

Katja Hoffmann

und Studierende der Universität Siegen

Gesten
der

Sichtbarmachen

explorativ, reflexiv, in Suchbewegungen

Katja Hoffmann
und Studierende der Universität Siegen

Gesten des
Sichtbarmachens

IMPRESSUM:

Titel: Gesten des Sichtbarmachens –
explorativ, reflexiv, in Suchbewegungen
Autorin: Katja Hoffmann
und Studierende der Universität Siegen

Gestaltung: Anja Neuefeind

Titelbild:

Vorderseite: Henry & Co, auf Unsplash
Rückseite: Henry & Co, auf Unsplash,
generative Erweiterung mit KI

Druck: Online Druck.biz

Auflagenhöhe: 80

2023 universi: Universitätsverlag Siegen
Band 23 REIHE KUNST

ISBN 978-3-96182-158-7

Onlineversion: doi.org/10.25819/ubsi/10432

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Diese Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA.



I acknowledge support for the publication
costs by the Open Access Publication Fund
of Bielefeld University and the Deutsche
Forschungsgemeinschaft (DFG).

Katja Hoffmann

und Studierende der Universität Siegen

Gesten
des
Sichtbarmachens

explorativ, reflexiv, in Suchbewegungen

INHALT

6–11 **EXPOSITION**
Anmerkungen zum Ausstellen, Zeigen und Reflektieren
von künstlerischen Bildungsprozessen (2023)

14–17 **1 PHOTOBOOK IN ART EDUCATION**
18–21 **Bilder finden | kuratieren | (ver)binden (2016)**

Rahmung: Ablauf, Inhalt, Material
»con-stellare«¹: Praktiken des Verknüpfens.
Über das Bilder finden, kuratieren und (ver)binden
in der kunstpädagogischen Praxis (2023)

22–77 **Fotobuch-Projekte aus dem Seminar (2016)**
24–31 Stranger Danger | Jessica Backhaus
32–39 Zeit in Bildern | Sarah Burger
40–49 Hurra, ich komme in die Schule | Sandra Golla
50–57 Blickwinkel | Miriam Markoni
58–67 Natur | Lars Juffa
68–77 Rosa und Grün | Sophie Urban

80–101 **2 KUNSTVERMITTLUNG**
performativ | erfahrungsorientiert | diskursiv (2015/2016)

»Das Sehen sichtbar machen«.
Skizzen für eine performative Kunstvermittlung (2016)

104–121 **3 DIALOG**
Künstlerische Praxis | Kunstpädagogik (2016/2017)

104–121 UL(L)I – Die Dinge sind die Orte. Gescheiterte Rekonstruktionen.
Rede für eine Ausstellung zu künstlerischen Arbeiten von
Kai Gieseler (2016)

122–125 Übersetzungsprozesse: Künstlerische Praxis | Kunstpädagogik.
In Resonanz mit Kai Gieseler (2017)

126 Bildnachweise
127 Dank

EXPOSITION

ANMERKUNGEN ZUM AUSSTELLEN,
ZEIGEN UND REFLEKTIEREN
VON KÜNSTLERISCHEN
BILDUNGSPROZESSEN (2023)

Katja Hoffmann

reflexive Distanz

*Sichtbarmachen
von Lehre*

ausstellen und zeigen

*Professionalisierung
von Kunstpädagog*innen*

Gesten des Sichtbarmachens

Diese Publikation ist längst überfällig. Sie stellt einen Rückblick dar. Im Rückblick ist Reflexion möglich. Die reflexive Distanz, die erst in der Retrospektive ermöglicht wird, eröffnet Blicke auf das, was kommen, auf das was bleiben könnte, auf das, was noch fehlt – auf das also, was bereits da war und auf das, was noch nicht ist. Die vorliegende kleine Publikation eröffnet Einblicke in Prozesse meiner Lehre und in nicht allein sprachliche Resonanzräume mit Studierenden innerhalb meiner Seminare an der Universität Siegen im Bereich der »Bildenden Kunst und ihrer Didaktik« sowie der »Kulturellen Bildung« in den Jahren 2015 und 2016. Die hier vorgestellten Seminarsettings und das vorliegende, dazugehörige Publikationsprojekt wurden mit Mitteln der Universität Siegen zur Förderung der Qualität der Lehre unterstützt. Die hier abgebildeten Spuren zeigen Ausgangspunkte, Anfänge von den Möglichkeiten des Sichtbarmachens von Lehre und ihren Erkenntnisprozessen im Medium des Visuellen. Das Gezeigte, die Spuren der Arbeit, verdanke ich vor allem den Studierenden, die sich mit mir innerhalb von unterschiedlichen Seminaren auf den Weg gemacht haben, etwas zu zeigen, etwas sichtbar zu machen. Die hier sichtbar gemachte Kuratierung, das vorgängige Aussuchen, Verbinden, Zusammenstellen, Komponieren und schließlich Ausstellen von Bildern, die Visualisierung von künstlerischen Prozessen, die immer auch ein nicht-Gezeigtes einschließen, ist Resultat eines Reflexionsprozesses im Dialog mit der Arbeit der Studierenden. Mit der Kuratierung, mit dem Zusammenstellen, mit dem Konstellieren (vgl. Mersch 2015, 131ff.) richte ich auch ein nachdenkliches Auge auf die hochschulische Lehre im Fach Kunstpädagogik: Wie ist eine Professionalisierung von zukünftigen Kunstpädagog*innen, von Kunstvermittler*innen möglich? Welche Entwicklungs- und Reflexionsräume braucht es, wenn wir es mit künstlerischen, mit ästhetischen Prozessen zu tun haben?

Für diese Publikation bilden »Gesten des Sichtbarmachens« in kunstpädagogischen Prozessen einen Ausgangspunkt der Überlegungen. Sie werden als methodisches Repertoire kunstpädagogischer Lehre verstanden, allerdings nicht im Sinne vorgefasster Rezepturen didaktischen Handelns innerhalb von Lehr-Lernprozessen. »Gesten des Sichtbarmachens« bezeichnet den reflexiven Umgang mit visualisiertem, ästhetischem Ausdruckshandeln. Der Titel dieses kleinen Bandes

fasst insofern Spuren der kunstpädagogischen Auseinandersetzung als Sinn stiftenden, reflexiven Resonanzraum auf: in der hier realisierten Zusammenführung werden sie als Gesten des Sichtbarmachens verstanden. Die in diesem Band präsentierten Spuren zeigen etwas, das als bedeutungstragend gelten kann. Für Vilém Flusser ist die Geste »eine Bewegung des Körpers oder eines mit ihm verbundenen Werkzeugs, für die es keine zufriedenstellende kausale Erklärung gibt« (Flusser 1997, 8). Die Geste steht in keinem unmittelbaren Funktionszusammenhang. Ihre Lesbarkeit ist nicht notwendigerweise eindeutig. Vielmehr ist die Geste »kodifizierte Sinnggebung« (ebd., 9), es handelt sich bei ihr um eine »symbolische Bewegung« (ebd., 10). In ihr und durch sie wird etwas Bedeutung verliehen. Gesten sind Ausdrucksgestalten und Artikulationsformen (vgl. ebd., 12): Die Geste ist eine sichtbar gewordene Ausdrucksgestaltung, in der Sinn und Bedeutung liegt.

Vor diesem Hintergrund geht die hier vorliegende Publikation einer Auffassung von kunstpädagogischer Lehre nach, die »Gesten des Sichtbarmachens« als zentralen Ausgangspunkt für eine reflexive Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte, Kunstvermittler*innen und Kunstpädagoginn*en begreift. Durch das Sichtbarmachen wird etwas gezeigt, über das reflexive Prozesse zuallererst ermöglicht werden können – wie schmal, wie reduziert, wie reichhaltig diese Gesten auch sein mögen. Durch die Distanznahme über ein anderes Medium, durch Fokussierung auf ausgewählte Aspekte, durch die Verdeutlichung von Sprüngen und Brüchen tritt etwas in Erscheinung, das zur Debatte stehen kann (vgl. Johns 2021). Was vorher noch implizit war, kann über die Visualisierung sichtbar gemacht werden. Der Sprung ins Medium der Sprache bleibt dabei brüchig. Das zeigt sich im Folgenden – manchmal allein durch eine Lücke.

In diesem Sinne handelt es sich hier keinesfalls um Darstellungen von »best practice«, sondern um die Eröffnung von reflexiven Resonanzräumen für Studierende, gleichermaßen wie für Lehrende. Erst durch die mediale Repräsentation und Zusammenführung lassen sich Fragen nach Qualitätskriterien der eigenen Arbeit stellen – und dies eben nicht dadurch, dass ein als qualitativ hochwertig befundenes Beispiel einzeln und alleinstehend (exemplarisch) vor Augen geführt wird. Vielmehr ermöglicht der komparative, vergleichende Blick ein Nachdenken über qualitative Aspekte, die Markierung von Brüchen und Leerstellen lässt Mehrdeutigkeit und Multiperspektivität und damit eine herausfordernde Qualitätsdiskussion zu. Darum geht es: Qualität nicht mit Deutungshoheit gleich zu setzen, sondern den Diskurs darüber zuallererst zu eröffnen. Durch diesen Diskurs werden Prozesse einer reflexiven, bildenden Professionalisierung möglich, da sie zur begründeten Selbstpositionierung und zugleich zur Wahrnehmung von Relationalität gegenüber dem Anderen herausfordern.

Die folgenden drei Kapitel widmen sich der kunstpädagogischen Lehre. Sie bilden einen Resonanzraum für Fragen einer qualitätsvollen Lehre im Spannungsfeld von Kunstdidaktik und künstlerischen Prozessen. Es wird dabei auch ausgelotet, inwiefern die künstlerische Praxis ein Fundament liefern kann, um Modelle für kunstpädagogisches Handeln zu entwickeln. Zudem vermittelt sich in den vorgestellten Projekten, dass eine explorative, ästhetische Praxis als Modell für die Initiierung von künstlerisch fundierten Bildungsprozessen verstanden werden kann.

Trotzdem das Folgende zwar den Anspruch hat, die kunstpädagogische Lehre ins Zentrum zu stellen, eröffnen die Zugänge eine potentielle Verschränkung mit kunstpädagogischer Forschung. An den ausgewählten Visualisierungen zeigen sich Formen einer anderen »Evidenzbasierung«, die als Erweiterung traditioneller qualitativer und quantitativer empirischer Forschungsmethodik in den Bildungs- und Sozialwissenschaften verstanden werden kann: Den Ausgangspunkt bilden nicht sprachliche, sondern materialbasierte, erfahrungsorientierte Wahrnehmungsprozesse, die in unterschiedlichen visuellen »Gesten des Sichtbarmachens« ihren Ausdruck finden. Auf Grundlage des medialisierten Materials kann allererst ein sprachlicher Reflexionsraum eröffnet werden. Die hier vorgestellten Repräsentationen kunstpädagogischer Lehre und die darin eingebetteten möglichen Bildungs- und Forschungsperspektiven, knüpfen an Ansätze an, die nicht allein im sprachlichen Diskurs, sondern zu allererst in einer erfahrungsbasierten, sinnlichen, ästhetischen Praxis ein erkenntnisstiftendes, responsives Moment verorten (u.a. Sabisch 2018, Mersch 2015, Meyer-Drawe 2012). Forschungsmethodisch ist dieses Vorgehen selbstredend erst ein leiser, tastender methodischer Zugang: Vilém Flusser spricht in seiner Beschäftigung mit Gesten vom »Versuch einer Phänomenologie«. Hier ist der Versuch – und das ist das Spezifische – auf mediale, visuelle Übersetzungen angewiesen. Wir haben es außerdem mit einem doppelten Transfer zu tun: einerseits mit einer Übersetzung ins Medium der künstlerischen Arbeit, andererseits mit einem weiterführenden Übertrag auf fotografischer Ebene innerhalb des Kontextes dieses Buches.

Vor diesem Hintergrund bleibt festzuhalten: Einem solchermaßen (tastend) angelegten methodischen Verfahren ist immer auch ein Bruch eingeschrieben, denn die mediale Repräsentation ist niemals identisch mit dem Bezeichneten bzw. visuell Gezeigten. Die Reflexion eben genau dieser Lücke, dieses Bruchs, erscheint für reflexive Professionalisierungsprozesse und einen reflexiven Forschungszugang unbedingt notwendig. Ich gehe davon aus, dass in der medial repräsentierten Spur multidimensionale Erfahrung eingebunden ist. Die Spur kann die Erfahrung niemals vollständig abbilden, sodann ist die Erfahrung niemals vollständig zu rekonstruieren. Forschungsmethodisch ist diese Lücke nicht zu überbrücken. Deshalb kommt sie hier zur Sprache.

Künstlerische Praxis und kunstpädagogisches Handeln

Kunstpädagogische Forschung

visuelle Evidenz

»Versuch einer Phänomenologie«

Dimensionen von Übersetzungen

Spur, Erfahrung, Rekonstruktion

Sprünge, Brüche, Lücken

»best practice«?

Qualität

Selbstpositionierung und Relationalität

explorative Aktionsforschung

Dieses Vorgehen, unmittelbar Material aus der Praxis zu generieren, auszuwählen, vorzustellen, sodann zur Reflexion zu bringen, steht einer im Vorhinein geplanten, empirisch basierten Forschungsmethodik, die mit streng kalkulierten Untersuchungssettings arbeitet, fragend, zumindest aber reflexiv gegenüber. Die folgende Annäherung lehnt sich daher eher an Zugänge der »Aktionsforschung« an, die explorativ im Praxisfeld arbeiten und situativ, aus der Praxiserfahrung heraus, potentielles Untersuchungsmaterial sammeln, das zu Forschungsmaterial werden kann. Reflexion und Aktion stehen dabei innerhalb eines zyklischen Prozesses in einem unmittelbaren Zusammenhang: Aus der Aktion wird Material generiert. Die empirische Datenbasis, die sich am künstlerischen Material orientiert, wird dann zur Reflexion gebracht. Der Fokus dieses Vorgehens liegt auf einer, innerhalb einer Lerngruppe stattfindenden Professionalisierung: Das Vorgehen ist kollaborativ angelegt, da die Arbeit und Erfahrung geteilt und gemeinsam reflektiert wird. Das Forschungssetting ist partizipatorisch gedacht, auf Teilhabe ausgerichtet, da die Mitgestaltung des Bildungsprozesses durch den gemeinsamen Diskurs und die Setzung eines gemeinsamen Arbeitsrahmens erwünscht und auch gefordert ist. Im besten Falle ist diese Form der Professionalisierung selbst-educativ, da sie das potentielle, eigene berufliche Handeln in Bezug auf die Ermöglichung von künstlerischen Bildungsprozessen ins Zentrum der Reflexion setzt.

Aufbau des Buches

Im Folgenden wird der oben skizzierte Zugang zu kunstpädagogischen Lehr- und Lernsettings anhand von drei künstlerischen Bildungssituationen entfaltet: (1) Die kunstpraktische und (selbst)reflexive Beschäftigung mit Fotobüchern im Rahmen eines kunstpädagogischen Seminars, (2) die explorative Erprobung von Kunstvermittlungszugängen durch Studierende innerhalb des Museums für Gegenwartskunst in Siegen. Als letztes und Abschluss steht (3) die eigenständige künstlerische Praxis einer Studierenden im Zentrum – als reflexiver Ausgangspunkt für die Entwicklung kunstpädagogischer Bildungssettings. Alle drei Zugänge zeigen Möglichkeiten vielfältiger Gesten der Sichtbarmachung.

im Werden

Das Booklet kann als Einladung verstanden werden, die hier eröffneten Fragen innerhalb der eigenen kunstpädagogischen Praxis auszudifferenzieren. Ein Denken im Werden, ein Forschen im Prozess.

Katja Hoffmann
Köln/Bielefeld, 24.08.2023

Literatur:

- Flusser, Villem** (1997): Gesten. Versuch einer Phänomenologie. Frankfurt am Main.
Johns, Stefanie (2021): Wie denken, wie reflektieren? Über Lehre zwischen Ungewissheit, Medialität und Sozialität. In: Bader, Nadia/Hermann, Annette (Hrsg.) (2021): Exhibiting Lessons. Lässt sich Lehre zeigen? Siegen.
Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich.
Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. München.
Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München.

Anmerkung und Autorinneninformation:

Seit 2022 ist Katja Hoffmann an der Universität Bielefeld als Professorin für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung tätig. Die hier gezeigten Einblicke in die Arbeit mit Studierenden sind während ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin (2015–2017) an der Universität Siegen im Fach »Bildende Kunst und ihre Didaktik« in den Jahren 2015/2016 entstanden. Von 2017–2022 war sie als Professorin für Kunstpädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn tätig.

1 PHOTOBOKK IN ART EDUCATION (2016)

BILDER FINDEN
KURATIEREN
(VER)BINDEN



SEMINAR

PHOTOBOOK IN ART EDUCATION

BILDER FINDEN | KURATIEREN | (VER)BINDEN

- 1 Einführung | Orte befragen
Herlinde Koelbl etc.
- 2 Menschen kartografieren
Robert Frank – Diane Arbus – August Sander
- 3 Sammeln | im Album
Hannah Höch und Hans Peter Feldmann

WORKSHOP-PHASE

mit Skizzenheft, (eigenem) Arbeitsmaterial, historischen und aktuellen Fotobüchern

- 4 Bücher binden – Konzepte finden I
Ed Ruscha: Fotobücher inszenieren und montieren
- 5 Bücher binden – Konzepte finden II
Fotobücher der 1920er Jahre
- 6 Arbeitsgespräche | Film: How to make a book with Steidl
- 7 Bücher binden – Konzepte finden III
Sammelpublikationen über Fotobücher
- 8 Bücher binden – Konzepte finden IV
Fotobücher und Krieg
- 9 Resümee Workshop-Phase:
Sammeln/Finden | Kuratieren | (Ver)binden
Best of: künstlerische Strategien und bildnerische Möglichkeiten für die kunstpädagogische Praxis

WORKSHOP-PHASE ENDE

- 10 Vortrag/Workshop: Markus Schaden: Fotobuch | Photobookmuseum
 - 11 Kinder in Fotobüchern und Fotos in Kinderbüchern
Hannah Höch: Bilderbuch (1945) etc.
 - 12 Exkursion: Bilderbuchmuseum Troisdorf mit Workshop
 - 13 Abschluss
-

INHALT DES SEMINARS

In dem Seminar werden wir die Auseinandersetzung mit künstlerisch konzipierten Fotobüchern zum Ausgangspunkt für die Konzeption eigener kunstpädagogischer Projekte nutzen. Zunächst beschäftigen wir uns mit diesem höchst vielfältigen, inspirierenden Medium aus kunst- und medienwissenschaftlicher Perspektive, um Ideen zu sammeln und unterschiedliche Konzepte der Bildzusammenstellung zu erschließen. Wir sichten und präsentieren einzelne Fotobücher, die prägend für die Geschichte dieses Mediums waren, um in einem weiteren Schritt selbst künstlerische Fotobücher zu konzipieren. Das sinnhafte (ver)binden der Bilder in Form von Bildverkettungen zu einem analogen Buch zwischen zwei Deckeln ebenso wie zu einem digitalen Kompendium mit mehrdimensionalen Verknüpfungen wird uns beschäftigen. Die Praxis des Kuratierens im Sinne einer Realisierung von bewussten Bildordnungen im Medium »Fotobuch« bildet den Kern dieses sowohl theoretischen als auch künstlerisch-praktisch angelegten Seminars, an dessen Ende Entwürfe für kunstpädagogische Projekte stehen sollen, die wir im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für die Unterrichtspraxis reflektieren werden. Geplant ist eine Exkursion ins Bilderbuchmuseum Troisdorf sowie die Einladung von Markus Schaden, Begründer des PhotoBookMuseum (www.thephotobookmuseum.com), mit dem wir uns sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf die künstlerisch-praktische Produktion von Fotobüchern austauschen werden. Erwartet wird die Erstellung eines eigenen Fotobuchs und – auf dessen Grundlage – die schriftliche oder mündliche Kurz-Präsentation eines kunstpädagogischen Projekts.

Zur Einführung:

Dickel, Hans (2008): Künstlerbücher mit Fotografie seit 1960. Hamburg.

Heiting, Manfred/Jäger, Roland (2015): Autopsie.

Deutschsprachige Fotobücher von 1918 bis 1945. Bd. 1 + 2 im Schuber. Göttingen
Parr, Martin/Badger, Gary (2004/2006/2014): The Photobook. A History. 3 Bände. London.

Roth, Andrew (Hrsg.) (2004): The Open Book. A History of the Photographic Book from 1878 to the present. Göteborg.

Schaden, Markus u.a.: <http://thephotobookmuseum.com>

(zuletzt abgerufen 28.08.23)

Verlag für Fotobücher: <https://steidl.de> (zuletzt abgerufen 28.08.23)

KONZEPTENTWICKLUNG für ein eigenes Fotobuch

ZIEL der kommenden beiden Sitzungen:

Entwickeln Sie auf Grundlage der Beschäftigung mit den hier ausgelegten Fotobüchern eine Skizze für ein eigenes Fotobuch. Diese Skizze werden Sie in einer kleinen Präsentation (ca. 5 Minuten) in der Sitzung 6 (Gruppe B) bzw. Sitzung 9 (Gruppe A) vorstellen.

Nutzen Sie zur Erstellung der Skizze die hier bereit gestellten Skizzenbücher – für jede/n ist ein eigenes vorgesehen, das Sie dann auch behalten können.

Schreiben, Zeichnen, Kleben, Assoziieren

etc. Sie im Skizzenheft ihre Ideen. Wenn Sie sich mit einem bestimmten Fotobuch intensiv beschäftigen, notieren Sie bitte auch immer in Ihrem Heft den Namen, Titel und Entstehungsjahr des Buches.

Nutzen Sie die jeweils beigelegten Zettel als Anregung für eigene Ideen. Sie können mit diesenzetteln arbeiten, sind aber nicht dazu verpflichtet. Wählen Sie sich aus, was Sie interessiert und vertiefen Sie sich darin.

Sie können selbstverständlich auch eigenes Material mitbringen und mit diesem Arbeiten und bereits ein „Dummy“ (ein modellhaftes Beispiel) entwickeln und präsentieren.

Menschen am Rand? Menschen in der Mitte?

Herlinde Koelbel_Diane Arbus_Nan Goldin_August Sander_Boris Mikailov

Welches der vorliegenden Bücher liefert Ihnen eine Inspirationsquelle für ein eigenes Fotobuch? Beschäftigen Sie sich mit diesem intensiver: Welche Bilder berühren Sie am meisten?

KÜNSTLERISCHE STRATEGIE _ BILDNERISCHE MITTEL

Was wird der Fotograf/die Fotografien zu seinem/ihrer Model gesagt haben bevor er/sie es fotografierte?
Wie wird er/sie seine Modelle gefunden haben?
Wie wird Nähe, Distanz, Intimität im Bild geschaffen?

Wie sind die Menschen ins Bild gesetzt?
Wohin richtet sich ihr Blick?
Nehmen sie Kontakt mit dem Betrachter auf?

ZUM EIGENEN FOTOBUCH

Wenn Sie sich exklusiv mit Menschen in ihrem Fotobuch beschäftigen: Was könnte eine spannende (ihrem Buch eine Konzept gebende) Fragestellung sein?
Wie würden Sie ihre Modelle finden?
Welche (künstlerische) Strategie würden Sie dazu entwickeln?

ED RUSCHA: PHOTOBOOKS (1964-1972)

BILDERBÜCHER BILDGESCHICHTEN

BLÄTTERN SIE DIE BÜCHER DURCH.
WELCHE DER »GESCHICHTEN« SPRICHT SIE AN?
SUCHEN SIE SICH EIN BUCH AUS, DASS SIE NÄHER BETRACHTEN MÖCHTEN.

KONZEPT

Wie sind die Bildfolgen angelegt?
Fallen Bilder aus der Reihe?
Wenn ja, was bewirkt das bei Ihnen?
Welchen Sinn können Sie in der Bildfolge entdecken?
Von was erzählt Ruscha? Mit welcher Haltung?
Wie könnte Ihr eigenes Fotobuch aussehen, wenn Sie mit ähnlichen konzeptuellen Strategien wie Ruscha arbeiten?

Robert Frank: The Americans (1958)

Fotografien stammen aus dem Jahr 1955/1956

ROAD MOVIE

Was verstehen Sie unter einem Road Movie?
Recherchieren Sie ggf. danach und machen Sie sich Notizen:
Welche Aspekte könnten für ein Fotobuch interessant sein?

KONZEPT

Entwickeln Sie ein Konzept, dass unter dem Thema „Road Movie“ steht

Album_Atlas

Hannah Höch_Hans-Peter Feldmann_Gerhard Richter

DIE (UN)ORDNUNG DER DINGE

Erinnern Sie sich an eigene Fotoalben und auch jene, die Sie im Seminar bereits angeschaut haben?
Was macht ein „alltägliches Fotoalbum“ aus und wie unterscheidet es sich von den hier vorliegenden „künstlerischen Fotobüchern“?

KONZEPT

Entwickeln Sie ein Konzept, dass mit der Ordnung bzw. Unordnung der Dinge / Ihren Fotos anders umgeht, als Sie es im alltäglichen Gebrauch tun würden.
Was könnten Sie kontrastieren, welche unerwarteten Gruppen könnten Sie bilden, welche neuen, vorher nicht vorausschaubaren Ordnungskategorien könnte es geben?

Fotobücher der 1920er Jahre

Fotobücher der 1920er Jahre zeichnen sich durch die Innovation an dem damals noch neuen Medium Fotografie aus. Durchforsten Sie die Bücher und finden Sie heraus, wie sich diese Faszination in den Publikationen niederschlägt.

Welche künstlerischen Strategien finden sie?
Welche bildnerischen Mittel werden verwendet, die Sie interessant finden?
Welche der hier zu findenden Ideen/Ansätze könnten auch in Ihrem Fotobuch zu finden sein?

Richten Sie auch Ihre Aufmerksamkeit darauf, wie sich die Fotografen untereinander zitieren, Bilder austauschen.
Kennen Sie schon einige Bilder, die hier gezeigt werden?
Entwickeln Sie Skizzen/Strategien, wie man innerhalb eines Fotobuchs mit Bildziten umgehen könnte?

Material: Ideenfindung und Konzeptionsphase

An verschiedenen Stationen im Seminarraum sind Fotobücher ausgelegt. Beigefügt findet man jeweils die hier abgebildeten Zettel: um einen Einstieg zu finden, um Ideen zu entwickeln, um Interessen, aber auch Ablehnung gegenüber dem Material wahrzunehmen und damit künstlerisch weiter zu arbeiten.

»CON-STELLARE«¹:

**PRAKTIKEN DES VERKNÜPFENS.
ÜBER DAS BILDER FINDEN, KURATIEREN
UND (VER)BINDEN IN DER KUNST-
PÄDAGOGISCHEN PRAXIS (2023)**

Katja Hoffmann

»Spricht man (...) von der Kunst als einer eigenen Form des Wissens und »Forschens«, als einem »anderen Denken« und einem »Anderen als Denken« (qua Begriff), steht nichts Geringeres auf dem Spiel als die Anerkennung einer nicht mehr durch den bisherigen philosophischen Diskurs gedeckten und aufklärbaren Erkenntnisform. Sie wäre eine Weise des Wissens und Erkennens, die gleichsam einen anderen Kontinent bewohnt und einer anderen »Logik« gehorcht als der Sprache und ihrer Prädikation.«²

Künstlerische Fotobücher fordern dazu heraus, in einem anderen Medium, jenseits von Sprache und Begriff, den Bezug zu (eigenen) Lebenswirklichkeiten zu formulieren. Formulieren – in Form bringen: Die Kompilation der Bilder, ihre chronologische Abfolge, die Montage der visuellen Einheiten sowie die daraus entstehenden Sprünge, Lücken, Brüche treten innerhalb dieser ästhetischen Praxis in den Blick. Künstlerische Fotobücher reflektieren dementsprechend Praktiken des Zeigens, sie unterlaufen die konventionelle Bebilderung illustrierter Narrationen. Sie loten die Spielarten des Ausstellens, Vorführens, Zeigens, des Präsentierens und Demonstrierens aus – schlicht: das Sehenlassen wird thematisch (vgl. Hoffmann 2019).

¹ Vgl. Mersch 2015, 131ff. u. 172.

² Mersch 2015, 131.

³ Mersch 2015, 132.

»Handelt man also von der Kunst als einem »anderen Denken« oder »etwas anderem als Denken«, bekommt man es im Wesentlichen mit solchen Zeigepraktiken und ihren Verwicklungen zu tun.«³

Ganz unterschiedlich differenziert zeigen die hier vorgestellten Fotobuch-Projekte der Studierenden Themen und ästhetische Annäherungen an Lebenswirklichkeiten, die sie betreffen. Zunächst stand die Beschäftigung mit unterschiedlichen historischen und zeitgenössischen Fotobüchern, deren künstlerischen Strategien und Themenfeldern im Mittelpunkt (vgl. in diesem Kapitel: Seminarplan und -beschreibung sowie Seminarmaterial zur Ideenfindung/Konzeptionsphase). Das Sammeln und Finden von Bildern stellte eine Herausforderung dar: Das eigene Bildarchiv (Jessica Backhaus), Bilder aus Vergangenheit und Gegenwart (Sarah Burger), Abbildungen fremder Orte und das Erforschen spezifischer Räume qua Fotografie (Sandra Golla, Lars Juffa), Urlaubsbilder (Miriam Markoni), aber auch schlicht Farben, Formen und kuriose, schrille Motive von gesammelten Fotografien (Sophie Urban) wurden Anlass, um sich mit den Spielarten des Zeigens innerhalb eines künstlerischen Fotobuchs auseinanderzusetzen. Das Kuratieren als Praxis, die einen häufig nicht thematisierten, aber hoch relevanten Anteil in kunstpädagogische Bildungssettings darstellt, bildete einen zentralen Bestandteil der Auseinandersetzung im Seminar: im Sinne einer Praxis des wertschätzenden und Sorge tragenden Umgangs mit dem gesammelten bzw. gefundenen Material, im Hinblick auf die bewusst getroffene und begründete Auswahl ebenso wie im Bezug auf die Anordnung der Bilder, einerseits im Tableau der Seite, andererseits in der Abfolge und Chronologie des Mediums. Die Bild-Text-Kompilation, die Zusammenfügung der Bilder durch eine Verknüpfung qua Bindung, oder auch als offene, frei kompilierbare Bildfolgen in einer Mappe (Sophie Urban) sowie auch in mehreren einzelnen kleinen, aber zusammenhängenden Fotobüchern (Miriam Markoni) stellten Möglichkeiten dieser Praxis des (Ver)Bindens dar, die lose Einheiten in einen sinnstiftenden Zusammenhang bringt. Es galt, den Pool an Bildern bewusst zu reduzieren und eine begründete Entscheidung zu treffen für das eine oder andere Bild sowie die spezifische Zusammenfügung. Die Reflexion von Stereotypen und visuellen Klischees trat dabei auf den Plan: wie lassen sich konventionelle Repertoires der Visualisierung bildnerisch reflektieren? Welche bildnerischen Strategien können stereotype Darstellungsformen konterkarieren? Wie lässt sich visuelle Devianz erzeugen?

Im Sinne einer reflexiven Professionalisierung wurde die eigene Praxis reflexiv in den Blick genommen: Die Studierenden haben Texte formuliert, in denen sie die selbst entwickelten Fotobücher in ihren Relationen erörtern (»Projektbeschreibung und Selbstpositionierung«): Hier werden künstlerische Strategien beschrieben, die für das jeweilige Projekt individuell relevant waren, die eigene Begeisterung und Faszination für spezifische künstlerische Fotobücher wird erläutert, biografische Aspekte und persönliches Begehren werden thematisiert. Wie die eigene ästhetische Arbeit mit Fotobüchern als Ausgangspunkt für eine potentielle, zukünftige kunstpädagogische Praxis im schulischen oder auch außerschulischen Bildungsbereich produktiv gemacht werden kann, erörtern die Studierenden in einem kleinen zweiten Text (»Perspektive kunstpädagogische Praxis«): Unkonventionelle Bildwelten könnten im Kunstunterricht im Mittelpunkt stehen (Jessica Backhaus), transgenerationales Arbeiten mit historischen und aktuellen Fotografien aus dem Familienbestand stellte in Hinblick auf sozialpädagogische Handlungsfelder (Sarah Burger) eine weitere Idee dar, Erfahrungen des Übergangs vom Kindergarten in die Schule (Sandra Golla) könnten über Fotobücher reflektiert werden, aber auch die Multiperspektivität innerhalb einer Gruppe (Miriam Markoni) oder eine Sozialraumerkundung (Lars Juffa) könnte man in diesem Medium arrangieren und reflektieren. Auch das Entwickeln und Arbeiten mit einem spezifischen, aber frei gewählten Bildrepertoire – übliche Bildkonventionen überschreitend – wird für den Transfer in die kunstpädagogische Praxis vorgeschlagen (Sophie Urban).

Das im Folgenden Gezeigte stellt unterschiedliche Dimensionen des Zeigens und sich-Zeigens dar: Jenes Zeigen der Studierenden innerhalb ihrer Fotobücher und Texte, aber auch ein Zeigen meinerseits – im Finden, Kuratieren und (Ver)binden der wiederum ausgewählten Bilder, Abbildungen und Texte. Die folgende Konstellation an Bildern und Texten rückt ein Spektrum von Praktiken sowie Dimensionen des Sichtbarmachens in den Fokus. Durch die Montage des Materials einen forschenden Blick herauszufordern, der als reflexiv bezeichnet werden kann, ist das Anliegen - in der Hoffnung, dass sich auch Deviantes zeigt, um Erkenntnis zu provozieren.



Übersicht der Fotobücher der Studierenden

Literatur:

Hoffmann, Katja (2019): Riss. Bruch. Störung. Sprung. Für ein A/anderes W/wahrnehmen im Kunstunterricht. Zu Ed Ruschas Fotobuch NINE SWIMMING POOLS AND A BROKEN GLAS (1968). In: Matthias Bunge/Angelika Wiehl (Hrsg.): Bilderfahrten im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik. Wien: Residenz Verlag 2019, S. 126–143.

Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich.

Hinweis:

Bei den Texten der Studierenden wurde die generische Bezeichnung des Geschlechts beibehalten, so wie sie die Studierenden in ihren Texten gewählt haben.

FOTOBUCH-PROJEKTE AUS DEM SEMINAR (2016)

STRANGER DANGER

Jessica Backhaus

ZEIT IN BILDERN

Sarah Burger

HURRA, ICH KOMME IN DIE SCHULE

Sandra Golla

BLICKWINKEL

Miriam Markoni

NATUR

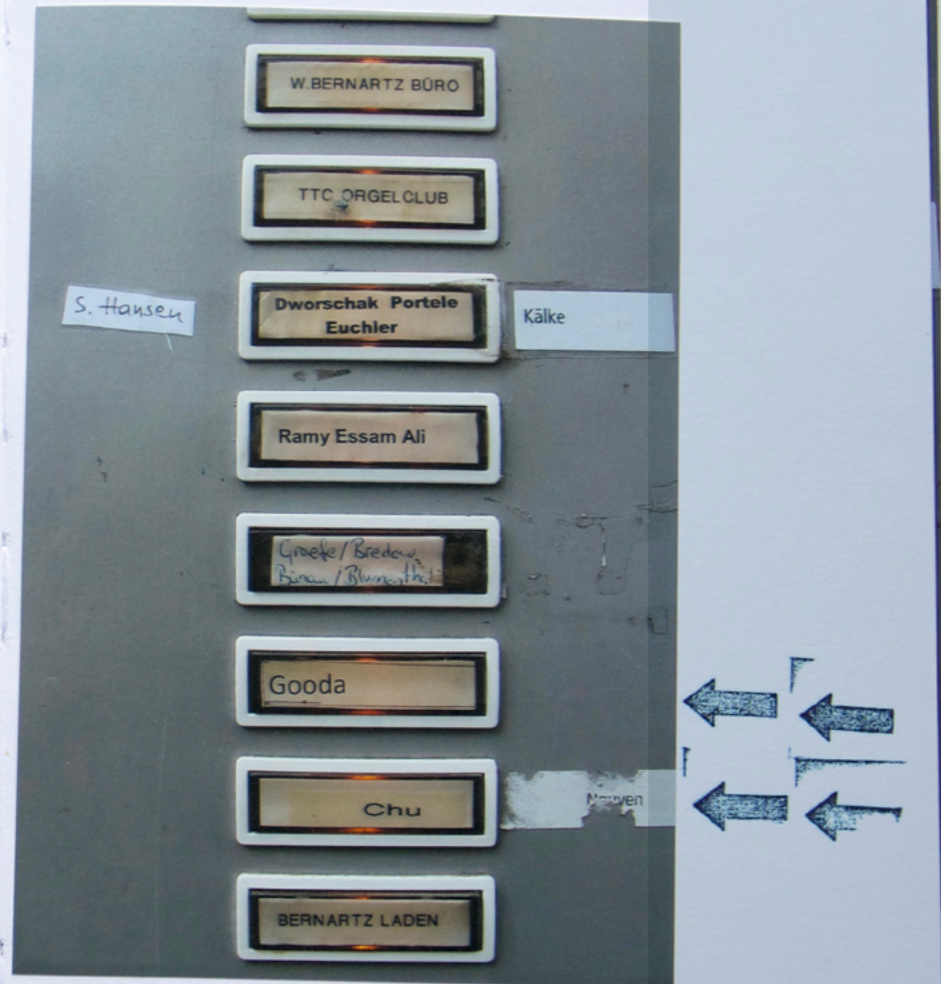
Lars Juffa

ROSA UND GRÜN

Sophie Urban

STRANGER DANGER

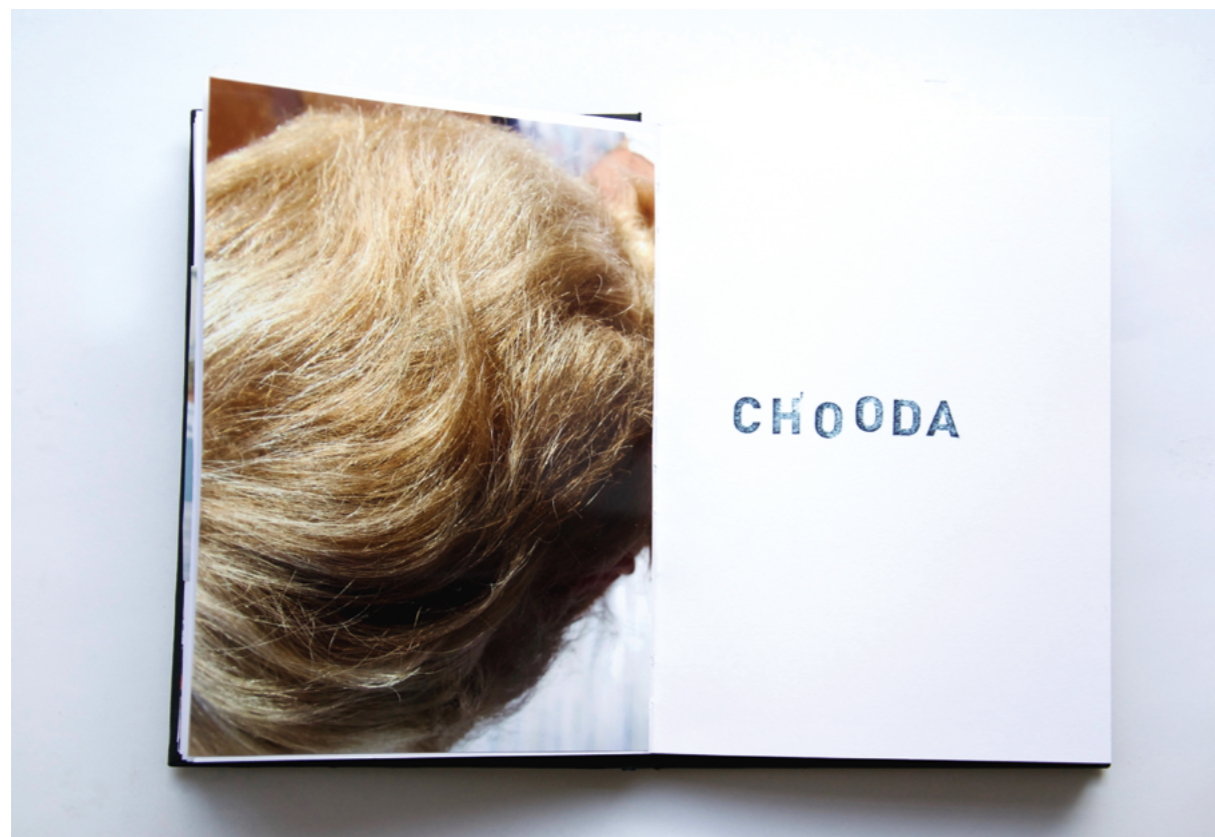
Fotobuch von Jessica Backhaus



STRANGER DANGER

Fotobuch von Jessica Backhaus
ca. 25 Seiten
21,8 x 15,4 cm





STRANGER DANGER

Jessica Backhaus
Studentin, BA Lehramt Kunst

PROJEKTBE SCHREIBUNG UND SELBSTPOSITIONIERUNG

Das von mir erstellte Fotobuch trägt den Titel *Stranger Danger* und zeigt eine Serie aus Fotografien von drei unterschiedlichen Schauplätzen.

Auf einigen Fotografien sind als Hauptmotiv Personen in einer Arena für einen Stierkampf erkennbar, während bei den anderen Fotografien Bushaltestellenszenen festgehalten wurden. Zwischendurch unterbrechen Fotografien von Klingelschildern die Darstellung der Menschen und legen damit den Fokus auf ein eher gegenständliches Motiv. Der Fokus liegt jedoch auf einer Art »Geschichtenerzählung«, fast schon eine voyeuristische Beobachtung von Menschen in für sie unbeobachteten Momenten.

Den Titel *Stranger Danger* habe ich deshalb gewählt, weil er zum einen auf die fremden Menschen verweist, die ich beobachtet habe und über die ich kein Hintergrundwissen oder persönliche Angaben habe, zum anderen, weil ich (insbesondere bei den Bushaltestellenaufnahmen) stets Gefahr lief, entdeckt zu werden.

Die Spiegelreflexkamera konnte ich bei einem außergewöhnlichem »Spektakel«, wie dem Stierkampf, unbemerkt nutzen, wohingegen bei den alltäglichen Aufnahmen dies fast unmöglich war.

In dem Fotobuch versuche ich einen Zusammenhang zwischen unbekanntem Menschen und fremden Namen bzw. Identitäten auf Klingelschildern zu suggerieren. Gleichzeitig wollte ich den Rahmen so geöffnet wie möglich lassen, sodass sich der Betrachter einen Großteil selbst zu der Geschichte dazu denken kann. Gleichzeitig habe ich mich mit der Frage beschäftigt, wie transparent der Mensch im Alltag überhaupt ist. Wie viel er oder sie, auch unfreiwillig, über sich preisgibt und wie fremd uns Fremde wirklich sind.

Orientiert habe ich mich dabei an der Darstellungsform von Edward Ruschas Fotobüchern. Vor allem *Some Los Angeles Apartments* (1965) und *Nine Swimming Pools and a Bro-*

ken Glass (1968) fand ich in der Anordnung der Fotos sowie der fast schon monoton wirkenden Darstellung von immer gleich wirkenden Objekten sehr interessant und aussagekräftig.

Aufgrund dessen habe ich in meinem Fotobuch auch stilistische Mittel, wie doppelte Fotografien, oder wiederkehrende Elemente, wie die kleine und anschließend vergrößerte Darstellung der Klingelschilder, verwendet.

Die gestempelten Wörter im Fotobuch wurden von mir rein intuitiv gesetzt, auch den Wechsel von englisch und deutsch habe ich je nach Gefühl gewählt. Wiederkehrende, aber sehr ungewöhnliche Namen wie »Gooda« sollen den Betrachter zu Beginn des Fotobuchs lenken, am Ende jedoch fragend zurücklassen.

Durch die Abfolge der Fotografien wollte ich den Blick des Betrachters stets lenken. Dies soll vor allem in den kleinen Serien oder aufeinander aufbauenden Fotografien mit Handlungen der gezeigten Menschen geschehen.

Der durchschimmernde »Stalker-Effekt« war bei der Erstellung der Fotografien ein sehr großes und unbequemes Thema für mich. Er wird meiner Meinung nach jedoch nicht zu sehr im Fotobuch erkenntlich. Lediglich bei Fotografien, in denen die fotografierten Menschen direkten Blickkontakt zum Betrachter haben, wird dies angedeutet.

Im Gegensatz zu Edward Ruschas Fotobüchern habe ich versucht, eine einseitige Motivwahl etwas aufzubrechen, aber dennoch nicht von einer gewissen Parallelität der Fotografien abzuweichen. Mir war es wichtig, dass wiederkehrende Elemente vorhanden sind und dass der Betrachter dadurch auch veränderte Kleinigkeiten viel bewusster wahrnimmt.

Insgesamt soll augenscheinlich eine Geschichte wahrgenommen werden, die zum Ende hin aber offen bleibt. Das Gefühl von Fremde und Entfremdung zu den dargestellten Personen hält sich beim Betrachten im Gleichgewicht.



PERSPEKTIVE KUNSTPÄDAGOGISCHE PRAXIS

Eine Fotobucherstellung würde den Rahmen der konventionellen Kunstvermittlung stark erweitern und neue Wege in der Kreativitätsförderung wie im künstlerische Arbeiten eröffnen.

Eine kunstpädagogische Projektidee müsste zuallererst die Auffassung von traditionellen Fotobüchern aufbrechen und so einen größeren Handlungsspielraum bei Schülerinnen und Schülern ermöglichen. Es wäre dabei wichtig, zu verdeutlichen, dass ein gutes und in sich stimmiges Fotobuch nicht unbedingt der Darstellung eines »schönen« Fotobuchs entspricht.

Um Ideen und Inspirationen bei der Erstellung eines Fotobuchs zu geben, scheint es ratsam, eine Vielzahl von unterschiedlichen Fotobüchern bereit zu stellen, ohne sie vorschnell zu bewerten.

Im Hinblick auf die kunstpädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern würde ich das einfache Ausprobieren empfehlen. Durch die Wahl und das Austesten von verschiedenen Motiven oder Darstellungsformen können Schülerinnen und Schüler wirkungsvoll erkennen, welche Form des Arbeitens ihnen zusagt. Als Einstieg könnte man auch Themen vorschlagen, die einen starken individuellen Zugang ermöglichen (etwa Familie, Schule, Hobbies).

Meiner Meinung nach ist es wichtig, erstmal keine Themen auszuwählen, die klassisch »schöne« Dinge zur Anschauung bringen würden – wie bspw. Urlaubsfotos oder Blumenmotive. Der Blick müsste direkt für das Unkonventionelle geöffnet werden. Das muss natürlich nicht eine ausgefallene Motivwahl bedeuten – die Fotografien der Familie, die ohne inszenierte Pose abgelichtet ist, reicht für den Anfang schon aus.

ZEIT IN BILDERN

Fotobuch von Sarah Burger



1914

ZEIT IN BILDERN

Fotobuch von Sarah Burger
ca. 30 Seiten
21 x 29,7 cm



1966



50 Jahre später.



1930



86 Jahre später.



ZEIT IN BILDERN

Sarah Burger,
Studentin, BA Soziale Arbeit



PROJEKTBE SCHREIBUNG UND SELBSTPOSITIONIERUNG

Mein Konzept basiert zum einen auf der Grundidee der Fotobücher *Die Erde von oben* (1999) und *Die Erde von oben – 20 Jahre danach* (2013) von Yann-Arthus Bertrand. In dem Buch *Die Erde von oben* zeigt Yann-Arthus Bertrand seinen Lesern verschiedene Luftaufnahmen der Natur oder auch von Städten und Siedlungen. *Die Erde von oben – 20 Jahre danach* zeigt dieselben Motive, ebenfalls aus der Vogelperspektive, nur 20 Jahre später. Yann-Arthus Bertrand, der neben seiner Tätigkeit als Journalist und Fotograf auch als Umweltschützer aktiv ist, versucht dadurch die Veränderungen der letzten 20 Jahre in Bildern greifbar zu machen und Bilanz zu ziehen, wie es um unseren Planeten steht. Beide Bücher sind geprägt von großen, die Seiten füllenden Farbaufnahmen, welche auf Hochglanzpapier präsentiert werden. Entscheidend für mich und mein Konzept war, dass dieselben Orte mehrere Jahre später aus derselben Perspektive wieder fotografiert wurden. Dabei lag der Fokus nicht auf Details oder einzelnen Menschen, sondern auf dem Ort als solchem.

Das zweite Werk, auf das ich mich beziehe, ist *Then & Now* (2005) von Ed Ruscha, mit dem Untertitel *Hollywood Boulevard 1973–2004*. Vorläufer dieses Werks war das Buch *Every Building On The Sunset Strip* (1966), welches den kompletten Sunset Boulevard in West Hollywood in zahlreichen Einzelaufnahmen ablichtet. Die Aufnahmen der Gebäude fügte Ruscha innerhalb eines Leporellos zu einem gefalteten Panorama zusammen. *Then & Now* greift diese Idee wieder auf und stellt nun Aufnahmen des Hollywood-Boulevards aus dem Jahr 1973 neueren, digitalen Aufnahmen aus dem Jahre 2004 gegenüber. »Gegenüberstellen« ist in diesem Fall wörtlich zu nehmen, weil Ruscha die Bilder so anordnet, dass sich alte und neue Aufnahmen quasi horizontal spiegeln. Dem Betrachter vermittelt sich der Eindruck eines quasi aufgeklappten Straßenpanoramas. Die Aufnahmen von 1973 sind in schwarz-weiß, die Aufnahmen von 2004 farbig abgedruckt.

Anknüpfend an Bertrand und Ruscha war meine zentrale Idee, etwas an sich unsichtbares doch sichtbar zu machen: die Zeit. Ich wollte mich in meinem Fotobuch darauf fokussieren, den Wandel der Zeit und die Veränderungen, die das für die Menschen mit sich bringt, plastischer und greifbarer zu machen. Hierzu habe ich mir die Idee von Bertrand und Ruscha zu eigen gemacht: Ich wollte in alten Fotos auftauchende Orte, heute nochmal aus derselben – oder zumindest einer ähnlichen Perspektive – ablichten und diese in meinem Fotobuch gegenüberstellen.

Die alten Fotos erhielt ich aus dem Archiv des Dorfes Ohmbach, einem kleinen 800-Einwohner Dorf in der Westpfalz. Dabei lag mein Fokus, ähnlich wie bei Ruschas *Then & Now*, auf Straßenansichten, Häusern und anderen markanten Landschaftspunkten, die ich möglichst gut wieder finden kann. Womit in schon zum abenteuerlichen Teil meines Projektes komme: dem Finden der Orte – zum Teil mehr als 70 Jahre nach der Originalaufnahme. Besondere Unterstützung habe ich dabei durch meinen Onkel erfahren, der schon seit seiner Kindheit in Ohmbach wohnt. Er konnte mir helfen, wenn die Ortsangaben aus dem Archiv nicht ausreichend waren, die Stellen zu finden.

PERSPEKTIVE KUNSTPÄDAGOGISCHE PRAXIS

Ausgangspunkt meiner Projektidee ist die Auseinandersetzung mit Veränderung bzw. mit dem Wandel der Zeit selbst. Die Kindheit und das Aufwachsen sah vor 30 Jahren ganz anders aus, als für die Kinder von heute, und – gehen wir noch eine Generation zurück zu den Großeltern – so werden die Unterschiede noch größer. Die Anforderungen an Kinder und Jugendliche haben sich geändert und durch die neuen Medien kommt eine Dimension hinzu, mit der Eltern und Großeltern zum Teil nichts anfangen können. Während es beispielsweise für die Generation der Eltern nicht selbstverständlich war, bereits mit zwölf Jahren ein eigenes Handy, Smartphone oder einen PC zu haben, sind diese Geräte für Jugendliche heute nicht mehr weg zu denken und gehören selbstverständlich zum Alltag dazu. Daraus können Konflikte und Missverständnisse zwischen den Generationen entstehen, die zu Streitigkeiten innerhalb der Familie führen. Um diese Schwierigkeiten aufzuarbeiten könnte man die Gestaltung eines Fotobuchs in die Familien- bzw. Erziehungsberatung einbinden.

Analog zu meinem Fotobuch würde die Elterngeneration jeweils die eine Hälfte der Doppelseiten mit Bildern ausstatten, die ihre Kindheit und ihre Sicht der Dinge repräsentieren, während die Kindergeneration dasselbe auf der anderen Hälfte der Doppelseiten macht. Nach der Fertigstellung bekommt jede Partei die Möglichkeit ihre Bilderauswahl vorzustellen, bevor gemeinsam über das ganze Buch gesprochen wird.

Dadurch, dass jedes Familienmitglied seine Sicht der Dinge vor- und darstellen kann, hat der Berater die Chance sich ein weitreichendes, generationsübergreifendes Bild von der Familie und einer spezifischen Situation oder auch Problemlage zu machen. Mithilfe der bildlichen Gegenüberstellung der verschiedenen Ansichten fällt es leichter Vergleiche zu ziehen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der Familie zu erörtern. Durch die Darstellung der unterschiedlichen Standpunkte in Bildern können zudem Konflikte auf einer anderen Ebene ausgetragen werden. Durch den Auftrag, die jeweils eigene, individuelle Sichtweise bildlich darzustellen, ist die Familie herausgefordert, sich auf einer vergleichenden Ebene miteinander auseinanderzusetzen. Die Bilder fokussieren nicht vornehmlich auf ein mögliches Problem, sondern stellen unterschiedliche Sichtweisen einer Situation erst einmal gegenüber. Für den Beratungsprozess ist das von Vorteil, da auf einer abstrakten, sinnbildlichen Ebene neue Lösungsansätze für mögliche Probleme durchgespielt werden könnten.

Ziel dieses Projekts ist es folglich, dass sowohl Eltern als auch Kinder sich mit den Ansichten der jeweilig Anderen auseinandersetzen. Letztlich soll dieses Projekt die Familie dazu befähigen, über ihre unterschiedlichen Einstellungen konstruktiv ins Gespräch zu kommen und gemeinsam mögliche Lösungen zu entwickeln.

HURRA, ICH KOMME IN DIE SCHULE

Fotobuch von Sandra Golla



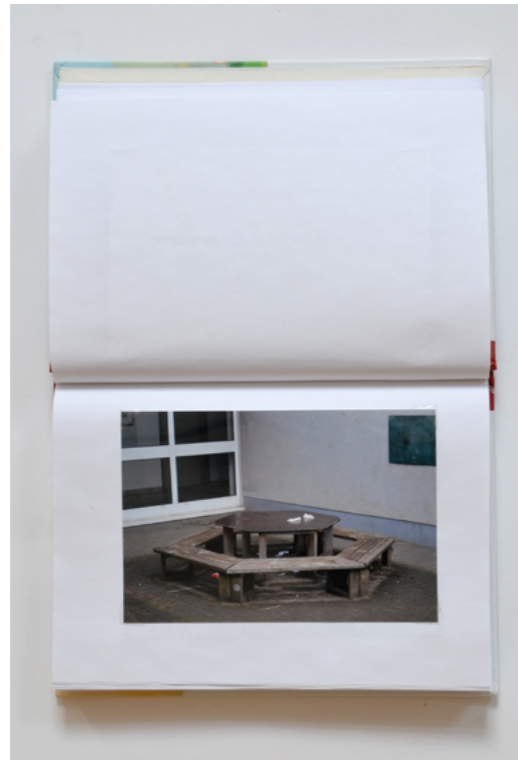
**HURRA,
ICH KOMME IN
DIE SCHULE**

*Fotobuch von Sandra Golla
ca. 60 Seiten
21,7 x 15,8 cm*



**Kapitel 1
Spielgeräte / Klettergerüste**

**Kapitel 1
Spielgeräte / Tischtennisplatten**



Kapitel 2
Sitzgelegenheiten



Kapitel 3
Schulhofmalerei





Kapitel 4
Schulgebäudefassaden



Kapitel 5
Freiraum



HURRA, ICH KOMME IN DIE SCHULE

Sandra Golla
Studentin, BA Soziale Arbeit



PROJEKTBECHREIBUNG UND SELBSTPOSITIONIERUNG

Mich faszinierte die Arbeit von den Künstlern Bernd und Hilla Becher. Diese entschieden sich im Jahr 1959 exemplarische Funktionsbauten der Industrie durch Photographie zu dokumentieren. Orientiert an deren Vorgehensweise, begann ich Gebäude zu betrachten und miteinander zu vergleichen. Besonders faszinierten mich Schulgebäude: Kasernenartige Bunker, Bauten der 1970-er Jahre oder auch modernere Neubauten. Mir fiel die Verschiedenartigkeit der Gebäude und Schulgelände ins Auge. Eine Schule besteht immer aus verschiedenen Bereichen: dem Schulgebäude, dem Schulhof und den Grünflächen. Spielgeräte gibt es so gut wie immer, aber auch diese unterscheiden sich in Form, Farbe und Zweckmäßigkeit.

Für mein Konzept entschied ich mich, ein Kinderbuch umzugestalten. *Hurra, ich komme in die Schule* ist ursprünglich ein Buch, welches Geschichten zum Schulanfang beinhaltet. Meine Theorie ist, dass sich Vorschulkinder besonders auf den Schulbeginn freuen und bestimmte Träume und Vorstellungen damit verbinden. In Kinderbüchern wird dieser meistens in Anlehnung an eben diese Wünsche und Hoffnungen beschrieben. Ich zeige hingegen innerhalb des Fotobuches – und dabei in Anlehnung an die Vorgehensweise der Bechers – einen spezifischen, recht sachlichen Blick auf Schule:

Ich fotografierte insgesamt an acht Schulen im Raum Lüdenscheid, davon waren fünf Grundschulen und drei Gymnasien. Ich entschied mich für diese Konstellation, da mich die unterschiedliche Präsenz und Ausrichtung sowie architektonische Gestaltung der Gebäude faszinierte. Weiterhin unterteilte ich das Fotobuch in fünf Bereiche, welche durch die Namen der Schulen abgegrenzt werden.

Das erste Kapitel zeigt die *Spielgeräte* in Form von Klettergerüsten und Tischtennisplatten. Diese beiden Arten gab es auf jedem Schulhof in verschiedenen Varianten. Form, Farbe, Anordnung und Material unterschieden sich. Im zweiten Kapitel entschied ich mich, die *Sitzgelegenheiten* eines Schulhofs zu dokumentieren. Diese fand ich besonders interessant, da Schüler hier ihren Hauptaufenthaltsort in der Pause haben. Eine weitere Auffälligkeit stelle ich im dritten Kapitel dar: *die Schulhofmalerei*. Bemerkenswert ist im fotografischen Vergleich, dass auf fast jedem Schulhof bemalte Rechtecke zu finden sind. Auch die Unterschiede der Malerei auf Schulhöfen von Gymnasien und Grundschulen überraschte mich. Auffällig war zudem, dass die Mauern der Schulen häufig künstlerisch gestaltet waren. Das vierte Kapitel stellt die *Schulgebäudefassaden* dar. Gebäude unterschiedlicher Jahrzehnte und Renovierungsstufen werden in meinem Buch sichtbar.

Im fünften und letzten Kapitel werden die Bäume und Umgebung der jeweiligen Schulgelände gezeigt, welche von den Kindern und für die Kinder gestaltet und auch zum Teil verändert wurden. Das Kapitel steht unter dem Titel *Freiraum*. Es ist zu sehen, dass sich Kinder eben diesen nehmen, zu ihrem Nutzen gestalten und formen, aber auch, dass eingezäunte Lampen und Bäume auf dem Schulgelände zu finden sind.

PERSPEKTIVE KUNSTPÄDAGOGISCHE PRAXIS

Meine kunstpädagogische Projektidee würde unter dem Titel *Hurra, ich komme in die Schule! – vom Traum in die Wirklichkeit* durchgeführt werden. Zielgruppe wären Kindergartenkinder sowie Grundschüler. Wie der Name bereits erahnen lässt, liegt der Fokus des Projektes auf dem Thema »Schule« und der individuellen Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Meine Idee besteht darin, zunächst Kindergartenkinder, welche sich im absehbaren Übergang von der Kita zur Grundschule befinden, nach deren Vorstellungen von Schule zu befragen und anschließend Bilder von ihnen malen zu lassen. Durch das Anfertigen der Bilder kann herausgefunden werden, welche Erwartungen Vorschulkinder an die Schule haben und worauf sie sich am meisten freuen.

Der nächste Schritt des Projektes würde nach ungefähr einem halben Jahr durchgeführt werden. Dieser zeitliche Rahmen gewährleistet, dass die Kinder, welche mittlerweile Schülerinnen und Schüler sind, mit ihrer neuen Umgebung vertraut geworden sind. Die gleichen Kinder, welche zuvor die Bilder erstellt haben, bekommen nun eine neue Aufgabe: Sie sollen mit Einwegkameras ihre Schule fotografieren. Hierbei soll das in den Fokus genommen werden, was für sie »typisch« Schule ist und was sie mit ihrem Schullalltag verbinden. Durch den Einbezug von Einwegkameras kann, im Gegensatz zur digitalen Fotografie, konzentrierter und ausgewählter fotografiert werden. Zudem wirkt die Neugier und Spannung auf die eigenen Bilder und die der anderen Teilnehmer wahrscheinlich motivierend und fördert eine intensive, aufmerksame Betrachtung. Anschließend könnten die Schülerinnen und Schüler in ihrem Kunstunterricht oder innerhalb einer Projektwoche,

ihre gewählten Motive ihrer Klasse vorstellen, ihre Wahrnehmungen und Wunschvorstellungen von Schule diskutieren und dann auf Grundlage des Materials gemeinsam Fotobücher zu ihren aktuellen Bedürfnissen gestalten. Die zuvor gemalten Bilder könnten eingearbeitet werden.

Mit diesem Vorgehen kann die Erwartungshaltung/Wunschvorstellung an Schule von Vorschulkindern und deren anschließende Wahrnehmung der Schulrealität verglichen werden. Bedürfnisse können zur Sprache kommen. Die gestalteten Fotobücher können Aufschluss über die Sichtweisen und Bedürfnisse von Kindern an die heutige Schulraumgestaltung geben.



BLICK- WINKEL

Fotobuch von Miriam Markoni



BLICKWINKEL

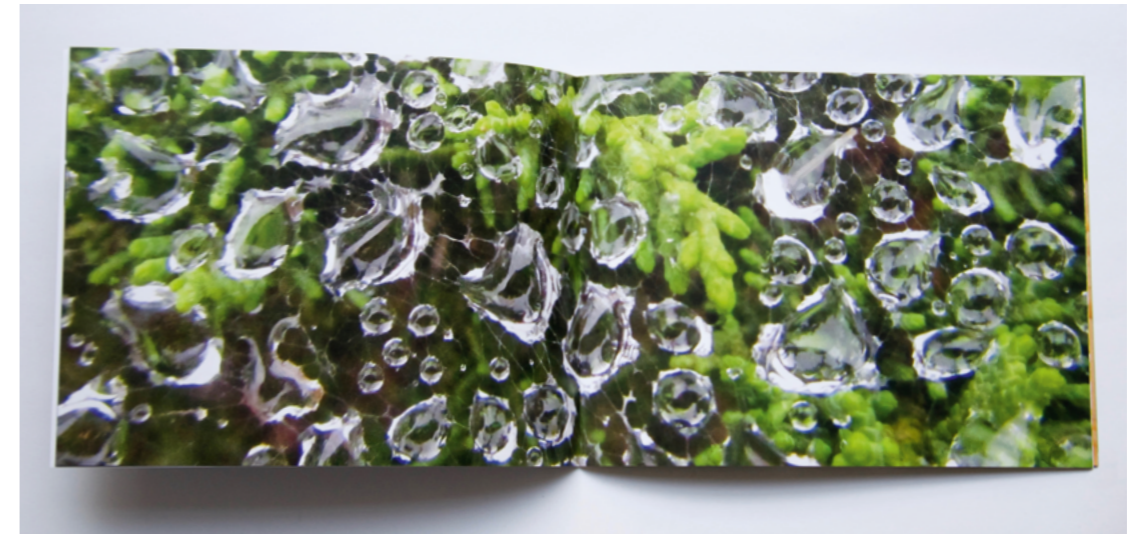
Fotobuch von Miriam Markoni
sechs Fotobücher
jeweils ca. 10 Doppelseiten
14,5 x 19,1 cm



☰
Buch 1
Bridges



—
Buch 4
VogelPerspektiven



—
Buch 5
WasserWelten

BLICKWINKEL

Miriam Markoni
Studentin, BA Soziale Arbeit



**PROJEKTBE SCHREIBUNG
UND SELBSTPOSITIONIERUNG**

Ich habe mich gegen ein einzelnes Fotobuch entschieden, da ich der Meinung bin, dass die einzelnen Bildstreifen in einem einzigen Fotobuch nicht zur Geltung kommen. Somit habe ich sechs Fotobücher mit verschiedenen Inhalten unter dem Thema *BlickWinkel* erstellt: *Bridges*, *LichtBlicke*, *SonnenStrahlen*, *VogelPerspektiven*, *WasserWelten* und *Work & Holiday*. Wichtig war mir, eigene Fotos für mein Konzept zu nutzen.

Das Buch *Bridges* (Buch 1) zeigt verschiedene Brücken aus unterschiedlichen Perspektiven. Brücken dienen in der Regel zum Überqueren von Hindernissen oder als Anlegemöglichkeit von Schiffen. Aus einer anderen Perspektive bieten sie eventuell Schutz vor der Brandung.

Die *LichtBlicke* (Buch 2) befassen sich mit verschiedenen Formen des Lichtes. Es sind verschiedene Lichtquellen dargestellt. Mal ist das gebotene Licht nur von kurzer Dauer, mal hält es länger vor. Licht bietet dem Menschen eine Möglichkeit in der Nacht zu sehen. Der Einsatz von kleinen gezielten Lichtquellen kann manchmal auch etwas bewusst in Szene setzen.

Bei dem Buch *SonnenStrahlen* (Buch 3) steht die größte Lichtquelle des Tages im Zentrum. Hier ist der Verlauf der Sonne dokumentiert. Außerdem sind verschiedene Farbspektren abgebildet, die durch die Sonne hervorgerufen werden können.

Die *VogelPerspektiven* (Buch 4) zeigen einen Blick von oben auf die Welt. Einerseits sollen die Fotos Blicke aus dem Fenster eines Flugzeuges und zum anderen die Sicht eines Vogels vermitteln.

Das Buch *WasserWelten* (Buch 5) befasst sich mit dem Wasser. Wasser befindet sich nicht nur in Flüssen und Seen. Es ist auch an ungewöhnlichen Stellen zu finden, zum Beispiel in Form von Regentropfen.

Das Thema *Work & Holiday* (Buch 6) beinhaltet eine Gegenüberstellung. Hier wird das Arbeitsleben der Einheimischen von Nord- und Ostsee dem Urlaubsalltag eines Touristen gegenübergestellt.

Die Kombination der Groß- und Kleinschreibung der Titel habe ich bewusst gewählt, um den Inhalt noch einmal zu unterstreichen. Jedes Buch nutzt ein eigenes Stilmittel der Darstellung.

Auf den ersten Blick haben die sechs Fotobücher fast gar nichts gemeinsam, da sie nicht einmal die gleiche Einbandfarbe haben. Es sind je nach Thema nur eine oder beide Seite(n) einer Doppelseite bedruckt.

Bei der Auswahl der Fotos habe ich insbesondere darauf geachtet, dass die Motive in allen Bänden aus ungewohnten Perspektiven gezeigt werden, aber auch die Verbindung von Gegensätzen ist mir bei der Auswahl wichtig gewesen. In der gestalterischen Ausführung habe ich teilweise auf das Element der Wiederholung zurückgegriffen. Dabei habe ich dann zwei verschiedene Motive mehrfach wiederholt und diese mit anderen Motiven kombiniert. Entscheidend war für mich bei allen Arbeiten der besondere Blickwinkel auf das Motiv.

Durch den Fotografen Ed Ruscha bin ich auf die Idee gekommen, mehrere kleine Fotobücher zu einem Thema zu gestalten. Unter anderem die Fotobücher *Twentysix Gasoline Stations* (1963) und *Nine Swimming Pools and a Broken Glass* (1968) haben mich dazu bewegt, die Masse an meinen zahlreichen, selbst gemachten und sehr unterschiedlichen Bildern in bewusster Auswahl thematisch in einzelne Bücher zu unterteilen. Den Gedanken, prinzipiell erst einmal neun Mal – *Nine Swimming Pools* – das gleiche in einem Bildband zu zeigen, finde ich an sich spannend.

PERSPEKTIVE KUNSTPÄDAGOGISCHE PRAXIS

In der sozialen Arbeit kann die Fotografie einen wichtigen Einstieg in Projekte oder Therapien darstellen. Meine Idee für ein kunstpädagogisches Projekt sollte sich gut in der sozialen Arbeit umsetzen lassen. Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass man mit einer Gruppe Jugendlicher eine Fotobuchreihe zum Thema *Blickwinkel* oder *einzigartige Perspektiven* durchführen kann. Es müsste dabei überlegt werden, welche Motive im Mittelpunkt stehen können und mit welchen stilistischen Mitteln man arbeitet. Nach dem fotografischen Prozess muss gemeinsam eine Auswahl und Anordnung der Bilder überlegt werden. Bei der abschließenden Präsentation werden die einzelnen Perspektiven auf das gewählte Thema vorgestellt. Ein mögliches Ziel kann sein, dass die Jugendlichen gruppenspezifische Prozesse erkennen und erleben können. Ein weiteres Ziel könnte auch die Erkenntnis sein, wie unterschiedlich jeder einzelne seine Umwelt wahrnimmt.





NATUR

Fotobuch von Lars Juffa

NATUR

Fotobuch von Lars Juffa
ca. 30 Seiten
17 x 23,1 cm







NATUR

Lars Juffa
Student, BA Soziale Arbeit



PROJEKTBE SCHREIBUNG UND SELBSTPOSITIONIERUNG

Bevor ich angefangen habe das Fotobuch zu erstellen, fiel es mir besonders schwer, mich auf ein Thema festzulegen. Nach längerem Hin und Her, dem Entwerfen und Verwerfen verschiedener Konzepte habe ich mir überlegt, was mir persönlich am meisten an der Fotografie gefällt: Ich habe mir für das Fotobuch zum Ziel gesetzt, unter bestimmten, eigenen gesetzten Vorgaben Bilder auszuwählen und diese bestmöglich zu präsentieren. Meine selbst gesetzten Vorgaben waren hierbei, dass die Bilder ausschließlich Naturbilder sein sollten, wobei eine Tierart einen besonderen Stellenwert in dem Buch einnehmen sollte, zudem sollten die Bilder aus der gleichen örtlichen Umgebung stammen.

Als Ausgangslage habe ich mir meine vorhandenen Bilder angeschaut und auf dieser Grundlage weitere Fotografien angefertigt. Ich selber nutze die Fotografie nicht nur als Hobby, sondern auch als einen Ruhepol, um mich – neben der Arbeit und dem Studium – manchmal wieder selbst zu finden und um mich auf das Wesentliche zu beschränken. Hierfür fahre ich häufig in die Trupbacher Heide, um die Natur zu genießen. Die Trupbacher Heide ist ein ehemaliger Truppenübungsplatz, welcher heute als ein Naturschutzgebiet dient. Der Ort ist ideal, um meine fotografischen Werke umzusetzen.

Um mich auf das Wesentliche zu beschränken, nutze ich unter anderem ein 105 mm Makroobjektiv, mit dessen Hilfe es mir möglich ist, die natürlichen, schönen Dinge der Natur ganz groß darzustellen.

Schmetterlinge finde ich besonders faszinierend und eindrucksvoll. Diese Insekten geben dem Ort eine ganz besondere Bedeutung.

Ich verzichte auch auf Bildunterschriften oder ähnliches,

damit dem Betrachter die Möglichkeit zur eigenen Interpretation gegeben ist.

Die beiden Bilder auf den Doppelseiten stehen zunächst in keinem unmittelbaren Bezug, jedoch wurden die Aufnahmen so ausgewählt, dass sie sich in der Farbstimmung ähneln. Wahrscheinlich fällt dieser Aspekt dem Betrachter nicht im ersten Moment ins Auge. Bei mehrfachem, konzentrierten und genauem Betrachten werden die gemeinsamen Farbtöne und manche formalen Bezüge jedoch augenscheinlich.

Mein Fotobuch orientiert sich teilweise an den Fotografien von Albert Renger-Patzsch. Albert Renger-Patzsch zählt heute zu den Mitbegründern der neusachlichen Fotografie, was er vor allem der Veröffentlichung seines Fotobuchs *Die Welt ist schön* zu verdanken hat. In diesem Fotobuch sind genau 100 Fotografien veröffentlicht, die er seit 1922 aufgenommen hatte.

Beim Fotografieren habe ich eine ganz ähnliche Vorgehensweise wie sie Renger-Patzsch beschreibt – denn nur so kann die Perspektive, das Motiv und der Ausschnitt in Einklang gebracht werden, was in einer unkontrollierbaren Umgebung wie der Natur wichtig ist:

»Das, was die Qualität einer Fotografie bestimmt, besteht vorzüglich in Überlegungen, die mit dem Drücken auf den Auslöser beendet sind. Die Entscheidung fällt also vor der eigentlichen fotografischen Tätigkeit, nämlich im Erkennen des Gegenstandes, dem ästhetischen Urteil, und indem man prüft, ob das Erkannte in ein gültiges Foto umgesetzt werden kann, dem technischen Urteil.« (Renger-Patzsch 1965, 419)

Das Festhalten des Moments und das Dokumentieren des Gegenstandes stehen im Mittelpunkt.

PERSPEKTIVE KUNSTPÄDAGOGISCHE PRAXIS

In Anlehnung an mein Fotobuch könnte ich mir vorstellen, mit Kindern und Jugendlichen, aber auch mit Erwachsenen eine Sozialraumerkundung durchzuführen. Hierbei können die Teilnehmer Orte, Dinge etc. auf minimalistische Weise festhalten, die den Sozialraum in besonderer Weise kennzeichnen. Dies kann auch, wie in meinem Fotobuch, mit einem speziellen Objektiv, wie zum Beispiel einem Makroobjektiv realisiert werden. Mit dieser fotografischen Technik könnte man sich ausschließlich auf bedeutungsvolle Aspekte im jeweiligen Sozialraum konzentrieren. Von jedem Teilnehmer könnte dann ein individuelles Fotobuch erstellt werden. Die Erarbeitung eines Fotobuches kann man dafür einsetzen, dass sich die Teilnehmer auf eine nicht herkömmliche Art und Weise mit ihren Lebensräumen auseinandersetzen: Zunächst einmal muss den Teilnehmern bewusst werden, was ihnen besonders an dem Lebensraum gefällt und was sie stört. Dadurch, dass diese Aspekte fotografisch festgehalten werden, muss der Sozialraum auf eine besondere Art und Weise erkundet und reflektiert werden.

Zudem ist denkbar, dass sich mein Konzept in weiteren Bereichen einsetzen ließe: Gerade die fotografische Auseinandersetzung mit der Natur ließe sich in der therapeutischen Arbeit etablieren. Durch die Beschränkung auf ein spezifisches Motiv und eine minimalistische Darstellung kann man sich auf das Wesentliche konzentrieren. Die Beschäftigung mit der Natur mittels der Fotografie kann in der therapeutischen Arbeit sicherlich einen Kontrast zum Alltag bilden. Eine solche fotografisch initiierte Reflexion kann zu einer differenzierten, alternativen Wahrnehmung führen.

Literatur

Renger-Patzsch, A. (1965): Vom Sinn der Fotografie und der Verantwortlichkeit des Fotografen. Fotoprisma, 8/1965.





ROSA UND GRÜN

Fotobuch von Sophie Urban

ROSA UND GRÜN

Fotobücher von Sophie Urban
2 Mappen mit 14 bzw. 15 Foto-Tableaus (ROSA/GRÜN)
33,5 x 24 cm



Mappe 1
ROSA



Mappe 1
ROSA



Mappe 2
GRÜN



—
Mappe 2
GRÜN

ROSA UND GRÜN

Sophie Urban
Studentin, BA Lehramt Kunst



PROJEKTBE SCHREIBUNG UND SELBSTPOSITIONIERUNG

Meine beiden Fotobücher haben Titel, die sehr simpel sind. Sie beschreiben den Zustand der in ihnen enthaltenen Farbfotografien sehr unpräzise: ROSA und GRÜN. Die Fotobücher sind selbst gebunden, ähneln sich vom Design und haben fast denselben Umfang. Sie gehören demnach zusammen und sind nur als Ganzes zu verstehen. Das endgültige Konzept meiner Fotobücher kam erst durch die praktische Arbeit mit der analogen Kamera zustande. Sie hat mich dazu veranlasst, freier zu fotografieren, was vor allem bedeutete, nicht genau zu wissen, was mit der Linse aufgenommen wird. Zuerst sollten meine Fotobücher ein bestimmtes Ziel verfolgen, nämlich etwas darstellen, das es noch nicht gibt. Es sollte allein durch das Fotografieren neu erfunden werden und eine Geschichte erzählen. Dann ist mir jedoch aufgefallen, dass eine Geschichte automatisch durch den Betrachter entsteht. Es wird höchstwahrscheinlich nie geschehen, dass verschiedene Betrachter die Geschichte oder die Zusammenhänge der Fotografien gleich wahrnehmen. Aus diesem Grund habe ich mich für eine zufälliger Methode entschieden, die nun auch beim Betrachten meiner Fotobücher herausgefordert wird: Sie besteht darin, die aufgenommenen Bilder zu ordnen, sodass sie durch die Sortierung eine Bedeutung bekommen und zu einer Erzählung werden.

Nicht nur die Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Künstler Ed Ruscha, sondern auch mein eigener Anspruch an die Verknüpfung von Buchtitel und Inhalt für ein Künstlerbuch haben mich dazu gebracht, den Büchern einen formalen Titel zu geben. Ed Ruscha geht ähnlich vor: Die Titel seiner Fotobücher beschreiben nüchtern und sachlich, was in ihnen zu sehen ist. Ein Beispiel dafür ist *Nine Swimming Pools and a Broken Glass* (1968). Die darin enthaltenen Farbfotografien zeigen tatsächlich neun Swimmingpools und eine Fotografie mit einem zerbrochenen Glas, welches eigentlich nur im Untertitel, im Inneren des Buches angekündigt wird. Ed Ruscha scheint es darum zu gehen, dass die im Buch abgebildeten Fotografien, erst

durch den Betrachter zum Leben erweckt werden. Jeder, der das Fotobuch betrachtet, kann eine Geschichte darin finden. Die einsamen Swimmingpools sind Orte, die verlassen und scheinbar kurz vorher von Menschen belebt waren. Solche Gedanken werden durch die leeren Seiten, die zwischen den Farbfotografien bewusst eingesetzt sind, provoziert. Edward Ruscha baut so eine Spannung auf und fordert den Betrachter durch die unkonventionelle Rezeption eines Bilderbuchs mit leeren Seiten zur genauen Betrachtung der Fotografien heraus. Genau diese Wahrnehmungsanordnung, die sich auf ein bestimmtes, sehr formal inszeniertes Motiv konzentriert, habe ich versucht in meinen Fotobüchern zu übernehmen.

Die Fixierung auf ein bestimmtes gegenständliches Motiv habe ich jedoch gelockert. In meinen Fotobüchern geht es mehr um die Farbe der Motive, als um die Motive selbst. Der Versuch verschiedene Bilder mit gleichen Farbnuancen zu finden und diesen eine Ordnung zu geben, war maßgeblich für das Konzept meiner beiden Bücher. Nicht nur der Farbton spielt eine Rolle, sondern auch die Stimmung, die durch die Farbe und das Licht ausgelöst wird. Ich habe mich dabei maßgeblich auf zwei Farben konzentriert (ROSA und GRÜN), die jedoch keinesfalls auf jeder Aufnahme den gleichen Rosa- oder Grünton abbilden. Die Aufnahmen zeigen Szenen im Alltag, die von den Farben so eingenommen werden, dass sie der eigentlichen vorgefundenen Situation eine neue Bedeutung geben. Diese neue Bedeutung besteht für mich in der Umkehrung von Raum und Fläche. Durch die Konzentration auf die Farbe treten die räumlichen und organischen Strukturen auf einmal als farbige Flächen in Erscheinung. Die Farbflächen erzählen nicht unbedingt eine Geschichte, sondern können auch einfach als nebeneinander liegende Farbflächen existieren.

PERSPEKTIVE KUNSTPÄDAGOGISCHE PRAXIS

Bei einem Fotobuchprojekt an einer Schule oder anderen sozialpädagogischen Institutionen könnte ich mir einen Ansatz vorstellen, der den unkontrollierten Umgang mit dem Medium Fotografie in den Mittelpunkt stellt. Ich beschränke mich auf das Feld Schule: Hier könnten Schülerinnen und Schüler durch die Fotografie selbst und das Zusammenstellen von Bildern zu neuen Erfahrungen gelangen. Meine Projektidee ist stark an meinem eigenen Konzept angelehnt. Daher würde ich von den Schülern nicht verlangen, ein Fotobuch zu entwickeln, welches einem bestimmten Thema untergeordnet ist, sondern ihnen die Möglichkeit geben, die Themenwahl frei zu treffen. Jedoch würde ich das fotografische Bildrepertoire nur auf bereits vorhandene Fotos von etwa Eltern, Großeltern oder auch aus Zeitschriften, Postkarten und dem Internet beschränken. Andere Voraussetzungen, wie der Besitz einer Kamera, Kenntnisse in Bildbearbeitungs- oder Designprogrammen wären demnach nicht erforderlich. Zudem würde ich einen zeitlichen sowie formalen Rahmen vorgeben: so bspw. den Zeitpunkt der Abgabe und auch die Größe des Buches, die Seitenzahl oder Papierart. Das hätte den Vorteil, dass die Schüler sich erstmal nicht von der äußeren Gestaltung des Fotobuches ablenken lassen und sich auf die eigentliche Arbeit, den Buchinhalt, konzentrieren können. Außerdem würde ich die Konzeptentwicklung ohne Vorwissen planen, damit die Schüler völlig unvoreingenommen sind. Erst im Nachhinein würde ich eine Einführung bspw. in die Vielfalt künstlerischer Fotobücher vornehmen. Nach der Besprechung der individuell entwickelten Konzepte würde die intensive Arbeitsphase anfangen, in der auch ein kleiner Kurs zum Bücherbinden stattfinden sollte (vgl. auch das Seminar *Photobook in Art Education*). Von den Ergebnissen der Schüler würde ich mir erhoffen, dass sie ziemlich frei und unkontrolliert an die Erstellung eines Fotobuchs herangehen und sich eine ganz eigene Qualität der Fotobücher abzeichnet: beispielsweise dass jedes Buch ein anderes Thema behandelt oder auch,

wie bei der Künstlerin Hanna Höch, komplett aus Fotocolagen besteht. Außerdem wäre ich auf den Umgang zwischen Bild und Inhalt gespannt, da das meines Erachtens das Schwierigste beim Erstellen eines Fotobuches ist.

Bei meinem eigenen Fotobuch konnte ich mich auch erst durch verschiedene Versuche mit Fotos für ein Konzept entscheiden. Das Wichtigste an einem Fotobuch ist doch die Harmonie: Der Betrachter sollte das Gefühl haben, dass das Buch einen roten Faden besitzt, wie immer der auch aussehen mag und an welche Bedingungen auch immer dieser geknüpft ist. Bei meinem Fotobuch geht es vor allem um die Harmonie, sie ist ausschlaggebend für die Zusammenstellung der Fotos und die Stimmung, die das Buch dem Betrachter vermittelt.



2 KUNSTVERMITTLUNG (2015/2016)

PERFORMATIV
ERFAHRUNGSORIENTIERT
DISKURSIV

igmars Polke
Wahrnehmungsposition auslegen
mit einem Seil?

Architektur → Aufbau
Wahrnehmung von Nähe und Distanz
Wahrnehmungreflexion

Provozierend!
Imitation
→ wirft neue Fragen auf

we kann man Wahrnehmung aufbrechen

selbsttätigkeit

Kategorien für eine Führung
le für SuS: einen Aspekt auswählen

Glauben Sie mir ...
Kein Wort

Wissensvermittlung

Fazit ja/nein?
Begründung
Überlegen, warum man
Fazit wählt/oder nicht!

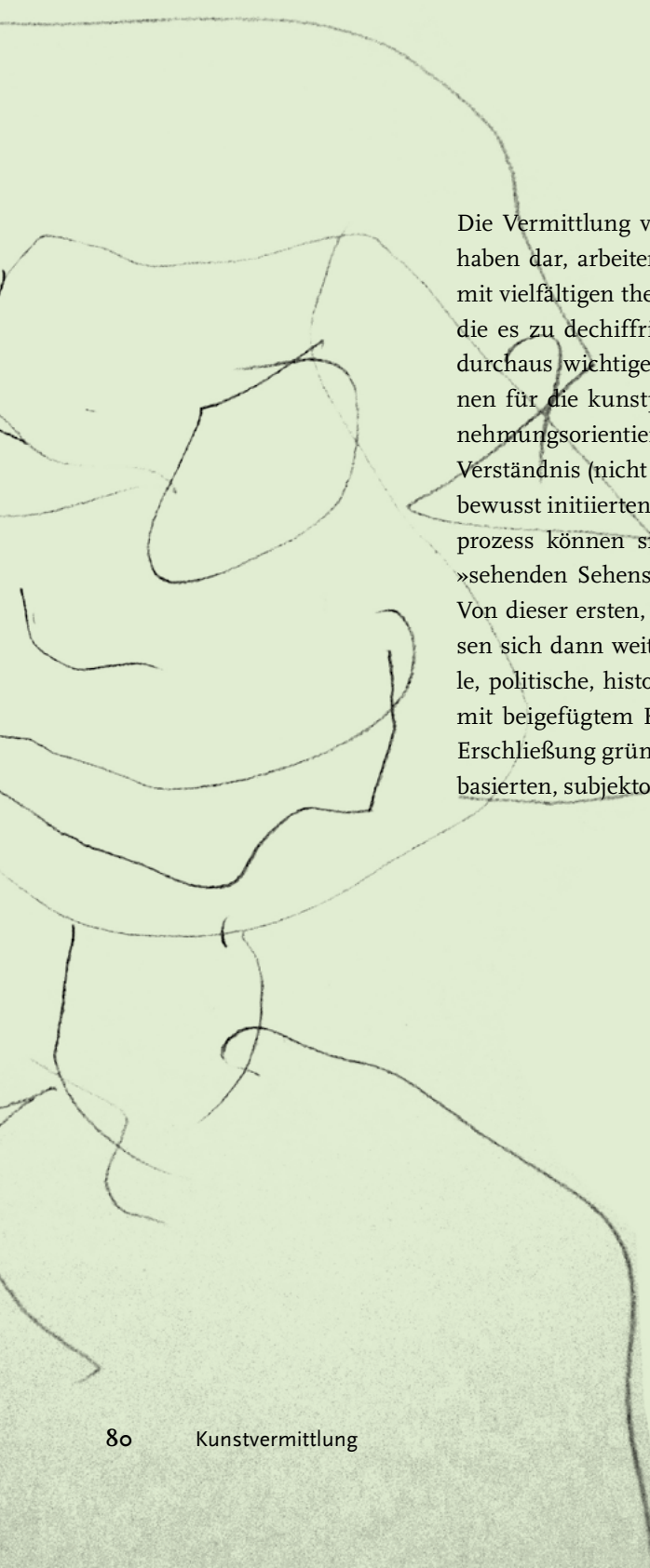
PERSON des Vermittlers

- Verständlichkeit der Sprache
- Gesamteindruck oder spezifisches Werk
- Offenheit i.d. Gesprächssituationen
- Zielsetzung z.B. offene Räume schaffen Wissensvermittlung neue Auseinander- setzungsprozesse anstoßen
- Assoziations- räume öffnen
- Führend
 - vorgehen
 - Gruppe vorwegschicken
 - wo positioniert man sich/die Gr
 - Bewegung im R

»DAS SEHEN SICHTBAR MACHEN«

SKIZZEN FÜR EINE PERFORMATIVE
KUNSTVERMITTLUNG (2016)

Katja Hoffmann



Die Vermittlung von Gegenwartskunst stellt sich als ein komplexes Vorhaben dar, arbeiten doch häufig zeitgenössische künstlerische Strategien mit vielfältigen theoretischen, kulturellen wie gesellschaftlichen Bezügen, die es zu dechiffrieren, zumindest aber zu reflektieren gilt. Jenseits der durchaus wichtigen Reflexion der kontextuellen Bezugssysteme erscheinen für die kunstpädagogische Praxis jedoch phänomenologische, wahrnehmungsorientierte Zugänge ein erster Schlüssel für ein grundlegendes Verständnis (nicht zuletzt) von Gegenwartskunst zu sein. Denn über einen bewusst initiierten, sinnlich gestalteten und reflektierten Wahrnehmungsprozess können sich Schülerinnen und Schüler in die Situation eines »sehenden Sehens« versetzen (vgl. Imdahl 1994 u. 1996, Boehm 1994). Von dieser ersten, mit dem Seheindruck arbeitenden Wahrnehmung, lassen sich dann weiterführende Werkaspekte, so etwa institutionelle, soziale, politische, historische, (bild)theoretische etc. erschließen (vgl. Abb. 20 mit beigefügtem Kommentar). Die Motivation zu einer weiterführenden Erschließung gründet in diesem Ansatz jedoch in einer phänomenologisch basierten, subjektorientierten Begegnung mit dem Werk.

»SEHENDES SEHEN« UND PARTIZIPATION / TEILHABE

Für einen solchen sinnlich erfahrbaren Rezeptionsmodus ist häufig das Aufsuchen von Ausstellungsräumen für Gegenwartskunst eine Grundvoraussetzung für die differenzierte Auseinandersetzung mit den Werken. Denn: *Das eigene Sehen in den Blick zu nehmen, bedeutet auch, die körperlich-sinnliche Erfahrung des Betrachtens im Bezug auf das Werk innerhalb des Ausstellungsraums zur Reflexion zu bringen.*

Eine performative Kunstvermittlung hat genau diesen ganzheitlichen Wahrnehmungsprozess in der Relation zwischen Subjekt/Körper, Raum und Objekt während der Vermittlungssituation im Auge (vgl. auch Burger 2015). Die Einbettung des Sehens innerhalb einer umfassenden, sinnlich-körperlichen Wahrnehmung steht dabei im Zentrum. Die Bewegung des Körpers im Ausstellungsraum, und damit die Gesamtheit der Sinnesindrücke, so auch der Sehsinn, treten unter dieser Perspektive verstärkt in den Blick (vgl. Merleau-Ponty 1976). Subjekt und Objekt werden in ihrem sinnlichen sowie räumlichen Bezugsverhältnis reflektiert. Innerhalb einer »performativen Kunstvermittlung« geht es also zunächst nicht vorrangig um Wissensvermittlung, sondern um die sinnliche Involviertheit des eigenen Wahrnehmungsprozesses im Bezug zum Objekt (vgl. hierzu Plodeck 2010, 37ff.) und, weiterführend, um dessen (selbst)bewusste Reflexion. Das Objekt wird dabei in unbedingter Abhängigkeit zum Subjekt anerkannt, denn der subjektive Wahrnehmungseindruck bildet den Ausgangspunkt jeglicher Objekterfahrung und -erschließung. Partizipativ gestaltet sich eine performative Kunstvermittlung dadurch, dass sie die Lernenden/Teilnehmenden in ihren (Selbst)Bildungsprozessen ernst nimmt und Raum zur Selbstermächtigung eröffnet. Die methodische Herangehensweise zeichnet sich dabei durch einen »hohen Beteiligungsgrad« aus: Hierbei ist zwar ein Angebot und sein Handlungsrahmen vonseiten der Vermittelnden vorgegeben, die Teilnehmenden haben aber innerhalb dieses Rahmens, Möglichkeiten zur eigenständigen Gestaltung, zum Umarbeiten von Inhalten und Formen oder auch der Handlungsregeln selbst (vgl. Mörsch 2012, S. 88, vgl. Abb. 17).

BILD IM SINGULAR – DIE INDIVIDUELLE WERKWAHRNEHMUNG KARTOGRAFIEREN

Ein an der sinnlichen Erfahrung orientierter Wahrnehmungsprozess, ermöglicht es, dass sich die Schülerinnen und Schüler zuerst mit ihrer individuellen Rezeption im Ausstellungsraum auseinandersetzen. Dieses Anliegen kann beispielsweise mittels einer »Kartografie der Wahrnehmung« realisiert werden. Dabei sind die Lernenden dazu herausgefordert, selbsttätig Markierungen ihres eigenen Sehprozesses im Ausstellungsraum zu hinterlassen und damit ihre individuelle Wahrnehmung gegenüber verschiedenen Einzelwerken bewusst sichtbar zu machen.

Das Ausloten einer solchen Raum- und körperbezogenen Wahrnehmungstopografie eröffnet einen multiperspektivischen und differenzierten Blick auf die je individuelle Rezeption der Teilnehmenden im Bezug auf das jeweilige Einzelwerk. Markierungsmaterial, das schlicht und unaufwändig, im Raum angeordnet und wieder entfernt werden kann, ermöglicht das Hinterlassen von Wahrnehmungsspuren: so etwa Seile oder ein- bzw. mehrfarbige Karten, denen unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen werden.

Geht man im Sinne der Rezeptionsästhetik (vgl. Kemp 1985, 2015) davon aus, dass unterschiedliche Werke, den Betrachtenden dazu herausfordern, das Objekt aus spezifischen Blickwinkeln bzw. Beobachtungsperspektiven wahrzunehmen, dann versetzt die Bestimmung einer bevorzugten Betrachter*innenposition (beispielsweise durch Seile) die Lernenden in die Situation, sich bewusst mit der Reflexion des Werkes im räumlichen Kontext zu befassen. Bevorzugte Nähen oder Distanzen zu einzelnen Arbeiten können beispielsweise durch das Auslegen von linearen Raumgrenzen verdeutlicht werden (Abb. 1 u. 4, Abb. 2 u. 5), um dann das – möglicherweise im Werk angelegte – Verhältnis zwischen dem Betrachtenden und dem Objekt zu reflektieren.

Das Auslegen von Karten (oder auch Seilen) bietet zudem die Möglichkeit, die Wahrnehmung der einzelnen Mitglieder einer gesamten Gruppe pointiert zu visualisieren (Abb. 3, Abb. 6, Abb. 7): so etwa Neugier, Ablehnung oder auch das Interesse an einer intensiveren Auseinandersetzung, beispielsweise beim Nachvollzug einzelner formaler Strukturen eines abstrakten Bildes (Abb. 6–Abb. 8). Dort wo sich die Markierungen unter einer bestimmten Fragestellung akkumulieren, wird visuell sichtbar, dass ähnlich gelagerte Wahrnehmungen in der Gruppe vorhanden sind. Diese können zur Sprache gebracht, diskutiert und mit anderen konträren Wahrnehmungen konfrontiert werden, um dann eine vertiefende Auseinandersetzung mit der künstlerischen Arbeit in den Blick zu nehmen. Das Spektrum der Fragen an die Werke kann innerhalb des gesetzten partizipativen Rahmens von den Lernenden entwickelt werden – im Sinne einer produktiven Selbstermächtigung (vgl. Marchart 2015) – individuell und nach den eigenen Lern- und Wahrnehmungsinteressen, die sich in der sichtbaren Kartografie der Wahrnehmung abbildet.

Welche künstlerische Arbeit sticht Dir beim Betreten des Raumes direkt ins Auge? Welches Exponat nimmst Du als eher leicht oder eher schwer zugänglich wahr? Mit Seilen lassen sich individuell präferierte Blickpositionen markieren oder in einen vergleichenden Zusammenhang setzen. (Abb. 1, Abb. 4).

Von welchem Standpunkt aus erscheint Dir die Wahrnehmung des Objekts am sinnvollsten und warum? Gibt es überhaupt einen singulären Standpunkt, oder fordert das Objekt zur Bewegung, das heißt zur Rezeption »zwischen Nähe und Distanz« heraus? Ist eine Distanzierung, etwa in installativ angelegten Werken oder performativen Kunstformen überhaupt möglich? (vgl. Abb. 2, Abb. 5).

Welche künstlerischen Arbeiten wecken Dein Interesse? Welche Werke nimmst Du als eher langweilig, vielleicht abstoßend, irritierend, trivial, schrill oder verrückt wahr? Das Hinterlassen von Wahrnehmungsmarken eröffnet zudem die Möglichkeit, den Rezeptionsprozess zu sondieren. (vgl. Abb. 3, Abb. 6).

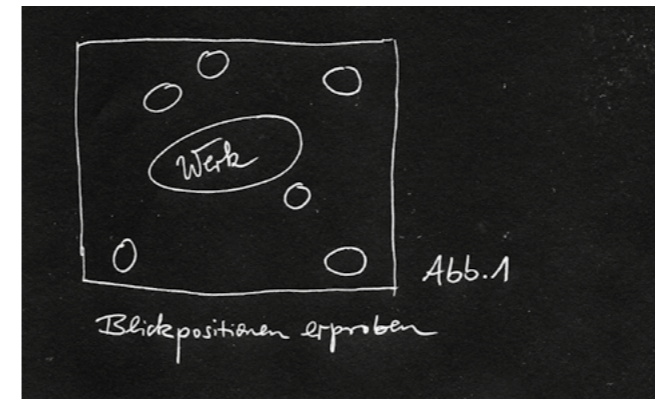


Abb. 1



Abb. 4

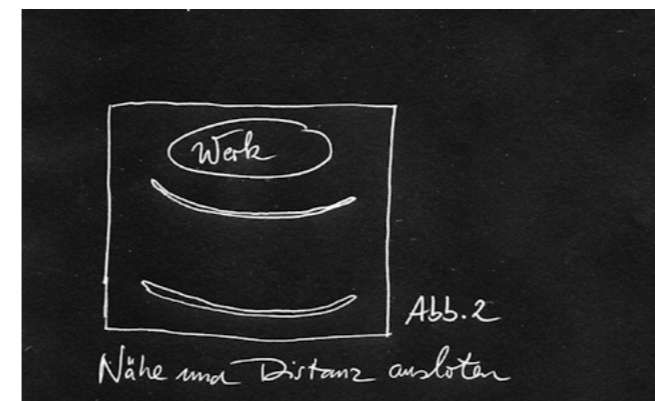


Abb. 2



Abb. 5

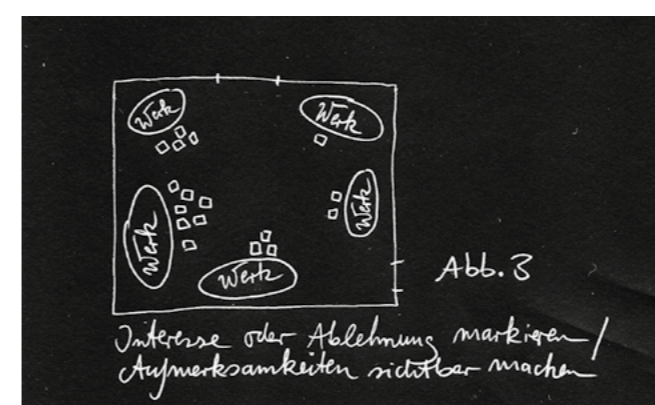


Abb. 3



Abb. 6

Abb. 1–3
THEORIE: Methodische Skizzen zu Kartografien der Werkwahrnehmung

Abb. 4–6
PRAXIS: Theorie in der Praxis erproben und die Differenz erfahrbar machen



Abb. 7

—

Durch den performativen, d.h. körperlich-räumlichen Nachvollzug einer Wahrnehmung in Form einer Spur wird ein Resonanzmoment sichtbar, der in der Begegnung mit dem Werk und der darin eingebetteten ästhetischen Erfahrung gründet.



Abb. 8

KÜNSTLERISCHE DENK- UND HANDLUNGSWEISEN ERSCHLIEßEN

Nach einer ersten, einführenden Kartografie der Wahrnehmung kann durch Schülerinnen und Schüler oder auch Studierende ein Vermittlungsangebot entwickelt werden, das performative Zugänge zu einer selbst gewählten, ausgestellten künstlerischen Arbeit ins Zentrum der Reflexion stellt. Ziel dieser eigenständigen Entwicklung eines Vermittlungsangebotes ist es, die Lernenden in eine selbsttätige, sinnlich erfahrbare Auseinandersetzung mit einem Einzelwerk zu versetzen, um darüber auch künstlerische Denk- und Handlungsweisen zu erschließen. Diese Versuchsanordnung – der selbstständige Entwurf eines Vermittlungsangebots –, bei der, anders als innerhalb eines Referats, eben nicht vorrangig die Wissensvermittlung eine zentrale Rolle spielt, ist durchaus für eine Lerngruppe denkbar, die bereits Erfahrungen mit Angeboten der Kunstvermittlung und deren Reflexion hat.

Es geht in diesem Vermittlungsansatz nicht darum, eine spezifisch künstlerische Handlungsweise – beispielsweise eines abstrakten Malers – zu simulieren. Im Gegenteil: Zentral ist, ein neuralgisches Moment des jeweiligen künstlerischen Verfahrens ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen – hier, im Praxisbeispiel, also die Widerständigkeit und die Störungsanfälligkeit des Materials im künstlerischen Prozess (vgl. Abb. 10–13). Dieser selbst erprobte Aspekt kann dann mittels eines Transfers, der durch einen beobachtenden Vergleich realisiert wird, in Beziehung zum Ausstellungsexponat (vgl. Abb. 5) gesetzt werden. Durch dieses Vermittlungsverfahren – das zwischen sinnlich-erfahrbarer Selbsttätigkeit und einer sensibilisierten Werkwahrnehmung zu verorten ist – wird ein »sehendes Sehen« herausgefordert (vgl. hierzu auch die Vermittlungsbeispiele: Abb. 14 – 16). Die Materialität und Medialität des Bildes tritt im Sinne einer »ikonischen Differenz« (Boehm 1994, 16) in Erscheinung.

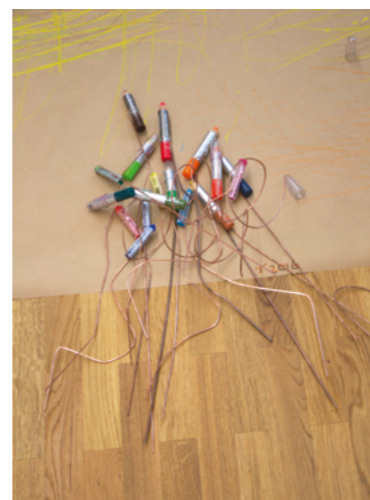


Abb. 9

Beispiel eines Vermittlungsprojektes:
**Jenseits der Kontrolle. Hans Hartungs Arbeit
mit Zufall und Widerstand.**

Ein methodischer Zugang:

Hans Hartung als einer der bekanntesten deutschen Vertreter des »Informel« arbeitet in seiner Malerei mit dem Moment des Zufalls (vgl. auch Imorde/Schmidt/Spies 2015, 21ff.). In seinen experimentellen Verfahren steht die Unkontrollierbarkeit der Verarbeitung der Farbe im Spannungsfeld zu einem zielgerichteten Farbauftrag. Kalkül und Kontrolle stehen ganz offensichtlich im Kontrast zur Widerständigkeit des Malwerkzeugs (beispielsweise Scheibenwischer, Spachtel, Kämme, Besen, Rechen, Reisigbündel). Genau diesen Aspekt des gestisch Unkontrollierbaren stellte ein Student beispielhaft in einer experimentellen Versuchsanordnung ins Zentrum seines Vermittlungsangebots: Ölkreidesäfte wurden auf gebogenen, krummen, aber dennoch stabilen Drähten angebracht und dienten der Gruppe als Zeichenwerkzeug (vgl. Abb. 9). Gemeinsam sollten die Teilnehmenden in einem partizipativen Setting eine unkonventionelle Zeichentechnik mit widerständigem Material erkunden (Abb. 11). Vollständig kontrollierbare Zeichenbewegungen wurden durch die Beschaffenheit des Zeichenwerkzeugs unmöglich. Die Abstraktion der Linie in Punkte, zitterrige Linienverläufe, unterbrochene Farbfelder oder auch feuerwerksartige Strukturen waren das Ergebnis des Zeichenaktes (Abb. 10, Abb. 12, Abb. 13).

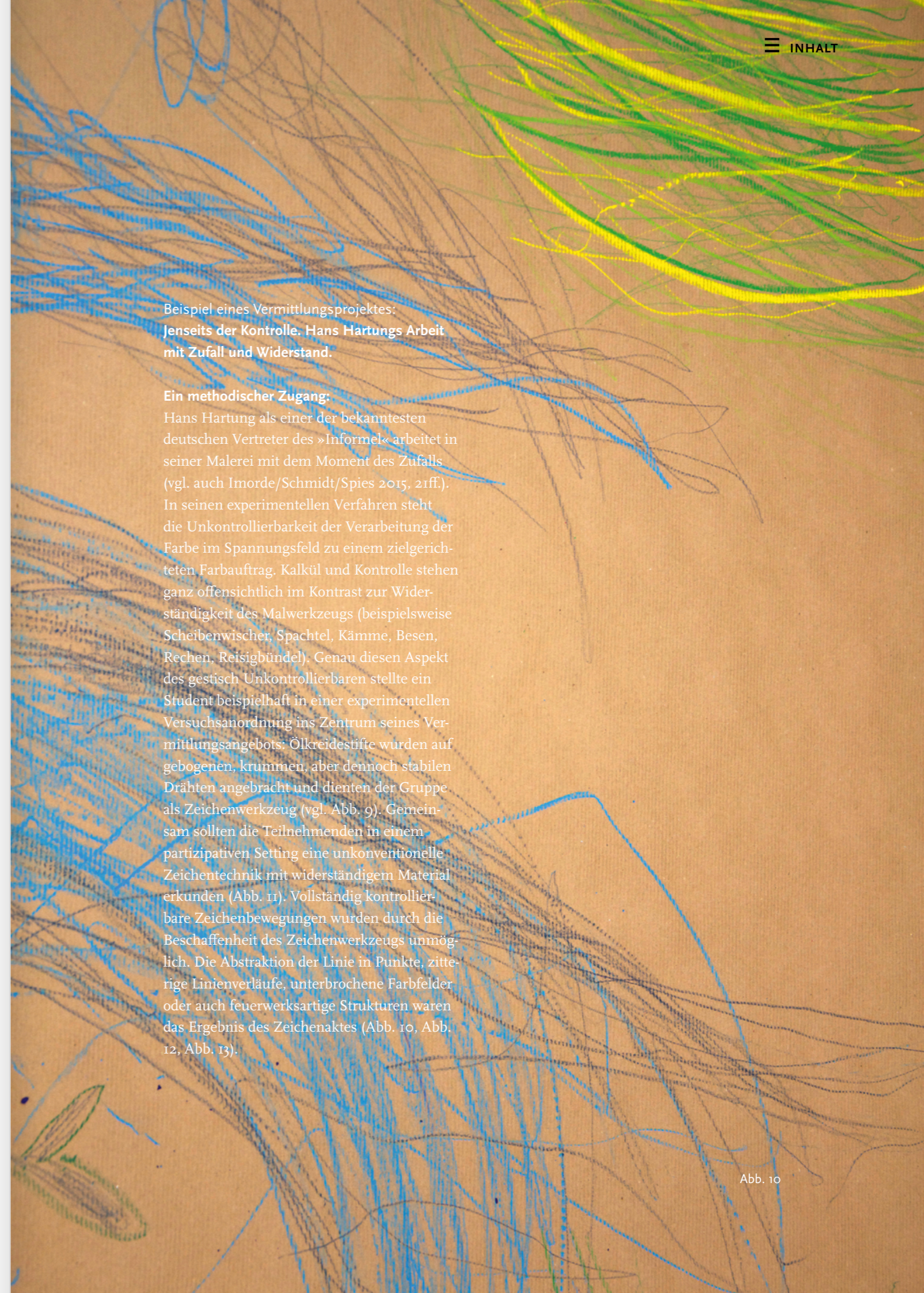


Abb. 10



Abb. 11

Studierende entwickeln Vermittlungsexperimente, die zentrale Aspekte des Werkes aufgreifen. Innerhalb partizipativer Vermittlungssettings geht es dann weniger um Wissensvermittlung als vielmehr um eine Bildungserfahrung, die sich in der sinnlich erfahrenen Selbsttätigkeit und im gemeinsamen Diskurs über diese Wahrnehmungserfahrung eröffnet. Zugänge der »künstlerischen Forschung«, die mit einem Erkenntnismodus jenseits der Sprache kalkulieren, spielen in diesem Ansatz von Kunstvermittlung eine zentrale Rolle.

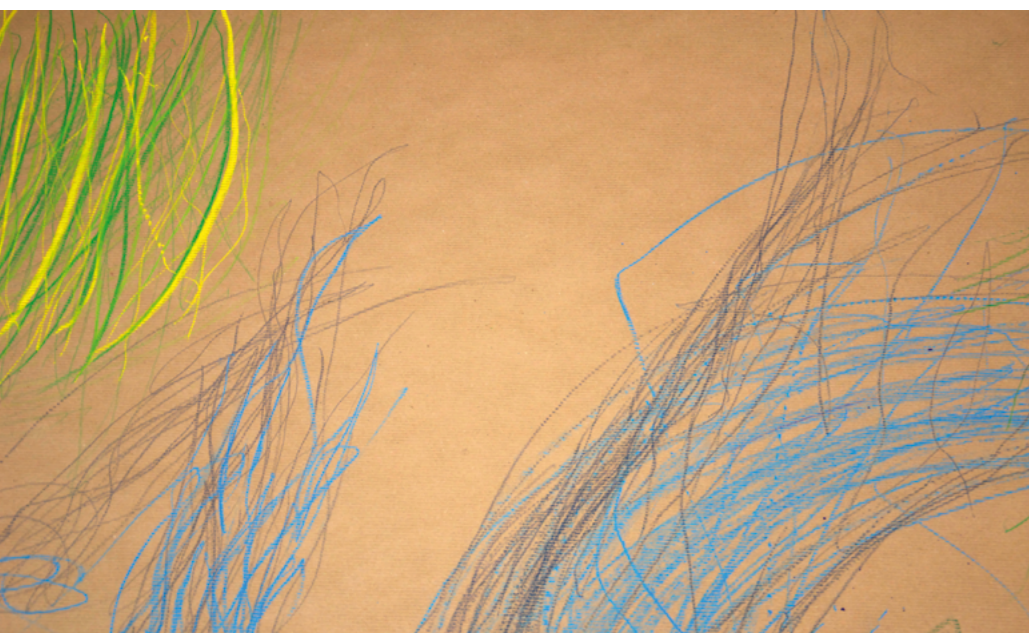


Abb. 12



Abb. 13

Die gezeichneten Spuren des Vermittlungssettings eröffnen Reflexionsräume, die mit der künstlerischen Praxis von Hans Hartung in Beziehung gesetzt werden können – nicht im Sinne einer Nachahmungsdidaktik, sondern als Ermöglichung einer reflexiven Resonanz auf das Werk selbst.

BILDER IM PLURAL – BILDANORDNUNGEN UND IHRE DISKURSE REFLEKTIEREN

Eine performative Kunstvermittlung sollte weiterführend allerdings nicht allein vom Einzelbild ausgehen, sondern unbedingt auch die »Bilder im Plural« (vgl. Ganz/Thürlemann 2010) wahrnehmen (vgl. Abb. 18). Nicht allein eine singuläre, mithin gerahmte, eingrenzbare Fläche, sondern ein Vielfaches an Bildern steht (nicht zuletzt) im Diskurs um die Gegenwartskunst und innerhalb der Rahmung der Ausstellungsinstitution zur Debatte. Mit dem postulierten »Plural der Bilder«, so könnte man festhalten, steht zugleich der faktische, singuläre Standpunkt des Rezipienten zur Diskussion. Multiperspektivische Wahrnehmungen innerhalb des Ausstellungsparcours kommen in den Blick.

Gegenwartskunst zeichnet sich – das wäre eine weiterführende These – vor allem durch die Auflösung eines (bereits auch historisch höchst fraglichen) singulären Betrachterstandpunktes aus (vgl. Ganz/Thürlemann 2010, 14ff): So etwa müssen Installationen häufig umrundet, durchschritten, sinnlich erlebt werden (vgl. Plodeck 2010). Nicht zuletzt die Fotografie arbeitet vermehrt mit Bildreihen, vielschichtigen Anordnungen von Einzelbildern und visuellen Argumentationen (vgl. Dobbe 2010). Auch der zeitgenössische Ausstellungsraum setzt sich mit der »Pluralität der Bilder« in Form einer bewusst inszenierten Szenografie auseinander (vgl. Hoffmann 2013). Zudem zeichnen sich performativ angelegte Installationen durch die Einbindung der Betrachtenden in das ihnen inhärente Raumgefüge aus (vgl. Plodeck 2010).

Innerhalb einer kunstpädagogischen Praxis, die sich mit zeitgenössischer Kunst beschäftigt, liegt es also nahe, in einem weiterführenden Schritt, genau dieses Verhältnis zwischen Subjekt und Bild/Bildern genauer in den Blick zu nehmen und damit sowohl die pluralisiert-rezeptiven als auch institutionellen Bedingungen der Bildmontage zu berücksichtigen. Damit tritt das Einzelbild innerhalb der Szenografie der Ausstellung in ein relationales Verhältnis zu einer »Pluralität von Bildern«. Anordnungsformen, Semantisierungen ebenso wie szenografische Praktiken der Bedeutungsproduktion treten dabei ins Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Abb. 18).

Von wo und wie wird überhaupt geblickt? Was fällt in den Blick und warum? Welche Rolle spielt die Anordnung der Bilder während der Rezeption?

*Mit welchen und mit wie vielen Werken sind männliche, weibliche, diverse Künstler*innen innerhalb des Ausstellungsparcours vertreten?*

Welche Bilder sind als eher abstrakt, welche als eher figurativ einzuordnen?

KARTOGRAFIEN DES GESCHLECHTERVERHÄLTNISSSES ERSTELLEN

So etwa bleibt die Reflexion des Geschlechterverhältnisses im Ausstellungskontext ein fortdauernd aktuelles Thema – gerade deswegen weil der Kunstbetrieb (und auch der Kunstunterricht) immer noch von einem machtasymmetrischen Verhältnis zwischen Künstlerinnen und Künstlern geprägt ist (vgl. Hoffmann 2017 u. 2013, Sohn 2015). In Form von Selbsterkundungen können Marken ausgelegt werden, um das Verhältnis der Geschlechter zu kartografieren. Ein machtasymmetrisches Geschlechterverhältnis ließe sich mit dem vorgeschlagenen methodischen Verfahren innerhalb einer musealen Szenografie pointiert visuell abbilden. Darauf aufbauend kann eine tiefer gehende Reflexion der historischen und gegenwärtigen Bedingungen der Ausbildungsverhältnisse und institutionellen Rahmungen von weiblichen und männlichen Kunstschaffenden folgen (vgl. u.a. Nochlin 1988, vgl. Abb. 20). Die Rückbindung an die individuelle Reflexion der eigenen Geschlechterrolle und Fragen der Selbstermächtigung für alternative Rollenverständnisse, so auch im Hinblick auf den Kunstbetrieb und seinen Geschlechterdiskurs, können hier innerhalb der Gruppendiskussion zum Thema werden.

DEN KUNSTBEGRIFF UND SEINE SZENOGRAFISCHE NARRATION BEFRAGEN

Dass der Kunstbegriff keineswegs autonom und transhistorisch gültig ist, kann sich den Lernenden gerade dann vermitteln, wenn man den in der jeweiligen Ausstellung zu Grunde gelegten Diskurs über Kunst (und mit Kunst) in den Blick nimmt. So lässt sich beispielsweise ein noch immer in vielen Sammlungen, Kunst-Schulbüchern und kunsthistorischen Überblickbänden zur Kunst des 20. Jahrhunderts zugrunde gelegtes Narrativ in Ausstellungskonzeptionen von Museen der Moderne sowie Nachkriegsmoderne nachvollziehen (vgl. u.a. Imorde/Schmidt/Spies 2015): Es ist die häufig auch implizite teleologische Erzählung einer sich zur Abstraktion hin entwickelnden Geschichte der Kunst (vgl. Hoffmann 2017 u. 2013). Dass dieser Aspekt einer spezifischen historischen Situation nach dem Faschismus und den kulturpolitischen Verhältnissen im Kalten Krieg sowie im Postkolonialismus geschuldet ist, wird jedoch innerhalb des szenografischen Narration häufig nicht deutlich. Ein erster Zugang, um genau jene kontextuellen Bedingungen zur Reflexion zu bringen, bietet eine Kartografie der Exponate z.B. im Hinblick auf ihre formalen Strukturen (vgl. Abb. 4–Abb. 8): Mit der Auslage der oben erwähnten Sichtmarken im Ausstellungsraum (Seile, Karten etc.) lässt sich die institutionell realisierte Auswahl und Anordnung der Exponate beispielsweise auf der Skala zwischen »Abstraktion« und »Figuration« oder auch »Dokumentation« sondieren, um von hier aus Befragungen der expositorischen Ordnung zu initiieren.

DAS DISPOSITIV »AUSSTELLUNG« REFLEKTIEREN

Auf dieser Grundlage können die Lernenden das kuratorische Konzept als eine sinnstiftende Struktur kritisch in den Blick nehmen: So zum Beispiel unter der Fragestellung, welchen Werken durch prominente Blickachsen und Positionen eine besondere Bedeutung in der Szenografie zukommt und warum? (vgl. bspw. Abb. 4, Abb. 5).

Das »Dispositiv Ausstellung« rückt damit als wirkmächtige Visualisierungsform ins Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. hierzu auch Hoffmann 2013): Die visuelle Argumentation der Szenografie, die sich über die vielschichtige Auswahl und Anordnung von Einzelbildern, über eine »Pluralität von Bildern« also, zusammensetzt, kann über das vorgestellte methodische Verfahren sichtbar gemacht und reflektiert werden (vgl. Abb. 20).

Eine performative Kunstvermittlung nimmt folglich auch die innerhalb von räumlichen (expositorischen) Kontexten sinnlich konstituierte Bedeutung – im Sinne eines machtvollen Dispositivs – in den Blick (vgl. Abb. 21, Abb. 22). Eine solche nicht zuletzt auch institutionskritische Kunstpädagogik reflektiert zudem die Bedingungen eines westlich, mithin eurozentristischen, postkolonialen Kunstbegriffs: Fragen der Kanonisierung im kunsthistorischen Diskurs können dabei zur Sprache kommen (vgl. Abb. 20). Die Institution Museum oder auch eine einzelne Ausstellung stellt sich unter dieser Perspektive nicht mehr als unhinterfragbare Deutungsinstantz, sondern als Resultat historischer und gegenwärtiger, gesellschaftlicher und performativ produzierter Bedingungen dar (vgl. Abb. 19, Abb. 20). Dieser auch von repräsentationskritischer Theorie informierte Zugang eröffnet den Lernenden die Chance zur Selbstermächtigung und im besten Falle zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen.

Wie kommt die Auswahl und Anordnung von Werken innerhalb einer Ausstellung überhaupt zustande? Liegt es allein in den Vorlieben des Sammlers oder der Sammlerin, welches Werk er oder sie kauft? Welche Begründungen könnte es geben, dass vorwiegend abstrakte/figurative/dokumentarische Bilder in der Ausstellung zu finden sind?

Literatur *

- Boehm, Gottfried** (1994): Was ist ein Bild?. München.
- Burger, Janine/Donderer, Anna/Kranz, Fanny** (2015) (Hrsg.): Kunstvermittlung als performative Praxis. ZKM | Museum für Neue Kunst. Karlsruhe.
- Dobbe, Martina** (2010): Fotografische Bildanordnungen. Visuelle Argumentationsmuster bei Francis Galton und Bernd & Hilla Becher. In: Ganz, David/Thürlemann, Felix (2010) (Hrsg.): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin, S. 331–350.
- Ganz, David/Thürlemann, Felix** (2010) (Hrsg.): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin.
- Ganz, David/Thürlemann, Felix** (2010): Zur Einführung. Singular und Plural der Bilder. In: Ganz, David/Thürlemann, Felix (Hrsg.): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin, S. 7–38.
- Hoffmann, Katja** (Bezugnahme auf unveröffentlichtes Manuskript, publiziert: 2017): Jenseits von Formalästhetik, Stilgeschichte und Meisterschaftsgenealogien? Auf der Suche nach einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2017): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: S. 397–414.
- Hoffmann, Katja** (2013): Ausstellungen als Wissensordnungen. Zur Transformation des Kunstbegriffs auf der Documenta 11. Bielefeld.
- Imdahl, Max** (1996): Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur. In: Ders. (1996): Gesammelte Schriften. Band 3. Reflexion-Theorie-Methode. Frankfurt am Main, S. 424–463.
- Imdahl, Max** (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1994): Was ist ein Bild?. München, S. 300–324.
- Imorde, Joseph/Schmidt, Eva/Spies, Christian (Hrsg.)** (2015): Rubenspreisträger der Stadt Siegen. Sammlung Lambrecht Schadeberg. Eine europäische Perspektive der Malerei. München.
- Kemp, Wolfgang** (2015): Der explizite Betrachter. Zur Rezeption zeitgenössischer Kunst. Konstanz.
- Kemp, Wolfgang** (1985): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Köln.
- Marchart, Oliver** (2015): Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's next? Art Education. Ein Reader. München, S. 194–200.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1976): Phänomenologie der Wahrnehmung. Frankfurt am Main.
- Mörsch, Carmen** (2012): Zeit für Vermittlung. Zürich: http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_o_gesamte_Publikation.pdf (zuletzt abgerufen 28.08.23)
- Mörsch, Carmen** (Hrsg.) (2009): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich.
- Nochlin, Linda** (1988): Why Have There Been No Great Woman Artists? [1971]. In: Diess. (1988): Women, Art and Power. New York, S. 145–179.
- Plodeck, Judith** (2010): Bruce Nauman und Olafur Eliasson: Strategien performativer Installation. Potsdam.
- Sohn, Kathrin** (2015): Die Kunst ist männlich. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's next? Art Education. Ein Reader. München, S. 314–317.
- Güleç, Ayse/Hummel, Claudia/Parzefall, Sonja/Schötter, Ulrich/Wieczorek, Wanda (Hrsg.)** (2009): Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12. Zürich.

*Der Beitrag wurde 2016 verfasst.



Abb. 14

Die Copy-Bilder von Sigmar Polke arbeiten mit einer medialen Wahrnehmungsverzerrung (Abb. 14 u. 18). Der Künstler hat den Teufel auf den Kopierer gelegt. Es entstehen Figuren, die einem Zerrspiegel ähnlich sehen. Fratzen werden sichtbar, die nur noch peripher an das Ursprungsbild erinnern. Das Vermittlungssetting adressiert dieses Wahrnehmungsmoment durch eine sinnlich-performative Aktion: Die Studierenden zeichnen sich gegenseitig ab. Wer zeichnet, muss mit einem rotierenden Blatt zurecht kommen, das der/diejenige bewegt, der/die abgezeichnet wird (Abb. 14). Es entstehen Skripturen, die die Wahrnehmung einer konventionellen Porträtzeichnung irritieren. Sie repräsentieren die Porträtierten nur noch sehr vage und zeugen vom Zufall im künstlerischen Prozess (Abb. 15 u. 16). Über diesen performativen Vermittlungsansatz lassen sich Bezüge zur künstlerischen Strategie von Polke eröffnen und pointieren Aspekte dieses Werkzyklus: den Zufall im künstlerischen Prozess. Über einen erfahrungsorientierten Zugang wird die Reflexion über die künstlerische Strategie, die dem Werk zu Grunde liegt, ermöglicht.



Abb. 15

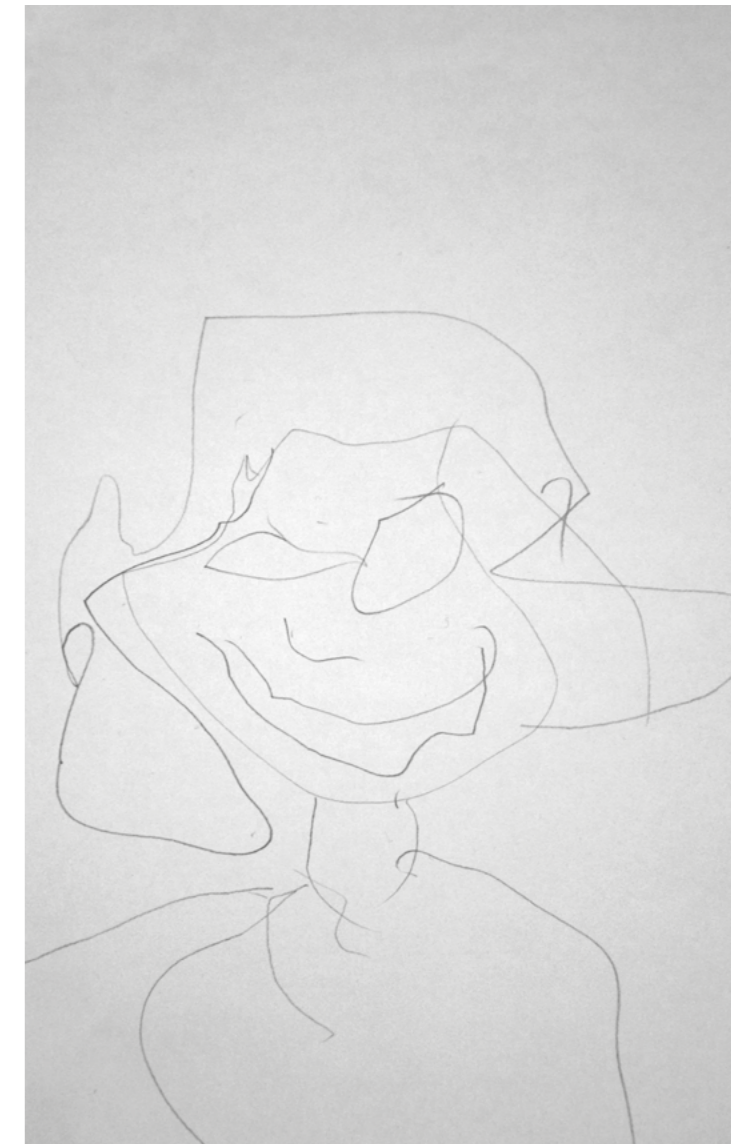


Abb. 16



Abb. 17

Eine performative, damit erfahrungsorientiert sowie diskursive Kunstvermittlung setzt auf partizipative Formate. Ein zentrale Rolle spielt dabei die körperlich, sinnlich erfahrbare Teilhabe. Darüber wird ein Kontrast zu klassischen Führungskonzeptionen im Museum hergestellt, denn die Deutungshoheit ist nicht mehr allein an die führende Person gebunden. Vielmehr steht der Dialog in diesem Ansatz von Kunstvermittlung im Zentrum, ebenso wie die Reflexion der Wahrnehmung »durch« und »von Kunst aus« (Eva Sturm). Es werden Bildungsanlässe initiiert: durch die Sensibilisierung des Sehens und der Sinne, durch das Sichtbarmachen »von« und reflexiv-Werden »über« Wahrnehmungsphänomene.



Abb. 18

Kunstvermittlung, das Vermitteln, das Reflektieren von Kunst ist von Rahmenbedingungen und Kontexten abhängig. Sie können als »Konstellationen« bezeichnet werden. Es werden hier Verhältnisse gestiftet, Relationen geschaffen: zwischen künstlerischer Arbeit, Betrachtenden, Vermittelnden, Institutionen, Diskursen. Im Zeigen, Aufzeigen, dieser Konstellationen wird Kunstvermittlung reflexiv. Kunstvermittlung kann ihren Ausgangspunkt nehmen in einer systematischen Reflexion von Praktiken und Strukturen innerhalb einer auf Wahrnehmungserfahrung ausgerichteten Vermittlungssituation (Abb. 18).

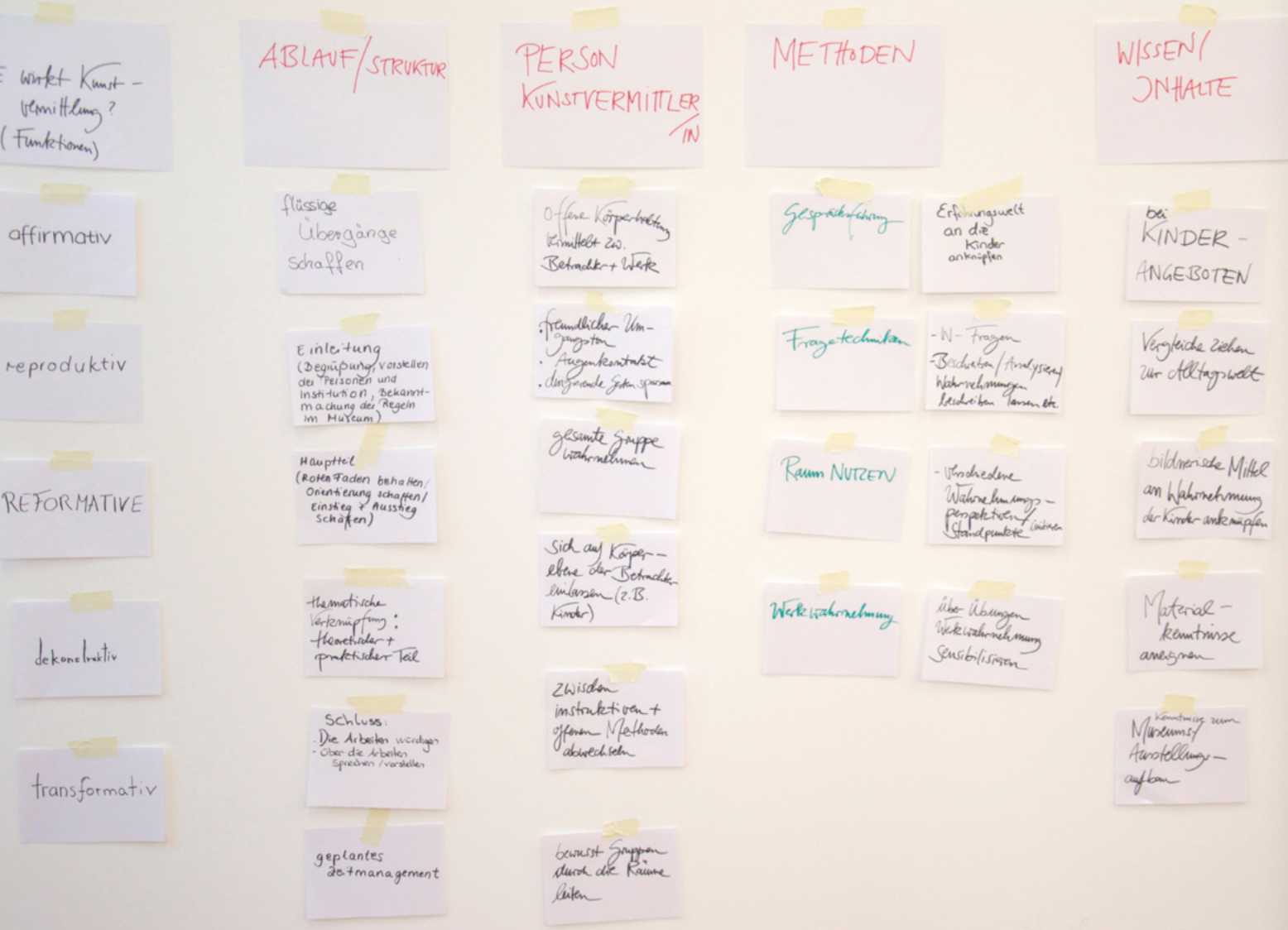


Abb. 19



Abb. 20

Es lassen sich auch die Institution und die ihr inhärenten Konstellationen reflektieren (Abb. 19 u. 20): Historische Perspektiven z.B. einer Sammlung, die Auswahl der Künstlerinnen und Künstler, ihre Einordnung im kunstwissenschaftlichen Diskurs, so etwa ihre jeweilige Zeitgenossenschaft und Relation zu künstlerischen Bewegungen/Stilen/Epochen im Narrativ einer westlich-europäischen Kunstgeschichte. Die jeweilige Ausstellung mag sie bedienen oder auch konterkarieren oder sich in Zwischenräumen bewegen. Hier kann die zuvor in den Fokus gerückte Kunstvermittlung mit phänomenologischer Ausrichtung einen Haken schlagen: Der Diskurs wird mächtig. Es gilt ihn zu reflektieren, in Bezug auf seine machtvollen Konstellationen. Es stellt sich nicht zuletzt die Frage nach kanonischen Wissensordnungen und möglichen Alternativen.

11.10.16

Performative Kunstvermittlung
 Gibt es einen Weg jenseits der Erklärung?
 Geistes/Ungeistes

Beispielbestimmungen

- Kunstvermittlung
- Reformalität

Künstlerische Fragmentierung von Wahrnehmung

Kulturvermittlung.ch
 → Wie wirkt Kulturvermittlung?

Maria Larnik
 fragmentierter Körper
 der Körper löst sich auf
 Körperwahrnehmung i.d. deformiert
 Beobachtung der Gruppe
 3-5 Skizzen

Abb. 21

Sigmar Polke
 Wahrnehmungsposition auslegen
 mit einem Satz?
 Architektur → Aufbau
 Wahrnehmung von Nähe und Distanz
 Wahrnehmung Reflexion

Kategorien für eine Führung
 Aufgabe für SuS: einen Aspekt auswählen

Anteil: Wissensvermittlung

wie kann man Wahrnehmung aufbrechen?

Forschung Ablauf Struktur Redeannteil Selbsttätigkeit

Provokation Imitation
 → wirft neue Fragen auf

PERSON des Vermittlers	METHODEN	ABLAUF U. STRUKTUR	Zielgruppen-ORIENTIERUNG
- Verständlichkeit der Sprache	- passt die Methode zum Werk?	- Offenheit für Forschung	- Kunsthistorische Perspektive?
- Gesamteindruck oder spezifisches Werk	- Einbeziehung des Raumes	- Berücksichtigung der Hängung	- Vermittlung kunstwissenschaftl. Wissens
- Offenheit i.d. Gesprächssituationen (Zielgruppe)	- Arbeitsweisen erläutern	- Einleitung	- im Vorfeld Interessensabfrage
- Zielsetzung z.B. offene Räume schaffen Wissensvermittlung	- stimmige Auswahl des Materials	- Hauptteil	- Vorstellung der Person
- neue Auseinandersetzungsprozesse anstoßen	- wüßte von Schülerarbeiten	- Schluss	- kurze Orientierung geben
- Assoziationsräume öffnen	PRAKTISCHES ARBEITEN		- Regeln für Museum
- Fazit je/neh?	• Schlüsselige Auswahl treffen		- Vorstellung der Institution
• Begründung überlegen, warum man Fazit wählt/oder nicht!	• Thema/roter Faden		- ggf. Fazit
	• flüssige Übergänge schaffen		- Pointierung von Erkenntnissen
	• wo positioniert man sich/die Gruppe?		- Feedback
	• Bewegung im Raum		

Verhältnis: Sprache/Wahrnehmung

Abb. 22

Skizzenhefte können mit ihren bildlich gezeichneten und schriftlichen Notationen als symbolischer aber auch systematischer Aufzeichnungsort von Erfahrung und Erkenntnis dienen (vgl. Abb. 19 und Abb. 22, linke Heftseite). Sie ermöglichen einen metareflexiven Diskurs über das Geschehen. Hier dienen die Aufzeichnungen im besten Fall dazu »Kunstdidaktik« bzw. »Formen der Kunstvermittlung« nicht als Rezeptur verstehen zu lernen, sondern als ein Setting von Konstellationen, das einerseits von Planung, aber andererseits auch von Unplanbarkeiten, Irritationen, Leerstellen und Lücken geprägt ist. Professionalisierung lässt sich dann als situative Reflexions- und Differenzierungsfähigkeit, als Ermöglichung von Multiperspektivität, aber auch als lustvolles Erproben und Ausloten von Handlungsmöglichkeiten und -alternativen verstehen.

3

DIALOG
KÜNSTLERISCHE
PRAXIS |
KUNSTPÄDAGOGIK (2016)



UL(L)I – DIE DINGE SIND DIE ORTE. GESCHEITERTE REKONSTRUKTIONEN.

REDE FÜR EINE AUSSTELLUNG
ZU KÜNSTLERISCHEN ARBEITEN VON KAI GIESELER (2016)

Katja Hoffmann

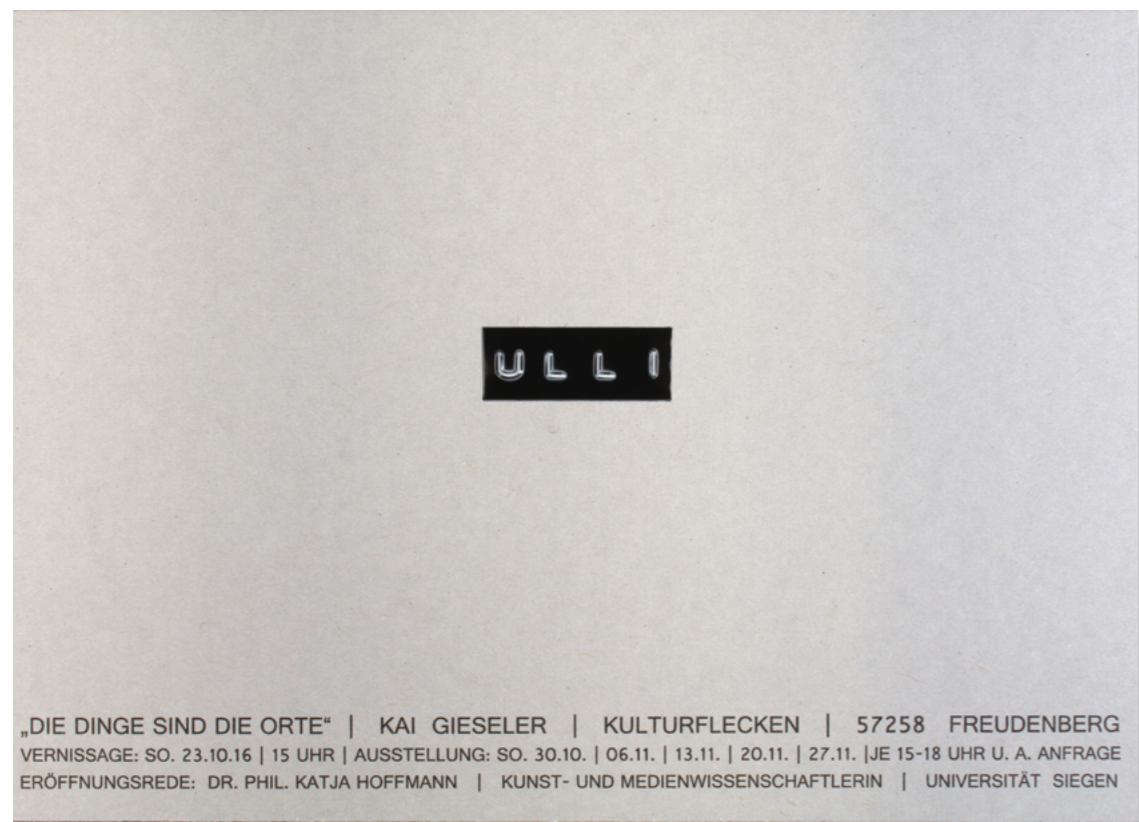


Abb. 1

»Die Sprache setzt den Bruch mit dem Visuellen voraus,
das stets mehr zu erkennen gibt, als die Aussage erreicht«

Dieter Mersch (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich, S. 142.

UL(L)I – DER SAMMLER, DER AUFBEWAHRER, DER IMPROVISATOR, DER FANTAST

Diese Ausstellung erzählt etwas von einem Ulli, das habe ich auf dieser Karte gesehen (Abb. 1). Dieser Ulli ist mir unbekannt. Auch Kai Giese-ler, die Künstlerin: Sie kannte ihn nicht. Er lebt nicht mehr. Vielleicht kennen einige von Ihnen Uli, den Kai Giese-ler und ich nicht kannten. Dafür kennen Sie vielleicht Kai Giese-ler und auch mich nicht, die wir Uli nicht kennen. Wir haben es also mit einer Reihe von Unbekannten zu tun.

Diese Ausstellung, dieser Ort, stellt eine Annäherung an das Unbe-kannte dar. So würde ich es beschreiben. Vielleicht auch den Ort einer unmöglichen Annäherung an das Unbekannte. Aber: wir versuchen es. Insbesondere Kai Giese-ler hat es versucht. Sie hat sich angenähert. Die Frage ist nur: an was, an wen? Ich habe sie gefragt, ob sie ihre Arbeiten als Annäherung an die Person, an Uli, verstehen würde. Sie hat »Nein« gesagt. »Dass das vielleicht hart klingt«, hat sie gesagt.

Uli ist gestorben. Im Jahr 2006. Er hat Fotografie, Grafik und Design studiert, das schreibt seine Schwester Gabriele Bossmann, in einem Katalog über ihn – ihn, Ulrich Bossmann¹. Der Katalog hat den Untertitel: »Die Beschreibung eines Künstlers«. »In Dortmund hat er studiert«, ergänzt Kai Giese-ler.²

Kai Giese-ler sagt »Nein«, es ist keine Annäherung an die Person Ulrich Bossmann, es ist keine Beschreibung des Künstlers, so wie sie die Schwester vorgenommen hat. »Einmal habe ich ihn gesehen, auf sei-ner letzten Ausstellung. Aber ich habe ihn nicht gekannt«, sagt Kai Gie-seler. Sie kann ihn nicht beschreiben.

Sie hat den Nachlass des Ateliers von Uli Bossmann erhalten.

Eine Gabe.

Eine Gabe ist Ausdruck der Wertschätzung. Wer sie bekommt, kann in Freiheit entscheiden, was mit ihr passiert. Johanna Ulrike Bossmann, die ehemalige Frau von Uli, hat Kai Giese-ler diesen Nachlass geschenkt: Altes Zeug. Schnipsel. Koffer mit unzähligen Arbeitsmaterial. Schablonen. Reste von unfertigen Arbeiten. Werkzeug. Vieles, ungeordnet. Im Katalog von Gabriele Bossmann steht zu lesen: Uli der Sammler und Aufbewahrer. Uli der Improvisator. Uli der Fantast.³

¹ Bossmann, Gabriele (2011): Ulrich Bossmann. Die Beschreibung eines Künstlers, o. O., o. S.: vgl. <http://www.blurb.de/b/2566482-ulrich-bossmann>.

² Vgl. zur Biografie des Künstlers: ebd.

³ Vgl. ebd.

DINGE – ULI DER CHAOT

Einen Einblick in die Vielfalt und Kleinteiligkeit seines Arbeitsmaterials, das Kai Gieseler akribisch und sachlich abfotografiert hat, bekommt man, wenn man um die Ecke schaut (Abb. 2). Dort finden Sie die Bestände eines Koffers von Uli Bossmann – der jetzt Kai Gieseler gehört. Sie hat die Dinge aus dem Koffer abfotografiert. Nüchtern, gleichrangig, gleiches Licht, gleiches Format, schwarz/weiß: Schrauben, Nägel, Ringe, Klappen, Büroklammern, Schlüssel, vieles mehr, manches unidentifizierbar. »Uli der Chaot« schreibt Gabriele Bossmann.⁴ Kai Gieseler hingegen hat die Dinge geordnet: ohne Hierarchie, nebeneinander, einzeln, jedes an seinem Platz. Keines hat mehr Bedeutung als das andere. Alle aber sind von Uli Bossmann. Trotzdem: »Dinge an sich« sagt Kai Gieseler. Sie konfrontiert diese Dinge mit den Titeln zahlreicher Werke von Ulrich Bossmann. Innerhalb der fotografischen Installation sind die Bezeichnungen seiner Arbeiten durch eine Stimme aus dem Off hörbar: »Blaues Dreieck wiederholt sich in Punkten«, »Das Nachdenken will vorgedacht sein«, »Durch die geschlossene Tür«, »Experiment mit Halbstuhl«, »Federflug«, »Windsegel«, »Wundertüte«.

⁴ Vgl. *ebd.*

Was hat Kai Gieseler also gemacht mit diesem Nachlass, den sie vor etwa sechs Jahren erhalten hat? – Erstmal nichts.

Die Dinge haben geruht. Im Jahr 2011 hat sie ihr Kunststudium an der Universität Siegen aufgenommen. Dann irgendwann erst hat sie angefangen sich diesem Bestand, diesem Nachlass, in tastenden Schritten anzunähern.

Die Dinge haben geruht.

Dann sind sie allmählich erst zu Orten geworden.

»Die Dinge sind die Orte«, so der Titel der bereits erwähnten Arbeit, mit den beinahe unzähligen Relikten aus Bossmanns Atelier.

Ich habe lange darüber nachgedacht. Was bedeutet es, wenn die Dinge zu Orten werden? Vielleicht kann man Kai Gieselers Verfahren am ehesten als eine unmögliche, auch unendliche Suche, als eine Suchbewegung, als einen Prozess des Suchens beschreiben. Sie pendelt in ihren explorativen Verfahren zwischen dem Suchen und dem Scheitern der Suche. Ihre Bilder und Objekte stellen in einem konstruktiven Sinne gescheiterte *Rekonstruktionen* dar.

ANWESENDE ABWESENHEIT

Kai Gieseler arbeitet mit der Unmöglichkeit, Abwesendes in die Anwesenheit zu überführen. Die Dinge sind die Orte. Hans Belting schreibt in seinem prominenten Buch mit dem Titel »Bild-Anthropologie«: »Der Tote löst die berühmte Frage nach dem Wo aus. Er hat mit seinem Körper auch seinen Ort verloren.«⁵ Anknüpfend an diesen Gedanken kann man sagen: auch Uli hat seinen Ort verloren. Es sind allein noch die Dinge, die seinen Ort, sein Atelier repräsentieren: Relikte einer niemals zu rekonstruierenden Wirklichkeit. Das Material, alle Fundstücke, alle Schnipsel, auch der Müll, haben ihren Ort verloren. Jetzt sind die Dinge der Ort. Unwiederbringlich, der Mensch.

An dieser Unwiederbringlichkeit arbeitet Kai Gieseler, an der kontinuierlichen Abwesenheit des Ortes und dem, was dort geschehen ist. Belting schreibt: »Die Suche nach dem Toten ist in den meisten historischen Kulturen die Suche nach seinem Ort. [...] Dieser Ort, der nur ein symbolischer sein kann, ist das Grab, das heute auf dem Friedhof liegt.«⁶

Bei Kai Gieseler wird diese »Suche nach dem Ort« zu den Dingen, mit denen sie arbeitet. In ihnen und mit ihnen geht sie auf die Suche nach dem Abwesenden. Aber es handelt sich bei ihr nicht um ein sentimentales oder gar um ein tatsächlich persönlich gewidmetes Totengedenken. Sie kannte ihn nicht. Aus dieser Unkenntnis nimmt sie eine behutsame, eine wertschätzende Distanz ein. Sie hat sich das Material nicht einfach angeeignet. Nicht einfach benutzt. Sie ist damit umgegangen. Langsam, überlegt, akribisch, den eigenen künstlerischen Prozess genau beobachtend.

Die Arbeiten, die sie hier zeigt sind Versatzstücke, aus Eigenem und Fremden und werden genau so zu etwas Neuem.

»Nein, es ist keine Annäherung an die Person«, sagt sie. Vielleicht ist es dann vielmehr eine Reflexion über die Bedeutung von Bildern, eine Reflexion über Bildlichkeit, eine Reflexion über die gebrochene Repräsentation von etwas Abwesendem – sage ich. Hätte Sie des Toten in einem repräsentativen Sinn gedenken wollen, hätten es auch Fotografien getan. Sie hatte auch ein Video von ihm. Aber genau dieses zeigt sie nicht. Ihr künstlerisches Verfahren entzieht sich genau dieser Abbildlichkeit. Sie geht auf Distanz zu jeglicher Form abbildlicher Repräsentation. Verrätstelt. Durchkreuzt vermeintliche Transparenz.

⁵ Belting, Hans (2005): *Bild-Anthropologie*. München, S. 143ff.

⁶ *ebd.*, S. 143ff.

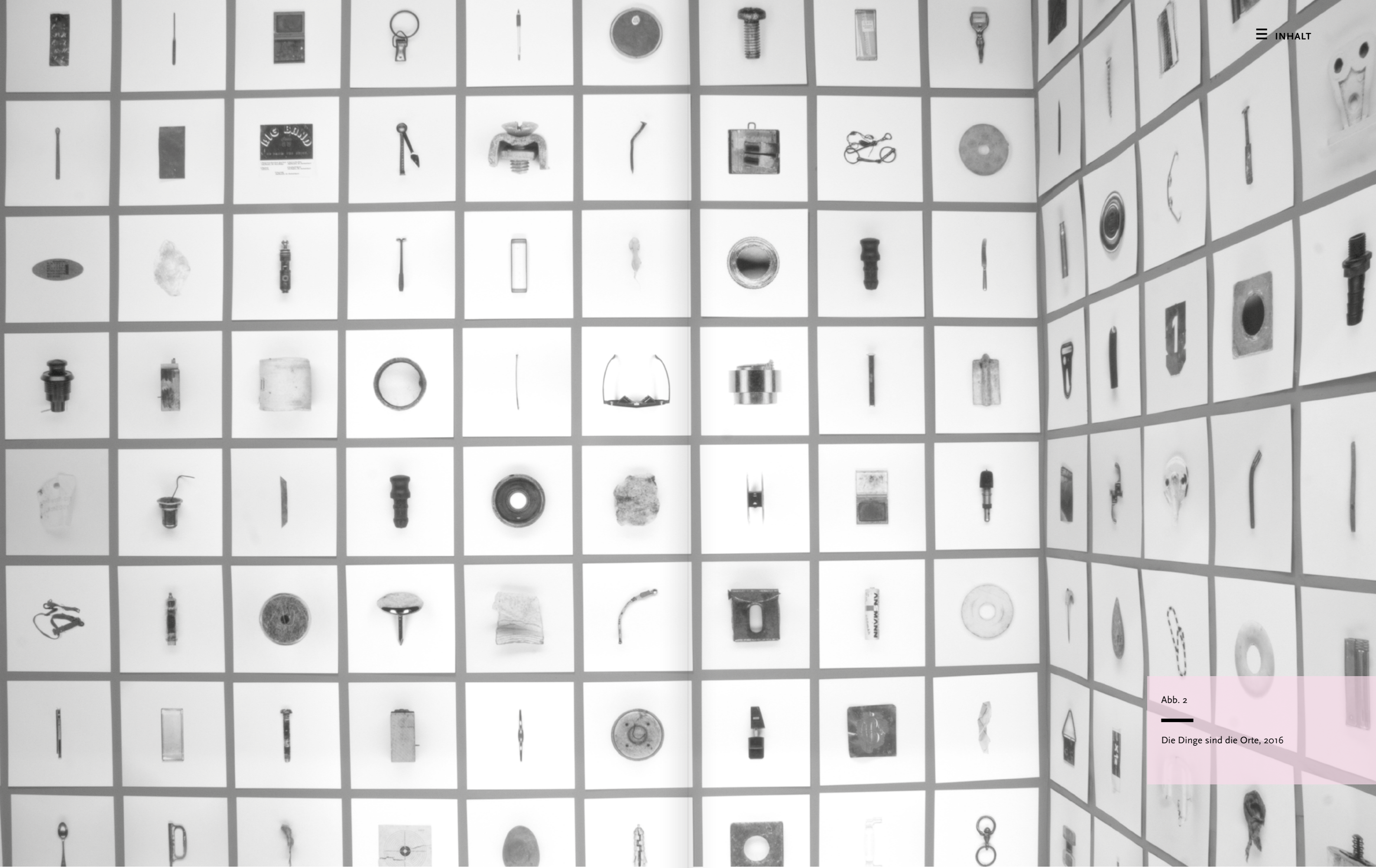


Abb. 2
—
Die Dinge sind die Orte, 2016



Abb. 3a

—
Orgelpfeifen-Plastik:
»Choralbass der Nacherzählung«, 2016



Abb. 3b



Abb. 4

—
»Die gescheiterte Rekonstruktion
der Prozesse im Farblabor«, 2016



Abb. 5a



Abb. 5b

»Transkription der Dinge oder was Sache ist,
was man dazu sagt und was man meint«, 2016

Kai Gieseler verwendet belangloses Material aus dem Bestand: Betttücher, Wachs, alte Orgelpfeifen. »Uli Bossmann der Improvisator. [...] Er spürt die Ästhetik des Belanglosen, des Banalen, des Scheinbar unwichtigen auf« schreibt Gabriele Bossmann in ihrem Katalog.⁷

So wie Kai Gieselers künstlerische Auseinandersetzung mit Uli Bossmann von Rätseln geprägt ist, fordert sie auch uns als Betrachtende heraus, zu rätseln (vgl. Abb. 3a u. 3b). Ihre Arbeiten irritieren das eindeutige Sehen. Sie fragt durch den Entzug des Abbildes, den Entzug des eindeutigen Blicks, nach dem, was ein Bild ist – was ein Bild dieses Abwesenden überhaupt sein kann? Dieser existentiellen Abwesenheit hat sie ein Bild entgegen zu setzen, aber kein Abbild.⁸ Solche Bilder fordern uns zu einer ästhetischen Erfahrung heraus.

SCHWEBEZUSTÄNDE

Eine ästhetische Erfahrung lässt sich als eine Wahrnehmung beschreiben, die nicht an ihr Ende kommt, die nicht abschließend entschlüsselt. Sie ist eine Erfahrung, die ein Wagnis bleibt, eine Erfahrung, die etwas offen, etwas in der Schwebelässt. Eine Frage wird aufgeworfen, ein Problem vor Augen geführt, zu dessen Lösung man sich auf die Suche machen muss. Die Suche kommt allerdings zu keiner eindeutigen Antwort.

Eine Künstlerin wäre dann vielleicht jemand, die mit dieser Offenheit, mit dieser Vagheit, mit dieser Erfahrung von Uneindeutigkeit arbeitet, mit ihr kalkuliert – und zugleich die Betrachtenden dazu herausfordert, genau diese Erfahrung zu teilen. Vor diesem Hintergrund komme ich zu dem Schluss: Kai Gieseler ist eine Künstlerin.

KÜNSTLERISCHES FORSCHEN

Ich möchte mich nun sehend, mit Ihren Augen, auf die Suche begeben. Näher herantreten, den Blick schärfen. Hinschauen. Auch wenn das ebenfalls nur eine vage Annäherung sein kann. Das Ende der Suche ist im Besten Falle zum Scheitern verurteilt. Und das scheint gut: denn nur dann bleibt es spannungsreich. Wenden wir uns exemplarisch einer der Arbeiten zu (vgl. Abb. 4). Die hier in einer Reihe gehängten, monochromen, einfarbig gelben Farbfotografien markieren eine Suche der Künstlerin. Auffällig ist, dass sich die Bilder in den Nuancen ihrer Farbtonigkeit unterscheiden. Hinzu kommt, dass sich an ihnen angebracht Zahlen befinden. Offenbar Verweissysteme, die wir als Betrachtende nicht entschlüsseln können. Beinahe technokratisch, steril und kühl erscheint diese Versuchsanordnung, in Reihe und Glied. Sie, als anwesende Betrachtende, wissen jetzt schon mehr, was dahinter steckt: es gibt eine Geschichte der Suche, der gescheiterten Rekonstruktion der künstlerischen Verfahren von Uli Bossmann durch Kai Gieseler. Und auch hier finden wir sie:

⁷ vgl. Bossmann, Gabriele (2011): Ulrich Bossmann. Die Beschreibung eines Künstlers. o. O., o. S.: vgl. <http://www.blurb.de/b/2566482-ulrich-bossmann>.

⁸ vgl. zum Diskurs über »Bildlichkeit«: Boehm, Gottfried (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. (1994): Was ist ein Bild? München, S. 11–38.

⁹ Zur »Spur« und »fotografischem Abdruck« vgl. Krauss, Rosalind (2000): Die Originalität der Avantgarde und andere Mythen der Moderne. Geschichte und Theorie der Fotografie [1985]. Bd. 2. Dresden.

¹⁰ Zum Diskurs über das »künstlerische Forschen« vgl. Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Toro Pérez, Germán (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich.

Kai Gieseler hatte Schnipsel gefunden im Nachlass des Ateliers. Schnipsel von belichtetem, farbigem Fotopapier. Es mussten Reste von Teststreifen sein für eine größere Fotoarbeit. Auf den Rückseiten dieser Schnipsel waren Nummern zu sehen. Sie gaben Kai Gieseler ein Rätsel auf. Sie begab sich ins Fotolabor, rekonstruierte, dass die Zahlen etwas mit den Farb- und Zeitwerten des fotografischen Entwicklungsprozesses zu tun haben müssen. Auf dieser Grundlage experimentierte sie mit verschiedenen Versuchsanordnungen: mit der Belichtungszeit, mit der Verfallsdauer der Chemie, mit dem Papier und der technischen Apparatur. Nach langen Experimenten, die unterschiedliche Farbtöne und abstrakte Formen zur Folge hatten, entschied sie – nachdem sie das Gelb gefunden hatte –, dass diese Erprobungen der unterschiedlichen Nuancen des gelblichen Farbtons das Endergebnis seien. Wohl wissend, dass auch dies nur eine vage Annäherung an den eigentlich fotografischen Prozess von Bossmann gewesen sein kann. »Ich komme da nicht ran, das Grundlegende fehlt«, sagt sie.

Auch hier geht es um die Abwesenheit, um die Unmöglichkeit der Rekonstruktion einer historischen Situation. Ein Schweben in der Ungewissheit. Niemals identisch wird das Ergebnis mit dem Ursprung, es ist allenfalls eine Spur⁹. Kai Gieselers Verfahren kommen künstlerischen Forschungen gleich¹⁰, die den Prozess der Suche in den Mittelpunkt stellen. In einer Versuchsanordnung, einem Labor ähnlich, realisiert sie ihr exploratives Vorgehen. Sie kommt nicht zu einem abschließenden, vollständigen, allumfassenden Ende, zu keinem eindeutigen Ergebnis, aber doch zu einem entschieden und bewusst, subjektiv gesetzten Schluss.

ÜBERSETZUNGSPROZESSE

Wichtig erscheint mir, dass Kai Gieselers Arbeiten als unmögliche Verweissysteme funktionieren, als Übersetzungsprozesse, ohne eindeutige Referenz. Davon zeugt auch eine Videoarbeit von ihr (vgl. Abb. 5a und 5b). Auch hier scheint ein Bild ein anderes zu übersetzen, aber auch hier bleibt der eindeutige Verweiszusammenhang offen.

Mit einer kunsthistorischen Brille könnte man sagen: Hier knüpft ihre Verfahrensweise nicht zuletzt auch an künstlerische Strategien konzeptueller Kunst an. So etwa nähert sich die Konzeptkunst der 1960er und 1970er Jahre über Verweissysteme, die sich nie vollständig entschlüsseln lassen, einer Wirklichkeit an, die außerhalb des Werkes liegt und allererst durch die intellektuelle, geistige Tätigkeit der Betrachtenden entsteht. Aber niemals arbeitet Kai Gieseler so akribisch, wie etwa eine Hanne Darboven oder ein On Kawara, die mit ihren scheinbar endlosen Zahlensystemen formal höchst strenge, abstrakte Notationen entwickeln. Kai Gieselers Arbeiten folgen weniger einer bis ins letzte Detail kalkulierten formalen Strenge, sie sind weniger unnachgiebig systematisch und akribisch gegliedert.

¹¹ Zum Unvorhersehbaren im künstlerischen Prozess und seiner kunstpädagogischen Reflexion: Busse, Klaus-Peter/ Pazzini, Karl-Josef (Hrsg) (2008): (Un)vorhersehbares Lernen. Kunst – Kultur – Bild. Norderstedt, sowie: Pazzini, Karl-Josef/ Sabisch, Andrea/Tyradellis, David (Hrsg.) (2013): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich.

¹² vgl. Pazzini, Karl-Josef/ Sabisch, Andrea/Tyradellis, David (Hrsg.) (2013): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich.

Sie kalkuliert vielmehr mit dem Unvorhersehbaren im künstlerischen Prozess¹¹ und lässt sich von den sinnlichen Eindrücken der Bilder, die während des Arbeitens entstehen, herausfordern. So kann man etwa ihre experimentellen Fotografien als sinnliche Übersetzungen vorgefundener Relikte und Objekte aus Bossmanns Atelier bezeichnen, die nicht zuletzt auch malerische Qualitäten aufweisen (vgl. u.a. Abb. 6). Ein streng konzeptuelles Vorgehen rechnet nicht damit, dass etwas an die sichtbare Oberfläche tritt, was vorher unverfügbar, nicht geplant war. Im Gegensatz dazu arbeitet Kai Gieseler ganz bewusst mit dem Ungeplanten, das am Anfang des Arbeitsprozesses nicht absehbar ist – insbesondere in ihren fotografischen Verfahren.

Betrachten wir Kai Gieselers Cyanotypien (Abb. 6, Abb. 7, Abb. 8): Man könnte sie auch als fotografische Malerei bezeichnen. Hier hat die Künstlerin weiße Tischtücher belichtet. In den Bildern sind abstrakte Formen erkennbar. Es sind Relikte aus dem Werk von Uli Bossmann. Schablonen, die er einst erstellte, um sie in seine Malerei und Objekte zu integrieren. Kai Gieseler hat sie abfotografiert, auf Folie ausgedruckt und in den fotografischen Belichtungsvorgang integriert. Das Ergebnis der Arbeit ist jedoch nicht vollständig kalkuliert.¹² Eigenes mischt sich mit Fremdem im künstlerischen Verfahren. Einer Röntgenfotografie ähnlich, durchleuchtet Kai Gieseler das Vorgehen des Künstlers und kann diesem doch nur in einem weiteren Bild, dass nicht das des Anderen ist, habhaft werden.

SICH SELBST AUF DIE SUCHE MACHEN

Nun sind Sie herausgefordert dasselbe zu tun: sich der Annäherung an die Dinge und die Orte widmen. Unbekanntes vermessen, erforschen. Gerade dieses. Und: Es ist eine Gabe, wenn man die Freiheit hat, dies zu tun – oder auch zu lassen. So wie sich Kai Gieseler Uli Bossmann ange nähert hat. Und manches bleibt dabei ein Rätsel. So auch der Tod. Uli wird zu Ulli. Es gibt mindestens eine Unbekannte.

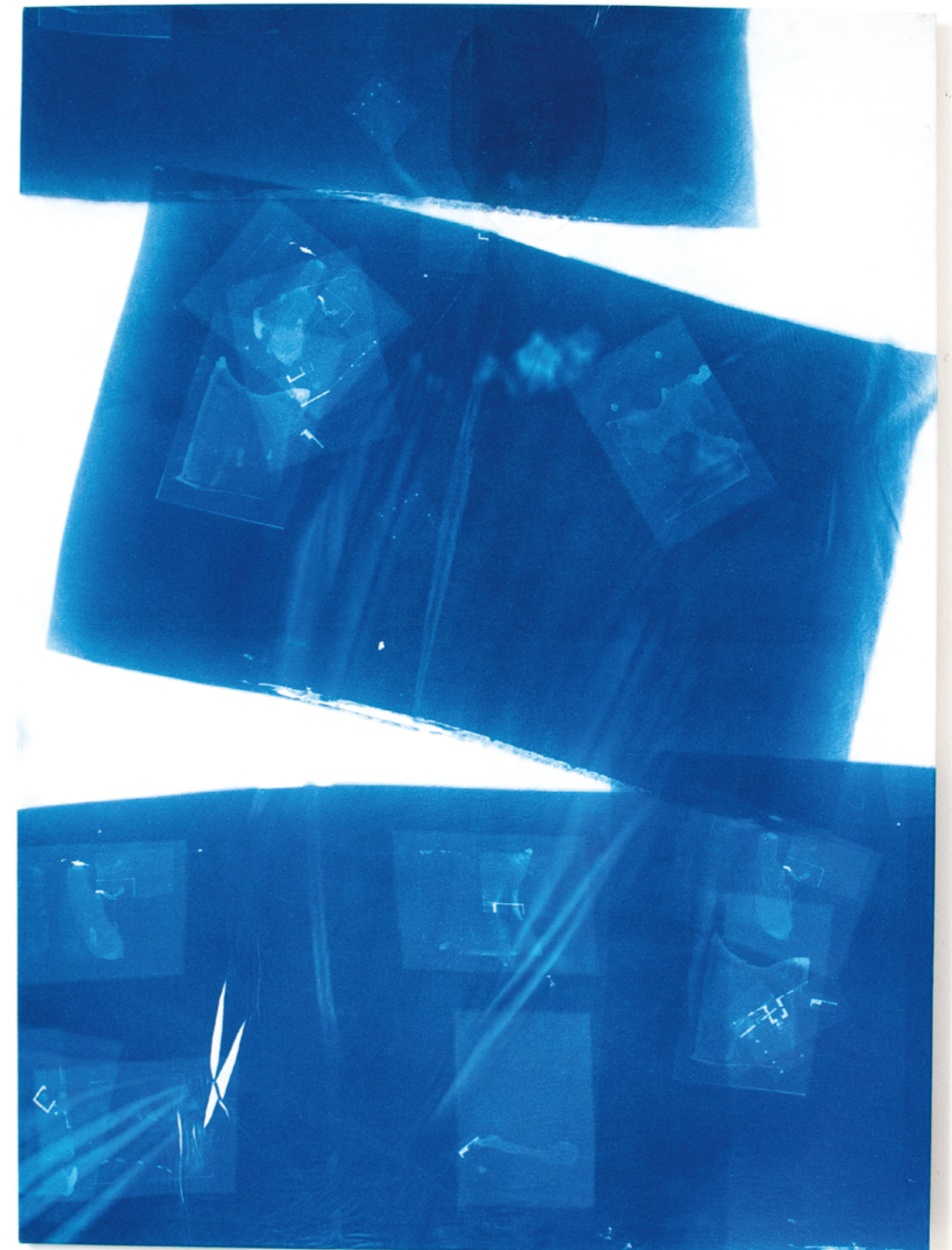


Abb. 6

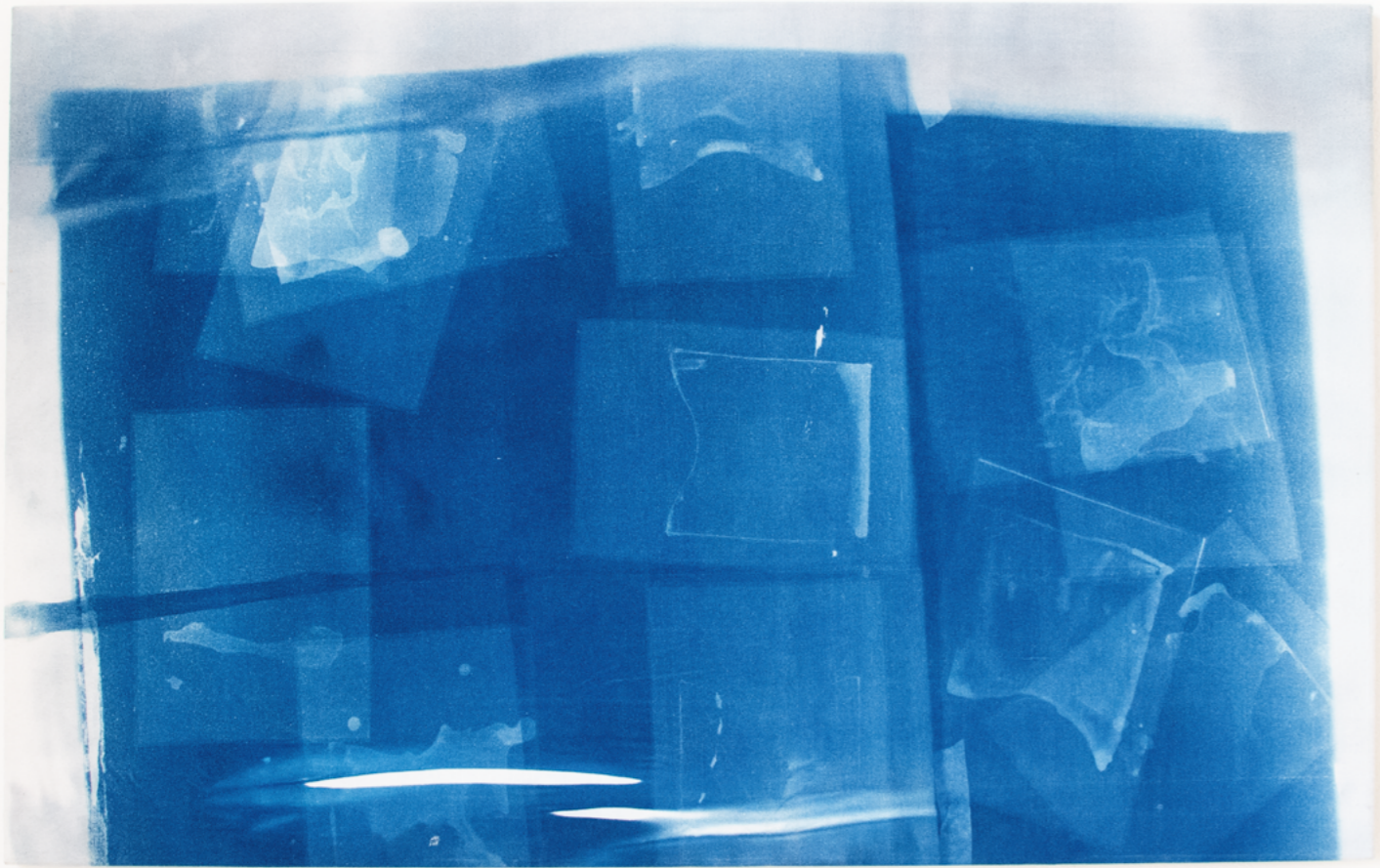


Abb. 7

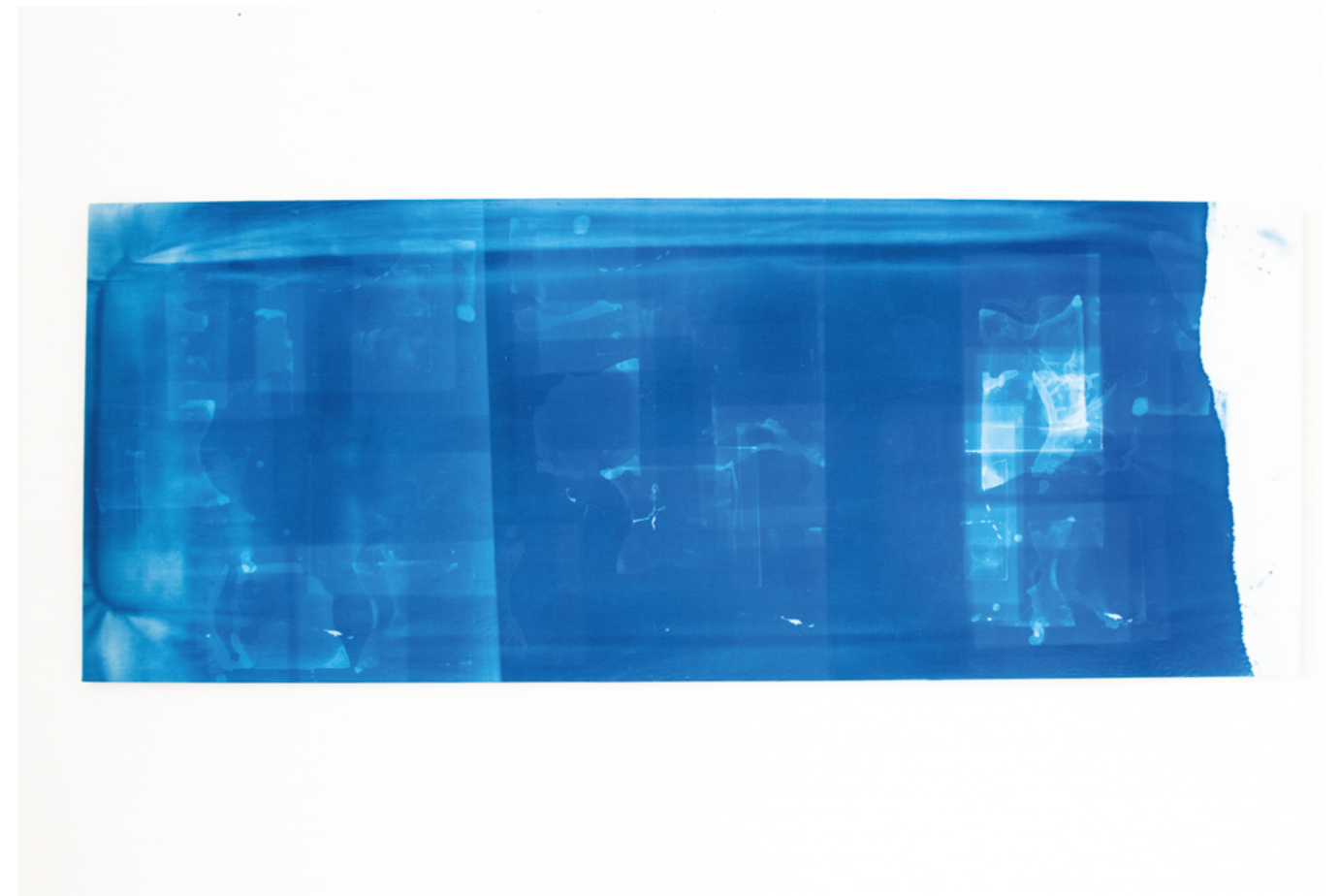


Abb. 8

—
»Cyanotypie II-IV«,
2016

ÜBERSETZUNGSPROZESSE: KÜNSTLERISCHE PRAXIS | KUNSTPÄDAGOGIK

IN RESONANZ MIT KAI GIESELER

FRAGE
(Katja)

**WELCHE ASPEKTE DEINER
KÜNSTLERISCHEN ARBEIT
ERSCHEINEN DIR RELEVANT FÜR DAS KUNST-
PÄDAGOGISCHE HANDELN, BEISPIELSWEISE
IM KUNSTUNTERRICHT?**

ANTWORT
(Kai)

»Dieser Ulli ist mir unbekannt. Auch Kai Gieseler, die Künstlerin: Sie kannte ihn nicht. Er lebt nicht mehr. Vielleicht kennen einige von Ihnen Uli, den Kai Gieseler und ich nicht kannten. Dafür kennen Sie vielleicht Kai Gieseler und auch mich nicht, die wir Uli nicht kennen. Wir haben es also mit einer Reihe von Unbekannten zu tun.«

(Katja Hoffmann, Rede zur Ausstellung von Kai Gieseler)

un|be|kannt. Wortart: Adjektiv; **Adj|ek|tiv:** Wortart: Substantiv.

Ein Adjektiv ist ein Adjektiv. Ein unbekanntes Adjektiv ist *niemandem bekannt*, aber zum Beifügen geeignet. Die *unbekannte Frau* ist *nach unbekannt verzogen* und hat eine *Anzeige gegen unbekannt* erstattet. Der *große Unbekannte* nach [Regel 72] und [Regel 151] der Rechtschreibung ist eine Gleichung mit mehreren Unbekannten (Mathematik) am Grab des *unbekannten Soldaten*. Unbekanntes ist *andersartig*, *anders[geartet]*, *exotisch*, *fremd[artig]*, *neu*, *nicht alltäglich*, *nicht bekannt*, *nicht gängig*, *nicht gebräuchlich*, *nicht herkömmlich*, *nicht vertraut*, *unerforscht*, *ungeläufig*, *ungewohnt*, *unüblich*, *namenlos*, *nicht namentlich genannt*, *ungenannt*; bildungssprachlich: *anonym[isch]*, *inkognito*. Wussten Sie schon? Dieses Wort [unbekannt] gehört zum Wortschatz des Zertifikats Deutsch mit Steigerungsformen. *Typische Verbindungen* sind: *fremd*, *brach*, *schön*, *bekannt*, *groß*, *Wesen*, *Grund*, *Ort*, *Ursache*, *Täter*, *ermitteln*, *scheinen*, *werden*, *sein* und *bleiben*. Wie entstehen *typische Verbindungen*? Sie entstehen forschend, fragend, mutig, persönlich, ausdauernd, lebensnah, wertschätzend, glücklich, reflektierend, scheiternd, ungewiss und unbekannt. *Bedeutungen*, *Beispiele* und *Wendungen* werden durch reflektierte *Aussprache*, die versucht, einen Teil dieses im kreativen Prozess oder im Kunstobjekt enthaltenen Wissens zu artikulieren, zu *bestimmten* und *unbestimmten* Artikeln (Zitate kursiv aus: *Duden online*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/unbekannt> [abgerufen am 24.10.2023]).

FRAGE
(Katja)

**WELCHE ASPEKTE DEINER KÜNSTLER-
ISCHEN ERFAHRUNG KANNST DU AN
KUNSTPÄDAGOGISCHE FRAGESTELLUNGEN
ANKNÜPFEN?**

ANTWORT
(Kai)

Dabei entsteht etwas Neues, was so vorher nicht erwartet, geahnt, geplant und im Duden zu finden ist.

»Eine Frage wird aufgeworfen, ein Problem vor Augen geführt, zu dessen Lösung man sich auf die Suche machen muss. Aber die Suche kommt zu keiner eindeutigen Antwort.«

(Katja Hoffmann, Rede zur Ausstellung von Kai Gieseler)

Über|set|zung, die: Wortart: Substantiv, feminin; **Sub|stan|tiv, das:** Wortart: Substantiv.

Ein Substantiv ist ein Substantiv. Es ist ein *Dingwort*, *das für sich allein (be)steht* und die *eigentliche Substanz* ist. Es *geht an die Substanz* und um das Ding an sich. Ein *Lebewesen*, ein *Begriff*, ein *Sachverhalt* o. Ä. bekommt eine *Bedeutung* als *Nomen*, *Haupt-*, *Ding-*, *Nennwort*. Die substantielle Übersetzung (einer Substanz), ob als *Text* oder *Version* wird durch den *Gebrauch* einer *Technik* zu einer *Eselsbrücke*. Solche Hilfen beim Übersetzen sind im Leben und der Kunst an wichtigen Übergängen zwischen einzelnen Phasen, Krisen und Veränderungen zu *deklinieren* und zu erinnern. Allein kurze Hinweise in den Lehrveranstaltungen der künstlerischen Praxis sensibilisieren dafür, die eigene praktische Arbeit in Bezug auf eine mögliche Anwendung in der Schule mitzudenken und durch kurze Notizen festzuhalten. Diese Sensibilisierung der Wahrnehmung stünde dann sowohl im Dienst der künstlerischen als auch der kunstpädagogischen Praxis. Künstlerische Prozesse können Ausgangspunkt für kunstpädagogische Forschungen sein: Im künstlerischen Prozess wird künstlerisches Wissen sichtbar und fassbar. Das hat auch Relevanz für kunstpädagogisches Handeln. Mit der jeweiligen Akzeptanz und in gleichberechtigter Anerkennung – Kunstpraxis gegenüber Kunstpädagogik, und umgekehrt – können dialogische Übersetzungsprozesse entstehen. *Im Alphabet davor* und *im Alphabet danach* ergeben *sich Stufen* der wechselseitigen *Übertragung*. Dabei ist zu beobachten, welche Sichtweisen und Aktivierungspotentiale die eigene Kunst selbst hervorbringt, und welche geeignet sind, neue Blicke und Handlungsweisen für pädagogische Prozesse in Schule und Hochschule zu eröffnen (Zitate kursiv aus: *Duden online*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Substanz>; <https://www.duden.de/synonyme/uebersetzung> [abgerufen am 24.10.2023]).



Explorativ mit Stöcken und Metalltoren Geräusche erzeugen und Krach machen
(Videostill aus »Transkription der Dinge oder was Sache ist, was man dazu sagt und was man meint«, 2016)



»Die Sensibilisierung der Wahrnehmung stünde dann sowohl im Dienst der künstlerischen als auch kunstpädagogischen Praxis. Künstlerische Prozesse können Ausgangspunkt für kunstpädagogische Forschungen sein: Im künstlerischen Prozess wird künstlerisches Wissen sichtbar und fassbar.«
(Kai Gieseler in: »Übersetzungsprozesse: Künstlerische Praxis | Kunstpädagogik, S.123)

Bildnachweise

Alle Ausstellungsansichten:

© Museum für Gegenwartskunst Siegen/Sammlung Lambrecht-Schadeberg

Werke innerhalb der Ausstellungsansichten im Museums für Gegenwartskunst Siegen:

Abb. 4: Bridget Riley, November, 1990, Öl auf Leinwand, 165 x 227,3 cm

© Bridget Riley/Gallery Carsten Schubert, London

Abb. 5: Hans Hartung, T1982-H44, 1982, Acryl auf Leinwand, 180 x 111 cm

© VG Bild-Kunst, Bonn 2021

Abb. 7: Fritz Winter, Rot-Grau (Innen), 1931, Öl und Sand auf Leinwand, 92 x 90 cm

© VG Bild-Kunst, Bonn 2021

Abb. 14: Siegmund Polke: linke Wand: Der Teufel von Berlin, 1997, Fotokopie-Unikate,

je 42 x 29,5 cm; Stirnseite des Raumes: Ohne Titel, 2007,

Mischtechnik auf Stoff, 180 x 150 cm

Abb. 17: Siegmund Polke: Ein Konflikt liegt bereits lange zurück, 2006/2007,

Mischtechnik auf Stoff, 80 x 100 cm

Abb. 18: Siegmund Polke: siehe Abb. 14: Der Teufel von Berlin, 1997

Abb. 14, 17, 18: © The Estate of Siegmund Polke Cologne/VG Bild-Kunst, Bonn 2021

Alle abgebildeten Werke auch in:

Sammlungskatalog: Sammlung Lambrecht Schadeberg. Rubenspreisträger der Stadt Siegen. Eine europäische Perspektive der Malerei. hrsg. v. Joseph Imorde, Eva Schmidt, Christian Spies. München: Hirmer, 2015.

Alle Inhalte dieses Buches, insbesondere Texte und Fotografien, sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich der Vervielfältigung, Veröffentlichung, Bearbeitung und Übersetzung bleiben den Urheber*innen vorbehalten (Angabe: unter »Bildnachweise« und bei den Autor*innen der jeweiligen Kapitel).

Dank

Ich danke »meinen« Studierenden, die zugestimmt haben, Bilder mit ihnen und von ihnen zu publizieren und damit zu teilen:

Aus dem Seminar »Photobook in Art Education – Bilder finden | kuratieren | (ver)binden« (2016): Jessica Backhaus, Sarah Burger, Sandra Golla, Lars Juffa, Miriam Markoni, Sophie Urban.

Aus dem Seminar »Teile und Ganzes, Raster und Fragmente – performative Kunstvermittlung im Museum für Gegenwartskunst Siegen« (2016): Carina Dieckmann, Vanessa Hoffmann, Johanna Kewitz, Moritz Klinger, Rebecca Lucania, Mandy Lucht, Magdalena Luda, Irene Pitter, Gabriele Polster, Sebastian Schweitzer, Anna Siegemund, Neslihan Yavuz, Jens Malte Zoubek.

Aus dem Seminar »Der Betrachter/die Betrachterin ist im Bild? – Kunstvermittlung im Museum für Gegenwartskunst« (2015/16): Jennifer Cierlitz, Sabrina Barbara Diehl, Cansu Karakus, Yvonne Klein, Verena Klinker, Clemens Mustermaster, Malte Roes, Laura Roggen.

Ich danke Kai Gieseler für ihr Vertrauen und das Teilen ihrer Gedanken zu ihrer künstlerischen Arbeit sowie für das Zur-Verfügung-Stellen der Abbildungen inklusive ihres Skizzenheftes.

Ich danke Karin Puck, die die Vorhaben meiner Kunstvermittlungsseminare im Museum für Gegenwartskunst Siegen immer mit großem Wohlwollen und großer Wertschätzung unterstützt hat und Eva Schmidt für »das Öffnen der Museumstüren«.

Der Universität Siegen danke ich für die finanzielle Unterstützung dieses Publikationsprojektes im Rahmen der Mittelvergabe zur Qualitätssicherung der Lehre.

Ich danke Anja Neuefeind für ihre große Geduld, für ihren hellsichtigen Blick auf Bilder und deren Verknüpfungen, das grafische Konzept und dafür, dass wir das Buch nun doch noch gemeinsam zu Ende gebracht haben.

Stefanie Marr danke ich, weil sie mir Vieles ermöglicht hat. Das Ermöglichen öffnet Räume, bedingt Anfänge und Entwicklungen.

Die vorliegende Publikation eröffnet Einblicke in Prozesse der kunstpädagogischen Lehre und in künstlerisch-forschende Resonanzräume von Studierenden der Kunstpädagogik. Die hier abgebildeten Spuren zeigen Ausgangspunkte und Anfänge von den Möglichkeiten des Sichtbarmachens von Lehre, von Suchbewegungen und ihren Erkenntnisprozessen im Medium des Visuellen. Anhand von drei Einblicken in unterschiedliche Seminarsettings der Kunstpädagogik sowie in die eigenständige künstlerische Praxis von Studierenden erschließen sich explorative und reflexive Zugänge in Prozesse und Methoden der kunstpädagogischen Lehre und Kunstvermittlung. »Gesten des Sichtbarmachens« bezeichnet vor diesem Hintergrund den reflexiven Umgang mit visualisiertem, ästhetischem Ausdruckshandeln und zugleich auch eine forschungsmethodische Annäherung an die Untersuchung von ästhetischen Bildungsprozessen, die nicht allein im Medium der Sprache zu verorten sind. Ästhetische Bildung wird in diesem Sinne als ein erfahrungsbasierter Prozess aufgefasst. In künstlerischen Ausdrucksformen zeigen sich mögliche Weisen des ästhetischen Antwortens auf eine Erfahrung. Damit verbunden sind auch Fragen der Qualität von künstlerischer bzw. ästhetischer Bildung, die nicht standardisiert beantwortet, aber dennoch qualitativ reflektiert werden können. Das Zeigen, das Nicht-Zeigen, Brüche und Lücken der Repräsentation spielen dabei eine bedeutende Rolle.

Katja Hoffmann
Gesten des Sichtbarmachens –
explorativ, reflexiv, in Suchbewegungen

ISBN 978-3-96182-158-7

Onlineversion: doi.org/10.25819/ubsi/10432