

Hamburg University Press

Klaus-Peter Busse
Kunstpädagogische
Situationen kartieren

Kunstpädagogische
Positionen 15

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Klaus-Peter Busse

Kunstpädagogische Situationen kartieren

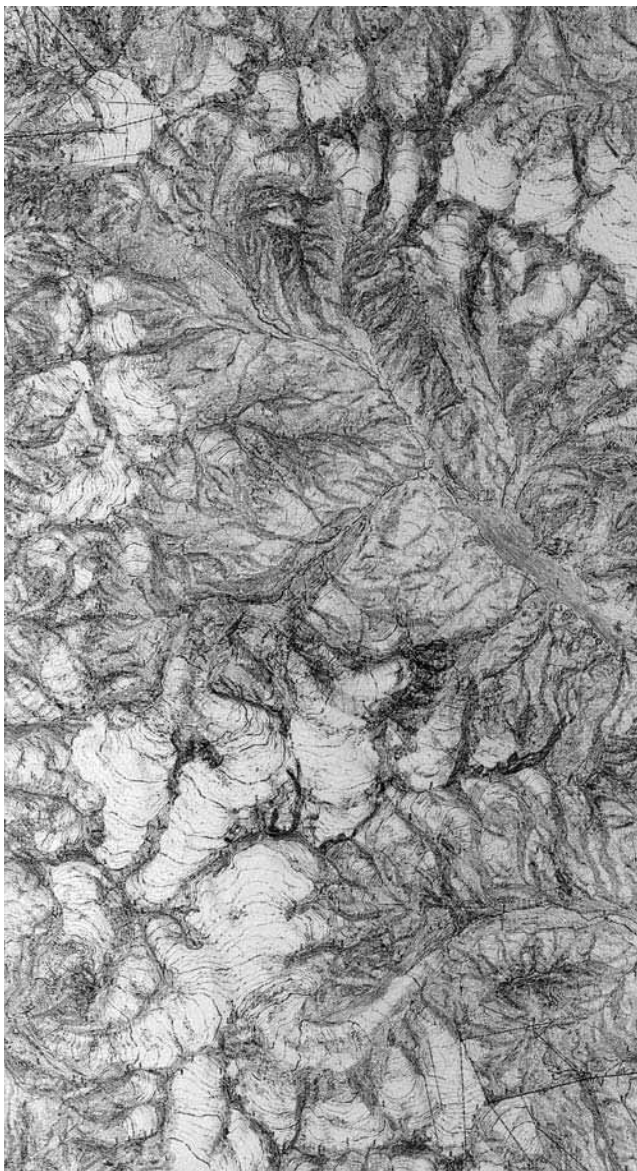
hrsg. von Karl-Josef Pazzini,

Eva Sturm, Wolfgang Legler,

Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 15/2007

Hamburg University Press



1 Benjamin Vogel, *Landschaftsentwurf* (topografische Karte), 2003

Prätext

Der vorliegende Text entstand in der Vor- und Nachbereitung eines Vortrags, den ich auf Einladung von Eva Sturm und Karl-Josef Pazzini an der Universität gehalten habe. Er und das Thema der Vorlesungsreihe (Widerstände) standen ganz im Zeichen meiner Beschäftigung mit der künstlerischen Kartografie, mit den uns umgebenden Kunstbegriffen und mit ihrer Relevanz für kunstpädagogische Situationen. Hinzu trat die Vorbereitung des kunstpädagogischen Bundeskongresses in Dortmund über das (Un)Vorhersehbare zusammen mit vielen Kolleginnen und Kollegen, die immer wieder neue Ideen und Perspektiven auf das Thema einbrachten. Ursula Bertram hatte mir zuvor einen Weg in die künstlerische Navigation gezeigt. Außerdem suchte ich nach einem Ansatzpunkt, meine Auffassung über die kunstdidaktische Lehre auf den neuesten Stand zu bringen. Diese vielen Plateaus, in denen ich mich bewegt habe, erklären die Zielsetzung dieses Textes und bilden seinen Kontext: kunstpädagogisches Denken und Handeln zu reflektieren und voranzutreiben.

Als Hochschullehrer an einer Universität Sorge ich mich natürlich um die Standortsicherung des Faches. Hierher rührt meine Rigorosität, die Kunstdidaktik in den Wissenschaftsdiskurs einzubinden, ohne ihre performativen Skripte zu vergessen. Doppelungen im Text mit meinem Buch »Vom Bild zum Ort: Mapping lernen« waren in seiner Entstehung nicht zu vermeiden. Dennoch bündelt der Text meine Gedanken zum Thema des Widerstandes in kunstpädagogischen Situationen und geht weit über anderswo vorliegendes Material hinaus. In der Chronologie der Entstehung der Texte ist dieser Vortrag vielleicht und sogar eine erste persönliche Reflexion meines Mapping-Projekts, das immer noch nicht abgeschlossen ist. Zu viel geschieht in der Kunst, in den Bilderwelten und in den damit befassten Wissenschaften, als dass wir die Auseinandersetzung damit einem endgültigen Ergebnis zuführen könnten. Ich habe mich über die

Einladung nach Hamburg sehr gefreut. Besonderer Dank gilt Stephanie Zeiler (Berlin) und Benjamin Vogel (Dortmund) für die Bereitstellung der Abbildungsrechte.

Die Geschichte von der Großen Fliege

»Mit Welt-, Deutschlandkarte und einem Berliner Stadtplan sind MarokkanerInnen, WestafrikanerInnen und Flüchtlinge im spanischen Auffanglager in Ceuta in ihrer Fantasie bis in eine Berliner Mietwohnung gereist. Sechs Fotografien zeigten ihnen Schlaf-, Arbeitszimmer, Küche, Flur, Bad sowie die Aussicht von einem Balkon. Nach diesem imaginativen Besuch entwarfen sie selbst Pläne von Orten, an die sie EuropäerInnen gern einladen. Die von ihnen gezeichneten Routen werden heute auf Postkarten gedruckt und im Bauchladen der Künstlerin Stephanie Zeiler bei Kunstaktionen verkauft. Später folgt eine Auktion im Internet. Der Erlös geht an lokale Hilfsorganisationen in Marokko und Westafrika.«¹

So beschreibt die Künstlerin Stephanie Zeiler ihr Projekt »Reisepläne«, in dem Zeichnungen entstanden, die von Wanderungen erzählen, fremde Schicksale vorstellen und sie vor allem anschaulich machen. Die Zeichnungen helfen den Betroffenen, sich zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu orientieren und diese Orientierungen zu reflektieren. Natürlich sind diese Zeichnungen Kartierungen und bedienen sich einer beinahe twomblyesken Auffassung des Bildraums: Ansichten sind neben Aufsichten gezeichnet, Schrift erläutert die Zeichnung, der Raum wird vermessen, und wir lernen, dass die Verkehrsmittel Taxis, Pferde, LandCruiser, Flugzeuge und fliegende Teppiche sind. Über den Inder Rinku schreibt Stephanie Zeiler:

»Indien – Ceuta: Rinku, ein junger Inder erklärt Europäer/innen wie er, ein Anhänger der Opposition, von Neu-Delhi bis in die spanische Exklave Ceuta geflohen ist. Er musste sich 3500-4000 Euro leihen. Zunächst flog er dann im Januar 2005 von Neu-Delhi nach Äthiopien, von

dort ging es mit einem anderen Flieger weiter nach Mali. Nach zwei Tagen kam er dort an. Die folgenden drei Monate fuhr er mit einem von einem Schlepper begleiteten Jeep durch die Sahara bis nach Marokko, wo er drei Monate später ankam. Den kommenden Monat lebte er am Grenzzaun und versuchte mehrfach über den meterhohen Stacheldrahtzaun zu kommen. Bis er es am 30. Mai 2005 schaffte. In Ceuta kam er wie alle Flüchtlinge ins Auffanglager CETI. Anfang August war er noch immer dort und hoffte auf eine Einreiseerlaubnis nach Europa. Seine Ziele waren damals Spanien, Frankreich, Italien, England, Deutschland oder Belgien. Was aus ihm geworden ist, ist unbekannt.«

Natürlich machen diese Zeichnungen betroffen, weil wir diese fremden Schicksale gewöhnlich nur aus den Bildern der Medien kennen: Menschen werden aufgegriffen, hinter Stacheldrahtzäune gebracht, abgeschoben, aber auch aufgehoben. Die Zeichnungen hingegen funktionieren gut. Als Produkte (Bilder) und Prozesse (beim Zeichnen) sind sie Navigationsinstrumente in der eigenen und politischen Welt, in der Vergangenheit und in den Utopien der Flüchtlinge. Sie entwickeln Anschaulichkeit als eine besondere Form des Erkenntnisfortschritts. Deswegen lese ich die Zeichnungen als »songlines«: als jene Traumpfade, denen Bruce Chatwin in Australien nachspürte (geheime, nur in performativen Zusammenhängen verwirklichte Zeichnungen der Aborigines in Sand oder auf Stein, die vernichtet werden, sobald ihre Botschaften ausgetauscht sind).² Cees Nooteboom weist darauf hin, dass diese Bilder nur Sinn in ihren Kontexten machen.³ Sie sind die Lebensgeschichten ihrer Benutzer, die Orientierungen im Raum lernen müssen: Wo sind Wasserlöcher? Wo gibt es Nahrung auf einer Wanderung? Der Blick auf diese Bilder als »Kunst« genügt nicht. Nicht die ästhetische Oberfläche erschließt das Bild, sondern der performative Zusammenhang, in dem es entstand und auf den es verweist. In den Zeichnungen, die Stephanie Zeiler hervorlockt, sind es zwei Kontexte,

die das Bildspiel bedingen: ihre Auffassung als Künstlerin, die den Menschen Gelegenheit zu zeichnen gibt, und die Biografien der Menschen, die sich in den Raumplänen niederlegen. Bruce Chatwin sah die Zeichnung eines jungen Aborigene in Australien: Kreise, Linien, verschlungene, kaum deutbare Botschaften. Später erfuhr er, dass dies die »Geschichte der großen Fliege« war, ein Qantas-Traum, wie er schreibt. Sein Freund hatte England mit dem Flugzeug besucht, und der gezeichnete Traumpfad war nichts anderes als die Karte seiner Raumbewegungen durch Einwanderungsbehörden, Flughäfen und Straßen in London.

Songlines ...

... oder »Traumpfade«. »Wenn Aborigines eine Songline in den Sand malen, zeichnen sie eine Anzahl von Linien mit Kreisen dazwischen. Die Linie stellt eine Etappe auf der Reise des Ahnen dar (gewöhnlich eine Tageswanderung). Jeder Kreis ist ein Halt, ein Wasserloch oder einer der Lagerplätze des Ahnen.«⁴ Zeichnungen, die Wege kartografieren und Orientierung bieten, gibt es überall. Es gibt sie nicht nur in jenem machtvollen Medium, das wir »Atlas« nennen, und es sind nicht ausschließlich Künstlerinnen und Künstler, die navigieren und navigieren helfen. Alle tun dies in realen Kontexten, in fiktiven Räumen oder lediglich auf der Fläche ihrer Zeichnungen.

Benjamin Vogel (beispielsweise) arbeitet seit Jahren an einem Projekt, eine völlig erfundene Berglandschaft in seinen Gemälden zu entwerfen.⁵ Zunächst erfindet er die topografische Karte eines Landschaftsraums, berechnet Ausschnitte und malt dann die Szenerien auf großen Leinwänden. Viel von dem entsteht auf Wanderungen durch die Berge, man spürt, dass diese Bilder auf Erfahrungen beruhen. Aber über den Zeichnungen, Aquarellen und Gemälden liegt eine Bedeutungsschicht des Bildermachens, die noch einmal (nach der Kennzeichnung des Reisebildes in touristischen Prospekten als Alltagsmythos

durch Roland Barthes) den Klischee gebundenen Blick auf Landschaft fesselt: Das habe ich bereits gesehen! Ich erwarte von den Bergen nichts anderes als das, was mir die Bilder vorher zeigen. Aber der Wanderer durch die Berge weiß, dass dies alles anders ist. Den wirklichen Berg in einer Zeichnung einzufangen und ihn als Mythos zu präsentieren, ist die Kartografie unseres Umgangs mit Bildern.

Andere Künstler verzichten völlig auf den Bezug zu einer Landschaft, wenn sie Bilder machen (die aber dennoch unsere Wahrnehmungsgewohnheiten ansprechen und uns annehmen lassen, dass wir Räume sehen). Diese Künstler navigieren lediglich im Bildraum, und unsere Wahrnehmung ist lediglich eine »Erfindung der Landschaft«. Deswegen führen mich meine Überlegungen zum Werk von Brice Marden.⁶ Die einen Künstler navigieren im referenziellen, die anderen im selbstreferenziellen Raum. Die Zeichnungen und Gemälde Brice Mardens sind solche bildautonomen Kartografien, Spuren von linearen Suchbewegungen, deren Performanz die Widerstände in der Bildentstehung dokumentieren: Überlappungen, Ausradierungen, Auslöschungen, Übermalungen. Das Problem für Marden ist auch: Wie halte ich die Entstehung meines Bildes fest? Wie zeichne ich die Biografie meines Bildes und wie kartografiere ich die Wege, die zum Bild führen? Alle Bilder von Brice Marden spüren der Idee nach, wie durch die Bewegung der Hand (an Pinseln, Ästen oder Stiften und in Serien) ein Bild entsteht. Der Gedanke ist nicht falsch, dass Mardens Bilder den Entstehungsprozess eines Textes simulieren. Die Korrektur eines Wortes sind seine Durchstreichung und seine Ersetzung durch ein neues Wort. Marden zeichnet, setzt Fußnoten, überzeichnet, vernetzt das Neue mit dem Alten, schafft Zwischenräume und interpoliert die Grenzen des Gefundenen.

Die Bildproduktionen der Aborigines, der Freunde von Stephanie Zeiler, von Benjamin Vogel und von Brice Marden entstehen auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Bildkontexte und Kunstbegriffe. Man erkennt rituelle

Zusammenhänge (in den »corroborees« der australischen Eingeborenen), kartografische Verarbeitung von Wirklichkeit, eine Auseinandersetzung mit Bildmythologien und die Bildentstehung in individualmythologischen Zusammenhängen. Zur Navigation in kunstpädagogischen Situationen ist es ein instrumentelles Wissen, dass die Geschichte der künstlerischen Individualmythologie, entstanden in der von Harald Szeemann kuratierten Documenta, und die kritische Bildkartografie in der »Visuellen Kommunikation« wichtige Impulse kunstpädagogischen Denkens sind.⁷ Wichtig wäre es, einen neuen Kompass zu bauen, der eine kunstpädagogische Navigation auf den Längen- und Breitengraden des neuen »Globus« erlaubt, auf dem neue Bildlandschaften und innovative Kunstbegriffe verzeichnet sind. Denn längst sind die Bilder mediale Übersetzungen der Anstiftung zum Unheil, Dokumente ihrer Wirklichkeit, propagandistische Feldzüge und außer Kontrolle geratende visuelle Welten. Die Bilder sind nicht länger »Songlines«. Dennoch rufen sie nach Instrumenten der Navigation. Der neue kunstpädagogische Traumpfad ist die Bildkritik.

Chips und Flips

Im späten Winter dieses Jahres besuchte ich eine Ausstellung mit neuen Werken von Thomas Rentmeister, die mich beim Betreten des Museums auf eine unerwartete Geduldsprobe stellten.⁸ Ich sah 1,2 Tonnen Kartoffelchips und Erdnussflips, die zu zwei gigantischen Haufen aufgeschichtet waren, Skulpturen aus Nutella, einen Spiegel mit Zahnpasta verschmiert, eine unendliche Reihe von Kinder-Einkaufswagen gefüllt mit Eiern und eine Sauna, wie man sie aus Baumarktprospekten kennt. Diese Dinge lösten in mir, dem Kunstpädagogen, Widerstände aus. Sie entsprachen überhaupt nicht meinen Erwartungen, Vor-einstellungen und Kunstbegriffen. Sollte gar jetzt sogar die Penatencreme als Ikonografie des Materials den Betrachter verführen? Mein zweiter Widerstand berührte

das Problem, wie die Kunstpädagogik diese Werke vermitteln könnte. Ich sah eine Fiktion: Meine Schüler essen die Kartoffelchips, bohren ihre Finger in die Nutella-Schokolade und klauen die Eier oder fahren mit den Einkaufswagen durch das Museum.

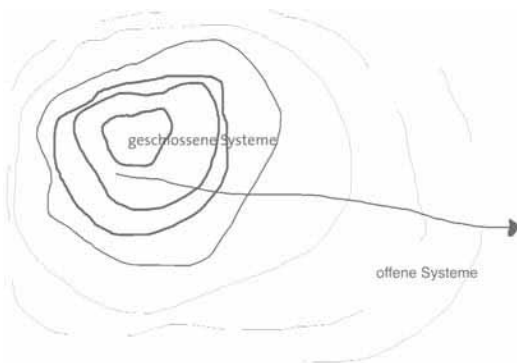
Vertraut mit solchen Situationen, stellte ich mir natürlich die Frage, wie ich diese faktischen und vorgestellten Widerstände lösen oder aufweichen kann. Ich lasse mir also das Werk von Kurt Wettengl, dem Museumsleiter, erklären, bereichere dadurch mein Wissen und meine Kompetenz im Umgang mit Kunst. Plötzlich fügt sich das Werk Rentmeisters in meine Kunstbegriffe und Voreinstellungen ein: Der Bildhauer thematisiert die Ausstellbarkeit von aktuellen Skulpturen, er bezieht sich auf Kunstgeschichte und entwickelt Ikonografien mit Taktik und Humor. Zudem greift er in die Themenvielfalt der Alltagskultur, der Autobiografie und Alltagsästhetik. Ausgestattet mit diesem Wissen plane ich nun Kunstunterricht über die Skulpturen von Thomas Rentmeister, mache einen Unterrichtsplan: eine kunstpädagogische Handlungschoreografie.

Einige Zeit später, ausgestattet mit den Informationen aus den Fortbildungsveranstaltungen zum Bildhauer, in Kenntnis und Anwendungsfertigkeit aller Methoden der Didaktik (Stationen-Lernen, Gasometer-Modell etc.), brechen meine Vorstellungen schon wieder auseinander. Hatte ich gedacht, meine Vorbereitungen des Unterrichts über Rentmeister seien ausreichend und sinnvoll gewesen, zeigt der konkrete Unterricht ein Fiasko! Meine Schüler sprächen über alles, was ihnen im Alltag an Chips, Flips, Nutella, Sauna und Cremes begegnet, nur nicht über Kunst. Entsprechend, stelle ich mir vor, reagieren sie. Das gäbe einen richtigen Spaß, kaum Unterricht. Wir werden sehen.

Ich bin als Lehrer zusammen mit meinen Schülern offensichtlich in ein System gestolpert, das wir nicht kennen. Die Widerstände, die sich regen, haben mit Grenzerfahrungen zu tun. Für die Schüler zeigen die Skulpturen

etwas, was sie zwar kennen, deren Verwendungskontext ihnen aber völlig neu ist, und ich als Lehrer habe, so scheint es, völlig die Grenze zwischen dem Bekannten, dem Unbekannten und der Fähigkeit, die Grenze zu überwinden, unterschätzt.

Dieser Sachverhalt rüttelt mich noch einmal auf, hatte ich mir doch grundsätzlich vorgenommen, meinen Schülern sogar Wege zu zeigen, solche grenzwertigen Situationen selbst herbeizuführen, also selbst Bilder zu machen, die Widerstände auslösen, die Widerstände erkennbar machen oder einfach einen gewohnten Blick auf das eine oder andere hinterfragen (was ich als Entkonventionalisierung bezeichne und was die amerikanische Kunsttheorie als »criticality« bezeichnet: »eine kulturelle Situation sichtbar zu machen und in Frage zu stellen«).⁹ Wie soll das alles gelingen, was ich kunstpädagogisch wichtig finde: die Begegnung mit dem Anderen, mit Kunst, die Hinterfragung von Stereotypen, die Beschäftigung damit in künstlerischen Arbeiten, wenn immer wieder Widerstände auftauchen?



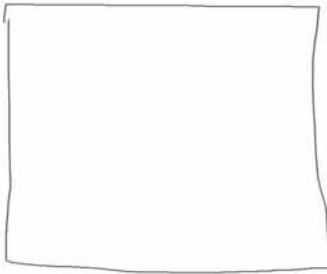
Wir haben es in allen beschriebenen Fällen mit unterschiedlichen Widerständen zu tun: mit denen in meinem Unterricht, der nicht gelingt, mit denen, die ich als Lehrer absichtsvoll inszeniere, und mit den Widerständen der Kunst selbst. Alle Fälle deuten darauf hin, dass ich selbst

ein System nicht beherrsche, das von anderen Prozessen als denen des Curriculums und der Bildungsstandards bestimmt ist. Ich unterscheide nicht gründlich genug zwischen dem geschlossenen System »Schule« und den performativen Bedingungen des Unterrichts, also zwischen den Haupt- und Neben Bühnen von Unterricht. Dies schafft Unsicherheit und Widerspruch: ein Problem für jeden Lehrer in jedem Fach. Im Fach »Kunst« habe ich es aber darüber hinaus mit der Tatsache zu tun, dass diese Kunst fortwährend grenzwertige, liminale und mehrdeutige Felder bespielt, die ich vermitteln und sogar anregen will. Für Kinder und Jugendliche ist das nicht nur das jeweils Aktuelle, sondern, davon bin ich überzeugt, auch das Historische.

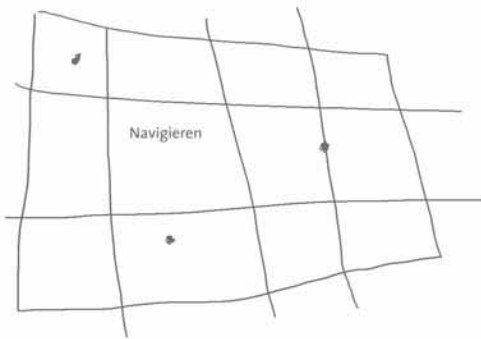
Aus einer pädagogischen, aber auch aus einer kunstwissenschaftlichen Perspektive, gehe ich mit geschlossenen und offenen Systemen um: mit abgesicherten Wissensbeständen, ihren Erörterungen und mit dem, was letztlich unerwartet, nicht vorhersehbar ist und keinen Regeln gehorcht. Unterricht und Kunst haben vielleicht eins gemeinsam: Man kann sie nicht präzise vorhersagen. Wir müssen lernen, in diesem Zwischenraum und in offenen Systemen zu navigieren.

Diese Navigation in kunstpädagogischen Situationen kreise ich in drei Schritten ein. Zunächst wäre der Raum in und zwischen geschlossenen wie offenen Systemen zu kartieren. Tritt im Umgang mit diesen Räumen in kunstpädagogischen Situationen ein Widerstand auf, muss ich aufräumen. Durch forschendes Lernen kann ich in meinem Unterricht den didaktischen Ort von Widerständen erkennen und ihn nutzen. Ich kann aber auch Widerstände bewusst inszenieren, beispielsweise im Mapping, wenn ich Möglichkeitsorte über Wirklichkeitsräume lege.

Wahrnehmung der Welt durch die Brille des Bildes ist zerstört. Die Entdeckung und Erfahrung des Offenen machen ängstlich, nervös und manchmal auch krank. Halte dich an den Horizont, dann geht es dir besser. Aber wehe, der Horizont ist verschwunden. Diese Angst bekämpft man in Flugzeugen mit GPS-Karten, die zeigen, dass der Flug doch nach geordneten Koordinaten verläuft. Wo ich bin, weiß der Bäcker!



Offenheit und Widerstand



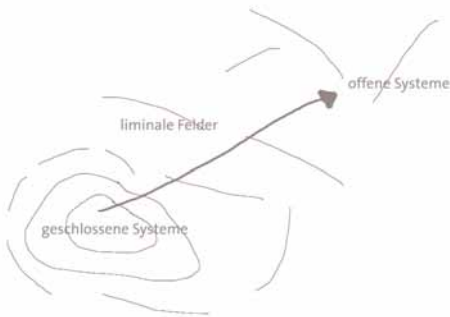
Das beste Mittel gegen Orientierungslosigkeit und Schweißperlen und für eine Orientierung ist die Navigation mit Instrumenten, Methoden und modernen Medien, wobei die alten Verfahren die interessantesten sind.

Koppeln wir also: Tragen wir die Richtung unserer Reise auf einer Karte ein, messen wir die zurückgelegte Zeit und markieren wir dann unsere Standorte. Aber glauben wir nicht, dass man diese Reise wiederholen könnte. Die Gefahr wäre zu groß, statt in New York in Neufundland anzukommen.

Am sichersten ist die *Brötchentütennavigation*: Angekommen am Strand oder im Hafen, gehen wir zum ersten Bäcker, lesen auf der Brötchentüte, wo der Bäcker lebt, und schon wissen wir, wo wir sind. Leuchttürme können uns auch helfen, der Koloss von Rhodos oder die Freiheitsstatue. Aber die Brötchentüte ist sicherer, denn Türme kann man zerstören, und dann dienen sie nicht mehr der Navigation. Kein Navigationssystem hindert uns an der Vorstellung, dass es *offene Systeme* gibt.¹⁰ Wir neigen offensichtlich dazu, sie in die Welt hinein zu projizieren. Diese Projektion bezeichnet die Kulturwissenschaft als *Vor-Gitter-Erfahrung*, also als etwas, was keine Grenzen hat, was pandämonisch ist, dionysisch, lustvoll, spannend, erregend – eine Erfahrung, die man machen will, wenn die geschlossenen Systeme ermüden, erschlaffen und nichts mehr bringen.¹¹ Geschlossene Systeme verschaffen uns Sicherheit und Wohlbehagen. Sie sind in höchstem Maße vorhersehbar, kalkulierbar, vermessbar. Sie sind sogar lebensnotwendig. In ihnen kann ich mit Methoden und Medien navigieren, indem ich Karten, Geräte, GPS benutze.

Das »Degree Confluence Project« und sein Versuch, alle Schnittpunkte von Längen- und Breitengraden zu fotografieren, schließen die letzte Lücke in der Anschaulichkeit des geschlossenen Systems unserer Welt: Es gibt die Längen- und Breitengrade wirklich. Sie sind keine Simulationen des digitalen oder kartografischen Systems. Allerdings sind die Geräte oder Medien nur eine Hardware, die mit einer Software gefüttert werden muss. Die Navigation in geschlossenen Systemen funktioniert ausschließlich nur, wenn wir sie mit dem aktuellsten Wissen

versorgen, das wir von einem Raum haben. Aus diesem Grund ist die Software für die Navigation das kulturelle Wissen einer Epoche schlechthin. Man muss also wissen, wo die Kirchen, Museen, Hotels und Tankstellen liegen, bevor man den Menschen navigieren kann. Jede Navigation setzt eine Erkundung voraus. Karten und das kulturelle Wissen speichern zudem das kulturelle Gedächtnis als eine Software für die Navigation in Erinnerungslandschaften, Produkte, um sich zurechtzufinden und um sich des eigenen Standortes zu versichern. Aber wir sind noch vollkommener in der Navigation: Neben diesem Produkt des Wissens, das man in ein Navigationssystem eingibt (Wo liegt meine Straße?), können wir heute den Prozess von Bewegungen nachvollziehen. Mithilfe von Flight-Tracking kann ich jederzeit erfahren, wo sich ein Flugzeug irgendwo auf der Welt befindet. Den Rest besorgen Hobby-Kartografen: Als Plane-Spotter registrieren sie jede unregelmäßige Flugbewegung und registrieren namenlose Flugobjekte, die der CIA steuert.



Es gibt diese verfluchten Übergangssituationen, wenn geschlossene Systeme kollabieren und *Zwischenräume* entstehen, die Handlungsdiffusion auslösen. Dieser Zwischenraum hinter dem Zaun und vor dem nächsten *Zaun produziert Widerstand*. Überquere ich den Fluss? Weiß ich, wie tief der Fluss ist? Leben dort drüben

Drachen? Gehen wir aber trotz aller Vorbehalte davon aus, dass dieser Raum der eigentlich interessante Raum ist. Die Kulturgeschichte ist voller Dokumente über die Nützlichkeit dieser Räume. Es gibt sogar viele Hinweise darauf, dass der Mensch aus diesem Zwischenraum zwischen Geschlossenheit und Offenheit besonders viel gelernt hat und immer noch lernt. Verlassen wir also das Gitter, das kartografische Netz, die zentrale Perspektive, und entwickeln wir eine andere Sicht als die Gitter-Erfahrung. Offene Systeme sind hochgradig von *Ambiguität, Chaos, Unordnung, Unvorhersehbarkeit und Non-linearität* gekennzeichnet. Während man sich an den Grenzen der geschlossenen Systeme reibt und Widerstand entwickelt, existieren diese Grenzen in offenen Systemen gar nicht. Sie sind der *Ort des Unerwarteten* und Unvorhersehbaren, der Rhizome und der unendlichen Verknüpfung. Doch wie navigieren wir dort? in der Vorstellung des wirklich Offenen? Computer können heute Impulse geben, auf Unerwartetes zu reagieren: Nähert sich ein Flugzeug auf Kollisionskurs, lenkt der Computer die Maschine ab, und die Kollision wird verhindert, solange der Pilot nicht eingreift und denkt, er sei klüger als die Maschine. Um in offenen Systemen zu navigieren, muss man lernen, mit den Rhizomen und Plateaus der offenen Systeme umzugehen. Das heißt, situationspezifische Methoden der Navigation zu entwickeln. Die Ikonologie des Performativen lehrt uns, auf diese Weise den Kontext unseres Handelns in Einklang mit den Erscheinungsformen der Rhizome zu bringen: an die Dinge heranzugehen, sie in die Hand zu nehmen, aufzuräumen! Anzuerkennen, dass es keine Regeln gibt.

Ein Ort, diese Methoden zu entwickeln, ist (neben anderen) sicherlich die Kunst. Die Kunst als semiotischer Apparat des Umgangs mit Unerwartetem, die Kunst also als Forschung. Zu lernen, mit dem Unerwarteten umzugehen, es zu erkennen und zu konfigurieren, ist eine wichtige kulturelle Kompetenz, die man allerdings nicht als Software in Geräte eingeben kann. Die Software der

Datenbanken über kulturelle Wissensbestände muss sich zu einem *Handlungswissen* verändern. Offene Systeme sind heute in allen, vor allem in außerkünstlerischen Bereichen zu erkennen. Man muss sich die Welt nicht philosophisch als tausend Plateaus vorstellen, also nicht grundsätzlich davon ausgehen, dass sich unsere Wirklichkeit nicht mehr nur mit Längen- und Breitengraden kartografieren lässt. Offene Systeme werden heute in der Stadt- und Raumplanung, in der Technik und Wirtschaft anschaulich.

Forschendes Lernen in kunstpädagogischen Situationen

Dass geschlossene Systeme aufweichen, an ihren Rändern platzen oder keine Wirkungen mehr haben, weil ihre Regeln nicht mehr funktionieren, wissen wir auch aus der Schule. Lehrer werden krank, Kinder sind unmotiviert und nervös: Dies können Hinweise darauf sein, dass in dem geschlossenen System Schule Veränderungen stattfinden, die wiederum Widerstände auslösen. Aber kehren wir zurück zu Thomas Rentmeister und seinen Kartoffelchips und stellen wir uns noch einmal vor, dass mein Unterricht zu diesem Thema nicht gelingt. Diese Vorstellung ist ganz realistisch: Schüler bedienen sich der Chips oder versuchen den Finger in die Nutella-Masse zu stecken! Solche Widerstände gegenüber Kunst gehören in das Erfahrungswissen von Kunstlehrern. Um sie in meinem didaktischen Konzept zu erkennen, muss ich jetzt aufräumen. Das bedeutet, einen reflexiven und evaluativen Blick auf meine eigene Praxis zu richten. Dies bezeichnet man heute als forschendes Lernen, und die Fähigkeit zu diesem Lernen des Lehrers sollte zu seinen grundlegenden Kompetenzen zählen.



Schule und Unterricht
als geschlossenes System

Was hat das Scheitern meines Unterrichts ausgelöst? Wahrscheinlich habe ich die Hinterbühnen des Unterrichts, die Lebenswelten meiner Schüler und ihre Macht zu wenig berücksichtigt. Vielleicht habe ich nicht erkannt, dass meine Schüler wissen mussten, dass die zeitgenössische Kunst Alltagsgegenstände reflektiert und dass das Museum ein Ort dieser Reflexion ist. Irgendwie hätte ich vielleicht doch ein Curriculum gebraucht, das neben meiner persönlichen Begeisterung für Kunst die Schritte auflistet, die nötig sind, um Schüler an dieses schwierige kulturelle Gebilde heranzuführen. Forschen-
des Lernen ist eine Art Navigationssystem der Didaktik, um die Spuren träge werdender Systeme zu sichern.



Die Regeln und Systeme werden
brüchig: Es entstehen offene Systeme.

Solche Ermüdungserscheinungen zeigen sich immer dann, wenn man sich im Unterricht nicht mehr wiederholen, also nicht mehr auf Handlungsrouninen zurückgreifen kann. Zwischen diesem Handlungswissen und den Reibungsflächen der konkreten kunstpädagogischen Situation erzeugen sich Spannungen. Als Lehrer kann man das Problem lösen, indem man diese Reibungsflächen minimiert oder schlichtweg ignoriert. Allerdings teilt die performativ denkende Pädagogik mit, dass diese Reibungsflächen das Lehren und Lernen innovieren, es anders in Gang setzen und kreative Zonen ermöglichen, weil Lehrer und Schüler das Bekannte nicht mehr nachahmen wollen. Weil wir in der Kunstpädagogik genau nach diesen Reibungsflächen suchen, um den Kunstunterricht produktiv zu gestalten, ist eine Aufgabe des forschenden Lernens der Lehrer, die Widerstände als fruchtbare Momente zu bezeichnen. Was sich als Widerstand präsentierte, erweist sich als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns! Deswegen suche ich nach den Widerständen und Störungen auf den Hinterbühnen des Unterrichts, in den Lebenswelten der Schüler und in der Hinterfragung unterrichtlicher Rituale. Ich überrasche meine Schüler, indem sie ihre eigenen Aufgaben formulieren oder dekonstruktiv handeln, nachdem ich die Räume erkannt habe, die das Lernen kreativ oder produktionsintelligent gestalten. Gemeinsam entdecken wir mögliche störende Wahrnehmungen und Erfahrungen, die wir als ästhetisch bezeichnen.

Andrea Sabisch zeigt in ihrer Dissertation über die Aufzeichnungen als Grafien von ästhetischen Erfahrungen, dass man diese in einem Prozess oder vor einem Objekt nicht einfach annehmen kann (als ob sie da wären), sondern dass man sie suchen muss.¹² Mithin finden sie sich dort, wo ein Subjekt oder eine Sache gestört werden: wo etwas Unvorhersehbares geschieht, Brüche entstehen (unerwartete Deutungen eines Bildes, eines überraschende Wende des Materials, Unerwartetes, das die Aufmerksamkeit erregt und den Blick und die Hand

zurück führt). Ästhetische Erfahrungen als vorfindbare Größe zu bestimmen, bedeutet, die ästhetische Erfahrung als Teil eines geschlossenen Systems zu behandeln.

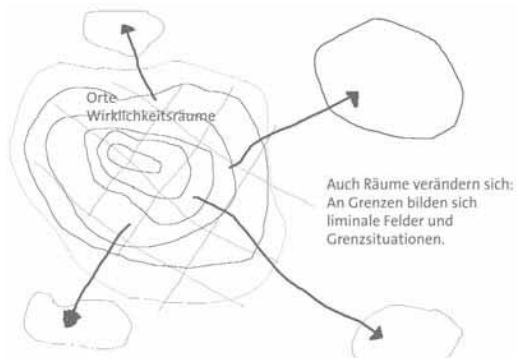
Denn was bewegte beispielsweise Simon Starling, als er in den Rheinauen ein Holzhaus demontierte, das Holz zu einem Kahn zusammenbaute, mit diesem Kahn nach Basel schiffte und dort aus dem Kahn wieder das Holzhaus im Museum errichtete?¹³ Ästhetische Erfahrungen sind nicht nur Störungen oder Bewegungen in offenen Räumen, sondern heute vor allem situationsbezogene Umgangsformen mit Möglichkeiten: am Rhein, an der Alster, im Hafen und in Museen! Dieser Gedanke führt mich zu der Beschreibung von Möglichkeitsnetzen, die Künstler über geografische Räume werfen.

Kartografie

Dass unser Umgang mit Räumen ein Umgang mit geschlossenen Systemen ist, hat sich längst als eine Illusion entlarvt. Wir wissen zwar genau, wo wir wohnen und wohin unsere Urlaubsreise geht. Wir haben deswegen beinahe perfekte Navigationssysteme. Aber diffuser ist unser Wissen um fluide Räume, Nicht-Orte oder heterotope Zonen, die den bekannten Raum umspielen, ihn neu überlagern und neue Orte erzeugen.

Thomas Zielony fotografiert diese Orte von Jugendlichen an den Peripherien europäischer Großstädte als ihre Widerstandsorte. Kurt Wettengl hat das Thema dieser Fotografien als die Ikonografie des Rumgammelns bezeichnet.¹⁴ Sie zeigen, dass sich im »Gemeengegelage« der geografischen Räume offene Systeme bilden, die den bekannten geschlossenen Raumsystemen nicht mehr entsprechen. Dass sich unser Lebensraum seit einiger Zeit massiv in diese Richtung verändert, stellt auch die aktuelle Kunst fest. Sie untersucht diese Raumveränderungen in groß angelegten Projekten und Einzelleistungen, beispielsweise über schrumpfende Städte, Migrationsbewegungen und vieles mehr. Viele bezeichnen diesen

forschenden und intervenierenden Zugang der Kunst zu Räumen als Mapping. Ich selbst halte diese künstlerische Kartografie für ein grundlegendes Modell auch in kunstpädagogischen Situationen, um die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen zu erkunden und zu gestalten. Ein wichtiges Lernziel dieses pädagogisch gewendeten Mappings ist (neben anderen) die Entdeckung von Möglichkeitsorten, die sich über Wirklichkeitsräume legen können. Da wir es in diesen liminalen Zonen im Sinne der Raumplanung und der »Border Studies« mit Grenzen zu tun haben, laboriert auch das Mapping mit Widerständen als Angst- und Abgrenzungshandlungen auf der einen und mit Widerständen als fruchtbare Momente auf der anderen Seite.¹⁵



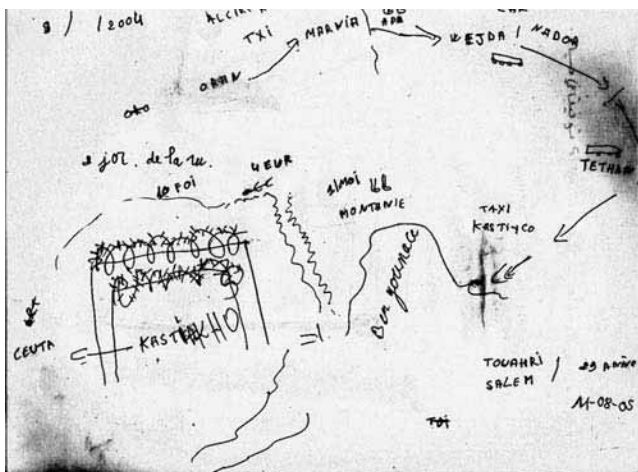
Möglichkeitsorte sind für die Raumplanung Orte der Unordnung, der Unvorhersehbarkeit, schwer lesbar, kaum einzuordnen. Sie entstehen dort, wo »Bekanntes auf Unbekanntes trifft«. Wie bei offenen Systemen üblich, erzeugen sie Unbehagen und Unwohlsein. Das können leere Parkplätze vor Supermärkten, Industriebrachen, verlassene Autokinos, Stellplätze von Lastwagen in Industriezonen, eigentlich sogar Grünflächen an Flughäfen oder zwischen Straßen sein. Solche Räume zu beherrschen, ist offensichtlich sehr schwierig. Dennoch entstehen in ihnen neue Nutzungen: Picknickflächen,

Übungsgelände für Saxophonspieler, informelle Treffpunkte. Für Marc Augé sind diese Orte »Nicht-Orte«, fluide Räume einer mobilen und globalisierten Gesellschaft.¹⁶



Don DeLillo hat in seinem Theaterstück »Valparaiso« die Situation vorgestellt, wie sich langsam, aber mit Unerbittlichkeit Desorientierungen des Individuums ausbilden, dem im fluiden Raum das Navigationssystem fehlt.¹⁷ Auf der Reise nach Valparaiso in Illinois, fliegt er nach Valparaiso in Florida und kommt in Valparaiso in Chile an. Der Computer bringt die namensgleichen Zielorte durcheinander, und der Held kann die Flughäfen nicht unterscheiden, weil sie keine Merkmale haben. McDonald's, Starbucks, Gap und Boss gibt es überall. Beschleunigung, Transfer, Über-Setzungen und Wahrnehmung der Distanz schreiben sich in den Alltag ein.

Die Grenzen zwischen Wirklichkeits- und Möglichkeitsräumen sind nicht scharf gezogen, sie sind gewissermaßen wild und bewegen sich ständig. In geschlossenen Systemen stehen Grenzen für das Fremde, für Interessengegensätze, für das jeweils andere, und das Verhalten der Menschen an diesen Grenzen ist unselbstständig, träge und auf Konfrontation ausgelegt. In offenen Systemen wird diese Verhaltensangewohnheit in Frage gestellt, schon allein deshalb, weil man die sicheren Grenzen nicht verlassen will. Man kann nicht aus seiner Haut schlüpfen.



3 Touahri Salem, Zeichnung (Ceuta), 2005. Entstanden im Rahmen einer Postkartenaktion von Stephanie Zeiler: *Reisepläne*, 2005/06.

Die Grenzen zwischen Möglichkeits- und Wirklichkeitsräumen können Widerstände auslösen, wenn man sie als Unterschiede, als Abrenzung und als Ausdruck des Interessengegensatzes sieht (Davy).

Grenzen sind dann Ausdruck von Unselbstständigkeit und Konfrontation.

Die Kunst interessiert sich für diese Prozesse in besonderem Maß, vor allem für die Auflösung von Grenzen, für die Entstehung von Möglichkeitsräumen. Sie regt ihre Herstellung sogar an! Die Kunst wird damit zu einem Navigationssystem in diesen offenen und fluiden Räumen. Das belegen die Ausstellungen über »Mapping the City«, über die »Sehnsucht des Kartographen« und über die »Schrumpfenden Städte«.¹⁸ Christiane Brohl hat mit ihrer Arbeit über das Displacement bei Robert

Smithson die Öffnung von Räumen und die notwendige, damit einhergehende Desorientierung des Menschen als kunstpädagogische Situation gekennzeichnet. Der Kollaps des Bekannten, die Entkonventionalisierung und das Liminale erweisen sich einmal mehr als Ausgangspunkte künstlerischer Prozesse. Entdecken wir also die liminalen Räume, die keine Utopien oder Paradiese, sondern grenzwertig sind.

Im Lärm ...
oder auf Straßen des Terrors ...
oder am Rand der Städte ...
in den Vorstadtidyllen ...
oder dort, wo sie platzen ...
wenn in realen Katastrophen Räume zusammenbrechen ...
oder man sich Invasionen vorstellt, die man als
Bedrohung des eigenen Lebensraums einschätzt ...

»Leben lernen heißt am Ort sein lernen!« Peter Sloterdijks beinahe pathetisch hervorgebrachte Maxime beschreibt den pädagogischen Sinn des Mappings sehr genau.¹⁹ Trotz aller Globalisierung und digitaler Vernetzung, trotz jeder Form von Virtualität, also: gerade wegen der Ortslosigkeit des Menschen im 21. Jahrhundert ist es wichtig, den eigenen Lebensraum genau zu kennen und in ihm nach Möglichkeitsorten und Wirklichkeiten zu suchen. Deswegen ist das Mapping in kunstpädagogischen Situationen die Erkundung von lebensweltlichen Räumen, von Möglichkeiten ihrer Nutzung zwischen Wirklichkeit und Fiktion. Virtuelle Räume dürfen nicht zu einer Gleichgültigkeit gegenüber dem Stadtteil, dem Schulraum und anderen Orten führen, wo man sich vielleicht nur der Lebens-Mittel bedient, die zum Überleben im digitalen Raum notwendig sind. Die Verwahrlosung vieler Städte wird ein Zeichen des Übergewichts virtueller Räume sein: ein völlig neue Qualität der Gedanken Alexander Mitscherlichs zu ihrer »Unwirtlichkeit«. Mapping ist (auch deswegen) eine kunstdidaktische Methode, den

wirklichen Ort als Anlass von Eingriffen zu sehen und den Widerspruch zwischen dem realen und simulierten Ort erkennbar zu machen. Die Raumplanung und die Kulturwissenschaft haben das inzwischen erkannt, und die Kunstpädagogik wird hier nachrücken.

Entscheidend ist, dass sich dadurch die Kunstpädagogik selbst »verortet«. Denkt und handelt sie kartografisch, orientiert sie sich nicht mehr ausschließlich an selbstreferentiellen, also überkommenen Kunstbegriffen der unendlich wiederholten Moderne und Postmoderne, sondern an referentiellen Gegebenheiten des konkreten Ortes, der sich einer situativen künstlerischen Reflexion öffnen. In diesem Zusammenhang interessieren plötzlich auch kunsthistorische Zusammenhänge und Erinnerungslandschaften.

Was Mapping ist und wie es arbeitet, lässt sich am besten an Beispielen erklären. Der Leiter des Karl-Ernst-Osthaus-Museums in Hagen initiierte die Untersuchung eines lokalen Landschaftsraums, indem er Geografen, Raumplaner, Kunsthistoriker und Künstler beauftragte, im Rahmen einer »Landschaftsbauhütte« die Geschichte und aktuelle Nutzung dieses Raums zu rekonstruieren und zu recherchieren.²⁰ Während die einen Eisdielenbenutzer und Kanufahrer interviewten, untersuchten die anderen die Handyempfangsstärken während eines Spaziergangs. Bilder im Stadtarchiv wurden aktuellen Fotografien gegenübergestellt. Heute liegt das Material in einem Aktenschrank und kann von jedermann benutzt werden. Das Projekt zeigt das interdisziplinäre Setting von rekonstruktiven und konstruktiven Methoden, das man metaphorisch als ein Navigationssystem des Mappings bezeichnen kann.

Anders arbeitete das Projekt »Mögliche Orte: Bildwelten, Planerwelten« im Rahmen der StadtBauKultur NRW.²¹ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entschieden sich, in Gruppen von einem Ausgangspunkt Wege und Straßen in genau festgelegten Richtungen zu bewandern, um nach Orten zu suchen, die Aufmerksamkeit: also

Widerstand, hervorrufen. An diesen Orten sollten Interventionen stattfinden, die den Raum verändern oder in ihn eingreifen. Diese Entdeckung von Möglichkeitsorten, die sich später in bearbeiteten Landkarten oder in umgestalteten Szenarien wiederfanden, folgt neben den rekonstruktiven und konstruktiven vor allem dekonstruktiven Settings. Überhaupt eignet sich der kunstdidaktische Handlungsapparat Axel von Criegerns sehr gut, die Software des künstlerischen Navigationssystems »Mapping« zu beschreiben: Recherche und Paraphrase, Veränderung und Eingriff, Neuschöpfung.



4 Kurt Wettengl (ed), *Frankfurter Wasserhäuschen*, 2003

Dies sind auch die Merkmale der Methode Kurt Wettengls, den Möglichkeitsort »Wasserhäuschen« in Frankfurt zu entdecken: der Kiosk als Anlass kulturhistorischer Recherche, der Verfremdung seiner Funktionen und die Idee, etwas Neues zu gestalten, z.B. eine Einkaufsstüte mit Fotos der häufigsten Besucher.²²

Die Kunst ist eine Methode zur Einsicht und Lösung von Problemen auch in außerkünstlerischen Bereichen.

Ihre Methoden können interdisziplinär vernetzt transferiert werden und kommen dort zur Geltung, wo man sie früher nicht vermutet hätte. Das aber ist ein Schritt in ein völlig neues Kunstverständnis im Kontext des offenen Systems Kunst selbst, verstanden als Camp, als zeitliche Einrichtung der Künstler an einem Ort, wo man sie braucht. Künstlerisch motivierte Kartografen geben sich deshalb nicht damit zufrieden, nur geschlossene Raumsysteme zu erkunden. Sie legen Projektionen offener Systeme über die Gitter geschlossener Räume und stoßen so in liminale Räume vor, in jene Räume also, in denen sich Nicht-Orte und fluide Zonen entwickeln. Das künstlerische Engagement lokalisiert dort Möglichkeitsorte, indem Räume und ihre Karten verändert, verfremdet und anders als gewohnt belegt werden.

Unkünstlerische Entkonventionalisierungen von Räumen reichen inzwischen von Strandsimulationen auf Kaufhausdächern bis zu großstädtischen Skirennen, die die Attraktivität der Städte erhöhen und niemanden aufregen. Lösen aber künstlerische Handlungen Desorientierungen aus und legen sich offene Systeme bloß, dann regen sich Widerstände als Zeichen für die fehlende Möglichkeit zur Navigation. Die Kunst deutet auf diese Weise die liminalen Räume als Orte, an denen man den Umgang mit offenen Strukturen lernen kann. Liminale Räume und ihre Lernorte werden zu kunstpädagogischen Situationen.

Anfangs hatte ich festgestellt: »Und ich als Lehrer habe, so scheint es, völlig die Grenze zwischen dem Bekannten, dem Unbekannten und der Fähigkeit, die Grenze zu überwinden unterschätzt.« Der Umgang mit den Widerständen in kunstpädagogischen Situationen ist ein Bewusstsein für die Grenzen. Die Kunstpädagogik muss Wege zeigen, »Grenzsituationen nicht als Unterschiede« und als »Fremdbestimmtes« zu behandeln, sondern als sinnvolle Basis dessen, was möglich ist.

*Der Umgang mit Räumen und Orten
ist eine kunstpädagogische Situation.*

*Um Räume als Wirklichkeits- und Möglichkeitsorte
zu erfassen, lassen sich Widerstände inszenieren.*

*Mapping ist eine Methode zur
Navigation in liminalen Feldern.*

Mapping ...

... macht es nicht nur der Kunstpädagogik schwer. Was soll der Begriff bezeichnen?²³ Für die Kunst ins Spiel gebracht hat ihn Paolo Bianchi, und die Produkte des Mappings bezeichneten Aby Warburg und Gerhard Richter. Wohl wegen dieses Sachverhalts von Prozess und Produkt formulierte Bianchi dann: AtlasMapping. Was eigentlich die Herstellung von Landkarten meint, die immer eine Erkundung und eine Entdeckung von Räumen voraussetzt, bezeichnet heute in der aktuellen Kunst einen metaphorischen Inhalt, denn Landkarten können Zeichnungen, Videotapes, Performances oder digitale Systeme sein. Einzig der Vorgang der Erkundung, jener Handlungen und Erfahrungen also, die vor einem Atlas stattfinden, ähnelt den abendlichen Niederschriften der historischen Entdecker. Jeder Mapper wandert, untersucht, vermisst und zeichnet auf.

Navigieren ...

... ist eine zielgerichtete Handlung: Man muss irgendwie ankommen oder ein Ziel erreichen. Thorsten Meyer meint, die Begriffe »Navigieren« und »Browsing« zu unterscheiden, das Zielgerichtete vom Suchen zu unterscheiden. Navigation ist (vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsstandards) Mainstream, Browsing ist die Suchbewegung? Navigation ist Didaktik, Browsing ist Kunst? Das Browsing entspricht dem rhizomatischen

Schlendern in und zwischen den Plateaus der wirklichen und virtuellen Welt und bezeichnet hypertextuelles Lernen. Es ist eine gute Idee, das Browsing als eine Aufgabe der Navigateure zu verstehen. Jeder Abenteurer muss suchen, Wege erkunden, sich auf die Bedingungen seines Weges einlassen, neue Bedingungen schaffen, Regeln verletzen. Dazu braucht er Geräte, Hardware, Software und performative Skripte, die sie füllen.

»Irrational.org« zeigt, wie das geht.²⁴ »Situationen schaffen«: »vielfältige Möglichkeiten vermitteln, die Wirklichkeit werden können, wenn man sich der richtigen alternativen Mittel bedient«. Oder »Schutz und sichere Passagen«: »Techniken überschreiten abgezaunte Räume und ermöglichen ein sicheres und zugleich unterhaltsames Fortkommen von Punkt a nach Punkt b. Vorher undenkbare Räume werden auf einfache und intelligente Weise begehbar gemacht. Schutz- und Überwachungssysteme werden unterlaufen und zu alternativen Durchgängen transformiert«. Und »Karten«: »Der Day-Planner vermittelt einem, wie man Arbeits- oder Wartezeit minimiert und wie man im Gegenzug Vergnügen, Glück und Wachstum maximiert«. Erreiche ich meine Schüler nicht, muss ich notfalls Funkgeräte benutzen (»school of the air«). Oder eine Sichtbox bauen – der Lehrer für eine begrenzte Zeit als Schachtelmann: sich in einer Kiste zu verstecken, um durch ein Fenster die Kinder und Jugendlichen ganz genau zu beobachten.²⁵ In der Kunst gibt es diese Idee schon.

Kunstpädagogische Situationen kartieren

Grenzgänge kennt auch die Kunstpädagogik – vor allem, wenn sie zwischen allen Stühlen sitzt und die vielen »turns« aufsaugt und aufsaugen muss, die sich im kulturwissenschaftlichen Diskurs und kulturellen Handeln zeigen: »interpretive« (z.B. die Lesbarkeit der Stadt«), »performative« (»Kultur als Performance«), »reflexive/literary« (»Kulturbeschreibung als Fiktion«), »postcolonial«

(»die diskursprägende Macht hegemonialer Kulturen«), »spatial« (Kultur als Raum), »translational« (kulturelle Übersetzungsprozesse) und »iconic« (die Allgegenwart des Bildes).²⁶ Während die erneute Aufmerksamkeit der Kunstpädagogik gegenüber dem »iconic turn« unübersehbar ist, gilt es, eine fachspezifische Wende kunstpädagogischen Denkens festzustellen, maßgeblich für den Diskurs der letzten Jahre. Dies ist die »künstlerische Wende«. Aus einer streng universitären Sicht hingegen (die eine Disziplin begründen und erhalten muss) ist für mich eine Kunstdidaktik als Kunstwissenschaft (nicht als Erziehungswissenschaft) vorstellbar, die man sehr leicht differenzieren (kartografieren) kann. Ein Atlas dieser Kunstdidaktik zeigt als erstes die *systemischen Aufgaben*, in denen sich Theoriebildungen, Wissenschaftstheorie, methodologische Aspekte und der Raum der Disziplin selbst entwickeln. Hierzu gehört eine Auseinandersetzung mit den kunst- und erziehungswissenschaftlichen Nachbardisziplinen und die Sicherung des Standortes der Kunstdidaktik innerhalb der jeweils aktuellen Kunst, die nur eine wissenschaftliche Position sein kann. Die historische Kunstdidaktik sichert und befragt ihre Tradition. Die Evaluation kunstdidaktischer Theoreme betreibt ihr empirischer Teil: Wie gehen tatsächlich Kinder, Jugendliche und Erwachsene (in Museen oder sonst wo) mit Bildern um? Welche Bedingungen hat dieses Rezeptionsverhalten? Die performative Kunstdidaktik betreibt, was viele für ihren eigentlichen Inhalt halten: die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsprozessen, die Untersuchung von Lernvoraussetzungen und anderen Bedingungen, zu denen das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen zählt (die Hinterbühnen des Lernens). Unterrichtsskripte entwickelt, innoviert und begründet die curriculare Kunstdidaktik, zu der auch die Entwicklung von Lehrplänen gehört. Alle anderen Formen des Kunst vermittelnden Handelns sind, denke ich, performative und Praxis bezogene Skripte der

kunstdidaktischen Atlanten, denen wir wunderbare künstlerische Kartografien verdanken.

Copan

Machen wir uns nichts vor! Die performative Wende in den Kulturwissenschaften zeigt, dass selten etwas so läuft, wie man es geplant hat. Schon gar nicht in der Kunst und noch weniger in der Kunstpädagogik. Pazzini hat wohl Recht, wenn er behauptet, Kunst existiere nicht, es sei denn als Anwendung. Und natürlich ist die Anwendung ein Raum des Widerstands.

Jürgen Partenheimer, wohl einer der wichtigsten Zeichner in der aktuellen Kunst, hielt sich 2005 in Sao Paulo auf; seine Reisen sind immer Gelegenheit für Bildserien. Was in Rom noch gelang (anlässlich eines Stipendiums in der Villa Massimo), zeigte sich in Südamerika als schwierig. Die Papiere blieben zunächst leer. Stattdessen beginnt Partenheimer ein Tagebuch zu schreiben – Copan, das Diario Paulistana, das für mich neben Peter Handkes »Versuch über die Jukebox« zu den wirklich beeindruckenden Stellungnahmen über den künstlerischen Schaffensprozess in der aktuellen Kunst gehört.²⁷ Der Künstler richtet sich in seiner temporären Wohnung im Copan, einem Gebäudekomplex von Oskar Niemeyer, eine Sichtbox ein, von der aus er beginnt, die Stadt wahrzunehmen. Es ist die Stadt, die sich (ähnlich wie in Rilke Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge) ihm gegenüber personifiziert, einen Widerstand aufbaut, der zu einer »performativen Hemmung« führt: Partenheimer kann nicht zeichnen und muss sich langsam dem Ort nähern, der nur Widerstände, Überraschungen und Schocks bereithält. Er schwimmt in einem städtischen offenen System und kennt die Koordinaten seiner Wahrnehmung nicht. Was sich in seinem Tagebuch zeigt, ist die Entwicklung eines künstlerischen Navigationssystems, Schritt für Schritt, Linie für Linie, Klecks nach Klecks. Für mich zeigt sich darin die Aufgabe,

kunstpädagogische Situationen zu entwerfen: mit künstlerischen (und in einem anderen Gebiet mit kunsthistorischen) Mitteln lernen zu navigieren – und den Apparaten zu misstrauen, die vorgeben, den Weg zu kennen. Es liegt zu viel an den Grenzen und in performativen Skripten, als dass man den Medien und ihren Verwaltern trauen sollte, die vorgeben, das Gelände bereits erkundet zu haben.

Vortrag gehalten am 29.05.2006



5 Benjamin Vogel, *Panorama*, Öl auf Leinwand, 2004

Anmerkungen

- 1 <http://www.interarte.de/lelmal/reiseplaene-auktion.html>
- 2 Bruce Chatwin. Traumpfade. München 2004.
- 3 Cees Nooteboom. Darwin, Norlangie, Kakadu. In: Auf Reisen 3. Afrika, Asien, Amerika, Australien. Gesammelte Werke. Frankfurt 2004 und Cees Nooteboom. Paradies verloren. Frankfurt 2005.
- 4 Bruce Chatwin. 194.
- 5 Vgl. Echt falsch. In: Berge. 3/2006.
- 6 Vgl. Brice Marden. Attendants, Bears, and Rocks. New York 2002 und Brice Marden. A Retrospective. New York 2006.
- 7 Vgl. Hans-Joachim Müller. Harald Szeemann. Ausstellungsmacher. Ostfildern 2006. Ein Beispiel für die kunsthistorische Entstehung von Individualmythologien in New York schildert Jed Perl. New Art City. Manhattan und die Erfindung der Gegenwartskunst. München 2006.
- 8 Thomas Rentmeister. Die Löcher der Dinge. Dortmund 2006.
- 9 Niklas Maak. Loopings auf dem Parkett des Vorstands. In: FAZ vom 11.03.06. 35.
- 10 Ursula Bertram/Werner Preißing. Navigieren im offenen System. Kunst. Transfer. Management. Filderstadt 2006 und Ursula Bertram. Konversion im Kopf. US3 Oberolmerwald (2001-2004). Filderstadt 2006.
- 11 Tacita Dean/Jeremy Millar. Ort. Art Works. Zeitgenössische Kunst. Hildesheim 2005.
- 12 Andrea Sabisch. Inszenierung der Suche. Aufzeichnungen als Grafien ästhetischer Erfahrungen. Diss. Dortmund 2006.
- 13 Simon Starling. Cuttings. Ostfildern 2005.
- 14 über Thomas Zielony in seiner Ausstellung im Museum am Ostwall. Dortmund 2006.
- 15 Benjamin Davy. Die Neunte Stadt. Wilde Grenzen und Städtereion Ruhr 2030. Wuppertal 2004.
- 16 Thomas Rentmeister. Die Löcher der Dinge. Museum am Ostwall. Dortmund 2006.
- 17 Don DeLillo. Valparaiso. Köln 2000.

- 18 Philipp Oswalt (ed). Shrinking Cities. Volume 1. International Research. Ostfildern 2005, Philipp Oswalt (ed). Shrinking Cities. Volume 2. Intervention. Ostfildern 2006, Philipp Oswalt (ed). Atlas of Shrinking Cities. Ostfildern 2006, Nina Möntmann/Yilmaz Dzwiewior (ed). Mapping a City. Ostfildern 2004, Stephan Berg/Martin Engler (ed). Die Sehnsucht des Kartografen. Hannover 2004.
- 19 Peter Sloterdijk. Im Weltinnenraum des Kapitals. Frankfurt 2005.
- 20 Michael Fehr/Falk Wolf (ed). Landschaftsbauhütte Ruhrtal. Essen 2002.
- 21 Marc Augé. Non-Places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity. London 1995.
- 22 Kurt Wettengl (ed). Frankfurter Wasserhäuschen. Fotografien von Martin Starl. Frankfurt (Historisches Museum) 2003.
- 23 Klaus-Peter Busse. Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. Norderstedt 2007.
- 24 Ich zitiere aus der Einladung zu: Susanne Ackers/ Inke Arns e.a. (ed). The Wonderful World of irrational.org. Techniques, Tools and Events 1996-2006. Frankfurt/ Dortmund 2006.
- 25 Kobo Abe. Der Schachtelmann. Frankfurt 1992
- 26 Vgl. Ruth Bachmann-Medick. Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek 2006.
- 27 Jürgen Partenheimer. Copan. Diario Paulistana. Karlsruhe 2006 und Jürgen Partenheimer. Roma. Sao Paulo. Zeichnungen. Karlsruhe/Düsseldorf 2006.

Bilder

- 1 Benjamin Vogel. Landschaftsentwurf (topografische Karte). Blei, Tusche und Aquarell auf Karton. 70 x 100. 2003.
- 2 Rinku. Zeichnung (Ceuta), 21 x 29. 2005. Entstanden im Rahmen einer Postkartenaktion von Stephanie Zeiler: Reisepläne. 2005/2006.
- 3 Touahri Salem. Zeichnung (Ceuta), 21 x 29. 2005. Entstanden im Rahmen einer Postkartenaktion von Stephanie Zeiler: Reisepläne. 2005/2006.
- 4 Kurt Wettengl (ed). Frankfurter Wasserhäuschen. Frankfurt (Historisches Museum) 2003.
- 5 Benjamin Vogel. Panorama. Öl auf Leinwand. 2 x (80 x 120). 2004. Ausschnitt.

Klaus-Peter Busse

geb. 1953, Promotion über Cy Twombly, Habilitation über den Atlas als kunstdidaktischer Handlungsapparat, Studiendirektor an dem Hellweg-Gymnasium in Wattenscheid, Fachleiter für Kunst am Studienseminar in Hagen, seit 1999 Professur für Kunstdidaktik an der Universität Dortmund, Mitherausgeber der BDK-Mitteilungen.

Bisher in dieser Reihe erschienen:

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht –
Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen
Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 3-9808985-4-7

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung
in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem
didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte
der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration
und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 3-937816-06-2

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen
Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 3-937816-10-0

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 3-937816-11-9

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden.
Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 3-937816-12-7

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik
zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es
bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.
Heft 9. 2005. ISBN 3-937816-15-1

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten.
Heft 10. 2005. ISBN 3-937816-20-8

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.
Heft 11. 2005. ISBN 3-937816-19-4

Balkenhol, Bernhard: *art unrealized* – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.
Heft 12. 2006. ISBN 3-937816-21-6

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.
Heft 13. 2006. ISBN 3-937816-32-1

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten
Heft 14. 2006. ISBN 3-937816-33-X

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 15

ISBN 978-3-937816-38-8

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2007

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg.



Kunstpädagogische Positionen 15/2007

ISBN 978-3-937816-38-8 ISSN 1613-1339