

**Wie geht Kunst?**



Eva Voermanek, Silke Wißmann (Hg.)

# Wie geht Kunst?

**Künstlerische Prozesse bei SchülerInnen und LehrerInnen**

Ein *Nach*Lesebuch mit Beiträgen von:

Heiner Andresen

Bernhard Balkenhol

Benita Joswig

Hajo Krohn

Wolfgang Legler

Karl-Josef Pazzini

## Wie geht Kunst?

Über künstlerische Prozesse bei SchülerInnen und LehrerInnen.

Ein *Nach*Lesebuch von Eva Voermanek und Silke Wißmann mit Betrachtungen von: Heiner Andresen, Bernhard Balkenhol, Benita Joswig, Hajo Krohn, Wolfgang Legler und Karl-Josef Pazzini


Herausgeberinnen	Eva Voermanek, Silke Wißmann
Konzeption/Redaktion	Eva Voermanek, Silke Wißmann
Gestaltung	Adrienne Gräfe, Vanessa Pudelko
Umschlaggestaltung	Rikke Salomo
Lektorat	Adrienne Gräfe, Vanessa Pudelko, Alexandra Schwarz
Druck	Unidruckerei der Universität Kassel

© 2004, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

ISBN 3-89958-063-X

### Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

 Eine Veröffentlichung der Kunsthochschule Kassel  
kassel  
university  
press

Mit freundlicher Unterstützung von:



Kunsthochschule Kassel



Universität Hamburg

Universität Hamburg

Dank an

Bernhard Balkenhol, Adrienne Gräfe, Hajo Krohn, Karl-Josef Pazzini, Vanessa Pudelko, Alexandra Schwarz und an alle Autorinnen und Autoren



# Inhalt

## Einleitung 9

### I Was ist Kunst? 11

Readymade 13

Performance 15

Kontext-Kunst 17

Kunst und Rahmen 20

### II Wie geht Kunst? 25

Künstlerische Gehversuche 27

Kunst trifft Problem 29

Kunst assimiliert Problem 31

Kunst problematisiert mit Spiel 33

Kunst kristallisiert Problematisierungsgestalten 37

Kunst findet Halt 41

### III Wie geht KunstUnterricht? 49

Kunst wird angewendet 51

Kunst erzählt vom Weg 55

Der Unterricht: ›Das Haus in der Kunst‹ 58

### IV Künstlerische Prozesse bei SchülerInnen 63

Kunstspiele 65

Ausgangslage der Spiele 65

Erste Spielphase 66 | Tesafilmspiel 67 | Packpapierspiel 71 | Textspiel 77

Auswertung der ersten Spielphase 80

Zweite Spielphase 80 | Fokusspiel 81 | Skizzenspiel 87

Auswertung der zweiten Spielphase 93

Dritte Spielphase 93 | Verdichtungsspiel 94

Auswertung der dritten Spielphase 100

Gesamtauswertung der Kunstspiele 101

## **V Künstlerische Prozesse bei LehrerInnen 103**

Komponenten künstlerischer Prozesse bei LehrerInnen 105

Das künstlerische Material 106

Das künstlerische Handeln 107

Das Kunstwerk 110

Die künstlerische Haltung 111

Ziele künstlerischer Prozesse der Lehrerinnen 112

Werkbesprechungen 113

Vorbemerkungen 113

Erstes Werk: ›Wir machen mit‹ 114 | Beschreibung ›Wir machen mit‹ 114 |

Analyse und Interpretation ›Wir machen mit‹ 119

Zweites Werk: ›Hausfrauen-Klausur‹ 127 | Beschreibung ›Hausfrauen-Klausur‹ 128 |

Analyse und Interpretation ›Hausfrauen-Klausur‹ 133

Drittes Werk: ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹ 138 | Beschreibung ›Ist ein

Fußbad nur ein Fußbad?‹ 140 | Analyse und Interpretation ›Ist ein Fußbad nur  
ein Fußbad?‹ 142

Abschließende Betrachtung 146

## **VI Rückblick mit Ausblick 155**

## **VII Kommentare 161**

Heiner Andresen

Das UnterrichtSchöne 163

Bernhard Balkenhol

Aus dem Archiv 173

Benita Joswig

Der Fluss im Unterricht oder:

die Möglichkeit Fenster zu öffnen 181

Hajo Krohn

Offener Brief an die Autorinnen 185

Wolfgang Legler  
Aus einem Brief an die Autorinnen 189

Karl-Josef Pazzini  
Notizen zu »Wie geht Kunst?« 193

Bibliografie 203

Bildnachweise 205

Zu den AutorInnen 207



# Einleitung

Wie geht Kunst? Ließe sich diese Frage beantworten, wäre die Kunst entzaubert. Kunst wäre damit erlernbar wie eine Sprache, denn selbst die beste Lehre bietet kein Rezept, um KünstlerIn zu werden. Die Existenz von Kunstunterricht und Kunstakademien weist allerdings darauf hin, dass *etwas* an der Kunst vermittelbar sein muss, ohne einzelnen KünstlerInnen ihre besondere Qualität, ihre Gangart, abzusprechen.

Um herauszufinden, wie Kunst geht, müssen wir die entsprechenden Fußspuren lesen: Ob Kunst oder Nicht-Kunst, bzw. künstlerisches und nicht-künstlerisches Handeln, ist nicht die Frage dieses Buches. Wir setzen voraus, dass gegangen wird, und demnach werden verschiedene Möglichkeiten die Füße voreinander zu setzen in diesem Buch untersucht.

Grundlage dieses Buches bildet der Unterrichtsversuch in einem kombinierten Grund- und Leistungskurs an der Gesamtschule Mümmelmannsberg in Hamburg, der im Rahmen eines Unterrichtsversuchs zum Zweiten Staatsexamen ausgewertet wurde. Nach Abschluss unseres Unterrichts-Werks sind wir zu Außenstehenden geworden und betrachten die Spuren unserer Bewegungen nun von weiteren Blickwinkeln aus. Das gewährt freie Sicht auf nicht bemerkte Seitenpfade, Abkürzungen oder Trampelpfade. Auf viele Spuren sind wir erst durch Gespräche mit Dritten aufmerksam geworden, die uns glücklicherweise hartnäckig angehalten haben, den Betrachtungsstandpunkt immer wieder zu wechseln.

Zunächst stellen wir das zu betrachtende Unterrichtswerk vor: Zu Beginn stehen die künstlerischen Bezugspunkte und die sich darauf aufbauenden Kriterien an unseren Kunstunterricht: Der Kunstunterricht wird aus der Methode der Kunst begründet, entwickelt und durchgeführt. Schließlich wird der Kunstunterricht selbst zum Gegenstand der Kunst: Es folgt die erste Versuchsreihe, in der grundsätzliche Prozesse künstlerischer Auseinandersetzung mit den SchülerInnen erprobt werden. In der zweiten Versuchsreihe rückt der Unterricht selbst mit all seinen Kontexten immer mehr in das Zentrum der künstlerischen Auseinandersetzung der Lehre-

rinnen. Das Werk wird mit einem gemeinsamen Rück- und Ausblick auf diesen Unterrichtsversuch abgerundet.

Die vernachlässigten Seitenpfade und Trampelpfade werden so wiederum zum Material für ein neues Werk – ein Diskurswerk, das mit diesem Buch betrachtet werden kann.

Unser ausdrücklicher Dank gilt Bernhard Balkenhol und Karl-Josef Pazzini, die uns zu diesem Buch ermutigt haben.

Eva Voermanek und Silke Wißmann

# **I Was ist Kunst?**

**VII Kommentare**

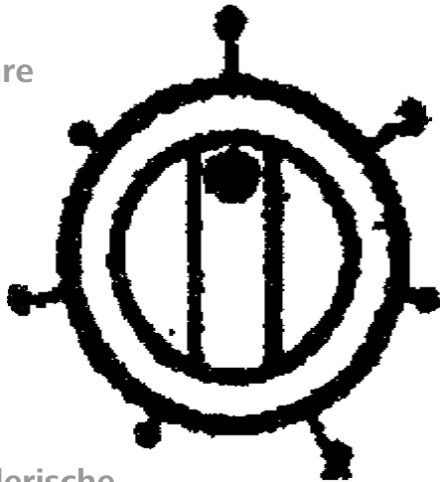
**II Wie geht Kunst?**

**VI Rückblick  
mit Ausblick**

**III Wie geht  
KunstUnterricht?**

**V Künstlerische  
Prozesse bei LehrerInnen**

**IV Künstlerische Prozesse  
bei SchülerInnen**







# Readymade

Anfang des 20. Jahrhunderts prägt Marcel Duchamp den Begriff »Ready-made«, indem er vorgefertigte oder industriell produzierte Gebrauchsgegenstände (fertig gemachte Gegenstände) ohne jede Veränderung ihrer äußeren Gestalt zu Kunstwerken erklärt. 1917 entsteht ›Fontäne‹, ein handelsübliches Männerpissoir, von Duchamp auf den Kopf gestellt und durch die Signatur mit dem imaginären Künstlernamen R. Mutt als Kunstwerk ausgewiesen. Duchamp negiert damit radikal die künstlerischen Konventionen, die sich bis dato durch stilistisches Können und die persönliche malerische oder zeichnerische Handschrift auszeichneten und formuliert mit der gesetzten Identität von Gebrauchsgegenstand und Kunstgegenstand einen denkerischen Nullpunkt in der Bildenden Kunst.

Ein Nullpunkt mit weit reichenden Konsequenzen, denn das künstlerische Interesse liegt nun nicht mehr auf der bis dahin für das Kunstwerk üblichen Nachahmungsfunktion von Wirklichkeit, sondern auf dem ideenmäßigen Umgang mit den von der Wirklichkeit hervorgebrachten Gegenständen. Mit den Readymades ergreift Duchamp geistig Besitz von den Möglichkeiten dieser Wirklichkeit: Er betrachtet ihre Erscheinungen, erforscht ihre Eigenschaften und untersucht ihre Bedingungssysteme, in diesem Fall anhand eines Pissoirs. Auf den Kopf gestellt, offenbart es eine



Marcel Duchamp ›Fontäne‹ 1917

völlig neue Perspektive. Das Wasser sprudelt nach oben und erinnert so an eine andere Erscheinung des wirklichen Lebens: eine Fontäne. Der Standpunkt, von dem aus Duchamp das Pissoir betrachtet, determiniert den herkömmlichen Gebrauch als Sanitärobjekt und verleiht dem Pissoir so eine neue Funktionalität. Diese aufmerksame Betrachtungsweise macht das Pissoir außergewöhnlich, es wird aus dem Fundus gewöhnlicher Gegenstände ausgewählt. Der Künstler agiert damit von einem neuen Standpunkt aus, er ist nicht mehr nur der, der etwas Neues schafft, sondern vor allem der, der eine neue Sichtweise für etwas schon Vorhandenes findet. Seine Rolle ändert sich vom Schöpfer illusionärer Wirklichkeiten zum Betrachter des wirklichen Lebens. Schaffen, Stil und persönliche Handschrift treten hinter der Geste des Wählens zurück. Er bildet nicht mehr Wirklichkeit ab, sondern stellt Wirklichkeit dar.

Damit entgötlicht Duchamp den Mythos der KünstlerInnen als geniale SchöpferInnen: Die KünstlerInnen befinden sich nicht mehr zwangsläufig auf der Seite der Produktion, sondern wechseln auf die Seite der Rezeption. Alltägliche rezeptive Tätigkeiten wie Betrachten und Auswählen werden zum integralen Bestandteil künstlerischen Handelns. Als RezipientInnen der ganz alltäglichen Realität aber sind die KünstlerInnen damit allen anderen RezipientInnen dieser Realität gleichgestellt. Duchamp setzt die Tätigkeit eines Künstlers mit der eines Handwerkers, Geschäftsmannes oder jedem anderen gleich; Kunst kommt damit nicht mehr von ›können‹, sondern von ›machen‹.<sup>1</sup>

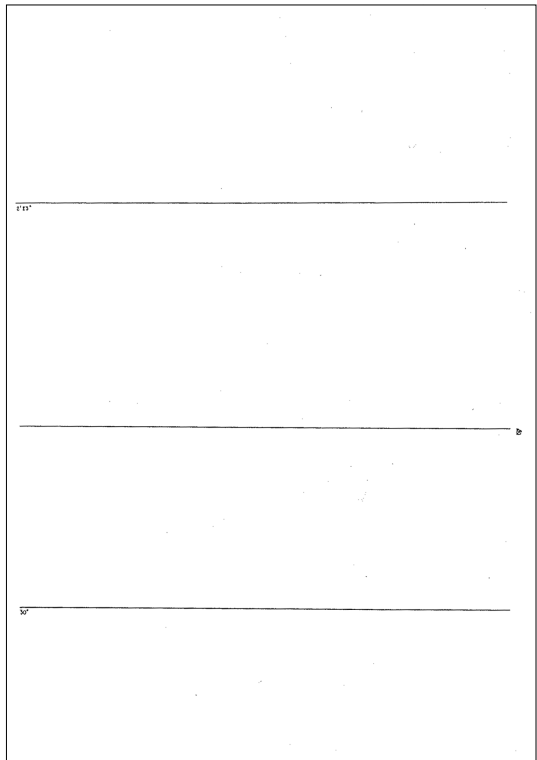
So betrachtet, bezeichnet die radikale Annäherung von Kunst und Realität aber nur scheinbar einen Nullpunkt der Kunst, impliziert Duchamps Haltung doch den Verweis, dass KünstlerInnen niemals bei Null anfangen, da jede kreative Leistung ihren Ausgangspunkt bei dem ideenmäßigen Umgang mit dem von der Realität Gegebenem nimmt. Der denkerische Nullpunkt wird damit zu der Ausgangslage für einen neues Verständnis von Kunst. Die methodische Eingliederung der Kunst in den Prozess des wirklichen Lebens eröffnet dem künstlerischen Handeln ein ungeheures Materialangebot, aus dem jede beliebige Erscheinungsform ausgewählt werden und zum Träger einer künstlerischen Artikulation gemacht werden kann. Damit ebnet die Geste Readymade den Weg für »die definitive Wende in der Kunst des 20. Jahrhunderts von der Abbildung erlebter Wirklichkeiten zur präzisen Problembenennung der komplexen Umweltsituation.«<sup>2</sup>

# Performance<sup>3</sup>

Während sich die Geste Readymade noch weitgehend auf die dinglichen Erscheinungsformen der Wirklichkeit beschränkt, erforscht die Performance (seit den 60er Jahren) die Erlebniszeiträume (Vostell) dieses neuen künstlerischen Verständnisses von Wirklichkeitsbewältigung. Neben dem Materialangebot der dinglichen Wirklichkeit werden nun auch die Komponenten Raum, Zeit, Handlung und subjektives Erleben (der KünstlerInnen und BetrachterInnen) zum Bestandteil künstlerischen Tuns.

1950 komponiert John Cage das ›Klangstück 4'33‹. In diesem Stück sitzt der Pianist 4 Minuten und 33 Sekunden lang auf dem Podium, ohne dabei die Tastatur des Klaviers zu betätigen. Der Klang des Stückes besteht allein aus den Geräuschen,

die das Publikum sich räuspernd, hustend, protestierend oder Beifall klatschend verursacht. Cage liefert hier also nicht die Partitur für ein Klavierstück, sondern er lenkt die Aufmerksamkeit des Publikums auf die Partitur der Erwartungen an ein Konzert bzw. auf das Verhalten im Konzert. Er konzentriert die Aufmerksamkeit auf einen besonders gewählten Erlebnisablauf, er zeigt diesen und stellt ihn dem Publikum damit vor Augen. Das ermöglicht dem Publikum, das kritische Erkennen der die Situation bestimmenden Faktoren und sensibilisiert es darüber hinaus auf



John Cage ›Klangstück 4'33‹ 1950

gewohnte Verhaltens- und Denkmechanismen sowie das eigene subjektive Erleben in der Situation. Im Rahmen des vom Künstler partitierten Erlebniszeitraums wird gemeinsam, live, Wirklichkeit hergestellt. Auch wenn die BetrachterInnen nicht immer mitspielende AkteurInnen der Aufführung sind, so müssen sie sich auch im Betrachten doch zumindest der authentischen Handlung des Künstlers aussetzen.<sup>4</sup> Es geht nicht mehr um das Erschaffen künstlerischer Formen oder Objekte, sondern die künstlerische Handlung wird als eine Methode begriffen, die auf der Bühne von Umwelt und Verhalten im alltäglichen Leben Situationen konstruiert, die eine neue Wirklichkeit oder zumindest eine neue Sichtweise auf die Wirklichkeit herstellen. Insbesondere beim Happening liegt der Fokus weniger auf der geplanten Aufführung, sondern viel mehr auf dem assemblagehaften Initiieren von Ereignissen mit der Möglichkeit zu ständiger Improvisation, die die bewusste Erlebnisfähigkeit der BetrachterInnen steigern. In diesem Zusammenhang rückt der Körper als Ort des Erlebens und Organ des Handelns immer weiter in das Zentrum des künstlerischen Interesses.

Das Medium Performance verlagert die Aufmerksamkeit vom Ding des Alltags hin zur Handlung, zur praktischen Selbsttätigkeit und zur Bewusstwerdung des individuellen Erlebens im Alltag. Das Kunstgeschehen gleicht sich damit an vorgefundene Situationen der alltäglichen Wirklichkeit an, so dass sich die Grenzen zwischen künstlerischem Handeln und alltäglichem Handeln weiter verflüssigen. Der mit der Geste Readymade entfaltete dingliche Fundus künstlerischen Materials gelangt damit zu einer totalen Expansion: jedes Ding innerhalb einer bestimmten Situation, jeder Moment des Handelns im Prozess des wirklichen Lebens werden künstlerisches Material, die Kunst füllt sich mit Leben.<sup>5</sup>

# Kontext-Kunst

In den 90er Jahren verlagert sich das Interesse der Kunst von der dinglichen Wirklichkeit und den in initiierten Ereignissen hergestellten realen Erlebnis- und Handlungsprozessen hin auf die konzeptuelle Seite solchen Vorgehens. Hauptaugenmerk liegt nun vor allem auf dem Kontext, in dem künstlerische Interventionen stattfinden. Kunst thematisiert damit nicht mehr nur die dingliche und prozesshafte Konstruktion von Wirklichkeiten, sondern auch die formalen, sozialen und ideologischen Bedingungen, unter denen sie ihre jeweiligen künstlerischen Artikulationen herstellt und die ökonomischen, ideologischen und sozialen Kontexte, unter denen diese Artikulationen institutionalisiert werden.



Clegg & Guttmann ›Offene Bibliothek‹ 1993

1993 errichten Clegg & Guttmann in Hamburg die ›Offene Bibliothek‹.<sup>6</sup> In drei Hamburger Stadtteilen werden im Freien funktionell entworfene Bücherregale aufgestellt. Der Bestand der Bibliothek besteht aus Büchern, die die Künstler bei den BewohnerInnen des jeweiligen Stadtteils vorher gesammelt haben. Bezüglich dieses Lesematerials gibt es keine Einschränkung. Die Bibliothek kommt ohne BibliothekarInnen oder irgendeine andere Form von Überwachung aus. Die ›Offene Bibliothek‹ unterscheidet sich damit radikal von anderen institutionalisierten Bibliotheken. Ihre

Struktur wird den StadtbewohnerInnen nicht aufgezwungen, sondern die Struktur der Bibliothek stellt sich im Gebrauch durch die StadtbewohnerInnen zu allererst her, d.h. sie wird von der Gemeinschaft der BewohnerInnen nicht nur benutzt, sondern auch entwickelt und modifiziert. Das künstlerische Interesse liegt also nicht auf den Bücherregalen als Skulpturen, sondern auf den gemeinschaftlichen Strukturen und Prozessen, die die ›Offene Bibliothek‹ im Stadtteil institutionalisieren. Die Bedingungen, unter denen die Bibliothek entsteht, stellen die Bibliothek selbst dar und sind damit das Werk. Es besteht aus den im Bücherbestand widergespiegelter Lesegewohnheiten und intellektuellen Vorlieben, der Entwicklung der Kommunikations- und Gebrauchsformen durch die BenutzerInnen sowie allen Beziehungen, die innerhalb der Gemeinschaft bei der Entstehung und dem Gebrauch der Bibliothek wirksam sind. Der Prozess der Institutionalisierung, der sich am Beispiel der ›Offenen Bibliothek‹ veranschaulicht, geht also weit über das herkömmliche Dienstleistungsunternehmen Bibliothek hinaus und stellt ein hoch komplexes Portrait der kollektiven Prozesse der Gemeinschaft vor Ort vor Augen.

Wie hier stellvertretend am Beispiel von Clegg & Guttman gezeigt, verlassen KünstlerInnen mehr und mehr die Rahmenbedingungen von Kunstproduktion und Kunstrezeption und beziehen sich zunehmend auf Kontexte außerhalb des Betriebssystems Kunst.<sup>7</sup> »So wird die institutionelle Kritik der Kunst zur künstlerischen Kritik an sozialen Institutionen.«<sup>8</sup> In diesem Sinne muss Kunst unter Einbezug aller verfügbaren Medien nun neue (kunst)kritische und kontextuelle Methoden entwickeln, die das Verwickeltsein der Kunst – in das komplexe Netz realer Beziehungen zwischen künstlerischer Äußerung, den zur Verfügung stehenden künstlerischen Sprachen, den sozialen, kulturellen und wissenschaftlichen Diskursen, historischen Strukturen und gesellschaftlichen Prozessen – im Kunstwerk beweisen: »Die Bedingungen, unter denen das Werk entsteht, werden Ausgangspunkt des Werkes oder das Werk selbst.«<sup>9</sup>

Die Grenzen von Kunst und Leben verwischen weiter: Nicht mehr nur der fertiggemachte Alltagsgegenstand oder der reale Erlebniszeitraum sind Material für künstlerisches Handeln, die gesamte gesellschaftliche Wirklichkeit wird als Readymade in die Werke mit einbezogen. »Es geht nicht mehr allein um Kritik am System Kunst, sondern um Kritik an der Wirklichkeit, um Analyse und Kreation sozialer Prozesse. [...] Die

KünstlerInnen werden zu autonomen Agenten sozialer Prozesse, zu Partisanen des Realen. [...] Das Ziel der sozialen Konstruktion von Kunst ist Teilhabe an der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit.«<sup>10</sup>

# Kunst und Rahmen

Wie die von uns gewählten künstlerischen ›Bezugspunkte‹ zeigen, setzen wir an einem erweiterten Kunstbegriff an. An einem, der sich so weit aus dem traditionellen Goldrahmen hinauslehnt, dass Kunst kaum mehr greifbar scheint. Der Rahmen hat sich ausgedehnt, dabei ist zwar das Gold etwas abgeblättert, aber dafür findet die *Wirklichkeit als Material* nun ihren festen Platz in dem etwas verbeulten Rahmen Kunst. Das hat zur Folge, dass sich die Trennschärfe zwischen künstlerischem Handeln und den Bereichen des wirklichen Lebens fast bis zur Unkenntlichkeit verwischt (↑Performance, ↑Kontext-Kunst). Kunst droht, sich in der Alltagswelt aufzulösen und darin zu verschwinden. Oder umgekehrt? Ein Pissoir ist ein Pissoir ist ein ..... oder doch kein Pissoir?<sup>11</sup>

Mit den Readymades hat Duchamp dieses Problem als erster auf den Punkt formuliert gezeigt. Erst die Signatur R. Mutt behauptet das Pissoir als Kunst, d. h. Kunst wird zur Kunst, indem sie durch das System Kunst als Kunst bezeichnet wird. Der so gesetzte denkerische Nullpunkt bildet aber nicht nur die Startposition für den Run auf den Materialfundus des wirklichen Lebens, also die Selbstdarstellung des Readymades gesellschaftliche Wirklichkeit, er bildet auch den Ausgangspunkt für die Selbstreflexion des Systems Kunst überhaupt. Mit kleinen Schritten haben sich bereits die pointillistischen und kubistischen MalerInnen vorsichtig in dieses bisher unbekannte Territorium vorgewagt: Als erste lösen sie sich vom bloßen Abbilden, indem sie ihre hergestellten Abbildungen immer auch als Abbildungen thematisieren.<sup>12</sup> Die wissenschaftlich abgeleitete Arbeitsweise visueller Wahrnehmung wird mit den Mitteln der Malerei vor Augen gestellt, d. h. die einzelnen Farbpunkte bzw. eingenommenen Perspektiven sind als Darstellungsmittel im Bild sichtbar, gelangen also selbst zur Darstellung und bedingen damit Form, Funktion und Wirkungsweise der malerischen Handlung. Hier zeigen sich erste Formen einer selbstreferentiellen Vorgehensweise: Darstellung, Prozess und Form im System Malerei thematisieren sich als Malerei. Kunst kann in diesem



Sinne als ein per se selbstreferentielles Tun verstanden werden, jede Entscheidung oder Handlung der KünstlerInnen konstituiert sich auf der Basis der Analyse, Einsicht und kontextuellen Gebundenheit in die Strukturen des jeweiligen Tuns.<sup>13</sup>

Obwohl Künstler wie Seurat oder Picasso die Konventionen der Malerei neu definieren, bleiben sie doch im goldenen Rahmen gefasst. Duchamp (und mit ihm viele andere) hingegen tritt mit einem Bein heraus, denn mit dem Einpassen der Readymades stellt Duchamp nicht mehr nur die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von künstlerischen Konventionen (Malerei, Plastik, etc.), sondern er stellt die grundsätzliche Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Kunstwerken überhaupt und damit gleichzeitig auch die Frage nach den Strukturen des Systems, die den Kunstwert festlegen.<sup>14</sup> Er formuliert damit als erster die entscheidende – wenn auch nicht entscheidbare – Frage in der Kunst des 20. Jahrhunderts.

Indem Duchamp mit einem ›Readybein‹ aus dem Rahmen Kunst steigt, setzt er sich *zwischen* Kunst und Leben. Damit gerät die Kunst zwar mit ihrem jahrhundertlang gültigen Selbstverständnis in Konflikt und verliert die Kontrolle über die eigenen Mittel, auf der anderen Seite aber wird gerade durch diese Geste der Blick auf die Strukturen des Systems Kunst selbst gelenkt. Das System Kunst, in dem Kunst gemacht wird und sich Kunst präsentiert, ist der inzwischen weit verschlungene Rahmen, durch den Kunst als Kunst überhaupt noch erkennbar ist. Kunst braucht eben doch einen Rahmen und zwar in zweierlei Hinsicht: 1. als Selbstschutz vor dem eigenen Verschwinden und 2. um der Wirklichkeit und sich selbst gegenüber aufgeschlossen zu bleiben. Denn nur indem der Rahmen die feine Grenze zum wirklichen Leben markiert, kann die Kunst dem wirklichen Leben begegnen. Das Pissoir ist eben kein Abbild, keine Illusion aber eben auch nicht das Sanitäröbjekt selbst. Vielmehr macht es als Zwitter darauf aufmerksam, wie fragwürdig und merkwürdig die Dinge sind und wie wenig wir das, was wir täglich sehen, wirklich begreifen. Die in der Kunst vor Augen gestellte Differenz des Dings an sich (das Pissoir/wirkliches Leben) und seiner künstlerischen Erscheinungsform (als Fontäne von R. Mutt/Kunstgegenstand) wird zu einer Methode, produktiv über die Wirklichkeit nachzudenken.<sup>15</sup> Der Balanceakt auf dem Rahmen zwischen Wirklichkeit und Kunst ist damit genau der Schwebebalken, der eine genauere Überprüfung unseres Wirklichkeitsverständnisses in Gang

setzt. Dass dieser Balanceakt nicht allein auf Alltagsgegenstände begrenzt bleibt, haben die Ausführungen zu Performance (↑) und Kontext-Kunst (↑) gezeigt.

Wenn aber die bisherigen Merkmale von Kunst (auratische Einzigartigkeit, handwerkliches Können und der KünstlerInnengenius) durch die Ausdehnung des Rahmens und den damit verbundenen Einschluss des wirklichen Lebens (als Material) in die Kunst außer Kraft gesetzt oder zumindest in den Hintergrund gedrängt wurden, so stellt sich die Frage nach den Kriterien von Kunst automatisch neu. In diesem Sinne schreibt Thomas Lehnerer: »Wenn der Grund dafür, dass man gewisse Bilder ›Kunstwerke‹ nennt, weder an deren spezifischem Inhalt, noch an deren objektiver Form, aber auch nicht unmittelbar an der subjektiven Wirkung festmachen kann, dann ist es, [...] vielleicht eine besondere Handlungs- oder Konkretionsform, eine besondere Genesis, die den Begriff Kunst definiert. ›Kunst‹ ist so gesehen ein Begriff, den man weder unmittelbar am Objekt noch unmittelbar am eigenen Subjekt, sondern nur an der Weise des Objektiv- und Subjektivwerdens, an der Handlungsform, also: an der ›Methode‹ erkennen kann.<sup>16</sup> Die Frage lautet dann also nicht mehr ›Ist das Kunst?‹ oder ›Wer kann Kunst?‹<sup>17</sup> sondern ›Wie geht die Kunst?‹.

## Anmerkungen

- 1 »In der gewöhnlichen Umgangssprache ist der Begriff Kreation ganz hübsch, im Grunde aber glaube ich nicht an die kreative Funktion des Künstlers. Er ist ein Mensch wie alle anderen und mehr nicht. Er macht gewisse Sachen, aber auch der Geschäftsmann macht gewisse Sachen, oder etwa nicht? Dagegen interessiert mich das Wort ›Kunst‹ ungemein. Kommt es aus dem Sanskrit, wie man mir sagte, dann bedeutet es ›machen‹. Alle aber machen etwas, und diejenigen, die Sachen auf einer Leinwand in einem Rahmen machen, heißen Künstler. Früher nannte man sie anders und besser: Handwerker. Wir alle sind Handwerker, sei es nun im zivilen, im soldatischen oder im künstlerischen Leben.«, Marcel Duchamp: S. 10f.
- 2 Karin Thomas (1972): S. 12
- 3 Performance wird hier als Sammelbegriff aller gestisch-theatralen Aktionskunst verwendet, da eine genauere Differenzierung der Teilbereiche (Happening, Fluxus, Aktion, Performance) den Rahmen der Arbeit sprengen würde.
- 4 Das ist nicht leicht zu ertragen, wenn KünstlerInnen im Rahmen ihrer Performances an den Grenzen ihrer psychischen und physischen Kräfte balancieren, wie z. B. die Performances von Marina Abramovic, Flatz oder den Wiener Aktionisten vor Augen führen.

- 5 »Duchamp hat vorfabrizierte Objekte und die Futuristen haben Geräusche zur Kunst erklärt es scheint mir heute ein wesentliches Merkmal meiner Bestrebungen und die meiner Kollegen zu sein dass das Ereignis als Ganzes welches Geräusch Objekte Bewegung Farbe Psychologie enthält als Gesamtkunstwerk erklärt wird Dadurch ergibt sich eine Verschmelzung dass Leben und Mensch Kunst sein können.«, Wolf Vostell: S. 9
- 6 1991 realisierten die beiden Künstler ein ähnliches Projekt in Graz.
- 7 Peter Weibel: S. XIV
- 8 Ebd.
- 9 Ebd.
- 10 Ebd.: S. 57
- 11 Diese Wortspiel bezieht sich auf das 1917 entstandene Readymade ›Fontäne‹ von Marcel Duchamp.
- 12 Thomas Wulffen: S. 54
- 13 vergl.: Thomas Lehnerer (1994): »Um ein ›Kunst‹-Werk hervorzubringen, müssen die einzelnen Produktionsbedingungen des Werks in ihrem jeweiligen Eigenleben anerkannt und im Ganzen als die bloßen Rahmenbedingungen der künstlerischen Arbeit begriffen werden. Die Einschränkung, durch die Kunstwerke definiert werden, betrifft daher nicht das ›Was‹, sondern das an allem ›Was‹ stets sichtbare ›Wie‹ und ›Wodurch‹: die Methode des Werks.«, S. 113
- 14 Thomas Wulffen: S. 55
- 15 Stephan Berg: S. 47f.
- 16 Thomas Lehnerer (1994): S. 86
- 17 In diesem Zusammenhang ist auch Beuys' Diktum »Jeder Mensch ein Künstler.« oder Duchamps Bezeichnung »an-artist« zu sehen.



I Was ist Kunst?

II Wie geht Kunst?

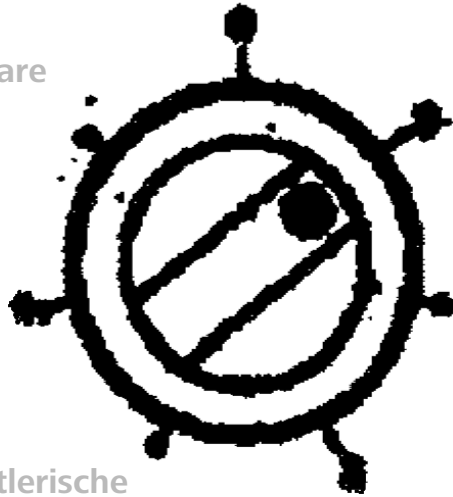
III Wie geht  
KunstUnterricht?

IV Künstlerische Prozesse  
bei SchülerInnen

V Künstlerische  
Prozesse bei LehrerInnen

VI Rückblick  
mit Ausblick

VII Kommentare

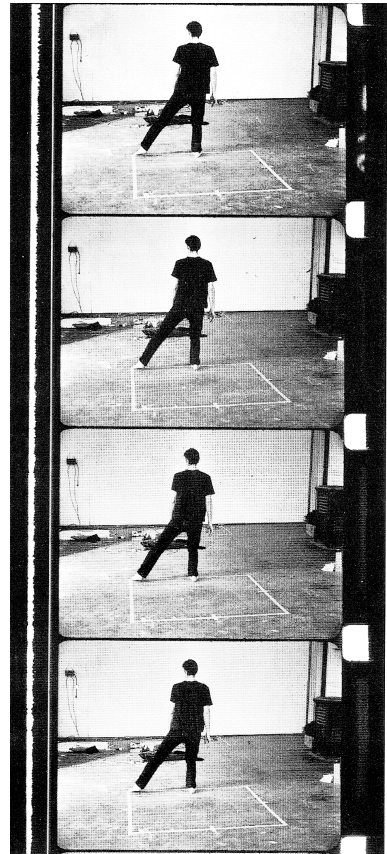




# Künstlerische Gehversuche

»Ich hatte auch die Vorstellung, dass alles, was ich tat, wenn ich mich in meinem Atelier aufhielt, Kunst war: zum Beispiel das Umhergehen. Wie bringt man das aber in ein Gefüge, damit man es als Kunst präsentieren kann? Zuerst habe ich es gefilmt, dann ein Video gemacht. Dann habe ich die Sache verkompliziert, die Kamera auf den Kopf gestellt oder auf die Seite gelegt. Oder ich habe mich bei meinem Herumgehen nach verschiedenen Klängen gerichtet.«, soweit Bruce Nauman in einem Interview.<sup>1</sup>

Inwiefern gibt dieses Zitat Aufschluss über die Eingangsfrage ›Wie geht Kunst?‹. Wir wollen versuchen, dem etwas genauer auf die Spur zu kommen, indem wir uns in die Fußstapfen Naumans begeben, sein Umhergehen als Vorgehen betrachten und es für eine genauere Betrachtung auswählen.<sup>2</sup> Dafür werden wir drei mögliche Versuchsanordnungen der Nauman'schen Gehversuche rekonstruieren und uns an folgender Ausgangslage orientieren: Nauman tritt seinem eigenen Künstlersein mit leeren Händen gegenüber und verzichtet auf Pinsel, Farbe oder Ähnliches. Ausgangsbasis und damit künstlerisches Material ist sein eigener Körper und das, was man mit dem Körper in einem Atelier tun kann. Lediglich eine Videokamera steht als Dokumentationsmedium zur Verfügung. Nauman startet also ohne weitere Ausrüstung auf seine Forschungsreise in das Abenteuer Kunst.



Bruce Nauman ›Four Videoprints‹ 1968

## Die erste Versuchsanordnung

besteht daraus, *sich der Situation vor Ort auszusetzen*, d.h. Nauman *bringt sich* mit den Gegebenheiten vor Ort *ins Spiel*: sein Körper, seine Erfahrungen, sein Wissen, seine situative Befindlichkeit, der (Atelier) Raum, die Zeit, das Künstlersein, das Umherlaufen, die an das Ohr dringenden Klänge, die Videokamera, etc. werden gleichberechtigte Spielfiguren im Abenteuer Kunst.

## Die zweite Versuchsanordnung

besteht daraus, *in dieses Spiel gestaltend einzugreifen*, z. B. durch einen bestimmten Rhythmus des Gehens, das Abschreiten einer bestimmten Form, verschiedene Arten des Gehens (tanzen, laufen, springen, etc.).

## Die dritte Versuchsanordnung

besteht aus *dem strukturierenden Eingriff durch das Medium Videokamera*, indem sie beispielsweise gedreht oder auf den Kopf gestellt wird.

Man könnte noch einige Versuchsanordnungen mehr nennen, aber ein entscheidender Hinweis auf das ›Kunst machen‹ ist schon in diesen drei Versuchsanordnungen enthalten. Gerade das vermeintliche Fehlen der Ausrüstung lenkt den Blick auf bisher nie gesehene Varianten menschlichen Gehens. Plötzlich wird das Gehen *als* Gehen interessant. Jede durchlaufene Versuchsanordnung schärft das Bewusstsein für neue Gehweisen und eröffnet weitere Perspektiven, von denen aus das Herumlaufen im Atelier betrachtet werden kann. Nauman hat sich also durch die selbst gestellten Versuchsanordnungen ein *Interesse* entwickelt oder besser gesagt: mühsam erarbeitet. Ganz im wörtlichen Sinne (inter-esse) *ist* er nun *zwischen* verschiedenen Möglichkeiten des Gehens und kommt damit zu verschiedenen Sichtweisen auf das Gehen – zu GangArten. Man könnte auch sagen, das Umhergehen ist zu einem *Problem* geworden, dessen Erforschung sich lohnt, um weitere ungeahnte Möglichkeiten des Gehens für andere sichtbar zu machen.



# Kunst trifft Problem

An dieser Stelle entfernen wir uns ein wenig von den Gehversuchen Naumans und machen einen Umweg über den Begriff des Problems. Allgemein kann man sagen, ein Problem markiert eine Fragestellung, zu der die Lösungen ganz oder teilweise fehlen. In diesem Sinne heißt es auch bei Aepli: »Wer ein Ziel hat und sieht noch nicht, wie er es erreichen wird, hat ein Problem.«<sup>3</sup> Wer ein Problem hat, muss sich also auf den Weg machen. Entscheidend hierbei ist, dass man sich auf einen Weg macht, den man noch nicht kennt. Eventuelle Gefahren auf der Expedition müssen also von vornherein mit einkalkuliert werden. Nur allzu leicht kann der Weg zum Ziel in unwegsames Gelände führen und zu einem Hindernislauf werden, der mit schwierig zu überwindenden Barrieren gepflastert ist. Entsprechend ist der Weg durch ein Problem aller Wahrscheinlichkeit nach in den wenigsten Fällen geradlinig, sondern geprägt von Richtungsänderungen, fehlenden Wegweisern, Umwegen, Sackgassen oder gar Holzwegen.

Probleme appellieren also an den Forschergeist, der sich mutig eigene Wege im Unbekannten bahnt. Einzige Anhaltspunkte beim Erschließen des Geländes sind die *eigenen Vorstellungen* und *Gangarten des Forschers*. Sie bewahren ihn davor, dass sich das Gelände in einen Irrgarten verwandelt, in dem er sich hoffnungslos zu verlaufen droht. Der Weg entsteht beim Gehen.

Vorstellungen und Gangarten sind mühsam konstruierte innere (Vorstellungs-) Bilder, die sich aus der Wahrnehmung *des* und dem Handeln *im* wirklichen Leben ergeben und im *Gedächtnis* des Forschers abgelegt wurden. Entsprechend kann der Forscher auf Erinnerungen zurückgreifen und diese erinnerten Vorstellungsbilder in das probierende Beschreiten des Neulands einbeziehen. Dabei kann es zu einem Aufeinandertreffen der versuchsweise verfolgten Pfade mit Spuren bereits früher zurückgelegter Wege kommen. Die Zeit vor dem Aufeinandertreffen ist allerdings unter Umständen von Unruhezuständen und Frustrationen begleitet, da die

bekannten Streckenabschnitte und versuchten Pfade noch lose im Unbewussten schweben. Erst wenn die im Gedächtnis gefundenen bekannten Streckenabschnitte zu den vorsichtig angelegten Pfaden in Beziehung gesetzt werden, kommt es zu Überlagerungen und Korrespondenzen, aus denen für das Neuland taugliche Umbildungen der Wegnetze hergestellt werden können. Aus dem Erkennen dieser Korrespondenzen zwischen früher angelegten Wegnetzen und neuen möglichen Routen schöpft der Forscher Zuversicht und Handlungsfantasie, so dass er das ehemals weglose Gelände erschließen und nach und nach mit einem festen Straßennetz durchziehen kann.<sup>4</sup>

Mit anderen Worten: Gewisse Versatzstücke einer Problemstruktur stehen in einem Resonanzverhältnis zu einer entsprechend strukturierten Idee im Gedächtnisspeicher des Forschers, auf deren Basis neue Vorstellungen konstruiert oder alte umstrukturiert werden können, so dass das Problem gelöst werden kann.<sup>5</sup>

Problemlösen scheint also eng verbunden zu sein mit der Beweglichkeit des Forschers im eigenen Wahrnehmungs- und Denkprozess. Der Forscher ist damit *bewusster Teilhaber* am Konstruktionsprozess, d.h. er *erlebt live* wie eigene Wegvorstellungen und Gangarten auf die Welt gebracht werden. Das legt die Vermutung nahe, dass der Anlass für das Hineinbegeben in ein Problem weniger die zu entwickelnde Lösung selbst ist, als vielmehr das bewusst probierende Beschreiten der verschlungenen Pfade auf dem Weg zur Lösung. Es geht also um das *Interesse, das bewusste Sein zwischen* alten und neuen Vorstellungen, das bewusste Miterleben der sich konstruierenden Wegnetze im Gehen.<sup>6</sup>

# Kunst assimiliert Problem

Der im Problem wandelnde Forscher ruft im Gedächtnis die Erinnerung an die Gehversuche Naumans wach. Ähnlich wie der Forscher ein Problem durchläuft und mit einem festen Straßennetz durchzieht, vagabundiert der Künstler im Problem des Gehens. Allerdings gibt es einen entscheidenden Unterschied zwischen dem Forscher und dem Künstler. Während der Forscher mehr oder weniger sein Ziel vor Augen hat und mit seinen Bemühungen um ein Straßennetz einen bestimmten Zweck, nämlich die Lösung des Problems, verfolgt, geht es dem Künstler allein um das Lustwandeln im Problem. Der Künstler hat in den seltensten Fällen ein Ziel vor Augen, das ihm den Weg weisen könnte, denn er stellt etwas Neues her, etwas, das es noch nicht gibt. Im Falle Naumans sind das neue Formen des Gehens – Gangarten. Voraussetzung dafür ist, dass das Problem des Gehens zu allererst geschaffen wird. In diesem Sinne geht Kunst über ein intelligentes Problemlösen hinaus und kann als das kreative Bemühen, sich selbst Probleme zu stellen, bezeichnet werden.<sup>7</sup> Der bewusste Zustand des Umstrukturierens, das sich *Bewegen zwischen* routinierter Wahrnehmung (bekannter Vorstellungsbilder) und abenteuerlicher Neukonstruktion von Wahrnehmungsinhalten (Ideen im Sinne neuer Sichtweisen) soll möglichst lange aufrecht erhalten oder immer wieder auf ein Neues hergestellt werden. Mit anderen Worten: Kunst stellt das bewusste Erleben lebendiger Wirklichkeitskonstruktion – *den Prozess des Problematisierens selbst* – vor Augen. In diesem Sinne ist Kunst immer wieder darum bemüht, neue Probleme zu schaffen. Kunst kann also als eine spezifische Forschung an der geistigen Beweglichkeit im Wahrnehmen und Denken verstanden werden. In diesem Zusammenhang bezeichnet Karin Thomas Kunst als ein »Bewusstwerdungstraining«:<sup>8</sup> Künstlerische Praxis befreit den Gegenstand aus dem Automatismus der Wahrnehmung, durch Verwischen, Zerreißen, Demontieren, etc. wird das gewohnte Gefüge der Dinge und ihrer Konstellationen gestört und die konstruktive Kraft einer selbständigen Entscheidung und eine neue Form

des Aufmerksamwerdens für unerwartete Geschehnisse herausgefordert. Das gewohnte Wechselverhältnis zwischen Erfahrung und Verhalten wird in Frage gestellt und gestört, was »die Basis für eine experimentelle Erprobung einer neuen Methodik des bewussten Verhaltens« bildet.<sup>9</sup> Jenes »bewusste Verhalten äußert sich einerseits in einer möglichst komplexen Aneignung und Berücksichtigung aller Bedingungsfaktoren, die den jeweiligen Prozessmoment des Realitätsablaufes bestimmen, zugleich aber auch in der Fähigkeit, die Potenz der Kreativität in praktischen Strategien der Umweltplanung und Problembewältigung zum Einsatz zu bringen.«<sup>10</sup> Entsprechend können Naumans Versuchsanordnungen rund um das Gehen als ein eben solches Bewusstseinstaining verstanden werden. Die in diesem Zusammenhang von Nauman entwickelten Gehversuche können also ihrem Wesen nach als die Bemühungen verstanden werden, sich selbst ein *Auseinandersetzungsinteresse* – also ein Problembewusstsein –, zu erarbeiten. Das Herumlaufen Naumans im Atelier kann so als die Artikulation der grundsätzlichen Frage »Wie kann ich Kunst machen?« verstanden werden, d. h. das Herumlaufen im Atelier kann als der selbst gesetzte Nullpunkt Naumans verstanden werden, den er als Anlass nimmt, sich und anderen ganz generell die Bewegung des Kunstmachens vor Augen zu führen: »Im Atelier war ich auf mich allein gestellt. Das warf die grundlegende Frage auf, was ein Künstler tut, wenn er im Atelier ganz auf sich selbst gestellt ist. [...] Die Frage kam dann auf, wie ich diese Aktivitäten strukturieren konnte, so dass sie Kunst werden [...]. An diesem Punkt rückte die Kunst als Tätigkeit gegenüber der Kunst als Produkt in den Vordergrund. Das Produkt ist nicht wichtig für das Bewusstsein. Mich beschäftigte, was ich den Tag über machen würde, wie ich von einem zum andern käme, und daneben kümmerte ich mich darum, meinen Interessenslevel über einen längeren Zeitraum zu halten [...].«<sup>11</sup>

# Kunst problematisiert mit Spiel

Der Umweg über das Problem hat gezeigt, dass ›Kunst machen‹ ähnlich wie Problematisieren geht. Wenn Kunst sich also der Methode des Problematisierens bedient, dann bleibt nun zu fragen, was die spezifische Eigenart des künstlerischen Problematisierens ausmacht. Eine Eigenart des Gehens von Kunst ist in der Seitenstraße der Problemassimilation bereits gefunden worden: Kunst verfolgt im Gegensatz zum problem-lösenden Forscher keinen Zweck. Es gibt kein vorgegebenes Problem, für das eine Lösung gefunden werden muss, sondern es gilt das Auseinander-setzungsinteresse über die Beweglichkeit im eigenen Wahrnehmungs- und Denkprozess zu allererst herzustellen. Alle künstlerischen Gehbewegungen sind Selbstzweck, um die Tätigkeit des Problematisierens bewusst zu genießen.

Allerdings geben die künstlerischen Gehversuche Naumans noch über weitere Eigenarten des Gehens von Kunst Aufschluss. Laufen wir also ein Stück zurück und betrachten die Gehversuche von einem anderen Standpunkt aus.

Die erste Versuchsanordnung zeigt, dass Nauman sich selbst mit den Gegebenheiten vor Ort *ins Spiel* bringt. Ähnlich wie das Lustwandeln im Problem ist auch das Spiel eine Tätigkeit, das nicht an einen bestimmten Zweck gebunden ist. Spielen tut man aus Vergnügen an der Tätigkeit selbst, weil man Lust hat, in einem fiktiven Handeln die geistige Beweglichkeit zu trainieren. Der Begriff des Spiels liefert also einen weiteren entscheidenden Hinweis auf die Frage ›Wie geht Kunst?‹.<sup>12</sup> Es bietet sich also wiederum ein kleiner Umweg an. Begeben wir uns zu Thomas Lehnerer und seinen Überlegungen zum Begriff des Spiels:

Spiele sind uns seit Kindertagen vertraut, wir kennen Spielplätze, Versteckspiele, Gesellschaftsspiele, Glücksspiele, Mannschaftsspiele, Wortspiele, Fantasienspiele, Liebesspiele, etc. All diesen Spielarten sind gewisse Merkmale gemeinsam: Es gibt einzelne oder mehrere SpielerInnen, Spielregeln, Spielräume, Spielzeiten, Spielmaterialien, Spielzeuge, etc.

Diese Merkmale bilden die Rahmenbedingungen des jeweiligen Spiels. Weitere Aussagen über das zu spielende Spiel können aber in der Regel nicht gemacht werden, denn ein Spiel ist in seinem Verlauf und seinem Ausgang nicht vorhersehbar. Innerhalb des Spielraumes, der Regeln, der Strategien, der SpielerInnen und Figuren bestimmt das Spiel die jeweilige Spielgestalt selbst. Wenn wirklich gespielt wird, ist das Spiel unabhängig von seinen Bedingungen und damit frei. »Der Spielausgang, das Resultat, beruht auf etwas, das man, bei aller Spielstrategie, nicht bestimmen kann, es beruht auf Freiheit –, aber nicht auf der Freiheit eines Spielers (eines Subjekts), sondern auf der Freiheit des Spiels selbst. Denn: ›Spiel haben‹ ist ›Freiheit haben‹.«<sup>13</sup>

Frei bezieht sich hier also nicht auf die schon genannte Zweckfreiheit, sondern auf die *freie Bewegungsform* des Spiels selbst, die als wechselseitiges Zusammenspiel aller am Spiel beteiligten Faktoren innerhalb eines Rahmens charakterisiert werden kann.

Wieder bei Nauman angekommen, erscheint der Gedanke, sich mit den Gegebenheiten vor Ort ins Spiel zu bringen, in einem anderen Licht und legt die Vermutung nahe, dass es sich bei den Versuchsanordnungen nicht nur um zweckfreies, lustvolles Flanieren im eigenen Problembewusstsein handelt. Vielmehr legt die erste Versuchsanordnung die selbst gesetzten Rahmenbedingungen (Atelierraum, Zeit, eigener Körper, Videokamera, Klänge, Rhythmus, etc.) fest, innerhalb derer ein *bewusstes Problematisieren mit Spiel* erprobt werden kann. In diesem Sinne markiert die Versuchsanordnung das selbst abgesteckte Spielfeld, auf dem sich Nauman am Problem des Gehens dem Abenteuer freier Problematisierungsspiele aussetzt.<sup>14</sup>

Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Frage ›Wie geht Kunst?‹. Denn indem sich Nauman in die Gehspiele begibt, stellt er sich selbst, seine Absichten, Handlungen, Erfahrungen, etc. zur Disposition. Sein künstlerisches Handeln im Atelier erscheint damit als eine Verbindung von konzeptuellem Handeln (durch Versuchsanordnung strukturiertes Herumlaufen) und intentionsfreiem, experimentellem Handeln (sich dem Gehspiel aussetzen; das Spiel passieren lassen). Die verschiedenen Sichtweisen auf das Herumlaufen und die dafür gefundenen Formen ergeben sich also nicht aus den Absichten des Künstlers Nauman oder dessen besonderen Gehkünsten, sondern aus allen gegenseitig wechselseitig wirksamen Faktoren im Gehspiel, d.h. aus der Freiheit des Gehspiels

selbst.<sup>15</sup> Gerade durch dieses Sich-Dem-Spiel-Aussetzen trainiert der Künstler seine Beweglichkeit im Wahrnehmungs- und Denkprozess, denn im Gehspiel ist Nauman immer wieder gefordert, mit den spezifischen Veränderungen in der Situation (im Spiel) adäquat zu operieren. Naumans Eingriffe *in* und Zugriffe *auf* das Gehspiel stehen in ständigem Austausch mit der Bewegung des Gehspiels selbst. Jede Entscheidung, die Nauman in der zweiten und dritten Versuchsanordnung zur Strukturierung seiner Gehspiele trifft, ist immer nur eine Möglichkeit, die bestimmte neue Möglichkeiten eröffnet, aber gleichzeitig andere Möglichkeiten ausschließt. In diesem Sinne ist Kunst ein *kommunikatives Handeln*, da das Handeln auf einem dialogischen Prinzip mit allen im Spiel auftretenden Faktoren beruht. »Man kann als Künstler, das ist deutlich, keinen Weg beschreiten, den man unabhängig nach einem Plan und aus eigener Macht beherrscht. Vielmehr muss man auch alle anderen Kräfte und Faktoren, die am Zustandekommen des Bildes beteiligt sind, in ihrer Eigenwilligkeit und Eigengesetzlichkeit anerkennen und mit ihnen ernsthaft kommunizieren. Mit einem Wort: Man muss alle Kräfte (die eigenen und die fremden) frei miteinander spielen lassen.«<sup>16</sup> Vorhandene Gedankenkonstrukte werden deshalb unter Umständen korrigiert und das Denken und Wahrnehmen auf Udenkbares hin geöffnet. *Demnach unterscheidet sich künstlerisches Handeln von geplantem Handeln, indem es als ein Handeln verstanden werden kann, das Absichten oder Ideen eben nicht bloß ausführt, sondern die eigenen Vorstellungen dem Wandel aussetzt.* So tritt bei Nauman neben die Analyse des Gehens und die Gestaltung des Gehens gleichberechtigt der freie, spielerische, an keine Hierarchien gebundene, experimentelle Umgang mit allen Ebenen, die das Herumlaufen im Spielfeld Atelier bietet. Es geht nicht mehr um das Subjekt, das sich im Objekt ausdrückt, sondern das Subjekt aktualisiert sich in der Handlung und gelangt so zu neuen Erkenntnissen. Deshalb ist in der künstlerischen Praxis selbstverständlich, »dass nicht Techniken oder Medien Träger künstlerischer Entscheidungen sind, sondern die künstlerische Intention als Bewegung auf dem Feld der Auseinandersetzung. Die je eigene Kriterien für die ›Richtigkeit‹ einer Technik, eines Mediums, einer Methode entwickeln sich erst aus dieser Auseinandersetzung.«<sup>17</sup> In diesem Sinne kann die Art des Handelns selbst als eine Form von Denken begriffen werden: Nicht der bildnerische Prozess wird dem Wahrnehmen und Denken ausgesetzt, sondern das Denken und

Wahrnehmen dem bildnerischen Prozess; eine Art denkendes Handeln also. Dies markiert eine wesentliche Gangart von Kunst,<sup>18</sup> die man mit den Worten Kleists die ›allmähliche Verfertigung des Denkens beim Handeln‹ oder im Bezug auf Nauman die ›allmähliche Verfertigung der Kunst beim Gehen‹ nennen könnte.



# Kunst kristallisiert Problematisierungsgestalten

Inzwischen haben wir ein gutes Stück Weg zurückgelegt, von unserem Ausgangspunkt, den Versuchsanordnungen Naumans, haben wir uns in Richtung Problem auf den Weg gemacht. Auf der Problemstraße haben wir einen flanierenden Forscher getroffen und etwas über die Zusammenhänge von Vorstellungen und Gedächtnis erfahren. Von dort sind wir in die kleine, aber wichtige Gasse Bewusstsein geschickt worden. Durch diese sind wir von einer anderen Seite aus wieder auf Naumans Herumlaufen gestoßen und haben ein Stadion errichtet, in dem bewusstes Problematisieren trainiert und ohne weitere Ausrichtung auf einen Zweck lustvoll erlebt werden kann. Von der Tribüne konnten wir uns einen guten Überblick über das Spielfeld verschaffen und haben uns den Versuchsanordnungen unter dem Titel Gehspiele erneut angenähert. Allerdings haben wir uns über eine Spielstraße gleich wieder von ihnen entfernt und sind auf dem ›Thomas-Lehnerer-Platz‹ gelandet. Dort haben wir viel über die Ähnlichkeiten des Spielens und des Gehens von Kunst erfahren. Dies hat uns auf die ›Allee der Freiheit‹ geführt, wo wir Kunst als das im Rahmen stattfindende freie kommunikative Spiel denkenden Handelns erklärt bekamen. Von hier aus stellt sich nun die Frage, wie das zwischen den Strukturen frei vagabundierende, denkende und kommunikative Handeln in einer Formulierung dingfest gemacht werden kann, damit es sich auch anderen als nur dem Künstler zeigt.

Diese Frage führt uns wieder zurück in unser inzwischen recht dichtes Wegnetz in der Frage ›Wie geht Kunst?‹. Zielstrebig marschieren wir wieder auf Naumans Gehversuche zu und verweilen vor der dritten Versuchsanordnung. Denn die hier genannte Videokamera ist nicht nur eine Spielfigur, die durch ihre spezifischen Eigenschaften und Möglichkeiten in die Gehspiele eingreift, sondern sie ist zugleich auch das Medium, durch welches Nauman seine Gehspiele als künstlerische

Formulierung präsentiert. Mit Hilfe der Videokamera ist es ihm möglich, sich sein eigenes Tun zeigen zu lassen, so dass er überprüfen kann, ob das freie kommunikative Spiel des Gehens in der Formulierung sichtbar und damit gelungen ist.<sup>19</sup> Mittels der Kamera kann er aus der eigenen subjektiven Verwicklung im Gehspiel heraustreten und damit das Problem von außen betrachten. Er stellt damit sich selbst und anderen das Zusammenwirken der am Spiel beteiligten Faktoren vor Augen. Der Blick von außen ermöglicht ihm also nachträglich zu begutachten, was er da wahrgenommen, empfunden, gedacht, getan und hergestellt hat, bzw. wer und was alles mitgespielt hat.<sup>20</sup> In diesem Sinne konstatiert auch Nauman: »Außenstehender zu sein und zuzusehen, wie etwas entsteht oder auch nicht entsteht, das ist wirklich faszinierend und eigenartig. Wenn es mir gelingt, aus einem Problem ein wenig herauszutreten, und dann beobachte, wie ich mich abrackere, kann ich erkennen, was ich als nächstes zu tun habe – das wird dadurch möglich, das funktioniert.«<sup>21</sup> Dieses Heraustreten aus dem Problematisierungsprozess, dem Spielfeld der eigenen Auseinandersetzung, dem eigenen Verwickeltsein, kommt einer Prüfung des Zustandegebrachten gleich, die entweder Etappen auf dem Weg zur künstlerischen Formulierung markieren oder im besten Fall die gelungene Formulierung vor Augen stellen, so dass der Künstler sie als selbständige Aussage loslassen kann.<sup>22</sup> Die Kriterien für diese Prüfung entstehen aus dem freien Spiel der Auseinandersetzung selbst, die dem Künstler erst durch das *Heraustreten aus dem Problem* und *Das-In-Den-Dialog-Treten mit dem Werk* gezeigt werden. Gegebenenfalls kriecht der Künstler nach einer Prüfung wieder zurück auf das Spielfeld der Auseinandersetzung, setzt sich mit anderen Entscheidungen und Handlungen dem Spiel erneut aus und bearbeitet so seine künstlerische Formulierung weiter. Das Heraustreten kann ihm also unter Umständen, wie Nauman sagt, zeigen, was als nächstes zu tun ist.

Demnach verliert sich Kunst also keineswegs im lustvollen Vagabundieren, sondern verdichtet dieses Vagabundieren in einer künstlerischen Formulierung. Sie stellt einen Begriff her – das Werk, in dem die Bewegung auf dem Feld der Auseinandersetzung visualisiert wird. Dadurch kristallisiert sich der Prozess und wird im Nachhinein betrachtbar. »Die Weise des Entstandenseins kann man an einem Bild vielmehr dadurch ›sehen‹, dass man zugleich ›nach-denkt‹, ›re-flektiert‹. Man muss das Bild als ›Bildung‹, als Resultat von Handlungen und Wirkkräften

ansehen und es auf diese als dessen Ursache und Gründe zurückführen. Auf diese Weise aber macht das Bild etwas sichtbar, das an sich unsichtbar ist: nämlich: Die Bewegung (oder Bewegungen), aufgrund derer es konkret ist.«<sup>23</sup> In diesem Sinne ist Kunst grundsätzlich nur im Nachhinein sichtbar, sie zeigt sich aber weder an dem Künstlersubjekt noch unmittelbar an dem Objekt, sondern vielmehr an der im Werk sichtbaren Handlungsform, in der Art und Weise der Bewegung auf dem Spielfeld der Auseinandersetzung, durch die das Werk konkret geworden ist – an der Methode.<sup>24</sup> Was Kunst ist, beweist sich demnach nicht durch das, was der Künstler will oder plant, sondern durch das, was er macht und wie er mit den anderen Wirkkräften, Energien und Kraftzusammenhängen umgeht, aus denen sich die künstlerische Formulierung konkretisiert.<sup>25</sup> In diesem Sinne stellt Kunst in eine Formulierung kristallisierte Problematisierungsgestalten – Wahrnehmungs- und Denkfiguren – vor Augen. Interessant ist also weniger das Werk als Produkt, sondern die Art und Weise wie es handelt und wie sich dazu verhalten wird.<sup>26</sup> Demnach ist das Werk als ein Modell zu verstehen, als ein versuchsweise entworfenen konzeptionelles Arrangement, mit dessen Hilfe Erfahrungen einsehbarer und handhabbarer werden. Es liefert in diesem Zusammenhang keine Antworten oder Lösungen, sondern beleuchtet die Frage, was ist die Struktur meiner (unserer) Erfahrungswirklichkeit.

Jedes Werk ist damit im wahrsten Sinne des Wortes einmalig und stellt eine originäre Erfahrungsgestalt dar, die nicht wiederholbar ist. Denn, wenn Kunst wie an den Gehversuchen Naumans hergeleitet wurde, ein denkendes Handeln auf der Basis des freien Spiels ist, dann konkretisiert sich Kunst jeweils nur in der spezifischen Situation in einer für dieses Spiel spezifischen Handlungsform, dann ist das, was in diesem spezifischen Fall Kunst ist, auf keinen anderen vergleichbaren Fall übertragbar. Die Methode – der konkrete Weg vom Anlass zur Wahrnehmungs- und Denkfigur –, muss in jedem Auseinandersetzungsspiel neu entwickelt werden. Kunst machen heißt immer Neuland betreten. In diesem Sinne gibt es in der Kunst keinen Transfer, sondern es muss jeweils wieder ein neues Spiel (eine neue Bewegung auf dem Feld der Auseinandersetzung) begonnen werden. Die konkrete Methode muss jedes mal wieder auf ein Neues hergestellt werden: »Allerdings, wie man vorzugehen hat, ist immer wieder ein Rätsel. Es gab einen Zeitpunkt, da glaubte ich, dass ich eines Tages herausbekommen würde, wie das zu machen sei: Kunst. [...] Später

habe ich eingesehen, dass es niemals so sein würde, dass es immer ein Kampf bleiben würde. Mir wurde klar, dass es bei mir nie einen festgelegten Arbeitsprozess geben würde. Ich würde ihn immer wieder neu erfinden müssen. [...] Ich wollte das nicht immer wieder von neuem durchstehen. Aber selbstverständlich muss man dauernd wiederentdecken und neu entscheiden, und das ist furchtbar.[...] Andererseits, genau deshalb ist es so interessant, Kunst zu machen, deshalb ist es die Sache wert: man macht nie zweimal das gleiche, es gibt keine Methode. Wenn ich mich hinsetze und mir ansehen will, wie ich die letzte Arbeit gemacht habe, hilft mir das bei der nächsten Arbeit nicht.«<sup>27</sup>

# Kunst findet Halt

Wenn wir nun aus dem Spielfeld der Frage ›Wie geht Kunst?‹ heraus-treten, lassen sich folgende Merkmale der künstlerischen Auseinander-setzung in einer Zusammenfassung verdichten:

Der Anlass Kunst zu machen findet sich grundsätzlich im wirklichen Leben (↑Was ist Kunst). Dieser selbst gewählte Anlass stellt den Null-Punkt einer Auseinandersetzung (Problem) dar, deren Spielfeld erst noch abgesteckt werden muss und innerhalb dessen sich der Künstler selbst ein Auseinandersetzungs*interesse* (bewusstes Problematisieren) herstellt. Ent-sprechend ist Kunst nicht an besondere Inhalte, Themen, Formen oder Techniken gebunden, sondern immer und überall in jedem Medium und Material möglich, da das, was Kunst ist, im wesentlichen eine freie kom-munikative Bewegung des Wahrnehmens, Denkens und Handelns ist (freies Problematisieren mit Spiel), die in verdichteten Formulierungen (Problematisierungsgestalten, Wahrnehmungs- und Denkfiguren) visuali-siert wird. Die Wege und Ziele dieser Bewegung im Auseinandersetzungs-feld sind nicht planbar, sondern der Künstler muss sich zu allererst selbst verwickeln, um sich später beim Ent-wickeln eigene Wege durch das Auseinandersetzungs-feld bahnen zu können. Dabei werden GangArten konkret, die als künstlerische Formulierungen selbstständig existieren. Anhand dieser Formulierungen stellt sich der Künstler selbst und anderen die Konkretion der Methode (das konkret gewordene Wegnetz mit all den darin enthaltenen Erfahrungen, Wünschen, dem Wissen, der Fantasie, der Intuition, frechen Assoziationen, Alternativen, etc.) sichtbar vor Augen.

Halt findet das künstlerische Handeln demnach nicht in einem beson-deren Stil oder einem besonderen Können, sondern einzig in der Person des Künstlers, der durch seine Auseinandersetzungsbewegung Handlungs-modelle in einer künstlerischen Formulierung kristallisiert. Die Intention des Künstlers bezieht sich hier auf den Willen zur freien Bewegung in der Auseinandersetzung und nicht auf das Durchsetzen von Absichten und Vorstellungen. »Eine der wichtigsten Fähigkeiten des Künstlers ist deshalb

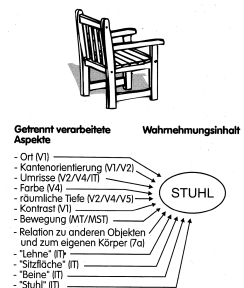
die Entschiedenheit, die Entschiedenheit, die sich aus der Sache ableitet und die Entschiedenheit der Person. Hinzu tritt die [...] dritte Ebene der Entschiedenheit: die des künstlerisch praktischen Handelns. Es ist die eigentliche Ebene künstlerischer Arbeit, die sie von anderen Arbeitsweisen abhebt.«<sup>28</sup> Das impliziert, dass der Künstler seinem Selbstverständnis nach alle seine Entscheidungen und Handlungen, die er dem freien Auseinandersetzungsspiel aussetzt mit all ihren Konsequenzen, selbst verantwortet. Diese Verantwortung verortet sich allein im positiven Selbstbild des Künstlers, in seinem Mut Neuland zu betreten, in seiner Handlungszuversicht und seiner Überzeugung, dass das, was er da macht, es *wert* ist, gemacht und gezeigt zu werden. Der Künstler hat damit keine »allgemeinverbindliche Rückbindung mehr, keine Religion«, er muss versuchen, »sie – durch Selbstdenken –, neu zu schaffen. Er muss, um überhaupt als ›Künstler‹ zu arbeiten, sich und seiner Kunst einen spezifisch ›künstlerischen‹ Sinn geben. Er hat die Freiheit.«<sup>29</sup> Die Fragen ›Was kann ich tun?‹, ›Was darf ich wünschen und hoffen?‹ und ›Wie kann ich es tun?‹ finden ihren Ursprung allein in seiner Haltung als Künstler.<sup>30</sup> In diesem Sinne heißt es auch bei Nauman: »Ein Künstler ist eher als andere Leute in der Position, seine Lebensweise in Frage zu stellen. Die Freiheit des Künstlers zu tun, was immer er oder sie will, schließt die Notwendigkeit ein, diese grundlegenden Entscheidungen zu treffen.«<sup>31</sup>

## Anmerkungen

- 1 Bruce Nauman (Interviews 1967-1988): 1996, S. 152
- 2 Aus dem anfänglichen Umherlaufen ist durch strukturierende Eingriffe Kunst in Form mehrerer Videos entstanden, z. B.: ›In übertriebener Art ein Viereck umschreitend‹ (1968), ›Tanz oder Übung am Rand eines Vierecks‹ (1968), ›Auf einer Geige eine Note spielend, während ich im Atelier herumgehe‹ (1968), ›Im Atelier herumstampfend‹ (1968)
- 3 Hans Aebli: S. 196
- 4 Für die Verfasserin bietet sich hier ein Abstecher vom Problem zu den neurophysiologischen Überlegungen zum Zustandekommen von Wahrnehmungserlebnissen an, da die Konstruktion von Bedeutung durch das Gehirn gewisse Ähnlichkeiten zu dem Anliegen der Wegnetze des Forschers aufweist: Neurophysiologisch gesehen, müssen auch Wahrnehmungsinhalte im Gehirn erst konstruiert und gelernt werden, bevor wir sie subjektiv erleben und unser Verhalten an ihnen ausrichten können. Zwar sind unsere Sinnesorgane die Schnittstelle zwischen unserem Gehirn und der Umwelt, aber sie bilden weder die Umwelt ab, noch vermitteln sie Inhalte. Was die Sinnesorgane leisten, ist lediglich eine Übersetzung der Umweltgeschehnisse in die Sprache des Gehirns. Da

das Gehirn zum großen Teil aus der Aktivität von Nervenzellen und Nervennetzen besteht, müssen die Ereignisse und Geschehnisse der Umwelt also erst in physikalisch-chemische und elektrische Erregungszustände dekonstruiert werden, bevor das Gehirn mit dem so entstandenen neuronalen Code die Bedeutung oder den Inhalt eines Umweltereignisses konstruieren kann. Bei der Übersetzung in diesen neuronalen Code verlieren die empfangenen Ereignisse allerdings ihre spezifische Bedeutung und Komplexität. In der Sprache der Neuronen sind sozusagen alle Umweltsignale gleich. Das Gehirn muss die Bedeutung der empfangenen Signale erst herstellen. Es verknüpft die einzelnen neuronalen Informationen zu Neuronennetzen, die den Signalen eine bestimmte Bedeutung zuweisen. Jedes so entstandene Neuronennetz ist eine Hypothese darüber, was ein Signal bedeuten könnte und muss nun durch das Verhalten und Handeln des Organismus in der Umwelt überprüft werden. Nur so kann das Gehirn herausfinden, ob die zugewiesene Bedeutung, im Rahmen des vorliegenden semantischen Kontextes angemessen gewählt wurde. Für bewährte Hypothesen legt das Gehirn Nerven-netze an, die im Gedächtnis abgelegt werden, so dass die Bedeutung des Signals bei Bedarf jederzeit abgerufen werden kann. Die wichtigste Leistung ist hierbei die kategoriale Wahrnehmung, die eine bestimmte Anzahl von Merkmalen (z. B. bestimmte physikalische Eigenschaften, Funktionen oder Werte) in einem Begriff zusammenfasst (z. B. Lehne, Sitzfläche, Beine, Farbe, Relation zum Körper, etc. im Begriff »Stuhl«). Um flexibel auf Veränderungen in der Umwelt zu reagieren, ist es für das Gehirn aber nicht nur notwendig bewährte Hypothesen in Form von verfestigten Nerven-netzen zu bewahren, sondern es muß auch ständig neue Bedeutungen zu den schon vorhandenen hinzukonstruieren, d. h. es werden laufend neue Neuronennetzkombinationen hergestellt, auf deren Basis das Gehirn neue Bedeutungen erzeugen kann. Die Regeln, nach denen das Gehirn die sensorischen Signale untereinander oder mit schon bestehenden sensorischen Netzen verknüpft, muss es selbst immer wieder neu entwickeln. Es gibt im Gehirn keine höchste Wahrnehmungsinstanz, die sagt, was richtig oder falsch ist, sondern nur komplexe parallel und synchron ablaufende neuronale Prozesse, die immer wieder neu oder anders hypothetisch besetzt werden und ihre zugewiesenen Bedeutung bewähren müssen. Wahrnehmung ist also keine passive Rezeption, sondern immer ein produktiver Akt, der über die durch die Sinnesorgane aufgenommenen Signale Interpretationen der Wirklichkeit herstellt und diese im Handeln überprüft und gegebenenfalls modifiziert.

- 5 »Letztlich müssen immer neue Neuronenverknüpfungen angelegt werden, die in der Lage sind, ein Verhalten zu steuern oder einen internen Zustand zu erzeugen, welcher vom Gehirn als Lösung des Problems angesehen wird. Das geschieht mit allen Mitteln, die dem Gehirn zur Verfügung stehen, und dies sind neben den aktuellen Sinnesdaten auch die Gedächtnisinhalte, die auf ihre mögliche Relevanz für die Problembewältigung hin geprüft werden müssen.«, Gerhard Roth (1997): S. 232f.
- 6 In diesem Sinne ist bei dem Neurophysiologen Gerhard Roth nachzulesen: »Ich behaupte also, dass das Auftreten von Bewusstsein wesentlich mit dem Zustand der Neuverknüpfung von Nerven-netzen verbunden ist. Je mehr Verknüpfungsaufwand getrieben wird, desto bewusster der Vorgang, und je mehr »vorgefertigte« Netzwerke für eine bestimmte kognitive oder motorische Aufgabe vorliegen, desto automatisierter und unbewusster erledigen wir diese Aufgabe. Bewusstsein ist das Eigensignal des Gehirns für die Bewältigung eines neuen Problems (ob sensorisch, motorisch oder intern-kognitiv) und des Anlegens entsprechender neuer Nerven-netze; es ist das charakteristische Merkmal, um diese Zustände von anderen unterscheiden zu können.«, Gerhard Roth (1997): S. 233



aus G. Roth, S. 255



R. Artschwager  
»Splatter Chair«

- 7 »Kunst ist ›Kreativität‹, wenn man darunter nicht nur ein intelligentes Problemlösen versteht, sondern die Fähigkeit, Probleme allererst zu entdecken.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 108. vergl. auch: »Kreativ ist jedoch der Mensch, der nicht nur Probleme zu lösen vermag, sondern der sie sich auch selbst stellt. So der Künstler oder Architekt, der sich vornimmt, ein Werk zu schaffen, das es in der geplanten Art noch nicht gibt, und so der Wissenschaftler, der ein Experiment ansetzt oder ein theoretisches Konzept entwickelt, das neu und revolutionär ist.«, Hans Aebli: S. 307
- 8 Karin Thomas (1972): S. 18
- 9 Karin Thomas (1972): S. 18
- 10 Karin Thomas (1972): S. 18
- 11 Bruce Nauman: Interviews 1967–1988: S. 113
- 12 Wir könnten hier zu einem kleinen Ausflug zu Duchamps Gedankenspielen über Malerei und Schach aufbrechen: »Schach ist an sich ein Hobby, ein kleines Spiel; jeder kann Schach spielen. Aber ich nahm es sehr ernst und freute mich daran, weil ich zwischen dem Schach und der Malerei einige gemeinsame Punkte entdeckte. Wenn sie eine Schachpartie spielen, ist es eigentlich so, als würden sie etwas entwerfen oder irgendeinen Mechanismus konstruieren, durch den sie gewinnen oder verlieren. Die Seite des Wettbewerbs ist dabei nicht von Belang, aber die Sache selbst ist sehr, sehr plastisch, und das ist es vermutlich, was mich zu diesem Spiel hinzog.«, Duchamp (Interviews und Statements): S. 60 »Ein Schachspiel ist sehr plastisch. Sie konstruieren es. Es ist eine mechanische Plastik, und mit dem Schach konstruiert man schöne Probleme.«, Duchamp: Interviews und Statements: S. 62 ... und im Anschluss böte sich noch ein kurzer Abstecher zu Aebli's Überlegungen zum Schach an: »In diesem Zusammenhang denken wir daran, dass heute an einigen Schulen Europas und Amerikas das Schachspiel und einige andere Brettspiele im Rahmen des Unterrichts behandelt und gespielt werden. Nach dem, was wir über den exemplarischen Wert dieses Spiels gesagt haben – Planen von Handlungsfolgen mit einem lebendigen Gegner, der seinerseits einen Plan hat – erkennt man den hohen formalen Wert dieser Form fiktiven Handelns. Die Durchsichtigkeit der Zusammenhänge und ihre große Tradition machen die Brettspiele attraktiv. Man könnte getrost einige Mathematikstunden der durchschnittlichen westlichen Schule gegen eine Einführung ins Schachspiel austauschen. Der Ertrag für die Denkschulung und – darüber hinaus – für die Schulung der Handlungsplanung und ihre bewegliche Verwirklichung wäre sicher vergleichbar.«, Hans Aebli: S. 321 ... aber kehren wir zurück in die Frage ›Wie geht Kunst?‹.
- 13 Thomas Lehnerer (1994): S. 66
- 14 Das Problem des Gehens ist hier durch jeden anderen Inhalt zu ersetzen, denn wie schon mehrmals erwähnt wurde, ist Kunst nicht an einen bestimmten Inhalt, ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Form gebunden, sondern beweist sich durch das ›Wodurch‹ – ihre Methode.
- 15 »Wenn mehrere verschiedene empirische Wirkungsweisen miteinander ins Spiel kommen und dabei so zusammenwirken, dass die verändernde Wirkung des einen Faktors durch die veränderte Wirkungsweise des anderen Faktors verändert wird, und dies gleichzeitig wechselseitig (sowohl in der Zeit als auch ohne Zeit) geschieht, so ist das Produkt durch keinen der Faktoren (oder deren berechenbare Summe) determiniert, sondern, was den Daseinsgrund des Produkts betrifft, entstanden aus der Freiheit eines Zusammenspiels.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 96
- 16 Thomas Lehnerer (1994): S. 105; an dieser Stelle heißt es bei Lehnerer weiter: »Dabei zeigt sich, dass ich – ›ich‹, das Künstlerbewusstsein – nur ein Faktor neben anderen bin. Schon die Motorik meiner Hand, die Bewegungen und Haltungen meines Körpers, der



Rhythmus meiner Atmung, die Art meiner Gefühle und Stimmungen, all das habe ich – ›ich‹ das Künstlerbewusstsein – nur sehr bedingt in meiner Hand. (...) Aber nicht nur das vielgliedrige System meines Körpers entwickelt unter freien, spielerischen Bedingungen ein komplexes produktives Eigenleben. Auch äußere Bedingungen, etwa das Material, die Geräte und Maschinen, die ich zur Hervorbringung meines Bildes benutze, aber auch die Erwartungen anderer Menschen, Auftraggeber oder Künstlerkollegen, besitzen gewisse Eigenwilligkeiten, die im Bild sichtbar zum Tragen kommen können. Und auch inhaltliche Bezüge können eine entsprechende Eigendynamik entwickeln. Zeichne ich einen Baum, so liegen nicht nur weitere inhaltliche Bezüge nahe (etwa: zeichne am Baum die Blätter, oder zeichne noch einen Baum, einen Vogel, eine Landschaft, etc.), sondern ich strukturiere das Bild dadurch unmittelbar auch in formaler Hinsicht. Wenn der Baum im Bild als Senkrechte steht, dann muss dem (vielleicht) aus formalen Gründen eine Waagerechte hinzugefügt werden. – Im Grunde können alle Faktoren, die an der Entstehung eines Bildes beteiligt sind, ins Spiel kommen und – vielleicht tatsächlich – frei miteinander spielen.«, (ebd.)

- 17 Bernhard Balkenhol: S. 70
- 18 Vergl.: »Zielstrebig wird das Denken dem bildnerischen Prozess ausgesetzt, im Wissen um dessen Transformationskraft. Das künstlerische Handeln unterscheidet sich vom geplanten dadurch, dass es eben keine Idee ausführt, sondern die Vorstellung dem Wandel aussetzt. Diese Veränderungen verursachen ihrerseits neue Einsichten – ein Prozess von Ordnung und Widerspruch.«, Stephan Schmidt-Wulffen: S. 108
- 19 Die Beurteilung eines gelungenen Kunstwerks definiert Lehnerer wie folgt: »Die ästhetische Beurteilung eines Kunstwerks besteht aus zwei Stücken. Erstens: Ich betrachte das Werk, fasse es mit meinen sinnlichen und intellektuellen Fähigkeiten auf und suche nach dem Grund seines konkreten Daseins, nach seinem Zweck (oder seiner Ursache). Handelt es sich tatsächlich um ein Kunstwerk, so wird die Suche nicht zu einem definitiven Abschluss kommen. Ich werde – weil das Werk aus einem Spiel produktiver Kräfte stammt – keinen (das Ganze des Werks verantwortenden) Grund finden. Ich werde vielmehr annehmen müssen, dass es sich zwar um ein Werk, ein menschliches Arbeitsprodukt, darin aber zugleich um ein (der künstlerischen Intention gemäß) letztlich zweck- und regelfreies Produkt, um ein Kunstwerk, handelt. Zweitens: Ich lenke meine Aufmerksamkeit während dieser objektivierenden Suche auf mein subjektives Empfinden und frage mich, ob das Zusammenspiel meiner Sinnes- und Denktätigkeiten (ohne bestimmten Grund) als gelungen, als tatsächlich zusammenspielend empfunden werden kann. Bezieht sich mein Empfinden – im Sinne der ästhetischen Einstellung – unmittelbar nur auf das innere Spiel und verspüre ich dabei Lust, so kann ich, nehme ich den ersten Gedanken hinzu, davon ausgehen, dass der betrachtete Gegenstand tatsächlich ein ›Kunstwerk‹ und zwar ein ›gelungenes Kunstwerk‹ ist. Die entsprechende Empfindung ist dabei von der Vorstellung begleitet, von nichts, weder von einer individuellen Disposition, noch von irgendwelchen objektiven Bestimmungen abzuhängen. Die Empfindung gründet sich vielmehr nur auf die Freiheit des entsprechenden inneren Zusammenspiels. (...) Denn wenn sich die Empfindung lediglich auf das freie Spiel gründet, dieses aber als solches – wo es ›Spiel‹ hat – von nichts abhängig ist, dann ist es auch nicht von einem Unterschied abhängig, der zwischen verschiedenen Menschen besteht. Das Empfinden daher ist mit der – berechtigten – subjektiven Vorstellung begleitet, für alle Menschen gleich – ohne Unterschied – zu gelten.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 120f.
- 20 Vergl.: »Der Künstler versucht etwas herzustellen, was er noch nie gesehen hat, was es noch nicht gibt. Er lässt sich durch sein Tun zeigen, was er wahrgenommen, empfunden, gedacht hat, was er sagen will. Entsprechend groß ist der experimentelle Charakter,

- ist das ›freie Spiel‹ (Th. Lehnerer in ›Methode der Kunst‹, 1994), d.h. das Zusammenwirken von Wissen und Erfahrung, von Wünschen und Ahnung, von Meinung und Vorstellung, Können und Tun, Zufall und Plan, Konstruktion und Passieren Lassen, etc.», Bernhard Balkenhol: S. 70
- 21 Bruce Nauman: Interviews 1967–1988: S. 154
- 22 »Es (das Kunstwerk, S. W.) ist aus nichts ableitbar, außer aus dem freien Spiel seiner Entstehungsbedingungen, d.i. dem unbestimmbaren Grund seiner Konkretion. In diesem Sinne kann man auch davon sprechen, dass sich ein Kunstwerk durch ›Selbstständigkeit‹ auszeichnet.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 112
- 23 Thomas Lehnerer (1994): S. 85f.
- 24 »(...) Kunst ist die ›Methode‹ sichtbar am Werk. Das Werk ist Kunst, weil in ihm an jeder einzelnen Stelle, in jedem Moment eine Geschichte – nämlich seine Entstehungsgeschichte, die konkrete Methode – zu sehen ist.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 84f. Den Begriff Methode beschreibt Lehnerer wie folgt: »Der Begriff der ›Methode‹ scheint mir am geeignetsten zu sein, diesen Sachverhalt – zumal heute – auf den Punkt zu bringen. Denn ›Methode‹ bezeichnet präzise das, was die ›Konkretion‹ ermöglicht: Methode ist die Produktionsform, sie ist der ›Weg zum Ziel‹. [...] Die konkrete Methode besagt, wie ein einzelnes gegebenes Produkt tatsächlich produziert ist. ›Methode‹ ist daher nicht nur derjenige Weg, der zu einem Ziel führen soll (=technische Methode), sondern zugleich auch der Weg, der sichtbar zu dem entsprechenden Ziel geführt hat (=konkrete Methode)«.», Thomas Lehnerer(1994): S. 86ff.
- 25 »Kunst ist ihrem Begriff nach wesentlich ein Tun, ein Produzieren, ein Handeln, ein Arbeiten. Aber sie ist – wie immer näher bestimmt – ein Arbeiten, das sich im Unterschied zum normalen zweckrationalen Arbeiten grundsätzlich nur am Resultat, nur am Werk beweisen kann. Denn Kunst ist nicht technische, sondern konkrete Methode. Nicht die Theorie und der Plan, sondern die Konkretion entscheidet, was Kunst (bzw. gute Kunst), und was nicht Kunst (bzw. schlechte Kunst) ist. Dem entspricht der gängige Topos, der Künstler beweist sich einzig durchs Werk, nicht durch das, was er nur will.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 88f.
- 26 Trotzdem muss das Werk als solches vor Augen stehen, andernfalls könnte die Auseinandersetzung nicht gezeigt werden und wäre demnach nicht konkret da.; vergl.: »Denn Kunst (als Methode) muss in einem wie auch immer gearteten) Objekt sichtbar werden, andernfalls wäre sie nicht konkret da.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 109
- 27 Bruce Nauman (Interviews 1967-1988): S. 147f.  
Vergl. dazu auch Lehnerer: »Dabei gilt: Ein gelungenes Werk ›sollte‹ man, wenn man es als Vorbild oder Ideal nimmt, nicht nur nicht äußerlich nachahmen, man ›kann‹ es gar nicht nachahmen. Es nutzt nichts, alle Bedingungen identisch zu reproduzieren, das entscheidende Moment des freien Austauschs zwischen den Bedingungen läßt sich dadurch nicht wiederholen, es kommt durch identische Reproduktion nicht zustande. Man muß sich vielmehr, wenn überhaupt, die Bewegungsform selbst, also die Methode aus Freiheit, zu eigen machen Man muß im Sinne von ›Nachfolge‹ ein (im Grunde jeweils neues) Spiel beginnen. Darin besteht die exemplarische Funktion für unser Handeln: Sie sind die geronnene und jederzeit frei sichtbare Form frei geglückten Handelns. Auf diese Weise aber sind sie (auch wenn dafür heute das Bewußtsein zuweilen zu fehlen scheint) gesamtgesellschaftlich eine Produktivkraft ersten Ranges. Denn an ihren Werken kann man studieren, wie Arbeit, Produktion, Handeln, Kommunikation, Lieben und Leben ohne Gewalt, ohne Herrschaft, ohne durchgängigen Zwang – frei – zu glücken vermag. [...] sie sind unmittelbar selbst ein Glück. Sie beweisen allein durch ihre Existenz, dass es überhaupt etwas in der Welt gibt, das

ohne Zwang zu gelingen und Freude (ohne Nachgeschmack) zu bereiten vermag.«,  
Thomas Lehnerer: S. 141f.

28 Bernhard Balkenhol: S. 69f.

29 Thomas Lehnerer (1994): S. 7

30 »Hinter diesen Strategien der Arbeit stehen jeweils spezifische Haltungen: der Beobachter, der Konstrukteur, der Träumer, etc., von dort aus begründen sich Vorgehensweisen bis hin zu handwerklichen Verfahren.«, Bernhard Balkenhol: S. 72

31 Bruce Nauman: Interviews 1967–1988: S. 113







# Kunst wird angewendet

Wenn es im Kunstunterricht um Kunst gehen soll, wie wir fordern, dann hat das weit reichende Konsequenzen für den Unterricht. Denn dann geht es, um mit Pazzini zu sprechen, »um eine Aporie, das heißt um wegloses Gelände, das heißt: es gibt keine schon vorher beherrschte Methode. Deshalb muss nicht absolute Ratlosigkeit ausbrechen. Es heißt ja nicht, dass es keine Methoden geben könnte, dass man keine erfinden kann. Es geht aber darum, eine Methode aus Kenntnis der Kunst und im Einsatz der eigenen Fähigkeiten zu finden – singulär zunächst und dann verantwortbar, also als einen besonderen Weg bezogen auf das Allgemeine, aber noch nicht verallgemeinert und auch gar nicht mit dem Anspruch auf Verallgemeinerung.«<sup>1</sup> Ähnliches wurde an den künstlerischen Gehversuchen Naumans entwickelt und heißt, auf den Unterricht übertragen: die spielerische Bewegung im Auseinandersetzungsfeld und die damit verbundene Artikulation selbst soll für die SchülerInnen ermöglicht werden. Es soll also tatsächlich um Kunst gehen und nicht um eine Vermittlung von Kenntnissen über Kunst, KünstlerInnen oder deren spezifische Techniken, sondern um die Anwendung der Methode Kunst – deren spezifische Handlungsform – selbst durch die SchülerInnen.<sup>2</sup>

Konkret heißt das, dass Kunstunterricht von den individuellen Anlässen ausgeht, die die SchülerInnen in den Unterricht mitbringen. Am Beispiel des flanierenden Forschers haben wir gesehen, dass Anlässe und damit potentielle Spielräume durch die im Gedächtnis gespeicherten Erfahrungen, Vorstellungen, Bedeutungen, etc. genug vorhanden sind. Die SchülerInnen sind, hier gemäß Beuys' Diktum »Jeder Mensch ein Künstler«, wie dieser Forscher zu begreifen: alle Erfahrungen, Vorstellungen, Erlebnisse, die sie brauchen, um Kunst zu machen, bringen sie bereits durch ihre Biografie mit. Die Gedächtnisse der SchülerInnen sind schon voll von Interpretationen, also von Weltwissen und Welterfahrungen, die sie zuvor hergestellt haben.<sup>3</sup> Meistens sind diese Anlässe jedoch in den Alltagserfahrungen der SchülerInnen versteckt. Sie müssen also erst aufgespürt werden,

bevor sich die SchülerInnen in einen ideenmäßigen Umgang mit diesen Anlässen verwickeln können. Dieses Aufspüren erfordert Wachsamkeit und Witterungsverhalten von Seiten der LehrerInnen. In diesem Sinne erfordert Kunstunterricht eine andere Art der Unterrichtsvorbereitung: »Ich bereite *mich* vor – zu höchster Disponibilität. Alles, na sagen wir, soviel wie möglich von dem, was sich bisher an Gelerntem und Erfahrenem in mir sedimentiert hat, soll parat stehen, griffbereit sein. Und griffbereit bist du nur mit leeren Händen. Also erscheine ich mit leeren Händen.«<sup>4</sup> Nur mit ›leeren Händen‹ also sind die LehrerInnen griffbereit für die versteckten Anlässe der SchülerInnen. Die LehrerInnen kann allenfalls einen gemeinsamen Spielrahmen schaffen, der die Anlässe in den Alltagserfahrungen aufstöbert. Gemäß der Kunst wird dieser Rahmen ein wenig verbogen und ausgedehnt sein, er wird eine Schräglage herstellen, eine Situation, die die SchülerInnen vermeintlich in die Irre führt. Denn erst die Schräglage ermöglicht es den SchülerInnen, einen anderen Blickwinkel auf ihre Alltagserfahrungen einzunehmen und die Aufmerksamkeit auf die versteckten Anlässe zu lenken. Erst dann können sie die Anlässe erkennen und zum Null-Punkt für eigene Ver- und Entwicklungen auswählen.

Allerdings haben wir anhand der künstlerischen Gehversuche Naumans auch gesehen, dass nicht nur die Anlässe individuell mitgebracht werden, auch die Herstellung des damit verbundenen Auseinandersetzungsfeldes ist nur individuell möglich, da sich das Bewusstsein erst in dem Moment in die Auseinandersetzung einschleicht, wenn sich die AkteurInnen *zwischen* der routinierten Wahrnehmung der alt bekannten Anlässe und deren fantasievollen Neukonstruktion oder Umdeutung aufhalten. Der persönliche Zugriff auf den Anlass und die damit verbundene Ergriffenheit in der Auseinandersetzung beruht also auf der Bereitschaft der SchülerInnen, sich von den Abenteuern der eigenen Wahrnehmungs- und Denktätigkeiten ergreifen zu lassen. Im Kunstunterricht geht es dann wie in der Kunst um individuelle Erlebnisse, die, wenn sie wirklich individuelle Erlebnisse sind, nur subjektiv herstellbar und erfahrbar sind.<sup>5</sup> Loslaufen und sich in der Auseinandersetzung verwickeln, diese in einem freien Spiel problematisierend entfalten und sich hinterher wieder entwickeln, müssen die SchülerInnen aus eigener Kraft. Mögliche Wege, die das Feld der Auseinandersetzung erschließen, müssen von den SchülerInnen selbst erprobt, befestigt und erzeugt werden. Den persönlichen Zugriff auf den



Anlass und die Ergriffenheit in der Auseinandersetzung kann ihnen die LehrerIn nicht abnehmen, das Feld der künstlerischen Auseinandersetzung ist nur persönlich zu durchschreiten, zu erleben, zu genießen und zu durchleiden. In diesem Sinne stellt der Unterricht nicht nur den Spielrahmen dar, in dem Anlässe aufgespürt werden, sondern auch den Spielrahmen, der eine freie Bewegung der eigenen Wahrnehmungs- und Denktätigkeit der SchülerInnen um ihre je individuellen Anlässe ermöglicht. Der Unterricht ist damit in jeder Phase abhängig von den Bewegungen, die die SchülerInnen innerhalb der künstlerischen Auseinandersetzung vollziehen. Auf welche Wege sie diese Bewegung führen und wohin sie durch diese Wege getragen werden, ist für LehrerInnen im Vorfeld nicht absehbar. Das impliziert, dass der Unterricht im Prinzip nicht planbar ist. Er ist geprägt von ständigen Richtungsänderungen und wird permanent dem Wandel ausgesetzt.

Nach diesem Verständnis von Kunstunterricht können von LehrerInnen keine Aufgaben oder Probleme gestellt werden, da sich das zu bearbeitende Problem erst aus den jeweiligen Auseinandersetzungsbewegungen der SchülerInnen ergibt. Am Anfang des Unterrichts steht allenfalls eine Setzung der LehrerInnen, eine Art Handlungsanweisung, die zum Eintritt in das Spiel anleitet und damit den Start der Auseinandersetzungsspiele initiiert. Darüber hinaus schlägt diese Spielanleitung verschiedene Spielfiguren (Materialien, Werkzeuge, etc.) vor, die dem Stand der Auseinandersetzungsbewegungen angemessen sind. Im Idealfall können die Entscheidungen für Thema, Material und Methoden aber auch von den SchülerInnen selbst gefällt werden. Ein Kunstunterricht, der sich aus der Methode Kunst begründet, beschäftigt sich also mit dem labilen Wechselspiel von Zugreifen und Ergreifen lassen, mit dem kreativen Prozess des freien Problematisierens selbst, d. h. er arbeitet an der Fähigkeit der SchülerInnen, sich selbst Probleme zu stellen, sich mit diesen ins Spiel zu bringen und aus der eigenen Tätigkeit heraus zu Orientierungen in diesem Spiel zu gelangen. Damit erfordert Kunst von den SchülerInnen einerseits Abenteuerlust und Mut, auf den Pfaden der geistigen Beweglichkeit zu flanieren, andererseits Durchhaltevermögen bei den Suchbewegungen im unwegsamen Gelände und den damit verbundenen Schwebezuständen. Die Methode Kunst kann in diesem Zusammenhang als ein Instrument des Forschens verstanden werden, das den SchülerInnen die Abenteuer der eigenen Auseinandersetzung mit der Welt vor Augen stellt. Indem im

Kunstunterricht solche Auseinandersetzungsspiele initiiert werden, wird an der Haltung der SchülerInnen gearbeitet. Denn der Mut, das Hoffen und die Zuversicht auf den Erfolg der eigenen Handlungsfähigkeit, dass das, was man da tut, gelingen möge und wert sei, anderen gezeigt und mitgeteilt zu werden, findet den Halt einzig und allein in dem positiven Selbstbild der SchülerInnenpersönlichkeit. Kunstunterricht kann damit dazu beitragen, die Ich-Stärke der SchülerInnen zu festigen.

# Kunst erzählt vom Weg

Wie im Abschnitt ›Kunst wird angewendet‹ dargelegt wurde, gibt es in der Kunst keinen Transfer, sondern nur eine immer neue Anwendung von Kunst, die aus Kenntnis der Kunst und im Einsatz der eigenen Fähigkeiten entspringt. Wie Kunst geht, kann man vor diesem Hintergrund allerdings nicht mehr wissen, schließlich bezieht sie sich – wie gezeigt – auf subjektive Erfahrungs-, Umgangs- und Handlungsweisen mit der Wirklichkeit, die nicht verallgemeinerbar, sondern singulär und schon gar nicht an bestimmte Fertigkeiten, Begabungen oder Stile gebunden sind. Die konkrete Methode, die Handlungsform, entscheidet sich von Situation zu Situation und von Subjekt zu Subjekt neu. Denn auch wenn man nicht sagen kann, wie Kunst geht und welchen Weg sie nimmt, so kann man sich doch selbst auf den Weg begeben und machen. In der Kunst geht es also immer um die Artikulation selbst. Das erfordert – wie ebenfalls gezeigt – eine andere Art der Vorbereitung, nicht der Unterricht wird vorbereitet, sondern die Lehrerin und der Lehrer bereiten sich vor, auf Wachsamkeit und Empfang gegenüber dem, was die SchülerInnen mitbringen und was es in diesem Material für die Anwendung von Kunst im Unterricht zu entdecken und zu entscheiden gibt. KunstlehrerInnen begeben sich also grundsätzlich gemeinsam mit ihren SchülerInnen auf ein ziemlich ungesichertes Terrain, auf ein Gelände, für das es weder eine Karte gibt noch im Vorfeld abschätzbar ist, welche Ausrüstung wohl angebracht wäre. Man erkundet das Gelände des ›Kunstmachens‹ gemeinsam, indem man sich von den Bewegungen der künstlerischen Auseinandersetzung tragen lässt und neugierig bleibt darauf, wohin sie einen führen wird. Das erfordert von allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten Mut und Abenteuerlust.

Entsprechend besteht die Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunden aus einer umfangreichen Reflexion des Unterrichts (den Menschen, ihren Interessen, ihren Handlungen, ihren Werken und dem Ort), woraus sich eine Diskussion der unterschiedlichen methodischen Möglichkeiten

ergibt. Nur mit ›leeren Händen‹ ist man vorbereitet mit den SchülerInnen in das sich bietende Material hineinzugreifen, zuzugreifen und sich zu verwickeln.<sup>6</sup> Die ›leeren Hände‹ sind Voraussetzung, um die Unterrichtssituation greifen zu können: Das was die SchülerInnen mitbringen, ihre Vorlieben, ihre Erfahrungen, ihre Ideen. Um die methodische Frage, *wie* man zugreifen kann, zu beantworten, bedarf es einer Orientierung an der Kunst. Spuren künstlerischer Gehversuche und Gangarten werden untersucht und den SchülerInnen vorgestellt. Damit bleibt der Unterricht auf künstlerische Positionen und Strategien bezogen, die sich an Antworten und Ausgestaltungen der Fragen ›Was kann ich machen?‹, ›Wie kann ich es machen?‹, ›Was darf ich hoffen?‹ versuchen. Gerade in Zeiten einer immer vielfältigeren Kunst in einer immer vielfältigeren Gesellschaft stellen SchülerInnen genau diese Fragen. Mit Kunstunterricht ist also gleichzeitig die Hoffnung verbunden, den SchülerInnen durch das *produktive Nachdenken* über Wirklichkeit *durch Kunst* Bezüge zwischen dem eigenen (künstlerischen) Handeln und der (Kunst) Welt aufzuzeigen, die sie zu neuen ungeahnten Möglichkeiten bringen, über diese Fragen nachzudenken.

Kunst als Kunstpädagogik anwenden heißt also: »dass ich Methoden üben muss, viele Methoden in unterschiedlichem Material, Methoden, die zeigen, dass sich ein Weg finden lässt, auch wenn man nicht ans Ziel kommt. Es geht um das ›Weg-finden‹ und die Weitergabe der Erzählung vom Weg, und das ist das Produkt, das unbedingt erforderliche Produkt.«<sup>7</sup> Auch hier bedient sich der Kunstunterricht der Kunst, die sich seit jeher mit nichts anderem beschäftigt, als Methoden für die geistige Beweglichkeit in weglosen Situationen zu entwickeln oder bereits bekannte Methoden durch Fantasie in diese Richtung sinnvoll abzuändern.<sup>8</sup> Das fängt bei dem Herstellen von Schräglagen durch Auswählen, Differenzieren und Hervorheben zur Sensibilisierung der Wahrnehmung an und geht über das Eingreifen in die Konstruktionsprozesse durch Ordnen, Umordnen, Kombinieren, Zerlegen, Entfernen, Hinzufügen, Abstrahieren, etc. bis hin zum prüfenden Distanznehmen zum eigenen Tun und dem Beraten und Sprechen über das Entstehende. Entsprechend bedient sich der Unterricht rezeptiver und produktiver Methoden der Kunst, die sich durch die eigene künstlerische Auseinandersetzung in den KunstlehrerInnen sedimentiert haben oder die sie von KünstlerInnen ›gelernt‹ haben. Durch dieses Weitergeben und Üben der Methoden wird den SchülerInnen vom

›Weg-finden‹ im Sinne Pazzinis ›erzählt‹ und damit werden sie auf den Weg gebracht, in die eigene künstlerische Auseinandersetzung hin zu ihren je individuellen Artikulationen.

### **Unterrichtsziele**

Die SchülerInnen sollen

- sich für Unerwartetes und Nichtplanbares öffnen,
- Vielseitigkeit und Beweglichkeit im Verhalten, Denken und Wahrnehmen entwickeln und zu Orientierungsfähigkeit in solchen Situationen gelangen,
- Erfahrungen im Bezug auf sich selbst und ihr eigenes Handeln machen, d. h. sich für eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Reflektions- und Handlungsmöglichkeiten sensibilisieren,
- die Verschränkung von Wahrnehmen, Empfinden, Reflektieren und Handeln als Prozess einer Interessensverdichtung entdecken und ernst nehmen,
- die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, Probleme zu stellen, zu formulieren und durch aktive Erprobung von Vorgehensweisen zu bearbeiten, aus dieser Auseinandersetzung differenzierte Lösungen entwickeln und in eine konsequente Form führen,
- Schwebezustände und Frustrationen aushalten und produktiv wenden können,
- den Eigenarten künstlerischen Handelns und den damit verbundenen Sichtweisen und Erfahrungen Anderer gewahr werden, diese tolerieren lernen und zu eigenen Sichtweisen und Erfahrungen in Beziehung setzen.

# Der Unterricht:

## ›Das Haus in der Kunst‹

### Ausgangslage

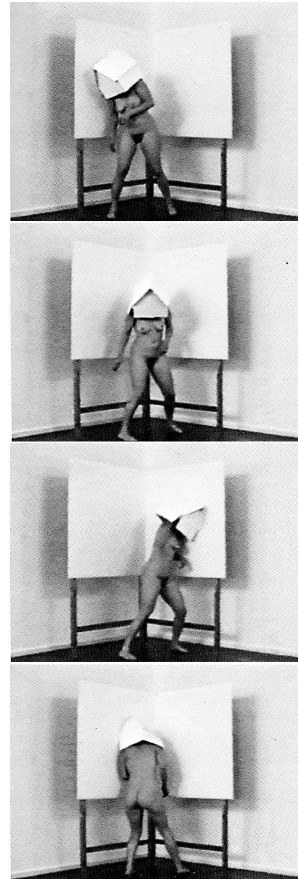
Zu Beginn des Semesters besuchten wir mit den SchülerInnen die Ausstellung ›HausSchau‹ in den Hamburger Deichtorhallen.



Andreas Schulze ›Häuser‹ 1989–2000

Dort erschienen den SchülerInnen vor allem die Arbeiten ›Häuser‹ von Andreas Schulze und ›Hausfrau-Swinging‹ von Monica Bonvicini besonders merkwürdig. Es war ihnen völlig unverständlich, wieso vorgefertigte und bei IKEA gekaufte Papphäuser oder das wilde Hin- und Herschlagen des mit einem Holzhaus überstülpten Kopfes der nackten Künstlerin Kunst sein sollte. Äußerungen wie »Das kann ich auch.«, »Mir gibt da keiner Geld für.« oder »Die ist irre und gehört in die Klappe.« belegen deutlich den konservativen Kunstbegriff der SchülerInnen, der einen großen Teil der Ausstellung in ihren Augen sinnlos und als alles andere als Kunst erscheinen ließ.

Die Fragen und Abneigungen der SchülerInnen gegen diese Art von Kunst bildete für uns einen idealen ›Aufhänger‹ für das Thema des Semesters, denn nachdem sich die SchülerInnen in den ersten zwei Semestern mit den Ursprüngen der Kunst im Zusammenhang mit Religion, den formalen Aspekten von Zeichnung und dem Thema Buch beschäftigt hatten, sollte in diesem Semester vom Kunstbegriff aus und am Kunstbegriff gearbeitet werden. Ziel des Unterrichts sollte es sein, die SchülerInnen in eine künstlerische Auseinandersetzung mit der Welt zu verwickeln. Der Unterricht sollte ihnen Möglichkeiten aufzeigen, wie durch das Instrument Kunst ein eigener Standpunkt zur Welt artikuliert werden kann.



Monica Bonvicini:  
›Hausfrau-Swinging‹ 1997

Gleichzeitig sollte jenes Instrument Kunst als eine spezifische Wahrnehmungs- und Denkweise genauer untersucht und erforscht werden, d. h. es galt, den konservativen Kunstbegriff der SchülerInnen aufzuweichen und ihn zu öffnen für die Denk- und Arbeitsweise von KünstlerInnen, die weit über die von ihnen gefundenen Techniken und Gestaltungsprinzipien hinausgeht. In diesem Sinne trafen die Merkwürdigkeiten, die die SchülerInnen an der Ausstellung bemerkten, genau in das Herz der Frage ›Was ist Kunst?‹, an der der Unterricht im nächsten halben Jahr anknüpfte.

Wie bereits erwähnt, begründet sich der von uns über ein halbes Jahr gehaltene Unterricht in dem kombinierten GK/LK 13 in der Methode

Kunst. Es ist deshalb im wahrsten Sinne des Wortes ein Unterrichts-Versuch, dessen Verlauf und Ausgang zu jeder Zeit ungewiss war. Gemäß der Kunst war der Unterricht auf subjektive Erfahrungs- und Erzeugungsprozesse der SchülerInnen ausgerichtet, durch die neue Sichtweisen und Erkenntnisse vor Augen gestellt werden. In diesem Sinne war der Unterricht nicht auf einen Wissenserwerb über Häuser oder Architektur angelegt, wie der Titel des Halbjahres (»Das Haus in der Kunst«) vermuten lassen könnte, sondern ist als die Erprobung einer spezifisch künstlerischen Umgangsweise mit der Behausung des eigenen Ichs zu begreifen. Das Thema »Haus« war hier lediglich der Null-Punkt, an dem wir mit den SchülerInnen zusammen losgelaufen sind, um uns gemeinsam in die Bewegungen der Methode Kunst zu begeben. Auf welche Richtungen uns diese Bewegungen trugen und zu welchen Aussichtspunkten sie uns führen würden, war im Vorfeld nicht absehbar. Entsprechend war es auch nicht möglich, den Unterricht zu planen. Thema, Material und Methoden ergaben sich jeweils aus der organischen Bewegung des Unterrichts selbst. Mit jeder Stunde haben wir unsere eigenen Vorstellungen von Unterricht dem Wandel ausgesetzt und sind dadurch aufmerksam geworden für weiterführende Wege. So hat sich der Unterricht von Stunde zu Stunde geformt und ist in seiner Gestalt erst im Nachhinein sichtbar geworden. Zu unserer eigenen Verblüffung ist er am Ende sogar selbst Gegenstand der Kunst geworden.

Unser Vorgehen war stets exemplarisch angelegt und hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und bleibt wie Kunst stets ausschnittshaft. Entsprechend dem künstlerischen Handeln mussten die SchülerInnen ihre künstlerischen Auseinandersetzungen situativ durchleben und durchdenken, sie fokussieren, anwenden und hinterfragen. Es war immer Ziel des Unterrichts, dass die SchülerInnen zu *ihrem* Werk gelangen, dem *eigene* Entscheidungen zugrunde liegen. Als Lehrerinnen konnten wir ihnen hierfür lediglich künstlerische Methoden an die Hand geben. Wir haben den vorliegenden Unterrichtsversuch im Sinne einer künstlerischen Produktion nicht vor-geplant, sondern stets das sich bietende (künstlerische) Material als Ausgangspunkt für weitere pädagogische oder auch künstlerische Schritte genutzt. Manchmal fanden sich erst im Nachhinein die Begründungszusammenhänge, die durch eine verdeckte Logik des Erfahrungsprozesses sichtbar wurden.



Diese Art von Unterricht forderte von uns Lehrerinnen wie SchülerInnen die Bereitschaft für experimentelle Vorgehensweisen und den Mut und die Lust, sich in das Abenteuer Kunst zu begeben. Als Lehrerinnen schöpfen wir diesen Mut aus unserer eigenen künstlerischen Auseinandersetzung und aus der Auseinandersetzung mit Kunst. Die dadurch erworbene künstlerische Haltung und damit verbundene Arbeit am und mit dem Kunstbegriff ist unser innerer Handlungsgrund und prägt damit auch unsere Haltung als Lehrerinnen.

In diesem Sinne ist ausgehend von der Deichtorhallen-Exkursion zur Ausstellung ›HausSchau‹ ein Unterrichtswerk entstanden, das sich zunächst über die Arbeit am erweiterten Materialbegriff zu konstituieren begann. In diesem Zusammenhang ist die praktische Arbeit ›Wenn ich ein (schönes) Haus wäre, dann sähe ich so aus!‹ entstanden, die im Laufe der Zeit unter den Schwerpunkten ›Fokus setzen‹, ›Skizzieren‹ und ›Verdichten‹ immer weitergeführt wurde. In diesem Zusammenhang waren die Arbeiten Anna Oppermanns von besonderem Interesse. Mit der thematischen Wiederaufnahme des Körpers als künstlerisches Material wurde die Performance ›Ich hier‹ zu einem weiteren konstitutiven Element des Unterrichtswerks. Ab diesem Zeitpunkt haben wir Lehrerinnen künstlerisch-praktisch im Unterricht mit-gearbeitet. Auch hier stand wiederum die Methode des Fokus-Setzens, Skizzierens und Verdichtens im Mittelpunkt. Ebenso begleitete der Körper als künstlerisches Material den gesamten Werkprozess des Unterrichts. Abgeschlossen wurde die Unterrichtseinheit durch performativ initiierte Unterrichtsformen: ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹ und ›Phryne vor den Richtern‹.

Während die gesamte Unterrichtssequenz von uns gemeinsam vorbereitet wurde, haben wir immer einzeln unterrichtet.

## Anmerkungen

- 1 Karl-Josef Pazzini: S. 37
- 2 »Kunstpädagogik ist vielmehr eine der möglichen Anwendungen der Kunst. Und sie ist als Pädagogik mit Bezug zur Kunst notwendig eine Anwendung, sonst ist sie lediglich Vermittlung von Kenntnissen über Kunst oder die Nutzung künstlerischer Mittel außerhalb der Kunst, so wie ein Anstreicher Pinsel benutzt.«, Karl-Josef Pazzini: S. 34
- 3 »[...] ich gehe grundsätzlich davon aus, dass mir in der Schule Menschen gegenüber treten, die als abgeschlossenes vollständiges und ganzheitliches System funktionieren. Die SchülerInnen sind voller sozialer, sachlicher, ästhetischer, methodischer Erfahrungen und Erfahrungen mit sich selbst, so dass ich von Ihnen in vielen Bereichen Kompetenz erwarten kann.«, Karin Kreyer: S. 19
- 4 Heiner Andresen: S. 23
- 5 »Das Urteil über das Wesentliche an einer Erscheinung hängt davon ab, was den Betrachter interessiert. Mit anderen Worten: es gibt kein Wesentliches an sich, sondern bloß ein Wesentliches für einen Betrachter oder für einen Handelnden. Also muss man diesen Betrachter und diesen Handelnden auffordern, darüber nachzudenken, was seine eigenen Ziele und Absichten sind.«, Hans Aebli: S. 292
- 6 »Nur wer verwickelt ist, der hat ein Problem, und nur wer das hat, der kann, muss (sich) entwickeln, um da raus zu kommen.«, Heiner Andresen: S. 23
- 7 Karl-Josef Pazzini:, S. 37
- 8 »Ich empfehle: Von Künstlern lernen! Künstlerhaltungen lernen! Als Kunsterzieher Künstler sein! Die nämlich bilden seit Jahrhunderten leistungsfähige Verhaltensweisen aus, sich in offenen, dynamischen, nichtlinearen, ungesicherten Systemen zu bewegen.«, Heiner Andresen: S. 25





# Kunstspiele

Dieser Teil der Arbeit bezieht sich auf künstlerische Prozesse bei SchülerInnen. Im Mittelpunkt steht die erste Phase des Unterrichts, die sich über ca. zwei Monate erstreckte.

Es wird exemplarisch auf die für künstlerische Prozesse wichtigen Stunden eingegangen, in denen mit den SchülerInnen grundsätzliche Verfahren künstlerischer Produktion und Rezeption erprobt und geübt wurden. Die Phase kann deshalb als eine Art Einführung in das künstlerische Arbeiten betrachtet werden.

Die entscheidenden Entwicklungen des Unterrichts sind in Anlehnung an den im Teil ›Wie geht Kunst?‹ entwickelten Begriff des Spiels jeweils in Spielverläufen skizziert. Aus diesen Spielen ergaben sich zahlreiche andere Spielmöglichkeiten, die an dieser Stelle aber nicht in das Zentrum des Unterrichts gerückt wurden. Einige dieser Möglichkeiten wurden im weiteren Verlauf des Unterrichts wieder aufgenommen (z. B. Performance im zweiten Teil des Halbjahres oder Ausstellung und Präsentation als thematischer Schwerpunkt im 4. Semester).

In der folgenden Darstellung wird nur auf die SpielerInnen des Leistungskurses eingegangen, da hier mehr Spielzeit zur Verfügung stand und entsprechend eine größere Intensität der Auseinandersetzung erreicht wurde. Die Darstellung ist exemplarisch und verweist nur auf einige SpielerInnen und deren individuelle Spielverhalten.

## Ausgangslage der Spiele

Start der Spiele sind die Fragen und Merkwürdigkeiten, die sich für die SchülerInnen aus dem Besuch der Ausstellung ›HausSchau‹ ergaben. Wie bereits erläutert (↑Ausgangslage), formulierten die SchülerInnen mit ihrem Unwillen gegenüber den Arbeiten ›Häuser‹ von Andreas Schulze und ›Hausfrau-Swinging‹ von Monica Bonvicini unbewusst die Frage ›Was ist Kunst?‹ und lieferten uns als Unterrichtenden damit den idealen

Anlass, um im kommenden Semester am und vom Kunstbegriff aus zu arbeiten. Der konservative auf schöne und handwerklich gute Ergebnisse ausgelegte Kunstbegriff der SchülerInnen sollte verflüssigt werden, um sich zu Gunsten der Spezifika künstlerischen Handelns in anderer, erweiterter Form neu zu kristallisieren. Es handelt sich also um komplizierte und schwierig zu erlernende Spiele, da sie den Prozess des künstlerischen Arbeitens selbst thematisieren. Dieser ist den SchülerInnen bisher erst in Ansätzen transparent geworden und es fällt ihnen verständlicherweise schwer, sich auf dem nicht näher bestimmten Spielfeld künstlerischer Prozesse zu bewegen. Mangelnde Erfahrung mit künstlerischen Methoden und Verfahren sowie die fehlende Spielanleitung im Spiel Kunst verlangen von den SchülerInnen nicht nur, sich eigene Strategien des Spielens zu entwickeln, sondern sich auch das Spielfeld und den Gegenstand ihres jeweiligen Spiels selbst zu erarbeiten. Mutig haben sich die SchülerInnen mit uns zusammen auf diese Spiele und die damit verbundene offene Situation des Unterrichts eingelassen. Der Umgang mit dieser offenen, auch von Durststrecken und Schwebezuständen geprägten Situation, erforderte von allen Beteiligten sehr viel Fingerspitzengefühl, da die SchülerInnen und auch die Lehrerinnen (↑Künstlerische Prozesse bei LehrerInnen) in ihren Spielen immer wieder auf ihr subjektives Erleben und ihre eigenen persönlichen Erfahrungen als einzigen Handlungsgrund verwiesen wurden.

## Erste Spielphase (5 Unterrichtsstunden)

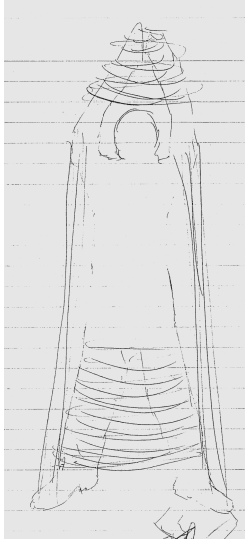
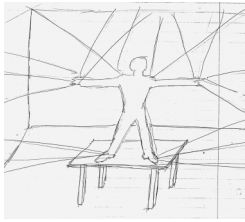
Die erste Spielphase umfasst drei Spiele, die in einem Umfang von insgesamt fünf Schulstunden durchgespielt wurden. Ziel dieser ersten Spielphase war es, einen Spielrahmen abzustecken, in dem die SchülerInnen erste Schritte in Richtung eines individuellen Auseinandersetzungsprozesses wagen können. Das erste Spiel stellt den Null-Punkt des Unterrichts dar, an dem die SchülerInnen in ihre jeweiligen Richtungen starten sollten. Im zweiten und dritten Spiel sollte die individuell eingeschlagene Richtung präzisiert und konkretisiert werden. Mit anderen Worten: Die SchülerInnen sollten den Anlass für ihre künstlerische Auseinandersetzung selbst setzen und sich an erste individuelle Prozesse freien Problematisierens herantasten.

## Tesafilmspiel (2 Unterrichtsstunden)

- Spielanleitung: ›Wenn ich ein Haus wäre, dann sähe ich so aus‹  
Spielfeld: Kunstraum  
Spielrahmen: Lehrerin, SchülerInnen, Tesafilm, der eigene Körper, Kunstraum, vorangegangene Theoriestunden, die Ausstellung ›HausSchau‹, Donnerstag 1. und 2. Stunde  
Ziele des Spiels: Die Spielanleitung, in der ein Selbstporträt in Form eines Hauses intendiert ist, soll erste Verwicklungsmöglichkeiten bieten und den SchülerInnen persönliche Anlässe für eine weitere künstlerische Auseinandersetzung aufzeigen.

### Spielverlauf

Anknüpfend an die vorangegangenen Theoriestunden, in denen der *erweiterte Materialbegriff*, *Performance* und *Kontext* erarbeitet wurde, erläutert die Lehrerin die Spielanleitung und händigt den SchülerInnen das ›erweiterte Material‹ Tesafilm aus. Weitere Materialien oder Werkzeuge sind im Rahmen des Spiels nicht vorgesehen. Die SchülerInnen sind sichtlich verunsichert über das ungewöhnliche Material und die Offenheit der Aufgabenstellung. Die Anfangsphase ist geprägt von Ungewissheit und Ratlosigkeit. Entsprechend gibt es viele Bemerkungen und Nachfragen zur Spielanleitung: »Was soll ich denn zusammenkleben?«, »Wie soll ich denn aus Tesafilm ein Haus...?«, »Das geht nicht!«, usw. Langsam kehrt Ruhe ein und die SchülerInnen beginnen mit der Arbeit. Yumiko, Chantal und Peter sitzen zunächst auf ihren Plätzen und beginnen zu zeichnen. Lediglich Kamal steht auf, begibt sich sofort in den Raum und klebt Stühle zusammen. Immer wieder sind von den SchülerInnen »Darf ich?«-Fragen zu hören (»Darf ich nicht trotzdem Pappe?«, »Darf ich eine Schere?«, Kamal beim Zusammenkleben seiner Stühle: »Darf ich das?«), die die Lehrerin nach einiger Zeit nur noch mit dem Wort ›Tesafilm‹ beantwortet. Yumiko bekundet nach einer ersten Phase des Zeichnens: »Oh, ich weiß gar nichts!«, und Chantal murmelt immer wieder »Oh, Scheiße!«, vor sich hin. Chantal und Yumiko geben nach einigen Versuchen das Zeichnen auf und beginnen auf ihrem Platz mit dem Tesafilm zu experimentieren. Yumiko stellt eine Fläche aus Tesafilm her, indem sie einen Streifen neben den anderen auf den Tisch klebt. Dabei beschwert sie sich



Peter ›Zeichnungen  
für Tesafilmspiel‹

über den Dreck auf dem Tisch, der an den Tesastreifen kleben bleibt. Dann wartet sie auf die leeren Tesarollen der anderen, da sie diese in ihrem Werk verarbeiten will. Chantal wirkt inzwischen versunken in die Tätigkeit, eine Art Iglu aus dem Tesafilm zu kleben und bekundet »Ich weiß zwar noch nicht, was das werden soll, aber ...«

Peter macht zwei Zeichnungen und steht dann auf, um die Zeichnungen in die Tat umzusetzen. Dafür braucht er Hilfe. Als erstes lässt er sich mit über dem Kopf gefalteten Händen in Tesafilm einwickeln. Die Anstrengung der Pose ist ihm ins Gesicht geschrieben und seine Entwicklung kommt einer Befreiung gleich. Nach einer kurzen Verschnaufpause beginnt er die Umsetzung der zweiten Zeichnung und lässt sich in einer Art Spinnennetz zwischen Tafel und Wand verstricken. Kurz vor Ende des Spiels werden die entstandenen Arbeiten und angefallenen Relikte auf einem Tisch aufgebaut, und die SchülerInnen stellen sich ihre Arbeiten in einer kurzen Runde gegenseitig vor. Zum Abschluss erhalten sie die Hausaufgabe, in einem Text ihr Vorgehen und ihre Gefühle beim Machen zu beschreiben.

## Spielauswertung

Die offene Situation der Spiele löste bei den SchülerInnen Irritationen aus, und die Spielanleitung, ein Selbstporträt in Form eines Hauses herzustellen, stellte zunächst eine große Herausforderung dar. Die SchülerInnen hatten sichtlich Schwierigkeiten, sich von den üblichen Vorstellungen eines Hauses, wie es ihnen im Alltag begegnet, zu lösen und den Begriff ›Haus‹ unter Einbezug des Ichs in einer geeigneten Form umzusetzen. So schreibt Peter: »Anfangs habe ich intensiv über die Aufgabenstellung nachgedacht und mir mögliche Versuche vor Augen geführt. Wobei ich zuerst nur aus dem Material ein Haus bauen wollte, da ich aber keinen direkten Zusammenhang zwischen mir und dem Haus sah, habe ich mich umorientiert.« Ähnliche Überlegungen dürften auch der Grund gewesen sein, warum Yumiko und Chantal ihr ursprüngliches Vorgehen, ein Haus



zu skizzieren und dann aus Tesafilm nachzubauen, verworfen haben. Die SchülerInnen haben also schnell gemerkt, dass sich die Spielanleitung nicht erfüllen lässt wie in der Schule übliche Aufgaben, sondern sie durch die Spielanleitung auf sich selbst zurückgeworfen sind, diese selbst inhaltlich füllen und jeden Arbeitsschritt selbst entscheiden und verantworten müssen. Wie ungewohnt dieses Vorgehen für die SchülerInnen ist, zeigt sich auch an den Darf-ich-Fragen, die vor allem zu Beginn des Spiels immer wieder aufgetaucht sind. Wir haben uns hier und in den weiteren Arbeitsphasen bewusst einer Antwort auf diese Fragen entzogen, da die eigene Entscheidung und Verantwortung dieser Entscheidung bereits ein wesentlicher Bestandteil künstlerischer Arbeit ist, der in dieser Phase des Unterrichts geübt werden sollte.

Eine weitere Schwierigkeit stellte vor allem das Material Tesafilm dar. Auch hier haben die SchülerInnen schnell gemerkt, dass es aufgrund der Widerständigkeit des Materials nicht möglich ist, eine Idee theoretisch zu entwickeln und diese dann auszuführen. So schreibt Yumiko: »Zuerst habe ich mir überlegt, wie ich als Haus aussehen würde, dann habe ich versucht, meine Eigenschaften mit dem Material optisch auszudrücken. Ich habe Skizzen gemacht, jedoch wurde mir das Problem, dieses in die Praxis umzusetzen, erst klar, als sich der Tesafilm überall verklebte und sich sozusagen selbständig machte. Also musste ich mir erst mal überlegen, wie ich mit dem Material umgehe und was ich damit machen kann.« Die SchülerInnen haben hier also erste Erfahrungen damit gemacht, was es heißt, sich mit den eigenen Vorstellungen und einem Material ins Spiel zu bringen und eine aus selbst verantworteten Entscheidungen hergestellte Form zu entwickeln. In diesem Sinne haben sie hier erste Erfahrungen mit dem *denkenden Handeln* (↑Kunst problematisiert mit Spiel) gemacht und akzeptiert, dass sich die Vorstellung von sich als Haus erst in der spielerischen Tätigkeit mit dem Material entwickelt. (↑Kunst problematisiert mit Spiel)

»Ich habe mir dann fest vorgenommen mit den Tesafilmringen zu arbeiten und habe einfach darauflos geknickt, kombiniert und geklebt. Dazu habe ich keine Skizze angefertigt, da mir immer wieder neue Ideen eingefallen sind und diese immer wieder verändert wurden. Ich habe bemerkt, dass es ohne eine feste Vorstellung des Hauses besser ging.«, schreibt Yumiko im Nachhinein.



Yumiko ›Tesafilmspiel‹

Chantals Vorgehen war hier ähnlich und ihre Äußerung »Ich weiß zwar noch nicht, was das werden soll, aber ...« beweist, dass sie beim Arbeiten vergleichbare Erfahrungen gemacht hat. Kamal hingegen entzieht sich dieser Auseinandersetzung und beharrt bis zum Schluss darauf, dass es »darum geht, eine Idee auszuführen«.



Peter ›Tesafilmspiel‹

Ganz anders bei Peter, der lange nachgedacht hat, bevor er die Arbeit begonnen hat, dann eine Skizze anfertigt und diese fast 1:1 umsetzt. Auch er geht radikal von seiner Idee aus und es war ihm wichtig, sein »Projekt zu Ende zu bringen«. Trotzdem gelangt er durch sein Projekt zu einer veränderten Wahrnehmung der Situation. Bei ihm verändern allerdings weniger die Erfahrungen im Umgang mit dem Material Tesafilem die ursprünglichen Vorstellungen von sich als Haus, sondern die Einbeziehung seines eigenen Körpers. Aus der Pose ergeben sich plötzlich vorher nicht bedachte Fragen und Erfahrungen: »Es ist voll heiß hier in den Dingen. Ich bin fertig. Muss ich so stehen bleiben? Ich habe nämlich noch eine Idee.« Reflektierend schreibt er: »Anfangs fand ich es noch lustig, bis mir die

Arme eingewickelt wurden, welche ich mit zusammengepressten Handflächen über meinen Kopf hielt. Es viel mir zunehmend schwerer, sie in dieser Position zu halten. Zudem fühlte ich mich beengt und spürte das starke Verlangen, mich losreißen zu wollen, was ich dann auch kurze Zeit später tat.« Später fasst er seine Erfahrungen dann mit den Worten »ich habe mich bearbeiten lassen«, zusammen.

In dem ersten Spiel waren die SchülerInnen also durch das Auf-Sich-Selbst-Zurückgeworfen-Sein und das Sich-Aussetzen mit grundlegenden Merkmalen künstlerischen Handelns konfrontiert, wodurch sich neue Erfahrungen sedimentierten, die für die künstlerische Auseinandersetzung auf den Unterricht weiter geleitet werden konnten. Die SchülerInnen wurden immer wieder auf die Wichtigkeit der persönlichen Entscheidung als Initiator und gestaltendes Element des eigenen Handelns verwiesen. Im Gegenzug wurde aber auch die Eigenwilligkeit des Materials als gestaltendes Element erkannt und mit in das eigene Handeln einbezogen. Es entstand so ein erster Kontakt mit dem paradoxen, aber für künstlerische

Prozesse konstitutiven Wechselspiel des Entscheidens und Passieren-Lassens bei der Formfindung und ein wichtiger Schritt in die Richtung zum ›allmählichen Verfertigen des Denkens beim Machen‹ war getan. (↑Kunst problematisiert mit Spiel)

Sicher wäre es gut gewesen, an dieser Stelle des Unterrichts detaillierter auf die Erfahrungen mit dem Material einzugehen oder ein weiteres Spiel in diese Richtung in Angriff zu nehmen. Dadurch hätte das Scheitern als eine weitere Kategorie künstlerischen Handelns gewonnen werden können. So hätte z. B. Yumikos Ärger über den dreckigen Tisch, der den Tesafilm schmutzig macht, genutzt werden können, um den vermeintlichen Fehler als Qualität zu wenden bzw. um das Material genauer auf die ihm eigenen Anmutungsqualitäten, Eigenschaften und Kontexte hin zu untersuchen.

## Packpapierspiel (2 Unterrichtsstunden)

- Spielanleitung: ›Wenn ich ein Haus wäre, dann sähe ich ... aus‹  
Spielfeld: Kunstraum  
Spielrahmen: Lehrerin, SchülerInnen, Tesafilmarbeiten, Titel, Packpapier, Schere, Kunstraum, Mittwoch 9. und 10. Stunde  
Ziele des Spiels: Der im ersten Spiel gefundene Anlass soll präzisiert und weiter bearbeitet werden.

### Vorspiel

Um die Geschehnisse der letzten Stunde an den Grundkurs zu vermitteln, stellen die SchülerInnen des Leistungskurses ihre Tesafilmarbeiten unter Einbeziehung der Hausaufgabe ›Beschreibe dein Vorgehen und deine Gefühle beim Machen‹ noch einmal vor. Zu den entstandenen Arbeiten werden außerdem Assoziationen gesammelt und über die so gefundenen Bilder mögliche Kontexte benannt. Anhand von Kamals Arbeit, bei deren Vorstellung er darauf beharrt, dass es wichtig sei »die Idee auszuführen«, entspringt eine Diskussion über Gefühle. Immer wieder wird er gefragt, ob er sich denn so chaotisch fühle wie der Unterbau seines Hauses oder ob er sich im oberen Teil – seinem Penthouse – überlegen fühle. Kamal weicht diesen Fragen immer wieder aus, indem er mit technischen Details der Umsetzung antwortet. An der Besprechung von Peters Arbeit setzt

sich diese Diskussion fort. Durch die zweideutigen Assoziationen (z. B. Fesseln), die sich in den Köpfen der SchülerInnen durch Peters Schilderung »Dann habe ich mich von Frau Wißmann einwickeln lassen.«, breit machen, droht die Besprechungssituation ins Lächerliche abzurutschen. Durch den Hinweis, dass diese Assoziationen nicht an Peters Arbeit festzumachen sind, sondern aus der Gesprächssituation resultieren, kann die Ernsthaftigkeit der Situation wieder hergestellt werden.

## **Spielverlauf**

Die SchülerInnen des Leistungskurses werden dazu aufgefordert, sich vor ihre Arbeiten zu setzen und diese still drei Minuten auf sich wirken zu lassen. Daraufhin sollen sie ihrer Arbeit einen Titel geben und diesen auf einen Zettel schreiben und neben die Arbeit legen.

Nach der Pause beginnt das zweite Spiel. In der Spielanleitung für den Leistungskurs wird das Wort »so« durch den Titel ersetzt, den die SchülerInnen ihrer Tesafilmarbeit vor der Pause gegeben haben. Damit entstehen für jeden Schüler und jede Schülerin nun individuelle Spielanleitungen. Yumiko: »Wenn ich ein Haus wäre, dann sähe ich wie ›Der Zwang‹ aus«; Chantal: »Wenn ich ein Haus wäre, dann sähe ich wie ›Der Krampf‹ aus«; Kamal: »Wenn ich ein Haus wäre, dann sähe ich wie ›... and my heart‹ aus«; Peter: »Wenn ich ein Haus wäre, dann sähe ich wie ›Torturen der Arbeit‹ aus.« Die SchülerInnen sind etwas verwundert darüber, dass sie ihre Titel nun als neue Spielanleitung wieder treffen, sind aber gleichzeitig froh, sich nach dem langen anstrengenden Gespräch wieder dem praktischen Arbeiten widmen zu können. Im Spielrahmen sind dieses Mal Packpapier und Schere als weitere Mitspieler vorgesehen. Langsam wird es auf dem Spielfeld ganz ruhig, die Arbeitsatmosphäre ist sehr konzentriert.

Kurz vor Schluss der Stunde versammeln sich die SchülerInnen wieder um einen Tisch und präsentieren ihre Arbeiten. Dieses Mal werden sie aufgefordert, die Beschreibung ihrer Arbeiten in einem Satz zu kondensieren. Chantal: »Es ist mein Zwang, mein inneres Gefühl zur ersten Aufgabe«; Yumiko: »Meins ist ein verrücktes Haus, wenn es überhaupt ein Haus ist. Es ist in ständiger Bewegung«; Kamal: »So fühle ich mich, wenn ich zu Hause bin«; Peter (setzt bei der Vorstellung den zur Arbeit gehörigen Papierhut auf und fordert, dass alle ihn bei der Vorstellung angucken): »Es ist ein Familienhaus, aber flach. Es ist im völligen Gegensatz zur ersten

Arbeit und hat auch mit Körper zu tun.« Mit dieser Runde endet das zweite Spiel.

### **Spielauswertung**

Im Vorspiel, der Vorstellung und Vermittlung der Arbeiten an den Grundkurs, taucht durch die erneute Reflexion der Tesafilmarbeiten ein weiteres charakteristisches Merkmal künstlerischer Prozesse auf – das Gefühl. Besonders anhand von Peters Arbeit spüren die SchülerInnen, dass das Sich-Aussetzen nicht ohne Rückwirkungen auf die eigene Person bleibt. Dass sich die Diskussion über das Gefühl gerade an den beiden Arbeiten von Peter und Kamal entsponnen hat, ist in diesem Zusammenhang sehr interessant, da diese beiden im Gegensatz zu den anderen, die sich schon beim Machen auf Unvorhergesehenes und Intuitives eingelassen haben, streng von der Idee aus gearbeitet haben. Während Peter im Nachhinein in seinen Tesafilmhäusern die damit verbundenen Erfahrungen und Gefühle als bereichernde Qualitäten seiner Arbeit angenommen hat, sein Empfinden den anderen bereitwillig mitteilt und damit ein Stück seiner Persönlichkeit öffentlich macht, weicht Kamal bei der Frage nach dem Gefühl immer wieder aus. Das beharrliche Nachfragen der anderen werten wir aber als Indiz, dass die SchülerInnen auch bei seiner Arbeit unbewusste und gefühlsmäßige Handlungssteuerungen als für die Arbeit konstitutiv erachten. Ob Kamal sich dessen nicht bewusst war oder bewusst seine Gefühle nicht öffentlich machen wollte, können wir nicht beurteilen. Wichtig für den Unterrichtsverlauf erscheint wir uns an dieser Stelle allerdings der intuitive Umgang der SchülerInnen mit den entstandenen Arbeiten und den vorangegangenen Arbeitsprozessen. Die SchülerInnen scheinen zu spüren, dass es in den Spielen und damit im Unterricht derzeit nicht um zu erlernendes Wissen geht, sondern um eine Auseinandersetzung mit sich selbst, dem eigenen Erleben und den daraus gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen über sich selbst, was in den Arbeiten vor Augen gestellt und damit offen gelegt wird. (↑ Kunst kristallisiert Problematisierungsgestalten) Dieses Offenlegen der eigenen Persönlichkeit könnte auch der Grund für Chantals Verweigerung bei der zweiten Vorstellung der Tesafilmarbeit sein. Denn schon bei der ersten kurzen Abschlussbesprechung wurde ihre Arbeit als »gemütlich, sehr geschlossen, ohne Öffnung, wie ein Iglu, nicht frei« beschrieben. Woraufhin Yumiko interpretiert: »Sie selbst fühlt sich daheim nicht frei.« und

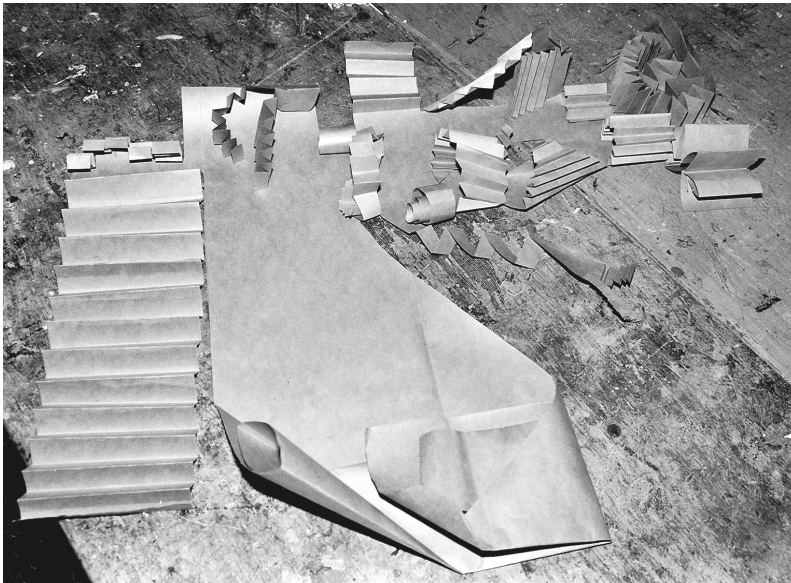
Chantal antwortet: »Woher kennst du mich so gut?« Der Verweis auf die eigene Persönlichkeit traf Chantal so direkt und unvorbereitet, dass dies zu einer Verunsicherung und dem totalen Rückzug in das »Iglu« geführt haben könnte. In diesem Zusammenhang werten wir auch die Gratwanderung der Besprechungssituation zwischen Ernsthaftigkeit und Lächerlichkeit als einen Ausdruck der Unsicherheit im Umgang mit solchen im herkömmlichen Unterricht unüblichen Situationen. Gleichzeitig hat genau diese Gratwanderung dazu beigetragen, das Gefühl als individuelles und subjektives Erleben und Empfinden und die damit verbundenen Rückflüsse auf die eigene Persönlichkeit als konstitutives Element für künstlerische Prozesse zu erschließen. Der Unterricht ist damit in eine Phase getreten, in der alle Beteiligten behutsam miteinander umgehen müssen, damit eine vertrauensvolle Atmosphäre gewahrt werden kann. In diesem Sinne haben die Spiele durch dieses Vorspiel die zusätzliche Rahmenbedingung vertrauensvolle Atmosphäre erhalten.

Gleichzeitig taucht im Vorspiel zum ersten Mal das Problem des Sprechens über Kunst auf. Anhand Peters Arbeit merken die SchülerInnen, dass nicht nur Rückwirkungen auf die eigene Person durch das Machen entstehen, sondern auch die entstandene Arbeit ihrerseits wieder zu Gedankenspielen in den Köpfen der BetrachterInnen anregt. In diesem Zusammenhang wäre auch darauf einzugehen, dass es in der künstlerischen Formulierung nicht um eine Selbstverwirklichung oder um »Seelenstrip-tease« des Machenden geht, sondern um eine Aktualisierung des Subjekts in der Auseinandersetzung, die sich im Werk beweist.

Dieser Strang ist in diesem Spiel nicht weiter verfolgt worden.

Im zweiten Spiel wird die Auseinandersetzung genau an diesem Punkt wieder aufgenommen und intensiviert. Die Spielanleitung besteht nun nur noch zum Teil aus einer Setzung der Lehrerin, da der selbst gefundene Titel nun als Anhaltspunkt in der Spielanleitung auftaucht, d. h. die Setzung der Lehrerin wird durch eine eigene Setzung der SchülerInnen ersetzt. Durch diesen »Kunstgriff« hatten wir erhofft, die individuelle Auseinandersetzung der SchülerInnen mit einem eigenen Thema weiter voran zu treiben. Dies ist an dieser Stelle aber erst teilweise gelungen. Wie die gesetzten Titel (»Der Krampf«, »Der Zwang«, »Torturen der Arbeit«) der SchülerInnen zeigen, ist die Auseinandersetzung bisher noch deutlich von den Schwierigkeiten im ersten Spiel geprägt. Die neue Spielanleitung hat

also nicht die individuelle Auseinandersetzung gefördert, sondern eine kritische Betrachtung des ersten Spiels provoziert. In diesem Zusammenhang findet die Institution Schule plötzlich als Rahmenbedingung Eingang in die Spielsituationen, denn wie den Titeln, den Texten und den Äußerungen der SchülerInnen deutlich zu entnehmen ist, verstehen sie die Spiele bisher noch als »Zwang« oder »Krampf«, dem sie sich »aus Verzweiflung«, aber mit gutem Willen hingeben, weil sich das für SchülerInnen so gehört.

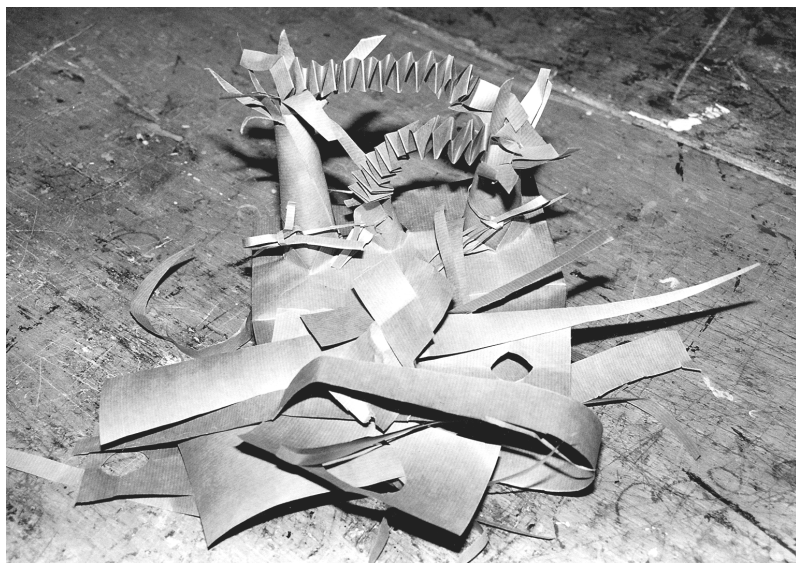


Yumiko ›Packpapierspiel‹

Yumiko schreibt: »So ist mein ›Haus‹ aus Verzweiflung, Zeitdruck und Zwang entstanden.« Allerdings sind gerade der Unmut und die Schwierigkeiten im ersten Spiel für die SchülerInnen Anlass, den Schwerpunkt in der eigenen Auseinandersetzung vom Haus weg in Richtung Ich zu verschieben. Auch wenn das an dieser Stelle vielleicht noch unbewusst geschieht, aber indem z. B. Yumiko wild in die Packpapierbahn einschneidet, das Papier quetscht, drückt und zusammenzwängt, findet sie eine adäquate Formulierung für den Zwang und damit für ihre persönliche Haltung zum ersten Spiel. Entsprechend bezweifelt sie schon in ihrem Satzkondensat am Ende der Stunde, ob es sich überhaupt noch um ein

Haus handelt (»Meins ist ein verrücktes Haus, wenn es überhaupt ein Haus ist. Es ist in ständiger Bewegung.«).

Auch Chantal kommt zu deutlichen bildnerischen Formulierungen ihres Krampfes: Alles quetscht sich auf engstem Raum, ist in sich selbst verknotet, spitze Hörner bohren sich brutal von unten durch die Decke des Häuschens, um schließlich von den Schneideabfällen der Packpapierbahn zugeschüttet zu werden.



Chantal ›Packpapierspiel‹

Die Qualität der Arbeiten lässt vermuten, dass die Äußerung »aus Verzweiflung« nicht ausschließlich auf den schulischen Zwang zurückzuführen ist, sondern die Verzweiflung als ein durchaus charakteristisches Merkmal künstlerischer Prozesse zu verstehen ist, die mit der ungewohnten Offenheit der Spiele und dem vermeintlich fehlenden Sinn der eigenen Tätigkeit zu tun hat. Die bisher gemachten Erfahrungen in der Auseinandersetzung schweben noch lose im Unbewussten und haben sich noch nicht zu einem Problem oder einem persönlichen Interesse verbunden. Die SchülerInnen spüren die eigene Orientierungslosigkeit in diesem Schwebezustand, was erste Unzufriedenheit und Frustration auslöst. (↑Kunst trifft Problem) Dieser Schwebezustand ist charakteristisch für die Anfangsphase künstlerischer Prozesse, in denen sich KünstlerInnen dem



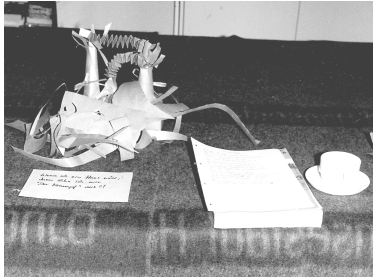
gesteckten Rahmen aussetzen und ins Spiel bringen, Erfahrungen werden gemacht, gesammelt und aktivieren frühere Erfahrungen, aber für den inneren Zusammenhang und die Einsicht in das Spiel gibt es noch keine Kriterien, geschweige denn eine fassbare Form. Die Suche nach dem Zusammenhang ist noch in Arbeit und der Zustand, in dem sich die Elemente des Spiels zu einer Gestalt formieren ist noch nicht erreicht. Die SchülerInnen sind in dieser Situation radikal auf sich selbst verwiesen und müssen den Halt für die weitere Arbeit an der Auseinandersetzung in der eigenen Person verorten. In dieser Phase haben wir auf eine weitere Besprechung oder detaillierte Vorstellung der Arbeiten, was die je eigenen Schwebezustände und damit verbundenen Frustrationen veröffentlicht hätte, verzichtet. Um am Ende der Stunde trotzdem einen gemeinsamen Stand der Geschehnisse herzustellen, haben wir versucht, der labilen Situation methodisch eine Form zu geben, indem jeder und jede zur eigenen Arbeit einen Satz sagte, dieser aber nicht weiter kommentiert und damit dem Gespräch oder einer gemeinsamen Reflexion ausgesetzt wurde.

Im zweiten Spiel konnten also neben Gefühl und der Veröffentlichung persönlicher Erfahrungen auch das Durchleiden von Unzufriedenheit und das Aushalten von Frustration in Schwebezuständen oder vermeintlicher Orientierungslosigkeit als Merkmale künstlerischer Prozesse für die Weiterarbeit im Unterricht gewonnen werden.

## Textspiel (1 Unterrichtsstunde)

- Spielanleitung: ›Schreibe einen literarischen Text zu deiner Arbeit.‹  
Spielfeld: Kunstraum  
Spielrahmen: Lehrerin, SchülerInnen, auf einer Wolldecke präsentierte Packpapierarbeiten, Titel, Schreibpapier, Stifte, Kunstraum, Donnerstag 1. Stunde  
Ziele des Spiels: Der im ersten Spiel gefundene und im zweiten Spiel präzierte und weiter bearbeitete Anlass soll auf eine andere Ausdrucksebene transformiert werden, um ihn weiter einzukreisen.

## Spielverlauf



Chantal ›Textspiel‹

Bevor die SchülerInnen das Spielfeld betreten, wurde durch die Lehrerin eine kleine Veränderung des Spielfeldes vorgenommen: Die Stühle wurden bereits von den Tischen heruntergenommen, und die Packpapierarbeiten der SchülerInnen auf einer Wolldecke zur Würdigung und Präsentation aufgebaut.

Als die Schülerinnen das Spielfeld betreten, werden sie auf diese Veränderung hingewiesen. Dann werden sie aufgefordert, sich vor ihre Arbeiten zu setzen und für fünf Minuten mit den Arbeiten in einen stummen Dialog zu treten. Danach sollen sie das Spiel beginnen. Die Form des literarischen Textes (Gedicht, Märchen, Kurzgeschichte etc.) hält die Spielanleitung offen. Die SchülerInnen entscheiden sich aber ohne Ausnahme für ein Gedicht.

Chantal bemerkt: »Das ist eine gemeine Aufgabe.« Trotzdem schreiben alle SchülerInnen hochkonzentriert an ihren Texten. Auf dem Spielfeld herrscht konzentrierte Stille. Nach Ablauf der Spielzeit zeigen sich die SchülerInnen unaufgefordert gegenseitig die entstandenen Texte und betrachten nach der Lektüre die dazu gehörige Arbeit noch einmal genau. Nach der Pause werden die SchülerInnen aufgefordert, ihre Texte vorzulesen. Chantal weigert sich zunächst und auch die anderen zögern. Nach einigem Hin und Her und gutem Zureden erklären sie sich dann doch bereit, die Texte vorzulesen. Die Qualität der Texte und ihr persönlicher Gehalt, der durch das Vorlesen veröffentlicht wurde, hat uns als Lehrerinnen sehr beeindruckt bzgl. der bereits erreichten Tiefe des Spiels und tief bewegt von dem Vertrauen, mit dem die SchülerInnen durch die Veröffentlichung der Texte das gemeinsame Spiel bereicherten.

## Spielauswertung

Hinter der Entscheidung für die Spielanleitung ›Schreibe einen literarischen Text zu deiner Arbeit‹ steckt die Überlegung, den SchülerInnen

einen Dialog mit den eigenen Arbeiten und der bisherigen Auseinandersetzung zu ermöglichen, ohne in ein auswertendes und analytisches Gespräch treten zu müssen. Für einen literarischen Text haben wir uns entschieden, weil die SchülerInnen mit dem Schreiben literarischer Texte – insbesondere von Gedichten – aus dem Deutschunterricht vertraut sind. Mit der Form der literarischen Texte wurde ein Rahmen für diese Selbstbesinnung geschaffen, der die vertrauensvolle Atmosphäre wahrt und damit den persönlichen Anteilen der bisherigen Auseinandersetzung Respekt zollt und weiteren Raum zugesteht. Gleichzeitig wurde den SchülerInnen aber ermöglicht, aus dem bisherigen Auseinandersetzungsprozess heraus zu treten und eine Distanz zum bisherigen Tun einzunehmen, um sich den bisherigen Erfahrungen und Ereignissen gewahr zu werden und eventuelle Alternativen zu erspüren. (↑Kunst kristallisiert Problematisierungsgestalten) Die Konzentration beim Schreiben und die gegenseitige Neugier, die durch die Gedichte auf die Arbeiten der anderen entstanden ist, zeigt, dass die SchülerInnen diese Form der Auseinandersetzung sehr ernst genommen haben. Die in diesem Zusammenhang entstandenen Gedichte haben wir wie Werke begriffen und behandelt, d. h. wir haben sie nicht ›zerredet‹, sondern in uns nachklingen lassen und als eine besondere Form des Ausdrucks gewürdigt.

Die Auseinandersetzung in Form des literarischen Dialogs hat sich für den weiteren Verlauf des Unterrichts als sehr fruchtbar erwiesen. Die SchülerInnen haben den Freiraum des persönlichen Ausdrucks durch Worte, ohne analytisch mit den eigenen Werken sein zu müssen, genutzt. Sie haben in den Gedichten erste Schritte gewagt, die bisherige Auseinandersetzung von dem Thema Haus und dem Kontext Schule zu lösen. Zwar gehen alle Gedichte von den in den Titeldensaten genannten Zwängen, Krämpfen und Torturen aus, diese beziehen sich aber nun nicht mehr auf den konkreten Anlass Schule und die von uns vorgegebenen Spielanleitungen, sondern es hat eine Abstraktion der konkreten Situation vor Ort auf den allgemeinen Begriff des Zwangs, des Krampfes, der Tortur stattgefunden, wodurch diese Phänomene in den eigenen Lebenszusammenhängen wieder gefunden werden konnten. Alle Gedichte handeln von den Zwängen, Krämpfen und Torturen, die die SchülerInnen in ihrem täglichen wirklichen Leben außerhalb der Schule durchleben. Das Haus fungiert nun als eine Metapher für die je persönlichen Seelenzustände der SchülerInnen. Allesamt schreiben sie, dass sie sich gefesselt, eingeengt und

nicht frei fühlen, formulieren aber gleichzeitig alle die Hoffnung auf bzw. den Wunsch nach einem Leben ohne Krampf und Zwang. In den Gedichten wird der Zwang zum Verlangen, den Krämpfen soll man nicht trauen, die Leichtigkeit der Träume verdrängt den Schmerz, und am Ende steht der Mut zu hoffen, dass sie es schon packen werden. Das vage Gespür aus dem zweiten Spiel, dass es in diesem Unterricht nicht um Wissen über Häuser geht, sondern um die Wahrnehmung und den Umgang mit der Behausung der eigenen Person mit allem, was dazu gehört, hat sich aus der Tiefe der Seele vorgewagt und liegt nun bei den SchülerInnen oben auf. Die SchülerInnen haben eine erste lange und beschwerliche Wanderung hinter sich, die sie von dem von uns gesetzten Nullpunkt im ersten Spiel zu eigenen Anlässen geführt hat. Diese können nun zu einem je selbst gesetzten Nullpunkt werden können, an dem die jeweils individuelle künstlerische Auseinandersetzung, der bewegliche Umgang im Wahrnehmen, Denken und Ausdrücken dieser Anlässe beginnen kann.

## Auswertung der ersten Spielphase

In der ersten Spielphase haben die SchülerInnen, wie gezeigt, wichtige Merkmale künstlerischer Prozesse kennen gelernt und exemplarisch durchlebt. Beim Durchleben und Handeln in diesen Prozessen haben die SchülerInnen Wahrnehmungs- und Denkfiguren in Form von Tesafilmhäusern, Packpapierkrämpfen und Gedichten entwickelt. Durch diese (bildnerische) Formulierungstätigkeit wurde ihnen gezeigt und damit bewusst, was sie während der Spiele gedacht, getan und gefühlt haben. Im letzten Spiel ist es den SchülerInnen gelungen, die konkret erlebten Qualitäten von der Unterrichtssituation zu abstrahieren und auf eigene Lebenszusammenhänge zu übertragen, was einerseits den möglichen Nullpunkt für eine eigene künstlerische Auseinandersetzung markiert, aber gleichzeitig die Frage aufwirft, in welche Richtungen nun weiter gearbeitet werden kann.

## Zweite Spielphase (8 Unterrichtsstunden)

Die zweite Spielphase umfasst zwei Spiele, die in einem Umfang von insgesamt acht Schulstunden durchgespielt wurden. Ziel der zweiten Spielphase war es, die gefundenen Null-Punkte zu problematisieren und da-

durch die begonnenen Auseinandersetzungen zu vertiefen. Dabei rückte der Begriff des Interesses in das Zentrum des Unterrichts. Durch die Methoden des Fokussens (erstes Spiel) und die anschließende Streuung der Aufmerksamkeit innerhalb des Fokus durch Skizzen (zweites Spiel) sollten die SchülerInnen angeregt werden, sich in ihrer eigenen Wahrnehmungs- und Denktätigkeit zu bewegen. Sie sollten sich zwischen die routinierte Wahrnehmung ihres fokussierten Anlasses und andere mögliche Sichtweisen desselben begeben und auf eine Orientierung im Schwebezustand hinarbeiten. Mit anderen Worten: Die SchülerInnen sollten über strukturierende Eingriffe zu neuen Sichtweisen oder unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven der eigenen Anlässe gelangen und sich so in ein freies Problematisieren verwickeln.

## Fokusspiel (2 Unterrichtsstunden)

- Spielanleitung: ›Fokussiere deine bisherige Auseinandersetzung auf den für dich interessantesten Aspekt.‹
- Spielfeld: Kunstraum
- Spielrahmen: Lehrerin, SchülerInnen, Tesafilmarbeiten, Packpapierarbeiten, literarische Texte, Gespräch mit Michael Baltzer, übliche Materialien, Kunstraum, Mittwoch 9. und 10. Stunde
- Ziel des Spiels: Durch das Setzen des Fokus' soll das individuelle Thema der Auseinandersetzung deutlich hervorgebracht werden.

### Spielverlauf

Start des Spiels war ein Gespräch über die Arbeiten der SchülerInnen mit Michael Baltzer, der einer der Künstler ist, die im Rahmen des Mümmelmannsberger Atelierstipendiums in der Schule arbeiten. Das Spiel erhielt so die Anmutung eines Ateliergesprächs. Nach kurzen einleitenden Worten der Lehrerin übernimmt Michael Baltzer die Gesprächsführung, und die SchülerInnen stellen ihm bereitwillig ihre bis dahin produzierten Werke und auch die Gedichte vor.

In diesem Spiel wirft also zum ersten Mal ein Außenstehender, der mit dem Spielverläufen nicht vertraut ist, einen Blick auf die entstandenen Produkte der bisherigen Auseinandersetzung. Durch das Gespräch wer-

den an allen Arbeiten neue Aspekte entdeckt, aber es wird auch erkannt, dass sich bestimmte Vorstellungen nicht durch die bisher gefundenen Formulierungen an andere vermitteln. So werden Yumikos Quetschungen des Packpapiers nicht als Zwang erkannt, sondern in Bezug auf das Thema ›Haus‹ als Treppe und damit als ein Strukturelement des Hauses wahrgenommen. Bei Kamal erweist sich der Umgang mit den verwendeten Symbolen schwierig und ihm wird im Laufe des Gesprächs klar, dass hinter Symbolen kulturell gefertigte Vorstellungen stehen, die zu dem persönlichen Einsatz in seiner Arbeit im Widerspruch stehen. Die SchülerInnen sind über die Aussagen Michael Baltzers zu ihren Arbeiten sichtlich verwirrt und fühlen sich unverstanden. Nach ca. einer Stunde endet das Gespräch und Michael Baltzer verlässt das Spielfeld. Die SchülerInnen gehen in die Pause, diskutieren aber heftig über die Ereignisse des Gesprächs weiter. Als sie auf das Spielfeld zurückkommen, äußern sie erneut Unmut über die Spielanleitungen, sie fühlen sich eingeengt und fordern mehr Freiheit, erkennen aber gleichzeitig, dass bei der Fülle der im Gespräch zu Tage getretenen Aspekte das Feld der Auseinandersetzung eingegrenzt und schärfer anvisiert werden muss. Wir nehmen diese Anregung der SchülerInnen auf und entwickeln im Folgenden gemeinsam mit den SchülerInnen die Spielanleitung dieses Spiels: »Fokussiere deine bisherige Auseinandersetzung auf den für dich interessantesten Aspekt.«

### **Spielauswertung**

Dieses Spiel knüpft an die je individuellen Null-Punkte an, die im letzten Spiel der ersten Spielphase erreicht wurden und rückt die aus diesen Null-Punkten zwangsläufig resultierende Frage, in welche Richtung weiter gearbeitet werden soll, in die Mitte des Spielfeldes. Diese Frage nach dem ›Wie weiter?‹ sollte als eine immer wiederkehrende Frage in der künstlerischen Auseinandersetzung für die SchülerInnen kenntlich gemacht werden. Aus diesen Überlegungen heraus haben wir uns entschlossen, Michael Baltzer als Gastspieler mit einzubeziehen. Das Gespräch mit einem ›echten‹ Künstler sollte den SchülerInnen die Möglichkeit eines Erfahrungsaustausches über die Erlebnisse und Schwierigkeiten bei der künstlerischen Auseinandersetzung geben. Im Zuge dieses Erfahrungsaustausches sollten neben der Frage des ›Wie weiter?‹ auch die Schwebezustände und die damit verbundene Unzufriedenheit von einem Fachmann als für die künstlerische Auseinandersetzung konstitutive Merkmale bestätigt wer-

den. Die SchülerInnen sollten von einem ›echten‹ Künstler hören, dass auch er nach jahrelanger Arbeit immer wieder Durststrecken und Entscheidungsnöte durchlebt.

Dies durch einen ›echten‹ Künstler zur Sprache zu bringen, sollte die Glaubwürdigkeit erhöhen und damit die Unzufriedenheit der SchülerInnen ein Stück weit auffangen sowie ihnen verständlich machen, dass ihre Schwebezustände nicht auf mangelnde Erfahrung zurückzuführen sind, sondern zu dieser Form der Auseinandersetzung eben dazu gehören.

Darüber hinaus konnte den SchülerInnen durch das Gespräch mit Michael Baltzer das Sprechen und Reflektieren über die eigenen Arbeiten als wesentlicher Bestandteil von Kunst weiter näher gebracht werden. Das Sprechen und Reflektieren, das schon in unterschiedlichsten Methoden (analytische Texte, Gespräche, Titel, Satzkondensate, literarische Texte) immer wieder Gegenstand des bisherigen Unterrichtsverlaufes war, wird durch das Gespräch mit Michael Baltzer erneut thematisiert, erhält aber einen zusätzlichen Gesichtspunkt: Da Michael Baltzer nicht mit dem Auseinandersetzungsprozess vertraut ist, müssen die jeweiligen Auseinandersetzungen allein über die entwickelten Formulierungen nachvollziehbar sein, werden also auf Selbständigkeit hin überprüft. (↑ Kunst kristallisiert Problematisierungsgestalten) Durch das Gespräch findet so zum ersten Mal die Frage nach der Wirkung auf andere – nach BetrachterInnen – Eingang in die Spiele.

Im Nachhinein müssen wir eingestehen, dass diese Gesprächsphase nicht – wie geplant – zum Auffangen der Frustration beigetragen hat, sondern eher im Gegenteil die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der SchülerInnen weiter verstärkt hat. Dies ist dem Fragebogen (der Fragebogen wurde anonym ausgefüllt, um den SchülerInnen ein ehrliches Äußern der Meinung zu ermöglichen), den sie zu dem Besuch von Michael Baltzer ausgefüllt haben, zu entnehmen. Zu der Frage, ob das Gespräch ihnen weiter geholfen habe, schreiben sie: »Es kam mir so vor, als würde ein Fremder versuchen, mir etwas über mein Kunstwerk zu erzählen. Er war nicht Teilhaber an dem gesamten Arbeitsprozess. Ebenfalls kam es mir so vor, als würde er lediglich versuchen, schnell und grob die wichtigsten Aspekte unserer Arbeit zusammenzufassen.«, »Von Michael Baltzer fühlte ich mich und mein Kunstwerk nicht verstanden, man konnte merken, dass er Kunstwerke weitaus kritischer beurteilt, was wohl daran liegt, dass er eine bestimmte Vorstellung von der Art, wie man Kunstwerke darstellt,

hat.«, »Für mich war es überhaupt nicht hilfreich. Da er meine Arbeit mit zu viel Ernst betrachtet hat.«, »Nein! Da seine Ansicht nicht meinen Vorstellungen entsprach. Seine Worte kamen mir fremd vor, er hat alles so schnell festgelegt und meinem Kunstwerk einen ganz falschen Charakter gegeben.« usw. Dass das Gespräch wegen der noch unzureichend präzisierten Formulierungen bei den SchülerInnen Enttäuschung, Verwirrung und Nicht-Verstanden-Fühlen hervorruft, war von uns im Vorfeld nicht bedacht worden. Wie die Startphase des nächsten Spiels zeigen wird, hat das bei den Schülerinnen eine Art Trotzreaktion ausgelöst und den Unterricht auf eine harte Probe gestellt. Allerdings konnten wir in dieser Situation davon profitieren, dass für Michael Baltzer als Aussenstehenden keine Beziehungsebene zu den SchülerInnen bestand. Tenor der SchülerInnen war: »Der ist ja nur Künstler, sie sind wenigstens auch Lehrerinnen.« Diese Äußerung zeugt erneut von großem Vertrauen der SchülerInnen uns gegenüber, sie lassen sich auf die Spiele ein, weil sie das Vertrauen haben, dass wir als *Kunstlehrerinnen*, ihnen etwas vermitteln, was für sie von Wert sein könnte. Auch dafür liefern die Fragebögen Belege: »Meiner Meinung nach ist es hilfreicher, mit den Referendarinnen oder Herrn Krohn zu sprechen.«, »Er hat mir zwar ein wenig Hinweise geben können, aber man kann nicht sagen, dass er mir sonderlich bei der Suche nach meinem Fokus geholfen hat. Erst in dem Gespräch mit Frau Wißmann habe ich mehr über meinen Fokus erfahren.« Für uns war das eine überraschende Aufwertung der eigenen Rolle als Lehrerin und eine Bestätigung des bisherigen Unterrichts auf der Basis der Beziehungsebene.

Trotz der geschilderten Schwierigkeiten ist das Überprüfen entstandener Arbeiten natürlich wesentlicher Bestandteil künstlerischer Prozesse und damit wichtiger Bestandteil von Kunstunterricht. Aber vielleicht wäre es in dieser Phase besser gewesen, den bisher eingeschlagenen methodischen Weg des selbstbesinnlichen Dialogs mit dem eigenen Werk (↑Textspiel) in anderer Form zu vertiefen. Dies ist dann im zweiten Teil des Halbjahres geschehen.

Allerdings hat im Gegenzug gerade das im Gespräch wahrgenommene Nicht-Verstanden-Fühlen den Blick darauf gelenkt, wie wichtig die Form der eigenen Formulierung ist, wenn man verstanden werden will. Die grundsätzliche Frage ›Wie ist es gemacht?‹, die die SchülerInnen bisher nur aus der Rezeption von Kunstwerken kannten, wurde damit auch als wichtige, in das eigene Machen einzubeziehende Frage erkannt. (↑Kunst



kristallisiert Problematisierungsgestalten) Darüber hinaus hat die noch unzureichende Präzisierung der Formulierungen eine Bandbreite von Aspekten für die Weiterarbeit geliefert. Den SchülerInnen wurde durch das Gespräch aufgezeigt, dass ihre Arbeiten voll von bisher nicht gesehenen Anlässen für eine künstlerische Auseinandersetzung sind. Plötzlich wurden unterschiedliche Interessenschwerpunkte deutlich, so kristallisierte sich z. B. bei Kamal das eher architektonische Interesse am eigenen Traumhaus, während andere den anthropologischen mit Selbstdarstellung verbundenen Strang des Thema Hauses weiterverfolgen wollten. Aber auch Kontexte wie Wohnen, Familie, kulturelle Unterschiede und damit verbundene Lebenseinstellungen oder persönliche Utopien wurden nun als mögliche Wege einer weiteren Auseinandersetzung erkannt. Indem die SchülerInnen wahrnahmen, dass trotz gleicher Ausgangslage unterschiedliche je individuelle Arbeiten entstanden sind, wurde ihnen der Ich-Bezug der Auseinandersetzung deutlich. Die SchülerInnen stellten fest, dass die bisherige Auseinandersetzung nun einen persönlichen Punkt erreicht hat, der nicht mehr durch von uns gesetzte Spielanleitungen gelenkt werden kann. Das äußert sich z. B. auch darin, dass sie sich vehement gegen die bisher verwendeten Materialien abgrenzen. Sie fragen nicht mehr »Darf ich ...?«, sondern sie sagen »Ich will jetzt mit Knete ...!«, oder »Ich will jetzt mit Ton ...« (↑Kunst findet Halt) So haben sie aus dem Gesprächsverlauf unbewusst selbst die nächste Aufgabenstellung entwickelt, indem sie das Eingrenzen der bisherigen Gedankenvielfalt als nächsten Arbeitsschritt fordern. Gleichzeitig spüren sie aber auch das erneute Auf-Sich-Selbst-Verwiesen-Sein, was sich zunächst in großer Ratlosigkeit äußert, die Yumiko mit der Frage »Sollen wir jetzt selbst eine Aufgabe suchen?« zusammenfasste.

Mit diesen Gedanken wurden die SchülerInnen in die Pause entlassen, in der sie – nach eigenen Aussagen – heftig über die Ereignisse während des Gesprächs weiter diskutiert haben. Ergebnis dieser Pausendiskussion war die Einsicht, dass man im wirklichen Leben mehr *Freiheit* habe, während man in der Schule etwas machen *müsse*. Mit den sedimentierten Erfahrungen aus der bisherigen Auseinandersetzung kamen die SchülerInnen also einvernehmlich zu dem oben bereits angedeuteten und konsequenten Schluss, sich nicht mehr den von uns gesetzten Spielanleitungen zu unterwerfen. Sie wollten *aus Freiheit ihre je eigenen Spiele entwickeln*. Damit

findet der Aspekt Freiheit als weiteres Merkmal künstlerischer Arbeit Eingang in die Spiele. Wir nahmen diese Anregung gerne auf und besprachen zusammen mit den SchülerInnen das weitere Vorgehen im Unterricht: Der Gedanke des Eingrenzens wurde wieder aufgenommen und sollte auf die bisher entstandenen Arbeiten und die darin enthaltenen Aspekte angewendet werden. Die SchülerInnen einigten sich, durch Eingrenzen und Fokussieren einzelne Interessensschwerpunkte weiter zu bearbeiten und bei Bedarf eine deutlichere Formulierung dafür zu erarbeiten oder bisher noch unbeachtete Aspekte zu untersuchen.

Beim Bearbeiten ihrer selbst gesetzten Aufgabe hatten die SchülerInnen dann allerdings große Schwierigkeiten. Sie waren sichtlich überfordert von der Bandbreite der sich darbietenden Anlässe und trotz bereits getanem Anfang durch die bisherige Auseinandersetzung taten sie sich mit dem Auswählen eines Fokus' schwer. In gewissem Sinne wiederholte sich die Anfangsphase des Unterrichts aus dem ersten Spiel in noch grundlegenderer Weise, die SchülerInnen hatten nun völlige Freiheit, weder ein Material noch ein Thema noch ein Spielrahmen waren vorgegeben. (↑Kunst assimiliert Problem) Sie waren noch radikaler auf sich selbst verwiesen und mussten nun auch den Null-Punkt für die weitere Auseinandersetzung selbst setzen. Sie standen damit vor all den Fragen, denen sich KünstlerInnen tagtäglich aussetzen: ›Was kann ich tun?‹, ›Was kann ich wünschen und hoffen?‹ und ›Wie kann ich es tun?‹. Mit ihrem bisherigen Repertoire an künstlerischen Verfahren versuchten sie zwar, sich ihrem Fokus anzunähern, scheiterten aber bis auf Peter (der in einer Zeichnung die wichtigsten Aspekte seiner Tesafilmaktionen zusammenfasste und damit zu einer ersten Verdichtung und neuen Sichtweise gelangte) alle an der vorgefertigten Idee im Kopf, die sie in einem langwierigem Arbeitsprozess umzusetzen suchten. Wir haben uns deshalb entschlossen, mit einer weiteren Spielanleitung in den Prozess einzugreifen, um den SchülerInnen eine Hilfestellung zu bieten. (↑Skizzenspiel)

Dessen ungeachtet war das Gespräch mit Michael Baltzer trotz aller Widrigkeiten und Gefahren, die es im Nachhinein mit sich brachte, für die weitere künstlerische Auseinandersetzung eine wichtige Gelenkstelle. Viele Merkmale des künstlerischen Arbeitens, die bisher vage erspürt waren, sind durch das Gespräch an die Oberfläche gedrungen. So konnte das Aushalten von Schwebezuständen als Merkmal künstlerischer Prozesse

weiter vertieft und die Kommunikationsfähigkeit eigener künstlerischer Formulierungen überprüft werden. Entscheidend in dieser Phase erscheint uns allerdings, dass die SchülerInnen im Zuge dieses Gesprächs verstanden haben, dass künstlerisches Interesse nur individuell und aus der Freiheit der eigenen Entscheidung erwachsen kann und damit nicht durch eine Aufgabe gesetzt oder eingeleitet werden kann. Sie sind damit der Entwicklung eines eigenen Auseinandersetzungsinteresses und dem freien Problematisieren ein gutes Stück näher gekommen.

### Skizzenspiel (3 Unterrichtsstunden)

- Spielanleitung:** ›Fertige 6 Skizzen zu deinem Fokus an. Für jede Skizze hast du 10 Minuten Zeit.‹
- Spielfeld:** Kunstraum
- Spielrahmen:** Lehrerin, SchülerInnen, Tesafilmarbeiten, Packpapierarbeiten, literarische Texte, der gesetzte Fokus, Skizzen, übliche Materialien, Kunstraum, Mittwoch 8., 9. und 10. Stunde
- Ziel des Spiels:** Der im ersten Spiel gesetzte Fokus in der Auseinandersetzung soll von verschiedenen Seiten betrachtet werden.

#### **Spielverlauf**

Als die SchülerInnen das Spielfeld betreten, sind sie missgelaunt und üben Kritik am bisherigen Unterrichtsverlauf und dem dadurch vermittelten Kunstbegriff. »Ich mache Kunst nur für mich«, (Chantal) und »Ich will gar nichts zeigen«, (Yumiko) sind der Tenor der Kritik. In einem Gespräch versuchen wir unser Vorgehen transparent zu machen und verweisen auf eine Spielfigur aus den Theoriestunden: Panofsky. Anhand von Yumikos ›Fokus‹ Treppe wird den SchülerInnen noch mal der Unterschied zwischen Werkzeug und Kommunikationsmittel erläutert: Wenn Yumiko eine Treppe benutzt, um vom ersten Stockwerk in das zweite Stockwerk zu gelangen, bewegt sie sich auf der Ebene des Werkzeugs und des herkömmlichen Gebrauchs, wenn sie aber beispielsweise eine Treppe bis zum Umfallen rückwärts hochliefte, benutzt sie die Treppe falsch und drückt damit eine andere Art im Umgang mit Treppe aus. Die in ihrer Aktion benutzte Treppe ist dann ein Kommunikationsmittel, das z. B.

Erschöpfung vermitteln kann. Die Treppe bewegt sich dann nicht mehr auf der Ebene des Werkzeugs, sondern auf der Ebene der Kunst. Die SchülerInnen zeigen sich jedoch weiterhin skeptisch. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird den SchülerInnen dann aber transparent, dass es unterschiedliche Betrachtungswinkel des selbst gesetzten Fokus' gibt und die erste Idee der Umsetzung nicht unbedingt einen interessanten Aspekt beinhaltet, weshalb es hilfreich ist, sich selbst erst mehrere Facetten ein und desselben Fokus vor Augen zu stellen. In diesem Zusammenhang wird die erste Arbeit am Fokus beiseite gelegt und auf das Verfahren des Skizzierens zurückgegriffen, um zu einem Ideenreichtum im Umgang mit dem Fokus zu gelangen. Das Gespräch dauert eine Stunde, so dass wir erst nach der Pause mit dem vorgesehenen Spiel beginnen können. Es wird sportlich auf dem Spielfeld, und der gesetzte Zeitrahmen von 10 Minuten pro Skizze wird streng eingehalten. Die SchülerInnen experimentieren in unterschiedlichste Richtungen. Nach Ablauf der Spielzeit ist ein vielfältiges und abwechslungsreiches Sammelsurium von Skizzen entstanden. Zum Abschluss erhalten die SchülerInnen die Hausaufgabe, zwei gegensätzliche Skizzen herauszugreifen und diese miteinander zu vergleichen.

### **Nachspiel**

In der darauf folgenden Stunde werden die Skizzen unter Einbeziehung der Hausaufgabe besprochen. Besonders durch das Interesse und das damit verbundene rege Gespräch anhand von Yumikos Skizzen zum ›Zwang‹ wird deutlich, dass hier durch die Formulierungen verschiedene Gesichtspunkte der Problembearbeitung vor Augen gestellt werden, die auch für Außenstehende einen Erkenntniswert bergen.

### **Spielauswertung**

Die schwierige Vorlaufphase zum zweiten Spiel zeigt, dass die SchülerInnen sich noch immer in einem beunruhigenden Schwebezustand befinden und das Gespräch mit Michael Baltzer, wie im vorangegangenen Spiel erläutert, diesen Zustand eher intensiviert hat, als zu Auswegen aus dieser Situation zu verhelfen. Darüber hinaus hat auch der bisher gesetzte Fokus noch nicht zu einer Orientierung im unbekannten Gelände der Auseinandersetzung geführt oder zu einer Verbindung der lose schwebenden Pfade. Die bisherigen Erfahrungen und Ereignisse des Handelns haben noch keinen Halt in der eigenen Person gefunden, weshalb die Zweifel noch die

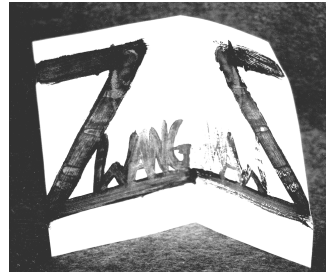
Wertschätzung des eigenen Tuns überschatten. Da wir schon am Ende des Fokusspiels den Eindruck hatten, dass die SchülerInnen mit dem dort gesetzten Fokus in eine Sackgasse laufen, haben wir den Rahmen für dieses Spiel explizit so gesteckt, dass die Aufmerksamkeit im Fokus neu ausgestreut werden kann. Der bewusst streng gesetzte Spielrahmen sollte den SchülerInnen das Durchdenken von Alternativen erleichtern und ihnen die Möglichkeit geben, einen Ausweg aus der vermeintlichen Sackgasse des bisherigen Fokus zu finden. Dabei erwies sich die strenge Zeiteinteilung und die geforderte Masse an Skizzen als Vorteil. Die SchülerInnen waren durch die kurzen Zeitabstände angehalten, ihre Aufmerksamkeit auf die Produktion zu richten, wodurch der bisherige Fokus in den Hintergrund gedrängt wurde und im Denken und Handeln Raum für neue und andere Perspektiven des Fokus geschaffen wurde. Die geforderte Vielzahl erleichterte den SchülerInnen das Experimentieren, da auch auf noch nicht fertige Ideen zurückgegriffen wurde, um auf die geforderte Zahl von sechs Skizzen zu kommen. Die Skizze im Unterschied zum Werk war an dieser Stelle besonders wichtig, da die SchülerInnen mit dem ersten Fokus in einem langwierigen und arbeitsaufwendigen Verfertigungsprozess gleich auf ein selbständiges Werk hinsteuerten. Erst durch die besondere Methode des Skizzierens konnte die Fantasie sich aus der Sackgasse des ersten Fokus' befreien und frei zwischen alternativen Sichtweisen auf diesen Fokus flanieren. Der Gedanke an ein fertiges Werk begann sich so zu Gunsten neuer Wege zu verflüssigen. Die SchülerInnen konnten hier auf die Erfahrungen der ›allmählichen Verfertigung beim Machen‹ aus dem Tesafilmspiel zurückgreifen und als eine ›allmähliche Verfertigung des Werks beim Skizzieren‹ anwenden. Jeder noch so vage Gedanke wurde durchgespielt und in Form einer Skizze unmittelbar erlebbar vor Augen gestellt, so dass der Fokus von verschiedenen Seiten aus beleuchtet wurde und eine facettenreiche Darstellung desselben entstehen konnte. Dass die Entscheidung für das Skizzieren zu diesem Zeitpunkt genau richtig war, beweist auch die Tatsache, dass die ersten Versuche mit dem Fokus nicht wieder aufgenommen und als weniger interessant beiseite gelegt wurden. Darüber hinaus konnte mit dem Verfahren des Skizzierens die Forderung der SchülerInnen nach eigenen Spielanleitungen wieder aufgenommen werden. Wir haben kein Material, kein Thema oder Verfahren vorgeschlagen, sondern die SchülerInnen haben für jede Skizze individuell eine kleine Spielanleitung entwickelt.

So löst sich z. B. Kamal von seiner bisherigen Position, es sei wichtig, die Idee auszuführen, indem er auf die Zufallstechnik des Abklatschverfahrens zurückgreift und sich so ein Verfahren wählt, bei dem es unmöglich ist, das Ergebnis ideenmäßig zu beeinflussen. Ausgehend von seinem Fokus ›Rot, Gelb, Blau‹ entdeckt er darüber hinaus, dass das ›Aufduppen der Farbe mit den Fingern Ähnlichkeiten zum Drucken aufweist, woraufhin er die Abbildungen in einer Zeitschrift mit der Lupe untersucht und die Abbildungen in einer weiteren Skizze verarbeitet. Die Farben werden gemischt, in Symbole übersetzt, als ›falsche Tinte‹ benutzt und selbst Fundstücke von außerhalb des Spielfeldes – Blätter und Kastanienschalen – werden plötzlich zu Mitspielern.

Chantal arbeitet fast ausschließlich mit Papier und Draht. In ihrem Fokus ›Krampf‹ tauchen an Stelle des Hauses plötzlich immer wieder schematische menschliche Darstellungen auf, die in sich verstrickt sind. In ihrer Hausaufgabe spricht sie von einem »sadistischen Touch« der Skizzen, den sie allerdings gleich wieder relativiert. Die extreme Schematisierung der Menschen könnte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass sie nicht bereit ist, im Rahmen des Unterrichts Persönliches preiszugeben.

Yumikos Skizzen sind für den weiteren Verlauf des Unterrichts die interessantesten, da sie die größte Bandbreite an Herangehensweisen und Umgangsweisen mit ihrem Fokus liefert: Nachdem sie in den Stunden zuvor noch akribisch und arbeitsaufwendig eine Treppe aus Pappe gebaut hat, nähert sie sich nun der Treppe auf unterschiedlichsten Wegen und sucht nach einer Verbindung von Treppe und Zwang. Dabei geht sie einmal illustrativ vor, indem sie das Sisyphus-Motiv aufgreift, probiert dann eine Männchenpyramide aus Draht, experimentiert mit Malerei oder quetscht das Wort ›Zwang‹ zwischen ein geknicktes Blatt. Die beiden interessantesten Skizzen sind aus Knete und durch Aufschreiben entstanden:

Sie setzt sich selbst eine kleine Spielanleitung und nimmt sich vor, zehn Minuten lang die Wörter ›Zwang‹ und ›Treppe‹ abwechselnd aufzuschreiben. Intention der Skizze war es, »eine ständige Wiederholung der Wörter Zwang, Treppe, [...] aufzuschreiben, um so etwas Sinnloses, fast Nie-Endendes für den Leser zu bieten, so dass er selber einen Zwang dabei verspürt.« Während des Schreibens hat sie dann allerdings gemerkt, dass sie sich erst selbst diesem Zwang aussetzen muss: »Während des Schreibens habe ich ebenfalls diesen Zwang, diese Bemühung und das Sinnlose verspürt, dass man wahrscheinlich auch anhand meiner Schrift, die sich im Laufe der Zeit verändert/verschlechtert und undeutlich wird, feststellen kann. [...] Während ich die Worte aufschrieb, kamen mir die 10 Minuten, die bei allen anderen Skizzen wie im Nu verflogen, wie eine Ewigkeit vor.« Ganz anders bei der Skizze aus Knete, sie wechselt die Perspektive von passiv nach aktiv und ist nicht mehr diejenige, die durch eine Regel selbst gezwungen wird, sondern diejenige, die den Zwang ausübt und die Knete zwingt: »Ich habe dann den Zwang benutzt, um meine Wut, die ich dabei verspürte auszudrücken, indem ich die Knete ganz fest zusammengedrückt habe, so dass man hinterher die Abdrücke sehen konnte.« In diesem Zusammenhang revidiert sie ihre Position des Nichts-Zeigen-Wollens vom Beginn des Spiels: »Anders war es bei der 4. Skizze [Knete, Anm. d. Verf.], da habe ich den Zwang für kurze Zeit benutzt, um die Wut zu verspüren und sie dann rauszulassen. Ich habe mit Absicht den Zwang hervorgeholt, um ihn zu zeigen.« Hier ist also eine erste Änderung der Haltung zum Unterricht und damit auch zu dem behandelten Kunstbegriff erkennbar. Yumiko ist es durch die Skizzen gelungen, sich verschiedene Facetten ihres Fokus' zu erarbeiten. Nachdem anhand der ersten Eingrenzung – der Papptreppe – noch kein rechtes Interesse an dem Fokus ›Zwang und Treppe‹ aufkommen wollte, hat sie es hier geschafft, sich *zwischen*

[illegible]

Yumiko ›Fokusspiel‹,  
›SkizzenSpiel‹,  
›SkizzenSpiel Text‹,  
›SkizzenSpiel Knete‹

verschiedene Sichtweisen von Zwang zu begeben und so ein eigenes Untersuchungsinteresse entwickelt, dessen Ergebnisse sie für wert hält, anderen mitgeteilt zu werden. (↑Kunst assimiliert Problem, ↑Kunst findet Halt) Die unterschiedlichen Umgangsweisen mit ›Zwang‹, in denen sie die Differenz zwischen Ausgeliefert-Sein und Sich-Etwas-Unterwerfen exemplarisch selbst erlebt hat, werden plötzlich zu einer wichtigen und übertragbaren Erfahrung, die auch für andere erkennbar und nachvollziehbar sein soll. In diesem Zusammenhang erkennt sie auch, dass ihr diese Differenz zwischen den ›Zwängen‹ erst durch das eigene Tun gezeigt wurde. Erst im Nachhinein wird ihr durch das Betrachten der selbst hergestellten Knetfigur und des Schreibbildes klar, was sie während des Tuns wahrgenommen, erlebt und gedacht hat: »Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass es festgehaltene Gefühle sind, die ich genau zu diesem Zeitpunkt verspürte und sie aber nicht nur für den Moment nachvollziehbar sind, sondern auch danach.« (↑Kunst kristallisiert Problematisierungsgestalten)

Am Beispiel von Yumiko wird deutlich, dass es den SchülerInnen anhand der Skizzen gelungen ist, sich zwischen routinierte Wahrnehmungen und neue Sichtweisen zu begeben, also sich ein persönliches Auseinandersetzungsinteresse zu erarbeiten. Das damit verbundene und selbst erlebte freie Flanieren und Vagabundieren in der eigenen Wahrnehmungs- und Denktätigkeit hat zu einem Wandel der ursprünglichen Vorstellungen geführt und das Wahrnehmen und Denken der SchülerInnen auf neue Sichtweisen gelenkt. Die Zweifel, die zu Beginn der Stunde im Gespräch nicht ausgeräumt werden konnten, wurden durch die Erfahrung im eigenen Machen zerstreut. Damit ist den SchülerInnen eine erste Orientierung der Suchbewegungen in den sie bis dahin beunruhigenden Schwebezuständen gelungen. Wie das Nachspiel zeigt, haben sie begriffen, dass durch die künstlerische Auseinandersetzung eigene Erfahrungen einsehbar und handhabbar werden, indem sie in einer Formulierung modellhaft vor Augen gestellt werden. In diesem Zuge haben sie auch bemerkt, dass die eigenen Erfahrungen auch für andere interessant sind und in einer entsprechend nachvollziehbaren Art und Weise formuliert werden müssen. Damit erkennen sie ein Merkmal künstlerischer Prozesse an, das sie im vorangegangenen Spiel im Gespräch mit Michael Baltzer noch vehement ablehnten. Damit zeichnet sich ab, dass die SchülerInnen der je individuellen Art und Weise der Bewegung auf diese Orientierung hin nun einen



Wert beimessen, was auf erste Anzeichen einer künstlerischen Haltung schließen lässt. (↑Kunst findet Halt)

## Auswertung der zweiten Spielphase

In der zweiten Spielphase sind die in der ersten Spielphase gefundenen Merkmale künstlerischer Prozesse anhand der selbst gesetzten Null-Punkte vertieft und erweitert worden. Anhand des Fokussierens und Skizzierens haben die SchülerInnen ihre Aufmerksamkeit um diese Null-Punkte flänieren lassen und sich so auf ein Vagabundieren in der Orientierungslosigkeit eingelassen. Dabei kamen die SchülerInnen zu der Einsicht, dass durch das Flanieren und Vagabundieren verschiedene Betrachtungsperspektiven der Null-Punkte offenbar werden und so gerade aus den Orientierungsnotwendigkeiten bewusste Bewegungen in den Schwebeständen erwachsen, die zu einem individuellen Auseinandersetzungsinteresse führen. Gleichzeitig haben sie festgestellt, dass diese Auseinandersetzungsbewegung einen exemplarischen Wert besitzt, der in der künstlerischen Formulierung modellhaft vor Augen gestellt wird und auch für Außenstehende interessant ist. Im Zuge dessen haben die SchülerInnen den Ich-Bezug dieser Auseinandersetzungsbewegung wahrgenommen und als logische Konsequenz die Freiheit der eigenen Entscheidung gefordert und sich eigene auf ihre jeweilige individuelle Auseinandersetzung zugeschnittene Spielanleitungen entwickelt.

## Dritte Spielphase (8 Unterrichtsstunden)

Die dritte Spielphase umfasst ein Spiel, das in einem Umfang von insgesamt acht Schulstunden und mehreren Stunden zu Hause durchgespielt wurden. Ziel der dritten Spielphase war es, die bearbeiteten Anlässe und die in der Auseinandersetzung entstandenen oder zu Rate gezogenen Werke, Texte, Erfahrungen, Kenntnisse, Gefühle und Vorgehen in einer Formulierung zu verdichten und in einem Werk kommunizierbar zu machen. Mit anderen Worten: Die SchülerInnen sollten die bisherige Auseinandersetzung in einem Gesamtzusammenhang neu ordnen, kommentieren, akzentuieren und für andere zugänglich visualisieren.

## Verdichtungsspiel (8 Unterrichtsstunden)

- Spielanleitung: ›Verdichte die bisherige Werkphase auf dem Format 70 x 100.«
- Spielfeld: Kunstraum, zu Hause
- Spielrahmen: Lehrerin, SchülerInnen, ›Aggression – Arrangement mit dem Messer« (Anna Oppermann), die eigenen Werke, die eigenen Texte, Bezugstexte, übliche Materialien, Pappplatten im Format 70 x 100, Kunstraum, zu Hause, 8 Schulstunden, individuelle Arbeitszeit
- Ziel des Spiels: Es soll ein Resümee aller bisherigen Spiele in Form einer Retroperspektive hergestellt werden. Dabei sollen die unterschiedlichen Facetten der Arbeiten, die damit verbundenen Prozesse und Entscheidungen beurteilt werden. Diese Beurteilung soll durch Akzentuierungen, Beziehungen, Weglassen, Hinzufügen oder ähnliche Verfahren visualisiert werden.

### Spielverlauf

Die Lehrerin hat wiederum einen kleinen Eingriff in das Spielfeld vorgenommen und alle von den SchülerInnen bisher produzierten Werke auf einer Wolldecke auf mehreren Tischen aufgebaut. Zu Beginn der Stunde stellt die Lehrerin Rückbezüge zum *erweiterten Materialbegriff* her und wendet diesen auf alle bisher entstandenen Werke der SchülerInnen an. An der Tafel wird das durch diese Setzung neu entstandene Material gesammelt: Fotos, literarische Texte, Körper, Skizzen, Modelle, Gedanken, Gefühle, Erinnerungen, Atmosphäre. In einem kurzen Unterrichtsgespräch werden die SchülerInnen darauf aufmerksam, dass dieses ganze Material noch unverbunden und ohne Zusammenhänge ist. Es stellt sich nun die Frage, wie aus dem noch losen Sammelsurium ein Werk hergestellt werden kann. Zunächst entwickeln die SchülerInnen aus den eigenen Arbeiten erste Hinweise für eine Verdichtung, so hat z. B. Peter in seinem ersten Fokus mehrere für ihn zentrale Aspekte seiner Tesafilmbehausung zeichnerisch zusammengefasst. Ausgehend von dieser Zeichnung entwickeln die SchülerInnen nun weitere mögliche Verdichtungsverfahren (zusammenfassen, betonen, neu ordnen, Fokus setzen, Rahmen). Um das Repertoire zu erweitern, wird nun mit den SchülerInnen Anna Oppermanns Ensemble ›Aggression – Arrangement mit dem Messer« (seit

1971) auf weitere für die eigene Werkverdichtung sinnvolle Verfahren untersucht. Mit dem erweiterten Repertoire an Verdichtungsverfahren begeben sich die SchülerInnen dann in das eigentliche Spiel und beginnen, die erste Werkphase in einem neuen Werk zu verdichten. Alles soll auf dem Format 70 x 100 Platz finden. In den folgenden Stunden arbeiten die SchülerInnen intensiv an ihren Werken.

### **Zwischenspiel**

Während der Arbeitsphase findet eine Zwischenbesprechung der Arbeiten in Form eines inszenierten Galeriegesprächs statt. Silke Wißmann beginnt den Unterricht und kündigt den SchülerInnen den Besuch einer Galeristin an. Die Galeristin (gespielt von Eva Voermanek) besucht die KünstlerInnen (SchülerInnen) in ihrem Atelier (Kunstraum), informiert sich über den Stand der Arbeiten und spekuliert anhand der Arbeiten über eventuelle Verkaufsmöglichkeiten. Die ›Galeristin‹ interpretiert die Arbeiten der SchülerInnen deutlich von ihrem Standpunkt aus, was heißt, dass sie mögliche Absatzmärkte und Kundenwünsche mit in die Betrachtung einbezieht. Entsprechend soll beispielsweise Yumiko ihren Fokus ›Zwang‹ durch ›Erfolg‹ ersetzen, damit das Werk besser an eine Anwaltskanzlei verkauft werden kann und in Peters Arbeit entdeckt die ›Galeristin‹ offenkundige Bezüge zum Sport und fordert ihn auf, diesen Aspekt deutlicher herauszuarbeiten, damit das Werk an den Besitzer einer Sportstudiokette verkauft werden kann. Anhand von Kamals Arbeit verliert sie sich in philosophische Ausschweifungen über die Liebe, die zu der konkreten Arbeit keine Anbindung mehr haben. Die SchülerInnen widersprechen den Interpretationen der ›Galeristin‹ vehement und verteidigen ihre Werke. Der einhellige Tenor ist: »Nee, dafür müssen sie sich jemanden anderen suchen.«

Vier Wochen später geben die SchülerInnen ihre Arbeiten ab, womit gleichzeitig diese Phase des Unterrichts endet.

### **Spielauswertung**

Nach den vielen Suchbewegungen und Phasen der Orientierungslosigkeit sollten in diesem Spiel konkrete Verfahren erarbeitet werden, die den SchülerInnen Hilfestellung bei der Orientierung im bisherigen Prozess bieten. Die Vorgehensweise Anna Oppermanns in ihren Ensembles er-

schien uns in diesem Zusammenhang als besonders anschaulich und für die SchülerInnen nachvollziehbar. Nicht zuletzt deswegen, weil ihre künstlerische Vorgehensweise exemplarische Bezüge zu der organischen Bewegung des Unterrichts aufweist, der um das Thema Haus kreist, d. h. dieses als Ausgangspunkt benutzt, sich entfernt und an anderer Stelle mit neuem Horizont wieder zurückkehrt. Ähnlich verfährt Anna Oppermann, wenn sie beispielsweise die Lukretiafigur zum Ausgangspunkt des Ensembles ›Aggression – Arrangement mit dem Messer‹ erklärt und sie uns anhand der Untersuchung der Lukretiafigur die Kreise der künstlerischen Auseinandersetzung vor Augen stellt.



Anna Oppermann ›Aggression – Arrangement mit dem Messer‹

Künstlerische Auseinandersetzung versteht Anna Oppermann als eine Methode, sich einen Überblick über die chaotischen, polydimensionalen und gleichzeitigen Prozesse des Lebens zu verschaffen und diese Komplexität von Leben und Wirklichkeit in einem weiteren Schritt zu strukturieren und zu visualisieren. Mit Hilfe verschiedener Strategien (unterschiedlichster Formen des Zeichnens und Malens, Vergrößern, Verkleinern, zusammenfassende Verdichtungen mittels einer bestimmten Formatwahl, Ausschnitten, Einfügungen, Verzerrungen etc.) wechselt sie exemplarisch (in diesem Ensemble am Beispiel der Lukretiafigur) immer wieder den Standpunkt und unterscheidet zwischen individuellen Bewusstseinszuständen bzw. persönlichen Wahrnehmungserfahrungen, der Beschreibung und Reflexion dieser. Trotz der begrenzten Zahl bildlicher Mittel erarbeitet sie sich so eine unendliche Vielzahl von Formulierungsmöglichkeiten, die immer wieder im zweidimensionalen Bild verdichtet werden und einen komplexen vorläufigen Gesamtzusammenhang herstellen, der an anderer Stelle wieder Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen und ein neues Ensemble ist. In diesem Zusammenhang sind ihre Ensembles als ein Sichtbarwerden der Methode Kunst selbst zu verstehen.

Da der bisherige Unterricht eine Annäherung an eben diese Methode darstellte und ähnliche Bewegungen vollzogen hat, erhofften wir, am Beispiel Oppermanns bei den SchülerInnen eine gewisse Wiedererkennung selbst durchlaufener Prozesse herzustellen. Vor allem die Fragen ›Was mache ich da?‹, ›Wo stehe ich?‹ und ›Wie geht es weiter?‹ sollten so exemplarisch als zentrale Fragen in der künstlerischen Auseinandersetzung noch einmal deutlich herausgestellt und auf die bisher dazu gewonnenen Erkenntnisse im Verlauf des Spiels angewendet werden. Gleichzeitig sollte das Beispiel Oppermann den SchülerInnen einen möglichen Ausweg aus den mit dieser Auseinandersetzung verbundenen Schwebezuständen bieten, indem an dem Ensemble ›Aggression – Arrangement mit dem Messer‹ auf das Phasenbild (Zusammenfassung einer Werkphase in einem Bild) als mögliche Konkretisierung und Verdichtung des eigenen Tuns hingewiesen wird. In diesem Zusammenhang war das Ensemble vor allem unter formalen Kriterien und Verfahren für den Unterricht interessant, da den SchülerInnen hier konkrete Handlungsmöglichkeiten angeboten wurden.

Um den SchülerInnen das Verdichten nahe zu legen, haben wir die Formatvorgabe in der Spielanleitung festgelegt. Diese Festlegung provozierte im Unterricht bereits thematisierte künstlerische Entscheidungen wie ›Was lasse ich weg?‹, ›Wie grenze ich ein?‹, ›Was ist wichtig?‹ etc., wodurch die grundlegende Bedeutung dieser Entscheidungen für die künstlerische Auseinandersetzung weiter betont werden konnte. Durch das Phasenbild wurde so zu einer Vertiefung und Intensivierung der je individuellen Auseinandersetzungen angeregt und gleichzeitig der Unzufriedenheit der SchülerInnen entgegengewirkt, indem die ersten im Neuland Kunst beschrittenen Wege in einer für die SchülerInnen akzeptablen Form – der eines anschaulichen, erlebbaren Bildes, das mitgenommen und aufgehängt werden kann – festgehalten wurden. So endete die erste Phase des Unterrichts aus der Sicht der SchülerInnen dann doch noch mit einem Erfolgserlebnis und auch aus unserer Sicht setzte die gelungene Zusammenführung vieler bisher noch lose schwebender Stränge eine deutliche Zäsur, mit der die erste offene Unterrichtsphase geschlossen wurde.

Mit dem Zwischenspiel wurde noch einmal vertiefend auf die Reflexion und Überprüfung der eigenen Formulierungstätigkeiten eingegangen, was den SchülerInnen helfen sollte, die entstehenden Werke auf Schlüssigkeit hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu präzisieren.

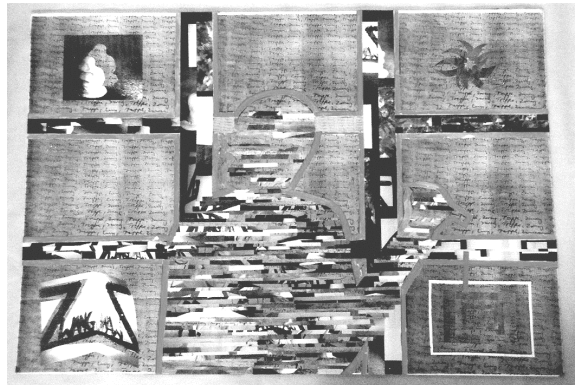
Indem die ›Galeristin‹ die Arbeiten der SchülerInnen mit ›wilden‹ Interpretationen füllte, wurden aber gleichzeitig auch die Erfahrungen aus dem Gespräch mit Michael Baltzer in spielerischer Form wieder aufgenommen, die SchülerInnen zeigten sich im Gespräch mit der ›Galeristin‹ wesentlich gefestigter als im Gespräch mit Michael Baltzer. Das liegt zum Teil sicher an der spielerischen Form des ›Galeriegesprächs‹ und andererseits an der bereits angesprochenen Beziehungsebene, die wir im Verlauf des Unterrichts zu den SchülerInnen aufgebaut haben. Die SchülerInnen haben das Spiel der Lehrerinnen bereitwillig angenommen, sich auf die Ebene des Spiels begeben und im wahrsten Sinne des Wortes mitgespielt. Vielleicht findet sich hier der erste Hinweis darauf, dass der Unterricht selbst als Material Eingang in die künstlerische Auseinandersetzung findet.

Wir führen ihre gefestigte Haltung gegenüber den eigenen Werken aber auch auf die in der ersten Unterrichtsphase gemachten Erfahrungen zurück. Wie sich gezeigt hat, ist es den SchülerInnen schrittweise gelungen Ansätze einer künstlerischen Haltung zu entwickeln, dies ist z. B. an der

Forderung nach einer selbst gesetzten Spielanleitung und der daraus resultierenden Bereitschaft, die Verantwortung für das eigene Tun selbst zu übernehmen oder an Yumikos Reflexion ihrer Skizzen zum ›Zwang‹ nachgewiesen worden. Es ist also in diesem Zuge nur logisch, dass sich die SchülerInnen nicht auf das Spiel der ›Galeristin‹ einlassen, sondern diese Haltung nun demonstrativ nutzen und anwenden, indem sie den Wert des eigenen Tuns verteidigen. (↑Kunst findet Halt)

Diese bis dahin entwickelte Haltung spiegelt sich auch in den entstandenen Phasenbildern im Format 70 x 100 wider. Wir verweisen deshalb zum Abschluss exemplarisch auf die Arbeiten von Yumiko und Chantal, da hier die beiden gegensätzlichsten Haltungen zum eigenen Tun und damit auch zum Unterricht formuliert wurden.

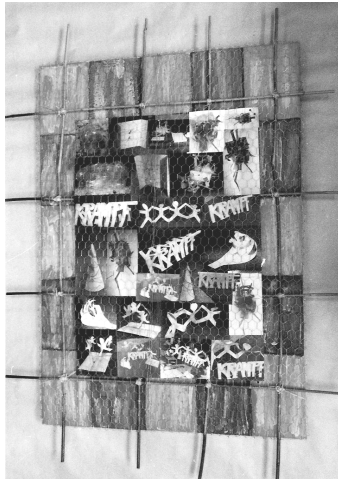
Yumiko stellt über einen Umriss sich selbst mit einem Pinsel vor der Leinwand dar, die es nun mit eigenen Anlässen zu füllen gilt. In dem Umriss befinden sich die in kleine Streifen geschnittenen Fotos, die den gesamten Arbeitsprozess dokumentieren, wieder. Sie schafft damit einen adäquaten Ausdruck für das vorherrschende Gefühl der Verwirrung. Im Umriss des Kopfes finden



Yumiko ›Verdichtungsspiel‹

sich zunehmend weniger Fotoschnipsel, was eventuell auf den lange fehlenden Begriff, zur Zusammenbindung der Erfahrungen schließen lassen könnte. Dass die Fotoschnipsel nicht in totalem Chaos durcheinander wirbeln lässt hoffen, dass sie im Verlauf des Unterrichts immer wieder auf Momente des Verständnisses und der Einsicht gestoßen ist. Die Arbeiten zum ›Zwang‹ überlagern die im Verlauf der Auseinandersetzung gegangenen Irrwege, womit sie ihren Fokus ›Zwang‹ und die in diesem Zusammenhang wesentlichsten Arbeiten deutlich hervorhebt und als wichtigste Erfahrungsmomente in der ersten Unterrichtsphase kenntlich macht.

Auch Chantal kommt in ihrem Phasenbild zu einer deutlich formulierten Haltung, indem sie den für sie wichtigsten Erfahrungsmoment des Sich-Nicht-Zeigen-Wollens vor Augen stellt. Die gesamte erste Phase des



Chantal ›Verdichtungsspiel‹

Unterrichts verbannt sie ›hinter Gitter‹ und fügt ihrem Werk über die Bambusstäbe ›Stachel‹ zu, so dass man zu gebührender Abstandswahrung angehalten wird. Die Phasen des Unterrichts stellt sie fragmentarisch und scheinbar zusammenhangslos nebeneinander, nur der Schriftzug ›Krampf‹ sticht immer wieder von verschiedenen Stellen des Bildes ins Auge.

## Auswertung der dritten Spielphase

In der dritten Spielphase haben die SchülerInnen alle Erfahrungen aus den ersten beiden Spielphasen resümiert und angewendet. In diesem Zuge haben sie den Prozessverlauf der bisherigen Auseinandersetzung in einem Werk kristallisiert und verdichtet. In diesem Werk setzen sie Akzente auf entscheidende und für sie wichtige Momente ihrer Auseinandersetzung und beurteilen so die eigenen Spielbewegungen. Mit der Verdichtung verleihen sie also der Wertschätzung des eigenen Tuns Ausdruck und nehmen damit eine Haltung zur eigenen künstlerischen Auseinandersetzung und zum Unterricht ein.



# Gesamtauswertung der Kunstspiele

Wie sich in den Spielen gezeigt hat, ist es gelungen, die SchülerInnen exemplarisch in eine künstlerische Auseinandersetzung zu verwickeln. Während sie zu Beginn noch unzufrieden mit ihren Ergebnissen waren und von uns das Lernen von Techniken und Fertigkeiten einforderten, aus denen heraus ›schöne Bilder‹ entstehen, konnten sie im Verlauf des Unterrichts eine Haltung entwickeln, aus der heraus sie das experimentelle Vorgehen und die daraus entstehende Vielfalt von Auseinandersetzungsmöglichkeiten als Wert erachten konnten. Sie sind damit neugierig geworden auf das Abenteuer Kunst und haben sich ohne Durchblick, allein auf der Basis des Vertrauens in eigene Handlungsfähigkeit, auf Lagebestimmungen eingelassen und sind so zu weiterführenden Schritten und schließlich Wegen im Neuland Kunst gekommen. Auch wenn nicht alle SchülerInnen diese Offenheit in der Auseinandersetzung gleichermaßen zulassen konnten, so sind sie anhand der Erzählungen der anderen vom ›Weg-Finden‹ doch aufmerksam geworden für die gedachten Merkwürdigkeiten und gemerkten Denkwürdigkeiten in den jeweiligen Auseinandersetzungsbewegungen.

Im Nachhinein kann man also sagen, dass es richtig war, die SchülerInnen an bestimmten Stellen des Unterrichts immer wieder auf sich selbst zu verweisen und dem weglosen Gelände auszusetzen. Unbedingte Voraussetzung dafür war die Wachsamkeit von uns Lehrerinnen, damit in jeder Spielphase die passende Gehhilfe ausgeteilt werden konnte. Nur so konnte das positive Verhältnis zwischen Herausforderung und dem produktiven Einsatz der eigenen Fähigkeiten gewahrt werden, ohne in der Überforderung der SchülerInnen zu enden. Wie sich gezeigt hat, waren die Gehhilfen von uns nicht immer passend für das Spiel gewählt, konnten aber im Sinne des Scheiterns als Merkmal künstlerischer Prozesse für die weitere

Auseinandersetzung genutzt werden. In diesen Phasen des Unterrichts wurde das Durchhaltevermögen aller Beteiligten auf eine harte Probe gestellt, konnte aber durch die produktive Wendung im Nachhinein zu einer Erhöhung der Frustrationstoleranz beitragen.

Die Offenheit und der experimentelle Charakter der Kunstspiele erforderte von allen SpielerInnen gleichermaßen das Aushalten von Ungewissheiten. Auch für uns Lehrerinnen, die wir uns auf einen Unterricht einlassen mussten, der nicht planbar und vorhersehbar war. Stets mussten wir darauf vorbereitet sein, uns auf die individuellen Wege der SchülerInnen einzulassen und sie, wenn nötig, zu unterstützen und auf ihren Wegen zu begleiten. Der individuelle Charakter der Spiele, der vor allem in der zweiten und dritten Spielphase zu individuellen Prozessen und Werken geführt hat, hat uns diese Begleitung nicht immer leicht gemacht, da sich durch die Offenheit der Spiele der eine Unterricht in individuelle Auseinandersetzungsprozesse aufgefächert hat. So haben auch wir als Lehrerinnen eine Vielfalt entdeckt, die uns das vom herkömmlichen Unterricht Erwartete vergessen ließ und uns aufmerksam gemacht hat für Entdeckungen *zwischen* SchülerInnen, Lehrerinnen, Unterricht und Kunst. Das hat zu einer veränderten Lehrerinnenrolle geführt, indem sich nach und nach die Anwendung der Kunst auch in unser Handeln als Lehrerinnen eingeschlichen hat und den Unterricht selbst zu einem ungewöhnlichen Material künstlerischer Auseinandersetzung werden ließ.

I Was ist Kunst?

II Wie geht Kunst?

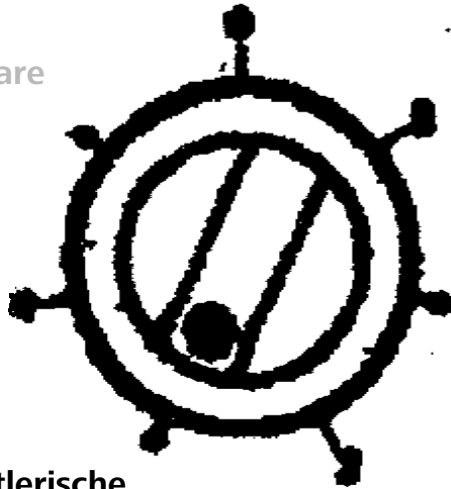
III Wie geht  
KunstUnterricht?

IV Künstlerische Prozesse  
bei SchülerInnen

V Künstlerische  
Prozesse bei LehrerInnen

VI Rückblick  
mit Ausblick

VII Kommentare





# Komponenten künstlerischer Prozesse bei LehrerInnen

In der ersten Phase des Unterrichts haben wir mit unterschiedlichen Methoden versucht, das künstlerische Handeln der SchülerInnen zu fördern. Von nun an begleiten, bereiten und teilen wir das künstlerische Handeln der SchülerInnen, indem wir als Lehrerinnen in einem von uns gesetzten Rahmen im Kontext Unterricht künstlerisch tätig werden.<sup>1</sup>

Aus ihrem künstlerischen Handeln heraus forderten uns die SchülerInnen auf, dass auch wir Lehrerinnen uns am künstlerischen Prozess im Unterricht beteiligen sollten. Wir sind der Aufforderung nachgekommen und haben uns dem künstlerischen Prozess im Unterricht gestellt. Wir bedienen uns der Methode der Kunst, indem wir diesen Prozess aus dem Material Unterricht gestalten. Dass sich künstlerisches Handeln prinzipiell offen gestaltet, nicht planbar ist und das ›Spiel‹ benötigt, hat haben wir zuvor ausführlich dargelegt, worauf wir uns an geeigneter Stelle beziehen werden.

Das folgende Kapitel ist als Werkbetrachtung angelegt. Das Werk entsteht aus einem künstlerischen Prozess, der sich erst im Nachhinein am Werk ablesen lässt: Thomas Lehnerer formuliert es folgendermaßen: »Kunst ist die ›Methode‹, sichtbar am Werk.«<sup>2</sup> Dementsprechend haben wir unsere Überlegungen zu ›Künstlerische Prozesse bei LehrerInnen‹ auch erst im Nachhinein bei der Betrachtung des Werkes angestellt. Entsprechend werten wir in diesem Teil die aus einem künstlerischen Prozess entstandenen Werke aus und nicht die einem Unterricht zugrunde liegenden methodischen und didaktischen Entscheidungen.

Unter dem besonderen Gesichtspunkt, dass unser Handeln nun in der Schule künstlerisch ist, beziehen wir uns auf den unserer Arbeit zugrunde liegenden Kunstbegriff. Aus unserem außerschulischen künstlerischen

Handeln und den Unterrichtsinhalten ergeben sich für unseren künstlerischen Prozess in der Schule die künstlerischen Bezugspunkte *Readymade*(↑), *Performance*(↑) und *Kontext-Kunst*(↑).

Wir wollen uns öffnen für *das künstlerische Experiment Unterricht*, denn »keine Theorie kann das Ergebnis eines Experiments sicher vorherbestimmen, andernfalls könnte man nichts wirklich Neues in Erfahrung bringen.«<sup>3</sup> Unser Vorhaben ist der in den Bezugspunkten formulierten Kunstbegriff auf das Unterrichten zu anzuwenden.

So wie die »HausSchau« vornehmlich die Behausungen selber als Ort der künstlerischen Intervention fokussiert, nehmen wir den Unterricht des GK/LK S3 Bildende Kunst an der GSM von nun an als »Haus« unseres *künstlerischen Handelns*.<sup>4</sup> Mit einer vagen Vorstellung von *Unterricht* handeln wir künstlerisch, tasten uns damit langsam in das *künstlerische Material* Kontext Unterricht vor und fangen an zu formen. Der geformte konkrete Unterricht wird zum *Kunstwerk*. Dieses Resultat lassen wir los, treten zurück, nehmen es von außen wahr, um Freiraum und Überblick zu bekommen. Es provoziert in einem dialogischen Vorgehen weitere Eingriffe, die auf dieser Außenwahrnehmung und Selbstentschiedenheit beruhen, um wiederum betrachtet zu werden usw. Schließlich könnten sich unsere *künstlerischen Haltungen* auf das Unterrichten ausdehnen.<sup>5</sup>

Im Folgenden werden wir die wichtigen Komponenten künstlerischer Prozesse bei uns als Lehrerinnen vorstellen: Die didaktischen und methodischen Überlegungen ergeben sich aus dem Zusammenspiel des künstlerischen Materials mit der künstlerischen Haltung und dem künstlerischen Handeln. Am Ende dieses Zusammenspiels steht das Kunstwerk Unterricht, auf das die Überlegungen dann angewendet werden.

## Das künstlerische Material

Wir wählen kein besonderes Material, sondern nehmen das von der Wirklichkeit hervorgebrachte Dingliche (Kunstraum, Mobiliar, Werkzeuge, ...), Prozesshafte (Unterrichtsverlauf des Grund- und Leistungskurses Bildende Kunst an der GSM und die damit verbundenen subjektiven Erlebnisse, Erwartungen, Ansprüche und Empfindungen der SchülerInnen und von uns als Lehrerinnen) sowie auch die formalen, sozialen und

ideologischen Bedingungen (Beziehungen, Abiturvorbereitung, Referendariat, ...), nämlich den *Kontext Unterricht* selbst als *künstlerisches Material*. (↑Kontext-Kunst) Uns bietet der Kontext Unterricht ein ungeheures Materialangebot, aus dem wir Erscheinungsformen und Eigenschaften auswählen und damit die Rahmenbedingungen für die künstlerische Arbeit festlegen. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen ist die formulierte Offenheit notwendig, um den Kontext Unterricht als künstlerisches Material erkennen zu können, während die Dialogfähigkeit die notwendige Voraussetzung für die Arbeit mit dem Material Kontext Unterricht ist.

Die potentielle Vieldeutigkeit und Offenheit des Kontexts Unterricht als Material ist keineswegs beliebig, sie muss Gegebenheiten des Materials miteinbeziehen und in ihm nachweisbar sein.<sup>6</sup>

Nicht in jeder Phase des Unterrichts arbeiten wir künstlerisch, denn das Unterrichten ist kein Selbstzweck. Im Interesse der SchülerInnen greifen wir in bestimmten Situationen auf herkömmliche Unterrichtsmethoden zurück, die wir im Verlauf der Arbeit noch exemplarisch beschreiben werden.

## Das künstlerische Handeln

Wir treten mit dem Material in einen Dialog und wählen durch Formen, Umformen, Neuformen Aspekte aus dem Material Kontext Unterricht aus. Voraussetzung hierfür ist ein Interesse. (↑künstlerische Gehversuche) Rezeptive Tätigkeiten (Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung sowie das Gucken »was Sache ist« zu Beginn des Unterrichts) werden zum integralen Bestandteil künstlerischen Handelns. Wir *machen* Unterricht, wir *können* ihn nicht. (↑Readymade) Stundenlange Auseinandersetzungen mit dem Material Kontext Unterricht waren nötig, um vor der jeweils nächsten Unterrichtsstunde mit »leeren Händen« da zu stehen, denn die »je eigenen Kriterien für die Richtigkeit einer »Technik«, eines Mediums, einer Methode entwickeln sich erst aus der Auseinandersetzung.«<sup>7</sup> So müssen wir als Lehrerinnen das Gehen in Geschwindigkeit und Richtung variieren, um in unserem Material *Denkwürdigkeiten merken* und *Merkwürdigkeiten denken* zu können, d. h. es geht um »das Zusammenwirken von Wissen und Erfahrung, von Wünschen und Ahnungen, von Meinung und Vorstellung, Können und Tun, von Zufall und Plan, Konstruktion

und Passieren-lassen etc.«<sup>8</sup> In Anlehnung an die zuvor aufgeführten Versuchsanordnungen von Bruce Nauman unterliegen auch wir als Lehrerinnen nun diesem Spiel des künstlerischen Handelns. (↑künstlerische Gehversuche) Das Spezifische am künstlerischen Handeln als Unterricht ist, dass das Unterrichtswerk eine eigene Qualität von Wahrnehmung und Denken bei uns und den SchülerInnen entwickeln muss, dessen Beweglichkeit einem spezifischen Forschungsprozess unterliegt. (↑Kunst trifft Problem) Dieses Unterrichtswerk ist vielleicht nicht notwendig, so kann man ihm aber eine exemplarische Funktion zuerkennen.<sup>9</sup>

Wir versuchen einen Unterricht herzustellen, den die SchülerInnen noch nie gesehen haben, den es noch nicht gibt, wovon wir möglicherweise selbst nur eine vage Vorstellung haben. »Das künstlerische Handeln [im Unterricht, Anm. d. Verf.] unterscheidet sich vom geplanten [Unterricht, Anm. d. Verf.] dadurch, daß er eben keine Idee ausführt, sondern die Vorstellung dem Wandel aussetzt. Diese Veränderungen verursachen ihrerseits neue Einsichten – ein Prozeß von Ordnung und Widerspruch.«<sup>10</sup> Wir lassen uns durch unser Handeln zeigen, was wir wahrgenommen, empfunden, gedacht haben, was wir sagen wollen. Entsprechend groß ist der experimentelle Charakter, ist das ›freie Spiel‹. (↑Kunst problematisiert mit Spiel) Wir bewegen uns auf einem *Spiefeld*, das wir bisher nur außerhalb der Schule in ähnlicher Weise durchschritten haben, nämlich mit dem *eigenen künstlerischen Handeln* im Atelier und im Alltag, das jetzt im Unterricht *zur Methode* wird. (↑künstlerische Bezugspunkte) Unser künstlerisches Handeln hat bisher vor dem Schultor Halt gemacht, wir haben versucht unsere künstlerische Haltung abzulegen, um LehrerInnen sein zu können, womit wir das besondere Spannungsfeld benennen, dass wir Referendarinnen sind, worauf wir später noch eingehen werden. (↑abschließende Werkbetrachtung)

Atelierluft weht durch den KunstRaum. Der Unterricht wird experimenteller und ungewiss im Ausgang. »Keine Theorie kann das Ergebnis eines Experiments sicher vorherbestimmen, andernfalls könnte man nichts wirklich Neues in Erfahrung bringen. Umgekehrt gibt es aber auch kein Experiment ohne Theorie, denn man muss wissen, was überhaupt durch einen Versuch versucht werden soll.«<sup>11</sup> Wir werden, weil wir ein Teil des künstlerischen Materials Unterricht sind, auch zu einem Teil des künstlerischen Materials der SchülerInnen und diese entsprechend auch für uns. Die für die SchülerInnen und uns gewohnten Weisen der Produktion



(z. B. Problembearbeitung) und Rezeption (z. B. Verständnis) von Unterricht werden in Frage gestellt. Alltägliche und routinierte Erfahrungen und Vorstellungen von Unterricht werden verschoben und verwandelt, wie bei den Performances ›Ich hier‹ und ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹. Sie öffnen über den Unterricht hinaus den Blick, Routinen sowie Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. »Während die Erfahrungsinhalte unplanbar und zu-fallend sind, lassen sich unkonventionelle und experimentelle Methoden einer verfremdeten Form der Wahrnehmung und des Ausdrucks sehr wohl inszenieren und provozieren.«<sup>12</sup> Diese Inszenierung und Provokation finden in einem von uns gesetzten künstlerischen Rahmen statt, damit sich Unterricht und Kunst begegnen können, ohne an der Verunsicherung oder dem Widerstand der SchülerInnen zu scheitern. »Da aber künstlerische und ästhetische Erfahrungen und Fähigkeiten weder lehrbar noch übertragbar sind, sondern nur in subjektiven Zugängen erlebt und erarbeitet werden können, kann sich dieser Prozess innerhalb der Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule immer nur in einem paradoxen Hin und Her zwischen dem Setzen von Rahmenbedingungen – als ›Spielregel‹ oder als Aufgabe – durch den Lehrenden und der gleichzeitigen Hoffnung, diese im Sinne des unbegrenzten ästhetischen [in unserem Fall: ›künstlerischen‹, Anm. d. Verf.] Experimentierens und Selbstforschens zu übertreten, entwickeln.«<sup>13</sup>

In einem Unterricht, der die SchülerInnen in dieser Form auf sich selbst zurückwirft, ist es notwendig, in jeder Phase des Unterrichts einen Rucksack mit Gehhilfen auf dem Rücken zu haben, die wir, bei erkennbar aussichtslosen Irrwegen und zu großen Unsicherheiten, anbieten können. Damit können wir auf die übersehenen Merk- und Denkwürdigkeiten aufmerksam werden, denn Kunst darf nicht zu Orientierungslosigkeit führen. LehrerInnen und SchülerInnen muss es möglich sein aufgrund *eigener Entscheidungen* zu einem *eigenen Weg* zu gelangen, ohne vor eine Wand zu laufen. (↑Spielauswertungen) Hierin liegt die Schutzfunktion von Unterricht mit einer Fürsorgepflicht der LehrerInnen: *Kunst als Unterricht* beinhaltet alle Gefahren künstlerischer Produktion, während *Kunst im Unterricht* einem besonderen Schutz unterliegt. Beispiele solcher Schutzfunktionen stellen die ›informellen‹ Gehhilfen dar, die sich in der Unterrichtssequenz ›Wir machen mit‹ und ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹ widerspiegeln.

## Das Kunstwerk

Die Kunst tritt in unserem Unterricht in doppelter Form in Erscheinung, »nämlich einmal als Idee, die ein Lehrer als Lehre, als Inhalt zum Einsatz bringt, gleichzeitig aber auch als in diesem Zum-Einsatz-Bringen selbst schon Realisierte, eben als Kunst.«<sup>14</sup> Joseph Beuys spricht in diesem Zusammenhang von einem ›Parallelprozess‹, nämlich zwei Kraftlinien: dem Begriff (der Unterricht als Thema bzw. Inhalt) und den konkreten Aktionen (Unterrichten als Kunst). »Zwischen beiden Linien befindet sich nun das eigentliche Kraftfeld ›Plastik‹, das Feld also der wechselweisen Durchdringung und Dynamisierung [...]: Das Aktionsfeld des Menschen«,<sup>15</sup> in unserem Fall ist die Plastik (*das Kunstwerk*) der konkrete Unterricht im GK/LK S3 Bildende Kunst an einem bestimmten Datum. Im Sinne des oben erwähnten Materialbegriffs kann dieser konkrete Unterricht *eine* Anwendung von Kunst sein und er bekommt damit eine besondere Form: Die Kunst wird als Unterricht und dieser als Kunst angewendet.<sup>16</sup> Das Kunstwerk Unterricht ist damit eine Verdichtung *des* Unterrichtens und nicht *für* das Unterrichten.

Der konkrete Unterricht als Kunstwerk entsteht demzufolge prozesshaft durch eine laufende Auseinandersetzung mit dem sich bietenden Material des gesamten Kontextes Unterricht, bis hin zu dem von den LehrerInnen initiierten Erlebniszeitraum, in dem gemeinsam und live das Werk hergestellt wird, wie in dem Unterricht ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹ und auch in den künstlerischen Bezugspunkten beschrieben.

Wir bieten als Lehrerinnen ein Netzwerk künstlerischen Handelns an, welches auch im Vorfeld des Unterrichts stattfinden kann, wie bei der Vorbereitung der ›Hausfrauen‹-Klausur. Hier wird z. B. von uns aus künstlerisch handelnd ein Rahmen hergestellt, der wiederum von den SchülerInnen künstlerisch gefüllt werden soll.

In der Kunstpädagogik müssen wir durch »viele Methoden mit unterschiedlichem Material zeigen, dass sich ein Weg finden läßt, auch wenn man nicht ans Ziel kommt. Es geht um das ›Weg-finden‹ und die Weitergabe der Erzählung vom Weg, und das ist ein Produkt, das unbedingt erforderliche Produkt,« ähnlich der Kraft, die in der Utopie liegt.<sup>17</sup> Wir versuchen auf unterschiedlichen Pfaden durch künstlerisches Handeln dem Anspruch gerecht zu werden, dass »die Lehre sich an der Kunst ausrichten (müsste). Denn nur die Kunst ist eigentlich ein Mittel, was den Menschen zur Entfaltung bringt.«<sup>18</sup>

## Die künstlerische Haltung

Mit dem Unterrichtsprozess versuchen wir zunehmend aus dem künstlerischen Prozess unsere *künstlerische Haltung* auf das Unterrichten auszuweiten. Eine Grundvoraussetzung für diese künstlerische Haltung sind unsere ›leeren Hände‹,<sup>19</sup> um mit allen Sinnen erlebend, ausprobierend, forschend, experimentierend, inszenierend sowie provozierend die Eigenschaften des Materials Kontext Unterricht erfahren zu können. Wir üben den ideenmäßigen Umgang mit dem von der Realität gegebenen Unterricht, indem wir ihn herstellen (↑künstlerische Bezugspunkte). Wir stellen mit jedem konkreten Unterricht ein nicht abbildbares Original her, das keiner normativen Unterrichtsplanung oder keinem Ideal unterliegt.<sup>20</sup>

Die klassische LehrerInnenrolle vor der Performance ›Ich hier‹ wird von nun an schrittweise zugunsten der KünstlerInnenrolle verlassen, indem wir zunehmend künstlerische oder in der Kunst gebräuchliche Produktionsweisen mit auf unseren Weg nehmen.<sup>21</sup> Wir versuchen für die SchülerInnen und uns selbst neue Sichtweisen auf den Unterricht herzustellen (↑künstlerische Bezugspunkte). »Ergebnis wäre [...] die Entdeckung neuer, bisher nie gesehener Möglichkeiten von Auseinandersetzung durch künstlerische Arbeit [als Unterricht, Anm. d. Verf.].«<sup>22</sup> Diese Möglichkeiten der Auseinandersetzung bietet uns der prozesshaft angelegte Unterricht. Die Entdeckungen *im* Unterrichtsprozess (z. B. der Performance ›Ich hier‹) sind das Material differenzierter Einschätzungen, Auswahlkriterien für Vorgehensentscheidungen anhand des sich bietenden Materials Kontext Unterricht, die das ursprünglich Geplante verändern können.<sup>23</sup> Demnach kann bei unserer zu untersuchenden Form des Unterrichts keine genaue Planung vorliegen, sondern nur eine Vorstellung.

Wir wollen die Aufmerksamkeit vom Unterricht als Pflichtprogramm hin zur praktischen Selbsttätigkeit und zur Bewusstwerdung des individuellen Erlebens der Kunst bei SchülerInnen und LehrerInnen entwickeln. Den notwendigen Halt findet die Bewegung »nur durch die Verortung der Person des Künstlers und – das ist paradox – in der Tatsache der künstlerischen Formulierung. Sie ist oft eine Setzung, die sich erst nachträglich verständlich macht. Eine der wichtigsten Fähigkeiten des Künstlers ist [...] die Entschiedenheit, die aus der Sache sich ableitet und die Entschiedenheit der Person. Hinzu tritt die [...] dritte Ebene der Entschiedenheit: die des künstlerisch praktischen Handelns.«<sup>24</sup> (↑auch Kunst findet Halt) Ob

wir allerdings aus unserer künstlerischen Haltung handeln, lässt sich nur nachträglich in Spuren an den folgenden Kunstwerken ablesen.

Das Unterrichten bekommt erst mit der Forderung der SchülerInnen, dass auch wir eine GangArt annehmen sollen, eine Form. Wir werden als Lehrerinnen künstlerisch tätig und gehen den Weg mit den SchülerInnen gemeinsam: Mit der Performance ›Ich hier‹ hat sich ein Nullpunkt für eine gemeinsame Etappe mit den SchülerInnen entwickelt. Wir sind nun mitten drin in dem Experiment: *Wie geht Kunst als Lehrerin?*

## Ziele künstlerischer Prozesse der Lehrerinnen

Den SchülerInnen sollte unsere künstlerische Haltung als etwas besonderes *spürbar*<sup>25</sup> sein. Das künstlerische Handeln soll einen Prozess anstoßen, der erlaubt und erfordert, die formulierten Lernziele auf einem individuellen Weg umzusetzen.

# Werkbesprechungen

## Vorbemerkungen

Aus dem gesamten Unterrichtsversuch wählen wir uns exemplarisch für künstlerisches Handeln der Kunstlehrerin drei Rahmen mit den jeweils verdichteten Kunstwerken aus. Mit jedem gesetzten Rahmen bietet sich die Möglichkeit, das Unterrichten als künstlerisches Handeln von verschiedenen Seiten und damit auch verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten zu betrachten:

### »Wir machen mit« (12 Unterrichtsstunden)

Genauso wie die SchülerInnen auch, arbeiten wir an unserem eigenen künstlerischen Interesse, in dem von uns gesetzten Rahmen. Das Kunstwerk verdichtet sich in einem Passepartout.

### Die »Hausfrauen«-Klausur (2 Unterrichtsstunden)

Der erste Rahmen wird von uns durch künstlerisches Handeln hergestellt, um ihn anschließend von den SchülerInnen füllen zu lassen. Das erste Kunstwerk hat sich als Klausurblatt verdichtet. In diesem Rahmen verdichtet sich ein zweites Werk durch die SchülerInnen.

### »Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?« (1 Unterrichtsstunde)

Mit dem durch die LehrerInnen initiierten performativen Handeln im Unterricht wird der Unterricht als Kunstwerk erlebbar und gestaltbar.

Wir analysieren und interpretieren die Werke aus verschiedenen Blickwinkeln, die die Besonderheiten der jeweiligen Kunstwerke sichtbar (so wie bspw. auch die Malerei und die Readymades von Marcel Duchamp unterschiedlichen Betrachtungskriterien unterliegen sollten) und damit die besonderen Merk- und Denkwürdigkeiten, das Exemplarische, nachvollziehbar machen.

Wir haben die Äußerungen der SchülerInnen umfangreich mitgeschrieben und darauf verzichtet, sie zu veranlassen, anhand von Fragebögen oder Mitschriften ihre gedanklichen Arbeitsprozesse transparent zu machen. Es hätte dem künstlerischen Ansatz dieses Unterrichtsversuches widersprochen, weil die SchülerInnen ihre Gedanken in künstlerischer Form umsetzen sollen. Denn das Beschreiben und Analysieren hätte einer exzentrischen Haltung bedurft, was wiederum den Fluss und das energetische Potential der künstlerischen Arbeit umgelenkt hätte.

## Erstes Werk: ›Wir machen mit‹

### Unterrichtsziele

Die SchülerInnen sollen

- die Performance ›Ich hier‹ künstlerisch bearbeiten.
- möglichen Frust ertragen und Widerstand aushalten.
- ihre Erfahrungen und Gefühle (Fragen) in künstlerische Handlung umsetzen.
- ihr künstlerisches Handeln fokussieren.
- Ausschnitte aus ihrer Arbeit in einen gesetzten Rahmen bringen.

### Beschreibung ›Wir machen mit‹

Mit-Machen heißt, dass wir, wie die SchülerInnen auch, einen von uns gesetzten Rahmen bearbeiten. Dieses haben wir über vier Wochen getan. Den Schwerpunkt der Untersuchung legen wir auf die ersten Stunden dieser Unterrichtssequenz, die vom Grund- und Leistungskurs gemeinsam besucht werden. Der Leistungskurs hat in den zusätzlichen Stunden einen weiteren vertiefenden Rahmen bearbeitet, auf den wir aber nicht eingehen werden. Wir beschränken uns auf die exemplarische Betrachtung der Werke von Yumiko, Schabnam und Silke Wißmann. Ausschnitthaft werden wir auf die Arbeit von Chantal eingehen. Die kursiv gestellten Textabschnitte beziehen sich exemplarisch auf die aus dem Rucksack hervorgeholten Wegweiser. Diese Wegweiser sind jeweils spontan beschriftet worden.

## Die Performance ›Ich hier‹ (2 Unterrichtsstunden)

Aus dem Unterrichtsverlauf entwickeln wir für die letzte der drei Stunden folgenden Rahmen: Die SchülerInnen sollen eine Performance mit dem Titel ›Ich hier‹ zeigen. Als künstlerische Materialien stehen der eigene Körper und eine Wolldecke zur Verfügung. Die Durchführung dieser Performance stellt für die SchülerInnen eine neue Erfahrung dar. Schabnam und Fareshta diskutieren sofort unterschiedliche Möglichkeiten und nehmen damit die Aufgabe als Herausforderung an, Peter und Kamal probieren aus und lachen viel dabei, während Franka formuliert, dass ihr das zu persönlich sei. Yumiko sagt: »Ich mag das nicht, wenn mir jemand zuguckt.« »Ich auch nicht, dann hätte ich Darstellendes Spiel gewählt«, stimmt Barbara ihr zu. Chantal ist ähnlicher Meinung: »Das ist mir auch zu persönlich, deshalb bin ich ja hier, dass ich es durch etwas Anderes ausdrücken kann. Das ist doch keine Kunst!« Alle vier beschließen, sich der Aufgabe zu verweigern.

*Gehhilfe Bsp. 1: Daraufhin führen wir mit ihnen Einzelgespräche, in denen wir die Möglichkeit aufzeigen, auf diesen Widerstand künstlerisch im Rahmen der Performance reagieren zu können. Alle lassen sich nun auf die Performance ein.*

Das Publikum verteilt sich auf Stühlen und Tischen mit Blickrichtung auf die ›Bühne‹ vor der Tafel. Die Performances werden nacheinander gezeigt:

Schabnam kommt mit einer gefalteten Decke unter dem Arm auf die ›Bühne‹. Sie breitet die Decke wie einen Teppich auf dem Boden aus, setzt sich im Schneidersitz darauf und schaut auffordernd ins Publikum. Ähnlich wie John Cage beim ›Klangstück 4'33‹ verweist sie das Publikum ohne weiteres Handeln auf sich selbst.



Shabnam ›Ich hier‹



Yumiko ›Ich hier‹

Yumiko legt die wie eine Tischdecke zusammengefaltete Decke auf einen der beiden sich auf der Bühne befindlichen Hocker und geht wieder ab. Die Decke bleibt liegen. Ihr Körper verweilt nicht auf der ›Bühne‹.

Chantal wirft die Wolldecke aus dem Publikum auf die Bühne und besteht darauf, dass von ihrem Körper nur die Arme mit auf das Foto dürfen.

Nachdem alle SchülerInnen eine Performance gezeigt haben, fordert Schabnam, dass nun auch wir Lehrerinnen ›dran‹ seien. Die anderen SchülerInnen stimmen ein, und wir folgen der Aufforderung.

Silke Wißmann breitet die Decke wie einen Teppich auf dem Boden aus und legt sich darauf. Dann rollt sie sich in die Decke ein, bleibt einige Sekunden liegen und rollt sich dann wieder aus. Sie steht auf und verlässt die Bühne.

Im Anschluß sitzen alle noch kurz beieinander und geben erste Kommentare ab. Die Stimmung ist wie die Ruhe nach einem Sturm, Entspannung macht sich breit. Die SchülerInnen gehen mit ihrem Gefühlsknäuel nach Hause. In der Nachbesprechung ist schnell klar, dass wir diesen Widerstand in der kommenden Woche zum Thema machen müssen. Es lässt sich kein Konzept stricken und schon gar kein methodisches Vorgehen, weil wir nicht wissen, was die SchülerInnen als ›Material‹ mitbringen. So stellen wir fest, mit leeren Händen kommen zu *müssen*.

### Fragen (3 Unterrichtsstunden)

Mit leeren Händen betritt die Lehrerin den Raum, setzt sich zu den SchülerInnen an den großen Tisch und wittert die Lage. In ihren Augen steht noch der Widerstand und die Freude vom Vortag.

Die Erinnerung an die Performance frischt sie durch eine von ihr auf den Arbeitstisch gelegte Wolldecke auf. Alle schreiben auf kleine Zettel an die Anderen eine Frage zur jeweiligen Performance, die wir in einer Box sammeln. Die diskrete Form der Fragezettel lässt ein persönlichen Umgang mit den eigenen Empfindungen zu. Die Fragezettel werden von den



SchülerInnen mit Ansprachen geschmückt und persönlich formuliert. Da die Erinnerungen seit der letzten Wochen etwas verblasst sind, entsteht ein reger Austausch über die jeweiligen Performances. Geradezu kindliche Aufregung kommt auf, als alle ihre Fragezettel bekommen und diese gelesen werden. Die Zettel werden wie Liebesbriefe weggesteckt (und den besten Freundinnen in der Pause gezeigt).

Nach der Pause erarbeiten wir gemeinsam mit den SchülerInnen verschiedene Arten, eine Frage zu stellen: Zum einen die verbale Frage als Begriff, die man aussprechen kann. Des Weiteren gibt es die nonverbalen Fragen durch Mimik oder Gestik und schließlich die Möglichkeit eine Frage durch künstlerische Produkte aufzuwerfen, womit der innere Prozess in einer besonderen Form nach außen getragen werden kann. Auf alle diese Fragen muss es nicht unbedingt eine Antwort geben, man kann eine Frage auch mit einer weiteren Frage beantworten oder eine Weile mit sich herumtragen und darauf herumkauen.

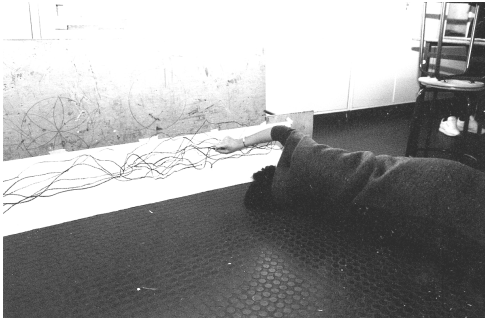
Aus der theoretischen Auseinandersetzung entwickelt sich jetzt der Rahmen, künstlerisch Fragen zu stellen und zu beantworten. Die Performance soll nun auf eine andere Ausdrucksebene gebracht und damit weiter bearbeitet werden. Mit Hilfe der konventionellen Technik der Zeichnung stellen sich die SchülerInnen dem Dialog. ›Es zeichnet mich‹ ist der Titel des Rahmens. Wir weisen darauf hin, dass der Rahmen an der Wand auf dem Boden und in einem direkten Bezug zur Performance gefüllt werden kann. Mit Ölkreide wird auf weißem Karton (70 x 100) eine Zeichnung angefertigt, wobei die Performance und die Fragen als künstlerisches Material genutzt werden sollen. Wir geben den SchülerInnen mit auf den Weg, dass vieles automatisch passiert und sie diese Dinge zeichnen sollen, ehe sie passieren. Als Anregung zeigen wir den SchülerInnen einige informelle Zeichnungen.

Schabnam wartet nicht lange und breitet auf einem Arbeitstisch eine Decke aus und setzt sich darauf. Im Schneidersitz zeichnet sie zunächst gegenständlich auf das vor ihr liegende Blatt.

Yumiko sitzt am Tisch und schaut ihren weißen Karton an. Schließlich beginnt sie informell zu zeichnen.



Schabnam ›Es zeichnet mich‹



Silke Wißmann ›Es zeichnet mich‹

Silke Wißmann rollt sich nach kurzer Vorbereitung immer wieder in eine Wolldecke ein und aus. Während der Ein- und Ausrollbewegung zeichnet sie mit ausgestrecktem Arm auf den Karton. Der Karton klebt an einer senkrechten Tischplatte im Längsformat parallel zur Wolldecke.

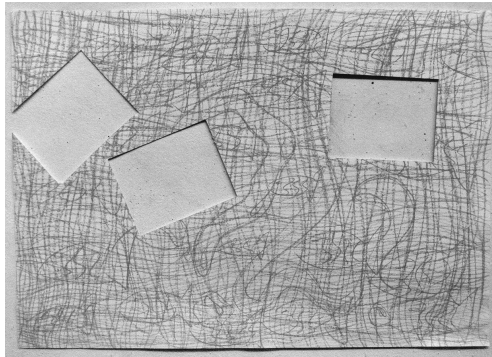
Anschließend setzen sich alle vor ihre eigene an der Wand aufgehängte Zeichnung und warten ab, welche Bilder im Kopf und welche Fragen aufkommen, die nun verbalisiert werden sollen. Die Antworten werden mit einem Wort oder einem Satz notiert. Schabnam: »Mein Herz«, Yumiko: »unendliche Verwirrung«, Silke Wißmann: »Ein Hin-und-Her-Gebirge« und Chantal: »Free your mind«. Nach der Benennung sitzen alle wieder schweigend am Tisch, um mit dem eigenen Werk, als eine Arbeitsweise in der Kunst, intensiv ›sprechen‹ zu können. Es ist still im Kunst-raum.

### Präsentation (3 Unterrichtsstunden)

Der Unterricht beginnt damit, dass Chantal ihre Schwierigkeiten mit der Arbeitsform darstellt: »Ich kann mit den Aufgaben nichts anfangen. Ich will Techniken lernen, mit denen ich mich dann bewerben kann.« Yumiko ergänzt: »Sie haben ja auch Kunst studiert, Sie wissen, was man da tun muss. Es ist alles so verwirrend.« Einstimmend äußern nun auch die MitschülerInnen ihr Unbehagen. Ihre Aussagen beziehen sich auf die unbefriedigenden Ergebnisse und die mangelnden Aufgabenstellungen. Wir erklären daraufhin den roten Faden des Unterrichts, dass es bei der aktuellen Auseinandersetzung um eine Form des Selbstportraits ginge und die SchülerInnen Methoden des künstlerischen Arbeitens im Unterricht anwenden. (↑die drei Spielphasen) Die Frage oder das Problem muss dementsprechend jeder selbst entwickeln und auch bearbeiten. Peter lächelt und zieht aus der Diskussion die Konsequenz, dass »jede Frage, die ich hier stelle, zu einer Aufgabe wird. Ich frage hier nichts mehr.«

*Gehhilfe Bsp. 2: Wir reagieren auf die etwa einstündige Diskussion, indem wir dem Wunsch nach etwas Vorzeigbarem entgegen kommen. Eine kleine Auswahl der künstlerischen Auseinandersetzung wird in einem Passepartout zu einem anfassbaren, tragbaren Werk verdichtet.*

Die Ölkreidezeichnungen werden in einer Präsentationsform verdichtet: Aus Karton schneidet jede drei Passepartouts ca. im DIN A5-Format, mit deren Hilfe Ausschnitte aus ›Es zeichnet mich‹ gefunden werden. Die ausgewählten Werke werden an die Wand gehängt. Die Überreste werden zur Weiterbearbeitung aufbewahrt.



Shabnam ›Verdichtung‹

Alle wählen sich ein anderes Werk aus und schreiben zu Hause dazu eine Analyse und Interpretation. Die Analyse und Interpretation werden an die jeweiligen KünstlerInnen ausgehändigt und nicht im Unterricht behandelt. Wir vergewissern uns allerdings, dass alle eine Besprechung der eigenen Arbeit bekommen haben.

## Analyse und Interpretation ›Wir machen mit‹

Erst bei der Reflexion der ›Ich Hier‹-Performance kommt uns die Idee, weiterhin künstlerisch im Unterricht zu intervenieren. Zunächst war der von uns für die SchülerInnen gesetzte Rahmen nur für sie gültig. Wir wurden von der Forderung mitzumachen überrascht und waren daher gezwungen spontan zu handeln. Mit der Aufforderung der SchülerInnen fielen wir sofort aus unseren übergestülpten Lehrerinnenrollen heraus, wir durften auf einmal ohne pädagogische Klammer als Eva Voermanek und Silke Wißmann handeln. Das Ich-selbst-sein, ein Interesse zu entwickeln und dieses im Rahmen des Unterrichts weiter zu verfolgen, war für uns eine neue Situation. Dieses inter-esse (das ›Zwischen Sein‹) heißt in diesem Fall sich zwischen die beiden Stühle ›Unterricht‹ und ›Kunst‹ zu setzen. Genau diese Merkmale brachten uns aber dazu, unser Handeln als

künstlerisch zu erkennen. Nach dem künstlerischen Bearbeiten (parallel zu den SchülerInnen) eines von uns gesetzten Rahmens, weitete sich unser künstlerisches Interesse auf das Setzen des Rahmens aus. (↑›Hausfrauen‹-Klausur) Die sich aus dem künstlerischen Handeln auf den Kontext Unterricht (↑›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹) ausdehnende künstlerische Haltung verfolgen wir seitdem weiter. Wir beginnen, Aspekte des Unterrichts als Material zu begreifen und die angewendeten Methoden als künstlerisches Handeln zu verstehen. So verdichtet sich aus dem laufenden Unterricht das Werk Unterricht.

Exemplarisch besprechen wir nun drei besondere Aspekte dieser Start-Phase ›Wir machen mit‹: Die exemplarische Handlung, die Verbindlichkeit und die Beziehungsebene.

### **Das exemplarische Handeln**

Das exemplarische Handeln der Lehrerin möchten wir am Beispiel Silke Wißmanns aufzeigen. Mit-Machen heißt, sich parallel mit den SchülerInnen einem künstlerischen Auseinandersetzungsprozess zu öffnen und mit dem Material in einen Dialog zu treten, d. h. es geht um kein Vor-Führen, bei dem unsere Arbeiten als gesetzte Standards misszuverstehen wären. Die SchülerInnen können (wie wir auch) abgucken, beobachten, Merkwürdiges denken und Denkwürdiges merken oder sich ermutigen lassen, ohne ihren eigenen Auseinandersetzungsprozess zu unterbrechen. Die Rezeption der anderen Werke (Zuschauer und ›Bühne‹) ist ein wichtiger Bestandteil der Performance (Schabnam schaut auffordernd ins Publikum) und der Fragezettel gewesen. Es geht für jeden der Beteiligten darum, die Differenzen im Vorgehen (was und warum hat sie das anders als ich gemacht?) produktiv umzusetzen.

Wie die SchülerInnen suchen auch wir unsere eigenen Wege zu einem unbekannten Ziel. Einzelne Wegabschnitte werden in einer ähnlichen GangArt bewältigt.

Silke Wißmann hat durch ihr künstlerisches Handeln Schabnam und Yumiko im Nachhinein bestätigt und aufgefordert, das eigene Arbeiten zu modifizieren (z. B. Einsatz des Körpers beim Zeichnen). Das künstlerische Handeln von Yumiko und Schabnam ist für die anderen KünstlerInnen genauso exemplarisch, wenn auch nicht von einem vergleichbaren Methodenbewusstsein. In welcher Form die LehrerInnenhandlungen von den SchülerInnen als exemplarisch wahrgenommen wurden, lässt sich kaum

an den entstandenen Kunstwerken ablesen und auch nur schwer von den SchülerInnen verbalisieren. Kleine Äußerungen am Rande, Kommentare oder Handlungsformen können uns Hinweise geben: Monika, Peter und Fareshta setzen sich an andere Tische, um in Ruhe arbeiten zu können; die SchülerInnen verzichten auf ihre Pause, »Können Sie mir das mal zeigen?«, »Warum haben Sie das nicht anders gemacht?« Erst im Nachhinein nach längerem künstlerischen Handeln lässt sich unser Mit-Machen an der (künstlerischen) Haltung der SchülerInnen ablesen. Gerade für Yumiko war das Mit-Machen der Lehrerinnen besonders wichtig, weil sie gegenüber der Form des Unterrichts ein ständiges Misstrauen hegte, aber die qualitativsten Arbeiten anfertigte. Sie konnte ihren Widerstand produktiv wenden. Wir zeigen durch unser Handeln, dass wir diese Form des Unterrichts durch unser künstlerisches Handeln für richtig halten und auch vertreten.

Den SchülerInnen sind die Pannen, Umwege und Abkürzungen aus dem eigenen künstlerischen Schaffensprozess (im Unterricht) bekannt. Dass nun auch die Lehrerinnen genau diesen gleichen Verfahren unterliegen, bestätigt die SchülerInnen in dem Sinne, dass auch diese (manchmal schwer auszuhaltenden) Erfahrungen elementar in künstlerischen Auseinandersetzungsprozessen sind: Kunst ist für jeden und jede Arbeit. (Es ist auch schön, eine Lehrerin nur mit vagen Vorstellungen da sitzen zu sehen.) Wir können den SchülerInnen die Arbeit an einer künstlerischen Haltung durch Auseinandersetzung nicht abnehmen, weil sich die SchülerInnen selbst entscheiden müssen. (↑künstlerische Haltung) Mit den gesammelten Erfahrungen entschieden wir uns, unser künstlerisches Handeln im Unterricht als Unterricht auszudehnen.

### **Die Suche nach der Form**

Mit der Performance ›Ich hier‹ haben wir riskant, aber gezielt den Einsatz der Körpers als konstitutives Element der Performance provoziert. Für die SchülerInnen entstand sofort ein Problem: Sie waren durcheinander, ihre Gedanken in Unordnung. Mit der Entscheidung, den Konflikt stehen zu lassen, und nicht pädagogisch abzufedern, haben wir umfangreiches Material (Konflikt-Stoff) für eine künstlerische Auseinandersetzung der SchülerInnen geschaffen. Die SchülerInnen traten nun durch künstlerisches Handeln mit diesem Widerstand in einen Dialog. Sie waren gezwungen, eindeutige Entscheidungen für etwas zu treffen, ein eigene Ord-

nung zu schaffen und damit Verantwortung zu übernehmen. Der Unterricht wurde auf einmal seiner ›Schutzfunktion‹ nicht mehr gerecht. Für die SchülerInnen unbemerkt, hatten wir jedoch stets unsere kleine mobile Schutzhütte für sie dabei, die ich in der Unterrichtsbeschreibung als ›Wegweiser‹ markiere.

Das Mit-Machen verleiht dem Ausfüllen des gesetzten Rahmens, in Form von Ausgangslagen, Materialien und Zeit eine für künstlerische Prozesse notwendige Ernsthaftigkeit: Jede der entstehenden Arbeiten ist es wert, in diesen Rahmen gehängt zu werden. Es gibt keine Aufgaben mehr, die für SchülerInnen konzipiert werden, weil wir Unterricht haben, sondern einen Rahmen, der sich auf Erfahrungen aus dem wirklichen Leben bezieht. SchülerInnen und Lehrerinnen machen Erfahrungen, die es nun in eine künstlerische Form zu bringen gilt. Die initiierten künstlerischen Prozesse begründen sich immer aus dem sich bietenden Material und müssen von Lehrerinnen und SchülerInnen gleichermaßen bearbeitet werden. Es ist der Moment erreicht, in dem alle im Kunstraum die Atelieratmosphäre spüren. Aus den verbalisierten Zweifeln am Unterricht entwickelt sich schnell eine produktive Auseinandersetzung mit der eigenen Fragestellung wie bei Yumiko. Chantal zeigte sich von uns als ›Mit-Arbeiterinnen‹ relativ unbeeindruckt. Ihre Zeichnung ›Es zeichnet mich‹ bleibt illustrativ, sie vermeidet es geradezu, ihre Vorbehalte künstlerisch zu bearbeiten. Mit dem formulierten Rahmen hätten wir stärker auf die Wiedergabe der Körperbewegung bzw. das ›mit dem Körper zeichnen‹ hinweisen sollen, SchülerInnen wie Chantal wäre es in diesem Rahmen bestimmt leichter gefallen, ihre Empfindungen direkt auszudrücken. Zu unserer Überraschung sind die SchülerInnen jedoch bereit, sich in einen ernsthaften Dialog mit dem eigenen Werk zu begeben und arbeiten in dieser Arbeitsphase sehr gewissenhaft an ihrem Fokus. Die Kontrolle der Qualität einer Arbeit findet nicht von einer über den Dingen schwebenden Lehrerin statt, sondern durch die künstlerische Auseinandersetzung mit dem eigenen Werk und eine ›kunstwissenschaftliche‹ Betrachtung (Analyse und Interpretation) eines anderen Werks. Aus dem Prozess der eigenen Auseinandersetzung, in der Kriterien für das eigene Werk entwickelt wurden, werden nun die eigenen Erfahrungen auf das andere Werk übertragen.

## Die Beziehungsebene

In dieser Phase des Unterrichts, in der die SchülerInnen sich einer künstlerischen Auseinandersetzung mit all ihren Schwierigkeiten stellen, ist es um so wichtiger, die Beziehungsebene zu den SchülerInnen im Auge zu behalten und zu »pflegen«, damit die SchülerInnen sich nicht vorgeführt vorkommen. Wir haben viel Überwindung von ihnen gefordert und fühlen uns nun verpflichtet, etwas von uns zurück zu geben. In dieser Form fühlen sich die SchülerInnen anerkannt, weil ihr Handeln durch unsere Teilnahme aufgewertet wird. Uns verbindet nun eine gemeinsame Erfahrung.

Die SchülerInnen nehmen die beiden Lehrerinnen nicht mehr als zwei sich gut absprechende Lehrpersonen wahr, sondern als Individuen, die aufgrund eigener Entscheidungen zu eigenen Wegen gelangen, womit die Schule transzendiert wird.

Wir haben den SchülerInnen gesagt, dass wir trotz des Mit-Machens noch immer für Fragen zur Verfügung stehen, sie jedoch die Entscheidungsfragen selber beantworten müssen. Damit erhalten wir (in einem eingeschränkten Rahmen) die Lehrerinnenrolle aufrecht.

Die Fragezettel haben sich als sehr positiv erwiesen, weil sie den SchülerInnen eine geringe Hemmschwelle, über ihre und unsere Werke zu reflektieren, boten. In der von uns geschaffenen Atmosphäre (Verbindlichkeit, Konzentration, ausreichend Zeit) können die offen gebliebenen Fragen persönlich gestellt werden und jeder bekommt eine direkte Rückmeldung auf sein oder ihr Werk. Auf sehr spielerische Weise treten wir mit den SchülerInnen in einen persönlicheren Kontakt (sie benutzen z. B. in der Anrede gelegentlich unsere Vornamen). Die abschließende Analyse und Interpretation der passpartoutnierten Zeichnungen einer Mitschülerin oder eines Mitschülers bzw. der Lehrerinnen greift die gleichberechtigte Betrachtung der Werke wieder auf. Jedes Werk ist es wert, als Kunstwerk betrachtet und beurteilt zu werden (das Werk der Lehrerin ist erst einmal nicht besser oder künstlerischer als das der SchülerInnen), womit das Prinzip der Fragezettel noch einmal aufgenommen wird.

In der beschriebenen Mit-Mach-Phase lassen sich im Nachhinein zwei Schnittstellen entdecken, bei denen sich die SchülerInnen und die mitmachenden Lehrerinnen direkt miteinander auseinandersetzen müssen: Über die Fragezettel und die Werkanalyse bzw. Interpretation werden intime Betrachtungsweisen ausgetauscht. Unsere Einschätzung ist, dass

sich diese Schnittstellen im gesamten folgenden Unterricht als elementar positiv herausstellen. Wir stellen dies an den Umgangsformen und der persönlichen Aufmerksamkeit uns gegenüber fest. Beide Formen der gegenseitigen Auseinandersetzung haben wir nicht kursöffentlich gemacht, um die Intimität der Aussagen zu schützen, aber auch um den SchülerInnen zu signalisieren, dass sie für die Qualität ihrer Arbeiten Verantwortung übernehmen müssen. Allerdings hätten öffentliche Aussagen über die Werke eine andere Verbindlichkeit und auch exemplarische Wirkung gehabt. Bei einem nächsten Mal würden wir abwägen, ob sich eine kursöffentliche Auswertung anböte, zumindestens der angefertigten Analysen und Interpretationen.

Wie in jeder Beziehung sind die Konflikte am heftigsten, wenn man sich gut kennt. Das führt dazu, dass die SchülerInnen zweimal in dieser Unterrichtsphase (einmal im kombinierten Kurs und einmal im Leistungskurs) ungewöhnlich große Kritik an der Unterrichtsform und der damit zusammenhängenden fehlenden eigenen Akzeptanz der eigenen Werke übten. Wir glauben, dass die neue Nähe zu den SchülerInnen es für sie leichter macht, diesen Unmut zu verbalisieren, der ›Draht ist direkter‹. Wir sind nun in der Position, unser Vorgehen für richtig zu halten und dieses auch fortsetzen zu wollen, aber den nachvollziehbaren Unmut der SchülerInnen nicht einfach abwürgen zu wollen. So antworten wir immer wieder aus der Kunst heraus: Die SchülerInnen werden von uns aufgefordert, genau diese Vorbehalte in ihren Werken als Teil ihrer künstlerischen Auseinandersetzung zum Thema zu machen, was sich z. B. auch an den Werken der SchülerInnen ablesen lässt: ›Verwirrung‹ von Yumiko. Die formulierten Widerstände vom Anfang gegen die ›Öffentlichkeit‹ von Yumiko und die Bezweiflung, ob das Kunst sei von Chantal werden schließlich künstlerisch in einer Form verdichtet: Yumiko entzieht sich der Öffentlichkeit, indem sie die Wolldecke zur Akteurin macht und sich selbst nur so wenig wie möglich auf der ›Bühne‹ aufhält. Chantal lässt nur die Decke für sich sprechen und ist auf der ›Bühne‹ gar nicht präsent. Hinterher war die Erleichterung in ihren und unseren Gesichtern ablesbar, weil sie und wir es geschafft hatten, mit den Mitteln der Kunst zu sprechen.

Trotz allem bleibt die Schwierigkeit, dass die eigenen Arbeitsergebnisse von den SchülerInnen zum Teil nicht akzeptiert werden. Ihr gegenwärtiges Bild des Kunstunterrichts besagt, dass insbesondere das Werk zählt



und nicht die Auseinandersetzung. Einige SchülerInnen begreifen ihr Handeln noch immer als beliebig, scheinen sich aber dennoch auf der Suche nach ihren inneren Aufgaben zu befinden, wie die Arbeiten von Chantal deutlich zeigen.

Der nahe liegende Versuch die an der GSM arbeitenden KünstlerInnen begleitend mit in den Unterricht zu integrieren, scheiterte an der fehlenden Beziehungsebene zu den SchülerInnen. (↑Erstes Spiel) Nach dem ›HausSchau‹-Besuch mit Petra Schoenewald und einem Gespräch mit Michael Baltzer (↑Fokusspiel) ließen sich die SchülerInnen sogar zu folgender Aussage über KünstlerInnen hinreißen: »Die sind ja nur Künstler, Sie (wir Lehrerinnen) sind ja noch zusätzlich Lehrerinnen.« Es war offensichtlich, dass die SchülerInnen die vermittelnde Ebene vermisst haben. Ohne es zu wissen haben sie aber ein Kompliment an uns Kunstlehrerinnen ausgesprochen, indem sie uns das Attribut Künstlerinnen zusprachen. Für die Bewertung der praktischen Arbeiten am Schluss des Semesters erweist es sich als besonders positiv, mit-gemacht zu haben, die Entscheidungen für eine bestimmte Form der künstlerischen Auseinandersetzung wurden für uns transparenter. Im Laufe des Unterrichtsversuchs sind die SchülerInnen für uns eine ›Art‹ von ›Lebensabschnittsgefährten‹ geworden, und die gewonnene neue Qualität der Beziehungsebene motiviert uns zu weiteren künstlerischen Interventionen im Unterricht. Trotz aller Nähe und Intimität ist es uns gelungen, den Überblick zu bewahren. Wir waren stets in der Lage, exzentrisch zum eigenen Handeln zu werden und haben uns damit einen mehrperspektivischen Blick auf das Material Kontext Unterricht bewahrt.



EVA VOERMANEK, SILKE WISSMANN

Zweites Werk:

›Hausfrauen‹-Klausur

**BESCHREIBUNG ›HAUSFRAUEN‹-KLAUSUR***Vorbereitung*

Beispielhaft für eine weitere Form künstlerischen Handelns im Kontext Unterricht stellen wir nun die Vorbereitung der ›Hausfrauen‹-Klausur vor.

*Abends in der Küche*

Am Abend des 26.11.2000 sitzen Silke Wißmann (S.) und Eva Voermanek (E.) zu Hause bei E. am Küchentisch, um eine Klausur für den Grundkurs S3 Bildende Kunst vorzubereiten. Beide gucken gequält.

- E.: Lass uns anfangen, es hilft ja nichts.
- S.: O. k., nächsten Mittwoch soll der Grundkurs eine praktische Klausur bearbeiten. Dann schauen wir doch erst einmal nach, was wir bis jetzt gemacht haben.
- E.: (*schaut in ihren Unterlagen nach*). Das ist ganz schön viel: Erwin Panofsky, erweiterter Materialbegriff, Ich bin das Haus, Fokus finden, Wer bin ich?, Anna Oppermann, Verdichten, Performance. Ich glaube, das war's. Und nu? 5
- S.: (*überlegt lange*). Wir hatten doch mal die Idee, die SchülerInnen noch einer weiteren Materialerkundung auszusetzen. Tesafilm und Papier hatten wir schon, Gummibänder könnte ich mir noch ganz gut vorstellen. 10
- E.: Materialerkundung finde ich auch gut. Am Anfang, als wir über das Tesafilm nachdachten, hatten wir doch schon die Idee mit den Haushaltsgummis. Jedenfalls sollten wir aufpassen, dass sie sich etwas von dem ›Haus‹ lösen können. 15
- S.: Wir sollten aber auch bei einer praktischen Klausur auf die Lernziel-ebenen achten. Lass uns mal nachdenken, was denn möglich ist. (*Beide schlürfen an ihren Teetassen, blättern in ihren Aufzeichnungen und denken nach. Ratlosigkeit macht sich breit.*)
- S.: Mir fällt nichts ein. Vielleicht sollten wir mal alte Klausuren angucken ... (*Sie fängt an unruhig auf ihrem Stuhl hin und her zu rutschen.*) 20  
Hmm, aber irgendwie muss man doch hieraus etwas stricken können.
- E.: (*lehnt sich zurück*). Wie Lichtenberg mal so schön sagte: Ich warf allerlei Gedanken im Kopf herum, bis endlich folgender obenhin zu liegen kam: Hunger. (*Sie steht auf und wühlt im Küchenschrank. Sie findet einen Sack Kartoffeln, holt sich ein Schälmesser und fängt an Kartoffeln zu schälen.*) Ich koche erst einmal etwas! 25
- S.: (*guckt etwas erstaunt und bringt ihre Unterlagen vor den Kartoffel-schalen in Sicherheit*). Das kann auch nur Frauen einfallen, während der Klausurvorbereitung zu kochen und nicht einfach nur eine ausge-

schweiße Pizza in den Ofen zu schieben. *(Sie guckt belustigt.)* Das finde ich gut! 30

E.: Ich muss jetzt was Praktisches tun, Kartoffelschälen kommt mir da gerade recht.

S.: Ja, schön. Eva, Du bist eine Künstlerin: Kartoffel – Material, Kartoffelschälen – künstlerisches Handeln, Hausfrau – Künstlerin. *(Lacht.)* 35  
Ich glaube ich verblöde langsam. Beuys: Der hat doch auch mal mit Kartoffeln ...

*(Beide erfreuen sich an diesem Gedankenspiel und fixen herum. Sie lachen immer lauter.)*

S.: *(hört auf zu lachen).* Vielleicht hat das, was wir da gerade tun, doch etwas mit Kunst zu tun.

E.: Transsubstanz und Küchenkoller *(Sie springt auf und holt den gleich 40*  
haben auch Spaß mit Kartoffeln. Soll ich die Kartoffeln jetzt auch fliegen oder um ein Küchensieb kreisen lassen? Beuys hast du gesagt?

S.: Kartoffelschälen als Kunst, das war doch da ... das macht Spaß. Das wird was. *(Sie holt ihren Fotoapparat aus der Tasche und fängt an erste 45*  
*Fotos zu machen.)*

E.: Viel besser, wir stricken daraus eine Klausur: Von Frauen für Frauen.

S.: Eine Kartoffel-Klausur mit Kochrezept von ›freundin‹ zu ›freundin‹  
sozusagen?

E.: Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Hausfrau kann nicht früh genug anfangen. 50

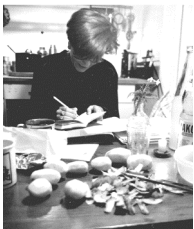
*(Beide lachen. Eva Voermanek macht nun auch einige Fotos, gibt die Kamera aber wieder an Silke Wißmann zurück.)*

S.: Du hast recht. Das ist doch Material! Außerdem sind wir doch auch Frauen, im Rahmen des Unterrichts sogar ›Haus-Frauen‹.

E.: »O. k., ›Hausfrauen‹-Klausur – Lassen wir die SchülerInnen doch kleine Häuser schnitzen. *(Sie wäscht die geschälten Kartoffeln und 55*  
*schneidet sie in Scheiben.)*

S.: Nee, nee, näher an der Hausfrau bleiben. Die machen doch ganz viele Sachen mit Kartoffeln: waschen, zuerst einkaufen, Augen ausstechen, schälen und dann irgendwie garen. Kartoffeln haben doch eine Funktion, sie sind das Material für eine Mahlzeit: Sie werden gegessen und müssen dafür vorbereitet werden.

E.: *(fängt an die Kartoffel zu braten und steht von nun an am Herd).* Oder 60  
Kartoffeldruck, Kartoffeln sind so ein tolles künstlerisches Material, sie sind einfach mit dem Messer zu bearbeiten, billig, überall zu haben ...



Was man aus Kartoffeln alles herstellen kann: Kleine Tiere, man kann sie wie Bauklötze stapeln, bemalen, ...

S.: Ach, damit gehen noch ganz andere Sachen, aber wahrscheinlich machen die SchülerInnen doch nur Kartoffeldruck für Tischsets. 65

E.: Das trauen die sich nicht, wir haben schließlich den erweiterten Materialbegriff behandelt.

S.: Mir fällt da gerade ein: Die Arbeit von Monica Bonvicini hieß doch auch ›Hausfrau‹? 70

E.: (*schneidet Zwiebeln und ›swingt‹ mit dem Messer*). ›Hausfrau-Swinging‹, die fanden die SchülerInnen doch total schrecklich Ich hab's noch im Ohr: »So was würde ich niiiie machen.« Aber daraus lässt sich doch was machen. Die Armen. Ich fände es eigentlich besser, so etwas wie in einem alten Kochbuch zu machen: Wie bin ich eine gute Hausfrau? (*Gibt die Zwiebeln in die Pfanne.*) 75

S.: Hausfrauenklischee als Gegenbild zu Monica Bonvicini! – Dr. Oetker meets feministische Kunst! Genau in dieses Spannungsfeld können wir doch die SchülerInnen schicken: Bin ich Monica oder die Frau von Dr. Oetker? 80

E.: Bewaffnet mit einer Kartoffel als Wurfgeschoss, in welche Richtung fliegt die Kartoffel? (*Sie wendet die Kartoffeln.*) Die Kartoffeln sind gleich gar.

S.: Das Gefühl habe ich auch.

E.: Bei den anderen Klausuren wird doch immer der Kunstschränk aufgerissen, weil am Ende des Klausurblattes immer steht: ›Material: die üblichen künstlerischen Materialien.‹ Wir stellen jetzt den Küchenschränk daneben, symbolisch natürlich. 85

S.: Schälmesser, Schneidmesser, Brettchen, Küchentücher, ... Na, das wird ja ein Spaß. Ich schreibe das jetzt mal auf. 90

E.: Das geht jetzt nicht, runter mit dem Zeug vom Tisch, wir essen jetzt. Aufschreiben können wir hinterher.

(*Silke Wißmann räumt den Tisch leer und deckt ihn. Beide setzen sich an den Tisch und essen die Dampfkartoffeln.*)

S.: Da haben wir aber was Gutes gekocht! 95

E.: Das finde ich auch.

Beide strahlen und man hört nur noch ein zufriedenes Schmatzen.

(*Nach dem Essen werden die Fragen für die Klausur formuliert und anschließend das Klausurblatt gestaltet.*)



(Werbeanzeige, 1966)

1. Betrachten Sie die vorgegebenen Reproduktionen genau und machen Sie sich deutlich, welche Geschichte dadurch erzählt wird. Fassen Sie das Ergebnis Ihrer Überlegungen in Worte und halten Sie diese auf max. einer DIN A 4 Seite fest.

2. Sehen Sie im folgenden die beiden Reproduktionen als zwei Extrempunkte eines Verhaltensspektrums an. Entwickeln Sie daraufhin eine eigene Position im Spannungsfeld dieser beiden Extrempunkte. Formulieren Sie diese Position im Gegensatz zu Aufgabe 1 (unter Benutzung des unten angegebenen Materials) künstlerisch-praktisch.

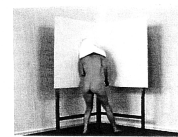
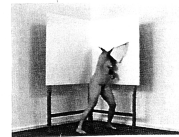
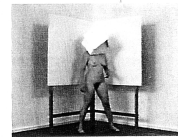
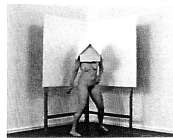
3. Finden Sie abschließend eine Ihrem Werk angemessene Präsentationsform.



Material: Kartoffeln, Kartoffelschäler, Messer, übliche Materialien

„Sind Kartoffeln nur Kartoffeln, oder können es auch Seelenzeichen sein? Muß man sie nicht als Objektivationen sehen, z.B. unterdrückter, nicht gelebter Wünsche, Triebe? Könnten dann Kartoffeln nicht zuweilen Truggebilde sein, (...) Manifestationen einer (...) Seele, die sonst sprachlos bleiben müßte?“

(aus: Anna und Bernhard Blume, „Statement zur Sequenz Küchenkoller“, in: Anna und Bernhard Blume, „Transsubstanz und Küchenkoller“, AK, Hg.: Carl Haase, Kestner Gesellschaft Hannover, 1996)



Monica Bonvicini: Hausfrau Swinging, 1997  
Rigips, Holz und Video 3/3, Format variabel  
Galerie Mehdi Chouaki, Berlin

## Klausurblatt

### Unterrichtsziele

Die SchülerInnen sollen

- theoretische Überlegungen zu den Reproduktionen auf dem Klausurblatt anstellen,
- künstlerisch-praktisch eine Position formulieren und dafür die spezifischen Eigenschaften des Materials nutzen, um es künstlerisch zu bearbeiten,
- eine angemessene Präsentationsform finden.

### Bearbeitung (2 Unterrichtsstunden)

Am 29.11. gehen wir mit einem 5 kg schweren Sack Kartoffeln, Kartoffelschälern, Schneidmessern und den ›üblichen‹ künstlerischen Materialien in den Kunstraum und stellen den SchülerInnen die Klausur vor. Große Augen schauen uns an. Die SchülerInnen sind verwirrt und stellen Verständnisfragen. Anschließend fangen sie zügig an zu arbeiten. Zunächst schreiben sie den theoretischen Teil.



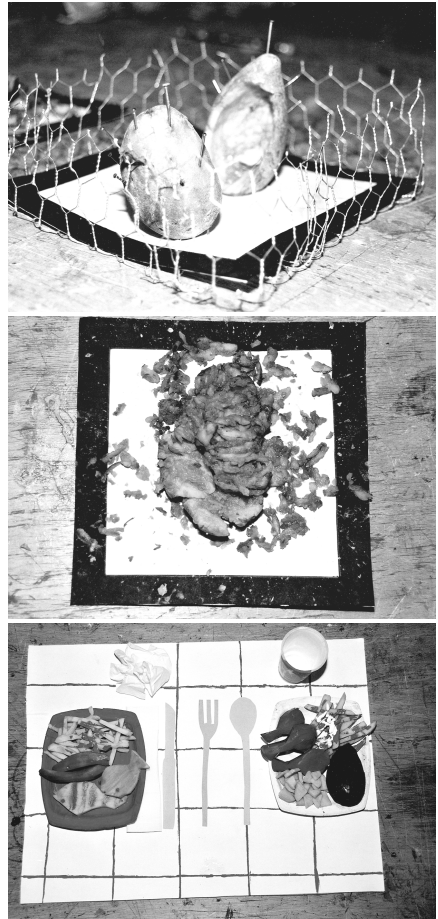
Monika untersucht mit unterschiedlichen Werkzeugen die Materialeigenschaften der Kartoffel und stellt zwei Werke her, die auf kleinen Pappen montiert sind.

Schabnam legt Kartoffelstifte in »strengster Ordnung« einem Haufen von Kartoffelschalen »Chaos« auf einem Karton gegenüber und deckt in der Mitte des Arrangements aus Kartoffeln geschnittene Möbel mit Frischhaltefolie ab.

Fareshta schnitzt aus Kartoffeln verschiedene Elemente einer fertigen Mahlzeit. Auf zwei Tellern angerichtet werden sie auf einer gemalten Tischdecke präsentiert.

Franka malt eine geteilte Kartoffel auf einem Karton, auf dem sie der Zweiteilung folgend zwei angemalte Kartoffeln auf einem geteilten Teller drapiert.

Im Nachbarraum, in dem wir parallel den Leistungskurs unterrichten, ist gelegentlich lautes Lachen zu hören, was bei den LeistungskursschülerInnen Neid aufkommen lässt. Nach dem Unterricht schauen sich beide Kurse zusammen die entstandenen Werke an.



Monika »Hausfrau 1/2«, Fareshta »Hausfrau«

## Analyse und Interpretation »Hausfrauen«-Klausur

Dass wir nun im Unterricht zunehmend künstlerisch handeln, schützt uns und die SchülerInnen nicht vor einer Klausur. Diese Pflicht wurde aber während der Vorbereitung und im Unterricht mit künstlerischen Mitteln zu einer Kür für alle Beteiligten.

In dieser Werkbesprechung möchten wir uns mich auf einige wichtige Aspekte im Kontext dieser Klausur beschränken: Zwischen der Suche nach Gehhilfen und einfach Loslaufen, die besondere Rolle des Materials, die Anwendung des dialogischen Prinzips und der Inhalt.

## Zwischen der Suche nach Gehhilfen und einfach Loslaufen

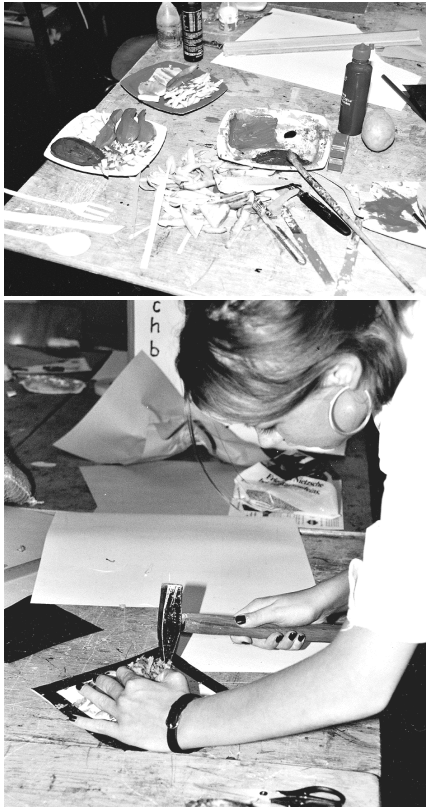
Für das Ziel eines schön layouteten Klausurblatts suchen wir händeringend nach Wegweisern in unseren Unterlagen. Mit vollen Händen hoffen wir aus der Analyse Aufgaben zu finden, die dem Wissensstand der SchülerInnen angemessen sind. Eva Voermaneks Hände sind so ›voll‹, dass sie nicht mehr in das Material hineingreifen kann. Das Hungergefühl oder/und die Unlust an Unterrichtsanalyse bringt Eva Voermanek dazu, die Unterlagen beiseite zu legen. Sie widmet sich lieber dem Kochen: Die nun leeren Hände greifen die Kartoffeln und fangen an, sie zu bearbeiten, während ihr Kopf zwischen Klausurvorbereitungen und Bratkartoffeln hin und her schaltet. Erst nach einiger Zeit entwickelt sich das Umschalten im Kopf zu einem Parallelprozess zwischen Handeln (Kartoffel-Bearbeitung) und Inhalt (Klausurthemasuche), der sich bis zum Essen bzw. der fertigen Klausur hinzieht und Schnittmengen bildet. Das Essenzubereiten bringt uns zu Vorstellungen, die wir sonst nicht gehabt hätten (z. B. Kartoffel als Material), während der Unterrichtskontext die Bratkartoffelzubereitung auf einmal künstlerisch werden lässt. (↑Künstlerisches Handeln) Das Machen und Denken von Merkwürdigkeiten und Merken von Denkwürdigkeiten beginnen sich zu einem Werk ›Hausfrauen-Klausur zu fügen. Die Bedingungen, unter denen die Klausurvorbereitung entsteht, sind auch ihr Ausgangspunkt, die sich zu dem Klausurblatt verdichten. (↑Kontext-Kunst) Wir *können* nicht einfach eine Klausur zusammenstellen, wir *machen* es einfach in einem ›freien Spiel‹. Das Kartoffelschälen verdichtet sich mit der Analyse des Unterrichts zu einem Kunstwerk. Um zu einem Werk zu gelangen, ist es notwendig, das eigene Handeln auch von außen zu betrachten. So werden wir bei der Klausurvorbereitung an der Stelle exzentrisch zu unserem Handeln, als Silke Wißmann anfängt Fotos zu machen. Mit dem exzentrischen Blick erkennen wir das Handeln als künstlerisch.

Von den SchülerInnen verlangen wir vor der praktischen Arbeit eine kurze theoretische Auseinandersetzung, um der Gefahr zu entgehen, dass sie das Thema *nur* aktionistisch an der Oberfläche ankratzen. Die leistungstärkeren SchülerInnen (Monika, Schabnam und Fareshta) hätten loslaufen können, Franka hingegen wäre wahrscheinlich mit größeren Problemen konfrontiert gewesen. Besonders gelungen ist Monikas Arbeit, die handelnd Materialforschung betreibt, indem sie mit verschiedenen herkömmlichen Werkzeugen (z. B. Hammer) die Kartoffel bearbeitet.

## Das Material

Zunächst nehmen wir nur die Unterrichtsaufzeichnungen als Material wahr. Mit vollen Händen schleppen wir Material in die Küche und erweitern dieses mit dem im Kontext Küche üblichen Handeln zu einem künstlerischen Material. Dieses ist nun die Grundlage für die Klausurvorbereitung als künstlerisches Handeln. In einem gewissen Sinne schreiben wir die Klausur vor. Das konkrete vorliegende Material wird nach Erscheinungsform und Eigenschaften ausgewählt und bearbeitet. Die Kartoffel erschließt sich durch auf die Kartoffeleigenschaften bezogene Handlung von einem Funktionsträger *Lebensmittel* und der damit verbundenen besonderen Form der Bearbeitung (schälen, waschen, in Scheiben schneiden, braten, essen) zu einem künstlerischen Material (feste, unregelmäßige Masse mit unregelmäßiger rundlicher Hülle, Erdreste, organische Form, ...) mit unendlichen Angeboten an Bearbeitungsformen (Schnitzen, Stempeln, Stapeln, behauen, werfen, ...). Die Unterrichtsaufzeichnungen bieten nun eine neue Sichtweise auf die Kartoffel und umgekehrt. Aus der Auseinandersetzung (Kartoffelschälen, Beuys, Anna und Bernhard Blume) erweitert sich das Material Kartoffel dahingehend, dass die Hausfrauentätigkeit als ideologischer und sozialer Kontext zunehmend eine Rolle spielt. (↑Kontext-Kunst) Unser künstlerischer Prozess verdichtet sich zum *Klausurblatt*.

Das Material der SchülerInnen ist die Kartoffel, das, was sie darüber wissen, und das Klausurblatt. Die Erfahrungen und Kenntnisse über Hausfrauen, die auf dem Klausurblatt abgebildeten Frauen mit unterschiedlichen Tätigkeiten zum Thema Hausfrau und das konkrete zu bearbeitende Material sollen zu einem Werk verdichtet werden. An den Werken von Monika, Fareshta und Schabnam ist das künstlerische Handeln sehr gut ablesbar. Die SchülerInnen zeigen sich von den Kartoffeln als künstlerisches Material überrascht und sind nun gezwungen, gewohnte Aktions- und Rezeptionsweisen zu reflektieren und künstlerisch umzusetzen. Die Kartoffel ist kein ›Selbstgänger‹. Wir als Lehrerinnen können im Vorfeld den Umgang der SchülerInnen mit dem Material kaum einschätzen und legen ihnen auch keine besondere Form der Bearbeitung nahe. Sie müssen mit einer besonderen Offenheit und auch Dialogbereitschaft an die Arbeit gehen.



Während der Klausur: Fareshta ›Hausfrau‹  
Monika ›Hausfrau‹

Das Interesse variiert von der Kartoffel als Lebensmittel bei Franka, hin zur hausfraulichen Handlung (Essen zubereiten bei Fareshtas Arbeit) bis zur Überwindung einer gewohnten Bearbeitung der Kartoffel bei Monika. Die SchülerInnen müssen sich hier durch praktische Selbsttätigkeit den alltäglichen Handlungen mit Kartoffeln bewusst werden. (↑Performance) Monika bezieht sich mit ihrem Werk wahrscheinlich auf das auf dem Aufgabenblatt angeführte Zitat von Anna und Bernhard Blume: Während der Arbeit hat sie immer wieder davon gesprochen, dass sie ihre Seele bearbeiten würde, in ihrem theoretischen Klausurteil ist jedoch nichts davon zu lesen. Während Franka mit ihrer Arbeit die auf dem Klausurblatt angelegte Kritik an der sozialen Institution Hausfrau (↑Kontext-Kunst) übernimmt und die Aufgabenstellung lediglich illustriert. Bei der Bewertung der Klausur spielt das explizite Nutzen der Kartoffel als künstlerisches Material eine besonders große Rolle.

### Das dialogische Prinzip

Bei der Klausurvorbereitung erweist es sich als besonders positiv, dass wir zu zweit sind. Silke Wißmann nutzt zunächst die Unterrichtsaufzeichnungen als ihr Material, während Eva Voermanek von den Unterrichtsaufzeichnungen ablässt und sich lieber den Essensvorbereitungen widmet. Unsere unterschiedlichen Vorgehensweisen mit zunächst unterschiedlichen Zielen ergänzen sich schließlich. Jeweils mit Blick auf das Vorgehen der anderen führen beide Wege (das Handwerk und die Theorie) schließlich zusammen. Das Vorgehen der einen wird zum Material der anderen, indem jeweils das Wahrnehmen des gegenüber ›sitzenden‹ Handelns das eigene Handeln in einem anderen Kontext erscheinen lässt. Schließlich entsteht aus dem dialogischen Vorgehen ein Gemeinschaftswerk. Prozesse, die sonst nur nacheinander und dann in einer anderen

Form erlebt werden, finden nun parallel statt. Wir führen den Dialog mit dem Material, indem wir seine Eigenschaften und Bedingungssysteme erforschen: Das Material ist, wie oben beschrieben, aber nicht nur das Vorgehen der anderen, sondern auch das konkrete, vor den eigenen Augen Liegende (Kartoffel oder Unterrichtsaufzeichnungen) und der gesamte Kontext Hausfrau und Unterricht. Der Werkprozess unterliegt damit einer besonderen Form von Beschleunigung, in dem wir uns immer wieder die Bälle zuspielen und zu neuen Sichtweisen auf das Vorhandene gelangen. (↑ künstlerische Bezugspunkte) Mit dieser Dynamik ist ein besonderer Spaß am ›freien Spiel‹ (↑ Kunst problematisiert mit Spiel) verbunden.<sup>26</sup> Die Klausurvorbereitung gerät zum Event. Mit dem Spaß spielen in dem Werk Humor (siehe auch ›Transsubstanz und Küchenkoller‹ von Anna und Bernhard Blume) und damit Ironie eine besondere Rolle. So fangen wir z. B. an, mit dem Begriff Hausfrau zu spielen und stellen über eine typisch hausfrauliche Tätigkeit Bezüge zur Kunst her (Maria Bonvicini und Joseph Beuys). Der Spaß an der Arbeit scheint sich in das Aufgabenblatt einzubrennen, denn die SchülerInnen entwickeln bei der Bearbeitung der Klausur einen vergleichbaren Spaß, ohne dabei allerdings die Verbindlichkeit der Arbeit zu vernachlässigen. Handlung und subjektives Erleben bei den SchülerInnen und uns sind die Grundlage des künstlerischen Handelns in dem jeweils gesteckten Rahmen.

## Der Inhalt

So wie die gängige Hausfrauentätigkeit eine dienende Tätigkeit ist, haben wir trotz der künstlerischen Handlungen dem Ziel, eine Klausur zu entwerfen, gedient. Duchamp spricht vom Künstler als Handwerker, wir bringen nun die Hausfrau mit ins Spiel. (↑ Readymade) Unsere Tätigkeit und die der SchülerInnen haben noch weitere Parallelen zur Hausfrauentätigkeit: Weitgehend selbst bestimmtes Arbeiten bei freier Zeiteinteilung bis zu einem gesetzten Termin, nur das Ergebnis zählt. Wir arbeiten für uns selbst und andere, und es wird vorausgesetzt, dass die Arbeit zu schaffen ist. Während der hausfraulichen Tätigkeit setzt zudem eine gewisse Trennung von geistiger (Radio Hören, Entspannen oder Nachdenken) und körperlicher Arbeit ein, die aber zeitgleich geschieht. Hält sich während der Tätigkeit eine weitere Person am gleichen Ort auf (Wäsche aufhängen im Garten, die Kinder sitzen in der Küche beim Kochen, ...), können sehr anregende Gespräche geführt werden, ähnlich wie bei der

Vorbereitung und Bearbeitung der Klausur. Die eigentliche Tätigkeit wird so routiniert ausgeführt, dass sich die Gedanken auf einen anderen Zusammenhang konzentrieren können. Der Kontext der Klausurvorbereitung lässt das routinierte Handeln auf einmal in einem anderen Licht dastehen: Als künstlerisches Material. In unserem Fall sind wir über die hausfrauliche Tätigkeit hinaus gegangen, indem sich jeweils die geistigen und körperlichen Tätigkeiten zu einem Werk verdichten. Wir thematisieren nicht nur die dinglichen (Kartoffeln und Unterrichtsaufzeichnungen) und prozesshaften Konstruktionen (Kartoffeln schälen, Kochen, im Material blättern, Notizen machen), sondern auch die formalen, sozialen und ideologischen Bedingungen der Hausfrau. (↑ Kontext-Kunst)

Zunächst sind die SchülerInnen in der Situation unser Werk für die Bearbeitung der Aufgabe zu interpretieren, während wir wiederum die Werke der SchülerInnen im Anschluss beurteilen müssen. Die SchülerInnen spiegeln uns so unser Werk durch ihr Werk wider.

### Drittes Werk: ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹

Das künstlerische Handeln dieses Unterrichts ist die Initiierung einer Performance im Kontrast zum lehrerzentrierten Unterricht, bei der die SchülerInnen mit Eva Voermanek das Werk (den Unterricht) gemeinsam herstellen. Die Initiierung ist mit einer Inszenierung verbunden: Wir beziehen uns auf die Fußbad-Performance ›Fußbad‹ in Kassel, die am 17. Juli 1998 in Kassel durchgeführt wurde. Die Künstlerinnen Benita Joswig und Sigrid Sandmann haben hierfür rote Fußbadewannen auf einer stark befahrenen Brücke über den Fluss Fulda aufgebaut. Bei starkem Regen waren die PassantInnen aufgefordert, am Straßenrand ein Fußbad zu nehmen. Ließen die PassantInnen sich nieder, wurde ihnen von den Künstlerinnen heißes Fußbadewasser mit dem Badezusatz »Schmerz lass nach« eingefüllt. Die Performance fand im Rahmen der Aktion ›Planquadrat‹ statt.

Entsprechend der Performance in Kassel schafft Eva Voermanek ein Setting: Sie legt die Rahmenbedingungen fest (Ort, Material, Körper, Zeitablauf), die während der Performance zusammenwirken. (↑ künstlerische Bezugspunkte)<sup>27</sup> Den SchülerInnen gibt sie damit eine besondere Gelegenheit der Selbst- und Fremdwahrnehmung durch das Fußbad, als Teil des Unterrichts, als spezifische Wahrnehmungs- und Denkform.



Sigrid Sandmann, Benita Joswig ›Fußbad‹, Performance in Kassel am 17.07.1998

Die Performance wird durch Körpereinsatz aller Beteiligten (nicht nur der Künstlerin) erst hergestellt. Dieses ›Herstellen‹ von Kunst durch Mitwirkung der ›BetrachterInnen‹ (in diesem Zusammenhang: ›TeilnehmerInnen‹) ist den SchülerInnen aus der vorangegangenen Unterrichtsstunde als wichtiges Element einiger Performancekunst (bspw. das ›Tapp- und Tastkino‹ von Valie Export) theoretisch bekannt, aber kaum praktisch erprobt.

### Unterrichtsziele

Die SchülerInnen sollen

- die Teilnahme an einer künstlerischen Handlung als Erkenntnis- und Erfahrungspotential nutzen,
- den Kunstkontext als wichtigen Bestandteil der Kunst(-betrachtung) kennen lernen und seine Kriterien benennen,
- erworbene Erkenntnisse und Erfahrungen in einer künstlerisch-praktischen Arbeit anwenden.

## Beschreibung ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹ (1 Unterrichtsstunde)

Die SchülerInnen betreten den Kunstraum und sehen sich einem Stuhlhalbkreis mit Fußbadewannen gegenüber. Sie zeigen sich positiv überrascht, weil die Ankündigung, sie sollten keine Strumpfhosen in dieser Stunde anziehen ›Schlimmes‹ befürchten ließ. Sie ziehen in freudiger Erwartung auf das Fußbad schnell ihre Schuhe und Strümpfe aus und stellen ihre Füße in die leere Wanne vor dem Stuhl, auf dem sie sitzen. Mit einer Gießkanne füllt Eva Voermanek nun das mit dem Badezusatz ›Schmerz lass nach‹ versehene heiße Badewasser in die Wannen ein. Ein Tannennadelduft weht durch den Raum.

Während sie das Eingießen abschließt, macht sie schon auf die angepinnte Abbildung des ›Tapp- und Tastkinos‹ aufmerksam und bittet die SchülerInnen das Werk noch einmal zu beschreiben. Alle SchülerInnen baden nun gemeinsam mit ihr die Füße in dem heißen Wasser. Die sinnliche und körperliche Erfahrung eines Fußbades kontrastiert sie mit lehrerinzentriertem Unterricht und konfrontiert damit die SchülerInnen mit der Parallelität zweier verschiedener Handlungen, die im weiteren Unterrichtsverlauf von den SchülerInnen untersucht werden.

Gelegentlich aufkommende leise Performance-bezogene Anmerkungen überhört sie bewusst. Während des laufenden Unterrichtsgesprächs wird das Fußbad von den SchülerInnen nicht mehr angesprochen. Das Füße-baden macht den SchülerInnen zunächst offensichtlich Spaß, sie witzeln herum, plätschern leicht mit den Füßen, unterhalten sich über die Schönheit ihrer Füße.

Nach der Beschreibung der Arbeit von Valie Export lenkt sie das Gespräch auf den Kontext, indem sie behauptet, das ›Tapp- und Tastkino‹ könne auch in einer Rotlicht-Bar auf der Reeperbahn durchgeführt werden. Diese Behauptung löst bei den SchülerInnen erwartungsgemäß Widerspruch aus und bietet die Grundlage, die für sie in dem ›Tapp- und Tast Kino‹ mitschwingenden Bedeutungskontexte (Medizin, Beziehung, Grapschen, Sex, Liebe) zu entwickeln. Sie hält die Äußerungen auf Karten an der Pinnwand fest, was von ihr einen Balanceakt erfordert, da sie mit den Füßen im Badewasser steht und die SchülerInnen eine große Anzahl an Begriffen nennen.



Die stark gelenkte Phase wird beendet: Eva Voermanek hört nun auf zu reden, ritualisiert und verlangsamt ihr Handeln (Ausstieg aus dem Fußbad, abtrocknen, Austeilen eines Pakets mit Handtüchern und vorbereiteten Arbeitsmaterialien). Das Verteilen des Pakets an die SchülerInnen ist die indirekte Aufforderung, in gleicher Art zu handeln. Ihre letzte Handlung gilt dem Ausfüllen einer weiteren Karte, die sie einem Kontext an der Wand zuordnet. Sie dient als stummer Impuls für die SchülerInnen nun auch beschriebene Karten den Kontexten zuzuordnen. Die Handlung wird allerdings von den SchülerInnen nicht verstanden.



»Fußbad«

*Gehhilfe Bsp. 3: Eva Voermanek deutet nonverbal auf die aufgehängte Karte und fängt an, eine weitere auszufüllen.*

Nach Beendigung der Fußbad-Performance werden die benannten Kriterien für den Bedeutungskontext am Beispiel der eben abgeschlossenen Performance konkretisiert. Dafür ordnen, ergänzen und entfernen wir die bereits angehefteten Karten der Bedeutungskontexte. Die SchülerInnen benennen neben dem Kontext Kunst auch noch die spezifischen Performance-bezogenen Merkmale (Benutzen anderer Kontexte: Religion/Fußwaschung, Zu Hause/Entspannungsbad, Heilbad/Bademittel), Künstlerisches Handeln durch Eva Voermanek, Mehrdeutigkeit der Performance.

Im Anschluss werden die Kriterien für den Kunstkontext (Zitieren von Bedeutungskontexten, Mehrdeutigkeit, künstlerisches entschiedenes Handeln, ...) erarbeitet. Die benannten Merkmale werden wiederum auf Karten an der Wand gesichert, die zum Abschluss der Stunde von den SchülerInnen übertragen werden.

## Analyse und Interpretation

### ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹

Performatives Handeln im Unterricht erfordert besondere Sichtweisen. Im Folgenden möchten wir auf diese Besonderheiten eingehen, indem wir die sinnliche Erfahrung als Erkenntnisquelle, das Werk und das Experiment näher beleuchten werden.

### **Sinnliche Erfahrung als Erkenntnisquelle**

Als Fareshta beim Betreten des Kunstraums die aufgestellten Fußbadewannen sah, freute sie sich und sagte: »Das will ich jetzt immer machen.« Sie spricht damit das zu erwartende angenehme Gefühl des Fußbads an, das förmlich als Tannennadelduft in der Luft liegt. Die Ungewissheit über die Bedeutung des Fußbads haben die SchülerInnen als Herausforderung begriffen und sind einfach auf die Spielfläche gelaufen. (↑Kunst problematisiert Spiel) Dieses führen wir auf das Vertrauen uns gegenüber sowie auf ihre Erfahrungen aus dem Unterricht zurück, dass alles im künstlerischen Rahmen seinen Sinn haben kann. Es kam noch die besondere Situation hinzu, dass die Stunde Eva Voermaneks Lehrprobe war. Das Badewasser mit ›Schmerz lass nach‹ entspannte die Füße wirklich, was uns die SchülerInnen in der darauf folgenden Stunde noch mal bestätigten. Wir waren freudig überrascht über ihre positiven Reaktionen.

Die Wahl des Fußbads hat sich als sinnvoll erwiesen, weil es einen hohen Aufforderungscharakter für die SchülerInnen bot, als Kunst im Unterricht durchführbar ist und die Möglichkeit bietet, kunstspezifische Verfahren zu thematisieren, mehrere Kontexte zu erarbeiten, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und mit den SchülerInnen in eine direkte Beziehung (über die gemeinsame Körpererfahrung) zu treten.

Die sinnliche Erfahrung des Fußbades erwies sich im Nachhinein bei der Auswertung als wahre Erkenntnisquelle, die SchülerInnen erinnerten sich an bekannte Fußbäder und konnten viele Kontexte und ihre zugehörigen Merkmale benennen. Hilfreich war für die SchülerInnen, dass das Fußbad während der Auswertung noch immer durch den Duft der ätherischen Öle in ›Schmerz lass nach‹, das gereinigte Gefühl der Füße und die sichtbaren Fußbadewannen und Handtücher sinnlich präsent war. Die SchülerInnen verwiesen immer wieder auf die sinnlichen Erfahrungen, Empfindungen und Erwartungen. Sie haben jedoch nicht nur die subjektiven Erlebnisse benannt, sondern zu unserer Freude auch immer den gesamten Kontext der Performance mit im Auge, im Ohr, oder in der Nase behalten. Die SchülerInnen waren so offen für die Situation, dass sie sich in ihren Schilderungen auf die Wahrnehmungen verließen und diese anschließend mit ihren Kenntnissen verknüpften. Erfreulicherweise haben sie nie versucht zu deuten oder zu erkennen. Ihr Körper war der Ort der unmittelbaren Erfahrung und das Kommunikationsmittel mit dem Kurs.

### Das Werk

Der Unterricht als Werk hat im Sinne des Parallelprozesses von Beuys funktioniert. Wie das Unterrichtsgespräch zeigte, haben die SchülerInnen den Inhalt *Performance* auch als Methode erkannt. Sie konnten ihre Teilnahme am Unterricht als Erkenntnisquelle für die Inhalte *Performance* und *Kontext* nutzen (s. o.). Ohne im Unterricht *Kontext-Kunst* behandelt zu haben, benannten die SchülerInnen die wichtigsten Merkmale der Kontext-Kunst. (↑Kontext-Kunst)

Die Schule wurde durch diese Form künstlerischen Handelns transzendiert, was Schabnam folgendermaßen formulierte: »Das war ja Kunst. Die gibt es doch gar nicht an der Schule.« Mit der ›Plastik‹ Unterricht fingen auch für die SchülerInnen die Grenzen zwischen Unterricht und Kunst an zu verschwimmen oder sich punktuell auch aufzulösen, wie im Prozess der Fußbad-Performance. Für die SchülerInnen ungewöhnlich wurde das Werk gemeinsam und live hergestellt. »Ich habe das erste Mal an einer echten Performance teilgenommen«, sagte Peter am Ende der Stunde. Woraufhin Eva Voermanek ihn lächelnd auf seine ›Ich hier‹-Performance verwies. Wie die SchülerInnen richtig erkannten, waren sie Teil der Performance und künstlerisches Material, wie Eva Voermanek

auch. Ihre Rolle war lediglich die der Initiatorin, während sich das Werk der Fußbad-Performance aus dem Zusammenwirken aller Beteiligten und den Materialien sowie ihrer jeweiligen Kontexte prozesshaft entwickelte.

Wir haben uns bei der Durchführung der Fußbad-Performance auf eine in Kassel durchgeführte Performance bezogen. Die Künstlerinnen stellten uns Originalmaterialien zur Verfügung, so konnte Eva Voermanek auf eine stärkere künstlerische Haltung ihrer Person als Initiatorin der Aktion im Unterricht zurückgreifen. Die Performance im Unterricht war keine Nachahmung der Performance in Kassel, weil die Rahmenbedingungen andere waren: Ort, Beteiligte, Initiatorin, Kontexte. Der Unterricht wird für uns zum pädagogischen und für die SchülerInnen und uns zum ästhetischen Forschungsfeld. Im Sinne von Beuys hat sich die Lehre an der Kunst ausgerichtet. Ob sich die SchülerInnen allerdings ›entfaltet‹ haben, kann weniger am singulären Werk abgelesen werden, als beim performativen Handeln selber. Diese Entfaltung braucht Zeit und ist oft nur punktuell erkennbar.

## **Das Experiment**

Dem Unterricht lag, im Gegensatz zu den anderen Werken, eine bewusste Planung zu Grunde (Lehrprobe!), die jedoch auf das für die SchülerInnen Unkonventionelle und Experimentelle setzte. Das Experimentelle lag in den nicht einzuschätzenden SchülerInnenreaktionen.<sup>28</sup> Der Plan steckte den Rahmen ab, dessen Komponenten und Bedingungen wir zwar annähernd errahnen bzw. bestimmen konnten, ihr ›Zusammenstimmen‹ blieb allerdings offen. »Nicht nur Kunst im allgemeinen, sondern jedes einzelne Kunstwerk ist als solches ein Experiment. Denn es ist vorher, bevor es realisiert ist, nicht klar, ob die ins Spiel gebrachten Rahmenbedingungen – selbst wenn es der oder die KünstlerIn will – tatsächlich frei miteinander korrespondieren. Im Nachhinein jedoch – am Resultat – kann man feststellen, ob die ins Spiel gebrachten Elemente frei zusammenstimmen oder nicht.«<sup>29</sup> Die SchülerInnen haben jedoch alle unsere Erwartungen an Mitarbeit, Offenheit und Reflexionsbereitschaft übertroffen. Das Konzept für die Performance beruhte auch auf einer Form der Entspannung, die den Erfahrungen der Anspannung der letzten Performances ›Ich hier‹ und ›Fragen‹ gegenüberstanden. Das Erlebnis der Entspannung nahmen die

SchülerInnen jedoch gerne an und ließen den lehrerInzentrierten Unterricht mit dem Fußbad ›zusammenstimmen‹.

Wir waren neugierig auf das, was passieren könnte, konnten aber darauf setzen, dass die Beziehung zwischen den SchülerInnen und der Lehrerin auf Vertrauen aufgebaut ist, sonst hätten die SchülerInnen sich nicht auf das ungewohnte Fußbad eingelassen und wir uns nicht auf diese Form des Unterrichts. Wir haben das Experiment ausgehalten und uns gegenseitig mit einem Berg an Erfahrungen ›beglückt‹. Die SchülerInnen haben auf eine für sie sehr angenehme Art Unterricht erlebt und damit ein Beispiel erfahren, wie Alltag, Unterricht und Kunst eine Schnittstelle bilden können. Für einige SchülerInnen bedeutete das Entblößen der Füße eine Überwindung, aber bei dem zu erwartenden Fußbad überwog ihre Neugierde auf das Spiel mit unvorhersehbarem Ausgang im Kontext Kunst.<sup>30</sup>

Das Experiment *Füße baden und Unterricht* zusammenzuführen erforderte 45 Minuten Wachheit von Eva Voermanek und den SchülerInnen, weil es einen unvorhersehbaren Ausgang hatte. Die SchülerInnen mussten sich wendig zeigen und frei im Spiel mit der Kunst. Aus dem Experiment heraus schlossen sich die Kreise, die wir bisher immer nur tangiert haben: »Warum stecken meine Füße im Wasser, wenn ich eine Werkbesprechung mache?« »Warum baden alle ihre Füße und nicht nur Frau Voermanek?«

Das Experiment des stummen Impulses beim Ausstieg aus dem Fußbad war für uns am spannendsten: Ritualisiert mit der notwendigen Verbindlichkeit hat Eva Voermanke den Ausstieg inszeniert. Dieses war in dieser Form nur möglich, weil wir uns im Kontext Kunst bewegten. »Die Lehrperson inszeniert und provoziert Sichtweisen – sie ›führt‹ und ›verführt‹ und wird ›verführt‹ – , indem sie sich auch selbst als agierendes und reagierendes Subjekt erlebt. Auch für die inszenierenden LehrerInnen geht es um ein selbsterlebtes Risiko, da in einer experimentellen Haltung das Vertraute und Schon-Gewusste in die Schweben kommen und zu neuer Erschütterung oder neuem Glück führen kann.«<sup>31</sup> Das Experiment *Fußbad und Unterricht* führte als Performance zu neuem Glück und weniger zu einer (durchaus befürchteten) Erschütterung.

## Abschließende Betrachtung

### Vorbemerkungen

Unser künstlerisches Handeln findet seinen Beleg im konkreten Unterricht als Werk. Als Gesamtheit betrachtet bilden die vielen entstandenen Werke das vorläufige *Œvre*.<sup>32</sup> Die Betrachtung des Œvre Unterricht kann nur exemplarisch von unterschiedlichen Standpunkten sein, daher werden viele Gesichtspunkte im Rahmen dieser Arbeit unbetrachtet bleiben. Dieses prozesshaft entstandene Œvre wurde am Beispiel der drei Werke ›Wir machen mit‹, ›Hausfrauen‹-Klausur und ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹ vorgestellt. Eine noch so umfassende Betrachtung der Werke kann sie nicht dekonstruieren oder dechiffrieren. Denn nicht alles an diesem Unterricht ist verbalisierbar, es bleibt immer ein wenig Glaube und Utopie. Die drei Werke müssen auf die RezipientInnen wirken und als Beispiel für künstlerisches Handeln der LehrerInnen im Kontext Unterricht einen gewissen Zauber ausstrahlen: Insbesondere die beiden Werke ›Hausfrauen‹-Klausur und ›Ist ein Fußbad nur ein Fußbad?‹ haben sich jeweils als ein gelungenes Zusammenspiel herausgestellt. »Die konkrete Methode eines Kunstwerks ist über weite Strecken hin verfolgbare und analysierbar, dort aber, wo es sich um ein wirklich freies Spiel der Kräfte handelt, wo das Kunstwerk ›Kunst‹ ist, ist es unerschöpflich, nicht ableitbar und entsprechend nicht wiederholbar. Kunstwerke sind daher im strengen Sinne exemplarische, nur in ihrer wirklichen Konkretion fassbare Fälle geglückten Zusammenspiels.«<sup>33</sup>

Es kann bei dieser abschließenden Betrachtung nicht darum gehen, ob das Handeln künstlerisch oder das Werk ein Kunstwerk ist. Es geht vielmehr darum, ob das Kunstwerk gelungen (›geglückt‹) oder nicht gelungen (nicht ›geglückt‹) ist.

Mit unserer besonderen Form des Unterrichtens haben wir versucht, uns an den von Beuys formulierten Anspruch zu halten, dass sich die Lehre an der Kunst ausrichten müsse. Es kam in der Hinsicht zu einer ›Entfaltung‹, dass wir mit dem Material Unterricht in bestimmter Form künstlerisch handelten und die Erfahrung machten, dass dies zum einen dem künstlerischen Arbeiten der SchülerInnen keineswegs im Weg stand. Zum anderen gab es uns eine zunehmende Sicherheit, die auf einer sich auf das Unterrichten ausdehnenden künstlerischen Haltung beruhte: Ein sich ausbreitendes Chaos wird damit nicht mehr zur Gefahr im Unterricht,

sondern ist Bestandteil desselben. (↑Beziehungsebene) Es gehört zu unserem künstlerischen Prozess, sich bis an Grenzen hervorzuwagen, denn erst hier können die Begegnungen und damit Dialoge stattfinden.

Die zugrundeliegende Theorie unseres künstlerischen Handelns sind die eingangs formulierten künstlerischen Bezugspunkte, die sich in der spezifischen Wahl des Materials, dem Handeln und den entstandenen Werken widerspiegeln. Hierbei begegneten sich phasenweise die Handlungsformen und Handlungsinhalte in einem Parallelprozess, wie bei der ›Fußbad‹-Performance. Hier stellten sich die Erfahrungen aus der Begegnung von Unterricht und Kunst als unmittelbare Erkenntnisquelle heraus.

Wir haben den Unterricht durch unser Handeln in einer besonderen Form wahrgenommen. Es war das sich stets neu bietende Material, das es zu formen galt. Das ›denkende Handeln‹ (↑Problematierungsgestalten) im Material Unterricht fand immer im Zusammenhang mit den sich bietenden Eigenschaften des Materials Unterricht statt. Ein Teil des Materials Unterricht ist eben auch sein Inhalt, der sich in unserem spezifischen Handeln, wie bei der ›Fußbad‹-Performance und der ›Hausfrauen‹-Klausur, als Form ausdrückte. Die SchülerInnen bekamen in erster Linie eine neue Sicht auf die Kunst (s. o.), während sich unsere Sicht insbesondere auf den Unterricht veränderte. Diese veränderten Sichtweisen entstanden aus einer Ausdehnung unserer künstlerischen Haltung auf den Unterricht. Ob diese Haltung des Unterrichtens jeweils eine künstlerische im Unterrichtskontext ist, lässt sich erst über einen längeren Zeitraum beantworten, wenn das Cēvre der SchülerInnen und LehrerInnen reichhaltiger und variantenreicher geworden ist. Erst dann ließe sich ein roter Faden, eine Position, ein besonderer Rahmen und damit ein künstlerische Haltung erkennen.

### **Erfahrungszuwachs und Erkenntnisgewinn der SchülerInnen**

An den Werken der SchülerInnen lässt sich ein Erfahrungsgewinn durch künstlerisches Handeln ablesen (↑Spielauswertungen, Werkanalysen und -interpretationen). Ob dieser durch das künstlerische Handeln der Lehrerinnen gesteigert wurde, lässt sich umfassend kaum beantworten. Exemplarisch haben wir in den einzelnen Analysen versucht aufzuzeigen, wo eine Wechselwirkung zwischen SchülerInnen- und LehrerInnenhandlung vorlag. In der ersten Phase ›Wir machen mit‹ lag für die meisten SchülerInnen der Erfahrungsgewinn mit Sicherheit in der Bearbeitung einer

eigenen Fragestellung und erst sekundär auf der Beziehungsebene oder dem exemplarischen Handeln, das sich aber, wie gesagt, als förderlich herausstellte. Die SchülerInnen setzten sich in dieser Unterrichtsphase im hohen Maße mit sich selbst und ihren Widerständen auseinander. Die Performance ›Ich hier‹ erwies sich hier als Materialfundus, so setzte Yumiko ihre ›Verwirrung‹ künstlerisch um und auch Schabnam übertrug ihr Handeln der Performance auf das weitere künstlerische Arbeiten.

Durchgehend machten die SchülerInnen Erfahrungen mit für sie ungewöhnlichen Materialien für künstlerisches Handeln: dem eigenen Körper, einer Wolldecke, Kartoffeln, einem Fußbad. Es kam zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizontes. Die ›Fußbad‹-Performance bot den SchülerInnen die Gelegenheit, etwas über den Kunst-Kontext zu erfahren. In der gesamten Unterrichtssequenz lag der Schwerpunkt jedoch weniger auf dem Erzielen eines Ergebnisses als auf dem Erfahrungszuwachs. Dieser stand gelegentlich den Wünschen der SchülerInnen gegenüber, Wissen und vorzeigbare Werke mit nach Hause nehmen zu wollen. Sie hätten lieber Kunstwerke geschaffen, »die man erklären kann«: Sie äußerten z. B. den Wunsch, etwas für ihre Graphikdesign-Bewerbungsmappen produzieren zu wollen. An den Arbeiten des 4. Semesters lässt sich schon jetzt ablesen, dass die erworbenen Kenntnisse (Kontext, Wirkung, Präsentation u. a.) angemessen umgesetzt werden.

Letztendlich bleibt eine Überprüfung der Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung im streng wissenschaftlichen Sinne im Rahmen dieser Arbeit schwierig. Aber es lassen sich deutliche Hinweise für die genannte Ernsthaftigkeit finden: An den Arbeitsprozessen von Yumiko lässt sich erkennen, dass sie nicht ausgewichen ist und zu individuellen Ergebnissen gekommen ist. Auch sind ihre anfangs regelmäßig auftauchenden Fragen, ob denn das alles so richtig sei, fast verschwunden. Sie entscheidet jetzt, handelt und vertritt ihr Ergebnis. Chantal hat sich zwar, oberflächlich gesehen, der Auseinandersetzung lange verweigert, aber unterschwellig, ganz im Inneren, hat sie diesen Prozess nachvollzogen, denn im 4. Semester bricht aus ihr ein wahres Feuerwerk von Ideen hervor, die sie völlig autonom realisiert. Die hier stellvertretend genannten Reaktionen lassen sich auch in vergleichbarer Form bei den anderen KursteilnehmerInnen beobachten.

Ein kleines Barometer der künstlerischen Entwicklung in allen Arbeitsphasen stellte immer das Fragen der SchülerInnen dar: »Was machen wir



heute?« »Was soll ich machen?« Zu Beginn des Unterrichtsversuchs wurde diese Frage routiniert von den SchülerInnen an uns gestellt. Die Häufigkeit der Frage nahm ab, keimte aber immer wieder in Varianten auf: »Ist das richtig so?« »Kann ich das so machen?« Bei Peter, Kamal und Monika wandelte sich die Frage schließlich in die Forderung: »Ich brauche jetzt ....« Die Wandlung der Fragestellung bis hin zu einer Forderung lässt auf eine sich entwickelnde (künstlerische) Haltung hoffen, die selbstständige Entscheidungen ermöglicht, weil es einen ›Text‹ zu realisieren gibt.

### **Die eigene Rolle**

Parallel zu den SchülerInnen kam es für uns Lehrerinnen zu einer unglaublichen Menge an Erlebnissen, Gefühlen, Aktionen und Reaktionen. Wir können uns glücklich schätzen, dass wir den Unterricht gemeinsam mit unserem Anleiter Herrn Krohn vor- und nachbesprechen konnten. Jederzeit war uns möglich exzentrisch zum eigenen Handeln zu werden. Wäre der Unterricht von jeder einzeln eigenverantwortlich unterrichtet worden, wäre der Mut, die Experimentierfreude, das Spiel und der Reflexionsgrad wesentlich geringer und eine ähnliche Form von Unterricht schwieriger durchzuführen gewesen. So sind wir auch heute noch kaum in der Lage, die Erfahrungen und Erkenntnisse im Einzelnen benennen zu können, die sich im Laufe des Unterrichts bei uns angesammelt haben. Lernen, was Kunst ist, kann man nur handelnd erfahren, ähnlich der ›allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden‹ nach Kleist, denn sonst ist unser Kunstunterricht lediglich Kunstwissenschaft oder/und Kunstfertigkeit, was die Kunst nur anknabbert, aber nicht durchdringt. Das künstlerische Material Unterricht erwies sich als kaum eindeutig formbar: Es ist komplex angelegt, ständig im Fluss befindlich und durchsetzt mit subjektivem Erleben und Handeln.

Unsere Erfahrungen haben sich, wie bei den SchülerInnen auch, als nicht planbar erwiesen, die ›Nullpunkte‹ mussten sich immer wieder selbst herstellen. Wir haben eigene Wege künstlerischen Handelns in unseren Gangarten beschritten und sind dabei mit-gegangen, auf Umwege ausgewichen oder auch verschlungene Pfade gelaufen. Ob wir jeweils mit dem für uns richtigen Gang den richtigen Weg in die richtige Richtung gegangen sind, lässt sich auch bei einer rückblickenden Betrachtung nur schwer beantworten. Wir können nur in dem Sinne richtig gehandelt haben, dass es bei den SchülerInnen und uns zu künstlerischem Handeln gekommen

ist und hierfür die gewonnen Erfahrungen und Erkenntnisse umgesetzt werden konnten, denn unser künstlerisches Handeln ist kein Selbstzweck, sondern in erster Linie für die SchülerInnen gedacht. Jede Bewegung mit ihren spezifischen Wegerfahrungen führt irgendwo hin und irgendwo entlang. Im Sinne der eingangs formulierten Lernziele sind wir nicht nur umhergeirrt, denn genau wie die SchülerInnen haben auch wir in einem von uns gesetzten Rahmen das Material als Material erkannt, sind mit dem Material in einen Dialog getreten, haben Ungewissheiten ausgehalten sowie Entscheidungen gefällt und diese in einem Werk verdichtet.

Unser Unternehmen empfanden wir als anspruchsvoll, riskant, experimentell, abenteuerlich und mit Falltüren gespickt. Mit offenen Armen rannten wir, immer mit dem Gefühl einen rechten Pfad finden zu können, in das unbekannte Gelände. Wir waren aber vorbereitet auf Unfälle, indem wir das Wissen der SchülerInnen mit unserem zusammenspielen ließen, uns unter die Arme griffen, Verbände anlegten und gemeinsam bis zur Gesundung weiterhumpelten. Mit wirklich leeren Händen vor dem Material Unterricht zu stehen, erforderte von uns viel Mut und wurde stets zum Selbstläufer, ähnlich einem Sprung ins kalte Wasser: Wenn man erstmal drin ist, fängt man an, sich schnell zu bewegen und irgendwann kann man gar nicht genug vom Schwimmen bekommen. Die SchülerInnen können von dieser Haltung profitieren, weil sie zum einen authentisch ist, exemplarisch gelesen werden kann und eine GangArt präsentiert. Der Unterricht ist in dieser Form das erfahrbare erweiterte Material, und *eine* Anwendung der Kunst. Das war aber nicht von Anfang an so:

Alle lagen sie uns in den Ohren, »Nutzt die Zeit, probiert etwas aus, zeigt euren alltäglichen Unterricht,...« Das ist die Form von Ratschlägen, die wir als unerfahrene Referendarinnen beherzigten, aber nach der ersten Hospitation zu überhören begannen. Wir hatten das Gefühl, erst einmal Handwerk lernen zu müssen und zeigte handwerklichen Unterricht: Ein buntes, wohl durchdachtes und lang geplantes Tafelbild; eine schülernahe Problemorientierung; motivierende Einstiege; wohlüberlegte Ergebnissicherungen etc. Uns ging die Kunst verloren, was blieb, war allenfalls Kunsthandwerk, die Utopie verblasste und wir haben nicht mehr an uns geglaubt. Selbst als der Glaube wieder kam und wir wieder anfangen zu experimentieren und an der (künstlerischen) Haltung im Unterricht zu arbeiten, haben wir dieses nie in Hospitationen zeigen wollen. Wir bekamen aber aus dem eigenen alltäglichen unterrichtlichen Handeln Anregungen

und Ermutigungen durch das Ausprobieren. Die Angst vor einem inszenierten Risiko mit ZuschauerInnen war aber immer zu groß. Erst am Ende des Unterrichtsversuchs, in dem wir uns ständig mit unserer Haltung auseinandersetzen mussten, trauten wir uns, unsere Ansprüche an Unterricht auch den ZuschauerInnen zu zeigen. Wir haben für diesen Mut eineinhalb Jahre gebraucht und die Konzepte für die Lehrproben entwickelt. In diesem Sinne können wir auch bei uns einen Lernerfolg feststellen.

Frei nach Thomas Lehnerer formuliert, gilt nun für Sie als LeserInnen dieses Buches (wobei wir ›Kunstwerk‹ durch ›Unterricht‹ ersetzt haben):

»Die ästhetische Beurteilung des Unterrichts besteht aus zwei Stücken. Erstens: Sie betrachten den Unterricht, fassen ihn mit Ihren sinnlichen und intellektuellen Kräften auf und suchen nach dem Grund seines konkreten Daseins, nach seinem Zweck (oder seiner Ursache). Handelt es sich tatsächlich um einen Unterricht als Kunstwerk, so wird die Suche nicht zu einem definitiven Abschluss kommen. Sie werden – weil der Unterricht aus dem freien Spiel produktiver Kräfte stammt – keinen (das Ganze des Unterrichts verantwortenden) Grund finden. Sie werden vielmehr annehmen müssen, dass es sich hier zwar um ein Werk, ein menschliches Arbeitsprodukt, darin aber zugleich um ein (der künstlerischen Intention gemäß) letztlich zweck- und regelfreies Produkt, um ein Kunstwerk, handelt. Zweitens: Sie lenken Ihre Aufmerksamkeit während dieser objektivierenden Suche auf Ihr subjektives Empfinden und fragen sich, ob das Zusammenspiel Ihrer Sinnes- und Denktätigkeiten (ohne bestimmten Grund) als gelungen, als tatsächlich zusammenspielend empfunden werden kann. Bezieht sich Ihr Empfinden – im Sinne der ästhetischen Einstellung – unmittelbar nur auf das innere Spiel und verspüren Sie dabei Lust, so können Sie, nehmen Sie den ersten Gedanken hinzu, davon ausgehen, daß der Unterricht tatsächlich ein ›Kunstwerk‹ und zwar ein ›gelungenes Kunstwerk‹ ist.«<sup>34</sup>

## Anmerkungen

- 1 »Kunst machen zu wollen, ist eine seltsame Leidenschaft: eine Professionalisierung, die stets ungesichert ist, eine Selbstobjektivation, die sich zu transzendieren versucht, eine Arbeit am Imaginären, deren Produkte sich dem Alltagsgebrauch verweigern und doch in ihn eingehen sollen, eine Tätigkeit, die ihren Zweck in sich hat und doch Waren herstellt, ein Bereich der Produktion, der zwischen sinnloser Verausgabung und überhöhten Ansprüchen steht, der zwischen den gesellschaftlichen Rastern eine unreglementierte Zone darstellt, aber zugleich Marktgesetzen und Wahrnehmungsstrukturen unterworfen ist, die sich in ihren einzelnen Dimensionen zwar erklären lassen, aber immer nur Facetten bleiben, keine Gesamtverständigung erlauben.«, Florian Rötzer und Sara Rogenhofer: S. 10. Dieser seltsamen Leidenschaft wollen wir uns nun auch als Unterricht widmen.
- 2 Thomas Lehnerer (1994): S. 84
- 3 Ebd.: S. 147
- 4 Zdenek Felix: S. 8
- 5 Wir sprechen im Folgenden von *unserer* künstlerischen Haltung. Obwohl wir unterschiedliche künstlerische Haltungen haben, spielten diese Unterschiede in der Auswertung des Unterrichtsversuchs keine Rolle, weil sie sich im Unterrichtsversuch nicht gegensätzlich äußerten.
- 6 In diesem Sinne beschreibt Joachim Kettel die Lehrtätigkeit Dieter Warzechas: »Der Prozess der Kunstarbeit erfordert eine Relativierung des Planmäßigen zugunsten eines »zufallenden Glücks des Machens«, das jenseits des Willens das bedingungslose Hineinhorchen und -tasten ins Material voraussetzt und die Eigenschaft des Materials akzeptiert.«, Joachim Kettel: S. 30
- 7 Bernhard Balkenhol: S. 70
- 8 Ebd.
- 9 »Exemplarisch ist ein Gegenstand, wenn er nicht bloßer normaler Fall einer Regel, sondern wenn er ein »besonderer« Fall ist. Die Besonderheit nun kann darin bestehen, daß der Gegenstand – im Sinne eines gegebenen »Exemplums« – »wirklich« vorhanden ist und nicht nur symbolisch oder als Zeichen. Die Besonderheit kann aber auch in einer Eigenschaft bestehen, die den Gegenstand in »besonders guter Weise« als Fall des Allgemeinen kennzeichnet.«, Thomas Lehnerer (1994): S.138
- 10 Stephan Schmidt-Wulffen (1991): S. 108
- 11 Thomas Lehnerer (1994): S. 147f.
- 12 Maria Peters: S. 125
- 13 Ebd.
- 14 Johannes Stüttgen: S. 123
- 15 Der Beuys-Schüler Johannes Stüttgen umschreibt den Parallelprozess wie folgt: »Die eine der beiden Linien, ich nenne sie einmal die »obere«, ist die des Begriffs, sie geht durch den äußersten Punkt, wo alles Leben, alles Lebendige zum Begriff wird, d. h. zunächst zum Toten, Abstrakten wird, zum Denkinhalt (der dann wieder verlebendigt werden muss). Die »untere« Linie ist die der konkreten Aktionen und Maßnahmen im Stofflich-Physischen.«, Johannes Stüttgen: S. 123
- 16 »Ich möchte behaupten, dass Kunst als solche nicht existiert, sondern nur in der Form der Anwendung. Dies gilt für die Produktion wie für die Produkte. Und ich behaupte, dass es unterschiedliche Formen der Anwendung von Kunst gibt. Eine davon ist die

Kunstpädagogik. [...] Und sie ist als Pädagogik mit Bezug zur Kunst notwendig eine Anwendung, sonst ist sie lediglich Vermittlung von Kenntnissen über Kunst oder die Nutzung künstlerischer Mittel außerhalb der Kunst, so wie ein Anstreicher auch Pinsel benutzt.«, Karl-Josef Pazzini: S. 34. Allgemeiner formuliert es Klafki: »Die Methode der Darbietung ist konstitutiv für den Stoff, den Gegenstand selbst; es gibt keinen Stoff, keine ›Sache‹, es sei denn, wir können mit einer bestimmten Methode anderen Menschen davon Mitteilung machen.«, entn.: Hermann Giesecke: S. 106

- 17 Karl-Josef Pazzini: S. 37
- 18 Josph Beuys auf der documenta 5/1972, in: Clara Bodemann-Ritter, S. 55
- 19 »Ich bereite *mich* vor – zu höchster Disponibilität. Alles, na sagen wir, soviel wie möglich von dem, was sich bisher an Gelerntem und Erfahrenem in mir sedimentiert hat, soll parat stehen, griffbereit sein. Und griffbereit bist du nur mit leeren Händen. Also erscheine ich mit leeren Händen.«, Heiner Andresen: S. 23
- 20 »Ein gelungenes künstlerisches Werk ›sollte‹ man, wenn man es als Vorbild oder Ideal nimmt, nicht nur nicht äußerlich nachahmen, man ›kann‹ es gar nicht nachahmen. Es nutzt nichts alle Bedingungen identisch genau zu reproduzieren, das entscheidende Moment des freien Austauschs zwischen den Bedingungen läßt sich dadurch nicht wiederholen, es kommt durch identische Reproduktion nicht zustande. Man muß sich vielmehr, wenn überhaupt, die Bewegungsform selbst, also die Methode aus Freiheit, zu eigen machen. Man muß im Sinne von ›Nachfolge‹ ein (im Grunde jeweils neues) Spiel beginnen.«, Thomas Lehnerer (1994) S. 141
- 21 Thomas Lehnerer beschreibt den Lehrer: Als derjenige, »der den Schülern Bildung vermitteln soll, hat er individuelle Kompetenz, eigene Bildung, Charakter, Verantwortungsbewußtsein – mit einem Wort Beispielhaftigkeit ins Spiel zu bringen. Er ist Erzieher (die Lehrerpersönlichkeit, die den Schüer zu einer mündig-emanzipierten Selbst- und Sozialbeziehung führen soll) und Ausbilder (die Lehrermaschine, die ausbildend Wissen und Fertigkeiten vermittelt) zugleich.«, Thomas Lehnerer (1988).
- 22 Bernhard Balkenhol: S. 70
- 23 »Erst der Unterrichtsprozess wird zu differenzierten Einschätzungen führen, vielleicht auch zu Veränderungen des ursprünglich Geplanten. Die Intention (Analog der ›künstlerischen Intention‹ vgl. Michael Baxandall: Ursachen der Bilder. Berlin 1990, S. 81ff.) eines Unterrichtsprozesses kann nur eine vage Zieltendenz meinen, extrahiert aus der zielgruppenbestimmten Frage nach den möglichen Lern- und Erfahrungsangeboten. Sie konkretisiert sich aber erst im Unterrichtsprozess.«, Dietrich Grünewald (1998): S. 83
- 24 Bernhard Balkenhol: S. 72
- 25 Wenn also der Parallelprozess gilt, »dann muß genau diese spezifische Feldanordnung, auch ohne dass man sie durchschaut, also ohne dass man auch selbst über den Begriff verfügt, als etwas besonders *spürbar* gewesen sein. Und zwar als etwas Besonderes, das mit jener Präsenz des Begriffs in der Kunst zu tun hat. Das würde aber voraussetzen, dass man die Präsenz eines Begriffs, ohne diesen schon im eigenen Denken zu haben, als Realität spüren kann«, Johannes Stüttgen: S. 125
- 26 Auf den Unterrichtsaufzeichnungen von Silke Wißmann klebte ein Zettel mit der Aufschrift: »So fängt Unterricht an Spaß zu machen!«
- 27 »Verbindlich ist die Methode, den Kontext, in dem die künstlerischen Interventionen stattfinden, zum Objekt der künstlerisch-analytischen Auseinandersetzung zu machen. Dadurch wird Kunst zu einem Instrument der Selbstbeobachtung der Gesellschaft, zu einem Instrument der Kritik der sozialen Situation.«, Peter Weibel: S. XIII
- 28 Laut Fremdwörter-Duden ist ein Experiment 1.) ein wissenschaftlicher Versuch, durch den etwas entdeckt, bestätigt oder gezeigt werden soll oder 2.) ein (gewagter) Versuch,

Wagnis; gewagtes, unsicheres Unternehmen; Unternehmung mit unsicherem Ausgang. Unser Begriff von ›Experiment‹ bezieht sich auf die zweite Definition.

- 29 Thomas Lehnerer (1994): S. 148
- 30 »Wer in der Kunst nicht grundsätzlich experimentiert, wer seine Methode nicht wirklich ›frei‹ läßt, der arbeitet gar nicht im Bereich der ›Kunst‹, sondern [...] im Bereich der ›Mechanik‹.«, Thomas Lehnerer (1994): S. 147
- 31 Maria Peters: S. 128
- 32 Mit dem Cēvre wird das Gesamtwerk einer Künstlerin oder eines Künstlers bezeichnet. In dieser Betrachtung ziehen wir eine Grenze zwischen den künstlerisch handelnden LehrerInnen im Kontext Unterricht und den künstlerisch handelnden Privatpersonen. Diese beiden unterschiedlichen, aber auch einheitlichen Seiten der einen Person haben je ihre eigene künstlerische Handlung. Für diese Arbeit ist jedoch nur die künstlerische Handlung als LehrerInnen relevant, diese steckt noch in den Anfängen und sollte im Rahmen eines individuellen Parallelprozesses mit dem künstlerischen Handeln der Privatperson Schnittstellen bilden. In diesem Buch sprechen wir von dem Cēvre als dem (noch nicht so umfangreichen) Gesamtwerk der künstlerisch handelnden Lehrerinnen im Rahmen des Unterrichts.
- 33 Thomas Lehnerer (1994): S. 140
- 34 Ebd.: S. 121

I Was ist Kunst?

II Wie geht Kunst?

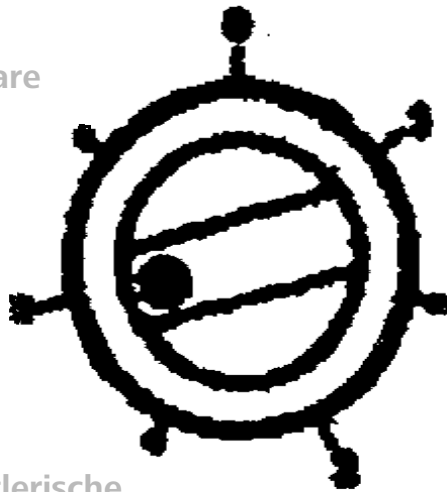
III Wie geht  
KunstUnterricht?

IV Künstlerische Prozesse  
bei SchülerInnen

V Künstlerische  
Prozesse bei LehrerInnen

VI Rückblick  
mit Ausblick

VII Kommentare







# Rückblick mit Ausblick

Wir sind einen langen Weg gegangen bis wir dieses Ziel erreicht haben. Mit den vielen Ereignissen, Erfahrungen und Erkenntnissen im Gepäck suchen wir nun einen Aussichtspunkt auf, von dem aus wir auf die weite durchschrittene Unterrichtslandschaft zurückblicken können. Liegen noch Stimmen in der Luft, ist da Geraschel von Papier zu hören, können wir das Fußbad noch riechen? Die Eindrücke verfliegen, fangen an sich zu vermischen und sich zu verklären. Wir setzen uns, blicken auf den zurückgelegten Weg und genießen den Ausblick.

Wir erinnern uns an den Anfang, als uns folgende Aussage von Karl-Josef Pazzini in die Hände fiel: »Es ist klar, dass unter den Bedingungen von Schule im Unterricht keine Kunst produziert werden kann.«<sup>1</sup> Wir sind sehr wohl der Meinung, dass hier Kunst produziert werden *kann*. Auch in der Schule lassen sich Rahmen (Bedingungen) setzen, die künstlerisches Schaffen möglich machen und auch fördern können. Ein schweifender Blick über die Landschaft bestätigt das. Diese Rahmen wurden von uns im Kontext Kunst aufgezogen und beruhten auf Entschiedenheit. Erst durch diese Entschiedenheit konnte der Rahmen von SchülerInnen und Lehrerinnen »spielerisch« gefüllt werden. Ein kritischer Blick auf die gesetzten Rahmen lässt Entscheidungen erkennen, von denen die vor uns liegenden »Spiele« und »Werke« berichten. Den SchülerInnen, in der zweiten Phase des Unterrichtsversuchs auch uns Lehrerinnen, ist es gelungen, in dem gesetzten Rahmen künstlerisch tätig zu werden. Wie an verschiedenen Stellen der Arbeit angeklungen ist, kann allerdings nicht garantiert werden, dass dieser Rahmen auch Kunst hervorbringt. Die Kunst muss sich an den Werken der SchülerInnen und Lehrerinnen ablesen lassen. Ob die einzelnen Werke allerdings »gelungen« sind, vermag erst ein langfristiger Blick auf das jeweilige Cevre sagen. Die einem Kunstwerk zugrunde liegende Entschiedenheit kann sich dann nicht nur auf unseren Rückblick be-

schränken, sondern muss auch außerhalb dieses Rahmens (außerhalb der Schule) in einem Ausblick ablesbar sein.

Deutlich können wir aber auch die Schwierigkeiten künstlerischen Handelns im Kontext Unterricht in der Ferne liegen sehen. Diese Einschränkungen liegen in der Dauer der Arbeit, den Zeittakten, den materiellen Bedingtheiten und der räumlichen Situation. Das sind zwar auch für außerschulisches künstlerisches Arbeiten relevante Größen, nur dass sie in der Schule als relativ statische Größen erscheinen. Wir haben diese an verschiedenen Stellen versucht aufzubrechen, aber gerade die SchülerInnen hatten große Schwierigkeiten, diesen Kontext als flexibel anzuerkennen. Für die SchülerInnen bedeutete zudem das abschließende Benoten der Arbeiten eine Einschränkung, worauf die anfänglichen »Darf ich ...«-Fragen zurückzuführen sind. Die praktischen Arbeiten haben wir nicht einzeln beurteilt, sondern als *einen* Auseinandersetzungsprozess, d. h. die SchülerInnen bekamen für das gesamte vorliegende Cevre eine Beurteilung.<sup>2</sup>

Die Chance der kleinen Arbeitsgruppe sehen wir immer wieder aufblitzen, denn wir haben sie dahingehend nutzen können, dass wir die mit einem kombinierten Kurs zusammenhängenden Schwierigkeiten (Stringenz, Über- und Unterforderung) minimieren konnten. Hier war es ein großer Vorteil zu zweit im Kunstraum zu sein, die Gelegenheiten für Gesprächsbedarf konnten so angemessen genutzt werden.

Rückblickend erkennen wir noch den erweiterten Materialbegriff, über den wir die SchülerInnen auch an ein erweitertes Kunstverständnis herangeführt haben. Das Materialforschen haben wir konsequent begonnen, es aber dann zugunsten inhaltlicher Schwerpunkte in der künstlerischen Auseinandersetzung nicht mehr intensiv verfolgt, denn gerade an der inhaltlichen handelnden Auseinandersetzung bestand großes Interesse. Es war dennoch an den Werken ablesbar, dass das »Spiel« mit dem Material noch mehr hätte gefördert werden können, damit die SchülerInnen aufgrund einer sichereren (Material-)Entschiedenheit ihr Werk verdichten. Dem stand jedoch immer der Wunsch der SchülerInnen nach anfassbaren Produkten gegenüber, weil die Schwebezustände des Prozesses für die SchülerInnen oft schwer aushaltbar waren. Hier lag aber eine besondere Erweiterung des Hamburger Rahmenplans, denn diese produktive Wendung ist elementarer Bestandteil künstlerischer Schaffensprozesse. Das von uns gesteckte Lernziel, mit Frustrationen und Widerständen umgehen

zu können und sie in produktives Handeln zu wenden, können wir als gelungen betrachten.

Wir können unseren Ausblick genießen, weil sich viele Handlungsoptionen für die Gegenwart auftun. Die für uns wichtigste Erfahrung ist die Aufhebung der ungewollten Spaltung in LehrerInnen und KünstlerInnen, bzw. SchülerInnen und KünstlerInnen. Wir nehmen den Mut mit, weiterhin mit diesem künstlerischem Anspruch im Unterricht zu handeln und auch handeln zu lassen. Es ist inzwischen eine interessante Aufgabe, diesen Anspruch auf andere Lerngruppen anzuwenden, wo wir der Realität großer Lerngruppen mit einer Lehrperson gegenüberstehen. Diese Form des Unterrichtens muss insbesondere für die jüngeren Jahrgänge abgewandelt werden: Hier sollte an die Stelle des über lange Zeit offenen Herangehens eher eine Vielzahl in sich geschlossener Aufgaben treten, die in sich einen definierten Rahmen und über kürzere Zeit die Möglichkeit zum Experiment bieten. Die von uns gewählte Herangehensweise kann nach unserer Einschätzung ein probates Mittel und ein zu verantwortendes Vorgehen nur in der Oberstufe sein, als eine Art Kür oder Abschluss eines längeren Lernprozesses. Die äußeren Rahmen, in denen Kunstunterricht stattfindet, werden leider immer enger gezogen, so dass sich dieser Anspruch an Kunstunterricht immer schwerer verwirklichen lässt.<sup>3</sup> Eigenwillige und individuelle Lösungen und ein Ausschöpfen kreativen Potentials werden zugunsten einer Gleichschaltung des Kunstunterrichts vernachlässigt. So wird unter den Bedingungen des Zentralabiturs ein solcher Unterricht nicht mehr möglich sein. Die Idealbedingungen, diesen Unterricht zu zweit betreut zu haben, bilden leider auch nicht die Realität ab, d. h. eine so umfassende begleitende Reflexion des Unterrichts kann im Regelunterricht kaum stattfinden. Dennoch werden wir unseren heutigen Kunstunterricht an der von uns formulierten Haltung messen und versuchen, die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit möglichst klein zu halten.

Dafür, dass wir nun hier sitzen, den Blick schweifen lassen können und den Blick zurück und nach vorne genießen, bedanken wir uns ganz herzlich bei Hajo Krohn.

## Anmerkungen

- 1 Karl-Josef Pazzini: S. 34
- 2 Vgl. hierzu K. Lütgert, K. J. Tillmann, J. Kassing-Koch: Leistungsbewertung in den Fächern Bildende Kunst, Sport, Musik und Darstellendes Spiel – Eine Expertise zum schulpädagogischen und fachdidaktischen Diskussionsstand. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hg.), Hamburg, Februar 2001
- 3 Siehe Rahmenplan »Bildende Kunst« der Freien und Hansestadt Hamburg





Heiner Andresen

# Über das UnterrichtSchöne

Nach den ersten reflektierten Praxiserfahrungen in meiner Profession als Fachseminarleiter für angehende KunstlehrerInnen fiel mir ein bedeutsames kategoriales Defizit der abendländischen Philosophietradition auf: Traditionell wird ja philosophisch unterschieden zwischen dem Kunstschönen und dem Naturschönen. Aber was ist los im Zwischenreich, dem Raum der Vermittlung? Gibt es dort eine pädagogisch-didaktische Entsprechung, also das UnterrichtSchöne? Meine These: Ja. Zwar wohl nur als seltene Erscheinung – es gehört sozusagen auf die Rote Liste der gefährdeten Arten zu unterrichten. Ich wollte darüber forschen (lassen) und habe ermutigende und beachtliche Ergebnisse erhalten, wie der hier vorgestellte Unterrichtsversuch zeigt. Dieser Beitrag stellt einen erneuten Versuch dar, diese Art wieder neu auszuwildern.

Ich glaubte, mit dem UnterrichtSchönen eine neue Erfindung gemacht zu haben. Um dem UnterrichtSchönen ansichtig zu werden, öffne ich mit dem folgenden Aufsatz dieses entsprechende didaktische Fenster – mal raus schauen, was es dort alles zu sehen gibt ...

»Was machen wir heute?«

Welche Kunsterzieherin, welcher Kunsterzieher kennt nicht diese häufige, doch oft unerwartete, erwartungsvolle Frage von SchülerInnen noch vor dem Kunstraum? Sind wir immer genügend darauf vorbereitet? Sie tritt ja nicht erwartungsgemäß auf, sondern ... ja, wann eigentlich? »Das wirst Du gleich sehen.«, o. ä. stellt etwa den Standard der Antworten dar. Innerer Begleittext: »Ich kann doch nicht im Vorbeigehen die ganze Komplexität meiner Aufgabenstellung ... das entspricht nicht dem Aufwand meiner Vorbereitung ... das muss ich doch der ganzen Lerngruppe ... Unterricht findet im Fachraum statt ... Warte doch mal ab!« Könnten wir uns darauf nicht besser, schlagfertiger vorbereiten? Sollten wir es überhaupt?

»Was machen wir heute?«

Etwas schlagfertiger könnte z. B. sein »Kunst!« oder »Lass Dich überraschen!« vielleicht auch »Ganz sicher nicht Mathe!« oder »Komm mit, etwas besseres als den Tod find'st Du ...« Nein, das nicht! Aber – mal ehrlich in sich hinein gehorcht – swingt diese Bremer Stadtmusik im inneren Begleittext nicht auch immer irgendwie mit? »Hier bei mir bekommst Du was geboten, Du wirst schon sehen, das hat sinnliche, kreative, lustvolle Qualitäten. Hier wird gelebt. Das ist gut für Dich!« Also eine Art unausgesprochenes Heilsversprechen? – Sehr dubios! Sicherlich lassen sich noch schlagfertigere Antworten denken, aber hier schon zeigt sich für mich: Die Dubiosität in den wie auch immer gearteten Antworten ist deshalb nicht vermeidbar, weil wohl die Frage einem dubiosen Umstand geschuldet sein muss.

Deshalb lohnt wohlmöglich ein genauerer Einstieg in die Frage! Begeben wir uns also einmal in sie hinein:

»Was machen wir heute?« setzt schon mal voraus, dass Produktion erwartet wird, zumal im Kunstunterricht. Ich höre schon den Vorbehalt, dass diese Betonung nicht so genau zu nehmen sei, da die Frage so unbedacht und unspezifisch gestellt würde, dass sich daraus nicht eindeutig eine kreative Praxiserwartung ableiten ließe, sondern damit ebenso gut auch vieles andere, z. B. rezeptive, repetitive Vorgänge, strukturierende, planende Prozesse, evaluierende, analytische Anforderungen, Eintrichtern, Bimsen, Pauken. Geschenk! Vielleicht lässt sich unter Pädagogens die Frage salopp in diesem Verständnis erledigen, dennoch – ernst genommen und buchstäblich – steckt doch sowohl in der Semantik von »machen« wie in der Syntax der Fragestellung nicht nur die Erwartung, sondern geradezu die Forderung nach Praxis. Anderenfalls hätte die Frage wohl gelautet: »Machen wir heute was?« Subtext: »Oder machen Sie heute was mit uns? Trichtern Sie uns heute was ein? Müssen wir heute was bimsen?«

Also, insofern diese Frage Praxis einzufordern scheint, welche ja weithin als das Herzstück des Kunstunterrichts angesehen wird – auch als Theorie – wirkt sie doch eher beruhigend. Wirklich? Mich beunruhigt sie weiterhin. Ich hab' da so ein Gefühl ... das Dubiose will nicht weichen.



Verfahren analytischer Exegese können Fallen (dar-)stellen (schlag nach bei Slominski!): Geben sie doch eine vollständige Bedeutungserschließung vor und vermögen so über jenseits liegende Kontext- bzw. Entstehungsbedingungen hinwegzutäuschen. Deshalb lohnt wohlmöglich ein distanzierter Blick von außen auf die Frage! Begeben wir uns also wieder hinaus und wechseln die Perspektive, z. B. in die eines Orthopäden – ja, denn ich befürchte, dass sich hinter der Frage wahrscheinlich ein didaktischer Haltungsschaden verbirgt – also eines Orthopäden, der Symptome erforscht, um dann präventiv zu intervenieren.

»Was machen wir heute?«

Wie konnte es zu dieser unseligen Frage überhaupt erst kommen? Welche didaktische Anamnese liegt vor? Die Schülerinnenfrage als Symptom: Sieht doch gar nicht krank aus! Also gesund: Gesundes SchülerInneninteresse liegt vor, gesunde Schüler-Lehrerbeziehung, gesunde Vorsorge (die Vorbereitung des Lehrers nämlich), gesundes Selbstvertrauen usw. Ich hab' da aber weiterhin so ein Gefühl ... irgend etwas daran kann mich partout nicht beruhigen. Wissenschaftliche wie ärztliche Analysemethoden, auch hermeneutische, wirken oft so starr und kalt. Bei diesem Fall, wo vor allem Ahnung und Gespür meinerseits maßgeblich sind, erscheinen sie mir eher unangebracht, weiche Methoden dagegen vielversprechender: Intuition? Holistik? Heuristik? Dann jedenfalls sollte man nicht suchen, sondern – audite Picasso! – finden. Beim Suchen liegt der Gegenstand noch im Dunkeln, beim Finden schon im Hellen.

Also dann, hingeschaut aufs Offensichtliche: Hier fragt eine interessierte Schülerin den Lehrer »Was machen wir heute?«, weil sie von keinem anderen eine Antwort erwarten kann. Nur der Lehrer weiß, wo es langgeht. Das hat sich so eingebürgert. Gleich wird er der Lerngruppe die Aufgabe (vor-)stellen ... Heureka! – und genau das ist es! Es ist die Beschränkung auf die Eindimensionalität, keine Lateralität zwischen Schülerin, Lehrer und Gegenstand, kein Stoffwechsel, nur noch einseitige, nämlich lehrerseitige Ausscheidungen, woraus die SchülerInnen etwas machen sollen. Das kann nicht gesund sein: diarrhöhaftes Ausscheiden ohne Nahrungsaufnahme führt zu Auszehrung und Austrocknung. Das ist auch immer wieder in Lehrerkollegien zu beobachten, ist sogar hochansteckend und

breitet sich epidemisch aus! Therapieempfehlung: Rollenwechsel! Der Lehrer fragt die SchülerInnen: »Was machen wir heute?«!

»Du machst dir es aber einfach!«, höre ich schon Kollege C. vorwurfsvoll,

»Einfach keine Vorbereitung mehr! Na toll!«

»Na ja, jedenfalls nicht jene Art von Vorbereitung, bei welcher der Stoff vorbereitet wird«, höre ich mich schon entgegenen. »Das bedarf einer Vorbereitung anderer Art: Ich bereite mich vor. Zu höchster Disponibilität. Alles, na sagen wir, soviel wie möglich von dem, was sich bisher an Gelerntem und Erfahrenem in mir sedimentiert hat, parat zu haben, griffbereit zu halten. Und griffbereit bist du nur mit leeren Händen. Also erscheine ich mit leeren Händen.«

»Das ist für mich immer noch keine Vorbereitung auf Thema, Material, Methoden, das ist ja Fluchttierverhalten!« versetzte Kollege C.

»Wenigstens kein Beutetierverhalten.«, entgegnete ich, »Ich bin nicht auf Beute aus. Und im Übrigen sind Fluchttiere ja nicht unablässig auf der Flucht. Im Gegenteil: Sie sind so wenig wie möglich auf der Flucht, weil sie mit höchster Wachsamkeit und Witterung Fluchtsituationen vermeiden können. Als Lehrer will ich das auch. Dazu brauche ich zunächst keine Vorbereitung auf Thema, Material und Methoden, sondern auf Wachsamkeit, Hellsichtigkeit und Disponibilität, Witterung.«

»Und dann? Dann geht doch erst mal das Gelaber los, oder was?«

»Ebenso viel oder so wenig wie im anderen Falle. Hüben jedoch entwickelt sich was, drüben ist bereits schon etwas entwickelt: eine Unterrichtsvorbereitung vom Feinsten wohlmöglich.«

»Wenn du dich dabei ja nur nicht verwickelst«, kalauerte C. höhnisch, »in den vielen Ansätzen, Vorlieben und Vorschlägen, was die SchülerInnen alles gerne mal machen würden. Das ist doch Beliebkeitspädagogik!«

»Ich will aber doch gerade verwickeln! Verwickeln in eine gemeinsame Problematik. Nur wer verwickelt ist, der hat ein Problem, und nur wer das hat, der kann, muss (sich) wieder entwickeln, um da rauszukommen.«, ließ ich mich scharfsinnig vernehmen. Ich dachte, dass dieser Hieb so platziert versetzt wäre, dass C. eine Weile bräuchte, um zu parieren. Doch C. konterte stante pede: »Selbstverständlich wähle auch ich meine Themen schülernah, damit sie sich angesprochen fühlen. Das hat immer was mit ihnen zu tun und hat Lebensbezug.«

»Kein Zweifel!«, fing ich ab, und holte zum Gegenstoß aus, »Unterrichtsvorbereitung vom Feinsten! Fein, aber ohne Grazie!« Das saß.

»Grazie?«, schrillte Kollege C., »Wieso Grazie? Wir sind doch hier nicht beim Ballett!«

»Nicht gerade Ballett, und doch hat es mit Bewegung zu tun, das Verwickeln und Entwickeln nämlich sind Bewegungsformen. Und bitte nicht Ballett!«

Mir fiel erst jetzt schlagartig auf, wie wir uns dem Prozess aussetzten, das Kleist'sche Diktum von der »allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden« als Methode zu einer didaktischen Konfiguration zu formen. So wie wir uns schon inmitten in jener Methode bewegten und sich unterdessen eine didaktische Figur kristallisierte, so ähnlich könnte es doch auch mit SchülerInnen gelingen, ästhetische Problemkonfigurationen zu finden, die sie als Herausforderung ansähen. Ich ahnte, dass im Aufsatz von Kleist »Über das Marionettentheater« nicht nur aus der Form, sondern auch aus seinem Inhalt didaktische Leitgedanken zu gewinnen seien. Wir verabschiedeten uns mit dem Versprechen, den Aufsatz daraufhin zu lesen.

Er sollte sich als eine wahre Fundgrube erweisen.

Er lässt sich inhaltlich lesen als eine Begründung für seine Form und zugleich ihre Verifizierung (fast hätte ich Verfertigung gesagt) und insofern als eine Begründung der didaktischen Figur der allmählichen Verfertigung einer künstlerischen Problemstellung beim Reden. Dabei geht es ihm um Haltungen, und zwar um die Überwindung gezierter in Grazie, um die Wiedergewinnung von Naivität oder »Unschuld«, »wenn die Erkenntnis gleichsam durch ein Unendliches gegangen ist«. Ein dialektisches, modern anmutendes Projekt, was auf Didaktik sehr wohl übertragbar erscheint, aber vielleicht noch nicht genügend kultiviert worden ist.

Ich habe nicht gesucht, ich habe gefunden!

Nach den großen Ferien – Kollege C. begibt sich in den Kunstunterricht. »Was machen wir heute?« schallt ihm auf dem Flur eine Schülerin entgegen. »Weiß ich doch nicht, woher soll ich das denn wissen?« Irritation bei der Schülerin, sie lacht ungläubig. Nach den ersten formalen Präliminarien – es ist die erste Kunststunde im neuen Schuljahr im neu zusammengesetzten Kurs – äußern sich die SchülerInnen zu der vom Kollegen C. gestellten Frage, welche Erwartungen sie denn an diesen Kurs hätten. Es ent-

steht ein aspektreiches Gespräch, in dessen Verlauf auch Kollege C. seine Erwartungen einschleust. Er spricht über Problemorientierung in seinem Unterricht, nämlich veranlasst von relevanten Problemstellungen, bildnerische Analogien, Kommentare, Visualisierungen, Erfindungen hervorzubringen und ergänzt, er wünsche sich im Verlauf der Zusammenarbeit, dass die SchülerInnen allmählich in den Stand kämen, selbst zu eigenen sinnvollen künstlerischen Problem- bzw. Aufgabenstellungen zu finden. Problemorientierung? Er möge dies doch mal an einem Beispiel zeigen, bitten die SchülerInnen. Einer spontanen Eingebung folgend, holt er keinen Kandinsky, Hopper oder Warhol, sondern greift zum nächstbesten Stapel Papier, teilt jedem ein Blatt aus und fragt: »Lässt sich ohne weitere Hilfsmittel ein adäquater bildnerischer Ausdruck für das schaffen, worüber wir eben gesprochen haben: nämlich eure Erwartungen an diesen Kurs? Nur durch einfache manuelle Bearbeitung dieses Blattes Papier?« Wie das denn gehen solle? Ratlosigkeit, Nachfragen ... Kollege C. nimmt ein Blatt, knüllt es zusammen, hält den Knüller hoch: »Nehmen wir einmal an, dieses sei meine ästhetische Lösung. Was erzählt sie Euch über meine Erwartung an diesen Kurs?« Na, er habe ja wohl ein ziemlich aggressives Verhältnis dazu, Abfall, Müll, wegwerfen, misslungen – alles sehr negativ, nix da mit ästhetisch. »Also mit Ihnen sollten wir lieber nicht weiter arbeiten«, wird von den SchülerInnen scherzhaft gegargwöhnt. »Ihr lasst euch von euren Alltagserfahrungen überrumpeln. Das sind Vorurteile. Richtig, so wird gewöhnlich mit Abfallpapier umgegangen. Aber hier liegt Kunst vor. Was seht Ihr?« Kollege C. hält nacheinander jedem Einzelnen den Knüller vor die Augen und bittet ihn, ein beobachtbares Merkmal zu nennen. »Kleine Formen, große Formen.« »Gebogene, gerade, unregelmäßige Formen.« »Scharfe, dünne Kanten.« »Weiche Flächenwölbungen.« »Hell und Dunkel.« »Innen und Außen.« »Bewegung.« »Feine Schattenverläufe:« »Spannungsvolle Gegensätze.« »Vielfältigkeit.« ... So kommt eine Fülle von Aspekten zustande, die insgesamt nach Rückübertragung durchaus bestimmte Erwartungshaltungen charakterisieren könnten.

»Und nun seid Ihr dran.« –

Im Verlaufe des Dialogs zwischen Lehrer und SchülerInnen hat sich allmählich eine bildnerische Problemstellung verfertigt und eine Atmosphäre der Herausforderung etabliert, weil ihnen ermöglicht wurde, damit in Kontakt zu treten.

Worin bestand die Vorbereitung des Lehrers?

Ich weiß natürlich nicht genau, wie sich Kollege C. auf diese Einstiegsstunde vorbereitet hat, aber der Anschein lässt begründete Vermutungen zu. Drei Möglichkeiten und eine Grundtendenz zeichnen sich ab:

- Entweder: Kollege C. hat den Stundenverlauf auf der Grundlage einer detaillierten didaktischen und Sachanalyse sowie methodisch genau so geplant mit dem Ziel, sagen wir einmal, in eine Einheit »Plastisches Gestalten« einzusteigen, aber mit der Absicht, den Anschein dessen zu vermeiden. Tendenz: illusionistisches Spiel.
- Oder: Kollege C. hat mit einer detaillierten didaktischen und Sachanalyse sowie methodisch einen anderen Stundenverlauf mit einem anderen Ziel geplant, ist dann allerdings auf dieser beruhigenden Basis entspannt davon abgewichen und jener aktuellen Dynamik gefolgt. Tendenz: Empathie und Flexibilität vor Rigidität.
- Oder: Eine gründliche Sachanalyse, eine didaktische Herleitung, ein geplantes Methodensetting, also alle Elemente einer schulbotmäßigen Stundenvorbereitung, sind übergangen worden. Kollege C. tritt mit leeren Händen vor die Lerngruppe. Ohne ein derartiges Dispositiv hat ihn das interaktiv hellhörig gemacht. Tendenz: creatio ex nihilo.

Wie auch immer, als Grundtendenz steht kreatives Handeln im Vordergrund: Flexibilität, Gedankenflüssigkeit, Improvisationslust, Phantasie, Assoziationsbereitschaft, Heuristik, Intuition, Problemsensitivität, Differenzierungsvermögen, Originalität, Alternativdenken, Umstrukturierung – Rollenzuschreibungen, die traditionell immer schon von Künstlern bzw. Künstlerinnen besetzt und mit Kreativität bezeichnet wurden!

Wie kann man sich solcherart vorbereiten?

Ich empfehle: Von Künstlern lernen! Künstlerhaltungen lernen! Als Kunsterzieher Künstler sein! Die nämlich bilden schon seit Jahrhunderten leistungsfähige Verhaltenstechniken aus, sich in offenen, dynamischen,

nichtlinearen, ungesicherten Systemen zu bewegen. In diesem Sinne als Kunsterzieher Künstler zu sein, nicht nur im engeren Sinne bildender Künstler, was auch schon von Vorteil wäre, sondern, insofern Unterricht ein Formungsprozess darstellt, eher im Beuys'schen Sinne Sozialplastiker: Die Elemente des Unterrichts, nämlich SchülerInnen, Lehrer, Gegenstände, sozialer Kontext als miteinander zu formende Elemente immer wieder neu und anders zu gestalten wie zu einer Plastik. Jede Stunde eine neue Plastik ... eine Unterrichtskultur, die nicht nur auf Planungsrationalität und theoretischen Konstrukten basiert, sondern einen behutsamen, unaufhaltsamen kommunikativen Entscheidungsprozess darstellt, dabei weniger einem elaborierten System folgend, sondern im besten Sinne intuitiv, dynamisch, rhythmisch, dialogisch .... analog einem künstlerischen Schöpfungsprozess. Der künstlerische Prozess, die Logik der Kunst als Modell für Unterrichtsgestaltung – Unterricht als eine schöne Kunst betrachtet: das UnterrichtSchöne – wider den Gewissheitswahn.

Damit werden folgerichtig Standards geprägt, die auch die Lehrerbildung betreffen. Versuche, den künstlerischen Prozess zu operationalisieren, zu alphabetisieren, ihn gleichsam als Algorithmus zu formulieren, um ihn so erlernbar werden zu lassen, sind m. E. verständlicherweise erfolglos geblieben. Er ist eben doch nur allein exklusiv erfahrbar. Nachhaltige Erfahrungen bedürfen erfahrungsgemäß (schlag nach bei Selle) Intensität sowie Zeit für Hingabe, Reflexion und Internalisierung. Das bedeutet, dass für die Ausbildung von KunsterzieherInnen (für andere LehrerInnen wohl auch, vielleicht sogar erst recht?) ein intensives, ja radikales Kunststudium als unabdingbar gelten sollte, in dem künstlerische Erfahrungen im Range eines grundlegenden Sozialisationserwerbs angeeignet werden können. Und zusätzlich kunstdidaktische Seminare, in denen jene künstlerischen, zumindest aber kunstnahen Erfahrungsprozesse reflexiv eingeholt werden können, damit ihre »Unterrichtsresistenz« wie Selle sagte, abgebaut werden kann.

Soll das Referendariat noch ausbildungsrelevant und nicht nur ökonomische Konsolidierungsmasse sein, so ließe es sich als Erprobungsfeld nutzen, als Feld, auf dem – um in diesem gärtnerischen Bild zu bleiben – mit dem Humus der im Studium erworbenen künstlerischen Haltungen indi-

viduelles kunstpädagogisches Wachstum gedeihen kann – gleichsam eine kunstdidaktische Baumschule.

Verlassen wir jedoch das Feld der schönen Metaphern, stellen wir uns den hässlichen Entstellungen der Realität: »Das ist unter den gegenwärtigen Ausbildungsbedingungen nicht zumutbar!«, höre ich die Referendarinnen und Referendare schon einwenden, »Ausbildungsbedingungen, welche zu jenen Vorstellungen von schöner Unterrichtskultur genau kontraproduktiv sind!«

Wir wissen alle, was gemeint ist, das soll hier nicht noch einmal erörtert werden. Ich verstehe den Einwand. Er kommt mir jedoch vor wie des Gorgonischen Schreckensbildes der Medusa ansichtig, der Schrecklichsten, aber Sterblichen der drei Gorgonenungeheuer. Perseus konnte sie nur mit dieser List vernichten, indem er rückwärts gewandt nach vorn ihr entgegen schreitend im Schild als Spiegel ihr Schreckensbild gebannt bzw. das Spiegelbild als Schild verwendet hat, um sich vor Versteinern zu bewahren. Das lässt sich als Lehre vom kreativen, reflexiven Sehen und Gehen verstehen: Um sich nicht von Unzumutbarkeiten versteinern zu lassen, d. h. ihrer Bannkraft zu entgehen, ist es wohl angeraten, mittels Reflexion rückwärts schreitend voranzukommen. Reflexion also schützt, zusätzliche Rückwärtsgewandtheit gibt den Blick frei auf die eigene (Lern-) Biografie, beides erlaubt individuellen Fortschritt. So verstanden könnte die Besinnung auf die eigene künstlerische Biografie die Erstarrung vor dem Gorgonischen Schreckensbild der Ausbildungsbedingungen überwinden.

Der Einwand, mehr Unterrichtserfahrung zu benötigen, folgt dann unweigerlich. Ich knüpfe daran an: Grundlegende Erfahrungen, nämlich künstlerische, sollten schon umfassend erworben worden sein, um jetzt in dieser Strömung fortwährend erweiterte pädagogische zu sammeln. Selbstreflexion und Dialog sowie ein forschender Habitus ist das unumgängliche Ferment, diese sich fruchtbar anzuverwandeln.

»Was machen wir heute?« Stellten wir uns doch jetzt einmal diese Frage, ich antwortete darauf: Nach aller Möglichkeit etwas UnterrichtSchönes! Ach ja – und die Kleist-Aufsätze lesen, sodann die eigenen Haltungen auf »Grazie« überprüfen, sie einüben und möglichst einzunehmen versuchen.

Ich habe zwar eine (Er-)Findung mit dem UnterrichtSchönen gemacht, doch nur für mich. Mit dieser entsprechenden selektiven Wahrnehmung meinerseits dann weitläufiger in die didaktischen Gegenden geguckt, stellt sich heraus, dass dieser Denkansatz gewiss nicht neu oder umwerfend ist, wenn ihm auch immer wieder Abseits gepfiffen wird und er ReferendarInnen sowie ebenso SeminarleiterInnen zu irritieren, ja zu erschrecken vermag. Die Spur kann schon in der Reformpädagogik und dann in der Nachkriegszeit bei Wolfgang Schulz aufgenommen werden und führt bis in die Gegenwart, z. B. zu Balkenhol, Blohm, Buschkühle, Kämpf-Jansen, Kettel, Pazzini ...

»Ich glaube allerdings, die wissen gar nicht – im Gegensatz zu den beiden Autorinnen – dass sie in dem Modus des UnterrichtSchönen tätig sind, das müsste ihnen doch mal jemand sagen ...«



Bernhard Balkenhol

## Aus dem Archiv<sup>\*</sup>

<sup>\*</sup> eines Kunsterziehers. Er versuchte damals, als das noch möglich war, Tests zu entwickeln, die keinen »Stoff« abfragten, also keine Lernkontrollen waren, sondern diese konzentrierte Zeit eigenständiger Arbeit in der Schule nutzten, um den nächsten Schritt zu machen, d. h. »weiter« zu gehen. So war der Gegenstand dieser Tests grundsätzlich neu – etwas, was man sich gerade heute wieder zu Eigen machen sollte, wo doch die Stundentafel für das Fach Kunst so radikal gekürzt wird.

Ein zweiter Aspekt stand im Vordergrund: Der Kunsterzieher versuchte, die methodische Auseinandersetzung aus der Struktur des Gegenstandes seiner Aufgabe abzuleiten und ihr eine Form zu geben, die die jeweilige wissenschaftliche und künstlerische Haltung, aus der der Gegenstand entstanden, wahrnehmbar und bedeutungsvoll ist, wiedergab – oder in der Durchführung herstellte. Auch das bewirkte, dass in solchen »Tests« überwiegend forschend, produktiv und nur wenig reproduktiv gearbeitet werden konnte. Nicht Wissen und Fertigkeiten waren die Basis, sondern die Fähigkeit zu fragen, zu verstehen, zu hinterfragen und durch eigenes (sprachliches/gestalterisches) Handeln sich selbst gegenüber wie gegenüber der Sache Stellung zu beziehen. Die Methode des Arbeitens erhielt damit einen ähnlichen fachspezifischen Stellenwert wie die inhaltliche Auseinandersetzung.

Die Ergebnisse zu lesen und zu verstehen, erforderte zwar ein jeweiliges Einfühlungsvermögen in die spezifisch gefundenen Wahrnehmungs-, Denk- und Arbeitsformen, sowie in die innovative Kraft der Formulierungen, war dafür aber auch besonders kurzweilig, weil es keine gleichen oder nur variierende Arbeiten gab. Es erforderte allerdings die Fähigkeit, sich von der Rolle des Verkünders von Bildungs-Wahrheiten in die des Zuhörers und -schauers, d. h. an die Schnittstelle zu stellen, wo die Welt des/der Schüler/in mit der Welt, die diese neue Auseinandersetzung eröffnete, sich treffen. Damit war der Kunsterzieher nicht mehr Erzieher (zu Bildung und Glück), sondern schuf offene Situationen der Auseinandersetzung. Das erforderte vom Lehrenden den Mut und die Fähigkeit, sich nicht als »Korrektor« zu verstehen, sondern sich auf ein solches Visavis einzulassen, und zu fragen, wie glaubwürdig, sinnvoll, effektiv und intensiv die jeweilige Auseinandersetzung geführt wurde, und – nicht zuletzt – wie komplex und relevant die gewonnenen Erkenntnisse für jeden Einzelnen gewesen sind. Die Benotung einer solchen Schüler/innenleistung stellt das System numerischer Gleichschaltung von Fähigkeiten allerdings noch mehr in Frage als übliche Leistungsnachweise, weil die Zuordnung der letztendlichen Zahl zu den vielen Ebenen der »Leistung« nicht mehr inhaltlich sondern nur noch mathematisch nachvollziehbar gemacht werden kann.

# ALLES IST DENKBAR

So dachte ich daran, Dinge in Einklang mit bestimmten Kriterien des Augenblicks zu messen. Zum Beispiel, meine Länge beträgt sechzig verschiedene Tomaten, und ich bin einhundertelftausendzweihundertfünfundzwanzig Eisenbahnfahrten Kopenhagen-Paris alt.  
Robert Filliou

nun denk Dir mal was, wenn Du das Arbeitsplatt betrachtest, und untersuche dabei, welche Arten von "vergnüpfungen" Dir passiert sind/Du vornehmst.

VERSUCHE DIR DAS NOCHMAL KLARZUMACHEN, INDEM DU MIT EINEM BLATT PAPIER/ EINEM STÜCK PLASTIKFOLIE/ALUFOLIE DURCH EINE DER EINER INTERESSANTESTEN VERKNÜPFUNGEN "EINEN GEDANKEN" FORMULIERST.

und schließlich: INWIE FERN HAT DENN NUN GEDANKLICHE ARBEIT WAS MIT kreativität ZU TUN ? (oder hast Du etwa geschummelt und Dir die ganze Zeit nur lustige/interessante/ernste/wasweißich für VORSTELLUNGEN gemacht ?)

ca. 16<sup>45</sup> Uhr: und jetzt denke Dir doch was Du willst !



## TÄST 1ns, Grund-Kurs 13: TÄCHNIKEN der Kreatiefität, Da.19

Denken, das innerliche, aktive Schalten und Walten mit den eigenen Vorstellungen, Begriffen, Gefühls- und Willensregungen, Erinnerungen, Erwartungen usw. mit dem Ziele, eine zur Meisterung der Situation brauchbare Direktive zu gewinnen. Das D., das seiner Struktur nach erkennendes oder emotionales D. sein kann, besteht also in einem stetigen Umgruppieren aller möglichen Bewußtseinsinhalte und einem Herstellen bzw. Unterbrechen von Verknüpfungen zwischen diesen (→ auch Denkraum), wobei sich eine Folge von Inhalten ausgliedern kann, die eine vergleichsweise feste Form annimmt und „Gedanke“ genannt werden kann. Die Form eines solchen Gedankens ist normalerweise die des sprachlich formulierten Gedankens. D. ist dann stummes, innerliches Sprechen, Sprechen ist lautes Denken. Die Art des D.s ist davon abhängig, was für ein Mensch (im weitesten Sinne) einer ist, sie macht seine Persönlichkeit aus. Ob, was u. wie einer im gegebenen Augenblick denkt, ist von seiner Stimmung abhängig (→ Denkgesetze).

Oft hebt das D. mit einem Einfall an und ist zunächst ein → einfallsmäßiges D. Richtet sich das D. auf reale Gegenstände (Angetroffenes), so heißt es konkretes D., richtet es sich auf ideale Gegenstände oder auf Vergewärtigtes, so handelt es sich um abstraktes D. Beide Denkweisen gehen in der Regel ineinander über. Im philosophisch-wiss. Sinne ist D. immer mehr oder weniger Begriffs-D., wenn mehr, weniger „a priori“ wenn weniger „a posteriori“.

Man spricht auch von „archaischem, magischem, primitivem, archaischem, magischem, primitivem“ D. Die Tatsache des D. wird untersucht durch die (Denk-)psychologie, seine Funktion im Erkennen durch die Erkenntnistheorie, seine Rolle in der Gemeinschaft zum Sein durch d. Soziologie, seine verbundeneinheit zum Leben des Organismus, der denken kann, durch die Biologie.

Untersuchung der Struktur gedanklicher Auseinandersetzung in Bezug auf die Kreativität

*Gib mir Honig*  
(Joseph Beuys)

Ein Koch-Rezept zum proTEST I aus der Kunst/Balkenhol/Küche, Grundkurs: 12/2/1979: Was ist Kunst?

## zum Kunstbegriff

etwas schwierig aber günstig

*die Zutaten:*

(wahlweise im Hessischen Landesmuseum, Sammlung Ströher)

Man Ray, Obstruktion (Verhinderung), 1920

Ben Vautier, Rouge (Rot), 1959

Arman, „Cast Your ballots here for a claeier Dwan Galery“, Poubelle automatique (automatischer Mülleimer), 1962

Jaques de la Villeglé, De la Nation à la Bastille (Pariser U-Bahn-Stationen), 1960

Martial Raisse, Tahiti Plage (Strand von Haiti), 1962

Peter Philips, Custom Painting (gewöhnliches Gemälde) No4, 1965

Michelangelo Pistoletto, uomo in giacca e blue jeans (Mann mit Jacke und Bluejeans), 1979

Gerhard Richter, Flieger, 1964

Michael Buthe, ohne Titel, 1981

Gerhard Richter, Tryptichon, 1972

Gerhard Richter, 1024 Farben, 1972

*das Rezept:*

Man nehme sich zu einem der oben aufgeführten Kunstwerke eine Frage und beantworte sie durch eine neue Frage, indem man seine Wahrnehmung, seine Eindrücke und Gedanken solange schüttelt, bis sich Inhalt, Gestaltung,

Aussage, Wirkung und Bedeutung gut miteinander vermischt haben.

Diese Mischung lasse man nun einige Minuten im Kopf ruhen und schreke sie dann kurz aber heftig mit zwei grobgehauenen Vorurteilen ab.

Das Ergebnis ist ein wohlschmeckender Begriff von Kunst, der selbst den Koch immer wieder überrascht.

Garzeit: ungefähr 1 ½ Stunden

versuche, eine (mehrere) liegende figur(en) plastisch  
 darzustellen.

test 2  
 kubaleiku  
 12 I 1985

"gestalterisches  
 denken"

heraus die "konkrete" figur zu scharfen.  
 "abstrakten" wesens

aus 'juan gris' aus

versuche  
 nimm dein körpergefühl, deine  
 körperhaltung  
 und versuche  
 sie mit  
 beschreibe die beobachtungen,  
 die du  
 beim finden und erfinden deiner figur  
 ihrer einzelteile gemacht hast, den dialog zwischen ausdrücken wollen  
 und tatsächlich entstehender wirkung. reflektiere und benenne

weise die gestalteeigenschaften der fläche als raum und körper.

Ich definiere ein für allemal:

**SURREALISMUS**, substantiv, männlich,  
kein psychischer **AUTOMATISMUS**, durch  
welchen man sei es mündlich, sei es schriftlich,  
sei es auf jede andere Weise, den  
**WIRKLICHEN ABLAUF DES DENKENS**  
auszudrücken versucht. **DENK-DIKTAT**  
ohne jede **VERNUNFTKONTROLLE**  
und außerhalb jeder ästhetischen und  
ethischen Fragestellung.

ENZYKLOPÄDIE. Philosophie. Der Surrealismus  
beruht auf dem Glauben an die höhere Wirklichkeit  
gewisser, bis heute vernachlässigter Assoziations-  
Formen, an die Allgewalt des Traums, an das absichts-  
freie Spiel des Gedankens. Er zielt darauf hin, die ande-  
ren psychischen Mechanismen zu zerstören und ihre Stelle  
einzunehmen zur Lösung der wichtigsten Lebensprobleme.  
(...) 1924

Das Manifest des Surrealismus von Andre Breton definiert Kunst  
ganz neu, nämlich als eine Methode des wirklichen Denkens.  
Was könnte Breton unter „bisherigem Denken“ verstanden haben und  
was unter dem „wirklichen Ablauf des Denkens“?



René Magritte, Die gigantischen Tage, 1928





Benita Joswig

# Der Fluss im Unterricht oder: die Möglichkeit Fenster zu öffnen

*Durch zweierlei scheint sich Beseeltes von Unbeseeltem zu unterscheiden,  
durch Bewegung und Wahrnehmung.  
(Aristoteles: Über die Seele)*

»Schmerz lass nach« heißt das Fußbad aus Leipzig, das als 50 g-Beutel in Drogeriemärkten zu bekommen ist. Biologische Öle, Kampfer und Mineralsalze schaffen den müden Füßen Abhilfe, erfrischen und tun wohl, reinigen, pflegen und beruhigen. Kunst, ein Gegenmittel für Schmerzen und Schrecken, Verlust und Desorientierung. Eine Möglichkeit, das Leben zu erfinden, in Aktion zu treten, Privates in verschlüsselter Form ins Öffentliche zu setzen, eine dröhnende vierspürige Straße außer Gefecht zu setzen, sie anzuhalten, dem Schrecken ein Ende zu setzen oder mit einem kostenlosen Fußbad auf der Brücke über dem Fluss gehetzte und müde Füße in ein goldenes Nass einzuladen. Ein Geschenk mitten im Alltagsverkehr, einfach so, Schuhe aus, Strümpfe aus und rein ins Fußbad.<sup>1</sup>

Kunst birgt in sich die Möglichkeit, umsonst etwas zu bekommen, außerhalb der Marktwerte zu produzieren, ohne Berechnung etwas anzubieten, einzuladen, ohne die Erwartung, im Gegenzug etwas zurück zu bekommen. Kunstproduktion kann in diesem Sinne irritieren, unterwandert Regelsysteme eingeübter Schuldstrukturen und verweist auf etwas Ursächliches: Eine Idee bleibt letztlich unbezahlbar.

Wie kommt es zur Idee, zur Komposition, zur Kunst? Zum einen können es tatsächlich Schmerzen sein, Verzweiflung, die Erfahrung von Verlust, die zur Idee führen, oder eben die Lust, das Glück, das im Überfluss daher kommt und im Kreativen sich ausdrückt, zur Form wird und Gestalt annimmt. Kunst und Gefühl sind neben aller konzeptionellen, rationalen,

analytischen Produktivität nicht zu trennen, ihre Verbindung ist eine der Ursachen, dass überhaupt etwas entstehen kann. Gefühle können – so aus der philosophischen Perspektive Hermann Schmitz – von einer Grundschicht durchzogen werden, die aus den Stimmungen »Zufriedenheit« und »Verzweiflung« bestehen.<sup>2</sup> Es seien nicht diese »Atmosphären«, die uns als Menschen leiblich durchdringen. Von daher spricht Schmitz auch vom »Gefühlsraum«, dessen Charakteristika die Pole von »Leere bzw. erfüllte[r] Weite« sind.<sup>3</sup>

Entsteht Kunst, sind es auch diese atmosphärischen *Räumlichkeiten*, die uns erregen, beeinflussen und uns zu möglicher Produktion führen können. Werden diese verdrängt, nicht wahrgenommen oder wird ihnen kein Raum zugestanden, besteht die Gefahr, dass die Tiefendimension von künstlerischer Produktion nicht erahnt und berücksichtigt wird.

In einem Kunstunterricht, in welchem Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden sollen, sich selbst – und die anderen – als Kunstschaffende zu erfahren – geht es auch um ein Gewahrwerden dieser »Weiten«, dieser Gefühlsräume, deren Tragweite wesentlich ist, weil in ihnen die Idee, die Produktion, die Reife für eigenständiges Arbeiten liegen kann. Nichts ist absurder und der Kunst feindlicher gesinnt als Aufgaben im Kunstunterricht, die den Menschen diese Erfahrung verwehren und auf einer Metaebene ansetzen, die nicht eigene Produktivität und Kreativität fördern, sondern sich mit der Produktion künstlerischer Nachahmung begnügen. Die Abkopplung von der Eigen- und Anderswelt der Schülerinnen und Schüler, das Übergehen ihrer Lebenserfahrungen, gefährdet die Entwicklung und Auseinandersetzung mit sich und den anderen, und dadurch ist den künstlerischen Fähigkeiten nur bedingt auf die Spur zu kommen. Hierfür bedarf es angstfreier Räume, absichtlosen Spiels, Muße und geduldeter Langsamkeit, um hier nur einige grundlegende Posten zu nennen, die für Kreativität und Phantasie notwendig sind. Wird dies nicht zugelassen, kann der Anspruch eines erweiterten Kunstunterrichts in der Schule, der die Schülerinnen und Schüler als Künstler und Künstlerinnen ernst nehmen will, nicht eingelöst werden und der künstlerische Prozess, das Wagnis des schöpferisch Werden mit all seinen Schweben-, Frustrations- und Produktionszuständen hat keine Chance, das Glück wird sich im Unterricht nicht breit machen, weil eben das Wagnis für die Kunst gar nicht eingegangen wird.

Die Schule als Institution steht diesem Wagnis noch vielfach entgegen, und es wäre gerade für den Kunstunterricht an Schulen wünschenswert, wenn dieser auch auf einer zensurfreien Zone aufbauen würde und trotzdem als ordentliches Lehrfach anerkannt bleibt. Kunstunterricht ist ein Experimentierfeld, ein Ort, an dem es neben aller Grundlagenvermittlung in künstlerischer Praxis und Theorie ums Eingemachte gehen kann, um Freiwilligkeit und das Öffnen von Räumen, die den Menschen in ihrem und seinem »Vagabundieren« (Voermanek/Wißmann), auf seiner und ihrer Suche, in der Erprobung und Entschiedenheit ernst nimmt. Die Förderung von Phantasie und Kreativität, wie sie von Silke Wißmann und Eva Voermanek im Unterricht unternommen wurde, lässt erkennen, dass sich Kunstunterricht auch im Sinne eines Flussgeschehens einordnen lässt.

Victor Turner hat Rituale, Symbole und Interaktionsformen von Industriegesellschaften mit dem Blick und Wissen des ethnologischen Beobachters (auch in Bezug auf andere Kulturen) analysiert und deren soziale Dramatik ebenso wie ihre Spielstrukturen erforscht. Unter »Fluß«-Erfahrung versteht er ein »Fließen«, das gerade für den kreativen Prozess eine Handlungsabfolge darstellt, die die eigene Welt und die Umwelt miteinander in Beziehung setzt.

Selbstvergessenheit meint dann nicht Selbstverlust, sondern ein in »Fluss« gekommenes Selbstbewusstsein,<sup>4</sup> das nicht von äußeren Zielen oder Belohnungen abhängig ist. Dieses »Fließen« verspricht Glück: »Fließen heißt, so glücklich sein, wie ein Mensch nur sein kann.«<sup>5</sup> Die Schule, der Kunstunterricht sollte ein Ort des Fließens und Überflusses im Sinne des Loslassens sein, um an die eigenen Potenzen und die der anderen zu gelangen. Loslassen – wie im Wasser –, wenn der Körper trotz seiner Masse getragen wird, die Wärme- und Kältezonen spürbar sind, die Stromschnellen überstanden werden müssen und durch die Schwimmzüge die Kräfte und Energien spürbar werden. Spielregeln sind Teil dieses Prozesses, im Idealfall werden sie im Unterricht miteinander erarbeitet und reflektiert. Die Ich-Stärke, von welcher Wißmann und Voermanek in ihrer Studie sprechen und welche sie im Kunstunterricht fördern wollen, kann sich auf diesem »Weg-finden« (Pazzini) entwickeln und formen. Ich-Stärke bedeutet auch, dass sowohl die Anbindung an schon geworden Eigenes und das noch nicht Gewordene zum Zuge gelangt. Letzteres ist als (Über-)Lebensdimension genauso wichtig wie das schon Gewordene. Dies

ist meiner Ansicht nach bei Kunstwerken spürbar und trägt letztlich zu deren eigentlicher Qualität bei.

Ernst Bloch beschreibt dieses Phänomen mit einem offenen Fenster, das uns eine noch nicht ganz gebildete Landschaft zeigt: »Und jedes Kunstwerk, jede zentrale Philosophie hatte und hat ein utopisches Fenster, worin eine Landschaft liegt, die sich erst bildet. Selbst Naturgestalten stellen außer dem, was sie als gewordene sind, eine Chiffre dar, worin ein Noch-Nicht-Gewordenes, ein objekthaft Utopisches umgeht, das nur erst als Latenz-Gestalt präsent ist [...] Wie in der menschlichen Seele Noch-Nicht-Bewußtes dämmert, das noch nie bewußt war, so in der Welt Noch-Nicht-Gewordenes: an der Spitze des Weltprozesses und Weltganzen ist diese Front und die ungeheure, noch nicht begriffene Kategorie Novum. Deren Inhalte sind nicht bloß die unerschiedenen, sondern die unentschiedenen, sie dämmern in bloßer realer Möglichkeit, haben die Gefahr des möglichen Unheils in sich, aber auch die Hoffnung des möglichen, noch immer nicht vereitelten Menschen, durch Menschen entscheidbaren Glücks.«<sup>6</sup>

Das Glück und der Verlust liegen nah beieinander und sind immer auch Teil künstlerischen Schaffens gewesen. Dies im Kunstunterricht entdecken zu können, in seinen vielfältigen Formen, hier immer wieder in den Fluss zu kommen, ein Gefühl für die Kunst zu entwickeln, berührt künstlerisches Arbeiten und zeigt, dass etwas geschöpft werden kann, allein oder im Dialog mit anderen. Und es kann zeigen, dass *Landschaften* im Unterricht gebildet werden können, die das Noch-Nicht-Gewordene thematisieren.

## Anmerkungen

- 1 *Das Fußbad* wurde am 11. September 1998 in Kassel auf der Fuldabrücke am Steinweg im Rahmen des Kulturprogramms Kassel »Kultur im urbanen Raum« von den Künstlerinnen Benita Joswig und Sigrid Sandmann durchgeführt.
- 2 Hermann Schmitz 2003, 30
- 3 Ebd.
- 4 Victor Turner 1995, 90
- 5 Ebd., 92
- 6 Ernst Bloch 1969, 728

Hajo Krohn

## Offener Brief an die Autorinnen

Liebe Frau Voermanek,  
Liebe Frau Wißmann,

gezögert habe ich, genauer gesagt, ich habe mich gesperrt, vielleicht sogar eine Zeit lang geweigert, etwas zu schreiben für Ihr Buch aus einem – vielleicht nur für mich – guten Grund: Es wurde und wird viel geschrieben in der Kunstpädagogik – nur ... in der Praxis, an der Basis, in den Schulen ändert das, entschuldigen Sie bitte, wenig, mitunter gar nichts. Neuerungen finden hier auf medialer Ebene statt (jetzt ist der PC das in die Zukunft weisende Medium, eine Art digitaler heiliger Gral) bzw. kommen von außen/oben als politisch administrative Maßnahme auf das Fach ›Kunsterziehung‹ zu und bestimmen die Arbeit dort nachhaltig (ich denke hier im Augenblick speziell an das neue Hamburger Arbeitszeitmodell mit seinem durch nichts zu begründenden abwertenden Zeitfaktor für das Fach Bildende Kunst).

Dies habe ich Ihnen am Telefon gesagt und habe auch noch im persönlichen Gespräch meine Gründe ausgebreitet. Aber ... Sie waren hartnäckig, und vielleicht packten Sie mich ja auch bei einem noch nicht erkalteten Anspruch. Also gut, Sie sehen, bzw. Sie lesen – ich schreibe doch etwas für Ihr Buch, essayistisch, wenn Sie gestatten.

Dass unser Fach trotz seiner ›Aufwertung‹ in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts immer beargwöhnt und häufig auch missverstanden wird, ist bei genauerer Betrachtung vielleicht gar nicht so verwunderlich und mit Blick auf die Historie nichts Neues. FONTANE bringt es z. B. in seinem Roman *Frau Jenny Treibel* auf den Punkt mit der Vorstellung der Protagonisten des Gymnasiallehrerkränzchens bei Professor Schmidt. Er beschreibt die heikle Position des Zeichenlehrers Friedeberg in diesem cercle, dem der Professorentitel ›angeflogen‹ war – niemand

wusste recht, warum und woher. »Er wurde vielmehr nach wie vor, für nicht ganz voll angesehen, und eine Zeitlang war auf das ernsthafteste die Rede davon gewesen, ihn, wie sein Hauptgegner Immanuel Schultze vorgeschlagen, aus ihrem Kreise ›herauszugraulen‹, was unser Willibald Schmidt indessen mit der Bemerkung bekämpft hatte, dass Friedeberg, trotz seiner wissenschaftlichen Nichtzugehörigkeit, eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für ihren ›Abend‹ habe.«<sup>1</sup> Welcher Art diese Bedeutung sei, führt FONTANE im weiteren Text aus, indem er Schmidt feststellen lässt, dass Friedeberg die Fähigkeit zum ernsthaften *Zuhören* eigen sei, was wiederum ihn, Schmidt, bei seinen Ausführungen beflügele, ganz anders, als wenn er nur allein vor seinen philologischen Kollegen spräche.

Betrachtet man diese Textstelle einmal mit Distanz, von außen und mit modernem Blick, so ließe sich – ohne jetzt sonderlich in die Tiefe zu gehen – dreierlei feststellen:

- 1.) der Zeichenlehrer Friedeberg kann sich einlassen, sich öffnen, er kann empathisch das eigene Wirkungsfeld verlassen und intensiv zuhören, er kann also
- 2.) in Beziehung gehen, er vermag das Neue, Bewegende am Gegenüber wahrzunehmen und
- 3.) sein Gegenüber, Professor Schmidt spürt dies, wird dadurch seinerseits geöffnet, seiner »Seele wachsen Flügel«, er wird wieder kreativ in seiner Rede.

Bei Friedeberg ist ganz offensichtlich etwas lebendig geblieben, er ›verströmt‹ etwas – und ich behaupte jetzt einfach einmal, da es den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, es liegt an seiner (Berufs-)Tätigkeit, ist er doch weiterhin, speziell in den Ferien, künstlerisch tätig, er malt plein air an der Woltersdorfer Schleuse – er schult also seine Fähigkeit zum HIN-SEHEN. Trotz seiner Lehrtätigkeit macht er weiterhin Kunst!

Skat und Theater (heute würde man sagen ›Fernsehen‹), die Vorlieben der anderen cercle-Mitglieder, gehen bei ihm noch nicht vor – und das, was in ihm noch lebendig ist, der Zugang zur Kreation, d. h. der Fähigkeit, aus einem Material, aus einer Situation etwas Neues zu schaffen, sich umzufigurieren, das überträgt sich zumindest, wenn beim Gegenüber noch ein Fünkchen Bereitschaft vorhanden ist, sich berühren zu lassen, bzw. offen zu sein.

Sie werden sich jetzt sicherlich fragen, warum ich Ihnen gerade diese Textstelle des alten Fontane im Brief ans Herz lege? Nun, Sie werden sich erinnern, wir hatten während Ihrer Referendarszeit immer wieder darüber gesprochen, dass es neben den lehr- und lernbaren Inhalten unseres Faches, neben aller Didaktik und Methodik des Faches Bildende Kunst an Schulen immer noch etwas gäbe, das darüber hinausginge, das diesen Bereich transzendiere, das wir als Lehrende in aller Regel noch aus dem Kunststudium mitbringen – mitunter unbewusst –, das wir unbedingt am Leben und virulent erhalten müssen, wenn wir einen lebendigen Kunstunterricht machen wollen, den die jungen Menschen gerne besuchen und aus dem sie etwas mitnehmen ... für ihr Leben. Dieses schwer zu Beschreibende erschließt sich uns (und auch den SchülerInnen) am ehesten im direkten *aktiven* Umgang mit der Kunst als Forschungs- und Ausdrucksmittel (Erzähle mir eine Geschichte ohne Worte). Wobei auch hierbei häufig das Nichtfassbare, der Weg, das Scheitern unterwegs, das Neubeginnen viel bedeutsamer ist als das fertige Ergebnis. Für all dies bietet das weite Feld der Kunst Raum, ein weites Feld, das für Entdeckungen gut ist und das die ›cultura‹ geradezu herausfordert.

In Ihrem Unterrichtsversuch haben Sie sich mit den Ihnen anvertrauten SchülerInnen auf dieses Feld begeben, haben sie bei einer Forschungsreise mit künstlerischen Mitteln begleitet, Sie haben ihnen etwas vorgelebt, das gewirkt und die SchülerInnen zum kreativen Handeln geführt hat. Dabei ist ein wechselseitiger Beziehungsprozess in Gang gekommen, der die Grundlage für diese Art von unterrichtlicher Arbeit gebildet hat. Vergessen Sie *das* in den Mühlen des pädagogischen Alltags nicht, bewahren Sie dieses wertvolle Gut mit allen Mitteln und lassen Sie die SchülerInnen immer daran teilhaben, ganz nach dem Motto Fontanes:

»Das Leben ist nie langweilig und in seiner künstlerischen Darstellung am wenigsten.«<sup>2</sup>

In diesem Sinne

Ihr alter Anleiter und Mentor Hajo Krohn

## Anmerkungen

- 1 Theodor Fontane: Frau Jenny Treibel, Stuttgart: Reclam 1988, S. 60
- 2 Ders.: Große Brandenburger Ausgabe, hg. von Gotthard Erler, Bd. 3: Die Zuneigung ist etwas Rätselvolles. Der Ehebriefwechsel 1873–1898, Berlin: Aufbau Verlag 1998, S. 134 (Brief an seine Frau Emilie vom 21.06.1878).



Wolfgang Legler

## Aus einem Brief an die Autorinnen

[...] Dass ich Ihre Arbeit – besonders in ihren konzeptionellen Teilen – ausgezeichnet finde, hatte ich ja schon geschrieben. Sie wird nach meinem Verständnis auf eindrucksvolle Weise einer Forderung an die Kunstpädagogik gerecht, die Klaus-Peter Busse gerade in Kunst+Unterricht formuliert hat (Heft 276/2003). Es gelte, heißt es da, nach den pädagogischen Möglichkeiten einer zeitgenössischen Kunst zu fragen, »die entschieden Abschied nimmt von einem Künstlermythos, der sich im Elfenbeinturm verwirklicht«. Gerade »ganz aktuelle zeitgenössische Kunst« halte »Repertoires bereit, die in ihrer Fragehaltung gegenüber der Wirklichkeit näher an der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen« lägen und »vor allem wegen ihrer künstlerischen Methodik interessant« seien (S. 34f.). Auf dem Gebiet der Identifizierung und Erprobung solcher Repertoires haben Sie ein Stück Pionierarbeit geleistet. Und das eben nicht nur konzeptionell, sondern auch »empirisch«.

Deshalb finde ich die realisierten Unterrichts-/Kunstprojekte in jeder Hinsicht aufregend. Und hier gibt es dann naturgemäß auch die meisten Fragen. Ich selbst wäre z. B. nicht so »mutig« gewesen und hätte mich durch die Widerstände der SchülerInnen wohl stärker verunsichern lassen. Dabei bin ich mir durchaus darüber im Klaren, dass es gilt »Frustrationen und Schwebezustände auszuhalten« (↑Unterrichtsziele) und Brüche und Widerstände bei der »Anwendung von Kunst« nicht didaktisierend glatt zu bügeln. Trotzdem haben Sie der »Methode aus Freiheit« (Lehnerer) die Regeln ihrer »Spiele« nach meinem Empfinden schon manchmal als ein ziemlich enges Korsett angelegt. Und die SchülerInnen fühlen sich überfordert, äußern Unbehagen und wehren sich in ihren Arbeiten, sprechen von »Druck«, »Zwang« und »Krampf« (↑Skizzenspiel, Chantal, Yumiko). – Aber sie haben auch großes Vertrauen in ihre Lehrerinnen, lassen sich immer wieder auf die vorgezeichneten Wege ein und gehen sie dann auch wirklich selbst! Das spricht sehr für die Qualität Ihres Unterrichts und das macht die Lektüre Ihrer Arbeit so spannend.

Und trotzdem müsste man vielleicht doch noch mehr darüber nachdenken, wo der »Nullpunkt« oder der »Fokus« der Schülerinnen und Schüler wirklich liegt. Denn es ist ja wahrscheinlich kein Zufall, dass sie im »Verdichtungsspiel« (↑) ihre Erfahrungen und Befindlichkeiten dann doch wieder in »Werken« vergegenständlichen, die ihren Vorstellungen davon, wie Kunst beschaffen sein sollte, viel eher entsprechen als die prozessorientierten Spiele vorher. Oder kann die überraschende Vorgabe, »die bisherige Werkphase« sei »im Format 70 x 100« zu verdichten, als eine freundliche List verstanden werden, die den avantgardistischen Druck aus dem Projekt nimmt und es so zu einem versöhnlichen Ende führt, das auch die schwierigen Phasen der Arbeit dann letztlich als positive Erfahrungen erscheinen lässt? Ich fände das vollkommen legitim. Schließlich müssen die SchülerInnen zur allmählichen Entwicklung einer »künstlerischen Haltung« (vom »Was soll ich machen?« zum »Jetzt brauche ich ...«, (↑Abschließende Betrachtungen der künstlerischen Prozesse der Lehrerinnen) einen langen Weg in noch fremdes Gebiet zurücklegen, auf dem immer wieder eine Rast in den vertrauteren Regionen der eigenen (»konventionelleren«) Kunstvorstellungen eingelegt werden muss (z. B. wenn nach dem »Fußbad« aus den Hygienehandschuhen einfach das Euter einer Kuh wird). Überhaupt denke ich, dass ein Unterricht, in dem die SchülerInnen »zu ihrem Werk gelangen, dem eigene Entscheidungen zugrunde liegen« (↑Wie geht KunstUnterricht) gar nicht nur auf einen Kunstbegriff fixiert sein kann. Das bedeutet natürlich nicht, dass der Kunstunterricht zwischen den Polen des Vertrauten und des Fremden immer beim Vertrauteren ansetzen müsste. Bildungsprozesse, so wie ich sie verstehe, können sich – eingebettet in die jeweiligen sozialen Kontexte – immer nur in einem Vermittlungsprozess zwischen Subjektansprüchen und »Sachansprüchen« (im weitesten Sinne) ereignen und werden deshalb weder durch eine einseitige Betroffenheitspädagogik noch durch eine reine »Konfrontationsdidaktik« besonders begünstigt.

Die Frage, ob man den Kunstunterricht zu einem »Kunstwerk« machen und die SchülerInnen wirklich auf Wege zu »künstlerischem Handeln« führen kann, beschäftigt mich immer noch. Einerseits denke ich, dass die Begriffe »Kunstwerk« und »künstlerisch« hier – trotz einleuchtender Ableitungen – vielleicht doch ein wenig zu großzügig gehandhabt werden. Andererseits muss ich zugeben, dass sich genau an dieser Frage im Grunde

entscheidet, ob sich wirklich »Bildung« ereignet, d. h. ob eine Vermittlung von »Subjektbildung« und »Kulturaneignung« gelingt.

Über die Realisierbarkeit eines solch hohen Anspruches, die immer nur die Herstellung von Bedingungen meinen kann, die »Bildungsprozesse« begünstigen oder wahrscheinlicher machen, kann man vermutlich tatsächlich nur dann wirklich Substantielles erfahren, wenn man, wie Sie es tun, immer wieder bis an die Grenzen geht und sie auch überschreitet (nur dadurch werden sie ja als Grenzen identifizierbar). Das ist ein notwendiges Element kunstpädagogischer Forschung, das Sie in Ihrer Arbeit meines Erachtens beispielhaft entwickeln. Dabei fände ich es allerdings spannend, über das beeindruckende Maß an Selbstreflexion und Sensibilität für die Beziehungsebene und die jeweiligen Befindlichkeiten der SchülerInnen in Ihrer Arbeit (↑Künstlerische Prozesse bei SchülerInnen, ↑Künstlerische Prozesse bei Lehrerinnen) hinaus in Zukunft noch intensiver darüber nachzudenken, mit welchen Methoden man noch mehr über die tatsächlichen (ästhetischen) Erfahrungen der SchülerInnen herausfinden könnte und wie man zu noch zuverlässigeren Interpretationen ihrer verbalen und bildnerischen Äußerungen kommen könnte. Denn das wäre für mich der Gradmesser für den qualitativen Sprung von der bloßen »ästhetischen Praxis« zum »künstlerischen Handeln«, von der ästhetischen Erziehung zum sorgfältig angebahnten Glücksfall ästhetischer Bildung.

Ich wünsche mir eine intensive Diskussion Ihrer Arbeit und hoffe, dass Sie selbst nicht so schnell zur »Normalität« des Kunstunterrichts zurückkehren.



Karl-Josef Pazzini

# Notizen zu »Wie geht Kunst?«

## **Vorbemerkung**

Die beiden Autorinnen, Silke Wißmann war mir schon aus mehreren Gesprächen bekannt, kommen nach dem 2. Staatsexamen zu mir in die Universität und bitten, dass ich Stellung zu ihrer Arbeit nehme. Das ist ein ziemlich ungewöhnliches Verfahren. Ich habe mich darüber gefreut. Und ich halte es für produktiv, weil es wirklich die Verbindung zwischen der ersten Ausbildungsphase und der zweiten herstellt. Die Arbeit hat uns zusammensitzen und reden lassen: die Autorinnen, die Kollegin und der Kollege vom Fach, der Mentor, der Fachseminarleiter anhand eines konkreten Gegenstands.

## **Begeisterung**

Zunächst habe ich mir den Materialband angesehen und war begeistert. Im Materialband kommt eine Atmosphäre herüber, insbesondere in den Fotografien und den Abbildungen der Prozessergebnisse, die von einem anregenden Unterricht zeugen. Das ist immer noch so. Und dies war auch der Anlass für die Anregung diese Publikation zu verfertigen. Wenn ich im Folgenden Kritisches formuliere, dann geht es um Anregung für eine Weiterarbeit, sei es der Leser oder der Verfasserinnen.

Der beschreibende und theoretisierende Teil des Projektes ist ein ander Ding.

## **Titelmetapher**

Zunächst: die Titelmetapher »Wie geht Kunst?« ist wahrscheinlich nicht günstig gewählt. Sie hat die Verfasserinnen zu einer Metaphorik verführt, die immer wieder aufgenommen wird, und die dann anfängt zu humpeln.

Die schriftlichen Erörterungen sind in einer Ambivalenz befangen. Auf der einen Seite soll gezeigt werden, dass Kunst überhaupt nicht so unerreichbar ist, wie sie scheint, dass im Prinzip jeder Kunst machen kann (Düsseldorfer Didaktik nach Beuys), auf der anderen Seite wird aber konstatiert – und das zu Recht – dass Schülerinnen und Schüler keinen unmittelbaren Zugang zur Kunst haben.

Ich möchte im Folgenden nicht die ganze Arbeit kommentieren, sondern meinen Eindruck an einigen Beispielen verdeutlichen.

### **Zauber der Kunst**

In der Einleitung (↑) ist indirekt die Rede vom Zauber der Kunst. Den Schülern<sup>1</sup> wird ein konservativer Kunstbegriff attestiert (↑Der Unterricht: »Das Haus in der Kunst«). Einen solchen konservativen Kunstbegriff haben die Autorinnen angeblich nicht. Was aber ist dann mit dem Zauber der Kunst? Gehört diese Bezeichnung nicht eher in einen Kunstbegriff des 19. Jahrhunderts, wo es noch um das Genie geht? Meines Erachtens wird von Anfang an versäumt, den so genannten konservativen Kunstbegriff der Schüler – Schüler sind überhaupt konservativ – als einen fast notwendig auftauchenden Widerstand deutlich wahrzunehmen und diesen als produktives Element zu nutzen. Im Gegensatz dazu tauchen an dieser Stelle plötzlich Expertinnen auf, die genau, zumindest aber genauer wissen, dass es auf einen anderen Kunstbegriff ankommt. Das ist ja auch so. Und aus diesem Kontrast entsteht auch durch Verführung, das vorliegende Projekt. Nur so kann es gehen. Aber wie kann das deutlich werden?

### **Gehen**

Schon in der Einleitung wirkt sich die Titelmetapher verunklarend aus. Von der Frage »Wie geht Kunst?« wird abgeleitet, dass, wenn man die Frage beantworten könnte, Kunst erlernbar sei. Das aber ist nicht evident. Im nächsten Absatz wird vorausgesetzt, »dass gegangen wird«, und schon, könnte man lästernd sagen, nimmt alles seinen Gang. Und tatsächlich: Einmal vorausgesetzt, dass in der Kunst gegangen wird und auch Schüler und Lehrer gehen und dabei Spuren hinterlassen, ist schon eine Gemeinsamkeit zwischen Kunstbetrieb und Schule unterstellt. Wie genau diese Gemeinsamkeit konstruiert wird, wird im folgenden Text nicht genauer analysiert. Das wäre aber eine spannende Frage nach der Differenz gewesen, einer Differenz, die ja schon deutlich in den Statements der Schüler

anlässlich des Besuches der »HausSchau« in den Deichtorhallen zum Vorschein kam.

Die Schüler scheinen den Unterschied zwischen beiden Institutionen und beiden Symbolisierungssystemen intuitiv genauer wahrgenommen zu haben als die beiden Lehrerinnen. Kunst ist ja eine Minderheitenposition im Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, tritt deshalb als Fremdes in Erscheinung und hat, zum Teil auch von der Gesellschaft so installiert, gewisse Schutzzonen. Eigentlich nehmen die Lehrerinnen, wenn ich es böse formuliere, die Vorurteile der Schüler auf, nämlich die Vorurteile, die in dem Satz kulminieren: »Das kann ich auch.« Da könnte man noch einen Schritt weiter gehen und an diesem Unterschied arbeiten, der darin besteht, dass zwar phänographisch etwas als gleich oder sehr ähnlich erscheinen kann (»Das kann ich auch.«), aber unter unterschiedlichen Vorzeichen dennoch ganz verschiedene Bedeutung und Folgen hat (extrem: Duchamps »Fountain«). Das kommt in den Unterrichtsbeispielen, bzw. ihrer Darstellung, auch immer einmal wieder zum Ausdruck, wird nicht ganz vergessen, aber zu wenig betont. Zum Beispiel wird im Kapitel »Was ist Kunst?« das Thema angesprochen: »Ein Pissoir ist ein Pissoir ist ein ... oder doch kein Pissoir?«

### **Kunstbetrieb und Schulbetrieb**

Intuitiv haben die Schüler gemerkt, dass trotz aller Ausdehnung des Rahmens für die Bestimmung der Merkmale von Kunst (↑Was ist Kunst?) dennoch irgendwie rätselhaft etwas anders ist. Und das, obwohl sie alle dort in der Ausstellung beobachteten Verrichtungen schon zu kennen meinen. Genau dies ist das Phänomen, welches immer wieder auftaucht, wenn man projektiv, also im Imaginären, etwas zu kennen glaubt und gleichzeitig ein Gefühl, und das zu Recht, auftaucht, dass man nichts Genaues wissen kann.

Mir scheint auch die Folgerung aus dem Zitat von Thomas Lehnerer (↑Was ist Kunst?) nicht zwingend zu sein. Lehnerer schreibt von einem verbleibenden Unterschied in der Handlungsform trotz Ausweitung des Rahmens, von einer zu beachtenden »Methode«. Meines Erachtens wird in der Interpretation dieses Zitats, bzw. der Schlussfolgerung, die unterschiedliche Methode verschliffen. Warum soll denn nicht mehr gefragt werden »Ist das Kunst?« oder »Wer kann Kunst?«. Es bleibt doch evident,

dass einige am Kunstbetrieb teilhaben und andere nicht. Man kann das m. E. nicht auflösen in die Frage »Wie geht die Kunst?« (↑Was ist Kunst?) Kunst wird dabei zum handelnden Subjekt.

Im nächsten Absatz (↑Wie geht Kunst?) wird die Methode der Kunst weit definiert als »eine Methode, produktiv über die Wirklichkeit nachzudenken, die nicht an bestimmte Fertigkeiten, an einen bestimmten Stil oder an eine bestimmte geniale Begabung gebunden ist«. Schon daraus könnte man schließen, dass alle, die irgendwie produktiv über die Wirklichkeit nachdenken, Künstler seien. Das ist aber offensichtlich nicht der Fall. Sicher kann man sagen, dass die Produktion von Kunst nicht an eine geniale Begabung im Sinne des 18. und 19. Jahrhunderts gebunden ist. Das heißt aber noch nicht, dass nicht dennoch bestimmte Fertigkeiten, Methoden, produktiv über die Wirklichkeit nachzudenken, erfordert sind. Im zitierten Rahmenplan Bildende Kunst, so sehr man ihn auch kritisieren kann, wird immerhin noch zwischen Kunstproduktion und schöpferischem Verhalten unterschieden. Es ist also nicht so, dass der Rahmenplan »dem oben skizzierten Kunstbegriff zustimmt«. Die ganze Krux kommt zum Vorschein in der Wendung »im Prinzip«: »Das legt den Schluss nahe, dass Kunst im Prinzip für jeden und jede machbar ist.« (↑Wie geht Kunst?) Im Prinzip könnte auch jeder Bauingenieur werden oder Mathematiker oder Schriftsteller oder auch Lehrer. Jeder wird aber was anderes.

In der Darstellung des tatsächlichen Unterrichts und seiner Reflexion in der vorliegenden Arbeit wird doch im Gegensatz zu solchen Wunschvorstellungen (sollte man das wünschen?) deutlich, dass es bestimmter Fertigkeiten (vielleicht auch Symptome) bedarf, um in der Kunst tätig zu werden, und dass die Lehrerinnen dies auch wissen und für die Planung berücksichtigen. Ohne die intensive Vorbereitung und Reflexion der Lehrerinnen, ohne ihre Kenntnis der Kunst, ohne ihre künstlerischen Arbeiten, ohne ihr Wissen, dass Schule und Deichtorhallen etwas anderes sind, hätten die beschriebenen Projekte nicht stattfinden können. Um diese Einsicht mogeln sie sich in der schriftlichen Fassung durch eine Setzung herum: »Diese Tatsache benutzen wir als Ausgangspunkt und nehmen unsere erste Setzung vor, indem wir den Kunstunterricht in den ohnehin schon ausgebeulten Rahmen Kunst schieben, d. h. wir nehmen für das



nächste halbe Jahr an, es geht im Kunstunterricht tatsächlich um Kunst und die Arbeitsweisen der SchülerInnen seien deshalb annähernd vergleichbar mit denen von KünstlerInnen.« (↑Wie geht Kunst?)

Es teilt sich mir aus der schriftlichen Darstellung nicht mit, dass die Schüler diese Entscheidung deutlich bemerkt haben. Sie hat sich im Kopf der beteiligten Lehrerinnen abgespielt, und jetzt wieder böse: Die Lehrerinnen wollten dennoch Künstlerinnen sein. Das unterscheidet sich dann nicht viel von den Historienspielchen, die im Geschichtsunterricht abgehalten werden: Jetzt spielen wir mal Mittelalter.

Aber ganz so ist es wohl nicht gewesen: Es scheint mir mehr an der schriftlichen Darstellung zu liegen als an dem wirklich stattgehabten Unterricht. Es ist wohl eher ein Selbstmissverständnis der beiden Autorinnen, schreibe ich von höherer Warte.

### **Differenz zur Methode in der Kunst**

Eine wesentliche Differenz zur Methode in der Kunst liegt ja z. B. darin, dass Künstler in der Regel nicht in Gruppen zusammenarbeiten und dabei unter der kundigen Anleitung einer Lehrerin stehen. Sie finden nicht morgens im Atelier eine schon für gemeinsame Aktionen vorbereitete Situation vor.

Die Autorinnen sagen das auch an manchen Stellen im Text selber. Sie schreiben: »Als Lehrerinnen schöpfen wir diesen Mut [der notwendig ist für eine solche Projektarbeit, KJP] aus unserer eigenen künstlerischen Auseinandersetzung, aus der heraus wir eine Haltung entwickelt haben, die uns das Vertrauen gibt, uns auf solchem ungesicherten Terrain zurechtzufinden. Wir hoffen, dass die SchülerInnen auf dem gemeinsamen Weg ein ähnliches Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit entwickeln konnten.« (↑Wie geht Kunst?)

Wie auch immer haben die Lehrerinnen Fertigkeiten in den Unterricht mit eingebracht, die nicht fertig und abgeschlossen sind, aber immerhin vorhanden sind, die ihnen einen Vorsprung vor den Schülern verschaffen. Damit sind sie auch vertrauter mit der Methode der Kunst und mussten nun im Unterricht einen Übersetzungsprozess, eine Transformation in eine andere Institution hinein wagen. Die Übersetzung ist aber nie das Übersetzte.

Mehrmals ist von den »leeren Händen« die Rede. Dies ist eine Formulierung in Anlehnung an Heiner Andresen, den Fachseminarleiter. Hier wird es aber fast so benutzt, als wenn die Lehrerinnen selber nichts mitbringen und nur die Schüler etwas mitbringen. Die Schüler bringen Inhalte, die Lehrerinnen Methoden. Das ist eine unzutreffende Gegenüberstellung. Selbst zu leeren Händen gehören eine trainierte Armmuskulatur, bildliche, räumliche, in den Schaltkreisen des Hirns sedimentierte Erfahrungen, außerdem hängt an den leeren Händen noch ein ganzer Körper dran, der sich in einem Klassenraum bewegt, in dem eigenartiger Weise z. B. Fußwannen sich aufhalten.

## **Planung**

Planung scheint der wahre Horror zu sein. Es scheint auch nicht zur Kunst, zur Methode der Kunst dazuzugehören zu planen. Das halte ich für einen Irrtum. Pläne an sich sind doch nichts Übles, sondern nur der unbeirrbare Glaube an Pläne, der sich mancherorts vorfinden lässt. Dem Plan gegenübergesetzt wird die »organische Bewegung«. Welches Organ ist da gemeint? Das Herz? Der Darm? Oder sind es die Beine? Ich ahne schon, was gemeint ist, es kommt auch in den Beschreibungen immer wieder vor, dass das jeweilige Vorgehen im Unterricht feinjustiert werden muss, manchmal der Plan über den Haufen geworfen werden muss, dass manchmal etwas Unvorhergesehenes geschieht, das man einfach nicht verleugnen sollte. Was ich nicht verstehe, dass »er« (wer ist das, wahrscheinlich der Unterricht) am Ende sogar selbst Gegenstand der Kunst geworden ist. Dafür finde ich in der vorliegenden Arbeit keinen Anhaltspunkt. Und noch eine Frage. Wieso hat eigentlich Planung nichts mit Methode zu tun? Dennoch: Angesichts der gegenwärtigen Entwicklung, die eine Wiederaufführung des lernzielorientierten Unterrichts als Farce ist, ist die vorliegende Arbeit auf der produktiven Seite.

## **Medium und Inhalt**

Die Interpretation von Bruce Naumans Arbeit scheint mir etwas schräg dimensioniert zu sein. Es handelt sich doch um eine hochartifizielle Versuchsanordnung und geradezu um die Thematisierung der strukturierenden Macht eines Mediums, z. B. die Macht einer Videokamera. Dieser Aspekt der Arbeit von Bruce Nauman ist wenigstens genauso wichtig wie das, was dort inhaltlich zu sehen ist. Aber das nur nebenbei.

Im Kapitel »Kunst assimiliert Problem« ist vom »Lustwandeln« des Künstlers die Rede. Kommt hier nicht ein etwas verqueres Bild des Künstlers zum Tragen? Ich zumindest kenne Künstler, die ganz ähnlich operieren wie Forscher, natürlich auch Lust haben, aber auch Problemlösungen verfolgen, überhaupt nicht entspannt sind oder nur manchmal und Ziele vor Augen haben.

Im Kapitel »Kunst kristallisiert Problematisierungsgestalten« wird dann einiges nachgeholt. Hier findet eine adäquate Auseinandersetzung mit den Vorgaben Bruce Naumans statt. Es wäre produktiv gewesen, die dort herausgearbeiteten Differenzierungsmerkmale genauer auf das vorliegende Unterrichtsprojekt zu beziehen. Wer ist z. B. an der Stelle der Kamera?

In »Kunst findet Halt« ist die Rede davon: »Der Anlass, Kunst zu machen, findet sich grundsätzlich im wirklichen Leben.« Dieses wirkliche Leben ist dann auch noch der Nullpunkt einer Auseinandersetzung. Ist die Kunst das unwirkliche Leben? Kann es auch sein, dass der Anlass, Kunst zu machen, in der Kunst gesehen wird? Im selben Absatz heißt es, dass Kunst immer und überall in jedem Medium und Material möglich ist. Das stimmt, um eine vorangegangene Formulierung aufzugreifen, nur »im Prinzip«. Möglich ist es. Aber tatsächlich findet dann eine ungeheure Einschränkung statt – in den einzelnen Arbeiten. Aus dieser Kontraposition, die die Orientierung oft überfordert, entsteht möglicherweise Kunst. Es kann aber nicht zur Legitimation dafür werden, dass überall in jedem Medium und Material, in jeder Situation immer schon die Kunst da ist (das ist eher ein religiöser Diskurs). Es scheint mir auch nicht zu stimmen, dass künstlerisches Handeln »einzig in der Person des Künstlers« (↑ Kunst findet Halt) Halt findet. Da lugt doch wieder das Genie hervor. Man könnte vielleicht sagen, dass der Künstler für seine Arbeit mit dem Leben zahlt. Aber das tut ein Soldat in Afghanistan auch.

In »Kunst findet Halt« wird ein wichtiger Punkt erwähnt: Kunstunterricht geht von individuellen Anlässen aus, Schüler bringen viel in den Unterricht mit, und noch weiter: »Alle Erfahrungen, Vorstellungen, Erlebnisse, die sie brauchen, um Kunst zu machen, bringen sie bereits durch ihre Biografie mit.« Die entscheidende Differenz zur Kunstproduktion besteht nun darin, dass die Schüler systematisch im Kunstunterricht, auch im vorliegenden, angehalten werden, die in den Alltagserfahrungen versteck-

ten Anlässe zur Kunstproduktion ausfindig zu machen. Damit ist aber noch immer nicht gesagt, dass selbst dann, wenn die Anlässe ausfindig gemacht wurden, eine Kunstproduktion beginnt. Genauso wie bei diesem Vorgehen, wie es heißt, der Rahmen der Kunst ein wenig verbogen und ausgedehnt wird, wird auch der Rahmen des Unterrichts ein wenig verbogen und ausgedehnt. – Und das ist gut so. – Nicht zu vernachlässigen ist auch, dass Schüler sich in der Regel in altershomogenen Gruppen befinden und in einem Alter sind, das von dem der meisten Künstler abweicht. Die im vorliegenden Fall inszenierte Auseinandersetzung mit Kunst ist im guten Sinne propädeutisch, macht mit Dispositiven bekannt, in den man etwas formulieren kann, was in anderen Dispositiven individuell vielleicht nicht möglich ist. Wenn jemand das Symptom entwickelt Mathematiker werden zu wollen, dann braucht er/sie die Kunst nicht.

Nicht verstanden habe ich die Rede, die immer wieder auftaucht, vom »Null-Punkt«.

Dies sollen einige Hinweise sein. Ich beende jetzt meine kritischen Anmerkungen, die ich mich nur getraut habe zu machen, weil sich insgesamt dieses Unterrichtsprojekt auf sehr hohem Niveau abspielt und viele neue Ideen zu transportieren versucht. Wie am Anfang erwähnt: Ich bin überzeugt davon, dass auch im Vergleich zu anderem Unterricht ein sehr gutes Projekt hier dokumentiert wird. Was ärgerlich ist, ist die unzureichende schriftliche, erziehungswissenschaftliche Reflexion desselben. Diesen Ärger habe ich in meinen Anmerkungen breit getreten. Vielleicht zu breit.

## Anmerkung

- 1 Beiderlei Geschlechts, auch im Folgenden.





# Bibliografie

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lernens, 10. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, 1983
- Andresen, Heiner: Über das UnterrichtsSchöne, in: BDK-Mitteilungen 4/2000
- Balkenhol, Bernhard: Im Kopf sind alle Bilder unendlich – Künstlerisches Arbeiten als spezifische Wahrnehmungs- und Denkform, in: Thesis; Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, Heft 2/2000
- Berg, Stephan: Eine Rose ist eine Rose ist keine Rose, in: Kunstforum International, Bd. 125, Jan./Feb. 1994
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969
- Blume, Anna und Bernhard: Transsubstanz und Küchenkoller, Hannover: Kestner-Gesellschaft 1996
- Felix, Zdenek (Hg.): HausSchau – Das Haus in der Kunst, Ausstellungskatalog Deichtorhallen, Hamburg 2000
- Fontane, Theodor: Frau Jenny Treibel, Stuttgart: Reclam 1988
- Ders.: Große Brandenburger Ausgabe, hg. von Gotthard Erler, Bd. 3: Die Zuneigung ist etwas Rätselvolles: Der Ehebriefwechsel 1873–1898, Berlin: Aufbau Verlag 1998
- Grünewald, Dietrich: Von der Idee zum Unterrichtskonzept, in: Kunst + Unterricht, Heft 223/224, Juni/August 1998
- Ders.: Kunst verlangt Anstrengung – Kunstunterricht zwischen geplantem und offenem Prozess, in: Thesis; Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, Heft 2/2000
- Gudjons, Herbert: Didaktik zum Anfassen – Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998
- Haenlain, Carl (Hg.): Anna und Bernhard Blume: Transsubstanz und Küchenkoller – Großfotoserien 1985–1994, Kestner-Gesellschaft, Hannover 1996
- Harlan, Volker; Rappmann, Rainer; Schata, Peter (Hg.): Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys, 3. erweiterte u. ergänzte Aufl., Achberg: Achberger Verlag 1984
- Hoffmann, Christine (Hg.): Bruce Nauman/Interviews 1967–1988, Amsterdam: Verlag der Kunst 1996
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin: Cornelsen-Scriptor 1991
- Jappe, Elisabeth: Performance-Ritual-Prozeß. Handbuch der Aktionskunst in Europa, München und New York: Prestel 1993
- Kettel, Joachim: Gegen dünne Abstraktion – Anmerkungen zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik bei Dieter Warzecha, in: BDK-Mitteilungen 4/2000
- Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken bei Reden, in: Sembdner, Helmut (Hg.): Sämtliche Werke und Briefe, Zweiter Band, Carl Hanser, München: 1995
- Kreyer, Karin: Zeichnen von der Wiege auf, in: Thesis; Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, Heft 2/2000

- Lehnerer, Thomas: Lehrer in der Kunst, in: Erwin Wortelkamp – Skulpturen, Städtische Kunsthalle Mannheim, 12. März bis 23. Mai 1988
- Ders.: Methode der Kunst, Würzburg: Königshausen und Neumann 1994
- Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart: Radius-Verlag 1995
- Oppermann, Anna: Ensembles 1968–1984, AK Kunstverein Hamburg, Hamburg und Basel: Edition Lebeer Hossmann 1984
- Pazzini, Karl-Josef: Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte, in: BDK-Mitteilungen 2/2000
- Peters, Maria: Audio-visuelle Verführungen zur Kunst und Sprache – Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozessen, in: Richter, Heidi; Sievert-Staudte, Adelheid (Hg.): Frauen, Kunst und neue Medien, Königstein/Taunus: Helmer 1998
- Rötzer, Florian; Rogenhofer, Sara (Hg.): Kunst machen? Gespräche und Essays, München: Boer Verlag 1991
- Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997
- Schmidt, S. J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2. Kognition und Gesellschaft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1992
- Schmidt-Wulffen, Stephan: Das Universum schlägt zurück. Eine Fallstudie zur Struktur künstlerischen Handelns, in: Ders. (Hg.): Die Gruppe Geflecht-Antiobjekt 1965–1968; Ausstellung in der Kunsthalle zu Kiel, 24. März 1991 bis 5. Mai 1991, München: Verlag Silke Schreiber 1991
- Schmitz, Hermann: Räume – gelebt, gespürt, gedacht, in: Brandi-Hinnrichs, Friedrich; Reitz-Dinse, Annegret, Grünberg, Wolfgang (Hg.): Räume riskieren. Reflexion, Gestaltung und Theorie in evangelischer Perspektive, Schenefeld: EB-Verlag 2003, S. 25–41 (Stadt und Kirche Bd.11)
- Seitz, Hanne (Hg.): Schreiben auf Wasser – Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung, Kulturpolitische Gesellschaft e. V., Bonn: Klartext Verlag Essen 1998
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Hamburg: Rowohlt 1988
- Stauffer, Serge: Marcel Duchamp. Interviews und Statements, Ostfildern-Ruit: Cantz 1992
- Stüttgen, Johannes: Die Lehrtätigkeit von Joseph Beuys als Kunst, in: Harlan, Volker ; Koepplin, Dieter; Velhagen, Rudolf (Hg.): Joseph-Beuys-Tagung in Basel vom 1. –4. Mai 1991, Basel: Wiese Verlag 1991
- Thomas, Karin: Bis Heute, DuMont, 7. Auflage, Köln, 1986.
- Dies.: Sachwörterbuch zur Kunst des 20. Jahrhunderts, 9. Auflage, Köln: DuMont 1997
- Dies.: Kunst-Praxis heute, Köln: DuMont 1972
- Turner, Victor: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt a. M.: Campus Verlag 1995
- Vostell, Wolf: Zitate zur Performancekunst, in: Offenes Kulturhaus des Landes Oberösterreich (Hg.): Performance – Relikte & Sedimente, Offenes Kulturhaus, Linz 1993
- Weibel, Peter (Hg.): Kontext Kunst. The Art of the 90's, Köln: DuMont 1994
- Wulffen, Thomas: Betriebssystem Kunst, in: Kunstforum International, Bd. 125, Jan./Feb. 1994



# Bildnachweise

- © Artschwager, Richard/VG Bild-Kunst, Bonn 2003
- © Bonvicini, Monica/VG Bild-Kunst, Bonn 2003
- © Cage, John/mit freundlicher Genehmigung von C. F. Peters Musikverlag, Frankfurt/Main, Leipzig, New York
- © Clegg & Guttman/Courtesy Galerie Christian Nagel, Köln
- © Duchamp, Marcel/VG Bild-Kunst, Bonn 2003
- © Nauman, Bruce/VG Bild-Kunst, Bonn 2003
- © Oppermann, Anna/mit freundlicher Genehmigung durch Ute Vorhoeper und Herbert Hossmann
- © Schulze, Andreas/Courtesy Monika Sprüth/Philomene Magers, Köln/München

Die übrigen Bildrechte liegen bei den Autorinnen.

Leider war es nicht in allen Fällen möglich, die InhaberInnen der Rechte zu ermitteln. Es wird deshalb gegebenenfalls um Mitteilung gebeten.



# Zu den AutorInnen

## **Heiner Andresen**

\*1944, studierte Psychologie, Philosophie, Ästhetik und Lehramt an der Universität und Kunsthochschule Hamburg, 1972–1974 persönlicher Referent des Mitbegründers der documenta und Direktors der HfbK Hamburg, Prof. Dr. Freiherr von Buttlar. Seit 1974 Lehrer für Kunsterziehung, Sport, Darstellendes Spiel und Arbeitslehre an einem Gymnasium, später an einer Gesamtschule in Hamburg. Seit 1998 Fachseminarleiter für das Fach Bildende Kunst am Studienseminar Hamburg, lebt in Hamburg.

## **Bernhard Balkenhol**

\*1951, studierte 1969–74 Grafik Design und Kunst/Visuelle Kommunikation für das Lehramt Gymnasium an der HfbK Kassel, war lange Zeit Kunsterzieher an einem Gymnasium in Darmstadt, bevor er 1988 als pädagogischer Mitarbeiter an die Universität/Gesamthochschule Kassel ging. Seit 1992 lehrt er Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Kassel. 1996 übernahm er den Vorsitz des Kasseler Kunstvereins, den er bis heute leitet, lebt in Erfurt und Kassel.

## **Benita Joswig**

\*1965 in Freiburg. Dr. phil. Künstlerin und Theologin. Ihr Schwerpunkt liegt in der Praktischen Theologie und ästhetischen Bildung; Promotion über die Interdependenzen von Tisch und Altar am Beispiel des Kunstprojekts Altäre auf dem Messeplatz/Kassel; seit 1994 Ausstellungen im In- und Ausland, lebt und arbeitet zur Zeit als Hochschulassistentin am Fachbereich ev. Theologie/Praktische Theologie in Hamburg. Lebt in Hamburg.

## **Hajo Krohn**

\*1949, studierte von 1968–1976 an den Universitäten Kiel und Hamburg Romanistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik und schloss außerdem an der Hochschule für Bildende Künste in Hamburg mit dem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien ab. Seit 1978 im Schuldienst tätig. Fachbezogene Mitarbeit in Berufsverbänden. Seit Ende der achtziger

Jahre verstärktes Interesse an den therapeutischen Möglichkeiten des Faches Bildende Kunst sowie eine entsprechende Weiterbildung auf diesem Gebiet. Lebt in Hamburg.

### **Wolfgang Legler**

\*1946, Dr. phil. Professor für die Didaktik der ästhetischen Erziehung mit dem Schwerpunkt »Bildende Kunst in der Primarstufe« an der Universität Hamburg, lebt in Hamburg.

<http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de>

### **Karl-Josef Pazzini**

\*1950, Studium der Philosophie, Theologie, Erziehungswissenschaft, Mathematik und Kunstpädagogik. Lehrer, Psychoanalytiker in eigener Praxis, Mitbegründer der Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse, Professur für Didaktik der Bildenden Kunst, Universität Hamburg, lebt in Hamburg. <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de>

### **Eva Voermanek**

\*1969, studierte 1989–1998 Kunst/Visuelle Kommunikation, Mathematik und Erdkunde für das gymnasiale Lehramt an der Kunsthochschule und Gesamthochschule in Kassel, künstlerisch-praktisches Examen, 1994 Erasmus-Stipendiatin für Bildende Kunst in Salamanca, Spanien. 2001 Stipendium der Carl Duisberg Gesellschaft in San Cristóbal, Mexiko. Seit 2002 an der Julius Leber Schule in Hamburg, lebt in Hamburg. [eva-vo@addcom.de](mailto:eva-vo@addcom.de)

### **Silke Wißmann**

\*1969, studierte 1989–1995 Kunst/Visuelle Kommunikation und ev. Religion für das Lehramt an Gymnasien an der Kunsthochschule und Gesamthochschule in Kassel, künstlerisch-praktisches Examen, 1996–1999 Stipendiatin des Graduiertenkollegs »Ästhetische Bildung«. Unterrichtet seit 2001 an der Ida Ehre Gesamtschule in Hamburg. Im Sommersemester 2004 Lehrauftrag an der Bauhaus Universität Weimar, lebt in Hamburg. [www.kunstlehrerin.de](http://www.kunstlehrerin.de)



