

# Von Kunst aus sprechen

## Fünf Lehransätze für den differenzreflexiven und antidiskriminierenden Unterricht

Schulfach: Kunst

Schulstufe: Sekundarstufe I & II

Dr. Wiebke Trunk

Universität Oldenburg, Fakultät III - Institut für visuelle Kunst und Kultur, Kunstvermittlung/Kunstpädagogik

Dieses OER ist im Rahmen des Projekts OLE+ im Seminar "Von Kunst aus sprechen" unter der Creative Commons Lizenz BY-NC-ND an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entstanden.

13.08.2024, Oldenburg

<https://uol.de/lehr-lern-plattform-schule>

## **Inhaltsverzeichnis**

Einführung	1
Lehransatz: Verstummen und (dennoch) Sprechen - „Kunst und Sprache“	8
Lehransatz: Denkmal - nicht autoritär! - „Sprache der Architektur“	11
Lehransatz: Ausmalen - nein danke! Arbeitsblätter für den Kunstunterricht“	14
Lehransatz: „Das versteh´ ich eh nicht“ - mit Schüler*innen in eine Videokunstaussstellung gehen– „Aktuelle Kunst vermitteln“	18
Lehransatz: „Streiten wir darüber!“ Die Fruchtbarkeit kontroverser Kommunikation"	25
Literatur- und Quellenverzeichnis	28

## Einführung

Das im Folgenden beschriebene Projekt „Von Kunst aus sprechen“ zielte auf die Entwicklung von Lehrangeboten sowie von Lehr-Lern-Materialien für außerschulische Lernorte. Damit sollte die Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden. Diese Verbindung war Teil der Maßnahmen der zweiten Förderphase des Projektes OLE+, das im Zeitraum von Oktober 2019 bis Ende 2023 stattfand.

Ziel war die Entwicklung sprachsensiblen Lernens und Lehrens für den Kunstunterricht in außerschulischen Bildungsinstitutionen – wie etwa Kunstmuseen.

Wesentlicher Bezugspunkt war die Publikation der Kunstvermittlerin Eva Sturm, die mit dem Titel „Von Kunst aus sprechen“ überschrieben ist. Darin beschreibt sie, an Gilles Deleuze und Félix Guattari angelehnt, wie „Gedachtes und Tradiertes“ von Kunst ausgehend „mit anderem Denken“ konfrontiert werden und wie dadurch Differenz generierende Elemente aufgespürt werden können (Sturm 2019, 29). Es geht darin darum, Kunst als Anregung zu begreifen, um nicht nur von einem kunstgeschichtlichen Standpunkt auszugehen, sondern vielmehr aktuelle Debatten, Politik oder auch Differenzsensibilität in die Rezeption einzubinden und mit den eigenen Vorstellungen und Gedanken zu verschränken.

In unserem Titel spiegelt sich dieser Gedanke insofern wider, als wir vor allem die Kommunikation vor den Arbeiten – also das Sprechen über Kunst - dezidiert praktiziert und reflektiert haben. Diese Auseinandersetzung fand vor allem außerhalb universitärer Räume statt. Dabei wurde klar, dass vor allem in Kunstmuseen Differenzsensibilität weniger anzutreffen war. Vielmehr haben wir sprachlich basierte Bildungsausschlüsse identifiziert und genau das haben wir zum Anlass genommen, um – durch die Kunstwerke angeregt – deren spezifisches Potenzial sie zu befragen und zu diskutieren in Bildungszugänge umzuformen.

Mit Differenzsensibilität haben wir jene Perspektive eingenommen, mit der sich vor allem im Hinblick auf Sprache und Kommunikation Unterschiede feststellen (etwa zwischen kunstwissenschaftlicher und Alltagssprache) lassen. Darauf haben wir in den Veranstaltungen reflexiv und kritisch reagiert, um einen inklusiven Lernvorgang zu ermöglichen. Wir konzentrierten uns dabei auf außeruniversitäre Lernorte wie Museen oder auch Galerien. Hier wurden, begleitet durch umfangreiches Textmaterial, sprachensible Vermittlungsformate entwickelt. Das heißt, es ging darum verständlich und transparent das zu benennen, was durch die Arbeiten angeregt, tatsächlich **zur Sprache** kam.

Diese Kommunikation anhand unterschiedlicher medialer Formate praktiziert wie etwa Performances, Diskussionen, (inszenierte) Dialoge, Zeichnungen oder auch in Form von kurzen Videos. Für die zukünftigen Lehrkräfte ergab sich dadurch eine Vielzahl an Möglichkeiten, um derartige Lernorte tatsächlich als Räume zu begreifen, die es gemeinsam (mit Schüler\*innen) unvoreingenommen zu erforschen galt; ohne das Gefühl zu haben, das sprachlich dort oftmals formulierte nicht verstehen zu können. Unvoreingenommen meint deshalb, dass der kunstwissenschaftliche Fachdiskurs in diesen Auseinandersetzungen eine untergeordnete Rolle spielte und damit das Verstummen aufgrund von eventueller Unkenntnis oder Unwissen (bzgl. kunstwissenschaftlichen Wissens) an Bedeutung verlor. Stattdessen haben wir uns den Kunstwerken erfahrungsbasiert genähert und gefragt, welche Erfahrungen und Wahrnehmungen durch die

künstlerische Arbeit individuell evoziert werden, welche Fragen sich den Studierenden stellen, welche Beobachtungen gemacht werden können, wie das Wahrgenommene verbalisiert werden kann, oder auch welche Erinnerungen und Assoziationen durch eine konzentrierte Beobachtung angeregt werden. Das führte zu einer Kommunikationspraxis von Kunst aus (Sturm 2019), die uns in einen unabgeschlossenen ergebnisoffenen Prozess führte.

Indem bildungspolitische Vorbehalte bewusst zurückgestellt werden (Mecheril 2018), lässt sich ein Lernvorgang moderieren, der ein extrem reiches Potenzial bereithält und der die Beteiligten berücksichtigt bzw. anerkennt. Dabei wurden die o.a. Räume deshalb aufgeschlossen, weil wir uns als Besucher\*innen verstanden haben, die in jedem Fall autorisiert sind zu sprechen; und zwar deshalb, weil dabei nicht notwendigerweise der kunstwissenschaftliche Diskurs beherrscht werden muss, bevor das Sprechen überhaupt erlaubt ist (Sturm 1996). Dies führte zur Bewusstwerdung der je eigenen Position im gesellschaftlichen Bildungsgefüge (die wenigsten Student\*innen konnten den Ausführungen in den Museen/Webseiten folgen) und zur Reflexion der dort notwendigen/erwarteten kulturellen Codes, um insbesondere Kunstwerke zu *verstehen*, oder um über sie sprechen zu dürfen/können. Der Anfang jeder Veranstaltung bestand deshalb in der kritischen Analyse des Ausstellungsortes und der damit verschränkten Fachsprache. Wir haben insofern jeweils zwei Aspekte der Konditionierung des Von-Kunst-aus-Sprechens analysiert: Zum einen den Ort, an dem die Werke ausgestellt waren und zum anderen die Vermittlung der Werke selbst. Zum Inhalt von Kunstwerken gelangt man erst, wenn der erste Punkt überwunden werden konnten – das haben wir gemeinsam festgestellt.

## **Das Ziel**

Das Ziel des Projektes war die Entwicklung differenzreflexiver, antidiskriminierender Sprachformen und zwar „Von Kunst aus“, wobei die Anwendung einer (institutionell) gestützten Dominanzsprache bewusst gemacht werden sollte (Mecheril 2006) und damit auch die Berücksichtigung der jeweiligen Sprache jedes/jeder Einzelnen. Die angestrebte Verschiebung von (fachsprachlichen) Ausschlüssen hin zu potenziellen Zugängen wurde in den Veranstaltungen erfolgreich umgesetzt. Damit konnte die sprachbasierte Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten erreicht und institutionelle Zugangsbeschränkungen überwunden werden. Diese Aspekte werden den angehenden Lehrer\*innen die Möglichkeit bieten, Differenzreflexivität in ihrem Kunstunterricht einzusetzen, um damit Diskriminierung abzubauen. Das Zulassen von unterschiedlichen Formen des Sprechens und damit aller kommunikativen Äußerungen, die sich in der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk ergeben, führen zu Sensibilität von (sprachlicher) Differenz und ihrer Anerkennung im Sinne einer Wertschätzung. Wir sind davon ausgegangen, dass es sich hier in den Museen et al institutionell bedingte andauernde Diskriminierung handelt, die durch alltägliche Praxen in den jeweiligen Einrichtungen verfestigt wird. Insofern galt es, ästhetische mit bildungspolitischen Aspekten zusammenzuführen (vgl. Hasse; Schmidt 2012; vgl. <https://diskrit-kubi.net/>).

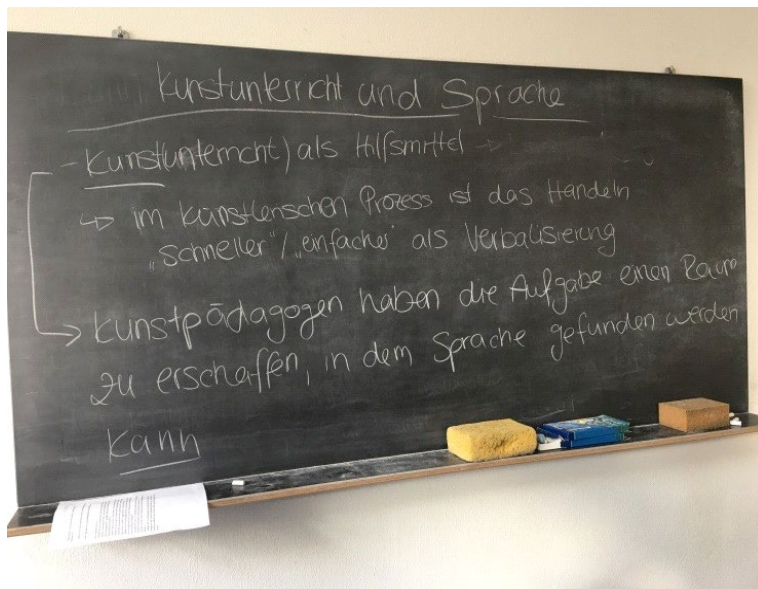
## **Kunst und Sprache**

Kunstwerke sind gesellschaftspolitisch aufgeladene Gegenstände, in denen Anregungen und Aufforderungen zur Reflexion verdichtet vorliegen. Neben diesen intellektuellen Anstößen in Verbindung mit ihren Erscheinungsweisen sind in künstlerischen Arbeiten Informationen und Wissen eingebettet, die einen Prozess der Erkenntnisgewinnung ermöglichen beziehungsweise

evozieren können. Im günstigsten Fall wird so eine Kommunikation angeregt, die den Gegenstand befragt und versucht ihn zu entziffern. Das damit verschränkte Mitteilen- und Sprechen-Wollen wird von der Kunstvermittlerin Eva Sturm als „Lücke“ bezeichnet, die genau deshalb, weil sie bestehen bleibt, den Vorgang selbst dynamisiert (Sturm 1991, 100).

## **Kunstunterricht und Sprache**

In den Veranstaltungen wurde Kunstunterricht in den Diskussionen teilweise von den Student\*innen als Fach beschrieben und erinnert, dass das Potenzial erweiterter Äußerungsmöglichkeiten bietet. Im Projekt konzentrierten wir uns auf den Besuch außeruniversitärer Lernorte. Die Erinnerung der Kommunikation im Kunstunterricht verlor sich dort zunächst sehr schnell. Das Von-Kunst-aus-Sprechen verkehrte sich (so auch die Erfahrungen aus dem Schulalltag) angesichts des Präsentierten zunächst ins Verstummen, anders gesagt in eine Empfindung nicht zu sprechen, was als ein verordnetes Schweigen durch die Institution wahrgenommen wurde.



Tafelanschrieb-Veranstaltung WS 19-20 - Kunst und Sprache – Kunstwerke und Sprache – Sprache/Nichtsprache/-sprechen (anonym)

## **Die Sprache/das Sprechen im Kunstmuseum**

Insofern galt es, den Lernort Museum im Hinblick auf die Einschränkungen und Möglichkeiten kritisch zu analysieren und dadurch ins Sprechen zu kommen. Die Dynamisierung des Austauschs in kulturellen Institutionen (insbesondere in Kunstmuseen) unterbleibt gerade im deutschsprachigen Raum meistens nach wie vor (Stichwort: kompetenter Sprecher/autorisierte Sprecher\*innen - Bourdieu 1990; Sturm, 1996). Demzufolge finden Ausschlüsse statt, weshalb die dermaßen strukturierten Rezeptionsbedingungen als eine Form der Bildungsungerechtigkeit und also als diskriminierend bezeichnet werden müssen. Kunst und ihre verbale Verhandlung führen deshalb zur Untersuchung ihrer Ursachen. Diese finden sich in einem Bildungsverständnis, das nur einen kleinen Teil der Gesellschaft berücksichtigt. Ein Umstand, der immer wieder zu Spannungen durch unterschiedliche Interessen geführt hat und führt. Die spezifische Geschichte dieser Bedingungen hängt eng mit hegemonialen Strukturen einer Gesellschaft und der

dort dominierenden Bildungspolitik zusammen. Sei es im Hinblick auf Vermittlung durch die Öffnung von privaten Sammlungen, sei es im Hinblick auf die Repräsentation nationaler Identität oder auch in Bezug auf eine ökonomisch grundierte Geschmacksbildung und nicht zuletzt hinsichtlich der Entwürfe, wie Demokratisierung durch Bildung stattfinden kann. (Mörsch 2009-12, 33 ff)

In diesem Gefüge spielen Fragen der (*richtigen*) Sprache/n und auch der Erwartungen an eine fachsprachlich informierte Kommunikationskompetenz zentrale Rollen. Anders gesagt, es existiert nach wie vor die Unterscheidung zwischen jenen, deren Sprachkompetenz so ausgebildet ist, dass sie den Rezeptionserwartungen im Kontext der Werke entsprechen und jenen, die vermeintlich weniger gebildet sind, um über und vor Kunstwerken sprechen zu können/zu dürfen (oder auch glauben, darüber nicht sprechen zu können/zu dürfen). Der französische Soziologe Pierre Bourdieu beschrieb diese Differenz als Distinktion und konstatierte die abgrenzende Haltung akademisch gebildeter Teile der Gesellschaft mit der Beobachtung, dass „Kunst einzig für den [von Bedeutung und Interesse ist], der die kulturelle Kompetenz, d.h. den angemessenen Code besitzt.“ (Bourdieu 1987, 19)

Das Kunstmuseum im deutschsprachigen Raum stand und steht für die elitäre Fähigkeit einer vor allem verklausulierten Aneignung der Inhalte von Kunstwerken; damit aber wird gleichzeitig die distinktive Abgrenzung durch ein symbolisches kulturelles Kapital garantiert. (Bourdieu 1987, Sturm 1996) Unsere Beobachtungen und die Erfahrung der Student\*innen in Museen haben dies bestätigt. Die vorgefundenen Texte (seien es Saaltexte, Flyer, Katalogbeiträge, Einträge in Webseiten oder auch jene Texte neben Bildtafeln) waren selten so formuliert, dass die Teilnehmer\*innen die Inhalte problemlos durchdringen konnten. Damit war ein direkter Zugang zunächst verschlossen und machte spürbar, dass „[die] Kontrolle über die Sprache des Ästhetischen einer verdeckten Machtausübung über die Besucher“ entspricht. (Penzel 2007, 29).

Das publikumspolitische Selbstverständnis in Kunstmuseen kann deshalb als eingeschränkte Perspektive bezeichnet werden (trotz mancher Bemühungen zur Intensivierung etwa von dialogischen Formaten); die Überlegung, konsequent vom Betrachter\*innenstandpunkt auszugehen – was einer deutlichen Verschiebung vom Objekt zu den Betrachter\*innen hin gleichkäm – bleibt nachrangig. Gleichzeitig lässt sich hier aber auch eine ambivalente Situation ausmachen, nämlich die, dass von Besucher\*innen nicht selten erwartet wird, dass das Museum das Versprechen einlöst, gesichertes Wissen zu liefern; d.h. die absolute Deutungshoheit, die nur von befugten Sprecher\*innen formuliert und geäußert werden darf. (Sturm 1996, 36 ff) Die Sprache aus der Perspektive der Kunstwissenschaft spielt bei diesem Versprechen eine wesentliche Rolle, denn damit erfolgt, als zentrales Instrument der Informationsvermittlung, eine Aufladung der ausgestellten Gegenstände durch eine kanonisch behauptete und dadurch garantierte Objektivität. Das bedeutet auch, dass hier eine als epistemisch zu bezeichnende Gewalt bestimmend ist, die entscheidet, welches Wissen gilt, welche Informationen weitergegeben und gewusst werden sollen. Diese epistemische Gewalt ist eine Form dominanter Macht, die andere Wissensformen (wie Körper oder Erfahrungswissen einzelner) zurückdrängt, nicht gelten lässt und nicht anerkennt. Geprägt wurde er durch die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak (1988/2007).

Macht und Wissen hängen engsten zusammen und bilden jenen Diskurs, in dem unterschiedliche Sprachen (unterschiedliches Sprechen) aufeinandertreffen (Foucault 2003). Dieser konditioniert die Disziplinierung einer Gesellschaft, in unserem Fall die der an einer kulturellen Institution Beteiligten; seien es die dort Tätigen oder auch die Besucher\*innen. Dies gilt auch für die Regeln nach denen sich die Choreographie für die Besucher\*innen in einer musealen Architektur zu bewegen haben (sich bewegen); diese Choreographie verweist auf eine weitere institutionelle Reglementierung. Man könnte von einer körperlichen Zurichtung sprechen (Penzel 2007). Das sind die Ansätze der politisch/historisch bedingten Begründungen für Bildungsausschlüsse, ein Rechtfertigung dafür sind sie nicht.

Nimmt man die Überlegung ernst, dass Kunstmuseen Bildungseinrichtungen beziehungsweise außerschulische Lernorte sind (Spickernagel 1979), dann müsste es vor allem darum gehen, die Möglichkeit der Entwicklung von Zugängen und kognitiven Prozessen anzubieten und nicht darum eine selbstbezüglich bleibende ausschließende Dominanz (ICOM 2022) aufrechtzuerhalten. Geht man stattdessen davon aus, dass „...eine pädagogische Perspektive darin besteht, für die Handlungsfähigkeit Anderer einzutreten, dann ist zu beachten, dass Handlungsfähigkeit der und des einzelnen auf soziale Kontexte angewiesen ist, die dem Handlungsvermögen entsprechen“ (Mecheril 2021, 10).

### **Zurück zum Projekt: "Von Kunst aus sprechen"**

Das Sprechen über die Gegenstände meinte – in unserem Fall von Kunst aus – das verbale und auch das nonverbale Kommunizieren. Dies ist Teil der grundlegenden Möglichkeiten kognitiver, emotionaler und sozialer Entwicklung und es gehört damit zur Umsetzung des Grundrechtes auf Bildung. Gleichzeitig ermöglicht es allererst die Fähigkeit zu handeln (hooks 1994; Arendt 1971). Bei beiden Autorinnen (hooks, Arendt) wird die Erziehung zum kritischen Bewusstsein als Voraussetzung dafür gesehen, soziale Ungerechtigkeit zu erkennen und durch Kommunikation zu verhindern und dementsprechend zu handeln.

Insofern muss ein (fach-)sprachlich bedingter Ausschluss oder auch das Verbleiben in einer Dominanzsprache in einen möglichen Zugang verkehrt werden, soll ein Kunstmuseum tatsächlich ein öffentlicher, von der gesamten Gesellschaft finanzierter, Lern- und Bildungsort sein. Das so skizzierte bildungspolitische Problem haben wir in unterschiedlichen Museen vor dem Hintergrund diverser Migrationsgeschichten und unterschiedlicher sozioökonomischer und kultureller Kontexte der Student\*innen in Oldenburg bestätigt gefunden (Lüth 2018a).

### **Die Veranstaltungen**

In den Veranstaltungen wurden derart grundierte Vermittlungsformate erprobt, die das Sprechen über/vor und mit Kunst als Mittel einer inklusiven Praxis verstehen (Kaiser 2021; Marchart 2005). Dies wurde durch eine umfangreichen Textlektüre begleitet, die einerseits zu einem Bewusstsein für die theoretischen Grundlagen führen sollte, was Sprache und Sprechen überhaupt meint und vor allem was dies in Verbindung mit Kunstwerken bedeuten kann und wie die je eigenen Position in dieses Gefüge eingespannt ist und (selbstbewusst) gestaltet werden kann. Damit wurde deutlich, was notwendig ist, um sich überhaupt von Kunst aus zu äußern. Für den Lernort Museum galt es, eine sprachensible Vermittlung zu entwickeln. Festgehalten wurden diese Formate und ihre Reflexion sowohl in Protokollen, als auch in Form von

schriftlichen Ausarbeitungen, wobei in den Prüfungsleistungen immer auch ein persönliches Fazit gefordert war, in dem die je eigene Perspektive formuliert werden sollte (Sternfeld 2012). Dieser kritisch-analytische Reflexionsansatz war die Bedingung der Möglichkeit für die Verschränkung von Theorie als Praxis.

Die Themen der Veranstaltungen folgten dabei einem konzeptuellen Bogen beginnend mit dem Verstummen/der Sprachlosigkeit vor Kunstwerken/bzw. komplexen Texten (WS 19/20 - z.B. Kara Walker, Marina Abramović, Jeff Wall, Gayatri Spivak). Daran schlossen sich Analysen musealer Webseiten an (SoSe 20) und die von hierarchisierender architektonischer Sprache (WS 20/12). Darauf folgte die verstärkte Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis – wie etwa der Versuch, Arbeitsblätter für den Kunstunterricht zu entwickeln und damit das Formulieren von Aufgaben mit bestimmtem Bildmaterial zusammenzuführen (SoSe 21). Vom Wintersemester 21/22 bis zum Wintersemester 22/23 haben wir uns mit den Bildungsinstitutionen Schule und Museum (zum Teil im Vergleich) befasst. Abgeschlossen wurde der Bogen durch das Streiten über Kunst (SoSe 23) – als einer der anspruchsvollsten Formen von (demokratischer) Kommunikation (Trunk 2012).

Nachfolgend werden einige Auszüge und Ergebnisse einzelner Student\*innen oder auch Student\*innengruppen angeführt, die den Verlauf des Gesamtkonzeptes aufzeigen und nachvollziehbar machen sollen. Methodisch begleitet und fundiert wurden die Aktionen in den Museen und Ausstellungshäusern durch einschlägiges Textmaterial, das sowohl meine Vorbereitung betraf als auch aus jene Passagen, die wir gemeinsam gelesen haben. Hinzu kamen zur weiteren Lektüre empfohlene Publikationen. Die Prüfungsleistung bestand in der Regel aus Gruppenreferaten, aus der Anfertigung von individuellen Kurzprotokollen und schriftlichen Ausarbeitungen. Einige dieser Anmerkungen sowie einzelne Aufgaben und Arbeitsergebnisse werden im weiter unten aufgeführt und erläutert.

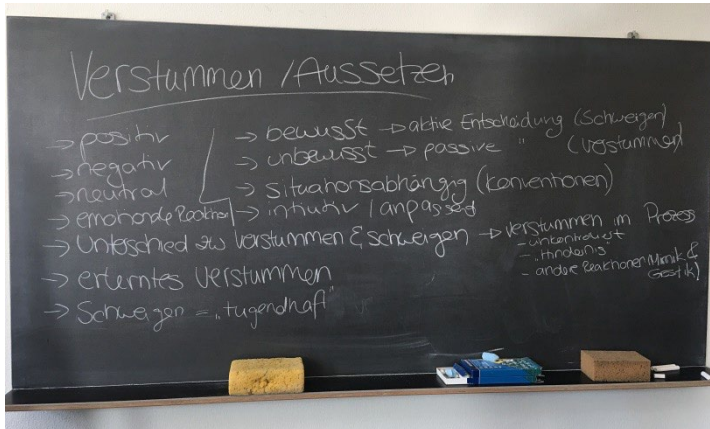
Eine *Rezeptur* für die Unterrichtsgestaltung war im Hinblick auf die Vermittlungs- bzw. Kommunikationsformate bewusst nicht angestrebt, deshalb gibt es auch keine sogenannten best-practice Beispiele. Denn damit wäre die Annahme bestätigt worden, es gäbe für jedes Unterrichtsetting im Museum ein passgenaues Format, das sich – ungeachtet der einzelnen Schüler\*innen und der einzelnen künstlerischen Arbeit/Ausstellung – im Vorhinein festlegen ließe. Gerade für den Kunstunterricht gilt vielmehr die Diversität aller Faktoren zu berücksichtigen und konstruktiv in die Arbeit mit/vor/anhand von Kunstwerken einzubringen und demgemäß das prozessuale kontextbedingte Arbeiten souverän anwenden zu lernen. Wesentlich war dafür, zu beobachten, zu beschreiben und das bewusste Wahrnehmen und vor allem die entstehenden Fragen angstfrei zu formulieren sowie sich durch aktive Reflexion und mögliche (unterschiedlich formatierte) Antworten in den Vermittlungsübungen Zugänge zu ermöglichen, die die vorgegebene Sprache ersetzen und verändern konnten. Dadurch wurde das (Weiter-)Sprechen als dynamisierend erprobt und auch so erlebt. In dieser Weise erfolgten selbstbestimmt Bildungszugänge.



## **Das Material**

Insgesamt haben über den ca. dreijährigen Zeitraum 221 Student\*innen 119 schriftliche Ausarbeitungen und 111 Protokolle verfasst. Es entstanden weiter 18 Portfolios, 10 dokumentierende Fotografien und 12 Kurzvideos. Aus diesem Material greift die ONLINE-Publikation exemplarische Arbeitsergebnisse heraus. Diese Resultate sollen vor allem als Anregung dienen, um Unterricht produktiv und kritisch zu reflektieren, beziehungsweise (angehende) Lehrer\*innen zu bestärken, erweiterte und verändernde Entwürfe zu entwickeln und durchzuführen. Das Museum soll dabei als wertvolle Ressource verstanden werden, die keiner intellektuellen Zugangsbeschränkung unterworfen werden muss; ganz im Gegenteil: nur eine veränderte Perspektivierung sprachbasierter Vermittlung von Kunst und Kultur ermöglicht hier eine diskriminierungskritische Herangehensweise. Die Äußerungen (Ausschnitte aus Ausarbeitungen und Protokollen) der Student\*innen sind sämtlich anonymisiert.

## Lehransatz: Verstummen und (dennoch) Sprechen - „Kunst und Sprache“



Tafelanschrieb-Veranstaltung WS 19-20 - Kunst und Sprache – Kunstwerke und Sprache – Sprache/Nichtsprache/-sprechen (anonym)

### Aufgabe: Sprachen (er)finden

Im Seminar wurden die Grenzen des Sprechens über Kunst untersucht und ausgelotet. Wir befassten uns deshalb zentral mit Fragen der Kommunikation, der Wahrnehmung und ihrer (Non-)Verbalisierung. Das Verstummen sowie dessen Abgrenzung zum Schweigen waren entsprechend grundlegend. Mit diesem Ansatz wurden Kunstwerke und Texte vorgestellt und diskutiert, die das Potenzial hatten, uns (zunächst) sprachlos zu machen bzw. vor denen das Sprechen schwerfiel.

### Das Material - die Herausforderung

Um die Aufgabe zu bewältigen, haben wir uns mit komplexen Kunstwerken auseinandergesetzt, die uns deshalb verstummen ließen, weil sie unverständlich erschienen, verschlossen blieben oder uns angesichts des Sichtbaren zum Schweigen brachten. Wie etwa Arbeiten von Kara Walker, einer afroamerikanischen Künstlerin, die in Form von großen Scherenschnitten extrem gewaltvolle Szenen der amerikanischen Sklaverei zeigt; erst bei näherer Betrachtung kann man den verschlüsselten Geschichten der Schattenrisse folgen und sie ansatzweise lesen. Dies geschieht einerseits, weil der Scherenschnitt keine Binnenzeichnung zur Entschlüsselung anbietet und andererseits, weil der Blick die Ausschnitte anhand der je eigenen Vorstellungskraft langsam zu interpretieren lernt. Schwer zu entschlüsseln waren auch die Fotografien des Amerikaners Jeff Wall, der darin Ausschnitte und Momente der Wirklichkeit so inszeniert, dass das Dargestellte einerseits realistisch und andererseits rätselhaft (manchmal bedrohlich und angespannt) erscheint.

Zugleich haben wir uns Arbeiten angesehen, in denen das Nicht-Sprechen performativ durch die studentische Übersetzung vor Augen geführt wurde. Dies geschah beispielsweise anhand einer Arbeit der Künstlerin Marina Abramović mit dem Titel „The artist is present“. 2010 saß Abramović in dieser Performance im Museum of Modern Art in New York über 700 Stunden an einem Tisch ca. 1600 Personen gegenüber ohne zu sprechen. Der Blickkontakt war die einzige Kommunikationsform und zwar solange, bis das Gegenüber sich entschied aufzustehen; die Reaktionen der meisten Besucher\*innen waren extrem intensiv und fundamental. Die

Künstlerin selbst beschreibt dies als eine ihrer schwierigsten Arbeiten. Wir haben das Setting im Unterricht erprobt und die Wirkung dieser Non-Kommunikation nachempfunden. Für die Student\*innen wurde so anschaulich, dass Sprechen, im Sinne mündlicher Äußerung, nur **eine** Form der Kommunikation ist und, dass es daneben diverse weitere Möglichkeiten gibt, um sich auszudrücken; wie etwa über die Augen. Wir haben deshalb versucht, die Wortlosigkeit als erweiterte Formen des Sprechens zu begreifen, um, davon ausgehend, andere/erweiterte Äußerungen und Kommunikationsformen zu (er)finden. Dabei sollten mögliche Zugänge durch Übersetzungen von Unverständlichem oder auch Verslossenem entwickelt werden.

Im Hinblick darauf haben wir einen Ausschnitt eines für seine eher schwere Verständlichkeit bekannten Textes mit dem Titel: „Can the subaltern speak“ der Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak gelesen. Sie ist eine der wichtigsten postkolonialen Theoretikerinnen und unsere Auseinandersetzung galt einem der Schlüsseltexte in diesem Bereich. Den Begriff subaltern (auf Deutsch: untergeordnet, ohne Befugnis) hat Spivak von dem italienischen Schriftsteller und marxistischen Philosophen Antonio Gramsci (1891-1937) übernommen. Dieser war 1926 von den italienischen Faschisten verhaftet worden und schrieb als Inhaftierter die sogenannten „Gefängnishefte“ (Quaderni dal carcere). Bedingt durch das damalige Verbot in Italien, in Schriften das Wort Proletariat zu benutzen, war er gezwungen, einen anderen, in der Bedeutung ähnlichen Begriff einzusetzen und wählte den Ausdruck: gruppi sociali subalterni (d.h. untergeordnete soziale Gruppen). Er beschrieb damit jene, denen es verwehrt war, sich öffentlich (politisch) zu äußern, die also keinen Anteil an der zivilgesellschaftlichen hegemonialen Kommunikation hatten. Im Seminar diskutierten wir sowohl Teile aus Spivaks komplexem Text als auch die Einleitung der Videokünstlerin und Autorin Hito Steyerl, die uns den Einstieg in Spivaks Text erleichtert hat.

In Spivaks Buch geht es zentral um die Frage der (Un-)Möglichkeit des Sprechens und deren Bedingungen für bestimmte Gruppen der Gesellschaft. Unter anderem reflektiert sie anhand bestimmter Handlungen in Indien (z.B. der sogenannten „Witwenverbrennung“) die Diskurse Ausgeschlossener; und sie analysiert deren „Zerstreuung“ (bedingt etwa durch Religion, race oder auch Geschlecht), die “verhinderte, dass sie mit einer Stimme sprechen und sich politisch repräsentieren konnten“ (Spivak 2008, 3). Damit wird eine Voraussetzung für die Verbesserung der sozialen Position (wie etwa der Protest gegen Ungerechtigkeit) durch den Mangel an Verständigung der Subalternen erheblich erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Diesen Vorgang beschreibt die Autorin als Ursache für ein Verstummen dieser Menschen. In Folge dessen betont sie die Notwendigkeit, Fragen zu stellen, um existierende Denkweisen und Diskurse kritisch zu reflektieren und somit hegemoniale Strukturen entziffern zu lernen. Diese Herangehensweise haben wir auf die Auseinandersetzung mit Kunstwerken übertragen, denn auch hier konditioniert das Sprechen-Können und Sprechen-Dürfen über Kunstwerke Ausschlüsse aus den Feldern der Bildung und Kultur – wie in der Einleitung ausgeführt (vgl. Sturm 1996).

### **Studentische Beiträge**

Die Referentinnen, die den Text von Spivak bearbeitet haben, hatten schließlich eine sehr gute Lösung für die Vermittlung (Übersetzung) des anspruchsvollen Inhaltes gefunden; sie entwickelten eine performativ angelegte Szene, für die sie die Figur der Interviewerin erfanden und

die zweier Arbeiterinnen. Eine, die, so als Setzung nur für die Zuhörenden vernehmbar, ihre Gedanken ausspricht und eine andere, die die Fragen der Interviewerin im inhaltlich an den Text angelehnten Dialog beantwortet. Entlang des Originaltextes entwarfen die Studentinnen also eine Unterhaltung, die den Inhalt in seiner Vielschichtigkeit zugänglich machte und zudem übersetzte. Durch die Fiktion bekamen damit die *stummen* Arbeiterinnen zwei Stimmen – einerseits eine als gesprochene vernehmbare und andererseits eine, die die Gedanken hörbar machte. In der anschließenden Diskussion war damit die Verschränkung von Spivaks Text mit kultur- und bildungspolitischer Ungerechtigkeit im Sinne einer selbstbewusst vorgenommenen Auflösung möglich.

### **Studentischer Kommentar, kommentiert**

„Als ich vorgestern den Text von Spivak las, habe ich so gut wie nichts verstanden. Schon gar nicht den Bezug zum Seminar. Das Referat hat jedoch durch sein szenisches Spiel sowie die Moderation der Diskussion zum Textverständnis hingeführt. Das Thema ist sehr spannend und ich bin letztendlich gedanklich immer noch bei der Frage hängen geblieben, ob wir (=Studenten) Subaltern sind, bzw. wer in der westlichen Gesellschaft so zu bezeichnen ist.“

Ausschnitt aus einem Protokoll (anonym) vom 12.11.19

Die Reflexion im studentischen Protokollausschnitt zeigt, dass die szenische Aufbereitung zur Sensibilisierung der eigenen Einschreibung in ein gesellschaftliches Gefüge geführt hat. Mein Ziel für die Lehrveranstaltung, bestehende Denkweisen und Diskurse – nicht zuletzt im kulturellen Feld – gemeinsam zu analysieren und sie in ihrer Entwicklung und Bedingtheit so zu durchdringen, dass die bildungspolitischen Ausschlüsse im Umgang mit Kunstwerken herausgeschält werden können, war somit in der ersten Veranstaltung zumindest teilweise erfolgreich. Das Fragen nach erweiterten Kommunikationsformen und -inhalten erfuhr demgemäß eine erste institutions- und bildungskritische Herangehensweise.

## **Lehransatz: Denkmal - nicht autoritär! - „Sprache der Architektur“**

**Aufgabe:** Autorität unterbrechen – Denkmale/autoritäre Architektur suchen, beschreiben und (fiktiv) verändern

### **Das Material - die Herausforderung**

In dieser Veranstaltung haben wir uns jener Artikulation zugewandt, die anstelle der Verbalisierung durch Worte über die Sprache der Architektur wirkt. Insofern wurden die Teilnehmenden für eine zunächst unhörbare, aber spürbare Sprache sensibilisiert, wie sie ihnen etwa in musealen Räumen, an bestimmten Orten und in der Form von Denkmalen begegnen. In diesem Zusammenhang wurde der Bezug von Körper und Raum, von Proportion und Blickrichtung, von Ausrichtung und jeweiliger Bewegung (Choreographie) thematisiert. Überspitzt formuliert könnte man in kulturellen Einrichtungen und ihren körperlichen Vorgaben (die das Sitzen, Stehen oder langsame Gehen betreffen) von einer verordneten Zurichtung in einem Raum, vor einem Objekt, an einem bestimmten Platz durch architektonische Gegebenheiten sprechen (vgl. Löw 2006).

Eine erste Aufgabe im Seminar bestand aus der Suche nach einer als autoritär empfundenen Architektur, einer kurzen Analyse der Ursachen für das jeweilige Empfinden und einer fiktiven Veränderung der Gegebenheiten, um so die anfängliche Wirkung zu brechen. Ziel war es, die räumliche Sprache zu lesen und zu verändern und sie als Auswirkung einer Inszenierung (die möglicherweise zunächst unbewusst ist) zu analysieren. Hintergrund war die Überlegung, dass der institutionskritische Umgang mit kulturellen Einrichtungen und ihrer machtvollen Zurichtung als Ursache für das Sprechen/Verstummen offengelegt werden kann (vgl. Marchart, 2005; Sternfeld 2018). Diese spezifisch architekturbasierten Fakten galt es aufgrund der je eigenen (körperlichen) Erfahrung festzustellen und die auslösenden autoritären Gegebenheiten daraufhin zu beschreiben. Dieser empirische Ansatz wurde in den Diskussionen mit theoretischen Fragen der Raumsoziologie und also der Hinwendung zu Ursachen und Wirkung verschränkt und reflektiert.

### **Studentische Beiträge**

Pawel Arnholdt; Timo Merten: Das Bismarckdenkmal in Hamburg

Anna Dorina Klaus, Bettina Lindemann: Unterbrochene Autorität

„Allem voraus wurde mir noch einmal bewusster, wie wichtig es ist, sich mit (institutionelle) Strukturen und Dingen zu beschäftigen, die als gegeben und richtig erscheinen und sie gegebenenfalls zu hinterfragen und nach anderen besseren Möglichkeiten zu suchen. Für die Kunstvermittlung erklärt Marchart zwei Strategien, um ‚die Kunst- und Kulturinstitutionen [...] emanzipatorisch [zu] unterwandern oder um[zu]kodieren‘ (Marchart, 2005, 46) nämlich ‚Vermittlung als Unterbrechung (oder als Ent/Naturalisierung) und Vermittlung als Gegenkanonisierung‘.“ (Marchart, 2005, 41) (Auszug aus einem studentischen Protokoll)

„In ihrem Buch definiert Eva Sturm Museen als ‚Rahmungsinstitutionen‘, die ‚[Weltausschnitte] konstruieren‘ (S.19), sie sind also Handelnde, können demnach als Autor bezeichnet

werden. Außerdem sieht sie Museen als ‚*Texte*‘ (S.20), die von den BesucherInnen als ‚argumentativ einsichtig‘ erwartet werden (vgl. S. 20). Demgegenüber stehe jedoch das performative Wesen von Aussagen in Ausstellungen. Performativ meint ‚eine mit einer sprachlichen Äußerung beschriebene Handlung zugleich vollziehend‘ (<https://www.dwds.de/wb/performativ>, abgerufen am 28.01.2021).

Wie aber kann eine Ausstellung, die ja auf den ersten Blick statisch wirkt, handeln? Die Idee einer performativen Äußerung würde das Zusammenwirken von Handelndem und Text erklären, sie ist jedoch laut Sturm nicht mit einem Diskurs in Einklang zu bringen, sondern als ‚Parole‘ (S. 21) zu verstehen, als feststehende unveränderliche Aussage oder Behauptung, d. h. an dieser Stelle fehlt wieder die wissenschaftliche Legitimation, die dann in Form von Begleittexten, Erklärungen, Gestaltungsmitteln dazukommt. In diesem Sinne hätte ein Museum zwei Texte, einen als Parole und einen als Diskurs oder wissenschaftliche Erklärung. Auf diese Weise stünden bereits zwei verschiedene Zugangswege zur Verfügung, allerdings bietet die performative Aussage keine Antwortmöglichkeit, die wissenschaftliche setzt vermutlich ein großes Maß an Vorwissen voraus. Für die BesucherInnen ergibt sich daraus eine passive, untergeordnete Haltung der Ausstellung gegenüber. Um diese erzwungene Haltung zu durchbrechen, ist eine diskursiv angelegte Ausstellungskonzeption notwendig.“

(Auszug aus einem studentischen Protokoll )

Die Ausschnitte sind insofern bemerkenswert, als hier Ideen aufscheinen, die versuchen, aus der Passivität, die sie wahrnehmen, eine aktive Auseinandersetzung zu machen. Für die Videos gilt ähnliches: Zunächst wird die Bedeutungsaufladung des jeweiligen Denkmals durch deren Position, Größe und Beschriftung thematisiert. Im Anschluss daran erfolgt die Unterbrechung (beispielsweise des Gefallenendenkmals in Leer) – zum einen durch den Hinweis auf die nächste Umgebung (eine Frittenbude), zum anderen durch eine fiktive Erweiterung des Objektes durch Fahnen kolonisierter afrikanischer Staaten (am Bismarckdenkmal in Hamburg). Sowohl die Feststellungen als auch die Fiktionen haben ihr jeweiliges im Potenzial, veränderte Denkweisen umzusetzen. Es geht dabei also vor allem um die Aktivität der Betrachter\*innen, deren Dynamik bei der Bewusstwerdung von Gegebenem in Verschränkung mit den Möglichkeiten der Veränderung. Das ist gerade für Denkmale wesentlich, weil diese i.d.R. als besonders statisch inszeniert werden.

In einem anderen studentischen Fazit wird zum Aspekt der Autorität einer kulturell bildender Institution – zu der sowohl eine öffentliches Museum als auch ein Schule gehört – folgendes formuliert: „Ich wollte jedoch wissen, inwiefern Autorität auch in musealen Ausstellungen wirkt und inwieweit sie der schulischen Autorität ähnelt oder sich von ihr unterscheidet.

Ein Text, der auf Fragen dieser Art Bezug nimmt, heißt *Die Institution spricht* und stammt von Oliver Marchart. [...] Marchart zufolge [wird] immer auch Körperwissen wie beispielsweise angemessenes Verhalten in Kunsträumen vermittelt, das von Machtverhältnissen geprägt ist und das auch unabhängig von kognitiv erfassten Wissensinhalten eine Wirkung auf Besucher der Institution entfaltet. Diese Disziplinierung habe dabei insbesondere den Zweck, Gruppen von Besuchern zu ordnen und bei Führungen oder Vorstellungen Chaos durch unkoordinierte Konversationen und Blicke zu vermeiden. (Marchart 2005, 34-37) Durch eine solche An-Erziehung bestimmter Verhaltensweisen gerät jedoch völlig in Vergessenheit, dass diese durch

die Institution selbst bedingt sind, wodurch sie schließlich für selbstverständlich genommen werden. Diese Hinnahme eines bestimmten Diskurses und das Vergessen darüber, dass auch andere möglich sein könnten, bezeichnet Marchart als *Naturalisierungseffekt* bzw. als Selbstnaturalisierung der Institution, da diese ihre Naturalisierungseffekte selbst erzeugt. [...] Demnach lassen Institutionen den Besucher vergessen, dass sie bestimmten gesellschaftlichen, ökonomischen oder politischen Bedingungen unterworfen sind, dass sie keine neutralen Vermittler von Wissen sind, sondern dieses selbst erzeugen und mitdefinieren und dass das präsentierte Wissen nicht vollständig ist (vgl. Marchart 2005, 38-40). Die Ähnlichkeit zur Schule wird in diesem Text also mehr als deutlich: Auch Schulen sind Institutionen, die sowohl kognitives Wissen [...] als auch Körperwissen [...] vermitteln. Auch hier entfaltet das Körperwissen unabhängig vom kognitiven Wissen eine Wirkung, viele Verhaltensregeln werden alleine deshalb befolgt, weil eine Mehrheit sich daran hält und Schüler\*innen, ungeachtet der eigenen Bedürfnisse, nicht negativ auffallen möchten.“

(Auszug aus einem studentischen Protokoll )

Der Vergleich erweitert die Überlegungen im Hinblick auf deren Ausgangspunkt. Denn es wird dabei eine Veränderung des Besucher\*innenverhaltens (vom passiven zum aktiven Handeln) entworfen. Diese kann dann entstehen, wenn sowohl im Museum als auch in der Schule jene Konditionierungen, die diese passivierenden Momente zunächst vergessen lassen, (wieder) zu Bewusstsein gebracht werden (vgl. Douglas 1991). Die Auszüge aus den Protokollen, Ausarbeitungen und Videos zeigen die Reflexion der Student\*innen über das verhandelte Thema und ihre Bewusstwerdung der je eigenen Rolle im sozialen (inszenierten) Raum. Spannend waren weiterführende Diskussionen darüber, wie Museum und Schule im Hinblick auf ihre autoritäre Strukturierung verglichen werden können, also, wo sich diese Bildungsinstitutionen ähnlich sind und wo nicht. So wurde zum Beispiel deutlich, dass ein Schulbesuch verbindlich ist, der Besuch eines Museums aber eher freiwillig erfolgt; was selbst, wenn ein solcher im Rahmen des Unterrichts erfolgt, spürbar bleibt. Nicht zuletzt tauchte daneben immer wieder das Stichwort „Chaos“ (im Kontrast zu „Disziplinierung“) in den Reflexionen auf, was sich sowohl auf Überlegungen der Notwendigkeit von geordnetem Verhalten der Besucher\*innen in einem Museum bezog als auch auf Fragen eines strukturierten Unterrichts (der nur dann als sinnvoll empfunden wurde, wenn er systematisch und geordnet abläuft). Die Analysen und die Vorschläge im Umgang mit zum Beispiel Denkmälern (siehe die Videos), machten allerdings deutlich, dass eine veränderte Herangehensweise, die Normen verlässt, nicht automatisch chaotische Situationen evoziert.

Ähnlich geschah es vor mittelalterlichen Reliefs, die wir z.B. im Schlossmuseum Oldenburg betrachteten, u.a. die Schule des Meisters von Osnabrück, ca. 1520). Hier wurde eine normative kunsthistorische Herangehensweise unterlaufen, indem die Student\*innen aufgefordert wurden, mit eigenen Worten eine präzise Beschreibung vorzunehmen. Dies konnte erst erreicht werden, nachdem klargestellt wurde, dass keine kunstwissenschaftlichen Kenntnisse eingebracht werden müssen. Davon befreit, wurden eine anders fundierte, neugierige Wahrnehmung und das angstfreie Kommentieren des Sichtbaren möglich.

## **Lehransatz: Ausmalen - nein danke! Arbeitsblätter für den Kunstunterricht“**

**Aufgabe:** *Gute* Arbeitsblätter für den Kunstunterricht entwickeln

### **Das Material/die Herausforderung**

Die Aufgabe in dieser Veranstaltung war es, *gute* Arbeitsblätter für den Kunstunterricht zu entwickeln. Tatsächlich gibt es zahllose Möglichkeiten, „Arbeitsblätter für den Kunstunterricht“ aus dem Netz herunterzuladen. Nicht selten verbergen sich dahinter allerdings Blätter, die lediglich zum „Ausmalen“ von Formen oder Figuren auffordern. Schlimmstenfalls binhalten sie pauschalisierende Auffassungen von Figuren oder auch die Darstellung bloßer Techniken (Schraffur etc.). Inhalte werden allermeist vollkommen vermieden (z.B. Hessischer Bildungserver: <https://www.youtube.com/embed/-mKwyVfGNEM>). Für uns war es demgegenüber zentral, uns darüber Klarheit zu verschaffen, was Arbeitsblätter für den Kunstunterricht sein sollen und können. Dazu gehörte vor allem die Auseinandersetzung mit Phänomenen, die über formalästhetische Ansätze hinausgingen. Wie zum Beispiel die Reflexion gesellschaftspolitischer Fragen, die Darstellung individueller Gesichtszüge oder auch die Normierung von Schönheit etc.

Als künstlerischer Ausgangspunkt stand den Studierenden ein umfangreicher anonymisierter Pool an Zeichnungen zur Verfügung; bestehend einerseits aus Werken, die die Student\*innen selbst eingestellt hatten, aber auch aus Bildern von Künstler\*innen (wie z.B. Cy Twombly, K.R.H. Sonderborg, Albrecht Dürer oder auch Romane Holderied Kaesdorf). Die Aufgabe war insofern „Von Kunst aus“ die zur Verfügung stehenden Beispiele zur Sprache (zum Arbeitsblatt) zu bringen und sie für fiktive Schülergruppen mit schriftlich gefassten Aufgaben zu versehen. Die Herausforderung bestand hier darin, sich für den Inhalt, dessen Umfang (Anspruch an inhaltliche Vertiefung) und die grafische Aufteilung eines Arbeitsblattes zu entscheiden.

Die Studierenden sollten sich mit der Qualität von Arbeitsmaterial im Kunstunterricht auseinandersetzen und die Rezeption von Kunstwerken als einen Prozess verstehen, der nicht immer sofort verbalisiert werden kann. Die Texte von Eva Sturm, Roland Nyffeler und Helen Hagenbuch dienten uns als Grundlage. Für das Auswahlverfahren waren die Student\*innen angehalten sich zunächst ein Blatt aus dem Pool zu suchen, der sie direkt anspricht („besticht“). Der französische Semiotiker Roland Barthes führt in seiner Publikation *Die helle Kammer* (1980/2007) das Konzept von „punctum und studium“ ein. Er verweist damit auf eine Dialektik beim Betrachten von Bildern (in seinem Fall sind es Fotografien). Das „studium“ bezeichnet die Herangehensweise im Sinne eines (wissenschaftlichen) Interesses, das „punctum“ dagegen ereignet sich eher unbewusst und zufällig. Barthes beschreibt es als einen Moment in dem ein Bild besticht, also trifft, und damit die Aufmerksamkeit, möglicherweise durch einen einzelnes Detail, auf sich zieht. Es galt insofern für die Student\*innen, zunächst ein Blatt zu finden, das sie besticht, um sich dann dem „studium“, im Sinne einer Vertiefung, damit zu befassen und von hier aus eine inhaltlich relevante Aufgabe zu formulieren.





Romane Holderried Kaesdorf: Ohne Titel, 1969. Bleistift auf Papier  
© Romane Holderried-Kaesdorf / [VG Bild-Kunst, Bonn](#)

## Das Bildmaterial

Von diesem Pool ausgehend haben wir uns stufenweise an die Konzeption eines stärker inhaltlich ausgerichteten Aufgabenblattes für potenzielle Schüler\*innen herangetastet. Dabei sollten weniger künstlerische Techniken berücksichtigt werden als vielmehr die Auseinandersetzung mit Inhalten stärker vertieft werden. Im Netz fanden wir zahlreiche kostenlosen Beschreibungen von Zeichentechniken oder auch Ausmalbilder (z.B. <https://eduki.com/de/stiftung/unterrichtsmaterial/899/kunst/>), die eine Vertiefung verunmöglichen. Damit war eine anspruchsvollere Ausgangsposition geschaffen, nämlich eine solche, die die Auseinandersetzung mit dem Dargestellten beinhaltet und nicht bei der Technik des Gegenstandes stehen blieb. Die Arbeitsblätter konnten eine oder mehrere Seiten umfassen, die anvisierte Klassenstufe bzw. Aufgabe konnten individuell festgelegt werden.



Wiebke Trunk: Tagung, 2020. Kugelschreiber auf Papier  
© Wiebke Trunk/[www.wiebke.trunk.de](http://www.wiebke.trunk.de)

## Studentische Beiträge

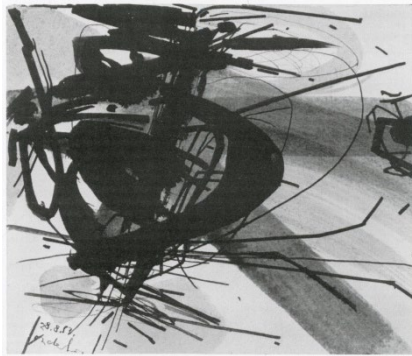
Eine Skizze der Ergebnisse dieser Veranstaltung, u.a. von Arbeitsblättern der Studierenden, findet sich auf der Seite „Lehrkonzepte“: <https://wp.uni-oldenburg.de/lehrkonzepte/>



Albrecht Dürer: Selbstbild in einem Brief an Willibald Pirckheimer, 1509  
© Stadtbibliothek Nürnberg, PP 394,7

Auf eines der dort genannten Blätter gehe ich hier genauer ein (wie im Pool wird es auch an

dieser Stelle anonymisiert). Das ausgewählte Beispiel zeigt, dass die Studentin sich für eine anspruchsvolle Arbeit entschieden hatte und zwar insofern, als hier eine abstrakte Form vorlag, die mit einer gegenständlichen Beschreibung nicht erfassbar ist. Ihre Entscheidung folgte dem Impetus des Punctum, wie Barthes es beschreibt.



Die entwickelte Aufgabe bestand aus mehreren Teilen. Das o.a. Blatt (als Papierbild) sollte zunächst in Form eines „freien Gedankenaustauschs“ diskutiert werden. In Verbindung damit war folgender Ausschnitt aus Eva Sturms Publikation „Von Kunst aus“ (2011) zu reflektieren: „So steht am Anfang des jeweiligen Fragens eine Undeutlichkeit, etwas nicht oder schwer Sag- und Fassbares. Das ist der Motor des Prozesses. Das Subjekt, der Rezipient, die Rezipientin taucht in dem Moment auf, wenn es, er oder sie den Mund aufmacht oder sonst auf irgendeine Weise zu artikulieren beginnt. [...] In diesem Prozess vernährt sich der Rezipient, die Rezipientin mit dem, was seine Suche ausgelöst hat zu einem Text.“. Damit waren ein „Bild und [ein] Zitat“ die Grundlage.

Die anschließenden Abschnitte der Aufgabe lauteten:

2. Die Reflektion des Betrachtens – in einer weiteren Stunde
3. Die bewusste Wahrnehmung von in rascher Abfolge gezeigten digitalen Bildern und schließlich
4. Hinweise auf „die historischen Traditionen der Bildbeschreibung“ einschließlich einer möglichen Strukturierung von Bildbeschreibungen.

In Verbindung mit dem ersten Punkt formulierte die Studentin Orientierungsfragen, die für die Schüler\*innen als Unterstützung dienen sollten – wie etwa: „Was siehst du? Was willst du sagen? Was ist schwer „sag- oder fassbar“ für dich? Welche Wirkung hat die Größe und die Umgebung des Bildes auf deinen Betrachtungsprozess? Würdest du das Bild anders sehen, wenn es in einem Museum hinge?“ In diese Notizen sollten die Gedanken in Sturms Zitat mit berücksichtigen – d.i. Fragen zu stellen, die durch „schwer Sag- und Fassbares“ evoziert werden (es fehlt das eindeutig Gegenständliche, Bezeichenbare), was umso stärker zur Kommunikation darüber anregt und schließlich zu einem Text der Suche führt.

Der Vergleich mit digitalen Bildern (wobei unklar blieb, um welche Bilder es sich genau handeln sollte). Dieses rasch vorgenommene Zeigen wurde mit dem bleibenden Ausgangsbild verglichen, um so die unterschiedlichen Formen von Wahrnehmung zu verstehen und Unterschiede benennen zu können („Macht es einen Unterschied, ob du viele Bilder schnell hinter-

einander siehst wie bspw. bei Instagram, oder eines ganz lange anschaust? Was sind deine Fragen an das Bild?“). Im letzten Schritt sollten Möglichkeiten einer (strukturierten) Bildbeschreibung vorgestellt werden. Begründet wurde die Aufgabe u.a. damit, dass das „Arbeitsblatt der reflektierten Heranführung an die Betrachtung und die Beschreibung von Kunst“ heranzuführen solle. Im Zuge dessen war der (individuelle) Betrachter\*innenstandpunkt ein Thema verbunden mit der Frage nach den Möglichkeiten einer langsamen Rezeption bzw. dem Auffassen einer schneller Bildfolge. Die unterschiedlichen „Interpretations- und Bedeutungszuschreibung“ sollten so formuliert werden. Damit war eine Hinführung zu Fragen der Bildbeschreibung selbst entwickelt worden und nicht zuletzt auch die Idee, dass es eine strukturierte Form dafür gibt.

## **Kommentar**

Insbesondere der letzte Punkt dieser Aufgabenstellung verweist auf die spannende Vorstellung der Strukturierung einer Bildbetrachtung (was ja immer wieder in einschlägigen Publikationen als erlernbare Möglichkeit auftaucht). Nicht zuletzt betont das punctum genau an dieser Stelle auf den Anfang, den Auslöser der Betrachtung selbst und schlägt das Studium als Folge vor. Mit dem Beginn aber motiviert die Unsagbarkeit eine Kommunikation, die auf eine bleibende Nicht-Struktur hinweist. Die Studentin hatte sich dagegen für das Münden des Vorgangs in eine mögliche Betrachtungsordnung entschieden. Vor dem Hintergrund des Zitats von Sturm wäre das Beenden eines im besten Fall eigentlich nicht endenden Vorgangs; gleichsam der Abschluss einer Kommunikation. Die Spannung entsteht nun in der Tat dadurch, dass einerseits die Motivation fragend zu bleiben, einen Prozess in Gang hält (der evtl. weitere Standpunkte auszumachen imstande ist) und andererseits eine klassische Bildbeschreibung den Wahrnehmungsvorgang als Teil eines Bildungsvorgangs abschließt.

Das Resümee dieser Veranstaltung mündete nicht zuletzt wegen derart komplexer Probleme in der Feststellung, dass die Zeit eines Semesters nicht ausreichen konnte, um das Thema ausreichend und umfänglich zu bearbeiten; denn die Anzahl der unterschiedlichen Ansätze, Arbeitsblätter für den Kunstunterricht zu untersuchen und die damit verbundenen Fragen (Entwicklung von punctum und studium, Aufteilung des Blattes, Begründung des ausgewählten Blattes, Entwurf der zeitlichen Umfangs der Aufgabe/n, sprachliche (einfache) anspruchsvolle Formulierung der Aufgaben etc.) war für diesen Zeitraum zu groß. Mögliche weitere Analysen wären etwa auch notwendig gewesen, die Beispiele aus dem Netz genauer im Hinblick auf deren Unterkomplexität zu untersuchen die Kritik daran zu begründen. Damit wäre es hier möglich gewesen, die zahlreichen Anleitungen von Zeichentechniken im Hinblick auf deren Auslassung von Inhalten noch intensiver zu befragen (Woher kommt der Vorbehalt gegen Inhalte? Warum wird Zeichnen-können auf Techniken reduziert? etc.), oder wir hätten die Klischees der Darstellungen kritischer (z.B. bezgl. Diskriminierung, Rassismus, Sexismus, Klassismus) sichten müssen. Ebenso wäre es sinnvoll gewesen, die oftmals als kostenlose Angebote zum Herunterladen auftauchenden Aufgabenblätter (nicht zuletzt auf diversen Bildungsservern der Länder), in Verbindung zu bringen mit der Problematisierung fachfremder Lehrkräfte, die (natürlich) solche Angebote nutzen.

## **Lehransatz: „Das versteh´ ich eh nicht“ - mit Schüler\*innen in eine Videokunstaustellung gehen– „Aktuelle Kunst vermitteln“**

**Aufgabe:** Aktuelle Videokunst Schüler\*innen vermitteln

### **Das Material/die Herausforderung**

In vier Sitzungen haben wir in dieser Übung im Edith-Russ-Haus für Medienkunst in Oldenburg die Ausstellung „Shifting Axis“ (27.10.2021 - 02.01.2022) der niederländischen Künstlerin Marjolijn Dijkman besucht. Im Dialog mit Schüler\*innen einer 10. Klasse der Graf-Anton-Günther Schule (Gymnasium des Landkreises Oldenburg<sup>1</sup>) und der Lehrerin Nina Gluth) galt es herauszufinden, wie die Kunstwerke und die Begleittexte aufgenommen werden und wie Unverständliches zugänglich gemacht werden kann.

Zur Ausstellung selbst:

Unter dem Titel „Shifting Axis“ (Achsenverschiebung) zeigte Marjolijn Dijkmans mehrere Arbeiten, in denen sich naturwissenschaftliche Fragen und Phänomene mit solchen der Überwachung bzw. der Videotechnik überschneiden. Zu sehen waren etwa (Mehrkanalvideoarbeiten) Videofilme, Aufnahmen von scheinbar im Weltraum schwebenden Asteroiden oder auch – wie es der Titel andeutet – ein Foucaultsches Pendel. Das Originalpendel wurde 1851 von dem französischen Physiker Léon Foucault entwickelt, um damit nachzuweisen, dass sich die Erde um ihre eigene Achse dreht. Im Edith-Russ-Haus hing, daran angelehnt, ein übergroßes Pendel – eine Skulptur also – zentral im ersten Raum und erzeugte mit der Spitze Spuren in eine Sandfläche. Die so entstehenden, wechselhaften Kreise und Ellipsen wurden von einem digital gesteuerten mechanischen System erzeugt. Die Arbeiten Dijkmans erinnern einerseits an wissenschaftliche Aufnahmen und Instrumente physikalischer Forschung, oder auch an Dokumentarfilme, deren zunächst aufscheinende Objektivität Dijkman durch endlose Kamerafahrten (*Surviving New Land*, 2010, auf Deutsch: Das Neuland Überleben (Übersetzung WT), durch lautlose Bilder eines Riesenteleskops (*Remote Entanglements, Part 1: Observatories*, 2020, auf Deutsch: Entlegene Verstrickungen, Teil 1: Observatorien), oder auch durch die langsame Beobachtung eines schwebenden großen Steinbrockens im Weltraum (*Prospect of Interception*, 2016, auf Deutsch: Aussicht auf Überwachung) in irritierende mythisch anmutende oder auch poetische Botschaften übersetzt.<sup>2</sup>

In der ersten Sitzung wurde die Ausstellung zunächst von den Student\*innen allein gesichtet, befragt und diskutiert. Ziel war die Vorbereitung eines Besuchs mit Schüler\*innen für den Fragen entwickelt werden sollten. Ausgangspunkt waren Fragen, die die Student\*innen sich zunächst selbst gestellt hatten. Dabei wurde deutlich, dass die Arbeiten Dijkmans alles andere als leicht zugänglich sind; auch der Text, den das Haus zur Verfügung stellte, wirkte verschlüsselt. Die Tatsache, dass ein Teil der Werke zuerst an wissenschaftliche Forschungen oder Dokumentation erinnerte, dann aber durch ihre ästhetische Erscheinung oder die Form der Erzählung von

---

<sup>1</sup> <https://www.gymnasium-gag.de/?p=18620>

<sup>2</sup> Vgl. <https://www.edith-russ-haus.de>

einer stringenten, transparenten Form abwich, irritierte extrem. Es galt, diesen als Verwirrung empfundenen Eindruck zu überwinden und sich auf Assoziationen, Erinnerung und die dadurch provozierten Fragen einzulassen.

Um sich die möglichen Reaktionen der Schüler\*innen in diesem Setting vorzubereiten, wurden Beobachtungen und eigene Reaktionen festgehalten und in Kleingruppen besprochen. Danach stellten die Gruppen eine kurze Liste an Aufgaben und Fragen für die Schüler\*innen (s.u.) zusammen. Die danach eingesammelten schriftlichen Äußerungen der Schüler\*innen sind sämtlich anonymisiert und werden so wiedergegeben, wie sie notiert wurden.

### **Studentische Beiträge**

Tatsächlich begegneten die Student\*innen widersprüchliche Reaktionen der Schüler\*innen<sup>3</sup>. Bestätigt wurde etwa, dass Zugänge deshalb als schwierig empfunden wurden, weil der Anspruch des Verstehens die Rezeption bestimmte. Was genau mit Verstehen oder auch der Aneignung von Wissen gemeint war, wurde weniger diskutiert. Viel eher wurde deutlich, dass eine Irritation (bis zur Ablehnung) eintrat, sobald eine Arbeit nicht (gleich) offensichtliches Verständnis hervorrief. Die Erwartung transparenter Informationen (im Sinne eines gesicherten Wissens) lag als wesentliche Basis den Begegnungen zugrunde. Diese Erwartung verhinderte zum einen den eigenständigen Zugang und zeigte zum anderen, dass das Wissen im Sinne von Verstehen einer Arbeit als (vermeintliche) Sicherheit in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken gefordert wurde. Nicht selten kam dabei auch ein Kunstbegriff zum Tragen, der den Status der Arbeit als Kunst bezüglich ihrer Zugänglichkeit und also im Hinblick auf seine Sinnstiftung abhängig machte. So hieß es zum Beispiel: „Zu einigen Gegenständen war es schwierig eine Beziehung zu finden oder überhaupt zu verstehen, was genau das jetzt soll“, oder: „Ich fand einige Stationen fragwürdig, da ich immer noch nicht konkret weiß, warum das Kunst sein wollte oder generell Aufmerksamkeit geschenkt bekommt. Einfach bestimmte Gegenstände unter Strom Zusetzen [sic!]“<sup>4</sup>. An anderer Stelle hieß es: „Anregend war auch, wie alles in Szene gesetzt wurde. Was ich allerdings nicht ganz verstanden habe, war der Sinn dahinter.“

Gerade die letzte Äußerung zeigt den oben angedeuteten, unaufgelösten Widerspruch zwischen der Feststellung, dass etwas Ungeklärtes vorliegt, der Neugier es weiter zu befragen oder zu beobachten und der Erwartung (vielleicht sogar Forderung), dass ein Kunstwerk leicht lesbar zu sein hat, denn nur dann kann es als solches akzeptiert werden bzw. nur dann ist es sinnvoll. Nicht selten wurde dabei die Gleichung aufgestellt, dass das, was nicht verständlich ist, keine Kunst sei. Damit erfuhren die Student\*innen Situationen, in denen sie einem Kunstbegriff begegneten, der wie selbstverständlich das Beurteilen von Kunst mit eindeutiger und einfacher Lesbarkeit verband. Die Student\*innen nahmen dieses Phänomen wiederholt wahr und diskutierten es.

Trotzdem entwarfen sie, unabhängig davon, in ihren Vermittlungskonzepten Wege der Auseinandersetzung, die ohne zusätzliche Erklärungen auskommen sollten. Stellenweise wurde dies

---

<sup>3</sup> Die zitierten Passagen der Schüler\*innen werden wortgleich wiedergegeben.

<sup>4</sup> Gemeint ist ein Zaun im Video *Remote Entanglements, Part 1: Observatories*; der mit dem Geräusch hoher elektrischer Spannung gezeigt wird.

von den Schüler\*innen als Motivationsschub verstanden, wenn etwa gesagt wurde, dass es „ein wenig schwierig gewesen“ sei, „selber das Werk zu interpretieren“, dass dies „eventuell zum Nachdenken“ anrege, und dass die Neugier groß sei. Das geschilderte zögerliche Akzeptieren einer unsicheren Lesart – wie sie oft gerade aktueller (Medien-)Kunst zugeschrieben wird – kann als genau der Schritt verstanden werden, der den Prozess der Auseinandersetzung und damit der Kommunikation in der Gruppe voranbringt oder sogar erst beginnen lässt. Die Tatsache, dass dies geschieht, weil weiter gefragt, weiter gewusst werden will, weil am Anfang eine Neugier existiert, kann zu interessierter Auseinandersetzung führen. Das äußerte ein\*e Schüler\*in zum Beispiel so: „Der Ort war verlassen und eingezäunt durch die riesigen Satelliten [zu sehen in der Arbeit *Remote Entanglements, Part 1: Observatories*, Ergänzung W.T.], dessen Sinn/Funktion [ich] nicht ganz verstanden habe, hatte etwas Mysteriöses und man hat sich gefragt, wo dieser Ort ist und was seine Aufgabe ist/war.“

An einer anderen Stelle schilderten die Student\*innen einen sinnlichen Zugang, wenn es etwa heißt: wenn sie etwa feststellten: „Wenn man den Raum betritt, [wird] man körperlich in den Bann gezogen. Im Gegensatz zu anderen Ausstellungen kommen hier nicht so viele Fragen auf. Die Installation bewirkt, dass beim Besucher automatisch Gefühle und Sinneswahrnehmungen stattfinden, was das ganze Erlebnis zugänglich macht.“

(Auszug aus einem studentischen Protokoll)

Dies traf sich mit der Erfahrung einiger Schüler\*innen, wenn sie eine sinnliche Erfahrung machten, die ausgesprochen wurde und ohne vorschnelles Urteil zu einer Fortsetzung der Auseinandersetzung führen kann. Gegebenenfalls spielen persönliche Erfahrungen oder auch Erinnerungen eine gewichtige Rolle, dann, wenn sie etwas Bekanntes aufrufen oder an ein Interesse anknüpfen. Der persönliche Bezug kann dann ins Gewicht fallen und Vorbehalte verdrängen.

Die Verschränkung von Sinneswahrnehmung und Information angesichts eines Kunstwerkes wurde von den Student\*innen in ihren Ausarbeitungen reflektiert - da hieß es zum Beispiel: „Unsere Bewertung/ unsere Sichtweise: Was bedeutet für uns Zugänglichkeit? Wir drei halten es für absolut sinnvoll, sich intensiv mit Kunstwerken und Texten auseinanderzusetzen, um dadurch einen besseren Zugang zur Kunst zu finden. Unseres Erachtens nach ist es eigentlich aber sehr schwierig, bezogen auf Kunstwerke, klar von einer Zugänglichkeit sprechen zu können, da es immer zusätzliche Informationen gibt, die man vorher nicht weiß, die aber ggf. für die Annäherung und Interpretation eines Kunstwerks sehr entscheidend sind und dieses Zusatzwissen muss man sich erschließen, weil das Kunstwerk sonst nicht richtig erfasst werden kann. Unserer Meinung nach, stellt Zugänglichkeit einen langsamen Prozess dar, der viel Geduld kostet, dennoch aber auch [von uns] als reizvoll und horizonterweiternd angesehen wird. Die Beschäftigung mit dieser Komplexität der Zugänglichkeit ist absolut notwendig, weil es eigentlich genau das ist, was ein/e Kunstlehrer/in den Schüler\*innen vermitteln und beibringen soll, egal ob man sich mit Texten über Künstler oder mit Kunstwerken (Bildern) beschäftigt. Zugänglichkeit zu bekommen, setzt für uns voraus, dass man über ein gewisses kunsthistorisches Vorwissen verfügen sollte, um zeitspezifische Motive, Symbole, politische, gesellschaftliche, religiöse Positionen/Haltungen zu erkennen, voneinander zu unterscheiden und den jeweiligen Kunstepochen zuzuordnen können. Diese typischen und spezifischen ‚Bildsprachen‘ (visuelle Codes) sind also besonders entscheidend, um zu verstehen.“

(Auszug aus einem studentischen Protokoll)

Die hier zitierte Gruppe folgt dann doch einem kanonisch begründeten Kunstbegriff und der daraus resultierenden Rezeption; gleichzeitig waren sich die Student\*innen aber über eher kontextoffene Zugangsweisen bewusst - wie sich in den Diskussionen zeigte - und der damit verknüpften Potenziale bewusst. Anders gesagt, die Reflektion der Gruppe und der Prozesse der je eigenen (angelernten) Aneignung und veränderten Annäherung einer Arbeit wurde bewusst festgestellt und formuliert.

Einer der Arbeitsprozesse soll im Folgenden skizziert werden. Dazu gehörte die Beobachtung, die eine andere studentische Arbeitsgruppe in Zusammenarbeit mit Schüler\*innen bei der Beschäftigung mit der Arbeit *Prospect of Interception* (Aussicht auf Überwachung) machte: „Bei genauerem Zuhören oder auch [M]itlesen, ist zu erkennen, dass verschiedene Themen von Astronomie bis hin zu Spiritualität, die sich auf das Thema Weltraum beziehen, angesprochen werden. Doch diese Beobachtungen machen das Werk noch nicht gut zugänglich. Eigentlich ist das Gegenteil der Fall, es entstehen viele Fragen. Diese werden versucht innerhalb unserer Gruppe zu klären oder über den Katalog mit dem passenden Informationstext heraus zu finden. Beim Beantworten der Fragen entstehen wieder neue Fragen, die sich auf die alten Fragen aufbauen und damit konkretisieren. Der Text gibt Denkanstöße, aber auch die Gruppe puscht sich gegenseitig mit immer neuen Überlegungen. Dadurch erhält die Installation einen Sinn und wird etwas zugänglicher. Es wird sich über das Hauptthema ‚[W]ie sieht unser Leben in der Zukunft aus?‘ ausgetauscht, ist es noch möglich, die Erde zu bewohnen oder könnte die Menschheit vielleicht auf anderen Planeten bzw. Asteroiden überleben. Es entwickelten sich Fragen und Ideen wie ‚Sind wir eigentlich alleine im Universum?‘ oder ‚Vielleicht gibt es eine Art- Mensch auf anderen Planeten, die viel weiterentwickelter sind wie wir‘. Es entstand dabei ein Gefühl von Entdeckerfreude, aber auch von Ungewissheit, da diese Fragen bis jetzt nicht beantwortet werden können, dafür muss die Wissenschaft weiterentwickelt werden. Es werden neue Ebenen von Komplexität erforscht und hinzugefügt, die nicht nachvollziehbar sind und deswegen auch unzugänglich erscheint.“ (Auszug aus einem studentischen Protokoll)

Der Arbeitsauftrag, den diese Gruppe ausgegeben hatte, lautete:

- „1. Schau dir einige Minuten das Kunstwerk genau an.
2. Beschreibe, was du gesehen hast.
3. Was für Fragen sind bei dir entstanden? (mündlich)
4. Schreibe deine Fragen auf, verwende ein Blatt pro Frage.“

(studentisches Blatt mit Fragen für die Schüler\*innen)

Die Beschreibung der Reaktionen der Schüler\*innen wurde folgendermaßen eingeschätzt:

„Der Ablauf erwies sich als schwierig, da die Schüler eine bestimmte Vorstellung zu einem Museumsbesuch hatten, stark motiviert werden mussten und viele Denkanstöße von uns zum Vorankommen benötigten. Schließlich kamen doch einige Fragen zusammen, aus denen die Schüler noch weitere Fragen entwickeln konnten.“

(Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

Ein weiterer Auszug aus einer Ausarbeitung vergleicht die eigene Rezeption mit dem der Schüler\*innen und stellt Ähnliches fest: „Meine Gruppe hatte sich eine Installation ausgesucht. Die

Installation besteht aus einer Video-Arbeit mit zwei großen Bildschirmen, die nebeneinander stehen. Auf den Bildschirmen wurde ein Film abgespielt, der zwei große Satelliten in der Natur zeigte und ca. 5 Minuten dauerte. Die beiden Bildschirme stellten jedoch andere Blickwinkel dar bzw. zeigten unterschiedliche Aufzeichnungen von der gleichen Landschaft, die rhythmisch versetzt abgebildet wurden. Vor den Bildschirmen war eine Bank, auf der sich Kopfhörer befanden. Die Kopfhörer gaben zusätzlich zum Film eine Geräuschkulisse, die wie die eines Waldes klang. Wir entschieden uns für die Installation, da diese zwei Sinneswahrnehmungen ansprach, einmal etwas zum Sehen und etwas zum Hören. Die Geräuschkulisse hatte etwas sehr Meditatives auf den Betrachter und versetzte einen beim Zusehen der Satelliten in eine tiefe Entspannung. Die Meditation und die tiefe Entspannung faszinierten uns, sodass wir danach darüber sprachen, wie sehr der Film einen in seinen Bann versetzen kann. [...] Die Fragen, die wir uns überlegten für die Schüler, waren auf die Sinneswahrnehmungen ausgelegt, wir wollten herausfinden, ob die Schüler und Schülerinnen ähnliche Erfahrungen machen würden. [...] Überraschenderweise mussten wir feststellen, dass die Schüler in unserer Gruppe kein großes Interesse an unserer Installation zeigten bzw. ihnen es sehr schwer viel sich darauf einzulassen. [...] Unsere Schüler und Schülerinnen verstanden die Logik nicht hinter dem Kunstwerk, damit der Prozess für sie einen Sinn ergab. Daraus schlussfolgerten wir, dass unsere Fragen etwas zu schwierig waren und sich besser für Menschen eigneten, die sich schon mit Kunst auseinandersetzen. Für Schüler und Schülerinnen, die nicht viele Berührungspunkte mit Kunst hatten, lernten wir, dass man versuchen sollte, einfachere Fragen zu stellen. Außerdem sollte man Schülern und Schülerinnen erklären, dass es in der Kunst keine reine Logik gibt und diese nicht vorhanden sein muss, um Kunst zu verstehen. Kunst ist eine Wahrnehmung, die für jeden anders sein kann. (vgl. Brodé, Annika, (2021). Marjolijn Dijkman: Shifting Axis. Presseinformation vom Edith-Russ-Haus für Medienkunst) [...] Bei dem Umgang mit den Schülern und Schülerinnen ist mir auch aufgefallen, wie wichtig es ist, einen Raum zu geben, indem die Schüler alles Fragen können, ohne Scham zu empfinden. [...] Durch den Dialog kann ein besserer Zugang zu den Kunstwerken gefunden werden bzw. dies ist der Beginn des Prozesses, ein Werk zu durchdringen und zu verstehen bzw. nachzuvollziehen.“

(Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

In einem anderen Beispiel zur Arbeit *Surviving New Land* (Das Neuland überleben (Übersetzung WT)), wurde von den Student\*innen folgende Notizen – auch im Hinblick auf die Frage, wie die Student\*innen die Reaktion der Schüler\*innen einschätzen. Da hieß es etwa: „→Die Kunstbetrachtenden bekommen die Aufgabe, die ‚Sprache‘ der Kunstwerke zu entschlüsseln (→sehr komplexer Vorgang)

→Es entstehen folgende Problemfragen (→Kunstabgriff)

-Was bringe ich als Kunstbetrachter an Vorwissen und Bildung mit, um die Bedeutung des Kunstwerks zu erkennen?

-Wie viele Zusatzinformationen benötige ich in Form von zusätzlichen Texten und anderweitigen Informationen, um Kunstwerke richtig zu interpretieren?

- Brauchen Kunstwerke zwingend einen Kontext, um bestehen zu können? Betrachtung des Kunstwerks auf einer anderen Ebene.“ (Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)



## Kommentar

Die Antwort dieser studentischen Gruppe war, dass „der spezifische Kontext, in welchem das Kunstwerk steht“ sich nur „durch das Lesen des Textes erfassen“ ließe. Die im Auszug davor deutlich gewordene Differenz zwischen Erwartung und realer Reaktion machte diesen Gedanken noch bewusster. Verweist er doch auf die Möglichkeit der Zusammenführung von Kunstwerk und Texten, die nachlesbar Informationen oder auch weitere Verweise bereithalten, um erweiterte Zugänge zu ermöglichen. Allerdings bleibt festzustellen, dass die Student\*innen mehrere Zugangsmöglichkeiten angeboten hatten, die nicht zuletzt durch die Abfolge der Maßnahmen bestimmt wurden. Es blieb deshalb die Frage, wie beginnen wir eine Vermittlungsübung? Mit dem jeweils eigenen ersten Eindruck, also ohne Kenntnisse des Kontextes? Oder wird von Anfang an Hintergrundinformation angeboten? Diese Frage ließ und lässt sich nicht abschließend beantworten; hängt doch damit die Wahl des Lernvorgangs selbst zusammen. Wir begegneten damit in den Vermittlungsübungen in der Ausstellung grundsätzlichen Fragen pädagogischen Handelns. Für die Vermittlung wurde damit immer wieder deutlich, wie gelernt werden kann; will sagen – wird etwa ein Monolog angeboten oder ist es möglich einen einbeziehenden dialogisches Format einzuführen, dass auch Zweifel oder Kritik zulässt; und zwar sowohl an den Arbeiten (etwa aufgrund ihrer polyvalenten Auslegung) als auch an der Institution (die zum Beispiel englische Texte nicht übersetzt hat und damit Ausschlüssen Vorschub leistet).

Wie beschrieben, gingen die studentischen Gruppen nicht von einem instruktiven Lernprozess als einer Form von Vermittlung aus, der mit Information- und Wissensvermittlung beginnt, sondern sie stellten für alle die Möglichkeit der je eigenen Erfahrung, des jeweiligen Erlebens einer Arbeit voran. Erwartet wurde, dass sich daraus Fragen ergeben sollten, oder zumindest in der Kommunikation ein Zugang hätte einstellen sollen, um so Sinn oder auch Bedeutung und Verstehen zu generieren (vgl. Harm, Krombach 2008). Durch die teilweise eher ablehnenden Reaktionen der Schüler\*innen wurde den Student\*innen bewusst, dass hier keine Routine für eine zunächst offene Rezeption vorlag und außerdem, dass genau in diesem Fall zunächst einmal eine Motivation (Zugang) für die Rezeption geschaffen werden muss (vgl. Sternfeld 2005).

Angesichts aktueller Videokunst zeigte sich, dass die unmittelbar empfundene Unverständlichkeit der Arbeiten Abwehrreaktionen evozierte und davon ausgehend immer wieder auch die Werke negativ beurteilt wurden. Zum Teil war ein regelrechter Widerwille der Schüler\*innen spürbar („das versteh ich nicht, was soll das warum“, „das kann ich auch...“ etc.) (vgl. Schnurr 2011); zum Teil gab es aber auch interessierte Bemerkungen. Eine wichtige Erkenntnis aus diesem Seminar ergibt sich aus der Beobachtung der (anerzogenen) Erwartung von Besucher\*innen (zu denen auch Schüler\*innen gehören), dass Kunst Sinn machen und eine definierte Bedeutung haben muss. Angesichts der Nobilitierung der Leistung eines\*einer Künstlers\*Künstlerin durch die Präsentation in einem Ausstellungshaus wird Unverständnis häufig als emotional aufgeladene Ablehnung formuliert.

Zugänge zu schaffen war vor diesem Hintergrund eine der schwierigsten Aufgaben im Rahmen der Lehrveranstaltung. Ausschlussmechanismen sollten in ihrer Wirkung unterlaufen werden, etwas, das für angehende Pädagog\*innen von zentraler Bedeutung ist. Im Feld aktueller Kunst

geht es oft um das Aushalten von Undurchdringbarkeit, von Uneindeutigkeiten oder auch von Mehrperspektivität. Diese Aspekte können die Ausbildung von Differenzreflexivität und Diskriminierungskritik unterstützen. Angeregt durch Irritationen können Impulse aufgegriffen werden; (Sprach-)Handlungen können zur weiteren Betrachtung, zum fortgesetzten Fragen und zum Dialog führen. Die Student\*innen haben insofern erkannt, dass es notwendig und möglich ist, Saaltexte, Katalogbeiträge oder auch die eigene Recherche mit Arbeiten zu verschränken. Allerdings wurde auch deutlich, dass man nicht davon ausgehen kann, dass jede\*r, diese Zugangsweise zu einer Kunstausstellung selbstverständlich beherrscht. Letzteres ist definitiv nicht der Fall. Es leuchtet ein, dass, will man den hier von Schüler\*innen ausdrücklich formulierten Wunsch, mehr zu verstehen, unterstützen, kunstwissenschaftlich überladene Texte keinen Sinn machen. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass deutlich weniger Menschen akademische Texte verstehen als solche in einfacher Sprache (Bock, Pappert 2023).

Diese Ansätze gehen von einer pädagogisch interessierten Psychologie des *Lernens* aus (vgl. Mörsch et al (2009-2012): *Zeit für Vermittlung, Wie wird vermittelt? – Für Verweilende*). Die Fähigkeit, Unbekanntes oder auch Fragwürdiges zu reflektieren, beinhaltet dabei nicht zuletzt, mit Unsicherheit umzugehen und diese aushalten zu können.. Allerdings ist dieser Ansatz nicht voraussetzungslos. Die beobachtete unbedingte Forderung, Informationen/Wissen/Kontext zu bekommen, ist eng mit effizienzgeleiteten Denkweisen (Logik und Stringenz) verknüpft. Dieser Ausgangspunkt entspringt meist entsprechend strukturierten (natur-)wissenschaftlich orientierten Bildungsangeboten. Diese sollten deshalb auch in der Kunstvermittlung berücksichtigt werden. Die Bereitschaft, im Zuge der Rezeption allzu schnell eine Bewertung vorzunehmen, spiegelt das Dilemma, dass u.a. von aktueller Medienkunst oft keine einfachen Antworten zu erhalten sind. Das aber ist nicht zuletzt Resultat eines kunstsystemisch internalisierten Rezeptionsschemas. Denn in Verbindung mit o.a. Vorbehalten gegenüber intransparenter Erscheinung (resp. als hermetisch empfundener Kunstwerke) ergibt sich in Verbindung mit distinktiv bedingten Ausschlüssen eine doppelte Zugangsabweisung. Anders gesagt – zum einen können Kunstwerke als komplex erscheinen und dadurch Zugänge erschweren, oder auch als verschlossen gelten, zum anderen wird eine Annäherung oder auch das Interesse daran noch zusätzlich dadurch erschwert, dass es bestimmte Interessen von Teilen in der Gesellschaft gibt, die mehr oder weniger bewusst eine Sprache wählen, die im Zusammenhang mit künstlerischen Arbeiten (wie etwa die der Kunsthistorik), die ohne Voraussetzung nicht verstanden werden soll. Die dafür notwendige (Vor)Bildung schafft einen Abstand, den Bourdieu Distinktion nennt. Dies wiederum führt zu einer Dynamik, die das Sprechen, oder auch das Gefühl sprechen zu dürfen über Kunstwerke umso mehr blockiert. Insofern gilt es, gerade sprachlich normierte Zugangsbeschränkungen aufzulösen und über diesen Einstieg hinaus weitere Denkanstöße zu ermöglichen.

## **Lehransatz: „Streiten wir darüber!“ Die Fruchtbarkeit kontroverser Kommunikation"**

**Aufgabe:** Analyse und Diskussion

1. Über die Frage: Ist das Kunst?
2. Debatte einzelner Präsentationskontexte von Kunst und Kultur

### **Das Material – die Herausforderung**

Unter dem Titel "Streiten wir darüber! Die Fruchtbarkeit kontroverser Kommunikation" haben wir uns mit Kunstwerken auseinandergesetzt, die meist unterschiedliche, manchmal konträre Eindrücke provoziert haben. Ein entscheidender Fokus für die hier kombinierten Perspektiven lag, noch stärker als in der zuvor skizzierten Veranstaltung, auf Fragen der Bewertung – genauer: die Möglichkeit, streitbare Urteile zu formulieren und dadurch Debatten über die künstlerische Qualität einer Arbeit anzustoßen. Wir bauten deshalb u.a. eine kleine Ausstellung auf, die Reproduktionen von Werken von Dieter Roth, Jonathan Meese sowie Cy Twombly enthielt und anhand der wir – zum Beispiel in Form einer szenischen Performanz mit verteilten Rollen (Kurator\*innen, Besucher\*innen) – darüber gestritten haben, ob etwas Kunst sei oder nicht.

Daneben hatten wir uns mit den Kontroversen befasst, wie sie rundum das Humboldt-Forum in Berlin ausgetragen wurden und werden oder auch mit der Debatte um antisemitische Bildmotive auf der Dokumenta 15. Es ging hier darum, die Gründe für die Auseinandersetzungen um Kunst zu verstehen und vor allem unterschiedliche Argumentationen zu betrachten. Ziel war es, der emotionalen Be- und Verurteilung eine distanzierte reflektierte Position gegenüberzustellen und die genannten Kontroversen als Ressource für die Entwicklung einer Kommunikationskultur zu begreifen, in der Argumente *dafür* oder *dagegen* nachvollzogen und weiter entwickelt wurden.

### **Studentische Beiträge**

Im Hinblick auf die Debatten um das Humboldt Forum in Berlin (vgl. <https://www.humboldt-forum.org/de/programm/dauerangebot/ausstellung/leerstellen-ausstellen-46709/>) und hier vor allem bezüglich der Provenienz afrikanischer kultureller Artefakte, wurden u.a. folgende Gedanken von den Student\*innen festgehalten:

„Nach der ausgiebigen Auseinandersetzung mit dem Humboldt Forum stehe ich dem Museum kritisch gegenüber.[...] Auch wenn die Vorbereitung vor dem Start des Baus ganz bestimmt weitgreifend und gründlich in einigen Bereichen war, so wurden doch andere Bereiche – so scheint es – fast vollkommen außeracht gelassen. Dazu zählen die Provenienz Forschung, der Hintergrund der Humboldtbrüder, deren Namen man sich bedient, und die Lage des Museums in Berlin. Macht es Sinn, dass Raubkunst aus Kolonialzeiten in einem Museum präsentiert wird, dessen Geschichte mit der Kolonialzeit verflochten ist, in einer Stadt, in der damals in Europa ein Kontinent wie Afrika in Kolonien aufgeteilt wurde? Bei der Bearbeitung des Themas wirkte es auf mich nicht so, als hätten sich die Planer:innen des Humboldt Forums Fragen wie diese gestellt, um tatsächlich ausgiebig zu reflektieren. Meine Antwort auf diese

spitz formulierte Frage [Die Frage lautet: Macht es Sinn, dass Raubkunst in einem Museum ausgestellt wird? WT] lautet: Nein. Es macht keinen Sinn. Doch so einfach kann ein solches Bauvorhaben nicht bewertet werden.“ (Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

An anderer Stelle heißt es:

„Abschließend gestaltete sich die Bearbeitung des Themas Humboldt Forum und ‚No Humboldt 21!‘ als interessant und vielschichtig, teilweise aber auch als nervenaufreibend. Auf jeden Fall wird klar, warum es sich bei der Debatte um das Humboldt-Forum um ein großes Streitthema handelt.“ (Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

oder

„Menschen wie die, die hinter der Kampagne ‚No Humboldt 21!‘ stehen sind es, die einen Fokus setzen und Aufmerksamkeit auf solche übersehenen Themen legen und aufdecken. Daher ist es gut, wenn Außenstehende bei solchen Großprojekten tiefer hinter die Kulissen blicken. Der Streit scheint eher einseitig zu verlaufen, was nicht überrascht. Hätten die Planer:innen so reagiert, wie die Kampagne es verlangte, hätte man das Humboldt Forum gar nicht erst gebaut.“ (Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

„Unser Referat und der darauf aufbauende Museumsbesuch [...] haben gezeigt, dass ein Tag im Humboldt Forum nicht ausreicht, um das gesamte Forum und die mit diesem Museum und seinen Ausstellungen verbundenen Debatten nicht nur zu begreifen oder gar zu beantworten. [...] Nach dem Museumsbesuch lässt sich aus meiner Sicht resümieren, dass sich das Humboldt Forum um eine breite differenzierte Sicht auf das Thema Kolonialismus und Raubgut und die eigene Selbstverortung in dem Diskurs und das Aufbauen eines positiven Narrativs zwar bemüht, aber dass es sich hierbei erst um einen Anfang handelt. Denn die stetige Betonung der Rückgabe der Objekte dient vielmehr der Verschleierung des eigentlichen Punktes, nämlich die Anerkennung der Verbrechen, die an den afrikanischen Ländern begangen wurden. (vgl. Peters 2021)“ (Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

Bezüglich eines anderen Streitthemas – der Arbeit *People's Justice* (2002) der Gruppe Taring Padi, das erst auf der Documenta 15 gezeigt, dann mit einem Tuch verdeckt und dann ganz abgenommen wurde), (vgl. <https://documenta-fifteen.de/news/statement-von-taring-padi-zum-abbau-des-banners-peoples-justice/>) formulierten die Student\*innen u.a. folgende Gedanken:

„Wird die Situation rückwirkend betrachtet ist es erschreckend, dass die sehr deutlichen antisemitischen Bildmotive erst auf einer Ausstellung in Deutschland aufgefallen sind und diskutiert wurden. Interessant ist bei der Documenta 15 der Umgang mit der Situation. Besonders der Prozess des Abhängens bietet auch bildsprachlich viele Diskussionsmöglichkeiten. Das Werk wurde am 20. Juni verdeckt und erst am nächsten Tag abgenommen. Das vorherige Verdecken bot die Möglichkeit das Kunstwerk wieder zu enthüllen. Dies zeigt trotz Verhüllen des Werkes eine weiterhin zögerliche Haltung der Documenta gegenüber der Kritik.“ (Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

„Unter Reflexion des eigenen Wissens wurde mir deutlich, dass auch ich die Ursache für die Bildmotivik erst nicht kannte und ich hierfür mein Wissen über den Nahostkonflikt erweitern musste.“ (Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

„Nach tieferer Recherche merkte ich aber auch, dass man sich bei einem solchen komplizierten Thema schnell in Rage redet und daher zu einseitig argumentiert. Denn es ist immer noch einfacher, Kritik auszuüben, als tatsächlich etwas zu verändern.“

(Auszug aus einer studentischen Ausarbeitung des Referates)

## **Kommentar**

Wir haben versucht, die Debatten der Dokumenta 15 nachzuvollziehen. Dabei wurde deutlich, dass es einerseits unterschiedliches Hintergrundwissen gab, das eine Positionierung argumentativ zu unterlegen imstande war, dass aber andererseits das Einarbeiten in umfangreiches Wissen nötig gewesen ist, um mitreden zu können. Diese Erkenntnis bestimmte am Ende der letzten Veranstaltung die Diskussion. Nur durch umfassende Lektüren, Recherchen und Diskussionen konnten wir der jeweiligen Komplexität der Themen ansatzweise gerecht werden.

Die ausgewählten Anlässe machten darüber hinaus deutlich, dass die Verschränkung von Kunst und Politik ein zentraler Aspekt in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken ist. Begründet wurde dies durch ein zeitgenössisches Kunstverständnis, mit dem kein Kunstwerk außerhalb eines gesellschaftlich und politisch geprägten Kunstsystems rezipiert werden kann. Und die Beschäftigung mit den o.a. Debatten hatte gezeigt, dass der Prozess einer andauernden (möglicherweise ergebnisoffenen) Auseinandersetzung darauf beruht, unterschiedliche Perspektiven auszuhalten, um eine eigene Position artikulieren zu können, die nicht nur als Meinung geäußert wurde, sondern auch darauf Argumente zu finden, mögliche Veränderung zuzulassen und vor allem auch andere Positionen zu akzeptieren.

Über diese Konflikte „von Kunst aus“ zu sprechen kann darauf vorbereiten, sich an anspruchsvoller und komplexer Kommunikation beteiligen zu können. Mit dieser Veranstaltung war das Konzept des OLE+-Projektes an jenem Punkt angelangt, der die größte Herausforderung darstellte: die Umsetzung der Erkenntnis, dass Bildungsgerechtigkeit und die Teilhabe an Aushandlungsprozessen im Sinne einer demokratischen Streitkultur unmittelbar zusammenhängen und allererst gelernt werden müssen. Es sollte deutlich werden, dass *von Kunst aus sprechen* meint, sich in einem bildungspolitisch umkämpften Feld in einer Weise zu bewegen, die imstande ist, aus differenzsensibler und diskriminierungskritischer Perspektive Veränderung vorzunehmen (vgl. Mecheril 2008). Gleichzeitig ist auch klar geworden, dass der Weg dorthin mehrstufig ist und vor allem die Versprachlichung eine Möglichkeit darstellt, um mit Student\*innen, Schüler\*innen und anderen Interessierten erste Zugänge zu üben, die dann weiter entwickelt werden können und müssten. Die Identifikation von Bildungsungerechtigkeit in kulturellen Institutionen stand deshalb vor der eigentlichen Auseinandersetzung mit der Kunst; nur so konnte das von „Kunst aus sprechen“ mit dieser Agenda stattfinden.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- AfricAvenirInternational (Hg.) (2020): No Humboldt 21! Dekoloniale Einwände gegen das Humboldt-Forum. Berlin
- Arendt, Hannah (1971): Vita activa oder vom tätigen Leben. Bonn
- Barthes, Roland (1980/2007): Die helle Kammer. Frankfurt
- Benjamin, Walter (1916/1972): Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen. Frankfurt
- Bock, Bettina M.; Pappert, Sandra: (2023): Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache. Tübingen
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen – Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- Bourdieu, Pierre, Darbel, Alain (2006): Die Liebe zur Kunst. Europäische Museen und ihre Besucher. Konstanz
- Büro trafo k (2012): Transforming knowledge als Wissensproduktion. In: Educational turn Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien
- Butler, Judith (2006): Haß spricht – zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main
- Clifford, James (1997): Museums as Contact Zones, in: Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century. Cambridge
- Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung (dt. Ausgabe). Frankfurt
- Dengel, Sabine u.a. (2011): schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit. Berlin
- Dirim, Inci; Mecheril, Paul u. a. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn
- Douglas, Mary (1991): Wie Institutionen denken. Frankfurt am Main
- Fix, Ulla (2012): Politische Identität der Sprachkunst In: Müller, Marcus/Kluwe, Sandra (Hrsg.): Identitätsentwürfe in den Kunstkommunikation. Studien zur Praxis der sprachlichen und multimodalen Positionierung im Interaktionsraum Kunst. Berlin/Boston . S. 67-90
- Foucault, Michel (1970/2000): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (2003): Die Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg
- Führ, Eduard u.a. (1998): Architektur-Sprache. Münster
- Glück, Helmut; Rödel, Michael (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart
- Goodman, Nelson (2015): Sprachen der Kunst. Frankfurt am Main
- Graf, Bernhard; Noschka-Roos, Annette (2009): Stichwort: Lernen im Museum. Oder: Eine Kamerafahrt mit der Besucherforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2009, S. 7-27
- Hall, Stuart (1989): Reflektionen über das Kodieren/Dekodieren-Modell. Ein Interview. In: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften. Berlin, S. 81–107
- Hausendorf, Heiko u.a. (Hg.): Handbuch der Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin, Boston
- te Heesen, Anke (2012): Theorien des Museums zur Einführung. Hamburg
- Holub, Werner (2014): Kulturelle Bildung in Schule und Museum – Erzielen von Nachhaltigkeit in dieser Beziehung bei systemtheoretischer Betrachtung. Bielefeld
- Harms, Ute; Krombass, Angela (2008): Lernen im Museum – das Contextual Model of Learning. In: Unterrichtswissenschaft, 36/2, S.130–166

- Hasse, Raimund; Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden
- hooks, bell (1994): Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York, Abingdon
- Kaiser, Michaela (2021). Wie ein versierter Umgang mit Differenz in die Schule kommt – Kasuistische Perspektiven auf eine inklusive Kunstpädagogik. In: Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer\*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge. Trier, S. 195-211
- Kaufmann, Margrit (2018): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Wiesbaden
- Larcher, Dietmar (1990): Der Bauch des Elefanten. Lehren und Lernen im Museum? In: Ab ins Museum! Materialien zur Museumpädagogik, 58/1990, S. 38-51
- Lüth, Nanna (2009): Kunstvermittlung als ungehorsames Sehen. Über pazifistische Trickfilme und Portraits der Verstörung. In: Lüth, Nanna; Himmelsbach, Sabine; medienkunst vermitteln (Edith Russ Haus Oldenburg). Berlin. S. 77-89
- Lüth, Nanna; Himmelsbach, Sabine (2011): medienkunst vermitteln für das Edith-Russ-Haus für Medienkunst. Oldenburg, Berlin
- Lüth, Nanna (2018a): Art Education Research (AER) #14, Kunst | Rassismuskritik | Vermittlung. Über Fragilität und Widerständigkeit. Zürich
- Lüth, Nanna (2018b): For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik, In: Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen. Oberhausen. S. 113-130
- Lüth, Nanna (2021): Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht. In: Fereidooni, Karim; Simon, Nina Simon (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main
- Marchart, Oliver (2005): Die Institution spricht – Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie In: Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien
- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (2006): Die Macht der Sprachen. Münster, New York, Berlin
- Mecheril, Paul; Krenz-Dewe, Daniel (2022): Ermöglichung der Erschließung von Demokratisierungsperspektiven statt Erzeugung von Zustimmung zu unserer Demokratie. In: Sonderheft Bildung und Demokratisierung, Bd. 2, 12/2022, S. 1-102
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland (Hg.) (2008): Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache. Berlin
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, In: Kunst Vermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich, Berlin, S. 9-33
- Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A\_n\_d\_e\_r\_e\_n (Anderen) durch Kunst: Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien
- Muttenthaler, Roswitha (2008): Mit dem Auge denken. In: John, Jennifer; Richter, Dorothee; Schade, Sigrid (Hg.): Re-Visionen des Displays. AusstellungsSzenarien, ihre Lektüren und ihr Publikum. Zürich. S. 179-190
- Nonhoff, Martin (2007): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernest Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld
- Nöth, Winfried (1985): Handbuch der Semiotik. Stuttgart

- Peters, Robert: Umgang mit Sammlungsgut aus kolonialen Kontexten. Aktuelle Entwicklungen in Deutschland, in: Das Museum im kolonialen Kontexten. Annäherungen aus Österreich, hg. v. Pia Schölnberger, Wien: Czernin Verlag 2021, S. 348-357
- Preiß, Achim (1993): Das Museum und seine Architektur. Alfter
- Schade, Sigrid; Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Zürich
- SCHNITTPUNKT (Kazeem, Belinda; Martinez-Turek, Charlotte; Sternfeld, Nora) (2005): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Bd. 1. Wien
- SCHNITTPUNKT (Kazeem, Belinda; Martinez-Turek, Charlotte; Sternfeld, Nora) (2009a): Storyline. Narrationen im Museum, Bd. 2. Wien
- SCHNITTPUNKT (Kazeem, Belinda; Martinez-Turek, Charlotte; Sternfeld, Nora) (2009b): Das Unbehagen im Museum. Ausstellungstheorie und Praxis, Bd. 3. Wien
- Scholze, Jana (2004): Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltungen in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin. Bielefeld
- Simon, Nina (2010): The Participatory Museum. Santa Cruz
- Smudits, Alfred (2014): Kunstsoziologie. München
- Spickernagel, Ellen; Walbe, Brigitte (1979): Das Museum, Lernort contra Musentempel. Gießen
- Spivak, Gayatri (1988/2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien
- Sternfeld, Nora (2005): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», In: Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hg.): schnittpunkt. Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien. S. 15-33
- Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin
- Sturm, Eva (1996): Im Engpaß der Worte. Berlin
- Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus - Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien, Berlin
- Supik, Linda (2005): Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld.
- Traub, Silke (2003): Das Museum als Lernort. Hamburg
- Trunk, Wiebke (2012): Räume für transkulturelle Diversität und Dissens in der Kunstvermittlung. In: Brenne, Andreas; Sabisch, Andrea Sabisch; Schnurr, Ansgar (Hg.): revisit – Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben #kooperieren #transformieren. München. S.213-224
- Trunk, Wiebke (2016): Unten rechts – Zweifel an der Unschuld von Bildtiteln In: Lüth, Nanna: vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen. Berlin . S. 111-132
- Uhlig, Bettina (2019): Erzählen zwischen Bild und Text. München
- Weschenfelder, Klaus; Zacharias, Wolfgang (1981/1992): Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf
- Hagenbuch, Helen; Nyfeller, Roland (2019): Aufgaben stellen und verstellen. In: Gruber, Anne; Schürch, Anna; Willenbacher, Sascha; Mörsch, Carmen; Sack, Mira (Hg.): Kalkül und Kontingenz. Ein teambasiertes Forschungsprojekt zu Potenzialen von Kunst- und Theaterunterricht (Institute for Art Education (IAE), ZhDK Zürich). München

### **Internetquellen:**

- Ahokas, Nina (2023): Die Küsten Österreichs. <https://uol.de/materiellekultur/imkfor-schung/schriftenreihe-studien-zur-materiellen-kultur/publikationen> (abgerufen: 01.03.2024)
- Bennett, Tony (2010): Der bürgerliche Blick. <https://www.diaphanes.net/titel/der-buergerliche-blick-450> (abgerufen 02.11.23)



## **Dokumenta 15**

<https://documenta-fifteen.de>

(abgerufen 10.11.23)

<http://www.taringpadi.com>

(abgerufen 05.11.23)

<https://ruangrupa.id>

(abgerufen 02.11.23)

<https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/medien/gefahrlche-bilder-codes-5131597.html> (abgerufen 03.11.23)

[https://www.documenta.de/files/230202\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.documenta.de/files/230202_Abschlussbericht.pdf)

(abgerufen 04.11.23)

<https://www.jfda.de/documenta/3.2.-guernica-gaza>

(abgerufen 03.11.23)

<https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/documenta-rueckblick-antisemitismus-100.html>

(abgerufen 02.11.23)

<https://www.deutschlandfunkkultur.de/antisemitismus-documenta-taring-padi-meron-mendel-100.html>

(abgerufen 02.11.23)

<https://www.ndr.de/kultur/kunst/niedersachsen/documenta-fifteen-Umstrittenes-Werk-wird-entfernt,documenta204.html>

(abgerufen 02.11.23)

<https://www.bs-anne-frank.de/events/kalender/zum-antisemitismusskandal-auf-der-documenta-fifteen>

(abgerufen 02.11.23)

<https://documenta-fifteen.de/news/statement-von-taring-padi-zum-abbau-des-banners-peoples-justice/> (abgerufen 20.01.2024)

## **Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst**

<https://diskrit-kubi.net/>

(abgerufen 02.11.23)

Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora: Zwischen/Räume der Partizipation

[https://www.academia.edu/14206418/Zwischen\\_R%C3%A4ume\\_der\\_Partizipation](https://www.academia.edu/14206418/Zwischen_R%C3%A4ume_der_Partizipation) (abgerufen 10.10.23)

Mecheril, Paul: Unsere Sprache(n) sprechen. Offizielle Sprach- und Zugehörigkeitspolitiken in der Migrationsgesellschaft. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/03/01/unsere-sprachen-sprechen-offizielle-sprach-und-zugehoerigkeitspolitiken-der>

(abgerufen 02.11.23)

Mecheril, Paul: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien In: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf> - S. 10)  
(abgerufen 29.10.23)

### **Einfache Sprache:**

<https://missy-magazine.de/blog/2020/11/19/von-kunst-und-huehnern/>  
(abgerufen 05.10.23)

Resolution der Generalversammlung, 217 A (III) (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, § 26. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (abgerufen 05.10.23)

Ribalta, Jorge: Mediation and Construction of Publics. The MACBA Experience, in: Transversal Webjournal - 04/2004 - <https://transversal.at/transversal/0504/ribalta/en>  
(abgerufen 20.11.23)

Schnurr, Ansgar (2011) <https://zkmb.de/weltsicht-im-plural-ueber-jugendliche-milieus-und-das-wir-in-der-kunstpaedagogik/>  
(abgerufen 01.03.2024)

Sternfeld, Nora (2012): Um die Spielregeln spielen.  
[https://www.academia.edu/4200578/Um\\_die\\_Spielregeln\\_spielen\\_Partizipation\\_im\\_post\\_repr%C3%A4sentativen\\_Museum](https://www.academia.edu/4200578/Um_die_Spielregeln_spielen_Partizipation_im_post_repr%C3%A4sentativen_Museum)  
(abgerufen 02.11.23)

### **Zeit für Vermittlung:**

Mörsch et al (2009-2012): <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/> (abgerufen 02.11.23)