

Art Education Research No. 10/2015

Simon Harder

In welche Blicke soll Schule investieren? Unsichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht



Abb. 1¹

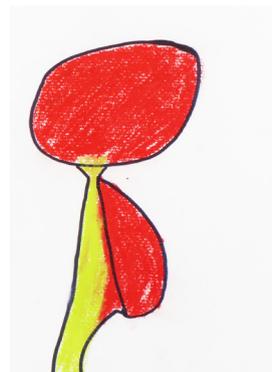


Abb. 2

«Die können ja gar nicht malen!» Das war ein beiläufiger Kommentar auf Schüler_innenarbeiten, entstanden im *Bildnerischen Gestalten*. BG bezeichnet das Schulfach Kunst, das an Schweizer Gymnasien auch von mir unterrichtet wird. Der Hinweis, dass einige von ihnen nicht malen können, hätte mich nicht weiter irritiert. Es war der Nachsatz: «Ich frage mich, wie man es so bis ins Abschlussjahr schaffen kann.» Muss eine_r also malen können? Und was bedeutet *Malen-Können* überhaupt? Darin verbirgt sich eine grundlegendere Frage: Was soll eine_r nach drei Jahren Grundlagenfach² BG können? An

ihr scheiden sich die Geister. Grundlagen und auch das Malen stehen hoch im Kurs. Das bestätigt der aktuelle kantonale Lehrplan des Kantons Solothurn (vgl. Amt für Berufsbildung, Mittel- und Hochschulen et al. 2014: 11ff.). Ich nehme den Kommentar zum Anlass, um einen Zugang zum Fach BG zu skizzieren, der weder Sichtbarkeit noch die Vorstellung von Meisterschaft (z.B. *Malen-Können*) als gegeben, sondern als gesellschaftlich konstruiert versteht und deren Verhandlung anvisiert. Ein Gymnasium ist auch ein Apparat, der mittels ausgefeilter Techniken Wert herstellt, unerwünschte Leistungen abwertet und Schüler_innen dann ausschliesst, wenn zu viele unerwünschte Leistungen erbracht werden. Das geschieht zwar nicht leichtfertig, doch trägt es zur Etablierung normativer Schönheits-, Geschmacks- oder Könnensvorstellungen bei. Der zitierte Kommentar rekurriert auf eine bestimmte Vorstellung von Meisterschaft, von Geschmack und implizit auch von Schönheit. Er lässt sich als Aussage über ein System lesen (vgl. Hentschel 2001: 43ff.), das sich via die Affirmation von *Können* aufrechterhält und sich vom davon Abweichenden abgrenzt. Das Abweichende stellt ein kategoriales Risiko für das System dar, weil es dessen Grenzen infrage stellt oder durchkreuzt und muss daher ausgeschlossen werden. Dabei bringt das System die Kategorien und damit auch die inhärenten Hierarchien überhaupt erst hervor. Will kritische Kunstvermittlung dem sogenannten Bedrohlichen egalitären Raum zugestehen, ist es lohnenswert, sich für das als ‚minderwertig‘ Gelabelte, ‚Bedrohliche‘, ‚Hässliche‘ sowohl inhaltlich als auch formal zu interessieren. Dadurch könnte an der Verschiebung von zu Strukturen geronnenen Machtverhältnissen mitgewirkt werden, die in Geschmacksurteilen sichtbar werden, welche unreflektiert herrschende Hierarchien normalisieren. Durch die Aneignung dessen, was als ‚hässlich‘,

¹ Ohne die intensive, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit meinen Schüler_innen wäre dieser Beitrag nicht möglich. Das ist nicht selbstverständlich. Ich bedanke mich herzlich dafür. Alle beteiligten Schüler_innen kennen diesen Beitrag und sind mit der Darstellung des Unterrichts einverstanden. Sie möchten nur dann namentlich erwähnt werden, wenn ihre Arbeiten zu sehen gegeben werden. Alle Bilder werden mit ihrem freundlichen Einverständnis präsentiert.

² Zum Bildungsangebot der KSO siehe: <http://www.kantionten.ch/cms/index.php?id=26> (11.02.2015)

‚geschmacklos‘, ‚formlos‘, ‚abnormal‘ oder ‚monströs‘ gilt, könnte der Bezugsrahmen, an dem sich (Schönheits)ideale und Geschmacksurteile orientieren, sichtbar, benenn- und verschiebbar werden. Warum droht etwa die Zentralperspektive, die in Europa kaum etwas von ihrer Vormachtstellung eingebüsst hat, Darstellungsformen in den Schatten zu stellen, die diese Konvention nicht oder nur teilweise bedienen (vgl. Schaffer 2008: 84ff.)? Ist deren Beherrschung nicht gerade deshalb so attraktiv für Schüler_innen der Gymnasialstufe, weil sie als Darstellungskonvention für eine dominante patriarchale, eurozentrische, sexistische und heteronormative Ideologie steht und damit «eine durch und durch [...] symbolisch-gesellschaftliche Angelegenheit» (vgl. ebd. 87; vgl. Hentschel 2001) und eben kein Resultat einer scheinbar natürlichen Entwicklung ist? Wer dazugehören und gehört werden will, muss fähig sein, auf der Klaviatur der dominanten Kultur zu spielen. Gerade deshalb ist es wichtig, diese Klaviatur auf deren Implikationen hin zu untersuchen und sie als eine von verschiedenen möglichen Formen in den Raum zu stellen.

Diese Haltung kann im Berufsfeld Fragen provozieren. Z.B.: «Was hat das mit meinem Unterricht zu tun?» Oder: «Darf man im Unterricht überhaupt so politisch sein?» Die Vorstellung, dass es möglich ist, politisch ‚neutralen‘ Unterricht zu machen, erscheint aus einer queer-feministischen Perspektive nicht haltbar, was ich im Folgenden präzisieren will. Im zweiten Teil des Textes gebe ich in das Unterrichtsvorhaben *Zwischenwelt: I am – What am I?* Einblick, das ich an der *Kantonsschule Olten* (KSO) durchgeführt habe. Ich werde keine Wirkungsforschung, sondern meinen Zugang vorstellen, da ich mit Wimmer davon ausgehe, dass die Wirksamkeit von Lehren unverfügbar ist (vgl. Wimmer 2010).³

STELL DIR VOR

«Bildnerisches Gestalten setzt sich mit Sehen und Sichtbarmachen auseinander; es ist eine Form der Kommunikation und hilft mit, eine differenzierte Vorstellungswelt zu entwickeln» (Bundesrat 1995: 124). Mit diesen Worten eröffnet der in die Jahre gekommene Schweizerische Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen die Legitimationsrede für BG. Diese Argumentation ist problematisch. Weshalb, das möchte ich hier herausarbeiten. Zunächst aber: Im seit 2014 gültigen Lehrplan wird sie relativiert. Zwar bezieht sich auch er noch auf die Rahmenpassage, jedoch weniger explizit und mit einer Neuerung in Bezug auf die allgemeinen Bildungsziele für das Grundlagenfach, als Resultat der Auseinandersetzung mit Sehen und Sichtbarkeit innerhalb der Fachschaft:⁴

³ Ich bedanke mich sehr herzlich bei Carmen Mörsch und Jo Schmeiser für ihre wertvollen Rückmeldungen zu diesem Text.

⁴ Angeregt durch die anstehende Arbeit am neuen Lehrplan und meine Masterarbeit formierte sich eine Gruppe von Lehrpersonen aus der Fachschaft in Olten, die im Rahmen der schulinternen Qualitätsentwicklung das Projekt Un/Sichtbarkeit – Projekt zur Unterrichtsentwicklung durchführte. Online unter: <<https://www.zhdk.ch/index.php?id=56567>> (11.02.2015).

«Die Schülerinnen und Schüler lernen ihre Wahrnehmung als relativ und als abhängig von vorherrschenden kulturellen Normen kennen. Das Reflektieren des eigenen Standpunktes schafft Voraussetzungen für die Achtung differierender Sichtweisen und Haltungen. Damit können Wahrnehmungskonventionen hinterfragt und verändert werden» (Amt für Berufsbildung, Mittel- und Hochschulen et al. 2014: 11).

Doch worin besteht die Problematik, wenn Sehen und Sichtbarkeit auf Evidenz oder Natürlichkeit zurückgeführt werden? Meine These ist, dass sich BG nicht nur mit Sehen und Sichtbarmachen zu befassen hat, sondern mit den Bedingungen von Sichtbarkeit und mit Prozessen von Sichtbarmachung, wobei immer auch Unsichtbarkeiten entstehen. Wenn nämlich Wahrnehmung immer schon als medial vermittelt gedacht werden muss (vgl. Schade 2003: 24; 33) und das medial Vermittelte dem Mehrheitsprinzip folgt, wie es Kaja Silverman für das «Vor-gesehene» postuliert (vgl. Silverman 2000: 58), so folgt daraus, dass Dinge übersehen werden, weil von der Projektionsfläche verschwindet, was nicht mehrheitsfähig ist. Es gibt keine in einem ontologischen Sinn existierenden Sichtbarkeiten, sondern sie sind «in einem Zusammenhang aus Wissen und Macht produziert [...] und [stehen] in einem gegenseitigen Modulationsverhältnis zu Unsichtbarkeit» (Schaffer 2008: 13). Wird Sichtbarkeit als neutral oder evident angenommen, wird ausgeblendet, dass sie immer in «Macht und Herrschaftsprozess involviert und an der Produktion und Reproduktion von Gesellschaft beteiligt ist» (ebd. 17). Ein unkritisches Sichtbarkeitsverständnis führt also zu Affirmation und Reproduktion bestehender Herrschaftsverhältnisse. So dominiert z.B. nicht nur im Umfeld der KSO eine heteronormative Vorstellung, derzufolge es genau zwei komplementäre Geschlechter gibt, die an eine bestimmte Form von Körper gebunden sind. Sie und die daran geknüpften Kategorien Sexualität, Begehren und Körper werden unhinterfragt vorausgesetzt und fortgeschrieben (vgl. Castro Varela 2009). Was als kontingent aufgefasst werden müsste, wird als natürlich gegeben an- und wahrgenommen; es strukturiert unsere Interaktionen, unser Denken, unsere Räume oder unser Sehen und verunmöglicht so z.B. Identitätsentwürfe, die darin nicht aufgehen. Die Produktion, Zirkulation und Rezeption von Repräsentationen stellen diese Struktur her und bieten zugleich Eingriffsmöglichkeiten an (vgl. Engel 2009: 199). An diesem Prozess ist auch Kunstvermittlung beteiligt. Sie besitzt das kritisch-politische Potential, sich mit Sehen und Sichtbarkeit als naturalisierte, «durch gesellschaftliche Sanktionen und Tabus erzwungene»⁵ Illusionen und als Produkte dominanter Repräsentationsapparate und -strukturen auseinanderzusetzen. So könnte sie dazu beitragen, die Wahrnehmungsgrenzen in Bewegung zu bringen.

⁵ Butlers Ausführungen zu Konstitution und Naturalisierung von Geschlechteridentität dienen hier als allgemeine Vorstellung davon, wie Normalität und damit der Eindruck, die Wahrnehmung von Evidenz, Natürlichkeit entsteht. Vgl. Butler 2002: 302.

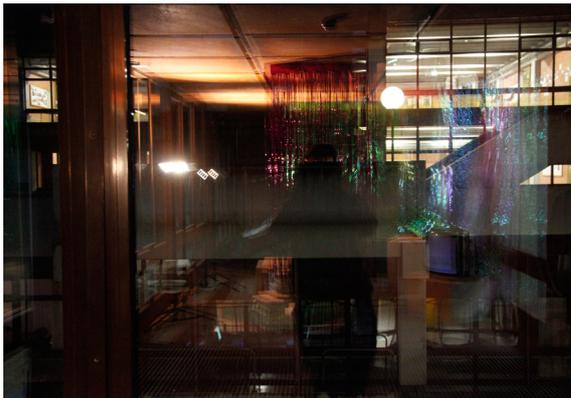


Abb. 3

Das Fach BG stellt einen institutionalisierten Raum dar, in dem Kunstvermittlung stattfinden kann, wenn Kunst und künstlerischen Vorgehensweisen ein wichtiger Stellenwert eingeräumt wird. Dies, weil ich repräsentations-, institutions- und medienkritischer Kunst zuspreche, die Gemachtheit von Zeichen, von Räumen oder das Sehen und das Herstellen in den Vordergrund zu stellen und damit auch das Aufführen, das auch anders geschehen könnte. Damit ist auf inhärente Spielräume und Gestaltungsmacht verwiesen. «Kunstunterricht ist», so formuliert Pierangelo Maset treffend, «eine experimentelle Situation, in der, anhand von Auseinandersetzungen mit Materialien, Wahrnehmungen und Begriffen, Welt- und Selbstreferenzen erprobt und erfahren werden können» (Maset 2009: 9). Ein dekonstruktivistisches, repräsentationskritisches Verständnis von Wirklichkeit ist dafür grundlegend. Repräsentationen bilden Wirklichkeit nicht ab, sondern stellen sie überhaupt erst her (vgl. Engel 2002: 142). Dieser Zugang wird durch eine queer-feministische Perspektive spezifiziert. Als relationaler und nicht oppositioneller Begriff richtet sich *queer* gegen Normalisierung, ohne ahistorische Allgemeingültigkeit für sich zu beanspruchen (vgl. Adorf/Brandes 2008: 5). Als politische Figur stellt er die rigide Zwei-Geschlechter-Ordnung und die normative Heterosexualität als zwei naturalisierte Zwangsregime radikal in Frage. *Politisch* fragt hier danach, in welchem Verhältnis Formen der Sichtbarkeit, des Wissens und der Macht stehen, wie diese Beziehungen zu Gewissheiten führen und unbemerkt bestimmte Ordnungsweisen der Welt etablieren. An der Behauptung der Natürlichkeit und Unmittelbarkeit von Sehen und Wahrnehmung kann nur festgehalten werden, wenn repräsentationskritische Ansätze missachtet werden. Etwa der geschilderte queer-feministische oder ein Schwarzer dekolonialer Ansatz, um ein weiteres Beispiel zu nennen. Solche Missachtung erscheint nicht nur uninformiert, sondern ist auch verantwortungslos und gewaltsam. Die Gewalt ist jedoch keine «physische, materielle Gewalt», sondern eine «Gewalt, die [über Diskurse] gesetzt wird» (Castro Varela 2009) sowie durch die ritualisierte Wiederholung bestimmter Praktiken – auch in der Kunstvermittlung. Diese Gewalt wirkt

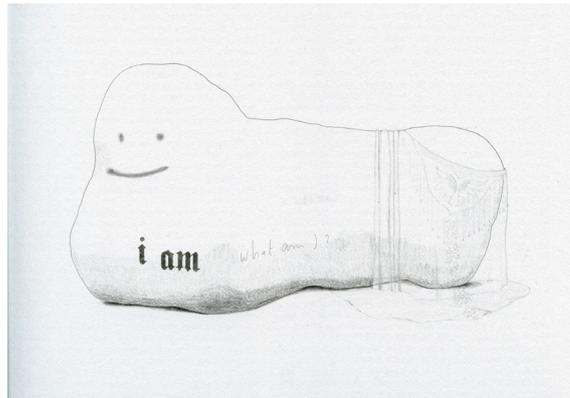


Abb. 4



Abb. 5



Abb. 6

im Verborgenen und ist funktional an Privilegierung und Marginalisierung beteiligt.

Dem Unterrichtsvorhaben *Zwischenwelt: I am – What am I?*, das ich an der KSO durchgeführt habe, waren diese Überlegungen die konzeptionelle Basis. Ein Raum, der von einer Kollegin einmal mit «Zwischenwelt» angeschrieben und von mir und Christin Glauser für ein parallel stattfindendes Projekt⁶ eigens inszeniert worden war, diente dem Projekt als Bühne (Abb. 3). Die *Zwischenwelt* ist eine Durchgangszone, eine verräumlichte Grenze, die Innen und Aussen verbindet: Sie ist nicht mehr ganz und noch nicht ganz Schule. Mit glitzernden Lamettavorhängen, Regenbogenfolien u.a. betonten wir die Hybridität und Ambivalenz dieses Raumes, der sich für die Herausforderung erstarrter Differenzen besonders zu eignen schien (vgl. Castro Varela/Dhawon 2007: 8f.). Die *Zwischenwelt* wurde zusammen mit der Arbeit *I am what am I* (Abb. 4) von Sabian Baumann zur titelgebenden Figur.⁷

⁶ *Chewing Reality* habe ich mit der Theaterpädagogin Christin Glauser im Rahmen des Teamforschungsprojekts *Kalkül und Kontingenz* konzipiert und durchgeführt. Der Titel bezieht sich auf Andrea Thals Beitrag *Chewing the Scenery* für die 54. Biennale von Venedig und auf Peter Reglis Serie *Reality Hacking*. Für weitere Infos siehe: <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/forschung-entwicklung/projekte/kalkuel-und-kontingenz-laufend/> (11.02.15).

⁷ Baumanns Modul *Körper – Geist – Landschaft. Ein Körper der ein Körper nicht ist* verdanke ich wichtige Anregungen. Es war ein queer-feministisches Aktzeichenmodul, in das sie_er im Interview «Wenn du einen Apfel isst, so isst du die Landschaft» Einblick gibt. Vgl. Baumann/Harder 2015 in diesem Journal.

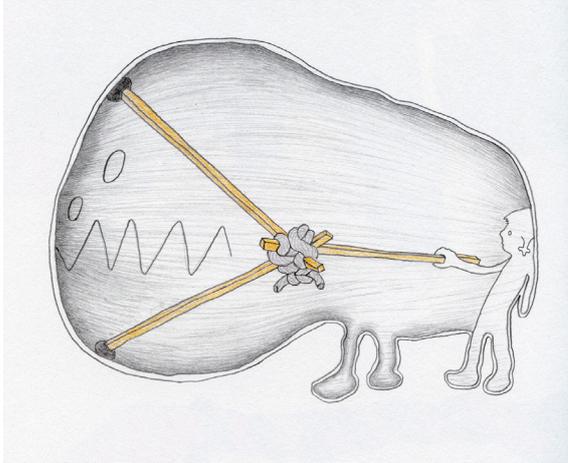


Abb. 7

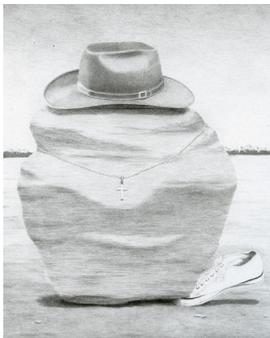


Abb. 8

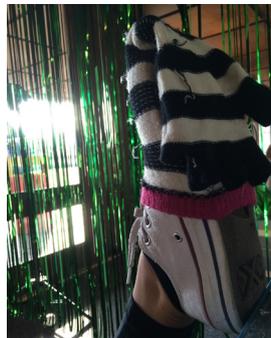


Abb. 9



Abb. 10



Abb. 11

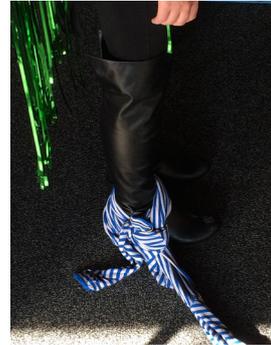


Abb. 12

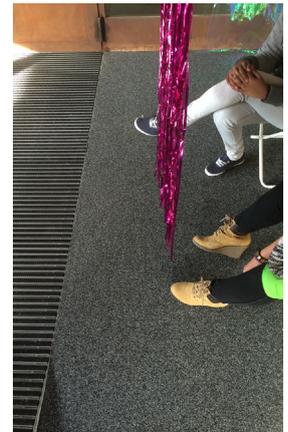


Abb. 14



Abb. 13

REGISTERWECHSEL

Dreizehn Schüler_innen (Su_uS), besuchten acht Wochen lang das Grundlagenfach im dritten Bildungsjahr. Projektunterricht stand im Zentrum. Vorbereitend hatten die SuS ein Projekt zu *Ordnung//Struktur*⁸ realisiert. Eine hatte sich mit Schönheitsidealen und Schamlippenoperationen (Abb. 5), ein anderer mit Männlichkeit auseinandergesetzt (Abb. 6). In *Zwischenwelt: I am – what am I?* verfolgten sie eine theoretisch informierte, künstlerische Arbeit mit individuellem Bezug zu den während des Moduls thematisierten Positionen (s.u.) und erarbeiteten eine Serie von drei Bildern. Als Einstieg wählten sie ein Bild aus einer der beiden Serien *Unter Wasser atmen* (Abb. 7) und *Steinserie* (Abb. 8). Die Bilder standen im Zentrum, weil sie naturalistische Bildelemente mit phantastischen mischen, weil sie unterschiedliche zeichnerische und kompositorische Qualitäten wirkungsvoll vereinen und Imaginationsräume öffnen, die Fragen nach Identität, Geschlecht, Tod, Lust oder Körper präzise und doch offen umkreisen. Im Verlauf des Moduls kamen weitere

Positionen dazu.⁹ Parallel arbeiteten die Su_uS an einem *Transferplan*¹⁰, zeichneten und experimentierten mit verschiedenen Materialien. Inspiriert von Baumanns Workshop entwickelten sowohl die Su_uS als auch ich Zeichnungsübungen mit Requisiten wie Nylonstrümpfen, Tüchern, Styroporkugeln, mitgebrachten Kleidern, die zerschnitten werden durften, mit Ton für Körpererweiterungen, mit ihren Kolleg_innen als Modellen und der Zwischenwelt mit ihren Glitzervorhängen als Bühne (Abb. 9-14). Ziel war es, sich in der eigenen Darstellungsgrammatik herausfordern zu lassen und an der Erweiterung des Spektrums zu arbeiten. Es entstanden Bilder, die mich aufgrund des Verhältnisses von Reduktion und Detaillierung, ihrer Einfachheit, ihres Witzes, aber auch durch den Einsatz des Materials überraschten (Abb. 15-22). Auf der Basis dieser Sammel- und Versuchsphase schufen sich alle eine Laborsituation und differenzierten ihren Fokus. Die Su_uS arbeiteten sehr eigenständig und schlossen das Projekt mit einer Reflexion ab.

⁸ Inspiriert von dem gleichnamigen Titel des aktuellen Labors von Thealit.Frauen.Kultur.Labor. Online unter: <http://www.thealit.de/lab/ordnung/index.html> (25.03.2015).

⁹ Z.B. *Gender Queer: Qu'est-ce que c'est* von Dela Grace Volcano/Cara Lavan, 2005; *Working on it* von Sabian Baumann/Karin Michalski, 2008; Textausschnitte von Yvonne Volkart, 2009; Andrea Thal, 2009; Caravaggios *Narziss* und Passagen aus Lacans *Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion*.

¹⁰ Der *Transferplan* ist eine Art Mind-Map bestehend aus Skizzen, Fotografien, Bildern aus Zeitschriften, dem Internet, Fotoalben, Büchern, CD-Covers, Songtexten, Zitaten.



Abb. 15



Abb. 16

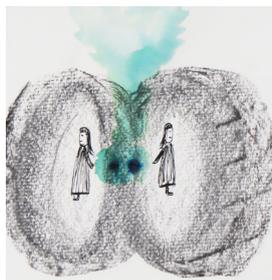


Abb. 17

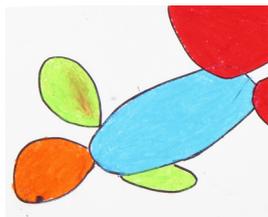


Abb. 18



Abb. 19



Abb. 21



Abb. 20

Guter Dinge, aber etwas zu spät, weil das Aufräumen der letzten Klasse ewig dauerte, hetze ich ins Schulzimmer. Da sitzt die versammelte Klasse: «Wir müssen mit Ihnen reden.» Das Herz fällt mir in die Hose und ich höre: «Sie, also, das mit dem Geschlecht hängt uns langsam zum Hals raus.» Es wird auch die Angst vor schlechter Bewertung geäußert, falls eine_r sich nicht mit Heteronormativität beschäftigen will. Ich bin froh um diesen Einwand: «Mein Fokus ist als Angebot und Widerstand zu verstehen. Ich will ihn niemandem überstülpen, sondern dazu anregen, sich dazu zu verhalten!» Ich werde wütend, als jemand sagt, dass er_sie sich nur so viel Mühe gemacht habe, weil er_sie gewusst hätte, dass es mir gefalle und er_sie eine gute Note dafür erhalten werde. Ferner höre ich: «Wissen Sie, wir geben uns wirklich grosse Mühe und versuchen zu verstehen, doch diese Texte sind so schwierig.» Ich habe nie am Engagement dieser Su_uS gezweifelt, sondern bin auf ihre Arbeiten stolz. Die Konzentration, die Ernsthaftigkeit und das Durchhaltevermögen, die Eigenständigkeit der Arbeiten und die vielfältigen Bild- und Materialsprachen beeindruckten mich. Ich frage mich, wie im Unterricht ‚schwierige‘ Texte gelesen werden können, ohne dass die Su_uS sich ausklinken. Zudem suche ich weiter nach einem handhabbaren Modus, der die Su_uS motiviert, ihre Arbeit wertschätzt und zugleich ihrer inhaltlich-formalen Differenzierung zuträglich ist. Wie können die Lust am Material, die Lust auf kritische Theorie und auf das Arbeiten an der Form gleichberechtigt gefördert werden?

Später relativiert sich auch die Wut. «Was soll daran falsch sein, etwas für eine Lehrperson zu machen? Die

Liebe zur Lehrperson bzw. die Liebe zu den Schüler_innen kommt zuerst,» denke ich. Eine Vermittlungssituation ist zuallererst ein Beziehungsgefüge, deren Gelingen wesentlich vom Respekt vor den Grenzen und von der Anerkennung dessen lebt, was eine_r zur Situation beiträgt. Gelingen heisst, der Raum ist so gestaltet, dass die Beteiligten sich auf Prozessoffenheit einlassen, ein für sie interessantes Motiv finden können, dass sie auch Ärger oder Unsicherheit einbringen können und darin ernst genommen werden. Gelingen bedeutet weiter, dass sowohl die Lehrperson als auch die Su_uS Position beziehen und auch in Widerspruch zueinander gehen können, ohne verletzend zu sein. Damit Kunstvermittlung zu einem Resonanzraum werden kann, in dem Unsichtbarkeiten verhandelt werden können, ist zentral, was ich vorläufig als *Stimmung* bezeichnen will. Diese Stimmung muss den Beteiligten am Herzen liegen, was von emotionaler Arbeit abhängt und nicht allein von der Lehrperson geleistet werden kann. Wenn mich die Su_uS emotional ablehnen würden, so könnte ich langfristig ‚einpacken‘, was nicht heisst, dass diese Arbeit nichts bewirkt hätte oder noch bewirkt, doch ist es angenehmer, produktiver und gesünder, wenn ein als gemeinsam empfundener Raum entsteht, in dem Respekt gross geschrieben wird. Ein Raum, in dem klar wird, dass es ernst ist, dass die Auseinandersetzung, um die gekämpft wird, uns alle etwas angeht und riskant ist. In diesem Raum gehen Ernsthaftigkeit und Humor eine komplexe Beziehung ein – vielleicht deshalb, weil er für die Bestätigung einer emotionalen Verbindung absolut zentral ist, ohne die sich eine_r kaum darauf einlassen kann, inkor-

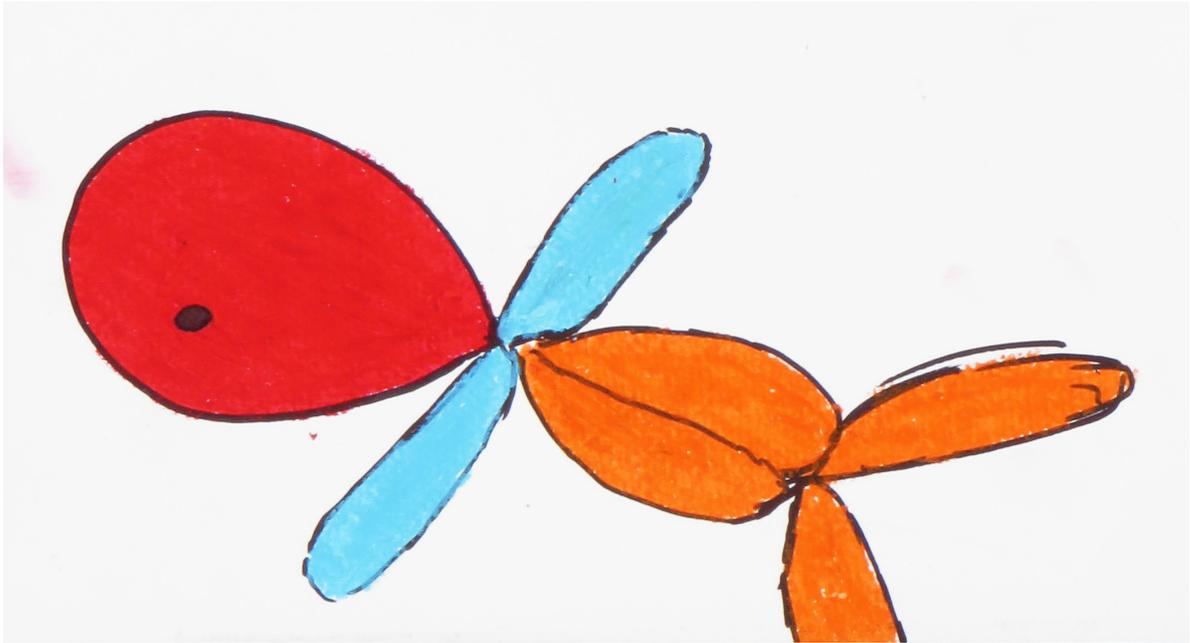


Abb. 22

porierte Ordnungen oder die mit Geschmacksurteilen verbundene Sicherheit aufs Spiel zu setzen. Das geht ans Eingemachte. Humor kann helfen, trotz bestehender Hierarchien und dem permanenten Risiko des Scheiterns zu lachen und ein Ventil für Ärger und Frustration sein, die eine_n bei einem solchen Unterfangen begleiten. Zwar sind «[!]euchende Kinderaugen [...] nicht das Einzige, wofür es sich zu kämpfen lohnt» (Mörsch 2012: 66), doch ist *kritische Kunstvermittlung* in Theorie und Praxis von einer Stimmung abhängig, deren Autor_innenschaft notwendig eine geteilte ist.

Mit dieser Kampflust ist ein Begehren verbunden, dem die Theoriebildung *kritischer Kunstvermittlung* den Rücken stärken kann, indem sie es auf eine gesellschaftspolitische Ebene transferiert und sich dabei antirassistisch oder antisexistisch positioniert (vgl. Mörsch 2009: 21). Dies als Einzelne_r in den gymnasialen BG-Unterricht zu tragen, der nicht in erster Linie Akademie-interne Maschinerien bedient, von ihnen getragen wird und den Anspruch hochhält, dass Unterricht ‚neutral‘ und unpolitisch zu sein hat, ist jedoch prekär.

Hier sind Reibungen vorprogrammiert. Denn das Unterfangen profitiert vom symbolischen Kapital der Akademie, ist aber auch von emotionaler Arbeit in konkreten Vermittlungssituationen getragen, die gegenüber der akademischen Arbeit (bei der Emotion zu zeigen verpönt ist) oft als ‚minderwertig‘ gilt. Spannungen entstehen z.B., wenn sich die Praxis von der Akademie vereinnahmt fühlt oder vermutet, *Theoriebildung kritischer Kunstvermittlung* würde das Berufsfeld lediglich dafür (miss)brauchen, sich im akademischen Feld Gehör zu verschaffen. Damit sich Prozessoffenheit für Lehrer_innen und Schüler_innen lohnt, ist eine Arbeit an der Form und den Formaten notwendig, die *kritische Kunstvermittlung* sichtbar macht, denn Kunstvermittlung ist eine theatrale Situation, deren Elemente Individuen, Kunst,

Körper, Emotionen, Inventar, Absichten, etc. sind, wobei der Stimme eine wesentliche Rolle zukommt. Grenzen sind in diesem Gefüge nicht einfach zu ziehen. Wie kann solche Arbeit sichtbar und für Berufsfeld *und* Akademie produktiv gemacht werden?

Zuallererst braucht es grundsätzliche Einigkeit darüber, dass die Kritik an normativen Geschmacksordnungen oder Raumkonstellationen notwendig ist, um gesellschaftspolitische Veränderungen zu erreichen. Eine einzelne Lehrperson kann auf Unterrichtsebene permanent gelebte Realität investieren und achtsam dafür sein, dass andere Stimmen gehört werden können. Über das individuelle Engagement hinaus braucht es aber auch nachhaltige Unterstützung durch Schulleitung, Fachschaft und Akademie. Damit Forschung für interessierte Lehrer_innen attraktiv wird bzw. bleibt, müssen sie zusammen arbeiten und Formate und Strukturen schaffen, die das Engagement der Lehrer_innen fördern – und zwar nicht nur symbolisch. Die Lehrer_innen dürfen nicht prekariert, sondern ihre Tätigkeit muss adäquat bezahlt werden, auf Langfristigkeit angelegt sein und auch die emotionale Arbeit wertschätzen, sie und ihre Relevanz sichtbar machen. Das ist nicht nur auf diskursiver Ebene zu leisten: In der direkten Begegnung zählt u.a. die Stimme, die begrüsst, anleitet, verweist, in Beziehung bringt, gemeinsamen Raum schafft oder schliesst. Ihr müsste mehr Aufmerksamkeit zukommen, als es aktuell in der Ausbildung geschieht. Und es zählt die künstlerische Expertise, die gerade dann weiterentwickelt werden muss, wenn es um ein Aufmerksam-Werden für marginalisierte (Bild)Sprachen oder Stimmen geht. Dies erfordert nicht zuletzt von beiden Seiten eine kritische, selbstreflexive Beschäftigung mit dominanten Repräsentationsformen und Vermittlungsformaten, damit ein egalitäres Verhältnis von theoretischen und praktischen Wissensformen erreicht werden kann.

Literatur

Adorf, Sigrid/Brandes, Kerstin (2008): Einleitung «Indem es sich weigert, eine feste Form anzunehmen» – Kunst, Sichtbarkeit, Queer Theory. In: FKW // Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur, Jg. 2008, H. 44, S. 5-11.

—

Amt für Berufsbildung, Mittel- und Hochschulen/Kantonsschule Olten/Kantonsschule Solothurn (Hg.)(2014): «Lehrplan Gymnasium», online unter: <http://www.kantiotlen.ch/cms/fileadmin/lehrplan/KLP%2014-01-15.pdf> (11.2.2015).

—

Bundesrat (1995): «Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen: Matura Anerkennungsreglement» online unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/413.11.de.pdf> (24.04.2012).

—

Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. In: Wirth, Uwe (Hg.)(2002). Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 301–320.

—

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (12.07.2007): «Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus», online unter: http://www.trafo-k.at/download/Maria_do_Mar_Castro_Varela_BREAKING.pdf (21.05.2014).

—

Castro Varela, María do Mar (2009): «VerQueert Denken – Normalität(en) hinterfragen», online unter: <http://queereinsteigen.wordpress.com/tag/maria-do-mar-castro-varela/> (19.01.2014).

—

Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt/ New York: Campus.

—

Dies. (2009): Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queere kulturelle Politiken im Neoliberalismus. Bielefeld: transcript.

—

Hentschel, Linda (2001): Pornotopische Techniken des Betrachtens. Raumwahrnehmungen und Geschlechterordnung in visuellen Apparaten der Moderne. Marburg: Jonas.

—

Maset, Pierangelo (2009): Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten. In: Pazini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 10/2005. Hamburg University Press.

—

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. (Hg.)(2009): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich: diaphanes, S. 9-33.

—

Dies. (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des *educational turn in curating*. In: Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hg.): *educational Turn*. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia+Kant, S. 55-77.

—

Schade, Sigrid (2003): Bilder-Sprachen – Medien-Realitäten. In: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (Hg.)(2003): *Mediale Anagramme VALIE EXPORT*. Berlin: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst, S. 17-26.

—

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: transcript.

—

Silverman, Kaja (2000): Dem Blickregime begegnen. In: Kravagna, Christian (Hg.)(2000): *Privileg Blick*. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Edition ID-Archiv, S. 41-64.

—

Thal Andrea (2009): Changing the Terms. Aktivismus. Selbstbestimmung und Kollaborationen als Teil künstlerischer Praxis. In: Dies.; Rutishauser, Georg (Hg.)(2009): *Sabian Baumann*. Zürich: Fink, S. 160-164.

—
Volkart, Yvonne (2009): Die Gleichzeitigkeit des Anderen. Allegorie als Verfahren im Werk von Sabina Baumann. In: Thal, Andrea; Rutishauser, Georg (Hg.)(2009): Sabian Baumann. Zürich: Fink, S. 110–118.

—
Wimmer, Michael (2010): Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In: Pazzini, Karl-Josef; Schuler, Marianne; Wimmer, Michael (Hg.)(2010): Lehren bildet. Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript, S. 13-37.

Bildnachweise

Abb. 1: Dominik Bläsi: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 2: Dominik Bläsi: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 3: Christin Glauser und Simon Harder: Chewing Reality als Bühne für Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 4: Sabian Baumann: I am what am I. Bleistift auf Papier. 2008. Publikation entnommen: Thal, Andrea; Rutishauser, Georg (Hg.)(2009). Sabian Baumann. Zürich: Fink, S. 19.

—
Abb. 5: Manda Sokic: Ausschnitt des Hauptentwurfs zu Ordnung//Struktur. 2014. Foto: Simon Harder

—
Abb. 6: Jonathan Munaron: Ausschnitt des Hauptentwurfs zu Ordnung//Struktur. 2014. Foto: Simon Harder

—
Abb. 7: Sabian Baumann: Inside out 3 (aus der Serie unter Wasser atmen). 2005/2006. Publikation entnommen: Thal, Andrea; Rutishauser, Georg (Hg.)(2009). Sabian Baumann. Zürich: Fink, S. 68.

—
Abb. 8: Sabian Baumann: Ohne Titel (aus der Steinserie). 2008. Publikation aus der entnommen: Thal, Andrea; Rutishauser, Georg (Hg.)(2009). Sabian Baumann. Zürich: Fink, S. 16.

—
Abb. 9 – 14: Zeichnungsanlass in der Zwischenwelt. 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 15: Manuel Schmid: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 16: Rosemaria Thanikkal: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 17: Rosemaria Thanikkali: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 18: Dominik Bläsi: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 19: Jana Schibli: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 20: Dominik Bläsi: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 21: Janina Eng: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder

—
Abb. 22: Dominik Bläsi: Studie zu Zwischenwelt: I am – What am I? 2015. Foto: Simon Harder