

Carita Bularczyk
Barnerstrasse 26, 22765 Hamburg

Lehramt Grund- und Mittelstufe
Studienfächer: Kunst & Physik,
10. Fachsemester
Matrikelnummer: 5914055

05.04.2012

Thema:

**„Bin ich schon fertig? Sieht das schon gut aus?
Was muss ich noch machen? Ich habe kein Talent.“¹ –
Formen von Kunst und Kunstunterricht²**

**In Ergänzung zum Hauptseminar
„Entwicklung Kunstpädagogischer Fragestellungen“ (41-64.507)
Prof. Karl-Josef Pazzini**

¹ Diese Sätze kamen von Schülern im dem Kunstunterricht 2011.

² DIDI-HUBERMAN Georges: Formlose Ähnlichkeit (2010). S 32ff. „*Es ist immer verführerisch, eine Form festzuhalten. Die Form ist die Versuchung des Diskurses. Er entwickelt sich, wird fest und wieder erkennbar, indem er Form annimmt.*“ *Wie überschreitet man die Form?* „*Die Formen zu überschreiten bedeutet also nicht, sich von den Formen zu lösen, noch ihrem Ort gegenüber fremd zu bleiben. Das Formlose geltend zu machen bedeutet nicht, Nicht-Formen zu verlangen, sondern vielmehr, sich auf eine Arbeit der Formen einzulassen [...]: eine Öffnung, ein Zerreißen, ein (herz)zerreißender Prozeß, der etwas zu Tode bringt und in dieser Negativität selbst etwas absolut Neues erfindet [...].*“

Gliederung:

1. Einleitung	S. 3
TEIL I: KUNST – VERÄNDERUNGEN IN FORM UND INHALT	
2. Erinnerung	S. 4
2.1. B zu A	S. 4
3. Zersetzung: Überlegungen zum heißen Sommer 2011	S. 7
3.1. Kritik geballter Kompetenz	S. 8
3.2. Deutsche Schule Helsinki	S. 8
4. Wie eine Spinne oder wie Spucke	S. 11
4.1. A zu B	S. 11
TEIL II: UNTERRICHT – FORM	
5. Kunst – Schule – Kunst	S. 13
5.1. Fragen und der Versuch von Antworten	S. 13
5.2. Weiterdenken: Berührungspunkte mit Eva Sturm	S. 19
6. Fazit und Ausblick	S. 22
ANHANG	
7. Zusammenfassung Eva Sturm: Vom Schießen und Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«	S. 25
8. Literatur	S. 28

1. Einleitung

Meine Hausarbeit gliedert sich in zwei Teile. Der Teil I ist beschreibend und bezieht sich auf meine Arbeiten, die während meines Studiums an der HfbK entstanden sind. Etwas genauer beschreibe ich den Zeitraum im Sommer 2011, denn hier erlebe ich einen Bruch, der zu einer versuchsweisen Veränderung meiner Arbeitsweise führt. Daher rühren meine Bezeichnungen A und B: A steht für ein Thema, B für ein Ergebnis. Aus diesen Beschreibungen in Teil I versuche ich dann in Teil II eine kunstpädagogische Position abzuleiten. Ich überlege, was meine künstlerische Arbeit für meine Berufstätigkeit als Kunstlehrerin und den Unterricht bedeutet und andersherum. Aus der verwendeten Literatur, auf die ich mich zum Teil schon in meiner künstlerischen Arbeit bezogen habe, ziehe ich wiederum Verbindungen zum Kunstunterricht. Diese beiden Positionen, die eigene und die „fremde“ setze ich dann in ein Verhältnis zueinander.

Das Ziel meiner Hausarbeit ist es, eine Idee davon zu entwickeln, was mir in meiner kunstpädagogischen Tätigkeit wichtig ist (und war) und wie ich unterrichten könnte. Ich möchte eine eigene Basis formulieren, zumindest versuchsweise eine Form, eine Haltung einnehmen, die sich ggf. auch wieder zersetzen lässt.

Im Hauptseminar kamen noch andere Aspekte zur Sprache: So ging es beispielsweise um einen Vergleich der Institutionen, an denen ich studiere, um die eigene Bildkarriere, um den eigenen Kunstunterricht in der Vergangenheit und weitere. Ich halte die Beantwortung dieser Fragen durchaus für wichtig, stehen sie für mich jedoch weiter im Hintergrund, sodass ich in dieser Hausarbeit nicht näher auf diese Punkte eingehe. Wichtiger für mich scheint mir die Frage zu sein, was meine eigene aktuelle künstlerische Arbeit mit dem Kunstunterricht zu tun hat. So habe ich mich für die Auseinandersetzung in dieser Weise entschieden.

Eine Anmerkung: Ich verwende für die bessere Lesbarkeit stets die männliche Form.

2. Erinnerung

Der Titel „Erinnerung“ verweist sowohl auf den Rückblick, den ich in diesem Teil vornehme, als auch auf ein Thema, mit dem ich mich zurzeit befasse. Nachdem ich die ersten Semester ab 2007 an der HfbK fast ausschließlich gezeichnet habe, bin ich im Frühjahr 2009 in ein neues Atelier im Seitengebäude der HfbK gezogen, das ich mir mit einem Maler teilte. Ich wurde „re-angefixt“ und habe dann fast nur noch gemalt. Dabei hatte ich erstmals intensive Auseinandersetzungen über die Auffassungen von Kunst. Im Sommer 2011 kam es dann zu einem Bruch. Ich fing an, meine Arbeitsweise in Frage zu stellen, sah mich konfrontiert mit Kritik an der HfbK – und in der Schule mit Schülern. In den folgenden Abschnitten beschreibe ich nun einige meiner Arbeiten und versuche, meine Herangehensweisen zu formulieren.

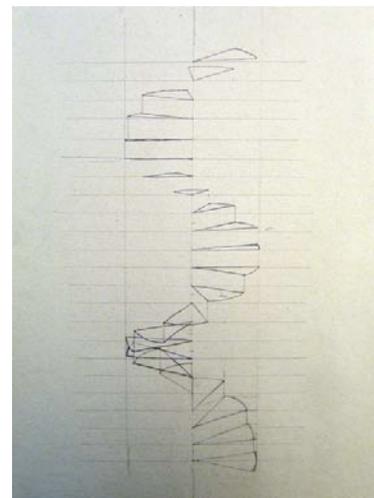
2.1. B zu A

In der Zeichnung: Ich gehe aus von etwas, was ich sehe: Ein Turm, eine Wolke, ein Dach, ein Gang, eine Ecke. Ich nehme mehr Details wahr, als es tatsächlich gibt. Ich brauche so lange für die Zeichnung, dass ich genügend Zeit habe, sie sich verändern zu lassen. Ich drehe und wende das Blatt, erfinde eine Komposition – aus einem Dach wird z.B. ein Balanceakt. Wenn nichts fehlt und nichts zu viel ist, ist es fertig, das ist ein Gefühl.

In der Malerei: Mir ist nach einer Farbe oder einer Form. Ich setze sie auf die Leinwand. Daraus ergibt sich eine weitere Farbe oder Form. Es gibt eine Notwendigkeit, es so und nicht anders zu machen, es entspringt meinem Gefühl. Manchmal durchkreuzen Gedanken, Themen, das was mich gerade beschäftigt, meine Zeit, sie mögen sich auf die Komposition auswirken. Aus einer Laune heraus mag ich nicht arbeiten. Die Ideen, Eingebungen³, kommen bei der Arbeit. Höre ich auf zu arbeiten, versiegen die Ideen. Ich bekomme schlechte Laune.



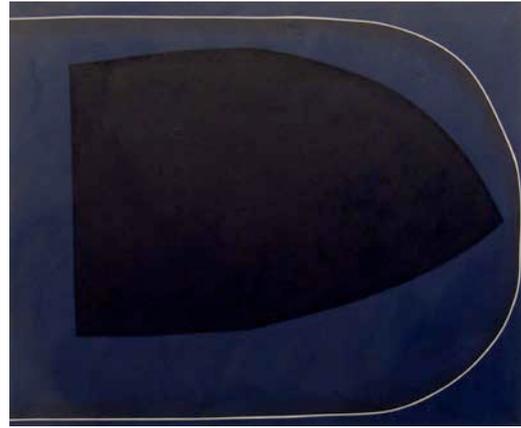
Ohne Titel (2008), 20x29 cm



Ohne Titel (2008), 20x29 cm

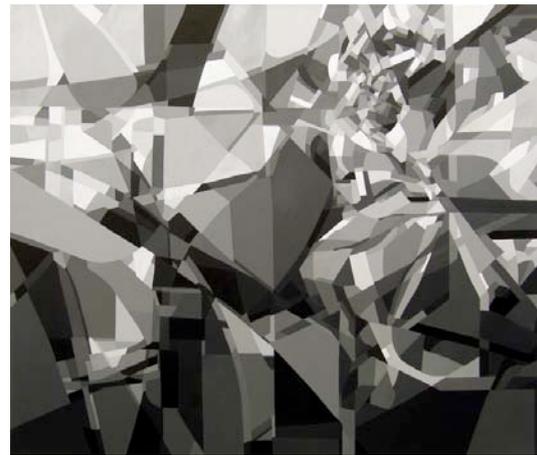
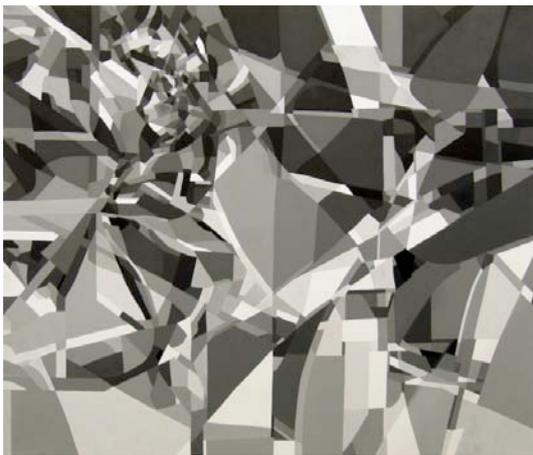
³ MARTIN, Agnes: Writings (1992). S. 32. „Es ist für Künstler nicht notwendig, das innere Leben zu leben. Es ist für sie bloß notwendig, Eingebung zu erkennen oder darzustellen. Unsere Darstellungen der Eingebung sind weit davon entfernt, vollkommen zu sein, da die Vollkommenheit unzugänglich und unerreichbar ist. Augenblicke der Erkenntnis der Vollkommenheit un der Eingebung sind sich gleich, außer daß die Eingebung oft eine Anwei-

Einmal habe ich als Reaktion auf ein Klassengespräch – ich hätte den Professor am liebsten geschüttelt, so wenig hat er gesagt – einen riesigen Hasen gemalt. Er quetschte sich zwischen die Begrenzungen der Leinwand und hatte alle vorstellbaren Farben. Einen Tag später war die Laune verflogen. Ich habe den Hasen übermalt. Man hat doch Verantwortung für das, was man in die Welt setzt und einen so blöden Hasen hatte die Leinwand nicht verdient. Ich



Ohne Titel (2010), 150x130 cm

arbeite lieber mit Bedacht und Disziplin. Wer böswillig ist, könnte sagen „kontrolliert“. Ich übermale und übermale, bis es stimmt. Das dauert lange und es ist nicht gesagt, dass es gut wird. Wer böswillig ist, könnte sagen „ich male meine Bilder tot“ und derjenige vermisst Offenheit. Wenn ich als böswillig betrachte, der sagt eventuell auch etwas Wahres.



Ohne Titel (2011), 150x130 cm

Ich habe kein Ziel, so scheint es mir⁴, es ist ein schlendern durch die Strassen, um die Stadt kennen zu lernen⁵. Da wird mal dann schon mal gefragt „Was machen Sie eigentlich?“ und hat keine Antwort. Ich habe den Eindruck, an der HfbK muss man so etwas wissen⁶. Ich male

sung zum Handeln ist. [...] Eine Eingebung ist eigentlich bloß der Wegweiser zum nächsten Ding und kann das sein, was wir Erfolg oder Mißerfolg nennen. Die schlechten Bilder müssen gemalt werden [...]. Ein Kunstwerk ist erfolgreich, wenn es eine Andeutung von Vollkommenheit liefert – bei der geringsten Andeutung... ist das Werk lebendig. [...] Sich unzulänglich fühlen, im Warten auf die Eingebung Enttäuschung und Niederlage erleben, ist der natürliche Geisteszustand eines Künstlers.“

⁴ Zumindest wenn ein „Ziel“ punktuellen, klar konturierten Charakter hat.

⁵ Michael Diers auf einer Exkursion 2010 in Antwerpen: „Was denken Sie eigentlich, wenn Sie so durch die Stadt laufen?“ Ich war schon drei Tage vorher da und hatte die ganze Stadt abgeschlendert. Dabei habe ich jede abgelaufene Strasse im Plan markiert. Der ganze Plan war farbig – und ich kannte die Stadt, auch die Winkel.

⁶ An einer Kunsthochschule solle man doch erklären können „ich mache das so und so und aus den und den Gründen“. (Aus einem Klassengespräch mit Jutta Koether, 02/2012)

TEIL I – VERÄNDERUNG IN FORM UND INHALT

weiter. Zunehmend deutlich erkennbare Objekte und Figuren, die ich dann wieder übermale. Ein „Trigger“⁷ ist ein Foto von meiner längst verstorbenen Großmutter und mir als ungefähr Vierjährige. Ein anderer ist der Satz „Damn everything but the circus“⁸, den ich im Kunstverein auf einem Siebdruck von Sister Corita lese. Gedanken, die mir im Kopf herumgehen, ohne dass ich mich besonders darum kümmere.



Ohne Titel (2011), 70x55 cm

Im Frühsommer 2011 entsteht im Rahmen einer Klassenausstellung mit Matti Braun ein Raum. Die Ausstellung findet in der Universität der Nachbarschaften (UdN) in Wilhelmsburg statt, wir bespielen das ganze Haus. Die Leinwand ist zum ersten Mal nicht die Arbeit alleine, sondern ein Teil einer Komposition. Die Wand, der Boden, die Fenster, das Licht, die Zaunlatten gehören dazu. Ich bediene mich der Elemente, die ich vorfinde und setze sie im Raum mit meinen mitgebrachten Stücken. Zu Beginn der Woche⁹ male ich nur an meinem Bild – es soll fertig werden. Mehr hatte ich für die Ausstellung zu Beginn nicht geplant.



Raum an der Universität der Nachbarschaften (2011), Leinwand 150x180 cm, Wandzeichnung ca. 300x150 cm, Zaunlatten, Bodenzeichnung, Neonlampe, Fensterläden

Im Garten des Haus sehe ich die Zaunlatten, die mich an mein Bild erinnern, weil sie durch die im Zickzack bemooste Oberfläche eine formale Ähnlichkeit aufweisen. Das Holz und dessen Geruch erinnern mich an die Herkunft meiner Großmutter. Das Licht macht den Raum

⁷ Matti Braun erwähnte in einem Gespräch den „Trigger“. Ein Trigger ist ein Grund, ein Etwas um anzufangen, ein Gedanke, der sich eher im Hintergrund aufhält. In der UdN gab er mir den Rat, solche Trigger in einer Ausstellung nicht offenzulegen. Das mag damit zusammenhängen, dass sich die Kunst für den Betrachter sonst nicht genügend von Ereignis ablösen kann? (Vgl. STURM, Eva: Vom Schießen und Getroffen-Werden. S. 35.)

⁸ Sister Corita hatte diesen Satz von E.E.Cummings und sprach weiter: „*Damn everything but the circus. Damn everything that is grim, dull, emotionless, inward turning, Damn everything that wont get in the circle, that won't enjoy, that won't through its heart into the tension, surprise, fear and delight of the circus, the round world, the full existance.*“ Aus einem Interview mit einer ehemaligen Kollegin Sister Coritas am College 2007, http://weekendamerica.publicradio.org/programs/2007/03/03/sister_corita.html, zuletzt eingesehen am 4.4.2012.

⁹ Ich wohne an der UdN für eine Woche und habe für meinen Teil der Ausstellung einen Raum für mich.

deutlich kühler. Der Boden besteht aus rechteckigen, ursprünglich weiß beschichteten, Holzplatten gleichen Formats, die verschoben zueinander ausgelegt sind. Sie sind schmutzig und daher schon grau. Ich schneide in vier solcher Platten in einem Winkel von 45° eine Linie, sodass sich insgesamt, im Raum verteilt, vier Dreiecke bilden. Diese Dreiecke reinige ich so gut wie möglich. Sie werden den Besuchern kaum auffallen. An der langen Wand neben der Tür, gegenüber der Leinwand, zeichne ich einen Turm. Dafür benutze ich einen Holzklötz, dessen Grundform dreieckig ist und ziehe mit einem Bleistift die Form nach. Ich beginne in der Mitte, die rechte und linke Seite sind symmetrisch. Je höher ich die „Klötze“ stapel, desto wackeliger wird der Turm, die Symmetrie muss sich so immer weiter auflösen. Wäre der Turm nicht gezeichnet, sondern gebaut, würde er einstürzen. Die zwei Fenster sind leicht geöffnet, die Form der Öffnung nach oben und unten ergibt wieder ein Dreieck.

Ich komme mit meiner Arbeit zu Ergebnissen, ich entwickle eine Form, um dem gerecht zu werden, was ich denke bzw. empfinde. Wenn ich jedoch erklären soll, warum ich was getan habe, komme ich in Schwierigkeiten. Es scheint, ich bewege mich von B nach A. Das Ergebnis ist B, A ist das Thema. Müsste es nicht andersrum sein? Müsste ich nicht besser wissen, warum ich was tue? Ich male, ohne eine Vorstellung des Ergebnisses zu haben, ich sehe bloß den nächsten Schritt. Meine Hoffnung ist, dass die Begründungen sich von ganz alleine finden, wenn ich nur genug arbeite. Davon abgesehen, ich muss es auch selbst gar nicht so genau wissen, die anderen werden es schon sehen. Oder? ¹⁰ Da ist es nur berechtigt, dass die Frage kommt: Bin ich vielleicht ein Betrüger? Ist das, was ich mache überhaupt Malerei? Oder sieht es nur so aus?

3. Zersetzung: Überlegungen zum heißen Sommer 2011

Ab Dezember 2010 näherte ich mich der Klasse von Jutta Koether über die Literatur. Die Klasse hatte die seltsame Angewohnheit, Bücher zu lesen und zu besprechen. Das war bislang den Theorie-Seminaren vorbehalten geblieben. Die Arbeitsbesprechungen fanden oft im Hinblick auf die Lektüre statt. Einer der Texte, die ich mit der Klasse las, war die „Formlose Ähnlichkeit“ von George Didi-Huberman. Diesem ist der Titel „Zersetzung“ entnommen, meine Arbeit wurde zersetzt.

¹⁰ FRANKE, Annette: Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung (2007). S. 33: „Mancher Künstler, wie z.B. Thomas Hirschhorn in *Monument für George Bataille*, begründet seine Materialwahl gelegentlich auch philosophisch. Im Umkreis der Konzeptkünstler, die nur noch ihre Ideen präsentieren, stellt sich die generelle Frage, ob sich das Kunstwerk letztlich durch den materialen Anlass oder aber durch die zugrunde liegende Idee begründet.“

3.1. Kritik geballter Kompetenz

Einen Monat vor der Ausstellung an der UdN, Juni 2011 an der HfbK: Ich setze mich aus. Ich habe in einer Woche vier verschiedene Klassengespräche plus zwei Einzelgespräche. Dafür hänge ich meine Arbeiten im Klassenraum auf und im Folgenden bleibt der Aufbau meiner Arbeiten im Raum unverändert. Ich möchte wissen, wie unterschiedlich die Klassen reagieren und wo Gemeinsamkeiten sind. Ich möchte viel Input. Die Situation bringt unterschiedliche und ähnliche Fragen und Antworten hervor: „Hilfsmittelknöpfe, Wagnis, es kommt nicht nur auf das Ergebnis an, Spiel, feinstofflicher Prozess; designte Welten, Aufführung, flach, gleichbedeutend, Mise en abyme, Anlass, um malen zu können, Fremdkörper, Wo bleibt die Malerei?, Folien, Pseudoebenen, Pattern, „The responsive eye“¹¹, Was ist der Grund für ein Bild?, existenzielle Form, Haltung¹².“ Funktioniert B zu A? Ich werde

nachdenklicher. Aber ich mache weiter. Kein radikaler Schnitt, ich mache weiter in Anwesenheit der Kritik, bin jedoch ziemlich verunsichert. In der UdN zeige ich einen Monat später den Raum, in der Jahresausstellung zeige ich das blaue „Zirkus-Bild“ (von S. 7).

Ein Tag vor der Eröffnung der Jahresausstellung im Juli 2011 fliege ich nach Finnland. Ich werde dort einen Sprachkurs machen und mein verbleibendes Schulpraktikum machen. Es wird ein heißer Sommer.

3.2. Deutsche Schule Helsinki (DSH)

Ich hatte mich an der DSH beworben, um dort mein verbleibendes Schulpraktikum im Kunstunterricht der Mittelstufe zu machen, doch es wird anders kommen. Der einzige Kunstlehrer



Ohne Titel (2011), 150x130 cm



Ohne Titel (2011), 180x150 cm

¹¹ Film von Brian de Palma (1966) nach einer gleichnamigen Ausstellung 1965 in New York

¹² Jutta Koether in einer Klassenbesprechung im Februar 2012: „Haltung. Man existiert nicht als Prozess, sondern als Form.“

der Schule, mein Mentor Claus Hoffmeister, wird an meinem dritten Praktikumstag krank und ich übernehme die Vertretung des Kunstunterrichts der Klassen 5 bis 12.

Als Vorbereitung für das Praktikum hatte ich mir in Hamburg ein paar Gedanken gemacht. Ich hatte u.a. die „Kunstpädagogische Position“ von Andrea Sabisch¹³ mitgenommen und Kopien der Illustration von Schneewittchen von Warja Lavater¹⁴. Meine Idee war es, erstmal ein wenig zu hospitieren und dann, nach eingehender Betrachtung der Klassen, passende Unterrichtsentwürfe zu machen. Bereits am ersten Praktikumstag wurde ich allerdings überrascht, als ich mit Claus und einer 12. Klasse im Museum war. Im Museum sagte er mir, ich solle bei den Besprechungen einiger Arbeiten eine der Besprechungen übernehmen. Seine Besprechungen liefen im Wesentlichen so ab: „Was ist das Thema?“ Die Schüler nannten einige mögliche Themen der jeweiligen Arbeit. Claus nannte die „Lösung“ und erläuterte sie noch. Ich lerne: Kunstwerke haben ein Thema, etwas dass sich der Künstler vorher gedacht hat und nun für den Betrachter mehr oder weniger gut ablesbar ist. Ich möchte es anders machen. Ich lasse die Schüler zunächst die Arbeit von Nandipha Mntambo (rechts) länger betrachten und lasse sie herumgehen.

„Was seht ihr?“ Ich möchte, dass die Schüler erst beschreiben, was sie sehen, denn ich denke, dass das bereits eine Interpretation ist. Ich versuche, an die Beschreibungen der Schüler anzuknüpfen, versuche herauszufinden, welche ihre Assoziationen sind, ich



In der Ausstellung *ars11*, Kiasma Helsinki: Nandipha Mntambo, „Emabutfo“ (2009)

möchte, dass die Arbeit mehr mit ihnen zu tun hat, sie etwas angeht. Die Intention der Künstlerin ist zunächst einmal weniger relevant, wenn es passend erscheint, lasse ich aber etwas davon ins Gespräch einfließen.¹⁵

Am dritten Praktikumstag werde ich erneut überrascht, Claus erscheint nicht zum Unterricht. Ich übernehme ihn kurzfristig. Die 6. Klasse wartet bereits unruhig vor der Tür. In der Klasse ziehe ich die Illustrationen von Warja Lavater aus der Tasche und versuche spontan damit zu unterrichten. Die Schüler können mit Märchen leider gar nicht anfangen und verweigern die

¹³ SABISCH, Andrea: Aufzeichnung und Ästhetische Erfahrung – Kunstpädagogische Positionen 20 (2009).

¹⁴ Aus: PLATH, Monika / RICHTER, Karin: Die Bildwelten der Warja Lavater »Schneewittchen« (2011).

¹⁵ MARTIN, Agnes: S. 23: „Wenn wir in Museen gehen, schauen wir nicht einfach, sondern reagieren auf bestimmte Weise auf die Werke. Wenn wir sie betrachten, sind wir glücklicher oder trauriger, im Frieden mit uns selber oder deprimiert. Ein Werk kann Sehnsucht, Hilflosigkeit, Angriffslust oder Reue hervorrufen. Der Grund für die Reaktion läßt sich nicht im Werk selber finden. Ein Künstler ist nicht auf eine bestimmte Reaktion vorbereitet und kann es nicht sein. Er kümmert sich nicht um die Reaktion, sondern folgt bloß seiner Eingebung. Kunstwerke sind nicht mit Absicht ausgedacht. Die Reaktion hängt vom Zustand des Betrachters ab.“

Teilnahme. Der Lärmpegel ist nicht zu senken, ich vernehme mehrere „langweilig“ und komme mir vor wie ein Clown, der seine Show schlecht geplant hat. Ich versuche, sie zur Mitarbeit zu bewegen und verliere zunehmend meine Geduld. Nach 45 Minuten gebe ich meinen Plan auf und schaffe es, für Ruhe zu sorgen. Ich beruhige mich, erläutere den Schülern die Problematik dieser Situation und frage, was sie stattdessen machen möchten. Sie möchten zeichnen. Ich lasse sie zeichnen und plötzlich entsteht eine Situation, die ich eher mit Unterricht verbinde: Sie arbeiten großteils engagiert und konzentriert. Hatte ich nur falsch angefangen? War mein Einstieg in den Unterricht, aufgrund der geforderten Spontaneität, einfach unüberlegt?

Am Nachmittag werde ich gefragt, ob ich auch in den kommenden Wochen den Unterricht übernehmen könne. Panik. Am folgenden Wochenende bereite ich mich vor. Ich entwerfe Unterrichtseinheiten, die ein paar Wochen halten sollen. Doch mein Problem ist: Wovon gehe ich aus? Wie fängt man an? In meiner eigenen Arbeit habe ich ja gar keine Benennung eines Themas vorgeschaltet — zumindest nicht konkret, ausformuliert —, aber in der Schule brauche ich eines, denn die Schüler sollen ja etwas tun und das tun sie nicht von alleine. Es ist, als würde ich Regeln oder Rahmen für ein Spiel erfinden, innerhalb derer sie sich bewegen können. Dabei sind die Regeln durchaus durchlässig. In manchen Klassen sind sie enger gesteckt, in anderen weiter.

Hier ein Beispiel, in dem der Rahmen festgelegt ist, das Thema aber selbst gewählt bzw. selbst „ermittelt“: In einer 7. Klasse lasse ich die Schüler in Kleingruppen Schattentheater bauen. Sie entwickeln dafür Geschichten und Figuren selbstständig, bauen die Bühne und die Figuren und proben. Wir haben ein Filmstudio aufgebaut, in dem Sequenzen oder das ganz Stück gefilmt werden. An den Schulcomputern werden die Aufnahmen geschnitten und zum Teil mit Musik oder Text unterlegt. Titel und Anspann werden eingefügt. Die fertigen Filme werden in der Klasse gezeigt und diskutiert. Zwischendurch zeige ich Ausschnitte von Aufnahmen professioneller Schattentheaterspieler, deutsche und asiatische, aktuelle und ältere.

Ein wichtiges Element ist der Einstieg in die Entwicklung von Geschichte und Figuren. Ich erarbeite einen Fragebogen, den jeder Schüler für sich ganz alleine bearbeitet und anschließend für sich behalten kann. Die Fragen lauten „*Welches Thema / welche Frage beschäftigt Dich zurzeit am meisten?*“, „*Woran hast Du die größte Freude?*“, „*Was macht Dir am meisten Angst?*“, „*Gibt es etwas, das Du nicht verstehen kannst?*“. „*Nun wähle ein wichtiges Wort aus Deinen Antworten aus und markiere es!*“ Die Schüler finden sich dann zu Kleingruppen zusammen und schreiben ihre Wörter auf ein A2-Blatt. Nun entwickeln sie Assoziationsketten, beginnend bei den Begriffen. Sie verzweigen sich, verbinden sich, füllen schnell

das ganze Blatt. Diese Cluster sind der Pool für die Geschichten und die Figuren. Manchen Schülern hilft es, ein Storyboard zu zeichnen, andere schreiben ihre Geschichten und Dialoge ganz genau auf, wieder andere ziehen die Improvisation hinter der Kamera vor.

In dieser wie auch in anderen Unterrichtsstunden, erlebe ich immer wieder, wie ich mit Fragen und Unsicherheiten von Schülern konfrontiert werde: „Bin ich schon fertig?“, „Sieht das schon gut aus?“, „Was muss ich noch machen?“, „Ich habe kein Talent“. Dies sind doch auch meine Fragen. So spielt der Unterricht den Ball an mich zurück und wenn ich antworte, antworte ich sowohl für den Schüler als auch für mich. Und wenn ich für den Schüler antworte, gebe ich doch vielmehr eine Information über mich heraus. Ich frage mich, wie kann ich angemessen antworten?

Ich beschreibe diese Unterrichtseinheit, weil sie so gegensätzlich zu meiner eigenen Arbeitsweise ist und ich mich gefragt habe, ob ich nicht auch so arbeiten müsste, also von A nach B, vom Thema zum Ergebnis. Ich formuliere im Unterricht einen Anspruch an die Schüler. Halte ich in meiner eigenen künstlerischen Arbeit eigentlich ein, was ich von den Schülern erfrage?

4. Wie eine Spinne oder wie Spucke

Nach meiner Rückkehr nach Hamburg versuche ich, meine Herangehensweise an meine künstlerische Arbeit zu verändern. Ich nehme meine Fragen aus der Praktikumszeit auf und erinnere mich an die Arbeitsbesprechungen vom Juni. Ein Zitat aus der Lektüre zu dieser Zeit ist noch recht präsent in meinem Gedächtnis: „Dagegen läuft die Annahme, daß dem Universum nichts ähnelt und es nur formlos ist, auf die Aussage hinaus, daß das Universum so etwas ist wie eine Spinne oder wie Spucke sei.“¹⁶

4.1. A zu B

Im Oktober 2011 setze ich meine Arbeit an der HfbK fort. Um anzufangen, nehme ich mir den Fragenkatalog, den ich meinen Schülern vorgesetzt hatte und beantworte ihn¹⁷. Meine Antworten ließen sich unterteilen in „banales Alltagsgeschäft“, „Persönliches, Kunstunrelevantes“, „für eine künstlerische Bearbeitung Lohnendes“.

¹⁶ DIDI-HUBERMAN, Georges: Formlose Ähnlichkeit (2010). S. 34: *Und weiter: „Zu sagen, daß die Formen an ihrer eigenen Überschreitung „arbeiten“, heißt, daß eine solche „Arbeit“ – die sowohl Widerstreit als auch Zusammenfügung, sowohl Zerreißen als auch Verweben ist – bewirkt, daß Formen sich anderen Formen widersetzen, Formen durch andere verschluckt werden. Formen gegen Formen, und, wie wir schnell feststellen werden, Materien gegen Formen, Materien, die Formen berühren und bisweilen verschlingen.“*

¹⁷ Ich hatte ihn schon einmal beantwortet, bevor ich ihn an die Schüler verteilt habe. Ich beantworte ihn nun nochmal, weil inzwischen einige Zeit vergangen ist und ich außerdem an anderes Ziel vor Augen habe.

Ich beginne eine Serie von Bildern zu malen: Es sind Erinnerungen an Räume. Dabei achte ich darauf, dass ich nur male, was ich erinnere und Leerstellen als solche belasse. Ich konzentriere mich zunächst auf ein Bild: Die Treppe zum Keller in einem Haus, in dem ich als 6-Jährige gewohnt habe. In meinen Skizzen zu den Bildern bemerke ich, dass sie immer zentralperspektivisch angelegt sind, meinem imaginären Blick entsprechend, ich befinde mich so mit „im Bild“ oder eher „dem Bild anhängig“, obwohl ich nicht sichtbar bin. Es sind auch keine anderen Menschen in Bild zu sehen.



Noch ohne Titel (2012), 100x120 cm

Zur gleichen Zeit markiere ich in einem Hamburger Stadtplan alle Strassen, in denen ich jemals in meinem Leben gewesen bin – zumindest die, an die ich mich erinnere. Das tue ich, in dem ich die Strassen vor meinem inneren Auge abfahre, ähnlich einem „Google-Streetview“. Auch diejenigen markiere ich, bei denen ich mir aufgrund des Strassennamens sicher bin, dort schon einmal gewesen zu sein. Ich möchte wissen, wie viel ich von der Stadt kenne, in der ich geboren bin und die meiste Zeit meines Lebens verbracht habe. Der Vorgang des im Geiste durch die Strassen Laufens war für mich allerdings aufschlussreicher/freudiger, als mein Ergebnis. Daher verfolge ich diese Arbeit zunächst nicht weiter.

Eine weitere Arbeit, die in den vergangenen Monaten entstanden ist, bleibt hier nur kurz erwähnt. Zu undurchdacht erscheinen mir zur Zeit meine Erklärungen, zu groß meine Bedenken, mich damit ins Aus zu schießen. Ich zitiere aber aus dem letzten Entwurf meiner Hausarbeit: „Zerfallende Systeme, symmetrisch und brüchig, wie Erinnerungen. [...] Ich muss mich auf jeden Fall so gut wie möglich wappnen, um Angriffen widerstehen zu können. Es wird umso wichtiger, dass es gute Gründe für mein Tun gibt. Ich sollte einmal versuchen, zu erklären »ich mache es so und so und aus den und den Gründen«¹⁸.“

„Daß man unmögliches von mir verlangt, soll mir recht sein, was könnte man sonst von mir verlangen?“¹⁹ (Samuel Beckett)

¹⁸ Ich beziehe mich hier auf die Fußnote 12. Jutta Koether setze ihre Ausführungen fort und sagte, genau darum (also die Begründung) ginge es beim Studium an der HfbK.

¹⁹ RUF, Simon: Fluchtlinien der Kunst (2003). S. 9.

5. Kunst – Schule – Kunst

Nachdem ich im vorhergehenden Teil im Wesentlichen beschrieben habe, wie und woran ich arbeite, versuche ich nun, den Bogen von meiner künstlerischen Tätigkeit zu dem Kunstunterricht zu spannen und diese in ein Verhältnis zu setzen. Dabei möchte ich nicht nur überlegen, was ich aus der Kunst in die Schule mitnehme und wie sich Arbeiten oder Prozesse dort hin übertragen lassen, sondern ich möchte auch fragen, was ich aus der Schule in die Kunst mitnehmen kann. Ich stelle es mir als gegenseitige Bereicherung, als Wechselverhältnis vor. Dabei kann meine künstlerische Tätigkeit Ausgangspunkt für Überlegungen für den Schulunterricht sein, aber sie existiert auch ohne diesen Bezug.

Mir ist dabei bewusst, dass ich mich in der Schule in einem anderen Umfeld bewege, als im Atelier an der Hochschule. Schule findet unter anderen Vorgaben statt, die Tätigkeit in einem anderen Rahmen und so kann man sicher fragen, ob in der Schule überhaupt Kunst produziert werden kann (oder sollte). Trotzdem gehe ich einmal von diesen beiden Enden „Kunst“ und „Kunstunterricht“ aus.

5.1. Fragen und der Versuch von Antworten

In Punkt „2. Erinnerung“ hatte ich beschrieben, wie ich zunächst eher von einem Gefühl, einer Lust für eine Farbe oder Form ausging und sich das Thema der Arbeiten eher im Nachhinein ergab. Ich habe den Eindruck, dass sich meine Arbeiten dadurch eher nach innen richteten und nicht so sehr nach außen, an andere. Oder, es war idealerweise so, dass ich etwas für mich bearbeite und es dann allgemeingültiger wird und somit anderen Betrachtern auch sehenswert erschien – ich arbeitete allerdings eher für mich. Das Bild ist dann gut, wenn ich nach längerer Zeit immer noch Neues im Bild lesen kann. Ich entwickle ein Bild – es hat fast etwas Geburt-artiges – und nach einiger Zeit muss ich es in die Eigenständigkeit entlassen, „mein“ Bild muss sich entfernen, damit ich es überhaupt als „gültiges“ Bild betrachten kann²⁰. Sonst sähe ich nur meine Absicht eingelöst. Deshalb ist auch die Frage: „Was braucht das Bild noch?“ wichtiger als, „Habe ich alles darauf, was ich wollte?“. Das ist auch die Voraussetzung dafür, dass sich ein Bild mir gegenüber immer wieder neu öffnen kann und neue Sichtweisen anbietet, was eine meiner Kriterien wäre, was ein Bild zu einem guten Bild macht. Im Kunstunterricht komme ich mit dieser Sichtweise jedoch in Schwierigkeiten.

²⁰ Ich spreche hier zwei mal von „Bild“, ein Mal von „meinem“, einmal von einem „gültigen“. Die Begriffe sind vielleicht nicht gut gewählt, kommen sie doch aber dem noch am nächsten, was ich sagen möchte.

Als Ausgangspunkt setze ich einen Rahmen, in dem sich die Schüler, unter Befolgung von Regeln, bewegen sollen. Die Unterrichtseinheit sollte einem Lernziel entsprechen, das sich in der Gestaltung der Aufgabe niederschlägt. Daran könnte z.B. auch eine Benotung festgemacht werden, die rechtfertigbar wäre und eine Vergleichbarkeit der Arbeiten zumindest in Teilaspekten suggeriert. Aber wie eng oder weit, wie starr oder flexibel soll ein solcher Rahmen sein? Wie sehr sollte ich (und der Schüler) auf meine Vorgaben achten? Oder kann der Blick auch darauf gerichtet sein, dass eine gute Arbeit entsteht, auch wenn der Schüler sich von meinen Vorgaben entfernt? Müsste es nicht möglich sein, die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was vor einem liegt und davon auszugehen, auch wenn es bedeutet von der Aufgabenstellung abzuweichen?²¹ Eine weitere Herausforderung entsteht, wenn ich meinen Rahmen zu weit und flexibel setze, denn dann begegne ich Unverständnis auf Seiten der Schüler. Viele wissen plötzlich gar nicht mehr, was zu tun ist, gerade wenn Schüler daran gewöhnt sind, eine klare Aufgabenstellung vielleicht sogar mit Vorlage²² zu erhalten. Für den Schüler stellt das mitunter ein Problem dar, denn er bekommt ja am Ende von mir eine Bewertung²³. Diese Fragen könnten auch ein Versuch sein zu verstehen, wie meine Bewertungskriterien sind: „Bin ich schon fertig?“, „Sieht das schon gut aus?“, „Was muss ich noch machen?“, „Ich habe kein Talent.“. Wie antworte ich darauf? Kommt drauf an. Manchmal versuche ich ganz konkrete Hinweise zu geben. Manchmal werfe ich die Frage zurück an den einzelnen Schüler oder eine Schülergruppe. Dann kann es sein, dass ich eine Antwort für den Schüler habe und gleichzeitig beantworte ich die Frage für mich. So werfen mich die Fragen der Schüler auch immer wieder auf meine künstlerische Arbeit zurück, schließlich stelle ich mir während meiner Arbeit dieselben Fragen.²⁴

Bei der Beantwortung von Fragen muss ich feststellen, dass ich in einem Dilemma stecke, denn wie schaffe ich es, Fragen zu beantworten, ohne mich immer nur selbst zu reproduzieren? Denn ich möchte ja, dass die Schüler etwas lernen. Und ich habe gleichzeitig eine Vorstellung, wie ich selbst die Aufgabe lösen würde. Gestatte ich dem Schüler also zu entscheiden, ob er meine Kritik annimmt oder nicht, verschärft gesagt: Gestatte ich ihm, eine eigene

²¹ Treffend beschreibt es Pierangelo Maset in „Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten“ (2005): „Ist es das Ziel, dass jeder Schüler ein möglichst ähnliches, vergleichbares Ergebnis hat? Wenn die Ergebnisse vergleichbar werden, dann sind sie natürlich viel einfacher zu bewerten. Aber was ist bei kreativen Arbeiten wirklich vergleichbar? Diese radikale Frage muss man sich stellen. Das Unvergleichbare ist da eigentlich die Regel. Das große Problem der Praxis in der Schule besteht darin, dass die Kunstlehrer oft vor völlig unvergleichbaren Ergebnissen stehen, die sie dann miteinander vergleichen, und das ist eine unglaubliche Identitätsvorgabe.“

²² Etwa: So und so haben die Schüler in Klasse XY es schon vorher gelöst. So eine Vorgehensweise schien im Kunstunterricht an der DSH üblich zu sein.

²³ Diese soll möglichst gut sein und daher möchte er in der Arbeit möglichst meinen Vorgaben entsprechen und diese auch so klar wie möglich hören?

²⁴ Nach wessen Bewertungskriterien richte ich mich eigentlich?

Position zu entwickeln? Ich muss doch genau das gerade tun. Muss ich mich vielleicht sogar immer reproduzieren wollen, um eine Seite aufzuzeigen, gegen die man sich auch anders positionieren kann, eine Art Reibungsfläche? Ich selbst bin auch gar nicht konsistent in meiner Position und komme aus diesem Dilemma nur raus, indem ich mich selbst (künstlerisch) entwickle. Ich erwähnte es bereits zuvor, mit jeder Aufgabe, die ich an die Schüler stelle, erhebe ich einen Anspruch an sie. Was passiert, wenn ich diesen auf mich selbst anwende? Ich vermittele ein bestimmtes Bild davon, was ich für gut/richtig/bemerkenswert halte. Steht das eventuell in Diskrepanz zu dem, was ich selbst tue? Ich urteile über anderer Menschen Arbeiten, wende ich die Kriterien dafür auch auf meine Arbeiten an und wo sind, daraus abgeleitet, meine eigenen Potenziale meiner künstlerischen Arbeit?

Hier sehe ich eine Notwendigkeit für mich, außerhalb meiner schulischen Tätigkeit künstlerisch tätig zu sein: Zum Beispiel, um Antworten auf Schülerfragen zu geben, die so auch immer meine bleiben – bloß keine definitive Antwort haben, das schiene mir das Ende. Erst in der Mitte meines *studiums*²⁵ an der HfbK habe ich verstanden, dass mich die Kritik der Professoren dazu bringt (und zwingt), meine eigene Position zu finden und mich nicht unbedingt dazu bringen muss, mich zu verändern (z.B. damit er oder sie es besser findet und ich meine ersehnte Anerkennung bekomme). Jeder meiner Lehrer sagt etwas anderes und manchmal gibt es Schnittmengen. Flapsig gesagt heißt das, ich kann machen, was ich will, Hauptsache ich weiß was ich tue.

Diese Auswahlmöglichkeit hat der Schüler nicht, ich werde ihm als Lehrer vorgesetzt. Ist er damit von mir abhängig? Nicht unbedingt. Ich kann versuchen, ihm einen Rahmen anzubieten, in dem der die Chance hat, etwas zu lernen. Und für manches wird die Schule der einzige Ort bleiben, an dem er z.B. mit einem bestimmten Bild, in Berührung kommt. Am Anfang meines Praktikums habe ich mich etwas darüber geärgert, dass sich einige Schüler für dieses oder jene Bild/Aufgabe/Thema gar nicht interessierten. Dabei hatte ich völlig vergessen, dass ich ja diejenige bin, die eben als Lehrerin die Schüler interessieren kann, interessieren im Sinne eines „dazwischen sein“. Ich sollte meinen Einfluss vielleicht aber auch nicht überschätzen²⁶.

Außerdem ist in der Mittelstufe Kunst und das Sich- oder Etwas-Anderes-Ausdrücken für viele eine ziemlich peinliche Angelegenheit, man zeigt ja etwas von sich und fühlt sich manchmal ganz schön nackt. Im Atelier, wo ich meist alleine arbeite, kann ich mir Peinlich-

²⁵ Ein *studium*, dass allerdings mit Lust und Schmerz sein kann, also durchbrochen ist, immer wieder (vom *punctum*) aus dem Gleichgewicht gebracht wird. (Vgl. STURM Eva: Vom Schießen und Getroffen-Werden. S. 15)

²⁶ Sowohl wenn Schüler alleine oder in Teams arbeiten, lernen sie eine Menge voneinander. Finden regelmäßig Arbeitsbesprechungen (vor der ganzen Klasse) statt, können sie gut sehen, welche unterschiedlichen Herangehensweisen es an dasselbe Thema, denselben Rahmen gibt.

keiten leisten (und ich entscheide, wann und wo ich eine Arbeit veröffentliche), für die Schüler sind sie eventuell nicht folgenlos. Im Hinblick auf ihre Arbeit etwas zu wagen, so war mein Eindruck, ist für viele schwierig. Nicht nur die einzelne Arbeit zu betrachten, sondern rückblickend, die Arbeiten über das Jahr zu betrachten, zeigt vielleicht erst ein übergeordnetes Interesse, eine besondere Art des Ausdrucks, was sonst hinter der Rettung vor Peinlichkeiten verborgen bleibt. Oft genug landen Arbeiten/Versuche nach der Unterrichtsstunde im Mülleimer. „Ich habe kein Talent, ich kann das nicht, das ist nichts geworden.“ Oft habe ich die Arbeiten wieder aus dem Mülleimer gefischt. Weil an ihnen etwas sichtbar wurde. Weil sich jemand etwas getraut hat und die Folge aber nicht seinem Ideal entspricht. Es ist eigenartig, was Schüler manchmal missraten oder schön finden. Ich erinnere mich, dass mein Lieblingskünstler als Schülerin Salvador Dalí war. Mit 18 habe ich dann auf einer Reise in Florida im Dalí-Museum Originale gesehen und war sehr beeindruckt. Ich wäre es möglicherweise immer noch, aber ich hänge mir keine Kopien von Dalí-Bildern mehr in meinem Zimmer auf. Inzwischen fände ich andere Aspekte an seiner Arbeit fesselnder oder kritikwürdiger, als die fantastische akribische Darstellung der Figuren auf seinen Bildern. Wahrscheinlich würde ich Dalí mit der ganzen Theorie und Kunstgeschichte um ihn herum „belasten“, etwas, das in meiner eigenen Schulzeit meistens außen vor blieb. Auch während meines Schulpraktikums in Helsinki erfuhr ich von einer Kollegin, im Gespräch über den Anteil von Kunstgeschichte im Kunstunterricht, dass dieser besser gar nicht so theoretisch sein sollte, schließlich seien die anderen Fächer schon so theoretisch und da sollen doch die Schüler mal die Möglichkeit haben, sich einfach nur „auszutoben“. So kann man das natürlich auch sehen.²⁷

Wie reichhaltig die Auseinandersetzung mit Kunstgeschichte und –theorie sein kann, habe ich – nur um ein Beispiel zu nennen – in der Klasse von Jutta Koether erfahren. Man solle Bücher lesen, die man nicht versteht, um Fragen zu entwickeln, die nicht nur aus einem selbst kommen. Die Gefahr bestünde sonst darin, entweder nur formal zu arbeiten oder um sich selbst zu kreisen.²⁸ Aus der Diskussion um die Lektüre in der Klasse ergeben sich Fragen um die künstlerische Arbeit. Manchmal diskutieren wir daher Arbeiten unter einer ganz bestimmten Fragestellung. Ich empfinde es als erleichternd, eine Arbeit einmal unter einem anderen Gesichtspunkt, einer anderen Perspektive, zu betrachten als der gewohnten.

²⁷ So eine Sichtweise hieße aber auch, den Mangel, der offenbar wahrgenommen wurde „andere Fächer sind schon so theoretisch“ zu bewahren und für den Kunstunterricht hieße das nach MASET: „Sowohl der Wissenschaftsbezug als auch der Kunstbezug würden aus Spiel gesetzt“ (in: FRANKE, Anette, „Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung, 2007, S. 136).

²⁸ Jutta Koether in einem Klassengespräch, Januar 2012. Ich habe das Zitat nicht wörtlich, sondern sinngemäß aus dem Gedächtnis wiedergegeben. Vielleicht lautete es auch etwas anders.

Für die Schule bedeutet eine Auseinandersetzung mit Kunstgeschichte/-theorie, dass die Schüler bemerken, dass Kunst eingebettet ist in eine Geschichte, in einen Kontext, in eine Philosophie, in eine Gesellschaft. Es geht doch manchmal um mehr, als sich auf einem Blatt Papier auszutoben.

In Punkt „4. Wie eine Spinne oder wie Spucke“ beschreibe ich, wie ich meine Vorgehensweise verändert habe. Zwar gibt es noch immer viele Momente, in denen ich aus einem Gefühl heraus Entscheidungen treffe, aber mein Ausgangspunkt ist ein anderer. Es ist nicht mehr eine Form oder eine Farbe, von der ich ausgehe, die sich mit mehr oder weniger deutlichen Gedanken vermischt, sondern es steht zu Beginn ein „Begriffssonne“ mit seinen „Geschichtsbits“. Bevor ich anfangen, entstehen Skizzen, die als Grundlage für meine Entscheidungen hilfreich sind. Das gab es früher bei mir nicht. Dass ich immer wieder ein Bild übermale, findet nicht mehr statt. Meine Formate haben sich wieder verkleinert (ca. A2 bis A3).

Es ist ein Versuch, meine Fragen, die während des Schulpraktikums aufgekommen sind, auf mich anzuwenden. Zurzeit ist es mir aber nicht möglich zu sagen, ob ich damit zu „besseren“ Ergebnissen komme(n werde). Es wäre auch möglich – es ist sogar zu erwarten – dass ich meine Strategie immer wieder aufs Neue ändern muss.

Wenn ich, vereinfacht gesagt, von A nach B arbeite, ermöglicht mir das einen schnelleren (Wieder-)Einstieg in meine Arbeit. Das ist durchaus erleichternd, denn ich muss nicht mehr mühsam immer neu mit einem Bild in Kontakt treten, um den nächsten Schritt zu sehen. Das spart Zeit und meine Anstrengungen sind zielgerichteter. In der Schule stehe ich wohl oft vor dem Problem, dass mir die Zeit fehlt und wenn nur eine Doppelstunde Kunst pro Woche zur Verfügung steht, hilft es, wenn die Arbeitsschritte strukturiert sind. Der Einstieg fällt den Schülern dann wohl leichter, sie werden schneller (oder überhaupt) fertig. Allerdings, wenn die Arbeitsschritte schon fertig „daliegen“, ist es verlockend, in einen Modus des Abarbeitens zu kommen. Nicht eine gute Lösung steht im Vordergrund, sondern die Schnellste²⁹. Die Aufmerksamkeit immer wieder auf die Arbeit zu lenken, erfordert dann meine Geduld.

Gehe ich im Unterricht so vor, dass ich von einem Thema (hier eher einem Begriff) ausgehe, z.B. „Erinnerung“, aber keinen weiteren Rahmen setze, so gibt es unzählige Bearbeitungsmöglichkeiten. In meinem Fall ist es in der Regel Malerei oder Zeichnung. Worauf möchte ich dann aber im Kunstunterricht hinaus? Gehe ich von einem Thema aus, so lasse ich zu, dass dieses für jeden Schüler etwas anderes bedeutet, jeder schöpft aus einem anderen Pool. Die Arbeiten, die daraus entstehen, können sehr verschiedene Formen annehmen, mancher wird eine filmische Umsetzung wählen wollen, jemand anders Zeichnungen etc. In einer 12.

²⁹, was vielleicht sogar nachvollziehbar, weil pragmatisch, ist

Klasse habe ich während meines Praktikums solche eine Vorgehensweise gewählt. Das übergeordnete Thema war Architektur. Kurz gefasst: Nachdem die Schüler jeweils überlegt hatten, was Architektur alles sein kann und für sie bedeutet, sollte daraus eine Frage / ein spezifischeres Thema abgeleitet werden. Die Umsetzungsweise samt Material waren selbst gewählt. Die Ideen waren vielfältig, z.B.: Ein Schüler fertigte Zeichnungen und einen Modellbau für eine Eissporthalle an³⁰, eine Schülerin beschäftigte sich mit der Konstruktion von Türmen und der Frage, wie es kommt, dass Türme immer höher gebaut werden konnten. Eine weitere Schülerin baute eine Installation im Wald, in der sie einen Film drehte, eine weitere Schülerin befasste sich mit der Darstellung von Architektur in Medien. Begleitet wurde die Arbeit durch das Führen von Skizzenbüchern, teils öffentlich, teils privat. Gemeinsam war ihnen, dass sie von etwas ausgingen, dass ihrer Lebenswelt entsprang und erstaunlich war ihr Arbeitseifer. Diskussionsstoff bot eine Dokumentation über Gregor Schneiders „Haus Ur“. Zum einen geht es dabei auch um Architektur – das war mir die Hauptsache –, weiterhin ist in der Dokumentation u.a. auffällig, dass sich Gregor Schneider immer wieder den Fragen entzieht, die ihm gestellt werden. Wenn es technisch wird, spricht er wieder. Muss ein Künstler sich und seine Arbeit erklären können? Muss man in seiner Arbeit die Interpretationsmöglichkeiten anderer mit bedenken? Die Schüler waren sehr unterschiedlicher Meinung.

Und wenn am Ende jeder Schüler eine sehr „eigene“ Arbeit hat, kann es herausfordernd sein, sie unter einem neuen/fremden Gesichtspunkt oder einer Frage zu diskutieren. Für mich war es bereichernd, meine Arbeiten aus einer anderen Perspektive zu betrachten, mich noch mal neu mit ihnen auseinandersetzen zu müssen, sie ein Stückweit als neu und fremd zu betrachten, ein anderes Bewertungssystem zu Grunde zu legen und sehen, ob es Stand hält. Um das zu klären, kann schreiben hilfreich sein. Auch die Schüler der 12. Klasse hatten ihre Arbeit durch Skizzenbücher begleitet. Das Schreiben kann (auch im Sinne einer ästhetischen Forschung³¹) wesentlich für die Arbeit sein oder selbst zur Arbeit werden, die Gültigkeit im Kunstunterricht haben kann.

In meiner eigenen Arbeit habe ich mich zuletzt in eine recht angreifbare Position gebracht.³² Das wirft für mich die Frage auf, wie ich mit heiklen Themen in der Schule gut umgehen kann. Ich würde eventuell jemanden (Kollegium, Schüler, Eltern, ...) aufschrecken. Da scheint es doch bequem und vorteilhaft, in einer sicheren Position zu bleiben. Kann ich ein

³⁰ Die Finnen sind begeisterte Eishockey-Spieler.

³¹ KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung - Fünfzehn Thesen zur Diskussion. http://www.kulturforscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/infomaterial/15_Thesen_K%24mpf-Jansen.pdf (zuletzt eingesehen am 26.03.12)

³² In der Grundklasse der HfbK gab es schon einmal eine ähnliche Situation, in der ich für eine Arbeit in ähnlicher Richtung gänzlich zerplückt wurde. Ich bin also vorgewarnt.

abgesichertes Risiko eingehen, vermeiden, dass ich mich plötzlich außerhalb des Spielfeldes befinde?

Ich fühle mich erinnert an die „Kunstpädagogische Position“ von Eva Sturm³³, obgleich der Ausgangspunkt, nämlich „von Kunst aus“, ein anderer ist. Dennoch habe ich den Eindruck, dass es vielleicht Berührungspunkte gibt, die es aufzusuchen gilt. Eine Zusammenfassung ihres Textes findet sich im Anhang dieser Arbeit.

5.2. Weiterdenken: Berührungspunkte mit der Position Eva Sturm

Der größte Unterschied besteht darin, dass ich bislang – vereinfacht gesagt – entweder ein Thema vorgegeben habe oder eine Technik oder beides. Verbunden habe ich das vorher, währenddessen oder anschließend mit „etwas“ aus der Kunstgeschichte. Nina Rippel geht aber von Kunst aus, eine Herangehensweise, die Eva Sturm beschreibt und untersucht. Bemerkenswert ist, dass ein Unterricht, der von Kunst ausgeht, auf andere Ergebnisse kommt, als ein Unterricht, der von X ausgeht, vielleicht weil „es sich in der Kunst [...] um einen Raum handelt, wo jemand – z.B. ein/eine KünstlerIn – durch etwas durchgegangen ist, das über eine subjektive Erfahrung hinaus reicht; und dabei eine »ästhetische Komposition« hergestellt hat, »die sich abgelöst hat vom Ereignis«“. Die Kunst, z.B. das Bild von René Magritte, kann Fluchtlinien bilden, „Kraftfelder“, von denen man mitgerissen werden kann, selbst durch eine Vermittlerin hindurch, wie es im Unterricht von Nina Rippel geschehen sein könnte. Dabei geht Eva Sturm vor allem vom Denken Gilles Deleuzes, insbesondere von seinem Kunstbegriff, aus, der sich hier vor allem in seiner „*Wirkung von Kunst*“³⁴ entfaltet. Gehe ich im Unterricht also vielleicht zu sehr von meiner eigenen Arbeitsweise aus und werde so dem Schulunterricht nicht gerecht? Versuche ich insgeheim vielleicht doch, aus den Schülern Künstler zu machen und andersrum aus der Schulsituation eine Lehrsituation für mich selbst? Wäre das unprofessionell?

Das Erstaunliche im Unterricht von Nina Rippel ist, dass sie die Kunst, von der sie ausgegangen ist nicht einmal im Unterricht gezeigt hat. Sie hat dem Bild von René Magritte Titel und Bildaufbau entnommen und daraus einen Unterrichtseinstieg entwickelt. Eva Sturm unterstellt ihr, dass es ein weiteres Moment gab, was sie interessiert hat, ein *punctum*, ein Detail im Bild, das sie so sehr betraf, dass sie davor zurückwich. Es gab eine Stelle im Bild, die ihr unheimlich war und in den Schülerarbeiten später wieder sichtbar wurde. In-

³³ STURM, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus« (2005).

³⁴ STURM, Eva: Von Kunst aus (2011). S. 15.

wiefern entstehen aber andere Ergebnisse, wenn ich von X ausgehe? Von Kunst auszugehen, bedeute, von etwas auszugehen, dass sich abgelöst habe vom Ereignis.

Ich hingegen nehme ein Ereignis zur Grundlage, von dem ausgehend eine Arbeit / eine ästhetische Komposition entsteht, sowohl in meiner eigenen Arbeit, aber offenbar auch bei der Gestaltung von Unterricht. Dabei fällt mir auf, dass ich wiederholt von „Ausdruck“ (zusammen mit Peinlichkeit) spreche, von „selbst“ gewählt/-ermittelt, einen selbst betreffend, d.h. dieses Ereignis, das Grundlage ist, hole ich meistens aus mir selbst und mit einer ähnlichen Haltung scheine ich an die Gestaltung von Unterricht heranzugehen. Erstens kann es aber noch ganz andere Ereignisse geben und zweitens muss im Unterricht noch nicht einmal überhaupt von einem solchen Ereignis ausgegangen werden, sondern z.B. von Kunst.

Eine Recherche in den „Aktuellen Positionen zeitgenössischer Kunstdidaktik“³⁵ lässt mich fragen, ob ich in meiner bisherigen Vorgehensweise vielleicht übereinstimme mit der „Kunstpädagogik als »Künstlerische Bildung«“³⁶? „Spezifikum *Künstlerischer Bildung* ist die zentrale Rolle der Gestaltung in der Auseinandersetzung mit Themen, Inhalten und Phänomenen in einem *Werkprozess*, in welchem die Beteiligten ihre Wahrnehmung, Erfahrung und ihr erworbenes Kontextwissen in eine eigene Aussage transformieren.“ Und etwas später: „*Künstlerische Bildung* begreift die Kunstpädagogik selbst als eine spezifische Kunst und „verfolgt die Absicht, kunstpädagogische Prozesse als künstlerische Prozesse zu gestalten, welche künstlerische Weisen des Denkens und Handelns schulen. [Sie zielt] vor allem auf das Subjekt.“³⁷ Eva Sturm hingegen betont, dass es bei Deleuze gerade nicht Subjektivierung gehe, Kunst sei „niemals auf die Innerlichkeit eines empfindenden Subjekts [...] zurückzuführen ... Kunst bedeutet das Hineinbrechen eines Chaos, das jede subjektive Selbstgewißheit erschüttert“³⁸ Und wo es in der Künstlerischen Bildung vielleicht gerade darum geht, etwas zu sagen („in eine Aussage zu transformieren“), heißt es bei Nancy „Und die Kunst selbst ist immer die Kunst, *es nicht zu sagen*, die Kunst, das Unsagbare *im Darstellungsprozess selbst* zur Ex-Positio zu bringen“³⁹ Vielleicht geht es in der Künstlerischen Bildung sogar mehr um das Sein, als um Werden? „Also keine fixen Identitäten, nichts Gleich-Bleibendes, sondern nur Sich-Bildendes, -Manifestierendes“⁴⁰

³⁵ FRANKE, Annette: Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung (2007).

³⁶ Ebd. S. 310ff.

³⁷ Ebd. S. 311.

³⁸ STURM, Eva (2005): S. 20.

³⁹ Ebd. S. 21.

⁴⁰ Ebd. S. 19.

Wäre dann die Suche nach dem zuvor von mir erwähnten Ausdruck auch hinfällig, weil er etwas fixes wäre, wohingegen der Zwischenraum, „jener Raum, in dem alles unsigifiziert und unsubjektiviert existiert“ spannender sein könnte? ⁴¹

Roland Barthes schreibt über den Ausdruck⁴², „der Ausdruck ist dieses Unerhörte, das vom Körper zur Seele führt“, er ist „die Wahrheit“, die festgehalten wurde.⁴³ Komme ich so auf die Peinlichkeit, das Gefühl, das sowohl bei mir als auch bei den Schülern auftauchen kann. Oder ist einem etwas peinlich, wenn man preisgibt, was einen betrifft? Auffallend war es insbesondere bei der Arbeit zu den Schattentheatern. Bewusst hatte ich mich daher entschieden, den Fragebogen der Schüler privat zu belassen. Sie sollten ihn alleine bearbeiten und konnten anschließend damit machen, was sie wollten. Er war nicht für mich oder Mitschüler gedacht, sondern diente der Themenfindung. Manche Schüler haben ihn ernst genommen, anderen gab er Grund zur Belustigung, wieder anderen war er zu persönlich, so dass ich versichert habe, dass ich die Antworten tatsächlich nicht einsammele und sie auch keiner Bewertung unterliegen.

Das was einen betrifft, besticht, entspricht nach Roland Barthes, bei der Wahrnehmung von Bildern, dem *punctum*. Es durchbricht das *studium*. Roland Barthes bezieht sich dabei auf Fotografie, Eva Sturm (nach Deleuze/Guattari) auch auf „andere Arbeiten aus der nichtfotografischen Kunst“. Aber kann man solch ein *punctum* nicht auch Literatur entdecken? Ich denke noch mal daran, dass Jutta Koether in einem Klassentreffen erwähnte, man solle Bücher lesen, die man nicht versteht, um Fragen zu entwickeln, die nicht nur aus einem selbst kommen, weil man sonst Gefahr laufe, entweder bloß formal zu arbeiten oder um sich selbst zu kreisen. In solcher Literatur, die man *studiert*, kann es also auch Details geben, die einen betreffen, einem ins Auge springen, „geduckt wie ein Raubtier vor dem Sprung“⁴⁴. Roland Barthes schreibt über das *punctum*: „Durch das Merkmal von *etwas* ist die Photographie nicht mehr *irgendeine*. Dieses *Etwas* hat »geklingelt«, hat eine kleine Erschütterung in mit ausgelöst [...], eine zeitweilige Leere.“⁴⁵

Erfährt man eine solche „kleine Erschütterung“, kann auch das wieder zu einem Ereignis werden, zu einer Grundlage, um zu arbeiten. Solche Erschütterungen, die nicht bloß aus einem selbst kommen, können mich ins Arbeiten bringen, mich antreiben, etwas aufs Papier

⁴¹ Und was würde das für meine eigene künstlerische Arbeit bedeuten? Deutet es sich schon an, als ich in Arbeitsbesprechungen darauf hingewiesen werde, dass meinen Bildern eine Offenheit fehlt? Vielleicht ist genau dieser Zugang zu diesem Raum gemeint? Kein Raum, kein Kraftfeld, keine Fluchtlinien, kein *punctum*?

⁴² Allerdings über den Ausdruck jemandes in einer Fotografie.

⁴³ BARTHES, Roland: Die helle Kammer (1985). S. 118 ff.

⁴⁴ STURM Eva (2005): S. 15. und in BARTHES Roland: S. 59.

⁴⁵ Ebd. S. 59.

oder die Leinwand zu bringen. Zu Beginn der Hausarbeit habe ein „Gefühl für eine Farbe oder Form“ beschrieben, später gehe ich mehr von einer „Begriffssonne mit ihren Geschichtsorts“ aus. Es bleibt ein wenig unerklärlich. „Das *studium* ist letztlich immer codiert, das *punctum* ist es nicht. [...] Was ich benennen kann, vermag mich nicht eigentlich zu bestehen. Die Unfähigkeit, etwas zu benennen, ist ein sicheres Anzeichen für innere Unruhe.“^{46/47}

6. Fazit und Ausblick

Im ersten Teil dieser Arbeit hatte ich beschrieben, wie ich in meiner künstlerischen Arbeit vorgehe. Dabei nimmt einen wichtigen Teil ein, dass es in 2011 einen Bruch gab, der mich meine bisherige Herangehensweise hat überdenken lassen. Spannend ist, dass dies einhergehend mit einer Tätigkeit an der Schule, die zu dem Zeitpunkt meine Irritationen über meine Arbeit verstärkte. Durch den kurzfristigen Einstieg in den Vertretungsunterricht, musste ich schnell reagieren und, ohne Fachliteratur zu Hand nehmen können, Kunstunterricht entwickeln. Die Grundlagen dafür mussten also irgendwo anders herkommen, nämlich zum Beispiel aus meinen Vorstellungen darüber, was guter Kunstunterricht sein könnte. Das speist sich sicher aus meiner eigenen Schulzeit, aber doch vorwiegend aus meiner eigenen künstlerischen Tätigkeit. Das Wesentliche, was das Schreiben dieser Hausarbeit für mich hervor gebracht hat, war also ein Perspektivwechsel im Hinblick auf die Gestaltung von Kunstunterricht. So kann es zwar sehr hilfreich sein, auf eigene Arbeitsweisen zu schauen und daraus eine Haltung für den Unterricht zu entwickeln, allerdings muss man dabei wohl aufpassen, nicht auf einem Auge blind zu sein. Mir war zuvor gar nicht aufgefallen, dass ich recht stark aus einer Richtung denke. Zum anderen bin ich auf den Gedanken gekommen, dass ich mich selbst und meine künstlerische Arbeit bei der Unterrichtsgestaltung eventuell zu viel in den Mittelpunkt gestellt haben könnte. Denn Unterricht von Kunst aus war mir während meiner Lehrtätigkeit gar nicht in den Sinn gekommen – und das zeigt ja nur eine von vielen weiteren Möglichkeiten auf. Doch ist es für mich auch nicht erstrebenswert, alle möglichen Positionen aufzunehmen. Ich muss auch immer überprüfen, welche Art mir als Person entspricht. Vielleicht ist es ein wenig wie mit den Arbeitsbesprechungen an der HfbK, Kritik ist aufgrund ihrer Vielfalt nicht immer (aber manchmal) dafür da, ihr zu folgen, sondern um seine eigene Position zu bestimmen.

Eine Herausforderung dieser Arbeit bestand außerdem darin, die gelesene Literatur einmal nicht auf meine künstlerische Arbeit zu beziehen, sondern auf Kunstunterricht. Oft gingen

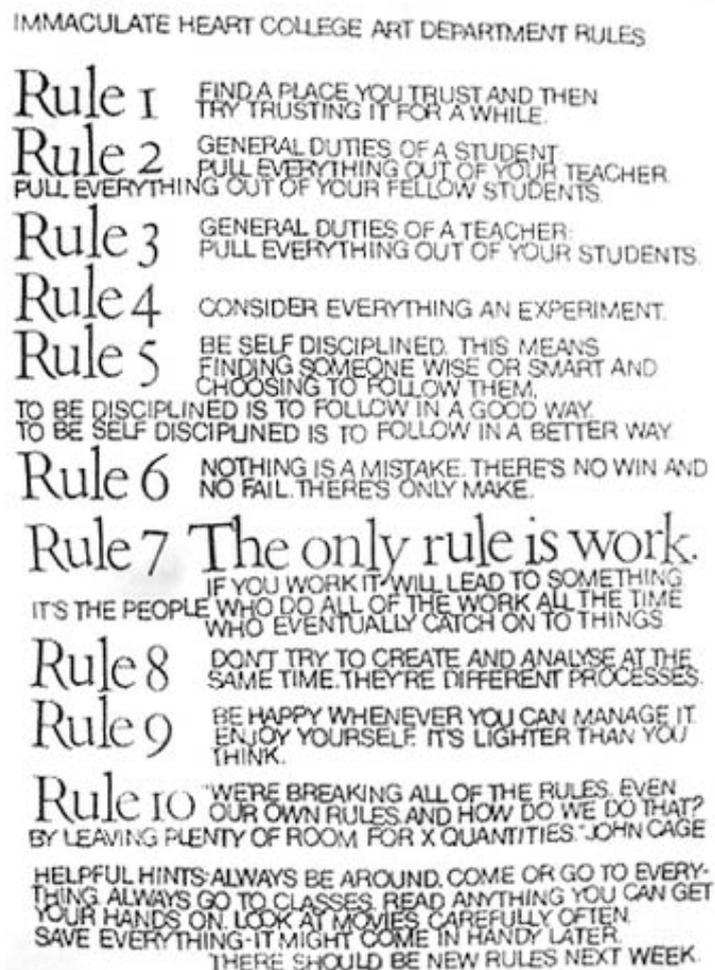
⁴⁶ Ebd. S. 60.

⁴⁷ Gerhard Richter sagte im Film „Painting“, dass ihn nur die Bilder interessieren, die er nicht verstünde.

meine Gedanken den ersten Weg. Dass ich so schnell „abschweife“ bestätigt mir, dass für mich die künstlerische Arbeit eine hohe Priorität einnimmt. Obgleich mir alle drei Schulpraktika, die ich während des Studiums gemacht habe, großen Spaß gemacht haben und ich den Eindruck hatte, guten Unterricht zu machen, bin ich mir recht sicher, dass ich nicht ausschließlich an der Schule arbeiten möchte, sondern meine Zeit zwischen Schule und Kunst aufteilen muss. Im Idealfall können beide Tätigkeiten einander bereichern.

„And one of the most destabilising thing in the time we live in, is that the School as an institution, is a discourse-producer, but the school does not deliver.“⁴⁸ (Simon Njami)

⁴⁸ In MMK Talks – Museum Public: Educational Turn, Frankfurt 2011, <http://www.youtube.com/watch?v=u0ADvZou9mI>, zuletzt eingesehen am 4.4.12.



Sister Corita Kent, 10 Rules⁴⁹

⁴⁹ In: n.b.k. Diskurs, Band 6: Freedom of Speech (2011), Kunstverein Hamburg: 1936 trat die 18-jährige Frances Elizabeth Kent dem römisch-katholischen Schwesternorden „Sisters of the Immaculate Heart of Mary“ in Los Angeles bei. Sie nannte sich fortan Sister Corita. Sie studierte am angehörigen „Immaculate Heart College“ Kunstgeschichte bis 1951, wurde danach dort Dozentin und später Leiterin der Kunstfakultät. „Eine katholische Nonne, die wie Andy Warhol Pop Art produzierte – diese ungewöhnliche Konstellation brachte [ihr] nicht nur den Vorwurf der Gotteslästerung ein, sondern machte sie in den 60er Jahren landesweit bekannt.“ Obwohl sie Repressionen durch das Erzbistum ausgesetzt war, erntete sie innerhalb der kirchlichen Institutionen nicht nur Ablehnung. Sister Corita wurde eine explizit politischen Künstlerin, sie beschäftigte sich mit den Themen Rassismus und Armut und bezog deutliche Stellung gegen den Vietnamkrieg. Unter dem Druck des Erzbischofs musste Sister Corita 1968 den Orden verlassen. „Ihre Lehrtätigkeit war geprägt von der Auseinandersetzung mit den disziplinären Traditionen, in denen sie stand.“ So stellte sie eine Liste von 10 Regeln für Studierende und Lehrende auf, in denen ein Zitat von John Cage die 10. Regel ist. Seit ich 2011 einige Zeit im Kunstverein gearbeitet habe, sind diese 10 Regeln auf meinem Schreibtischhintergrund und begleiten meine Arbeit. Bemerkenswert im Zusammenhang mit dieser Hausarbeit finde ich, dass die Regeln sowohl für Schüler als auch für Lehrer gelten.

7. Zusammenfassung

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

In der Publikation werden zwei verschiedene Situationen beschrieben und analysiert, eine schulische Situation und eine universitäre/museale. Sie dienen dazu, beispielhaft aufzuzeigen, wie Kunstpädagogik und Kunstvermittlung von Kunst aus stattfinden kann, von „eine[r] künstlerische[n] Arbeit, auf die Bezug genommen wird, von der ausgehend etwas in Gang kommt“ (S. 5), hier von René Magritte und Andy Warhol. Unter Zuhilfenahme von Gilles Deleuze und Félix Guattari versucht Eva Sturm Antworten auf folgende Fragen zu finden: 1. „Welche Rolle spielt „die Kunst“ konkret in den beiden Beispielen, wie, wann und an welchen Stellen taucht sie auf. Was machen die Beteiligten mit ihr, und umgekehrt.“, 2. „Welcher Raum wird durch die jeweilige Art der Bezugnahme auf Kunst bzw. durch die Herstellung einer Situation, in der Kunst vorkommt, innerhalb einer je unterschiedlich funktionierenden Institution hergestellt.“ und 3. „Was geschieht mit den an der Situation Beteiligten, also einerseits mit den Personen, die jeweils etwas ins Rollen bringen und andererseits mit denen, die involviert werden.“

Erstes Beispiel: Die Kunstpädagogin und Filmemacherin Nina Rippel folgt dem Wunsch einer Schulklasse, „»etwas« mit Krimi, Pistolen und Räubern zu machen“ (S. 7). In der Vorbereitung dazu stößt sie auf das Bild „Der bedrohte Mörder“ von René Magritte. Zum einen hatte sie das Gefühl, sich im Unterricht mehr auf Kunst und Kunstgeschichte beziehen zu müssen – aber wie bloß? –, zum anderen interessierte sie der Bildaufbau „des bedrohten Mörders“, d.h die Unterteilung in Vorder- und Hintergrund, sowie einer Mitte. Dieser Aufbau lässt sich in einer filmischen Szene in Raum und Zeit übersetzen. Doch noch mehr hat Nina Rippel an dem Bild interessiert, etwas dass dazu führt, dass sie das Bild nicht der Klasse zeigen wird, es ihnen und sich nicht zumuten möchte: eine unheimliche Stelle im Bild, die „sie so sehr be/traf, daß sie sofort auswich“ (S. 14). Im Unterrichtseinstieg beschrieb sie das Bild nicht, sondern nannte dessen Titel und forderte die Schüler auf, einen Raum in einem Karton zu bauen, der einen vorderen, mittleren und hinteren Teil (mit Fenster) hat. Diese Teile bedeuteten zugleich drei verschiedene Zeiten. Es entstanden kleine Inszenierungen, die durch die vordere Öffnung des Kartons gefilmt wurden. „Endlich [...] waren die SchülerInnen diejenigen, die sich in der Position befanden, selbst das Drehbuch über einen Mord zu verfassen und Regie zu führen“ (S. 12).

Worüber Nina Rippel sich wunderte, war die „detailreiche Grausamkeit“ und „das daran geknüpfte Genießen“ (S. 13). Eva Sturm schreibt, „als wollten die Schüler [...] möglichst nah an

etwas herankommen, das jenseits der Sprache liegt und jenseits des Gesetzes: Tod, Schmerz, Verstümmelung, Gewalt. Im Schutz eines gestellten Auftrags muß und kann thematisiert werden, was sonst meist nur den anderen erlaubt ist. Die Übertreibung, die Ironie macht die Nähe möglich.“ (S. 14).

Warum aber zeigt Nina Rippel das Bild im Unterricht nicht? Sie sagt, es gebe eine unheimliche Stelle im Bild. Das Unheimliche, so schreibt Eva Sturm, kann nach Christoph Tholen (nach Freud) als eine Kluft des Unsichtbaren vor aller Sichtbarkeit entziffert werden, die unwillkürlich hervortritt. Roland Barthes unterscheidet bei der Wahrnehmung von Bildern zwischen zwei „Elementen“, dem *studium* und dem *punctum*. Das *studium* steht für das, was man selbst aufsucht, man interessiert sich „ganz allgemein für etwas“ (S. 15), es ist aber nie Lust oder Schmerz. Das *punctum* durchbricht das *studium*, bringt es aus dem Gleichgewicht, es „schießt wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang hervor, um mich zu durchbohren“. Sein Charakter ist blitzartig, häufig ein Detail, „Beispiele für das *punctum* anzuführen bedeutet ... in gewisser Weise, sich preiszugeben.“ (S. 16) Nina Rippel wollte ihr eigenes *punctum* nicht zumuten und wurde so, in dem sie das Bild verstellte, Kunstvermittlerin (oder gerade nicht).

Eva Sturm vermutet, dass die Grausamkeit in den Inszenierungen daher rührt, dass so genannte Fluchtlinien vom Bild ausgegangen sind, die sich fortgesetzt haben, über die einzelne Person Nina Rippel hinaus. Das Unheimliche kehrte in den Arbeiten den Schüler wieder, die Betroffenheit blieb. Mit Gilles Deleuze fragt sie nun weiter, „was von dem Bild ausgegangen ist, was sich fortgesetzt hat“, „was allgemein von künstlerischen Arbeiten ausgehen kann, wie sie wirken, was sie bewirken können, um herauszufinden, was es mit der so genannten »Betroffenheit« auf sich hat“. Wovon wurden die Schüler mitgerissen?

„Kunst ist selbst eine Form des Denkens“ (S. 18 f.), schreibt Eva Sturm und nach Deleuze geht es in der Kunst um das „Einfangen von (unsichtbaren) Kräften“, etwas „gelangt zur Aktualität in seiner raum-zeitlichen Verwirklichung“, wobei Verwirklichung eben nicht Repräsentation oder Imitation ist – die Imitation zerstöre sich von selbst, der Maler werde zum Tier –, weniger ein Sein, sondern ein Werden, die „Schöpfung neuer Möglichkeiten“. Das heißt in der Folge, dass es im Werden nicht um Subjektivierung geht – denn in eben genannter Aktualisierung wird Zugang zu einem Raum geöffnet, „in dem alles unsignifiziert und unsubjektiviert existiert“ –, sondern um eine Erschütterung der Selbstgewissheit. Ein solches Werden findet sich auch in René Magrittes Bild. Unsichtbare Kräfte „kulminieren“ im Bild und bilden jene Fluchtlinien, die die Schüler mitreißen, die auch Nina Rippel betrafen, das *punctum*, dass sie durchbohrte. Weist Kunst solche Charakteristika auf, sei sie „potentiell immer Zumutung“, für René Magritte waren gerade diese „Augenblicke der Panik“, „die besten, weil sie aus dem

Mittelmäßigen herausführen“ (S. 22). So hätte Nina Rippel das Bild nur gezeigt, wenn die Fluchtlinien im Unterricht nicht übergangen worden wären, jedoch war sie mit der Klasse inzwischen „wo anders hin“ gekommen. „Es begannen sich andere Fragen zu stellen, die Kunst hatte sich in einen Prozeß des von ihr (scheinbar) unabhängigen Selber-Handelns und -Sprechen verlängert.“ (S. 24) Zuletzt führte Nina Rippel einen Diskurs mit den Schülern über die Gewaltdarstellungen, jedoch tat sie dies über eine Installation der Inszenierungen in einer „Räuberhöhle“, die die Gespräche auslösten, „jenseits von moralischen Zurechtweisungen“.

Zweites Beispiel: Im Gegensatz zum ersten Beispiel, in dem zwar von Kunst ausgegangen wurde, diese Kunst / das Bild jedoch nie gezeigt wurde, wird im zweiten Beispiel direkt von einer künstlerischen Arbeit ausgegangen, die sich in einem Museum befindet. Die Frage ist nun, wie man Interesse an einer bestimmten Arbeit entwickeln könne und wie dieses zustande kommt. Ist es dann auch möglich, auf diese Arbeit zu antworten? Also, zuerst ein „Angesprochen-Werden“, ein *punctum*, dann eine „Re-Aktion“, gleichzeitig das *studium*, „der Versuch einer Kontextualisierung“ (S. 25). Die Studentin Anna Zosik wählt die Arbeit „Double Elvis“ von Andy Warhol aus und entwickelt ihre Antwort: In einer Performance vor dem Bild, in der sie eine verkleinerte Abbildung der Arbeit von Andy Warhol wie eine Maske vor dem Gesicht hat, verharrt sie 5 Minuten vor dem Originalbild. Sie schießt zurück, zittert während der Performance die ganze Zeit. „Ich empfinde das als Verlängerung von dem Bild“ (S. 28), „wo ich so dastehe und gar nichts sehe, das bezieht sich darauf, dass ich wirklich ganz oft herkomme und gar nichts sehe. Deswegen habe ich die weiße Platte vor meinen Augen.“ Wie auch schon im ersten Beispiel mit René Magritte, gibt es hier etwas, „das sich der Sprache entzieht“, Anna Zosik „mußte darauf reagieren [...], musste das, was ihr da entgegen trat in eine Differenz zu sich bringen. Eine Antwort machen. Die Zumutung wird angenommen. Die Wut treibt sie an.“ (S. 31 f.) Im ersten Beispiel gab es etwas, was über die Person Nina Rippel hinaus ging, hier ist es ebenso, unsichtbare Kräfte / Fluchtlinien be/treffen auch andere an der Situation Beteiligte. Anna Zosik wird auch Vermittlerin, Elvis Geschoß „geht durch die Performerin hindurch, und kommt an. Ihr Körper bildet [...] ein Medium. Sie nimmt auf und teilt etwas mit, teilt etwas auf.“ Es findet ein „Zeigen auf den Zeigefinger“ statt. Deleuze und Guattari formulieren „über Kunst und Künstler: »Von aller Kunst wäre zu sagen: Der Künstler ist Zeiger von Affekten, Erfinder von Affekten, Schöpfer von Affekten, in Verbindung mit den Perzepten oder Visionen, die er uns gibt. Nicht nur in seinen Werken erschafft er sie, er gibt sie uns und läßt uns mit ihnen werden, er nimmt uns mit hinein ins Zusammengesetzte.“ (S. 33)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass von Kunst auszugehen andere Ergebnisse hervorbringt, als von X auszugehen. Von Kunst ausgehen heißt, dass jemand (der Künstler) durch

etwas hindurch gegangen ist, das über die subjektive Erfahrung hinaus reicht und eine Komposition entwickelt hat (, die sich abgelöst hat vom Ereignis), ein Kraftfeld erzeugt hat, eine Arbeit geschaffen hat, von dem Fluchtlinien ausgehen und andere mitreißen können. „Kunst als »... das Durcheinanderwirbeln des Immergleichen« Und dann hinkommen, wo man noch nicht war, denken und empfinden, was nicht gedacht und empfunden wurde. Widersprüchlich, verschoben, unauflösbar.“ „Kunst ist insofern potentiell widerständig, als das Gegebene nicht hingenommen wird, sondern ein Leben gelebt wird, »... das sich aufgrund seines unaufhörlichen Werdens in keiner Form einschließen lässt, das sich den Zugriffen der Macht zu entziehen vermag und aus sich heraus Widerstand ist. Figuren eines Lebens ohne Subjektivität, aber gleichwohl von unvergleichlicher Singularität«“(S. 35).

7. Literatur

BARTHES, Roland: Die helle Kammer. Suhrkamp Taschenbuch Verlag 1985.

DIDI-HUBERMAN, Georges: Formlose Ähnlichkeit. Wilhelm Fink Verlag, München 2010.

FRANKE, Annette: Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung. Meidenbauer Verlag 2007.

MARTIN, Agnes: Writings. Hatje Cantz Verlag 1992.

KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung - Fünfzehn Thesen zur Diskussion.
http://www.kulturforscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/infomaterial/15_Thesen_K%24mpf-Jansen.pdf (zuletzt eingesehen am 26.03.12)

SABISCH, Andrea: Aufzeichnung und Ästhetische Erfahrung – Kunstpädagogische Positionen 20. Hamburg University Press 2009.

n.b.k. Diskurs, Band 6: Freedom of Speech. BABIAS, Marius / WALDVOGEL, Florian (Hg.) Verlag der Buchhandlung Walther König, Köln 2011.

PLATH, Monika / RICHTER, Karin: Die Bildwelten der Warja Lavater »Schneewittchen«. Schneider Verlag Hohengehren 2011.

RUF, Simon: Fluchtlinien der Kunst. Ästhetik, Macht, Leben bei Gilles Deleuze. Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg 2003.

MASET, Pierangelo: Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten – Kunstpädagogische Positionen 10. Hamburg University Press (2005)