

Urban

Kohlhammer

Taschenbücher

Georg Peez

Einführung in die Kunstpädagogik

6., erweiterte und
überarbeitete Auflage

Urban **Kohlhammer**
Taschenbücher

Grundrisse der Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Merle Hummrich,
Wolfgang Meseth, Sascha Neumann und Christiane Thompson

Der Autor



Dr. Georg Peez ist Professor für Kunstpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er studierte Freie Malerei und Grafik an der Staatlichen Hochschule für Bildende Künste, Frankfurt am Main, Städelschule, u. a. bei Thomas Bayrle und Hermann Nitsch,

sowie Kunstpädagogik an der Goethe-Universität, wo er sich 2000 habilitierte. Georg Peez lehrte und forschte zudem an den Universitäten Duisburg-Essen, Erfurt, Bern sowie der Hochschule der Künste Bern (Schweiz). Seine Forschungsschwerpunkte, zu denen er zahlreiche Veröffentlichungen vorlegte, lauten: Digitale Medien im Kunstunterricht, Bewerten und Benoten im Schulfach Kunst, Dimensionen ästhetischen Verhaltens, Kreativitätsforschung und Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik.

Georg Peez

Einführung in die Kunstpädagogik

6., erweiterte und überarbeitete Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

6., erweiterte und überarbeitete Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-041222-4

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-041223-1

epub: ISBN 978-3-17-041224-8

Vorwort der Herausgebenden

Die »Grundrisse der Erziehungswissenschaft« verfolgen angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung und Pluralisierung von pädagogischen Feldern und wissenschaftlicher Grundlagen den Anspruch einer begrifflich-systematischen Einführung in die Erziehungswissenschaft. Die Reihe führt in erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und Forschungskontexte ein, wobei ihr Bezug zu pädagogisch-professionellen Feldern eine besondere Berücksichtigung erfährt. Im Sinne gesellschaftstheoretischer Reflexion greift die Reihe z. B. auch zeitgenössische Schlüsselprobleme der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Reflexion auf.

Die »Grundrisse der Erziehungswissenschaft« zielen darauf ab, widerstreitende Auffassungen in Forschung, Theoriebildung und Praxis als Teil erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigung zu vermitteln und auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Problemstellungen und Konflikte zurückzubeziehen. Ein Nachdenken über Erziehung, Bildung und Lernen erfordert gleichermaßen eine breite Einbettung in die wissenschaftliche Diskurslandschaft wie in andere gesellschaftliche Kontexte (Politik, Wirtschaft, Religion, Medizin). Indem die »Grundrisse« auch die historische Genese, die epistemologischen Konturen und öffentlichen Geltungsbedingungen erziehungswissenschaftlichen Wissens und pädagogischer Semantiken aufgreifen, eröffnen sie überdies eine kritische Reflexion ihrer Methoden und Wissensformen.

Herausgebende

Jörg Dinkelaker (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Merle Hummrich (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Wolfgang Meseth (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Sascha Neumann (Eberhard Karls Universität Tübingen)

Christiane Thompson (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgebenden	5
Vorwort	11
1 Zwischen Pädagogik und Kunst	13
1.1 Zeitgenössische Kunst und Pädagogik – drei unterschiedliche Facetten	13
1.2 Kunstvermittlung – der ›blinde Fleck‹ der Kunstpädagogik	23
1.3 Konsens im Fach – Ästhetische Erfahrung und Bildkompetenz	25
2 Entwicklung der Kunstpädagogik – vom 16. Jahrhundert bis heute	31
2.1 Zeichenstunden und ihre Bedeutung für Erziehung und Ausbildung seit dem Mittelalter	31
2.2 Künstlerisches Virtuositentum im 17. und zu Beginn des 18. Jahrhunderts – Lehren für Heranwachsende und ›Dilettanten‹	33
2.3 Zeichenlehren und Zeichenunterricht im 19. Jahrhundert	36
2.4 Die Kunsterziehungsbewegung	39
2.5 Zeichenunterricht in der Weimarer Republik und Bauhauslehren	42
2.6 Nationalsozialistische Kunst- und Volkserziehung im ›Dritten Reich‹	45
2.7 Musische Erziehung	46

2.8	Wiederbelebung der Bauhauslehren und ›Formaler Kunstunterricht‹	48
2.9	Kunsterziehung in der DDR	51
2.10	Visuelle Kommunikation/Ästhetische Erziehung ...	57
2.11	Ästhetische Erziehung in den 1980er Jahren	62
2.12	Ästhetische Erziehung – Gunter Ottos didaktische Konzepte des Kunstunterrichts	65
2.13	Ästhetische Bildung – Gert Selles kunstnahe ästhetische Projekte	69
2.14	Bildorientierung	73
2.15	Künstlerische Bildung	76
2.16	Ästhetische Forschung und Biografie-Orientierung	78
3	Kunstpädagogik – im Kontext eines pluralen Fachverständnisses	82
3.1	Kompensatorische und therapeutische Bedeutungen ästhetisch-bildnerischer Praxis	82
3.2	Kunstlehren und ihr Einfluss auf das kunst- pädagogische Engagement von Kunstschaffenden ..	91
3.3	Aspekte und Verfahren der Performance in der Kunstpädagogik	96
3.4	Kunstpädagogik und die Genderthematik	99
3.5	Kunstpädagogik im Zeichen der digitalen Medien	104
3.6	Mapping/Kartierung.....	110
3.7	Interkulturalität und Transkulturalität.....	112
4	Bildnerisch-ästhetische Praxis und Rezeption	115
4.1	Von der Bewegungsspur zum Zeichnen	116
4.2	Formen und Gestalten mit Ton	119
4.3	Kunstrezeption/Begegnung mit Kunstwerken	124
5	Kunstpädagogik als Beruf – Tätigkeitsbereiche, Praxisfelder, Zielgruppen und Perspektiven	129
5.1	Schule	129
5.2	Museum	136
5.3	Erwachsenenbildung	140

5.4	Jugendkunstschule	144
5.5	Seniorenarbeit	147
6	Zwischen Anleitung und Offenheit – Orte, Sozialformen, Methodenaspekte	150
6.1	Vormachen und Nachmachen	150
6.2	Werkstätten, Ateliers und Stationenlernen	153
6.3	Projekte	155
6.4	Kreativität in Einzel- und Gruppenarbeit	157
7	Forschen in der Kunstpädagogik	162
7.1	Die Anwendung von forschenden Verfahren in Kunst, Pädagogik und Kunstpädagogik	162
7.2	Sinn und Zweck wissenschaftlicher Forschung	166
7.3	Historische Forschung	167
7.4	Kinderzeichnungsforschung und Erforschung bildnerisch-ästhetischen Verhaltens von Heranwachsenden	169
7.5	Bildungstheoretische hermeneutische Forschung ...	173
7.6	Fachdidaktische Forschung	175
7.7	Empirische Forschung	177
8	Kunstpädagogik studieren – Hochschulen, Studiengänge und Abschlüsse	183
8.1	Künstlerische Eignungsprüfung	183
8.2	Studienziele, Studienabschlüsse und Berufsfelder ...	185
8.3	Studiengänge	186
9	Support	190
9.1	Berufsverbände, Forschungs- und Service- einrichtungen	190
9.2	Zeitschriften, Handbücher, digitale Medien, Unterrichtsmaterialien	194
	Literaturverzeichnis	199

Vorwort

Mit diesem Buch werden zwei Absichten verfolgt: Zum einen wird eine Einführung in das Studienfach Kunstpädagogik mit dessen wissenschaftlichen, didaktischen und künstlerischen Angeboten und Konzepten und hiermit zusammenhängenden studienpraktischen Aspekten gegeben. Zum anderen wird die generellere Thematik der Beziehung zwischen Pädagogik und Kunst exemplarisch anhand des im Eingangskapitel begonnenen »roten Fadens« der gesellschaftlichen Bedeutung von Gegenwartskunst aus pädagogischer Sicht veranschaulicht.

Beide Themenbereiche werden allenfalls einer vorläufigen Klärung zugeführt; sie werden facettenreich und plural entfaltet, damit sich bei den Leserinnen und Lesern unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten sowohl an das Thema »Pädagogik und Kunst« als auch an ihre individuellen Interessen in Hinsicht auf das Fach Kunstpädagogik ergeben. Solche Bezugsfelder sind z. B. Fragen zur Entscheidung über das Studienfach (► Kap. 8), fachdidaktisches Basiswissen zu Studienbeginn (► Kap. 3), berufliche Arbeitsfelder (► Kap. 5), Erkenntnisse aus der Historie des Faches bis heute (► Kap. 2), Gegenwartskunst (► Kap. 1), ästhetische Phänomene und Praxis (► Kap. 4) oder Fachkonzeptionen in Theoriebildung und Forschung (► Kap. 7). Dementsprechend ist das vorliegende Buch so aufgebaut, dass ein selektiver Einstieg für Lesende mit jedem Kapitel möglich ist, um von hier aus eigene Wege und Anknüpfungen zu finden. Ein umfangreiches Verweissystem soll diese Art des Lesens ebenso unterstützen wie die in den Text eingefügten Abbildungen.

In der Nutzung der ersten Auflagen zeigte sich, dass diese »Einführung« nicht nur zu Studienbeginn Orientierung bietet, sondern insbesondere am Ende des Studiums und im Referendariat einen kompakten Einblick in die historischen und aktuellen Konzepte des Faches vermit-

telt. Diesem Bedürfnis wurde in späteren Auflagen verstärkt entsprochen.

Die Themen »Bildung« und »Kulturelle Bildung« werden wie selten zuvor in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen und diskutiert. Diese Entwicklungen lassen sich u. a. mit folgenden Stichworten umreißen:

- internationale Vergleichsstudien zur Ermittlung von (Basis-)Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler,
- der Bedeutungszuwachs einer wissenschaftlich fundierten Bildung in der frühen Kindheit,
- ein Lehrkräftemangel im Fach Kunst in vielen Bundesländern,
- die Etablierung von Ganztagschulen mit der Frage, welche Rolle hier das Fach Kunst spielen sollte,
- die Herausforderungen, die mit dem Thema der Inklusion aufgrund der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der UNO auf nationaler Ebene verbunden sind,
- zunehmende kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, etwa durch Migration oder Flucht,
- verstärkte Digitalisierung von Alltag, bildbezogener Kommunikation und Kultur, nicht zuletzt durch die konstante Anbindung an das Internet mittels mobiler digitaler Medien und die pandemiebedingten Erfahrungen aus dem Distanz- und Hybridunterricht,
- die Reduzierung der Schulzeit im Gymnasium um ein Jahr (G8) und deren teilweise Rücknahme,
- die Etablierung des Zentralabiturs und die hiermit einhergehende Kanonisierung abfragbarer Fachinhalte sowie
- die Diskussionen um Bildungsstandards und Kompetenzen und die Frage, wie sich diese für das Schulfach Kunst und die außerschulische kulturelle Bildung formulieren lassen.

Nicht zuletzt unter diesen Vorzeichen entwickelte auch die Kunstpädagogik seit der letzten, fünften Auflage dieser »Einführung« ihre Ansätze und Konzepte weiter. Deshalb liegt nun eine überarbeitete, sechste Neuauflage vor, in welcher das Fach in seinen Grundlagen und aktuellen Entwicklungslinien dargestellt wird.

1 Zwischen Pädagogik und Kunst

1.1 Zeitgenössische Kunst und Pädagogik – drei unterschiedliche Facetten

Pädagogik und Kunst sind vielfältig miteinander verwoben. Sie gehen in sehr verschiedenen Zusammenhängen komplexe Beziehungen ein. Pädagogik und Kunst ergänzen sich, sie stoßen sich jedoch auch ab. Dies wird im Folgenden an drei Beispielen erläutert. Drei Kunstwerke eröffnen drei Facetten dieses komplexen Beziehungsgefüges.

Hierbei wird jeweils von einem erweiterten Kunst-Verständnis sowie einem erweiterten Pädagogik-Verständnis ausgegangen. In der Kunst ist diese Erweiterung (► Kap. 2.13, ► Kap. 3.2 und ► Kap. 4) allgemein anerkannt. Kunst setzt heute im Grunde alle ihr zur Verfügung stehenden Materialien, Medien und Handlungsmöglichkeiten ein, sie versucht, immer neue Ausdrucksformen zu finden. Kunst verbleibt nicht nur in Atelier und Museum, sie wirkt in vielen sozialen, gesellschaftlichen und alltäglichen Bereichen, sie diffundiert häufig mit diesen.

Für die Pädagogik gilt, dass in unserem gesellschaftlichen Bewusstsein das Verständnis von Pädagogik zwar traditionell insgesamt durch das öffentliche Bildungssystem und dessen Institutionen repräsentiert wird, z. B. durch die allgemein bildenden Schulen oder die Volkshochschulen; jedoch wird diese Ordnungsvorstellung immer brüchiger. Denn die Vermittlung von Kulturaspekten und Wissen wird nicht nur von professionell pädagogisch Tätigen in Bildungsinstitutionen ausgeführt, sondern sie erfolgt durch zahlreiche ›Miterziehende‹, u. a. durch unterschiedliche gesellschaftliche Institutionen oder die elektronischen Medien. Die Vermittlung von Kulturaspekten ist demnach eine gesell-

schaftliche Herausforderung, bedingt durch das soziale Zusammenleben, auf der pädagogisches Handeln basiert und auf die es antwortet. Mit pädagogischen Aspekten und Intentionen kann man auch in Berührung kommen beim Fernsehen, beim Ausstellungsbesuch, im Betrieb, bei der Nutzung einer Hilfe-Funktion im Computerprogramm oder eines Tutorials, beim Zeitunglesen oder in künstlerischen Projekten – um nur wenige Beispiele zu nennen.

Die zentrale Frage angesichts dieser erweiterten Verständnisweisen sowohl von Kunst als auch von Pädagogik lautet, wo und wie sich Kunstpädagogik heute verorten und womit sie ihre Notwendigkeit begründen kann, ohne das Rad dieser Entwicklungen zurückzudrehen. Drei Beispiele sollen dies verdeutlichen.

»Denkmal für die ermordeten Juden Europas« von Peter Eisenman

Mit der Aussage, es handle sich um ein »offenes Kunstwerk«, übergab der damalige Bundestagspräsident Wolfgang Thierse am 10. Mai 2005 das »Denkmal für die ermordeten Juden Europas« der Öffentlichkeit. In kürzester Zeit wurde dieses begehbare erste Nationaldenkmal der »Berliner Republik« ein besonderer Anziehungspunkt für Schulklassen und unzählige Berlin-Reisende aus aller Welt (► Abb. 1). Wer unter dem Brandenburger Tor hindurch läuft, begibt sich auch zum südlich hiervon gelegenen Mahnmal, das ursprünglich vom US-amerikanischen Bildhauer Richard Serra gemeinsam mit seinem Landsmann Peter Eisenman geplant wurde. Nachdem sich Serra 1998 vom Wettbewerbsbeitrag zurückzog, überarbeitete der dekonstruktivistische Architekt Eisenman den Entwurf. Denn in der Öffentlichkeit war Kritik am Monumentalismus des Wettbewerbsmodells laut geworden (vgl. »Kunst + Unterricht« 227/1998, S. 24). Übrig blieben 2711 Beton-Pfeiler (Umriss einer Stele: 95 x 238 cm), zwischen denen 54 x 87 im rechten Winkel zueinander organisierte Pfade hindurchführen. Zudem wurden 41 Bäume auf das wellenförmig angelegte 19.000 m² große Areal gepflanzt (www.holocaust-mahnmal.de).



Abb. 1: Peter Eisenman (*1932): »Denkmal für die ermordeten Juden Europas«, Berlin, fertiggestellt 2005, im Hintergrund (Mitte) das Reichstagsgebäude sowie das Brandenburger Tor (Foto: Georg Peez)

Alle Besuchenden müssen zu diesem offenen, Tag und Nacht begehbaren Kunstwerk Position beziehen – im wörtlichen und übertragenen Sinne. Wer am Rande des Stelen-Feldes ankommt, wird unwillkürlich »hineingezogen«. Am Anfang sind die dunkelgrauen Betonpfeiler noch überschaubar niedrig. An manchen Stellen im äußeren Bereich des Mahnmals ähneln sie eher dunklen, auf dem Boden liegenden Grabplatten. Ab und zu sind einzelne Blumen und Steine auf ihnen abgelegt. An anderen Stellen kann man sich auf ihnen sitzend niederlassen. Das uneben verlegte Pflaster unter den Füßen verunsichert beim Laufen: Es führt zunächst zur Mitte des Feldes hin leicht abwärts. Die Stelen werden schnell höher, bis zu viereinhalb Meter. Sie scheinen – teilweise leicht schräg stehend – bedrohlich aus dem Boden zu wachsen, nehmen das Licht. Sie schlucken die Geräusche der Umgebung. Beim Durchschreiten wird man überrascht von anderen Menschen, die ebenfalls auf den schmalen Pfaden laufen, die die strenge Ansicht jeweils für wenige Sekunden verändern. Ihre Wege kreuzen sich mal näher, mal weiter

entfernt mit den eigenen. Aber schnell ist man wieder alleine, biegt um eine Ecke und sieht andere Fremde. Diese begehbare Skulptur spricht in den engen Gängen die Einzelbesuchenden an, isoliert sie, ermöglicht ihnen eine kontemplative Besinnung auf sich selbst. Distanz ist zugleich in der Enge nur schwer möglich.

Peter Eisenman sagt, das Holocaust-Mahnmal solle ein »dauerhaftes Gedächtnis« an die sechs Millionen von Deutschen ermordeten Juden schaffen. Doch die Besuchenden überprüfen diese Aussage: Kann das zwischen Landart, abstrakt-minimalistischer Skulptur und Denkmal changierende Kunstwerk das leisten, was Eisenman vorgibt? Das Werk ist offen, ungewiss und deshalb sehr unterschiedlich zu erfahren und auszulegen. Erinnert die Tatsache, dass man zwischen den Stelen schnell allein ist, an die Isolation der Opfer? Soll und kann das Mahnmal Mitgefühl wecken? Oder assoziiert man die perfekt geordnete »kalte Grammatik« der unpersönlichen Betonpfeiler, die ein wenig an Nazi-Architektur erinnern, mit der Gewaltherrschaft des Dritten Reichs? Oder ist es doch eher eine Stadt der Toten, ein Gräberfeld, auf dem die Namen fehlen?

Persönliche Eindrücke, historisches Wissen, kunsthistorische Assoziationen, eigene Körperempfindung, Gefühle und ästhetische Erfahrungen (► Kap. 1.3) beim Durchschreiten bilden für viele Berlin-Besuchenden eine eigentümliche Gemengelage, die sich nicht auflösen lässt, sondern ihre Wirkung meist eindrücklich entfaltet. Eine »Handlungsanweisung zum Erinnern« wird weder vom Kunstwerk noch vom Künstler mitgeliefert. Muss uns dieses Werk etwas Bestimmtes sagen? Es ist ja schließlich ein Denkmal. Sollte Kunst heute eine klare Aussage treffen, etwas vermitteln? Oder muss Kunst mittels der ästhetischen Erfahrung, die sie auslöst, »ein Bewusstsein der Offenheit von Gegenwart« (Seel 2007, S. 66) herstellen, weil ihre Bedeutung sowieso stets individuell konstruiert wird?

Eisenman lehnt jede Deutung seines Werks ab: Es solle nichts symbolisieren, keinen Friedhof, keine Totenstadt, kein Kornfeld, es solle auch kein Gegenbild zu den ineinander verkeilten Eisschollen in Caspar David Friedrichs Gemälde »Gescheiterte Hoffnung« von 1822 sein. Das Leiden derer, an die es erinnere, habe ihn zum Schweigen bewogen. Lediglich Einzigartigkeit war Eisenmans Ziel: einen Ort zu gestalten, der

wie kein anderer auf der Welt ist. Denn nie zuvor habe es auch einen Holocaust gegeben.

Durch die performativen Eigenschaften (► Kap. 3.3) dieses Mahnmals wird der Begriff des Denkmals dekonstruiert: Es regt zum Denken an, ohne einen Gedanken vorzuschreiben. In diesem Sinne ist das eigentliche Denkmal die Diskussion hierüber. Der bebaute Raum ist demnach Anlass dafür, das Denkmal im sich immer wieder erneuernden Diskurs zu schaffen und weiterzuentwickeln; ein Diskurs, der lange vor der Errichtung begann, 1988, als Deutschland noch geteilt war und als eine Bürgerinitiative um die Journalistin Lea Rosh begann, ein Holocaust-Denkmal für die ehemalige Hauptstadt des faschistischen Deutschlands zu fordern.

Ob Anstoß, Ablehnung oder Zustimmung: Eisenman hat das erreicht, was ein Kunstwerk erreichen kann: über die bildnerische Form und über die ästhetische Erfahrung (► Kap. 1.3) zum selber Denken und zum Disput anzuregen (vgl. »Kunst+Unterricht« 316/2007). Denn hier findet keine Vermittlung von festgelegten Ideen und Inhalten statt – zumindest oberirdisch. Aus der Furcht heraus, dass solche Offenheit zur Beliebigkeit führe, war ein Ergebnis der jahrelangen Diskussionen, dass unter diesem Areal ein »Ort der Information« geschaffen wurde. Hier wird in vier ausstellungsdidaktisch geplanten Räumen eindrücklich an die Opfer erinnert, etwa indem unablässig die Namen von 800 ermordeten Juden genannt und deren Schicksale geschildert werden.

»One Minute Sculptures« von Erwin Wurm

Selbst der legendäre deutsche Fußballspieler, -trainer und -funktionär Franz Beckenbauer tat es. Er posierte eine Minute nach der Anweisung von Erwin Wurm: Beckenbauer lehnte sich seitlich an eine Hauswand an. Doch berührte er nicht mit seinem Jackett das Haus, sondern er presste vorsichtig zwei Orangen-Früchte gegen die Hauswand: eine Orange zwischen Schläfe und Wand, eine zwischen Schulter und Wand (► Abb. 2). Der Gesichtsausdruck ist konzentriert, leicht verlegen und zugleich amüsiert. Wurm dokumentiert Beckenbauer in diesem Moment mit der Kamera. Das Foto, auf dem diese Kurzzeit-Skulptur festge-

halten wurde, war Plakatmotiv der Kunst-Ausstellung zur Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland.

Im Werkverzeichnis des Bildhauers Erwin Wurm (Jg. 1954) gibt es eine ganze Serie mit Gemüse und Früchten. Beispielsweise steht ein Bankdirektor vor der Kamera: In jedem Nasenloch steckt ein weißer Spargel. Der Kopf des Mannes ist leicht nach oben gerichtet, so dass die Spargelstangen fast senkrecht aus den Nasenlöchern herabhängen, sie erinnern an Walrosszähne. Eine andere Zeitgenossin hat sich Schuhe und Strümpfe ausgezogen und kleine Essiggurken zwischen ihre Fußzehen geklemmt. Ein weiterer Freiwilliger in der Serie »Outdoor Sculptures« (1998), der als Lohn für seine Handlung »lediglich ein kleines Foto« bekam, so Wurm, posierte kopfüber in einer offenen Mülltonne am Straßenrand, nur die nach oben aus der Tonne ragenden Beine waren zu sehen.

In Erwin Wurms Schau mit dem Titel »Handlungsformen der Skulptur« (2003) sind alle aufgefordert, von Betrachtenden zu Akteurinnen und Akteuren zu werden: Auf weißen Podesten liegen diverse Alltags-Utensilien, wie Orangen, Stöcke, Bleistifte oder ein Pullover. Zu jedem Gegenstand gibt es eine Handlungsanweisung (Zeichnung mit kurzem Text) des Künstlers (Wurm 2006; Lehmann 2003). So lassen sich zwei Orangen auch unter die Bluse oder ins Hemd im Bereich der Brust stecken. In dem Moment, in dem diese anleitungsorientierte skulpturale Haltung auf Zeit steht, kann man sich von einer Aufsichtsperson der Ausstellung fotografieren lassen. Wer dann noch 100 Euro zahlt und Wurm das Foto zuschickt, erhält es von Künstlerhand signiert zurück, womit die Echtheit einer Wurm'schen Skulptur bescheinigt wird. Ob mit oder ohne Foto: Alle können auf diese Weise als Ausstellungsbesuchende die Verantwortung für das Gelingen eines Kunstwerks übernehmen bzw. eine Skulptur auf Zeit sein.

Was auf den ersten Blick für manche Betrachtende wie Klamauk oder Slapstick wirken mag, erweist sich jedoch als höchst originelle und subtile Kunst-Botschaft. Mit seinen inszenierten »Skulpturen für eine Minute« ist Wurm ein Grenzgänger zwischen den traditionellen Gattungsgrenzen. Skulptur, Happening, Performance (► Kap. 3.3), Ready-made (Marcel Duchamp) verschmelzen zu etwas Neuem. Bekannte kategoriale Gegensätze für Kunst sind paradoxerweise gleichzeitig wirksam:



Abb. 2: Erwin Wurm (*1954): »One Minute Sculpture«. Für die Ausstellung »Rundlederwelten«, dem offiziellen Beitrag des Kunst- und Kulturprogramms der Bundesregierung zur FIFA WM 2006, stand Franz Beckenbauer für Plakat und Einladung zur Verfügung. In der Ausstellung konnten sich alle Besuchende auch selbst für wenige Minuten in eine lebendige Skulptur verwandeln.

Prozess und Produkt, Bewegungslosigkeit und Aktion, Ruhe und Dynamik, Stabilität und Instabilität, Künstlichkeit und Wirklichkeit, Regel und Zufall, Original und Nachahmung; festgehalten mit Video- oder Fotokamera. Dass in Wurms Werken zweifellos immer auch Humor und Ironie sowie Selbst-Ironie mitschwingen, dass die verblüffenden Fotodokumentationen zum Schmunzeln veranlassen, lässt sie umso subtiler und tiefgründiger wirken. Denn mit einem Lächeln sind wir gegenüber den radikalen Intentionen des Künstlers wesentlich aufgeschlossener.

Zweitens erweitern diese kurzzeitigen Skulpturen den Kunstbegriff (► Kap. 3.2), indem sie den Übergang vom Alltag zur Kunst ebnen. In diesem Kontext fördern sie auch die ästhetische Bildung. Wer einmal einen Pullover nach den Anweisungen von Wurm gefaltet und aufgehängt hat oder wer einmal eine »One Minute Sculpture« selbst ausgeführt hat, wird ab dann im alltäglichen Umgang jenes Kleidungsstück anders betrachten, falten oder anziehen. Er oder sie wird – wenn auch nicht immer, aber immer öfter – Gegenstände auf ihre Möglichkeit, Skulptur zu werden, überprüfen. Er oder sie wird eine Verbindung zwischen Kunst und Alltag herstellen und sich an die einmal selbst ausgeführte Aktion erinnern. Denn man hat einen innovativen skulpturalen Prozess selber mimetisch (d. h. kreativ nachahmend) erfahren (Lehmann 2003, S. 70f.).

Die Vermittlung seiner Kunst geschieht durch den Künstler und seine Handlungsanweisungen unmittelbar: In der tatsächlichen Aktion kann jeder versuchen, wie Franz Beckenbauer mit zwei Orangen eine Skulptur auf Zeit zu werden. Zweifellos liegt es in der Absicht des Künstlers, ästhetische Erfahrungen auszulösen. Die in Kapitel 1.3 aufgelisteten Strukturmomente ästhetischer Erfahrung kommen hier zum Tragen (► Kap. 1.3). Zum anderen lassen sich viele Werke mittelbar erfahren, indem man sich in den agierenden Menschen in Gedanken hineinversetzt: Welches Körpergefühl muss ich entwickeln? Welche Körperspannung, Konzentration und Balance muss ich halten? Welche Vorsicht muss ich walten lassen, damit die zwei Orangen nicht wegrutschen und ich selber nicht ins Wanken gerate?

»Ein Kommunikationsraum« von Christine und Irene Hohenbüchler in Zusammenarbeit mit der Kunstwerkstatt Lienz

Auf den Böden eines weißen, etwa 1,70 m hohen Regals lagen viele Objekte, denen man bereits von Weitem ansah, dass sie mit etwas handwerklichem Ungeschick hergestellt worden waren: kleine figürliche Darstellungen von Phantasietieren aus Keramik; eine selbstgehäkelte Mütze; mehrere etwa handgroße, meist bunt glasierte Keramikschaalen

und -gefäße; einige mit Ornamenten grell bemalte Frottee-Handtücher; das Porträtfoto einer lachenden Frau, welches nachträglich durch Wachsmalkreide mit Mustern bunt verziert und auf ein Stück Pappe aufgeklebt war.

Dies alles war im Sommer 1997 in einem großen, hellen Raum der documenta X zu sehen, dem »Museum der hundert Tage« für zeitgenössische Kunst in Kassel. Am Eingang dieses Raumes hing an der Wand ein kleines Schild: »multiple autorenschaft. Christine & Irene Hohenbüchler in Zusammenarbeit mit Kunstwerkstatt Lienz. Ein Kommunikationsraum. 1996–1997«. Weitere schriftliche Angaben zu den Ausstellungsobjekten wurden nicht gemacht.

Diese Objekte waren auf ungewöhnlichen Möbeln präsentiert (► Abb. 3): An der Rückwand eines halbrunden, mitten im Raum stehenden, mit Ausstellungsobjekten bestückten Regals befand sich eine Sitzbank. Eine andere Konstruktion sah aus wie ein hoher Stuhl mit einer viel zu kurzen Lehne bzw. wie ein niedriger Schreibsekretär. Diese Stellage wurde als Präsentationstisch für einen Ringbuchordner mit in Prospekthüllen eingelegten Zeichnungen genutzt. Zwei Besuchende standen an diesem »Tischchen« und blätterten im Ordner. Sie unterhielten sich hierbei. Auf einem anderen Tisch stand ein Computer, auf dessen Bildschirm Grafiken aufgerufen werden konnten: Darstellungen eines Feuerwehrautos, eines Lastwagens, eines Hauses, einer Landschaft. An einer Wand stand eine ca. 1,50 m hohe Konstruktion aus Drähten, an denen mit greller Farbe bemalte Badeanzüge, Badehosen, mehrere Schwimmreifen und eine große aufgeblasene Plastikente präsentiert wurden.

Die Zwillingsschwwestern Christine und Irene Hohenbüchler, 1964 in Wien geboren, arbeiten seit Jahren mit Menschen zusammen, die u. a. in Nervenheilanstalten oder in Gefängnissen untergebracht sind. Die auf der documenta X ausgestellten Werke wurden von ihnen gemeinsam mit 20 geistig Behinderten in einem Zeitraum von zwei Jahren in der »Kunstwerkstatt« der »Nervenheilstation Lienz«, Osttirol in Österreich, geschaffen. Durch diese projekt- und werkstatorientierte künstlerische Kooperation entstanden verschiedene Werke mittels unterschiedlichster Herstellungsverfahren und Materialien, die die Geschwister Hohenbüchler zum Gesamtwerk, dem »Kommunikationsraum«, zusammenfügten.