

Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen: fabrico verlag, Hannover und Autorinnen und Autoren, 2015

Einleitung

Das vorliegende Sammelband vereint in sechs Kapiteln Beiträge, die Störfälle im Umgang mit materiellen Dingen der Kunst, des Alltags, der Medien und des urbanen Raumes als Chance für neue Sichtweisen in ästhetischen Bildungsprozessen verstehen. Die 21 Autor*innen¹ aus unterschiedlichen Fachdisziplinen verbindet nach Auskunft der Herausgeberin Christine Heil das Verständnis transformatorischer Bildung: Erst wenn eine bestehende Ordnung gestört wird, kann Bildung stattfinden.² Darüber hinaus verortet sich die Publikation im Kontext der Sozialwissenschaften und den Cultural Studies, die keine bildungsbürgerliche Hochkultur, sondern lebensweltnah den symbolischen Gehalt von Alltagsgegenständen untersuchen.³

Das Band richtet sich an aktuell oder zukünftig in der Kunstvermittlung Tätige und setzt sich das Ziel, alternative Unterrichts- oder Vermittlungsmodelle zu entwerfen, Impulse für die kunstpädagogische Praxis zu geben und theoretische Begründungen für eben dieses Tun anzubieten.⁴

Die Lektüre der Publikation setzt den poststrukturalistischen Ansatz der Vorlesung vertiefend weiter fort und soll mir als Rezensentin beispielgebend für das kunstpädagogische Arbeitsfeld dienen. Als (Nebenfach)Soziologin und neugierige Beobachterin von Alltagsästhetiken finde ich den vorgeschlagenen, (un-)gewöhnlichen Dingumgang an Schauplätzen wie dem Supermarkt oder einem Hotelzimmer aufregend und hege die Hoffnung, Vorwissen und Überzeugungen praktisch für mein eigenes kunstvermittelndes Handeln fruchtbar werden zu lassen.

1 Im Folgenden werden alle Geschlechter m/f/d einbeziehenden Begriffe mit einem * gekennzeichnet.

2 Heil, Christine (2015: Vorwort. In: Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen: fabrico verlag, Hannover und Autorinnen und Autoren, 2015, S.7 f.

³ Ebd., S.8

⁴ Ebd., S.7 f.

Inhaltsangabe

Im Vorwort des Bandes definiert die Kunstpädagogin **Christine Heil** einleitend *Kreative Störfälle*, wobei mehrere Analysekatgorien auftauchen, die sie nicht klar voneinander abgegrenzt und die in den folgenden Kapiteln unterschiedlich intensiv verhandelt werden: so geht es um Störungen von oder in kreativen (Bildungs-) Prozessen, um Irritationen im alltäglichen Umgang mit Dingen jenseits der Kunst und zuletzt um die Störung der Frage, ob Gegenständen der Alltagsästhetik Gegenstand der Kunstvermittlung seien. Leitfaden ist die positive Umdeutung solcher Störungen vor allem als *ästhetische Chance*, Erwartungen und soziale Gepflogenheiten zu hinterfragen und neue Umgangsformen zu erfinden.⁵

1. Kapitel: Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst

Gemeinsam mit der Bildungswissenschaftlerin **Merle Hummrich** beginnt **Christine Heil** mit der Betrachtung von Bildung durch Kunst und argumentiert, dass diese nur dann gelinge, wenn Kunsterleben das bisherige Bild der Kunst erschüttere.⁶

Um dies empirisch zu beobachten, schlagen die Autorinnen die Verschriftlichung mündlicher Erfahrungsberichte vor. Mittels Textanalyse untersuchen sie exemplarisch (verpasste) Bildungsprozesse und leiten daraus für die didaktische Praxis ab, dass Grenzerfahrungen bewusst gemacht werden sollten, anstatt sie erklärend zu glättend.

Das Kapitel wird ergänzt von Bildmaterial und Zitaten von Teilnehmer*innen eines Forschungsprojektes sowie Anleitungen und Aufgaben, die zur eigenen Umsetzung der vorgestellten Forschungsprojekte anregen sollen.

2. Kapitel: Gegenstände im Alltag. Ästhetische Befragungen alltäglicher Dinge und ihrer Ordnungen

Das zweite Kapitel betrachtet Störfahrungen im Umgang mit Alltagsgegenständen, die nach der Kunstpädagogin **Regina Zachhalmel**

⁵ Ebd. S.7 f.

⁶ Heil, Christine und Hummrich, Merle: Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In: Ebd., S. 16

einen Ansatzpunkt künstlerischen Selbst-Ausdrucks ermöglichen, solange Irritationen eine Auseinandersetzung mit angestoßenen Themen nach sich zögen.⁷ Anhand mehrerer Beispiele aus ihrer universitären Lehre zeigt sie, wie eine kunstpädagogische Anwendung aussehen kann.

Der Kunstdidaktiker **Manfred Blohm** schlägt beispielreich vor, den Kunstunterricht als Experimentierraum für ungewöhnliche Ding-Anordnungen zu verstehen.⁸ Innerhalb des verlässlichen Rahmens des Unterrichts könnten Schüler*innen Regeln außer Kraft setzen und eigene, absurde, Regelwerke erfinden und erkennen, dass Normen veränder- und gestaltbar seien.

Abschließend beschreibt **Franziska Pirstinger** die Anlage und den Ablauf eines beinahe kunsttherapeutisch anmutenden Weiter- und Fortbildungsseminars, das sich im suchenden Entstauben eines Dachbodens vollzog und weiter in der künstlerischen Befragung der wieder entdeckten Objekte lag.

3. Kapitel: Konsum. Der Supermarkt und andere Störfälle in der Kunstpädagogik

Im dritten Kapitel legen die Autoren dar, warum der Supermarkt und allgemein Konsumprodukte ein geeignetes Thema der Kunstvermittlung seien, hier jedoch bisher unbeachtet blieben.

Der Oberstudienrat für Kunst und Deutsch, **Lars Zumbansen** argumentiert anhand der Rezeptionsgeschichte von Duane Hansons „Supermarkt Lady“ (1970) sowie Andrea Gurskys „99 cent“ (1999), wie bestimmte Kunstwerke in neomarxistischer Lesart zu Stellvertretern einer krank machenden Konsumkultur wurden. Dies versperre kunstpädagogische Erkenntnisse, die sich aus der wertfreien Analyse von Konsumprodukten ziehen ließen.

Mit dem Soziologen Gerhard Schulze erläutert der Bildhauer und Kunstdidaktiker **Franz Billmeyer**, dass die Wahl eines bestimmten Produktes eine kommunikative Aussage sei: Konsument*innen würden sich

⁷ Zachhalmel, Regina: Business as usual? In: Ebd., S. 62

⁸ Blohm, Manfred: Störende Beziehungen, Ästhetische Experimente mit Alltagsdingen. In: Ebd., S. 82

durch die ästhetische Gestaltung der Produkte einem sozialen Milieu zu ordnen wollen.⁹

Billmayer schlägt anschließend für den Unterricht vor, Produkte anhand des Milieumodells Schulzes zu untersuchen und dadurch zur Selbst- und Welterkenntnis zu gelangen.¹⁰ Hierzu nennt er verschiedene methodische Abläufe, um Produktgruppen und die dahinter liegenden Konzepte zu verstehen.

Durch Beispiele aus dem Bereich Social Media analysiert **Simon Bieling**, wie Gegenstände Zeitabschnitte kennzeichnen und strukturieren. Durch einen kritischen, historischen Exkurs in die Geschichte des „Deutschen Werkbundes“ seit 1915, untermauert er seine Forderung, Dinge in ihrem Gebraucherkontext zu betrachten – Konsequenzen für ästhetische Bildungsprozesse formulierte er allerdings nicht.

4. Kapitel: Neue Spielräume

In diesem Kapitel geht es um das bisweilen nervige Potential, das mit Sexualität assoziierte Dinge oder Worte als Option in sich tragen und dadurch vom eigentlichen Unterrichtsinhalt ablenken.

Die Kunstpädagogin **Pia Klüver** und die Bildungswissenschaftlerin **Marion Thuswald** sehen hier die Chance des Kunstunterrichts, vermittelnd zu wirken. Anhand von Beispielen argumentieren sie, das konkrete Kunstobjekte eine „produktive Distanz“¹¹ zur Intimsphäre ermöglichen, was das Gespräch über Sexualität und das Finden eines eigenen Körperausdrucks erleichtere. Durch eine zusätzliche, historische Kontextualisierung ließe sich vermitteln, dass Alltagsdinge keinesfalls normal, sondern normiert und normierend, also gemacht, seien.

Anschließend stellt die Kuratoren **Miriam Kathrein** durch ihr Gespräch mit dem Künstler/ der Künstlerin Jakob Lena Knebl eine entsprechende körperrnormenkritische, künstlerische Position vor, deren/ dessen Arbeiten im Unterricht als Beispiel dienen könnten.

⁹ Billmayer, Franz: Der Supermarkt als Kulturschule. Die Dinge und ihre Bedeutung. In: Ebd., S. 118

¹⁰ Ebd., S. 119

¹¹ Klüver, Pia und Thuswald, Marion: Verdächtige Dinge? Kunstpädagogik und sexuelle Bildung zusammen denken. In: Ebd., S. 150

Die Kunstpädagogin **Lisbeth Freiß** berichtet von textilen Interventionen in einem Vier-Sterne Art-Hotel im Rahmen einer Lehrveranstaltung für das Unterrichtsfach „Textiles Gestalten“. Das normierte Ausstattungssortiment des Hotels wurde dabei genauso gestört, wie die tradierte Vorstellung, was überhaupt Kunst sei, und ob textile, weiblich konnotierte Techniken der Handarbeit dazugehören.

5. Kapitel. Möglichkeiten des technischen Defekts. Mediale Störungen in Vermittlungsprozessen.

Nachdem der Kunst - und Englischlehrer **Jan G. Grünwald** einleitend die menschliche Verzweiflung in Anbetracht nicht funktionierender, technischer Geräte konstatiert, reflektiert der Medienwissenschaftler **Mario Lohrengel** in einem rein mediensoziologischen, bzw. -anthropologischen Beitrag, wie sehr menschliche Erwartungen an ein optimal funktionierendes Gerät etwas über unser Welt-, bzw. Selbst-Bild aussagen.

Jan G. Grünwald stellt weiterhin künstlerische Strategien vor, die durch gezielt falsche Benutzung eine „Ästhetik des technischen Defekts“, genannt *Glitch*, erfinden.

Schließlich berichtet die Kunstpädagogin **Anna Lena Heidrich** von dem Umgang mit technischen Störungen der Mitarbeiter*innen des Gallus Zentrum e.V. Jugendkultur und Neue Medien in Frankfurt am Main. Im besten Fall verwandeln sich durch Störungen veranlasste Pausen zu Freiräumen, in denen die Heranwachsenden experimentieren und neue Ideen entwickeln. Damit dies möglich ist, müssen die Pädagog*innen sich insoweit von ihrer eigenen Expertise distanzieren, dass sie spontane Interessen der SchülerInnen nicht unterdrücken, sondern Impulse setzen.

6. Kapitel Renate Stuefer. Störungen der Zeichenwelt. Wer definiert Räume?

Das letzte, von der Architektin **Renate Stuefer** herausgegebene Kapitel des Sammelbandes widmet sich dem (halb) öffentlichen Raum. Formästhetisch handelt es sich um das experimentellste und auf einer Meta-Ebene

störendste Kapitel, das kurze, künstlerische und rein visuelle Beiträge mit wissenschaftlich-künstlerischen und dialogischen Formaten kombiniert.

Die Kulturpädagogin **Karin Harather** fragt beispielreich, ob Kunst im öffentlichen Raum wirklich stören und irritieren kann, wenn sie durch bürokratische Genehmigungsprozesse eingeschränkt oder entschärft wird. Im Gegensatz dazu zeigt sie, wie radikal Veränderungen im öffentlichen Raum sein können, die rein bautechnisch bedingt sind und die sie *zweckästhetisch* nennt.¹²

Im Drehbuchformat erzählen die Filmpädagogin **Karin Macher** und **Renate Stuefer** eine David gegen Goliath Geschichte, in der sich Kinder gegen die Omnipräsenz von Autos durchsetzen und den öffentlichen Raum für Fußgänger*innen zurückerobern.

Die Architektin **Antje Lehn** argumentiert, sowohl theoretisch als auch anhand von praktischen Vermittlungsbeispielen, wie wichtig es in Bildungsprozessen ist, eine gemeinsame Sprache für die alltägliche Raumerfahrung zu finden, um in Anschluss an Martina Löw städtische Räume als soziale Konstruktion zu erkennen.

Im letzten Beitrag des Bandes unterhalten sich die Stadtgeographin **Yvonne Franz** und die Migrationsforscherin **Christiane Hintermann** per E-Mail über die hermeneutische und somit gesellschaftspolitische Macht im öffentlichen Raum – Konsequenzen für ästhetische Bildungsprozesse bleiben dabei unerwähnt.

Diskussion

Gewohnheiten und Normen durch Störungen aufbrechen und darunter liegende Wertvorstellungen und Denk-Schemata bewusst werden lassen, um diese als veränderlich zu begreifen – dieser Leitgedanke des vorliegenden Sammelbandes entspricht der poststrukturalistischen und diskriminierungskritischen Anlage der Vorlesung. Man könnte die Publikation auch als Lob der Kontingenz verstehen: Erst wenn Erwartungen an Bildungsprozesse oder ästhetische Phänomene unterlaufen und

¹² Harather, Karin: Zweckästhetik. In: Ebd., S. 229

normierte Vorstellungen *enttäuscht* werden, wenn Irritationen Selbst- oder Fremdbilder ins Wanken bringen, können Bildungsprozesse beginnen.

Bildung innerhalb der Hegemonie¹³ hieße, mit den Konzepten von Louis Althusser und Judith Butler kritisch reflektiert, Anrufungen der Leistungsperformance oder Ordnung zu folgen.¹⁴ Bildung hieße Einreihung in Subjekt-Positionen, mit all ihren Identifikations- und Handlungsmöglichkeiten, die Anerkennung versprechen, aber auch Zwänge mit sich bringen. Und vor allem würde Bildung durch Anrufung soziale Ungleichheiten mit ihren materiellen Folgen reproduzieren.

Mit dem Konzept der Kontingenz und im Sinne eines transformatorischen Bildungsverständnisses des vorliegenden Bandes ist jedoch genau das Gegenteil der Fall: Bildung ist erst durch die Begegnung mit Fremdheit möglich. Dadurch vollzieht sich eine Aufwertung dessen, was abseitig und außerhalb der Norm steht und das Judith Butler in Abgrenzung zum Subjekt das *Abjekt* nennt.¹⁵ Störungen werden also zur Chance, Normen als gemacht und somit veränderbar zu begreifen. Hiermit offen und erfinderisch zu arbeiten, bezeichnet Christine Heil einleitend als geradezu originäre, *ästhetische Haltung*.¹⁶

Eindrücklich zeigt die Publikation, wie störend Vorstellungen von Kunst (Kapitel 1 oder 3), vom vornehmlich richtigen Umgang mit Dingen an bestimmten Orten (Kapitel 2 oder 6) oder von der Abwertung von Konsumprodukten und allgemein Artefakten jenseits einer Hochkultur sind (Kapitel 3); es gilt, Vorstellungen von Körperbildern zu irritieren, die durch Objekte oder Worte formuliert werden (Kapitel 4), von perfekten (technischen) Funktionssystemen (Kapitel 5) oder von eingefahrenen oder verboten geglaubten Wegen im öffentlichen Raum (Kapitel 6).

Das Ziel der Publikation, theoretische Begründungen für die kunstpädagogische Praxis anzubieten, ist überaus gelungen. Nun ist es

¹³ Hegemonie wird hier nach Antonio Gramsci verstanden, sie meint das Privileg bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, Ihr Interesse als Allgemeininteresse zu artikulieren. Vgl. Wullweber, Joscha: Konturen eines politischen Analyse Rahmens. In: Dzudzekm Iris; Kunze, Caren; Wullweber, Joscha: Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven. Bielefeld 2012, Transkript, S.33

¹⁴ Vgl. Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991 oder Butler, Judith: Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997

¹⁵ Vgl. Ebd.

¹⁶ Heil, Christine (2015: Vorwort. In: Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen. fabrico verlag, Hannover und Autorinnen und Autoren, 2015, S. 7

aber die Tücke eines Sammelbandes, dass die Autor*innen beim Verfassen ihrer Beiträge selten die der anderen kennen und so wiederholen sich eben diese theoretischen Hinführungen zu Beginn der Kapitel.

Einige Beiträge verlieren sich darüber hinaus regelrecht in fachlichen Analysen und Beschreibungen und schaffen kaum den Bezug zu Bildungsprozessen herzustellen, so allgemein im fünften Kapitel oder bei Simon Bieling. Stattdessen hätte sich die Rezensentin mehr Raum für die angekündigten, alternativen Unterrichts- oder Vermittlungsmodelle gewünscht. Welche Übertragungen für die kunstpädagogische Praxis lassen sich aus einem transformatorischen Bildungsverständnis ableiten? Dieser entscheidende Transfer ist leider nur den wenigsten Autor*innen gelungen, beispielsweise Manfred Blohm oder Antje Lehn. Zusätzlich stammen die meisten Praxisbeispiele aus dem universitären Lehrkontext und auch die Unterrichtsvorschläge sind selten für die Schule konzipiert. Ist dies doch einmal der Fall, so bei Billmayer, scheint die methodische Anlage der Vorschläge zweifelhaft, wenn er die Schüler*innen zuallererst mit dem Milieumodell von Gerhard Schulze geradezu belehren möchte. Andere schulbezogenen Anregungen bleiben unmotiviert skizzenhaft und vage und erwecken den Eindruck einer unliebsamen Pflichterfüllung, beispielsweise im ansonsten lesenswerten Beitrag von Regina Zachhalmel.

Es stellt sich also die Frage: An wen richtet sich die vorliegende Publikation – Wissenschaftler*innen in der universitären Lehre? Und wer profitiert von deren Lehre? Personen mit einer Hochschul-Zugangsberechtigung. Aber ist es nicht gerade aus einer diskriminierungskritischen Perspektive problematisch, wenn eine kunstpädagogische Fachpublikationen ihre theoretischen, geradezu idealistischen Erkenntnisse vor allem für das eigene, akademische Publikum aufbereitet? Und was ist mit Beispielen aus der Vermittlungsarbeit in und mit Museen oder Stiftungen?

Außerdem wundert es, dass in einer Publikation mit und von Bildungswissenschaftler*innen kein Verweis auf oder Beitrag aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie oder der pädagogischen Psychologie zu finden ist. Denn nicht nur aus einer sozialwissenschaftlichen oder philosophischen Begründung heraus werden Störungen bisheriger Denk-

Schemata als Voraussetzung von Bildung verstanden – der *kognitive Konflikt* als methodische Störung von Denkmustern ist in der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie entscheidend für Lernprozesse und gehört zum Grundlagenwissen von Lehramtsstudierenden.¹⁷ Die Diskussion dieser Perspektive hätte das vorliegende Sammelband gerade mit Blick auf eine zu kurz gekommene, methodische Umsetzung bereichern können: Inwiefern können Irritationen im Unterrichtsablauf bewusst eingesetzt oder gefördert werden? Welche Konsequenz hat dies für das Spannungsverhältnis aus Planung, Klassenführung, dem Formulieren von Aufgaben oder Verteilen von Vorlagen und der Offenheit für Unerwartetes? Und, bei allem Lob der Kontingenz, welche Rolle spielen ein verlässlicher Rahmen und die Möglichkeit zur Reflexion der Störung als integrativer Teil des Bildungsprozesses? Einzig der Beitrag von Heil/Hummrich, Blohm und Heidrich geben hier Impulse.

Fazit

Die Lektüre des vorliegenden Sammelbandes ist für all diejenigen empfehlenswert, die vor allem theoretische Begründungen für das eigene, kritische, kunstpädagogische Handeln suchen. Auch ist es interessant, ästhetische Bildungsprozesse aus der Perspektive verschiedener Disziplinen, von der Bildenden Kunst, der Konsumästhetik, Stadtgeographie oder den Medienwissenschaften in einem Band versammelt zu finden. Impulse für die eigene, vermittelnde Praxis können hin und wieder gefunden werden, sind aber nicht das Hauptanliegen der Publikation. Anschlussfähig ist das Band unbedingt – mehr noch, eine vertiefende Auseinandersetzung und Diskussion eines transformatorischen Bildungsverständnisses für die pädagogische und didaktische Praxis ästhetischer Bildungsprozesse wäre überaus wünschenswert.

¹⁷ Vgl. Imhof, Margarete: Psychologie für Lehramtsstudierende. Wiesbaden: Springer, 2016 oder Kunter, M., & Trautwein, O. Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh, 2013