

Die Fremdheit des Ortes

Auslöser für ästhetische Prozesse mit Kindern und Jugendlichen

Wir leben in einer Zeit, in der die Kategorie des Fremden durch massive gesellschaftliche und technologische Veränderungen zu einer ambivalenten Größe zwischen Vertrautheit und Unsicherheit geworden ist. So kann man sich heute mit Hilfe des Internets oder von Satellitenübertragungen zwar in Sekundenschnelle mit Menschen in anderen Erdteilen verbinden, doch ist der Eindruck trügerisch, dass sich mit solchen technischen Mitteln des Fremden habhaft werden ließe. Wir sind vom Fremden umgeben, von fremden Orten, Dingen, Vorstellungen und Formen, und das Fremde ist in uns selbst, wir können es also kaum umgehen. Diese Selbst-Fremdheit hat unlängst die Düsseldorfer Ausstellung »Ich ist etwas anderes« auf vielfältige Weise thematisiert. Das Fremde lässt sich niemals auf einen eindeutigen Begriff bringen, weil wir in und mit der eigenen Fremdheit die anderen Fremden und Fremdheiten wahrnehmen müssen - eine äußerst komplexe Lage, umso mehr, wenn »Fremdheit« zum Gegenstand pädagogischer Prozesse erklärt wird.

Probleme der Pädagogik mit dem »Fremden«

Die Pädagogik hat ihre besonderen Probleme mit dem Fremden. Sie tritt stets an, um Identität zu bilden, dabei dient das Fremde vor allem dazu, das Bekannte zu bestätigen. Diese Neigung zur Instrumentalisierung des Fremden hat historische Wurzeln.

Die ersten philosophischen Texte, die sich mit dem Fremden auseinandersetzen, stützen sich auf die Beschäftigung mit der Ethnologie des 19. Jahrhunderts. Ethnologisches Material wurde von einem der maßgeblichen Gründer der Hermeneutik, Wilhelm Dilthey dazu verwendet, die Philosophie »aus den Labyrinthen eigener Meditationen« herauszuführen (Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. XI, S. 205).(1) Dabei ist für Dilthey Fremdheit eine Grunderfahrung der eigenen Kultur, die für ein verstehendes und verständigendes Handeln die Voraussetzung bildet. Er formuliert einprägsam: »Die Auslegung wäre unmöglich, wenn die Lebensäußerungen gänzlich fremd wären. Sie wäre unnötig, wenn in ihnen nichts fremd wäre.« (Dilthey, Gesammelte Schriften, Band VII, S. 225).

In dieser Bestimmung wird Fremdheit demnach nicht als ursprüngliche und unüberwindliche Differenz gedacht, sondern als eine graduelle und vorläufige, die durch den Verstehensprozess angeeignet werden kann, wie Iris Därmann ausführt: »Der Vollzug des Verstehens von Fremdem geschieht dabei stets im ›Interesse‹ einer Bewusstwerdung des Eigenen, während alles Fremde durch eine ›Übertragung aus der eigenen Lebendigkeit‹ aufgehoben und dem eigenen Verständnis nahegebracht wird.« (Därmann 1998, S. 464).(2)

Dieser Ansatz hatte für die Pädagogik, die auch in ihrer modernen Ausrichtung noch wesentlich auf einer hermeneutischen Orientierung fußt, weit reichende Konsequenzen. Pädagogisches Handeln macht sich häufig das untertan, was es eigentlich zu fördern und zu entfalten trachtet. Martina Koch hat dies in ihrer jüngst erschienenen Arbeit »Performative Pädagogik« (Koch 1999) nachgezeichnet.

Ich möchte nun anhand einer kritischen Betrachtung zu einem Beispiel aus dem kunstpädagogischen Kontext deutlich machen, wie das Fremde durch pädagogische Maßnahmen vereinnahmt werden kann. Dabei geht es sowohl um das Verhältnis zum Fremden als auch um das Verhältnis zur Kunst. Im Mittelpunkt steht dabei eine Arbeit des amerikanischen Künstlers Jimmy Durham, Jahrgang 1940, der Produkte seiner indianischen Kultur mit Versatzstücken des amerikanischen Alltags ironisch kombiniert. Die Platzierung dieser Objekte in den von Weißen dominierten Kunstmarkt ist ein wesentlicher Bestandteil von Durhams Arbeiten, die im Bezug zum Postcolonial Discourse stehen.

Die Kunstpädagogin Constanze Kirchner hat zu Durhams Arbeiten in dem Buch »Ästhetik der Kinder« (Neuß 1999) einen Beitrag mit dem Titel »Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst« verfasst, der Durhams Arbeit als Vorlage für eine Auseinandersetzung von Kindern mit Werken zeitgenössischer Kunst verwendet. Frau Kirchner führt aus: »Jimmie Durham versteht sich als politisch und gesellschaftlich denkender und handelnder Künstler, der sich für Menschenrechte einsetzt. Als Cherokee-Indianer beschäftigt er sich kritisch mit den kulturellen Ursprüngen und der Geschichte Nordamerikas. Mit seinen eindringlichen und vielschichtigen Installationen greift er soziale Fragen um kulturelle und ethnische

Vielfalt auf, die sich auf jegliche gesellschaftliche Randgruppen und Minderheiten beziehen lassen.« (Kirchner 1999, S. 314).(3)

Durhams Arbeiten enthalten möglicherweise Elemente, die man verallgemeinern kann, zentraler ist jedoch ihre kulturelle und ethnische Spezifik, die im Kontext und in Differenz zu einer dominierenden Kultur präsentiert wird. Deshalb ist es problematisch, sie auf »jegliche gesellschaftliche Randgruppen« zu beziehen.

Problematisch ist auch das Verhältnis zur Kunst, das Kirchner in der Darstellung ihres Unterrichtsprojektes ausführt: »Im produktiven Umgang mit ausgewählten Kunstwerken kann das ästhetische Verhalten der Kinder auf vielfältige Weise differenziert und ausgebildet werden. Doch nicht nur um das ästhetische Verhalten von Kindern zu fördern, ist die Beschäftigung mit Kunstwerken im Unterricht unverzichtbar. Die Auseinandersetzung mit Kunst ist fraglos wesentliches Element ästhetischer Bildung: Zum einen, um mit Kunst vertraut zu werden und Verstehen zu ermöglichen; zum anderen, um Deutungspotentiale und Ausdrucksrepertoires zu erweitern; zum dritten, um Produktionsverfahren und Gestaltungsprinzipien kennenzulernen, sowie - und das vor allem - um einen fachspezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Kinder zu leisten.« (Kirchner 1999, S. 314).

Es stellt sich die Frage, ob bei diesem Vorgehen die Spezifika einer Auseinandersetzung mit Kunst nicht wesentlich ausgespart werden, denn: Geht es in der Kunst nicht auch ums Unproduktive? Geht es nicht auch um die Differenz, die die Kunst ist, statt nur um das Differenzieren von Fertigkeiten mittels von Kunst? Und geht es nicht gerade um das Praktizieren, statt ums »Beschäftigen« und um den Prozess des Bildens, statt ums Ausbilden?

Eine pädagogische Perspektive, die sich aufs Auslegen und Verstehen reduziert, führt auch in Bezug auf die Kunst zu folgenreichen Verengungen. Kirchner beschreibt ihre ästhetische Praxis mit den Kindern wie folgt: »Für die praktische Gestaltung im Anschluß an die Beschäftigung mit Durhams Werk wird von der Lehrerin eine Stabfigur, die aus einem Vierkantholz und einem daran befestigten Drahtgerüst für den Kopf besteht, vorgeschlagen. Die Aufgabenstellung, ein figürliches Objekt eigener Wahl herzustellen, sowie die dafür zur Verfügung stehenden Materialien werden besprochen. Spontan sagt ein Mädchen: »Das gibt einen Glücksbringer!« Damit greift sie den Fetischcharakter von Durhams Werk auf und versucht diesen in ihrer eigenen Arbeit zu verwirklichen. Aus dem reichhaltigen Materialangebot legt sich das Mädchen (Nicole) gezielt wenige Dinge für ihr figuratives Objekt zurecht: grau-braune Vogelfedern, roten und orangen Stoff. Dann beginnt sie, den Draht zu formen und am Holz zu befestigen, ein auf dem Kopf stehendes Dreieck, im Halbrund vorne und oben geöffnet. Symmetrisch wird die linke Hälfte mit rotem Tuch ummantelt, die rechte mit Federn versehen. Eine übergroße Nase ziert das geöffnete Gesicht, das als solches durch seitlich angebracht Augen besonders gekennzeichnet ist.« (Kirchner, S. 318)

Die Kunst Durhams, ist mittels Nachahmung überhaupt nicht darstellbar. Versucht man, sie nachahmen zu wollen bzw. sie als Impuls für ästhetische Prozesse zu verwenden, reduziert man sie auf ihren Materialstatus. Zu vermitteln wäre hingegen, dass die Fremdheit einer solchen Kunst in ihrer Diskursivität angesiedelt ist - eine für die Grundschule schwierige, aber nicht unlösbare pädagogische Aufgabe. Stattdessen wird die fremde Kultur hier objekt- bzw. zeichenhaft angeeignet und dient als Arbeitsvorlage, die gänzlich außerhalb des Kunsthaften von Durhams Arbeit angesiedelt ist, der nämlich genau das Missverständnis einer folkloristischen Betrachtungsweise provozieren will. So kann man bereits im Kurzführer zur DOCUMENTA IX über Durham nachlesen: »Es ist offenbar kaum möglich, als Indianer in dieser Gesellschaft Anerkennung zu finden und ganz ausgeschlossen, als indianischer Künstler zu arbeiten, ohne in die Ecke des folkloristischen Souvenirproduzenten gestellt zu werden. Durham konterkariert diese anthropologische Perspektive. Er produziert Objekte, die so aussehen, als seien sie eigens für das Völkerkundemuseum gemacht und löst diesen Widerspruch nicht auf.« (Becker 1992, S. 35).(4)

Wenn man Kinder und Jugendliche für eine komplexe Welt erziehen will, muss man sich der Verantwortung gegenüber der fremden Kultur stellen, indem man deutlich macht, dass diese nicht einfach anhand bestimmter Objekte bzw. Erzählungen erfasst werden kann. Das hauptsächliche Problem der Pädagogik mit dem Fremden liegt darin, dass sie es mit der Bildung von Identitätskonzeptionen zu tun hat. Vorstellungen wie die Idee der Selbstverwirklichung und die der Einheit des Subjekts mit sich selbst sind - wenn man die Geschichte der Pädagogik betrachtet - stets vorherrschend gewesen. Das Fremde hatte seinen Platz entweder als das Exotische, das aus der Perspektive einer selbst gesetzten kulturellen Überlegenheit betrachtet wird oder eben als das, was dazu dient, vertraut gemacht zu werden.

Was ist aber mit dem Fremden, das sich dem entzieht, dem Fremden, das man nicht vertraut machen kann, weil es eine radikale Andersheit verkörpert? Dafür gab es bisher nur wenig Raum in pädagogischen Überlegungen. Das verwundert nicht, denn auch heutige Konzeptionen sind weitgehend darauf angelegt, Identifikationsmuster zu schaffen; ja man versteht die identifizierbaren Elemente als die Grundlage zur Motivation der Schüler. Doch das Fremde durchbricht diese Logik. Und wir müssen es in jedem Fall - heute und in Zukunft - aushalten können, statt es mit pädagogischen Maßnahmen zu instrumentalisieren. Das Wort »aushalten« mag negativ klingen. Damit ist gemeint, dass das Fremde gerade auch da, wo es nicht integriert werden kann und kein Verständnis möglich ist, dass es da, wo es unangenehm ist und stört, ohne Feindschaft wahrgenommen werden kann. Das ist keineswegs selbstverständlich.

Das Fremde der Kunst

Ich denke, dass der Kunstunterricht in besonderer Weise dazu beitragen kann, sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen. Und zwar deshalb, weil er mittels der Fremdheiten der Kunst ein Experimentierfeld zur Erfahrung des Fremden schaffen kann.

In der Kunst wird man mit Fremdheiten konfrontiert, die nicht nach Identifikation bzw. Vertrautmachung trachten, Fremdheit ist für die Kunst grundlegend. Von Adorno gibt es den Satz: »Fremdheit der Welt ist ein Moment von Kunst, wer anders denn als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie überhaupt nicht wahr.« Adorno 1973, Ästhetische Theorie, S. 274).(5)

Ich möchte hier nicht jede Erfahrung des Fremden in der Kunst mit der Erfahrung des Fremden an sich gleichsetzen, aber darauf hinweisen, dass die Kunst es ermöglicht, uns mit der eigenen Fremdheit und der anderer auseinanderzusetzen. Das ist oft eine Herausforderung, weil es die eingespielten Muster unseres Denkens und Handelns tangiert. Der Kunstunterricht hat in dieser Hinsicht eine besondere Verantwortung. Fremdheiten können hier in Prozessen erfahren und erprobt werden, in denen man sich selbst als anderer kennen zu lernen vermag. Ich meine das in einem ganz elementaren Sinn. Das Phänomen der Selbstfremdheit tritt bereits dort auf, wo man mit Bleistift auf Papier arbeitet, und der Stift plötzlich eine andere Richtung einschlägt, als die, die man sich eigentlich vorgenommen hatte. Das ästhetische Objekt gehört mir nicht, es zieht mich in andere Richtungen und überwindet mich unter Umständen. Wichtig ist, diesem Fremden folgen zu können und nicht, es durch Aneignung auszuschalten.

Die Frage ist also: Welche Formen von Unterricht ermöglichen es, Erfahrungen mit der eigenen und der Fremdheit der Anderen zu machen? - Eine weitere, noch schwierigere Frage ist, wie man das Fremde vermitteln kann, ohne es zu vereinnahmen.

Wie wir im Rahmen von institutioneller Vermittlungsarbeit mit dem Fremden umgehen, hängt von unserer ästhetischen Mentalität ab. Dafür ist in jedem Fall die »ästhetische Intelligenz« erforderlich, von der Gert Selle in den letzten Jahren häufiger sprach. Der Kognitionswissenschaftler Francesco J. Varela definiert Intelligenz sogar als »[...] die Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten.« (Varela 1993, S. 111).(6) Die Erfahrung des Fremden ist in diesem Sinne eine notwendige Dimension intelligenten Lebens. Doch wie könnte ein in diesem Sinne intelligenter Kunstunterricht aussehen?

In einem meiner ersten kunstpädagogischen Aufsätze hatte ich vorgeschlagen, über »Methoden wie z.B. Displacement, Dislocation und wiederholte Verfremdung« das Fremde im Kunstunterricht zu entfalten (vgl. Maset 1993, S. 13).(7)

Vom Raum zum Ort

Nach dem Philosophen Martin Heidegger ist der Raum kein Gegenüber des Menschen, und er ist weder ein äußerer Gegenstand noch ein inneres Erlebnis. Vielmehr ist der Aufenthalt des Menschen auf der Erde immer schon räumlich, und zwar nicht nur im mathematisch-messbaren Sinn der Anordnung von Körpern auf Ebenen, sondern insbesondere im Sinne der mentalen Verfassung, die durch den Raum grundiert wird (vgl. Heidegger 1954, S. 151).(8) Der Mensch bringt im Raum durch Markierungen Orte hervor, die ihm seine Orientierungen, sein Denken und Handeln ermöglichen. Dabei weist jeder Ort grundsätzlich zwei Potenziale von Fremdheit auf:

* Orte, die von anderen markiert wurden, sind fremd, weil sie Manifestationen eines anderen Bewusstseins sind.

* Kein Ort ist so eindeutig zu markieren, dass er sich dem Bewußtsein vollständig anpasste. Jeder vertraute Ort kann durch Verschiebungen - sei es durch einen äußeren Eingriff oder durch eine innerliche Veränderung desjenigen, der den Ort wahrnimmt - als fremd erscheinen.

Diese beiden Potenziale von Fremdheit des Ortes bieten vielfältige Möglichkeiten zur kunstpädagogischen Auseinandersetzung. Was das erste Potenzial betrifft, die Fremdheit als Manifestation eines anderen Bewusstseins, so sind hier insbesondere kulturelle Spezifika und Kunstwerke relevant. Sowohl ästhetische Produkte aus kulturellen Praxen wie Kunstwerke sind Manifestationen fremden Bewusstseins, die der Vermittlung bedürfen. Doch diese Vermittlungspraxis darf nicht so angelegt sein, dass dadurch der Gehalt des Werkes entzogen wird. Vielmehr ist es Aufgabe von Kunstvermittlung - und das auch bereits bei Kindern und Jugendlichen - ein Bewusstsein für die Relativität des Betrachterstandpunktes zu entwickeln und jede kulturelle Dominanz zu vermeiden. Die Wahrnehmung und Akzeptanz des kulturellen Unterschieds ist wichtiger als ein harmonisierendes »Verständnis«.

Was das zweite Potenzial betrifft, so sind Vorgehensweisen wie Displacement oder Dislocation, die in der modernen Kunst lange am Werk sind, gut geeignet, Fremd-Erfahrungen mit Orten zu ermöglichen, indem man ihre Markierung verschiebt bzw. aufhebt. Das kunstpädagogische Handeln in diesem Sinne ist ein methodisch geleitetes Ent-Hüllen. Zu beiden Potenzialen des fremden Ortes folgen nun Beispiele.

Import/Export Funk Office

Die Künstlerin Renée Green unternimmt eine kulturelle Positionierung als African American. Ihre Arbeiten treten nicht ausschließlich anhand bestimmter Dinge in Erscheinung, vielmehr dienen die Dinge, denen man während der Werkbetrachtung begegnet, der Ermöglichung von Kommunikationsprozessen. Green wandert mit ihrer Arbeit in andere kulturelle Zusammenhänge ein, um dort die Konstruktion und Rezeption von Kulturarbeit zu ermöglichen.

Import/Export Funk Office lautete der Titel ihrer Arbeit, die 1997 im Kunstraum der Universität Lüneburg installiert wurde. Grundlage hierfür sind unterschiedliche Sammlungen und archivalische Elemente, insbesondere zur afroamerikanischen Musik und Literatur. Neben Zeitungen und Zeitschriften wurden von Renée Green auch Bücher aus dem eigenen Fundus hinzugefügt. Wie man an diesem »ästhetischen Material« sieht, das ein Archiv zu Fragen der kulturellen Differenz bildet, werden hier die Informationsbeschaffung und der Verweischarakter, der durch die unterschiedlichen Sammlungen erzeugt wird, zur künstlerischen Strategie. Für die Lüneburger Arbeit kam noch die digitale Ebene ins Spiel, mit Materialien wie Videos, Tonbandaufnahmen, Fotos, Handzetteln und Aufklebern, die für die Produktion einer CD-Rom digitalisiert wurden. Das Import/Export Funk Office hatte einen Wandanstrich in sechs verschiedenen Farben, die auf der Benutzeroberfläche des Desktops ebenfalls präsentiert wurden, so dass ein direkter Zusammenhang zwischen der realen und der virtuellen Ebene herstellbar wurde.

Besucher hatten die Möglichkeit, sich über Verweise im Rahmen der aktuellen Präsentation in andere Ebenen der Arbeit einzumischen und sich selbst Verbindungen und Anknüpfungen zu verschaffen. Bei dem Vermittlungsexperiment kam es wesentlich darauf an, dass der Kontakt mit der Arbeit nicht mittels einer vorlaufenden Verständigung über die Arbeit stattfinden sollte, sondern über die Art und Weise, wie man den Ort wahrnehmen und sich innerhalb des Arrangements bewegen konnte. Die Lerngruppe war eine 10. Hauptschulklasse einer Lüneburger Hauptschule. Alle Schüler hatten mit dieser Form von Kunst noch keinen Kontakt gehabt, auch die Künstlerin war den Schülern unbekannt. Gemäß dieser Zielsetzung, die das »Verstehen« des Konzeptes der Künstlerin ausblenden, um das »Funktionieren« des Konzeptes bzw. der Struktur und Anlage der Arbeit auf der Ebene der Verwendung zu betrachten, wurden die Schülerinnen und Schüler vor dem Besuch des Offices lediglich über Namen, Alter und Herkunft der Künstlerin informiert. Sie mussten sich mit einem fremden Ort auseinandersetzen.

Das Import/Export Funk Office, das im Dachgeschoss eines Lüneburger Campus-Gebäudes eingerichtet war, hatte folgenden Aufbau: Ein großer Raum mit Schrägen, von 2 Säulen abgeteilt, wurde von einigen an ihren Leitungen herunterhängenden Glühlampen und Japanlampen erleuchtet, die ein schwaches Licht auf eine an zwei Wänden angebrachte Fotodokumentation zur Hip-Hop-Culture warfen. Zusätzliches Licht brachte eine permanente Video-Projektion und das Bildschirmlicht von sechs den Raum weiter unterteilenden Computern. Mitten im Raum befand sich eine Kissenlandschaft, auf die man sich bequem setzen konnte und von der aus man einen Video-Film über Hip-Hop als kulturelle Position sehen konnte. Die farbige Benutzeroberfläche der Computer führte in die unterschiedlichen Ebenen der von Green gesammelten Archive.

Nach der ersten Orientierung im Raum mussten die Schüler sich in der Werk-Anordnung bewegen. Sie konnten dabei Informationen mit zum Teil unerwarteten Anschlüssen bekommen, wie z.B. geographische Informationen über bestimmte Gegenden in New York, in denen die Hip-Hop-Culture dominiert oder die Titel und Titelbilder von Kulturzeitschriften. Die Schüler hielten sich 90 Minuten in dem Raum auf, 2 Lehrpersonen griffen nur dann beratend ein, wenn sie von den Schülern gefragt wurden.

Um etwas über die Wirkungen und Informations-Übertragungen zu erfahren, wurde ein (anonymer) Fragebogen verteilt, den die Jugendlichen nach dem Besuch in Greens Office ausfüllten. Er enthielt folgende Fragen:

- Was ist Dir zuerst aufgefallen, als Du den Raum betreten hast?
- Vor welchem Bild oder Gegenstand hast Du Dich am längsten aufgehalten?
- Hast Du einen der Computer bedient?
- Was hast Du auf dem Bildschirm gesehen?
- Wie haben Dir der Raum und die Dinge, die du Du dort sehen und hören konntest, gefallen?
- Fertige eine kleine Skizze über Deine Gedanken oder Eindrücke zur Ausstellung an.

Die Auswertung ergab, dass die Mehrheit der Jugendlichen mittels der Computer Kontakt zur archivalischen Ebene der Arbeit gewonnen hatte. Hier unterschieden sich die untersuchten Elemente deutlich: Weltkarte, Videoausschnitte, Bilder, Musik-Charts. Ein Import-Export hatte in mehrfacher Hinsicht stattgefunden: In Gesprächen auf der Kissenlandschaft, bei der Computerarbeit, anhand der angefertigten Skizzen. Eine spätere schulische Nachbereitung bestätigte dieses Ergebnis.

Der fremde Ort wurde von den Jugendlichen als Situation erfahren, in der unterschiedliche alltägliche und ästhetische Verhaltensweisen möglich waren. Durch das fremde Kunstwerk wurden kulturelle Exchanges ohne eine vorhergehende Wissensvermittlung bewirkt.

Das Objekt im Raum

Ein Projekt, bei dem es um Displacement und Dislocation ging, habe ich mit Studenten 1998 realisiert. Eine ehemalige Panzerhalle auf dem Campus-Gelände der Universität Lüneburg diente dabei als ein Ort, auf den sich studentische Arbeiten beziehen sollten. Es handelte sich um Studenten des Lehramts für Grund- und Hauptschulen. Das Projekt war so angelegt, dass ästhetische Erfahrungen gemacht werden konnten, die für die spätere Berufspraxis von Belang sind. Zwei Voraussetzungen bei diesem Projekt waren:

- * ein Ort, dem das Fremde zugefügt werden kann
- * ein Arbeitsauftrag, der einen offenen Bezug zum Ort ermöglicht

Der Arbeitsauftrag wurde in Form eines Kartenspiels gestellt, das aus den USA stammt und »Q-Cards« heißt. Jede Q-Card enthält eine Abbildung und einen Satz, ein Wort, ein Motto oder einen Ausruf. Die Aufgabe für die Studenten bestand nun darin, eine Karte zu ziehen und den Inhalt der Karte als Anweisung für eine Arbeit in der Panzerhalle zu verstehen. Der Bezug zum Ort kam also von Außen und wurde zunächst nicht von den eigenen Assoziationen zur Panzerhalle geleitet. Die Studenten hatten jeweils ca. 50qm Fläche zur Verfügung und konnten größere Installationen realisieren. Ich möchte vier Ergebnisse vorstellen.

"cha!cha!cha!"

Olof Jebrans Karte mit der Aufschrift »cha!cha!cha!« führte zu einer begehbaren Labyrintharbeit, die die Raumwahrnehmung und die Körperbeherrschung der Ausstellungsbesucher auf die Probe stellten, die als »Objekte« im Raum durch besondere Balance zu »Subjekten« werden konnten. Die Fremderfahrung wurde hier durch körperliche Teilnahme ermöglicht.

"tick tick tick"

Friederike Martinys Arbeit zur Karte »tick tick tick« teilte den Raum in der gesamten Breite vom Fußboden bis zur Decke mit Fäden ab. Das Tick-Tick-Tick gab ein Intervall vor, den Abstand der Fäden und die rhythmische Entstehung der Arbeit in der Zeit. Nachdem die Fäden angebracht waren, wurde eine Rose eingefügt. Von weitem gesehen schwebte die Rose im Raum.

"Take a look at yourself"

»Take a look at yourself« lautete der Satz auf Hagen Steffels Karte, der ihn für eine Installation mit dem Namen »Allegorie der Furcht« verwendete. Unter einer grünen Schultafel mit ausgewischem Text waren helle, rechteckig monotone Tableaus mit schwarz eingefärbten Kastanien ausgelegt. Darüber befand sich das bereits vorher existierende Graffito We Love You, das Steffel in seine Arbeit integrierte. Die Aufforderung zur Selbstbetrachtung entwickelte er im Ortsbezug zu einer komplexen Arbeit, die Spielraum für Assoziationen eröffnet.

"choose words carefully"

Die Karte mit dem Text »choose words carefully« inspirierte Levke Kirsch dazu, ihr Segment der Panzerhalle mit einem Text zu versehen, der ihr während der Beschriftungsarbeit eingefallen ist. Dabei ist der Text als Ganzes weder lesbar noch verständlich und kann jeweils nur in Ausschnitten, die vom Betrachterstandpunkt abhängen, gelesen werden. Die Situation existiert aber auch als Bild, das die Veränderung des Ortes durch die fremde Schrift dokumentiert.

In all diesen Arbeiten sind Momente der Fremdheit des Ortes in einer offenen Auseinandersetzung enthüllt worden, die weder nachahmend noch angleichend gewesen ist. Kunsthaftes Arbeiten ist wesentlich von solchen Momenten bestimmt. Für die Beteiligten war es eine aufwendige und anstrengende Operation mit dem Unbekannten, in der sie neue Aspekte ihrer eigenen Person erfahren konnten. Zukünftige Lehrende sollten unbedingt in die Lage versetzt werden, mit solchen Fremdheiten zu arbeiten, damit sie ihre Erfahrungen an die künftigen Schülerinnen und Schüler weitergeben können, die für sie auch stets - so sehr sie sich bemühen werden - in vieler Hinsicht unhintergebar fremd bleiben werden.

Literatur:

- (1) Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. Stuttgart 1960.
- (2) Därmann, Iris: Fremdgehen: Phänomenologische »Schritte zum Anderen«. In: Herfried Münkler (Hg.): Die Herausforderung durch das Fremde. Berlin 1998.
- (3) Kirchner, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. In: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/Main 1999.
- (4) Becker, Christoph (Hg.): Kurzführer DOCUMENTA IX. Stuttgart 1992.
- (5) Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt/Main 1973.
- (6) Varela, Francisco J.: Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Frankfurt/Main 1993.
- (7) Maset, Pierangelo: Der Kunstunterricht und das Fremde. In: KUNST + UNTERRICHT. Heft 170, 1993.
- (8) Heidegger, Martin: Bauen Wohnen Denken. In: Derselbe: Vorträge und Aufsätze. Stuttgart 1954.

Pierangelo Maset ist Privatdozent u.a. am Institut für ästhetische Erziehung der Universität Hamburg.