

Ästhetische Operationen

1. Ist Kunst vermittelbar?

Es gibt einen lange anhaltenden Streit um den Begriff »Vermittlung«. Kann man überhaupt etwas vermitteln und ist insbesondere die Kunst vermittelbar? - Man kann diese Frage nur beantworten, wenn man Abstand nimmt von der Vorstellung einer 1:1-Übertragung, d.h. der irrigen Annahme, dass man eine Sache genau so vermitteln könnte, wie die Sache selbst *ist*. In diesem Fall würde man nämlich »Ideen« (im platonischen Sinne) ohne jeden Verlust weiterleiten können, was in der Welt der »realen« Dinge nicht möglich ist. Doch wenn man den Vermittlungsprozess als eine besondere Form von Kommunikation ansieht, muss man die Veränderungen berücksichtigen, die entstehen, wenn ein Subjekt etwas aufnimmt und dieses Etwas weitergibt. Jede Mitteilung bekommt in ihrer Aufnahme und Weitergabe eine bestimmte Einfärbung. Sie wird vom wahrnehmenden, verarbeitenden und schließlich weitergebenden Subjekt durch seine besonderen Wahrnehmungen verändert.

Diese altbekannte Tatsache ist im institutionellen Lernen zum Zweck der Vereinheitlichung und besseren Messbarkeit von Unterrichtsergebnissen bis heute zu wenig berücksichtigt worden. Das hat Gründe: Die bestehende Logik institutioneller Vermittlung setzt in vieler Hinsicht eine 1:1-Weitergabe von Wissen voraus. Doch 1:1 gibt es als Ergebnis nur in bestimmten Sportarten, ein Vermittlungsgegenstand hingegen ist stets eingefärbt von den *Perzeptionen der Beteiligten*, er wird zwangsläufig *differenziell*. Insbesondere das Fach Kunst zeichnet sich dadurch aus, dass es sich mit jeweils unvergleichbaren Inhalten und Formen beschäftigt.

Was kann also in diesem Fach vermittelt werden, wenn wir zudem als weitere Schwierigkeit einräumen müssen, dass der Kunstbegriff keineswegs einheitlich bestimmbar ist? Für die Beantwortung dieser Frage ist folgendes zu bedenken: Gerade das Nicht-Vermittelbare der Kunst hat zahlreiche und vielfältige Vermittlungsformen zur Folge gehabt, sie alle können aber nicht beanspruchen, dass Kunst letztgültig vermittelbar bzw. verstehbar sei. Wer hätte jemals ein Kunstwerk *vollständig* begriffen? Die Konsequenz hieraus kann wie folgt formuliert werden: Vermitteln bedeutet nicht, einen Inhalt für alle Zeiten identifizierbar festzuschreiben, sondern eine *Position zwischen dem Betrachtenden und dem ästhetischen Objekt, Konzept oder Ereignis* herzustellen.

Zu vermitteln ist immer nur das, was sich eigentlich dem Verständnis sperrt oder entzieht, alles andere erklärt sich von selbst. Es geht beim Vermitteln also darum, mit einem Gegenstand etwas hervorzubringen, das uns selbst fremd ist und mit dem wir uns die Gewissheit darüber verschaffen können, dass wir es nicht restlos verstehen. Wie so oft ist es eine Frage der zutreffenden Präposition: Wir können nicht sicher sein, etwas »für« das Leben zu lernen, aber wir lernen ganz gewiss etwas »im« Leben, wenn wir uns mit Kunst auseinander setzen.

Wir sollten davon abgehen, das Verständnis und die Vermittlung von Kunst als etwas zu beschreiben, das die Aneignung eines festen und sicheren Stoffes zum Gegenstand hat, und wir gewinnen viel, wenn wir uns klar machen, wie dieser Stoff *funktioniert* bzw. welche *Gefüge* wir mit ihm bilden können. Dieses Bilden von Gefügen ist die Vermittlungsarbeit, die möglich ist. Ihr Ergebnis ist nicht das »wirkliche« Verstehen, sondern die *Produktion möglicher Verstehensweisen im Wirklichen*. Diese Arbeit beinhaltet stets auch Momente des Scheiterns, sie bringt sogar das Scheitern hervor, nämlich die Grenze unseres Verstehens.

Vermitteln kann man in institutionellen Vermittlungssituationen - gleich unter welchen widrigen Voraussetzungen - Elemente, Merkmale und Mentalitäten von Kunst. Und wenn man diese Lage nicht nur auf das Verstehen beschränkt, sondern auf die Funktion von Vermittlung bezieht, dann wird zwingend deutlich, dass eine wesentliche Vermittlungsleistung im Herstellen von Anschlüssen und dem Erschließen von Zugängen zu bestimmten Schichten oder Ebenen eines künstlerischen Konzeptes bzw. einer Praxis besteht. Das ist keineswegs grundsätzlich als die bekannte »Dosierung« zu verstehen, sondern als ein forschendes und verknüpfendes Vorgehen, das eine *ästhetische Mentalität* herausbildet. Diese ist die Voraussetzung dafür, dass die Entwicklung von kunsthaften Praxisformen ermöglicht wird. Zu betonen ist: Es geht hier keinesfalls lediglich um die Vermittlung von Verfahrenstechniken. Das könnte jeder, der das entsprechende Manual gelesen hätte. Für die »Kunst« gibt es aber kein Manual - wie traurig das auch für viele kunstvergessene DidaktikerInnen sein mag, die es immer noch suchen, sei im Internet oder anderswo.

Angesichts der notwendigen Widerspenstigkeit der Kunst kann vom Kunstunterricht keine *allgemeine Sicherheit* hinsichtlich seiner Vermittlungstätigkeit verlangt werden. Kunst ist nicht *eindeutig* vermittelbar, und sicher ist, dass nichts sicher ist. - Genau dieses paradoxe Verhältnis ist zur kardinalen Aufgabe von Vermittlung geworden. Und diese Aufgabe nimmt selbst kunsthaften Charakter an. Sie wird experimentell angegangen und setzt sich Unsicherheiten aus. Auch stellt sie sich gelegentlich gegen die Überlieferung künstlerischer Werte und Wertungen: Denn um heutzutage »Kunst« zu ermöglichen, muss man sich *regelmäßig* zur Nicht-Kunst begeben.

2. Was ist eine »ästhetische Operation«?

Für das Vermitteln sind bestimmte Strategien notwendig, um etwas für die am Prozess der Vermittlung Beteiligten einzurichten. Eine solche Strategie kann in einer bestimmten *Operation* bestehen. Hiermit ist keineswegs eine Operation im Sinne des didaktischen Operationalisierens gemeint.

Vielmehr sollen die Wortbedeutungen von »Operation« als *chirurgischer Eingriff, Arbeitsvorgang, Verrichtung, zielgerichtete Bewegung, Prozedur, Lösungsverfahren* und *Unternehmung* in gleicher Wertigkeit Geltung bekommen. Eine *ästhetische Operation* ist all das: Eingriff, Prozedur, Lösungsverfahren, Unternehmung, etc.

An dieser Stelle verlassen wir bereits Auffassungen der herkömmlichen Kunstdidaktik, deren *Kunstverlustigkeit* gerade darin besteht, Kunst operational im Sinne eines technischen Vorgangs vermitteln zu wollen, ohne die notwendige Kunsthaftigkeit des Vermittlungsvorganges zu entfalten. In der technisch ausgerichteten Operationalisierung wird die Kunst zu einem Instrument für bestimmte Zwecke zu-gerichtet und zum »Gegenstand« verkürzt. An diesem Gegenstand kann man dann beispielsweise lernen, welche Farbverhältnisse er aufweist oder welche Art der Perspektive vom Künstler angewandt wurde. Das sind Fakten, Fakten, Fakten, die man im Unterricht später leicht abfragen kann. Doch das, was den »Gegenstand« zur Kunst macht, ist damit nur peripher berührt. Leider werden diese Dinge verbreitet als die Hauptsächlichen gehandelt, unter dem Druck von Lehrplänen, Benotungszwängen, überfüllten Klassen und Burned-Out-Faktoren. In dem so zugerichteten Umgang mit der Kunst, in der diese nur noch Objekt für einen operational nachvollziehbaren und planbaren Vorgang ist, kann sich jedoch nicht die *Offenheit* ereignen, die durch die Kunst erfahrbar ist, die Offenheit, die für die menschliche Existenz

unabdingbar ist, weil sie die Möglichkeit des Anderen und die Entfaltung von Differenz in sich birgt. Zudem wird die Bestimmung des Begriffes »Kunst« in der technisch verstandenen Operationalisierung unterhöhlt: Er setzt, weil er sich sonst nicht zurichten ließe, die Repräsentation eines übernommenen Kunstbegriffs voraus, der sich nicht mehr im Offenen beweisen kann. Damit wird den *Lernenden* der *Verlust des Kunsthaften* der Kunst wie selbstverständlich zugemutet, während man gleichzeitig vorgibt, sie zu vermitteln. Das Ergebnis ist dann auf der Seite der *Lehrinhalte* zumeist eine subjektivistische Kunstbetrachtung, die vorgegebene Kunstbegriffe weitergibt und auf der Seite der Lernenden eine frühzeitige Entfernung von der Kunst.

Dietmar Kamper äußerte in diesem Zusammenhang: »Dieses Vermitteln von Kunst und Literatur als Stoff verwandelt unter der Hand alles in ein Gift, in ein lang wirkendes Gift, das die Schüler immun macht, sich je mit Begeisterung und Engagement für Literatur und Kunst zu interessieren. Was die einmal durchgenommen haben, packen die nicht mehr an. Wenn es gute Schüler sind.«¹

In ähnlichem Sinne hat Gert Selle zu Beginn der 90er Jahre die Kluft der Kunstdidaktik zur Gegenwartskunst beklagt: »Didaktik hat noch niemals vor irgendeinem Irrtum oder Rückfall bewahrt; sie ist vielmehr ein Sprachspiel von Unterrichtstheoretikern geblieben, das dazu dient, ihre Irrtümer zu verdecken und Machtkämpfe auf dem Rücken der Praxis auszutragen.«² Und noch schärfer: »Ich fordere

¹ Kamper, Dietmar: *Zwischen der Logik des Selben und der Wahrnehmung des Anderen* (Interview mit Martina Koch und Pierangelo Maset). In: *KUNST + UNTERRICHT*; Heft 176, Oktober 1993, S. 44.

² Selle, Gert: *Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst*, Hannover 1990, S. 39f (alle Selle-Zitate).

angesichts des Versagens von Didaktik vor der Erfahrungsdichte und -reichweite aktueller Kunst tatsächlich dazu auf, die didaktische Literatur in den Papierkorb zu werfen. Sie ist verkappter Ausdruck der Angst vor der Kunst unserer Zeit und eignet sich allenfalls zum Prüfungsstoff oder zur Gängelung praktizierender Kunstpädagogen.«

Selle zielt hier auf etwas, das nachvollziehbar ist, auch wenn man durchaus einige Titel der didaktischen Literatur vor dem Papierkorb retten sollte. Die Didaktik im Sinne einer technisch verstandenen Operationalisierung hat - auch wenn sie noch wirksam ist und sich Ende der 90er unter dem Druck administrativer Maßnahmen denkwürdige Wiederbelebungsversuche ereignen³ - inhaltlich seit langem ausgedient. Sie konnte mit der Radikalität zeitgenössischer Kunstströmungen nicht mithalten und hat das, worauf sie sich angeblich bezieht - die Kunst - vergessen: »Wer sich auf Gegenwartskunst einlässt, erlebt beabsichtigte oder unbeabsichtigte »Didaktik« am eigenen Leibe. In der Regel dürfte solche Kunsterfahrung quer zu aller Erziehungs- und Bildungs-Dressur liegen [...]« (Selle, a.a.O).

Mich interessiert an dieser Äußerung, in der freilich ein verkürzter Bildungsbegriff steckt, dass Selle den Begriff der Didaktik, den er an anderer Stelle verdammt, nun doch wieder verwendet, und zwar in der bestimmten Weise, die die Anführungszeichen ausmachen. Was kommt hier zum Vorschein? Die Unterscheidung zwischen einer *beabsichtigten* und einer *unbeabsichtigten* »Didaktik«, die in Anführungszeichen gesetzt werden muss, weil sie nicht mit der Bedeu-

³ Vgl. z.B. *KUNST + UNTERRICHT*, Heft 223/224, Juni/ August 1998: *Praxis und Konzept des Kunstunterrichts*. - Ein bezeichnendes und bedenkliches Beispiel dafür, wie man kunstpädagogisches Denken mit schwerfällig ausgebrüteten Overhead-Vorlagen im Keim ersticken kann.

tung von Didaktik im Sinne der technischen Operationalisierung übereinstimmt, fördert eine Gemeinsamkeit von Kunst und Pädagogik zu Tage. Diese Gemeinsamkeit besteht darin, dass das *Beabsichtigte zum Unbeabsichtigten führen kann und das Unbeabsichtigte zum Beabsichtigten*. Jeder der entweder Kunst oder Pädagogik oder beides ernsthaft betrieben hat, kennt diesen Sachverhalt. Und faszinierend dabei ist, dass gerade Kunst, die jedwede didaktische Absicht weit von sich weist, didaktisch wirken kann.

Hierfür ein Beispiel, das an anderer Stelle bereits ausführlicher behandelt wurde: Es gibt zahlreiche Versuche von Künstlern, jedes didaktische Element aus ihrer Kunst zu verbannen. Edgar Allan Poes Poetik, die am Anfang der Moderne steht und ihr außerordentlich wichtige Impulse geliefert hat, ist ein Meilenstein auf dem Weg zur Fundierung der modernen Autonomie der Kunst. Sie hat - mit Hilfe von Baudelaires Einsatz als Distributor und Translator - die radikale Kunsttheorie des *l'art pour l'art* hervorgebracht. Kerngedanke dieser Position ist, dass jedes moralische und pädagogische Element in der Kunst zu tilgen sei, um die Kunst nur durch ihre eigenen Gesetze regieren zu lassen.

Poe beließ es nicht bei der theoretischen Einforderung des *l'art pour l'art*, sondern er versuchte, seine Kunsttheorie in die Praxis umzusetzen. Hierzu verfasste er die short story *Landor's Cottage*, die im wesentlichen die Beschreibung eines außerordentlich kunstvoll angelegten Landschaftsparkes ist⁴. In diesem idyllischen Anwesen ereignet sich wenig. Wenn eine Fontäne sprudelt oder ein Hund bellt, merkt man auf. Es gibt keinen richtigen Plot, keine Botschaft und keine Moral, die der Autor vermitteln will. Und doch ist dieser deskriptiv-poetische Text, der mittels der Landschaftsgärtnerei das

⁴ Vgl. Poe, Edgar Allan: *Landor's Cottage*. In: Derselbe: *Tales, Poems, Essays*, (Hg.: L. Meynell), London 1981, S. 60ff.

Prinzip des *l'art pour l'art* veranschaulichen will, der vermutlich didaktischste Text von Poe überhaupt. Sein Versuch, *reine Kunst* zu schaffen, eine Kunst, die durch keine äußeren Zwecke getrübt und nur durch ihre Selbstbezüglichkeit bestimmt ist, führt uns in eine Welt, in der *ästhetische Zeichen* herrschen, die den teilnehmenden Leser erwarten. Alles ist gestaltet, alles Zeichen, nichts dem Zufall überlassen. Der Autor bindet uns in die Polarität von Natur und Kultur ein, indem er mit literarischen Mitteln unterschwellig eine Ordnung der Zeichen aufstellt, eine Taxinomie. Hiermit wird aber die Wahrnehmung des Lesers geschult, der im Prozess des Lesens Poes Zeichen-Welt und ihren ästhetischen Gehalt abschreiten muss.

Die *Operation Landor's Cottage* besteht also darin, sich in eine auf der Selbstbezüglichkeit von Kunst aufbauende Zeichenwelt zu begeben, die mit der Unterscheidung Kultur/Natur spielt. Die Lektüre des Lesers ist ein entdeckender Gang durch eine Kunsttheorie, die gleichzeitig aber - als Weg durch eine Gartenanlage - *das Werk selbst ist*. Diese Ebenen werden dem Leser eröffnet, ohne dass dabei der künstlerische Gehalt - z.B. durch eine reine Illustration von Poes Kunsttheorie - geschmälert würde. Ein solches Werk kann nur *in seinem Sinn* vermittelt werden, nämlich gemäß eines autonom verfassten Lernens an der im Werk vorzufindenden ästhetischen Ordnung. Dabei sperrt sich das Werk jeder Portionierung. Versucht man es trotzdem in ungefährlicher Dosis zu servieren, verschwände es, denn man begäbe sich außerhalb seiner Ordnung.

Landor's Cottage ist ein aussagekräftiges Beispiel für eine unbeabsichtigte »Didaktik« und gleichzeitig ein Beispiel für eine ästhetische Operation, die sich vom Didaktischen abwendet, es aber über seine Negation - unbeabsichtigt - anwendet, jedoch nicht auf eine »technische« Art und Weise.

Ich denke nicht, dass man den Begriff der Didaktik grundsätzlich verdammen oder retten sollte, er ist aber inhaltlich neu zu besetzen, und zwar im Sinne von *Lehrkunst*.

Es gilt auf diesem Weg den technisch gefassten Begriff der Operation umzuwerten. *Ästhetische Operationen* richten sich gegen die technisch verstandene Operationalisierung. Mit ihnen wird das Risiko des Offenen nicht zugunsten nachvollziehbarer Vermittlungsschritte aufgegeben und gleichzeitig *das Kunsthafte von Vermittlung als Vermittlung* unternommen. Diese Operationen *orientieren* sich dabei an Verfahren, die in der Kunst oder in angewandten ästhetischen Disziplinen bzw. ästhetischen Alltagspraxen erprobt worden sind. Sie gehen über bereits bestehende Verfahren jedoch insofern hinaus, als sie eine Ebene - die sowohl das Konzept als auch die Ausführung oder beides betreffen kann - entweder hinzufügen oder auslassen.

Es kann auch von *Operationsebenen* gesprochen werden, die man bei der Bearbeitung eines bestimmten ästhetischen Problems einnimmt. Kunstvermittelnde Arbeit in Operationsebenen stellt sich die Aufgabe, verschiedenartige Methoden in Arbeitsprozessen im Sinne einer in einer anderen Kunst bzw. einer anderen ästhetischen Disziplin entwickelten Operation zu erproben und umzusetzen.

Der Begriff der Operation im hier unterbreiteten Sinn geht auf den italienischen Kunstkritiker Achille Bonito Oliva zurück. Dieser schlägt in seinem Band »Eingebildete Dialoge«⁵ z.B. die *Operation Duchamp*, die *Operation Warhol*, die *Operation Maradona* und die *Operation Heiliger Ignatius von Loyola* vor. Mit der Aufführung der Namen wird bereits deutlich, wovon es geht: Man »bedient« sich einer Operation, z.B. der eines bekannten Künstlers wie Warhol, dessen wichtigste Operation wohl im »Seriellen«

⁵ Oliva, Achille Bonito: *Eingebildete Dialoge*, Berlin 1992, S. 29f.

bestand, um einen *ästhetischen Prozess* auszulösen, der unter Umständen in eine ganz andere Richtung führen kann.

Auf der Suche nach ästhetischen Operationen - der Begriff wird hier *anders*, aber nicht *entgegengesetzt* zum systemtheoretischen Operationsbegriff verwendet - kann man rasch fündig werden, und es ist produktiv, die Kunstgeschichte aus der Perspektive der in ihr angesammelten und eingehüllten Operationen zu betrachten.

So trägt beispielsweise das *KUNSTFORUM* Nr.125 den Titel »Betriebssystem Kunst«. Es zeigt als Titelbild eine Ansammlung von »Plaster Surrogates« (Gips-Ersatzstücke), in denen eine monochrome schwarze Fläche in Bilderrahmen unterschiedlicher Größen erscheint. Der amerikanische Künstler Allan McCollum kontextualisiert mit seinen als »Plaster Surrogates« bekannt gewordenen Objekten Kasimir Malewitschs berühmtes »Schwarzes Quadrat auf weißem Grund«, eines der Hauptwerke des Suprematismus, das Malewitsch im Jahre 1913 auch als Bühnenbild der futuristischen Oper »Sieg über die Sonne« hergestellt hatte. Dieses Werk, das einen Endpunkt der Malerei markiert, indem es die Fläche des Dargestellten quadratisch schwarz schließt, wird für McCollum zum Motiv für seine spezielle ästhetische Operation. Er vervielfältigt Malewitschs Motiv, trägt es auf unterschiedlich große Gipsformen auf und verhängt mit diesen »Bildern« ganze Galerien. McCollums Arbeit multipliziert den Endpunkt, einen Endpunkt, der nun für einen *neuen Anfang* ins Werk gesetzt wird, indem er eine weitere künstlerische Möglichkeit schafft. Seine Operation spielt mit dem Verhältnis von Identität und Differenz, denn die einzelnen »Surrogate« variieren in Größe, Rahmenfarbe und Oberflächentextur.



Das Schwarze Quadrat in der Operation HardEdge, Linz Version © HYDE Archiv 2000

Die Operation McCollums baut auf einer anderen künstlerischen Operation auf, nämlich auf der von Malewitsch, die uns durch die Kunstgeschichte verbürgt ist und deren konzeptueller Gehalt für die Entwicklung der modernen Kunst von weit reichender Bedeutung gewesen ist.

McCollums Arbeit wiederum wurde durch eine andere künstlerische Operation aufgegriffen. In ihrem Video »May I help You?« aus dem Jahre 1991 lässt Andrea Fraser eine von einer SchauspielerIn gespielte weibliche Figur auftreten, die vor den Objekten McCollums in einer New Yorker Galerie unterschiedliche Typen von Betrachterinnen mimt und deren Rezeptionsformen thematisiert. Hierfür setzte Fraser publizierte Texte von KunstkritikerInnen ein, die sie der SchauspielerIn in den Mund legte.

Fraser nutzt die *Diskursivität von Kunst*, versetzt sich *mittels Kunst* in die Wirkung eines Werkes, das sich seinerseits auf eine in der Geschichte der Kunst eingenommene

Position bezieht. Alle Feldresonanzen schwingen hierbei mit. Die zum Teil pointierten, jedoch tatsächlich geäußerten Statements über die »Plaster Surrogates« ironisieren die Zuschreibung von Kunst und deren Auratisierung auf respektlose und gleichzeitig humorvolle Weise. Die Operation Andrea Frasers vermag es, das Funktionieren von Kunst an einem der Kunst vorbehaltenen Ort *mit künstlerischen Mitteln* zu kontextualisieren. Erneut geht es hier um das Verhältnis von *Öffnung und Schließung*, insofern nämlich in Frasers ironischer Nebeneinanderstellung die Zufälligkeit und Abhängigkeit eines jeweiligen Kunstbegriffs von seinem Kontext thematisiert wird. Das geschieht mit künstlerischen Mitteln im Rahmen einer Operation, die sich auf die diskursive Struktur des Kunstsystems bezieht und die zur gleichen Zeit nur durch diese Struktur als künstlerische »Arbeit« möglich ist.

Wir sehen hier, dass sich ästhetische Operationen an andere bereits vorhandene Operationen anschließen und abarbeiten, dass sie keineswegs losgelöst in einer »abgehobenen« Sphäre existieren, sondern mit der Notwendigkeit behaftet sind, die Fortsetzbarkeit von Kunst zu garantieren und die Öffnung bzw. Schließung des Kunstbegriffs zu reflektieren. Dass gerade letzteres mit ästhetisch-praktischen Mitteln unternommen wird, ist kennzeichnend für unsere Kunst, die ihre Praxis aus der Reflexion gewonnen hat und damit die Reflexion als *Bedingung von Praxis* erweist.

Operationen sind für jedwede künstlerische Praxis kennzeichnend. Welche Rolle spielen sie im Zusammenhang von Vermittlung? Beim eben skizzierten Beispiel kommt ein Vermittlungsmotiv zur Geltung, da die jeweilige Operation (McCollum oder Fraser) an eine in der Kunstgeschichte vorhandene Position (der Malewitschs bzw. McCollums) anschließt und nur auf der Grundlage dieser bereits

vorhandenen Position überhaupt operieren kann. *Kunst vermittelt sich mittels Kunst.*

Damit wird ein Zusammenhang hergestellt, der Entwicklungslinien nachvollziehbar macht und das zentrale künstlerische Problem (Öffnung/ Schließung der Möglichkeit von Kunst) mit jeweils anderen Mitteln betreibt. Die Operationen von McCollum und Fraser sind durch den Gang der Kunst geerdet; McCollums Operation durch die *Appropriation Art* der 80er Jahre, die insbesondere das Mimesis-Problem neu bearbeitete und Andrea Frasers Operation durch die Kunst der 90er Jahre, für die die institutionellen Strukturen und Funktionsweisen des Kunstsystems zentral wurden.

In Vermittlungssituationen geht es darum, die *ästhetischen Besonderheiten und Möglichkeiten* einer Operation präzise zu entfalten und dasjenige, was mit ihr oder durch sie hinzukommen kann, zu entdecken.

Jeder Künstler, jede Künstlerin verwendet mindestens eine Operation, die stets aus einem *Bündel von Verfahren* besteht. Hierzu gehören das handwerkliche Vermögen ebenso wie bestimmte technische Prozeduren, die Wahl des ästhetischen Materials ebenso wie diejenige eines bestimmten Mediums. Die Auseinandersetzung mit der *Form* geschieht in der Ordnung der jeweiligen Operation. Eine ästhetische Operation kann auch als *operative Schema* bezeichnet werden, das eine künstlerische/ ästhetische Arbeitsweise bestimmt.

Bei allem Einsatz ist niemals garantiert, dass eine Operation gelingt. Äußere Faktoren sind äußerst wichtig, sie können selbst Element einer Operation sein oder auch zu ihrem Hindernis werden. Das Wetter kann ebenso wichtig sein wie die Ernährung, und die Tücke des Objekts kann in ähnlicher Weise einwirken wie die Ironie des Schicksals. Ebenso verhält es sich mit psychischen Faktoren. Diese

können alle Stadien einer Operation positiv oder negativ beeinflussen. Jeder Vermittlungsprozess beinhaltet die Möglichkeit seines Scheiterns. Das Scheitern-Können ist ebenso ein Moment des künstlerischen Prozesses wie des Lernprozesses. Es ist ein Können im Sinne eines *Vermögens des Subjektes*.

Die herkömmliche Kunstdidaktik versucht hingegen an jeder Stelle ihrer Grundlegung Subjekte aufzubieten, die die Prozesse regeln und über sie verfügen sollen. *Man kann aber weder über die Kunst verfügen noch über das Offene.* Kunstvermittlung sollte ermöglichen, ins Offene zu gelangen. Ästhetische Operationen sind Handlungen und Verfahren, die das Offene bahnen.

3. Was bedeutet »Praxis«?

Die zeitgenössische Kunst hat *Vermittlung* als eine ihrer wesentlichen Dimensionen entdeckt, sie verstärkt und nachhaltig in künstlerischen Zusammenhängen herausgestellt. Dabei hat eine selbstverständlich mit den Massenmedien aufgewachsene jüngere Künstlergeneration vermittlungsorientierte ästhetische Verfahren entwickelt, die das »Wesen« des »Kunstwerks« verändert haben und Kunst betont prozesshaft - beispielsweise als regelorientierte Handlungsform - auffassen. Diese Generation ist in den neunziger Jahren unter dem Begriff *Kontext Kunst* in Erscheinung getreten, zu ihnen zählen u.a. KünstlerInnen wie Clegg & Guttmann, Andrea Fraser, Renée Green, Maria Eichhorn, Fareed Armaly und Philippe Parreno. Ihre künstlerischen Strategien befassen sich mit kommunikativen Strukturen und Ereignissen bzw. mit Untersuchungen über die Art und Weise, wie Kunst in einer Gesellschaft funktioniert. Und diese Tendenz der Kunst rückt die »Kunstpädagogik« in ein neues Licht, denn das Pädagogische der Kunst ist nun nicht mehr ein normativer

Makel, der möglichst zu Gunsten des »autonomen« Werkes abgeschüttelt werden sollte, sondern die Mit-Bedingung ästhetischer Arbeit. Diese künstlerische Tendenz hat sich noch radikalisiert, indem die Frage der Teilhabe der an der Kunst Beteiligten heute zentral für ihre Fortsetzbarkeit geworden ist.⁶ Zugespitzt könnte man behaupten: Die Kunst ist immer »kunstpädagogischer« geworden. Doch eine solche *KunstPädagogik* muss erst noch realisiert werden.

Kann diese Entwicklung eine Rückwirkung auf die schulische Kunsterziehung haben? Ja, und zwar in dem Sinne, dass die eingespielte Form des Kunstunterrichts, bei der sich ein Subjekt mit einem ästhetischen Gegenstand auseinander zu setzen hat, um Formen ergänzt werden muss, bei denen es um Untersuchungen von Funktionsweisen der Kunst, um ästhetisch-praktische Eingriffe und um Einarbeitungen in gesellschaftliche Felder geht. Die Frage der partizipatorischen und interventionistischen ästhetischen Praxis ist für die Fortsetzung der *KunstPädagogik* von zentraler Bedeutung.

Es gab hierzu Ansätze: Wir kennen Aktionen wie den U-Bahn-Besuch mit einer Schulklasse, bei der jeder Schüler innerhalb einer Inszenierung, die den anderen Fahrgästen nicht ersichtlich ist, eine bestimmte Rolle einnimmt, und wir haben davon gehört, dass man in Fußgängerzonen unverständliche Verkehrsschilder aufgestellt hat, die aus einem Kunstunterricht stammten. Bei diesen Beispielen handelt es sich jedoch um Ausnahmen. Eine *KunstPädagogik*, die im Kern von einem kontextuellen bzw. interventionistischen Bewusstsein geprägt wäre, befindet sich erst in der Entstehung. Mittlerweile ist aber der Punkt erreicht, an dem die traditionelle Gegenüberstellung von Subjekt und Gegenstand

⁶ Die von Eva Sturm und Stella Rollig für das *OK Linz* organisierte Veranstaltung *Dürfen die das?*, die im März 2000 stattfand, lieferte hierzu einen umfassenden Überblick.

nicht mehr das alleinige Betriebssystem für die Kunstvermittlung sein kann. Hiermit geht unausweichlich eine neue Definition des Praxis-Begriffs einher. Das wesentliche und schwerwiegende Versäumnis des Großteils der real existierenden Kunstpädagogik ist es, eben gerade nicht *Praxis* zu sein. Obwohl im kunstpädagogischen Kontext oft und weit verbreitet über »Praxis« gesprochen wird, und man diese einklagt bzw. ihr Fehlen bemängelt, ist keinesfalls klar, was »Praxis« heute eigentlich bedeutet. In einer Zeit, in der es vielerorts als selbstverständlich angesehen wird, dass sich die verbreitetsten Publikationen in dieser Disziplin mit Unterrichtsvorlagen beschäftigen und gleichzeitig an vielen Schulen noch ein Kunstunterricht verbreitet ist, wie er bereits vor 10, 20 oder 30 Jahren veranstaltet wurde, ist der Begriff der »kunstpädagogischen Praxis« keineswegs gesichert. Sicher ist dagegen, dass »Praxis« nicht gleichzusetzen ist mit jeglicher Form von Aktivität im kunstpädagogischen Zusammenhang. Vielmehr wird der Anspruch des Begriffs »Praxis« dann deutlich, wenn die *KunstPädagogik selbst als eine Praxisform von Kunst* veranschlagt wird.

Diese besondere Praxisform wird nicht über den Kunstmarkt bestimmt, sondern sie entwickelt sich im Kontext von Bildungsprozessen. Ähnlich wie bei anderen Praxisformen von Kunst geht es auch in der *KunstPädagogik* um die Ermöglichung des Unwahrscheinlichen und um die Entfaltung differenzieller Potenziale.

Hubert Sowa hat dies in einigen Arbeiten klar herausgearbeitet. Er beruft sich dabei auf zwei wesentliche philosophische Quellen, auf Aristoteles und auf Hannah Arendt. Die auf Aristoteles zurückgehende Unterscheidung von *Poiesis* und *Praxis* beinhaltet für die *Poiesis* die Herstellung eines Werkes, für die *Praxis* hingegen ein selbstzweckhaftes Tun. »Machen« und »Tun« sind also nicht dasselbe. Sowa führt hierzu aus: »Im Felde der Kunstpädagogik bzw. der »ästheti-

schen Bildung« wird derzeit unter dem Einfluss konkurrierender Kunstansätze der fortgeschrittenen Moderne mit verschiedenen *konkurrierenden* und eigentlich *inkompatiblen* Paradigmen gearbeitet, wobei vor allem zwei widersprüchliche Paradigmen benutzt werden: Das Poiesisparadigma und das Praxisparadigma, oder - um eine etwas vertrautere Terminologie zu benutzen: *Das Werkparadigma* und das *Ereignisparadigma* bzw. das ›Bild‹-Paradigma und das ›Handlungs‹-Paradigma. Um es noch eingängiger und ganz ›praxisnah‹ zu sagen: Es ist eine sehr prinzipielle Frage, ob im Kunstunterricht die *Produkte von finalen Herstellungsvorgängen* im Mittelpunkt stehen oder aber das *prozessuale Tun* selbst - gleichsam das ›Handeln‹ als Selbstzweck. [...] Ich berufe mich auf eine prinzipielle Unterscheidung schon bei Aristoteles, der in seiner ›Nikomachischen Ethik‹⁷ feststellte, die Poiesis - also die ›Herstellung‹ - habe das Ziel, auf das sie sich hinbewege, *außerhalb* ihrer selbst, nämlich im Fertigsein des Produkts (und seiner anschließenden Benutzung), hingegen habe die ›Praxis‹ - ich übersetze es wohl am treffendsten mit ›Handlungsvollzug‹ oder ›Tätigsein‹ - das Ziel *in* ihr selbst, bei ihr *sei* die Vollzugsbewegung selbst das Ziel.«⁸

Aristoteles rechnete nun nicht mit der Möglichkeit, dass die Kunst und das Handeln ineinander übergehen könnten, vielmehr ordnete er die Kunst eindeutig der Poiesis zu, was das folgende Zitat verdeutlicht: »Da nun das Hervorbringen vom Handeln verschieden ist, so muss die Kunst auf das Hervorbringen, nicht auf das Handeln gehen.« - Diese theoretische Bestimmung hat unsere Vorstellungen

⁷ Vgl. Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, 1094 a 1-21, 1140 a 1-23.

⁸ Sowa, Hubert: *Performance-Szene-Lernsituation. Kunstpädagogik und Praxisparadigma*. In: Institut für Kunstpädagogik der Uni Leipzig (Hg.): *Texte 5: Prozesshafte Kunst im Unterrichtsprozess*, Leipzig 2000, S. 26f.

von Kunst so nachhaltig geprägt, dass es selbst heute noch schwer fällt, sich eine Kunst vorzustellen, in der materiale Gegenstände nicht mehr vorkommen. Doch genau diesen Weg hat die moderne Kunst seit den klassischen Avantgarden eingeschlagen. Sie hat sich vom Poiesis-Paradigma entfernt und dem Praxis-Paradigma zugewendet. Kunst als institutionelle Kritik, als New Genre Public Art, als Real Life oder interventionistische Praxis sind realisierte Visionen einer Abkehr vom Paradigma der Poiesis. Ob man allerdings dieses Paradigma vollständig verlassen kann, ist zweifelhaft, vielmehr geht es um eine *praktisch gewendete Poiesis*, die die Fortsetzbarkeit von Kunst mittels der Entfaltung von Praxisformen ermöglicht, womit sich auch die Aufgabe stellt, innerhalb einer herstellenden ›poietischen‹ Konstellation Praxisformen zu entwickeln.

In solcher Perspektive wird der *Gefüge-Charakter* der ästhetischen Produktion betont, denn eine Orientierung in Richtung Praxis bedeutet auch ein Zurücktreten vom Leitbild der Künstlerpersönlichkeit und eine Zurücknahme subjektiver Signaturen.

Konsequenterweise führt die ästhetische Arbeit nach Maßgabe des Praxis-Paradigmas zu gemeinschaftlichen und netzwerkartigen Arbeitsformen. Die *Interaktivität* ist für das Praxis-Paradigma kennzeichnend, da Handeln niemals ohne den Anderen, ohne intersubjektive Relationen auskommen kann. Bei Hannah Arendt heißt es: »Handeln, im Unterschied zum Herstellen, ist in Isolierung niemals möglich; jede Isoliertheit, ob gewollt oder ungewollt, beraubt der Fähigkeit zu handeln.«⁹ Für das Praxis-Paradigma ist *Intersubjektivität* kennzeichnend, Praxis findet stets in *Gefügen* statt. Das auf die Herstellung und das Machen fokussierte Verständnis von

⁹ Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München 1998, S. 234.

Techné (Kunst) entspricht jedoch der geschichtlichen Vormachtstellung der *Poiesis* und auch der Verweisung der Kunst aus der Praxis. Die Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts ist immer wieder angetreten, den Weg zur Praxis einzuschlagen. So ist beispielsweise die Aufhebung der am »Ding« orientierten Werkkategorie im aktuellen Kunst-Diskurs nahezu selbstverständlich geworden. Heute werden u.a. vermittlungsorientierte ästhetische Verfahren entwickelt, die die Kunst als funktionales Regelsystem auffassen. So verstandene Kunst richtet sich nicht nur an »Betrachter«, sondern eigentlich an »Teilhabende«. In einer solchen Kunst spiegelt sich ein neues Autonomieverständnis wider, indem gerade die klassische Konstellation, die den *Künstlern* und *Werken* besondere Autonomie gewährt, attackiert und umgewertet wird.

Nach Michael Lingner haben sich die drei großen Autonomieentwicklungen - 1. die Loslösung der Kunst von der gesellschaftlichen Bindung, 2. die Ausbildung einer individuellen Künstlerpersönlichkeit und 3. die moderne Zweckfreiheit des Werkes - überlebt, und wir befinden uns heute in der Situation, in der es weder darum gehen kann, dem Künstler noch dem Werk weitere Autonomiegewinne zu verschaffen. Vielmehr bestehe die zeitgenössische Form ästhetischer Autonomie darin, dem *Rezipienten Möglichkeiten von Autonomie zu eröffnen*.¹⁰ - Das ist eine besonders anspruchsvolle Aufgabe für die Kunst, weil es damit nicht mehr nur darum gehen kann, »ästhetische« Gegenstände für anonyme BetrachterInnen zu produzieren, sondern Kunst

¹⁰ Vgl. Lingner, Michael: *Gegenwartskunst nach der Postmoderne. Heautonome Handlungskunst - eine alternative Perspektive*. In: Kulturamt der Stadt Jena (Hg.): *Kunst - Raum - Perspektiven*, Jena 1997.

fungiert nun als Generatorin und Realisatorin für unwahrscheinliche bzw. Teilhabe ermöglichende Kommunikationen.

4. Hybrid-Zone Kunstvermittlung

Die Gegenwartskunst kann dadurch charakterisiert werden, dass sie sich zentral mit *Kommunikations-* bzw. *Informationsformen* beschäftigt, indem sie z.B. wissenschaftliche Verfahren, Archive, industrielle Präsentationen und virtuelle Netzwerke selbst zu ihrem ästhetischen »Material« gemacht hat. Die materiale Seite des »Kunstwerks« stellt dabei unter Umständen nur noch den Status eines Attraktors dar, der Kommunikationen ermöglicht. Im Zuge dieser Tendenz ist eine besondere Form von Kommunikation, nämlich die der *Vermittlung*, für die Kunst notwendig geworden. *Vermittlung ist der differenzielle Faktor von Kunst*.

Die Erfahrung von Differenz wird in dieser Perspektive nicht auf das Subjekt beschränkt, da mit der Vermittlungsfrage immer ein *Außen* im Spiel ist. Dieses Außen wiederum bedingt, dass es bei der Vermittlung stets um ein bestimmtes *Gefüge* geht.

Im Zuge der Immaterialisierung des Werkes in Kommunikationsformen hat der Gefüge-Charakter in dem Maße an Bedeutung gewonnen, wie der Ding-Charakter problematisch geworden ist. Um kunsthafte Vorstellungen bzw. Konzepte umzusetzen, sind materiale Gegenstände nicht mehr zwingend notwendig. Die zeitgenössische Kunst versteht sich zunehmend - wie Nicolaus Bourriaud es ausdrückte - als »Importstelle von Methoden und Konzepten: als eine Hybridisierungszone. [...] Es ist kein Zufall, wenn die im Verlauf des ganzen 20. Jahrhunderts fortschreitende Entmaterialisierung des Kunstwerks mit dem Eindringen des Kunstwerks

in die Arbeitssphäre verbunden ist.«¹¹ Das Material von Kunst besteht nicht mehr nur aus Dingen, sondern auch aus Wissensformationen, Strukturen, Prozessen, Strategien und Wahrnehmungen, die auch außerhalb des Kunstsystems angesiedelt sein können.

In Radikalisierung kontextueller Kunst, die häufig noch stark auf die Künstler-Persönlichkeit konzentriert ist, unternehmen heute z.B. (New Genre) Public Art und Interventionskunst eine äußerst weitreichende Transformation des Kunstbegriffs, die für die Formfrage ganz andere Dimensionen eröffnet als es die ästhetische Gestaltung von unwahrscheinlichem Material vermochte. Kunst wird mehr und mehr zu einer Institution der Erprobung von Formen, Beobachtungen, Erkenntnissen oder Wahrnehmungen. Es lassen sich einige Stimmen vernehmen, die in diese Richtung argumentieren. Gerald Raunig hat hierzu eine Zuspitzung formuliert: »Die strategische Frage lautet also nicht ›Was ist Kunst?‹ oder ›Ist das, was wir machen (Photographie, Film, Medienkunst, Happenings, Institutionskritik, konkrete Intervention) Kunst?‹, sondern - vom anderen Ende argumentierend - ›Wie weit können wir gehen? Wieviel Rest an Kontinuität braucht es, um als Künstler/innen überleben zu können?‹ Frei nach Wittgensteins These ›Die Bedeutung ist der Gebrauch‹ wird dem Kunstfeld zugemutet, was sich nur zumuten lässt. Insofern ist die Veränderung des Kunstbegriffs mindestens seit Duchamp auch das Projekt hinter den Projekten. Im Rahmen der Konzeptkunst wird es dann explizit als künstlerische Form ausgewiesen, neue Propositionen der Kunst vorzulegen. Nach Joseph Kosuth war Duchamps erstes unassistiertes Ready-Made der Beginn der modernen Kunst,

¹¹ Bourriaud, Nicolaus: *Das ästhetische Paradigma*. In: Schmidgen, Henning (Hg.): *Ästhetik und Maschinelismus. Texte zu und von Félix Guattari*, Berlin 1995, S. 60.

weil es den Wandel von der Erscheinung zur Konzeption, von der Morphologiefrage zur Funktionsfrage mit sich gebracht hat.«¹²

In dieser Konstellation gerät die Kunstvermittlung in eine neue Lage. Sie ist relevant für die Arbeit am Kunstbegriff, und sie kann selbst kunsthafte Züge entwickeln. Das ist keineswegs im Sinne einer Erhöhung oder Veredelung gemeint, vielmehr muss die traditionelle Kunstpädagogik erst einmal von der »Kunst« im Sinne des Poiesis-Paradigmas weggeführt werden, um sie zur *KunstPädagogik* zu entwickeln.

Zur Grundlegung einer zeitgenössischen *KunstPädagogik* schlage ich folgende Basics vor:



© HYDE Archiv 1992

¹² Raunig, Gerald: *Charon. Eine Ästhetik der Grenzüberschreitung*, Wien 1999, S. 105.

6 BASICS

- Pädagogische Kompetenz, künstlerische Praxis und geschichtliche Verantwortung sind die wichtigsten Leitvorstellungen kunstpädagogischen Handelns.
- *KunstPädagogik* ist ein spezifisches Handlungsfeld der Pädagogik und bedarf deshalb bildungstheoretischer Begründung.
- *KunstPädagogik* ist eine Form der angewandten Kunstpraxis. Sie orientiert sich an der ästhetischen Praxis und am Kunst-Diskurs.
- *KunstPädagogik* hat die Aufgabe, differenzielle Vermögen zu entfalten. Zeitgenössische *KunstPädagogik* ist differenztheoretisch konstituiert.
- *KunstPädagogik* beinhaltet heute u.a. auch: *Neue Technologien*, *Cultural Studies*, *Bildpragmatik* und *Public Art*.
- Ziel ist es, künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Arbeit integral zu begreifen und zu praktizieren.

to be continued...