Auf dem Weg zu einer »Ästhetischen Bildung des Raums«

Rahel Puffert

NÄHE ZWISCHEN KUNST UND PÄDAGOGIK

Die Geschichte der Kunstvermittlung bzw. Kunstpädagogik wird meist beginnend bei Schiller und der Kunsterzieherbewegung mit Alfred Lichtwark über die Stufen von musischer Erziehung, Visueller Kommunikation, Ästhetischer Erziehung etc. erzählt. Mit »Die Kunst und ihre Folgen« (Puffert 2013) fügte ich dieser Geschichte eine zweite hinzu. Angelegt als Genealogie der Kunstvermittlung trägt sie Begründungsmuster und Ausformungen von künstlerischen Arbeiten des 20. Jahrhunderts zusammen, die sich mit sozialen Absichten und Bildungsfragen befassen und mit einem expliziten Vermittlungsanspruch auftreten. Als besonders aufschlussreich erwies sich die russische Avantgarde, da hier die soziale Funktion von Kunst in extenso debattiert und variantenreich erarbeitet wurde. Aber auch bei Verfahren der Nachkriegskunstgeschichte, speziell der 1960er und 1970er Jahre, springt deren edukative Dimension ins Auge.

Was mich dazu veranlasste, diese weitgehend unerzählte Geschichte nachzutragen, war der ungewöhnliche Kreuzungspunkt von Kunst und Pädagogik in den 1990er Jahren. Zu der Zeit bedienten sich Künstler vermehrt pädagogischer Verfahren und Pädagogen experimentierten mit künstlerischen Fragestellungen. Die lange Zeit tabuisierte und nun erfahrbare Nähe zwischen Kunst und Pädagogik eröffnete mir einen neuen Blick auf die Geschichte der Kunst des 20. Jahrhunderts, quasi unter Verwendung einer sozialen oder pädagogischen Sehhilfe.

GEGENWART

Mit der Genealogie intendierte ich, dem Feld der Kunstvermittlung ein variantenreiches Ressort an Praktiken zuzuspielen, welches für die schulische oder auch außerschulische Praxis als Referenzpunkt genutzt werden kann. Mir schienen diese Arbeiten jede Menge Anregungen für eine aktuelle Kunstvermittlung zu bieten. Zudem ging es darum, durch eine historische Rekonstruktion vom Standpunkt der Gegenwart aus an der Legitimation eines Streams innerhalb der Ästhetischen Bildung oder Kunstvermittlung mitzuwirken, den ich hier mit Carmen Mörsch »kritische Kunstvermittlung« nennen möchte. Inwiefern lassen sich aber aus dieser historischen Rekonstruktion Ableitungen für die gegenwärtige Praxis vornehmen? Worin genau besteht die Brücke zur Gegenwart?

KRITISCHE KUNSTVERMITTLUNG

Betrachtet man das Feld der Kunstpädagogik/Kunstvermittlung, lassen sich sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen finden: So gibt es Kunstpädagogiken, die die ästhetische Praxis zum Anlass nehmen, bestimmte Aspekte der Kindheitsforschung weiterzuverfolgen und das Subjekt in den Fokus der Auseinandersetzung zu stellen, und andere, die die Kunst zum zentralen Bezugspunkt erklären. Es gibt Ansätze, die primär medienpädagogisch ausgerichtet sind, ebenso wie Kollegen, die das Bild und die Visualität ins Zentrum ihrer Kunstpädagogik stellen. Jüngst wurde dem Begriff der Bildlichkeit die Vorstellungsbildung/Imagination zur Seite gestellt. Die kritische Kunstvermittlung wiederum zeichnet sich durch zwei Fokussierungen aus, die aus meiner Sicht in einem produktiven Widerspruch zueinander stehen: Zum einen ist für sie der Kunstbezug zentral, zum anderen ihr kritisches Verhältnis zu den Institutionen. Um einer Didaktisierung oder auch Zurichtung der Kunst zu entgehen, ist Kunst Ausgangspunkt und Ziel vermittelnden Handelns. Es geht darum, Schüler, Beteiligte, Besucher in Prozesse zu involvieren, die »kunst-hafte Züge« an sich haben. Kunst wird dabei durch das Potenzial spezifiziert, eine Erfahrung von Andersheit oder auch Fremdheit in sich zu tragen, die mit einer sehr grundlegenden Kritik an bestimmten Prämissen europäischer Denkmuster und Kultur verknüpft wird (vgl. z.B. Maset 1995: 122). Kritische Kunstvermittlung sieht sich der kritischen Pädagogik

und Soziologie verpflichtet, nimmt Bezug auf postkoloniale Theorien, die Kritische Theorie oder (post-)strukturalistische Philosophien. Aufgrund ihrer Perspektivierung durch solche Kultur- und Sozialwissenschaften sind sich kritische Kunstvermittler der exklusiven, Ungleichheit produzierenden Rolle, die Kunst gesellschaftlich bis heute hat, bewusst. Sie sind deswegen besonders aufmerksam für die elitäre und diskriminierende Struktur des Kunstsystems. Tendenziell skeptisch gegenüber den Kunstinstitutionen mit ihren Ausschlussmechanismen machen sie es sich zur Aufgabe, »die Gewaltverhältnisse offenzulegen, die den [dominanten] Erzählungen, Versprechungen und Legitimationsweisen innewohnen« (Mörsch 2012: 64). Da Kunstvermittler aber häufig mit und für diese Institutionen, seien es Museen, Ausstellungshäuser, Schulen oder Universitäten, tätig sind, ist das »Arbeiten im Widerspruch« (Mörsch 2011) für sie gewissermaßen programmatisch. Die Arbeit am Kunstbegriff mit dem Ziel der Fortsetzbarkeit von Kunst steht also in einem gespannten Verhältnis zu den Institutionen, die sie traditionell vermitteln und verbreiten. Nun gibt es zahlreiche Möglichkeiten, sich in dieser widersprüchlichen Situation zu verhalten. Mir scheint es weiterführend, eine Zusatzfrage in den sich auf Kunst berufenden Diskurs kritischer Kunstvermittler einzuschleusen, nämlich die Frage: Von welcher Kunst gehen wir eigentlich aus? Entgegen einer idealistischen Überhöhung jeglicher Kunst ist es für die Perspektive der Vermittlung durchaus relevant, dass die kritische Haltung gegenüber den Institutionen inzwischen auf eine Geschichte zurückblicken kann – freilich eine wenig bekannte.

REPRÄSENTATIONSKRITISCHE WENDE

Das Studium jener Verfahren, die sich den Kunstinstitutionen gegenüber kritisch verhalten und/oder mit einem Änderungswillen auftreten, ist also von Interesse. Was solche Ansätze verbindet, ist ihre Verankerung in der Repräsentationskritik. Mit »Repräsentation« ist dabei nicht nur die Vertretung im Sinne der politischen Stellvertretung gemeint, sondern auch die den kommunizierenden Zeichen zugesprochene Funktion, etwas nicht Anwesendes durch Verweis zu re-präsentieren.

In der Erkenntnis, dass althergebrachte Bestimmungen unseres Wirklichkeitsbezuges einer grundlegenden Korrektur bedürfen, waren sich Wissenschaftler unterschiedlichster Fach- und ideologischer Ausrichtung

gen – etwa Marx, Freud, Nietzsche, Helmholtz oder Cassirer – um die Jahrhundertwende relativ einig: Von einem Übereinstimmungsverhältnis von Seiendem und Begriff sei nicht mehr auszugehen, das Paradies der reinen Unmittelbarkeit auf ewig verschlossen. Es gäbe keine Auseinandersetzung von Ich und Welt außerhalb der Formung. Die wesentlichen Inhalte und Folgeaufgaben, die aus dieser Krise der Repräsentation resultierten, fasst Silja Freudenberger in drei Punkten zusammen:

1. Die Idee eines Gottesgesichtspunktes ist sinnlos.
2. Die Abbildkonzeption von Erkenntnis und Repräsentation muss aufgegeben werden.
3. Die Bedeutung spezifischer (konzeptueller, kultureller, sozialer) Bedingungen für die Konstitution von Welt und diese repräsentierende Erkenntnis kann kaum überschätzt werden.« (Freudenberger 2003: 76)

Für die Malerei und Skulptur bedeutete die Krise der Repräsentation zunächst die endgültige Verweigerung der bloßen Darstellungsfunktion. Die Hinwendung zu einer intensiven »Grundlagenerforschung« zu künstlerischen Mitteln hinsichtlich ihrer variablen Funktionen und Wirkungen schloss sich unmittelbar an.

Die Hinwendung zum Ungegenständlichen bedeutete, wie Arnold Hauser es formuliert, »in gewisser Hinsicht einen tieferen Einschnitt in der Geschichte der Kunst [...] als sämtliche anderen Stilwandel seit der Renaissance«. Er führt aus: »Es gab zwar stets eine Pendelbewegung zwischen Formalismus und Antiformalismus, die Aufgabe der Kunst, lebenswahr und naturgetreu zu sein, wurde aber seit dem Ende des Mittelalters prinzipiell nie in Frage gestellt« (Hauser 1953/1990: 996f.). Auch die Kunsthistorikerin Maria Gough betont, dass die in den letzten Jahrzehnten üblich gewordene Skepsis gegenüber »radikalen Brüchen, epistemologischen Verschiebungen oder großen Einschnitten« (Gough 2005: 9) an dieser Stelle verfehlt sei. So hätten die Konstruktivisten ab November 1921 allesamt mit der Malerei aufgehört, viele von ihnen ihr Arbeitsfeld mehr oder weniger in die industrielle Produktion verlegt oder sich fotografischen Techniken zugewandt. Diese von den Konstruktivisten ausgeführten Schritte stehen aber erst am Ende einer Kette von Folgerungen, die sich aus der Infragestellung der Malerei ergaben. Mit der Hinwendung zur Abstraktion wird die Ablösung von bisherigen Funk-

tionen der Kunst möglich und die Suche nach neuen sozialen Verankerungen notwendig. Die Erkenntnis, dass Bilder immer auch Ideologien transportieren, und der Wunsch, weder höfischen Interessen noch dem bürgerlichen Geschmack mehr entsprechen zu wollen, mündeten in der Suche nach den Möglichkeiten einer Kunst, die sich an den Werten einer egalitär organisierten Gesellschaft orientiert.

ERPROBUNG DES MÖGLICHEN

Welchen Zweck verfolgt ein Künstler oder eine Künstlerin, wenn es nicht mehr darum geht, mit dem Artefakt auf eine außerkünstlerische Realität zu verweisen, Wirklichkeit auf die eine oder andere Art abzubilden?

Abbildung 1: Werkhaus Münzviertel: Rückbau der Aula

Die russischen Konstruktivisten, Suprematisten und Produktivisten wandten sich abstrakten Formensprachen zu. Weit entfernt davon, ein abgeho-benes Gedankenspiel zu sein, zeigt sich gerade bei Lissitzkys Prounen (vgl. Puffert 2013: 39-43), dass das abstrakte Bild aus avantgardistischer Perspektive auf seine weitere Anwendung ausgerichtet war: Es diente als Erfahrungsangebot, um der Potenziale und der eigenen Anteile an aktuellen Raumvorstellungen und -gestaltungen gewahr zu werden. Lissitzkys Prounen markieren aus heutiger Sicht genau den Übergang von einem den Betrachter auf einen bestimmten Blickpunkt fixierenden repräsentativen Bildkonzept hin zu einer Situierung des Betrachters in ein Raumgefüge.

Während bei Ersterem sowohl der Bildraum als auch der Raum der Betrachtung statisch konzeptualisiert sind und das Bild vortäuscht, in einen illusionären Raum zu führen, steht bei Letzterem der Bildinhalt in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis zum Betrachter. Der Bildinhalt wird nicht repräsentiert, sondern die Achsen und Materialien (in diesem Fall Farbe und Formen, es könnten aber auch Wörter oder Töne sein), innerhalb derer und mit denen gesehen wird, werden zur Verfügung gestellt und so verfügbar gemacht. Das Bild ist nicht mehr gleichbedeutend mit dem Tableau oder der Leinwand, sondern verweist auf den Raum der Betrachtung selbst.

Lissitzkys Arbeiten sind Beispiele dafür, dass und wie ein Funktionswechsel der Kunst, aber auch der Rezeption stattfindet. Aufgabe der Kunst ist es nach diesem Verständnis nicht mehr, Autonomie darzustellen oder zu symbolisieren; Ziel ist es nun, sich als Medium für die Praktizierung von Selbstbestimmung anzubieten. Michel Lingner hat das immer wieder sehr deutlich betont (vgl. Lingner 1999: 25-45). Für die Konstruktivisten verlief der Weg von der Komposition über die Konstruktion der Einzelteile bis hin zur Organisation eines Zusammenhangs, in dem der vormalige Betrachter einbezogen wird. Kunst wird als Experimentierfeld erschlossen, welches Raum bietet, um das Mögliche zu erproben. Dieses geschieht nicht, um diesem Möglichen als dem unrealisierbar Anderen einen unmöglichen Ort zu geben, sondern es geschieht, um das Mögliche im Jetzt als seiner einzig möglichen Erfahrbarkeit zu situieren, die sich nicht dauerhaft etablieren lässt.

ARBEIT AM RAUM

Anhand der Arbeiten von El Lissitzky (vgl. Puffert 2013: 92-96) lassen sich exemplarisch bestimmte Kennzeichen des künstlerischen Verfahrens ausfindig machen, die ich hier in vier Punkten zusammenfassen möchte:

- Die Relativierung der Autorenrolle zugunsten einer Einbeziehung der (vormaligen) Betrachter in die Werkherstellung
- Die Betonung des Wahrnehmungsprozesses gegenüber dem künstlerischen Produkt

- Die Schaffung von Übergängen zwischen Genres wie Malerei, Architektur, Design etc.
- Das Verständnis der künstlerischen Arbeit als raum-zeitliches Arrangement

Im Folgenden werde ich anhand einer aktuellen künstlerisch-educativen Praxis zeigen, wie diese Aspekte Berücksichtigung finden.

Szenenwechsel: Wir befinden uns im Hamburger Münzviertel. Es besteht aus wenigen, nach der Bombardierung im Zweiten Weltkrieg übrig gebliebenen Straßenzügen zwischen Hauptbahnhof und den Ausfallstraßen Richtung Autobahn. Am Ende einer dieser Wohnstraßen befindet sich ein altes Schulgebäude, dessen zweiter Stock von verschiedenen Menschen aktiv gestaltet wird. Die Etage ist das Ergebnis eines langatmigen und von vielen Rückschlägen geprägten politischen und künstlerischen Durchsetzungskampfes: Im Herbst 2013 wurde das »Werkhaus Münzviertel. Modellprojekt zur Verschränkung von Pädagogik, Kunst & Quartiersarbeit« eröffnet (vgl.: <http://werkhaus-muenzviertel.de/index.html>).

Das Werkhaus Münzviertel will offen sein für junge Menschen, die aus sehr unterschiedlichen Gründen in schwierige Lebenslagen geraten sind; Wohnungslosigkeit ist meist eine davon. Ziel ist es, ihnen in einer aus dem Ruder gelaufenen Situation Halt zu vermitteln. Das geschieht durch akute Hilfestellungen bei der Lebensorganisation und durch die Möglichkeit, sich gemeinsam mit anderen an diesem Ort einzurichten – ob sie dazu für gemeinsame Mahlzeiten sorgen, den Vorgarten pflegen oder einen Konzertabend mit vorbereiten.

Das Team, bestehend aus Sozialpädagogen, einer Gärtnerin und ein bis zwei Künstlern, nimmt die Arbeit in unrenovierten Räumen auf. Die 1833 entstandene Architektur mit den hohen Decken, Fluren und an Schulklassen angepassten Raumgrößen gibt der Etage bereits ein Gepräge. Der ursprünglich als Aula konzipierte Saal, Eichenparkett, holzvertäfelte Wände, abblätternde Farbe laden zum erneuten Einrichten ein.

Es gilt, die noch leeren Räume entsprechend dem Bedarf zu gestalten. Die Werkhäusler werden hierbei von Anfang an einbezogen. Die Idee besteht darin, sich gemeinsam eine Einrichtung zu schaffen, die den hier tätigen Menschen entgegenkommt, in der sie sich wohl – ja aufgehoben – fühlen. Erfahrungen mit Einrichtungen, in denen die Werkhäusler gescheitert sind, bringen sie in der Regel mit.

Die Bereitstellung einer basalen Infrastruktur mit Küche, Büro und Duschen ermöglicht es, dem Tag eine Struktur zu geben. Die regelmäßigen Mahlzeiten werden von allen als unverzichtbarer Bestandteil der Gemeinschaftsbildung erlebt. Um weiterhin mit Pflanzen und Holz arbeiten zu können, wird eine erste Werkstatt eingerichtet. Hier entsteht auch ein Modell der Räumlichkeiten, dessen Bestandteile ebenso als Stehpult oder Hocker benutzbar sind. Das Modell ist Tool und Symbol zugleich. Der Modellcharakter des Werkhauses erlaubt es und fordert dazu auf, bewährte Logiken zu hinterfragen und unerprobte Lösungen zu suchen. Im Alltag zeigt sich, wie sich pragmatischer Sinn, die Infragestellung der Bedeutung und Sinnhaftigkeit konventioneller Verfahrensweisen, aber auch funktionale Notwendigkeiten immer wieder aneinander reiben.

Abbildung 2: Arbeit am Modell (Entwurf: Veit Rogge),
Werkhaus Münzviertel

Beim Umgang mit den Pflanzen und im Gespräch mit den Werkhäuslern geht es immer wieder um geografische Herkunftsorte. Man beschließt, ein Wandbild mit einer Weltkarte herzustellen, die allerdings ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, indem sie das eurozentrische Weltbild aus den Fugen geraten lässt.

Abbildung 3: Arbeit an einer Weltkarte nach einer Vorlage von Buckminster Fuller (Konzept: Veit Rogge), Werkhaus Münzviertel

Gerade in der ersten Zeit, als noch nichts feststeht, wird um jede Entscheidung gerungen. Häufig scheinen sozialpädagogische Anforderungen die künstlerischen Fragen zu dominieren. Und doch wollen eigentlich alle Kunst machen. Was Pierangelo Maset an anderer Stelle zur Sprache gebracht hat, gilt auch hier:

»Der *sensus communis* ist nicht in kleinen Lernschritten vermittelbar, vielmehr ist er Ergebnis langer Bemühungen in der theoretischen und praktischen Arbeit an Kunstbegriffen. Er geht nicht in der ästhetischen Erfahrung des Subjekts auf, sondern hält das Außen der gemeinschaftlichen Wahrnehmung im günstigsten Fall offen.« (Maset 2001: 8)

ATMOSPHEREN ERZEUGEN

Bei der Arbeit an ihrer Einrichtung merken die Werkhäusler nicht nur, wie viele Einzelentscheidungen getroffen werden müssen, wenn man selbstbestimmt arbeitet, sie erfahren auch, dass ihre Sichtweise gefragt

ist. Wiewohl fast jede Tat erst einmal mit Abwehr beginnt, ist das Erfolgserlebnis, sobald ein Stück fertig ist, umso größer. Und die Dinge, die entstehen, sind nicht für die Mülltonne gemacht, sondern erfüllen im weiteren Alltag einen Zweck: Der Teewagen wird benutzt, das Regal gefüllt, der Song gespielt, die Suppe ausgelöffelt. Jede Tätigkeit ist immer auch Arbeit an der Gemeinschaft und damit an der Atmosphäre, die das Werkhaus ausmacht. Versteht man Atmosphäre als den »geteilten Raum gemeinsamer Stimmung« (Böhme 2006: 43), so wird deutlich, dass sich der schwer zu fassende Begriff aus dem objektivierbaren Außen und dem von jedem Einzelnen mitgebrachten Gestimmtsein zusammensetzt. Fragt man nach den Möglichkeiten der Herstellung von guter Atmosphäre, so kommt man dem vielleicht durch eine Haltung näher, die eine Aufmerksamkeit für das Zwischenmenschliche mitbringt, aber ebenso verhalten ist: sich zurücknimmt in ihren expressiven oder aktiven Intentionen zugunsten von Beiträgen zu etwas, was sich noch entwickeln muss. Das heißt auch: Die Atmosphäre muss jedem oder jeder Raum geben, mit samt der Melancholie, Wut oder Angst, die seine oder ihre Situation mit sich bringt. Dass solche Gefühle Gelegenheiten erhalten und dennoch nicht dominant werden, ist entscheidend für den aufmerksamen Umgang aller unter- und miteinander. Raum und Zeit zu haben, sich zu entfalten, bedeutet im Werkhaus, dass Sorgen und Emotionen auftauchen dürfen. Ihnen wird dabei ein Platz eingeräumt, der sie nicht übermächtig werden lässt und die Befassung mit anderen Dingen erlaubt. Auch Sorgen müssen also relativiert werden, gerichtet, eingerichtet. Das gilt für die, die sie mitbringen, gleichermaßen wie für die, die sich ihrer annehmen.

Wenn die Werkhäusler lernen, was es heißt, eine Atmosphäre zu erzeugen, dann erhalten sie Kenntnis über etwas, was sich zu großen Teilen bei der Ästhetisierung unserer Welt vollzieht: bei der Gestaltung von Städten und Landschaften, der Inszenierung der Warenwelt in Kaufhäusern oder von Bars, Flughäfen und Sportereignissen. Dabei geht es weniger um das Suggestieren von Bedeutung oder das Setzen von Zeichen als vielmehr um das Konstellieren von Dingen, Geräuschen, Bewegungsmöglichkeiten etc., um Stimmungen zu erzeugen. Gernot Böhme macht darauf aufmerksam, dass das Einüben der Erzeugung von Atmosphären zugleich ein kritisches Verhältnis zu den diversen Formen der Manipulierbarkeit mit sich bringe. Die Arbeit am Raum und die Erzeugung von Atmosphären stellt für ihn deshalb auch eine Möglichkeit der ästhetischen Bildung an Schulen bzw. für den Kunstunterricht dar:

»Zunächst: Man lernt die Bedeutung leiblicher Anwesenheit kennen. [...] Das Zweite ist die Wiederentdeckung des Leibes selbst als Medium emotionaler Teilnahme. Befindlichkeiten [...] sind immer Befindlichkeiten im Raume. Schließlich muss man lernen bzw. einüben, dass Atmosphären wahrzunehmen Zeit braucht und Offenheit, man muss sich auf sie einlassen, man muss bereit sein, sich berühren zu lassen.« (Böhme 2006: 51)

Eine differenziertere Herausarbeitung des ästhetischen Bildungsmomentes bei der Gestaltung von Räumen steht sicherlich noch aus. Dabei wäre unter anderem zu untersuchen, wie sich an reformpädagogische Ansätze – etwa die Reggio-Pädagogik oder Montessori – anknüpfen ließe. Und zwar insbesondere in Umgebungen, die von ganz anderem Gedankengut »vorbereitet« sind. Auszugehen wäre dabei von einem Raumverständnis, dem der Gedanke der Aktualisierung durch Wahrnehmung zugrunde liegt. Martina Löw hat diesen Aspekt wie folgt herausgestellt:

»Raum entsteht immer dadurch, dass Menschen Objekte zu einem Raum verknüpfen, sozusagen in einer Syntheseleistung die sozialen Güter oder Lebewesen, die sie wahrnehmen oder erinnern, zu einem Raum zusammenschließen.« (Löw/Geier 2014: 129)

Hier ging es zunächst darum, Anschlussmöglichkeiten an künstlerische Verfahren vorzustellen, die sich kritisch mit den Institutionen, in denen sie operieren oder von denen sie gerahmt werden, auseinandersetzen. Den Raum der Begegnung selbst in all seinen Facetten zum Thema zu machen, scheint mir für diese Unternehmung aber ein geeigneter Ausgangspunkt zu sein. Und so bietet sich eigentlich immer und überall eine Fülle an Material.

LITERATUR

- Böhme, Gernot (2006): Architektur und Atmosphäre, München: Wilhelm Fink.
- Freudenberger, Silja: Repräsentation. Ein Ausweg aus der Krise, in: Freudenberger, Silja/Sandkühler, Hans Jörg (Hg.) (2003), Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungspro-

gramm in Philosophie und Wissenschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 71-102.

Gough, Maria (2005): The artist as producer. Russian Constructivism in Revolution, Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Hauser, Arnold (1953/1990): Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München: Beck.

Löw, Martina/Geier, Thomas (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Lingner, Michael (1999): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst. Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein, in: Michael Lingner, Pierangelo Maset, Hubert Sowa (Hg.), ästhetisches dasein. Perspektiven einer performativen und pragmatischen Kultur im öffentlichen Raum, Hamburg: Materialverlag, S. 25-45.

Maset, Pierangelo (1995). Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart: Radius.

Maset, Pierangelo (2001): Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung, Lüneburg: edition HYDE.

Mörsch, Carmen (2011): Arbeiten im Widerspruch, www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622710.htm [zuletzt 26.09.2016].

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating, in: Sternfeld, Nora/Jaschke, Beatrice (Hg.), educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Ausstellungstheorie & Praxis. Band 5, Wien: Turia+Kant, S. 55-77.

Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung, Bielefeld: transcript.

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Werkhaus Münzviertel: Rückbau der Aula, © Werkhaus Münzviertel

Abbildung 2: Arbeit am Modell (Entwurf: Veit Rogge), © Werkhaus Münzviertel

Abbildung 3: Arbeit an einer Weltkarte (Konzept: Veit Rogge nach einer Vorlage von Buckminster Fuller), © Werkhaus Münzviertel

Form and Formation. Zur existenziellen Notwendigkeit von Kunst

Almut Linde

Im Dezember 2016 wurde »postfaktisch« zum Wort des Jahres gekürt. Wie soll Bildung in einem sogenannten »postfaktischen Zeitalter« funktionieren? Wie damit umgehen, wenn Jugendliche als »Digital Natives« bezeichnet werden, nur weil sie die richtige App finden, ohne zu verstehen, wo sie ihre persönlichen Daten hinterlassen und welche Auswirkungen das haben kann? Die Diskrepanz zwischen minimaler Handlung – wie dem Klick auf einem Touchscreen – und maximalen Folgen – wie der unkontrollierten Verbreitung persönlicher Daten und deren Konsequenzen – ist immens. Die Verbindung zwischen formgebenden Ursachen, zwischen Form und Inhalt, scheint im digitalisierten Alltag vielerorts zerrissen.

Die Potenziale eines Umgangs mit Kunst, sowohl in der Kunstproduktion als auch in der aktiven Rezeption im Zeitalter, in der sich angeblich jeder seine eigene Wahrheit zurechtbasteln kann, sollen hier untersucht werden. Wie kann sich ein anderer Umgang mit Realität in Kunstwerken manifestieren? Es wird die These aufgestellt, dass die Beschäftigung mit Form und formgebenden Kräften zu Sinnzuweisungen führt, die nicht von Sprache geleitet sind, sondern von der Deutung beobachtbarer Phänomene, die man im weitesten Sinne als Tatsache oder »Fakt« bezeichnen könnte (ohne jedoch an dieser Stelle die epistemologischen Implikationen und Widersprüche auszuleuchten, da das hier zu weit führen würde).

Wenn hier über eine existenzielle Notwendigkeit von Kunst nachgedacht wird, so erscheint das vielleicht erst einmal verwunderlich. Es gibt den Kunstmarkt, den Kunstbetrieb, die Kunstsammler, das Kunstmuseum, die Kunstgalerie, die Kunstausstellung, die Kunstproduktion usw. Es ist offensichtlich, dass der Begriff »Kunst« in vielfältigster Weise in-