

Art Education Research No. 16/2020

Silvia Henke, Wiktorja Furrer

Mikropädagogische Sprünge im Kontext ästhetischer Bildung

*Ästhetische Bildung ist ein grosses zivilisatorisches, erziehungswissenschaftliches und politisches Projekt, das in diesem Beitrag in mikropädagogischen Sprüngen für die Gegenwart erkundet werden soll. Der Begriff Mikropädagogik ist in der Kunstpädagogik bisher nicht konturiert worden. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist er als pädagogische Improvisation von Lehrenden, in Form von Übergängen und Interpunktionen zwischen pädagogischen Figuren, von Stefan Danner eingeführt worden (Danner 2001: 11). Warum die Pädagogik klein schreiben und im Plural? Zunächst, um den Akzent auf den Begriff der Bildung im fundamentalen Sinn zu legen, um zu fragen, wie sich durch ästhetische, didaktische und künstlerische Praktiken in konkreten Situationen im mikrologischen Sinn etwas bildet. Bildung, so die These, passiert durch Öffnungen. Das heisst, es ereignet sich etwas, freiwillig oder unfreiwillig, geplant oder ungeplant. Weil nicht klar ist, wann Bildung stattfindet, auch nicht wie und wo Öffnungen genau entstehen, kommt dem Sprunghaften eine ganz bestimmte Rolle zu, indem es Bildungsprozesse in andere Zeiten und Räume führt, weil es ohne klare Intention geschieht (vgl. Pazzini 2015: 16). Der Beitrag beleuchtet solche Sprünge in zwei unterschiedlichen kunstpädagogischen Situationen aus mikropädagogischer Perspektive. Einerseits institutionell im Kunstunterricht an der Hochschule (Master Fine Arts/Art Education), andererseits ausserschulisch in bestimmten Verfahrensmomenten von Workshops mit Künstler*innen. Mit der Aufmerksamkeit auf die Figur des Sprunges, in seiner dreifachen Konnotation als vitale Bewegung, Unterbrechung und Öffnung, soll der Ereignishaftigkeit und der Singularität einer Bildungssituation nachgelauscht werden. Die kunstpädagogische Forschungsfrage nach „sprunghafter“ Erkenntnispraxis als Moment ästhetischer Bildung (vgl. Mersch 2018: 26ff. und Kunz 2019: 24) wird dabei aus drei Perspektiven verfolgt: einmal aus der Perspektive der Dozentin, einmal aus jener der Workshopteilnehmer*in, dann aus der gemeinsamen Perspektive, die konkrete Praktiken mit kunsttheoretischen Fragen verbindet.*

Intro

„The possible, implying the becoming – the passage from one to the other takes place in the infra-thin.“ (Marcel Duchamp, Notes, 1945)

Bildung ist ein grosses zivilisatorisches, erziehungswissenschaftliches und politisches Projekt. Auch mikropädagogische Sprünge sind nicht klein. Trotzdem sollte man die Pädagogik klein schreiben und im Plural. Warum? Zunächst, um den Akzent auf

den Begriff der Bildung im fundamentalen Sinn zu legen, um zu fragen, wie sich durch ästhetische, didaktische und künstlerische Praktiken in Bildungssituationen in kleinen Facetten konkret etwas *bildet*. Bildung, so unsere These, passiert durch Öffnungen und feine Risse. Statt wie im Pädagogischen üblich von Schritten, sprechen wir von Sprüngen, um geplante und ungeplante Bewegungen aufzunehmen, die sich angesichts dieser Öffnungen ergeben. „Bildung, die man nicht intentional herbeiführen kann, wäre Grundlage für Sprünge aus der Vergangenheit hinaus in eine Gegenwart oder Zukunft, aber auch in gleichzeitig oder ehemals existierende Räume [...].“ (Pazzini 2015: 16) Mit der Figur des Sprungs wollen wir die Aufmerksamkeit auf dessen dreifache Konnotation als vitale Bewegung, als Unterbrechung sowie als Bedeutungssprung lenken. In dessen Zentrum steht die Ereignishaftigkeit und die Singularität einer Bildungssituation. Dabei möchten wir den Begriff der Mikropädagogik für die Kunstpädagogik hier weiter konturieren.¹ Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist er als pädagogische Improvisation von Lehrenden in Form von Übergängen und *Interpunktionen* von Stefan Danner eingeführt worden (Danner 2001: 11). Eine mikropädagogische Forschungsperspektive, die mit künstlerischen Medien, Gegenständen und Operationen zu tun hat, sucht nach Rissen und Brüchen als eigene ästhetische, ereignishafte und dem unmittelbaren Verstehen entgegenstehende Anteile einer Bildungssituation. Diese Situation kann schulisch oder ausserschulisch sein, sie kann aus der Perspektive der Lehrperson (wie im ersten Teil des Beitrags) oder aus der Perspektive Teilnehmer*in im Workshop mit einem Künstler erfolgen, wie hier im zweiten Teil des Beitrags skizziert. Die gemeinsame kunstpädagogische Forschungsfrage ist jene nach *sprunghaften* Momenten von ästhetischer Bildung (vgl. Mersch 2018: 26ff. und Kunz 2019: 24), mit welchen konkrete Praktiken in Relation treten zu kunsttheoretischen, rhetorischen und ästhetischen Fragen und von da aus stark gemacht werden können für die allgemeine und grosse Frage nach der spezifischen Qualität von Bildung.

¹ Im Rahmen einer Forschungsarbeit entwickelt W. Furrer den Begriff der *Mikropädagogik* in Anlehnung an das Konzept der *Mikropraxis*; vgl. Furrer/Dieterich (2017a), bes. S. 76 ff.; Elke Bippus: Adrian Pipers Funk Lessons. Eine Mikropraxis transformierender Affirmation. In: Lotte Everts u. a. (Hg.) (2015), *Kunst und Wirklichkeit heute. Affirmation, Kritik, Transformation*. Bielefeld, transkript, S. 201–221, S. 216 ff.; Silvia Henke und Wiktorja Furrer (2017a), *Mikropraxis ästhetischer Bildung in sieben Vignetten*, Luzern und dies. (2017b), *Ästhetische Bildung. Radical Pedagogies*, Luzern, beides abrufbar unter <https://snergia-pat.ch/texte/> [Juli 2019].

1. Metapher und Gedankensprung

Die kunstpädagogische Forschung hat in der ästhetischen Bildung ein wichtiges Feld erkannt, das in der Vergangenheit von Schil-

ler über Baumgarten zu Brecht das Ästhetische mit dem Didaktischen verbunden hat. Gropius, Rancière, Mersch, Boehm und Pazini unter anderen haben im 20. und 21. Jahrhundert daraus vertiefende erkenntniskritische Fragen für die Lehre und Vermittlung von Kunst gewonnen. Vor diesem Hintergrund kreisen viele Arbeiten der jüngeren Kunstpädagogik um den Status des *epistemischen* Wertes des Ästhetischen: Wie kann aus und mit Kunst gelehrt und gelernt werden, wenn ihre Verfahren im Wesentlichen visuell, materiell, räumlich und nicht-begrifflich sind? Was heisst es für die Lehrbarkeit der Mittel, wenn sie zwar präzise, aber als ästhetisches Erfahrungsangebot nicht im Sinne eines intentionalen Ergebnisses eingesetzt werden?

Um die Figur des Sprungs als mikropädagogische Erkenntnisweise im oben genannten Sinn einzuführen, soll hier zunächst eine Mikropraxis in den Blick genommen werden, die aus Kunst und Didaktik gleichermaßen bekannt ist: das Zeigen von jeweils zwei Bildern im Unterricht und die methodische Möglichkeit ihres Vergleichs, wenn mit den Augen vom einen zum anderen Bild 'gesprungen' wird. Diese vergleichende Aktivität führt zwangsläufig zum paradigmatischen Sprungtropus der Rhetorik: der Metapher und ihrer Eigenschaft eines „verkürzten Vergleichs“ (vgl. Groddeck 1995: 249ff.). Sie schliesst an die Möglichkeit eines *erkenntniskritischen Denkens* des Bildes an, die jüngst von Ruth Kunz präzise von da Vinci, Baumgarten und Boehm abgeleitet wurde. Beim Denken in Bildern geht es, nach Kunz, sowohl aus künstlerischer wie aus kunstpädagogischer Sicht um den grundsätzlichen Unterschied zwischen analogen und diskursiven Wissensangeboten und um den Umgang mit dem Begriffslosen (Kunz 2019: 24, Henke 2014: 15 und passim). Bezug nehmend auf diesen grundsätzlichen Unterschied, der gerade im Theorieunterricht innerhalb der Design- und Kunstausbildung sowohl erschwerend als auch belebend auftaucht, soll hier in Bezug auf den Sprung *die Metapher* erörtert werden, die das Begriffslose mit dem Anschaulichen verbindet. In dieser Eigenschaft gilt sie der antiken Rhetorik nicht nur als „Königin der Tropen“, das heisst der uneigentlichen Rede (vgl. Groddeck 1995: 252). Sie kann darüber hinaus im Visuellen als ästhetisches Paradigma der Verbindung von Bild und Sprache gelten; Romantiker sahen sie gar als Einfallstor der „Einbildungskraft“ und damit als bildschöpferische Kraft schlechthin. „Sie [die Einbildungskraft] hat, am Anfang der Welt, die Analogie und die Metapher geschaffen.“ (Baudelaire 1957/1989: 141). Mit der ihr

innewohnenden Kraft des *Bedeutungssprungs* im Analogen schafft sie die Verbindung zweier semantischer Bereiche, was eine grundsätzlich *verlebendigende* Wirkung hat, innerhalb eines Text- oder Bildsyntagmas. Der Metapherntheoretiker Paul Ricoeur spricht deshalb auch von der „*métaphore vive*“ (Ricoeur 1975). Davon kann die pädagogische Situation profitieren – zum Beispiel durch die produktive Unruhe, wenn diskursiv und zugleich visuell zwischen zwei Bildern hin und her gesprungen wird. Denn die Haupteigenschaft der Metapher ist, dass sie Ähnlichkeit und Fremdheit zugleich produziert, dass sie uns etwas ‘verstehen’ lässt, das im logischen Sinn nicht verständlich ist. Und dies unabhängig davon, ob es ein *Ausgangsbild* gibt, wie im ersten Bildbeispiel, oder nicht, wie im zweiten Beispiel: Wir sehen Vögel auf Drähten in der Installation, obschon es keine sind (Abb. 3). Sie springen in unserem optischen Bewusstsein herbei, obschon sie sitzen. Dieser Sprung passiert unabhängig von der Frage der Schulrhetorik, ob die Metapher ein gekürzter Vergleich sei, denn das Bewusstsein springt auch im Vergleich. Vergleichen wir Blitz und Börsenkurve, ändert das nichts an der elementaren Unruhe, die aus dem Zusammenschluss der beiden Bildbereiche resultiert und die ins Zentrum des nicht-begrifflichen Denkens führt.



Abb. 1 und 2: (Unterrichtsmaterial S. Henke zur Metapher, aus: *Die Welt* 03.10.2014 und *Der Spiegel* 15.05.2012).



Abb. 3: Peter Wüthrich, *Die Wahrheit über meine Freunde* (2005). Bücher auf T-Balken, Masse variabel; Installationsansicht im OK Offenes Kulturhaus Linz.

Der *Vergleich*, so liesse sich zuspitzen, trägt die ästhetische Kraft des Sprungs in sich und führt über die Metapher als Einfallstor zum *analogen*, nicht-identischen Denken zwischen Wahrnehmen, Zeigen und Denken und damit zur Frage eines ästhetischen Verstehens, das im Sinne von Bildung das Nicht-Begriffliche und Nicht-Synthetisierbare eines »Unfugs« inkorporiert (vgl. Henke, Mersch et al. 2019: 12ff.). Kann somit aus der Feststellung oder Erfahrung morphologischer Ähnlichkeiten der visuellen Sprache der Begriff des Verstehens exponiert und zugleich problematisiert werden?² Die Metapher, indem sie als Sprungbrett für die Wahrnehmung von Nicht-Identischem und Ungefügtem dient, führt gleichzeitig auch zur Erkenntnis des Gefügten und Ähnlichen. Das ist ihr Privileg, das sie zur Statthalterin von ästhetischem Wissen macht. Zwar führt das erste Bildbeispiel (Abb. 1 und 2) zunächst zu einem *diskursiven* Wissen, nämlich zum Zusammenhang zwischen einem Blitzgewitter über der Akropolis und einem Börsenbroker, der unter den Fieberkurven der Aktienkurse körperlich geschüttelt wird. Das heisst, es gibt ein *tertium comparationis*, das die möglichen Bedeutungen vervielfacht: Griechenland und sein finanzieller Ruin, der die EU zu sprengen drohte, sind das Verbindungsglied zum Wissen, das in der metaphorischen Verknüpfung steckt. Gleichzeitig sehen wir den 'Unfug' des Vergleichs und können sagen: Wir müssen immer dort klug werden, wo der Vergleich hinkt. Ein Buch singt und fliegt nicht, aber die metaphorische Fügung erinnert an sein geflügeltes Wesen.

² Für diese Frage, die ein Zurückkommen auf die hermeneutische Qualität des Verstehens nach sich zieht, empfiehlt sich noch immer der ausgezeichnete Artikel „Der Vorgang des Verstehens“ von Klaus Weimar, in: Wolfgang Binder (1972), *Literatur als Denkschule*. Zürich, Artemis, S. 181–199.

2. Anschaulichkeit oder: Beim Essen kann der Sinn der Blutwurst nicht reissen

Die Darlegung der folgenden Lehrsequenz stammt aus dem Unterricht im Master Fine Arts/Art Education an der Hochschule Luzern Design & Kunst. Der Titel des Moduls im März 2019 lautete *Figuren und Sprünge des Lehrens. Erforschen, was ‚Schule‘ im Innersten zusammenhält*. Die Aufmerksamkeit liegt a) auf Didaktiken des Ästhetischen als Voraussetzung für (Kunst-)Unterricht und b) auf der Rolle lernenden der Lehrperson, parallel zur ihrer Vorbereitung erster eigener Schulpraktika (Sekundarstufe 2/Gymnasium). Die vorhergehende Einführung dazu über das Begriffsfeld *Ästhetische Bildung* und zur Herausarbeitung eines ästhetisch, pädagogisch und auch politisch widerständigen Bildungsbegriffs wird in diesem Beitrag übersprungen.³ Ins Zentrum wird aus dem Modul eine Sequenz mit vier Filmszenen gestellt, in welchen metaphorische Sprünge eine zentrale Rolle im Unterricht übernehmen. Die Aufgabe lautete: Zwei Gruppen haben je zwei Filmszenen, die in Klassenzimmern spielen, zu vergleichen. Um die Rolle der Lehrperson darin historisch, didaktisch und ästhetisch zu konturieren, stammten die Filmbeispiele aus unterschiedlichen historischen Räumen: *Die Feuerzangenbowle* (Helmut Weiss 1944) und *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* (Alfonso Cuarón 2004) für die erste Gruppe; für die zweite *Jonas, der im Jahr 2000 25 Jahre alt sein wird* (Alain Tanner 1976) und *Die Klasse* (Laurent Cantet 2008).

³ Vgl. dazu: <https://sine.rgia-pat.ch/hslu-luzern/#page-26> [19.08.2019].

Angeleitet durch einen Fragenkatalog wurde die erste Gruppe (am Beispiel der Geografiestunde in „Die Feuerzangenbowle“), nebst der Bedeutung der Autorität der Lehrperson, vor allem auf die sprunghafte *Verschiebung des Wissens* durch einen Schüler-Trick aufmerksam. Nicht die Völkerwanderung als reproduzierbarer Stoff wird dabei thematisiert, sondern die Beziehung zwischen Lehrer, aufmüpfigem Schüler und dem ‚Mittel‘ des Zeigens: Denn die subversive ‚Ver-Wendung‘ des Taschenspiegels als Zeigestab steht hier für eine sprunghafte Form der Wissens-Ereignung, in welcher die Augen einem Spiegelreflex folgen können, der einen Weg zeichnend über die Karte hüpfte. Im anderen Filmbeispiel zu Harry Potter in der Zauberschule von Hogwarts waren die Grenzen der Einbildungskraft im lernenden *Üben der Boggart-Lektion* von Professor Lupin Gegenstand von Diskussion und Erkenntnis. Wo

die Angst zu gross ist (wie bei Harry Potter vor den Dementoren), versagt die produktive Einbildungskraft, welche in der Lektion geübt wird. Nicht alle Ängste können externalisiert und dargestellt werden. Diese aus den Filmen gewonnenen Einsichten musste die Studiengruppe weiter diskutieren und mit eigenen Fragen an ihre Rolle als Lehrperson vertiefen.

Die zweite Gruppe blieb, angeleitet durch die Frage nach der didaktisch-ästhetischen Qualität der „Blutwurst“ in der Geschichtslektion bei Alain Tanner, an diesem Beispiel hängen. Der Film, zu dem John Berger das Drehbuch schrieb, enthält in der Mitte eine Szene, die die Frage der Bildung, der Zukunft und der Bedeutung von Geschichtsunterricht auf so skandallöse Weise verbindet, dass sie unvergesslich wirkt – zumindest für das Kinopublikum. Für die kritische Analyse in diesem Modul sollten Studierende die Fragen behandeln, worin der metaphorische Sprung bestehe und ob das, was wir sehen, ‚guter‘ Unterricht sei. Davor fand ein kurzes Gespräch über ihre Vorstellung von gutem Unterricht mit den folgenden Antworten statt:⁴

- Er soll lebendig sein.
- Er soll interaktiv sein.
- Die Lehrperson soll motivieren.

Die Szene spielt sich in groben Zügen folgendermassen ab: M. wird als neuer Lehrer vorgestellt. Wie alle acht Figuren des Films verhandelt er die Frage, welche Utopien der 68er-Generation heute noch präsent sind. Wir sehen also die Magie des Anfangs, die jeder ersten Lektion innewohnt, weil es noch nicht um Routine geht (wie bei Cantet), sondern um Erwartungen. Wir sind mitten in einem offenen Szenarium für mikropädagogische Beobachtungen, da jedes Detail zählt. Wie ein Zauberer öffnet Lehrer M. seinen Koffer, dem eine lange Blutwurst entspringt; grosses Gelächter in der Klasse. Nachdem geklärt ist, woraus eine Blutwurst gemacht ist, und ein Schüler sie mit dem Fleischbeil zum Takt eines Metronoms hacken darf, ist ihre Materialität als Gegen-Stand exponiert. Und dann erfolgt der eigentliche Sprung: Lehrer M. nimmt die Wurst in die Hand, lässt sie gleiten und glitschen und verwandelt sie *ohne weitere Herleitung* durch seine Rede in eine Metapher der Geschichte nach dem dialektischen Geschichtsbegriff von Hegel. Das marxistische Geschichtsbild wird dabei nicht didaktisch seziiert und implementiert, sondern als Sermon über die Klasse verteilt, synchron zur haptischen Bearbeitung der Blutwurst durch den Lehrer. Zentral in der monotonen Rede von

⁴ Auf die Frage, ob etwas gelernt/verstanden werden solle, reagieren sie unterschiedlich. Einerseits ja (aber, es kommt darauf an, ob die Sache die Schüler*innen etwas angeht), andererseits sprechen viele jetzt schon davon, dass die Lehrer*innen-Erfahrung wichtiger sei als der Lehrstoff.

Lehrer M. ist der Begriff der Zeit, für welche er die Blutwurst zur Metapher erklärt: Es käme darauf an, wo man sie zerschneidet, in welchen Falten und Abschnitten man Geschichte denkt. Ausserdem sei es natürlich gut, die Blutwurst zu essen; wieder Lachen in der Klasse.

Die Szene konnte weder im Modul noch kann sie hier in all ihren dramaturgischen, didaktischen und ästhetischen Implikationen analysiert werden; in ihrer Komplexität ist sie kaum auszuschöpfen. In unserem Kontext nach dem Potential mikropädagogischer Sprünge im Lernprozess ist sie deshalb erhellend, weil sie von der Bildung am Bild zur Bildung am Gegenstand führt. Bereits der Einsatz eines *Gegenstands* beinhaltet einen Sprung, der die Qualität eines Schocks haben kann, und bestätigt, was bei Benjamin zu lesen ist: dass sich Erkenntnis durch eine Assoziationskette ereignet, die durch einen Riss („Chock“) ausgelöst wird (Benjamin 1991: 385). Da der Gegenstand das ist, was dem Diskurs durch seine Materialität entgegensteht, wird sein Einsatz als Metapher für den Begriff der Geschichte zum Prüfstein. Denn Erkenntnisse, die mit und am Gegenstand gewonnen werden, implizieren immer einen Gedankensprung.⁵ Damit findet ein Teil der sprunghaft gewonnenen Erkenntnis immer auch im nichtsprachlichen und nichtbegrifflichen Raum statt. Die Kernfrage lautet nun: Welches Wissen ereignet sich durch diesen Sprung zwischen dem Begrifflichen und dem Nicht-Begrifflichen, zwischen dem Diskursiven und dem Analogen dieser Lehrperformance – für die Klasse, das Filmpublikum und die Klasse im Film?

⁵ Was hier auch auf Hegels Überlegungen zum Gegenstand, der dem Begrifflichen grundsätzlich widersteht, zurückgeführt werden kann. Vgl. Hegel, G.W.F. (1988): *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg, Felix Meiner, S. 79–92.

Diese Frage wurde ins Zentrum des Lehrgesprächs gestellt. Die drei wichtigsten Antworten und Gesprächspunkte waren:

- Wir verstehen den Lehrer M. kaum; die Tonspur ist schwach und wird schwächer. Ist das gewollt? Zum Teil. Es ist zum einen der Technik und der Fremdsprache geschuldet. Dann aber spricht Lehrer M. die dialektisch-marxistische, anti-kolonialistische Betrachtung der Zeit auch über die Köpfe der neuen Schüler*innen hinweg: Sie hängen an seinem Bild und am Bild der Blutwurst. Das ist Regie.
- Wollte Tanner also nicht gelingenden Unterricht zeigen? Wollte er zeigen, dass die jungen Schüler*innen der 1970er Jahre nicht erreichbar sind für das marxistische Geschichtsbild? Antwort und Frage dazu: Wer aus dem Modul heute kennt dieses dialektische Geschichtsbild? Niemand. Was also wird uns von der Szene bleiben? – Die Blutwurst. Ist das richtig

und gewollt so? Nur wenn man beide Seiten der Metapher mit einem *tertium comparationis* wieder verbinden kann, in einer Art Rückwärtssprung. Das Material der Blutwurst, Innelei, Fett und Blut, der Schweinedarm ist unendlich; die Geschichte ist unendlich. Nur die Schulstunde und jedes Stück, das wir uns von der Wurst abschneiden, sind endlich. Unsere Lebenszeit ist endlich.

- In Bezug auf die vitale Wirkung durch den Einsatz der Metapher geschieht etwas Interessantes beim und im Film: Wir hängen am Bild und verlieren den Faden der Rede. Die Kamera zeichnet dies genauso auf, indem sie langsam über die Gesichter der Schüler*innen fährt. Zwischen Neugier, Staunen, Skepsis und Wegdämmern werden wir nach der anfänglichen Belustigung auch Zeugen eines *Verlustes*: Hier gehen viele Einzelheiten unter. Darf das im Unterricht sein? Wie ist dieser Verlust zu werten? Ist er Teil des Lernprozesses, das natürliche Pendant zur Lust an der Blutwurst? Zum metaphorischen Verstehen, ob über das Bild oder den Gegenstand, gehört ein Sinn-Riss, der nicht sofort reparabel ist durch sinnvolle Ergänzungen. Hier zeigt sich die Notwendigkeit des Nachträglichen, das eigenen vertiefenden Lektüren als *Aufgabe* zukommt. Man wird auf die Szene zurückkommen müssen.

3. Das Eigene und das Gemeinsame: Paweł Althamers *OWOW*

Im Spätsommer 2018 hat der polnische Künstler Paweł Althamer, bekannt für partizipative und soziale Kunstprojekte, seinen Arbeitsplatz an den Münsterhof in Zürich verlegt.⁶ Auf dem stark frequentierten Münsterplatz liess Paweł Althamer zwei kleine Holzhäuschen aufstellen.⁷ Vier Wochen lang arbeitete er hier gemeinsam mit von ihm eingeladenen Künstlerkolleg*innen und Freund*innen, Zürcher*innen, Tourist*innen und zufälligen Passant*innen. Der Münsterhof füllte sich in dieser Zeit mit Bildern und Zeichnungen, kleinen Tonskulpturen, einer Installation aus Strassenfundstücken und einem ephemeren Mandala aus Sägemehl. Zwei grosse Baumstämme, die das Vordach eines Atelierhäuschens stützen, verwandelten sich in kunstvoll geschnitzte

⁶ Die AG *Kunst im öffentlichen Raum* lud Paweł Althamer im Rahmen des Studienauftrags *Kunst für den Münsterhof* ein.

⁷ Das Atelierprojekt wurde von den Basler Architekten Piotr Brzoza und Daniel Kiss, XM Architekten, entworfen und realisiert, online unter: <http://xm-architekten.ch> [19.08.2019].

Skulpturen, an denen Althamer und andere tagelang arbeiteten. Das temporäre Atelierprojekt trug den Titel *OWOW – Obszar własny, Obszar wspólny (eigener Bereich, gemeinsamer Bereich)*. Seinen Ursprung hat es in der gleichnamigen akademischen Übung, die von Grzegorz Kowalski, Althamers Professor, an der Warschauer Kunstakademie entwickelt wurde.⁸

⁸ Grzegorz Kowalski unterrichtet bis heute als Professor an der Kunstakademie Warschau und prägte viele polnische Künstler*innen der kritischen Kunst. Kowalski war selbst Student von Oskar Hansen, von 1959 bis 1965 dessen Assistent, und übernahm 1985 das Studio des Bildhauers Jerzy Jarnuszkiewicz, dessen Assistent er bereits von 1968 bis 1980 war. Die pädagogische Tradition der Hansenschen *Open Form* wurde von Grzegorz Kowalski weitergeführt und neugestaltet. Kowalskis *Didaktik der Partnerschaft* besteht aus Übungen, ...

⁹ Weiterführend dazu: Kowalski/Sienkiewicz 2016; dies. 2012; Kowalski 2011; Sienkiewicz 2007.

In der Übung verhandelten die Studierenden nonverbal, mit Gesten, Formen, Farben, Rhythmus und Körper, was gemeinsam und was eigen ist. Im gemeinsamen künstlerischen Handeln ging es darum, ad hoc eine Sprache zu (er)finden, die der Situation und individuellen Assoziationen angemessen ist (Szejnach 2005: 505). Diese und weitere Übungen bildeten Kowalskis *Didaktik der Partnerschaft*, die darauf zielte, die studentischen Begehren und Bedürfnisse, individuelle Eigenschaften und die Subjektivität der Position zu stärken und mithilfe der eigenen Körperlichkeit zu kommunizieren.⁹ Wie prägend diese kollektiven Erfahrungen aus dem Kunststudium für Althamer sind, zeigt sich in der Inszenierung auf dem Münsterplatz, zu der Grzegorz Kowalski auch eingeladen war. Althamer wiederholt das Experiment *OWOW*, doch ändert er die pädagogischen Voraussetzungen, indem er die Übung aus dem geschützten Raum von Kowalskis Atelier, der berühmten *Kowalnia*, auf einem öffentlichen Platz ohne akademischen Kontext austrägt. Macht, Autorität und Autorschaft sind in Althamers Atelier nicht personengebunden, die Vermittlungsbahnen nicht vorgezeichnet und die Lerninhalte unklar. Althamer entwirft eine eigene subtile, didaktische Struktur. Sie ergibt sich aus der Anordnung und im Zusammenspiel der offenen Atelierräume, dem Umgang mit Zeit, dem langsamen und beharrlichen Arbeiten, der Fülle an Material und der Präsenz von Freunden, die als dezente Helfer fungieren. Der kunstgeschichtliche Topos des Ateliers als Übungsraum praktischen Wissens, als Salon für Diskurse über Kunst und Ort der Selbstinszenierung wird erweitert (vgl. dazu weiterführend Kunz 2019: 16). Das Atelier dient nun dazu, die Frage nach dem Eigenen und dem Gemeinsamen auszuloten, ohne dass deren Bedeutungen zuvor bestimmt worden sind. Dies geschieht über affektive und ästhetische Modi im gemeinsamen Bildhauen, Zeichnen, Malen mithilfe einer *visuellen Sprache*, die für das künstlerische Handeln auf dem Münsterhof bestimmend wurde. Sie entfalten damit den Grundsatz der Warschauer kunstpädagogischen Schule um Grzegorz Kowalski, seinen Vorgänger und Begründer der *Open Form*, Oskar Hansen, weitere Professoren wie

Jerzy Jarnuszkiewicz und Wiktor Gutt. Der Akzent liegt nicht auf der Kunst, sondern auf dem Erlernen einer visuellen Sprache, die eine Chiffre ist für ein nicht-begriffliches und nicht-sprachliches Denken, für ein „ästhetisches Wissen“ (vgl. Henke, Mersch et al. 2019: 12ff.). Was also spricht? Die Frage nach Erkenntnismomenten und einem als Ereignis wahrnehmbaren Wissenserwerb gehört zur Wirkungsweise des Mikropädagogischen in *OWOW*. Es sind die ästhetisch-epistemischen und affektiven Modalitäten des offenen Ateliers und das Konzept der *visuellen Sprache*, der didaktischen Struktur und der affektiven Infra-Struktur, die hierfür klärend sind.

5. Visuelle Sprache

Der eine umrundet mit Pinselbahnen die bereits bestehende Zeichnung (Ist das ein Tierkörper? Oder doch eine menschliche Gestalt?) und hebt sie so vom Hintergrund ab. Der andere verwandelt den entstandenen Farbkomplex in eine abstrakte Form mithilfe nivelierender Linien. Plötzlich kippt Tusche über das Blatt. Wenn Paweł Althamer und Artur Żmijewski¹⁰ zusammen über einem Papier sitzen und gemeinsam malen, zeigt sich nicht nur das künstlerische Talent der beiden Künstler. Es offenbart sich vielmehr eine visuelle Schlagfertigkeit, eine erkennbare Form ästhetischer Reflexivität. So wie sich „Gedanken im Sprechen verfestigen“, verdichten sich hier im Malprozess Pinselbewegungen zu Denkbildern. Zwischen den beiden Künstlern entspannt sich eine visuelle Improvisation: ein Hin und Her aus Reaktionen, ein immerwährendes Spiel von Bewegungen – und Sprüngen. Die bereits von Oskar Hansen, Jerzy Jarnuszkiewicz und Grzegorz Kowalski gelehrte visuelle Sprache entpuppt sich nicht nur als künstlerische Fertigkeit, sondern als intersubjektives Kommunikationsmedium. Formalästhetisch treffen die Künstler Aussagen zur Komposition und erkunden die Farbtextur, während sie womöglich gerade Metaphysisches verhandeln. Nur kann man das weder mit Gewissheit sagen noch in einer Wiederholungsreihe verifizieren. Das, was sich hier bildet, ist von nicht-propositionaler Qualität. Beide sprechen in einer Sprache die niemand beherrscht, denn sie ist entgegen einer semantischen Logik absolut bedeutungslos. Ein Gemeinsames, das die jeweils eigenen Erkenntnisbereiche der Künstler wie auch das Rechteck des Blattes übersteigt, *bildet* sich: Wenn Farbe sich unkontrolliert

¹⁰ Der polnische Künstler Artur Żmijewski führte zur selben Zeit den Workshop *How To Teach Art* mit Doktorandinnen des von swissuniversities geförderten Programms *Epistemologien ästhetischer Praktiken* an der Zürcher Hochschule der Künste durch, mit anschließender Ausstellung in der Kunsthalle Zürich im Rahmen von *100 ways of thinking. Referenz?*

ihren Weg über das Papier bahnt oder wenn schweigend entschieden wird, dass das Bild fertig sei, springt etwas auf. Dann wird ein Wissen weder konzeptuell produziert noch sprachlich vermittelt. Es ereignet sich und kommt unwiederholbar in seiner Qualität und Intensität aufs Papier. Insofern ist das Gemeinsame keine Summe von Elementen, sondern ein neu hervorgebrachtes Eigenes.

6. Erkenntnissprung und affektive Infrastruktur

Können alle mitreden, oder nur die, die diese visuelle Sprache verstehen oder kennen? Braucht es ein visuelles Grundvokabular, das es zu beherrschen gilt? Wie eigentümlich, aber auch mit eigenen Projektionen behaftet diese „Sprache“ sein kann, erfährt, wer als Teilnehmer*in selbst im Atelier an einem Tisch sitzt, mit feuchten Tonklumpen in der Hand, Fabelwesen formend. Das Kneten mit den anderen, die um den Tisch versammelt waren, hatte etwas Lustvolles an sich, was auch damit zusammenhing, dass die freundschaftliche Stimmung im Atelier nicht durch Anweisungen, Beurteilung oder Kommentare gestört wurde. Das Unerwartete war die eigene Freude am Gestalten, diese besondere körperliche Erfahrung, einem formlosen Klumpen durch Kneten, Rollen und Drücken, erst allmählich, aber dann doch erkennbar, Gestalt zu verleihen. Die Wahrnehmung verfeinerte sich, die Kühle und Glätte des Materials gab den Händen Auskunft über seine Beschaffenheit. Im Machen selbst eignet man sich Wissen über sein Tun an: Ein *stilles Wissen*¹¹, welches zu formulieren wahrscheinlich schwerfallen würde. Sobald jedoch die Aufmerksamkeit nachliess, nahm ein analytischer Zugang überhand und es wurde möglich, sich zu fragen, welche Erkenntnisse sich hier eigentlich neben der haptischen Erfahrung einstellen. Denn immerhin versprach das Kneten ein transformatives oder emanzipatorisches Potenzial und damit eine eigene visuelle Sprache zu entfalten. Jedoch blieb diese Erwartung unerfüllt. Die Enttäuschung der (grossen) Erwartung und die Anerkennung der (kleinen) ästhetischen Erfahrung bildete so den eigentlichen Erkenntnissprung, indem sie die Zuschreibung und Erwartung als solche überhaupt entlarvten. Dennoch gehört genau die Erwartung dazu, ebenso wie die Fantasien und Projektionen auf die jeweils *andere Seite* des pädagogischen Settings. Insofern bilden Erwartungen, Vorannahmen und Projektionen eine affektive Infra-Struktur der pädagogischen Situation, ob

¹¹ Der Begriff des impliziten Wissens (tacit knowing) geht auf Michael Polanyi zurück und ist umstritten (vgl. Henke/Mersch/Strässle/van der Meulen/Wiesel 2019); dennoch umschreibt er ein Handlungswissen und damit den Umstand, etwas zu können, ohne es erklären zu können.

in formalisierten Bildungssituationen, artist run schools, Workshops oder in kollaborativen Formaten (vgl. Furrer/Dieterich 2017: 80 und Furrer 2019: 76). Zu dieser Infra-Struktur gehören auch kleine Gesten der Sorge – etwa, dass jemand die Pinsel auswäscht und Papier holt – oder der respektvolle Umgang miteinander. All das trug zur Mikropädagogik des Ateliers bei – einer Pädagogik eigener Qualität, die nicht intentional und kalkulierbar einsetzbar, aber wirksam in ihren Effekten ist.¹² Was also leisten Mikropädagogiken?

7. Fazit oder: Ein Platz zum Springen

Mikropädagogiken werden hier in ihrer Qualität des Sprunghaften elementar für offene, das heisst nicht schrittweise und didaktisch kalkulierbare, Erkenntnisprozesse beschrieben. Ihre Qualität, ohne Her- und Ableitung aufzutreten, befähigt sie zu Verbindungen zwischen dem Ästhetischen und dem Didaktischen, dem Anschaulichen und dem Begrifflichen, zwischen Bild und Text, zwischen Gegenstand und Idee. Insofern sind sie die jeweils widerständigen und ereignishaften Anteile einer künstlerisch-pädagogischen Praxis und eines Lehr- und Lernprozesses. Das Performative der Lehre, wie es Tanners Filmszene vorführt und wie es im offenen Atelier *OWOW* stattfindet, entspringt dabei nicht einem eigenständigen oder ausformulierten pädagogischen Vokabular. Weder die Metapher noch das ästhetisch-performative Ereignis können anstelle von Wissen gesetzt werden, sonst bliebe kein Platz zum Springen. Im Gegenteil geht es genau um den Sinn-Riss und den Verlust von Wissen als Voraussetzung für das Begehren nach Bildung. Das Eigene und das Gemeinsame sind dabei als Matrix für Mikropädagogiken und deren affektive Infra-Strukturen zu werten: Affektive Infra-Strukturen beschreiben den affektiven, mikroperzeptiven Unterstrom kollektiver Prozesse, ob im Klassenraum oder im Atelier. Sie äussern sich als Projektionen und Fantasien, bilden sich aus Ängsten und Hemmungen, Lust und Unlust. Man bemerkt sie erst, wenn sie in Konflikt oder Lachen, in Enttäuschung oder Verblüffung wörtlich ausbrechen oder sich als Erkenntnis oder Witz entladen. In ihrer affektiven Sprunghaftigkeit sind sie schwerer festzumachen als didaktische Strukturen, doch sind sie nicht weniger konstitutiv für das sich Bildende. Damit bedeutet kunstpädagogisches Forschen, sich vorzutasten in den

¹² Ähnlich argumentiert Brian Massumi, wenn er in Bezug auf Deleuze und Guattari Mikro-perzeption nicht als klein, sondern von eigener Qualität beschreibt und den Fokus auf die unbewussten Wahrnehmungsprozesse lenkt (Massumi/McKim 2008: 4).

Raum des „kaum Wahrnehmbaren, das in jenen Räumen oder Zuständen eines Dazwischen nistet“ (Duchamp nach Feldhoff 2019).

Literatur

Baudelaire, Charles: Der Salon 1859. Briefe an den Herrn Direktor der ‚Revue Française‘ [1859], in: Ders., Werke und Briefe in acht Bänden, hg. v. Friedhelm Kemp, München/Wien, Hanser, 1975, Bd. 5, S. 127–258, S. 141.

Benjamin, Walter (1931/1991): Kleine Geschichte der Photographie. In: Walter Benjamin, Gesammelte Schriften Bd. II.1, hg. v. Rolf Tiedemann und Helmut Schweppenhäuser. Frankfurt/M., Suhrkamp, S. 368-385.

Bippus, Elke (2015): Adrian Pipers Funk Lessons. Eine Mikropraxis transformierender Affirmation. In: Everts, Lotte u.a. (Hg.), Kunst und Wirklichkeit heute. Affirmation, Kritik, Transformation. Bielefeld, transcript, S. 201-221.

Danner, Stefan (2001): Erziehung als reflektierte Improvisation. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag.

Duchamp; Marcel, zit in: Feldhoff, Silke (2019): Inframince – ein Konzept, eine Fantasie, ein Ort der Kunst? Über die neueren Raumzeichnungen von Harriet Groß. http://www.harrietgross.com/?page_id=292 [09.08.2019].

Furrer, Wiktorina/Dieterich Sebastian (2017): Micropracticing the Local, Localizing Micropractice. In: Greenfield, Luisa et. al. (Hg.) (2018): Artistic Research. Being There. Explorations Into the Local, Kopenhagen, Nordic Summer University Press, S. 75-87.

Furrer, Wiktorina/Henke Silvia (2017a): Mikropraxis ästhetischer Bildung in sieben Vignetten, <https://sinergia-pat.ch/texte/> [09.08 2019].

Dies. (2017b): Ästhetische Bildung. Radical Pedagogies, <https://sinergia-pat.ch/texte/> [09.08 2019].

Furrer, Wiktorina (2019): Micro-pedagogies. How To Teach Art. In: Brückle Wolfgang/Gebhard Fink, Sabine (Hg.), Artistic Art Education, Nummer 9. Luzern: Hochschule Luzern Design & Kunst, S. 70-76.

Groddeck, Wolfram (1990): Reden über Rhetorik. Zu einer Stilistik des Lesens. Basel/Frankfurt a.M., Stroemfeld.

Hegel, G.W.F (1988): *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg, Felix Meiner.

Henke, Silvia (2014): *Was heisst künstlerisches Denken?* Hamburg, *Kunstpädagogische Positionen* 33.

Dies. (2019): *Teaching Pieces. On the potential of Asthetic Education*. In: Brückle Wolfgang/Gebhard Fink, Sabine (Hg.), *Artistic Art Education*, Nummer 9. Luzern: Hochschule Luzern Design & Kunst, S. 86-90.

Henke, Silvia/Mersch, Dieter/Strässle, Thomas/van der Meulen, Nicolaj/Wiesel, Jörg (2019): *Manifest der Künstlerischen Forschung. Eine Verteidigung gegen ihre Verfechter*, Zürich/Berlin, diaphanes (im Druck).

Kowalski, Grzegorz (Hg.) (2011): *The Change of Medium. Kowalski's Atelier*. Jelenia Gora.

Kowalski, Grzegorz/Sienkiewicz, Karol (Hg.) (2012): *Two Studios. Kowalski – Gutt*. Warschau.

Ders. (Hg.) (2016): *Kowalnia. 1985-2005*. Katowice, Wydawnictwo ASP Katowice.

Kunz, Ruth (2019): *Zwischen Wissenschaft und Philosophie. Wie entwickelt sich eine forschende Haltung in der Kunst?* In: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hg.), *Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik*. München, kopaed, S. 12-33.

Massumi, Brian/Mc Kim, Joel (2009): *Of Microperception and Micropolitics. An Interview with Brian Massumi*, 15 August 2008. In: *Micropolitics: Exploring Ethico-Aesthetics. Inflexions: A Journal for Research-Creation*. Online unter: http://www.senselab.ca/inflexions/volume_3/node_i3/PDF/Massumi%20Of%20Micropolitics.pdf[09.08.2019].

Mersch, Dieter (2018): *Sprünge. Dichtung als Theorie-Praxis*. In: *Allmende. Zeitschrift für Literatur*. Karlsruhe, S. 24-35.

Pazzini, Karl-Josef (2015): *Bildung vor Bildern. Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Bielefeld, transcript.

Sienkiewicz, Karol (Hg.) (2007): *Warianty. Pracownia Kowalskiego 2006/2007*, Warschau.

Szejnach, Paweł (2016): *On Kowalnia Workshop to the rest of the world*. In: Kowalski, Grzegorz/Sienkiewicz, Karol (Hg.), *Kowalnia 1985-2015*. Katowice, Wydawnictwo ASP, S. 505-527.

Weimar, Klaus (1972): *Der Vorgang des Verstehens*. In: Wolfgang Binder (1972), *Literatur als Denkschule*. Zürich, Artemis, S. 181-199.

CV

Silvia Henke Leitung Abteilung Theorie, Dozentin für Kulturtheorie an der Hochschule Luzern (HSLU), Design & Kunst; freie Publizistin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kunst und Religion, Kultur- und Bildtheorien, transkulturelle Kunstpädagogik, ästhetische Bildung (im Rahmen des Sinergia Forschungsprojektes *Praktiken ästhetischen Denkens*, 2017-2021).

Wiktorija Furrer seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Silvia Henke an der Hochschule Luzern (HSLU) im Rahmen des Sinergia Forschungsprojektes *Praktiken ästhetischen Denkens* und Doktorandin im phd-lab *Epistemologien ästhetischer Praktiken* der ETH Zürich, Universität Zürich und Zürcher Hochschule der Künste.