



03 Essay: The Next Art Educator *Torsten Meyer*

09 Es geht auch anders!
Sara Burkhardt,
Alexander Henschel,
Carmen Mörsch, Marcus
Ray Recht, Andrea
Sabisch, Ina Scheffler,
Nora Sternfeld, Manuel
Zahn

Mit grafischen
Illustrationen von *Natalie*
Andruszkiewicz

27 Vorteil
Kunsthochschule
Kito Nedo

39 Zwischen Kunst und
Pädagogik
Lukas Sonnemann

41 Kritik ist schön,
macht aber Arbeit
Raphael Dillhof

43 陰府 (Shady
Mansion) *Julia Moritz*

47 It's (Not) A Material
World
Julia Mummenhoff

51 „Schön bist du,
schön doof.“
Sarah Khan

55 Auf Nachtschicht
Julia Mummenhoff

57 Mach es zu deinem
Projekt
Beate Anspach und
Johannes Klever

61 Reading List

29 Fotoessay *Jáno*
Möckel



Torsten Meyer

Leitmotiv für die folgenden Überlegungen ist die Vermutung eines sehr grundsätzlichen Wandels der Betriebsbedingungen für Gesellschaft, der mit einer grundsätzlich veränderten Medienkultur zusammenhängt und weitreichende Folgen hat. In epistemologischer Tradition gehe ich davon aus, dass kaum etwas so große Bedeutung für die Strukturen einer Gesellschaft, die Formen einer Kultur und die Ordnung der Wissensproduktion hat wie die jeweils „geschäftsführenden“ Verbreitungsmedien. In diesem Sinn macht zum Beispiel auch der Soziologe und Kulturtheoretiker Dirk Baecker in seinen *Studien zur nächsten Gesellschaft* soziologische Entwicklungen an Aufkommen und Gebrauch bestimmter Medientechnologien fest: Die Einführung der Sprache konstituierte die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die moderne Gesellschaft und die Einführung des digital-vernetzten Computers wird die „nächste Gesellschaft“ konstituieren. Diese „nächste Gesellschaft“ wird eine nächste Wirtschaft hervorbringen, eine nächste Politik, eine nächste Wissenschaft, eine nächste Universität, eine nächste Schule und eine nächste Kunst.¹ Die Formulierung einer *Next Art Education*², an die sich der Titel dieses Textes anlehnt, ist dem Versuch geschuldet, an die Vermutung einer nächsten Gesellschaft mit der Frage nach adäquaten Reaktionen im Feld der Verkoppelung von Kunst und Bildung anzuschließen.

The Global Contemporary

Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst. Im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert öffnet ein deutlich erweiterter Kunstbegriff den Gegenstand künstlerischer Aktivität über die traditionellen Grenzen des Fachs hinaus weit in den medienkulturellen Alltag, ins transdisziplinäre Wissenschaftliche und ins globale Soziale hinein. In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik. Einen transzendentalen Bezugspunkt, um den herum das spezifisch Fachliche der Kunst organisiert werden könnte, gibt es nicht mehr. Nicht im Ideal der eurozentrischen Klassik und auch nicht mehr in der Reinheit des ungestörten White Cubes. Kunst findet statt im Global Contemporary. Im Hier und Jetzt und auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen einer zunehmend globalisierenden Welt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Chance auf eine „eigenständige künstlerische Entwicklung“, die sich Studierenden der Kunstpädagogik im Kontext der Ausbildung an einer Kunsthochschule (im vermuteten Gegensatz zur Ausbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule) bietet, unter eventuell neuen Vorzeichen zu interpretieren ist.

1 Vgl. Dirk Baecker (2007): *Studien zur nächsten Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7.

2 Vgl. Torsten Meyer: *Next Art Education. Kunstpädagogische Positionen*, Heft 29., Hrsg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm, Hamburg/Köln/Oldenburger 2013

The New Artist

Die erste Generation von Ureinwohnern der nächsten Gesellschaft – man könnte sie mit einer schon länger zirkulierenden, nun aber in zweiter Genera-

tion alltagskulturell wirklich relevant gewordenen Metapher *Digital Natives* nennen – ist in den Kunsthochschulen und Universitäten angekommen. Sie verbindet zwar kein erkennbarer Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Lyotards *Postmodern Condition* (1979) nun als *Post-Digital Condition*³ gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen hinaus. Das hat eine in vielen Aspekten postironische Haltung gegenüber fachlichen Traditionen und Selbstverständlichkeiten zur Folge, die zu vielerlei Missverständnissen führen kann. Dieser *Internet State of Mind* (Carson Chan) verändert nicht nur die Kunst und wie sie inszeniert und rezipiert wird, sondern v. a. auch die (Selbst-)Konzepte dessen, was ein „Künstler“, eine „Künstlerin“ ist, und wie sich diese auf Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und auf die Tradition der Kunst beziehen.

Curatorial Turn

Dieses neue Verständnis von Künstler*in trifft sich mit dem, was seit ein paar Jahren als *Curatorial Turn* im professionellen Kunstdiskurs, aber bei weitem noch nicht in angemessenem Ausmaß in den Schulen ebenso wie in vereinzelt universitären kunstpädagogischen Instituten angekommen ist und nicht nur den Kontext der Kunst, sondern damit vor allem auch den bildenden Wert der Kunst verschoben hat. Meine Überlegungen zu diesem Punkt⁴ verdanken sich dem unkonzentrierten Lesen eines Textes im Heft Nr. 86 der *Texte zur Kunst*: „The Curators“. Der Soziologe Heinz Bude schreibt dort unter der Überschrift „Der Kurator als Metakünstler“ über das gewandelte Verständnis des Kuratierens im aktuellen Diskurs der Kunst.⁵ Während Bude am Beispiel Hans Ulrich Obrists erläutert, wie die/der Kurator*in nach dem *Curatorial Turn*⁶ als eine Art Metakünstler*in in oder an seinen/ihren Kurationen den Diskurs der Kunst versammelt, glitt ich gedanklich ab und fragte mich parallel, ob dieses gewandelte Verständnis des Kuratierens und der damit befassten Personen nicht ebenso gelten könnte oder gelten müsste für das Verständnis der Kunstlehrer*innen und des Kunstlehrens im Allgemeinen. Lassen wir für den Moment einmal außen vor, was das aus bildungstheoretischer Perspektive genau ist, *die Kunst*, und fragen, in welcher Beziehung die/der Kunstlehrer*in zur Kunst steht. Oder stehen könnte. Fragen wir zum Beispiel ausgehend von der Berufsausbildung: Sind Kunstlehrer*innen Produzent*innen von Kunst? Müssen oder sollten sie an einer Kunsthochschule studiert haben, zusammen mit anderen „freien“ Künstler*innen in einem professionellen Umfeld? Oder sind sie Konsument*innen, Rezipient*innen der Kunst? Also (nur) Amateur*innen, (aber immerhin) Liebhaber*innen der Kunst (und dürften also auch an wissenschaftlichen oder pädagogischen Hochschulen studiert haben)? Aus Perspektive ihrer Schüler*innen sind Kunstlehrer*innen vor allem Gatekeeper. Sie wachen über den Zugang der Kunst zum Bewusstsein ihrer Schüler*innen. Das können sie zum Beispiel tun, indem sie als Produzent*innen beispielhafte Rollen-Modelle geben: *Seht her,*

³ Dank an Konstanze Schütze für diese Formulierung.
⁴ Die folgenden Überlegungen sind bereits an anderer Stelle veröffentlicht: Torsten Meyer: „Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): *What's Next? Band II: Art Education*, München: kopaed 2015, S. 220–222.
⁵ Heinz Bude: „Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HÜO“, in: *Texte zur Kunst*, Nr. 86, Juni 2012, S. 108–119; <https://www.textezurkunst.de/86/der-kurator-als-meta-kuenstler/>. Alle folgenden, nicht anders gekennzeichneten Zitate entstammen diesem Text.
⁶ Paul O'Neill: „The Curatorial Turn. From Practice to Discourse“, in: Judith Rugg/Michèle Sedgwick (Ed.): *Issues in Curating Contemporary Art and Performance*, Bristol/Chicago 2007, S. 13–28.

so kann man sich zur Kunst verhalten. Und das können sie so ähnlich tun als Konsument*innen und Liebhaber*innen. Beides spielt sicherlich eine Rolle in den bekannten Konzeptionen der Kunstpädagogik. Darüber hinaus gibt es aber nach klassisch modernem Verständnis noch andere Gatekeeper im System Kunst: Händler*innen, Sammler*innen, Kurator*innen und Kritiker*innen. Welche dieser Funktionen kommt einem zeitgemäßen Verständnis von Kunstlehre nahe?

Heinz Bude interessiert sich vor allem für Kuratoren*innen und Kritiker*innen. Denn diese beiden Akteure haben klassischerweise sehr unterschiedliche Aufgaben. Kurator*innen sind „Verwalter des Pantheons“. Sie pflegen das kulturelle Erbe und sorgen dafür, dass es unbeschadet durch die Zeit transportiert wird. Sie vertreten die „Position des Museums, der Hierarchie und der Tradition“. Kritiker*innen hingegen wollen den „Streit unter den Zeitgenossen“, sie intervenieren, mischen sich ein und pochen auf Aktualität. Hier stehen, wie Bude formuliert, die „Positionen der öffentlichen Institution“ und die des „intellektuellen Marktes“ in Widerstreit. Es ist etwas anderes, „Geschichte in Tradition zu verwandeln“ als „der Gegenwart eine Richtung zu geben“. Dieser Gegensatz zwischen Kurator*innen und Kritiker*innen lässt sich direkt auf den Arbeitsplatz von Kunstlehrer*innen übertragen. Zum einen ist, soziologisch betrachtet, die Schule als „öffentliche Institution“ einer jener Orte (wie auch das Museum), deren expliziter Zweck es ist, den Kommunikationsprozess am Laufen zu halten, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt. Das, was eine Kultur von der anderen unterscheidet, wird durch Institutionen wie die Schule aufrechterhalten. Es geht um die Weitergabe von als kulturell bedeutsam erachteten Inhalten, um die Tradition dessen, was sich kulturell bewährt hat und deshalb als des Bewahrens wert angesehen wird. Mit ihren Schulen bewahren und bewahren sich Kulturen. Zum anderen hat Schule aber auch mit dem „Streit der Zeitgenossen“ zu tun. Grundsätzlich. Schule hängt fundamental zusammen mit dem Neuen, Ungewissen, Unvorhersehbaren, mit dem Möglichen. Hier wird gelernt für eine Teilhabequalifikation an einer Gesellschaft, die es im Moment noch gar nicht gibt. Schule ist also auch die Institution, an der die Vergangenheit mit der Zukunft in Berührung kommt, eine Schnittstelle zwischen kultureller Tradition und Innovation, an der die Vor-Schriften der Kultur immer wieder mit den aktuellen (und absehbar zukünftigen) Realitäten abgeglichen werden müssen.

Kanon

Heinz Bude berichtet nun von der Ineinssetzung von Kurator*in und Kritiker*in in der Person Hans Ulrich Obrists (zum Beispiel. Ebenso denkbar für Bude wären Jens Hoffmann oder Okwui Enwezor). Obrist wird als Kurator *und* Kritiker vorgestellt, der auf dem Feld der internationalen Gegenwartskunst aktiv ist, den „Ort des Museums“ verlassen hat und den „Streit zwischen den Zeitgenossen“ auf eine neue Ebene bringt, indem er das Sprechen über den „current moment“ zur (künstlerischen) Praxis (des Diskurses) erklärt. Dieser Kurator ist also nicht mehr „Verwalter des Pantheons“, der – seinen etymologischen Wurzeln (*lat. cura*: „Sorge, Fürsorge, Pflege, Aufsicht“) gemäß – das kulturelle Erbe *pflegt* und sich um Tradition *sorgt*, sondern nach dem

Curatorial Turn eher ein Kurator, der den Diskurs *pflegt*, indem er für Diskussion *sorgt*.

Ist das analog denkbar für Kunstlehrer*innen? Kunstlehrer*innen, die den Diskurs *pflegen*, indem sie für Diskussion *sorgen*? Wäre zum Beispiel – ich paraphrasiere Bude – denkbar, dass das entscheidende Kriterium für die Evidenz eines in dieser Weise kuratorisch gedachten kunstpädagogischen Projekts nicht mehr die „Beglaubigung des Kanons“ (oder konkret: Lehrplans, Bildungsstandards) ist, sondern die „Kontextstimmigkeit“ der pädagogischen Inszenierung? Was wären dann die Kontexte, die die Stimmung vorgeben? Kontext im Sinne eines kunstgeschichtlichen Kanons oder eines Sets an künstlerischen Verfahrensweisen ist nach dem *Curatorial Turn* gerade nicht gemeint. Den Kontext bildet hier vielmehr ein weltweiter Diskurs der Kunst, der sich mit dem wirklichen Leben in der global gewordenen Polis auseinandersetzt. Die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen das Publikum der Kuratoren*innen (wie die Schüler*innen der kuratorisch gewendeten Kunstlehrer*innen) sich bilden sollen, sind in den Horizont und Kontext der multidimensional vernetzten Weltgesellschaft gestellt, in der Kontrolle über die globale Lebenswirklichkeit nur zu erlangen ist in Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität.⁷

Die Frage nach dem Kontext wirft sofort die – wenn es hier auch um den Kontext Schule und damit das Schul-Fach Kunst geht, sehr wesentliche – Frage nach der Fachlichkeit auf. Denn mit dem *Curatorial Turn* kommt ein verändertes Verständnis des Fachlichen ins Spiel. Das ist die zweite Implikation des Weiterdenkens des *Curatorial Turn* in die Kunstpädagogik. Mit der Wende der Kurator*in (und der Kunstlehrer*in) von der Verwalter*in des Erbes hin zur Initiator*in des Diskurses ist ein sehr deutlich erweiterter Begriff von Kunst verbunden. Das hier unausgesprochen zugrunde gelegte Konzept einer Kunst, die das „Gefängnis ihrer Autonomie“⁸ verlassen hat, entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivitäten – wie

Bude schreibt – „bis in die Mode, ins alltägliche Sprechen und ins wissenschaftliche Experimentieren hinein.“ Die Zuständigkeiten für das Wahre, Schöne und Gute sind unklar geworden. Mit der postautonomen Konzeption geht ein konsequentes Weltlichwerden der Kunst einher. Und zugleich geht mit kultureller Globalisierung ein konsequentes Weltweitwerden⁹ der Kunst einher. Einen transzendentalen Bezugspunkt für das Fach gibt es – wie oben vorbemerkt – nicht mehr: nicht im Ideal der eurozentrischen Klassik und auch nicht in der Reinheit des ungestörten *White Cubes*. Kunst findet statt im *Global Contemporary*. Im Hier und Jetzt und auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen. Das ist der Kontext.

Metakünstler*innen

Der Wechsel von der die Einzelkünstler*innen „huldigenden Individual- zur problematisierenden Kollektivpräsentation“ hat einen *Shift* von der Künstler*in zur Kurator*in (nun auch als *role model* für Kunstlehrer*innen) zur Folge. Bude nennt Kurator*innen (mitdenken: Kunstlehrer*innen) in Anlehnung an John Miller Metakünstler*innen¹⁰, insofern sie „Allesfresser“ des wissenschaftlichen, politischen und künstlerischen Wissens werden. Kurator*innen werden dabei in dem Maße selbst Künstler*innen,

⁷ Vgl. Torsten Meyer: „Next Art Education. Erste Befunde“. In: Johannes M. Hedinger/Torsten Meyer (Hrsg.): *What's Next? Kunst nach der Krise*. Berlin: Kadmos 2013, S. 377–384.

⁸ Vgl. Dirk Baecker/Johannes M. Hedinger: „Thesen zur nächsten Kunst“. In: Johannes M. Hedinger/Torsten Meyer (Hrsg.): *What's Next? Kunst nach der Krise*. Berlin: Kadmos 2013, S. 35–38, 37.

⁹ Zum „Weltweit-Werden“ vgl. Jacques Derrida: *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001, S. 11.

¹⁰ Vgl. John Miller: „The Show You Love to Hate. A Psychology of the Mega-Exhibition“, in: Reesa Greenberg/Bruce W. Ferguson/Sandy Nairne (Ed.), *Thinking About Exhibitions*. London 1996, S. 269–275.

wie sie die Kunst als einzige relevante Systemreferenz hinter sich lassen. Und Kunstlehrer*innen werden analog in dem Maße (wieder) zu (Meta-)Künstler*innen, wie sie ihr Fach als einzig relevante Systemreferenz hinter sich lassen. Kurator*innen des aktuellen globalen Ausstellungswesens (und analog Kunstlehrer*innen nach dem *Curatorial Turn*) müssen nicht nur Künstler*innen sein, sondern außerdem auch Anthropolog*innen, Reporter*innen, Soziolog*innen, Epistemolog*innen, Semiolog*innen, Pädagog*innen, NGÖler*innen, Beobachter*innen des Internets und vor allem Projektmacher*innen. Kurator*innen bedienen „eine globale Öffentlichkeit mit Vorstellungen transformativer Modi, mit Ideen humaner Stile oder mit Methoden gefährlicher Begegnung“. Das ist analog lesbar für den Job der Kunstlehrer*innen: eine heranwachsende Generation von Menschen mit *Vorstellungen transformativer Modi*, mit *Ideen humaner Stile* und mit *Methoden gefährlicher Begegnung* – kurz: mit dem, was im engeren Sinn mit dem Wort *Bildung* gemeint ist – zu bedienen.

Kunstlehrer*innen nach dem *Curatorial Turn* stelle ich mir vor als Inszenierer*innen von (aktueller) Kunst als „Lernumgebung“. Sie agieren – sofern entsprechend ausgebildet – in den Schulen als Repräsentant*innen einer „postautonomen, sich ins Soziale ergießenden und das Politische berührenden Kunst“ – verstanden als Dauerreflexion auf die Produktion von Bedeutung in Form von Bildern, Begriffen, Gesten und Metaphern, die um die Welt gehen und unsere Zeit in Gedanken zu fassen suchen. Sie zeigen durch ihre Interventionen, Arrangements und Interpretationen der (produzierenden und reflektierenden) künstlerischen Aktivitäten in ihren Klassenzimmern vor dem Hintergrund der aktuellen künstlerischen Aktivitäten auf dem Planeten, „womit man beginnen, was man ausrichten und wohin man gehen kann“. Sie machen die epistemologischen, ethischen, politischen Dimensionen der Kunst im Kontext der globalen Lebenswirklichkeiten diskutierbar, damit – verstehen wir das als allgemeine Formulierung des Ziels einer durch Kunst ermöglichten Bildung – „Alternativen sichtbar, Äquivalente denkbar und Anschlüsse machbar werden.“

Ich bin sicher: Bei den meisten Kolleg*innen renne ich damit offene Türen ein. Sie praktizieren ihr Kunstlehren ohnehin so ähnlich. Selbst in den allerbildungsbürgerlichsten Gymnasien wird sich keine Kolleg*in im 21. Jahrhundert ernsthaft als „Verwalter des Pantheons“ verstehen wollen. (Als Verwalter*in von fachspezifischen Verfahrenstechniken vielleicht doch hier und da.) Dennoch wird es Einspruch geben: zu viel Bürde, zu viel Schwere, zu wenig Zeit in zwei Stunden pro Woche, zu wenig Möglichkeiten wegen all der Rahmenbedingungen usw. Klar. Was ich nebenher dachte, als ich Heinz Budes Text las, hätte weitere Folgen, über das Schulfach hinaus, über die anderswo weitergeschrieben werden muss. Es ginge um grundsätzliche Projektorientierung, um unsicheres Terrain für die Lehre, um ein anderes Grundverständnis von Lehre überhaupt, um die Veränderung schulischer Rahmenbedingungen, Auflösung der Fächergrenzen, der Fachlichkeiten aus den vergangenen Jahrhunderten usw. und um die grundsätzliche Überzeugung, dass es das, was es an der Kunst zu lernen gibt, vor allem an der aktuellen Kunst zu lernen gibt.

Bildung

Für die Ausbildung dieser Fachleute, dieser *Metakünstler*innen*, braucht es Institutionen, die sich auf der Höhe des professionellen

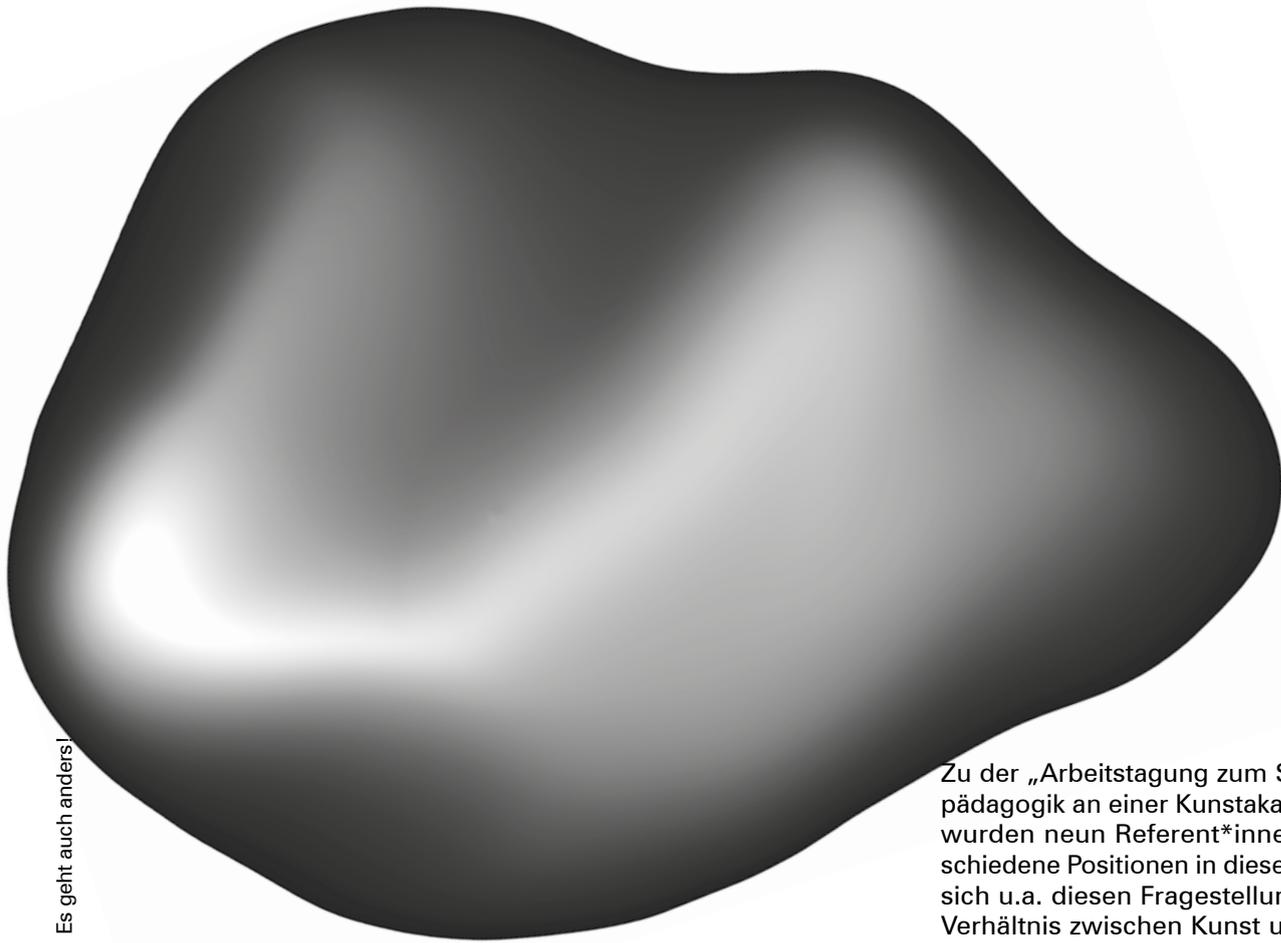
Diskurses bewegen und durch ihr vielfältiges Lehrpersonal in die weltweiten Vernetzungen des Global Contemporary verwickelt sind. Das kann sowohl eine Kunsthochschule sein, wie auch eine wissenschaftliche Hochschule. Letztere würde naturgemäß den Zugang zu einem breiten Feld von – gerade in ihrer Breite relevant gewordenen – Bezugswissenschaften erleichtern. Erstere bietet den deutlich breiteren und vielfältigeren Zugang zum professionellen Diskurs der Kunst. Das Ideal besteht möglicherweise in einer geschickten Kombination, in eventuell neuen Allianzen zwischen den Teildisziplinen – zum Beispiel wie sich nach dieser Lektüre aufdrängt *Art Education* und *Curatorial Studies* in unmittelbarer Nachbarschaft – und in Lehrenden, die den einen in den anderen Diskurs übersetzen können. Das setzt einiges voraus. Vor allem an hochschulinterner Kommunikation.

Dr. phil. Torsten Meyer ist Professor für Kunst und ihre Didaktik, Schwerpunkt aktuelle Medienkultur an der Universität zu Köln. Er studierte Erziehungswissenschaft, Soziologie, Philosophie und Kunst an den Universitäten Lüneburg und Hamburg sowie der HFBK Hamburg.

Überarbeitete und erweiterte Form des Beitrages zur Arbeitstagung am 26. Oktober 2018, basierend auf dem Text: „Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“, zuerst erschienen in: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): *What's Next? Band II: Art Education*. München, 2015.

Es geht auch anders!

Aber wie? Über die Rolle der Kunstpädagogik diskutierten die geladenen Referent*innen *Sara Burkhardt, Alexander Henschel, Torsten Meyer, Carmen Mörsch, Marcus Ray Recht, Andrea Sabisch, Ina Scheffler, Nora Sternfeld und Manuel Zahn* auf einer Tagung im Oktober an der HFBK



Es geht auch anders!

Zu der „Arbeitstagung zum Selbstverständnis der Kunstpädagogik an einer Kunstakademie“ am 26. Oktober 2018 wurden neun Referent*innen eingeladen, die sehr verschiedene Positionen in diesem Themenfeld vertreten und sich u.a. diesen Fragestellungen widmeten: Wie ist das Verhältnis zwischen Kunst und Kunstpädagogik zu definieren? Wie und von wem kann der kunstpädagogische Arbeitsbereich an einer Kunstakademie am sinnvollsten wahrgenommen werden? Und warum sollte die Lehramtsausbildung „Bildende Künste“ an einer Kunsthochschule verankert sein (oder auch nicht)?

Die Tagung verfolgte das Ziel, eine vertiefende Diskussion über die Rolle der Kunstpädagogik an einer Kunstakademie zu führen und wichtige Impulse für den Studiengang zu erhalten. Das Lerchenfeld veröffentlicht – im Anschluss an den Essay von Torsten Meyer – auf den kommenden Seiten die Tagungsbeiträge der Referent*innen.

Den Filmmitschnitt der gesamten Tagung finden Sie unter: www.hfbk-hamburg.de

Illustration: *Natalie Andruszkiewicz*

Arbeit an den Schnittstellen *Sara Burkhardt*

Eine Kunsthochschule ist eine künstlerische wie auch eine wissenschaftliche Institution.

Die Handlungsfelder der Hochschule, sei es in Kunst, Design oder Wissenschaften, werden in all ihrer Komplexität durch einen interdisziplinären Diskurs bestimmt – so schwer dieser auch zu bewerkstelligen sein mag. Immer wieder müssen Studierende und Lehrende unterschiedlicher Fachgebiete in der Kommunikation miteinander einen Schritt zurücktreten, die Perspektive wechseln, sich neu begegnen und hierbei Gewohnheiten ablegen oder Konventionen ignorieren. Diese Bewegungen im Denken sind unverzichtbarer Teil von Bildung an einer Kunsthochschule.

Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen handeln an den Schnittstellen. Sie wirken vermittelnd, sie übersetzen, stellen Fragen und erfinden Methoden für Kommunikation und Veränderung von Wahrnehmungsmustern. Sie befinden sich in einem produktiven Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik. Hiervon kann eine Kunsthochschule profitieren, sie muss aber auch die notwendige strukturelle und personelle Basis bieten, um ihre Lehramtsstudierenden zu unterstützen und zu schützen. Für Lehramtsstudierende an einer Kunsthochschule bedeutet die Arbeit in diesem Spannungsfeld auch, in Konflikte zu geraten und ihr Selbstbild in Frage zu stellen. Denn diese Studierenden entwickeln in den Lehrangeboten der künstlerischen Praxis, durch die eigenständige Arbeit im Atelier und die intensive Auseinandersetzung im Plenum eine eigene künstlerische Position. Zugleich erlangen sie didaktische Expertise und entwickeln eine kunstpädagogische Haltung. In beiden Bereichen gilt es, Erfahrungen zu sammeln und Erkenntnisse zu erlangen, so dass eine Koppelung von Kunst und Pädagogik im eigenen Selbstverständnis erfolgen kann, die sich dann wiederum auf entsprechendes zukünftiges Handeln und Denken auswirkt.

Dabei ist an einer Kunsthochschule die Nähe der Kunstpädagogik/-didaktik zur künstlerischen Praxis wie auch zu den weiteren Arbeits- und Forschungsbereichen der Institution zentral. Für Studierende sind die Einsicht in eine Vielzahl künstlerischer Positionen sowie die umfangreichen Erprobungen in Werkstätten und Ateliers unverzichtbare Bestandteile ihres kunstpädagogischen Studiums. Hier wird eine wichtige Grundlage für die spätere Praxis an den Schulen geschaffen, die Bildung künstlerischen Denkens und die Vermittlung einer Sicherheit im handelnden wie auch reflektierenden Umgang mit Kunst. Die Referenzrahmen sind an einer Kunsthochschule komplex, die Bezugssysteme im Fluss. Im Studium sind die Umgebungen, in der Bildung gelingen kann, sowie die Gelegenheiten und Möglichkeiten, die zur Verfügung gestellt werden, prägend. Die Kunsthochschule ist ein Schutzraum, aber auch ein Experimentierfeld, ein Labor und eine Werkstatt. Sie befördert Wachstum, sie inspiriert durch ihre Atmosphäre und das Aufeinandertreffen sehr unterschiedlicher Menschen.

Im Kontext der Kunsthochschule lässt sich in Ansätzen erproben, wie sich Unterricht an Schulen weiter entwickeln lässt. Sie ermöglicht das Experimentieren, die forschende Neugier beim Austesten von Möglichkeiten, indem sie hierfür Zeit und Raum gibt. Kunstdidaktische Forschung an Hochschulen bedarf der Überprüfung unter realen Bedingungen und auch kunstpädagogische Professionalisierung bedarf der schulpraktischen Erprobung. Neben dem Wissen über Kunstunterricht müssen Studierende ausprobieren, wie sich die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse in Un-

Es geht auch anders!

Dezember 2018
Lerchenfeld 46





terrichtsprozesse transformieren lassen. Dies ist ein mühseliger, aber elementarer Lernprozess. **11**

Ein Lehramtsstudium mit dem Fach Kunst kann an einer Kunsthochschule wie auch an einer Universität gelingen und auf den späteren Beruf vorbereiten. Die Institutionen ermöglichen jedoch unterschiedliche Schwerpunktbildungen. Während an Kunsthochschulen die künstlerische Praxis zentraler Knotenpunkt ist, ermöglicht die Universität ein breites Spektrum an wissenschaftlichen Disziplinen und ein Studium „unter einem Dach“. Der Wechsel zwischen den Institutionen, falls das zweite Fach an einer Universität studiert wird, wird von Studierenden an Kunsthochschulen häufig als zeitraubend und energieaufwändig empfunden. Gleichzeitig ermöglicht er einen Perspektivwechsel und fördert die Souveränität im Umgang mit unterschiedlichen Institutionen und Ansprüchen. Vorteil der Kunsthochschule ist die Qualität und Intensität des künstlerischen Studiums sowie die kontinuierliche Selbstverständlichkeit und Professionalität, mit der hier künstlerisch-gestalterische Fragestellungen behandelt werden. Es bedarf keiner Legitimation, es herrscht Einigkeit bezüglich der Relevanz von Kunst und Design. Dies stärkt zukünftige Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer in ihrem Selbstverständnis und gibt ihnen die notwendige Souveränität in Bezug auf das eigene Tun, als unerlässliche Basis für die spätere Tätigkeit im Beruf.

Dr. phil. Sara Burkhardt ist Professorin für Didaktik der bildenden Kunst an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. Sie studierte an der HBK Braunschweig, wo sie ihre Staatsexamen ablegte und 2006 mit *Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln* promovierte. Von 2010 bis 2014 war sie Juniorprofessorin für Kunst und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt neue Medien an der Technischen Universität Dresden. Seit 2008 ist sie Mitherausgeberin der Fachzeitschrift *Kunst + Unterricht*.



Kunstpädagogische Komplexität und ihre Inszenierung im Lehramtsstudium zwischen Kunsthochschule und Universität *Alexander Henschel*

Schulbezogene Kunstpädagogik gewinnt an Komplexität.¹ Komplexität wirkt auf *institutioneller Ebene*, etwa an der Grundschule, an der die Eindeutigkeit des Gegenübers von Lehrer*in und Schüler*innen zugunsten einer vielfältigen Konstellation unterschiedlicher Akteur*innen (etwa Inklusionskräfte, Eltern und Schulbehörden) zunehmend

- aufgelöst wird. Komplexität muss auf *gesellschaftlicher Ebene* wirksam werden, muss sich gerade im Kunstunterricht als migrationsgesellschaftliche, körperliche wie sexuelle Pluralität abbilden können. Und sie wirkt auf *fachdidaktischer Ebene*, auf der künstlerische Denkweisen der Unbestimmtheit, didaktische Denkweisen der Adressat*innen und Zielorientierung sowie wissenschaftliche Denkweisen theoriegeleiteter Reflexion in ein nicht auflösendes Spannungsverhältnis gesetzt werden müssen.
- ¹ Bezogen auf den Mathematiker und Philosophen Gotthard Günther verstehe ich unter dem Begriff der Komplexität ein nichtauflösendes Nebeneinander sich widersprechender Logiken, das über binäre Dialektikkonzepte hinaus geht. Vgl. Gotthard Günther: „Strukturelle Minimalbedingungen einer Theorie des objektiven Geistes als Einheit der Geschichte“ [1968], in: ders.: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*, Bd. 3. Hamburg: Felix Meiner 1980, S. 136–181.

Ein kunstpädagogisches Studium muss den Umgang mit Komplexität auf diesen Ebenen trainieren – weniger im Sinne eines harmonisierenden Komplexitätsmanagements, eher im Sinne einer Inszenierung, die Konflikte zwischen widersprüchlichen Denkweisen, Interessen und Haltungen ins Licht setzt. Für ein solches Training in Komplexität ist die Konstellation des Lehramtsstudiums in Hamburg, zwischen Universität und HFBK, die richtige – bestimmte curriculare und (hochschul-)politische Rahmungen vorausgesetzt, im Folgenden exemplarisch skizziert.

So gilt es, die eigene künstlerische Produktion sowie kunstpädagogisches Denken in ein Verhältnis zu *gesellschaftlichen Bedingungen* zu setzen. Dazu gehört das Wissen darum, dass nicht nur *im*, sondern auch *durch* Kunstunterricht gesellschaftliche Differenzlinien und daran gekoppelte Ungleichheitsverhältnisse aufgerufen werden. Soziale Differenz wird etwa wirksam in der Dominanz eurozentrischer Bildbegriffe, im Urteil darüber, wer oder was „schön“ sei oder in (nicht-)normalisierten Familienbildern. Komplex ist eine daraus abzuleitende diskriminierungskritische Kunstpädagogik nicht nur wegen ihres Fokus auf gesellschaftliche Pluralität, sondern auch, weil die notwendige Perspektive auf das je eigene Verwickeltsein in Strukturen der Ungleichheit einer selbstreflexiven Einstellung bedarf, die nur kollektiv gelingen kann.²

Für die curriculare Inszenierung *fachdidaktischer Komplexität* ist es ein zu bewahrender Vorteil der Hamburger Lehramtsausbildung im Fach Kunst, dass die Studierenden in den Fachklassen der HFBK die Möglichkeit haben, sich als Künstler*in zu verstehen und Handlungsweisen zu internalisieren, die von Unbestimmtheit geprägt sind. Dafür sind räumliche, zeitliche und personelle Rahmungen nötig, die eine

Volluniversität nur schwerlich bieten kann. Dieser Vorteil kann aber ins Gegenteil umschlagen, wenn künstlerischer Autonomieanspruch am Standort der Kunsthochschule absolut und ungebrochen erscheint und sich so zur universitären Erziehungswissenschaft in ein eindeutig-ausschließendes Verhältnis setzt. Es bedarf demnach am Standort der HFBK eines verankerten Curriculums, das, wie Nanna Lüth und Carmen Mörsch schreiben, den Widerspruch zwischen künstlerischer „Ungesteuertheit und Unplanbarkeit einerseits und pädagogischer Operationalisierbarkeit“³

2 Vgl. etwa Paul Mecheril: *Migrationspädagogik*, Hrsg. von Sabine Andresen/Klaus Hurrelmann/Christian Palentien et al. Weinheim/Basel: Beltz 2010, S. 191.

3 Nanna Lüth/Carmen Mörsch: „Queering (next) Art Education: Kunst/Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“, in: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): *What's Next? Art Education*. München: kopaed 2015, S. 188–190.

4 So berichtete eine studentische Teilnehmerin auf der „Arbeitstagung zum Selbstverständnis der Kunstpädagogik an einer Kunstakademie“ am 26.10.2018 von der Strategie einiger Studierender, die eigene Lehramperspektive in den künstlerischen Fachklassen zu verschweigen, um sich nicht Chancen auf Anerkennung als Künstler*in zu verspielen. Die Markierung „Lehramt“ würde dann zum Makel.

andererseits inszeniert. Für Studierende gilt es nicht, die eine Logik gegen die andere ausspielen zu lernen oder um die Aneignung eines harmonisierenden Kompromisses. Es gilt vielmehr, eigene und fremde künstlerische Produktionen aus sich widersprechenden Perspektiven befragen zu können.

Dieses fachspezifische Spannungsverhältnis bildet sich zudem in *institutionellen Konstellationen* ab, über die gleichfalls Wissen vermittelt werden muss. So bedarf es etwa der Kenntnis über historisch gewachsene, gegenseitige Abwertung zwischen systemischen Kunstdiskursen und Diskursen schulbezogener Pädagogik – Abwertung äußert sich in der Marginalisierung des Fachs Kunst an Schulen ebenso wie der Nichtnennung pädagogischer Perspektiven an Akademien.⁴ Verständnis in institutionelle Komplexität – die um politische wie öko-

nomische Perspektiven erweitert werden muss – ist entscheidend, um sich im Berufsfeld Souveränität **13** als Kunstpädagog*in erstreiten und dabei verschiedene Positionen einnehmen zu können.

Aus dieser letzten curricularen Rahmung leiten sich auch (hochschul-)politische Voraussetzungen ab. Entsprechend zum Curriculum braucht es an universitären wie akademischen Standorten der Lehramtsbildung eine sichtbare Darstellung kunstpädagogischer Komplexität. Für den Standort Kunsthochschule und ihr Profil bedeutet das, dass es eines klaren Bekenntnisses für kunstpädagogische Perspektiven bedarf. Wiederum nicht, um die Inszenierung künstlerischer Autonomie auszuschließen, sondern als sichtbares und streitbares Nebeneinander pädagogischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Denkweisen.

Dr. des. Alexander Henschel ist seit 2018 – gemeinsam mit Dr. Marcus Ray Recht – Gastprofessor für Kunstpädagogik an der HFBK Hamburg. Er studierte Erziehungswissenschaft und Philosophie an der Universität Mannheim und Kunstpädagogik an der Burg Giebichenstein, Hochschule für Kunst und Design in Halle (Klassen Una H. Moehrke, Andrea Zaumseil). Er lehrte und forschte an den Universitäten Hildesheim (2008–2010), Oldenburg (seit 2010) und Bremen (seit 2018) und veröffentlichte zahlreiche Texte zu Kunstvermittlung. 2018 promovierte er bei Carmen Mörsch und Paul Mecheril zum Thema „Was heißt hier Vermittlung? Logische Überlegungen und begriffliche Untersuchungen zu einer Kunstvermittlung der Differenz“.

Kunst und Bildung als gegenseitige Unterbrechungen *Carmen Mörsch*

Die Kunsthochschule ist ein zentraler Ort der Fachlichkeit für die Lehramtsausbildung „Bildende Kunst“. Genauso wie es in den anderen Lehramtsstudiengängen neben dem didaktischen auch einen wesentlichen fachlichen Anteil gibt (z. B. sprach- und kulturwissenschaftliches, naturwissenschaftliches, sportbezogenes oder mathematisches Studium oder ein Studium am Musikinstrument), gibt es diesen Anteil auch beim künstlerischen Lehramt. Die Fachausbildung orientiert sich am jeweiligen *State of the Art* der Forschung und der Debatten des betreffenden Faches. Optimistisch ist anzunehmen, dass dieser an den Kunsthochschulen anzutreffen ist. Obwohl es daher auf der Hand liegt, warum es sinnvoll ist, die Lehramtsausbildung „Bildende Kunst“ zumindest zum Teil an der Kunsthochschule zu verankern, wird ihre Legitimität an diesem Institutionstyp immer wieder in Frage gestellt bzw. wird sie gegenüber den künstlerischen Ausbildungsbereichen tendenziell abgewertet.

Dabei haben Kunst und Bildung in ihrer politischen Genealogie viel gemeinsam. Die Entstehung eines modernen Verständnisses von Bildung (und damit auch vom sinnvollen pädagogischen Vorgehen) und von Kunst passiert gleichzeitig: Sie ist jeweils eingeschrieben in das europäische Projekt der Moderne und der Aufklärung,

und damit in das Welt- und Subjektverständnis des bürgerlichen Liberalismus. Damit sind Bildung und Kunst auch Teil der Formation einer kapitalistisch und kolonial verfassten Gesellschaftsordnung und sind entsprechend verstrickt in die Entstehung von wissenschaftlich begründeten rassistischen, klassistischen und hetero-sexistischen Taxonomien.⁵ Bildung und Kunst



5 Ausführlicher hierzu: Carmen Mörsch: „Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der kulturellen Bildung“, In: Nana Eger/Antje Klinge (Hrsg.): *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung*. Bochum/Freiburg: projektverlag, 2015, S. 17–29.

tragen also Potenziale von sozialer Gleichheit, von kollektiver Befreiung und von individueller Selbstartikulation genauso wie von sozialem Ausschluss, von Kolonialität und Disziplinierung mit sich. Sie sind durchdrungen von epistemischer Gewalt und enthalten gleichzeitig das Versprechen, aus Gewaltverhältnissen hinauszuführen. In gewisser Weise sind sie wie Geschwister, die getrennte Wege gehen, aber dabei ihren gemeinsamen Ursprüngen nicht entkommen. Vielleicht ist ihre Begegnung deswegen unangenehm und ist diese Begegnung gleichzeitig von gegenseitigem Begehren geprägt.⁶

Von dieser Überlegung aus wird es möglich, ein produktives Spannungsverhältnis von Kunst und Kunstpädagogik zu skizzieren. Trotz aller Kritiken und Dekonstruktionen des Autonomiekonzepts, die durch künstlerische und kunstwissenschaftliche Positionen seit langer Zeit geleistet werden, gilt das, was „künstlerische Freiheit“ genannt wird – im Sinne von Prozess- und Zieloffenheit, Unplanbarkeit und Kontingenz – als konstitutiv für die Kunstproduktion und als ein wertvolles Gut. Andererseits begründet diese Freiheit schon seit der Entstehung des Kunstfeldes und bis heute ein ambivalentes Verhältnis der Kunst zur Frage nach ihrer gesellschaftlichen Relevanz. Autonomie bietet keine befriedigende Antwort auf deren Elitismus; Kunst ist selbst Teil von epistemischen Gewaltverhältnissen. Soziale Ausschlüsse im Kunstfeld sind in dieser Perspektive keine unliebsamen Zufälle oder Unfälle, sondern sie sind diesem Feld immanent. Der Anspruch der Autonomie wird entsprechend durch eine permanente Verdrängungsarbeit aufrechterhalten – verdrängt wird die Frage, wem die vermeintliche Freiheit von Nützlichkeit eigentlich nützt.

Bildungsarbeit wiederum ist zunächst einmal das Gegenteil von frei – sie steht in der gesellschaftlichen Verantwortung und hat die Aufgabe und das Ziel, so-

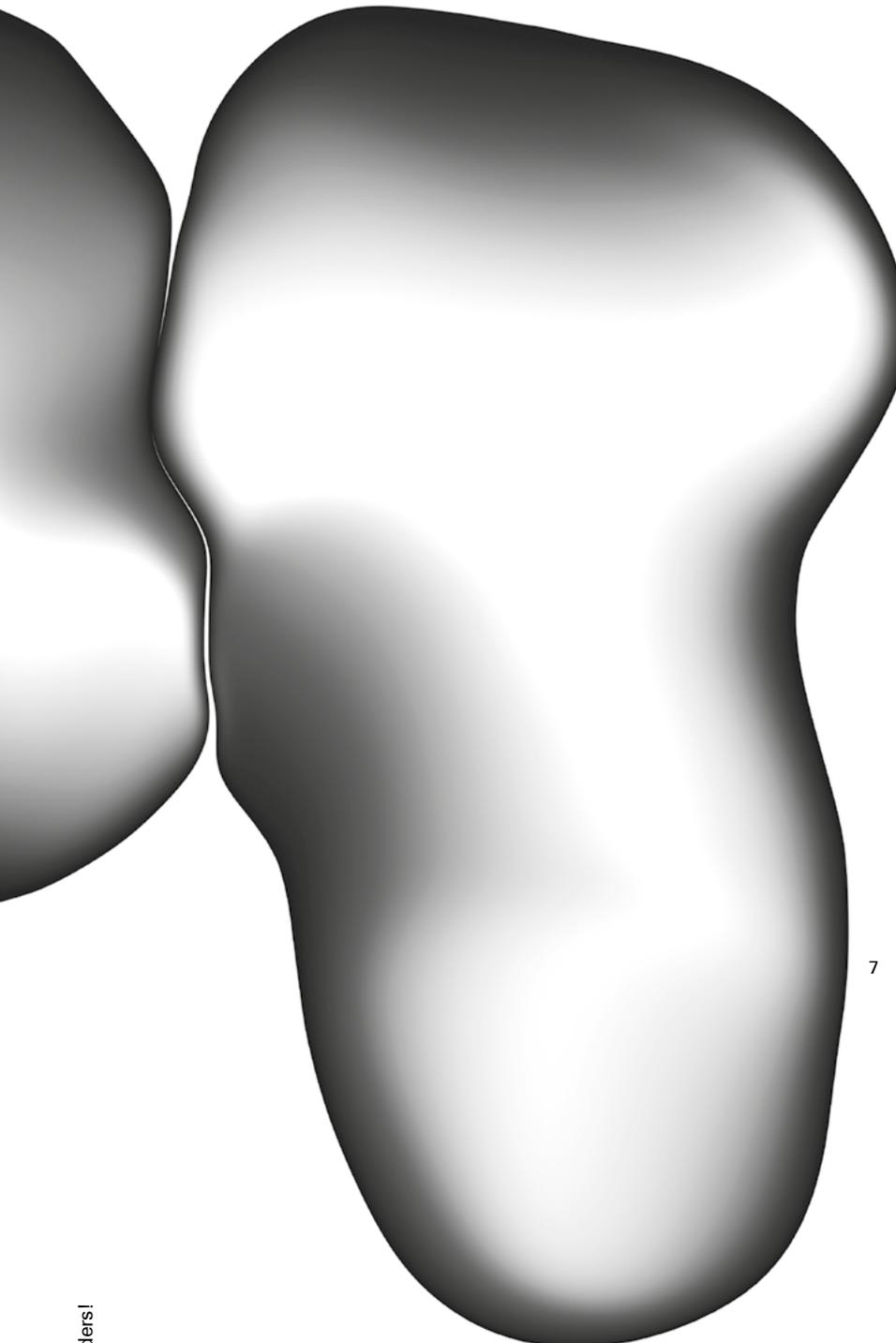
zialen Ausschluss zu bekämpfen und auszugleichen. Der Verweis auf ihre Nützlichkeit ist ihr wichtigstes Legitimationsnarrativ. Dabei gerät wiederum schnell die ihr ebenfalls innewohnende, ebenso konstitutive Kontingenz, Prozessoffenheit und Unsteuerbarkeit aus dem Blick. Besonders die formale Bildung – und um diese geht es beim kunstpädagogischen Lehramt – opfert ihre eigene, für ihr Gelingen unabdingbare Autonomie einem Paradigma von möglichst restloser Planbarkeit, Überprüfbarkeit und Kontrollierbarkeit. Verdrängt wird auch hier die Tatsache, dass soziale Ausschlüsse für Bildung ebenso immanent sind wie für die Kunst.

Beide Felder haben zudem gemeinsam, im Sinne bürgerlicher Distinktion, ihr Eingebettetsein in kapitalistische Verwertungsverhältnisse und ihre ökonomische Dimension auszublenden. Beide haben aber damit verbunden auch gemeinsam, dass sich in ihnen eine starke Tradition der Selbstkritik (Institutionskritik) entwickelt hat und dass sie kontinuierlich durch Emanzipationsbewegungen angeeignet und eingefordert wurden und werden.

Wenn es möglich wird, die gemeinsamen Ursprünge und Problemstellungen sowie die Produktivität der Unterschiede in den Zugängen beider Felder wahrzunehmen, wird es möglich, das Verhältnis von Kunst und Kunstpädagogik als gegenseitiges Korrektiv

⁶ Zum Begehren nach der Pädagogik im Kunstfeld vgl. Paul O'Neill/Mick Wilson (Ed.): *Curating and the educational Turn*. London: Open Editions, 2010. Kritisch dazu aus der Perspektive der Kunstvermittlung vgl. Beatrice Jaschke und Nora Sternfeld (Hrsg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant, 2012

und als ein Sich-gegenseitig-in-Bewegung-und-in-Unruhe-Halten zu denken – dann könnten sie dazu beitragen, die hegemoniale Verfasstheit der anderen zu unterbrechen. Die Voraussetzung dafür ist jedoch die Bereitschaft, beide als hegemoniekritische Praxen und in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander zu entwerfen.



Damit ein solcher Entwurf überhaupt entstehen kann, könnten sich alle Studierenden an einer Kunsthochschule, unabhängig davon, welchen Schwerpunkt sie gerne wählen wollen, im ersten Jahr intensiv mit den Verwandtschaftsverhältnissen von Kunst und Bildung beschäftigen. Ästhetische Theorien und Beiträge aus der Bildungsphilosophie könnten sie zusammen lesen. Genauso sollten Kunst- und Bildungssoziologie, Hegemonietheorie, feministische und queere, postkoloniale und dekoloniale Studien und kritische Historiografien von Kunst und Bildung Bestandteil dieses Basis-Curriculums aller Studierenden an einer Kunsthochschule sein. Dabei würden die gemeinsamen Aspekte von zeitgenössischen Praktiken wie auch der politischen Genealogie der Kunstproduktion und der Bildungsarbeit (Stichworte Performativität, Kontingenz, Arbeit an Repräsentation, Ermächtigung, aber eben auch epistemische Gewalt, Ausschluss und Disziplinierung sowie Marktförmigkeit) in den Fokus der intellektuellen wie auch der künstlerisch-pädagogisch-praktischen Beschäftigung geraten. Die gewohnten binär-oppositionellen Hierarchisierungen von Kunst und Kunstpädagogik würden als ein Symptom der oben benannten Verdrängungsprozesse verstehbar werden und könnten ad acta gelegt werden. An ihre Stelle würde ein Ausloten von komplexeren und damit auch für die Auseinandersetzung lohnenderen Spannungsverhältnissen von Kunstproduktion und Bildungsarbeit mit und in den Künsten treten.

Erst nach einer solchen Grundbildung – im Sinne einer praxisgesättigten Theorie und einer theoriegesättigten Praxis und im Sinne einer diskriminierungskritischen Alphabetisierung,⁷ welche zu einem analytischen Verhältnis bezüglich der eigenen Position im sozialen Raum und zu den Berufs- und Arbeitsfeldern befähigte – würden Studierende entscheiden, ob sie den Weg des künstlerischen Lehramts oder des Kunststudiums ohne Lehramtsorientierung einschlagen möchten. Denn im Moment werden diese doch existentiellen Entscheidungen auf der Basis von unhinterfragten Vorannahmen getroffen, die hegemonialen Konzepten von Kunst und Kunstpädagogik unterliegen.

7 Anja Schütze/Jens Maedler (Hrsg.): *weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung* Bd. 63. München: kopaed, 2017.

Carmen Mörsch ist seit 1994 in Projekten, Publikationen und Lehrveranstaltungen mit Kunstproduktion und -vermittlung befasst. Von 2003 bis 2008 war sie Juniorprofessorin für materielle Kultur und ihre Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und übernahm u. a. die wissenschaftliche Begleitung der Kunstvermittlung der documenta 12. Von 2008 bis August 2018 war sie Leiterin des Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste. Seit Februar 2018 fungiert sie im Auftrag des Verbands Kulturvermittlung Schweiz (KVS) als künstlerisch-pädagogische Leitung des Programms Kulturagent.innen Schweiz. Zusammen mit Nora Landkammer bildet sie das Kollektiv ear - education and arts research. Sie ist Mitglied des Netzwerks Another Roadmap for Arts Education.

Kunstpädagogik der Schnittstellen

Statement über die Ausrichtung des Lehramtsstudiums an der HFBK *Marcus Recht*

Kunstpädagog*innen mit der Ausrichtung auf den Beruf des Lehrens an einer Schule sollten über Beweglichkeit und Flexibilität zwischen den zahlreichen Feldern ihres Fachs und deren Schnittstellen verfügen. Zu den drei fachlichen



Ausrichtungen von zukünftigen Lehrer*innen für das Fach Kunst gehören: erstens das künstlerische Arbeiten selbst, zweitens die Didaktik des Fachs und schließlich drittens die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft des Fachs und seiner zahlreichen angrenzenden Felder. Diese drei Ausrichtungen sind durch fluide Übergänge und Schnittstellen gekennzeichnet, die sich rhizomatisch in unterschiedlichste – nicht nur kunstpädagogische – Gebiete ausdehnen: Hier kann eine Professur für Kunstpädagogik „vermitteln“.

Ein wichtiger Eckpfeiler für eine viable Ausbildung als Lehrer*in für das Schulfach Kunst ist die künstlerische Ausrichtung des Curriculums. Für diese fachpraktische Ausbildung wird viel Zeit und Raum benötigt und es wäre ein Missverständnis anzunehmen, dass das Belegen von handwerklichen Übungsseminaren dafür ausreicht. Ein zeitintensives, künstlerisches Arbeiten zwischen Chaos und Form ist essentiell und experimentell, d.h. weitgehend unplanbar. Dies widerspricht der ökonomisch bedingten Knappheit beider Faktoren in den Bildungsinstitutionen und dem weitverbreiteten Denken in einer Kosten- und Zeit-Minimierung bei gleichzeitiger Nutzen-Maximierung. An der HFBK Hamburg ist die künstlerische Ausrichtung in Form von Übungen in den unterschiedlichsten künstlerischen Arbeitstechniken und besonders in Form von künstlerischen Klassen, welche ein künstlerisches Denken und Arbeiten vermitteln, breit vertreten. Bildende Kunst ist dabei sicherlich oftmals durch ihre Zweckfreiheit bestimmt, was im Gegensatz zu ihrer Vermittlung steht, welche ja nicht zweckfrei sein kann; hier entsteht ein Spannungsfeld.

Der zentrale zweite Eckpfeiler ist die Didaktik mit dem Bezug zu den Schüler*innen, zu den Bedingungen und Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in Theorie und Praxis. Hier steht ein eindeutiger Zweck im Zentrum und ich war überrascht, dass dies auch Car-

men Mörsch in ihrem Beitrag, unter dem vergleichbaren Stichpunkt der Autonomie der Kunst und dem scheinbaren Gegenteil in der pädagogischen Arbeit, beschäftigt hat. Innerhalb des Lehramtsstudiums an der HFBK ist eine all-gemeindidaktische Ausrichtung durch die Kooperation mit der Universität Hamburg mit dem Anteil an Erziehungswissenschaft gewährleistet. Auch die Fachdidaktik der Kunst, die an der Universität Hamburg gelehrt wird, ist ein wichtiger Teil, den es an der HFBK in die Kunstpädagogik zu integrieren und zu erweitern gilt. Dabei ist die Fachdidaktik der Kunstpädagogik ein (besonders im deutschsprachigen Raum) von diskursiven Formationen durchzogenes Feld, welches unterschiedliche Didaktiker*innen unterschiedlich abstecken und teilweise gegen andere Positionen abschotten. Solche an einigen Instituten herrschenden Kleinkriege sollten für eine heterogene Qualität in der Ausbildung der Studierenden aufgegeben werden, denn Kunstpädagog*innen müssen als Persönlichkeiten auch zwischen diesen Normierungen beweglich bleiben, weil sie sonst andere Bezüge außer Acht lassen.

Zwischen den drei Disziplinen existieren reichliche intrasystematische Schnittstellen, wie zwischen Fachpraxis und -didaktik: Hierbei wird künstlerische Bildung als Bildung des Subjekts selbst aufgefasst, um in einer globalisierten und heterogenen Gesellschaft Bedeutung zu generieren. Gerd Selles „Ästhetische Bildung“ oder auch Carl-Peter Buschkühles „Künstlerisches Projekt“ entwickelt eine handlungsorientierte Form des Lehrens als einen künstlerischen und didaktischen Prozess des Recherchierens und experimentellen Gestaltens, die auf eine Ausbildung des künstlerischen Denkens der Lernenden abzielt. Dabei dürfen die Lehramtsstudierenden an einer Kunsthochschule nicht als Künstler*innen zweiter Klasse abgestempelt werden, denn sie haben es – bis auf eine sicherere berufliche Zukunft – innerhalb ihres Studiums

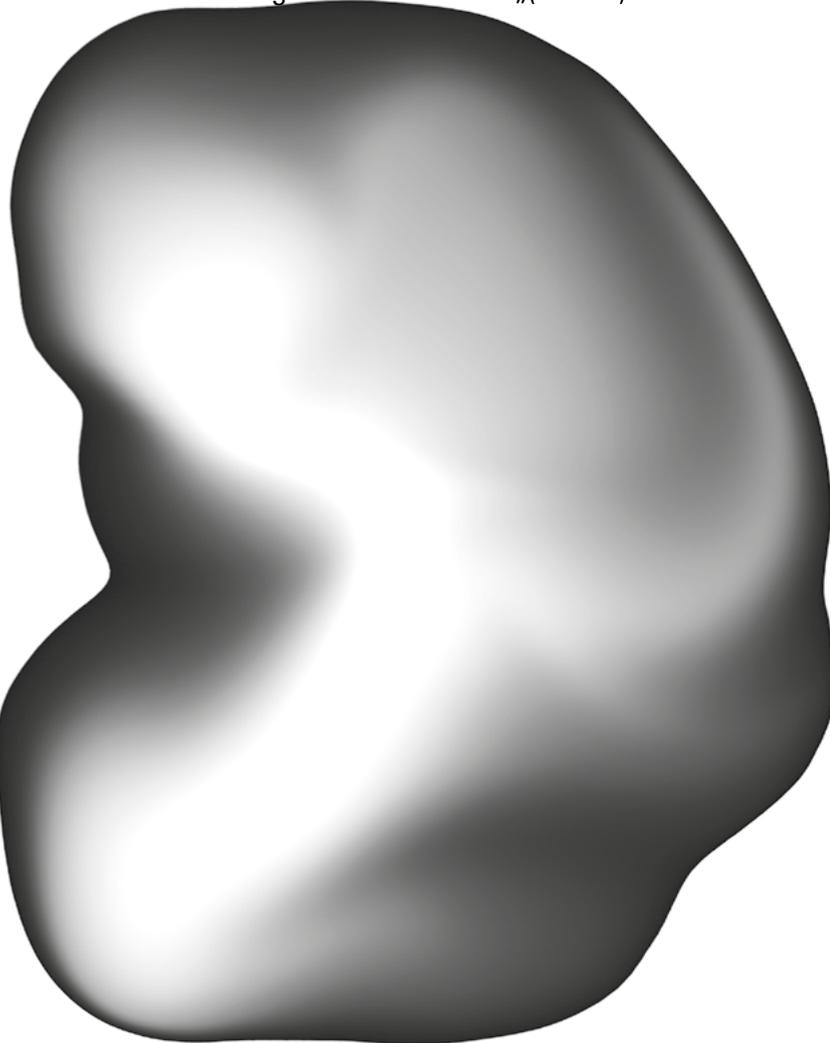
um einiges schwerer. Auch bei einer zu starken Ausrichtung auf die selbstreferenzielle Seite einer Künstler*in-Individualisierung besteht die Gefahr, relevante Fragen der Didaktik aus den Augen zu verlieren. Die Heterogenität der Schüler*innen macht es notwendig, dass eine Lehrkraft des Fachs Kunst nicht zu stark mit der eigenen künstlerischen Perspektive beschäftigt ist: Wie die Kultusminister Konferenz (KMK) betont, müssen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung auf die Themen Binnendifferenzierung, Begabungsförderung und Inklusion besonders gut vorbereitet werden; hierfür muss eine Lehrkraft sich auf die Schüler*innen und nicht auf sich selbst fokussieren.

Die Fachdidaktik der Kunst kooperiert jedoch nicht nur mit der Fachpraxis und der allgemeinen Didaktik. Zukünftige Kunstlehrer*innen müssen auch über Wissen in den unterschiedlichen historischen Ausrichtungen der Kunstpädagogik verfügen, um von der Geschichte des Faches profitieren zu können. Dies ist eine weitere Schnittstelle: die zwischen Wissenschaft und Didaktik. Auch die didaktische Reduktion von unterschiedlichsten fachwissenschaftlichen Disziplinen gibt Kunstpädagog*innen die anders nicht zu bewerkstellende Möglichkeit, sich einen so wichtigen Überblick über ein sich ausdehnendes Feld zu verschaffen.

Zu einer zentralen Teildisziplin der Fachwissenschaft gehört die Philosophie der Künste. Sie gibt den späteren Lehrer*innen eine Basis für die Frage, wie Kunst mit den verschiedenen Ansätzen zu erklären ist oder wie Versuche unternommen werden können, Werke zu kategorisieren, auch wenn dies oftmals genauso schwierig ist oder ebenso misslingt, wie sie als Produkte einer Hochkultur von Gegenständen einer visuellen populären Kultur – die eine enorme Wichtigkeit in der Lebenswelt von Schüler*innen haben – abzugrenzen. Visuelle Kulturen mit den Methoden der Kunstgeschichte und der „(Visual-)Cultural Studies“

analysieren und verstehen zu können, und dazu zählen auch die visuellen Künste, gehört ebenso **17** zu den zentralen Fähigkeiten angehender Lehrer*innen, denn Kunst ist das einzige Schulfach im Curriculum, welches diese visuellen Bereiche auf eine dem Medium angemessene Weise analysieren kann. Hier liegt seine wichtige Bildungsaufgabe im Verstehen der Kultur. Auch verwandte Bereiche wie die Medienkompetenz oder die visuellen Anteile der Medientheorien gehören zu der zentralen Verantwortung in der Ausbildung von Lehrer*innen. Dabei darf die Wirkmächtigkeit von Popkultur auf Kinder und Jugendliche nicht vernachlässigt werden; nur so können mündige Bürger*innen und selbstreflektierte Persönlichkeiten entstehen, und man entfernt sich nicht zwangsläufig von den Lebenswelten der Jugendlichen.

Auch wenn die kerncurriculare Ausrichtung von Fächern und die ständige Fokussierung auf Kompetenzen Erzeugnisse eines Staates sind, der seine Macht durch naturalisierte Reproduktion seiner Ideologie bis zu den jüngsten Mitgliedern seiner Gesellschaft aufrechtzuerhalten versucht oder mit dieser Ausrichtung effektivere Arbeitskräfte erzeugen möchte, ist die kritische Auseinandersetzung damit ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung und Findung; dies gilt insbesondere für das Schulfach Kunst und die Ausbildung ihrer Multiplikator*innen. Hier liegt die Ambivalenz in der Debatte um Kompetenzen: Studierende mit der Ausrichtung auf das Lehramt sehnen sich teilweise nach Kompetenzbereichen für das Fach Kunst, die ihnen einen gewissen Halt in der Welt des impliziten Wissens und innerhalb der strikten Reglementierungen des Referendariats geben. Gleichzeitig gilt es, eine Generation an Lehrer*innen mit identischem Wissenshorizont zu vermeiden: ‚diversity‘ sollte hier positives Leitbild sein. An einer solchen Stelle können fachwissenschaftliche Themenkomplexe, wie die *postcolonial studies*, die Betracht-



tion von nichtwestlichen Kunstverständnissen, die auch Alexander Henschel in seinem Text beschreibt und welche auch um Heterogenität der Agenten kreisen oder sich an den visuellen Intersektionen von Gender oder der Migrationsgesellschaft ausrichten, nur hilfreich sein.

Dies sind nur einige der zahlreichen expliziten Schnittstellen, welche die Kunstpädagogik auszeichnen, das Schulfach Kunst zu einem komplexen und gleichzeitig spannenden Lehrfach machen und in dessen Mitte eine Professur oder, wie es Manuel Zahn in seinem Artikel überzeugend formuliert hat, zwei Professuren für Kunstpädagogik als (Ver-)Mittler stehen sollten.

Dr. phil. Marcus Ray Recht ist seit 2018 – zusammen mit Dr. des. Alexander Henschel – Gastprofessor für Kunstpädagogik an der HFBK Hamburg. Zwei Jahre vertrat er die Professur für Didaktik am Institut für Kunstpädagogik in Gießen. Kurz zuvor lehrte er im Bereich Neue Medien am Institut für Kunstpädagogik in Frankfurt am Main, wo er mit seiner Dissertation zur visuellen Konstruktion von Männlichkeit promovierte. Sein Magisterstudium der Kunstpädagogik, Philosophie und Psychoanalyse schloss er an der Goethe-Universität Frankfurt am Main ab.

Skizze zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik *Andrea Sabisch*

Die Künste

Ich begreife die bildenden und darstellenden Künste im 21. Jahrhundert als spezifische Orte des individuellen und kollektiven Antwortens bzw. der *Antwortgestaltung* auf die Welt, auf Andere und das Selbst. Dies geschieht mittels unkonventioneller, von der Norm abweichender medialer und materieller Wahrnehmungs-, Artikulations- und Darstellungsweisen sowie deren Zusammenstellung, Verbreitung und Wirksamkeit. Die Künste sind historisch und kulturell geprägt, ihr Selbstverständnis ist wandelbar. Sie sind in ein weites Feld des Ästhetischen eingelassen⁸, Übergänge sind fließend und werden von den Künsten selbst thematisiert. Will man die Entstehung der Künste in den Blick nehmen, werden diese Übergänge besonders bedeutsam. Die Künste unterscheiden sich zwar graduell, z. B. in der Prägnanz von alltäglichen Artikulationen, aber nicht substantiell. Was die Künste untereinander verbindet, sind ästhetische Formen der Sinn- und Wissensgenerierung und ihre Reflexion. Diese sind jedoch nicht auf die Künste beschränkt. Auch in den Wissenschaften spielt die ästhetische Dimension (z. B. im Wahrnehmen, Gestalten, Experimentieren und Aufzeichnen) eine elementare Rolle.⁹

Es geht auch anders!

Pädagogik

Das Feld der Pädagogik fasse ich im weitesten Sinne als einen Ort auf, an dem ein temporärer Rahmen entworfen wird, um Weisen der Resonanz und des Widerstands, des Aushandelns und des Antwortens intersubjektiv kommunizierbar und reflektierbar zu machen. Im Zentrum der Pädagogik steht die Begegnung eines Subjekts (im dezentrierten, poststrukturalistischen Sinne) mit etwas Fremden, das unser Wissen, unser Denken und unsere Erfahrung übersteigt, sowie mit jemandem, die/der diese Prozesse anbahnt und begleitet. Neben der Ausdifferenzierung und der Horizonterweiterung in Lernprozessen haben wir mit Bildungsprozessen zu tun, die uns ermöglichen, dass wir etwas verändert wahrnehmen und uns selbst verändern können, indem wir Ordnungen des Wissens

⁸ Vgl. Andrea Sabisch: „Bedingungen von Bildung als ästhetischem Prozess“. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer 2010. S. 165–176.

⁹ Vgl. Wolfgang Krohn (Hrsg.): „Ästhetik in der Wissenschaft. Interdisziplinärer Diskurs über das Gestalten und Darstellen von Wissen“, *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* (ZÄK), Sonderheft 7. Hamburg: Meiner Verlag, 2006

und der Darstellung verschieben und transformieren. Diese transformatorischen Bildungsprozesse stellen auch die Voraussetzung für ein wissenschaftliches wie künstlerisches Forschungsverständnis dar. Pädagogik ist stets mit einem Zukunftsbezug verbunden. Es geht um die Frage, welche Sinn- und Formgebung, welche Orientierungs- und Darstellungsweisen, welche Medialität für die nächsten Generationen von Relevanz sein werden. Auch Pädagogik ist historisch und kulturell überformt, ihr Selbstverständnis ist ebenfalls wandelbar.



Kunst-Pädagogik

Will Kunst-Pädagogik den Spielraum zwischen beiden Feldern nicht vorschnell verengen, lässt sie sich nicht als sekundäre Verarbeitung einer schon gegebenen und scheinbar verstandenen Kunst auffassen, die nur noch „vermittelt“ werden will. Vielmehr versteht sie die Disziplinen als gleichberechtigte *und* eigenständige, die zugleich aufeinander bezogen sind und doch unterschiedlichen Logiken und Ordnungen gehorchen.¹⁰ Mit dem Bindestrich verweist Kunst-Pädagogik auf eine dynamische Verbindung *und* Trennung, die die Grenzen beider Felder immer wieder neu hervortreten lassen. Ich habe in den letzten Jahren in meiner Forschung versucht, die responsive Konzeption der Erfahrung nach dem Phänomenologen Bernhard Waldenfels in ihrer Ereignishaftigkeit auf kunst-pädagogische Kontexte zu übertragen. Dabei geht es nicht darum, im engeren Sinne zu antworten auf eine vorgegebene Frage, sondern zu antworten auf etwas, was mich und meine Studierenden trifft, und was wir zuerst noch gar nicht in Sprache oder im Bild fassen können, weswegen wir im Gespräch bzw. im *Antworten* bleiben. Dabei geht es mir darum, die Kluft der Ungewissheit, der Unverfügbarkeit und des Nicht-Wissens in Prozessen des immer schon medialen Antwortens, insbesondere des visuellen Antwortens nicht vorschnell zu schließen, sondern sie auszuhalten und sie allererst sichtbar und erfahrbar werden zu lassen, um ihr gewissermaßen ins Gesicht zu sehen. Dazu entwerfe ich eine Art Kasuistik, eine indirekte Fallbildung der Wirkung, indem ich erforsche, wie andere im Dialog mit mir auf künstlerische Arbeiten reagieren (wenn ich ihnen verschiedene visuelle wie sprachliche, musikalische, leibliche Artikulationsweisen zumute); und wie wir uns mit allen Sinnen und Affekten dazu verhalten. Diese Kasuistik ist nicht im Sinne von *best practice*-Beispielen zu denken, sondern im Sinne einer Symptomatologie der Bild- und Kunsterfahrung. Diese psychoanalytische, konturierte Haltung, die sich selbst als Forschende und Lehrende nicht auspart, macht Widerstände und Widersprüche inmitten des Vertrauten sichtbar. Diese zu bearbeiten macht Sinn, wenn man die Symptome nicht als persönliches Fehlverhalten oder pathologisches Geschehen begreift, sondern als unvermeidbaren Akt der Auseinandersetzung. Das geschieht insbesondere dann, wenn Affekte und Begehren in Lehre

und Forschung nicht ausgegrenzt werden, sondern zum *Movens* eines eigenen Anspruchs werden. Das Phänomen der Bildlichkeit halte ich dabei für gesellschaftlich äußerst relevant, weil Bildlichkeit zunehmend zur Infrastruktur des Wissens, des Digitalen und damit auch der Künste wird. Besonders interessiere ich mich für Fragen der Übergänge vom Bild zum Subjekt, vom Bild zum Imaginären, zur Virtualität¹¹, und der Übergänge zwischen den Bildern.¹² Es geht mir also darum, dem Zufall und der Begegnung mit

10 Karl-Josef Pazzini: „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“. In: *BDK-Mitteilungen* 2/2000, S. 34–39.

11 Vgl. Andrea Sabisch: *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*. München: kopaed, 2018.

12 Vgl. Andrea Sabisch, Manuel Zahn (Hrsg.): *Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft*. Hamburg: Textem Verlag, 2018.



dem Fremden einen größeren Raum zu geben (u. a. im Modus der Bildlichkeit). Dafür bieten die Künste einen reichen Fundus. Wenn wir in diesem Sinne Bildungsprozesse von der Medialität und der Responsivität her denken, als Bildungen im Plural, die erst entstehen, *indem* sie auf etwas antworten (im Waldenfelsschen Sinne)¹³, dann wäre hier ein Übergang zwischen Kunst und Pädagogik zu denken. Dieser Übergang ließe sich als ein nicht kontinuierliches und brüchiges Geschehen skizzieren, der vom Fremden ausgehend, die Entstehung des Selbst erst möglich werden lässt und insofern eine interkulturelle Bildung im „Zeichen des Fremden“ grundiert und der Entstehung¹³ des Neuen im Horizont der Medialität einen dynamischen Raum gibt.

Bernhard Waldenfels: *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp, 2005, S. 82.

Dr. Andrea Sabisch studierte von 1991 – 1998 Germanistik und Anglistik sowie die Fächer Kunst, Deutsch und Musik an der Universität Göttingen und Flensburg (Erstes Staatsexamen). Sie absolvierte von 1998 bis 2000 das Referendariat in Hannover (Zweites Staatsexamen) und arbeitete als Lehrerin an einer Gesamtschule in Hannover. Von 2001 bis 2007 arbeitete sie als wissenschaftliche Assistentin an der Universität Dortmund, wo sie 2006 ihre Dissertation einreichte. 2007 nahm sie eine Vertretungsprofessur Kunst-Vermittlung-Bildung an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg wahr. Im Anschluss arbeitete sie von 2007 bis 2010 als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) an der Universität Hamburg. Seit 2010 ist sie als Professorin an der Universität Hamburg in der Fakultät für Erziehungswissenschaft tätig.



Hier und Jetzt. Gegenwart, Gegenwartskunst und künstlerisches Denken als fruchtbare Bildungsmomente *Ina Scheffler*

Das Verhältnis zwischen Kunst und Kunstpädagogik ist nicht statisch, sondern stetig im Wandel, aktuellen und historischen, ortsspezifischen und individuellen Strömungen unterlegen. Ein Aspekt, der den Kern sowohl künstlerischer als auch kunstpädagogischer Entwicklungen bildet, belichtet diese Dynamik in dem Verhältnis besonders und vermag es, das Spezifische künstlerisch-kreativer Erkenntnisprozesse aufzudecken. Der „fruchtbare Moment“ hebt jene Augenblicke aus dem seelischen Geschehen heraus, die die stärkste seelische Lebendigkeit und zugleich die größte Fruchtbarkeit an Bildungswirkung in sich fassen. Man denke zur Veranschaulichung nur an jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis erwacht, uns plötzlich ‚ein Licht aufgeht‘¹⁴. Instinktiv spürt man ihre Bedeutung für das Lösen von Bildungsproblemen. Erscheinungen dieser Art sind nicht so selten, wie das auf den ersten Blick erscheint, ihr Potenzial ist besonders für einen kunstpädagogischen Blick spannend.

Korrespondierend mit einem absoluten Sein im Moment, steht die Kunst der Gegenwart für eine Auseinandersetzung mit ebendiesen Augenblicken. Besonders zeitgenössische Kunst bietet die Chance, Transporteur des Hier und Jetzt in die eigene Lebenswelt zu sein. Wie ein laufender Kommentar thematisiert sie das Jetzt, die Reaktion auf den Stand der Dinge. Die Erweiterung des Bildbegriffes bringt eine Qualität des Rätselhaften in die Kunst, die mit Bildern, Material, Synonymen und Symbolen arbeitet. Kunst visualisiert die Auseinandersetzungen der Zeitgenossen in vielfältiger, vielschichtiger, rätselhafter Form und in einer für sie



Vgl. Friedrich Copei: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg (1930/1960).

spezifischen Offenheit. Dieser Raum für Eigenes, Ideen, Erinnerungen, Assoziationen, Kritik und Kommentare ist in der Bildungslandschaft einzigartig. Kunst stellt eine spannungsreiche, inhaltlich und formell anspruchsvolle, potenziell verbindende sowie interdisziplinäre Herausforderung für alle Beteiligten dar und ermöglicht individuelle Rationalisierung durch Fragen und Analysen, aber auch eine emotionale, übersprachliche Annäherung durch Vernetzungen und Verknüpfungen. Diesen vielfachen Anregungen wird durch eigene künstlerische Suchbewegungen begegnet. Durch anschließende Arbeitsschritte aus dem Repertoire der künstlerischen Strategien können diese Ressourcen weiterentwickelt werden. Dieses explizit individuelle Reaktionspotenzial verleiht dem Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik – neben Aspekten wie u. a. dem Erwerb von bildnerisch-künstlerischen Kompetenzen sowie von Bildkompetenz¹⁵ im Prozess u.v.m. – Relevanz¹⁶.

Ein Impuls bereitet den Weg zu einer echten Erkenntnis. Diese kommt im fruchtbaren Moment auf, führt von der Fragehaltung und uneingeschränkter Offenheit, über Formen analysierenden und kombinierenden Denkens bis an den Punkt, den Copei eine Kluft¹⁷ nennt. Diese Schritte führen in riskante, neue Situationen – in der Kunst besonders sichtbar – idealerweise durch Überwindung ebendieser zur Lösung. Erste Abschlüsse und das Erreichen von Etappenzielen bedeuten nicht, dass diese abgeschlossen sind. Das freie Spiel der Gedanken, das Anstreben fruchtbarer Momente ist unendlich und deshalb im Bildungszusammenhang relevant. Ein lebenslanges (Weiter-)Bilden des Individuums durch historische, zeitgenössische Kunst, ihre Praxis oder Theorie, ihre Zugänge, Methoden oder Strategien können vielerlei, auch inter- oder transdisziplinäre Schwerpunktsetzungen haben. Am anschaulichsten wird dieses Potenzial in der Kunstpraxis mit ihren unzähligen Möglichkeiten

für die Entwicklung von Erkenntnissen, Ideen und Sinn.

Dass der Weg der Erkenntnis über nicht funktionierende Versuche, Irrtümer oder nicht zündende Ideen führt, ist ein zentrales Argument für die Platzierung dieser Suchprozesse in der Bildungsbiografie, denn: „Es liegt in Sinn und Herz, wer es mit sich herumträgt, fühlt sich bedrückt.“¹⁸ Die Suche ist dem Künstler wohlbekannt aus den Atelierstudien, in denen probiert und getestet, gehangen, geschaut, kombiniert, übermalt, verändert, addiert und subtrahiert, verworfen und gefeiert, erlebt und aufgegeben wird. Sieht man die künstlerische Arbeit oder die Entwicklung von Gedanken ganz allgemein als Prozess, sind Scheitern und die Überwindung von Hindernissen Teil dessen. So wie der Anfang, der im besten Fall einen Zauber innehat, so hat auch scheinbares Stocken eine Funktion, da Strategien der Überwindung dieses Zustandes gefunden werden müssen. Perspektivwechsel, Liegenlassen der Materie oder andere Strategien können Veränderungen bewirken.

Wie in der Produktion zeigen sich diese Vorgänge auch in der Rezeption. Georg Kerschensteiner beschreibt die Rolle der Bildung von Hypothesen, Behauptungen an den Gegenstand, die dann überprüft und entweder fallen gelassen oder beibehalten werden.¹⁹ Durch Hinsehen und das Schaffen von Sinn-

¹⁵ Vgl. Bering, Kunibert et al. (Hrsg.): *Visual learning. Positionen im internationalen Vergleich*. Oberhausen 2013.

¹⁶ Vgl. Gotthold Ephraim Lessing: *Lessings Werke*. Herausgegeben von Georg Witkowski, 4. Band. Leipzig 1906.

¹⁷ Vgl. Copei (1930/1960): S. 30 ff.

¹⁸ Johann Wolfgang von Goethe: *Gesammelte Schriften*. Stuttgart/Berlin 1902/12, Bd. 39, S. 40.

¹⁹ Georg Kerschensteiner: *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Berlin 1920, vgl. auch die von Kerschensteiner herangezogenen Stufenordnungen von John Dewey und Thomas Huxley. Siehe auch: John Dewey: *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, New York 1922; Thomas Huxley: *Collected Essays Vol. 5–7*. London 1893–4; „Wandering of a human soul“ (Kapitel 5), in: Julian Huxley: *T. H. Huxley's diary of the voyage of HMS Rattlesnake*. London 1935.

zusammenhängen können Störungen und Überwindung fruchtbare Momente der Erkenntnis, des Verständnisses, die Annahme oder Ablehnung von Sinnzusammenhängen sowie eine Intensivierung der Bewältigung des Bildungsproblems bedeuten. Bildung ist hier wörtlich gemeint, als Formung von Erkenntnis durch künstlerisches Arbeiten. Die Intensität des Bewusstseins deutet den Grad der individuellen Einsicht und die Tiefe des Prozesses an.²⁰

Dies zeigt sich an den zahlreichen Schauplätzen der Gegenwartskunst. Werke der Manifesta 11 in Zürich²¹, die die Gegenwart in diskursiver Erörterung umfassen, bilden Ausgangspunkte, die ein Befremden auch in produktive Orientierung münden lassen können. Gegenwartskunst stellt Zukunftsfragen, sie ist relevant, wenn man künstlerische Bildung nicht als historisch orientierten, rückblickenden, standardisierten Sport betrachtet, und Kunst als Seismograf aktueller Entwicklungen anerkennt. Wirksam wird dies durch künstlerische Arbeitsweisen wie den Umgang mit Material, Assoziationen, kulturellen Codes, sowie der Bildung eines eigenen Vermittlungsverhältnisses zu ihren Rezipienten und den Hybridzuständen der künstlerischen Erfahrungsreservoir. Vermittlung kann von einer Doppelfigur getragen werden: Zum einen kann zeitgenössische Kunst als Impuls ästhetischer Erfahrung ohne pädagogisch intendierte Rahmung verstanden werden, zum anderen steht Vermittlung als Offerte für plurale Kopplungsstrategien, die den Rezipienten, geleitet oder sogar anleitet, mit dem künstlerischen Wissen in Berührung zu kommen. Immer ist die Möglichkeit zu einer offenen Auseinandersetzung motivierend und fruchtbar. Gegenwartskunst fordert vom Rezipienten Anschauung, Einfühlen, Nachdenken und – ganz essenziell wider jeden Aktionismus – reflexive Beschäftigung. Da diese Prozesse nah am künstlerischen Arbeiten sind, sollte ein Lehramtsstudiengang nicht nur von Kunsthochschulen angeboten, sondern auch von ihnen getragen,

gestaltet und als Bereicherung angesehen werden. Der Lehramtsstudiengang Kunst stellt durch seinen spezifischen, entwicklungsinteressierten Blick selbst eine Ressource und eine Quelle dar, die es zu entdecken und kultivieren gilt. So ergeben sich erste Hinweise auf eine sinnvolle Gestaltung eines kunstpädagogischen Arbeitens an einer Kunsthochschule. Eine Verzahnung schafft Möglichkeiten, unterschiedliche Interessen, Vorkenntnisse und Schwerpunktsetzungen für eine umsichtige Kunstpädagogik, die die beschriebene Offenheit lebt, zusammenzubringen. Offenheit im Denken, die aus der praktischen künstlerischen Arbeit rührt, kann in einem kunstpädagogischen Arbeitsbereich an einer Kunsthochschule Raum schaffen, indem bewusst verknüpfend und vernetzend gearbeitet und gedacht wird. Wie in der Kunst, braucht es Raum und Zeit für die Reifung der eigenen Position, der Lehrerpersönlichkeit, der Findung individueller theoretischer sowie praktischer Schwerpunkte. Eigene Zugänge stellen eine große Motivation für die weitere Professionalisierung und den individuellen Lebensweg dar. Das Sein im Moment, die bewusste Kultivierung von Neugier, das Vertiefen in die Möglichkeiten bilden einen Zugang zum Hier und Jetzt, die Kunst einzigartig in der Bildungslandschaft und sehr gute

Vgl. Copei (1930/1960): S. 42 ff.

Heinz-Norbert Jocks: „Christian Jankowski. Im Dazwischen. So kann die Arbeit weitergehen. Ein Gespräch mit dem Kurator der Manifesta 11“, *Kunstforum International*, Bd. 241/2016, S. 41–49.

Jocks (2016), S. 41 f.
22 Eine Freiheit, die sich in vernetzenden Projekten fortsetzen kann, wie etwa
23 AND Publishing oder Kreative frizoner – Institut for (x) uvm. zeigen.

Kunstlehrerinnen und -lehrer im gesamtgesellschaftlichen Kontext so wichtig machen. Offenheit gegenüber der Freiheit, die zugelassen und ausgehalten wird, die Kunst in der Kunstpädagogik möglich macht: „Wer selbst Kunst macht, fühlt sich Künstlern anders verbunden.“²² In noch größerem Maß als andere Institutionen haben Kunsthochschulen und ihre besondere Energie die Chance, die Möglichkeiten der Kunst zu nutzen und damit künstlerische

Dr. des. Ina Scheffler studierte Kulturanthropologie, Neuere Englische Literaturwissenschaft und Skandinavistik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms Universität Bonn. Das erste Staatsexamen legte sie an der Universität Siegen ab, das zweite Staatsexamen in Kunst und Englisch für Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. 2018 promovierte sie an der Staatl. Kunstakademie Düsseldorf zum Thema *Polarisierung und Neubeginn – ZERO-Kunst in einem Grundschulbau als Zeichen der Zeitenwende der Nachkriegszeit am Beispiel der Rolandschule in Düsseldorf*. Von 2012 bis 2014 war sie Lehrerin am Ev. Theodor-Fliegener-Gymnasium Düsseldorf, von 2014 bis 2017 hatte sie einen Lehrauftrag an der Staatl. Kunstakademie Düsseldorf (Kunstdidaktik), von 2015 bis 2018 war sie Vertretungsprofessorin (Kunstdidaktik) an der Kunsthochschule Mainz, seit April 2018 ist sie Vertretungsprofessorin (Kulturelle Bildung) an der Universität Siegen.

Produktive Widersprüche Nora Sternfeld

Die Geschichte der Kunst und der Pädagogik weisen zahlreiche Überschneidungen auf. So wurden unsere heutigen Selbstverständnisse der beiden Felder wesentlich im bürgerlichen 18. Jahrhundert geprägt – denken wir hier etwa an Alexander von Humboldt oder an Friedrich Schiller. Darüber hinaus haben beide Felder am Beginn des 20. Jahrhunderts einschneidende Paradigmenwechsel erfahren. So entwickelten sich neue Ansätze der Kunst ebenso wie der Bildung, die die bestehenden radikal in Frage stellten und dabei die Zukunft im Blick hatten. Paradigmatisch für diesen historischen Moment war die Ausrichtung auf die „Jugend“. Sich neu zu erfinden war die damit verbundene Devise von Kunst und Bildung.

In den letzten fünfzig Jahren wiederum haben beide Kontexte Wellen der Institutionskritik erfahren, die die westlichen, bürgerlichen Aufklärungsperspektiven, die mit ihrem Werden im 19. und 20. Jahrhundert verbunden waren, herausforderten, künstlerisch bearbeiteten und kritisch diskutierten: die partielle Perspektive ihres nur scheinbaren Universalismus, ihre patriarchalen Ausschlüsse, ihre strukturelle Kompliz*innenschaft mit hegemonialen Institutionen, ihre Verstrickungen mit der Erfindung der Nation, der Klassengesellschaft und der kolonialen Gewalt.

Gerade in Bezug auf ihre hegemoniale Funktion in der Gesellschaft sind die Felder allerdings nicht nur von Gemeinsamkeiten geprägt, sondern werden in ihren In-

- 24 Antonio Gramsci: *Gefängnishefte*. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 10/II, § 44. Hamburg 1994, S. 1335.
- 25 Vgl. Tania Bruguera: *Introduction on Useful Art*, http://www.taniabruquera.com/cms/files/2011_tania_useful_art_presentation.pdf
- 26 In der ersten Version war der Text ein Vortragsmanuscript zur Tagung „Tatort Kunsterziehung“ an der Bauhaus-Universität Weimar am 28.10.1999. Publiziert in: Brigitte Wischnack (Hrsg.): *Tatort Kunsterziehung*, in: *Thesis*. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, 2. Heft 2000, 46. Jg., S. 8–17. Dieser Text wurde auch fast identisch publiziert in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*. 52. Jg. Sept 2000, S. 275285, hier online: http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/pdfs/kunst_existiert_nicht.pdf

stitutionen, Diskursen und Ritualen durchaus auch feinsäuberlich getrennt. Denn ihnen werden unterschiedliche Rollen zugewiesen: Klassischerweise dient die Pädagogik einer Gesellschaft dazu, ihre Mitglieder in sie einzugliedern. So schreibt Antonio Gramsci: „Jedes Verhältnis von Hegemonie ist ein pädagogisches Verhältnis.“²⁴ Demgegenüber fällt der Kunst eher die Rolle zu, auf der Basis ihrer „Freiheit“ erfahrbar zu machen, was die Ränder des Sichtbaren und Sagbaren auslotet. Der Preis, den die Funktion der Kunst für ihre sozial erwünschte Dissidenz zahlen muss, ist Distinktion und Unwirksamkeit. Denn zumeist bleibt auch jene radikale, heterogene Kunst, die sich selbst als *Useful Art*²⁵ versteht, auf eine Rezeption in kleinen, avancierten Kontexten beschränkt.

Mit seinem mittlerweile zur Referenz gewordenen Text „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“²⁶ forderte Karl Josef Pazzini, diese jeweils zugeschriebenen und in Fächer oder gar Disziplinen gegossenen Funktionen heraus. Die ästhetische Formel – die wohl mehr als den Satzbau mit Bretons Statement gemeinsam hat, dass die Schönheit konvulsiv sein würde, oder gar nicht²⁷ – entfaltet eine dekonstruktive Kraft. Sie fordert die Autonomie der Kunst heraus, indem sie auf die Notwendigkeit ihrer Betrachtung und Einbindung in soziale Kontexte verweist und sie tut dies um nichts weniger mit der Heteronomie der Pädagogik, die, wenn wir den Satz ernst nehmen, selbst als eine der Anwendungen zur Produzent*in von Kunst wird.

Blicken wir nun auf diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus der Sicht einer radikalen Pädagogik oder aber aus jener eines kritischen kuratorischen bzw. Kunst-Diskurses dann eröffnen sich gerade in den feldspezifischen Grenzen und Diskrepanzen Möglichkeiten für eine Kunstpädagogik, die an einer Kunsthochschule angesiedelt ist. Diese sollte – ihrem Namen und ihren Einsätzen entsprechend – beiden Seiten gleichermaßen verpflichtet sein. Und so könnte ihre Kraft darin liegen, die Grenzen der jeweiligen Felder gegeneinander zur Anwendung zu bringen: also weiterhin auf eine Kunstpädagogik zu bestehen, die so kritisch, frei, affektiv und herausfordernd sein kann wie es von der Kunst erwartet wird und zugleich so wirksam, reflexiv und kollaborativ, wie Kunstpädagogik sein sollte.

Kunstpädagogik an einer Kunsthochschule sollte sich dieser Spannung in ihrem eigenen Selbstverständnis bewusst sein und mit ihr arbeiten. Sie kann der Heteronomie der Pädagogik die Kraft der Autonomie der Kunst entgegenstellen und vice versa. Im Zwischenraum zwischen Freiheit und Wirksamkeit kann so eine Kunstpädagogik als offene, interventionistische Form entwickelt werden, die zwischen und gegen Disziplinen neue Sichtweisen, Erkenntnisse und Verständnisweisen entwickelt, die weniger von einer allzu scheinbaren Freiheit, als vielmehr von einer Praxis der Befreiung ausgehen und eine andere mögliche Zukunft imaginieren. Eine Lehramtsausbildung „Bildende Kunst“ an einer Kunsthochschule kann dies aus meiner Sicht gewährleisten, da diese so an dem Ort situiert ist, an dem die Kunst der Gegenwart jeweils gerade entwickelt ²⁷ und diskutiert wird.

Vgl. André Breton: *Nadja*.
Frankfurt/M.: 2002, S. 139.

Nora Sternfeld ist Kunstvermittlerin und Kuratorin. Seit Januar 2018 ist sie documenta-Professorin an der Kunsthochschule Kassel. Von 2012 bis 2018 war sie Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University in Helsinki. Darüber hinaus ist sie Ko-Leiterin des /ecm-Masterlehrgangs für Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien, im Kernteam von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis, Mitbegründerin und Teilhaberin von trafo.K. – Büro für Bildung, Kunst und kritische Wissensproduktion (Wien) und seit 2011 Teil von freethought – Plattform für Forschung, Bildung und Produktion (London). In diesem Zusammenhang war sie auch eine der künstlerischen Leiter*innen der Bergen Assembly 2016.

Es geht auch anders!

Kunstpädagogik ist eine Anwendung von Kunst *Manuel Zahn*

Im Vorfeld der Arbeitstagung an der HFBK Hamburg wurde ich zusammen mit anderen Kolleg*innen gebeten, zu folgenden Fragen Stellung zu nehmen: (1) Wie ist das Verhältnis zwischen Kunst und Kunstpädagogik zu definieren? (2) Warum sollte die Lehramtsausbildung „Bildende Kunst“ an einer Kunsthochschule verankert sein (oder nicht)? (3) Und wie kann und sollte der kunstpädagogische Arbeitsbereich an einer

Dezember 2018
Lerchenfeld 46

Kunsthochschule sinnvollerweise wahrgenommen werden? Meine Antworten auf diese Fragen **25** bleiben aufgrund der gebotenen Kürze thesenhaft und holzschnittartig.

1. Die Kunstpädagogik ist *eine* Anwendung von Kunst – so lautet die zentrale These von Karl-Josef Pazzinis Aufsatz „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“ aus dem Jahr 2000²⁸. Darin beschreibt er Kunstpädagogik als eine der möglichen Anwendungen der Kunst und unterscheidet gleichsam den Begriff der Anwendung, in Bezug auf Jacques Derrida²⁹, von jeder Form instrumentell gedachter Vermittlung, Didaktik oder Methodik – wie sie in den vergangenen Jahren zusammen mit dem Kompetenzdiskurs in der Erziehungswissenschaft immens an Bedeutung gewonnen haben. Die Kunstpädagog*in ist in der theoretischen Perspektive der Anwendung in einem *strukturell* ähnlichen Verhältnis zur Kunst wie alle anderen kunstbezogenen Berufe, wie beispielsweise Künstler*in, Designer*in, Kunstwissenschaftler*in, Kunstphilosoph*in, Kurator*in, Kunstkritiker*in, Kunstvermittler*in oder Galerist*in. Keiner der genannten Berufe ist in einer privilegierten Position zur Kunst. Sie alle bringen zusammen die gegenwärtigen Diskurse der Kunst hervor und sind dabei als Akteure je anderen Vorgaben, Erwartungen, konkreten Bedingungen sowie historisch gewachsenen Vorurteilen unterworfen. *Die* Kunst, in einem essentialistischen Sinne, existiert dementsprechend nicht, sondern wird in den mannigfaltigen Anwendungen iterativ und immer anders hervorgebracht. Ein Blick nur in die jüngere Kunstgeschichte macht die letzte Aussage evident. Daraus ergibt sich für die Kunstpädagogik wiederum, dass kein feststehendes Set von Theoremen, Gegenständen, Regeln, Techniken oder Methoden besteht (und auch nicht bestehen kann), um Kunst zu vermitteln oder zu unterrichten. Selbstverständlich hat der fachdidaktische Diskurs der Bildenden Kunst sehr unterschiedliche Ansätze und Positionen hervorgebracht, und selbstverständlich lassen sich auch Kenntnisse *über* Kunst oder die Nutzung künstlerischer Mittel und Techniken unterrichten, aber die pädagogische Anwendung von Kunst bleibt riskant und aporetisch. Mit anderen Worten: Es gibt keinen zuvor feststehenden und sicheren Weg, Kunst zu vermitteln.

2. Um trotz dieser „Weglosigkeit“ handlungsfähig zu bleiben, benötigen die angehenden Kunstpädagog*innen vielfältige Möglichkeiten, sich in Bezug zu unterschiedlichsten Materialien, Medien, Techniken, Praktiken und Theorien sowie im Einsatz ihrer je individuellen Fähigkeiten darin zu üben, einen eigenen Weg der künstlerischen Produktion und davon ausgehend von Kunstpädagogik zu (er) finden. Ich gehe davon aus, dass gerade an einer Kunsthochschule die für die genannten Prozesse des Übens nötigen räumlichen, zeitlichen und personellen Bedingungen gegeben sind. Doch nicht nur die angehenden Kunstpädagog*innen können von der Kunsthochschule profitieren, sondern vor dem Hintergrund des zuvor skizzierten Verständnisses von Kunst trägt auch die Kunstpädagogik zum Diskurs der Kunst und damit auch zu seiner stetigen Veränderung bei. Die Einschränkung auf einen bestimmten Kunstbegriff oder nur eine Anwendung von Kunst gerät somit folglich immer in Gefahr, hegemonial, exklusiv und epistemisch gewaltsam zu werden. Daher würde ein kritisch-pädagogischer Diskurs auch der Institution Kunsthochschule guttun, um unter

28 Karl-Josef Pazzini: „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“, in: Brigitte Wischnack (Hrsg.): *Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar*, 2. Heft, 46. Jg., „Tatort Kunsterziehung“ 2000, S. 8–17.

29 Jacques Derrida: *As if I were Dead. An Interview with Jacques Derrida / Als ob ich tot wäre. Ein Interview mit Jacques Derrida*. Herausgegeben und übersetzt von Ulrike Oudée Dünkelsbühler/Thomas Frey/Dirk Jäger/Karl-Josef Pazzini/Rahel Puffert/Ute Vorkoeper. Wien: Turia Kant, 2000

dem zunehmenden Druck ökonomischen Wettbewerbs einer Vermarktlichung (kommerzielle Begriffsbildungen nach Muster des Marketings, ökonomisch orientierte Forschung und wissenschaftliche Ausbildung) zu widerstehen. Die Dringlichkeit einer solchen Institutionskritik, insbesondere einer diskriminierungskritischen Arbeit innerhalb von Kunsthochschulen zeigt das Forschungsprojekt *Art.School.Differences*³⁰, das Ungleichheiten und Normativitäten an drei Schweizer Kunsthochschulen untersuchte. Für Ruth Sonderegger ist diese Studie ein hervorragendes Beispiel intersektionaler Ungleichheitsforschung, die deutlich vor Augen führe, „wie Privilegien in puncto ökonomisches und symbolisches Kapital [als Voraussetzung für ein Kunststudium, MZ] von heteronormativen Geschlechtermustern gestützt werden.“³¹ Und das gerade auch bei solchen Kunsthochschulen, die Diversität und Internationalisierung in ihrer Werbung großschreiben, da, wie Sara Ahmed an anderer Stelle formuliert, diese Diversitätsbekenntnisse nur allzu leicht an die Stelle struktureller Veränderungen rücken: „[W]riting documents und having good policies becomes a substitute for action“.³²

3. Aus dem dargelegten Verständnis von Kunst und Kunstpädagogik folgt, dass der kunstpädagogische Arbeitsbereich an einer Kunsthochschule sich neben seinen Aufgaben in der Lehre als ein eigenständiger Forschungsbereich verstehen sollte, der sich aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen stellt, die mit der digitalen Medialität, ihrer weltweiten Vernetzung und den damit in Zusammenhang stehenden transformativen Effekten entstanden sind. Letztere sind nicht nur auf medialer und kommunikativer Ebene zu verorten, sondern auch auf den Ebenen der Ökonomie, der Logistik, der Infrastrukturen, der Produktionsmittel, der Organisation von Sozialität, und nicht zuletzt auch im engeren Sinne auf anthropologischer Ebene, bezogen etwa auf technogene Transformationen des Menschen, auf seine Modi von Wahrnehmung und Erfahrung, von Artikulation und Imagination sowie auf das Entstehen neuer epistemischer Akteure. Idealerweise stehen dem kunstpädagogischen Arbeitsbereich an der HFBK Hamburg dafür zwei Professuren zur Verfügung: Während die eine Professur stärker in fachdidaktischer Perspektive beispielsweise zu neuen

30 Gegenständen des Kunstunterrichts, zu Formen und Methoden eines inklusiven, diskriminierungskritischen Kunstunterrichts und einer inklusiven Schule (und Hochschule sowie anderen Bildungsinstitutionen) oder zur Professionalisierung der Kunstlehrer*innen forscht, könnte die andere Professur Forschungen an den Schnittstellen zu benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen vorantreiben, um die Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung über die Fachgrenzen des schulischen Kunstunterrichts hinaus in der postdigitalen Kultur³³ als wichtiges Bildungsangebot zu etablieren. Ich denke hier insbesondere an kultur- und medienwissenschaftliche Forschungen zu ästhetischen und künstlerischen Praktiken, verstanden als komplexe, relationale Prozesse, innerhalb derer materielle, mediale und symbolische Aspekte von postdigitaler Kultur aufgegriffen, inszeniert und somit sinnlicher Erfahrung, ästhetischen und auch propositionalen Urteilen zugänglich werden.

Dr. phil. Manuel Zahn ist seit 2017 Professor für Ästhetische Bildung an der Universität zu Köln. Er studierte Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaft, Philosophie und Psychologie an der Universität Hamburg und promovierte über Ästhetische Film-Bildung. Er war Vertretungsprofessor für Kunstpädagogik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und Wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Oldenburg und Hamburg.

30 Philippe Saner u. a.: *Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*, Hrsg. v. Institute for Art Education. Zürich, 2016 URL: blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht (Zugriff am 10.11.2018).

31 Ruth Sonderegger: „Doing Class. Hochschulzugang, Kunst und das Gewürz-Andere“. In: *zfm* (19/Klasse), 2018, S. 93–100, S. 97.

32 Sara Ahmed: *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, London, 2012, S. 116 f.

33 Florian Cramer: „What Is Post-Digital?“, Aarhus: APRJA. <http://www.aprja.net/what-is-post-digital/> 2015 (Zugriff am 10.11.2018)



Vorteil Kunsthochschule *Kito Nedo* 27

Als externer Beobachter war Kito Nedo eingeladen, die Arbeitstagung für das Lerchenfeld zu begleiten. Er verfolgte bereits eine ähnliche Debatte an der UdK in Berlin im Sommer dieses Jahres. Sein Tagungsbericht konzentriert sich vor allem auf die Diskussionen und Redebeiträge im Anschluss an die verschiedenen Panel



Eröffnung der Arbeitstagung zum Selbstverständnis der Kunstpädagogik an einer Kunstakademie durch Prof. Martin Köttering, 26. Oktober 2018

Das Bild ist widersprüchlich: Unsere Gesellschaft wird häufig als „Wissensgesellschaft“ charakterisiert, in welcher Ideenreichtum und Originalität einen hohen Stellenwert genießen. In der aktuellen Kultursoziologie machen Begriffe wie „Ästhetisierungsgesellschaft“ und „ästhetischer Kapitalismus“ die Runde. Charakteristisch für die Gegenwart, so formuliert es etwa der Kultursoziologe Andreas Reckwitz, sei die Erwartung des Besonderen, nicht des Allgemeinen: „Nicht an das Standardisierte und Regulierte heften sich die Hoffnungen, das Interesse und die Anstrengungen von Institutionen und Individuen, sondern an das Einzigartige, das Singuläre.“ Kultur und Kunst erscheinen der Ökonomie unter diesem Blickwinkel nicht als etwas Fremdes oder gar Entgegengesetztes. Große Wirtschaftsunternehmen wie Automobilkonzerne oder Unternehmensberatungen legen betont Wert auf die kreativen Leistungen ihrer Mitarbeiter*innen.

Kreative Praxis und ästhetische Fragen sind Bestandteil der Kunst. Der Ort, an dem die meisten Kinder erstmals systematisch mit Kunst in Berührung kommen, ist die Schule. Das Fach kann Fähigkeiten im Umgang mit Bildern vermitteln, die es im besten Fall ermöglichen, der allgegenwärtigen Macht der Bilder nicht ohnmächtig, sondern möglichst analytisch und kritisch gegenüberzutreten. Doch

an vielen Schulen gilt der Kunstunterricht heute weiterhin als „weiches“, in Zeiten straffer Lehrpläne und einem dramatischen Lehrermangel, oft auch als verzichtbares Fach. Die Folge: Das Fach Kunst wird an deutschen Schulen immer weniger unterrichtet oder immer öfter von nicht dafür ausgebildetem Personal übernommen.

Die Behauptungsschwierigkeiten der Kunstpädagogik scheinen sich aber auch hinein in den Bereich der Kunsthochschule zu erstrecken, dort wo – neben der Universität – die Ausbildung von Kunstpädagog*innen stattfindet. Lehramtsstudierende müssen an der Kunstakademie nicht selten gegen das hartnäckige Vorurteil kämpfen, sie seien keine „richtigen“ Künstler, sondern lediglich „Künstler zweiter Klasse“. Denn die Idee des Lehramts scheint einer Grundidee der freien Künstlerausbildung diametral entgegenzustehen: Freie Künstler lernen an den Akademien, ihre künstlerische Praxis über alles andere zu stellen und buchstäblich alles dafür zu opfern, um Kunst zu produzieren. „Ich kenne kein Weekend“ lautete der sprechende Titel einer bekannten Beuys-Edition Anfang der 1970er Jahre. Der bürgerliche Beruf des Lehrers scheint dazu wenig zu passen oder bildet in diesem Szenario lediglich die unattraktive Kehrseite ab. So entsteht an den Kunstakademien eine subtile Hierarchie zwischen den verschiedenen Ansätzen, die eine inhaltliche Diskussion und gegenseitiges Lernen auf Augenhöhe erschwert.

„Kunst“, so lautet eine der offensichtlich in der Kunstpädagogik stark rezipierten Thesen von Karl-Josef Pazzini „existiert nicht, es sei denn als angewandte.“ Sie wurde im Laufe der HFBK-Arbeitstagung mehrfach zitiert. Pazzini, der zwischen 1993 und 2014 als Professor für Bildende Kunst und Erziehungswissenschaft an der Hamburger Universität arbeitete, behauptete, dass Kunst als solche nicht existiere, „sondern nur in der Form der Anwendung“. Dies gelte für die Produktion genauso wie für die Produkte. Pazzini unterschied zudem verschiedene Formen der Anwendung von Kunst. Eine davon sei die Kunstpädagogik. Aus der Perspektive einer Kunsthochschule, darauf wies HFBK-Präsident Martin Köttering in seiner Einleitung zur Tagung hin, sei diese These durchaus problematisch. Warum? „Weil“ so Köttering, „es die künstlerische Praxis sekundär erscheinen lässt.“ Schließlich werde an der Kunsthochschule aber die künstlerische Praxis als zentraler Bestandteil – auch in der Ausbildung von Kunstpädagog*innen – betrachtet. Nehme man die theoretische Prämisse ernst, so ergäben sich Fragen. Etwa die, ob eine Kunstpädagogik Fachklassen brauche oder ob für eine Kunstpädagogik die Reflektion über Kunst eigentlich ausreichend sei. Gibt es einen „Vorteil Kunsthochschule“ für die Ausbildung Kunstpädagogik und wenn ja, wie ließe sich dieser beschreiben? Welche Fachdidaktik solle verfolgt werden? Köttering definierte diese Fragen als „Kernfragen“, die eine Diskussion über Orientierung notwendig machten. Es ginge um ganz konkrete Hilfe, denn an der HFBK gehe es in der nächsten Zeit um die Neubesetzung einer Professur für Kunstpädagogik.

Köttering wies darauf hin, dass, einer aktuellen Erhebung der Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (RKK) zufolge, ein „erheblicher Teil der Kunstpädagogik-Ausbildung nicht an der Kunsthochschule stattfindet“. Damit müsse man davon ausgehen, dass ein erheblicher Teil der Kunstpädagogik-Ausbildung auch ohne künstlerische Praxis stattfinde. Er sei sich, so Köttering provokativ, „manchmal gar nicht mehr so sicher, ob die Kunstpädagogik an der HFBK bleiben“ solle. Denn, so Köttering weiter, würde er die Entwicklung der Kunsthochschule rein nach ökonomischen Kriterien betrachten, dann „lohne“ sich die Ausbildung der Kunstpädagog*innen an der HFBK nicht.

Die Lehramts-Studierenden seien nur zu einem Drittel an der Akademie und zu zwei Dritteln an der Universität, was bedeute, dass sich drei „Drittelstudenten“ theoretisch einen Atelierplatz teilen müssten, da der Kunsthochschule von der Politik auch nur ein Drittel an Mitteln für diese Studierenden zur Verfügung gestellt würde. Warum dies in Zeiten – in denen nach Aussage des Deutschen Lehrerverbands aktuell der größte Lehrermangel seit 30 Jahren herrscht – so ist, wäre eine interessante Frage für eine*n Vertreter*in der Politik gewesen. Schließlich hängt die Bekämpfung des Bildungsnotstandes mit der Ausbildung von Lehrer*innen eng zusammen. Doch Bildungspolitiker*innen waren auf der Tagung nicht als Referent*innen vertreten, ebenso wenig wie aktive Lehrer*innen, Kunstprofessor*innen oder Studierende der Kunst – was womöglich zu einer breiten und kontroversen Diskussion hätte führen können, in der beispielsweise die Diskussion der aktuellen Situation in der Schulpraxis einen größeren Raum eingenommen hätte. Oder man hätte über den Kunstbegriff sprechen können, der in den freien Klassen vermittelt wird und inwiefern dort Fragen der kunstvermittelnden Praxis diskutiert werden. So blieb es einer relativ homogenen Gruppe von Theoretiker*innen vorbehalten, den Stellenwert und die Perspektiven der Kunstpädagogik an der Kunsthochschule zu diskutieren und im Lauf der Debatte herauszuarbeiten, was in der zeitgenössischen Lehrer*innenbildung an einer Kunsthochschule geleistet werden sollte. Grundsätzliche Einigkeit war charakteristisch für die Veranstaltung, unter anderem auch darin, dass das Lehramt an der Kunsthochschule sinnvoll ist.

Das Fehlen von anderen Perspektiven auf dem Podium wurde während verschiedener Wortmeldungen von Studierenden aus dem Publikum nach dem ersten Panel deutlich. Sie wiesen darauf hin, dass es aufgrund ganz praktischer Hemmnisse – wie etwa Überschneidungen von Lehrangeboten oder bestimmter Öffnungszeiten an Universität und Kunsthochschule – den Studierenden nahezu unmöglich gemacht würde, bestimmte Werkstattplätze an der Hochschule zu nutzen. Anscheinend existieren im Alltag Hindernisse für die flüssige Verbindung von Theorie und Praxis – obwohl der Wechsel zwischen zwei Institutionen auch eine wertvolle Erfahrung sein könnte. Sara Burkhardt sprach davon, dass der Wechsel zwischen den Institutionen von Studierenden an Kunsthochschulen häufig als zeitraubend und energieaufwändig empfunden werde. „Gleichzeitig“, so Burkhardt, „ermöglicht er einen Perspektivwechsel und fördert die Souveränität im Umgang mit unterschiedlichen Institutionen und Ansprüchen. In der Realität sehen sich Kunstpädagogik-Studierende jedoch nicht selten vor eine Entweder-oder-Situation gestellt, in der sie sich zwischen Universität und Kunsthochschule entscheiden müssten. „Den Studierenden wird das Studium unnötig schwer gemacht“, stellte eine Studentin aus dem Publikum fest. Und unter den Kunstpädagogik-Studierenden mangle es zudem insgesamt auch an Zusammenhalt, stellte eine andere Studierende fest. Hier scheinen ganz praktische Verbesserungen in der Koordination von Werkstatt- und Universitätszeiten möglich. Würde es so leichter für die Studierenden, die verschiedenen Verpflichtungen produktiv aufeinander zu beziehen? Womöglich sind auch andere, neue Räume notwendig, um die verschiedenen Fäden von Kunst und Kunstpädagogik nicht-hierarchisch miteinander zu verbinden.

Die Kunsthochschule, so stellte Carmen Mörsch in ihrem Debattenbeitrag fest ist ein zentraler Ort der Fachlichkeit für die Lehramtsausbildung Bildende Kunst. Mörsch plädierte statt der altbekannten Hierarchisierungen von Kunst und Kunstpädagogik für ein „Ausloten komplexerer und damit auch für die Auseinandersetzung lohnenderer

















Spannungsverhältnisse von Kunstproduktion und Bildungsarbeit mit und in den Künsten“. Bei Kunst und Bildung handele es sich, so lautete eine ihrer Thesen, aufgrund der Geschichte und der Inhalte, um zwei miteinander eng verwandte Bereiche. In gewisser Weise seien sie „wie Geschwister, die getrennte Wege gehen, aber dabei ihren gemeinsamen Ursprüngen nicht entkommen“. Mörsch schlug eine Art Basiscurriculum vor, in dessen Rahmen sich alle Studierenden an einer Kunsthochschule „intensiv mit den Verwandtschaftsverhältnissen von Kunst und Bildung beschäftigen“ könnten. Dies könnte etwa das gemeinsame Studium von Ästhetischer Theorie und Bildungsphilosophie, aber auch der Kunst- und Bildungssoziologie, Hegemonietheorie, Diskriminierungskritik, von feministischen, queeren, postkolonialen und dekolonialen Studien und eine kritische Historiografie von Kunst und Bildung umfassen. Erst nach einer solchen „hegemoniekritischen Grundbildung – im Sinne einer praxisgesättigten Theorie und einer theoriegesättigten Praxis“ – sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, sich zwischen einem künstlerischen Lehramt oder dem Kunststudium ohne Lehramtsorientierung zu entscheiden.

Auch Manuel Zahn bezog sich auf den bereits von Martin Köttering zitierten Pazzini-Text „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“ aus dem Jahr 2000. In Zahns Lesart spricht der Text davon, dass die eine Kunst „in einem essentialistischen Sinne“ nicht existiert, sondern „in den mannigfaltigen Anwendungen iterativ und immer wieder neu und anders hervorgebracht“ wird. Für die Kunstpädagogik, so Zahn weiter, folge daraus, „dass kein feststehendes Set von Theoremen, Gegenständen, Regeln, Techniken oder Methoden besteht (und auch nicht bestehen kann), um Kunst zu vermitteln oder zu unterrichten“. Kunsthochschulen bieten die Räume, das Personal und die Zeit, um diesen permanenten Erfindungsprozess der Kunstpädagogik zu ermöglichen. An einer Kunsthochschule können in einem dynamischen Prozess zwischen Kunst und Kunstpädagogik also gegenseitige Einflüsse stattfinden – so könnte etwa ein „kritisch-pädagogischer Diskurs“ als nützliches Gegenmittel gegen den Druck einer zunehmenden Konkurrenz und „Vermarktlichung“ der Kunst zum Einsatz kommen.

Alexander Henschel schlug die Komplexität (das gleichwertige Nebeneinander von sich widersprechenden Positionen) als Denkmodell der Kunstpädagogik vor. Trete beispielsweise zur binären Konstruktion von Kunst und Bildung etwas Drittes und Viertes hinzu, wie Politik oder Ökonomie, so multiplizierten sich die Widersprüche. Als Beispiel führte Henschel das niedersächsische Kerncurriculum für die Realschule – Schuljahrgänge 5 bis 10 an, in welcher der Wert der Kreativität entlang ökonomischer Kriterien, die nützlich für den Arbeitsmarkt sind, übersetzt werde. In dem Curriculum finden sich folgende Sätze: „Das Fach Kunst fördert die Offenheit und Neugierde gegenüber fremden Produkten, Verfahren, Sichtweisen und Wahrnehmungen und die Fähigkeit zur konstruktiven Kritik. Dies sind Erfahrungen, die die Jugendlichen maßgeblich auf die Arbeitswelt vorbereiten.“ Die politische Dimension werde deutlich, wenn man bedenke, dass in dem von teilweise denselben Autoren verfassten Curriculum für die Gymnasialstufe die Passage mit dem Arbeitsmarkt fehle. Die Verortung der Kunstpädagogik zwischen Universität und Kunsthochschule könne sich, so Henschel, als produktiv erweisen. Allerdings bedürfe es eines „kollektiven Theorie- und Praxisraumes“. Um sich nicht für die Reform von Kunst oder Pädagogik entscheiden zu müssen, benötige es eine „sichtbare solidarische Entscheidung für die Produktivität des Nebeneinanders von künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Denkweisen“.



Die Referent*innen Carmen Mörsch, Marcus Ray Recht, Manuel Zahn und die Moderatorin Michaela Ott (v. l. n. r.)

Für Antonio Gramsci, darauf verwies Nora Sternfeld, war „jedes Verhältnis von Hegemonie [...] notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“. In diesem Sinne sei, so Sternfeld, die Pädagogik eine wesentliche hegemoniale Funktion einer Gesellschaft und tief verwurzelt in den bestehenden Machtverhältnissen. Keine Form von Politik oder Gesellschaft sei vorstellbar ohne ihre eigene Pädagogik: Das „lebenslange Lernen“ etwa sei die Pädagogik des Neoliberalismus. Pädagogik habe also die Funktion, die bestehenden Verhältnisse zu erhalten. Aber, so Sternfeld weiter, Macht sei keine Einbahnstraße: So wie die Gesellschaft von der Macht lernen müsse, lerne die Macht auch von der Gesellschaft und sei also veränderbar. Der Kunst hingegen falle eine andere Rolle zu. In ihrem Rahmen könnten etwa die „Ränder des Sichtbaren und Sagbaren“ ausgelotet werden. Die Kunst könne ihr Publikum zwingen, sich Dinge anders vorzustellen. Im Sinne einer radikalen Pädagogik eröffne gerade die Ansiedelung an einer Kunsthochschule Chancen, indem „die Grenzen der jeweiligen Felder gegeneinander zur Anwendung“ gebracht würden: „also weiterhin auf eine Kunstpädagogik zu bestehen, die so kritisch, frei, affektiv und herausfordernd sein kann wie es von der Kunst erwartet wird und zugleich so wirksam, reflexiv und kollaborativ, wie Kunstpädagogik sein sollte“. Indem Kunstpädagogik in diesem Sinne neu gedacht werde, könne sich die Kunsthochschule innerhalb der Stärke des Feldes neu positionieren und voranschreiten.

Wie würden wohl die idealen Kunstpädagog*innen der Schule der Zukunft handeln? Für Torsten Meyer inszenierten sie „Kunst als ‚Lernumgebung‘“, machten die „epistemologischen, ethischen, politischen Dimensionen der Kunst im Kontext der globalen Lebenswirklichkeiten diskutierbar“ und somit Alternativen sichtbar. Meyer nennt sie im Rückgriff auf den Soziologen Heinz

Bude „Metakünstler*innen“, denn sie müssten „nicht nur im traditionellen Sinn Künstler*innen, sondern außerdem auch Anthropolog*innen, Soziolog*innen, Epistemolog*innen, Semiolog*innen, Pädagog*innen, Reporter*innen, Forscher*innen, NGOler*innen, Beobachter*innen des Internets und vor allem Projektmacher*innen sein“. Womöglich finden Kunst und Bildung also in Zukunft in ganz neuen und inspirierenden Verhältnissen an der Kunsthochschule zueinander.

Kito Nedo ist freier Autor und Journalist. Er schreibt u. a. für Monopol, Spike, Frieze, Zeit Online. 2017 wurde er mit dem ADKV-ART COLOGNE-Preis für Kunstkritik ausgezeichnet.

Lukas Sonnemann

Als Teil der Arbeitsgruppe und Moderator eines Panels hat sich Lukas Sonnemann aktiv an den Diskussionen zum Stand der Kunstpädagogik an der HFBK beteiligt. Er schildert die Tagung aus Sicht eines ehemaligen Lehramtsstudenten



Die Referent*innen Alexander Henschel, Andrea Sabisch, Nora Sternfeld und der Moderator Lukas Sonnemann (v.l.n.r.)

Ausgehend von der Frage, wie eine Relationierung von Kunst und Pädagogik aussehen kann, wurde auf der Arbeitstagung sowohl über das Selbst- als auch das Fremdverständnis von Kunstpädagogik diskutiert. Vielfach wurde eine Sichtweise kritisiert, die diese in ein binäres und vor allem hierarchisches Verhältnis setzt. Kunst als vermeintlich autonome, Pädagogik als heteronome. Kunst als „frei“ und Pädagogik als „anwendend“. Dagegen wurden Ansätze vorgestellt und diskutiert, die jenseits solcher binären und normativen Oppositionen die Verstrickung beider Felder in ökonomische, soziale und kulturell-historische Zusammenhänge aufzeigen und zugleich ihr emanzipatorisches Potenzial betonen. Ein gegenüberstellendes, antagonistisches Verhältnis sollte zugunsten einer ergänzenden, praktischen wie theoretischen Auseinandersetzung nicht aufgehoben aber aufeinander bezogen werden, ohne dass hier Vorurteile und Diskriminierungstendenzen wieder perpetuiert werden. Wie ließe sich so eine Bezugnahme denken, die eben nicht wieder re-diszipliniert und die defizitäre Stellungen des Pädagogischen übernimmt, sondern Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft und andere Nachbardisziplinen produktiv und kritisch auch auf die Kunst bezieht? Wie ließen sich verstärkt auch in

den curricularen Inhalten Anschlüsse bilden, die einen Dialog zwischen Kunst- und Kunstpädagogikstudierenden befördern, der das Pädagogische als weitgreifendes und offenes Theorie-Praxis-Gefüge begreift, das schließlich auch die Kunst auf existentielle Weise betrifft? Wie lassen sich Räume, die für eine solche Beschäftigung offen sind herstellen? Wie und wo ließen sich Allianzen schmieden? Wie sehen mögliche Anschlüsse zu kuratorischen Praktiken, zum *educational turn*, zum Selbstverständnis von Kunsthochschulen als pädagogischen Institutionen, zu gegenwärtigen Transformationen von Kunstverständnissen und gesellschaftlichen Veränderungen aus? Und dies, ohne sich schließlich mit Ausweichfragen zu beschäftigen und Brüche, Risse und Konflikte zu kitten und zu verschleiern, sondern diese allererst in ein Verhältnis treten zu lassen und vor dem Hintergrund auch ihrer historischen Genese zu verhandeln. Reichen strukturelle Veränderungen aus, um ein binäres, hierarchisches Verhältnis von Kunst und Pädagogik aufzuheben, oder läuft dies nicht auf eine Instrumentalisierung des Pädagogischen für die Kunst hinaus? Muss nicht auch die Beschäftigung mit Fragen der emanzipatorischen Bildung, der Pädagogik und Kunstrezeption für eine professionelle Künstler*innenausbildung gestärkt werden?

Gemeinsam mit den Referent*innen und dem Publikum wurden auch im engeren Sinne studienorganisatorische und strukturelle Herausforderungen diskutiert: Die Integration der Lehramtsstudierenden in die Fachklassen, die zeitlichen Herausforderungen des Studierens an (mindestens) zwei Hochschulstandorten, die Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit von Zeitfenstermodellen bis hin zu unterschiedlichen pädagogischen Haltungen von Universität und HFBK Hamburg. Kritisch diskutiert wurde dabei, welche Akteur*innen und Strukturen maßgeblich an einer Minorisierung der Kunstpädagogik beteiligt sind. Wo handelt es sich um individuelle und wo um strukturelle Probleme? Inwieweit spielt die Hochschulkultur eine Rolle? Schließlich ging es auch um Denominationsfragen: Wie werden Stellen bezeichnet, Seminare titulierte, curriculare Inhalte verhandelt?

Kritische Anmerkungen zur Tagungsausrichtung kamen hier deutlich zur Sprache. So wurde unter anderem das geringe Interesse der Kunststudierenden und -Professor*innen bemängelt, sowie die starke Fokussierung auf Theoretiker*innen in den Panels. In Zukunft könnten auch deren Wahrnehmungen verstärkt in die fachlichen Diskussionen eingebunden werden. Positiv wurde die offene und produktive Haltung der Teilnehmer*innen hervorgehoben, was unter anderem mit der Hoffnung verbunden wurde, dass diese sich weiter trage. So wurde die Tagung als konstruktiver Auftakt für eine weitere intensiviertere Debatte bewertet.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal allen Teilnehmer*innen, allen Referent*innen, aktuellen und ehemaligen Studierenden und Lehrenden für ihre rege Teilnahme an der Tagung danken. Ganz besonderer Dank gilt allen, die für die Vorbereitung und Durchführung der Tagung unerlässlich waren, namentlich sind das vor allem Sabine Boshamer, Bärbel Hartje, sowie die Mitarbeiter*innen der HFBK-Mensa. Für den Diskussionsanstoß und die finanzielle Unterstützung der Tagung gilt dem Präsidium der HFBK ein herzlicher Dank.

Lukas Sonnemann hat im Sommer 2018 sein HFBK-Studium bei Prof. Thomas Demand / Prof. Ceal Floyer mit dem Master of Education abgeschlossen.



Blick ins Publikum bei der Arbeitstagung zum Selbstverständnis der Kunstpädagogik an einer Kunstakademie



Die Referent*innen Sara Burkhardt, Torsten Meyer, Ina Scheffler und die Moderatorin Bettina Uppenkamp (v.l.n.r.); alle Fotos: Patricia Ratzel

Raphael Dillhof

Das Symposium „Kritik austeilen – Kritik einstecken“ ergänzte im September 2018 die Ausstellung *Übungsraum für Kritik* auf Kampnagel. Das gemeinsame Projekt der HFBK Hamburg und der Kursbuch Kulturstiftung fragt nach Möglichkeiten konstruktiver Kritik in Zeiten verhärteter Auseinandersetzungen



Übungsraum für Kritik, Installationsansicht Kampnagel, 2018; Foto: Edward Greiner

Die Kritik, sie ist eine paradoxe Angelegenheit. Während einerseits behauptet wird, man dürfe ob des Diktats der Political Correctness schon so gut wie überhaupt keine kritischen Ansichten mehr äußern, sind die Meinungsseiten großer Tageszeitungen und die sozialen Medien voll mit teils menschenverachtender Rhetorik. Während einerseits vorseilender Gehorsam bei Kurator*innen und Politiker*innen beklagt wird, die es sich ja nicht mit ihrem Publikum verscherzen wollen, hagelt es Shitstorms, wenn es doch mal jemand wagt, eingefahrene Sichtweisen zu hinterfragen. Und während wir zahnlos-unkritische Ausstellungsbesprechungen als völlig langweilig empfinden, gibt es lange Gesichter und Beißreflexe, wenn es dann wider Erwarten doch mal ans Eingemachte geht.

Kritik einzustecken und zu üben, ist nicht einfach, das ist klar. Aber wie gehen wir mit ihr um? Wie können wir sie besser äußern? Und wann schlägt Kritik in Polemik oder Hetze um? Zu diesem Thema luden Friedrich von Borries (Professor für Designtheorie an der HFBK Hamburg) und

Amelie Deuffhard (Intendantin von Kampnagel) am 29. September 2018 zu einem Symposium, welches sich diesen Fragen widmete. Und weil nun Kritik im Kunst- und Theaterbereich zwar prominent stattfindet, die eigentliche Dringlichkeit, nämlich den richtigen Umgang mit ihr zu finden, aber im politischen Kontext liegt, waren neben dem Journalisten Till Briegleb und dem Kurator Bonaventure Soh Bejng Ndikung auch zwei Vertreter*innen mit politischem Background zur Diskussion geladen. Einerseits Till Steffen, Justizsenator der Freien und Hansestadt Hamburg und andererseits die Medienwissenschaftlerin, Künstlerin und Autorin Sarah Waterfeld, die einst für den Linke-Vorsitz kandidierte und jüngst als eine der Drahtzieher*innen der Berliner Volksbühnen-Besetzung medial von sich reden machte.

Und die Macht der Medien war auch gleich die erste grobe Stoßrichtung, die die Diskussion nahm. Warum macht man sich eigentlich in der Politik gerade so abhängig von Kritik? Von Medien? Vom Netz? Kritik ist das Lebenselixier der Politik, so Till Steffens Antwort: Während gegenseitige und mediale Kritik von der Öffentlichkeit negativ gesehen wird, ist dieser ständige Diskurs genau das, was in einer Demokratie stattfinden soll. Oftmals herrscht die Meinung vor, dass, wer nicht kritisiert wird, auch keinen guten Beitrag leistet, vielleicht nicht mutig genug ist. In der Art und Weise der Kritik allerdings läge das Problem: Während die Opposition konstruktiv kritisieren und bessere Ideen liefern sollte, würde man in den Medien vor allem mit negativen, scharfen, polemischen Kommentaren populär. In eine ähnliche Kerbe schlug auch Waterfeld: Kritik verkomme ihrer Meinung nach zum reinen Selbstzweck, wenn sie nur den eigenen Interessen diene, etwa wenn die von Auflagen- und Klickzahlen abhängigen Medien unqualifizierten Meldungen viel zu viel Platz einräumten oder mit Kampagnenjournalismus sogar selbst Politik betrieben. Briegleb, der einzige Medienvertreter, musste seine Branche über lange Strecken verteidigen, kam dabei aber selten über Floskeln hinaus: Medien sollten schließlich kritisch berichten, seien gerade deshalb wichtig für die Demokratie – „Alles was kritisiert wird, wird besser“, so sein Credo. Mediale Kritik habe im Wechselspiel der Kräfte ihre legitime Aufgabe, genau wie die Kunst, Politik oder das Publikum.

Allerdings, und da waren sich alle einig, muss Kritik gekonnt sein; nicht jede Anfeindung, jeder Hasskommentar sei gleich Kritik und sollte als legitime Position Gehör finden, was die zweite große Frage der zerfahrenen Diskussion einleitete. Was ist Kritik überhaupt?

Zuhören und Nachfragen ist oftmals wichtiger, als selbst etwas zu sagen, meinte Steffen, während Ndikung auf Irit Rogoffs wichtigen Aufsatz „From Criticism to Critique to Criticality“ aus dem Jahr 2003 aufmerksam machte. Richtige „Kritikalität“, die nicht einfach Fehler zuschiebt, sondern bestehende Strukturen hinterfragt, besteht für sie nicht darin, etwas Neues zu lernen, sondern etwas Altes zu vergessen.

Das waren alles schöne Worte, aber wirklich kritisches und selbstkritisches Potential jenseits von bekannten Phrasen blitzte in der kurzen Diskussion nur selten auf. Während Ndikung sein Konzept des „kritischen Körpers“, der Kritik ohne Worte, die er angesichts des grassierenden Rassismus empfindet, nie richtig ausführen konnte, machte vor allem Waterfeld ziemlich deutlich und eindrucksvoll klar, dass manche Dinge schon lange jenseits einfacher „Kritik“ stehen und anders bekämpft werden müssen. Sind Taten – wie eben die Besetzung der Volksbühne, wie Streiks, wie ziviler Ungehorsam – nicht die viel wirksameren Instrumente im Streben um eine bessere Welt als noch so klar

formulierte Worte, als jede pseudokritische Diskussionsrunde? Die viel beachteten Meinungsstücke, sie sind am Tag nach ihrem Erscheinen Makulatur. Kritik ist eben eine paradoxe Sache.

Raphael Dillhoff arbeitet als freier Autor. Er betreibt auf rhizome.hfbk.net den Blog 3notizen.

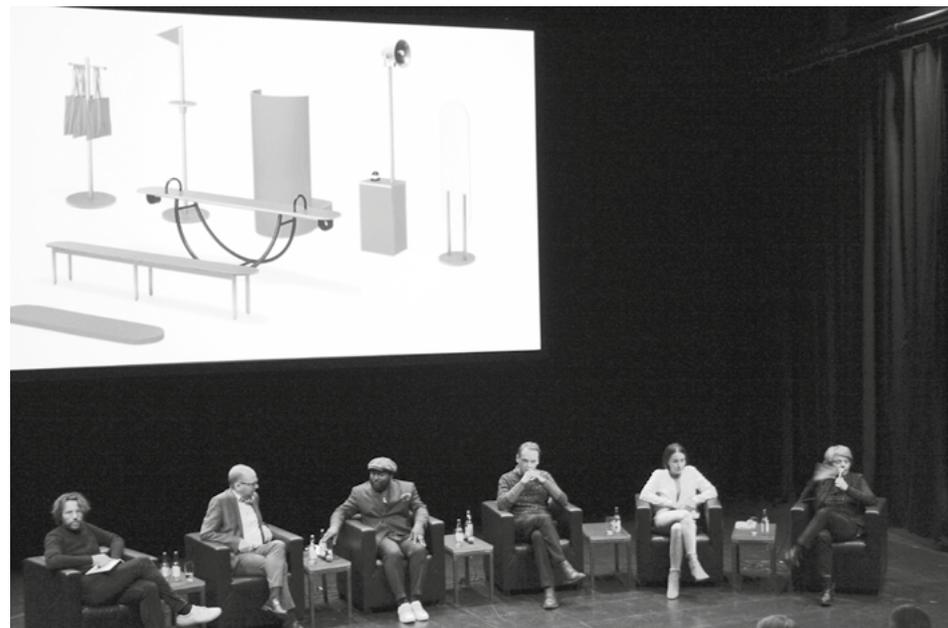
Ausstellung: *Übungsraum für Kritik*, 27. September – 6. Oktober 2018, Studierende von Prof. Dr. Friedrich von Borries: Nike Auer, Frieder Bohamilitzky, Anna Lena Cychy, Konstanze Essmann, Fynn-Morten Heyer, Helena Kersting, Christian Pietschmann, Anna Maria Resei, Maxi Schmid, Torben Spieker, Anne Stiefel, Jakob Taranowski, Maria Weis
Projekt der HFBK Hamburg und der Kulturstiftung Kursbuch, kuratiert von Friedrich von Borries und Jakob Schrenk.

Symposium „Kritik austeilen – Kritik einstecken“, 29. September 2018, 19 Uhr Kampnagel, Hamburg, www.kampnagel.de

Neuerscheinung: Friedrich von Borries, Jakob Schrenk: *Kritik üben – Ein Manual: Für alle → vom Einsteiger bis zum Profi*, 2018, Kursbuch Edition, 200 Seiten, zahlreiche Abbildungen

Raphael Dillhoff Kritik ist schön, macht aber Arbeit

Dezember 2018
Lerchenfeld 46



Symposium „Kritik austeilen – Kritik einstecken“ mit Friedrich von Borries (HFBK Hamburg), Till Steffen (Justizsenator der Freien und Hansestadt Hamburg), Bonaventure Ndikung (savvy contemporary, documenta 14), Till Briegleb (freier Autor und Journalist, u. a. für Süddeutsche Zeitung), Sarah Waterfeld (Staub zu Glitzer, Volksbühnen-Besetzung), Amelie Deuffhard (Intendantin Kampnagel) (v.l.n.r.); Foto: HFBK

To some, there's darkness, to others, there is light. To Amy Lien & Enzo Camacho – both studied at HFBK Hamburg in the class of Jutta Koether –, there is shadow. Their first institutional solo exhibition in the German-speaking countries presented at Kunstverein Freiburg unpacks a startling array of shadowy business, spirituality, sites, aesthetics and the related politics





Amy Lien & Enzo Camacho: 陰府 (*Shady Mansion*), Installationsansicht Kunstverein Freiburg, 2018;
Foto: Marc Doradzillo

Do you, too, enjoy swimming underwater, eyes wide open, adoring the water's surface from below, the dance of light, of a sun or bulb, mirrored towards an underneath uninhabitable to us, as it were? Hold your breath, imagine actually being able to stay here, in the calm, in the twilight, underneath the surface of the ocean, an ocean of thoughts, here in the pool. A public pool indeed it was, the impressive building now housing the Kunstverein Freiburg. To generations of artists, the generous daylight was essential for their presentations – Amy Lien (*1987) & Enzo Camacho (*1985) came to turn those conditions upside down. And they came to stay, for a six-weeks-residency in this city which prides itself on being ranked at the top of Germany's livability index. 陰府 (*Shady Mansion*), their first institutional solo exhibition in the German-speaking countries, presents an installation of many means which is dealing with the dark sides of modern living, globalized labor, mediatized resistance, and belief – and the light at the end of those tunnels. In between, shadow rules, a substance with some philosophical heft that Lien & Camacho utilize with great care. In detail:

When you first enter the mansion of the Kunstverein at Freiburg's picturesque riverside you see – nothing. Pitch black is your first impression of the space; you hardly dare to walk; your senses calm down; your mind gets excited. A blink of an eye, or two, and your vision begins to adjust. You are still clueless about the dimensions of the space, but the thing right next to you slowly starts to form an image on your retina: a tall dead tree in a very dim spotlight. Is it covered in smaller objects? The "creature's" animistic allure draws you into the space, make a move. Yes, this sculpture of branches, taken from the splendid Black Forest surrounding the city, is decorated with vernacular matter

such as noodles, red ribbons, plastic dingus, and some origami-like ornament. You think of a Christmas tree. But that's just you. Others think of a money tree (as the comprehensive exhibition booklet will reveal to you later), a Chinese version of sacred-tree belief where relatives spruce up a tree with money bills when a person has passed away, so as to grant the deceased wealth and fortune in the afterlife.

Yet the exhibition title, 陰府 (*Shady Mansion*), points in a different direction: It's the Chinese word for hell. And now, just as you've got the hang of those branches, you may start to wonder about that gloomy light. Glancing upwards, you discover a makeshift miniature model sitting atop the tree top. It resembles something like a skyscraper, scraping the "sky" of the space's ceiling, almost. True, the artists do occasionally reside in New York. The leaflet confirms (by now your eyes are able to decipher a few lines) that the models are meant to resemble a block of planned high rise projects in New York's Lower East Side, an area already seen as a textbook example of urban gentrification. The blade runner-like twilight at the very bottom of those model buildings – the underworld of the dead tree that forms their base, which is right where you stand – aims at more than just evoking the misery of eviction and precarity of the more unfortunate population forming the monumental downside of development, life in the muck. The specific reference of the diffuse lighting here is, in fact, to the sun: It's also a simulation of the proposed Lowline project (the most successful Kickstarter crowdfunding campaign ever), a plan for subterranean solar parks underneath those very New York skyscrapers, where sunlight is channeled to underground vegetation.

Too much developmental doom for fine Freiburg? Not at all! Germany's "Green City" is widely powered by solar energy, and a global leader in solar research. And yet,

45
this supposed Pleasantville of civic sustainability comes with its own rent hikes and residential displacements, with solar technology hardware production (and labor), moreover, moving offshore. You sigh, you look down, your gaze travels down the tree once more when another detail catches your eye: little fortune cookie-type pieces of paper with handwritten notes. Like stage directions, or acts in a play, they comment on those rather grand issues of post-Fordist mayhem from a pretty private perspective. Small gestures displaying grassroots resistance (taken from activist meetings in the Lower East Side). Through the peephole of those literary splinters you see: Ecological struggle is a struggle of and for the subject, the wresting of agency from the impasse of degrowth vs. development, sustainability vs. accumulation, two sides of the same capitalist coin, ultimately.

A lot to take in. Because by now you've noticed: It ain't just a single tree, there are a few, so you better get going. And as you do, a final detail becomes apparent. You thought you were at the base? Well, no – the raccoon is. A life-sized raccoon sculpture in earthy clay (commissioned from a local ceramic artist) carries each money tree on the very floor, in the very spot of the light (akin to the halo for carrying our burden). Sure, the witty masked mammal – nocturnal and omnivorous – seems well suited for grass, roots, and resistance. And it would not be a Lien & Camacho show, if there wasn't another specific reference, namely to the popular 1960s Japanese anime Pom Poko. As the leaflet reads: "... it chronicles a group of shape-shifting raccoon dogs as they collectively attempt to resist the destruction of their habitat by urbanization. Their most ambitious protest is the staging of an enormous ghost parade, a large-scale illusion by which the raccoons attempt to scare away the humans from the newly built settlement ..." They fail. All-out recuperation. You can't



Amy Lien & Enzo Camacho: 陰府 (*Shady Mansion*), Installationsansicht Kunstverein Freiburg, 2018;
Foto: Marc Doradzillo

beat the spectacle (of development) with the spectacle (of belief), even in the world of spectacle (of anime). Sadly enough.

Time to go. But wait! As the ever-friendly staff explains, you must make a turn, and climb the two flights of stairs. Right, this was a swimming pool, as you remember when you arrive at the upper floor. But there's no way you would have expected such a watershed revelation up here! And in no case should you, dear reader, read on if you still have a chance, as I hope, to see this scenic show. So here comes the spoiler:

A brightly lit balustrade (the former changing rooms) reveals the artistic channeling of the public pool's lighting system from a mirror foil covering the ceiling through upside down umbrellas forming domes (an immortality flower?) that focus the diffuse light onto a small makeup mirror and from there down into the lower gallery where you just saw it enlightening the money tree mystery/misery. For this show only, the lower floor has been sealed off from the light of the upper gallery by black plastic tarp of the trash bag kind – a pitch black retina for this ocular operation; and, like the retina, also a mirror, and also a screen. Plato's shadow philosophy, the Cave Analogy, comes to mind (to your Western one, that is): in it, the dubious relationship of "real things" and their metaphysical idea is narrated from the perspective of another civic institution of self-improvement, the prison.

To the eye of the beholder, you, the plastic tarp surface insertion (or incision) by Amy Lien & Enzo Camacho's may also suggest the catastrophic rise of the pool's water level (be it as a result of mere pole cap-melting apocalypse or of Indonesia's average tsunami just occurring over here), submerging all life underneath, and kickstarting its afterlife (with the verticality of the sculptures below now looking like ladders – to an ark?). Merry the haloed raccoons to ascend to this upper gallery, because food's here in plenty – or was, at least, across from the entrance in a stack of empty poke bowls, the high rise resident's new trending food. What remains to be harvested is light, which the artists-as-engineers stage in striking low-tech fashion in this sewage system from above. Call it heaven or call it hell.

Julia Moritz is an art historian and curator with a focus on experimental public programming and education. For the last three years, she was the Curator of Theory and Programs at Kunsthalle Zurich. Before, she has headed *The Maybe Education and Public Programs* of DOCUMENTA (13) in Kassel, Germany (2012).

陰府 (*Shady Mansion*), Amy Lien & Enzo Camacho, September 14 – October 28, 2018, Kunstverein Freiburg, www.kunstvereinfreiburg.de

This article was first published by: <https://brand-new-life.org>



Amy Lien & Enzo Camacho, *260 South Street, NYC, NY 10002* (Detail), 2018, Installationsansicht Amy Lien & Enzo Camacho: 陰府 (*Shady Mansion*), Kunstverein Freiburg, 2018; Foto: Marc Doradzillo

Julia Mummenhoff

Eine zweiteilige Ausstellung in Hamburg und Bremen versammelt jüngere Künstler*innen, die im weitesten Sinne mit Ton oder Keramik arbeiten. Sie stellt dabei die Frage nach der diskursiven Qualität des Materials. Mit dabei sind zahlreiche Positionen von Absolvent*innen der HFBK Hamburg



Fabio Cirillo, *She Is Pioneer*, Performance in der Installation *She is Pagan*, 16. Oktober 2018, Gesellschaft für Aktuelle Kunst (GAK), Bremen; Foto: Maik Gräf

Die Weibchen der Töpferwespen beherrschen eine Technik, die zu den ältesten handwerklichen Fähigkeit der Menschen gehört: Sie fertigen Gefäße aus Lehm, in ihrem Fall Brutzellen für ihre Nachkommen. Kerstin Stoll, die von 1995 bis 2000 an der HFBK Hamburg studierte, hat in mehreren Ländern Artefakte der Wespengattung gesammelt – allein in Deutschland gibt es sieben verschiedene Arten – und weiterbearbeitet. Die Installation *Töpferwespen-Disko* (2018) inszeniert die Lehm-Nester in einem maßstabgerechten Ambiente aus farbigen Spiegeln. Sowohl die „Disko“, für die als Einzelgänger bekannten Insekten, als auch die Arbeit *Sphex* (2013), für die Stoll die Nester gebrannt und mit einer aufwändigen Glasur und Weißgold überzogen hat, werfen die Frage nach der größeren Meisterschaft auf. Die Bauten der Wespen könnten Menschen als Vorbild für die Verwendung von Ton gedient haben.

Solche weiterführenden Gedankenstränge über ein scheinbar einfaches Material lassen sich in der Ausstellung im Kunsthaus Hamburg und in der Gesellschaft für Aktuelle Kunst (GAK) in Bremen verfolgen. Das Ausstellungskonzept entwickelten die beiden Leiterinnen Katja Schröder und Janneke de Vries (inzwischen Direktorin der Weserburg Bremen), aufgrund ihrer Beobachtung, dass es trotz der vorherrschenden Präsenz von Ästhetiken virtueller Realitäten oder posthumaner Theorien im zeitgenössischen Kunstdiskurs eine große Anzahl gerade von jüngeren Künstler*innen gibt, die sich mit dem haptischen Material Ton beschäftigen.

Der Hamburger Ausstellungsteil thematisiert die ambivalente Eigenschaft der gebrannten Erde als eine der ältesten Techniken der seriellen Produktion, aber auch als einer zeitintensiven, handwerklichen und unmittelbaren Gestaltung und damit auch den Zwiespalt zwischen Serialität und Originalität.

Anna Lena Grau (Diplom 2007) hinterfragt mit ihrem *Re-Enactment* von Richard Serras *Hand Catching Lead* (1968) künstlerische Produktionsbedingungen und das Zusammenwirken von Werkzeug und Werkstoff, das in diesem Fall nicht zustande kommt. In dem Video ist die Hand der Künstlerin zu sehen, die sich öffnet und schließt, um herabfallende Stücke rohen Tons zu greifen. Anders als in Serras Original zieht sich die Hand nach vergeblichem Tun zurück – kurz bevor der Loop wieder beginnt. Eine eigenartige Melancholie strahlen auch die Objekte von Pablo Schlumberger (Master 2018) aus, die er Alltagsgegenständen wie Heizungsluftbefeuchtern oder volkskundlichen Objekten wie Bierkrügen oder Wasserspeiern nachempfunden und meist zu Wasserkreisläufen verbindet. Mit ihren individualisierten Gesichtszügen, die Kummer oder Zweifel verraten, entwickeln sie ein trotziges Eigenleben mitsamt dem Potenzial, jederzeit in Tränen auszubrechen. Nicolás Osorno (Diplom 2015) setzt sich in seinen Keramik-Arbeiten mit Gewalteinwirkung auseinander: In einer seiner Werkgruppen erhalten die Objekte ihre Form, indem er auf sie schießt und die Patronen im noch weichen Ton explodieren. In der Ausstellung präsentiert er eine Sammlung von zwölf realistisch nachgebildeten Pistolen und Gewehren, die erst auf den zweiten Blick ihre Zerbrechlichkeit enthüllen. In der raumgreifenden Installation der HFBK-Masterstudentin Franziska Windolf dienen abstrakte Formen aus Ton, die selbst aus einem malerischen Prozess hervorgegangen zu sein scheinen, als Träger einer Malerei mit vielfarbigen Glasuren. Die Autonomie, die diese frei erfundenen Gebilde ausstrahlen, wird durch ihre Anordnung im Raum verstärkt, die ganz eigenen Gesetzen folgt.

Der Ausstellungsteil in der Gesellschaft für Aktuelle Kunst (GAK) in Bremen nimmt den Körper ins



Kerstin Stoll, *Töpferwespen-Disko*, 2018, Kunsthaus Hamburg 2018; Foto: Hayo Heye



Pablo Schlumberger, *Why is?*, 2018, Steinzeug, partiell glasiert, Detail, Kunsthaus Hamburg 2018; Foto: Hayo Heye



Asana Fujikawa, *Ihre Füße riechen bestialisch, die Blume duftet paradiesisch*, 2017, Installationsansicht, Gesellschaft für Aktuelle Kunst (GAK), Bremen 2018; Foto: Tobias Hübel

Visier. Ein Thema, das dem Ton geradezu innewohnt, denn sowohl die Verarbeitungsprozesse, als auch deren Ergebnisse sind physischer Natur. Dieses per se Körperhafte wird von den präsentierten künstlerischen Positionen auf vielfältige Art interpretiert und nicht zuletzt auch immer wieder hinterfragt. Ob das die überaus humorvolle keramische Variante des Genres „Der Künstler im Atelier“ von Jeremy Wine ist, in dem der Künstler körperlich abwesend ist und durch seine Kleidung und seine Werkzeuge vertreten wird, oder die Arbeiten von Chris Churreri und Judith Hopf, die die Idee vom Körper als Gefäß aufgreifen und dem Material Schwäche zugestehen: Judith Hopf mit ihren *Erschöpften Vasen* und Chris Churreri, indem er ungebrannte Vasen in sich zusammensacken ließ, deren ineinandergeschobene Wölbungen in Analogie zu seinen Fotografien an verschmolzene, nicht mehr eindeutig zu definierende Körperöffnungen erinnern. Eine sich hier andeutende Überwindung von Gender-Grenzen führt Fabio Cirillo (Master 2017) mit der Bodeninstallation *She Is Pagan / Sie ist heidnisch* weiter. Sie besteht aus einer Reihe von Hohlformen aus unglasiertem, rotem Ton, die Körper- und Sexualorgane darstellen, ohne dass sie einem Geschlecht zuzuordnen wären. Mit der Performance *She Is Pioneer* hat Fabio Cirillo sie als Requisiten aktiviert und in einen transzendenten Zusammenhang überführt. Mit dem Titel und auch mit den bei der Performance entstandenen Zeichnungen aus Vulkanasche ist der Verweis auf Pionierpflanzen verbunden, die nach einem Akt massiver Zerstörung, wie einem Vulkanausbruch, die Erde wieder fruchtbar machen, ein Prozess den sie selbst nicht überleben. Den vielen, mit Erdmaterialien verbundenen, patriarchalisch geprägten Schöpfungsmythen stellt er die Idee von einem Geschlechter-Zuordnungen enthobenen Kreislauf von Vergehen und Werden entgegen. Asana Fujikawas (Master 2016) Figurengruppen aus farbig glasierter

Keramik entspringen den Geschichten, die sie schreibt. Die Skulptur *Ihre Füße riechen bestialisch, die Blume duftet paradiesisch* (2017) verkörpert die Erzählung von zwei Mädchen, die regelmäßig in den Wald gehen, um dort Sex zu haben und Tiere zu töten. Alles ist simultan zu sehen: Eines der Mädchen zertritt während des Liebesaktes einen Fisch (der bestialische Geruch) und beide werden aufgrund ihrer Schuld in Pflanzen verwandelt (der paradiesische Duft). Der *Seelenbehälter, der ziemlich leise atmet* (2017) steht für die Geschichte von Waldarbeitern, die in einem giftigen Eibenwald sterben, es aber kurz vor ihrem Tod noch schaffen, Gefäße für ihre Seelen herzustellen. Auch Asana Fujikawas Arbeiten haben also in letzter Konsequenz eine vom Körper losgelöste, entkörperte Dimension. Die 21 in den beiden Ausstellungskapiteln vorgestellten Positionen zeigen, dass das analoge Material Ton unzählige Möglichkeiten bietet, sich mit den durch eine virtualisierte Welt aufgeworfenen Themen zu beschäftigen: Und bei aller Haptik eben auch mit Immaterialität und Vergänglichkeit.

Further Thoughts on Earthy Materials, Anna Lena Grau, Judith Hopf, Nicolás Osorno, Pablo Schlumberger, Kerstin Stoll, Franziska Windolf u. a., 11. September–25. November 2018, Kunsthaus Hamburg, www.kunsthauhamburg.de

Further Thoughts on Earthy Materials, Fabio Cirillo, Asana Fujikawa u. a., 15. September–23. Dezember 2018, Gesellschaft für Aktuelle Kunst, Bremen, www.gak-bremen.de



Ausstellungsansicht mit Installation von Franziska Windolf (vorn), Kunsthaus Hamburg 2018; Foto: Hayo Heye

„Schön bist du, schön doof.“

51

Sarah Khan

Bevor er einer der populärsten Komiker aller Zeiten wurde, studierte Otto Waalkes in den 1970er Jahren an der HFBK Hamburg. Die Retrospektive im Hamburger Museum für Kunst und Gewerbe präsentiert neben Filmen, Bildergeschichten und Ottifanten auch sein malerisches Werk. Nicht unbedingt zum Vorteil, wie unsere Autorin findet





Otto Waalkes im Atelier (1970/71); Foto: © Privatarhiv Otto Waalkes

„Otto versaut Hamburg“ – lang ist’s her, dass der Komiker Otto Waalkes sich den Jingle des Otto-Versand Hamburg anverwandelte. „Otto Versand Hamburg“ klingt wie „Otto Versand Hamburg“, auf gleicher Melodie und in hoher Stimmlage geflötet. Dem Spruch begegnen wir in der Otto-Ausstellung im Museum für Kunst und Gewerbe wieder, als Titel eines der parodistischen Stilkunden, die hier zuhauf hängen. In der Manier eines biederen Aquarells sehen wir Otto von hinten auf einer Balustrade an der Binnenalster stehen, den Mantel weit geöffnet, reckt er als Sittenstrolch dem Hamburger Rathaus seinen mutmaßlichen „Schniedelwutz“ zu (Otto war wohl auch der Erfinder des Ausdrucks „Schniedel“ oder „Schniedelwutz“). Die Übersetzung des Jingles ins Bildliche kann wenig überzeugen. Zu müde wurde der alte Gag verwurstet und doch etwas verborgen. Welches Geheimnis versteckt Otto?

Das Museum für Kunst und Gewerbe entschied sich, die Karriere des wohl populärsten Komikers der Bundesrepublik, der auch in der DDR innig geliebt wurde, nur zu illustrieren und in reinster Fankultur zu zelebrieren. Zeitgeschichtliche Objekte wie seine alten Plakate und Plattencover aus der ersten Phase der senkrecht startenden Karriere sind dabei in der Minderzahl, sie werden sinnvoll ergänzt durch einen Raum mit Video-Ausschnitten seiner Fernsehshows. Um weitere Räume zu füllen, stellte man Bühnenkulissen, Kostüme und illustrative Wandbilder dazu. In den Fluren wird mit Fotos, Videos und Plakaten an die wahnwitzig erfolgreichen Otto-Kinofilme erinnert. Was aber verstört, ist die entsetzlich große Menge schnell produzierter Zeichnungen und abscheulicher Ölgemälde. Sind sie nicht eigentlich ein Hinweis auf eine Form von Ödnis und Leere in Ottos Schaffen, der im Alter keine neuen Ideen für die Bühne mehr fand? Seine Stilkunden aus

der Welt der „Greatest Hits of Painting“, ob Roy Lichtenstein, Andy Warhol oder Henri Toulouse Lautrec, sind allesamt mit Ottifanten, Ottos Konterfei und selbstbezüglichen Anspielungen („Egalité, Liberté, Ostfriesentee“) gespickt. Es scheint fast, dass diese Ironie und Oberflächlichkeit eigentlich ein Ausdruck eines Ressentiments und einer Enttäuschung gegenüber der Kunst ist. Warum macht sich ein Museum für Gewerbe UND Kunst dafür zum Handlanger?

„Technische Könnerschaft“ attestiert ein Wandtext Otto, der von 1970 bis 1973 an der HFBK Hamburg Malerei und Kunstpädagogik studierte, vornehmlich bei Hans Thiemann. Doch vollkommen verhoben folgt die Bemerkung, „es gelingt ihm, die Werke alter und neuer Meister vieler Epochen durch Hinzufügung ottospezifischer Elemente zu vollenden“. Zu vollenden, ernsthaft? Ist man auf den ostfriesischen Götterboten reingefallen, wenn man darüber nicht lachen kann?

Zu lachen gibt es dann doch etwas. Die Videos zeigen frisch und unverbraucht, wie stark Ottos Humor einst war. Besonders aus dem andächtigen Sprechen schöpfte Otto, und aus der Verballhornung von bildungsbürgerlichen Weisen, Reimen, Autoritäten und notorischen Männerfiguren – ob es der Pastor („Mein Junge, du bist schön. Schön bist du, schön doof.“), der Verkehrsexperte, der englische Waschmittelvertreter („dip, dip, dip, in the wizz wizz wizz“), der Kinderpsychologe Dr. Prügelpetsch oder der schieflende Chefarzt war. In diesen frühen Jahren stand Otto ein exorbitantes Textmaterial zur Verfügung. Da fragt man sich natürlich, wo hatte er das her? Heute ist die Comedyszene so professionalisiert, dass es nicht anrühlich ist, den Geniekult ruhen zu lassen und sich die Teams anzuschauen, die sich um eine Kunstfigur gruppieren. Das Museum aber erwähnt Ottos Autoren – das sind im Kern Robert Gernhardt, Bernd Eilert und Pit Knorr – nur einmal kurz in einem Wandtext, will sich das Geflecht aber nicht näher anschauen. Dabei erarbeitete sich Robert Gernhardt selbst eine bedeutende literarische Karriere und gab zahlreich Auskunft über seine Arbeit mit Otto. Ottos Trio bestand aus Herren, die in den Satirezeitschriften *Pardon* und *Titanic* publizierten, im Hessischen Rundfunk ein lokales Publikum bannten, und die „Neue Frankfurter Schule“ begründeten („Die schärfsten Kritiker der Elche waren früher selber welche“, F.W. Bernstein). Bernd Eilert führte gegenüber dem Radiomoderator Stephan Karkowsky im Deutschlandfunk aus, woraus Ottos Talent bestand: „Ottos Geheimnis ist neben seinen artistischen Fähigkeiten (...) eine Gabe, die man schwer definieren kann, die sich am stärksten vor Publikum zeigt. So eine Art seismografischer Aufnahme von Publikumsschwingungen, die er dann sofort wieder in Tempoverschärfungen oder Tempoverschleppungen, in Pausen, in Blicke umsetzen kann. Und das ist etwas, was keiner von uns konnte, sonst hätten wir ja auch selbst mit diesen Gags Karriere machen können. Aber wir können höchstens kleine Säle belustigen.“

Robert Gernhardt zeigte in seinem Sammelband *Was gibt's denn da zu lachen?* wie weh ihm die Verrisse der Otto-Filme im Feuilleton taten: „Ich kann von einem Kritik-Hagel berichten“. Über allzu viele Buchseiten hinweg zitiert er die Beschimpfungen, nennt die Zeitungen und Autoren, suhlt sich im Schmerz und rechtfertigt sich. Ein starkes Indiz, dass Gernhardt sich als wesentlichen Teil von Otto sah. Es besteht ja auch eine offensichtliche Verwandtschaft zwischen dem Otto-Material und den bildungsgesättigten Masturbationselegien eines Gernhardts. Gerne würde man wissen, welchen Einschnitt der Tod Gernhardts im Jahr 2006 für Ottos Werk bedeutete.

Die Schau aber wartet nur mit Phrasen auf und richtet keine Fragen an die Figur des Blödelbarden, der ja so-



Otto. Die Ausstellung, Installationsansicht Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg, 2018; Foto: Henning Rogge

wohl als Blödel als auch Barde in einer Tradition steht, die der kürzlich verstorbene Komiker Ingo Insterburg für die Nachkriegszeit neu entwickelt hatte. Diese Linien aufzuzeigen, hätte auch eine deutliche medienhistorische Einordnung erfordert. Die massenpopuläre Verbreitung der Otto-Schallplatten, die jedes Kind hunderte Male auf dem Plattenspieler zuhause nadelte und dann frei auf Schulhöfen deklamieren konnte – und dann Ottos Sprung in die jährlichen Fernsehshows, die absolute Straßenfeger waren, das Material weiter potenzierten, aber auch schnell verbrannten, wäre so ein Blickpunkt gewesen, der leider fehlt. Denn die Komik ist ein grausames Geschäft, man kann einen guten, ausgefeilten Witz eigentlich nur einmal erzählen. Ein ottifantisches „Holdrilo“ dagegen geht tausendmal.

Sarah Khan ist Schriftstellerin und lebt in Berlin. Zuletzt erschien *Das Stammeln der Wahrsagerin. Unglaubliche Geschichten hinter Kleinanzeigen* (Suhrkamp 2017) und eine Comic-Adaption ihrer Horrorgeschichte *Den Nachfolgern im Nachtleben* durch die Zeichnerin Isabel Kreitz (Carlsen 2018).

Otto Walkes: *Otto. Die Ausstellung*, 14. September 2018 – 17. Februar 2019, Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg, www.mkg-hamburg.de



Otto Waalkes nach Paul Gauguin: *An der Südseeküste II*, 2014, © Otto Waalkes

Die HFBK Hamburg-Absolventin Alberta Niemann und die HFK Bremen-Absolventin Jenny Kropp arbeiten als Künstlerinnenkollektiv FORT zusammen. Ihre Ausstellung im Hamburger Kunstverein beleuchtet Narrative über Nacht und Dunkelheit



FORT, *Night Shift*, Installationsansicht, Kunstverein in Hamburg, 2018; Foto: Fred Dott

Nachts an einer verlassenen Tankstelle zu sein. Die Arbeit *Open End* (2017) von FORT ruft dieses Szenario wie ein Gefühl auf. In Filmen laufen an diesen Orten Handlungsstränge zusammen und oft geschieht eine Wendung ins Unheimliche. Tankstellen sind Symbole der Mobilität und meist rund um die Uhr besetzte Transitorte. Doch an dieser hier herrscht Stillstand, nur ein paar ausgedrückte Zigaretten zeugen davon, dass hier einmal Menschen gewesen sein könnten. Dieses Setting gibt eine Stimmung vor, die sich auf die anderen Arbeiten überträgt. Es sind installative Arbeiten aus den letzten Jahren, die sich in der Ausstellung zusammenfinden, als wären sie eine einzige Installation. In den Ausstellungsräumen herrscht Dunkelheit, die die Wahrnehmung davon überzeugt, dass es Nacht IST. Die einzige Beleuchtung geht von den gezeigten Objekten aus. Erst mit der Erfindung des elektrischen Lichtes im 19. Jahrhundert wurde aus der Nacht als Phase der Ruhe eine Zeit industrialisierter Produktivität, verbunden mit dem Anspruch an die arbeitenden Menschen, jederzeit zur Verfügung zu stehen und den eigenen Rhythmus der Effizienz unterzuordnen. Zugleich wurde durch das Licht die Nacht als Freiraum erobert, der dem Vergnügen gewidmet ist und die Dunkelheit mit Sehnsüchten und Träumen verbindet. Von diesen unterschiedlichen Konnotationen erzählen die Arbeiten in der Ausstellung. *Night Rider* (2016) besteht aus sechs Objekten, die wie Verkehrspoller aussehen und ein Eigenleben führen. Immer paarweise beginnen sie, sich

willkürlich durch die Räume zu bewegen, wobei sie mitunter unmittelbar auf die Besucher*innen zusteuern oder sich anschicken, das Gebäude zu verlassen. Alltagsobjekte, die für Ordnung auf den Straßen sorgen sollen, fahren hier als R2-D2-Polizisten auf Streife, um Chaos zu stiften. Passend zur Tankstelle gibt es in der Ausstellung auch einen Snackautomaten. Ein einziger Schokoriegel, der nicht mehr unter diesem Namen existierenden Marke *Raider* befindet sich darin. Wer alt genug ist, erinnert sich noch an die Werbekampagne, die 1991 die Umbenennung begleitete, da sich herausgestellt hatte, dass die Bedeutung des englischen Wortes *Raider*, was übersetzt „Räuber“ heißt, auf die Dauer verkaufshemmend sein könnte. Die Arbeit *Lonesome Raider* (2015) greift diese Verquickung von Branding und unerlaubtem Begehren geschickt auf und präsentiert den Besucher*innen einen nicht mehr genießbaren Schokoriegel als attraktive Ware, verbunden mit der Möglichkeit, sich ihn im Schutze der Dunkelheit anzueignen. Denn immerhin ist dieser Teil eines Kunstwerks. Von der Nacht als Freiraum handelt die Videoinstallation *The Shining* (2013). Sie kündigt sich durch wummernde Elektrobeats hinter einer mit Graffiti besprühten, verschlossenen Stahltür an. Erst durch Drehen des Knaufes öffnet sie sich und gibt den Weg in eine Nachtclub-Szenerie frei, in der Beobachtung und Handeln verschmelzen. In Endlos-Schleife ist eine Gruppe Kinder und Jugendlicher beim Tanzen zu sehen. Ihre in Slowmotion gezeigten Bewegungen passen nicht genau zum treibenden Rhythmus der Musik im Raum. Durch die Verlangsamung wird der Blick sowohl auf die Tanzenden als Gruppe, als auch auf die einzelnen Tänzer*innen gelenkt. Der Tanz in der Dunkelheit des Clubs erscheint hier als Möglichkeit, sich außerhalb elterlicher Kontrolle in einer Gruppe zu verorten und sich zugleich als Individuum zu entwickeln.

Momente der Anarchie, in denen das Individuum aus einer Gruppe herausbricht, oder in denen Ordnungen aufbrechen, gibt es häufig in den Arbeiten von Alberta Niemann und Jenny Kropp, die sich 2008 dafür entschieden, als Kollektiv zusammenzuarbeiten (bis 2014 zu dritt mit Anna Jandt). Die Videoarbeit *The Calling* von 2014 zeigt die Mitarbeiter*innen eines Callcenters, die an ihren Arbeitsplätzen in tiefen Schlaf gefallen sind und beobachtet ihre auf das bloße Atmen reduzierte Tätigkeit. Sie entziehen sich auf diese Weise einer von den Tageszeiten unabhängigen Verfügbarkeit, die mit der Dienstleistung in einem Callcenter einhergeht. Ein solcher widerständiger Einsatz von Schlaf deutet sich auch in der Performance *Low Lid* (2013) an, die als Diplomarbeit von Alberta Niemann auch an der HFBK Hamburg gezeigt wurde. Die Performerinnen standen unter Einfluss von starken Beruhigungsmitteln, so dass sie willkürlich an verschiedenen Orten im Gebäude einschliessen. Es entstand eine ambivalente Situation, bei der auf der einen Seite die durch Medikamente hervorgerufene Willenlosigkeit steht, auf der anderen Seite das vollständige Herausfallen aus den mit dem öffentlichen Raum verbundenen Verhaltensnormen. Die beiden performativen Arbeiten sind passende Referenzen zur Ausstellung *Night Shift*, weil sie zeigen, dass die Narrative über Nacht und Dunkelheit unmittelbar mit gesellschaftspolitischen Strukturen verbunden ist. Wer die Nacht als Freiraum nutzen kann und wer nicht, wird durch sie entschieden. Von daher ist FORT mit dieser präzisen Schau auch ein hervorragendes, ergänzendes Statement zu der Ausstellung *Klassenverhältnisse* im Obergeschoss des Kunstvereins gelungen.

FORT: *Night Shift*, 27. Oktober 2018 – 27. Januar 2019, Kunstverein in Hamburg, www.kunstverein.de



FORT, *Open End*, 2017, Installationsansicht, Kunstverein in Hamburg, 2018; Foto: Fred Dott



FORT, *The Shining*, 2013, Installationsansicht, Kunstverein in Hamburg, 2018; Foto: Fred Dott

Mach es zu deinem Projekt!

Die Werkstätten der HFBK Hamburg sind um ein Angebot reicher. Im Gespräch mit der Lerchenfeld-Redaktion erläutert der Leiter der neuen Werkstatt „Digitales/Material“, Johannes Klever, was hier in Zukunft passiert und geplant ist



Andreas Greiner, *Monument for the 308*; Foto: Theo Blitzer

Lerchenfeld: Die Bezeichnung der neuen Werkstatt „Digitales/Material“ ist sehr offen gewählt und vielleicht nicht für jeden eindeutig zu verstehen. Was können Studierende bei dir in der Werkstatt machen?
 Johannes Klever: Die Werkstatt befindet sich noch in der Entwicklung. Bisher biete ich z. B. 3D-Druck an. Außerdem können Studierende 3D-Scans mittels Photogrammetrie

erstellen. Ein Lasercutter und eine Drei-Achsen-CNC-Fräse gibt es nun auch und wenn die Dinge laufen wie sie sollen, wird es auch noch einen Wasserstrahlschneider geben. Der wird dann so etwas wie der „Heilige Gral“ der Werkstatt sein. Der ist vielseitig einsetzbar und schneidet nahezu alle Materialien. Daneben möchte ich gerne allgemeine Projektberatung anbieten. Ich habe die letzten Jahre

intensiv Kunst produziert und viele Dinge ausprobiert, ich habe sehr viel Materialerfahrung, Projekte mit Elektronik, Mechanik, Taxidermie, Guss usw. realisiert und kann hilfreiche Tipps geben.

Lf: Du hast u. a. auch eine Ausbildung zum Elfenbeinschnitzer abgeschlossen. Was verbirgt sich dahinter?

JK: Ich habe mich für die Ausbildung zum Elfenbeinschnitzer entschieden, weil mich schon immer kuriose Dinge interessiert haben. Außerdem mochte ich als Kind die Geschichte von meinem Opa, den ich leider nie kennengelernt habe: Er hat nach dem Zweiten Weltkrieg als 16-Jähriger angefangen, Schmuck aus Knochen zu schnitzen und zu verkaufen und sich daraus dann eine große Firma für Medizintechnik aufgebaut. In der Ausbildung als Elfenbeinschnitzer habe ich allerdings nie Elefanteneifenbein verarbeitet. Ich habe mit Rinderknochen, Horn, Edelhölzern und viel Mammuteifenbein gearbeitet, meist Schmuck oder Accessoires daraus geschnitzt. Das Mammuteifenbein wird im Sommer in Sibirien aus dem Permafrostboden ausgegraben.

Lf: Du hast sowohl eigene künstlerische Projekte als auch Arbeiten für andere Künstler*innen realisiert, die sehr interdisziplinär zwischen den Medien angesiedelt sind. Kannst du konkrete Beispiele nennen, an denen deine Arbeitsweise sichtbar wird?

JK: Ich habe quasi zwei parallele Laufbahnen. Zum einen realisiere ich meine eigene Kunst, zum anderen die Kunstprojekte anderer. Ich selber mache mittlerweile Performances im öffentlichen Raum, für die ich kleine, funktionelle *Gadgets* brauche, die ich selbst herstelle. Zum Beispiel habe ich ein Vogelhäuschen gebaut, das sich selbst am Baum hochseilt und einen Gegenstand mitnimmt, den ich dann per Fernbedienung fallen lassen kann. Nach meinem Kunststudium an der Universität der Künste in Berlin habe ich relativ



Andreas Greiner, *Monument for the 308*; Foto: Theo Blitzer



Performance von Johannes Klever, Hamburger Bahnhof, Berlin, 2016

schnell begonnen, für die Firma konzept:werk zu arbeiten, die große Kunstprojekte für namhafte Künstler*innen realisiert. Das sind vor allem interdisziplinäre Projekte, die verschiedene Medien und Materialien nutzen. Oft unter Einsatz von elektronisch gesteuerten und angetriebenen Mechaniken. So haben wir einen Spiegel für Alicja Kwade entwickelt, der einen kontinuierlich gefrorenen Fleck in der Mitte zeigte oder einen optisch zerschnittenen Springbrunnen für Renata Lucas gebaut. Wir haben für Rosa Barba einen Heliostaten realisiert, also einen gesteuerten Spiegel, der einen Sonnenfleck an eine gewünschte Stelle reflektiert. Und wir haben für Olafur Eliasson gearbeitet. Danach habe ich Projekte für Künstler wie Julius von Bismarck, Julian Charrière und Andreas Greiner betreut. Ich habe eine Halterung für eine Kamera konstruiert, die einem Hirsch direkt ins Auge filmt. Die musste ich dem Hirsch auch am Geweih anbringen, was ziemlich aufregend war. Später habe ich mit zwei Kollegen ein beheiztes U-Boot für einen Goldfisch gebaut, den Julius von Bismarck im Polarmeer aussetzte. Besonders beeindruckend fand ich das Projekt *Monument for the 308* von Andreas Greiner, bei dem ich ihn unterstützt habe. Wir haben ein totes Masthähnchen mittels 3D-Röntgen-Scan erfasst, das Skelett vergrößert und davon dann einen 3D-Druck angefertigt.

Lf: Wären ähnliche Projekte auch in deiner Werkstatt möglich?

JK: Ja. Für solche Projekte braucht es enorm viel Motivation und oft auch finanziellen Support. Aber grundsätzlich wäre das möglich. Allerdings darf man sich nicht von zwischenzeitlichen Niederlagen abschrecken lassen. Bei derart komplexen Projekten ist es unumgänglich, verschiedene Werkstätten aufzusuchen und die unterschiedlichen Möglichkeiten der Herangehensweisen sowie die Expertise der Kolleg*innen zu berücksichtigen. Aber das macht auch sehr viel Spaß, ist spannend und erstrebenswert.

Lf: Wo siehst du Abgrenzungen und Überschneidungen zu den anderen Werkstätten in der HFBK?

JK: Das computerunterstützte Produzieren von Kunst ist an der HFBK schon lange Thema, auch und gerade bei den Werkstattleiter*innen. Michael Dachselt aus der Kunststoffwerkstatt betreibt eine CNC-Fräse, Ulf Freyhoff vom Institut für Telenautik hat mit Studierenden zusammen 3D-Drucker gebaut und Tina Müller-Westermann arbeitet in ihrer Werkstatt mit einem 3D-Drucker. Es hat sich aber gezeigt, dass das Thema sehr umfangreich ist und es die Kapazitäten übersteigt, neben dem bereits vorhandenen Werkstattbetrieb am Ball zu bleiben, ohne dass das restliche Programm darunter leidet. So entstand der Wunsch nach einer Verstärkung und einer Erweiterung der Angebote. Ich beschäftige mich momentan mit allem, was zwischen digitalen Daten und Material liegt.

Lf: Braucht eine Kunsthochschule überhaupt eine Werkstatt für das Digitale?

JK: Ich kann mir nicht vorstellen, dass jemand wirklich in Frage stellt. Künstler*innen bedienen sich aller möglichen Medien, die verfügbar sind. Die Aufgabe einer Kunsthochschule ist es, die Studierenden dabei zu unterstützen. Und dafür muss man heutzutage auch die digitalen Technologien anbieten.

Lf: Was sind deine nächsten Schritte mit der Werkstatt?

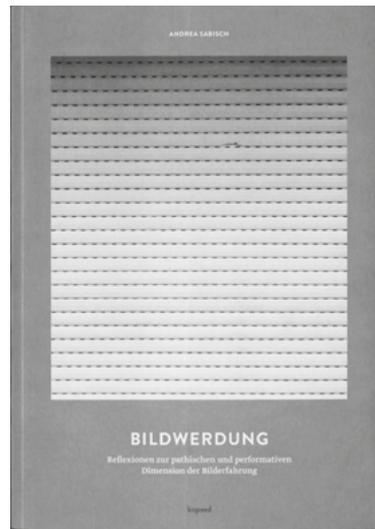
JK: Noch bin ich dabei, die Werkstatt so richtig zum Laufen zu bringen. Der Raum, in dem die neuen Maschinen stehen sollen, ist noch nicht ganz fertig. Es gibt noch wahnsinnig viel aufzubauen und auszustatten. Aber das soll niemanden davon abhalten, mit seinen Ideen bei mir in Raum K50 vorbeizukommen und gemeinsam Projektideen zu besprechen. Der Künstler Fabian Hesse bietet momentan einen Lehrauftrag an, in dem er sich konzentriert den 3D-Techniken (Scan, Modellierung, Druck) widmet. Außerdem werde ich Einführungskurse für die großen Maschinen wie CNC-Fräse und Lasercutter anbieten.

Lf: Wie würdest du deine Rolle als Werkstattleiter am besten beschreiben?

JK: In den letzten Jahren als Projektleiter habe ich anspruchsvolle und ausgefallene Ideen verwirklicht und mir dabei zahlreiche Fähigkeiten und viel Wissen angeeignet. Das möchte ich nun an die Studierenden weitergeben aber auch von und mit ihnen lernen. Und natürlich sollen sie auch die Möglichkeit bekommen, mit den notwendigen Kenntnissen der Technik und Geräte, eigenständig Kunstprojekte umzusetzen. Gleichzeitig gehört es auch zu meinen Aufgaben, mich um die Maschinen und Werkzeuge zu kümmern. Aber das gehört zum dem Standardprogramm. Ich war an der UdK Tutor in der Metall- und in der Holzwerkstatt, ich kenne das Alltagsgeschäft und ich freue mich darauf.

Lf: Wie kann sich die Werkstatt in den nächsten Jahren entwickeln?

JK: Ich denke, mit der Erfahrung aus den kommenden Studierendenprojekten wachsen die Werkstatt und auch mein *Know How*. Perspektivisch will ich mich auch den Themen Virtual- und Augmented Reality sowie der Animation von 3D-Daten widmen. Die Entwicklung in diesen Bereichen geht kontinuierlich weiter. Es ist wichtig, die Werkstatt an den zukünftigen Technologien weiterzuentwickeln.



Andrea Sabisch
**Bildwerdung.
 Reflexionen zur
 pathischen und
 performativen
 Dimension der
 Bilderfahrung**

kopaed, 2018

Die Entstehung des Neuen ist eng mit Prozessen der Bilderfahrung und dem Sichtbarwerden verwoben. Sie berührt den Kontext von Bildung und Forschung auf elementare Weise. Durch Bilder lernen wir, etwas anderes anders und auf neue Weise zu sehen. Während sich die Fragen nach den dahinter stehenden Prozessen kaum übergreifend beforschen lassen, da sich das komplexe Geschehen zwischen Bildwerdung und Subjektbildung einem direkten Zugang entzieht, entwirft Andrea Sabisch ein experimentelles Forschungssetting für eine indirekte Empirie. Am Beispiel von zwei künstlerischen Bildsequenzen und verschiedenen schulischen Gruppensituationen untersucht sie leibliche, zeichnerische, emotionale, sprachliche und zeigende Antworten auf Bilder.



*Andrea Sabisch,
 Manuel Zahn*
 (Hrsg.) **Visuelle
 Assoziationen
 Bildkonstellationen
 und Denkbewegun-
 gen in Kunst,
 Philosophie und
 Wissenschaft**

Textem Verlag, 2018

Praktiken der Bildverknüpfung sind basale Kulturtechniken, die Aufmerksamkeit stiften, unsere Blicke lenken und uns miteinander wie auch mit der Welt verbinden. Vor diesem Hintergrund befragt der interdisziplinäre Sammelband den systematischen Ort der Assoziation im Umgang mit Bildern. Dazu stellt er der Assoziation als sprachlicher Verknüpfung und narrativer Bildverknüpfung die Ordnungen und Verbindungen visueller Assoziationen an die Seite. Letztere offenbaren eine andere, vielschichtige Weise medial gebahnter bildlicher Anschlüsse und Übergänge, die sich zum Imaginären hin öffnen. Autor*innen und Künstler*innen, darunter die HFBK-Professorinnen Michaela Melián und Michaela Ott sowie zahlreiche Absolvent*innen der HFBK Hamburg, widmen sich den visuellen Assoziationen aus unterschiedlichen Feldern und institutionellen Kontexten der Kunst und ihrer Vermittlung.

CARMEN MÖRSCH, ANGELI SACHS,
 THOMAS SIEBER (HG.)

**AUSSTELLEN
 UND VERMITTELN
 IM MUSEUM
 DER GEGENWART**



[transcript] → Edition Museum

Carmen Mörsch, Angeli Sachs, Thomas Sieber (Hrsg.) Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart

transcript, 2017

In dem Sammelband widmen sich die Autor*innen unterschiedlichen Aspekten und Herausforderungen der aktuellen (und zukünftigen) Museumsarbeit. Anhand konkreter internationaler Projekte und *best practice*-Beispielen aus verschiedenen Museumskontexten, binden sie das Kuratieren und Vermitteln in Kunstinstitutionen in generelle (gesellschaftspolitische als auch institutionskritische) Diskurse ein. Ausgangspunkt ist das immer noch häufig anzutreffende hierarchische Missverhältnis zwischen Kunstinstitution (und Kuratoren) auf der einen und der Öffentlichkeit (und Vermittler*innen) auf der anderen Seite. Auch wenn sie viele gelungene Beispiele aufzeigen, bei denen diese Grenze durchlässiger und beweglicher wurde, sehen sie an vielen Stellen – vor allem bei ethnografischen Sammlungen und Museen – noch deutlichen Handlungsbedarf. So zeigt Carmen Mörsch in ihrem Beitrag aber auch auf, wie schwer sich gerade Institutionen für Gegenwartskunst damit tun, sich für „Andere BesucherInnen“ zu öffnen und verdeutlicht das am Beispiel historischer Entstehungsprozesse von Institutionen. Am Ende sehen die Autor*innen gerade Vermittlung als eine kritische Praxis, die Ausstellungen und Institutionen hinterfragen, erweitern und verändern kann.

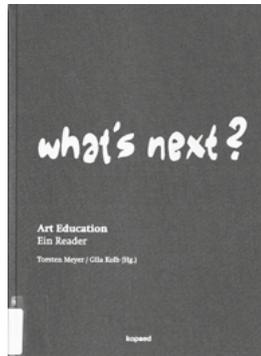


Nora Sternfeld Das radikaldemo- kratische Museum

De Gruyter, 2018

Die Krise der Museen sieht Nora Sternfeld vor allem in einer Krise der Repräsentation – sowohl als Darstellung als auch als

Stellvertretung: Wer spricht im Museum? Was gilt als Geschichte, als Kunst, als das Ganze der Gesellschaft? Wem gehört das Museum? Wer wird ausgeschlossen? Gleichzeitig lässt sich eine solche Krise auch auf die Demokratie beziehen. An dieser Stelle bezieht sich Sternfeld auf zentrale Ideen der Demokratisierung von Demokratie in Anlehnung an Ernesto Laclau, Chantal Mouffe und Oliver Marchart. In beiden Fällen ist Repräsentation eng mit Begriffen der Vermittlung verbunden. Ihre Vorstellung des „postrepräsentativen oder involvierten Kuratierens“ bezieht sich auf eine Praxis, die Kuratieren und Vermitteln als Handlungsräume entwirft, in denen um Deutungen gerungen wird und in denen Machtverhältnisse nicht reproduziert, sondern infrage gestellt und umgearbeitet werden. Am Ende denkt sie sich in das Jahr 2030 und blickt von dort auf die geführten Debatten zurück, in denen wir uns gerade befinden und kommt zu einem wenig hoffnungsvollen Resümee.



Torsten Meyer, Gila Kolb (Hrsg.) What's Next?: Art Education. Ein Reader

kopaed, 2014

Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst. Was ist die nächste Kunst? Welche Themen werden künftig wichtig? Welche Formen, Methoden, Verfahrensweisen und Praktiken setzen sich durch? Welche Folgen hat das für das Denken über Bildung und Vermittlung der „nächsten Kunst“? Der Reader versammelt 1200 Essays, Interviews, Thesen, Manifeste und Zitate, die Möglichkeiten der Verkopplung von Kunst und Bildung – in der Schule, im Museum und an anderen Orten – thematisiert. Ein Großteil der Beiträge ist für den Reader neu entstanden, die restlichen wurden bereits an anderen Stellen veröffentlicht. Das Buch will Kunstlehrer*innen, Kunstvermittler*innen und Studierende anregen, die Verknüpfung von Kunst und Pädagogik vor dem Hintergrund der nächsten Kunst neu zu (be)denken. Es unterbreitet auch konkrete Vorschläge für die Praxis, die helfen zu imaginieren, was Kunstpädagogik im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert bedeuten könnte. Das umfangreiche Textkompendium ist ein interessantes Nachschlagewerk und eine gewinnbringende Materialsammlung.

Lerchenfeld Nr. 46,
Dezember 2018

Herausgeber
Prof. Martin Köttering
Präsident der Hochschule für
bildende Künste Hamburg
Lerchenfeld 2
22081 Hamburg

Redaktionsleitung
Beate Anspach
Tel.: (040) 42 89 89-405
E-Mail: beate.anspach@hfbk.hamburg.de

Redaktion
Sabine Boshamer, Julia Mummenhoff

Bildredaktion
Tim Albrecht, Beate Anspach,
Julia Mummenhoff

Schlussredaktion
Beate Anspach, Patricia Ratzel

Autor*innen dieser Ausgabe
Natalie Andruszkiewicz, Beate Anspach, Prof. Dr. Sara Burkhardt, Raphael Dillhof, Prof. Dr. des. Alexander Henschel, Sarah Khan, Johannes Klever, Prof. Dr. Torsten Meyer, Julia Moritz, Carmen Mörsch, Julia Mummenhoff, Kito Nedo, Prof. Dr. Marcus Ray Recht, Prof. Dr. Andrea Sabisch, Dr. des. Ina Scheffler, Prof. Dr. Nora Sternfeld, Lukas Sonnemann, Prof. Dr. Manuel Zahn

Fotoessay (S. 29)
Jáno Möckel, vorgeschlagen von Prof. Thomas Demand (Studien-schwerpunkt Bildhauerei)

Konzeption und Gestaltung
Claudia Koch, Timo Rychert, Lea Sievertsen – Studierende von Prof. Ingo Offermanns (Studien-schwerpunkt Grafik/Typografie/Fotografie)

Realisierung
Tim Albrecht

Druck und Verarbeitung
Medialis Offsedruck

Soweit nicht anders bezeichnet, liegen die Rechte für die Bilder und Texte bei den Künstler*innen und Autor*innen.

Das nächste Heft erscheint im Februar 2019

ISSN 2511-2872

Die pdf-Version des Lerchenfeld finden Sie unter:
www.lerchenfeld.hfbk-hamburg.de

HFBK
Hochschule für bildende
Künste Hamburg

Editorial

Mit der vorliegenden Ausgabe begleitet das Lerchenfeld die Diskussionen über die Neuausrichtung der Kunstpädagogik an der HFBK Hamburg. Während die künstlerisch-fachliche Ausbildung von angehenden Kunstlehrer*innen an der Kunsthochschule stattfindet, ist die Fachdidaktik Kunst an der Universität Hamburg verortet. Gleichwohl gibt es seit 2012 eine eigene Professur für Kunstpädagogik an der HFBK Hamburg – aktuell wird sie von zwei Gastprofessoren ausgefüllt. Im Dezember 2017 hat das Präsidium der HFBK einen hochschulinternen Verständigungsprozess über eine Neuausrichtung angeregt, um strukturelle wie inhaltliche Konstellationen zu prüfen, die zur Verbesserung der Situation für die Lehramtsstudierenden beitragen könnten. Dafür wurde eine Arbeitsgruppe gegründet, die unter Federführung des Studienschwerpunkts Theorie & Geschichte und unter Einbeziehung aller Beteiligten (Lehramtsstudierende, künstlerische Professor*innen) Befragungen vornahm und ein Symposium zum Thema mit Expert*innen (Fachdidaktiker*innen, Expert*innen für das Feld der Kunstvermittlung, erfahrene Kunstlehrer*innen) konzipierte. Am 26. Oktober 2018 fand die „Arbeitstagung zum Selbstverständnis der Kunstpädagogik an einer Kunstakademie“ statt. Die neun eingeladenen Referent*innen Sara Burkhardt, Alexander Henschel, Torsten Meyer, Carmen Mörsch, Marcus Recht, Andrea Sabisch, Ina Scheffler, Nora Sternfeld und Manuel Zahn vertreten sehr verschiedene Positionen in diesem Themenfeld. Das Magazin stellt ihre Positionspapiere vor, im Falle von Torsten Meyer in Form eines ausführlicheren Essays, und reflektiert mit den Beiträgen des Kritikers Kito Nedo und des Lehramtsstudierenden Lukas Sonnemann die lebhaft geführten Paneldiskussionen. Darin ging es u. a. um diese Fragen: Wie kann die Durchlässigkeit des Kunstpädagogik-Bereichs in die Theorie wie auch in die Fachklassen intensiviert werden? Wie kann die Sichtbarkeit der Kunstpädagogik an der HFBK gestärkt werden? Wie könnte eine adäquate Stellenstruktur für den Kunstpädagogikbereich aussehen? Welchen Stellenwert hat die künstlerische Praxis im Lehramtsstudium und wie können diese Erfahrungen für die spätere Berufspraxis und Vermittlungsaufgabe in den Schulen produktiv gemacht werden? Der Prozess der Neuausrichtung ist mit dieser Tagung mitnichten abgeschlossen und wird von der Arbeitsgruppe weitergeführt. Diese Ausgabe versteht sich als Reader, der die angestoßene Diskussion begleiten und fortsetzen will.