ein solches Handeln argumentierbar ist, also wie und unter welchen Bedingungen es auftreten kann, führt zur Form dieses Handelns.

Für eine Handhabe des Begriffs der Handlung möchte ich bei Michael Göhlich Anleihe nehmen, der dafür auf John Austins Begriff des Performativen zurückgreift:

„Der Begriff des Performativen wurde erfunden, um Sprechen nicht nur sprachintern und gegenstandsbezogen (Syntax, Semantik), sondern als Handeln (Pragmatik) begreifen zu können. Im Fokus [...] des heutigen Interesses am Performativen steht hingegen nicht allein das verbale Sprechen, als vielmehr das gesamte Sich-Bewegen, Sich-Verhalten, Agieren, Interagieren in einem spezifischen Kontext.“⁸

Und, um noch kurz bei dieser Quelle zu verweilen, zeigt sich mit Michael Göhlich und Judith Butler ein erster Hinweis darauf, wohin Handeln abweichen kann, wenn es das tut. Butler schreibt, „dass eine gewisse performative Kraft aus der Wiedergabe konventioneller Formeln in nicht-konventionellen Formeln resultiert. Die Möglichkeit einer Resignifizierung dieses Rituals [...] beruht auf der Möglichkeit, dass eine Formel mit ihrem ursprünglichen Kontext brechen und Bedeutungen und Funktionen annehmen kann, für die sie niemals bestimmt war.“⁹

8 Michael Göhlich in: Christoph Wulf, Michael Göhlich, Jörg Zirfas (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Juventa Verlag: München 2001, 31.

9 Ebd., 38.

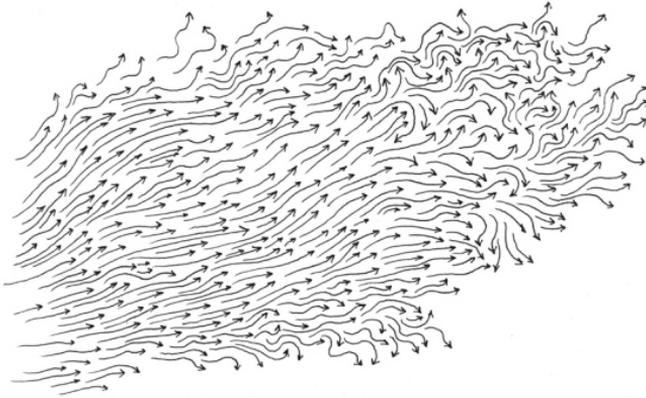


Abb. 1: Mögliche Wirksamkeit abweichenden Handelns¹⁰

Es geht also um Konventionen und den Bruch mit ihnen, und es ist eine Kraft angesprochen, die in diesem Bruch liegt. Anders könnte meine Frage also auch lauten: Wie kann diese Kraft aus dem Bruch mit konventionellen Formeln für den Kunstunterricht produktiv gemacht werden?

Der Kunstunterricht erschließt der Fragestellung den Kontext: Abweichendes Handeln wird nicht gesamtgesellschaftlich untersucht, es wird nicht im räumlichen Kontext eines Restaurants oder des Par-

¹⁰ Diese Darstellung ist inspiriert von Judith Butlers Analyse der Weigerung Rosa Parks, den Sitzplatz im Autobus abzugeben, wozu sie nach geltendem Rassengesetz der 1950er Jahre in den USA verpflichtet gewesen wäre. Aus ihrer Weigerung entstand eine Dynamik, die die Bürgerrechtsbewegung ins Rollen brachte.

laments untersucht, sondern explizit im Kontext des schulischen Kunstunterrichts. Das konkrete Untersuchungsgebiet befindet sich zwischen den Wortteilen *Kunst-* und *-Unterricht* und bezieht sich auf den pädagogischen und vermittlerischen Teil des Unterrichtsgeschehens. Gefragt wird nach der Form, in welcher der Fachgegenstand von der Lehrperson im Unterricht thematisiert wird.

Ich möchte einen noch nicht allzu beforschten Aspekt dieser Form befragen. Abweichendes SchülerInnenhandeln wird im Bereich der Erziehungswissenschaft in der Devianzpädagogik¹¹ verhandelt, wobei meist entweder negativ auffallende Verhaltensweisen oder herausragend begabte Schülerinnen damit angesprochen sind. Abweichendes Lehrendenhandeln scheint demgegenüber nicht in den Blick gerückt zu werden. Ich werde hingegen mit Hilfe der behandelten Positionen herausarbeiten, dass das Verhältnis zwischen Kunst und Unterricht viel mit Abweichung von der Seite der Lehrperson zu tun haben muss, um dem Teil der Kunst gerecht zu werden. Zunächst gebe ich ein Beispiel davon, was ich mir unter einem

11 Vgl. z. B. Lothar Böhnisch: *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*, Weinheim, Juventa-Verlag: Weinheim-München, 1999.

solchen abweichenden Handeln vorstelle.

1.2 Der liegende Lehrkörper

Eine Lehrperson betritt ein Klassenzimmer. Soweit gewöhnlich, schließt sie die Tür und wendet sich in Richtung des Lehtischs. Doch mitten am Weg, zwischen Tür und Tisch, bleibt sie stehen und streicht mit dem Fuß über den Klassenboden, und als ob das nicht genug wäre, bückt sie sich und fühlt mit der Hand nach. So, vor vielen verwunderten Augen den Boden streichelnd, entschließt sie sich, sich ganz auf den Boden zu legen.

Diese Aufführung der Lehrperson ist vorbereitet. Sie weiß, warum sie das tut, was sie tut. Sie bildet damit eine Einleitung in eine Vielzahl von Themen der Kunst und der visuellen Kultur. Sie begibt sich beispielweise in ein Naheverhältnis zu populärkulturellen Phänomenen wie dem „Planking“, sie kann damit die Körpertransfigurationen von Valie Export¹² zitieren oder sich auf „Logic of Birds“ von Sonia Khurana¹³ berufen. Die Bewegung des Bückens und

12 Valie Export, (Jg. 1940), ist eine österreichische Medien- und Performancekünstlerin.

13 Sonia Khurana, (Jg. 1968), ist eine indische Medien- und Performancekünstlerin.

des Hinlegens oder das Ausstrecken der Finger und Arme bildet vielleicht eine Einleitung in das künstlerische Vokabular Simone Fortis und Anna Halprins.¹⁴ Die Aufführung kann so eine Beschäftigung mit Anatomie initiieren, und diese kann Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Körperbildern und Kartierungsformen sein. Nebenher schließt die Bezugnahme zur Räumlichkeit an Thematiken der Architektur an.

Lehrende könnten gleichwohl auch einen anderen Zugang zu diesen Themen finden. Einen Zugang wofür möglich, der weniger riskant für die Lehrperson ist. Aber was riskiert sie eigentlich? Und was sind die Qualitäten eines solchen Handelns? Lehrende, die dieses Handeln ungeachtet des möglichen Spottes, des befürchteten Autoritätsverlustes oder der erwartbaren Scherereien mit ‚besorgten Eltern‘ an den Tag legen, sollten sich ihre didaktische Unternehmung detailliert überlegen. Im Brechen von Konventionen gehen sie Risiken ein, wofür sie im Gegenzug die Aussicht auf neue Perspektiven bekommen. Die vorliegende Arbeit soll unter anderem auch einen Beitrag dazu leisten, diese Perspektiven herauszuarbeiten.

14 Anna Halprin, (Jg. 1920) ist eine us-amerikanische Tänzerin und Choreografin.

1.3 Bildnerische Erziehung, Kunstunterricht und Kunstvermittlung

Die Arbeit beinhaltet drei Positionen aus dem deutschsprachigen Raum: jene von Carl-Peter Buschkühle¹⁵, von Eva Sturm¹⁶ und von Nora Sternfeld¹⁷.

Carl-Peter Buschkühle vertritt den Ansatz der künstlerischen Bildung. Gegenüber anderen prominenten Ansätzen wie zum Beispiel der Bildorientierung und der Bildkompetenzorientierung geschieht künstlerische Bildung über eine Orientierung an der Kunst. Damit eignet sich dieser Ansatz für mein Vorhaben, abweichendes Handeln aus der Kunst herzuleiten. Eva Sturm stellt die Frage, was Kunst vermag, und löst dazu Grenzen zwischen der Produktion, der künstlerischen Arbeit und der Vermittlung auf. Für abweichendes Handeln ist das interessant, weil auf diese Weise eine künstlerische Kunstvermittlung

15 Carl-Peter Buschkühle (Jg. 1957) hält eine Professur für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen in Deutschland und war von 2015 bis 2019 Vorsitzender der InSEA.

16 Eva Sturm (Jg. 1962) war von 2009 bis 2015 Professorin an der Universität Oldenburg und lebt heute als freiberufliche Kunstvermittlerin in Berlin.

17 Nora Sternfeld (Jg. 1976) hält seit 2018 eine Professur an der Kunsthochschule Kassel und ist Mitgründerin von trafo.K, einem Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion.

möglich wird, also eine Vermittlung, die selbst künstlerische Züge annimmt. In Sternfelds Theorie wird deutlich, dass jedes pädagogische Handeln politisch ist, entweder indem es Ungleichheitsverhältnisse bestätigt und festigt oder indem es sie verändert. Abweichung kommt als emanzipatorisches Handeln in den Blick. In dieser Arbeit spreche ich damit neben der ‚Möglichkeit‘ auch die gesellschaftspolitische ‚Notwendigkeit‘ der Abweichung an.

Die in Deutschland übliche Fachbezeichnung *Kunstunterricht* wird in Österreich nicht verwendet; sie ist analog zur österreichischen Fachbetitelung *Bildnerische Erziehung* zu verstehen.

Bei Eva Sturm und Nora Sternfeld geht es dabei auch um den Begriff der *Kunstvermittlung*, der auch außerschulische Bildungskontexte anspricht.

1.4 Ausblick auf die vorliegende Arbeit

In dieser Arbeit versuche ich, die Möglichkeiten der Abweichung in einem spezifischen Kontext zu argumentieren.

Aus den drei Perspektiven, die im Folgenden differenziert werden, sind unterschiedliche Konsequen-

zen hinsichtlich abweichenden Handelns zu ziehen, die denn auch als unterschiedliche nebeneinander stehen bleiben können. Die Arbeit lässt sich aber auch aufbauend lesen in einer Zunahme der Dringlichkeit bzw. Notwendigkeit abweichenden kunstpädagogischen Handelns.¹⁸

So gilt dem ersten Kapitel die Unternehmung, Abweichung aus der Kunst, und innerhalb der künstlerischen Bildung zu verorten. In dieser kunstpädagogischen Orientierung argumentiert Carl-Peter Buschkühle die Bedeutung des Kunstfachs kunstgeschichtlich.¹⁹ Die Hoffnung besteht daher, dass Abweichung als Phänomen und Bestandteil der Kunstgeschichte über Buschkühles Eingang in die Kunstpädagogik finden kann.

Im zweiten Kapitel wird eine Kunstvermittlung formuliert, deren abweichender Charakter selbst zum Ausgangspunkt der bildenden Auseinandersetzung im Kunstfach werden soll. Abweichung wird hier ebenfalls aus der Kunst kommend argumentiert, in-

18 Die Arbeit eignet sich dazu, aufbauend gelesen zu werden. Das spricht für eine zunehmende Politisierung des Bildungsbegriffs, der in der Reihung der Kapitel nachvollziehbar ist. Es ist aber auch möglich, die Arbeit im Sinn Foucaults wie einen ‚Werkzeugkasten‘ zu verwenden [Vgl. Sturm 2011, 350.] oder sie, nach Deleuze, als ‚Rhizom‘ zu verstehen, in welchem frei bleibt, von wo aus zu lesen begonnen wird. [Vgl. Sturm, 2011, 148.]

19 Buschkühle 2017, 2-14

sofern stellt sich hier die Frage, wie ein entsprechendes Kunstverständnis aussieht. Dazu gesellen sich Überlegungen zur Frage, welche Voraussetzungen ein spezifisches Subjektverständnis für kunstpädagogisches Handeln und Bildungsprozesse schafft. Im dritten Kapitel geraten das pädagogische Verhältnis und der Bildungsbegriff als Instrumente der Herrschaftssicherung in den Blick. Ich gehe hier der Frage nach, wie abweichendes Handeln als emanzipatorische Praxis möglich ist.

2. Abweichung als Perspektive der künstlerischen Bildung

Unter Bezugnahme des Zugangs von Carl-Peter Buschkühle

In diesem Kapitel möchte ich untersuchen, wie abweichendes kunstpädagogisches Handeln sich darstellen lässt und welche Voraussetzungen es dazu braucht. Um Abweichung in der Kunstpädagogik überhaupt zu thematisieren, braucht es zunächst eine Verortung im kunstpädagogischen Feld. Zuerst werde ich also gängigen kunstpädagogischen Orientierungen im deutschsprachigen Raum nachgehen und den Umgang dieser Orientierungen mit Abweichung ausmachen. Im zweiten Teil dieses Kapitels werde ich, vom Zugang der künstlerischen Bildung aus, erst Perspektiven und dann die Fähigkeiten und Eigenschaften abweichenden Handelns herausarbeiten.

In diesem ersten Hauptkapitel stütze ich mich auf eine Publikation von Carl-Peter Buschkühle: *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik* (2017). Die Auswahl dieser Position ist mit der Hoffnung verbunden, dass eine Kunstpädagogik aus der Kunst heraus es ermöglicht, Abweichung erlernbar zu machen.

2.1 Abweichung im kunstpädagogischen Feld

Buschkühles Publikation²⁰ beinhaltet eine umfassende Kritik der dominanten kunstpädagogischen Ansätze im deutschen Sprachraum. Dabei kommen längst nicht alle Zugänge und Orientierungen zur Sprache, die es gibt, wohl aber solche mit größerem Einfluss. Im Besonderen werden die Bildorientierung²¹ und die Bildkompetenzorientierung²² sowie ihr Bezug zu Abweichung vorgestellt.

2.1.1 Abweichung und Norm in der Bildorientierung

Ich beginne mit einer Auseinandersetzung mit der Bildorientierung nach der Vorstellung Franz Billmayers, der vor allem in Österreich eine prominente Position im kunstpädagogischen Diskurs einnimmt. Was das bedeutet, ist zum Beispiel daran zu sehen, dass er an der Entwicklung des letzten Lehrplans beteiligt war und den jetzigen Lehrplan für Bildneri-

20 Carl-Peter Buschkühle: *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*, Athena-Verlag: Oberhausen 2017.

21 Als der prominenteste Vertreter dieser Richtung gilt der nunmehr emeritierte Franz Billmayer.

22 Dieser Ansatz geht zurück auf Gunter Otto und wird unter anderem von Rolf Niehoff vertreten.

sche Erziehung²³ mitentwickelt, dass er der Herausgeber und Chefredakteur des Fachblattes BÖKWE ist und von 2005 bis 2011 Leiter der Abteilung „Bildende Künste, Kunst- und Werkerziehung“ an der Universität Mozarteum Salzburg war.²⁴

Billmayer schlägt vor, dass das Bild gegenüber der Kunst heute den Vorrang bekommen soll. Gegenüber der Kunst ist das Bild der Alltagskultur die Normalerscheinung; Billmayer vertritt daher die Ansicht, dass der Umgang mit dem Bild für die meisten Menschen von deutlich größerer Relevanz ist als der Umgang mit Kunst.²⁵ Die Orientierung am Bild entfaltet sich an ihrer Grenzziehung zur Kunst. Billmayer schreibt:

„Die Orientierung an der Gegenwartskunst, die einseitig Wert [legt] auf das Ausgefallene, das Andere, das Individuelle, den Regelbruch oder was sonst noch an Ausdrücken verwendet wird, verhindert den Blick auf das Normale und die Zwecke der Bilder wie z. B.

23 In Österreich gilt der Lehrplan auf Bundesebene, während in Deutschland jedes Land seinen eigenen Lehrplan entwickelt.

24 Universität Mozarteum Salzburg: Franz Billmayer. Univ.-Prof. für Bildnerische Erziehung, online unter: <https://www.moz.ac.at/people.php?p=50104>; abgerufen am: 9.11.2020.

25 Vgl. Buschkühle 2017, 30.

„Dekoration, Kommunikation, Erlebnishintergründe, Imagebildung“ ...²⁶

Seine Orientierung, die Billmayer als pragmatisch charakterisiert, illustriert er mit der fiktiven Dokumentation eines Betriebsausflugs. Die dafür zur Anwendung kommenden Kompetenzen werden zielgerecht auf die Problemlösung der Dokumentation hin angesetzt. Buschkühle fasst diese Aufgabe so zusammen:

„Die Bilder sollen zentrale Ereignisse und Orte zeigen – Landschaften, Sehenswürdigkeiten, gemeinsames Essen, lustige Begebenheiten. Sie sollen lachende, glückliche Menschen zeigen und natürliche Gesten in entspannten Situationen. Zu überlegen sei noch, ob der Bericht eher ernsthaft oder lustig aufbereitet werden soll. Dazu gibt es eine Liste mit formalen Möglichkeiten der Gestaltung: Als ernsthafte Kameraperspektive wird Brusthöhe empfohlen, die lustigen Varianten sind Vogel- oder Froschperspektive. Wenige Farben wirken seriös, viele Farben ‚funny‘,

26 Franz Billmayer: Kunst gefährdet die Kunstpädagogik, In: Bering (2011), 228-233, zit nach Buschkühle 2011, 30.

eine rechtwinkelige Komposition ernst, eine schiefe lustig.²⁷

Wie an diesem Bildbeispiel illustriert ist, kann die Bildorientierung nach Billmayers Konzeption in ihrem dem Normverhalten affirmativen Wirken kaum mit abweichenden Handlungsweisen vereinbar werden. Buschkühle bemerkt, dass „ausdrücklich nur das in diesem Beispiel geübt wird, was praktisch die Norm dessen erfüllt, was zu bewältigen sei. Bis in banale Gegenüberstellungen ‚lustiger‘ und ‚ernsthafter‘ Stilmittel wird den Schülerinnen und Schülern ein Programm der Anpassung ans ‚Genre‘, seine ‚Regeln und Konventionen‘ vorgesetzt.“²⁸

Billmayer ergibt sich Buschkühle zufolge der „Macht des Faktischen“. Der Normalzustand, wie er nun mal ist, wird von Billmayer demnach widerspruchslos angenommen. Sein Vorschlag eines „vermeintlichen Bildungspragmatismus ist“, wie Buschkühle schreibt, „in der Konsequenz die Einübung

27 Billmayer: Visual competencys required in a Certain Situation. Report on an Annual Company Outing, Manuskript eines Vortrages auf dem INSEA-Congress in Canterbury 2013. Deutschsprachige Veröffentlichung: ...nächste Woche ist Betriebsausflug. Visuelle Kompetenzen in speziellen Situationen, in: BökWE 2_2015, zit. nach Buschkühle 2017, 32.

28 Ebd., 33.

einer Haltung der Gefolgschaft“.²⁹

Wie zu sehen ist, findet zwischen Buschkühle und Billmayer eine Auseinandersetzung um den Begriff der Norm statt. Billmayer steht dieser sympathisierend gegenüber und möchte ihre demokratische Allgemeinverbindlichkeit herausstreichen. Dieser Demokratisierungsversuch stellt sich dabei aber nach Buschkühles Einschätzung als eine Einübung zur Gefolgschaft heraus. Da haben wir auf der einen Seite eine Kunstpädagogik, deren Anforderungen auf einige wenige Kompetenzen heruntergebrochen werden und die überdies Gefahr läuft, sich ideologisch instrumentalisieren zu lassen. Demgegenüber steht Buschkühles Vorhaben eines Anhebens: Nicht weniger Anforderungen werden von ihm angestrebt, sondern ein höheres Niveau, das einen emanzipatorischen Anspruch verfolgt.

In der Bildorientierung Billmayers werden das Ausgefallene, das Andere und der Regelbruch als Verhinderung des Normalen verstanden. Die Instrumente, deren didaktisches Potenzial ich mir verheiße, werden von Billmayer nicht nur gemieden, sondern dem Normalen als Störfaktoren gegenübergestellt. Für Buschkühle sind das hingegen „Qualitäten der

29 Ebd., 34.

Kunst“.³⁰

2.1.2 Abweichung und Norm in der Bildkompetenzorientierung

Die Bildkompetenzorientierung nimmt sich ebenfalls des Bildes als zentralen Bezugspunkts an, diesmal allerdings in einem weiter gefassten Verständnis, so dass dazu auch Architektur und Design gehören.³¹ Im Wortteil Kompetenz kommt der von den PISA-Reformen entwickelte Leitbegriff zur Geltung. Darunter werden Fähigkeiten verstanden, die „ein selbstbestimmtes, sachangemessenes, problemlösendes Handeln in lebensweltlichen Situationen ermöglichen“.³² Der tonangebende Didaktiker ist hier Rolf Niehoff, auf den Buschkühle im Folgenden näher eingeht. In Niehoffs Konzeption des Bildkompetenzbegriffs ist Kunst durchaus ein wesentlicher Bestandteil des „Fachinhaltes Bild“.³³ Auch Niehoff kommt zu dem Schluss, dass Kunst nur eine marginale Bildsorte darstellt, sie aber eine besondere Bedeutung bei der Schulung eines kompetenten Bildungsgangs einnimmt. Abseits dessen teilt Niehoff den

30 Ebd., 30.

31 Vgl. ebd., 36.

32 Ebd..

33 Ebd., 38.

Befund, dass das Bild als das – die Schrift ablösende – globale Leitmedium den wesentlichen Bildungsinhalt des Kunstunterrichts darstellen muss.³⁴

In kunstgeschichtlicher Hinsicht wird dabei vor allem die Wahrnehmung von Differenzen zur didaktischen Übung; es ist beispielweise bildungsrelevant, die Bezüge und Differenzen einer barocken Gesellschaft zur eigenen Lebensrealität anhand eines entsprechenden Bildes nachzuvollziehen.³⁵ So ist es den Schülerinnen möglich, „einen differenzierten Einblick in die historische Gewordenheit der sie umgebenden gegenwärtigen bildgeprägten Kultur zu gewinnen und damit auch die geschichtlich-kulturelle Determiniertheit ihrer eigenen Persönlichkeit verstehen zu lernen“.³⁶ Eine wesentliche Vorgehensweise ist dafür die komparative Methode, bei der ein aktuelles Medienbild, bspw. ein Werbebild, einem Gemälde gegenübergestellt wird. Sodann seien von den Schülerinnen Analogien und Differenzen herauszuarbeiten. Dabei betont Buschkühle, dass Bildgeschichte vor allem dann bildsam wird, wenn „sie differenztheoretisch und differenzphilosophisch vorgeht“.³⁷

34 Ebd..

35 Vgl. ebd., 39.

36 Ebd., 41.

37 Ebd., 44.

Den entscheidenden Unterschied zur künstlerischen Bildung sieht Buschkühle darin, dass in dieser „die Werkprozesse der Schüler und Schülerinnen im Mittelpunkt stehen“³⁸, während in der Bildkompetenzorientierung das Stoffgebiet im Wechselspiel von Bildrezeption und Bildproduktion im Zentrum zu stehen scheint.

In Hinblick auf Abweichung fällt dabei auf, dass schon das Bild eine mediale Beschränkung darstellt, die künstlerischer Bildung nicht gerecht werden kann, so diese die kunsthistorischen Entwicklungen und ihre Implikationen ernst nimmt. Ein Beispiel, welches Buschkühle in seiner Reflexion des Ansatzes von Joachim Penzel ausgebreitet hat, soll diesen Gedanken illustrieren.

Es geht hier darum, kunsthistorische Rezeption mit gestalterischer Praxis zu verknüpfen. Gegenstand im vorliegenden Beispiel ist die Kunstrichtung des Fluxus. Diese soll in einem Klassenzimmer mittels eines Schaubildes veranschaulicht werden. Zum Lernerfolg einer solchen Vorgangsweise schreibt Penzel:

„Oft bleibt die Auseinandersetzung mit derartigen Kunstbegriffen beim Auswendiglernen

38 Ebd., 78.

von Definitionen und bei der Aneignung von Faktenwissen. Hier kann die Aktivierung des bildhaften Denkens bei den Lernenden dazu beitragen, nach Analogien und Metaphern zu suchen, um eine Übersetzung in das Weltverständnis der jeweiligen Altersgruppe zu leisten.³⁹

Buschkühle stellt dazu zunächst die Frage, was gegen die Aneignung von Faktenwissen einzuwenden ist bzw. was passiert, wenn solches Faktenwissen durch bildliche Analogien und Metaphern ersetzt wird.⁴⁰ Der Lernvorgang, soweit lässt Buschkühle darauf Penzel antworten, erfolgt schon durch die sinnbildhafte Übertragung. Das entstandene Schaubild beschreibt Penzel so:

„Auf der linken Seite wird Fluxus als eine Kunstform dargestellt, der die erstarrten Formen der Kunst und des Lebens, symbolisiert in Form von Eiswürfeln in einem Eimer, zum Schmelzen bringt. Im Anschluss kochen die Künstler eine neue Lebenssuppe mit den Zutaten der einzelnen Kunstformen Theater,

39 Ebd., 62.

40 Ebd..

Musik, bildende Kunst, Literatur und Tanz (=Mixed-Media-Praxis). Diese Suppe verabreichen die Künstler in ihren Fluxus-Aktionen dem Publikum und verändern damit, wie die rechte Seite zeigt, dessen Blick in die Welt und dessen Denken.⁴¹

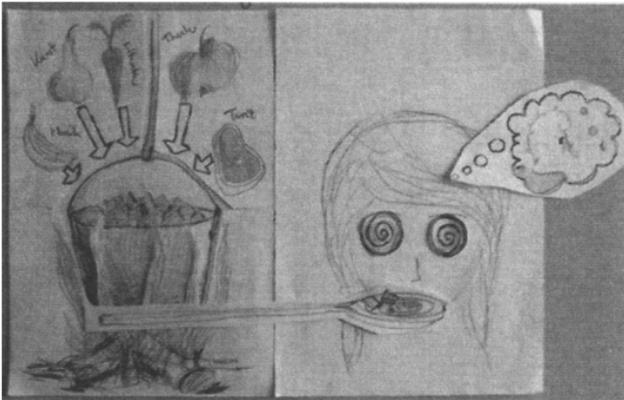


Abb. Nr.2: Fluxus Schaubild⁴²

So ist also die historische Betrachtung einer Kunstform, die das Bild als wesentliche Bezugsquelle endgültig verlässt, in ihrer Aufarbeitung erneut zu einem Bild geronnen. Die Konsequenz, die aus dem Fluxus

41 Ebd., 63.

42 Abb.: Joachim Penzel in: Bering, Niehoff: Bild-Kunstgeschichte, 121, zit. nach Buschkühle 2017,119.

(und auch aus dem Happening und der Aktionskunst) zu ziehen ist, sehe ich gerade in der historischen Abweichung vom konventionellen Kunstbegriff, der sich am Bild orientiert. Die „Aufführung“ als Möglichkeit der Kunst ist den Künstlerinnen des Fluxus, des Happenings und der Performance-Kunst als eine Innovation der bildenden Kunst zu verdanken.

In ihrer Nähe zum Unterrichtsgeschehen bietet die Aufführung eine Vielzahl kunstdidaktischer Momente. Dem Fluxus ist es zum Beispiel möglich, Alltagsgewohnheiten in den Bereich der Kunst zu holen und sie als solche aufzuführen. Zu Formeln erstarrte Momente des Schulgeschehens könnten durch ihre gezielte Abweichung zu einer Aufführung geraten. Dem Fluxus entsprechende künstlerische Artikulationen wären so eine Erfahrung, die verschiedene Bildungsaspekte beinhaltet. Der öffentliche Raum und auch die Schule können als „Bühne“ in den Blick kommen, und damit kann auch die Frage thematisiert werden, wer diese Bühne wie benutzt. Eine kritische Auseinandersetzung kann dadurch das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden aufzeigen und verändern. Ebenso kann diese Rahmung gewöhnlicher Vorgänge eine Dominanz mancher Schülerinnengruppen über andere sichtbar werden lassen und damit eine Thematisierung ermöglichen.

Verwunderlich finde ich, dass Buschkühle kaum zu solchen Schlüssen kommt. Er nimmt sich Penzels Beispiels mit Ironie an, folgert aber aus der Kunst-richtung des Fluxus nicht das Potenzial für den Bildungskontext, wenn er schreibt:

„Bei mehr Mühe hinsichtlich inhaltlicher und formaler Auseinandersetzung können grafische, plastische oder auch digitale Veranschaulichungen von kunsthistorischen oder medienkulturellen Zusammenhängen durchaus einen Bildungswert haben [...]“⁴³

Gerade der Fluxus verwehrt sich aber schon gegen die Veranschaulichung, hat dieser doch vorsätzlich auf die bildliche Dokumentation seiner Hervorbringungen verzichtet.⁴⁴ Die Atmosphäre des Fluxus einzufangen, ist ein Unterfangen, das mit anderen Mitteln als mit denen des Bildes geleistet werden muss. Diese Mittel gestatten dabei, die Gestaltungsebene aus dem Verhältnis von Auge zu Hand zu lösen und in den ganzen Körper zu transferieren, denn der Fluxus bezieht auch bspw. Theater und Sport in

43 Ebd., 64.

44 Gabriele Knappstein: Fluxus. In: Hubertus Butin (Hg.): Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst, Snoeck: Köln 2014, 89-93.

sein Formenrepertoire mit ein.

Buschkühle spricht die formale Auseinandersetzung an, meint das aber in Bezug auf die grafische, plastische und digitale Veranschaulichung. Künstlerische Positionen wie jene Jiří Kovandas und Lino Helings' geben Beispiele für diskrete, unangekündigte Interventionen in den Alltag, die diesen als solchen in Erscheinung treten lassen. Sie geben Beispiele diskreter situativer Eingriffe, die übersetzbar sind in das, was eine Unterrichtssituation⁴⁵ genannt wird.

Die Weite der Möglichkeiten einer Behandlung der Thematik des Fluxus wird demnach weder von Penzel als einem Vertreter der Bildkompetenzorientierung aufgegriffen noch wird darauf von Buschkühle hingewiesen. Ich habe für dieses Fehlen an Handlungsfantasie nur die spekulative Erklärung, dass Penzel sowie Buschkühle ihrem Alter nach näher am Fluxus dran und vom viel zitierten Scheitern der Avantgarden⁴⁶ noch frisch enttäuscht sein mögen.

45 Rudolf Preuss vereint im Begriff der Situation künstlerische und didaktische Momente. Vgl.: Rudolf Preuss: *Kunstpädagogik im institutionellen Kontext. Zauberwort Kunstvermittlung?*. In: Sidonie Engels/Rudolf Preuss/Ansgar Schnurr (Hg.): *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis*, kopaed: München 2013, 49–63.

46 Vgl. z. B.: Dorothea von Hantelmann: *How to Do Things With Art. Zur Bedeutsamkeit der Performativität von Kunst, Dia-*

Den didaktischen Wert des Fluxus zu erkennen, benötigt vielleicht genügend zeitliche Distanz zu ihm.

2.1.3 Norm und Abweichung bei Gunter Otto und Gert Selle

In Buschkühles kritischem Exkurs durch die kunstpädagogische Landschaft sind zwei Figuren bedeutsam, die oft mit dem Otto-Selle-Konflikt benannt werden. Darunter vertritt Gunter Otto eine nachhaltig einflussreiche Position, in deren Tradition sich zum Beispiel Niehoff wiederfindet.⁴⁷ Selle ist zwar vergleichbar prominent, hatte aber deutlich weniger Einfluss auf die dominanten Tendenzen der deutschsprachigen Kunstpädagogik.⁴⁸

Ich möchte beide Ansätze nur der Vollständigkeit halber streifen: Ottos Ansatz ist stark auf das Auslegen von Bildern ausgerichtet. Ihm geht es „vorwiegend um Prozesse des Verstehens von Bildern“.⁴⁹ Das geht so weit, dass auch im produktiven, künstlerischen Teil seiner Didaktik das Verstehen im Vordergrund steht, gegenüber zum Beispiel den Prozessen des Gestaltens, der Einfühlung oder der

phanes: Zürich-Berlin 2007, 8.

47 Vgl. Buschkühle 2017, 78.

48 Vgl. ebd., 112.

49 Ebd., 79.

Erfahrung. In Ottos Vorgehen wird wiederum von Bildern ausgegangen; das Verstehen bezieht sich dabei auf die Nachahmung von historisch etablierten Künstlern wie Alberto Giacometti, Georg Grosz, Saul Steinberg und Peter Ackermann. Buschkühle spricht von einer „Nachahmungsdidaktik“⁵⁰ und erwähnt in diesem Zusammenhang eine Anekdote, die ich selbst hätte erzählen können und von der ich in Abwandlungen schon oft gehört habe:

„Unvergessen in diesem Zusammenhang der Moment, wo ein gerade von der Grundschule gekommener Schüler der Klasse 5 des Gymnasiums, an dem ich unterrichtete, mit den ersten Strichen auf dem Zeichenpapier zu mir ans Pult kam und fragte: ‚Du, Herr Buschkühle, ist das richtig so?‘.“⁵¹

Ottos Didaktik charakterisiert Buschkühle als rationalistisch und sieht den Erfolg der Otto'schen Tradition in der Beobachtbarkeit des Lernens begründet.⁵² Die Systematik Ottos ermöglicht die zeitliche Gliederung des Unterrichts in ein Phasenschema, das

50 Ebd., 82.

51 Ebd., 83, siehe Fußnote.

52 Ebd., 82.

problematische Entwicklungen folgen lässt. Buschkühle entwirft dazu Szenarien, die ich in den Erfahrungen meines Fachpraktikums bestätigt finde. Meine Betreuungslehrerin hatte mit ihren Schülerinnen folgenden Kompromiss gefunden: So meinte sie zu den schnellen Themenwechseln, dass die Schülerinnen gefüttert werden wollen, eine intensivere Beschäftigung mit einer Sache langweilig würde und nicht der Konzentrationsspanne von Pubertierenden entspräche. Die Folgen der Systematisierung, die solche Formen zeitigt, entsprechen nicht den Intentionen Ottos, gleichwohl führen sie zu den Formen des „Themenhoppings“ und der häppchenweisen Verabreichung der Kunst.⁵³

53 Vgl. ebd., 284.

2.2. Die Künstlerische Bildung in Hinblick auf Abweichung

In der Untersuchung der Orientierungen im kunstpädagogischen Feld zeigt sich, dass eine Orientierung an Kunst gegenüber einer Orientierung am Bild vor allem die mediale Seite offenlässt und dadurch dem Kunstunterricht ein größeres Handlungsfeld erwirkt. Dies ist vor allem für das Versprechen bedeutend, dass die Kunst auf diese Weise einer Bandbreite von Möglichkeiten, die historisch insbesondere die Avantgarde erarbeitet hat, die Türe öffnet. Als Perspektive der Abweichung soll daher künstlerische Bildung näher in den Blick kommen, hier erneut angelehnt an die Kunstpädagogik Buschkühles. Zunächst folgt eine Rekonstruktion dieser Kunstpädagogik, worauf eine Annäherung an abweichendes Handeln innerhalb dieser Orientierung anschließt.

Die künstlerische Bildung Buschkühles geht in ihrem Bildungsinhalt über das hinaus, was die normative Bildorientierung Billmayers und die rationalistische Bildkompetenzorientierung Niehoffs und Ottos verlangen.

Buschkühle ortet eine gestaltungsdidaktische Irrung in der oft gehörten Aussage, die Gestaltungsarbeit

der Schülerinnen sei „subjektiv“.⁵⁴ Buschkühle bestimmt hingegen objektive Elemente des Gestaltungsprozesses, und diese sind bei ihm vor allem eine Angelegenheit, die sich zwischen den Polen der Konstruktion und der Mimesis abspielt, sowie zwischen denen der Intuition und der Rationalität.

„Dreh- und Angelpunkt einer sowohl ästhetisch als auch inhaltlich differenzierten Auseinandersetzung ist die Form.“⁵⁵

Dazu gehört das Material, das eine bestimmte Form der Bearbeitung verlangt, und dazu gehört die Darstellung, die einen bestimmten Umgang mit dem Material erfordert. Buschkühle nimmt Fußball als Analogie:

„Ein Fußballer spielt nur gut, wenn er das Spiel gut spielt und nicht irgendeine willkürliche Akrobatik auf dem Platz veranstaltet. Das Spiel sagt aus sich heraus, was es will, und das muss der Spieler – in einer gewissen Variationsbreite – realisieren, zur Darstellung

54 Vgl. ebd., 171.

55 Ebd., 172.

bringen.⁵⁶

Mit Adorno argumentiert Buschkühle, dass ein wesentliches Kriterium im Gestaltungsprozess die Einfühlung, Mimesis ist:⁵⁷

„Während das konstruktive Prinzip sozusagen das ‚rationale Moment‘ im Kunstwerk darstellt und dahin tendiert, ‚die rückhaltlose Unterwerfung nicht bloß alles von außen auf sie [die Kunst] Zukommenden, sondern aller immanenten Teilmomente‘ zu realisieren, wird sie doch durch ihren Gegenpart in der künstlerischen Schöpfung, der mimetischen Einfühlung in die Elemente, konterkariert und modifiziert. Darin macht sich der Charakter der Kunst als ‚Kultur der Frage‘ gegenüber einer ‚Kultur der Anordnung‘ geltend.“⁵⁸

Im Rückblick auf vier historische Kunstwerke rekonstruiert Buschkühle diese Elemente des Schaffensprozesses. Es wird dabei an der Auswahl sowie an seinen Ausführungen deutlich, dass er sich am

56 Ebd., 187.

57 Vgl. ebd., 189.

58 Ebd., 191.

Werkcharakter von Kunst orientiert, der die angesprochene Objektivität⁵⁹ wohl auch ermöglicht. In Medien gesprochen, bleibt Buschkühle sehr nahe am Bild und scheint einem weiter gefassten Kunstbegriff eher skeptisch gegenüberzustehen:

„Wenn sich Kunst der Wirklichkeit soweit annähert, dass der Unterschied aufgehoben ist, so z. B. wenn sie sich sozialen Handlungen gleichmacht, verliert sie Eigenschaften des Unmöglichen, des Spiels, des Utopischen, des Anderen zur Wirklichkeit.“⁶⁰

Er weist darauf hin, dass das Annähern der Kunst an gesellschaftliches und alltägliches Handeln ihr allein noch die deiktische Geste, das Zeigen auf die Sache oder auf die Handlung, lässt – dass dies allein dann von der Kunst übrigbleibt.⁶¹ Buschkühle illustriert diesen Gedanken mit Duchamps Readymades. Die Handlung, ein Pissoir ins Museum und damit in einen künstlerischen Kontext zu transferieren, ist

59 In ihrem Buch „Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen“ dekonstruiert Donna Haraway den Mythos der Objektivität als einen hegemonialen Herrschaftsmechanismus. (Vgl. Donna Haraway: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Campus: Frankfurt a. M. 1995, 73).

60 Buschkühle 2017, 199.

61 Vgl. Buschkühle 2017, 199.

demnach Kunst in nicht viel mehr als bloß in dieser Handlung des Transferierens.⁶²

Im Weiteren argumentiert Buschkühle mit neuropsychologischen Erkenntnissen die unmittelbare Verbindung von Emotion und Wissen, von Gefühl und Erkenntnis. Demgegenüber zeigt er sich darüber verwundert, dass die Erkenntnis, dass die „rein theoretische Aufnahme von Wissen, ohne sinnliche und emotionale Koppelungen, die am wenigsten wirksame und nachhaltigste Weise des Lernens darstellt“, nach wie vor nicht zum Standardrepertoire schulischen Lernens gehört. Emotion und das Sinnliche sind also beide für ein künstlerisches Denken sowohl im Künstlerischen als auch im Schulischen von Bedeutung.⁶³

Auch für die Seite der Rezeption stellt sich die EINFÜHLUNG als zentrale Größe heraus, und zwar so sehr, dass sie die Form des Bildes prägt und die übrigen Elemente der Wahrnehmung, der Vorstellungsbildung und des Wissens ihr dienen müssen.⁶⁴ Busch-

62 Vgl. ebd., 199–200. Carl-Peter Buschkühle und Gilles Deleuze kommen hier zum gleichen Schluss. Eva Sturm – und ich – teilen diesen Befund dagegen nicht. Mit ihr werde ich von Duchamp aus eine Erweiterung des Kunstbegriffs für die Kunstpädagogik nachvollziehen. Siehe Seite...

63 Ebd., 206.

64 Vgl. ebd., 211.

kühle verwendet zur Beschreibung dieses Vorgehens die Worte Didi-Hubermans: „Es geht [...] darum, in die Sache einzudringen, um sich von ihr durchdringen zu lassen.“⁶⁵

Das führt so weit, dass das Ich nicht mehr weiß, wo seine Grenzen sind. Betrachtung wie Schöpfung des Bildes vermögen das Ich außer sich zu bringen, es zu entgrenzen.⁶⁶ Eine derartige Vertiefung ins Tun ist zuerst schwer vorstellbar für eine Doppelstunde mit bis zu dreißig Schülerinnen in einem Raum; jedenfalls ist das nach Buschkühle die Maßgabe der Kunst, der ein solcher Unterricht entsprechen würde. Hier zeigt sich die Entfernung zum rationalistischen Ansatz Ottos, in dem unbewusste und intuitive Elemente weitgehend ausgeklammert sind.⁶⁷ Im fertigen Werk begegnet der rezipierenden Seite der „Rätselcharakter der Kunst“, der die Eigenschaft begründet, von der Kunst aus in ein Sprechen über größere Zusammenhänge zu kommen, der eine Diskussion überhaupt ermöglicht.⁶⁸

Die Fähigkeiten, die in der Gestaltung und der Rezeption eines Werks gebildet werden, treten nun hinaus in die Welt, in welcher Buschkühle ihre Rea-

65 Georges Didi-Huberman, zit. nach: Buschkühle 2017, 2013.

66 Vgl. ebd., 215.

67 Vgl. ebd., 218.

68 Vgl. ebd., 229.

lisierung auf andere Gebiete anwendbar sieht. Das vollzieht er unter dem Titel der ‚Lebenskunst‘.

Wenn Buschkühle bis zu diesem Punkt nahe am Begriff des ‚Werks‘ zugegen ist, so geschieht die Anwendung künstlerischen Denkens hier nicht nur in der Beschäftigung mit dem Werkprozess selbst, sondern darüber hinaus.

Der Abschnitt „Künstlerische Bildung und Lebenskunst“ ist der letzte Teil des Kapitels zur Theorie der Kunst, in dem sich Buschkühle bis dahin explizit mit dem Schaffensprozess und der Rezeption von Kunst auseinandergesetzt hat. In diesem letzten Abschnitt geschieht eine Öffnung, hier wird die gesellschaftliche Relevanz künstlerischer Bildung über den Unterricht hinaus thematisiert. Künstlerisches Denken ist demnach ein „bedeutender Teil jener Klugheit, die das Individuum braucht, um in einer heterogenen Kultur, einer widersprüchlichen Gesellschaft sein Leben gestalten zu können“.⁶⁹

Buschkühle verortet den Einsatz künstlerischen Denkens zwischen Einfühlung und Konstruktion in einer Welt, die „traditionelle Werte nicht mehr fraglos trägt, überlieferte Religionen und Weltanschauungen nicht mehr den selbstverständlichen Horizont bilden,

69 Ebd., 232.

der dem individuellen Leben einen übergreifenden Sinn und Orientierung gibt, [so dass] das Subjekt in die historische Lage versetzt [ist], selbst urteilen, selbst wählen zu müssen“.⁷⁰

Künstlerisches Denken, das Buschkühle von der Neuzeit ausgehend beschreibt, findet so in der zeitgenössischen Gesellschaft einen anderen Nutzen als zur Zeit der Renaissance, denn es ist nun dabei hilfreich, Entscheidungen zur Lebensführung zu treffen, die vormals als gegeben hingenommen werden mussten.

Wie also ist die Übung künstlerischen Denkens für die Lebensführung hilfreich?

Buschkühle sagt, es ist „die gesamte Spannweite menschlicher Denkfähigkeiten, von der Sinnlichkeit über die Einbildungskraft bis zur Rationalität“.⁷¹ Er zieht zur Veranschaulichung eine von Beuys entwickelte Formel der „plastischen Kreativität“ heran: „Chaos – Bewegung – Form“. Analog dazu verhält sich das Treffen von Entscheidungen, die sich als falsch herausstellen. Sie gilt es, zu hinterfragen, zu ändern, bis sich eine neue Form ergibt, ein neuer Weg zu einem neuen Ziel. Die Konstruktion des eigenen Lebens, der eigenen Lebensführung wird

70 Ebd..

71 Ebd., 234.

damit wesentlich durch künstlerische Fähigkeiten befördert. Doch nicht nur die Menschen selbst sind Konstrukteure ihres eigenen Lebens, auch die sozialen Normen formen die Leben mit, und zwar von Beginn dieser Leben weg. So weist Buschkühle darauf hin, dass die in der Kunst geübten Fähigkeiten der einfühlsamen Wahrnehmung, der produktiven Einbildungskraft und der kritischen Reflexion ein selbstbestimmtes Handeln ermöglichen.⁷²

Er wählt dazu den Begriff der Freiheit – geübt werden Fähigkeiten der Freiheit. Um zu einem solchen Mehr an Freiheit zu gelangen, tritt die Einbildungskraft als zentrale Kraft hervor. Buschkühle schreibt:

„Sozial vorgegebene Normen werden wohl kaum entstehen, wenn Menschen unfähig wären, sich Vorstellungen von sozial wünschbarem oder den Konsequenzen von sozial unverträglichem Handeln zu machen. Dazu bedarf es der geführten Einbildungskraft. Und sie würden auch nicht entstehen, wenn sie unfähig wären, diese Normen verstandes- und vernunftmäßig zu reflektieren und auszuformulieren [...].“⁷³

72 Ebd., 236.

73 Ebd., 238.

2.2.1 Abweichung als didaktische Form

In der obigen Erwähnung, dass Einbildungskraft einer Führung bedarf, ist das Handeln der Lehrperson mit enthalten. Während Buschkühle an anderer Stelle nur von der Lehrperson als Gestalterin von Gestaltungsprozessen spricht⁷⁴, sehe ich hier eine Intervention angesprochen, die über das bloße Schaffen eines Rahmens hinausgeht.

Es geht konkret um die Konstruktion von sozial wünschbarem Handeln und eine Führung der Lehrperson, die eine Konstruktion ermöglicht. Andererseits geht es um die Dekonstruktion einer Norm, die sozial unverträgliches Verhalten beinhaltet. Dazu sind mehrere Fragen zu stellen: Was ist sozial erwünscht und was ist sozial unverträglich?

Und welche Mittel hat die Lehrperson, um sowohl zu einer Konstruktion von neuen Normen als auch zu einer Dekonstruktion von schon vorhandenen, aber sozial unverträglichen Normen zu führen?

Das Kunstspezifische der Kunstpädagogik erweist sich zunächst im Bruch der Normen als nützlich:

„Ein Subjekt ist moralisch nicht kreativ, wenn es ohne kultivierte Einbildungskraft sozu-

74 Ebd., 288.

sagen phantasielos an Regeln, Normen und Gesetzen festhält. In moralischer Kreativität liegt denn auch durchaus die Tendenz zur Gesetzesübertretung, zum Normenbruch. In der Kunst als dem modellhaften Spielfeld ist dies gesellschaftlich ‚erlaubt‘. Weswegen Kunst Anstöße geben, Fragen aufwerfen, Konflikte sinnlich erfahrbar machen kann, die zu ethisch-moralischen sowie politischen Reflexionen und ggf. Handlungen anstiften können.“⁷⁵

Das didaktische Vorgehen ist kunstspezifisch – durch die gesellschaftliche Stellung der Kunst argumentiert. An dieser Stelle kommen die von Billmayer gemiedenen Instrumente des Anderen, des Regelbruchs und des Ungewöhnlichen zum Einsatz. Sowohl das konstruktive als auch das dekonstruktive Instrument kann dabei mit den Worten Christoph Menkes als ästhetische Freiheit benannt werden. Ästhetische Freiheit sieht Menke „[...] als produktive Intervention der Einbildungskraft, die praktische Freiheit und soziale Regeln übersteigen kann“.⁷⁶ Die Überschreitung der sozialen Regeln geschieht also aus

75 Ebd., 242.

76 Christoph Menke, zit. nach: Buschkühle 2017, 240.

der Kunst heraus, sie passiert mittels einer Kraft, die Menke die „ästhetische Kraft“ nennt:

„Dieser Überstieg über die soziale Praxis, der das praktische Gelingen seinem Anspruch nach ausmacht, bedarf der Intervention ästhetischer Freiheit. Praktisches Gelingen verlangt die Befreiung von der Normalität und Gewohnheit sozialer Praxis. Und die Kraft dieser Befreiung ist die ästhetische Kraft: die Intervention ästhetischer Freiheit.“⁷⁷

Buschkühle streicht an mehreren Stellen hervor, wie wichtig es ist, als Kunstlehrerin auch Künstlerin zu sein.⁷⁸ Wenn die Bildung künstlerischen Denkens der

77 Christoph Menke, zit. nach: Buschkühle 2017, 240.

78 Vgl. Buschkühle 2017, 288.

Bernadett Settele unterscheidet zwei Interpretationen des Begriffs der künstlerischen Kunstvermittlung: „Der Begriff ‚Künstlerische Vermittlung‘ wird häufig auf zwei Arten gelesen: Er bezeichnet entweder eine Form von Bildung, die durch Künstler*innen initiiert wird. In diesem Fall wird die Vermittlung, die vielleicht Bildung nach sich zieht, wegen der Agierenden als künstlerisch bezeichnet. Zwar ist diese Selbstbezeichnung nicht geschützt. Es ist aber doch ein gewisser Statusgewinn damit verbunden, wenn Künstler*innen Vermittlung machen. Im zweiten Fall steht dagegen nicht im Zentrum, wer die Rolle der Vermittler*innen übernimmt, sondern wie sich die Vermittlung gestaltet. Das Attribut ‚künstlerisch‘ be-

künstlerisch aktiven Lehrperson die Perspektiven ermöglicht, die unter dem Konzept der ästhetischen Freiheit angesprochen sind, stellt sich die Frage, wie sie diese Perspektiven selbst lebt und wie sich diese Perspektiven auf ihren Unterricht auswirken. Wie also, anders gefragt, fließen das künstlerische Denken und seine Perspektive ästhetischer Freiheit in das Lehrendenhandeln ein? Wie äußert sich außerdem der künstlerische Hintergrund der Lehrperson in der Hinsicht ihres Handelns im Unterricht?

Diese Fragen prüfen den universalen Charakter, den Buschkühle seinem künstlerischen Denken zuschreibt. Wenn sich künstlerisches Denken durch die Pole von Mimesis und Konstruktion auszeichnet und daraus die Perspektive eines emanzipierteren Lebens folgt, dann sollten Parallelen am von Künstlerinnen

stimmt hier die Qualitäten, die Vermittlung durch eine solche Vorgehensweise entwickeln soll und kann.“ (Bernadett Settele: *Ins Offene. Risiko als Qualität künstlerischer Vermittlung*. In: Wolfgang Brückle/Sabine Gebhardt Fink (Hg.): *Künstlerische Vermittlung [Artistic Education]* (= Publikationsreihe der Hochschule Luzern – Design & Kunst, Nr. 9), Hochschule Luzern: Luzern 2019, 1–5, hier: 1.)

Das ist insofern wichtig, als nicht allen Lehrenden eine ausführliche künstlerische Ausbildung zukam. Der Anspruch Buschkühles wirkt dementsprechend exklusiv. Deshalb könnte eine Beschäftigung damit, was eine künstlerische Vorgehensweise verlangt, ein wirkungsvollerer Blickwinkel sein.

geführten Unterricht abzulesen sein, gleich welchem Geschlecht, welcher ethnischen Gruppe sie angehören.

Die ephemeren Formen bildender Kunst, aber auch politisch-aktivistische Kunst sowie feministische und postkoloniale Kunst wurden von Buschkühle zum Teil gar nicht, zum Teil nur am Rande erwähnt. Was das an den zentralen Elementen künstlerischen Denkens ändert und was es in der Folge für das Handeln der Lehrperson im Unterricht bedeutet, das möchte ich im abschließenden Teil dieses Kapitels näher befragen.

2.2.2 Kunstpädagogisches Handeln in der künstlerische Bildung

Meine Recherche dazu bringt mich in den praktischen Bereich des Buches, in dem Buschkühle Christian Wagner vorstellt, einen Lehrer, dessen Arbeitsweise dem entspricht, was Buschkühle als künstlerische Bildung versteht. So gehört zu Wagners didaktischem Repertoire eine gewisse Freiheit in der Aufgabenstellung.⁷⁹ Er sieht laut Buschkühle seine Aufgabe darin, seine Schülerinnen „mit Fragestellungen und Themen in Berührung zu bringen,

79 Buschkühle 2017, 270.

die nicht in ihrem gewohnten Umfeld und ihren gewohnten Vorstellungen liegen und sie mit Neuem konfrontieren“.⁸⁰

In einem Performance-Theaterprojekt⁸¹, das Wagner mit sechs Schülerinnen durchführt, ist es nötig, die zeitlichen und räumlichen Setzungen der Schule zu durchbrechen. Die Schule muss dazu bereit sein, und die Lehrperson braucht das entsprechende Engagement, diesen Mehraufwand auf sich zu nehmen.⁸²

Das Zustandekommen eines solchen Projektes sowie die Möglichkeit, dass darin künstlerisches Lernen stattfindet, ist laut Buschkühle entscheidend abhängig von der Lehrperson.⁸³

Buschkühle beschreibt die induktive Aufgabenstellung als sinnvoll, diese „gibt den Lernenden den Rahmen als Aufforderung und Orientierung vor, aber so, dass sie in diesem Zusammenhang ihre eigenen Wege der Realisierung ausprobieren und entwickeln können“.⁸⁴ Doch auf die Rahmung bleibt die Aufgabe der Lehrperson nicht beschränkt; Buschkühle

80 Ebd., 271.

81 Es ist das einzige schulische Performance-Projekt bzw. die einzige Erwähnung performativer Formen des Unterrichts, die Buschkühle abseits seiner theoretischen Ausführungen zu Beuys in seinem Buch erwähnt.

82 Ebd., 273.

83 Ebd., 275.

84 Ebd., 276.

spricht davon, „durch Formen einer einfühlsamen, produktiven und reflexiven künstlerischen Bildung die Persönlichkeit des Schülers zu prägen, an seinem Charakter zu arbeiten und so etwas wie ethisch-moralische Bildung zu betreiben“.⁸⁵ Wenn Buschkühle von „prägen“ und von der „Arbeit am Charakter“ der Schülerinnen spricht, dann wird daran der Gestaltungsdrang deutlich, der in Buschkühles Beschreibung künstlerischen Denkens zum Ausdruck kommt. Das klingt dabei wesentlich sanfter als der Ausdruck des „Durchknetens“, den Buschkühles Lehrer Beuys für die entsprechende Tätigkeit benutzt hat.⁸⁶

Dann wieder spricht Buschkühle vom leeren Probe-
raum, der wie das leere Zeichenblatt Aufforderungs-
charakter für die Einbildungskraft hat. Einen derarti-
gen Charakter haben Buschkühle zufolge auch „die
Handlungsimpulse und -aufgaben, die der Lehrende
setzt, und ferner die Gespräche, die geführt werden,
die in der Reflexion des Geschehens zugleich Vor-
stellungen, Visionen des Neuen, noch nicht Probier-
ten, jetzt zu Tüenden auslösen können“.⁸⁷

Die Förderung selbsttätigen Lernens kristallisiert

85 Ebd., 277.

86 Vgl. Tanja Wetzel/Sabine Lenk: Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung, kopaed: München 2013, 40.

87 Buschkühle 2017, 280.

sich mit einer weiteren Textstelle zunehmend als ein didaktischer Leitgedanke heraus: „Notwendig ist [...] eine Form des Lehrens und Lernens, welches diese Fähigkeiten befördert, indem sie Raum und Anlass gibt für selbstständiges und schöpferisches Lernen.“⁸⁸ Buschkühle grenzt diesen Zugang ab von einem „schematisierten Lehr- und Lernprozess, der darauf fixiert ist, den Erfolg in abprüfbaren Evaluationen zu kontrollieren“.⁸⁹ Diese Form des Unterrichts sieht er im Geist der Vermittlung geschehen und nicht in dem der Kunst.⁹⁰ So schreibt er, dass „ein Unterricht, der in kurzen Zeiteinheiten (Stundentakt als Taktung von Lerninhalten) und Zeiträumen (Kurz-Reihen) Inhalte und Fertigkeiten vermitteln will, und dabei einem schematisierten Strukturmodell folgt, [...] weder der Komplexität künstlerischen Lernens gerecht [wird] – der Komplexität seiner Inhalte, Wege und seines experimentellen Charakters – noch seinen zeitlichen Erfordernissen, da sich dieses Denken entwickeln muss, und auch nicht dem Anspruch auf Vertiefung, die dem Künstlerischen innewohnt.“⁹¹

88 Ebd., 283, sowie 288, 302, 338.

89 Ebd., 283.

90 Ebd., 284.

91 Ebd., 286.

Ein an diesen Absatz anschließendes Zitat zeigt, welche Akzente die künstlerische Bildung zentral setzt:

„Sie blickt bei der Frage, was denn an Kunst zu lernen sei, nicht vor allem auf das Bild und seine objektiven Gegebenheiten, mit denen ein ‚qualifiziertes Umgehen‘ ermöglicht werden soll, sondern sie blickt auf das Subjekt mit seinen Fähigkeiten und stellt die Frage, was Kunst leisten kann, um diese zu bilden.“⁹²

2.2.3 Mitentscheidung der Schülerinnen

Die Lehrperson fragt also mit Blick auf ihre Schülerinnen, was die Kunst für deren Bildung leisten kann. Um diese Frage abzuwägen und entscheiden zu können, welche Themen bildungsrelevant sind und welche nicht, muss die Lehrperson, wie schon erwähnt, Künstlerin, Wissenschaftlerin und Pädagogin sein.⁹³

Abseits dessen erwägt Buschkühle im Entschei-

92 Ebd., 332.

93 Vgl. ebd., 601. Ein Verhältnis von 50 % für künstlerischer Gestaltung, 30 % für Wissenschaft und 20 % für die Didaktik sieht Buschkühle als gangbares Verhältnis in der zeitlich begrenzten Lehrendenausbildung.

dungsprozess aber auch die Mitbestimmung der Schülerinnen:

„Künstlerische Projekte im Bildungszusammenhang sind deshalb zunächst strukturierte Projekte, in denen der Lehrer selbst Strukturen setzt, Impulse gibt, Aufgaben verteilt und auch Themen stellt, sofern die Klasse oder Gruppe noch nicht darin geübt ist, bildungsrelevante Themenstellungen selbst zu erarbeiten.“⁹⁴

Das klingt nach einer schrittweisen Lockerung, gleichwohl bedeutet dies nicht Abgabe dieser Entscheidungsfindungen oder die Hinterfragung dessen, was die Lehrperson im Verhältnis zu anderen Themen als bildungsrelevant erachtet. Eine solche selbstkritische Note klingt im folgenden Zitat zumindest an, wenngleich nur an dieser Stelle:

„Die Mitüberlegung der Schülerinnen und Schüler bei der Themenfindung ist sinnvoll, nicht nur, um Themen zu finden, die ihre Motivation fördern, sondern auch, um in solchen Gesprächen die Sinnhaftigkeit, die Bildungs-

94 Ebd., 301.

relevanz der Thematik ins Bewusstsein zu heben. Dies gilt nicht nur für die Schüler, sondern auch für den Lehrer enthalten solche Gespräche mitunter durchaus Impulse, die er in seine Überlegungen noch nicht einbezogen hat.⁹⁵

In meiner Arbeit als Lehrer war die Mitentscheidung der Schülerinnen mit ausschlaggebend für deren aktive Unterrichtsteilnahme über ein ganzes Jahr. Ich hatte die Wünsche der Schülerinnen am Ende des ersten Schuljahres in einem Fragebogen zusammengetragen, und es stellte sich heraus, dass sich ein Großteil eine Graffiti-Exkursion wünschte. In diesem Semester besuchte ich eine Lehrveranstaltung bei Irmgard Bebe, die mir den Ratschlag gab, die Exkursion gleich am Anfang des nächsten Semesters anzusetzen. Diese Entscheidung wirkte sich positiv

95 Ebd., 289. Liegt die Bildungsrelevanz in der Theorie der Kunst begründet, die Buschkühle entwirft, so wird mit Sternfeld zu fragen sein, aus welcher Position heraus Buschkühle schreibt. Bspw. fällt in seiner Kunsttheorie das Fehlen von Kunst auf, die sich explizit politisch zeigt.

Ob das mit Absicht oder ohne Absicht keine Erwähnung findet – in jedem Fall weist es zurück auf die Person Buschkühles. Die Frage stellt sich: Wer entscheidet (und wer kann entscheiden), was relevant ist und was nicht?

aus. Die Subversion scheint längst aus den Graffiti-dosen versprüht zu sein, sie mag nun erst durch die Besprühung von Denkmälern zweifelhafter Politiker ein subversives Revival erfahren. Im Kontext der Schule, als Schulexkursion mit Sechzehnjährigen, bekam die Exkursion aber dann doch ein subversives Flair, schlagartig mit dem Gefühl einer sozialen Vertraulichkeit verbunden, die den Kunstunterricht ab diesem Moment nicht mehr verließ. An den kommenden Projekten war dementsprechend mehr emotionales Engagement abzulesen als in den Projekten des vorhergehenden Jahres.

Es bleibt festzuhalten, dass die Lehrperson, die Buschkühle in der von mir bearbeiteten Publikation entwirft, keine explizit künstlerischen Handlungen im Unterricht setzt, die an ästhetische Freiheit anknüpfen. Sie ist vielmehr als Kuratorin von Gestaltungsprozessen tätig, sie entscheidet und lässt mitreden, verhandelt, berät. So schreibt er:

„Das künstlerische Projekt hält zwar in seinen polaren Verhältnissen eine Vielzahl an Gestaltungsoptionen und -herausforderungen bereit, doch sind die Lehrenden darin nicht Autoren des Geschehens wie es etwa der Maler bei

seinem Bild oder der Regisseur beim Film wäre.“⁹⁶

Eine, wenngleich momenthafte, ephemere Hervorbringung der Lehrperson als Künstlerin behält sich Buschkühle damit vor. Einer künstlerischen Intervention am nächsten sehe ich die Erwähnung einer „Konfrontation mit Neuem“ in der Verknüpfung mit den „Handlungsimpulsen“ angesichts eines leeren Raumes oder Blattes. Diese Handlungsimpulse mit Aufforderungscharakter werden nur im Anhang eines Projektes⁹⁷ erwähnt, aber von Buschkühle nicht weiter ausgeführt.

An anderer Stelle erwähnt er durchaus, dass Kunstpädagogik selbst eine Kunst ist, und zwar „eine Aktionskunst, eine soziale Plastik“.⁹⁸ Das dabei angesprochene Handeln ist aber nicht im Sinne der Abweichung zu verstehen, sondern bezieht sich wiederum auf didaktisches Gespür und Wissen, auf Formen der Begleitung der Schülerinnen. Dagegen ist ja nichts einzuwenden – eine sensible und wissenschaftlich fundierte Begleitung ist wichtig. Diese wichtigen Merkmale des kunstpädagogischen

96 Ebd., 344.

97 Ebd., 276.

98 Ebd., 343.

Handelns möchte ich aber durch das Merkmal der Abweichung erweitern. Denn wenn künstlerische Bildung in die Richtung eines künstlerisch gestalteten Lebens zeigt, so soll auch ein solches Leben gezeigt werden. Das Aufzeigen einer Perspektive der künstlerischen Lebensführung durch Mimesis und Konstruktion als kunstpädagogische Bestimmung verfolgt nicht das vordergründige Ziel einer unmittelbaren Beschäftigung mit Abweichung im Kunstunterricht, das in der vorliegenden Forschungsfrage formuliert ist.

Die Hoffnung, an die Lebensrealität meiner Schülerinnen anzuschließen – und das durch eine aus der Kunst argumentierte Abweichung zu erreichen –, verlangt eine Thematisierung des pädagogischen Verhältnisses und eine Sichtbarmachung dessen, was im Klassenzimmer als Norm verhandelt wird.

Abweichende Handlungen betreffen aus dieser Sicht zunächst nicht vordergründig den Gestaltungsprozess der Schülerinnen, sondern jenen der Lehrenden. Damit ist die Aufführung abweichenden Handelns aus der Perspektive künstlerischer Bildung eine Randerscheinung, steht in deren Mittelpunkt doch der Gestaltungsprozess der Schülerinnen.

2.3 Buschkühles Zugang zwischen Norm und Abweichung

Wir sind also in einem Klassenzimmer angelangt, in dem abweichendes Handeln als künstlerische Lebensführung in den Blick gerät. Bisher ging es dabei darum, die Schülerin mit den Fähigkeiten einer solchen Lebensführung bekannt zu machen, so dass sie diese selbst in neuen Kontexten erproben kann. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten sieht Buschkühle in der Gestaltungsarbeit der Schülerinnen, sie passiert ohne die Lehrperson. Die Lehrperson sieht Buschkühle in der Rolle, Gestaltungsprozesse zu gestalten.⁹⁹ Verschwindet dabei ihre Persönlichkeit? Ist die Lehrperson abwesend, sobald sie den Rahmen aufbereitet hat? Die Antwort auf diese Frage findet sich, wenn die Voraussetzungen untersucht werden, unter welchen Buschkühle seine objektiven Parameter¹⁰⁰ künstlerischen Denkens entwirft.

Buschkühle rückt nun zusammen mit der Thematisierung von Vermittlung in den Mittelpunkt meiner Betrachtung. Welche Strukturen sind in Buschkühles Arbeit erkennbar, reflektierbar und problematisier-

99 Vgl. ebd., 99–101.

100 Vgl. ebd., 2–14.

bar? Und wo ist Buschkühle selbst zwischen Norm und Abweichung zu verorten? Buschkühle entwirft seine Gedanken aus kunsthistorischer Perspektive. Er geht von der Kunstgeschichte des europäischen Kanons aus, lässt daraus aber allgemeingültige Schlüsse zu künstlerischem Denken folgen. Hinsichtlich der Heterogenität kultureller und anderer noch zu spezifizierender Einflüsse in Österreichs Schulen ist das zu problematisieren. Für seine Analyse wählt er vier Werke, die er als paradigmatische Wendepunkte der Kunstgeschichte ausmacht. Darunter ist das erste das von Albrecht Dürer um 1500 gemalte „Selbstbildnis im Pelzrock“, das zweite eine Lithographie der 1892 hergestellten Malerei „Der Schrei“ von Edvard Munch, das dritte eine Fotoarbeit von Jeff Koons und das vierte die performative Arbeit „Eurasienstab“ von Joseph Beuys. Die Begründung für diese Auswahl formuliert Buschkühle folgendermaßen:

„Warum diese Auswahl? Eine kunsthistorische Systematik liegt dem nicht zugrunde. Wohl aber eine geistesgeschichtliche, die sich in kunstgeschichtlichen Veränderungen äußert. Für diese Veränderungen stellen die gewählten Bilder durchaus so etwas wie ‚Iko-

nen‘ dar, verstanden als Bilder, die weithin ausstrahlen, indem sie einer Epoche Gesicht geben, Verschiebungen in der Auffassung von Mensch und Welt nachhaltig Ausdruck verleihen [...].¹⁰¹

Es ist also nicht Buschkühles Ziel, eine möglichst große Bandbreite künstlerischer Zugänge abzubilden. Stattdessen besteht sein Interesse in der Auswahl von Werken, die „einer Epoche Gesicht geben“ sowie „Verschiebungen in der Auffassung von Mensch und Welt nachhaltig Ausdruck verleihen“. In der Folge geht es um das unterschiedliche Selbst- und Weltverständnis der genannten Künstler. Buschkühle geht dabei davon aus, dass das jeweilige Künstlerbild ein Spiegel des Menschenbildes ist.¹⁰²

Mit diesen einführenden Erklärungen wird deutlich, dass es Buschkühle, sowie auch Billmayer, um eine Allgemeinverbindlichkeit seines Ansatzes der künstlerischen Bildung geht. Ebenso wird deutlich, dass auch Buschkühle sich hauptsächlich auf das Medium des Bildes stützt, das „der Epoche Gesicht gibt“. Buschkühle verwendet die Bilder gleichsam als

101 Ebd., 118.

102 Vgl. ebd., 119.

Medium, um als Zeugnis ihrer Zeit Einsicht in Welt- und Selbstverständnisse von Subjekten zu geben. Dieses Verfahren scheint mir deshalb zu gelingen, weil Kunst als materielles Werk verfügbar ist und sich nicht beispielsweise in der Form einer aktivistisch-politischen Aktion äußert, die nach ihrem Ende unwiederbringlich vorbei ist. Aktionen dieser Art sind ephemere, Bilder dagegen überdauern Jahrhunderte.

Hier hat, wie mit dem Fluxus bereits angesprochen, eine Grenzerweiterung der bildenden Kunst stattgefunden, die von Buschkühle nur am Rand vollzogen wird, wenn er von Beuys spricht. Bild als Hauptgattung der Kunst ist auch bei Buschkühle zentraler Gegenstand der kunstpädagogischen Theorie. Bilder als materielle Medien waren, sind aber nicht mehr der wesentliche Bezugspunkt bildender Kunst, sobald Konsequenzen aus der künstlerischen Produktion der Avantgarden – beginnend mit den Situationisten, dem Fluxus, dem Happening, der Performance-Kunst, der aktivistischen und feministischen Kunst – gezogen werden.

Bilder zum Ausgangspunkt für künstlerisches Denken zu nehmen, ist daher zunächst eine Einschränkung, die sich auf Buschkühles Folgerungen für das Wesen künstlerischen Denkens auswirken muss.

Buschkühle unternimmt mit seinem Rückgriff auf Dürer den Versuch, die gesamte Tradition künstlerischen Denkens seither einzufangen. Es folgt eine Geschichte des Künstlertums, die Buschkühle in eigentümlicher Weise in Beziehung setzt mit dem Verhältnis zu Glauben und Gott: „Der Künstler [...] will auf eine Nachfolge Christi oder eine Ähnlichkeit mit ihm verweisen“¹⁰³; oder an anderer Stelle: „Im schöpferischen Genius erweist sich die Gottesähnlichkeit des Künstlers“, heißt es zu Dürer.¹⁰⁴ Mit Munch wird dieses Verhältnis zu Gott weiter untersucht, wenn Buschkühle schreibt: „So bleibt die höchste Idee, der höchste Begriff, der Jahrhunderte, ja Jahrtausende den Menschen ihre Welt, ihr Dasein, ihren Sinn erklärte, nun leer. Gott kann nicht erkannt werden, Gott fällt dem Zweifel anheim. ‚Gott ist tot‘, sagt Zarathustra.“¹⁰⁵ Buschkühle konstruiert eine Brücke vom „Schrei“ zu Gott, als würde sich diese Verbindung aufdrängen. So geschieht es auch in dem Beispiel von Jeff Koons, wo das Göttliche zumindest als Inszenierung verbleibt, und bei Joseph Beuys, wo es sich durch spirituelle Verweise anzeigt. Mir wird aus dieser Engführung von Künstlertum

103 Ebd., 121.

104 Ebd., 122.

105 Ebd., 126.

und Gott nicht klar, worauf Buschkühle hinaus möchte. Geht es ihm hier wirklich darum, einen Spiegel des Menschentums durch das Künstlertum darzulegen? Wenn Buschkühle über das Menschentum, Weltverständnisse, über gottgleiche Künstler und Übermenschen spricht, fällt eines auf: Diese Übermenschen sind alle als männliche Menschen lesbar und sie sind alle Europäer. Das Menschentum ist demnach weiß, europäisch und männlich, und das Weltverständnis muss demnach weiß, europäisch und männlich sein. So weit hat Buschkühle die patriarchale und eurozentristische Struktur ‚eines‘ Denkens erkannt und als solche ausgestellt. Doch statt dieser Struktur kritisch zu begegnen, affirmiert er diesen hegemonialen Zustand und bestätigt ihn durch die Nähe zum Schöpfer, zum christlichen Gott.¹⁰⁶

106 Z. B. ebd., 121, 122, 159–165.

Demgegenüber wäre es möglich, auch vom anderen Ende her, das heißt vom Rand¹⁰⁷ her, zu einem künstlerischen Denken zu kommen. Wenn demnach die Hegemonie diejenige Riege weißer, europäischer, männlicher Maler ist, nach denen das Wesen der Kunst bestimmt wird, ist es – durch diese Verortung einer Norm – möglich, auch einen Rand zu sichten, der von dieser Norm abweicht. Diesen Weg wählt Buschkühle nicht. Seine Haltung zeigt sich damit als eine Position, die die Norm zumindest in kunstgeschichtlicher Hinsicht tradiert, statt sie zu durchkreuzen. Das Ringen der künstlerischen Bildung mit dem Bildkompetenzansatz und der Bildorientierung von Billmayer scheint in einer Arena stattzufinden, die wesentlich auf dieser hegemonialen Struktur errichtet ist, deren Protagonisten wie Antagonisten männlich und weiß sind.

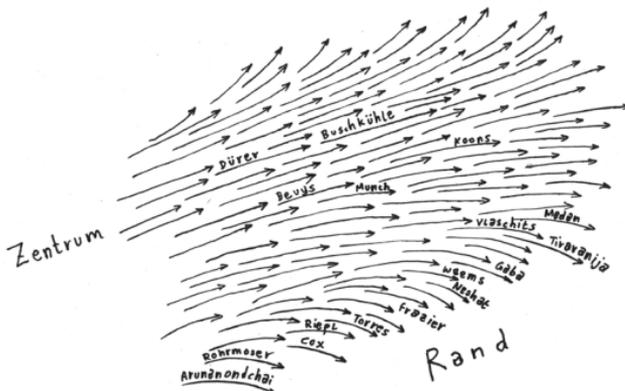
107 Randgruppe, hier zu verstehen als politischen Problembe-
griff. Als soziale Randgruppe gelten demnach all jene Gruppen,
die im sozialpolitischen Diskurs als randständig und damit unter-
stützungswürdig eingestuft werden. (Vgl. Sturm 2011, 180; oder
Sternfeld 2014, 15).

Dementsprechend irritierend wirkt es auf mich, wenn Buschkühle die Fotoarbeit von Jeff Koons als gottgleichem, umjubeltem Lehrer einem Vergleich mit einem Werbefoto unterzieht, auf dem ein namenlos bleibendes Model zu sehen ist.¹⁰⁸ Hier scheint nur von Belang zu sein, dass es sich um eine „überirdische Schönheit“ handelt und der Topos „des Engels, zumindest der Prinzessin“ bedient wird.¹⁰⁹ Jeff Koons wird demgegenüber die Genialität seiner Inszenierung attestiert, wenn er schreibt:

„So ist Koons' Spiel mit Ikonografien und Werten der Vergangenheit in seiner Ausrichtung nicht eindeutig: Will er es so oder deutet er an, dass es so kommen könnte? Oder ist es ihm sowieso egal, aber die visuelle Sensation rechnet sich? In dieser Balance zwischen Affirmation und Ironie liegt das Beunruhigende solcher künstlerischen Pop-Inszenierungen seit Andy Warhol und macht sie wirksamer

108 Vgl. Buschkühle 2017, 161.

109 Ebd., 161.



als blanke Ideologie- oder Medienkritik.¹¹⁰

Und in der Fußnote fügt Buschkühle hinzu, dass „die medienkritischen Bemühungen der visuellen Kommunikation nie auch nur annähernd eine solche Popularität wie die Werke Warhols erfahren haben [...]“.¹¹¹ Während ich mich hier frage, ob es einer kunstpädagogischen Theorie wirklich um Popularität gehen kann, möchte ich an dieser Stelle auf den Verweis auf die Ironie zu sprechen kommen, die Jeff Koons als Instrumentarium seiner gottgleichen Inszenierung verwendet.

Während der Verfertigung dieser Arbeit lese ich einen aktuellen Artikel in der Zeitschrift „Texte zur Kunst“. Verfasst ist er von Constanze Ruhm, ge-

110 Ebd., 158.

111 Ebd.

widmet ist er einem in der „Süddeutschen Zeitung“ erschienenen Artikel zu Daniel Richter, der, so wie Ruhm, ebenfalls als Professor an der Akademie der bildenden Künste in Wien unterrichtet. Daniel Richter wird in den von Hanna Putz geschossenen Fotos in vitruvianischer Manier vor einer weißen Leinwand gezeigt, diese mit Elle und Bein abmessend. Ruhm schreibt dazu:

„Wenn [...] ein sehr berühmter, erfolgreicher weißer männlicher Maler die Posen eines anderen, mittlerweile schon längst verstorbenen, ebenso berühmten, erfolgreichen weißen männlichen Malers zitiert, genauer: dessen Art und Weise, sich ins fotografische Bild zu setzen, um die ‚Produktionspose‘ sozusagen zu ironisieren und damit sein Wissen um die mit der eigenen Position verbundenen Probleme auszustellen, so verbleibt diese Geste schlicht in der Sicherheit einer weißen, männlichen Hegemonie und ihrer Geschichte von Gewalt und Ausschluss. Man ironisiert, parodiert, ist natürlich auf der Höhe des Diskurses und dennoch schreibt man sich ein in diese patrilineare Geschichte der Erbfolge: Man zwinkert sich intergenerationell wohlwollend

zu, Beifall tönt aus einem längst verloschen
gegläubten Schattenreich, und die Parodie
bleibt in der Familie [...].¹¹²

Im Fall von Dürer, Koons und Beuys ertönt der Beifall nicht aus einem Schattenreich, sondern kommt von Buschkühle. Buschkühle affirmiert die göttlichen Bezugnahmen ihres künstlerischen Schaffens, bestätigt sie als wesentliches Merkmal schöpferischer Arbeit, ob sie nun ironisch oder ernst gemeint sind. Währenddessen bleibt, so wie Constanze Ruhm in ihrer Rezension beschreibt, die „Unsichtbarkeit der Präsenz, der Darstellung jener, die von woanders aus sprechen, denen historisch der Zugang zur Sichtbarkeit verwehrt war (und zum Teil immer noch verwehrt ist) – weibliche Malerinnen, nur zum Beispiel“.¹¹³

112 Constanze Ruhm: Mann vor einem Bild. In: Texte zur Kunst, 17.7.2020, online unter: <https://www.textezurkunst.de/articles/ein-mann-vor-einem-bild/>; abgerufen am 11.11.2020.

113 Ebd.

3. Abweichendes Handeln als Fachgegenstand des Kunstunterrichts

Unter Bezugnahme des Zugangs von Eva Sturm

In diesem Kapitel möchte ich ein kunstpädagogisches Handeln formulieren, das durch seine Abweichung selbst zum Gegenstand des Kunstunterrichts wird. Dieses Vorhaben trägt zur Beantwortung meiner Forschungsfrage bei, indem das Handeln der Lehrperson selbst angesprochen und in einen künstlerischen Kontext gerückt wird.

Buschkühle hat darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, das Kunstlehrerinnen auch Künstlerinnen sind.¹¹⁴

Wie sich zeigte, meint Buschkühle damit nicht die Praxis der Abweichung im kunstpädagogischen Handeln. Abweichung findet als Überschreitung von sozialen Praxen zwar durchaus Eingang in seine Theorie, jedoch nur als Ausblick einer künstlerischen Lebensführung und nur bezogen auf die sich bildenden Subjekte.¹¹⁵

Dabei bleibt mit dem Ende des vorangegangenen Kapitels einiges unklar. Denn wenn sich eine Schülerin nach Abschluss ihrer Schullaufbahn entscheidet, selbst als Kunstlehrerin tätig zu werden, und tat-

114 Vgl. Buschkühle 2017, 288.

115 Vgl. ebd., 242.

sächlich in ihrer künstlerischen Lebensführung eine Überschreitung sozialer Praxen zu ihrem Handeln zählt, muss sich das ja auch in ihrem kunstpädagogischen Handeln in der Schule wiederfinden.

Wie ist also ein Subjekt beschaffen, das Abweichung zum Kontext seines kunstpädagogischen Handelns macht? Dieser Frage gehe ich im ersten Teil dieses Kapitels nach.

Kunstvermittlung kann nicht im Rahmen von jedem beliebigen Kunstverständnis selbst künstlerische Eigenschaften annehmen und sich also selbst zum Thema machen. Dazu braucht es bestimmte Bedingungen, die ich im zweiten Teil dieses Kapitels behandle. Diese Untersuchung hat die Setzung eines Kunstverständnisses zum Ziel, das Abweichung ermöglicht und sich für kunstpädagogisches Handeln im schulischen Kontext eignet.¹¹⁶ Im dritten Teil dieses Kapitels formuliere ich eine Kunstvermittlung, die in ihrer Form selbst zentraler Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit Kunst ist. Darin wird das erarbeitete Subjektverständnis mit der Setzung des Kunstbegriffs in der Handlungsebene verknüpft.

116 Z. B. in Abgrenzung zu einer Bearbeitung von Abweichung in einem nicht jugendfreien Kontext.

Die Ausformulierung einer künstlerischen Kunstvermittlung findet in Auseinandersetzung mit zwei Texten der Kunstpädagogin Eva Sturm statt. Einerseits mit einem Buch mit dem Titel „Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze“¹¹⁷. Diese Publikation erscheint vielversprechend für meine Forschungsfrage, weil Eva Sturm darin eine künstlerische Kunstvermittlung konzipiert. Andererseits beziehe ich mich auf einen Artikel, der in den „Studien der Kunstdidaktik“ der „Dortmunder Schriften zur Kunst“ von 2008 im Band „(Un)Vorhersehbares Lernen: Kunst – Kultur – Bild“ erschienen ist und den Titel „Mit dem was sich zeigt. Über das Unvorhersehbare in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung“ trägt.¹¹⁸

3.1. Das kunstpädagogisch handelnde Subjekt im Zusammenhang der Abweichung

Wie muss ein Subjekt beschaffen sein, das Abweichung zum Kontext seines kunstpädagogischen

117 Eva Sturm: Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze, Turia+Kant: Wien 2011.

118 Eva Sturm: Mit dem was sich zeigt. Über das Unvorhersehbare in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung, in: Klaus-Peter-Busse/ Karl-Josef Pazzini (Hg.): (Un) vorhersehbares Lernen: Kunst-Kultur-Bild, Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Band 6: Dortmund 2008.

Handelns macht? Naheliegend ist zunächst, dass ein in dieser Weise beschriebenes Subjekt mit einiger Handlungsmacht ausgestattet ist, denn es ist ihm nicht nur möglich, kunstpädagogisch zu handeln, sondern auch dieses Handeln in den Kontext der Abweichung zu stellen. Außerdem zeigt sich ein solches Subjekt auch willens, diese Handlungsmacht auszuüben.

„Um als Subjekt handeln zu können, um sich selbst als Subjekt zu konstituieren [...], muss man das Bewusstsein wiedergewinnen, dass man ermächtigt ist zu handeln und dass dieses Handeln auch seinen Gegenstand besitzt. [...] Wenn man in der Lage sein will, zu handeln und eine gewisse Verfügungsgewalt über die Dinge des eigenen Lebens auszuüben, wenn man etwas machen will, muss man sich mit der Macht verbinden, sich an ästhetische und gesellschaftliche Strukturen anschließen, die kulturelle Bedeutung produzieren und eine wirksame politische Stimme hervorbringen können.“¹¹⁹

119 Jean Fischer: Zu einer Metaphysik der Scheisse. In: documenta und Museum Friedericianum VeranstaltungsGmbH, Kassel

Das Schulsystem, die Schule, das pädagogische Verhältnis im Klassenraum, aber auch allgemeine, konventionalisierte Verhaltensweisen wie das Gehen auf zwei Beinen oder das Kommunizieren mittels einer gemeinsamen Sprache – das sind einige dieser vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen, an die sich Kunstlehrende anschließen können, um handlungsmächtig zu sein. Als Subjekte sind sie in dieser Handlungsmacht aber soweit begrenzt, als sie sich, Sturm zufolge, selbst nicht als souverän verstehen dürfen:

„Der Wurm liegt [...] im Subjekt selbst, wenn es sich souverän versteht, als eines, das Prozesse aktiv und autonom zumindest weit gehend kontrollieren und planen kann. Und der Wurm ist hartnäckig, denn auch wenn man spätestens seit Nietzsche und Freud wissen kann, dass die Selbstgewissheit des Subjekts Selbsttäuschung ist, dass das Subjekt ein Unterworfenes ist, so wird doch dessen heterogene Bedingtheit verkannt und weiterhin auf der illusionären Behauptung gebaut, das Subjekt und sein Selbst wären letztlich ein

(Hg.): Documenta 11_Plattform 5: Ausstellung, Katalog. Ostfildern-Ruit 2002, 63f, zit. nach: Sturm 2011, 277.

stabiler Grund.¹²⁰

Der Unterschied von einem Selbstverständnis, das sich als souverän versteht, zu einem Selbstverständnis, das sich als instabil versteht, ist für das kunstpädagogisch handelnde Subjekt von Bedeutung, weil sich diese beiden Selbstverständnisse unterschiedlich in Hinblick auf das Unvorhersehbare verhalten.¹²¹ Das in der Illusion der Autonomie verbleibende Subjekt verkennt das Unvorhersehbare als Defizit¹²² und büßt gerade dadurch Handlungsspielraum ein. Das Subjekt, das sich seiner selbst nicht sicher ist, kann das Unvorhersehbare als Möglichkeit anerkennen. Im Vokabular von ‚Abweichung‘ und ‚Norm‘ bezieht sich Norm hier bspw. auf das Handeln einer Lehrperson, wenn diese auf die punktgenaue Durchführung ihrer Unterrichtsplanung besteht, an der Relevanz der festgelegten Themen gegen alle Wünsche und Einsprüche festhält. Im Umkehrschluss bezeichnet Abweichung die Anerkennung des Unvorhersehbaren und dementsprechend eine Veränderung des Unterrichts in eine vielleicht überraschende Richtung.

120 Sturm 2008, 75.

121 Vgl. Sturm 2008, 75.

122 Vgl. ebd.

Die Abweichung bezeichnet, anders gesagt, eine Abweichung vom ursprünglichen Plan. Zugleich geht es im Sinne dieser Arbeit darum, die oben erwähnten Strukturen durch ihren Bruch aktiv zu thematisieren. Die Kontextnahme zur Abweichung erfordert vom kunstpädagogisch handelnden Subjekt also zugleich ein Bewusstsein zur Handlungsermächtigung und ein Selbstverständnis, das sich über die eigene Inkonsistenz im Klaren ist. Ist das dann ein Subjekt, welches sich in seiner Unsicherheit sicher fühlt? Liesner und Wimmer schreiben von einem affirmativen „Verhältnis zur Grundlosigkeit, Ungewissheit und Unentscheidbarkeit“:¹²³

„Vielleicht bedarf es sowohl des Einsatzes eines Denkens, das das ‚ist‘ als Fundament der eigenen Seinsgewissheit dekonstruiert und hinter dem Sein die Spur des Anderen zu entdecken erlaubt, als auch eines Handelns, das, ohne das Wissen, das Recht, die Vernunft zu negieren, um deren letztliche Unzulänglichkeit weiß, einen kontinuierlichen Übergang vom Wissen zum Handeln garantieren zu können. [...] Ein solches

123 Andrea Liesner/Michael Wimmer 2003, zit. nach: Sturm 2008, 78.

Denken und Handeln wüsste sich ausgesetzt und könnte daher die durch die Vermeidung dieser Ungewissheit selbst erst evozierten Unsicherheiten vermeiden, d. h. die Vermeidung vermeiden und dadurch aufhören, die Verkennung zu verkennen oder wenigstens zu unterbrechen. Ein solches Denken wäre weniger kritisch-negativ als eher ein affirmatives Verhältnis zur Grundlosigkeit, Ungewissheit und Unentscheidbarkeit, wodurch eine verantwortliche und freie Entscheidung erst ermöglicht würde.¹²⁴

Damit ist ein Subjekt skizziert, das sein Handeln auf die Basis von Unentscheidbarkeit und Ungewissheit stellt und sich auf diese Weise dem Unvorhersehbaren nicht verschließt.

Wie mit dem Unvorhersehbaren umgegangen wird, entscheidet über die Art der Bildung im Kunstunterricht.

Dabei ist von Belang, welches Selbstverständnis die Lehrperson hat, aber auch, an welchem Subjektverständnis sie sich in Hinblick auf die Schülerinnen orientiert.

Sturm spricht sich für einen differenztheoretischen

124 Ebd.

Zugang aus, in dem von der Möglichkeit eines Subjekts ausgegangen wird, das „nach und nach und je und je von dem Akt hervorgebracht wird, der vollzieht, dass jede Aktualisierungslinie einer virtuellen Ebene entspricht, dass jedoch mit jedem Schritt die Form dieser Entsprechung erfunden und die Mittel hervorgebracht werden müssen“.¹²⁵

Abweichung findet unter diesen Voraussetzungen keine einheitliche Methode, die immer und überall anwendbar wäre. Wenn Subjekte sich durch ihre Akte erst hervorbringen und sich Abweichung aus dem Handeln konstituiert, zeigt sich auch die Abweichung in je unterschiedlicher Form.

Ein stabilerer Kontext als das Subjekt ist dabei die Struktur, sofern Strukturen durch ihre Wiederholung bestimmt werden können. So kann vielleicht festgehalten werden, dass auf eine relativ stabile Struktur von den Subjekten unterschiedliche Brüche gefunden werden müssen.

3.2. Kunst im Zusammenhang der Abweichung

Dieses Unterkapitel hat die Formulierung eines Kunstverständnisses zum Ziel, das abweichendes

125 Sturm 2011, 175.

Handeln ermöglicht und das sich dazu eignet, abweichendes Handeln durch die Form der Kunstvermittlung zu thematisieren.

Zuerst widme ich mich der Aufgabe, ein Kunstverständnis zu formulieren, das kunstpädagogisches Handeln selbst zum Thema hat; dann werde ich dieses Verständnis auf den Aspekt der Abweichung beziehen.

3.2.1. Künstlerische Kunstvermittlung

Geschieht die Vermittlung von Kunst durch ein kunstpädagogisch handelndes Subjekt, so formt sich der Gegenstand durch sein Handeln.¹²⁶

Handeln ist, wie in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, als die Gesamtheit der Äußerungen und des körperlichen Sich-Verhaltens zu verstehen.¹²⁷ Für ein Kunstverständnis, das sich durch kunstpädagogisches Handeln hervorbringt, spielt also der Körper mit seinen Handlungen eine zentrale Rolle.

Zugleich darf die Weite künstlerischer Artikulationsformen nicht auf ein Kunstverständnis der

126 Der Gegenstand vermittelt sich anders z. B. durch ein Schulbuch oder durch Videos auf Youtube.

127 Seitenzahl angeben

Abweichung beschränkt werden, es müssen auch die anderen Bildungsinhalte des Kunstfachs im Kunstunterricht berücksichtigt werden. Ich möchte abweichendes Handeln daher nur als Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit verschiedenen Kunstverständnissen und die weiteren Bildungsinhalte des Faches setzen. Das Vorhaben besteht darin, die Öffnung des Kunstbegriffs durch ein Handeln zu initiieren, das sich aus einem spezifischen Kunstverständnis heraus an Abweichung orientiert.

Für die Formulierung meines Kunstbegriffs ist von Bedeutung, wie sich die Kunst in ihrer Vermittlung als ein Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden zeigen kann. Lernen ist nach Tobias Künkler ein relationales Geschehen.¹²⁸ Es geschieht in der gelebten Beziehung. Es kann bei einer Kunstvermittlung, die sich selbst zur Aufführung macht, daher nicht um eine abgeschlossene künstlerische Performance gehen, in welcher die Schülerinnen bloß die Rolle des Publikums übernehmen. Die künstlerische Aufführung abweichenden Handelns soll die Seite der Rezeption herausfordern und mit einbeziehen, indem

128 Vgl. Tobias Künkler: Skizze einer relationalen Lerntheorie. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, Koaped: München 2015, 25.

sie den Bruch einer Konvention aufführt und damit Reaktionen provoziert. Ein Kunstverständnis mit diesem Anspruch hat interaktiven Charakter. Eva Sturm verortet die Anfänge eines Kunstverständnisses, das den Anteil der Rezeption für die Konstituierung eines Kunstwerks als wesentlich erachtet, bei Duchamp: „Duchamps Diktum, dass erst die Betrachter die Bilder machen würden, wird tragend für die bildende Kunst des 20. Jahrhunderts.“¹²⁹ Duchamp im Wortlaut: „Ein Kunstwerk muss angeschaut werden, um als solches erkannt zu werden. Also ist der ‚Anschauer‘, der Betrachter, genauso wichtig wie der Künstler beim Phänomen Kunst.“¹³⁰ Mit Duchamp zeigt sich, dass es der Mitarbeit beider bedarf: der Künstlerin und der Rezipientin. Allerdings spricht Duchamp noch vom ‚Kunstwerk‘, welches einem performativen Verständnis der Kunst im Weg steht.¹³¹ Kunstgeschichtlich lässt sich laut Sturm ausgehend von Duchamp eine Tendenz der Entmaterialisierung in der aufkommenden Konzeptkunst nachvollziehen.¹³²

129 Sturm 2011, 100.

130 Marcel Duchamp zit. nach Ana Dimke: Duchamps Künstler Theorie. Münden 2001, zit. nach: Sturm 2011, 100.

131 Vgl. Sturm 2011, 97. Der Werkbegriff spricht laut Sturm der Kunst ein Ewigkeitspotenzial zu, das die Konzeptkunst verlassen wollte.

132 Vgl. Sturm 2011, 99–103.

„Eines der Ziele der Konzeptkunst ist die Entmaterialisierung des Kunstwerks und die Einbeziehung der Rezipientin oder des Rezipienten. Die Rezipientin oder er wird zur/zum Ausführenden der künstlerischen Arbeit, indem das Konzept nachvollzogen und denkend, mitunter auch handelnd umgesetzt, realisiert wird.“¹³³

Insofern als die Konzeptkunst sich vom Monumentalen, vom Auratischen und von einer künstlerischen Handschrift abwendet,¹³⁴ gerät eine neue Verwendung von Kunst in den Blick: „Das Kunstwerk oder was auch immer wahrzunehmen ist, dient als Anlass, um (woanders) weiterzumachen/-zudenken.“¹³⁵ Der Satzteil „was auch immer wahrzunehmen ist“ verweist darauf, dass der Teil der Kunst zugunsten der Wahrnehmung an Bedeutung verliert. Vielmehr geht es darum, Kunst als Auslöser für weitere Beschäftigungen zu nehmen. Es wird hier z. B. das kommunikative Potenzial angesprochen:

133 Sturm 2011, 96.

134 Vgl. ebd.

135 Sturm 2011, 96.

„Künstlerische Arbeiten sind unter Umständen nur mehr Auslöser für Kommunikationsprozesse. Vor allem Gegenwartskunst könne laut [Pierangelo] Maset dadurch charakterisiert werden, dass sie sich besonders mit Kommunikations- bzw. Informationsformen beschäftigt. Dabei bekommt die materiale Seite des Kunstwerks mitunter nur noch den Status eines Attraktors, welcher Kommunikation ermöglicht.“¹³⁶

Damit sind die Voraussetzungen für eine Kunstvermittlung geschaffen, die selbst kunsthafte Züge trägt, für die Kunst nur den Anfang und nicht auch das Ende einer Beschäftigung mit ihr bedeutet. Das Kunstverständnis, das sich daraus ergibt, also das eines Attraktors für weitergehende Beschäftigungen, möchte ich nun noch in den spezifischen Zusammenhang der Abweichung bzw. des Bruchs stellen.

136 Sturm 2011, 138.

3.2.2. Kunst als Abweichung

Wenn sich mit der Rede vom Körper als dem Ausgangspunkt von Kunstvermittlung und Kunst die performative Dimension eines solchen Kunstverständnisses bereits eingangs angekündigt hat, so ist damit nicht zugleich der Aspekt der Abweichung angesprochen. Denn wovon wird abgewichen, wenn zum Beispiel in surrealistischer Tradition ein *Tableau vivant*¹³⁷ aufgeführt wird oder aufbauend auf einer bereits etablierten Struktur eine *mannequin challenge*¹³⁸ durchgeführt wird? In diesen Beispielen kommt Abweichung nur dann eine Rolle zu, wenn eine Veränderung in der Wiederholung zugelassen wird.

„Häufig findet unter dem Namen ‚Kommunikation‘ gerade in der Kunstvermittlung [...] statt, wovon sich Deleuze so entschieden abgrenzen will: Wiederholung des Immergleichen statt Wiederholung, in der die Differenz sich bilden und zeigen kann. Das Abgesicherte, Versichernde statt der Abweichung, dem Neuen, dem Ungehörigen, Überraschenden,

137 Siehe Seite

138 Siehe Seite

Verblüffenden, Riskanten, statt dem, was Sprache und Dinge durcheinanderbringt und den Blick auf das Medium und die Art des Darstellens freigibt.“¹³⁹

Eine Abweichung als Differenz in der Wiederholung umfasst aber noch nicht alle möglichen Spielarten der Abweichung in kunstpädagogischem Handeln. In der Einleitung dieser Arbeit habe ich Abweichung als einen Bruch von konventionellen Formeln in den Raum gestellt. Ich möchte also ein Verständnis von Abweichung argumentieren, welches von der ‚Veränderung als Differenz in der Wiederholung‘ bis zum ‚Bruch als Unterbrechung der Wiederholung‘ reicht. Als Bruch oder als Veränderung stehen diese Formen der Abweichung in einem Verhältnis zu einer Norm.

Von dem oben ausgeführten Kunstverständnis lässt sich sagen, die Kunst löst eine Beschäftigung, zum Beispiel Kommunikation, aus.

Die Abweichung kennzeichnet also einen Übergang: von einer Norm als einer Wiederholung des Immergleichen zu einer Beschäftigung und Veränderung dieser Wiederholung.

139 Sturm 2011, 131.

„Im Zusammenhang mit Kunst kann man die These aufstellen, dass es genau darum geht, dass sich etwas zeige, das vorher so nicht sichtbar war und dies mit zum Thema macht. Wann dieser Umschlag – zum Beispiel vom unangenehmen Geräusch in eine ästhetische Erfahrung – genau stattfindet, lässt sich nicht vorhersagen, sogar mitunter nur vermuten. Und er lässt sich nicht erzwingen.“¹⁴⁰

Für den Fachgegenstand Kunst geht darum, diesen Umschlag wahrnehmbar zu machen, um zu so etwas wie einer ästhetischen Erfahrung zu gelangen. Über Duchamps Postkarte (siehe Abb.) schreibt Eva Sturm, dass sie die Rezipienten dazu veranlasst, die Störung wahrzunehmen, die das Kunstwerk verursacht.¹⁴¹

140 Sturm 2008, 74.

141 Vgl. Sturm 2011, 101.



Abb. 4: „L.H.O.O.Q.“, Marcel Duchamp, 1919

Das millionenfach reproduzierte Bild der Mona Lisa, plötzlich mit einem Schnurrbart ausgezeichnet, bricht durch diesen Schnurrbart die Wiederholung. Sturm zufolge ist es notwendig, sich auf etwas

Wahrgenommenes einzulassen: „[...] so, dass ein Bruch, eine Krise, eine Veränderung im System des oder der betreffenden Person bewirkt werden kann, nicht nur Abwehr. Der Umschlag von der Abwehr in die Erkenntnis der Produktivität einer Störung ist entscheidend für die Kennzeichnung einer Erfahrung als ‚ästhetische Erfahrung‘.“¹⁴²

Der Bruch als ästhetische Erfahrung steht so am Anfang einer Beschäftigung mit weiteren Kunstverständnissen. Ob der Bruch bzw. die Veränderung in der Wiederholung produktiv wahrgenommen wird oder nicht, lässt sich vor dem Hintergrund eines differenztheoretischen Subjektbegriffs dabei nicht vorhersehen.

3.3. Kunstvermittlung als Abweichung

Ich verknüpfe nun das erarbeitete Subjektverständnis mit dem formulierten Kunstverständnis in der Handlungsebene. Ziel dieser Verknüpfung ist eine Kunstvermittlung, die durch die Aufführung von Abweichung selbst als künstlerische Form zum Thema wird.

Dazu ist zuerst zu klären, von welcher Normvor-

142 Sturm 2008, 73.

stellung im vorliegenden Kontext abgewichen wird. Denn während Buschkühle seine Abgrenzung zu dem positiv formulierten Normbegriff Billmayers vollzogen hat, kommt Norm als Wort bei Eva Sturm kaum vor. Vielmehr geht es hier nun um gesellschaftliche Strukturen, um die Wiederholung des Immergleichen¹⁴³ sowie um Konventionen. Ich nehme mich dabei im Besonderen des Begriffs der Wiederholung an, davon ausgehend, dass auch Konvention und Struktur auf Wiederholung beruhen. Insofern geht es im spezifischen Kontext dieses Kapitels bei abweichendem Handeln um einen Bruch oder eine Veränderung von Wiederholung.¹⁴⁴

143 In Verwendung der Formulierung von Friedrich Nietzsche.

144 Vgl. Jörg Zirfas, in: Wulf, Christoph, Göhlich Michael, Zirfas Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Juventa Verlag München, 83:

„Die Identität einer Wiederholung wird nur deutlich auf der Folie einer Differenzierung, die ein Anderssein, eine Veränderung und Störung des ‚ursprünglichen‘ Sachverhaltes darstellt.“

3.3.1. Abweichendes Handeln als Bildungsgegenstand

Um dem Vorhaben zu folgen, den Bruch von konventionellen Formeln für den Kunstunterricht produktiv zu machen, ist hier auch von Bedeutung, wie sich Subjekte an und durch die aufgeführten Brüche bilden können. Denn abweichendes Handeln wird hier nicht allein in seinem Vermögen als Anknüpfungspunkt am Anfang weiterer Kunstverständnisse und Fachinhalte argumentiert, sondern soll vor allem als Bildungsgegenstand des Kunstfaches in den Blick rücken. Der Bildungsbegriff ist hier in einem poststrukturalistischen Sinn, in Anlehnung an Deleuze, zu verstehen. Die Möglichkeit eines Subjekts, das im Sinn Humboldts und Kants durch seine Selbstbildung ‚ganz‘ werden könnte, wird von Deleuze abgelehnt:¹⁴⁵

„Wer in Bildung ist, befindet sich mit Deleuze gedacht immer und ohnehin auf der Seite des Eingeschriebenseins in Bilder, des Zum-Durchgang-Werdens als Bild; sie oder er ist auf der Seite der passiven Synthese, des Empfangs, des Unsinnns und des unvorher-

145 Vgl. Sturm 2011, 238.

sehbarer Ereignisse zu suchen. Bildung ist weit entfernt von einem souveränen Subjekt, sie findet statt, stößt zu, bildet um. Jemand ist in Bildung und hat dieses Geschehen nicht im Griff. Und die Voraussetzung dafür ist, die falschen Anschlüsse des Lebens auch als solche wahrzunehmen und sich ihrer erkenntlich zu zeigen, so wie Deleuze fordert, sich dem Ereignis erkenntlich zu zeigen.¹⁴⁶

Sich der falschen Anschlüsse erkenntlich zu zeigen, bedeutet für Deleuze dabei nicht, alles gutzuheißen, was sich ereignet. „Es heißt“, so interpretiert Sturm diesen Gedanken von Deleuze, „aus einer Opfer-Haltung herauszugelangen und sich der Unmöglichkeit der Verantwortung zu stellen, die das Leben jedem Einzelnen und allen im Miteinander aufbürdet. Und es bedeutet trotz Passivität und der Unmöglichkeit, zu handeln und für seine Handlungen Verantwortung zu übernehmen, handlungsfähig zu bleiben.“¹⁴⁷

In der Folge schlägt Sturm eine Definition von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen vor, „in denen sich etwas artikuliert, das

146 Ebd.

147 Sturm 2011, 238.

vorher so nicht vorhanden war.¹⁴⁸

Damit sind die im vorigen Unterkapitel erwähnten Umschläge angesprochen, die ästhetische Erfahrungen ausmachen und von denen Deleuze als Ereignis spricht. Der Vorschlag für den vorliegenden Kontext der Abweichung ist, dass ästhetische Erfahrung in der Form von Brüchen und Veränderungen von Wiederholungen eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen hervorrufen kann und damit bildungsrelevant wird. Ob eine ästhetische Erfahrung als Bildungsprozess produktiv wird oder nicht, kann, wie im Unterkapitel zum Subjekt ausgeführt, weder vorhergesagt noch erzwungen werden, aber es lassen sich an den Handlungen der Subjekte Strukturen orten, deren Bruch Bildungsprozesse herausfordert. Die Wiederholungen sind dabei nicht außerhalb des Subjekts zu verorten, sondern sie werden von den Subjekten selbst hergestellt. In den Worten von Deleuze und Guattari sind es hier Meinungen und Konventionen, die Menschen als Wiederholung des Immergleichen unablässig herstellen. So schreiben Deleuze und Guattari, „die Menschen würden unablässig einen Schirm herstellen, der

148 Hans-Christoph Koller, Wortmeldung im Rahmen der Ringvorlesung „Bildung und gesellschaftliche Transformation“, Universität Hamburg 2000, zit. nach Sturm 2011, 239.

ihnen Schutz bietet, auf dessen Unterseite sie ein Firmament zeichnen und ihre Konventionen und Meinungen schreiben“.¹⁴⁹ Diese Meinungen und Wiederholungen sind nach Sturm Wiederholungen des Immergleichen.¹⁵⁰ Sturm gibt zu bedenken, dass es gleichzeitig nichts ohne Schirme, ohne Medium gibt.

Deleuze zufolge macht der Künstler und Dichter einen Schlitz in diesen Schirm: „Er zerreißt sogar das Firmament, um ein wenig freies und windiges Chaos hereindringen zu lassen und in einem plötzlichen Lichtschein eine Vision zu rahmen, die durch den Schlitz erscheint [...]“.¹⁵¹

3.3.2. Methoden des Bruchs

Die Frage ist nun, wie Künstlerinnen und Kunstpdagoginnen solche Brüche in ihrem kunstpädagogischen Handeln zum Thema machen können. Anders gefragt, wie können Brüche und Veränderungen in den Wiederholungen sichtbar werden, wie können sie gezeigt werden? Bei Sturm ist der Hinweis zu

149 Gilles Deleuze/Félix Guattari: Was ist Philosophie? Frankfurt a. M. 1996 (WiPh), zit. nach: Sturm 2011, 88.

150 Vgl. Sturm 2011, 88.

151 Gilles Deleuze/Félix Guattari: Was ist Philosophie? Frankfurt a. M. 1996 (WiPh), zit. nach: Sturm 2011, 88.

finden, dass der Vorgang des Zeigens beiden eigen ist – der Lehrerin und der Künstlerin:

„Der Lehrer als Beobachter, als Lesender von dem, was sich (ihm) in Situationen zeigt. Der Lehrer-Künstler als Zeiger, als ein in Zeige-Vorgänge Integrierter und in Zeige-Vorgänge-Integrierender. Oder auch: Der Künstler als ein auf Vorgänge des Sich-Zeigens Angewiesener. Der Künstler als einer, der auf Empfang ist und handelt. Oder: Der Lehrer und der Künstler als Menschen, die auf das (Sich-)Zeigen zeigen. Denn die Begriffe Lehrer und Künstler können an manchen Stellen ausgetauscht werden.“¹⁵²

In diesem Zitat werden unterschiedlich aktive Zeigebewegungen sichtbar. Mal zeigt der Lehrende auf das Sich-Zeigen oder er ist ein in Zeige-Vorgänge-Integrierender, mal ist er nur ein in Zeige-Vorgänge-Integrierter.

Im Fokus meines Interesses steht die Überlappung der künstlerischen und der pädagogischen Tätigkeit in der Zeigehandlung, die aktiv von der Lehrperson ausgeht. Ich möchte das aktive Zeigen eines Bruchs

152 Sturm 2008, 74.

an dieser Stelle als ‚Aufführung‘ in dem Sinn bezeichnen, in dem auch künstlerische Performances Aufführungen sind.

Für den pädagogischen Kontext kommt dabei das Subjektverständnis zu tragen, welches ich oben dargelegt habe. Die Lehrperson ist sich der Inkonsistenz ihrer Entscheidungen und Handlungen bewusst.

Unter dieser Voraussetzung ist ihr Handeln eines, das sich dem Unvorhersehbaren erkenntlich zeigt. Die Lehrperson *zeigt*, in der Erwartung, dass ihr Zeigen eine ganz andere Richtung nimmt, als es der ursprünglichen Intention entsprach. Sie führt den Bruch mit Wiederholungen auf und zeigt dadurch zugleich die Wiederholung und die Möglichkeit ihres Bruchs. Sie zeigt zugleich in die Richtung des Unvorhersehbaren, zumal ihre Aufführung einen unvorhersehbaren Raum öffnet.

Die Aufführung und das Unvorhersehbare stehen an dieser Stelle in einem Nahverhältnis, das paradox wirkt: Die Aufführung wird assoziiert mit Vorbereitung und Planung, während das Unvorhersehbare eben durch seine Unplanbarkeit gekennzeichnet ist. Wie kann also eine Aufführung das Unvorhersehbare hervorbringen? In der Fortführung des Gedankens, dass die Abweichung einen Übergang/Umschlag von einer Wiederholung des Immergleichen zu einer Be-

schäftigung und Veränderung der Wiederholung ist, lässt sich dabei zumindest der Bruch vorbereiten und planen und lässt erst so das Eintreten des Unvorhersehbaren als Ereignis zu.

„Der Verdacht besteht [...], dass man das Ereignis gerade durch Planung und Beschränkung erst herstellt, sozusagen ohne Absicht – und sich aber dann dagegenstellt, es nicht will, weil man es gegen sich gerichtet sieht, weil es den Plan, den Grundriss stört, weil die Konsequenzen nicht gewollt sind [...].“¹⁵³

Das Ereignis kann also nicht aktiv hergestellt werden, aber die Bedingungen für sein Eintreffen können durch kunstpädagogisches Handeln vorbereitet werden.

„In der Bildungsarbeit mit Kunst, und im Fach mit dem gleichnamigen Namen, könnte es darum gehen, Zeiten und Räume herzustellen, in denen sich etwas ereignen kann

153 Sturm 2008, 77. Das erinnert mich an eine einprägsame Lehre meiner Zeit als Student von Gunter Damisch, der darauf hinwies, dass seine besten künstlerischen Arbeiten durch Fehler entstanden sind – unbeabsichtigte „Ereignisse“, die zuzulassen wichtig ist.

oder anders gesagt, in denen das Ereignis willkommen ist, oder noch einmal anders gesagt, in denen man sich diesem erkenntlich erweist.“¹⁵⁴

Zeigen heißt dann, diese Zeiten und Räume durch abweichendes Handeln herzustellen. Denn indem Wiederholungen gebrochen werden und sie, wie auch ihr Bruch, dadurch sichtbar werden, fordern sie zu weiterem Handeln heraus. In Anlehnung an das Kunstverständnis eines Attraktors rufen sie beispielsweise einen Kommunikationsraum hervor. Ist diese Herausforderung einmal angenommen, verläuft der Unterricht in den Bereich des Unvorhersehbaren und damit in den Bereich des Ereignishaften. In der Chronologie dieses Verlaufs vom planungshaften zum ereignishaften Unterricht kann, so möchte ich hinzufügen, auch schon der Bruch mit der Wiederholung ein Ereignis sein kann, obwohl dieses geplant wurde. Denn wenn sich das Ereignis unvorhergesehen zeigt, so gilt das logischerweise für jeden Abschnitt des Unterrichts, unabhängig davon, ob dieser geplant oder nicht geplant wurde. Außerdem kann ein Ereignis die geplante Ausführung eines Bruches verhindern oder verändern,

154 Sturm 2008, 80.

das gehört dann eben auch zum Charakter eines abweichenden Kunstunterrichts. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Aufführung eines Bruchs der Lehrerin nicht vorenthalten ist, denn kunstpädagogisches Handeln kann von allen Beteiligten des pädagogischen Verhältnisses ausgehen.¹⁵⁵

Eine weitere Äußerung abweichenden Handelns finde ich in der Tätigkeit des Wackelig-Machens von Begriffen und Dingen, die Till Krause als künstlerische Methode beschreibt:

„Es heißt, der Künstler zeigt uns die Dinge so, dass wir sie mit anderen Augen sehen können; er schafft es, dass wir die Dinge in neuen Zusammenhängen erkennen. Wie kommt man dahin? Indem man die Zweckbestimmungen, mit denen wir etwas in unserer Dingwelt normalerweise wahrnehmen, lose werden lässt, so dass man etwas plötzlich neu sehen kann. Methoden, die es mir – oder eben dem Betrachter – ermöglichen, etwas

155 Über die Wechselwirkung des pädagogischen Verhältnisses schreibe ich im dritten Kapitel. Ich meine hier aber nicht nur die Wechselwirkung zwischen Lehrerin und Schülerin, sondern auch die Wirkungen, die Schülerinnen durch ihr Handeln aufeinander haben.

der Dingwelt zu entrücken, solche Methoden können wir als künstlerische Methoden bezeichnen.¹⁵⁶

Hier ist eine konkrete Methode angesprochen: das ‚Lose-werden-lassen‘ von ‚Zweckbestimmungen‘. Geht es um Dinge, so rückt damit auch NID in den Blick: ‚Nicht Intentionales Design‘, in welchem es darum geht, den Dingen einen neuen Zweck zu geben, zu dem ihre Produktion nicht vorgesehen war.¹⁵⁷ Bekannt ist beispielweise die Verwendung von Stufen als Sitzbank. Im Klassenzimmer sind für eine solche Zweckentfremdung verschiedene Dinge vorzufinden: Ein Overheadprojektor kann die Funktion einer Lampe übernehmen, Tischen kommt die Verwendung als Kanapee zu, die Tafel wird zu einem Tafelbild etc.; oder diese Dinge fügen sich ein in eine künstlerische Neukomposition des Klassenzimmers, und ihr Nutzen wird bloß der zielgerichteten Logik des sonstigen Unterrichts entfremdet.

Ist hingegen vom Wackelig-Machen der Ideen und

156 Till Krause im Gespräch mit Eva Sturm, Sturm 2011, 155.

157 Uta Brandes forscht zum Bereich des ‚Nicht Intentionalen Designs‘, zb. in Uta Brandes/ Sonja Stich/ Miriam Wander: Design als Gebrauch. Die alltägliche Metamorphose der Dinge. Birkhäuser Basel-Boston-Berlin 2008.

Begriffe die Rede, so werden abweichende Sprechhandlungen zum Thema. Seine Vorgangsweise bestehe laut Krause darin, Ideen und Begriffe „wackelig“ werden zu lassen, sie anzuzweifeln. Dabei ist es Krause wichtig, dass der Vorgang des Wackelig-Machens und die Positionen des Vermittelns selbst sichtbar werden.¹⁵⁸

Bedeutet Wackelig-Machen eine Form der Abweichung, so geht es dabei um Sprache als ein konventionalisiertes Zeichensystem, in dem die Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem gesellschaftlich vereinbart ist und durch Wiederholung bestätigt wird. Wird diese Konvention unterbrochen und beispielweise der Gehsteig nebenbei als Sockel bezeichnet und Hunde als Häuserecken, so lockern diese Sprechhandlungen die Begriffe, indem sie die Beziehung zwischen dem Bezeichneten und dem Bezeichnenden anzweifeln.

Es kann bei der Abweichung aber auch um die Abweichung von Zentrismen gehen, die in Sprache feststellbar sind. So wäre es auch möglich, einmal die Unterrichtssprache gänzlich zu wechseln und den Unterricht zum Beispiel in einer Sprache fortzusetzen, die im Klassenraum nur als die Sprache einer Minderzahl vertreten ist.

158 Vgl. Sturm 2011, 156.

Um die dargestellten Methoden im Zusammenhang mit Kunst zu erweitern und zu ergänzen, möchte ich nun ein längeres Beispiel aufrollen, das eine Arbeit von Adrian Piper zum Inhalt hat.

3.3.3 Adrian Pipers „Catalysis I–VII“

Adrian Piper hat zwischen 1970 und 1972 eine Reihe von Arbeiten gemacht, die sich den Titel „Catalysis“ teilen. Ich gehe hier auf einen Text ein, in welchem Piper die Ideen und Konzepte hinter dieser Werkreihe vorstellt.¹⁵⁹ Die folgenden Beschreibungen Pipers fanden a posteriori ihre Verschriftlichung; das heißt, sie wurden nachträglich festgehalten und gründen auf den Erfahrungen, die Piper durch ihre Arbeit gemacht hat.

Als Konzeptkünstlerin der ersten Stunde kommt in Pipers Arbeiten ein Kunstverständnis zur Anwendung, das sich stark an der Seite der Rezeption orientiert. Dies ist das Ergebnis einer Beobachtung Pipers, die Kunst an ihrer Reflexionsfähigkeit von Gesellschaft misst.

159 Piper 1970: <http://foundation.generali.at/en/collection/artist/piper-adrian/artwork/catalysis-iv.html#.X0gghC1XbUI>, abgerufen am 27.08.2020.



Abb. 5: „Catalysis IV”, Adrian Piper, 1971¹⁶⁰

160 Ebd.: “In Catalysis IV [...] I dressed very conservatively but stuffed a large white bath towel into the sides of my mouth until my cheeks bulged to about twice their normal size, letting the rest of it hang down my front and riding the bus, subway, and Empire State Building elevator; Catalysis VI, in which I attached helium-filled Mickey Mouse balloons from each of my ears, under my nose, to my two front teeth, and from thin strands of my hair, then walked through Central Park and the lobby of the Plaza Hotel, and rode the subway during morning rush hour.”



Abb. 6: „Catalysis III“, Adrian Piper, 1971¹⁶¹

“I can no longer see discrete forms or objects in art as viable reflections or expressions of what seems to me to be going on in this society: They refer back to conditions of separateness, order, exclusivity, and the stability of easily accepted functional identities that no longer exist.”

Ihre Kritik richtet sich gegen ein Kunstverständnis,

161 Ebd.: “In Catalysis III, [...] I painted a set of clothing with sticky white paint with a sign, attached saying ‘WET PAINT,’ then went shopping at Macy’s for some gloves and sunglasses.”

das selbstreferentiell ist und ästhetische Standards aus sich selbst heraus bestimmt. Ihre Antwort darauf besteht in der bewussten Einbeziehung der Interpretation und Erfahrung der Beobachterposition.

“For what a posteriori seems to be this reason, the elimination of the discrete form as art object (including communications media objects) as a thing in itself, with its isolated internal relationships and self-determining aesthetic standards, really interests me. I’ve been doing pieces the significance and experience of which is defined as completely as possible by the viewer’s reaction and interpretation.”¹⁶²

Die Einbeziehung der Beobachterposition hat für die Arbeit Pipers konstitutiven Charakter. Ohne Beobachterin existiert die Arbeit nicht. Dazu kommt hier eine bestimmte Funktion, die die Kunst erfüllt, und zwar die eines Katalysators, eines Auslösers und Vermittlers von Veränderung:

“Ideally the work has no meaning or inde-

162 Ebd.

pendent existence outside of its function as a medium of change. It exists only as a catalytic agent between myself and the viewer.¹⁶³

Hiermit ist beschrieben, was ich weiter oben als Kunstverständnis eines Kunstunterrichts formuliert habe, in dem abweichendes kunstpädagogisches Handeln selbst als künstlerische Form zum Thema wird. Der Status der Kunst als Attraktor äußert sich auch in der Arbeitsreihe „Catalysis“ durch verschiedene Methoden des Bruchs mit Konventionen und Wiederholungen. Dazu gehören auch die Fragen der Verortungen der Vermittlungsposition und des räumlichen Kontextes:

“The strongest, most complex, and most aesthetically interesting catalysis is the one that occurs in uncategorized, undefined, non pragmatic human confrontation. The immediacy of the artist’s presence at art work/catalysis confronts the viewer with a broader, more powerful, and more ambiguous situation than discrete forms or objects.”¹⁶⁴

163 Ebd.

164 Ebd.

In Bezug auf den räumlichen Kontext ist für Piper relevant, wo Kunst überhaupt stattfinden kann, um als Katalysator zu funktionieren. Piper sucht gerade nicht die Räume auf, die konventionellerweise der Kunst zugeordnet werden.

“[...] I don't announce most of these works, as this immediately produces an audience-versus-performer separation and has the same effect psychologically as a stage surrounded by rows of chairs has physically. Art contexts per se (galleries, museums, performances, situations) are becoming increasingly unworkable for me; they are being overwhelmed and infiltrated by bits and pieces of other disintegrating structures: political, social, psychological, economic. They preserve the illusion of an identifiable, isolatable situation, much as discrete forms do, and thus a pre-standardized set of responses. Because of their established functional identities, they prepare the viewer to be catalyzed, thus making actual catalysis impossible (rather than its more comfortable illusion, which consists of filling in the particulars of an aesthetic experience, the general outlines of which are

predetermined).”¹⁶⁵

In diesem Zitat wird eine weitere Strategie evident, die darin besteht, die Aufführungen nicht anzukündigen und damit davon Abstand zu nehmen, sie als Kunst zu rahmen. Diese Entscheidung, so wie die Entscheidung, ‚kunstferne‘ Orte aufzusuchen, geschieht in dem Vorhaben, eine möglichst große Unmittelbarkeit hervorzurufen.

Unmittelbarkeit hat dabei Desorientierung¹⁶⁶ und Katalyse zum Ziel, aber auch noch eine andere Funktion, die Piper dazu veranlasst, möglichst wenig gedankliche Vorarbeit zu leisten. Es geht ihr dabei um die aktive Annahme des Unvorhersehbaren. Das verlangt auch im Prozess, der zur Arbeit führt, eine möglichst große Unmittelbarkeit:

“Eliminating as many decision-making steps, procedures, and controls as possible. This has a necessary psychological function for me in that it decreases or eliminates the separation between original conception and the final form of an idea; the immediacy of conception is retained in the process/product as much

165 Ebd.

166 Vgl. ebd.

as possible. For this reason I have no way of accounting for the final form that an idea takes.”¹⁶⁷

Für ein hypothetisches Unterrichtsbeispiel, das von Pipers „Catalysis“ ausgeht, möchte ich mich auf Pipers erste Arbeit in der Reihe beziehen, in welcher Piper eine Kleidergarnitur in einem Mix aus Senf, Eiern, Milch und Lebertran eine Woche lang tränkte. Anschließend trug sie diese Garnitur im D-Zug während der Rushhour und Samstag nachts beim Flanieren durch den Marlboro-Buchladen.¹⁶⁸

Für das Unterrichtsprojekt möchte ich mich der Strategie annehmen, Orte aufzusuchen, die sonst nicht mit Kunst assoziiert werden. Dazu habe ich die U-Bahn gewählt. Die Entscheidung dazu ist mit dem Gedanken verbunden, dass die U-Bahn für viele Schülerinnen als täglich genutzte Infrastruktur viele Wiederholungen bietet, die mit niederschweligen Mitteln gebrochen und sichtbar gemacht werden können.

167 Ebd.

168 Vgl. ebd.

3.3.4 U-Bahn Projekt als Unterrichtsprojekt

Wird in diesem Unterrichtsprojekt die U-Bahn zum Ausgangspunkt der Kunst und zum Inhalt der Exkursion, so unterscheidet sich dieser Kontext in entscheidenden Komponenten vom Kunstunterricht im Klassenzimmer.

In den beiden Räumen gelten unterschiedliche Konventionen und Regeln und es werden unterschiedliche Intentionen verfolgt, die sich nun vielleicht gegenseitig durchkreuzen. Die Intention, von einem Ort zum anderen zu gelangen, kann mit der Intention der Durchführung eines ‚geordneten‘ Unterrichts in Konflikt geraten. Sitzreihen und Haltestangen können zu Requisiten einer Aufführung werden und vorübergehend neue Funktionen annehmen. Zudem werden Spielräume des Erlaubten sichtbar, bzw. das soziale Regelwerk (hier: das der Wiener Linien) wird auf die Probe gestellt. Zwei soziale Räume treffen aufeinander, deren Akteurinnen unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen: die ‚ahnungslosen‘ Passagierinnen und die ‚eingeweihten‘ Schülerinnen. Geteilte Aufmerksamkeit wird hergestellt: Durch die Produktion von Kunst einerseits und durch die Ablenkung der neugierigen Blicke und Fragen der Passagierinnen oder auch dem Ausdruck ihrer Irritation.

Welche Kunst produziert wird, hängt von den Materialien ab, die mitgebracht wurden – es ist dies auch nicht das Wesentlichste an dem Geschehen im Sinn dieses Kapitels, geht es doch um die Herstellung und Öffnung eines Raumes, in und an dem sich Ereignisse ergeben und ästhetische Erfahrungen gemacht werden können. So führen unterschiedliche Brüche zu unterschiedlichen Ereignissen. Beispielsweise kann zuerst etwas gebaut werden, das dann bloß im Weg ist und vermeintlich mit der U-Bahn an ein bestimmtes Ziel transportiert wird. Der Bruch wird da physisch als Barriere sichtbar.

Eine andere Möglichkeit des Bruchs besteht darin, die Gruppe mit Papier, Scheren, Klebeband, Besen und Schaufeln auszustatten. Während die Schülerinnen Scherenschnitte anfertigen und sie auf die freien Flächen in der U-Bahn kleben, putzt die Lehrperson die herunterfallenden Schnipsel auf. Die Rollen verschieben sich nicht nur im Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerinnen, sondern auch zwischen Publikum und Kunst, zwischen der Öffentlichkeit eines Ausstellungsraumes und der Öffentlichkeit eines Transportmittels. Denn die Passagierinnen sind dazu angehalten, die Beine zu heben, Platz zu machen, wenn die Lehrerin mit Besen und Schaufel kommt.

In einer formalen Annäherung an Pipers „Catalysis I“ wäre zum Beispiel der Kauf von Second-Hand-Kleidung und deren Verteilung unter den Schülerinnen möglich. Sodann könnten die Schülerinnen in der U-Bahn, als ‚normale‘ Passagierinnen getarnt, ein gegenseitiges Bemalen der Kleidung beginnen, während zwei oder drei Schülerinnen die Reaktionen der Passagierinnen mit dokumentieren.

Die Grenze von Vermittlung und Kunst, von Rezeption und Herstellung von Kunst verschwimmt in beiden Beispielen, bei „Catalysis“ so wie bei dem fiktiven U-Bahn-Projekt. So kann das kunstpädagogisch handelnde Subjekt, das auf den letzten Seiten genauer umrissen wurde, nicht mehr allein in der Lehrperson gefunden werden.

Das kunstpädagogisch handelnde Subjekt kann jede Beteiligte sein, und auch Adrian Piper vermittelt, selbst wenn sie sich in „Catalysis“ nicht als Kunstvermittlerin sieht.

4. Abweichendes Handeln als emanzipatorisches Handeln

In Bezugnahme auf den Zugang von Nora Sternfeld

In diesem Kapitel werde ich abweichendes Handeln im Kunstunterricht politisch denken. Wird der Normbegriff auf ein Herrschaftsverhältnis angewendet, so kommt dabei Abweichung im Licht ihrer emanzipatorischen Möglichkeiten in den Blick. Als Entlassung aus einem Abhängigkeitsverhältnis hat emanzipatorisches Handeln die Intention, ein Herrschaftsverhältnis zu überwinden, es zu durchkreuzen oder ihm zu entkommen. Hier kündigen sich bereits verschiedene Formen an, die Emanzipation als Abweichung finden kann. Dazu wird sich die Frage stellen, was im spezifischen Kontext des schulischen Kunstunterrichts emanzipatorisches Handeln sein kann.

Die Abweichung wird in diesem Kapitel nicht aus der Kunst hervorgebracht. Sie wird politisch argumentiert, und es muss dementsprechend eine andere Form gefunden werden, als sie im vorigen Kapitel in der Aufführung des Bruchs gefunden wurde. Der fachspezifische Kontext kommt dabei insofern zu tragen, als eine emanzipatorische Perspektive

ebenfalls ein bestimmtes Kunstverständnis fordert. Als Hegemonie rückt der Kanon in den Blick – und damit, wie Entscheidungen getroffen werden, wenn es um die Auswahl von künstlerischen Positionen in der Aufbereitung des Unterrichts geht, bzw. welches Kunstverständnis die Lehrperson in den Unterricht mitbringt.

Dieses Kapitel habe ich in Bezugnahme auf die Texte von Nora Sternfeld erarbeitet. Zentrale Bezugsquellen sind das Buch „Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault“¹⁶⁹ von 2008 und der Text „Verlernen vermitteln“¹⁷⁰ von 2014.

4.1 Herrschaft als Norm

Herrschaft als Norm zu bezeichnen, setzt voraus, dass sie im pädagogischen Verhältnis über emanzipatorische Handlungsweisen dominiert. Dieses Verständnis wird durch Jacques Rancière unterstützt, wenn er das pädagogische Verhältnis, wie es ge-

169 Nora Sternfeld: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Turia + Kant: Wien 2008.

170 Nora Sternfeld: Verlernen vermitteln (Kunstpädagogische Positionen, Band 30), Universität Köln: Köln 2014.

mein hin existiert, als grundlegend autoritäres und polizeiliches Verhältnis analysiert.¹⁷¹ Als polizeiliche Techniken sind jene zu verstehen, die Herrschaft stabilisieren, und dazu dient Rancière zufolge die Einrichtung der Schule. Sternfeld schreibt:

„Die zur Aufrechterhaltung der Verhältnisse notwendige Verwaltung wird in diesem Sinne in Rancières Vokabular zur Polizei. Selbstverständlich ist die Schule vor diesem Hintergrund eine wesentliche polizeiliche Institution.“¹⁷²

Bei Rancière zeigt sich die Aufrechterhaltung der Verhältnisse in der Einrichtung eines Wissensabstandes zwischen Lehrenden und Lernenden, der für den Lernprozess eigentlich nicht notwendig wäre. Dies geschieht, so fasst Sternfeld Rancières Position zusammen, durch die Erklärung:

„Rancière macht deutlich, dass bei dieser Form des Lernens nie nur Wissen, sondern immer auch Gehorsam gelernt wird. Dieser Prozess wird durch eine ‚Ordnung des Erklä-

171 Vgl. Sternfeld 2008, 29.

172 Ebd., 36.

rens‘ in Gang gesetzt und aufrechterhalten, die bloß scheinbar evident und selbstverständlich für den Bildungsprozess ist. Vielmehr sei sie nicht für das Lernen notwendig, sondern diene einer Aufrechterhaltung der Ungleichheit.“¹⁷³

Emanzipation wird demnach verhindert, weil Lehrende durch die Einrichtung eines Wissensabstandes eine Abhängigkeit aufrechterhalten.

Herrschaft wird hier also Rancière zufolge durch die Technik des Erklärens produziert und erhalten.

Die Stabilisierung von Herrschaft bezieht sich dabei auf das pädagogische Verhältnis als Beziehung von Lehrenden und Lernenden. Die Erklärung ist die Bestätigung der Notwendigkeit dieser Beziehung im Kontext der Bildung. Und da sie mit Lernprozessen nicht argumentiert werden kann, wird sie Rancière zufolge durch bloße Konvention aufrechterhalten: „Gerade weil es keinen natürlichen Grund für die Herrschaft gibt, herrscht die Konvention und sie herrscht absolut.“¹⁷⁴

Als ‚zone of proximal development‘ ist im pädago-

173 Ebd., 29.

174 Ebd., 33.

gischen Diskurs dabei das von Lew Wygotski formulierte Konzept anerkannte pädagogische Praxis, nach welchem Lehrende für ihre Schülerinnen ein Wissen zur Verfügung stellen sollen, das gerade so sehr über ihrem Entwicklungsstand liegt, dass sie es sich in Kooperation mit den Lehrenden aneignen können. Dieses Modell wird in der deutschsprachigen Literatur beispielweise von Jochen Krautz befürwortet und als besonders kompatibel mit der Kunstpädagogik hervorgehoben, deren entwicklungspsychologische Gliederung, Krautz zufolge, stärker als in anderen Fächern ausgearbeitet ist und die sich daher zu einem solchen Vorgehen eignet.¹⁷⁵

Hinsichtlich der Argumentation von Krautz scheint weniger eine Konvention zu herrschen als ein Fokus, der die Effizienz von Lernprozessen ins Zentrum rückt. Das dabei nach Rancière auch Abhängigkeit und Gehorsam mitgelernt werden, bleibt im Konzept der ‚zone of proximal development‘ allerdings erhalten. Beide Konzepte berufen sich indes auf eine gleichbleibende Subjektvorstellung, denn Rancière geht davon aus, dass alle Menschen von Natur aus

175 Vgl. Jochen Krautz: Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: Alexander Glas et al. (Hg.): Lernen (IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Nr. 1), Kopaed: München 2015, 7–18.

gleich sind und erst durch die Einrichtung eines Wissensabstandes in der Schule eine fiktive Ungleichheit eingerichtet wird; und Krautz' Engführung von Wygotskis Konzept mit der Entwicklungspsychologie setzt ebenfalls voraus, es gäbe Parameter, die als fixe Größen auf Subjekte anwendbar wären, um ihnen zu Autonomie zu verhelfen.

Diese Ausrichtung an etwas Gleichem im Menschen wird im Poststrukturalismus kritisiert und stark in Frage gestellt.¹⁷⁶ Nachdem das Subjekt nicht als stabile und unteilbare Einheit gesehen werden kann, ist nun auch die Vorstellung eines Fortschritts hin zum Erlangen von Autonomie, Sternfeld zufolge, eine Fiktion.¹⁷⁷ Mit Foucault argumentiert Sternfeld das Subjekt als Ergebnis von neuzeitlichen Praktiken, die überhaupt ermöglichen, dass wir uns als Subjekte denken können: „[Das] neuzeitliche Subjekt [wird durch] durch Mechanismen und Logiken der Medizin, Psychiatrie, Psychologie und Pädagogik produziert.“¹⁷⁸

Wenn sich Subjekte erst durch die Entwicklung die-

176 Vgl. Sternfeld 2008, 42.

177 Vgl. ebd., 110.

178 Ebd., 87.

ser Disziplinen als solche denken können, bedeutet das für Foucault, dass Subjekte Effekte von Macht sind, also von Macht nicht getrennt und ihr also auch nicht gegenüberstehend:

„Nachdem die Kategorie des souveränen Subjekts dekonstruiert ist und Foucault deutlich gemacht hat, dass Macht durch die Subjekte hindurch verläuft, die dabei zugleich konstituiert werden, stellt sich die Frage nach der Möglichkeit von Handlung und Gegenmacht in neuer Weise. Es gibt keine Position mehr, die sich einer außerhalb ihrer selbst liegenden Macht gegenüberstellen könnte.“¹⁷⁹

Durchkreuzendes und widerständiges Handeln ist dementsprechend ein Handeln, das Produkt von Macht und von Herrschaft ist und als Abweichung erst aus und von der Norm ihren Ausgang nehmen kann.

Eine von der Macht unterschiedliche Position kann also auch erst durch Abweichung entstehen. Für emanzipatorische Vorhaben bedeutet das eine Verschiebung in klassischen Bildungskonzepten, nach welchen Subjekte durch Wissen ‚zu sich‘ finden

179 Ebd., 97.

können:

„Die Konsequenz ist, dass ‚das Subjekt‘ nicht mehr ‚durch Wissensvermittlung aufgeklärt werden‘ kann. Hier von Bildung zu sprechen, kann nur die Bildung des Subjekts meinen, das durch Diskurs entsteht – dabei allerdings nicht zu ‚sich selbst‘ kommen kann.“¹⁸⁰

Hier kommt Bildung als politisches Instrument in den Blick, denn wenn Subjekte aus Machtdiskursen entstehen, dann können sie durch solche sowohl verändert und geformt als auch von ihnen unterworfen werden. Sie können aber nicht durch ein Mehr an Wissen autonomer werden, weil es sie ja nur aufgrund von Wissensdiskursen gibt.

Als neue Formen der Kontrolle ortet Sternfeld deshalb bestimmte Praktiken des Classroom-Managements, die sich weiterhin, und ungeachtet der Verstrickung in Machtstrukturen, auf Autonomie berufen. Wird von der Dekonstruktion des Subjekts im Sinne Foucaults ausgegangen, so heißt das, dass Autonomie der Deckname einer Bildung ist, die ihre eigenen politischen Interessen verfolgt.

180 Ebd., 96.

„Die Rede von der Autonomie der Schulen und Hochschulen wird als Deckdiskurs für neue Steuerungsformen propagiert, sie [...] implementiert neue Formen der Kontrolle und der Selbstkontrolle in den Bildungsinstitutionen. Einerseits geht es [...] um eine ökonomische Unterwerfung unter die Logiken des Marktes und des Wettbewerbs am ‚Wirtschaftsstandort‘, andererseits sollen neue Mechanismen der Selbstregulierung durch Evaluierung und Qualitätsmanagement die Effizienz steigern. So steht ‚Autonomie‘ aktuell nicht im Zeichen der Freiheit von Forschung und Lehre, sondern zieht Mechanismen der Selbststeuerung nach sich.“¹⁸¹

Selbststeuerung findet als „Self-Regulated Learning“ Eingang in das „Handbook of Classroom Management“:

“SLR [Anm.: Self-Regulated Learning] in operant work is about taking [...] control of the self. Antecedents (A) are those things that occur before a behavior’s (B) consequences (C) follow the behavior. Taking control of one’s

181 Sternfeld 2008, 115.

self is done by taking control of A and C, just as the environment can, to deny personal impulsivity and to delay gratification.”¹⁸²

Kontrolle über das eigene Verhalten zu übernehmen, bedeutet demzufolge, die Konsequenzen vorhersehen zu können. Dagegen ist im Sinne einer Pädagogik als verändernder Praxis, wie sie bereits im vergangenen Kapitel dargestellt wurde, die Anerkennung des Unvorhersehbaren von Bedeutung. Die Berechenbarkeit von Konsequenzen bedeutet eine Einpassung in ein Verhaltensschema, das soziale Normen fixiert und das die Veränderung von sozialen Normen nicht zulässt. Abgesehen davon ist nach poststrukturalistischen Erkenntnissen ein Subjekt gar nicht in der Lage, sich selbst zu kontrollieren, worauf Sternfeld auf Eva Sturm bezugnehmend hinweist: „[...] Subjekte [sind], wenn sie einmal wirklich den Mund aufgemacht haben, nur mehr halbwegs zu kontrollieren. Weder durch sich selbst noch durch andere.“¹⁸³

182 Mary McCaslin/Valerie A. Sotardi/Ruby I. Vega: Teacher Support and Students' Self-Regulated Learning: Co-Regulation and Classroom Management. In: Edmund Emmer/Edward J. Sabornie: Handbook of Classroom Management, Routledge: London 2014, 322–343, 324.

183 Eva Sturm: Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-edu-

Die Forderung von SRL, Kontrolle über sich zu übernehmen, ist mit einem Subjektverständnis verbunden, das durch Kontrolle Autonomie verspricht. Zwei erwünschte Wirkungen sind diesem Verständnis nach die Vermeidung von persönlicher Impulsivität und die Verzögerung von Belohnung. Was es bedeutet, Impulsivität zu vermeiden, wäre in Bezugnahme auf die im vergangenen Kapitel angesprochene Theorie von Affekt und Perzept kritisch zu beleuchten.

Hier möchte ich nur auf die Intention eingehen, die in der Verzögerung von Belohnung liegt, denn darin äußert sich eine andere herrschaftsstabilisierende Funktion der Schule. Durch Belohnung und Bestrafung wird Schule zu einer Normierungseinrichtung. Hinzu kommt der Aspekt der Überwachung, die durch eine klare Strukturierung des Raumes und der Zeit ermöglicht wird.

„Mit ‚normierender Sanktion‘ fasst Foucault Mechanismen des Belohnens und Bestrafens, die einer Zahlenökonomie unterliegen. Er

kative Projekte aus Nordamerika. In: Roswitha Muttenthaler/Herbert Posch/Eva S.-Sturm (Hg.): Seiteneingänge. Museumsidee & Ausstellungsweisen, Turia + Kant: Wien 2000, S.173, zit. nach: Sternfeld 2008, 22.

analysiert die Techniken, die dazu führen, dass eine rigide Qualifizierung der Verhaltensweisen – in gutes und schlechtes Benehmen – mit Quantifizierung einhergeht. Für den pädagogischen Zusammenhang spielt hier die Prüfung eine wichtige Rolle. [...] Indem sie alle Geprüften im Vergleich zu einem Durchschnitt dokumentierbar macht, produziert die Prüfung zugleich Normung, Normierung und Normalisierung: Normung, weil sie mit jeder Frage und jeder Note einen Kanon und eine Norm setzt; Normalisierung, weil sie dabei Normalität im Gegensatz zur Abweichung produziert. Die Prüfung ist eine jener Machttechniken, die Disziplin mithilfe der Konstruktion von ‚Norm‘ und ‚Objektivität‘ herstellt [sic!] und nicht mit herrschaftlichem Glanz oder Schrecken erregender öffentlicher Bestrafung.“¹⁸⁴

Hier tauchen zwei weitere Begriffe auf, die der Stabilisierung von Herrschaft dienen können: die Setzung eines Kanons und die Konstruktion von Objektivität.

Damit ist die Schule als herrschaftsstabilisierende

184 Sternfeld 2008, 93.

und Normen produzierende Institution umrissen. Und so erscheint Schule zum Abschluss dieses Unterkapitels zunächst als ein Ort, der hoffnungslos der Stabilisierung und Aufrechterhaltung von Herrschaft verschrieben ist.

Als Lehrer und als Schüler, im Freundeskreis wie auch in den Medien habe ich Schule unter den beschriebenen Aspekten kritisiert gefunden, und auch Jacques Rancière bezweifelt die Möglichkeit einer Institutionalisierung von emanzipatorischen Praxen:

„Sobald es zur Institutionalisierung der intellektuellen Emanzipation kommt, wandelt sie sich in Unterweisung des Volkes um, sie wird also zur Errichtung seiner ständigen Unmündigkeit. Daher müssen diese zwei Prozesse einander fremd bleiben, zwei verschiedene Gemeinschaften konstituierend, die einander fremd bleiben, auch wenn diese aus gleichen Individuen zusammengesetzt werden.“¹⁸⁵

Sternfeld weist darauf hin, dass die Vorstellung eines herrschaftslosen Raumes utopisch erscheint, und

185 Jacques Rancière: Gibt es eine politische Philosophie?. In: Alain Badiou und andere: Politik der Wahrheit, Turia& Kant: Wien 1997, S.70, zit. nach: Sternfeld 2008, 42.

fragt, worauf sich Rancières Zuversicht hinsichtlich eines solchen Ortes stützt.¹⁸⁶ Wenn Schule darüber hinaus der Ort ist, an dem Herrschaft produziert und stabilisiert wird, so ist Schule auch der Ort, an dem gesellschaftliche Veränderung versucht werden muss. In diesem Sinn fragt Sternfeld, „inwieweit ein pädagogisches Konzept, das sich nie institutionalisieren kann, überhaupt wirksam sein kann“.¹⁸⁷ Es geht Sternfeld daher um Strategien, innerhalb und aus der Institution der Schule heraus Veränderung zu bewirken. Dabei stützt sie sich auf die Hegemonietheorie Gramscis und die Machttheorie Foucaults. Diese Strategien möchte ich im zweiten Teil dieses Kapitels beleuchten.

4.2 Emanzipatorisches Handeln in der Schule

Ehe ich nun auf emanzipatorisches Handeln im Kunstunterricht eingehe, möchte ich hier noch allgemeine pädagogische Überlegungen über emanzipatorisches Handeln anstellen. In der Perspektive, emanzipatorisches Handeln als Abweichung von Herrschaft zu entwerfen, baue ich nun auf der oben angesprochenen Schlussfolgerung auf, dass das Sub-

186 Vgl. Sternfeld 2008, 42.

187 Ebd., 42.

jekt Effekt von Machtdiskursen ist. Wenn es durch sie entsteht und stabilisiert werden kann, so die These, kann das Subjekt auch durch diese Diskurse verändert werden.

Zumal ich, Foucault folgend, davon ausgehe, dass es keinen machtfreien Raum geben kann und alles mit Machtstrukturen verflochten ist, stellt sich die Frage danach, wo Widerstand entspringen kann. Foucault verortet ihn mitten in der Macht selbst und findet dort genügend Spielräume vor:

„[...] der Widerstand muß sein wie die Macht: genauso erfinderisch, genauso beweglich, genauso produktiv wie sie. Muß sich wie sie organisieren und stabilisieren. Muß wie sie ‚von unten‘ kommen und sich strategisch verteilen.“¹⁸⁸

Eine Form des Widerstands zeigt sich bei Foucault in der Kritik, und zwar als Frage:

„Der Vollzug der Kritik bei Foucault, so Butler, hat [...] die Form der Frage. Da es keine feste Basis der Kritik gibt, kein ‚Außen‘, von

188 Michel Foucault: Dispositive der Macht, Merve Verlag Berlin 1978, zit. nach: Sternfeld 2008, 98.

dem aus sie geübt werden könnte, wird Kritik in Foucaults Denken zu einem Experiment, zur experimentellen Praxis des Anders-Denkens.“¹⁸⁹

Anders-Denken bezieht sich dabei auf das Recht, das sich Subjekte herausnehmen, „die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin [...] und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin [zu befragen]“.¹⁹⁰

Im pädagogischen Verhältnis kann die Frage sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden ausgehen.

An dieser Stelle möchte ich von einer Diskussion berichten, die im Oktober 2020 auf Social Media zwischen Lehrenden des Fachs ‚Bildnerische Erziehung‘ stattgefunden hat. Eine Kollegin fragte dort, wie die oft gestellte Schülerinnenfrage „Wozu lerne ich BE?“ beantwortet werden kann.

Die Initiative der Kollegin ist vor dem Hintergrund der foucaultschen Theorie bemerkenswert: Hier klingt von der Seite der Schülerinnen die Befragung einer mächtigen Wissensform durch. Zu Recht hinterfragen die Schülerinnen die Bedeutung des Faches

189 Sternfeld 2008, 99.

190 Michel Foucault: Was ist Kritik?, Merve Verlag: Berlin 1992, 15, zit. nach: Sternfeld 2008, 99.

als einer mächtigen Wissensform, so wie anzunehmen ist, dass sich die Frage auch in anderen Unterrichtsfächern stellt.

Die Frage der Schülerinnen impliziert Kritik daran, wie sich ihnen der Fachgegenstand darstellt, was sie lernen und warum sie sich gerade innerhalb einer festgelegten Zeit von 50 Minuten sitzend und möglichst leise bspw. mit der griechisch-antiken Säulenordnung auseinandersetzen sollen.¹⁹¹ Findet tatsächlich ein solcher Unterricht statt, zeigen sich darin verschiedene Aspekte eines herrschaftsstabilisierenden Schulverständnisses: Die Einteilung in Zeit und Raum entspricht der Schule als einem Ort der Disziplinierung von Subjekten. Der Bildungsinhalt, die Auseinandersetzung mit Säulenformen, versteht sich unpolitisch, sieht sich mehr oder weniger als zweckfreie Bildung und stellt so gerade keinen Bezug zur Lebensrealität der Schülerinnen her.

Die Frage der Schülerinnen ist in einem solchen Raum der emanzipatorische Akt derer, die sich emanzipieren wollen, wenngleich es auch nicht ganz so einfach sein kann, wenn von Subjekten als von Effekten von Macht die Rede ist. Der Akt der Frage

191 Diese Darstellung ist mit Absicht überspitzt dargestellt, wenngleich ich bemerken möchte, dass ich mich als Schüler in der gleichen Situation befand.

als ein wichtiges Verfahren der Kritik ist Foucault nach aber der Moment, in dem sich Subjekte zugleich selbst herausbilden und damit so etwas wie eine eigenständige Existenzweise annehmen:

„Paradoxerweise ereignen sich die Herausbildung des Selbst und die Entunterwerfung gleichzeitig, sobald eine Existenzweise gewagt wird, die nicht von der Herrschaft der Wahrheit [...] gestützt wird.“¹⁹²

Ich möchte vorschlagen, die Frage „Wozu lernen wir BE?“ als einen Bruch zu verstehen, der das pädagogische Verhältnis umdreht, denn die Frage fordert eine Auseinandersetzung bei den Lehrenden heraus. Indem sie das Fach in Frage stellt, stellt sie zugleich die Frage, welche Bildung sich den Lernenden präsentiert und wie sie sich ihnen zeigt. Sie ist also auch eine Einladung an die Lehrenden, ihren pädagogischen Zugang zu reflektieren.

Dieser Einladung folgend, sei nun auch noch auf eine Antwort eingegangen, denn die Frage, so das foucaultsche Verständnis, darf nicht bereits eine Ant-

192 Judith Butler: Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: transversal multilingual webjournal 05 (2001), online unter: [https://transversal.at/transversal/0806/butler/de/](https://transversal.at/transversal/0806/butler/de;); abgerufen am: 15.11.2020,.

wort vorausschicken:

„Wenn Kritik die Frageform erhält, dann besteht eine wesentliche Herausforderung darin, sie als Frage zu verstehen, die ihre Antwort nicht bereits voraussetzt: Denn Foucault fasst Kritik als Experiment.“¹⁹³

Und Sternfeld zitiert Foucault im Wortlaut:

„[sie ist] ein Mittel für eine Zukunft oder eine Wahrheit, die sie nicht wissen noch sein will, sie überblickt ein Gebiet, das sie nicht überwachen will und nicht reglementieren kann.“¹⁹⁴

Im Sinn dessen, dass die Frage, ob beabsichtigt oder nicht, auch die herrschaftsstabilisierenden Mechanismen der Schule mit anspricht, kann diese Gelegenheit genutzt werden, um das pädagogische Verhältnis selbst zum Lehrgegenstand zu machen, um gemeinsam zu überlegen, für wen und wozu eigentlich unterrichtet wird. Geraten die herrschaftsstabilisierenden Mechanismen in den Blick, können sie durch

193 Sternfeld 2008, 100.

194 Michel Foucault, zit. nach Sternfeld 2008, 100.

die Frage denkbar und aussprechbar gemacht werden. Hier kann zugleich an politische Funktionen der Kunst zwischen Konstruktion und Dekonstruktion von Wirklichkeiten angeschlossen werden. Damit steht ebenso eine durch künstlerische Beschäftigung erschlossene Umgestaltung des pädagogischen Verhältnisses in Aussicht, wie auch eine Politisierung des Kunstbegriffs, der damit dem Unterrichtsprinzip der politischen Bildung entspricht.

Dass die Beantwortung der Frage „Wozu BE?“ auf diese Weise auf ein unvorhersehbares und offenes Terrain führt, ist laut Sternfeld notwendig. Pädagogik als verändernde Praxis beinhaltet die Veränderung nicht nur der Lernenden, sondern aller Beteiligten. Sternfeld schreibt über die Möglichkeit, unvorhersehbare Veränderung zu denken:

„Dies scheint für das pädagogische Verhältnis deshalb so wichtig, weil dieses nach der Dekonstruktion von Subjekt und Autonomie eine neue Bedeutung erhalten muss. Die Entscheidung für eine Pädagogik als verändernde (und nicht als stabilisierende) Praxis, muss sich auf ein offenes Terrain einlassen: Denn es gibt nunmehr keinen Außenstandpunkt für Kritik und kein festgelegtes Ziel für Verände-

rung.“¹⁹⁵

Ich möchte noch einmal zurück zu der Umkehrung des pädagogischen Verhältnisses, das ich durch die Frage „Wozu BE?“ in Erscheinung treten sehe. Die Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses ist eine Idee Antonio Gramscis und gehört zu seiner Hegemonietheorie.¹⁹⁶ Sie besagt, dass die Beteiligten des pädagogischen Verhältnisses, die Lehrenden so wie die Lernenden, beide voneinander lernen. Zugleich ist dieses Verhältnis bei Gramsci nicht bloß im Klassenzimmer anzutreffen, sondern es beschreibt eine Grundstruktur von Gesellschaft, die sich über dieses Verhältnis reproduziert. Gramsci denkt „das erzieherische Verhältnis, die wechselseitige Beziehung von Lernenden und Lehrenden als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie“.¹⁹⁷

Im gesellschaftlichen Gesamtgefüge hat die Schule dabei keine untergeordnete Bedeutung, sondern ist wesentlich beteiligt an der Herstellung von Einver-

195 Sternfeld 2008, 101.

196 Hegemonie bezeichnet Herrschaft, die nicht nur ökonomisch und durch Zwang abgesichert ist, sondern auch durch Deutungshoheit und Konsensproduktion. (Vgl. Sternfeld 2008, 62).

197 Andreas Merkens, Einleitung, in: Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung, Hamburg 2002, S.171-182, zit. nach Sternfeld

ständnis:¹⁹⁸ „[...] die Ausübung von Einfluss und der Gewinn von Zustimmung finden in der Gesellschaft durch Lernprozesse statt, Pädagogik wird also zum ‚Instrument der Hegemoniesicherung‘.¹⁹⁹

Im Hinblick auf die Wechselseitigkeit heißt das, dass die Hegemonie über den Weg des pädagogischen Verhältnisses auch angefochten werden kann. Dies gilt für das pädagogische Verhältnis im Klassenzimmer genauso wie für das Verhältnis von Regierenden und Regierten: „Auf die Politik bezogen bedeutet das, dass Hegemonie nicht nur durch Lernprozesse erhalten, sondern auch durch sie in Frage gestellt werden kann.“²⁰⁰

Die Schule wird so im Vokabular von Gramsci zu einem zivilgesellschaftlichen Kampfplatz,²⁰¹ die Mittel des Kampfes sind Bildung und Erziehung, die sowohl zur Stabilisierung von Herrschaft dienen als auch gesellschaftliche Veränderung bewirken können.²⁰²

Insofern als Bildung immer politisch ist, entweder

2008., 60.

198 Vgl. Sternfeld 2008, 69.

199 Ebd., 62.

200 Ebd..

201 Vgl. ebd., 64.

202 Vgl. ebd., 60.

im Hinblick auf eine Konsolidierung der bestehenden Verhältnisse oder im Hinblick auf ihre Veränderung, ist klarerweise auch das Handeln der Lehrenden immer politisch. Versteht sich eine Pädagogik als unpolitisch, ist sie Ernst Lange zufolge nur umso gefährlicher in ihrer herrschaftsstabilisierenden Wirkung:

„Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen. Ob der Erzieher Politik macht, ob seine Bemühung politische Wirkung hat, steht für ihn gar nicht zur Disposition.“²⁰³

Die Lehrenden haben dabei die Funktion von sogenannten ‚organischen Intellektuellen‘. Diese haben für Gramsci die gesellschaftliche Funktion, Einverständnis herzustellen bzw. Hegemonie anzufechten. So gibt es zwar immer eine Hegemonie, aber es gilt im intellektuellen Kampf, diese Hegemonie zu verändern.

203 Ernst Lange: Einführung. In: Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 1973, S.17, zit. nach: Sternfeld 2014, 17.

„Gramsci geht von einem Modell unterschiedlicher konkurrierender intellektueller Diskurse aus, die miteinander im Kampf um die Deutungsmacht stehen. Insofern kann ‚intellektuelle Funktion‘ gleichermaßen in der Erhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse bestehen, wie in ihrer Delegitimierung.“²⁰⁴

Dabei ist es oft nicht so klar, wie sich die Verhältnisse darstellen. Das möchte ich anhand einer Stunde aufzeigen, die ich als Lehrender am Ballsporthgymnasium mit einer Maturaklasse erlebt habe.

Ein Schüler mit dem Namen Stefan teilte mit zwei Kollegen einen Hang zu politisch rechten Aussagen, mit denen er die anderen Mitglieder der Klasse, zum größten Teil weiblich lesbare Jugendliche mit Migrationshintergrund, stündlich zu hitzigen Diskussionen herausforderte.

Einmal fragte mich Stefan vor versammelter Klasse, ob er ein Bild von Hitler zeichnen dürfe. Alle Augen waren auf mich gerichtet – das war die klare Herausforderung zu einer Stellungnahme in diesem Streit, als dessen mehr oder weniger bequemer Außenstehender ich mich bis dahin verstanden hatte. Zunächst

204 Sternfeld 2008, 68.

versuchte ich der Frage auszuweichen, indem ich meinte, ein Porträt von Hitler wäre eine vergleichsweise langweilige Idee, sagte dann aber, er dürfe so eine Zeichnung schon machen, ich würde sie aber nicht ausstellen. Die anderen Klassenmitglieder warfen ein, es würde sie auch schon verletzen, wenn diese Zeichnung in ihrer Gegenwart gemacht würde. Vor dem Hintergrund der Theorie des Verlernens gibt es kein neutrales Handeln, insofern ist eine Strategie der Nicht-Einmischung mindestens so kritisch wie eine aktive Stellungnahme. Der Gedanke, ich wäre nicht in die Diskussion involviert, wäre ein Außenstehender, steht nicht zur Disposition.

Was meine Stellungnahme zum Hitlerporträt angeht, so erscheint mir eine Einschätzung allerdings komplex, war ich doch mit mehreren Herausforderungen konfrontiert: So wurde mir von dem Schüler die disziplinarische Autorität eines Handelns zugeschrieben, das erlauben und verbieten kann. Dieses Handeln ist mit der Logik der Schule als Disziplinierungsanstalt identifizierbar. In Sternfelds Ausführungen werden Erlaubnis und Verbot nicht explizit erwähnt, ich ziehe jedoch aus den obigen Ausführungen den Schluss, dass die Einforderung eines solchen Handelns eine Hierarchie einrichtet, in welcher die ethische Beurteilungskraft den Lehren-

den zu- und den Lernenden abgesprochen wird. Der Schüler berief sich auf seine eigene Entscheidungsunfähigkeit, indem er mir die Entscheidung eines Verbotes oder einer Erlaubnis abverlangte. Er berief sich damit aktiv auf seine Abhängigkeit in einem Verhältnis, dem es im Sinne einer Pädagogik als emanzipatorischer Praxis darum bestellt sein muss, Abhängigkeit aufzulösen.

Ich hätte also im Sinne dessen, dass ich das Abhängigkeitsverhältnis nicht reproduzieren möchte, die Frage zurückstellen bzw. die Frage nach Erlaubnis und Verbot beispielweise mit den Begriffen der Angemessenheit oder der Intention des Vorhabens neu formulieren können. Damit hätte ich aber die thematisierte mächtige Wissensform des Rassismus, der mit der Hitlerdarstellung assoziiert wird und durch die die Hitlerdarstellung wohl auch erst ihre provozierende Attraktion bekommt, nicht aktiv herausgefordert und in Frage gestellt.

Erziehung als emanzipatorische Praxis und Bildung als gegenhegemonialer Akt sind dabei also im Zwiespalt miteinander.

Andreas Merkens schreibt im Zusammenhang mit der Überwindung von Führungs- und Regierungsverhältnissen: „Damit stehen die Akteure [...] im spezifischen Spannungsverhältnis, ihr egalitäres

Handeln vom Standpunkt der Führung aus realisieren zu müssen.²⁰⁵ Der Standpunkt der Führung wird demgemäß durch das egalitäre Handeln gerechtfertigt.

Ich greife zurück auf Sturm, die sich auf Deleuze und Guattari bezieht: „Bei Deleuze und Guattari ist die vereindeutigend-normierende Messlatte das Gesicht des weißen Europäers: Sie sprechen von ‚Jesus-Christus-Superstar‘.“²⁰⁶ An dieser Stelle taucht in tausend Plateaus auch die Frage nach Rassismus auf, jener „abstrakten Maschine, welche die Rolle hat, Abweichungen aufzuspüren in ihrer Rolle als ‚Programmierer von Normalitäten‘“.²⁰⁷ Ein Hitlerporträt ist beides: das Gesicht als vereindeutigend-normierende Messlatte sowie die personifizierte Repräsentation rassistischen Gedankenguts.

In der Repräsentation kündigt sich denn auch eine mögliche Handlungsweise an, geht es doch darum, ob rassistisches Gedankengut reproduziert wird oder

205 Andreas Merkens: „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci. In: Andreas Merkens/Victor Regio Diaz (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis, Argument-Verlag: Hamburg 2007, S. 157–175, zit. nach: Sternfeld 2008, 70.

206 Sturm 2011, 259.

207 Ebd., 259.

ob es eine Kontextualisierung bzw. Veränderung erfährt, die es kritisch beleuchtet.

Ich hätte aus dieser Perspektive also die Empfehlung aussprechen können, das Porträt zu machen, es aber zu verfremden bzw. kritisch zu kontextualisieren. In dieser Entscheidung hätte ich aber implizit auch zu erkennen geben können, dass ein rassistisches Symbol unter Umständen in Ordnung ist, der kritische Beisatz hätte zum dekorativen Element verkommen können. Vor diesem Hintergrund wäre es naheliegender, eine ausdrückliche Ablehnung und Zurückweisung zu formulieren und hier durchaus mit der Macht zu handeln, über die ich als Lehrperson verfüge. Dies wäre dann ebenso ein Akt des Lernens:

„In diesem Sinne geht es um ein Lernen, das mächtige privilegierte, ausschließende und gewalttätige Wissens- und Handlungsformen – die wir nicht selten für Bildung halten – aktiv zurückweisen, ein Lernen, das manchmal durchaus ruhigstellen will und sich das auch herausnimmt.“²⁰⁸

Mit diesem zeitweiligen Schließen des Raumes, wie es ein ‚Ruhigstellen‘ bedeutet, wird auch klar, dass

208 Sternfeld 2014, 20.

es Sternfeld nicht darum geht, Macht grundsätzlich abzulehnen. Auf die Frage, wie das Spannungsverhältnis von Unterdrückung und Unterdrückt-Werden überhaupt gelöst werden kann, plädiert Sternfeld dafür, „Hegemonie [zu] erringen und nicht [zu] vermeiden. [...] Mit María do Mar Castro Varela gesprochen: Es gibt immer Machtverhältnisse, aber sie sind verschiebbar und niemals ausgemacht. Die Frage ist: Wie werden sie reflektierbar – und müssen es immer dieselben sein?“²⁰⁹

Lehre sieht Sternfeld sowohl als machtvolle als auch als Macht herausfordernde Praxis, die in den „kleinen Grabenkämpfen des Alltags“ geschieht, bei denen es darum geht, „Hegemonie zu erringen und nicht zu vermeiden“.²¹⁰

Komme ich in der Reflexion der genannten Situation zum Schluss, sie als ein Problem zu lösen, dem nur zwei Beteiligte angehören, so wäre es mir gerade auch in dieser Situation möglich, mich als Lehrender mit der Seite zu verbünden, die sich von der Darstellung verletzt fühlt, als solche also der größere Teil

209 Nora Sternfeld et al.: Wie kann ich dann in meinem Unterricht „lehrend verlernen“?. Ein Gespräch mit Nora Sternfeld. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hg.): *What's Next? Art Education – Ein Reader*, kopaed: München 2014, 333–338, 335.

210 Vgl. ebd., 335.

der Gruppe, die ich im Unterricht habe.

Peter Mayo zufolge müssen sich die organischen Intellektuellen mit der Seite der Unterdrückten verbinden, um politisch wirksam zu sein:

„Pädagogen in der politischen Bildung, die sich in den gegenhegemonialen Aktivitäten engagieren, sollten, entsprechend der [sic!] Vorstellungen Gramscis, als organische Intellektuelle der subalternen Gruppen verstanden werden, die nach gesellschaftlicher Macht streben. Das schließt ein, dass sie sich politisch mit denen verbinden, die sie unterrichten. Ohne diese Verbindung kann es keine politisch wirksame Bildung geben.“²¹¹

Mit ihren lautstarken Forderungen machen die Schülerinnen auf ihr eigenes Wissen von und um Diskriminierungserfahrungen aufmerksam. Dieses Wissen nicht zu konsultieren, an dieser Stelle nicht von den Lernenden zu lernen, kommt einer Ignoranz der Lehrenden gleich. Sternfeld weist darauf hin, „dass in jeder Lernsituation manche Wissensformen mehr

211 Peter Mayo: Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Argument-Verlag: Hamburg 2006, zit. nach: Sternfeld 2008, 69.

gelten als andere und manche Ahnungslosigkeit sogar anerkannt wird“.²¹²

Die zuletzt skizzierte Möglichkeit eines emanzipatorischen Handelns beinhaltet, dass die Position der Führung nicht mehr beibehalten werden muss und an diejenigen weitergereicht werden kann, die bereits eine klare Stellung formuliert haben. Der Zwiespalt von Erziehung als emanzipatorischer Praxis und Bildung als gegenhegemonialer Akt kann auf diese Weise also gelöst werden.

Abb.7: Intellektuelle Diskurse im Kampf um die Deutungsmacht²¹³

Das ist aber auch nur dann möglich, wenn tatsächlich Schülerinnen von sich aus eine Gegenstimme formulieren. Bedeutend ist es dann, diese Stimme auf Seiten der Lehrenden auch zu hören und mit dem eigenen Handeln zu vereinbaren.

212 Sternfeld 2014, 14.

213 „Gramsci geht von einem Modell unterschiedlicher konkurrierender intellektueller Diskurse aus, die miteinander im Kampf um die Deutungsmacht stehen.“ (Sternfeld 2008, 68.)

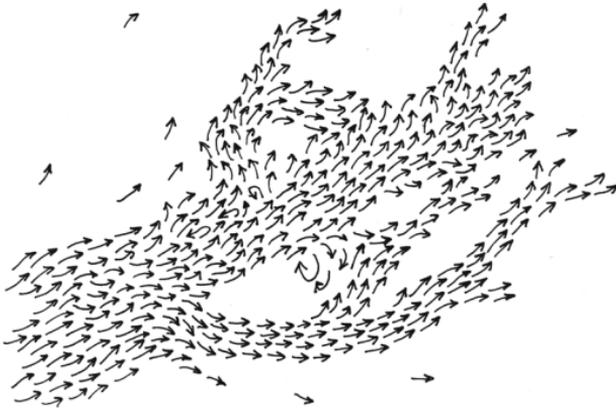


Abb.7: Intellektuelle Diskurse im Kampf um die Deutungsmacht²¹⁴

4.3 Emanzipatorisches Handeln im Kunstunterricht

Wie helfen die Widerstandsmöglichkeiten, die mit Foucault, Rancière und Gramsci vorgestellt wurden, emanzipatorischen Kunstunterricht zu machen?

Lernen wurde als Ergebnis von hegemonialen Verhältnissen aufgezeigt sowie auch als Möglichkeit, hegemoniale Verhältnisse zu verändern. In Bezug auf die Bildung der Subjekte, die durch Wissensdis-

214 „Gramsci geht von einem Modell unterschiedlicher konkurrierender intellektueller Diskurse aus, die miteinander im Kampf um die Deutungsmacht stehen.“ (Sternfeld 2008, 68.)

kurse entstehen, gilt es hier, sich mit diesen Diskursen auseinanderzusetzen. Das ist ein dekonstruktives und reflexives Verfahren, aber es erweitert auch den bestehenden Diskurs durch Wissensarten und verschiebt den Fokus der Bedeutungsgenerierung. Diese Verschiebungen, Erweiterungen, Reflexionen und Dekonstruktionen fasst Sternfeld unter dem Begriff ‚Verlernen‘, den sie von der postkolonialen Theorie übernimmt:

„In der postkolonialen Theorie wurde mehrfach auf die Notwendigkeit eines ‚Verlernens‘ mächtigen Wissens hingewiesen, um sich mitten in der Struktur der Wissensproduktion mit dem Apparat der Wertekodierung anlegen zu können.“²¹⁵

Der Apparat der Wertekodierung bezeichnet den Kanon und damit eine bedeutende Orientierungshilfe für die Setzung von Inhalten im Kunstunterricht. Damit sind die Lehrpläne angesprochen, die Sternfeld in heterogenen Gesellschaften als immer noch weitgehend monokulturell, also konkret weiß, westlich, national, dominanzkulturell, charakterisiert.²¹⁶

215 Ebd., 9.

216 Vgl. ebd., 13.

Für den österreichischen Lehrplan für Bildnerische Erziehung habe ich diese Charakterisierung nur an wenigen Stellen teilen können. Bei der kritischen Durchsicht fielen mir da nur die Forderung, Einsichten in fremde Kulturen zu gewährleisten²¹⁷ und die Wechselbeziehungen zwischen ästhetischen Erscheinungsformen und gesellschaftlichen Entwicklungen innerhalb und außerhalb Europas kennen zu lernen,²¹⁸ in einem ungünstigen Licht auf.

Im Teil „Reflexion“ wird die Forderung formuliert, dass Kunst als Teil der Entwicklung kultureller Identität wahrgenommen werden soll.²¹⁹

Es wird dabei kein spezifisches Verständnis dessen ausformuliert, was Kunst ist, auf welche Kultur sie sich bezieht, noch welcher Identitätsbegriff gemeint ist. Der Lehrplan ist demnach in einer Weise formuliert, dass er einerseits divers, egalitär und politisch engagiert gelesen werden kann, dass es andererseits aber auch möglich ist, ihn weiß, westlich, national und dominanzkulturell auszulegen.

Die Kunstpädagoginnen als jene, die sich mehr oder weniger am Lehrplan orientieren, können ihn also

217 Vgl. Österreichischer Lehrplan für die Sekundarstufe, Fassung 2020, 103.

218 Vgl. ebd., 214.

219 Vgl. ebd., 217.

entsprechend ihrer Weltauffassung interpretieren.²²⁰ Demnach ist die Struktur der Wissensproduktion vielmehr im kunstpädagogisch handelnden Subjekt zu verorten.²²¹ Dieses Subjekt als eines, das durch Wissensdiskurse gebildet und in diese eingebettet ist, ist im Hinblick auf sein Verhältnis zum Apparat der Wertekodierung zu untersuchen. Eine Entscheidung aus meiner persönlichen Lehrpraxis soll hier als kritisches Beispiel dienen.

Als BE-Lehrer hatte ich eine ‚schwierige Klasse‘.

220 Viele Kolleginnen in meinem persönlichen Umfeld meinen bspw., kunstgeschichtlich arbeiten zu müssen, während diese Forderung gar nicht explizit im Lehrplan enthalten ist. Im Gespräch mit meiner Diplom-Betreuerin zeigt sich die Möglichkeit, dass das an der standardisierten Reifeprüfung liegen kann, in welcher eben kunstgeschichtliches Wissen abgeprüft wird. Es kündigt sich damit an, dass die Einrichtung der Prüfung als normierende Sanktion (wie ich sie bezugnehmend auf Foucault, S.69 erwähne), sich auch auf den Handlungsspielraum der Lehrperson auswirkt. Dieser Aspekt eröffnet ein eigenes Themenfeld, dem ich mich hier nicht widmen kann.

221 Dieser Zugang liest sich aus Sternfelds Perspektive allerdings kritisch, denn er läuft Gefahr, die machtvollen Konstruktionen und Zuschreibungen auf eine individuelle Ebene zu verschieben. (Vgl. Sternfeld 2014, 16) Ich folge dagegen dem Gedanken, dass die individuelle Ebene geklärt werden muss, um gesellschaftliche, politische und ökonomische Strukturen überhaupt erst in den Blick zu bekommen. Dies ist notwendig, wenn bei der individuellen Ebene von einem Körper die Rede ist, der weder auf Diskriminierungserfahrungen aufbaut noch sich seiner Privilegien bewusst ist.

Das heißt zum Beispiel, die Jugendlichen hatten eine Freude daran, ein gemeinsames Summen zu veranstalten oder, über das Klassenzimmer gut verteilt, von verschiedenen Handys den Ton des Feueralarms abzuspielen. Eine andere Aktion bestand darin, mich mit Schokoladestücken zu bewerfen, sollte ich mich einmal zur Tafel drehen. Die Gruppe hatte sich in der Subversion meiner Unterrichtsvorhaben bemerkenswert gut organisiert.

Dazu stellen sich mir aus heutiger Sicht zwei Fragen:

1. War das Verhalten der Gruppe (auch) dadurch zu erklären, dass ich keinen Anschluss an das Interesse und die Lebensrealität der Schülerinnen gefunden hatte?
2. Hätte ein möglicher Anschluss darin bestanden, die subversiven Aktionen der Schülerinnen selbst als künstlerische Artikulationen aufzugreifen?

Unter den vielfältigen Gründen, die dazu führen, Lehrende als Projektionsfläche oder als Kompensation für Gefühle zu benutzen, die an anderer Stelle nicht möglich sind, erkläre ich mir das Zustandekommen der beschriebenen Situationen auch durch mein persönliches Handeln.

So war ich, statt das Handeln der Schülerinnen direkt aufzugreifen, der Logik der Benotung und der Belohnung und Bestrafung gefolgt und hatte Referate veranschlagt, deren Durchführung mit klaren Kriterien ausgestattet war und die einen großen Teil der Semesternote ausmachen würden.

Für die Auswahl der Themen ging ich mit der Strategie vor, möglichst spektakuläre Positionen zu zeigen. Ich hatte vor, durch die affektive Ebene Interesse hervorzurufen und Teilnahme herbeizuführen. Dazu erstellte ich eine Liste von 23 Arbeiten, die 20 männliche und drei weibliche Protagonistinnen eines mehr oder weniger westlichen, weißen und dominantkulturellen Kanons enthielt. Die Liste sah wie folgt aus:

Name	Datum	künstlerische Arbeit/ Künstler_In
BELAL	30.5	Spitzhacke, CLAES OLDENBURG
NICOLAS	30.5	„surrounded islands“ JEANNE CLAUDE UND CHRISTO
DANIEL	30.5	„frozen central station“, IMPROV EVERYWHERE
MARIO	30.5	„Der Lauf der Dinge“, FISCHLI UND WEISS
VIKTOR	30.5	„The weather project“, OLAFUR ELIASON
PIERRE	6.6.	„Das ist keine Pfeife“, RENE MAGRITTE
LENNY	6.6.	Vorstellung des Künstlers DAVID SHRIGHLEY
JANIK	6.6.	FALLBILDER DANIEL SPOERRI
SAMIR	6.6.	„Vorsicht Attrappe“ MARTIN KIPPENBERGER
SARA	6.6.	„Schießbilder“ Niki de Saint Phalle
SIMON	6.6.	„Detournement“ GUY DEBORD
KIRUBEL	13.6.	„Baby“, RON MUECK
NIKLAS	13.6.	„Hase“, GELITIN, 2005
JASON	13.6.	Fountain, MARCEL DUCHAMP
ANABELA	13.6.	„Aus der Mappe der Hundigkeit“, VALIE EXPORT, 1968
DUSKO	13.6.	„Image Fulgurator“ JULIUS VON BISMARCKS
NIKLAS	13.6	„Blitz-aard Ball Sale“ DAVID HAMMON, 1983
MAHMOUD	27.6.	„Mother and Child“, DAMIAN HIRST, 1993
NIKLAS	27.6.	4'33“ JOHN CAGE, 1952
ANDRO	27.6.	„L.O.V.E.“ MAURIZIO CATTELAN
MANUEL	27.6.	„one minute sculpture“ ERWIN WURM
BADR	27.6.	„Louvre- Aktion“ BANKSY
SEMI	27.6.	„Big puppy“, JEFF KOONS

Abb. 8: Referatliste

Diese Auswahl war zum damaligen Zeitpunkt nach

bestem Wissen und Gewissen entstanden. Unter 23 Positionen ist David Hammons die einzige Position ‚of color‘, und Valie Export, Jeanne-Claude und Niki de Saint Phalle waren die drei weiblichen unter zwanzig männlichen Künstlern.

Die Problematik des Vorgehens liegt dabei einerseits in der Aufbereitung als Referat, die ein geordnetes Schema vorgibt und keine Veränderung zulässt sowie auf der Logik von Disziplinierung durch Belohnung und Bestrafung beruht. Und sie liegt andererseits in der Auswahl der Positionen, mit der ich mich als Lehrer gerade zu jener Angriffsfläche mache, die ich in der Bestätigung einer auf Konvention beruhenden Herrschaft auch herausforderte. Die Subversion des Unterrichts der Schülerinnen beruht, ob beabsichtigt oder nicht, auch auf dem Widerstand und in der Ablehnung gegenüber dieser Form der herrschaftsstabilisierenden Bildung.

Der Widerstand richtet sich gegen ein Lernen, welches andere Wissensformen ausschließt – als Positionen, die andere Erfahrungen mitbringen und die durch ihren Ausschluss nicht anerkannt werden. Sternfeld zitiert in diesem Zusammenhang Araba Evelyn Johnston-Arthur:

„Die Schule, das Klassenzimmer ist mir als

Ort grundlegender, mich tiefgreifend herausfordernder Selbstbehauptung und intensivster Auseinandersetzungen in Erinnerung geblieben. Unter Selbstbehauptung verstehe ich in diesem Zusammenhang die vielschichtige Behauptung des eigenen vereinzelt Schwarzen Selbst in einem, wie ich es heute benennen kann, knallweißen Raum.²²²

Das Bilden eines ‚knallweißen Raumes‘ lässt sich auch an Buschkühles Auswahl ablesen, wenn er ein Desiderat künstlerischen Denkens aus den Arbeiten von vier männlichen, europäischen Künstlern ableiten möchte. Ich möchte die Auswahl für den vorliegenden Kontext nochmals wiederholen:

„Warum diese Auswahl? Eine kunsthistorische Systematik liegt dem nicht zugrunde. Wohl aber eine geistesgeschichtliche, die sich in kunstgeschichtlichen Veränderungen äußert. Für diese Veränderungen stellen die gewählten Bilder durchaus so etwas wie ‚Iko-

222 Araba Evelyn Johnston-Arthur: *Jenseits von Integration ... Überlegungen zur Dekolonisierung des österreichischen Klassenzimmers*. In: Eva Egermann/Anna Pritz (Hg.): *Class Works. Weitere Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis*, Löcker: Wien 2009, S. 113–138, zit. nach: *Sternfeld* 2014, 13.

nen‘ dar, verstanden als Bilder, die weithin ausstrahlen, indem sie einer Epoche Gesicht geben, Verschiebungen in der Auffassung von Mensch und Welt nachhaltig Ausdruck verleihen [...].²²³

Buschkühle geht also davon aus, dass die Arbeiten von Dürer, Munch, Koons und Beuys die Auffassung ‚von Mensch und Welt‘ genügend repräsentieren, um beispielweise der US-amerikanischen Zivilrechtsbewegung oder der Unterdrückung von Frauen Ausdruck zu verleihen. Vielmehr zeichnet sich durch diese Auswahl eher eine Auffassung von Männlichkeit in Europa denn eine Auffassung von Mensch und Welt ab. So ist davon auszugehen, dass der von Buschkühle erwähnte Ausdruck sich einseitig darstellen muss hinsichtlich der rassistischen und sexistischen Strukturen, die dabei nicht in die Theorie künstlerischen Denkens einfließen.

Wird diesen Strukturen Rechnung getragen, verändert das klarerweise auch die Vorstellung von künstlerischem Denken und den damit verbundenen Kanon. Gleichzeitig werden durch die Erweiterung und Verschiebung die Ausschlüsse des bisherigen Kanons sichtbar.

223 Buschkühle 2017, 118.

Dies impliziert eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen und insofern weniger an Buschkühle als an der gesellschaftlichen Deutungsmacht, die ihm durch seine Funktion als ehemaliger Vorstandsvorsitzender der InSEA, als Mitarbeiter an mehreren Lehrplänen in deutschen Bundesländern und als ordentlicher Professor an der Justus-Liebig-Universität Gießen gegeben ist.

Verlernen des Kanons ist Sternfeld zufolge eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen:

„Sprechen wir von ‚Unlearning‘, geht es [...] um Ansätze, die eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen implizieren. Diese Kritik formuliert sich in Solidarität und/oder aus der Perspektive eines Wissens, das schon deshalb den Kanon adressiert, weil es von diesem nicht anerkannt, unterdrückt oder ausgeschlossen wird.“²²⁴

224 Sternfeld 2014, 17.

4.4 Anschluss an die Lebensrealität der Schülerinnen

In der Einleitung habe ich den Wunsch formuliert, mit dieser Arbeit Anschlussmöglichkeiten an die Lebensrealität meiner Schülerinnen zu finden. Nachdem ich den Eindruck gewonnen hatte, dass sich der in meinem Klassenzimmer vorherrschende Kunstbegriff auf verstorbene, männliche und europäische Künstler beschränkte, die vor allem im Museum zu verorten sind, habe ich zunächst versucht, den Kunstbegriff mit performativen Zugängen zu erweitern und in den Klassenraum zu verfrachten.

Wenn künstlerische Bildung selbst ständig umstritten ist – ihr Inhalt wie ihre Vermittlung –, dann zeigt sie sich mit dem Abschluss dieses Kapitels als ‚zivilgesellschaftliches Kampffeld‘. In dieser Kampfrhetorik tritt Kunstunterricht der Lebensrealität aller Beteiligten vielleicht schon unangenehm real entgegen. Dass sie umstritten ist und als Kampffeld begriffen wird, liegt dabei daran, ob, mit Rancière gesprochen, Politik geschieht.²²⁵ Wenn also Politik nach Rancière erst dann entsteht, wenn der durch die Polizei erwirkte Rest der Gesellschaft Anteilnahme verlangt, so ist es dem Handeln der Lehrenden gegeben, Politik zu ermöglichen und die Verwaltung der bestehenden

225 Vgl. Sternfeld 2008, 35–36.

Verhältnisse zur Öffnung und Veränderung dieser Verhältnisse frei zu geben. Dabei soll, wie Sternfeld hervorhebt, die Debatte nicht auf die individuelle Ebene verkürzt werden, sondern es müssen auch die gesellschaftlichen Strukturen im Blick bleiben:

„Wollen wir die Idee des ‚Unlearning‘ ernst nehmen, müssen wir uns [...] die Frage stellen, wie eine Pädagogik aussehen kann, die keine ‚heile Welt eines toleranten und friedlichen Miteinanders vorgaukelt‘ (Paseka, 2001, S. 196), die die realen politischen Hintergründe, die sexistischen Bedingungen, heteronormativen Selbstverständnisse, homo- und transphoben Normalitäten und rassistischen Strukturen nicht verschleiert, sondern sie selbst zum Thema macht.“²²⁶

Dass es die Lehrenden mit der Öffnung des pädagogischen Verhältnisses weiterhin braucht, ist dabei von Bedeutung. Gerade in Hinblick auf homo- und transphobe Normalitäten habe ich in der Schule selbst erfahren, dass auch subalterne Gruppen von hegemonialen Strukturen durchflochten sind. Darauf weist auch Sternfeld hin:

226 Sternfeld 2014, 16.

„Wenn wir [...], wie Spivak vorschlägt, von den Subalternen lernen sollen, dann sehen wir uns in der konkreten Arbeit bald mit der Herausforderung konfrontiert, dennoch immer wieder hegemonialem Wissen zu begegnen. Wir stellen also fest, dass binäre Zuschreibungen (wie etwa marginalisiert/hegemonial oder unterdrückt/unterdrückend) nicht helfen, wenn wir uns mit rassistischen und antisemitischen, sexistischen und heteronormativen Selbstverständnissen, homo- und transphoben Normalitäten im Sprechen der Lernenden ebenso wie der Lehrenden auseinandersetzen.“²²⁷

Hier komme ich auf die mit Foucault behandelte Form der kritischen Frage zurück, also auf jene Handlung, die Lehrende wie Lernende dazu ermächtigt, hegemoniale Strukturen zu unterbrechen. Allerdings habe ich auch mit dieser Handlung erfahren, dass Kritik in bestimmten Situationen eine Umwandlung zu Parodie erfahren kann und so oft von Schülerinnen entkräftet wird. Die Formel einer homophoben Beschimpfung findet denn auch

227 Sternfeld et al. 2014, 335.

häufig innerhalb der Peergroup statt und wird von der Gemeinschaft mit Gelächter begleitet. Wie ein Handeln in solchen Situationen, in welchen heteronormative Selbstverständnisse sich über jede Kritik zu erhalten wissen, herausgefordert werden kann, wird von Sternfeld in den mir vorliegenden Texten nicht genauer behandelt. Vor dem Hintergrund des foucaultschen Subjektverständnisses ist es aber naheliegend, heteronormatives Handeln mit seinen diskriminierenden Effekten nicht nur als Täterschaft, sondern auch unter dem Gesichtspunkt seiner Unterworfenheit zu verhandeln.

5. Abweichendes kunstpädagogisches Handeln zwischen emanzipatorischen und künstlerischen Perspektiven

5.1 Kurzer Rückblick auf das Forschungsanliegen und das methodische Vorgehen

In dieser Arbeit ging ich dem Forschungsanliegen nach, abweichendes kunstpädagogisches Handeln für den schulischen Kunstunterricht produktiv zu machen. Um abweichendes Handeln in diesem Kontext denkbar und verhandelbar werden zu lassen, bestand die Herausforderung darin, ein solches Handeln zu formulieren und sprachlich zu argumentieren. Die Forschungsfrage richtete sich daher nach der Argumentierbarkeit abweichenden kunstpädagogischen Handelns im Kunstunterricht.

Die Auseinandersetzung erfolgte in der kritischer Textarbeit mit den Publikationen von drei Autorinnen, durch die es möglich wurde, verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand zu werfen.

5.2 Drei unterschiedliche Perspektiven auf abweichendes Handeln

Das erste Kapitel mit der Überschrift ‚Abweichung als Perspektive der künstlerischen Bildung‘ galt der Unternehmung, Abweichung aus der Kunst kommend in der künstlerischen Bildung zu verorten.²²⁸ Dieses Vorhaben wurde durch die kritische Rekonstruktion und Analyse einer Publikation von Carl-Peter Buschkühle durchgeführt.²²⁹ Im zweiten Kapitel formulierte ich eine künstlerische Kunstvermittlung, die es ermöglicht, Abweichung als Bruch und Veränderung von Wiederholung und Konvention zu praktizieren.²³⁰ Hier nahm ich Anleihe bei zwei Texten von Eva Sturm.²³¹ Im dritten Kapitel kam Abweichung im Licht ihrer emanzipatorischen Möglichkeiten in den Blick und wurde unter den Voraussetzungen

228 Siehe S. 17.

229 Carl-Peter Buschkühle: *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*, Athena-Verlag: Oberhausen 2017.

230 Siehe S. 43.

231 Eva Sturm: *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze, Turia + Kant*: Wien 2011; dies.: Sturm, Eva: *Mit dem was sich zeigt. Über das Unvorhersehbare in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung*. In: Klaus-Peter Busse/Karl-Josef Pazzini (Hg.): *(Un) Vorhersehbares Lernen: Kunst – Kultur – Bild (= Studien zur Kunstdidaktik, Band 6)*, Books on Demand: Norderstedt 2008, 71–92.

einer politischen Pädagogik gefasst.²³² Dies war das Ergebnis der Arbeit an zwei Texten von Nora Sternfeld.²³³

5.3 Erkenntniswege über die Form abweichenden kunstpädagogischen Handelns im Rückblick

Zunächst zeigt das erste Kapitel den Versuch, Abweichung – aus der Kunst heraus – innerhalb der künstlerischen Bildung zu verorten. Buschkühles Theorie setzt auf konstruktive und mimetische Fähigkeiten²³⁴, deren Übung eine künstlerische Lebensführung²³⁵ ermöglicht. Abweichung zeigt sich in einer solchen künstlerischen Lebensführung in der Konstruktion von sozialen Normen²³⁶ sowie im Übertreten über solche Normen durch ästhetische Freiheit²³⁷. Die Konstruktion und die Übertretung von sozialen Normen innerhalb einer künstlerischen Lebensführung umfassen damit die Thematik von

232 Siehe S. 64.

233 Nora Sternfeld: *Verlernen vermitteln* (Kunstpädagogische Positionen, Band 30), Universität Köln: Köln 2014; dies.: *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*, Turia + Kant: Wien 2008.

234 Vgl. Buschkühle 2017, 189.

235 Vgl. ebd., 232.

236 Vgl. ebd., 238.

237 Vgl. ebd., 240.

Norm und Abweichung. Insofern als die Fähigkeiten zur Konstruktion wie zur Übertretung sozialer Normen in der Auseinandersetzung der Schülerinnen mit dem Werk geübt werden, kommt dem kunstpädagogischen Handeln dabei nur eine Randposition zu. Lehrenden fällt in Buschkühles künstlerischer Bildung zum Großteil die Arbeit zu, einen passenden Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen die Schülerinnen sich in den Werkprozess begeben können.²³⁸ Dabei stellt sich die Frage, wie Schülerinnen lernen sollen, ästhetische Freiheit anzuwenden, wenn sie sich in einem vorgegebenen Rahmen bewegen, auf dessen Gestaltung sie nur begrenzten Einfluss haben. Die Voreingenommenheit der Lehrperson steht in dieser Hinsicht im Verdacht, Parameter zu setzen, die den zur Debatte stehenden Kunstbegriff schließen, statt ihn zu öffnen.²³⁹ Das führt zu Ende des ersten Kapitels zu einer kritischen Auseinandersetzung mit normativen Setzungen, die Buschkühle in seiner Kunsttheorie vornimmt. So bleibt am Ende des ersten Kapitels der Ausblick auf eine mit abweichendem Handeln verbundene künstlerische Lebensführung, jedoch nur als Perspektive des Bildungsgegenstands und nicht als Perspektive einer

238 Vgl. ebd., 288.

239 Vgl. ebd., 2–14.

Unterrichtspraxis.

Das zweite Kapitel beinhaltet die Formulierung eines Kunstverständnisses, das die Aufführung des Bruchs einer Wiederholung als künstlerischen Akt ermöglicht.²⁴⁰ Hier kommt ein Verständnis von Kunst zur Sprache, das in der Rezeption weiterführende Beschäftigungen provoziert. In diesem Zusammenhang kommt Kunst die Form eines Attraktors bzw. eines Katalysators zu.²⁴¹

Sofern kunstpädagogisches Handeln mit Körperlichkeit verbunden ist und Unterricht auf der Teilnahme aller Beteiligten basiert, rücken auch partizipative Kunstformen in den Blick.²⁴² Somit wird Abweichung in dieser Ausführung als performative Handlung formuliert.²⁴³ Dazu findet ein Exkurs über das zugrunde liegende Subjektverständnis statt, in dem die Kontrollierbarkeit, die Intention und die Wirkmächtigkeit solchen Handelns besprochen werden.²⁴⁴ Das Ergebnis ist die Verknüpfung dieses Subjektverständnisses mit dem formulierten Kunstverständnis.²⁴⁵ Das führt zu einer Kunstvermittlung, in

240 Siehe S. 50.

241 Siehe S. 49.

242 Siehe S. 47-49.

243 Siehe S.50.

244 Siehe S. 44-47.

245 Siehe S. 52.

welcher mit dem Bruch von Wiederholungen Räume für ästhetische Erfahrungen und Ereignisse geöffnet werden.²⁴⁶ Bildend wirken diese Räume, wenn sie Selbst- und Weltverhältnisse transformieren, sich also etwas zeigt, was vorher so nicht zu sehen war.²⁴⁷ Diese Veränderung in der Wahrnehmung lässt sich dabei nicht vorhersehen. Die Konsequenz ist, dass Brüche in Hinblick auf relativ beständige, auf Wiederholung basierende Strukturen vorbereitet werden können, die Wirkung in Bezug auf Bildungseffekte aber nicht planbar ist.

Im dritten Kapitel kommt Abweichung im Licht ihrer emanzipatorischen Möglichkeiten in den Blick.²⁴⁸ Das pädagogische Verhältnis und die Institution der Schule scheinen hier als Einrichtungen auf, die zur Stabilisierung von Herrschaft dienen. Emanzipatorisches Handeln ist eines, das sich dieser Stabilisierung von Herrschaft widersetzt und Herrschaft durchkreuzt.²⁴⁹

Das Subjekt, das Foucault zufolge selbst Effekt von Machtstrukturen ist, durchkreuzt Herrschaft allerdings nicht, um dadurch zu persönlicher Autonomie zu gelangen, denn Autonomie würde voraussetzen,

246 Siehe S. 54-58.

247 Siehe S. 53.

248 Siehe S. 64.

249 Siehe S. 64.

dass es eine Position außerhalb von Macht gäbe.²⁵⁰ Emanzipatorische Handlungen sind dennoch möglich, und im zweiten Teil des Kapitels werden sie in der Form der Kritik als Frage²⁵¹ wie auch in einer Politisierung von Bildung²⁵² vorgestellt. Welches Wissen in der Schule produziert und reproduziert wird, wird in Hinblick auf herrschaftsstabilisierende Mechanismen und Praktiken befragt. Als Dekonstruktion, Verschiebung und Erweiterung des Kanons als eines mächtigen Instruments der Herrschaftssicherung wird dabei das Konzept des ‚Verlernens‘ vorgestellt.²⁵³

250 Siehe S. 64.

251 Siehe S. 71.

252 Siehe S. 73.

253 Siehe S. 75.

5.4 Kapitelübergreifende Erkenntnisse

Rückblickend lassen sich aus dem Verhältnis von Subjekt und Norm unterschiedliche vorläufige Schlüsse ziehen.

Aus der Beschäftigung mit dem deleuzianischen Subjekt im Kapitel ‚Kunstvermittlung als Abweichung‘ ging hervor, dass sich dieses aus einer konstitutiven Unsicherheit heraus handlungsmächtig fühlt.²⁵⁴ Dies führt zu dem Schluss, dass sein Handeln kein klares Ziel haben kann, insofern als es auf das Unvorhersehbare ausgerichtet ist.

Im Kapitel ‚Abweichung als emanzipatorisches Handeln‘ wird das foucaultsche Subjekt vorgestellt als eines, das aus Machtdiskursen hervorgeht.²⁵⁵ Dieses Subjekt vermag sich kritisch und dekonstruktiv gegen diese Diskurse zu wenden und weist dazu die Kritik in der Form der Frage als widerständige Handlungsform aus. Die Diskurse werden als mächtige Wissensarten beschrieben, und ein widerständiges Handeln richtet sich gegen diese Wissensarten.²⁵⁶ Den in den beiden Kapiteln vorgestellten Subjekten ist ein unterschiedliches Maß an Handlungsmacht

254 Siehe S. 44-47.

255 Vgl. Sternfeld 2008, 87.

256 Vgl. Sternfeld 2014, 15.

gegeben. Weil sich im Kapitel ‚Kunstvermittlung als Abweichung‘ die Norm nicht explizit als politischer Gegner darstellt und das Subjekt daher nicht im Rahmen struktureller Ungleichheit positioniert wird, richtet sich dieses Subjekt auch nicht gegen ein klar definiertes Ziel, als solches dem Kampf gegen die strukturelle Ungleichheit.

Das in diesem Kapitel vorgestellte Handeln geht gleichwohl ebenfalls als emanzipatorisches Handeln aus meiner Untersuchung hervor. Es richtet sich nicht explizit gegen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, thematisiert aber die Wiederholung als die grundsätzliche Figur der Reproduktion, der Bestätigung von Konvention und der Stabilisierung von Ungleichheit.²⁵⁷ Wiederholung zeigt sich so auch als Faktor von gesellschaftlicher Ungleichheit. Der Bruch von Wiederholungen ist demgemäß die Übung des Bruches von stabilisierenden Mechanismen, die durch Wiederholung ihre Macht bestätigen. Während in der Beschäftigung mit Sternfelds Konzept des Verlernens die Kunst oft auf die gesellschaftliche Identität der Künstlerin verkürzt wirkt und die Form nur in politischer Hinsicht besprochen wird, scheinen Aspekte der Ästhetik verloren zu gehen. Die Formel, dass jede Bildung politisch ist,

257 Siehe S. 52-55.

sehe ich Gefahr laufen, sich dogmatisch auf die Darstellbarkeit von Kunst auszuwirken. Auch wenn gilt, dass jede ästhetische Entscheidung die Stabilisierung oder Veränderung eines Herrschaftsverhältnisses begünstigt²⁵⁸, bleibt mit dem im zweiten Kapitel ausgeführten Subjektverständnis zu sagen, dass die Wirkung einer ästhetischen Entscheidung eben nicht vorhersehbar und kontrollierbar ist.²⁵⁹ Politische Bildung (und Bildung ist, wie besprochen, immer politisch) kann mitunter sogar umgekehrt wirken, wenn sie mit einer Absicht formuliert wird, die auf fixen Parametern beruht.²⁶⁰

In diesen Zusammenhang stellt sich die im letzten Kapitel angesprochene Frage neu, wie diskriminierende Beschimpfungen im Schulraum angesprochen werden können. Die Beobachtung, dass auf kritische Nachfragen meinerseits diese Kritik von den Angesprochenen parodiert und so die Beschimpfung in ihrer Wirkmacht bestätigt wird, weist darauf hin, dass die kritische Frage auch kein sicheres Mittel ist. Die Herausforderung für den Schulalltag ist es also,

258 Siehe S. 75.

259 Siehe S. 45.

260 Vgl. Sturm 2011, 207. Sturm geht hier auf den Begriff der Absicht ein und zeigt anhand des Filmes „The Draughtsman’s Contract“ von Peter Greenaway, dass das sture Festhalten an einer solchen gerade gegenteilige Effekte bewirken kann als die durch die Absicht erwünschten.

mit den Worten Foucaults gesprochen, genauso erfinderisch, beweglich und produktiv zu sein wie die Macht, deren Effekt man ist.²⁶¹

Damit komme ich abschließend zurück auf mein in der Einleitung vorgestelltes Beispiel des liegenden Lehrkörpers.

Die Lehrerin, die sich im Klassenzimmer auf den Boden legt, oder die Lehrerin, die statt zweibeinig das Klassenzimmer zu betreten, hinein robbt. Im Unterschied zur Intervention in eine vorhandene Struktur, in welcher die Lehrerin auf eine Beschimpfung reagiert, ist der liegende Lehrkörper eine Setzung, die das Selbstverständliche und Unsichtbare heraus-, und in Frage stellt. Während die Intervention in eine diskriminierende Struktur bekräftigend wirken kann, vielleicht auch, weil sie gerade selbst zur Konvention geworden ist²⁶², können neue Formen des kritischen Befragens vielleicht in nonverbalen Aktionen gefunden werden. Ich möchte diese Arbeit also mit der Überlegung beschließen, ob ein körperliches Befragen wie das des liegenden Lehrkörpers, für den Bruch mit Konventionen manchmal wirksamer sein kann, als verbale Formulierungen von Kritik.

261 Vgl. Sternfeld 2008, 98.

262 Ich meine das in dem Sinn, dass es konventioneller Weise die Lehrperson ist, die sich kritisch einmischt.

Dank

Ich bedanke mich bei Elisabeth Sattler für die Betreuung dieser Arbeit und ihre Lehre, die zugleich inspirierend, klärend und in einem positiven Sinn verwirrend auf mich gewirkt hat.

Außerdem möchte ich mich bedanken bei Marion Thuswald, Michael Herbst, Barbara Rohner, Peter Spitaler, Anna Pritz, Nora Landkammer, Jakob Lena Knebl, Elke Krasny, Anna Weiss, Irmgard Bebe, Nicole Alecu De Flers, Rolf Laven, Gert Hasenhütl, Belinda Kazeem-Kaminski, Elisabeth Priedl, Andreas Vass, Jens Kastner, Konstantin Mitgutsch, Marty Huber, Peter Hubmann, und Martin Beck. Deren Lehre und Persönlichkeit haben mich beeindruckt und verändert.

Für das Lektorat und die professionelle Unterstützung beim Schreibprozess danke ich Roman Urbaner und Michael Teichmann.

Für ihre kritischen Einsprüche, ihre emotionale Teilhabe, ihre Diskussionsbereitschaft, ihre wertvollen Verunsicherungen, und ihre unterstützenden Taten danke ich Gabi Medan, Michael Teichmann, Milo Tesselaar, Mira Tesselaar, Sava Medan, Jeanne Drache, Margaretha Zemann, Susanne Ölz, Lisa Jelem, Thea und Franziska Fend, Dirk Art Arthofer, Anna Werzowa, Jon und Juna Werzowa, Vinz Toni Schwarzbauer, Raphaela Riepl, Huxley Joesph Riepl Wilcox, Fabian Leitgeb, Sonja Pellumbi, David Heinzl, Gloria Feldner, Oliver Loderer, Sebastian Slamezka, Sophie Schagerl, Leon Müllner, Franz Joseph Windisch Grätz, Marlene Redtenbacher, Johannes Rips, und... Helene König!

Literaturverzeichnis

Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik, Athena-Verlag: Oberhausen 2017.

Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung, Juventa-Verlag: Weinheim-München 1999.

Göhlich, Michael: Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Christoph Wulf/Michael Göhlich/Jörg Zirfas (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Juventa-Verlag: Weinheim-München 2001, 25–46.

Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Einleitung, Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, kopaed: München 2006.

Knappstein, Gabriele: Fluxus. In: Butin Hubertus (Hg.): Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst, Snoeck: Köln 2014, S.89-93.

Krautz, Jochen: Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: Alexander Glas/Ulrich Heinen/Jochen Krautz/Gabriele Lieber/Monika Miller/Hubert Sowa/Bettina Uhlig (Hg.): Lernen (IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Nr. 1), kopaed: München 2015, 7–18.

McCaslin, Mary/Sotardi, Valerie A./Vega, Ruby I.: Teacher Support and Students' Self-Regulated Learning: Co-Regulation and Classroom Management. In: Edmund Emmer/Edward J. Sabornie: Handbook of Classroom Management, Routledge: London 2014, 322–343.

Preuss, Rudolf: Kunstpädagogik im institutionellen Kontext. Zauberwort Kunstvermittlung?. In: Sidonie Engels/Rudolf Preuss/Ansgar Schnurr (Hg.): Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis, kopaed: München 2013, 49–63.

Settele, Bernadett: Ins Offene. Risiko als Qualität künstlerischer Vermittlung. In: Wolfgang Brückle/Sabine Gebhardt Fink (Hg.): Künstlerische Vermittlung [Artistic Education] (Publikationsreihe der

Hochschule Luzern – Design & Kunst, Nr. 9), Hochschule Luzern: Luzern 2019, 1–5.

Sternfeld, Nora: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Turia + Kant: Wien 2008.

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln (= Kunstpädagogische Positionen, Band 30), Universität Köln: Köln 2014.

Sternfeld, Nora: Sternfeld, Nora/Kolb, Gila/Peters, Maria/Studierende und Lehrende des Studiengangs Kunst – Medien – Ästhetische Bildung/2014: Wie kann ich dann in meinem Unterricht „lehrend verlernen“?. Ein Gespräch mit Nora Sternfeld. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hg.): What’s Next? Art Education – Ein Reader, kopaed: München 2014, 333–338.

Sturm, Eva: Mit dem was sich zeigt. Über das Unvorhersehbare in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung. In: Klaus-Peter Busse/Karl-Josef Pazzini (Hg.): (Un) Vorhersehbares Lernen: Kunst – Kultur – Bild (Studien zur Kunstdidaktik, Band 6), Books on Demand: Norderstedt 2008, 71–92.

Sturm, Eva: Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze, Turia + Kant: Wien 2011.

von Hantelmann, Dorothea: How to Do Things With Art. Zur Bedeutsamkeit der Performativität von Kunst, Diaphanes: Zürich-Berlin 2007.

Osten, Marion von: Norm der Abweichung, Springer-Verlag: Zürich 2003.

Wetzel, Tanja/Lenk, Sabine: Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung, kopaed: München 2013.

Zirfas, Jörg: Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jacques Derrida. In: Christoph Wulf/Michael Göhlich/Jörg Zirfas (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Juventa-Verlag: Weinheim-München 2001, 75–100.

Internetquellen

Butler, Judith: Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: transversal multilingual webjournal 05 (2001), online unter: <https://transversal.at/transversal/0806/butler/de>; abgerufen am: 15.11.2020.

Österreichischer Lehrplan für die Sekundarstufe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html; , abgerufen am: xx.xx.2020.

Piper, Adrian: Catalysis IV, 1971 [Generali Foundation Collection], online unter: <http://foundation.generalitat/en/collection/artist/piper-adrian/artwork/catalysis-iv.html#.X0gghC1XbUI>; abgerufen am: 16.11.2020.

Ruhm, Constanze: Mann vor einem Bild. In: Texte zur Kunst, 17.7.2020, online unter: <https://www.textezurkunst.de/articles/ein-mann-vor-einem-bild/>; abgerufen am 11.11.2020.

Universität Mozarteum Salzburg: Franz Billmayer. Univ.-Prof. für Bildnerische Erziehung, online unter:

<https://www.moz.ac.at/people.php?p=50104>; abgerufen am: 9.11.2020.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Mögliche Wirksamkeit abweichenden Handelns. Privat.

Abb. 2: Joachim Penzel: Penzel in: Bering, Niehoff: Bild-Kunstgeschichte, 121, zit. nach Carl-Peter Buschkühle: Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik, Athena Verlag: Oberhausen 2017, 119.

Abb. 3: Zwischen Zentrum und Rand und Redundanz und Information. Privat.

Abb. 4: Marcel Duchamp, 1919, L.H.O.O.Q.
https://en.wikipedia.org/wiki/File:Marcel_Duchamp,_1919,_L.H.O.O.Q.jpg

Abb. 5: „Catalysis IV“, Adrian Piper, 1971
<http://foundation.generalist.at/en/collection/artist/piper-adrian/artwork/catalysis-iv.html#.X0gghC1XbUI>

Abb. 6: „Catalysis III“, Adrian Piper, 1971
<http://foundation.generalist.at/en/collection/artist/piper-adrian/artwork/catalysis-iv.html#.X0gghC1XbUI>

Abb.7: Intellektuelle Diskurse im Kampf um die Deutungsmacht, Privat.

Abb. 8: Referatliste, Privat.

Curriculum Vitae

Stanislaus Medan

geb. in Graz, 1988

medanstanislaus@gmail.com

www.medanstanislaus.com

Ausbildung

2020: Diplomstudium künstlerisches Lehramt (BE und WE), Akademie der bildenden Künste, Wien.

2016: Diplomstudium der bildenden Kunst, an der Akademie der bildenden Künste in der Klasse für textuelle Bildhauerei, Wien.

2009: Matura an der HTBLA Ortwein, Schwerpunkt Kunst und Kommunikations- design, Graz.

Berufsweg

2019 bis dato

Schachlehrer an diversen Volksschulen in Wien.

2019: Textbeitrag in: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.) (in Arbeit): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. (Erscheint 2021 im transcript Verlag).

2019:

Illustrationen für das Bidbook der Bewerbung der Region Salzkammergut als Kulturhauptstadt 2024.

2019: Bildbeitrag für das gendersensible Ausmalbuch „Mal Anders!“ in Kooperation mit Checkpot, Verein zur Förderung sozialen Engagements, kultureller Vielfalt & kulinarischer Genüsse.

2019:

Schauspieler im Stück „Yo Escribo“ der Wiener Festwochen, Wien.

2018:

Plakat zur Bewerbung des Arzneipflanzengartens der pharmakognosischen Abteilung der Universität Wien

2018:

Illustrator und Workshopleiter für das Buchprojekt

„Das Tüffelbuch“, Kunstlabor, Graz 2018,- ein experimentelles Sprachlehrbuch für jugendliche Flüchtlinge. Entstanden in einer Zusammenarbeit mit UniT Graz.

2015-2018:

Lehrer für bildnerische Erziehung am Ballsporthgymnasium, Wien.

2017:

MUMOK Themenrundgang und Workshops zum Thema Fluxus Pingpong im Rahmen der Ausstellung zu Julius Koller.

2015-2017:

Bildbeiträge für:

SYN Magazin für Theater-, Film - und Medienwissenschaft 11/2015 „künstlich. Ambivalenzen des Artefakts“.

Biorama Magazin für nachhaltigen Lebensstil, Wien.

Celeste Club, Wien.

Samenköller, Graz.

BAF Magazin, Wien.

2016: Nominierung

Hans Meid Kinderillustrationspreis.

2012-2014:

Ausstellungsrezensent für artmagazin.cc.

2012-2014:

Interviewer für Oral History Interviews für die
technische Mediathek, Wien.

2010-2014:

Komparsen der Wiener Staatsoper für die Oper
„La Clemenza di Tito“ unter der Regie von Jürgen
Flimm, Wien.

2011:

Hüttenwirt auf der Holzmeisteralm am hinteren
Gosausee, Oberösterreich.

2010-2012:

Fahrradtaxifahrer Faxi, Wien.

2010: Garderobier im Cafe Wirt, Wien.

Bildende Kunst

2016:

Ausstellungsbeteiligung: Kunsthalle Völkermarkt
„The scent for her“, Interaktive Installation.

2015:

Institut für Raumkunst, Universität der angewandten
Künste, Wien: „Raumtennisturnier“. Interaktive In-
stallation.

2015: Ausstellungsbeteiligung:

Beitrag zur Kunstmesse Parallel für den offspace
wellwellwell
„écriture automatique et nouveau“.

2014: Ausstellungsbeteiligung: Ubik Space im WUK
Wien, „Das Sonnenerlebnis“.

2011: Ausstellungsbeteiligung: Forum Stadtpark
Graz, Move Festival „Das weisse Eck“.

2011:

Ausstellungsbeteiligung: Kunstmuseum St. Pölten,
Damisch und Klasse, „Wem die Stunde schlägt“.

2009:

Ausstellungsbeteiligung: Medienfabrik Graz, Rondo
„Ohne Titel“.

2009:

Einzelprojekt: Rondo Graz, „Zeichnungen“.

2003:

Ausstellungsbeteiligung, Das Labyrinth, kuratiert
von France de Ranchin, Paulustor Graz „Was ist
schon normal?“

im Rahmen von Kulturhauptstadt Graz 2003.

