

INTERMEDIA: KÜNSTLERISCHE EXPERIMENTE UND VERMITTLUNGSPROZESSE

**DER FAKULTÄT KUNST- UND SPORTWISSENSCHAFTEN DER
TECHNISCHEN UNIVERSITÄT DORTMUND
ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES
DR. PHIL.**

VORGELEGTE DISSERTATION

VON

RUDOLF C. PREUSS

AUS

ELLWANGEN / JAGST

GUTACHTER:

**PROF. DR. KLAUS-PETER BUSSE
PROF. DR. JOHANNES KIRSCHENMANN**

Inhaltsverzeichnis

Vorab	4
1. Begriffe von Intermedia	10
1.1 Intermediabegriff bei Dick Higgins.....	10
1.2 Weiterentwicklung des Intermediabegriffs in Iowa.....	13
Grundsätzlich: Grenzerfahrung und ästhetische Erfahrung	16
Liminalzustände und Ritus	21
1.3 Die europäische Intermedialitätsforschung.....	24
2 Intermedia und Avantgardismus im 20. Jahrhundert	30
2.1 Künstler und Protestbewegungen	30
2.2 Der romantische Individualismus des 20. Jahrhunderts.....	37
2.3 Der Verlust der Monopolstellung der künstlerischen Avantgarde	41
2.4 Neue Medien und Intermedia in den 1960iger Jahren.....	43
3 Der konkrete historische Kontext von Intermedia.....	44
3.1 Frankreich: Lettrismus.....	50
3.2 Pop-Art in England	54
3.3 USA: Black Mountain College und John Cage	58
3.4 Zusammenfassung: Grundlegungen um 1950	61
3.5 Die Situationisten	62
3.5.1 Analysen und Methoden der Situationisten	65
3.6 Anmerkungen zu: Situation, Happening, Performance und Aktion.....	73
3.7 Intermedia – Produkt eines rhizomatischen Prozesses	86
4 Intermedia und Digitalität.....	92
4.1 Prozessualität / Digitale Inszenierung.....	95
5 Das pädagogische Konzept des Intermedia-Departments in Iowa.....	98
5.1 Synergetische intermediale Produktionsprozesse.....	99
5.2 Einstieg in Intermedia	100
5.3 Hans Breders Workshopkonzept	102
5.4 Der Intermedia-Workshop.....	104
6 Stellenwert des Programms „Visiting Artists“	107

6.1	Exkurs: Hayley Barker.....	107
6.2	Die Kunstszene in den USA und das „Visiting Artists“-Programm in Iowa	110
6.3.	Das Hans-Breder-Archiv in Dortmund	123
6.3.2	Struktur und Erkenntnispotenzial	125
	Video in Iowa	130
6.4	Lernen und Lehren als Aufführungskünste	131
7	Intermedia, schulische Arbeitskonzepte und Kontexte der Kunstpädagogik	134
7.1	Intermedia und künstlerische Bildung	136
7.2	Intermedia – Differenzerfahrung im situativen Prozess	140
7.3	System Schule / System Kunst	143
7.4	Intermedia in der Schule? Westfalenstory – ein intermediales Forschungsprojekt.	149
7.4.1	Themenorientierte Querschnittsaufgaben	150
7.4.2	Orte und Organisationssettings	152
7.4.3	Die Studie	154
7.4.4	Hypothesen	155
7.4.5	Die Untersuchungsmethodik	157
7.4.6	Untersuchungsergebnisse.....	162
8	Schlussfolgerungen: Intermedia im System Schule.....	198
	Projektunterricht hat keine Monopolstellung im Kunstunterricht	199
	Warming-up	202
	Liminalität in der Schule.....	204
	Intermediale ästhetische Erfahrung im Driftraum.....	205
	Zusammenfassung: Intermedia in der kulturellen Bildung	209
	Literaturverzeichnis	214

Vorab

Die Faszination am intermedialen Arbeiten ist ungebrochen. Heute firmieren intermediale Strategien unter Cultural Hacking¹ oder Flashmobs.² Cultural Hacking ist eine Methode zur Umcodierung bestehender kultureller Skripte, abgeleitet aus dem Computer-Hack. Die Methode steht allen offen: dem Künstler, der eine öffentliche Intervention plant, dem Anarchisten, genauso aber dem Manager, der z. B. über YouTube eine neue Werbestrategie entwickeln will. Cultural Hacking bedeutet das Eindringen in bestehende Systeme, die Zweckentfremdung von deren Regeln und von Alltagsgegenständen für die eigenen Absichten. Damit existiert ein Zusammenhang mit Strategien der Situationisten in den 1960er Jahren. Intermedia war und ist aber mehr.



Hack: Broken Image³

Hack: Seifenspender⁴

Auch intermediale Künstler arbeiten mit dem Mittel der Zweckentfremdung innerhalb von Systemen, aber sie erfinden auch völlig neue Systeme, und vor allem ist Intermedia nicht vordergründig. Das Einbringen der eigenen Person als Bezugspunkt für künstlerisches Handeln konstituiert Intermedia viel mehr, als die momentane Diskussion darüber bei YouTube vermuten lässt. Intermedia hat im Verlauf der letzten fünfzig Jahre sehr viele Fragen aufgeworfen und tut dies auch weiterhin. Die kunstwissenschaftliche Forschung hat erst in den

¹ Liebl, Franz / Düllo, Thomas: Cultural Hacking: Die Kunst des strategischen Handelns, Wien 2005.

Eine bekannte Künstlerformation ist „Com&Com“.

² Flashmob basiert auf Internet Communities, die sich an einem geografischen Ort treffen und dort eine gemeinsame Handlung (z. B. öffentliche Kissenschlacht) vollziehen. Vgl.: <http://www.flashmob.com/eingang.htm> [20.3.2010].

³ Bildnachweis: <http://culturalhacking.wordpress.com/tag/streetart/> [25.10.2010]

⁴ Bildnachweis: <http://culturalhacking.wordpress.com/2010/04/> [25.10.2010]

letzten zehn Jahren begonnen, sich umfassend mit dem Phänomen Intermedia zu beschäftigen, wobei die verschiedenen Stränge der Intermediaforschung in der Vergangenheit parallel gearbeitet haben, ohne sich in größeren Zusammenhängen aufeinander zu beziehen. Die Folge sind ganz unterschiedliche Fragestellungen und Positionen in der europäischen und US-amerikanischen Intermediadebatte.

Das dieser Dissertation zugrunde liegende Forschungsvorhaben ist ganz wesentlich geprägt durch die persönlichen Erfahrungen des Autors am Intermedia-Department an der University of Iowa.⁵ Die Erfahrungen mit der intermedialen Arbeitsweise dort kontrastierten stark zu den Ansichten, die in der europäischen Literatur zum Thema Intermedialität vertreten werden. Diese Differenzerfahrung bildet die Motivation, zur Klärung des Begriffs Intermedia beizutragen. Das vom Autor in Iowa erlebte Intermedia war ein permanenter „Work in Process“, mit der Intensität und allen menschlichen Höhen und Tiefen, die in einer hochkreativen Situation vorhanden sind. Die Situation war faszinierend unter den Blickwinkeln der Produktivität und der sozialen Synergien. Im starken Kontrast dazu standen die Erfahrungen des Autors als Kunstlehrer,⁶ der permanent durch das System Schule in Bahnen gedrängt und „ausgebremst“ wurde. Es stellte sich deshalb die Frage, ob und inwieweit intermediale Arbeitsprozesse eines universitären Akademieprogramms für das System Schule nutzbar gemacht werden können. Ausgangspunkt waren die Arbeitsprozesse in Iowa: konkrete Intermediaprojekte von Studierenden und die im Prozess deutlich werdenden didaktischen Synergien. Die Möglichkeit, die diffusen Strukturen zu fassen und systematisch darzustellen, ergab sich nur aufgrund der persönlichen Teilhabe an den Programmen und Gesprächen mit den Studierenden und dem damaligen Leiter Professor Dr. h.c. Hans Breder. Puzzleartig mussten die verschiedenen Aspekte zusammengetragen werden, weil es zum didaktischen Konzept des Intermedia-Departments bisher keine Analysen gibt.

Die Untersuchung hat also eine kunstdidaktische Zielsetzung, mit der erstmalig versucht wird, Bedingungen zu finden und Forderungen zu formulieren, mithilfe derer das Potenzial von Intermedia für schulische Lernprozesse nutzbar gemacht werden kann. Es wird hier keine „Geschichte von Intermedia“ oder „Geschichte des Intermedia-Departments an der Universität von Iowa“ mit dem Anspruch auf Vollständigkeit verfasst. Auch wenn zwangsläufig historische Kontexte von Intermedia betrachtet werden, bleibt der Blick ein selektiver, der Zusammenhänge, Begriffe und Legitimationen für Handlungen sucht, die in Iowa mit dem

⁵ Die Universität von Iowa hat 1968 das Intermediaprogramm installiert. Es ist das erste und war lange Zeit das einzige seiner Art in den USA.

⁶ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit die männliche Form für allgemeine Personenbezeichnungen verwendet.

Label „Intermedia“ versehen wurden. Frageführend für das Forschungsvorhaben ist der Prozess der Transformation des intermedialen Experimentes in ein Unterrichtsverfahren. Hier wird also der Versuch unternommen, eine didaktische Konzeption für den Kunstunterricht aus dem intermedialen Experiment zu extrahieren. Angesichts der fast unüberschaubaren Fülle intermedialer Projekte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erscheint dieser Anspruch kaum realisierbar. Die Arbeiten und Konzepte der Intermediakünstler sind sehr vielfältig und unterschiedlich. Ein Ansatz, der künstlerische Verfahren in eine mimetische Nachproduktion von Schülern transferieren möchte, wird Intermedia nicht gerecht, ist auch grundsätzlich fragwürdig und hier nicht gemeint. Im Verlauf der Untersuchung wird nachgewiesen, dass Intermedia aus einem rhizomatischen Prozess in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Dieselbe rhizomatische Konstitution wird definiert für den Transformationsprozess zum Unterrichtsverfahren, welcher sich immer neu in dem Moment konstituiert, in dem im Unterricht eine experimentelle Situation hergestellt wird. Es geht also nicht um einen deduktiven Prozess, der sich aus einem Kunstwerk oder aus dem Arbeitsverfahren eines Künstlers ableiten lässt. Es müssen vielmehr die Elemente bestimmt werden, die notwendigerweise in einer experimentellen künstlerischen Situation vorhanden sein müssen, damit intermediale Prozesse in Gang gesetzt werden können. Das Forschungsvorhaben ist deshalb recht umfangreich, weil es sowohl die in Intermedia immanenten Produktionselemente, die historischen Kontexte, die Situation in Iowa, den aktuellen Forschungsstand und die Besonderheiten der Bedingungen an den Schulen zusammenführen muss, damit die Grundlagen für eine intermediale Situation in der Schule exakt definiert werden können.

Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit drei große Forschungsblöcke behandelt.

Da ist zunächst die Klärung des Begriffs Intermedia mit allen historischen und medialen Situationen und Bezügen. Häufig wird in der Forschung Intermedia noch in der erstmals definierten Form, als Arbeit zwischen den Medien, verstanden und die europäische Intermedialitätsforschung hat im Verlauf der letzten Jahre sehr differenzierte Strukturen unter dieser Fragestellung analysiert. Kaum zur Kenntnis genommen wurde aber, dass der Intermediabegriff im Zusammenhang mit der Arbeit des Intermedia-Departments in Iowa seit den 1960er Jahren wesentlich geändert wurde. Die Kontinuitäten und Brüche in der Begriffsbestimmung festzustellen und Schlussfolgerungen für ein Konzept von Intermedia in der Schule zu formulieren, ist eine der Absichten dieser Arbeit. Insbesondere ist zu überprüfen, inwieweit die von Hans Breder entwickelte Methode der Inszenierung von Grenzerfahrungen für die Schule produktiv zu nutzen ist.

Das Intermedia-Department in Iowa war keine akademische Insel, sondern Bestandteil des globalen Netzwerks intermedialer Künstler und kann auch nur als solcher verstanden und begriffen werden. Manifest wurde dies in dem über dreißig Jahre durchgeführten Programm „Visiting Artist“, welches Iowa mit der internationalen Kunstszene verband und dem Intermedia-Department selbst innerhalb dieser Szene eine wichtige Funktion als Experimentierplatz für Künstler zugewiesen hat. Zwangsläufig führt dieser Ansatz zu einer konkreten Auseinandersetzung mit historischen Kontexten, mit Begriffen von Intermedia und vielen losen Enden, die in der Intermediaforschung bisher noch nicht zusammengefasst worden sind. Im Verlauf der Untersuchung wurde deutlich, dass die Forschung die wichtige Rolle des Intermedia-Departments für die internationale Kunstszene bisher unterbewertet hat. Zentrale Handlungsfelder in Iowa wie „Art and Life“ oder „Enacting the liminal“ und der Anspruch, avantgardistisch an der „cutting edge“ der Kunstszene zu arbeiten, sind konkrete Ausprägungen, aber auch Weiterentwicklungen von Strukturen und Konzepten, die in Europa und in den USA tragend für die intermediale Kunstszene waren. Der historische Kontext der Entstehung des Intermedia-Departments in den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts liefert Antworten auf die Frage nach den in Intermedia enthaltenen Erkenntnispotenzialen. Geboren aus dem Willen zum Protest, aus der Überzeugung, „Kunst und Leben“ zu einer Einheit bringen zu wollen, und mit dem Wissen über die eigene avantgardistische Rolle in einem von vielen Künstlern als problematisch empfundenen Gesellschaftssystem entwickelt sich Intermedia als künstlerisches Verfahren, welches von Anfang an in gewissen Korrelationen zu sozialen Utopien steht. Zu klären war demnach das Verhältnis von Intermediakünstlern zu den Protestbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg. Methodisch wäre ein Zugriff auf die Fragestellung nicht durch die Analyse des Werkes von einzelnen Künstlern möglich gewesen. Derartiges hätte die zunehmende Vernetzung, die auch im Zusammenhang mit der Entstehung von globalen Übertragungs- und Kommunikationsmöglichkeiten steht, außer Acht gelassen. Es ist vielmehr von der These auszugehen, dass in den jugendlichen Protestkreisen der 1950er und 1960er Jahre der Eklektizismus bei der Herausbildung von Ideen dominierte.⁷ Auf der Suche nach Konzepten, die sich ganz explizit mit Fragestellungen beschäftigen, die in Iowa gestellt wurden, und fanden sich viele Antworten, auch ganz unverhoffte. Ganz zentral sind in diesem Zusammenhang die Frage nach der Zuwendung der Künstler zur Inszenierung des

⁷ Vgl.: Welniak, Christian: Politikbewusstsein in Jugendkulturen, Marburg 2002, unter: http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/welniak/Politikbewusstsein_in_Jugendkulturen.pdf [10.5.2010].

Richard, Birgit: Logomanie und Markenhopping. Strategien der Verkürzung und Konservierung des Flüchtigen, unter: <http://www.birgitrichard.de/texte/haltb.htm> [10.5.2010].

Alltäglichen sowie die Frage nach dem Inhalt und der Ausprägung der Versuche, „Kunst und Leben“ in Übereinstimmung zu bringen. Der in dieser Arbeit analysierte rhizomatische Prozess befreit Intermedia von einem esoterischen Gewand und definiert eine konkrete Verortung innerhalb der internationalen avantgardistischen Künstlerszene vor fünfzig Jahren. An vielen Stellen werden auch unter der Lupe „Intermedia“ bisher nicht so beachtete Zusammenhänge und Positionen der internationalen avantgardistischen Künstlerszene und der Forschung neu bewertet. So müssen z.B. die in der Literatur öfter vertretenen Verweise etwa zum Wagner'schen Gesamtkunstwerk kritisch betrachtet werden, ebenso wie der Versuch, überhaupt eine diachron-historische Reihung aufstellen zu wollen. Intermediakünstler waren und sind Experimenteure und hatten deshalb immer ein besonderes Verhältnis zu Medien. An dieser Frage scheiden sich die Geister. Einige Kunstwissenschaftler sehen in der Digitalität die ultimative Intermedialität, weil durch die Digitalisierung eine Verschmelzung der unterschiedlichen Medien erfolgt. In dieser Arbeit wird nachweisen, dass sich die Frage so überhaupt nicht stellt, wohl aber, dass die Digitalisierung Kommunikationsstrukturen grundlegend verändert und neue Formen der Partizipation entstanden sind.

Im zweiten Forschungsblock wird die Situation in Iowa analysiert. Die pädagogischen Konzepte des Intermedia-Departments werden vorgestellt und die Rolle externer Künstler innerhalb des Akademieprogramms in Iowa wird analysiert. Dieser Block hat eine besondere Bedeutung, weil hier wichtige didaktische Prinzipien vorhanden sind, deren Übernahme in schulische Situationen überprüft werden muss. Zudem werden hier die konkreten Ausprägungen der Aussagen des ersten Forschungsblocks in einer konkreten Experimentiersituation verifiziert.

Der dritte Forschungsblock beschäftigt sich mit den Bedingungen der Transformation des intermedialen Experiments in eine schulische Unterrichtssituation.

Zur Klärung dieser zentralen Frage führte der Autor 2006 eine empirische Untersuchung über die Bedingungen intermedialen Arbeitens und der Kooperation zwischen Lehrern und Künstlern durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bilden die Basis für die exakte Bestimmung der Transformationsmöglichkeiten von Intermedia als künstlerischem Experiment zu einem Verfahren im Kunstunterricht. Da sich Schule häufig widerständig gegen experimentelles Arbeiten verhält, ist es Ziel, einen durchgängigen Prozess der Transformation zu analysieren, der Ergebnisse liefert, die innovative Konzepte für den Unterricht fundieren.

Die Ergebnisse der Untersuchung müssen in grundsätzliche Überlegungen zum System Schule eingebettet werden. Schule deckt nur einen kleinen Teil des Bildungsprozesses ab. Trotzdem ist das System Schule ein zentraler Punkt dieser Arbeit, weil die Schule von allen Kindern und Jugendlichen besucht wird und zunehmend in der Bildungspolitik die Tendenz zur Verlagerung von kultureller Bildung aus dem offenen Bereich in die Schule zu beobachten ist. Das ist zu

bedauern, weil damit alternative ästhetische Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche tendenziell wegfallen. Das Lernen auf der Straße, in der Peergroup, im Jugendzentrum, in der Disco oder in der Schule ist für Jugendliche eine synergetische und synästhetische Erfahrung, in die sich die Institution Schule noch viel mehr einbinden sollte, wenn sie nicht – mit weitreichenden Folgen für unsere gesamte Gesellschaft – den Kontakt zu den permanent neu entstehenden ästhetischen Erfahrungsräumen Jugendlicher verlieren will. Für intermediales Arbeiten an der Schule ist aber dieser Kontakt zu ästhetischen Erfahrungsräumen der Jugendlichen ein wichtiger Faktor. Auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse stellt der Autor deswegen zentral die Forderung nach der Installierung von Drift-Räumen in Schulen, aber auch in außerschulischen Bildungseinrichtungen auf. Driften, ein nicht ganz zielvolles Sich-treiben-Lassen mit offenem Bewusstsein und Experimentierfreude, ist ein hochproduktiver nonlinearer Zustand, der Differenzerfahrungen induziert. Drift-Räume sind existierende Kunsträume, in denen experimentiert werden kann. Ebenso gemeint sind aber Heterotopien und Unterrichtssettings, die offene Prozesse vorsehen, die an unterschiedlichen Orten stattfinden und von Menschen mit unterschiedlichen Professionen organisiert werden.

Intermedia in der beschriebenen Form kann keine Monopolstellung als Unterrichtskonzept an der Schule haben. Damit die Qualitäten des offenen Arbeitens wirklich zur Geltung kommen können, bedarf es auch noch anderer Lernebenen, die z. B. ganz profan Gelerntes wiederholen, vertiefen, sichern und festigen. Auch die Prozesse des Zeichnens, des Malens und des Plastizierens haben ihren ganz eigenen Stellenwert im Kunstunterricht und dürfen ihr originäres Lernpotenzial nicht verlieren, indem sie unter „ferner liefern“ in ein Intermediaprojekt integriert werden. Der Autor plädiert deshalb ausdrücklich für ein Gesamtcurriculum des Faches Kunst, in dem die vielfältigen, hochgradig innovativen Angebote der Kunstpädagogik in einen Gesamtzusammenhang eingebunden werden, sodass jeder Ansatz die ihm immanenten Qualitäten zum Nutzen der Schüler ausspielen kann.

1. Begriffe von Intermedia

In diesem grundlegenden Kapitel werden die Veränderungen des Intermediabegriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dargelegt. Wichtige Begriffe wie „Grenzerfahrungen“, deren Position und Funktion innerhalb ästhetischer Erfahrungsprozesse sowie die Rolle des Ritus in intermedialen Inszenierungen werden analysiert. Thematisiert werden auch die Unterschiede zwischen der europäischen und der US-amerikanischen Intermedialitätsforschung.

1.1 Intermediabegriff bei Dick Higgins

Dick Higgins⁸ hat als Erster nach dem Zweiten Weltkrieg den Begriff Intermedia verwendet. In der Literatur finden sich deshalb sehr viele Verweise auf seine Definition, die allerdings nicht statisch aufgefasst werden sollte. Eine statische Vorstellung von Intermedia widerspräche auch explizit dem Selbstverständnis der agierenden Künstler, die Kommunikation und Austausch als künstlerischen Prozess definierten und sich deshalb in einer permanenten dynamischen Entwicklung stehend verstanden. Dick Higgins unterrichtete auch in Iowa. Er und Hans Breder standen in Kontakt; und Hans Breder entwickelte seinen Intermediabegriff auf der Grundlage der Gedanken von Dick Higgins. Die Analyse des Intermediaprogramms in Iowa liefert deshalb die Möglichkeit, eine praktische Umsetzung von Intermedia zu studieren und für eine klare Theoriebildung zu verwenden.

Dick Higgins beginnt seinen Artikel „Intermedia“ wie folgt: „Much of the best work being produced today seems to fall between media. This is no accident.“⁹ Er beschreibt damit einen Zustand, den er mit dem Begriff Intermedia belegt. Dick Higgins geht in seiner Intermediatheorie von der Existenz verschiedener Medien und Künste aus. Das scheint auf den ersten Blick nichts Besonderes zu sein, wird aber wichtig in der Abgrenzung zu Hans Breders Auffassungen. Higgins sieht sein Verständnis von Intermedia der seit der Renaissance tradierten Trennung der Wissenschaften und Künste und den entsprechend zugeordneten Medien entwachsen. Er argumentiert gesellschaftlich: „We are approaching the dawn of a classless society, to which separation into rigid categories is absolutely irrelevant.“¹⁰

⁸ Ich beginne mit Dick Higgins, da in der Literatur genügend und ausführliche Analysen der historischen Bezüge zu Coleridge im 19. Jahrhundert und zu Konzepten des Gesamtkunstwerkes zu Beginn des 20. Jahrhunderts existieren. Der Zusammenhang wird hier nur benannt, detailliert wird er in Kapitel 3.6 besprochen.

⁹ Higgins, Dick: Intermedia, 1965, wiederabgedruckt in Leonardo, Vol 34 Nr. 1, 2001, S. 49–54.

¹⁰ Ebenda, S. 49.

An dieser Stelle wird erstmalig der Begriff „Intermedia“ im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Strukturen genannt und verweist auf den Kontakt von Higgins zur politischen Szene der 1960er Jahre.¹¹ Neben dem Bezug zu gesellschaftlichen Strukturen sieht er die unterschiedlichen Qualitäten der Medien und Künste, ohne die es auch kein „Inter“, kein „zwischen den Medien“ geben könne. Higgins versteht die dingliche Form der Medien als Bezugspunkt für seine Definition des „Dazwischen“. Zwischen den Medien gäbe es nun in der neuen Kunst eine konzeptionelle Vermischung (conceptual fusion). Intermedia ist nach Higgins keine Aneinanderreihung von unterschiedlichen Medien und Mediengattungen. Ein Musical zum Beispiel, bei dem Text, Musik und Tanz klar zu unterscheiden sind, sei deshalb kein intermediales Kunstwerk. Hier wäre eher der Begriff Gesamtkunstwerk¹² zutreffend.

„Intermedia differ from mixed media; an opera is a mixed medium, in as much as we know what is the music, what is the text, and what is the mise-en-scène. In an intermedium, on the other hand, there is a conceptual fusion.“¹³

Der Begriff der „conceptual fusion“ ist nicht leicht zu fassen. Higgins versteht darunter eine neue Qualität in künstlerischen Verfahren, die, um inszenierbar zu sein, eine innovative Verwendung oder Neuinterpretation bestimmter Medien nahelegen oder gar erzwingen. Diese Prozesse seien unbestimmt und per definitionem auf Dauer unabgeschlossen. Es könne deshalb eine qualitative und mediale Entwicklungsspirale entstehen, in der Elemente des Prozesses Grundlage für neue Prozessentwicklungen werden. Die Vermischung der unterschiedlichen Medien, ob Stimme, Malerei oder Text, geschehe nicht nach bestimmten Regeln. Entscheidend sei vielmehr, dass eine neue Qualität in der Wahrnehmung entsteht. Als Beispiel für ein intermediales Kunstwerk führt Higgins Philip Corner und John Cage an, die den intermedialen Raum zwischen Musik und Philosophie erforschten; oder den Fluxus-Künstler Joe Jones, der sich mit seinen „self-playing“ Musikinstrumenten¹⁴ zwischen Poesie und Skulptur in Intermedia bewege.

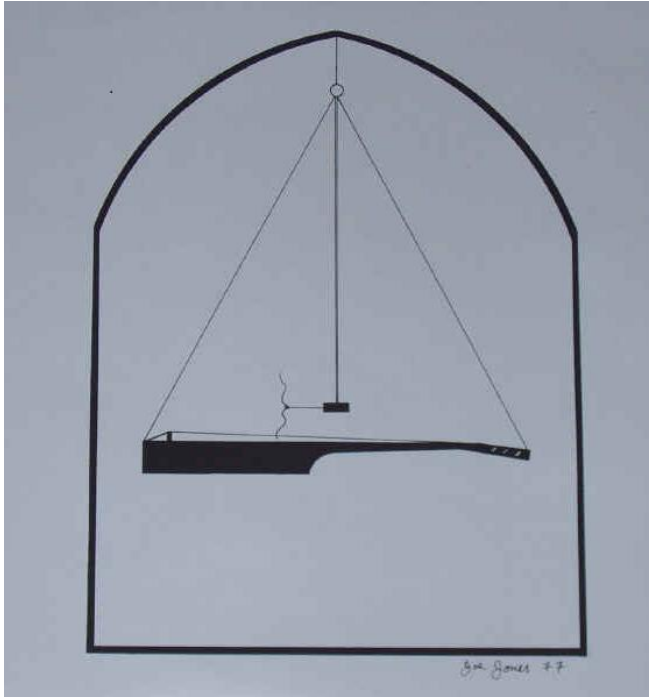
¹¹ Dies ist insofern wichtig, als das gesellschaftliche Moment von Intermedia an europäische Szenen aus den 1920er Jahren anknüpft und sich damit auch politisch ganz bewusst vom ästhetischen Mainstream der 1950er Jahre absetzt.

¹² Das Problem der Abgrenzung von „Gesamtkunstwerken“ und Intermedia-Inszenierungen wird in Kapitel 3.7 aufgegriffen.

¹³ Ebenda, S. 53.

¹⁴ Musikautomaten gibt es schon seit dem Mittelalter (Glockenspiele). Durch die Digitalisierung wurden die Entwicklung und der Einsatz automatischer Systeme stark forciert. Vgl.:

http://www.kofaktor.com/ghost_note_competition/history.html [1.1.2010]. Der Unterschied zu Joe



Das Bild zeigt das Cover der Schallplatte „In Performance“ von 1977.¹⁵ Abgebildet ist hier ein Entwurf einer selbstspielenden Gitarre als Installation von Joe Jones.

Dick Higgins' Ansatzpunkt sind Medien in polaren Strukturen, um das Intermedium zu definieren, dessen neue Qualität nicht in der Addition der verschiedenen Medien besteht. Bei Joe Jones beispielsweise werde durch die Abwesenheit eines Akteurs der mediale Charakter eines Musikinstrumentes so verändert, dass der Rezipient das selbstspielende Instrument als eigenständige Skulptur wahrnehmen könne. Er beschreibt damit einen Zustand, der in der modernen Intermedialitätsforschung unter den Begriff der „komplexen Konstellation von Medien“ gefasst wird.¹⁶ Gemeint ist damit die Mehrdimensionalität eines Mediums. Higgins konstatiert zwar die neue Qualität einer intermedialen Verwendung von Medien, seltsam unklar bleibt aber die Frage nach den Motiven und Motivationen für einen Übergang zu einem anderen Medium oder für ein neues Konzept. Er listet eine ganze Reihe von Medien und Künsten auf, die alle in Intermedia zum Tragen kommen, zum Beispiel Happenings, Musik, Fluxus, progressive Poesie, Performance Art, Conceptual Art sowie Mail Art, und er lässt

Jones besteht darin, dass dieser eine Installation mit selbstspielenden Instrumenten inszenierte und nicht nur ein automatisches Abspielen beabsichtigte.

¹⁵ „In Performance“ by Joe Jones, first and only issued pressing. An Artist's soundwork 12". Long Playing (LP) Record, issued in 1977 on the Harlekin Art Records imprint.

¹⁶ Vgl.: Kim, Kyung-Hee: Spiel zwischen Imagination und Realität im Film, unter: <http://kgg.german.or.kr/kr/kzg/kzgtxt/kzgtxt106/106-08.pdf> [12.9.2009].

weitere Möglichkeiten der Verwendung unterschiedlicher Medien und Künste in Intermedia natürlich offen.

Zentral bei Higgins ist die Vorstellung, dass Künstler Räume des Intermedialen erforschen. Er meint damit Bereiche zwischen den Medien und Künsten, also beispielsweise Räume¹⁷ zwischen Malerei und Musik oder zwischen Skulptur und Poesie. Der Rhythmus einer Textmelodie beispielsweise kann als Schnittmuster für ein Video verwendet werden und gibt diesem dann durch Harmonie oder auch Gegenläufigkeit eine neue Qualität. Ähnliches lässt sich bei den anderen Bereichen beschreiben. Nonlinearität in einer Performance gibt einem integrierten Video eine andere Struktur, kann z. B. den Gegensatz herausstellen oder interaktive Punkte einbauen. Die Bestimmung dieser Forschungsräume ist jedem Künstler freigestellt. Damit wird die Definition sehr dynamisch, da mit jedem neuen Medium auch neue intermediale Räume zwischen anderen Medien entstehen. Das Erkenntnis- und Arbeitsinteresse des Künstlers wird bei Higgins als gegeben definiert. Er konstatiert die unterschiedlichen Herangehensweisen und fragt weniger nach den hier sichtbar werdenden Arbeitsprozessen. Kurz vor dem Erscheinen seines Artikels von 1984 fand in Iowa das zweite Intermedia Festival¹⁸ statt. Dick Higgins war dort und hat die Arbeit in Iowa kennengelernt. Vielleicht aufgrund der Kenntnis dieser Prozesse änderte sich sein Blickwinkel auf Intermedia. Gegen Ende seines Lebens stellte er mehr rezeptionsästhetische Aspekte in den Mittelpunkt seines Schaffens.

1.2 Weiterentwicklung des Intermediabegriffs in Iowa

Die Kernaussage von Hans Breder bezüglich seines Intermediaverständnisses lautet: „Enacting the liminal“.¹⁹ Er entwickelt den Intermediabegriff von Dick Higgins weiter. Aufbauend auf der „conceptual fusion“ stellt er den Arbeitsprozess in den Mittelpunkt seines Intermediaverständnisses. Sein Ausgangspunkt in Iowa war interdisziplinäres Arbeiten zwischen Film, Musik, Dichtung, Theater und bildender Kunst. Kurze Zeit später, um 1968, entstand der Name „Intermediaprogramm“. Nach Hans Breders Verständnis ist Intermedia eine experimentelle Konstellation zwischen Theorie und Praxis, die den Betrachter in das Werk integriert, auf Zusammenarbeit beruht, mit einem Konzept arbeitet, performativ ist und sich auf den Ort bezieht. Intermedia – das seien neue Ideen, neue Formen und neue Wege des

¹⁷ Gemeint sind mentale Räume. Higgins' Raumverständnis ist noch nicht so differenziert wie das heute nach dem „spacial turn“ in der Wissenschaft vorherrschende.

¹⁸ 1982; das erste hatte 1981 in New York stattgefunden.

¹⁹ Breder, Hans: Enacting the liminal, in: Breder / Busse (Hg.): Intermedia: Enacting the liminal, Norderstedt 2005.

Sehens und Seins.²⁰ Die von Hans Breder genannten Elemente verweisen in eine neue Richtung des Verständnisses von Intermedia. Er rekurriert auf einen direkten Zusammenhang zwischen dem künstlerischen Arbeitsprozess und einem möglichen Endprodukt, welches aber nicht zwingend erforderlich ist. Ebenso wenig findet sich bei Hans Breder eine Auflistung der zu verwendenden Medien. Sein Ansatzpunkt für eine Definition von Intermedia ist also nicht – wie bei Higgins – die Verwendung polarer Medien. Medien sind für ihn nur ein Vehikel, um verschiedene, im Künstler gewachsene Intentionen und Prozesse simultan, seriell, gegensätzlich oder in einer anderen Art und Weise zu inszenieren. Er wendet sich explizit gegen ein Auseinanderreißen des Intermediabegriffs: „[...] the form ‚intermedia‘ is often reduced to terms more easily understood (new genre, expanded arts) or to individual components (video, site-specific sculpture, performance).“²¹ Intermedia sei letztendlich eine Möglichkeit, neue, unvorhersehbare Ideen zu finden und zu inszenieren, also in einer „Situation“ zu leben, ohne mediale Grenzen definieren zu müssen.

Der Arbeitsprozess in Iowa war sehr intensiv. Breder beschreibt, dass das Intermedia-Department sich zu einer Intermedia-Community veränderte, Studenten Tag und Nacht gemeinsam mit den „Visiting Artists“²² aus aller Welt oder mit lokalen Künstlern aus Iowa City in Auseinandersetzung standen, zu forschen versuchten und intermediale Experimente vornahmen. Er schreibt: „No one ponders the art/life question. We live it.“²³ Wenn Hans Breder den Arbeitsprozess als konstituierend für Intermedia einführt, so heißt dies, dass sich auch die medialen Übergänge aus dem Arbeitsprozess generieren. Das Unbestimmte der Übergänge bei Dick Higgins wird hier aufgelöst. Die Arbeit in einem Medium oder in einer Kunstform treibt den Produzenten bis an die Grenze dessen, was in dem Medium möglich ist bzw. das produzierende Individuum grenzgängig zu leisten vermag. Wahrgenommen wird dies vom Produzenten als Grenzerfahrung oder Unvermögen. Das innere Bedürfnis,²⁴ diese Grenzen oder das Unvermögen, diese wahrzunehmen, zu überwinden oder zu scheitern, generiert dann neue Absichten, die u.U. auch neue Ausdrucksmittel benötigen. Die Entscheidung, intermedial zu arbeiten ist also individuell, kann sehr umfassend sein, und

²⁰ Ebenda, S. 206. Diese Elemente sind Faktoren, die von den Situationisten für die Definition einer Situation verwendet wurden. Vgl.: Kapitel 3.5.1.

²¹ Ebenda, S. 214.

²² „Visiting Artists“ ist ein Programm, gesponsert von der Rockefeller Foundation, welches 1970 unter dem Namen „Center for New Performance Arts“ startete.

²³ Ebenda, S.206.

²⁴ Gemeint ist hier das Streben nach einer ästhetischen Erfahrung, die von John Dewey als „vollständige Erfahrung“ definiert wird. Genaueres dazu im Kapitel 8.

verweist auf die Bestrebungen in der Kunstszene der 1970er Jahre, eine Einheit zwischen Leben und Kunst herzustellen. Die hier angesprochene Art/Life-Debatte ist ein wichtiger Anknüpfungspunkt des Intermediaprogramms in Iowa zur Entwicklung der Kunstszene in den 1960er und 1970er Jahren. Neben der individuellen Dimension der künstlerischen Produktion ist auch eine politische Dimension von Intermedia vorhanden. Darunter sollte man in diesem Zusammenhang nicht die klassische Definition des Kampfes um Machtausübung oder gesellschaftliche Beeinflussung mithilfe von Parteien verstehen. Der Politikbegriff der jungen Generation in den 1960er und 1970er Jahren war sehr viel umfassender als der etablierte. Neben der politischen Aktion umfasst er auch grundsätzliche Lebensfragen des Individuums. Angesprochen sind hier Emanzipationsprozesse und individuelle Befreiungsprozesse in grundsätzlichen Lebensbereichen wie Sexualität, Körperwahrnehmung, Mystik und Religion. Zu diesem Zweck wurden ganz unterschiedliche Mittel eingesetzt, die von verschiedenen Fraktionen innerhalb der Studentenbewegungen, der Friedensbewegung, der Hippies, der Kommunisten usw. unterschiedlich bewertet und angewandt wurden. Bewusstseinsverändernde Drogen wurden genauso als politische Aktion betrachtet, weil sie zur Bewusstseinsweiterung und zur Erweiterung der sinnlichen Wahrnehmung beitrugen. Sinnliche Wahrnehmung wird in intermedialen Zusammenhängen evident. Der Generationenprotest²⁵ hatte im Wesentlichen zum Inhalt, durch Gesellschaftskritik die Reduktion des menschlichen Individuums auf die Arbeitskraft im kapitalistischen Verwertungsprozess zu überwinden. Die Art/Life-Debatte in der Kunstszene ist ein Reflex der Versuche der Protestbewegung der 1960er und 1970er Jahre, Selbstbefreiung und ganzheitliche Körperwahrnehmung als wesentlich konstituierendes Merkmal eines neuen, gesellschaftsverändernden Individuumverständnisses zu definieren.

Holzamps „Sinnliche Erkenntnis“²⁶ erschien nicht zufällig im Jahr 1973. Holzamp beschreibt in diesem grundlegenden Werk die Entwicklung der Wahrnehmung in Abhängigkeit zum Habitus des Menschen. Den Gegenständen der Wirklichkeit werde eine Bedeutung zugeschrieben, die sinnlich wahrgenommen werden könne.²⁷ Diese Gegenstandsbedeutung ist

²⁵ Es handelte sich weniger um den klassischen Generationenkonflikt, der jede jugendliche Identitätsbildung begleitet, vielmehr wurde das gesamte Gesellschaftssystem infrage gestellt. Weitere Kreise der Bevölkerung schlossen sich mit eigenen Zielsetzungen dem Protest an und es entwickelte sich eine geistige Haltung, die mit dem Begriff „Protestkultur“ beschrieben werden kann.

²⁶ Holzamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Kronberg 1976 (1973), S. 115.

²⁷ Die Frage der sinnlichen Wahrnehmung spielt auch im kunstdidaktischen Diskurs eine große Rolle. Hans Dieter Huber definiert vier verschiedene Begriffe von Sinnlichkeit und kommt zu dem Ergebnis,

allerdings so vielschichtig, dass sie mit den gesellschaftlich anerkannten rationalen Erkenntnismöglichkeiten nicht erkannt werden kann. Infrage gestellt wird hier die gesellschaftlich dominante Reduktion der menschlichen Erkenntnis auf die rein rationale Ebene. Die gesellschaftliche Dominanz der Rationalität müsse überwunden werden, um durch sinnliche Erfahrung wirkliche Erkenntnisse über die Welt gewinnen zu können. Die Mehrdimensionalität von Erkenntnis, wie sie von Künstlern schon lange praktiziert wurde und von Dick Higgins auch Intermedia zugeschrieben wurde, wird von Holzkamp wissenschaftlich begründet und systematisch dargelegt. Das sich im 20. Jahrhundert entwickelnde multidimensionale Verständnis von Wahrnehmung führte in der Kunst zu einer Ausweitung der Konzepte und Aktionsformen.

Zentral ist deshalb bei Hans Breder der Begriff von Intermedia als Experiment.²⁸ Breder versteht darunter die verschiedenen Arten, künstlerisch zu leben und zu agieren. Im Mittelpunkt stehen nicht die Gegenstände, sondern Konzepte der agierenden Personen. Er spricht deshalb nicht wie Higgins von der Erforschung von Räumen zwischen den Medien und Künsten, sondern von der Änderung der Wahrnehmungsstrukturen der Menschen, woraus neue intermediale Aktionen und Lebensformen entstehen. Das intermediale Experiment bei Breder ist also nicht das Experimentieren mit unterschiedlichen Medien, sondern das Experiment mit sich selbst und der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit. Daraus kann dann auch ein Experimentieren mit unterschiedlichen Medien und Künsten resultieren, dies ist aber nicht zwingend erforderlich.

„Enacting the liminal“ verwendet Breder als Begriff für die Inszenierung eines subjektiv neuen künstlerischen Lebens, welches durch Grenzerfahrungen ermöglicht wird.

Grundsätzlich: Grenzerfahrung und ästhetische Erfahrung

Landläufig werden unter Grenzerfahrungen z.B. Extremsportarten verstanden, die von cleveren Geschäftsleuten inszeniert und verkauft werden mit der Ankündigung, nach solchen Grenzerfahrungen das alltägliche Leben besser meistern zu können. All dies ist natürlich nicht

dass „[...] sinnliches Wissen ein Wesen sei, in welchem die Sinnesurteile eine eigene Dynamik und Resistenz gegenüber logischem Wissen haben. Alle Formen von Wahrnehmung, Vorstellung, Erwartung, Erinnerung, Handlung und Denken sind von sinnlichen Einstrahlungen und Projektionen durchsetzt, sodass eine begriffliche ideale Unterscheidung und Grenzziehung schwierig bis unmöglich erscheint.“
Huber, Hans Dieter: Die Sinnlichkeit des Wissens, in: Niehoff / Wenrich (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern, S. 321-333, hier S. 332, München 2007.

²⁸ Der Begriff „Intermedia“ beinhaltet an sich schon den experimentellen Charakter. Zur Verdeutlichung der Methode wurde hier der Begriff Experiment noch hinzugefügt.

gemeint. Wie wird der Begriff „Grenze“ im Zusammenhang mit Intermedia verwendet? Das dargelegte Verständnis von Intermedia verweist auf die Vorstellung von individuellen „Grenzen“, die die Identität einer Person definieren.

„Wer Identität sagt, sagt zugleich auch immer ‚Andersheit‘. Das heißt, für Identität und Identitätsbildung ist deren limitische Struktur, d.h. die Grenzen setzende Struktur, ein grundlegendes Konstitutionsmerkmal. Das Gelingen von Ich-Identität und die Zuschreibung von sozialer Identität durch Zuschreibung kategorialer Bestimmungen bedeuten folglich immer die implizite oder explizite Setzung einer Grenze. Im ersteren Falle bin ich es selbst, der die Grenze zu ziehen versucht, im anderen Falle erfolgt die Grenzsetzung durch das je spezifische gesellschaftliche Umfeld; hier werden mir Grenzen gezogen. Im Zuge der Ausbildung von Ich-Identität kann die Grenzziehung relativ autonom vollzogen werden; im Modus sozialer Identität wird sie mehr oder weniger rigide erzwungen.“²⁹

Die Definition von Grenzen ist also höchst subjektiv, ebenso wie die Definition von permeablen Zonen, in denen Durchgängigkeit erfahren werden kann. Qualität und Art individueller Grenzen sind undefinierbar, weil diese Grenzen immer individuell sind und aus einem höchst komplexen Erziehungs - und Erfahrungsprozess resultieren, dessen einzelne Faktoren und Eckpunkte das Individuum nicht bewusst wahrnehmen kann. Nicht allein also die Verschiedenheit macht die Unbenennbarkeit individueller Grenzen aus, sondern ihre Nichtwahrnehmbarkeit durch die Individuen. Die individuellen Grenzen werden erst in dem Moment wahrgenommen, wenn sie berührt oder überschritten werden. Die Erfahrung einer Grenze ist der Moment der Wahrnehmung, in dem eine neue Erkenntnis generiert wird, eine Erkenntnis über sich selbst oder über Gegenstandsbedeutungen der Wirklichkeit.

„Was an dieser Stelle vorläufig schon Differenzenerfahrung genannt wird und das Ergebnis der Suche nach dem Typ innovativer Erfahrung im alltäglichen Raum benennen soll, ist nicht Wissen und nicht Diskurs, es ist nicht die Seinsweise der Individuen und nicht ihre Handlungsform. Differenzenerfahrung vergegenwärtigt Seinsweisen und initiiert Denk- und Handlungsformen. Sie ist nicht an einem Ort, zu einer Zeit und auf der Seite eines Individuums, sondern sie benennt das Verhältnis zwischen dem Individuum und seinem Selbst oder etwas anderem. Sie ist eine

²⁹ Kaiser, Hermann J.: Kulturelle Identität als Grenzerfahrung, unter: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [30.9.2009], S.48.

spontane Bewegung der Verschiebung und Veränderung des Erfahrens, das meint der Begriff der Differenz.“³⁰

Anke Haarmann definiert hier einen für Intermedia bedeutsamen Begriff der Differenzerfahrung. Differenzerfahrung verdeutlicht eine individuelle Situation und ermöglicht Denk- und Handlungsformen, die die Grundlage für eine spontane Bewegung des Erfahrungsprozesses sind. Die Möglichkeit der Differenzerfahrung ist permanent und präsent und nicht an einen konkreten Ort oder eine konkrete Zeit gebunden. Erfahrungen werden aber immer an konkreten Orten in konkreten Zeiten gemacht, allerdings muss der Erfahrungsprozess mit dem Abschluss einer konkreten Situation in Ort und Zeit nicht abgeschlossen sein. Getriggerte Erfahrungsphasen sind Bestandteil des menschlichen Erfahrungspotenzials, dessen Bewegungen und Veränderung abhängig von der inneren Offenheit sind, Differenzerfahrung zuzulassen. Der Begriff der Differenzerfahrung beschreibt damit den spontanen, qualitativen Umschlag innerhalb eines Erfahrungsprozesses, der häufig als Grenzerfahrung wahrgenommen wird. Intermedia kann deshalb verstanden werden als ein Konzept, Differenzerfahrung in eine konkrete Situation bewusst einzubinden.

Thomas Michl hat in seiner 2008 vorgelegten Dissertation³¹ sehr viele der in der Kunstpädagogik häufig zitierten Autoren im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung vorgestellt. Folgendermaßen resümiert er über ästhetische Erfahrung:

„Zusammenfassung der verschiedenen Konzepte von ästhetischer Erfahrung: Ästhetische Erfahrungen können rezeptiv und auch produktiv gemacht werden, das heißt, im Erleben eigener Wahrnehmung und auch im persönlichen produktiven Schaffen. Die Initiation ästhetischer Erfahrung ist, nach Georg Peez, gekennzeichnet vom völligen ‚Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht‘ (Peez 2005, S. 14). Weitgehender Konsens herrscht in den oben zitierten Ausführungen, dass ästhetische Erfahrungen als ‚Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zu bisher Erlebtem gelten‘ (Peez 2005, S. 14).

Georg Peez stellt folgende Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung ‚chronologisch geordnet von der ersten Aufmerksamkeit bis zur Mitteilung‘ zusammen.

³⁰ Haarmann, Anke: Differenzerfahrung – Zwischen Disziplin und Differenz, unter:

http://www.ankehaarmann.de/AHA_D+D_Kapitel2.pdf [20.3.2010], S. 56.

³¹ Michl, Thomas: Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht, Essen 2008; unter Bezugnahme auf: Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, München 2005.

Es sind dies: ‚Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken; unmittelbares Erleben der Wahrnehmung; Offenheit und Neugier; Versunkensein im Augenblick; Selbstgenügsamkeit; emotionales Involviertsein; Genuss der Wahrnehmung selbst; Freude, Spaß; Lustempfinden; Spannung; Überraschung; Staunen; Erleben von Subjektivität; Individualität in der Wahrnehmung; Anregung der Fantasie; Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem; Erleben von Prozesshaftigkeit in der Wahrnehmung; Reflexion über die eigene Wahrnehmung; Reflexion bewirkt die nötige Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben, zum Abschluss der ästhetischen Erfahrung; Voraussetzung für die Reflexion ist Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergibt; In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten; Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion; Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte (kommunikativer Aspekt)‘ (Peez 2005, S. 14–15).³²

Das sei hier so ausführlich zitiert, weil in diesem Resümee ein klassischer Erfahrungsbegriff zum Ausdruck kommt. Der qualitative Umschlag in der Differenzerfahrung, der einen Menschen motiviert oder gar treibt, neue Erfahrungen zu machen, ist bei Peez nicht Gegenstand der Definition. Das Verständnis von Erfahrung als einem Wahrnehmungs- und Handlungszustand in einer bestimmten Situation ist zu statisch, auch wenn der Zustand ins Verhältnis zu früheren Erfahrungen gesetzt wird. Intermedia richtet den Blick auf die in einer Situation enthaltenen Potenziale einer Differenzerfahrung; Intermedia begreift sich also als den inneren Antrieb des Erfahrungsprozesses, der im Verhältnis zu einer Situation steht. Martin Seel macht auf das Implizierte in einer Erfahrungssituation aufmerksam:

„Es sind die ästhetischen Verfahren der Imagination und Konstruktion, die eine Vergegenwärtigung der Erfahrungsgehalte vertrauter und fremder Situationen im Modus ihrer Entschlossenheit oder Bedeutsamkeit ermöglichen. Ästhetische Präsentationen stellen Komplexe eines möglichen impliziten Wissens, in dem die wirklichkeitskonstitutiven Auslegungen unseres Handelns und Daseins habituell behalten sind oder enthalten sein könnten, in ihrer situativen Verwiesenheit heraus.“³³

In dem Prozess des Erfahrens gibt es also verschiedene Qualitäten, derer wir uns nicht immer bewusst sind. Hier findet sich die Begründung für eine bewusste Initiierung von

³² Ebenda, S. 41.

³³ Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung, Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt 1985, S. 74.

Liminalprozessen und damit von Grenzerfahrungen als konstituierendes Element einer erfahrungsentwickelnden Handlungsorientierung. In Bezug auf die Motivation, Erfahrungen machen zu wollen, verweist der Autor ausdrücklich auf John Dewey,³⁴ der schon 1934 den Gedanken des Strebens der Menschen nach einer vollkommenen Erfahrung formierte und dieses Streben als ästhetische Erfahrung bezeichnete.

Damit kann jeder Lernprozess unabhängig von der Institution oder dem eigenen Alter ein grenzgängiger Prozess sein, sofern die redundanten Anteile nicht zu groß sind. Die Erfahrung eines Schülers der Klasse sieben (oder eines Erwachsenen), der bei der ersten Begegnung mit einem Engländer nicht verstanden wird, in der Schule aber mit „sehr gut“ im Englischunterricht bewertet wurde, ist das Erleben einer Grenze, die zu neuen Erkenntnissen und Konzepten führen kann. Grenzen können fest, permeabel oder niedergerissen sein. Alle drei Elemente sind Bestandteil einer Grenzerfahrung. Eine Grenzerfahrung liegt also nicht nur dann vor, wenn eine Grenze überschritten wird oder als nicht überschreitbar erfahren wird, sondern auch dann, wenn eine vermutete Grenze nicht vorhanden ist. Sehr vielen Menschen machen Grenzen und Grenzüberschreitungen Angst vor möglichem Ich-Verlust oder sozialer Isolierung. In der modernen Gesellschaft wurden deshalb ausgefeilte Mechanismen zur Vermeidung von extremen Grenzerfahrungen entwickelt, die sich in gesellschaftlichen Konventionen oder individuellen Verhaltensmustern äußern. Gesellschaftlichen Vermeidungsstrategien entgegengesetzt ist die künstlerische Strategie der Inszenierung von Grenzerfahrungen. Eine absichtsvolle oder auch spontane Versuchsanordnung für ein Intermediaexperiment ist der Versuch, eine individuelle Befreiung jedweden Inhalts zu erreichen. Initiiert wird dies durch die ganzheitliche Erfahrung. Diese eröffnet sinnliche Erkenntnis in besonderer Weise. Eine solche Erfahrung ist stark emotionsbelastet, wie Ansgar Schnurr treffend analysiert hat.³⁵ Schnurr beschreibt zunächst das qualitative Element eines Erkenntnisumschlags in ästhetischen Erfahrungsprozessen.

„Das experimentierende Kombinieren der Stoffe führt zum ‚Knall‘ im Kopf des Rezipienten. Dieser Knall lässt die bekannten Ordnungen zerreißen und die Dinge auf veränderte Weise zueinander finden. Der Erkenntnisakt ist also kein langsamer, wohl kalkulierter Prozess des Verstehens, sondern ein ‚knall‘-artiges Erfahren des neuen Sinns, das durch Erkenntnislachen begleitet wird.“³⁶

³⁴ Dewey, John: Kunst als Erfahrung, erstmals erschienen 1934, deutsch: Frankfurt 1980.

³⁵ Vgl.: Schnurr, Ansgar: Über das Werk von Timm Ulrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform, Norderstedt 2008.

³⁶ Ebenda, S. 304.

Da auch in intermedialen Inszenierungen qualitative Erfahrungs- und Erkenntnisprünge vorhanden sind, lassen sich die Darlegungen übertragen. Die hier deutlich werdende Differenz Erfahrung wirkt als dynamisierendes Element in einem Erfahrungsprozess und äußert sich in positiven oder negativen Gefühlen bezüglich der Situation oder des Erfahrungsgegenstandes, die dann neben anderen Faktoren handlungsleitend wirken. Nicht jede sinnliche Erkenntnis kann jedoch mit einer Grenzerfahrung gleichgesetzt werden. Schon lange hat der Ansatz auch die Schulen erreicht. In der Grundschule wird beispielsweise Lesenlernen „mit Kopf, Hand und Fuß“ praktiziert. Diese und ähnliche pädagogische Konzepte bauen auf der Theorie der sinnlichen Erkenntnis auf und setzen an dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen an, Neues zu entdecken. Sie sind nicht grenzgängig in intermedialem Sinne, weil als wesentliches Element die Selbstorganisation fehlt.

Das Intermediakonzept der Inszenierung von Grenzerfahrungen ist also als Selbst-inszenierung zu verstehen, greift die politischen und persönlichkeitsbefreienden Zielsetzungen der Protestbewegung der 1960er Jahre zugespitzt auf, entwickelt eigene Strategien und hebt sich dadurch von anderen Methoden der Selbsterfahrung – etwa in therapeutischen Zusammenhängen – ab.

Die Begrifflichkeit von Intermedia bei Breder bezieht sich auf das Denken in der Differenz bei Cage und Adorno.³⁷ Da Breder die Grenzerfahrung als zentrale Nahtstelle von Intermedia definiert, entsteht daraus die Negation als qualitative intermediale Unschärfe oder Umschlagssituation, welche durch das Bestreben nach einer ästhetischen Erfahrung genährt wird.

Liminalzustände und Ritus

Eine weitere Dimension von Liminalität nimmt Bezug auf gesellschaftliche Riten und Strukturen. Dieser Bezug ist nicht zufällig. Hans Breder hat in Gesprächen immer wieder den ursprünglichen, intermedialen Charakter von Riten in vorindustriellen Gesellschaften betont, in denen noch keine Trennung der Künste vollzogen sei. Victor Turner³⁸ hat 1969 seine Untersuchung „Das Ritual“ vorgelegt. In dieser Untersuchung analysiert er die gesellschaftliche Funktion von Schwellenzuständen in vorindustriellen Gesellschaften. Er meint damit Initiationsriten, Einsetzungsriten usw. Für ihn sind diese Schwellenzustände liminal, weil in diesen Riten in symbolischer Form gesellschaftliche Zustände verändert werden. Eindrucksvoll beschreibt er das Einsetzungsritual eines Häuptlings im zentralen Afrika. Am Vorabend seiner

³⁷ Ausführlich in Kapitel 3.7 Intermedia – Produkt eines rhizomatischen Prozesses.

³⁸ Turner, Victor: Das Ritual Struktur und Anti-Struktur, New York 1969, deutsch: Frankfurt / New York 1989.

Wahl sei der zukünftige Häuptling Sklave, der sich von allen Stammesangehörigen Vorhaltungen anhören müsse. Er müsse sexuell enthaltsam sein und wird genötigt, seinen Egoismus abzulegen. Er soll Sklave der Gemeinschaft sein.

„Was uns hier an den Schwellenphänomenen interessiert, ist die Mischung aus Erniedrigung und Heiligkeit, Homogenität und Kameradschaft. Wir werden in solchen Riten mit einem Augenblick in und außerhalb der Zeit und in und außerhalb der weltlichen Sozialstruktur konfrontiert, in dem andere Gesetze herrschen. In dem – wie flüchtig er auch sein mag – das Erkennen einer generalisierten sozialen Bindung offenbart, die aufgehört hat zu bestehen und gleichzeitig erst noch in eine Vielzahl struktureller Beziehungen unterteilt werden muss. Diese Beziehungen seien in den bei den politischen Ethnologen so beliebten Gesellschaften ohne Staat als Kasten-, Klassen- oder Ranghierarchien oder auch als segmentäre Opposition organisiert.“³⁹

Turner sieht in diesen Strukturen symbolische Handlungen, die in den verschiedensten Gesellschaften in unterschiedlichen Formen rituell zelebriert werden. Es darf natürlich nicht vergessen werden, dass der kommende Häuptling Bestandteil der etablierten Machtelite ist. Die rituelle Handlung sagt nichts über eine reale Machtverteilung oder reale gesellschaftliche Verhältnisse aus. In ihr werden Moralvorstellungen und gesellschaftliche Übereinkünfte als Anspruch formuliert und für den jeweiligen Delinquenten liminal inszeniert. Turner sieht auch einen Zusammenhang zu der Gesellschaft in den 1960er Jahren. Hippies und Teeny-Boppers steigen aus der Sozialordnung aus und versuchen sich statuslos und ungebunden zu organisieren. Ihr Lebensstil entwickelt sich im Gegensatz zur Struktur der Gesellschaft in Spontaneität, Unmittelbarkeit und Existenz, worunter umfassende sinnliche Erfahrung verstanden wird. Diese wichtige Analyse Turners bildet eine Grundlage für die Erklärung des Verhaltens einer ganzen Generation in den 1960er Jahren. Hier findet sich auch eine Definition des Begriffs „Kunst und Leben“. Leben sei in den vorgefertigten Strukturen der Gesellschaft nur graduell möglich, weil diese Gesellschaft Existenz lediglich als gesellschaftliche Existenz erlaube. Eine künstlerische Inszenierung von Riten und Liminalzuständen, im Sinne Turners als Schwellenzustände verstanden, ist nichts anderes als eine symbolische Form, neue Lebensinhalte zu finden.

Hans Breder hat in das von ihm entwickelte Konzept von Intermedia diese Gedanken integriert und in eine künstlerische Strategie umgewandelt. Es ergibt sich hieraus, dass individuelle Lebenskonzepte sich zu einer gesellschaftlichen Opposition entwickeln können, wenn die von Turner genannten Kriterien als Schwellenzustand immanent in der intermedialen Inszenierung

³⁹ Ebenda (1989), S. 96.

enthalten sind. Es gibt keinen direkten wirkungsgeschichtlichen Hinweis von Turners Ritualtheorie auf die Kunst. Vielmehr ist es so, dass sich Versuche, „Kunst und Leben“ zu verbinden, schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts immer wieder neu entwickelten.⁴⁰ In den 1960er Jahren wurde dies konzeptionell durch die europäischen Aktionskünstler begründet und als Intermedia in den USA in der Art-Community gelebt. Turner hat diese Entwicklungen unter ethnologischer Sicht in seine Theorie integriert. Hans Breder hat dieses Verständnis schon vor dem Erscheinen von Turners Buch unter Bezugnahme auf Rituale der Aborigines umgesetzt. Die Corroboree,⁴¹ die rituellen Feste der australischen Ureinwohner, in denen Sprache, Musik und Bewegung miteinander verschmelzen und die auch als Schwellenzustände bezeichnet werden, hat Hans Breder für den Ort seiner künstlerischen Projekte in Iowa übernommen. Die Unmittelbarkeit des Erlebens rituellen künstlerischen Handelns sollte die Grundlage für die Verbindung von Kunst und Leben darstellen und eine Kritik an der Abgehobenheit des modernen Kunstbetriebes, der den Künstler in ein Klischee zwingt und wirkliches Leben verhindere, darstellen.⁴²

⁴⁰ Der Blaue Reiter, Marcel Duchamp, Jugendstilkünstler, das Bauhaus und die Gruppe der Surrealisten in Paris waren z. B. frühe Versuche, Kunst und Leben zu vereinen, auf die hier nicht eingegangen wird. Für die 1950er Jahren wären hier das Black Mountain College und John Cage zu nennen. Diese Zusammenhänge werden in Kapitel 3.3 thematisiert.

⁴¹ Ein Sammelbegriff für unterschiedliche Rituale bei den Aborigines. Die Corroboree können z. B. auf einen mythischen Ort oder auf die Initiation junger Männer bezogen sein. Breder gründete 1976 die „Corroboree: Gallery of New Concepts“ als öffentliche Galerie des Intermedia-Departments.

⁴² Vgl. auch: Busse, Klaus-Peter: Vom Bild zum Ort: Mapping lernen, Norderstedt 2007, S. 128–131.

1.3 Die europäische Intermedialitätsforschung

Die europäische Intermedialitätsforschung hat die über dreißigjährige Entwicklung eines Intermediaprogramms in Iowa und dessen Ausbreitung in den USA kaum⁴³ zur Kenntnis genommen. Dies verwundert nicht, da in Europa der wissenschaftliche Intermediadiskurs von den Literaturwissenschaften dominiert ist und erst eingesetzt hat, als die wesentlichen Entwicklungen in den USA schon zwanzig Jahre fortgeschritten waren. Für Jens Schröter⁴⁴ beispielsweise ist der US-amerikanische Diskurs, der sich aufbauend auf Dick Higgins weiter verbreitete, nichts anderes als die Übertragung utopistischer gesellschaftlicher Vorstellungen auf Intermedia und damit gescheitert. Letzten Endes kommt die europäische Wissenschaftsdebatte nicht über den Begriff eines Gesamtkunstwerks hinaus und erschöpft sich seit Jahren in einer immer genaueren Definition des Verhältnisses einzelner Medien. So wichtig es ist, mediale Beschränkungen, Präsentationen und Repräsentation von Medien in Medien zu thematisieren, da die Repräsentanz von Wahrnehmung in unserer Gesellschaft immer dominanter wird, so wenig hat dieser Diskurs mit künstlerischen Prozessen und Strategien zu tun.

Jens Schröter geht wie andere von der „immer offenkundigeren Tatsache aus, dass Medien nicht mehr für sich alleine bestehen, sondern immer schon in komplexen medialen Konfigurationen stehen und dadurch stets auf andere Medien bezogen sind“.⁴⁵ Intermedialität unter diesem Blickwinkel betrachtet kann zu nichts anderem führen als zu einer Ausdifferenzierung des Verhältnisses der Medien untereinander. Schröter unterscheidet vier unterschiedliche Typen von Intermedialität.⁴⁶ Der „synthetischen Intermedialität“ ordnet er

⁴³ Mit Ausnahme von Klaus-Peter Busse und Ivonne Spielberg: „In diesem Dreieck von Kunst, Medien und Technologie nehmen Theorie und Praxis der Intermedia-Ausbildung, wie sie in Iowa eingeführt wurde, eine zentrale Position ein, was nicht nur in künstlerischer beziehungsweise kunsthistorischer Perspektive relevant ist. Vor allem ist diese Vermischung und Komplementarität in die Zukunft gerichtet und gewinnt dort weiter an Gewicht, wo wir es in den so genannten Neuen Medien mit dem Phänomen des Neuen zu tun bekommen, was im Digitalen eine Vermischung beziehungsweise Transformation von Elementen wie Ton, Bild, Text, Schrift usw. in einen anderen Maschinenzustand bedeutet. In diesen Transformationen und Manifestationen des Dazwischen ist Intermedialität zum Programmierprinzip geworden.“ Spielberg, Ivonne: Festrede anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Hans Breder in Dortmund 2007, unveröffentlicht, S.6.

⁴⁴ Schröter, Jens: Intermedialität, unter: http://www.theorie-der-medien.de/text_detail.php?nr=12 [1.10.2009].

⁴⁵ Ebenda, S. 129.

⁴⁶ Synthetische, formale (oder trans-mediale), transformationale und ontologische Intermedialität, ebenda, S. 130 ff.

die Vorstellungen von Dick Higgins, Peter Frank und Udo Kultermann zu, sieht sie aber als historisch abgegrenztes und klar definiertes Gebiet, welches aus dem Kontext der 1960er Jahre zu verstehen, inzwischen aber abgeschlossen ist. Er polemisiert gegen die von vielen Intermediakünstlern sicherlich utopistisch gemeinte, aber intendierte Aufhebung der Grenze zwischen Kunst und Leben. In diesem Zusammenhang wäre unter anderem der Frage nachzugehen, was unter „Kunst“ und was unter „Leben“ damals verstanden wurde, um zu einer fundierten Kritik kommen zu können, was Schröter aber nicht leistet. Ebenso wenig setzt er sich mit der Avantgardevorstellung in der Kunst des 20. Jahrhunderts auseinander, eine Verifizierung seines Inselstatements von Intermedia als Utopie ist so nicht möglich. Inhaltlich kritisiert er den Begriff „conceptual fusion“ von Higgins. Am Beispiel der „visual poetry“ versucht er deutlich zu machen, dass es kein untrennbar fusioniertes Intermedium geben könne. Nähme man beispielsweise einen an der Schreibmaschine erzeugten Text, der in Bildform geschrieben wurde, so sei es unmöglich, sowohl das Bildhafte als auch den Textinhalt gleichzeitig wahrzunehmen.⁴⁷ Diese Wahrnehmung könne immer nur sequenziell erfolgen. Das Beispiel ist schlecht gewählt, weil in der von Schröter beschriebenen Form nur über einen Sinn,



Videostill Raul Marroquin: Bildschreibmaschine, 1984

Das Auge, gesprochen wird. Nimmt man aber beispielsweise ein Werk von Raul Marroquin,⁴⁸ in welchem dieser in einem Video den Entstehungsprozess dieser „visual poetry“ mit Sound und Schreibvorgang dokumentiert, so entstehen ganz andere Bilder. Der Prozess des Entstehens der Bilder wird verfolgt über das Schreiben des Textes. Der Betrachter ist gebannt von zwei Fragen: Welcher Text kommt als nächster? Und: In welcher Form erscheint er? Das lässt sich wunderbar verfolgen. Eine Synthese des Textes und des Bildes entsteht in einem Prozess, dessen Ergebnis ein Text in einem Bild ist.⁴⁹ Schröters Kritik ist geprägt durch die Fixierung auf das Ergebnis und nicht auf den Prozess, insofern missversteht er die Intention von Intermediakünstlern. Seine Vorstellung, dass mediale Synthese als Intermedia nur Sinn mache

⁴⁷ Ebenda, S. 134.

⁴⁸ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv

⁴⁹ Vergleiche auch die Ursonate von Hans Breder, die dieser in Weiterentwicklung der Ursonate von Kurt Schwitters inszeniert hat. Auf diese Bezüge wird hier nicht weiter eingegangen. Vgl.: Frank, Peter: The Arts in Fusion: Intermedia Yesterday and Today, in: Breder / Busse (Hg.): Intermedia, a. a. O., S. 17–35.

als raumzeitlich simultane Präsentation und Rezeption verschiedener medialer Formen in einem institutionellen Rahmen, beschreibt nur einen Aspekt von Intermedia und verweist auf ein sehr enges mediales Verständnis.

Wilhelm Füger geht in seinem Aufsatz⁵⁰ von dem interessanten Ansatz aus, nach dem „[...] ein fundiertes Konzept von Intermedialität aber vor allem die Rolle der vorgenannten Dimension des Prämedialen mitdenken [...]“⁵¹ muss. Er problematisiert hier das Verhältnis von Bewusstseinsprozessen und deren Mediatisierung. Dieser Gedanke entspricht dem Problem, das Hans Breder mit der Formulierung der Inszenierung angesprochen hat. Füger belässt es leider bei der Benennung des Problems und beschäftigt sich nicht weitergehend mit dem Arbeitsprozess. Seine weiteren Ausführungen sind davon geprägt, dass er unterschiedliche Rezeptionen von Medien in Medien differenziert, also Umsetzungsprozesse wie „Verbales im Bild“ oder „Bild in Musik“ oder „Skizze im Gemälde“. Er arbeitet, völlig zu Recht, die unterschiedlichen Vorgänge, die hinter diesen Erscheinungen stehen, heraus und konstatiert kategoriale Unterschiede zum Beispiel zwischen „Verbales im Bild“ und „Skizze im Gemälde“. Umsetzungsbegriffe wie Homo- und Heteromedialität beziehungsweise intramediale Vorgänge werden von ihm entwickelt; sein Erkenntnisinteresse ist jedoch nicht der künstlerische Prozess, der zur Entscheidung für bestimmte Medien führt, sondern eine möglichst exakte kategoriale Erfassung des Verhältnisses von Medien untereinander. Függer bezieht sich dabei auf das von Heinrich Plett vorgelegte Modell der „medialen Substitution“.⁵² Plett legt dort sechs unterschiedliche Hauptvarianten intermedialer Umsetzung vor, die sich aus den Kategorien verbal, visuell und akustisch ergäben. Er konkretisiert diese Herangehensweise in seinem Aufsatz „Bildwechsel“⁵³ anhand eines Gedichtes von Oscar Wilde. Das Gedicht „Symphony in Yellow“⁵⁴ versucht in einer impressionistischen Wortmalerei ein Wortbild Londons zu zeichnen. Dieses Gedicht sei der Versuch, „visuelle Impressionen der bildenden Kunst in Wortgemälde zu transformieren“.⁵⁵ Oscar Wilde hat sich für ein ganz spezielles Medium entschieden. Er bleibt in diesem Medium und möchte ganz offensichtlich kein „Dazwischen“ konstruieren. Pletts Beispiel verfehlt insofern die Intermediadebatte, weil er nur das Endprodukt – ein Gedicht – auf seine verbalen Bilder hin untersucht.

⁵⁰ Füger, Wilhelm: Wo beginnt Intermedialität, in: Helbig (Hg.): Intermedialität, London 2009, S. 41–58.

⁵¹ Ebenda, S. 43.

⁵² Plett, Heinrich: Intertextualities, in: ders. (Hg.): Intertextuality, Berlin /New York 1991, S. 3–29.

⁵³ Plett, Heinrich: Bildwechsel, in: Helbig (Hg.): Intermedialität, Berlin 1998, S. 219–229.

⁵⁴ Ebenda, S. 224.

⁵⁵ Ebenda, S. 225.

Irina O. Rajewsky⁵⁶ hat 2002 mit ihrem Buch „Intermedialität“ eine umfassende und systematische Untersuchung bezüglich des Verhältnisses einzelner Medien und Mediensysteme untereinander vorgelegt. Sie definiert Intermedialität als „Mediengrenzen überschreitende Phänomene, die mindestens zwei konventionelle distinkt wahrgenommene Medien involvieren“.⁵⁷ Es wird dann noch weiter ausdifferenziert zwischen intermedialen Bezügen, Medienwechseln und Medienkombinationen. Auch diese Untersuchung geht von einzeln wahrgenommenen Medien als Bezugssystemen aus. Sie bleibt insofern völlig auf der Ebene der Intertextualitätsforschung der europäischen Literaturwissenschaft.

Thomas Dreher⁵⁸ hat 2001 ein Grundlagenwerk zum Thema Intermedia publiziert. Er geht davon aus, dass nach dem Zweiten Weltkrieg das normative Konzept von Kunst im Zusammenhang mit einer statischen Beobachterposition von der Avantgarde angegriffen wurde, die das Werk als Aktionsraum begriff, in dem Künstler und Betrachter eingeschlossen seien. Dies bedeutet die Konzentration auf eine vorhandene reale Situation mit der Folge, dass Wahrnehmungen von Gattungsnormen befreit sein können. Dreher's Ausgangspunkte sind deshalb Aktionsmalerei und Happenings einerseits, andererseits die Erneuerung dadaistischer und surrealistischer Experimente auf der Grundlage von Simultaneffekten und Zufällen zu neuen Formen des Aktionstheaters. Dreher unterscheidet sich in diesen Ansatzpunkten von den oben zitierten Literaturwissenschaftlern, weil er neben dem Medium auch den konkreten Ort und die konkrete Zeit als Grundfaktoren eines Aktionstheaters ansetzt. Den Sprung vom Aktionstheater, vom Happening und von der Performance zu Intermedia definiert er über das aufgegriffen und weitergeführt wurde.

„Intermedia-Werke setzen eine Vielheit von Medienmöglichkeiten voraus, zwischen denen ihre Repräsentationsform vermittelt.“⁵⁹

„Im vorliegenden Beitrag werden ‚Aktionstheater‘ beziehungsweise ‚Happenings‘ und ‚Performance Art‘ als ‚Multi- und Intermedia‘ vorgestellt. Aus den Medienerweiterungen von der Aktionsmalerei zu diversen Aktionsformen erwachsen Medienkombinationen im Aktionstheater. Vor und parallel zu dieser die Malerei erweiternden und überschreitenden Entwicklung werden aus De- und Rekonstruktionen der Medienkombinationen in Aufführungskünsten wie Musik, Tanz und Theater neue Konzepte des Aktionstheaters entwickelt. Verfahren der

⁵⁶ Rajewsky, Irina O.: Intermedialität, Tübingen / Basel 2002.

⁵⁷ Ebenda, S. 157.

⁵⁸ Dreher, Thomas: Performance Art nach 1945: Aktionstheater und Intermedia, München 2001. (Das Problempotential der Nachkriegsavantgarden Bd. 3).

⁵⁹ Ebenda, S. 39.

Medienerweiterung und Medienkombination kreuzen sich im Verlauf der im folgenden vorgestellten Geschichte des Aktionstheaters: Erweiterungen der Aktionsmalerei zum Aktionstheater münden in Medienkombinationen wie De- und Rekonstruktionen von musikalischen und tänzerischen Aufführungspraktiken.⁶⁰

Konsequent verwendet Dreher deswegen die Begriffe Multimedia und Intermedia im Wesentlichen synonym. Problematisch an seinem Konzept ist sicherlich der Versuch der Konstruktion einer linearen Geschichte von der Aktionsmalerei zu Intermedia. Allein der Versuch widerspricht dem Grundverständnis intermedialer Arbeit, wie sie in Iowa entwickelt wurde. Thomas Dreher liefert in seinem Buch eine breite Materialfülle von Zugriffsmöglichkeiten zu den verschiedenen Akteuren der Aktionskunst, des Fluxus und zu Intermediakünstlern, die dem Buch eine ganz wichtige Stellung bei der Erforschung von Intermedia geben. Die detaillierte Materialfülle darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Dreher Intermedia als multimediale Erweiterung des Aktionstheaters begreift. Der Gedanke ist nicht ganz abwegig, weil es eine ganze Reihe von entsprechend agierenden Intermediakünstlern gibt. Allerdings gibt es eben auch Intermediakünstler, die keine technischen Medien, oder Intermediakünstler, die kein Aktionstheater verwenden. Er benennt die Aktion als notwendigen Bestandteil eines intermedialen Kunstwerkes. Sein Ansatz, Intermedia als medial erweitertes Aktionstheater zu definieren, greift aber zu kurz, bleibt zu sehr auf den Begriff des Mediums fixiert und insofern dem europäischen Ansatz der Intermedialitätsforschung verhaftet.

Klaus-Peter Busse hat auf dem Gebiet der Intermediaforschung Pionierarbeit geleistet. Er zieht einen direkten Weg von den späten Ereignissen am Black Mountain College ins Intermedia. Für ihn ist intermediales Handeln eine künstlerische Strategie und performatives Handeln, innerhalb dessen der Künstler aus Verfahren der Dekonstruktion neue Formen von Intermedia entwickelt. Intermedia seien Austauschprozesse zwischen Speicher-, Übertragungs- und Bearbeitungsmedien, Gattungsmedien, Dingen, Gegenständen als medialen Bedeutungsträgern und dem Körper als semantischem Träger.

„Der Austauschprozess ist selbst ein künstlerisches, kommunikatives Handlungsspiel, was den performativen Prozesscharakter intermedialen Handelns betont. In diesem Sinne kann auch ein so traditionelles Medium wie die Malerei intermedial behandelt werden, wenn in ihr andere Medien reflektiert und integriert werden. Intermediales malerisches Handeln liegt beispielsweise dann vor, wenn Bildinhalte fremder Medien

⁶⁰ Ebenda, S. 39 ff.

mit malerischen Mitteln dekonstruiert werden, Malerei ein Aktionsfeld für Körperhandlungen wird oder sie Medien als Collageelemente integriert.“⁶¹

Auf den ersten Blick könnte man in Busses Begriff von „Malerei“ eine Parallele zu Föger feststellen. Föger spricht auch von der intramedialen Verwendung und Bezugnahme auf unterschiedliche Medien innerhalb eines Mediums. Der entscheidende Unterschied liegt im performativen Verständnis, welches in dem genannten Beispiel in dem Wort „Dekonstruktion“ kulminiert. Für Busse ist das Ergebnis oder auch das Nichtergebnis Resultat eines dekonstruktiven Handelns, indem er die Spielräume des Künstlers und den eigentlich interessanten Zwischenraum sieht. Dies unterscheidet Busses Ansatz ganz grundsätzlich von den Ansätzen der europäischen Intermediaforschung. Das Bild, so Busse, „wird nicht mehr ausschließlich als Produkt eines Herstellungsprozesses für einen Kontext verstanden, in dem es eine bestimmte Funktion übernehmen muss; das Bild kann ebenso als bloßes Dokument einer künstlerischen Handlung, also eines performativen Aktes verstanden werden. Es wird so zur Darstellung eines Konzeptes“.⁶²

⁶¹ Busse, Klaus-Peter: Vom Bild zum Ort: Mapping lernen, Norderstedt 2007, S. 124 ff.

⁶² Ebenda, S. 126.

2 Intermedia und Avantgardismus im 20. Jahrhundert

Die Komplexität der Problemstellungen, die in intermedialen Arbeitsprozessen auftreten, macht es notwendig, einige allgemeinere Bemerkungen zur Stellung von Künstlern zu gesellschaftlichen Bewegungen in den 1960er Jahren zu notieren. Signifikante Aussagen über die Struktur von Intermedia und daraus deduzierte pädagogische Konsequenzen sind kaum möglich, ohne das Verhältnis vieler Intermediakünstler zu Protestbewegungen⁶³ im 20. Jahrhundert genauer zu analysieren und zu bestimmen. Zudem ist Intermedia nur in konkreten historischen Kontexten und konkreten Orten verstehbar, weshalb diese in Kapitel drei ausführlich dargestellt werden. Zugespitzt formuliert sich dieser Problemkreis in dem viel diskutierten Verhältnis von „Kunst und Leben“. Die vielen Versuche, die es nach dem Beginn des 20. Jahrhunderts gab, Kunst und Leben in eine definierte Übereinstimmung zu bringen, zeigt neben der Differenziertheit der Ansätze vor allem die Kontinuität der Fragestellung. Für Intermedia, welches aus dem Protest entstanden ist, ist das Selbstverständnis als avantgardistische Gegenkultur fundamental. „Kunst und Leben“ als gelebte Gegenkultur zur herrschenden Kultur begegnet uns in Europa, in den USA und natürlich auch in Iowa. Allerdings muss es auch hier bei Bemerkungen bleiben, die zu wichtigen Aspekten von Intermedia gemacht werden, da sich das Problem sehr vielfältig, regional und national sehr unterschiedlich präsentiert.

2.1 Künstler und Protestbewegungen

Die Tragweite der Fragestellung, welche Beziehung sich zwischen Künstlern und Protestbewegung ergibt, thematisiert die Ausstellung „Macht zeigen – Kunst als Herrschaftsstrategie“.⁶⁴ Der Kurator Wolfgang Ullrich stellt die These auf, dass die Kunst in den letzten Jahrzehnten den ihr seit Jahrhunderten zugewiesenen Platz der Repräsentation in Herrschaftssystemen wieder eingenommen hat. Künstler machten zunehmend wieder die Erfahrung der Instrumentalisierung für Unternehmensstrategien oder würden wieder ganz zu

⁶³ Vgl.: Klimke, Martin / Scharloth, Joachim (Hg.): 1968 in Europe – A History of Protest and Activism, 1956–77, Basingstoke 2008. Hecken, Thomas: Gegenkultur und Avantgarde 1950–1970. Situationisten, Beatniks, 68er, Tübingen 2006. Dutschke, Rudi: Die geschichtlichen Bedingungen für den internationalen Emanzipationskampf, in: SDS Westberlin / Internationales Nachrichten- und Forschungsinstitut (INFI) (Hg.): Der Kampf des vietnamesischen Volkes und die Globalstrategie des Imperialismus, Berlin 1968, S. 107–124.

⁶⁴ Deutsches Historisches Museum Berlin 19.2.–13.6.2010.

Auftragskünstlern.⁶⁵ An verschiedenen Beispielen, etwa Altbundeskanzler Gerhard Schröder⁶⁶ und Georg Baselitz, macht Ullrich deutlich, dass es gerade der Nimbus des Ungewöhnlichen und Avantgardistischen ist, der die Funktion von Kunst für Herrschende definiert. Deutlich wird hier der Verweis, nach dem wirkliche Macht an keine Regeln – außer den eigenen – gebunden ist, so wie ein avantgardistischer Künstler jede Einflussnahme negiert. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich die im 20. Jahrhundert gängige Vorstellung vom Künstler als Avantgardisten oder Vordenker noch halten lässt oder ob der Avantgardegedanke nur ein Intermezzo, ein Modell zur Verschleierung der ungebrochenen Herrschaftsfunktion von Kunst in Zeiten technischer und vor allem sozialer Revolutionen war. In eine ähnliche Richtung argumentiert Monika Morke.⁶⁷ Sie denkt über Autonomie von Künstlern im 20. und 21. Jahrhundert nach und formuliert einen möglichen Handlungsansatz, der gerade aus der behaupteten Autonomie erwachse.

„Der autonome Geniekünstler ist das wichtigste Bild des Kunstmarktes, der Kunstpolitik und des Kunstdiskurses im 20. Jahrhundert.“⁶⁸ Der Kunstmarkt sei globalisiert. Dort folge der „Dekonstruktion des einsamen Geniekünstlers“ die „Betonung kultureller Arbeit, die Einbettung kultureller Aktivitäten in gesellschaftliche Zusammenhänge und verschwimmen die Grenzen zwischen Produktion und Rezeption.“⁶⁹

Trotz dieser Entwicklungen sei der autonome Geniekünstler nie verschwunden und dieses Bild habe auch seine Funktion:

„Die Kunst war nie autonom; sie erfüllte stets spezifische gesellschaftliche Bedürfnisse, zu deren Erfüllung ihre behauptete Autonomie beitrug. Zugleich aber öffnete die Behauptung von Autonomie Möglichkeitsräume für die Kunst, auf andere Art gesellschaftlich relevant zu werden, als dies systemimmanent intendiert ist. In erster Linie geht es dabei um die kritische Reflexion gesellschaftlicher Entwicklungen [...]“⁷⁰

Künstlerinnen und Künstler haben im 20. Jahrhundert stark auf gesellschaftliche Diskurse, Probleme und künstlerische Herausforderungen reagiert und agiert. Es lässt sich aber kein

⁶⁵ Vgl.: http://www.dhm.de/ausstellungen/machtzeigen/rolle_der_kuenstler.html [22.2.2010].

⁶⁶ Ullrich, Wolfgang (Hg.): Ausstellungskatalog Macht zeigen – Kunst als Herrschaftsstrategie, Berlin 2010, S. 12 ff.

⁶⁷ Morke, Monika: Geniale Marktfähigkeit, oder: Die prekäre Autonomie der Kunst, in: Kunstforum 201 / 2010, S. 50–57.

⁶⁸ Ebenda, S. 52.

⁶⁹ Ebenda, S. 54.

⁷⁰ Ebenda, S. 55.

„Verhältnismuster“ oder „Standardverhalten“ feststellen, weshalb sich die Relation zwischen Künstlern und gesellschaftlichen Protestbewegungen im Verlauf des letzten Jahrhunderts immer wieder neu definiert hat. Erinnert sei etwa an eine offene Parteinahme wie bei Pablo Picasso gegen die Faschisten oder bei Joseph Beuys für die Grünen in Deutschland. Die parteiliche Geschichtsschreibung der DDR hatte z. B. George Grosz oder Frans Masereel für das System instrumentalisiert, aber auch die Studentenbewegung in den 1960er Jahren versuchte Wertungen über Kunst vorzunehmen.⁷¹ Peter Weiss formulierte in der „Ästhetik des Widerstands“⁷² Möglichkeiten einer antibürgerlichen Interpretation des kulturellen Erbes.⁷³ Sein Buch wurde in den 1970er und 1980er Jahren von den Linken in Europa als letzte gemeinsame Sichtweise des kulturellen Erbes verstanden, was auch für die Wahrnehmung und Funktionszuschreibung der zeitgenössischen Kunst aus der Sichtweise der Protestbewegungen wichtig war. Es existierte eine Affinität im gesellschaftlichen Diskurs zwischen Protestbewegungen und Künstlern, da beide sich als Avantgarde verstehen. Konstituierend für die Affinität sind die gegenseitige Wahrnehmung und ein vergleichendes ästhetisches Verhalten, wie im folgenden Kapitel ausgeführt wird. Die Affinität pendelt zwischen Zustimmung und Ablehnung, auf jeden Fall findet aber eine Auseinandersetzung statt. In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts entsteht eine eigene Protestkultur. Das meint, dass viele Menschen, die selbst nicht direkt an gesellschaftlicher Veränderung teilnehmen wollten, mit den Zielen des intellektuellen Protests sympathisierten. Die besondere Qualität bestand in der Breite und in der Vielseitigkeit dieser Protestkultur. Sie war bestimmt von einem System internationalen Austausches über die Medien. Die Entstehung transnationaler Protestidole⁷⁴ in

⁷¹ Vgl.: Intermediale 1969 in Heidelberg in Kapitel 3.4.

⁷² Weiss, Peter: Die Ästhetik des Widerstands, Band 1, Frankfurt 1975.

⁷³ Beispielsweise zu Adolph von Menzels „Eisenwalzwerk“, 1875 Berlin, Alte Nationalgalerie: „Es handelte sich nicht um die Arbeit, so wie mein Vater von ihr sprach, um die Arbeit als Vorgang der Selbstverwirklichung, sondern um Arbeit geleistet zu niedrigstem Preis und zu höchstem Profit des Arbeitkäufers. Da nur die Arbeitenden zu sehn waren, mit ihrem ganzen Dasein den Tätigkeiten hingegeben, wurde der Eindruck erweckt, dass sie das Werk beherrschten [...], sie existierten aber einzig in ihrer Bindung an die Maschinen und Geräte, die das Eigentum anderer sind.“ (Ebenda, S. 354). Oder zu Robert Koehler „Der Streik“, 1886, Berlin, Deutsches Historisches Museum: „Der Maler war keiner Utopie verfallen, er stand eindeutig auf der Seite der Arbeitenden, er kannte deren Lebensbedingungen, er hatte seine Gestalten studiert, so wie auch Menzel sie studiert hatte, doch im Gegensatz zu dem preußischen Hofmaler hatte er die Arbeiter, in ihrer schweren Körperlichkeit, nicht im Bann der Warenerzeugung, sondern in ihrem Selbstbewusstsein gezeigt.“ (Ebenda, S. 358).

⁷⁴ Z. B. James Dean. Vgl.: Klimke, Martin: Transnationale Protestkulturen vor „1968“ in: <http://www.bundestag.de/dasparlament/2008/14-15/Beilage/004.html> [1.2.2010].

den 1950er Jahren begünstigte die Entwicklung von Protestbewegungen und war Inspirationsquelle der jungen Generation. Bewegungen wie die Bürgerrechtsbewegung in den USA beeinflussten in den 1960ern durch ihre Protesttechniken und politisch-moralischen Botschaften die europäische Jugend. Freedom Rides und das Anprangern eines Apartheidsystems in den USA waren entscheidende Faktoren für eine breite Politisierung in den 1960er Jahren. Die Black-Power-Bewegung und die Hinwendung zu Befreiungsbewegungen in der Dritten Welt, die als Spätfolgen des europäischen Kolonialismus gesehen wurden, und die daraus resultierende Sympathie mit den Vietcong, warfen Fragen auf, die im Nachkriegseuropa niemand beantworten wollte. Der Protest passte auch nicht in das klassische Schema des Kalten Krieges. Das Wettrüsten, die nukleare Bedrohung und die totalitären Strukturen führten bei der außerparlamentarischen Opposition zu einer Ablehnung der etablierten kommunistischen Staaten und Ideologien.

Die Sympathien für den gesellschaftlichen Protest waren breit gestreut⁷⁵ von jungen Konservativen bis hin zu Träumern und Fantasten. Irgendwo dazwischen befanden sich die Künstler. Sogar Gerhard Richter, der sich vehement gegen jegliche politische Aussage wehrt, kommt an einer Auseinandersetzung mit den Protestbewegungen nicht vorbei. Sein „kapitalistischer Realismus“⁷⁶ der 1960er Jahre setzt an bestimmten Erkenntnissen künstlerischer Strömungen, hier konkret der Pop-Art, an und versucht eine eigene Definition zu finden. Die Schnittstelle zwischen Künstler und Protestkultur manifestiert sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Es können personelle Verbindungen sein, eine Philosophie, eine

⁷⁵ Vgl.: http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=12169&ausgabe=200808 [1.2.2010].

⁷⁶ „Kunstgeschichte gemacht hatte bereits die Aktion von Gerhard Richter und Konrad Lueg am 11. Oktober 1963 im Düsseldorfer Möbelhaus Berges, mit dem sie den Stilbegriff des ‚Kapitalistischen Realismus‘ begründeten. Gerhard Richter und Konrad Lueg inszenieren 1963 in dem Düsseldorfer Möbelhaus das Ereignis ‚Leben mit Pop. Eine Demonstration für den Kapitalistischen Realismus‘. Die Künstler sitzen selbst unbeweglich auf dort angebotenen Möbeln in der Art von Plastiken auf Sockel gestellt, ihre natürlichen Abstände voneinander werden vergrößert, um so ein Ausgestelltsein zu verwirklichen. Dazu läuft der Fernsehapparat, der pünktlich um 20 Uhr mit Beginn der Aktion die Tagesschau zeigt, dann den Beitrag ‚Die Ära Adenauer‘. Das Konzept der Aktion lautet: Ausstellen des gesamten Möbelhauses ohne Veränderung. In separatem Ausstellungsraum als Komprimierung der Demonstration: Aufstellung eines durchschnittlichen Wohnzimmers in Funktion, d.h. bewohnt; dekoriert mit den jeweiligen Utensilien, Speisen, Getränken, Büchern, Hauskram und den beiden Malern. Zur Eröffnung um 20 Uhr fand dann die ‚Demonstration‘ statt, in deren Verlauf die Besucher in Gruppen nach Nummer aufgerufen und eingelassen werden.“ Aus:

<http://www.emserchronik.at/Einzelansicht.44+M53ff43159ca.0.html> [1.2.2010]. Vgl. auch: Elger, Dietmar: Gerhard Richter, Maler, Köln 2002.

Aktion oder einfach Opportunismus. Man sollte sich also eine Beziehung zwischen gesellschaftlichen Protestbewegungen und künstlerischer Produktion nicht eindimensional oder gar mechanistisch⁷⁷ abhängig vorstellen. Das Verhältnis zwischen Künstlern und gesellschaftlichen Protestbewegungen ist äußerst komplex, vielschichtig und historisch ganz unterschiedlich bedingt.

„Macht Happening und schmeißt Genossen raus. Nicht jeder hat einen Buchholzkopf“,⁷⁸ skandierte die Kommune eins⁷⁹ 1968 bei der Besetzung des Germanistischen Seminars an der Freien Universität Berlin. In dieser Äußerung werden ganz unterschiedliche Verweise deutlich. Da ist der Begriff „Happening“, der in einem künstlerischen Zusammenhang⁸⁰ in New York entstanden ist und hier in einem politischen Zusammenhang als Parole verwendet wird. Nicht zufällig wird hier auf den Begriff des Happenings zurückgegriffen, zeigt sich doch ein politisches Verständnis, in dem Strategie mit direkter Aktion gleichgesetzt wird. Die Unterschiede zwischen einem politischen und einem künstlerischen Happening werden später genauer erläutert. Hier sei nur auf die eklektizistische Arbeitsweise zur Instrumentalisierung von Begriffen aus dem Kunstdiskurs durch die Studentenbewegung hingewiesen. Die künstlerische Aktion, verstanden als Lebensaktivität im Gegensatz zum Konsumverhalten, wird hier in eine politische Aktion umgewandelt. Der Reizbegriff „Happening“, der für Antibürgerlichkeit stand, garantierte damals Öffentlichkeitswirksamkeit, weshalb die Umwandlung eines künstlerischen Begriffs in einen politischen gezielt erfolgte. Die Verknüpfung zwischen der Künstleraktion in

⁷⁷ Ein Vorwurf, den sich die DDR-Geschichtsschreibung machen lassen muss. Dort wird das Verhältnis von Künstlern und Politik auf deren Unterstützung der Parteipolitik reduziert (z. B. George Grosz).

⁷⁸ Zitiert nach: Fahlenbrach, Kathrin / Klimke, Martin / Scharloth, Joachim: Macht Happening und schmeißt die Genossen raus, unter: http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/stiftung/magazin/magazin10/macht_happening/ [10.1.08].

⁷⁹ Die Kommune 1 (K1) war die erste politisch motivierte Wohngemeinschaft in der BRD. Sie wurde im Januar 1967 in Berlin gegründet und löste sich im November 1969 auf. Das Ziel war die Überwindung der Kleinfamilie, da diese als Nährboden des Faschismus verstanden wurde. Die politischen Aktionen schwankten zwischen Realsatire und Provokation. Bekannt wurde das Pudding-Attentat auf den US-Vizepräsidenten 1967. Die Aktionen der K1 bilden die Grundlage für die sogenannten Spontis. Die „sexuelle Revolution“ hatte den Lebensstil der K1 zum Vorbild.

⁸⁰ Erstes Happening: Allan Kaprow: 18 Happenings in 6 Parts, Reuben Gallery New York, 1959.

„Happenings, a term coined by Allan Kaprow in the late 1950s, define an art form in which an action is extracted from the environment, replacing the traditional art object with a performative gesture rooted in the movements of everyday life.“ Museum of Contemporary Art Los Angeles, unter: <http://www.moca.org/kaprow/index.php/2008/02/14/what-is-a-happening> [10.10.2009].

New York und der Kommune 1 wurde durch die Ideologien der Situationisten hergestellt.⁸¹ Deren Begriff von Situation verpasste die Kommune 1 in Berlin den Stempel: Happening. Dies ist aber eine Fehlinterpretation.⁸² Anstatt sich der Terminologie der Situationisten zu bedienen, wurde pragmatisch ein Wort gewählt, welches durch die internationalen Medien mit einem Sensationsimage belegt war und große Aufmerksamkeit auf sich zog. Dieses Beispiel macht deutlich, dass es zu starken Wechselwirkungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Künstlern kam, die keineswegs eindimensional zu verstehen sind und bei denen Umwidmungen von Begriffen und Aktionen sehr frei, eklektizistisch und ohne Wahrheitsverpflichtung mit der Absicht der Instrumentalisierung erfolgten. In diesem Fall wurde der Begriff „Happening“ politisch umfunktioniert. „Umfunktionalisierung“ ist eine von Dieter Kunzelmann vorgenommene Übertragung⁸³ eines Zentralgedankens der Situationisten, der sich aus der Übersetzung von deren Begriff des *Détournement*⁸⁴ ableitet, der zuerst in einem Vortrag von Walter Benjamin im Jahr 1930 entwickelt wurde.⁸⁵ Dieser formuliert als Anforderung, dass künstlerische Arbeiten Institutionen und den Funktionszusammenhang zwischen Produzent, Medium und Rezipient verändern sollten. In der Protestkultur der 1968er wurde unter dem Begriff der Umfunktionalisierung die völlig freie Eingliederung geistigen Eigentums in eigene Strategien verstanden.

Rauschenberg und andere Pop-Künstler beispielsweise griffen in vielen ihrer Werke politische Themen der Protestbewegung wie den Vietnamkrieg auf und wurden entsprechend in den Protestbewegungen positiv rezipiert. Edward Kienholz' „The portable war memorial“⁸⁶

⁸¹ Dieter Kunzelmann war Mitglied der Situationisten und führendes Mitglied der Kommune 1. Er ist deshalb als ein wichtiges Bindeglied zwischen der politischen Bewegung und den Theorien der Situationisten zu sehen.

⁸² Bürger, Peter: *Theorie der Avantgarde*, Frankfurt 1980. Der Autor stellt ab S. 72 ff. den Unterschied zwischen Happening und Situation dar.

⁸³ Vgl.: Langguth, Gerd: *Propaganda der Tat*, unter:
http://www.gerdlangguth.de/artikel/faz_dutschke.htm [1.2.2010].

⁸⁴ Vgl. Kapitel 3.

⁸⁵ Benjamin, Walter: *Der Autor als Produzent*, in: ders.: *Gesammelte Schriften. Aufsätze, Essays, Vorträge*. Band II/2, Frankfurt 1991, S. 690–701, hier S. 697.

⁸⁶ *Museum Ludwig*, Köln 1968.

erlangte damals Kultstatus⁸⁷ innerhalb der Protestbewegung. Insofern lässt sich konstatieren, dass künstlerische Äußerungen zu aktuellen politischen Themen von der politischen Protestkultur wahrgenommen wurden und selbst als eine Art Katalysator einen Beitrag zu deren Profilierung leisteten. Neben der Thematisierung politischer und gesellschaftlicher Probleme in ihren Arbeiten kämpften Künstler ihren eigenen Kampf gegen Institutionen und den Kunstmarkt. Allan Kaprow, der in der Kunstszene einen weitreichenden Einfluss hatte, wandte sich zeit seines Lebens gegen die Museen, weil er der Ansicht war, Museen trennten die Kunst vom Leben. Erst kurz vor seinem Tod erteilte er z. B. die Erlaubnis, seine Happenings museal zu präsentieren.⁸⁸

Kaprow und die ganze Generation der Avantgardekünstler der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stehen damit in der Tradition der Avantgardekünstler vor dem Zweiten Weltkrieg:

„Die historischen Avantgarden der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – die Futuristen, Dadaisten und die russischen Konstruktivisten – haben sich an dieser vermeintlichen Zweckfreiheit der Kunst abgearbeitet. Ihre Kritik richtete sich nicht mehr gegen den Stil oder den Gehalt einzelner Werke, sondern gegen das klassische Werkkonzept und das Museum. Es ging ihnen um die Überschreitung dieser konventionellen Rahmungen, in der Absicht, der Kunst eine andere soziale und gesellschaftliche Wirklichkeit und Wirksamkeit zu verleihen, sie, wie Peter Bürger schreibt, in eine ‚Lebenspraxis zurückzuführen‘. Mit dieser Verschiebung von einer Kritik an den Konventionen der künstlerischen Darstellung zu einer Revolte gegen die gesellschaftlichen Konventionen, in die das Kunstwerk eingebunden ist, vollzog sich ein paradigmatischer Schritt. Er war von der Hoffnung getragen, der Kunst ein anderes gesellschaftliches Fundament und damit auch eine neue gesellschaftliche Setzungsmacht verleihen zu können. In dem Moment jedoch, als die Avantgarden selbst historisch wurden, scheiterten sie letztlich



Bildnachweis: <http://www.beatmuseum.org/kienholz/images/memorial.jpg> [5.2.2010].

⁸⁷ Vgl.: Schmidt, Hans Werner: Edward Kienholz. The Portable War Memorial. Moralischer Appell und politische Kritik, Frankfurt 1988.

⁸⁸ Kaprow, Allan: Art as Life, 2006 München, Haus der Kunst.

an der integrativen und reintegrierenden Macht genau der Konventionen, die sie versucht hatten zu überwinden.“⁸⁹

Das hier konstatierte Scheitern der künstlerischen Avantgarde durch Assimilation in das Gesellschaftssystem korreliert mit dem Scheitern der Protestbewegung der 1960er Jahre. Symptomatisches Beispiel hierfür ist die Auflösung der Situationistischen Internationalen 1972, dies muss allerdings für die künstlerische Avantgarde m.E. eingeschränkt werden. Der Erfolg der Pop-Art beispielsweise und vieler anderer künstlerischer Ansätze zeigt, wie virulent die Kunstszene durch die Avantgarde im 20. Jahrhundert gehalten wurde. Gescheitert ist die Avantgarde nur mit dem gesellschaftsverändernden Anspruch, nicht jedoch unter dem Aspekt der Konzipierung von Lebensentwürfen.

2.2 Der romantische Individualismus des 20. Jahrhunderts



Illustration zu dem Buch von Friedrich Eduard Bilz: **Der Zukunftsstaat. Staatseinrichtung im Jahre 2000, Leipzig 1904**⁹⁰

Friedrich Eduard Bilz, Naturheiler und Miterfinder von Limettenlimonade (Sinalco), formuliert in der obigen Illustration die sozialromantische Utopie des Unternehmers aus dem 19.

⁸⁹ Hantelmann, Dorothea von: How to do things with art, Zur Bedeutsamkeit der Performativität von Kunst, Zürich / Berlin 2007, S. 7.

⁹⁰ Bildnachweis: Paul, Gerhard (Hg.): Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949, Bonn 2009.

Jahrhundert. Unter der väterlichen Leitung von Bilz (Porträt Bildmitte) gelangen die Menschen zu einem glücklichen Zustand von Freiheit und Brüderlichkeit. Ewige Jugend, paradiesische Natur und Harmonie werden in naiver Weise versprochen, spiegeln jedoch ein menschliches Grundstreben nach Glück. Es gab viele Utopien⁹¹ und soziale Bewegungen in Europa, die die von Bilz verbildlichte Suche nach einem gerechteren und friedlich organisierten Zusammenleben der Menschen umzusetzen versuchten. Dies variierte von der Vorstellung eines Gottesstaates⁹² bis zu einem Staat mit bürgerlichen Freiheiten oder dem Kommunismus. So unterschiedlich und historisch determiniert die Zielvorstellungen sind, so unterschiedlich ist selbstverständlich in diesen Zusammenhängen die Rolle des Individuums.⁹³ Für die Fragestellung dieses Kapitels ist die Frage nach dem Individuum in gesellschaftlichen Prozessen wichtig und fast gleichbedeutend mit der Frage nach den Künstlern in gesellschaftlichen

⁹¹ Utopie: „(griech.: ohne Ort). Auf die Zukunft gerichtete politische und soziale Vorstellungen, die Wunschbilder einer idealen Ordnung oder fortschrittlichen menschlichen Gemeinschaft zeichnen bzw. als Anti-Utopie Schrecken und Apokalypsen beschreiben. Positive U. vermitteln z. B. Plato („Der Staat“) und Thomas Morus („Utopia“), negative U. bspw. Aldous Huxley („Schöne neue Welt“) und George Orwell („1984“). U. können langfristige Leitbildfunktion haben.“ Zitiert nach: Schubert, Klaus / Klein, Martina: Das Politiklexikon. Bd. 4, Bonn 2006.

⁹² Der Gedanke eines „Gottesstaates“ begründet sich in Europa auf das Werk von Augustinus „De civitate dei“. Schon dort wird der „Staat des Glaubens“ gegen den „Hochmut der Menschen“ gesetzt. „Teuerster Sohn Marcellin! In diesem an dich gerichteten Werke, mit dem ich zugleich ein Versprechen einlöse, habe ich es übernommen, den glorreichen Gottesstaat, sowohl wie er sich im Ablauf der Weltzeit darstellt, da er, „aus dem Glauben lebend“, unter Gottlosen pilgert, als auch wie er in der Stetigkeit des ewigen Wohnsitzes ruht, die er zur Zeit „in Geduld erhofft“, bis sich die Gerechtigkeit wendet zum Gerichte“, dann aber in Herrlichkeit erlangen wird mit dem letzten Sieg und in vollkommenem Frieden, diesen Gottesstaat also will ich verteidigen gegen die, die seinem Gründer ihre Götter vorziehen: ein großes und schweres Werk, doch Gott ist unser Beistand. Denn ich weiß, welcher Anstrengung es bedarf, um den Hochmut zu überzeugen, wie groß die Kraft der Demut sei, durch die sich, nicht angemäßt von Menschenstolz, sondern als ein Geschenk von Gottes Gnaden, eine Hoheit auswirkt, überragend alle menschliche Erhabenheit in ihrer zeitlich bedingten Wandelbarkeit.“ De civitate dei, 1. Buch, Vorrede: <http://www.unifr.ch/bkv/kapitel1919.htm> [20.12.07] In der Folgezeit gab diese Gegenüberstellung viel Anlass für Fehlinterpretationen.

⁹³ Individuelle Freiheit ist eine Setzung der „Bill of Rights“ und der Erklärung der Menschenrechte von 1789. Davor wurde in Europa Freiheit verstanden als Rechte von Ständen und deren Mitgliedern. Individuelle Freiheit als absolute politische Zielvorstellung wurde am deutlichsten von Michail Bakunin formuliert. Das Thema ist allerdings derartig breit und weltanschaulich belegt, dass es hier nicht weiter vertieft werden kann.

Prozessen, da Künstler ihre individuelle, subjektive Weltsicht in die Debatte einbringen – ohne jeden Versuch der Verallgemeinerung. Die Befreiung des Individuums ist in Protestbewegungen insofern Programm, als Individuen die Risiken einer gesellschaftlichen Veränderung auf sich nehmen müssen. Es werden gesellschaftliche Fesseln gesprengt, gleichzeitig jedoch neue Strukturen geschaffen, die das Leben des Individuums dominieren. Insofern kann auch nicht von einer „Befreiung des Individuums“ im postmodernen Sinn einer „Entgrenzung“⁹⁴ gesprochen werden, sondern eher von einer Sehnsucht nach individueller Freiheit, die, bei auch nur teilweiser Realisierung, als erstrebenswert empfunden wurde. Undine Eberlein⁹⁵ hat in diesem Zusammenhang den Begriff des „romantischen Individualismus“ entwickelt. Sie sieht eine Entwicklung vom universalistisch orientierten Individualismus der Aufklärung, welchen sie den „moralischen Individualismus“ nennt, hin zum romantischen Individualismus, der vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufträte.

„Die Gestaltung des eigenen Lebens und die Entfaltung des privaten Lebensstils, die Sehnsucht nach ‚Selbstverwirklichung‘ und gelingender Identität, das Ideal eines ‚authentischen‘, ‚eigentlichen‘, ‚wahren‘ oder aber originell entworfenen, erfundenen bzw. gebastelten Selbst, die Insistenz auf die unverwechselbare Besonderheit und Einzigartigkeit der Person – all dies sind konstitutive Elemente des von mir als ‚romantisch‘ bezeichneten Identitätsmodells.“⁹⁶

Mit dieser Analyse hat Eberlein eine wesentliche gesellschaftliche Struktur der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschrieben. Die genannten Faktoren sind auch genuine Elemente eines künstlerischen Lebensentwurfs und Selbstverständnisses.

In den gesellschaftlichen Bewegungen der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts treffen viele Faktoren aufeinander, die die Koppelung von persönlicher Befreiung, von psychischen Deformationen⁹⁷ und die Befreiung vom politischen System bei vielen Menschen zu einem Anliegen machten und zwei grundsätzlich unterschiedliche Protestrichtungen generierten. Da ist zum einen die politisch straff organisierte Opposition mit dem Ziel eines freiheitlichen,

⁹⁴ Vgl.: Hanzig-Bätzing, Evelyn: Entgrenzung als Freiheit, unter: <http://www.oeko-net.de/Kommune/kommune3-99/dhanzig.html> [20.12.09].

⁹⁵ Eberlein, Undine: Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne, Frankfurt 2000.

⁹⁶ Ebenda, S. 2.

⁹⁷ Vgl.: Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt 1983. und: Dies.: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1983. Ganz erheblichen Einfluss hatte auch Wilhelm Reich mit der von ihm begründeten Körpertherapie.

sozialistischen oder kommunistischen Staates. Zum anderen gibt es verschiedene diversifizierende Bewegungen zur Befreiung des Individuums von psychologischen Zwängen und gesellschaftlichen Verhaltenskonventionen. Schon früh spaltete sich die Bewegung auf in diejenigen, die das politische Kalkül in den Mittelpunkt ihres Handelns und Lebens stellten, und jene, die die individuelle Befreiung von gesellschaftlichen oder biografischen Zwängen in den Mittelpunkt ihrer Handlungsabsichten stellten.⁹⁸ Die Kommunarden inszenierten sich massenmedial wirksam und spektakulär.⁹⁹ Ein Großteil der im Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) organisierten Studenten verstand sich als intellektuelle Avantgarde, die sich vor allem durch elaborierte wissenschaftliche Terminologie definierte. Im Gegensatz zu den Theoretikern wie Rudi Dutschke arbeitete die „Kommune 1“¹⁰⁰ ganz gezielt an ihrem Medienimage, verstanden sie doch ihre Auftritte als performative Akte der Selbstbefreiung durch Selbstinszenierung, die eher zufällig auf der politischen Bühne stattfanden. In den unterschiedlichsten Modellen wurde die individuelle Glücksverwirklichung zum Ziel der politischen Aktion erklärt und nicht mehr die vollständige Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse.¹⁰¹ Zugespitzt lässt sich der Konflikt in den überwiegend jungen und bürgerlichen Oppositionskreisen in Anlehnung an den klassischen Konflikt zwischen Reform und Revolution beschreiben.¹⁰² Das Bewusstsein der Generation, als Avantgarde zu agieren, sei es im politischen oder im individuellen Bereich, war aber dominant. Sie war die „Jugend“,¹⁰³ die die Gesellschaft grundsätzlich kritisierte und neu gestalten wollte.

⁹⁸ Vgl.: Schneider, Peter: Wir waren die stärkste der Parteien, Berlin 1985.

⁹⁹ Z. B. Das vereitelte Pudding-Attentat auf den US-Vizepräsidenten Hubert H. Humphrey am 6. April 1967. Vgl.: http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Kommune_1.html [1.1.2010].

¹⁰⁰ Die Kommune 1 wurde zwar von Dutschke mitentwickelt, nicht jedoch mitgelebt. Vgl.: http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Rudi_Dutschke.html [1.1.2010].

¹⁰¹ Dem widerspricht nicht das Konzept der Stadtguerilla der K1, da dieses Konzept auch von individualisierten Protestaktionen ausging.

¹⁰² Eine Revolutionsabsicht sei zumindest verbal unterstellt. In der Realität gab es nur sehr wenige Gruppen, die über den Organisationsgrad verfügten, den eine revolutionäre Avantgarde benötigt. Eduard Bernstein: „Ich gestehe es offen, ich habe für das, was man gemeinhin unter ‚Endziel des Sozialismus‘ versteht, außerordentlich wenig Sinn. Dieses Ziel, was immer es sei, ist mir gar nichts, die Bewegung alles.“ 1898, zitiert nach Spiegel online: http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/1028/wie_bernstein_die_spd_zum_beben_b_rachte.html [30.12.07].

¹⁰³ Vgl. Kapitel 3.

2.3 Der Verlust der Monopolstellung der künstlerischen Avantgarde

Die Begriffe „Avantgardebewusstsein“¹⁰⁴ und „romantischer Individualismus“ beschreiben das Lebensgefühl einer ganzen Generation treffend. In diesem Kontext sind auch viele der relevanten künstlerischen Bewegungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts zu sehen. Künstlerische Arbeit und Avantgardebewusstsein bilden ein tradiertes Gespann seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert.¹⁰⁵ Die bürgerliche Emanzipation vollzog sich im 19. Jahrhundert gegen den Adel und definierte sich über Arbeit und Bildung. Ein Arbeits- und Leistungsethos spielte in der Erziehung eine tragende Rolle, und „Pflicht“¹⁰⁶ war das Zentrum am „bürgerlichen Wertehimmel“,¹⁰⁷ dem die junge Generation folgte bis auf einige Künstler, denen aber die Außenseiterrolle wohlwollend nachgesehen wurde und die sich deshalb leicht als die Avantgarde verstehen konnten. In den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts dagegen ist der romantische Individualismus des jungen bürgerlichen Individuums gleichbedeutend mit Veränderungswillen, Kreativität und Außenseitertum. Hier findet sich die Negation der bürgerlichen Pflichten¹⁰⁸ und hier treffen sich auch die originären Absichten vieler Künstler des 20. Jahrhunderts mit den Absichten der sozialen Bewegung.

Das Alleinstellungsmerkmal eines Künstlers als individueller Visionär wurde durch die Protestbewegung der 1960er Jahre gebrochen. Dieser Prozess begann direkt nach dem Zweiten Weltkrieg und war in vielen Faktoren begründet.¹⁰⁹ Die treibende Kraft vonseiten der Kunst war in Europa Fluxus und vor allem die Person von Joseph Beuys. Sein Satz „Jeder

¹⁰⁴ Unterschieden werden ganz klar eine Avantgarde im leninistischen Sinn und eine künstlerische Avantgarde, vgl.: Ray, Gene: Für eine Kritische Kunst-Theorie, unter: <http://linksnet.de/textsicht.php?id=3296> [15.1.2008].

¹⁰⁵ Mommsen, Wolfgang J.: Bürgerliche Kultur und künstlerische Avantgarde. Kultur und Politik im deutschen Kaiserreich 1870–1918, München 1994.

¹⁰⁶ Der Faktor „Pflicht“ ist wesentlicher Bestandteil des bürgerlichen Selbstverständnisses als „Staatsbürger“. Die liberale Variante, die sich gegen jede Beschränkung der individuellen Freiheit einsetzte, war ein egalitärer Zukunftsentwurf. Er bildet die Grundlage für den späteren „romantischen Individualismus“. Vgl.: Kocka, Jürgen: Bürgertum im 19. Jahrhundert: Verbürgerlichung, Recht und Politik, Göttingen 1995, S. 260 f.

¹⁰⁷ Hettling, Manfred: Einleitung, in: Hettling, Manfred / Hoffman, Stefan-Ludwig (Hg.): Der bürgerliche Wertehimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts, Göttingen 2000, S. 7–21, hier S. 13.

¹⁰⁸ Vgl.: Die Theorie der Situationisten, die jede Arbeit ablehnten, da diese das wirkliche Leben verhindere.

¹⁰⁹ Vgl. Kapitel 3.5.

Mensch ist ein Künstler“¹¹⁰ wurde massenhaft aufgenommen, war er doch so griffig, um den Rückzug auf die eigene Person zum Politikum zu erklären, und lieferte er doch die Legitimation für eine Selbstverwirklichung als politische Tat. Allerdings war Beuys nicht der Erste, der solches formulierte. Friedrich Schlegel schrieb schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts: „Alle Menschen sind Künstler.“¹¹¹ Dem massenhaften Aufgreifen des Beuys-Zitats liegt ein Missverständnis zugrunde, welches zu einem Selbstverständnis führte, in dem das persönliche Leben unreflektiert als künstlerisch verstanden wurde. Beuys verstand seine Kunst, seine Arbeit und sein Leben als politische Aktion. Er verlangte die öffentliche Aktion und keinen Rückzug auf sich selbst. Noch weniger intendierte er mit diesem Satz eine Aussage über künstlerische Qualität. Für viele Intellektuelle war aber dieser Anspruch Programm für ihr eigenes Leben. Das eigentliche Selbst wurde als Enklave außerhalb der beruflichen Karriere begriffen, die häufig mit dem Begriff von Dutschke „Marsch durch die Institutionen“ legitimiert wurde. Dabei hatte Dutschke mit der Formulierung 1967 ganz andere Absichten als die Legitimation bürgerlicher Karrieren.¹¹² Gleichzeitig fühlte „man“ sich weiterhin einer Avantgarde zugehörig. In der massenhaften Entwicklung zeigt sich auch ein Versuch der Abkehr breiter Schichten der Intellektuellen von einer beruflich affirmativen Sinnstiftung in der Gesellschaft. Dies ändert sich erst wieder ab den 1990er Jahren. Der Yogakurs oder der Malkurs für den Manager dienten nun zur Steigerung von dessen Führungsqualitäten und nicht mehr zur alternativen Selbstfindung. Alternative Strömungen wurden und werden assimiliert und integrativer Bestandteil der allgemeinen Pop-Kultur. Das aus dem romantischen Individualismus geborene Avantgardebewusstsein einer breiten intellektuellen Schicht hielt also nicht lange an, hatte aber die Position und das Denken vieler Künstler stark beeinflusst und neue Kunstrichtungen wie Intermedia geboren. Viele Intermediakünstler verstanden in der Folgezeit ihr eigenes künstlerisches Handeln als politisches Handeln und reflektierten dieses Bewusstsein in ihrem Werk.

¹¹⁰ Vortrag: Jeder Mensch ein Künstler – Auf dem Weg zur Freiheitsgestalt des sozialen Organismus, Achberg 1978, und Beuys, Joseph / Bodenmann-Ritter, Clara: Jeder Mensch ist ein Künstler, Gespräche auf der Dokumenta V, München 1997.

¹¹¹ Schlegel, Friedrich: Entwürfe zu einem System der Sittenlehre, Leipzig 1927, S. 184. Scholz, Gunter: Schlegels Musikphilosophie. Göttingen 1981. Scholz interpretiert Schlegels Aussage als die dialektische Aufhebung des Geniebegriffs.

¹¹² „Die Permanenzrevolutionäre können immer wieder hinausgeworfen werden, immer wieder in neue Institutionen eindringen: Das ist der lange Marsch durch die Institutionen.“ Dutschke, Rudi: Briefe an Rudi D., aus: Meinhof, Ulrike: Die Würde des Menschen ist antastbar. Aufsätze und Polemiken, Berlin 1980 / 1992, S. 5.

2.4 Neue Medien und Intermedia in den 1960iger Jahren

Ende der 1960er Jahre kam es nicht nur zu politischen Erschütterungen der westlichen Demokratien, auch die medialen Strukturen änderten sich grundsätzlich. In Europa begann der Siegeszug des Fernsehens und der Bild- Printmedien. Die technologische und ökonomische Entwicklung begünstigte die Verbreitung des Fernsehens zum Leitmedium. Technologisch war es in dieser Zeit durch die Fortschritte in der Raumfahrt erstmals möglich, Bildübertragungen über Satellit zwischen Europa und den USA herzustellen. Das Wirtschaftswunder ermöglichte einen massenhaften Verkauf von Fernsehern. Ab 1965 gab es die ersten Videorekorder, die einen weitgehenden Einfluss auf die künstlerische Produktion der kommenden Jahre hatten. Erstmals war es möglich, mit relativ einfachen Mitteln Aktionen, Performances u.a. zu dokumentieren. Der neuen Technik wurde auch eine demokratisierende Wirkung unterstellt, da mit den eigenen Bildern die Bilder des Fernsehens konterkariert werden konnten. Der Entwicklung von neuen visuellen Codes und die Entwicklung dieser Codes zur herrschenden Kommunikationstechnik wurden von den Protestbewegungen mit einem lachenden und einem weinenden Auge gesehen. Einerseits wurde in den Massenmedien die Gefahr der Beeinflussung analysiert, was sich z. B. in den Protesten gegen das Axel-Springer-Haus in Hamburg niederschlug, gleichzeitig war aber ein internationaler Protest ohne die Internationalisierung der Bildmedien überhaupt nicht denkbar. Ohne die Bilder aus Vietnam oder die von Martin Luther King wäre die Emotionalisierung und Ausweitung der Protestbewegung anders verlaufen. Damit entstand ein ambivalentes Wechselverhältnis zwischen den Massenmedien und den Protestbewegungen. Man fühlte sich als Teil einer internationalen Avantgarde, die auf unterschiedlichsten Ebenen gegen den gemeinsamen internationalen Feind kämpfte. Intermedia als künstlerisches Konzept greift also exakt in die damals entstehenden visuellen Codes ein und stellt sich den dadurch veränderten Bedeutungen der Medien für gesellschaftliche Prozesse. Ein Fluxus-Happening¹¹³ oder ein



¹¹³ Beuys 1964 in Aachen, nachdem er von Studenten angegriffen worden war. Das Bild ging damals durch die Presse. Bildnachweis unter: <http://www.e-flux.com/journal/view/12> [10.3.2010].

Happening der „Kommune 1“¹¹⁴ – für die Medien war beides ein Anlass für Sensationsberichterstattung und für große Teile der Bevölkerung nicht zu unterscheiden.

Im Folgenden werden die Zustände, an deren Anfang und an deren Ende die „Aktion“, verstanden als Situation, als Happening oder als künstlerisches Handeln, steht, erläutert, die allerdings nur noch den Namen gemein haben und die sich sehr wohl vom weitverbreiteten künstlerischen, avantgardistischen Lebensbewusstsein großer Teile der „Studentenbewegung“¹¹⁵ qualitativ abheben.

3 Der konkrete historische Kontext von Intermedia

Unter Bezugnahme auf die im vorigen Kapitel herausgearbeiteten, grundlegenden Strukturen werden im Folgenden die konkreten künstlerischen Reaktionen und Positionen in diesem Zeitumfeld analysiert, die in einem rhizomatischen Prozess Intermedia konstituieren. Dieses Kapitel erhebt nicht den Anspruch, Medienkunst in ihrer Komplexität zu analysieren. Dieter Daniels und Rudolf Frieling¹¹⁶ haben hier eine umfassende Darstellung zur Medienkunst vorgelegt, in der Daniels das Umfeld von Dick Higgins ungerechtfertigt als die Anfänge der Medienkunst umdeutet.¹¹⁷ Hier dagegen gibt der künstlerische Prozess, von Hans Breder mit „Enacting the liminal“ bezeichnet, die Untersuchungsrichtung vor. Untersuchungsgegenstand ist die Wiederentdeckung von liminalen Experimenten in Europa und den USA nach dem Zweiten Weltkrieg als ästhetische Gegenkultur in ganz unterschiedlichen Ausprägungen. Intermedia ist entstanden aus einem konkreten historischen Prozess nach dem Zweiten Weltkrieg. Die den Prozess bestimmenden Faktoren sind nicht auf die Kunst beschränkt, es sind Faktoren einer allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung aus politischen und philosophischen Strategien, technischen Entwicklungen, künstlerischen



¹¹⁴ Die Kommune 1 am 12. August 1967 auf dem Kurfürstendamm. Bildnachweis:

http://www.bpb.de/themen/MNF1L7,2,0,Zwischen_Faszination_Grauen_und_Vereinnahmung.html
[10.3.2010].

¹¹⁵ Vgl.: Gilcher-Holtey, Ingrid: Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA. München 2001.

¹¹⁶ Daniels, Dieter / Frieling, Rudolf: Medien Kunst Netz, Bd.1 2004 und Bd.2 2005, Wien/ New York.

¹¹⁷ Ebenda, Bd.1, S. 48, Daniels hat sich nicht mit Hans Breder auseinandergesetzt. Seine „Uminterpretation“ von Intermedia zu den Anfängen der Medienkunst ist nicht zutreffend, weil sie Intermedia unter dem Blickwinkel der Medien betrachtet. Bezeichnenderweise überschreibt er das Kapitel auch mit: „Von Intermedia zu Multimedia“ .

Selbstfindungsprozessen und Avantgardebewusstsein. In den folgenden Abschnitten werden die unterschiedlichen Stränge analysiert, die in ihrer Gesamtheit Faktoren von Intermedia sind. Die zeitliche Dimensionierung dieser Prozesse ist nicht linear. Es gibt sehr viel Parallelität und Eklektizismus, es gibt bewusstes Wiederaufnehmen oder die bewusste Abgrenzung von vorangegangenem Denken. Die Prozesse sind international, wobei auch hier Parallelitäten auftreten, aber andererseits auch ganz spezifische Unterschiede in England, Frankreich und den USA, die in den 1950er Jahren die wesentlichen Orte der künstlerischen Avantgarde waren.

Das Kriegsende 1945 brachte weitgehende gesellschaftspolitische und kulturelle Veränderungen mit sich. Der Kommunismus als Weltsystem breitete sich aus, der Kalte Krieg dominierte die Politik und die Kultur. Künstler wie Charlie Chaplin¹¹⁸ z. B. wurden in den USA politisch verfolgt, Werke anderer Künstler wurden nicht mehr verkauft oder es wurde ihnen Sympathie zum Kommunismus unterstellt, was einem ökonomischen Todesurteil gleichkam. In der Sowjetunion herrschte gnadenloser Stalinismus und kulturelle Diktatur à la Shdanow. In der chinesischen Revolution¹¹⁹ von 1949 bis 1968 bekam die Kunst eine wichtige Funktion in der Verbreitung der Revolutionsgedanken und der Weiterentwicklung des Staatssystems zugeschrieben. Dort hatte die Kunst ihren Platz auch im Leben des Bauern, der weder lesen noch schreiben konnte. Die Kunstwerke wurden auf Versammlungen von Funktionären erläutert und dienten als Argumentationsgrundlage für die Vermittlung politischer Ziele.¹²⁰ Die kommunistische Weltbewegung griff in dieser Zeit auf immer mehr Staaten in der ganzen Welt über und Westeuropa musste sich nach dem Zweiten Weltkrieg neu definieren. Man stelle sich achtzehnjährige Menschen vor, die den Krieg in ihren Jugendjahren erlebten und häufig davon traumatisiert waren, durch den Verlust der Familie oder andere schreckliche Ereignisse. Entwurzelte reisten durch Europa und suchten nach Möglichkeiten, für sich eine neue Existenz zu gestalten. Das gesellschaftliche Klima war harsch. Alle Ökonomien hatten unter dem Zweiten Weltkrieg stark gelitten, es gab 52 Millionen Tote, Deutschlands Städte waren

¹¹⁸ Vgl.: <http://www.imdb.com/name/nm0000122/bio> [20.2.2010].

¹¹⁹ Die Erwähnung Chinas ist wichtig, weil sich 1968 viele Mitglieder der Protestbewegung in Europa auf China bezogen.

¹²⁰ Vgl.: Mittler, Barbara: Radikal aber bruchlos: Vor- und Nachleben der chinesischen Kulturrevolution, unter: http://www.uni-heidelberg.de/presse/ruca/ruca3_2001/bruchlos.html [1.2.2010], und Universitätsmuseum Heidelberg (o. A.): Picturing Power: Art and Propaganda in the Great Proletarian Cultural Revolution, unter: <http://www.sino.uni-heidelberg.de/conf/propaganda/exhibition.html> [1.2.2010], sowie Paul, Gerhard: Das Mao-Porträt – Herrscherbild, Protestsymbol und Kunstikone, unter: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208896/default.aspx> [1.2.2010].

zerstört, Frankreich war von den Deutschen im Krieg ausgebeutet worden, die englische und die US-amerikanische Wirtschaft hatten sich auf den Krieg konzentriert. England und Frankreich hatten es schwer, ihre eigenen Volkswirtschaften wieder aufzubauen. Die USA unterstützten Europa mit dem Marshall-Plan, um ihre neue Machtposition in Europa zu festigen. Die Situation stellte sich also als eine überaus verworrene dar, in der viele Menschen keine klaren Ziele und vor allem kaum Möglichkeiten zur Realisierung von eigenen Zielen hatten. Die Situation forderte von jedem einzelnen Menschen eine Neudefinition seines Lebens auf ökonomischer und weltanschaulicher Ebene und unter Umständen eine Neulegitimation des eigenen Handelns. Ob der Händler auf dem Schwarzmarkt illegal die Bevölkerung versorgte oder der Künstler angesichts der Not Kunst produzierte, bedurfte einer Legitimation und führte unter Intellektuellen zu einer intensiv geführten Debatte über kulturelle Ziele, die philosophisch von Albert Camus, Jean-Paul Sartre und Simone de Beauvoir zugespitzt wurde.

Berlin existierte nicht mehr als kulturell wichtiger Ort, und Deutschland war zerstört und zerstückelt, hatte noch keinen neuen Zugang zur kulturellen Szene. Dies alles musste sich erst wieder finden und definieren. Auch in England oder den USA, wo keine oder kaum Kampfhandlungen stattgefunden hatten, waren die Gesellschaften „angeweicht“. Die Rolle der Frau hatte sich verändert. Die Männer fanden nach der Rückkehr ins zivile Leben ganz andere Bedingungen vor, unter denen sie nun den Lebensunterhalt erwirtschaften mussten. Aus einem undefinierten und diffusen kulturellen Kontext entstand nach dem Zweiten Weltkrieg ein Konglomerat verschiedenster Versuche der kulturellen Neudefinition auf fast allen kulturellen Ebenen und Sparten, die sich auf transnationaler Ebene in den oben genannten Kommunikationskulturen begegneten.

Die soziale Zugehörigkeit der Aktionisten war sehr unterschiedlich. Das Spektrum reichte vom Großbürger über den Künstler bis hin zum Clochard, der sich als Lebenskünstler verstand. Es waren die Lettristen, die Situationisten, Fluxus, Aktionskunst, die Stadtguerilla, und viele andere kleinere Organisationen und Strömungen, die in den 1950er und 1960er Jahren eine Gesamtstimmung generierten, „irgendetwas verändern“ zu wollen. Die herrschenden Gesellschaftsschichten dagegen blieben eher indifferent und bis auf den Antikommunismus ohne klare Aussage über eine grundsätzliche Neuorientierung,¹²¹ sodass unangenehme Fragen

¹²¹ Ich gehe hier nicht auf die sozialen Auseinandersetzungen nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa ein. Angemerkt sei nur, dass in Deutschland und Frankreich viele Forderungen nach Umverteilung mit antikommunistischen Argumenten verhindert wurden. Die beginnenden künstlerischen Bewegungen sind nicht unabhängig von den sozialen Protesten zu sehen.

über die Vergangenheit und die gegenwärtigen Machtstrukturen nicht gestellt wurden; solche Fragen wurden angesichts der ökonomischen Entwicklung eher als hinderlich empfunden. Man konnte jedoch nicht einfach dort weitermachen, wo man vor dem Krieg aufgehört hatte, in Deutschland sowieso nicht, aber auch nicht in Frankreich und England. Die herrschenden konservativen Kreise in Europa taten sich schwer mit Antworten, die große Teile der Bevölkerung spontan verstanden hätten. Zu groß waren die Not und die Differenzen zu den alten Machteliten, als dass deren Bestreben nach Weiterexistenz von den Menschen als positive Zukunftsversicherung akzeptiert wurde. Die USA spielten in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Rolle. Die weltpolitische Struktur hatte sich wesentlich zugunsten der USA verschoben. Durch den Marshall-Plan und direkte Kapitalinvestitionen gewannen die USA zunehmend an Einfluss innerhalb der europäischen Eliten. Dies führte zu sehr unterschiedlichen, zustimmenden und ablehnenden Reaktionen. Das Schlagwort der Amerikanisierung¹²² beschreibt die kritische Sicht auf einen Prozesses der Übernahme US-amerikanischer Produkte und des „American Way of Life“.

„Wim Wenders ließ 1976 den Protagonisten seines Films ‚Im Lauf der Zeit‘ die viel zitierten Worte sagen: ‚Die Amis haben unser Unterbewusstsein kolonisiert.‘ Dieser Spruch beschreibt die verschlungenen Wege der Amerikanisierung in den sechziger und siebziger Jahren. Zum einen greift er die anhaltenden Ressentiments in Ost und West gegen die Macht der amerikanischen Massenkultur auf, die dem kanadischen Kommunikationswissenschaftler Marshall McLuhan zufolge bis ins Unterbewusstsein ausstrahlte.“¹²³

¹²² Vgl.: Doering-Manteuffel, Anselm: Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert, Göttingen 1999, und Schild, Axel: Sind die Westdeutschen amerikanisiert worden?, unter:

http://www1.bpb.de/publikationen/0L28RP,1,0,Sind_die_Westdeutschen_amerikanisiert_worden.html
[15.2.2010].

¹²³ Poiger, Uta: Amerikanisierung oder Internationalisierung?, unter:

http://www1.bpb.de/publikationen/BWHXDE,0,Amerikanisierung_oder_Internationalisierung.html#footer [15.2.2010], dort unter dem internen Link: „Verschlungene Wege der Amerikanisierung und Internationalisierung“. Vgl. auch: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945 - 1990. Ein Handbuch, Stuttgart / München 2001, Bd. 1: 1945–1968, Bd. 2: 1968–1990; Maase, Kaspar: BRAVO Amerika. Erkundungen zur Jugendkultur der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren, Hamburg 1992.

Gemeint ist die amerikanische Popkultur,¹²⁴ die über Filme, Musik, Comics und Alltagsbilder in starkem Maße in Europa Fuß fasste. Dieser Prozess ist allerdings nicht einseitig. Vor allem bei europäischer Betrachtung der Amerikanisierung stellt Uta Poiger¹²⁵ eine starke Wechselwirkung der kulturellen Szenen fest. Besonders aber in der Jugendkultur ist eine hohe Geschwindigkeit in der Übernahme von Popidolen festzustellen. Pop als Lebensgefühl manifestierte sich im Rock'n' Roll und war auch gleichbedeutend mit einer systemimmanenten Protesthaltung der Jugend.



Elvis Presley in verschiedenen Rollen¹²⁶

Elvis Presley – der „King“ verkörperte die anpassungsfähige, ideale Mischung aus Protest, Frontiergeist und staatstragendem Engagement, wie die beiden Fotografien deutlich machen. Das rechte Bild zeigt seine Ankunft in Bremerhaven als Mitglied der US-amerikanischen Streitkräfte 1958.

James Dean in Nicholas Rays Film „... denn sie wissen nicht, was sie tun“ hatte eine Vorbildfunktion für Millionen von Jugendlichen. Pop war Jugendlichkeit als affirmatives

¹²⁴ Der Begriff Pop Culture wurde erstmals von Lawrence Alloway, Mitglied des ICA in London, 1952 verwendet. Er datiert Pop-Art auf etwa 1956 unter Bezugnahme auf Richard Hamilton. Dabei muss klar unterschieden werden zwischen der Pop-Kultur als dem Produkt der US-amerikanischen Kulturindustrie und der Werbestrategen und der Pop-Art, die sich kritisch mit dieser Pop-Kultur auseinandersetzt.

¹²⁵ Poiger, Uta: Amerikanisierung oder Internationalisierung?, unter:

http://www1.bpb.de/publikationen/BWHXDE,0,Amerikanisierung_oder_Internationalisierung.html#footer [15.2.2010].

¹²⁶ Bildnachweise: http://www.myclassiclyrics.com/elvis_presley/elvis_presley_biography.html und <http://www.bplusu-verlag.de/deu/> [1.2.2010].

Attribut einer Gesellschaft, die „Neues“ und „Junges“ schaffen wollte,¹²⁷ vor allem in einem Kontext, in dem hedonistische Bedürfnisbefriedigung und notwendige moralische, politische und philosophische Neuorientierung parallel verliefen. In den USA war der Initialfunke die Musik der „Orioles“. Die kleine Band bestehend aus fünf afroamerikanischen Musikern und der Jüdin Deborah Chessler kreierte 1948 eine neue Musik: Rhythm 'n' Blues.¹²⁸ Sie brachte in dieser Musik ein Lebensgefühl zum Ausdruck, das massenhafte Resonanz in der amerikanischen Öffentlichkeit fand. Der POP¹²⁹ war geboren. Pop – der Alltag wurde mit dem Leben der weißen Mittelklasse gekoppelt und idealisiert. Es sollte selbstverständlich sein, sich wieder etwas leisten und leicht leben zu können. Das Pop-Gefühl war Ausdruck einer Gesellschaft, die sich selbst zum Programm machte und es sich auch leisten konnte, dem Individuum eine weitgehende Bedürfnisbefriedigung zu versprechen. Damit bildet Pop neben demokratischen Strukturen die wesentliche westliche Lebensalternative im Kalten Krieg. Als beherrschende alltagsästhetische Kulturform wurde er zum wichtigen Auseinandersetzungspunkt junger Künstler und Intellektueller in den USA, in England und Frankreich.

Im Folgenden werden die Faktoren zusammenzutragen, aus denen sich letztendlich Intermedia konstituiert. Zu untersuchen wären die verschiedenen Pfade und Bedingungen, die zum Herumschwärmen von Ideen und einer zu internationalen alternativen Künstlerszene in den 1960er Jahren geführt haben. Diese Szene war Voraussetzung für intermediales Arbeiten. Parallel zu der Betrachtung einzelner Kunstkonzepte ist die allgemeine gesellschaftliche Situation in Korrelation zu setzen. Diachrone Prozesse, welche synchrone und asynchrone Unterprozesse in verschiedenen gesellschaftlichen Schichten hervorrufen, beziehen sich auf die künstlerische und allgemeine Avantgarde in dieser Zeit und bilden die Grundlage für den Mut der jungen Generation in den 1950er Jahren, die Kunst für tot zu erklären und gesellschaftliche Alternativen mit künstlerischen Alternativen zu verbinden.

¹²⁷ Vgl.: Kleindienst, Jürgen (Hg.): Hungern und hoffen. Jugend in Deutschland 1945–1950, Berlin 2000, und: Farin, Klaus: Jugendkulturen in Deutschland 1950–1989, Bonn 2006.

¹²⁸ Vgl.: Marcus, Greil: Lipstick Traces, Reinbek 1996, S. 250 ff.

¹²⁹ Gemeint ist hier Pop als Synonym für Popkultur.

3.1 Frankreich: Lettrismus

Paris, die wichtigste künstlerische Metropole Europas in dieser Zeit, wurde zum Dreh- und Angelpunkt der philosophischen und kulturellen Szene von 1945 bis in die 1950er Jahre. In Weiterführung von Dada¹³⁰ versuchte eine kleine Gruppe von Literaten um Isidore Isou¹³¹ unter der Namen „Lettrist International“ dort eine künstlerische Neudefinition nach dem Krieg auf der Grundlage der Teilchenphysik. Unsichtbar und doch allseits konstituierend sind die Teilchen omnipräsent. Es wurde versucht, diese naturwissenschaftliche Erkenntnis in eine künstlerische Strategie umzuwandeln. Die Lettristen greifen alle existierenden Kunstformen an, zerlegen alles und erproben eine Neuerfindung. Das Wort wird zum Buchstaben reduziert, der in seiner Sinnlosigkeit den eigentlichen Sinn eröffnet. In der Malerei sollten Zeichen und Buchstaben die Bildlichkeit ersetzen (Hypergraphologie).¹³²

„ ‚Lettrist International‘ wurde 1945 in Paris vom Rumänen Jean-Isidore Isou gegründet. Es war hauptsächlich eine Reaktion gegen André Bretons diktatorische Kontrolle des Surrealismus und dessen Bewegung weg von den konzeptionellen Dada-Ursprüngen hin zum Mystizismus. Die Lettristen arbeiteten mit einzelnen Buchstaben als Kernelement einer visuellen Sprache, welche die Basis ihrer neuen Kultur war. Isou entwickelte zusammen mit Maurice Lemaître eine Notenschrift, welche erlaubte, ihre Gedichte auch mit Chören aufzuführen. Ihr ‚Lexique des Lettres Nouvelles‘ war ein Alphabet mit über 130 Klängen, aus denen sie ihre Gedichte komponierten.“¹³³

Schon hier wird eine Doppelcodierung von Medien deutlich und der Versuch, dadurch neue Ausdrucksformen zu finden, die als Vorläufer von Intermedia verstanden werden können. Die erste Zeitschrift der Lettristen war betitelt mit „Die lettristische Diktatur“, ein Titel, der in Zeiten der Nürnberger Prozesse und des Stalinismus eine ungeheure Provokation in Paris darstellte. Provokation als künstlerisches Mittel trieb auch Michel Mourre, Ghislain de Marbaix und Serge Berna am 12. April 1950¹³⁴ in die Kathedrale Notre-Dame de Paris. Dort besetzten Sie die Kanzel und Micheal Mourre hielt in einer Dominikanerkutte eine Predigt vor den Gläubigen, in der er den Tod Gottes erklärte.¹³⁵

¹³⁰ Der Zusammenhang wird hier nur benannt, aber nicht weiter ausgeführt.

¹³¹ Geboren 1925 in Rumänien, übersiedelte 1945 nach Paris, gestorben 2007.

¹³² Der Begriff stammt von Isidore Isou. Die Lettristen versahen ihre Kleidung auch häufig mit hypergraphologischen Zeichen.

¹³³ http://www.kunstwissen.de/fach/f-kuns/o_mod/dada02.htm [1.8.2008]. Und: <http://www.notbored.org/LI.html> [1.9.2010]

¹³⁴ Vgl.: Marcus, Greil: Lipstick Traces, a. a. O, S.271

¹³⁵ Text der Predigt:



Artikel in „Combat“ vom 12. April 1950¹³⁶

Die Wächter stürzten sich auf sie und die Kirchenbesucher hätten die drei gelyncht, wären sie nicht von der Polizei geschützt worden. In der damaligen Zeit, als ein mutmaßlicher Antisemit,¹³⁷ Pius XII., auf dem Papstthron saß, entfachte das Ereignis einen polarisierten

„Heute am Ostersonntag des heiligen Jahres,
hier im Zeichen der Basilika der Notre Dame de Paris,
klage ich die universale katholische Kirche an,
des tödlichen Missbrauchs unserer lebendigen Kräfte
für einen leeren Himmel,
klage ich die Kirche der Schwindelei an,
die Welt mit ihrer Friedhofsmoral zu verpesten,
das Krebsgeschwür des zerfallenden Okzidents zu sein.
Wahrlich ich sage euch: Gott ist tot.

(An dieser Stelle wurde Mourre vom Organisten unterbrochen)“

Zitiert nach ClaBauTer, Referat über die Geschichte und Theorie der lettristischen Internationale und der situationistischen Internationale Stuttgart 1997, <http://www.linke-buecher.de/texte/situationisten/situhier/REFERAT-UEBER-DIE-GESCHICHTE-UND-THEORIE-DER-LETTRISTISCHEN-INTERNATIONALE-UND-DER-SITUATIONISTISCHEN-INTERNATIONALE-1.htm> [12.1.2010].

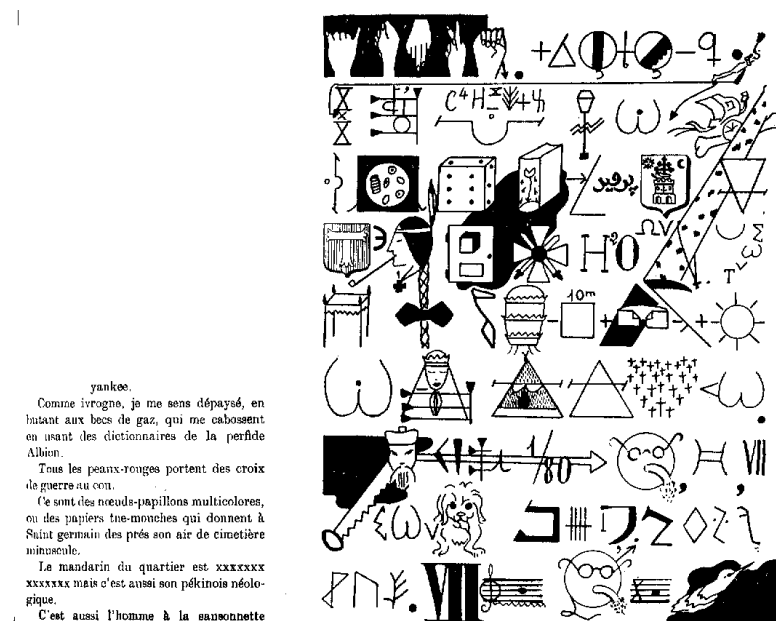
¹³⁶ Bildnachweis: Marcus, Greil: Lipstick Traces a. a. O., S. 271.

¹³⁷ Vgl.: Cornwell, John: Pius XII. Der Papst und der Holocaust, Frankfurt 1999.

Sturm der Empörung sowie der Zustimmung. Breton und seine surrealistischen Freunde schrieben tagelang Leserbriefe und legitimierten die Aktion.

„Es ist völlig richtig, dass der Schlag hier erfolgen sollte und direkt auf das Herz des Polypen zielte, der immer noch das Universum mit seinem Würgegriff umklammert [...]“¹³⁸

Der poetischen Aktion wurde eine politische Funktion zugeschrieben. In dieser Zuspitzung ist die Aktion der selbst ernannten „Illuminati“ der aktionistische Neubeginn nach dem Zweiten Weltkrieg. Zugleich werden grundlegende Strukturen definiert, die in späteren Aktionen und Happenings auch zu finden sind. Schon zu diesem frühen Zeitpunkt lassen sich personelle Verflechtungen zwischen der lettristischen Szenerie und Intermedia Art (die damals natürlich nicht so betitelt war) herstellen. Gabriel Pomerands Buch „Saint Ghetto des pretz“ wurde von Jean-Paul Curtay 1950 mit einem Kommentar versehen, der die Zeichenschrift Pommerands entschlüsseln sollte.¹³⁹



Seite aus Pommerands Buch

Jean Paul-Curtay¹⁴⁰ schreibt dazu:

„Die rechte Seite entfaltet die Magie, deren mysteriografische Transformation des Textes, der auf der linken Seite in normaler Sprache wiedergegeben wurde. Es war eine seltsame

¹³⁸ Lettre de André Breton, „Combat“ vom 19. April 1950, S. 2. Zitiert nach: Marcus, Greil: Lipstick Traces, a. a. O., S. 272.

¹³⁹ Bildnachweis: Pommerand, Gabriel „Saint Ghetto des pretz“, 1950 zitiert nach Marcus, Greil: Lipstick Traces, a. a. O., S. 247.

¹⁴⁰ Curtay, Jean-Paul: La poésie lettriste, Paris 1974.

Mischung, bei der Ideogramme, Bilderrätsel, das hebräische Alphabet und Zeichensprache vermengt wurden.“¹⁴¹

1983 tritt derselbe Künstler in Iowa im Zusammenhang mit dem Intermediaprogramm aktiv auf. Diese, und weitere personelle Verflechtungen belegen, dass Intermedia aus einem konkreten historischen Prozess entstanden ist. Allerdings änderten sich im Verlauf der nachfolgenden fünfzig Jahre stark die Themen. Bei den Lettristen spielten gesellschaftspolitische Faktoren die entscheidende Rolle. Die Kritik an der Kirche, an Kriegen, an der Kunst und den Lebenssituationen in den Städten sind große, klassische Themen der Gesellschaftskritik. Die poetische Aktion war eine politische, inhaltlich im klassischen Sinn, aber mit provokanten Methoden einer selbst ernannten Avantgarde, der es nicht mehr um die reale politische Veränderung ging, sondern um die Selbstdarstellung durch die Provokation mit Themen, die 1950 in der gesellschaftspolitischen Diskussion waren. Politisch wurde der Begriff der „Jugend“ in den Mittelpunkt gestellt. Bereits 1948 plakatierte Isidore Isou¹⁴² im Quartier Latin: „120.000 Jugendliche werden die Straßen erobern, um die lettristische Revolution zu machen.“¹⁴³ 1950 wird von den Lettristen eine „studentische Massengewerkschaft“ gegründet, um die Jugendlichen, die automatisch Outsider der Gesellschaft seien, eine Teilhabe am „Kreislauf des Austausches“¹⁴⁴ zu ermöglichen. Isidore Isou definierte Jugend nicht ausschließlich über das Alter, sondern über ökonomische Faktoren. Nur von Outsidern, die nicht in der Tretmühle der Arbeit standen, könne die Revolution ausgehen. Dies ist ein Revolutionskonzept, welches einem orthodoxen, kommunistischen Verständnis diametral entgegengesetzt ist. Jugend wird von Isou verstanden als Geisteshaltung und ökonomische Nichtetabliertheit. Damit gehören automatisch über neunzig Prozent der Künstler zur „Jugend“, in denen dann ein Potenzial zur Aktion schlummere, welches durch die Kunst entfaltet werden könne. Die Ausübung der künstlerischen Aktion an sich hatte damit einen gesellschaftskritischen Wert. Die Thematisierung der klassischen gesellschaftlichen Kritikfelder war nicht mehr zwangsläufig nötig, um gesellschaftskritisch zu sein. In der künstlerischen Aktion kulminierte der Protest der Jugend gegen das Establishment. 1968 wurden diese Thesen expressis verbis wieder aufgegriffen. Deutlich wird hier der Zusammenhang zu dem im vorgehenden Kapitel beschriebenen Lebensgefühl der Achtundsechziger-Generation, für die das Leben künstlerische Aktion und damit politische Aktion war.

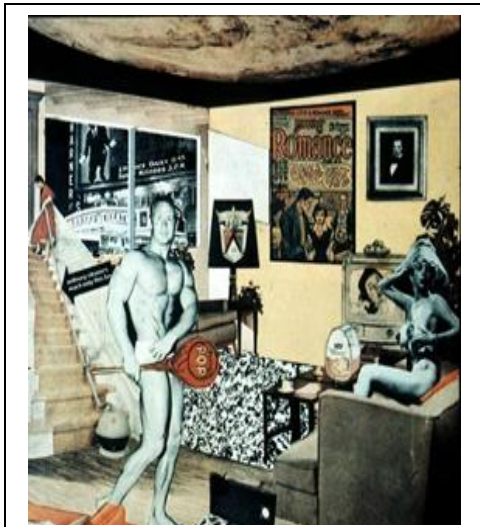
¹⁴¹ Zitiert nach Marcus, Greil: Lipstick Traces, a. a. O., S. 247.

¹⁴² Isidore Isou, Gründer der lettristischen Bewegung

¹⁴³ Marcus, Greil: Lipstick Traces, a. a. O., S. 260.

¹⁴⁴ Ebenda, S. 261.

3.2 Pop-Art in England



Richard Hamilton: Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?

Richard Hamiltons kritisch gemeinte Collage¹⁴⁵ wurde als Plakat der Ausstellung „This is Tomorrow“¹⁴⁶ 1956 in London verwendet und dokumentiert in der Visualisierung US-amerikanischer Wohlstandsattribute deren Transfer nach Europa und eine kritische Auseinandersetzung von Hamilton mit der US-amerikanischen Pop-Kultur. Hans Belting schreibt dazu:

„Die Pointe des Blattes liegt aber darin, dass es eine Collage mit neuen Mitteln ist, die sich in einem Pseudoraum mit einem Zusammenhang maskiert,

der ebenfalls reiner Schein ist, wenn man daraus nicht folgern will, dass sich die Konsumwelt inzwischen zu einem Lebensraum ohne Ausgang zusammenschloss.“¹⁴⁷

Die Collage war erfolgreich und wurde vielfältig rezipiert, was darauf hindeutet, dass Hamilton mit Form und Inhalt die damals vielfach geäußerte Kritik an der Übermacht der US-amerikanischen Kulturindustrie in Europa traf und gleichzeitig als dynamischer Faktor in den Widerständen gegen die Amerikanisierung wirkte.¹⁴⁸ In der Literatur wird die Collage als Beginn des Pop interpretiert. Hamilton war auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen aktiv,

¹⁴⁵ Richard Hamilton: Just what is it that makes today's homes so different, so appealing, Papiercollage 1956, Kunsthalle Tübingen. Bildnachweis: <http://www.artnet.de/magazine/just-what-is-it-im-zkmmuseum-fur-neue-kunst-karlsruhe/images/8/> [1.4.2010].

¹⁴⁶ Die Ausstellung wurde von der 1952 in London gegründeten ‚Independent Group‘, einer Gruppe von jungen Künstlern und Architekten, die dem Institute of Contemporary Art nahestanden, organisiert. „Zu ihr gehörten neben Eduardo Paolozzi, Nigel Henderson und den Smithsons auch die Architekten Sandy Wilson und James Stirling, die Künstler Magda Cordell, Richard Hamilton, John Mc Hall und William Turnbull sowie die Kritiker Lawrence Alloway, Theo Crosby und natürlich Reyner Banham. Die ‚Independent Group‘ organisierte Diskussionen, Vorträge und Ausstellungen, die sich alle mit der ‚As found‘-Ästhetik beschäftigten: ‚Growth and Form‘, ‚Parallel of Life and Art‘, ‚The Impact of Technology‘, ‚New Sources of Form‘, ‚New Concept of Space‘, ‚Non Formal Painting‘, ‚An Experiment with Child Art‘ oder ‚Man, Machine and Motion‘.“ Gemeinsam war das Interesse am Alltäglichen und Gewöhnlichen. Die Gruppe betrachtete sich als Teil der „As found“-Bewegung. Zitiert nach: <http://www.museum-gestaltung.ch/Htmls/Ausstellungen/Archiv/2001/AsFound/AsFound.html> [1.2.2010]

¹⁴⁷ Belting, Hans: Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach 10 Jahren, München 2002, S. 80.

¹⁴⁸ Vgl. Kapitel 2.1 Künstler und Protestbewegungen.

z. B. in der Kampagne für die nukleare Abrüstung. 1963 fuhr er das erste Mal in die USA und rekonstruierte Marcel Duchamps „Le Grand Verre“. Zusammen mit Mick Jagger wurde er Mitte der 1960er Jahre wegen Drogenbesitzes festgenommen. Später befreundete er sich mit Paul McCartney. Für die Beatles gestaltete er mehrere Plattencover. Die schillernde Gestalt von Hamilton zeigt die enge Verwebung und Vernetzung in der Pop-Kulturszene der 1950er und 1960er Jahre sowie die Vielschichtigkeit der Aktionsebenen. Seine Collage war die Reaktion auf ein kulturelles Massenphänomen und sollte im Zusammenhang einer künstlerischen Aufzeichnung eines kulturellen Prozesses verstanden werden. Die „As found“-Bewegung¹⁴⁹ der 1950er Jahre bestand aus jungen Menschen aus allen kulturellen Bereichen. Die damals formulierten Ansätze finden sich in der Hinwendung auf das Alltägliche in der Architektur, der Bildenden Kunst, im Film und in der Musik.

„Das ‚As found‘ war ein neuer Blick auf das Gewöhnliche, eine Offenheit für den Effekt, dass ganz prosaische Dinge unsere Erfindungskraft neu beleben können.“¹⁵⁰

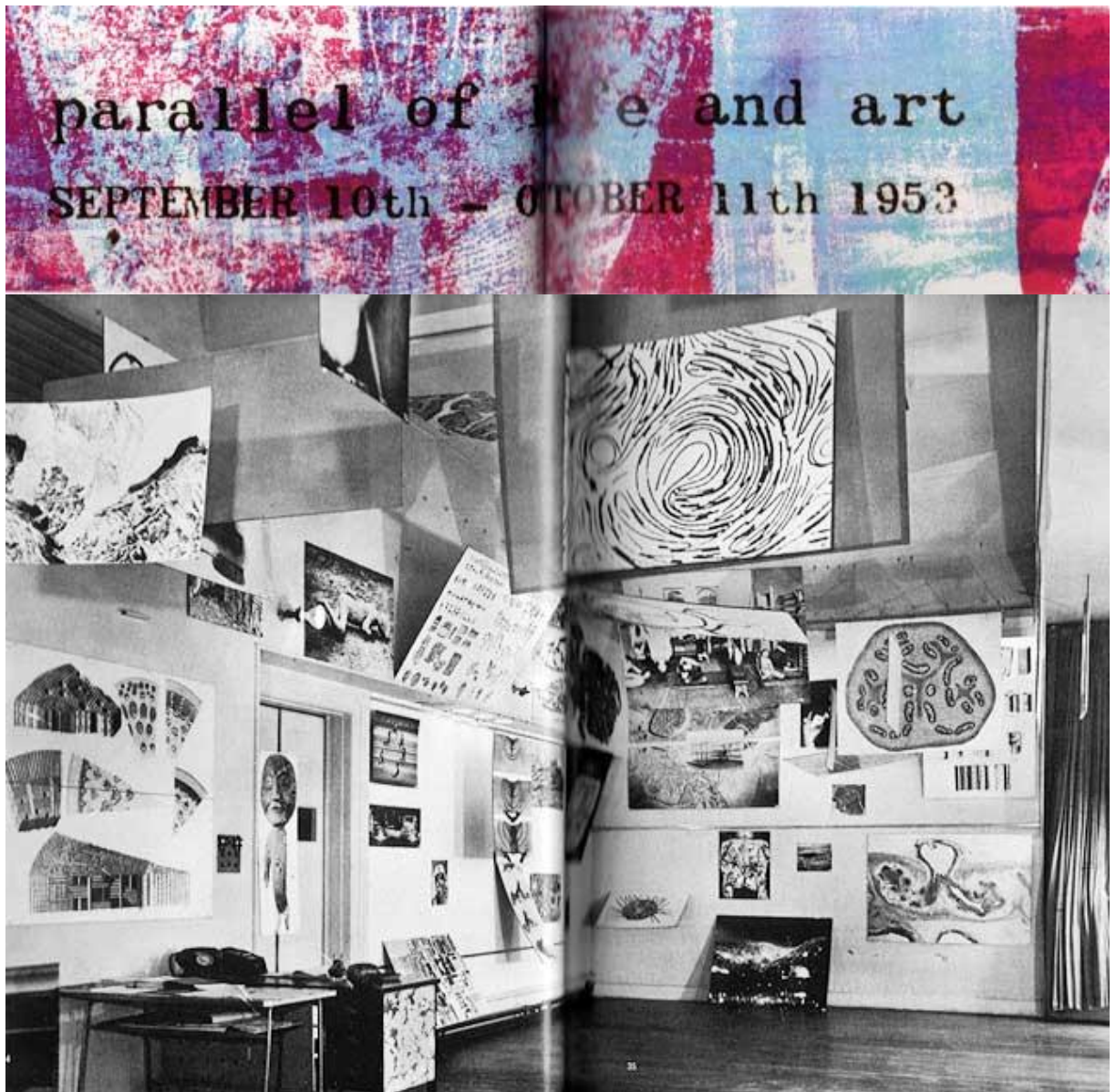
Die jungen Architekten Alison und Peter Smithson z. B. gewannen 1950 den Wettbewerb zum Bau der Secondary School von Hunstanton. Die neue „brutale“ Architektur, die die Versorgungsleitungen des Alltags nicht verbarg, war eine radikale Provokation und der Beginn einer neuen Architektur.¹⁵¹ Das Experiment, die Provokation, die Auseinandersetzung mit dem alltäglichen Leben, insbesondere mit der als faszinierend empfundenen und gleichzeitig als kritikwürdig verworfenen US-amerikanischen Pop-Kultur, findet sich als Gestaltungsmotor in vielen Ländern Europas bis in die 1970er Jahre.¹⁵²

¹⁴⁹ „As found“-Bewegung ist ein Sammelbegriff für verschiedene kleinere Künstlergruppen, Musiker, Theaterleute und Architekten, wie die „Angry Young Men“-Bewegung oder „Kitchen Sink Drama“, die sich alle mit dem Alltäglichen und Gewöhnlichen beschäftigen. Vgl.: <http://www.museum-gestaltung.ch/Htmls/Ausstellungen/Archiv/2001/AsFound/AsFound.html> [20.2.2010] und Lichtenstein, Claude / Schregelsberger, Thomas (Hg.): As found. Die Entdeckung des Gewöhnlichen. Ausstellungskatalog, Baden-Baden, 2001. Der Bezug zu Duchamp liegt auf der Hand.

¹⁵⁰ Peter Smithson, zitiert nach: NZZ vom 3.3.2001, S. 46 ; vgl.: http://www.schregenberger.ch/presse/0103_NZZ/2001_NZZ_01-03-03.pdf [1.1.2010].

¹⁵¹ In der Literatur findet sich häufig der Begriff New Brutalism, vgl.: <http://www.essential-architecture.com/STYLE/STY-M11A.htm> [1.2.2010]. Dort finden sich auch viele Bildbeispiele.

¹⁵² Vgl.: Belting, Hans: Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach 10 Jahren, a. a. O., S. 77 ff.



Das obenstehende Bild¹⁵³ zeigt die Einladungskarte zur Ausstellung „Parallels of Life and Art“ 1953 und darunter eine Fotografie des Ausstellungsraumes mit Exponaten¹⁵⁴. Die Ausstellung wurde im Londoner Institute of Contemporary Arts (ICA)¹⁵⁵ organisiert.

¹⁵³ Bildnachweis: <http://www.design.udk-berlin.de/FG2/KomForm?p=3> [1.3.2010].

¹⁵⁴ Deutlich wird die Anknüpfung an Ausstellungstraditionen vor dem Zweiten Weltkrieg etwa „The Last



Futurist Exhibition“, Petrograd, in der Kasimir Malewitsch sein „Schwarzes Kreuz“ zeigte. Auf diese Zusammenhänge wird hier nicht weiter eingegangen. Vgl.: <http://www.kontakt-collection.net/artists/malevich/de> [1.3.2010].

¹⁵⁵ Das ICA wurde 1947 unter Federführung von Herbert Read gegründet. Es verstand sich als Laboratorium oder „playground“ für zeitgenössische Kunst.

Vgl.: <http://www.ica.org.uk/23740/Overview/History.html> [1.3.2010]. 1960 fand dort eine Aktion der

„Auch mit diesem Projekt wird die Assoziationskraft der BetrachterInnen herausgefordert. Unterschiedliche Motive des trivialen Alltagslebens führen im Akt des Sehens zu inhaltlichen und formalen Querverbindungen, deren absurde Zusammenstellungen neue Deutungszusammenhänge suggerieren.“¹⁵⁶

Das Neue an dieser Ausstellung war nicht allein das Produkt „Ausstellung“ mit den gezeigten Fotografien, obwohl auch diese als Provokation der unmittelbaren emotionalen Wirkung organisiert war, die die Emanzipation vom ästhetischen Mainstream vorantreiben sollte, sondern der Prozess der Herstellung in Form von Vorträgen, Diskussionen und Vorführungen. Das Verhältnis von „Art and Life“ wird hier verstanden als die Zuwendung der Kunst zum Alltäglichen, indem Alltagsobjekte oder alltägliche visuelle Symbole zum Gegenstand der Kunst werden. So arbeitet ebenfalls Eduardo Paolozzi.¹⁵⁷ Er klebte Collagen aus Werbeprospekten und anderen Quellen zusammen, die von ihm als „Bunk“ – als Geschwätz – verstanden wurden. Berühmt waren seine „Bunk-Vorträge“,¹⁵⁸ in denen er eine unsystematische, nonlineare und schnelle Abfolge von Collagen im ICA zeigte, die unter anderem eine Vorbereitung der Ausstellung von 1953 waren.

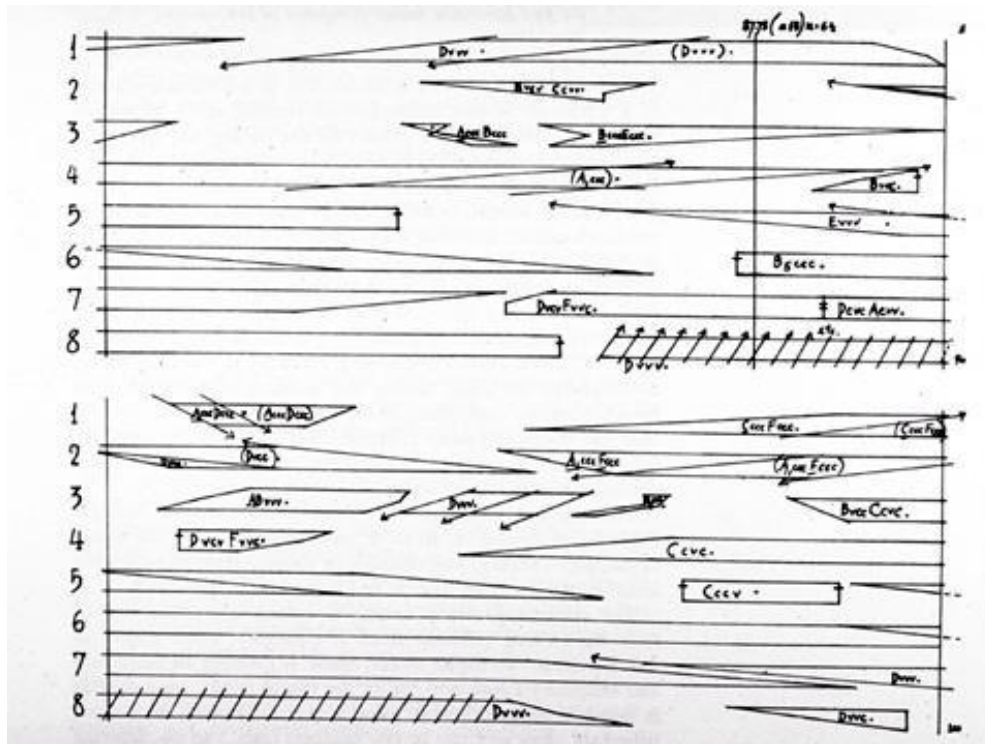
Situationisten während der Londoner Konferenz statt. Herbert Read war John Cage bekannt. Vgl.: Kostelanetz, Richard: The Anarchist Art of John Cage, unter: <http://www.sterneck.net/john-cage/kostelanetz/index.php> [1.3.2010].

¹⁵⁶ Zitiert nach: <http://www.nrw-museum.de/output/controller.aspx?cid=101&detail=6&detail2=98> [1.3.2010].

¹⁵⁷ Paolozzi lebte 1947–49 in Paris. Dort hatte er Kontakt zu Breton, Brancusi, Giacometti und Leger. Ein Kontakt zu den Lettristen ist nicht nachweisbar, aber wahrscheinlich. Vgl.: <http://www.eduardo-paolozzi.de/> [1.3.2010].

¹⁵⁸ Vgl.: Belting, Hans: Das Ende der Kunstgeschichte, a. a. O., S. 79. Belting beschreibt dort die Bunk-Collagen als „Fanal des Widerstandes gegen die hohe Kunst“.

3.3 USA: Black Mountain College und John Cage



John Cage, Williams Mix, Fotografie, 1952¹⁵⁹

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich in den USA,¹⁶⁰ ausgehend vom Black Mountain College (BMC) und John Cage,¹⁶¹ eine Richtung, die künstlerische Methoden programmatisch innovativ anwendete.¹⁶² Der zuletzt tätige Direktor des BMC, Charles Olson, bereitete den Boden für einen wichtigen Prozess, der die Inszenierung des Künstlers zur Kunst erklärte. Der Künstler sollte sich nicht mehr hinter seinem Werk verstecken, sondern selbst den Produktionsakt performieren.¹⁶³ Der Gedanke des Sichtbarmachens des Künstlers hinter dem

¹⁵⁹ Bildnachweis: <http://www.medienkunstnetz.de/werke/williams-mix/> [1.2.2009].

¹⁶⁰ Die Emigration der europäischen Avantgarde in die USA in den 1930er und 1940er Jahren hatte dort weitreichende Folgen. Vgl.: Hieber, Lutz / Moebius, Stephan: Grundriss einer Theorie des künstlerischen Aktivismus von Dada bis zur Postmoderne. In: ders. (Hg.): Avantgarden und Politik – künstlerischer Aktivismus von Dada bis zur Postmoderne, Bielefeld, 2009, S. 7–30, hier S. 15 ff.

¹⁶¹ Vgl.: Charles Daniel, John Cage oder die Musik ist los, Berlin 1979.

¹⁶² Ab 1958 wird Cage in der internationalen Szene aktiv. Er hält seine ersten Vorlesungen in Europa (Internationale Ferienkurse für Neue Musik, Darmstadt) und gibt Kurse für experimentelle Komposition an der New School for Social Research. Schüler: Higgins, Kaprow, Maciunas, Maxfield u. a.

¹⁶³ Zu diesen Zusammenhängen auch: Busse, Klaus-Peter: Vom Bild zum Ort: Mapping lernen, Norderstedt 2007, S. 118 ff.

Endprodukt führt in der Konsequenz zur Fokussierung des Produktionsprozesses und damit zu Arbeitsweisen, die aufgrund der entstehenden performativen Situation eine intermediale Grundhaltung evozieren. John Cage lotet die Grenzen der Musik und der Musikmedien aus. Die oben gezeigte erste Komposition von John Cage für ein Tonband geht sofort bis an die Grenze des damals medial Möglichen. Vier Personen waren 1952 ein Jahr damit beschäftigt, das Vier-Minuten-Stück „Williams Mix“ zu produzieren.¹⁶⁴ Die Komposition erscheint auch in ihrer visuellen Präsenz liminal, eher als Zeichnung denn als Komposition. John Cages Musik des Absichtslosen durchbrach die streng lineare Kompositionsfolge klassischer Musik und installierte ein neues Verständnis einer musikalischen Aufführung. Sein „Konzert ohne Musik“¹⁶⁵ erinnert in der Form verblüffend an Guy Debords Film ohne Bilder.¹⁶⁶ Rauschenbergs „White Paintings“ liegen auf der gleichen Ebene der Negation. In allen Inszenierungen wird der Zuschauer auf sich selbst zurückgeworfen. 4' 33" besitzt situationistische Züge, da aus der Konvention eines Konzertbesuchs eine neue Situation konstruiert wird, die die Zuhörer mit sich selbst konfrontiert, sodass sie sich selbst als ungewollt Handelnde in dieser Situation erleben und Erwartungskonventionen infrage gestellt werden. John Cage hat sich von einem anderen Zugangspunkt aus der Frage der Konvention und der Überwindung von Grenzen angenähert. Auf der Grundlage von anarchistischen und Zen-buddhistischen Grundgedanken¹⁶⁷ durchbrach Cage immer wieder die Regeln und Grenzen traditioneller Ausdrucksformen. Ihm war jeder Klang, jedes Geräusch und jeder Ton gleichwertig, egal ob er von einer Flöte oder von einer Wohnungseingangstür verursacht wurde. Die Töne tragen ihre Bedeutung in sich selbst und ihre Verwendung in künstlerischen Kontexten konfrontiert mit einem offenen Experimentalprozess. Die Stücke von John Cage sind nonlinear komponiert und können bei

¹⁶⁴ Vgl.: Daniels, Dieter: <http://www.medienkunstnetz.de/suche/?qt=cage> [15.9.2009]. Dort ist auch ein Audiofile abspielbar.

¹⁶⁵ „Berühmt wurde sein Stück 4' 33", zu dem er von Robert Rauschenbergs „White Paintings“ angeregt wurde. Dieses Stück besteht aus drei Sätzen mit der Anweisung Tacet, d.h. sie bestehen aus völliger Stille. In der Uraufführung am 29. August 1952, in Maverick Concert Hall New York, zeigte der Pianist David Tudor die drei Sätze durch Schließen und Öffnen des Klavierdeckels an. Laut Partitur ist die Dauer des Stückes frei wählbar und der Titel soll diesen Wert in Minuten und Sekunden genau angeben. Obwohl also streng genommen der Titel je nach gewählter Dauer variieren kann, hat sich die Bezeichnung 4' 33" durchgesetzt, der Wert der Uraufführung. Ebenso frei wählbar ist die Zahl der Ausführenden und die Art der (nicht) benutzten Instrumente.“ Zitiert nach: http://de.wikipedia.org/wiki/John_Cage [1.9.2008].

¹⁶⁶ Vgl. Kapitel 3.5.

¹⁶⁷ Vgl.: Addiss, Stephen / Kass, Ray (Hg.): John Cage: Zen Ox-Herding Pictures, New York 2009.

jeder Aufführung anders ablaufen. Der Zufall und die Offenheit sind charakteristisch für seine Kompositionen und eröffnen auch immer neue Wege für ganz neue Hörerlebnisse oder sogar darüber hinausgehend zu einer bewussteren Wahrnehmung der Umwelt. Die scheinbar unpolitischen Kompositionen von Cage beinhalten eine eigene, tief greifende gesellschaftliche Dimension, die sich mit Wahrnehmungskventionen des Individuums auseinandersetzt.

1952 kam es am Black Mountain College zu einer Simultanaufführung von John Cage und einigen seiner Schüler.

„An einer Stirnwand des rechteckigen Saals wurde ein Film gezeigt, am anderen Ende wurden Dias projiziert. [...] In gewissen Zeitabschnitten, die ich Zeitklammern nannte, konnten die Interpreten innerhalb bestimmter Grenzen machen, was sie wollten. [...] Robert Rauschenberg ließ Musik auf einem altmodischen Phonographen mit einem Trichter und einem lauschenden Hund auf der Seite abspielen. David Tudor spielte Klavier. Merce Cunningham und andere Tänzer bewegten sich durch und um das Publikum herum. Über uns waren Rauschenbergs Bilder aufgehängt.“¹⁶⁸

Auf jedem Zuschauersitz befand sich eine leere Tasse. Die Aufführung wurde durch rituelles Kaffee-Eingießen beendet. Intendiert war eine Veränderung der Wahrnehmung durch die Konstruktion einer Situation, in der unterschiedliche Künste beteiligt waren. Mit diesen Experimenten, dem ersten Happening, haben John Cage und seine Schüler die Aktionskunst und Intermedia vorbereitet. Auch wenn sein politisches Verständnis weit von dem der Situationisten¹⁶⁹ entfernt ist, da er von Anfang an das Individuum und dessen individuelle Wahrnehmungsschemata in den Mittelpunkt stellte, so finden doch beide Zugänge zu ähnlichen praktischen Aktionsformen, die sich in den 1960er und 1970er Jahren über die internationale Fluxusbewegung¹⁷⁰ verbreitet und zu eigenen Konzepten gefunden haben. John

¹⁶⁸ John Cage, zitiert nach: <http://www.frisius.de/rudolf/texte/tx729.htm> [1.1.2010].

¹⁶⁹ Vgl. Kapitel 3.5.

¹⁷⁰ Milan Knížák, selbst Mitglied der Gruppe, sieht diese nicht als Gruppe, da die Positionen sehr verschieden waren und sich die Künstler gegenseitig nicht in der Gruppe akzeptierten. Alle hatten sie viele Verbindungen zu Künstlern und Kreisen, die experimentell arbeiteten. Knížák beschreibt ihre Arbeit folgendermaßen: „Fluxus protestierte gegen die Kunst hauptsächlich damit, daß er sie lächerlich machte, dabei jedoch beständig innerhalb ihrer Grenzen blieb. Fluxus entsprang der Kunst, und zur Kunst kehrte es zurück. Im Gegensatz dazu überschritt die Aktivität der Happeningkünstler, wie A. Kaprow, W. Vostell und nicht zuletzt auch Milan Knížák, sehr häufig die Grenzen der Kunst und gelangte in breitere Zusammenhänge.“ (Knížák, Milan: Fluxus, in: Kunstforum Bd. 115, S. 184–189, hier S. 186). Peter Frank stellt im selben Kunstforum Fluxus in einen engen Zusammenhang zu Intermedia. Für ihn ist Fluxus eine elaboriertere Form intermedialen Arbeitens. Er sieht ähnliche geistige und praktische

Cage initiierte den Gedanken der medialen Grenzgängigkeit der Kunst durch die Konstruktion von Aktionen bei seinen Schülern, und diese überführten ihn in andere Formen.

3.4 Zusammenfassung: Grundlegungen um 1950

Die in den USA, England und Frankreich aufkommenden neuen künstlerischen Absichten der jungen Generation stießen natürlich auf Mauern. John Cage hatte wenig Erfolg im BMC, die Aktionisten von Notre-Dame wurden für verrückt erklärt. Am ausgeprägtesten ist die politische Dimension des künstlerischen Handelns in den Konzepten der Lettristen in Frankreich. Deren poetische Aktionen mündeten in eine direkte politische Aktion, sie hatten aber auch wie in England den künstlerischen Blick auf das Alltägliche zum Gegenstand ihrer Aktionsweise gemacht. Der frühe Pop in England wählte einen anderen Zugang, indem die Künstler sich intensiv und interdisziplinär mit dem visuellen Mainstream kritisch auseinandersetzten. Die Ausstellung „Parallels of Life and Art“ trägt ähnliche aktionistische Schriftzüge wie die Simultanaktion in den USA. Entscheidend war nicht das Produkt „Ausstellung“. Die künstlerische Performanz im Prozess der Inszenierung der Ausstellung durch Konzepte, Lesungen oder Bildvorträge brachte auch in England von Anfang an den Künstler in die Öffentlichkeit. Die Situation am späten Black Mountain College war nicht in demselben Maß von der Kriegserfahrung geprägt wie die Situation in England oder Frankreich. Trotzdem wird auch hier durch John Cage ein künstlerischer Bruch mit der Tradition vollzogen. Dessen Hinwendung zum Alltäglichen stellt einen Bruch mit bis dahin formulierten künstlerischen Praktiken und Konzepten dar und formuliert gleichzeitig Kontinuitäten zur künstlerischen Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts.¹⁷¹ Die Idee, den agierenden Künstler performativ im Kunstwerk zu inszenieren, findet sich in England, Frankreich und den USA, trifft jedoch in der College-Situation in den USA auf vielfältigere künstlerische Positionen und Konzepte und ermöglicht fundiertere Aktionen und Konzepte als die künstlerische Inszenierung einer relativ

Zusammenhänge zum Lettrismus, zu den Situationisten und zu John Cage, wie es in dieser Arbeit genauer dargelegt ist. Es wird deshalb hier nicht weiter auf die Fluxus-Gruppe eingegangen.

¹⁷¹ John Cage und Marcel Duchamp kannten sich persönlich, und natürlich gibt es in der Hinwendung zum Alltäglichen Verbindungspunkte zum „ready made“ von Duchamp. Die Inszenierung des Künstlers wurde von den Dadaisten nach dem Ersten Weltkrieg zum ersten Mal in Europa praktiziert. Diese Zusammenhänge werden hier nicht weiter ausgeführt. Siehe: Dreher, Thomas: Performance Art, a. a. O., S. 32ff. Einen guten Überblick mit seltenen Quellen verschafft auch die Ausstellung „100 Years Performance“ in der Julia Stoschek Collection in Düsseldorf. <http://www.julia-stoschek-collection.net/100years/de/start.html> [2.2.2010]. In der Ausstellung werden die Brüche und Kontinuitäten in der Performance Art deutlich.

isolierten Gruppe in Frankreich, die sich selbst auch noch politisch unter Druck setzte. Eine performative Inszenierung des Künstlers verweist immer auf einen konkreten Ort und eine definierte Zeit, also auf eine nicht wiederholbare Situation; insofern sind verschiedene Entstehungskontexte gleichzeitig auch symptomatisch für das künstlerische Konzept. Damit sind die wesentlichen grundlegenden Aspekte der Ausgangssituation für Intermedia um 1950 international beschrieben. Für diese frühe Zeit scheint mir der Begriff „aktionistische Künstler“ eine treffende Bezeichnung zu sein. Die Konzepte sind noch stark in der Entstehung begriffen. Der Begriff stellt die Dynamik der konkreten künstlerischen Handlung, aber auch die Dynamik der Experimente in den Mittelpunkt und betont damit die Prozesshaftigkeit der formulierten künstlerischen Absichten. Unter Bezugnahme auf diese Ausgangssituationen entsteht im Zusammenhang mit dem politischen und medialen Zusammenrücken von Westeuropa und den USA eine internationale Situation, in der aktionistische Künstler die Möglichkeit des Austausches bekommen, und damit die Grundlage für Intermedia. Es müssen aber noch zehn Jahre vergehen, bevor mit der Fluxus-Bewegung eine virulente internationale Künstlerszene entsteht, in der die Kommunikation konkrete Strukturen für intermediales Arbeiten schafft. In den folgenden Kapiteln werden die Arbeitsprozesse und Absichten konkreter gefasst.

3.5 Die Situationisten

Die Situationisten in Frankreich knüpften an den Lettrismus personell und theoretisch an und waren gleichzeitig mit ihren Theorien ein wichtiger Bezugspunkt für die Künstlerszene in den 1960er Jahren. Situationistische Theorien trugen wesentlich zu den Studentenprotesten in Paris im Mai 1968 bei. Ihr Verständnis war international, faktisch beschränkten sie sich aber auf Westeuropa. Dort existierten jedoch Kontakte zu den oben beschriebenen Aktionisten im Institute of Contemporary Arts in London. Auch aus Deutschland und Dänemark waren bis zum Jahr 1962¹⁷² Künstler in der Situationistischen Internationalen. Es ist deshalb legitim, der situationistischen Internationalen einen hohen Stellenwert für die Internationalisierung aktionistischer Künstlerkonzepte beizumessen.¹⁷³ Diese Behauptung kann aufgestellt werden trotz der relativen Kleinheit der situationistischen Gruppe,¹⁷⁴ da diese einen starken gesellschaftspolitischen Einfluss hatte.

¹⁷² Ab 1962 war kein Künstler mehr Mitglied in der situationistischen Internationalen.

¹⁷³ Diese Konzepte sind allenfalls Abfallprodukte der situationistischen Theorie. An dieser Stelle existieren weitgehende Widersprüche zwischen Debord und Asgar Jorn.

¹⁷⁴ Bis 1972 zählte sie gerade einmal 70 Mitglieder. Siehe Anhang S. 113.

Durch einen Film *Isous*, der 1952 in Cannes gezeigt wurde, wurde der neunzehnjährige Guy Debord¹⁷⁵ auf die Lettristen aufmerksam. Kurz darauf schloss er sich Berna, Wolmann und anderen Lettristen an.¹⁷⁶ Seinen Debütfilm „Geheul für Sade“¹⁷⁷ beschrieb er in der lettristischen Zeitschrift „Ion“. Aufgeführt wurde der Streifen erstmalig im „Musée de l’Homme“ in Paris. Der Film enthielt nicht ein einziges Bild, nur eine weiße Leinwand und einen gesprochenen Text. Der Film spielt, wie gleichzeitig John Cage in seinem Stück 4’33“¹⁷⁸ mit den Reaktionen der Besucher. Jede einzelne Vorführung wurde damit zum Unikat, zum situativen Erlebnis.¹⁷⁹

Es gab keine Bilder für die Aussagen Debords als Alternative zu einer Gesellschaft der Bilder. Die reine Ablehnung des bürgerlichen Kulturbetriebs und des bürgerlichen Lebens allein, wie die Lettristen ihr Programm formulierten, konnte auf Dauer kein Programm bleiben. Die Lettristen zerstritten sich über eine Aktion gegen Charlie Chaplin, hinter der allerdings die Frage stand, inwieweit die einzelnen Mitglieder sich nicht doch von der bürgerlichen Kulturindustrie kaufen lassen wollten.

„Alle Mittel sind uns recht, um sich zu vergessen: Selbstmord, Todesschmerzen, Drogen, Alkoholismus, Wahnsinn ... Wie auch immer, lebend werden wir hier nicht rauskommen.“¹⁸⁰

Diese Perspektivlosigkeit war für Debord nicht akzeptabel. Debord wollte von der Defensive in die politische Offensive kommen. Er formulierte: „Arbeite niemals!“



Programmatisches Graffito von Debord ¹⁸¹

¹⁷⁵ Guy Debord, 1931–1994, Gründungsmitglied und führender Theoretiker der Situationisten.

¹⁷⁶ Ebenda, S. 313.

¹⁷⁷ Alle Filme von Debord unter: <http://www.ubu.com/film/debord.html> [1.8.2008].

¹⁷⁸ Vgl. Kapitel 3.3.

¹⁷⁹ Andy Warhol hat diesen Anspruch für seine zehn Jahre später entstandenen Videos explizit formuliert.

¹⁸⁰ Debord, Guy: *Potlatch* Nr. 2 (erstes Publikationsorgan der Situationisten), S. 5 .

Reprint : Debord, Guy: „*Potlatch*“, Berlin 2002.

¹⁸¹ Bildnachweis: http://www.ostblog.de/2007/06/ne_travaillez_jamais.php [1.8.2008].

Die Subjekte in der Offensive mussten außerhalb des Kapitalverwertungsprozesses¹⁸² stehen, weil nur sie die Fähigkeit und die Kreativität zur Revolution hätten. Entsprechend trat die „Situationistische Internationale“ in der Öffentlichkeit auf. Die postulierte Ideologie stand natürlich in diametralem Gegensatz zur Praxis der überaus fleißigen und arbeitsamen Situationisten.

Auf ihrer ersten Konferenz 1957 arbeiteten die Situationisten ihre Strategie aus.¹⁸³ Debord systematisierte und verallgemeinerte Aktionen und Erkenntnisse, die zuvor schon definiert waren: Weiterführung der kulturellen Subversion, Ablehnung einer repressiven Moral, bis genaue Kriterien festgelegt werden können, äußerste Vorsicht bei der Veröffentlichung persönlicher Arbeiten sowie Ausschluss, sollte jemand unter seinem Namen eine kommerzielle Arbeit veröffentlichen. Es wird deutlich, dass Debord versucht, eine Gruppe zu schmieden, die der Kern einer Aktion sein könnte. Unter Berufung auf Nietzsches „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt“¹⁸⁴ entwickelte Debord in seinem Hauptwerk „Die Gesellschaft des Spektakels“¹⁸⁵ eine Strategie zur politischen Opposition. Die Gesellschaft habe den Menschen zu einem passiven Konsumenten degradiert. Den Menschen werde das wirkliche Leben, das Glück und das Abenteuer nur in den Medien vorgeführt, sie selbst würden der Langeweile der Arbeit und des Alltags überlassen. Nur diejenigen, die nicht in diesem Kreislauf verhaftet seien, seien in der Lage, sich alternative Lebensformen und das „wirkliche Leben“ zu erschließen. Die vorhandenen Strukturen könnten verändert werden, indem man diese für sein eigenes Spiel benutze, wobei die Hauptschwierigkeit darin liege, dem Bestehenden die eigenen Spielregeln aufzuzwingen. Nichts liegt näher, als unter solchen Prämissen sich den Medien und der Kunst zuzuwenden. Die Situationisten verstanden sich als Antikunst-Bewegung, nicht weil sie nicht mit künstlerischen Mitteln in die Gesellschaft eingreifen wollten, sondern weil eben das Programm der Antikunst als Kritikansatz formuliert wurde. Verschiedene Gruppen aus Europa arbeiteten in der Situationistischen Internationalen zusammen:¹⁸⁶ aus Deutschland die

¹⁸² Homo ludens statt homo faber Vgl.: Huizinga, Johan: Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 2004.

¹⁸³ Eine Liste der Mitglieder (nicht der Gründungsmitglieder) befindet sich im Anhang S. 113 ff.

¹⁸⁴ Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, Berlin 1968, 6. Abteilung, erster Band, S. 336.

¹⁸⁵ Debord, Guy: La société du spectacle, Paris 1967, deutsch: Die Gesellschaft des Spektakels, Hamburg 1978.

¹⁸⁶ „Aus all diesen Quellen speiste sich die 1957 anlässlich eines internationalen Treffens von Exponenten verschiedener neo-avantgardistischer Bewegungen gegründete ‚Situationistische Internationale‘. In ihr vereinigten sich Gruppierungen aus verschiedenen Ländern, die alle an einer Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch ästhetische Konzepte und einer entsprechenden

Künstlergruppe SPUR¹⁸⁷, die Künstlergruppe CoBrA,¹⁸⁸ aus London die psychogeographische Gesellschaft und aus Frankreich die Gruppe der Lettristen. Die Situationisten entwickelten verschiedene Methoden und Strategien, mit deren Hilfe sie hofften, gesellschaftlich intervenieren zu können. Aufgrund der breiten Wirkungsgeschichte der Situationisten¹⁸⁹ ist es gerechtfertigt, im Folgenden genauer auf deren Analysen und Methoden einzugehen. Überdies macht auch die notwendige exakte Abgrenzung zwischen der „Situation“ und dem „Happening“ eine genauere Darstellung notwendig.

3.5.1 Analysen und Methoden der Situationisten

Zu beginnen wäre mit dem schon von den Lettristen praktizierten „Dérive“.¹⁹⁰ Allein oder in kleineren Gruppen ziellos durch die Stadt wandernd, spürend, welche Gefühle eine bestimmte Architektur oder eine Begegnung auf der Straße in dem Individuum hervorruft, entwickeln sich aus dem Dérive Kartografierungen der Städte, die rein subjektiv die Stadt vermessen und als Psychogeographie¹⁹¹ bezeichnet wurden. Aus diesen Wanderungen sollte subversives Material gewonnen werden, um die Gesellschaft verändern zu können.

„Unter den verschiedenen situationistischen Verfahren ist das Umherschweifen eine Technik des eiligen Durchquerens abwechslungsreicher Umgebungen. Das Konzept des Umherschweifens ist untrennbar verbunden mit der Erkundung von Wirkungen

Praxis interessiert waren: neben den Vertretern der LI (Lettristischen Internationalen – der Verfasser) auch solche der CoBrA und des italienischen ‚Mouvement international pour un Bauhaus imaginaire‘. Federführend bei diesem Zusammenschluss verschiedener avantgardistischer Revolutionäre waren vor allem Debord und Jorn.“ Zitiert: nach:

<http://www.kunstaspekte.de/index.php?tid=35804&action=termin> [1.3.2010].

¹⁸⁷ Gegründet 1957. Mitglieder: Erwin Eisch (*1927), Lothar Fischer (1933–2004), Heimrad Prem (1934–1978), Hans Peter Zimmer (1936–1992), Helmut Sturm (*1932), Dieter Kunzelmann.

¹⁸⁸ Gegründet 1948 in Paris. Mitglieder: Asger Jorn, Constant, Christian Dotremont, Joseph Noiret, Karel Appel, Corneille, Pierre Alechinsky, Eugène Brands, Jan Nieuwenhuys, Lucebert, Anton Rooskens.

¹⁸⁹ Vgl.: Die Baseler Ausstellung 2007.

¹⁹⁰ Umherschweifen.

¹⁹¹ Der Begriff wurde zuerst verwendet im Potlatch Nr. 1, 1954, „Le jeu psychogéographique de la semaine“. Später wurde er von Debord systematisiert in: Debord, Guy: Guide psychogéographique de Paris, Paris 1955. Das spielerische Element dieser psychogeographischen Forschung wird besonders deutlich bei der Umfunktionierung bereits vorhandener Stadtpläne oder Landkarten: Man plante zum Beispiel den Harz zu durchwandern, indem man einen Stadtplan von London auf die Landkarte des Harz legte und dann versuchte, dieser zu folgen.

psychogeographischer Natur und der Behauptung eines konstruktiven Spielverhaltens.“¹⁹²



Szene des Dérive¹⁹³

Durch dieses Umherschweifen wollten die Situationisten das unmittelbare Leben erfahren und dessen Wahrheiten ans Tageslicht bringen. Man muss sich eine Gruppe betrunkenen, schwankender junger Männer vorstellen, die durch die Straßen taumeln und Passanten belästigen, irgendwie Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollen, und sei es durch die Zerstörung der eigenen Person.



Szene des Dérive¹⁹⁴

Das Verfahren des Umherschweifens hat seine Geschichte und bezieht sich auf einen Versuch der Dadaisten, die sich am 14. April 1921 in Paris zu einer Aktion verabredet hatten, die der Anfang einer Reihe von Wanderungen und ästhetischen Eingriffen sein sollte, die dann

¹⁹² Debord, Guy: Theorie des Umherschweifens, in: ders.: Potlatch, Berlin 2002, S. 332–340, hier S. 335.

¹⁹³ Bildnachweis: Archplus 183, S. 29, Fotograf: Ed van der Elsken: Love on the left Bank, 1956.

¹⁹⁴ Bildnachweis: Archplus 183, S. 29, Fotograf: Ed van der Elsken: Love on the left Bank, 1956.

fotografisch dokumentiert wurden. Das ziellose Umherwandern der Surrealisten, auch Deambulation¹⁹⁵ genannt, zieht sich als künstlerische Methode quer durch das 20. Jahrhundert und erlebt heute vielfach unter dem Begriff „Mapping“¹⁹⁶ eine Renaissance. Erkunden, provozieren, in der Stadt das „wahre Leben“ entdecken, Eingriffe definieren und vornehmen und vor allen Dingen sich selbst in der Aktion zu erleben sind Elemente, die später auch in die politische Aktion aufgenommen worden sind. Der städtische Ereignisraum ist der Raum für Künstler und Revoluzzer. Dort leben die Menschen, dort kann man Aufmerksamkeit erregen und medial wahrgenommen werden. Die Stadt zu erfahren ist deshalb die Erfahrung der eigenen gestalterischen Möglichkeiten. Damit verbunden war auch eine Urbanismuskritik.

„Folgerichtig setzte die SI [Situationistische Internationale] – wie schon zuvor die Klassische Moderne – die Hoffnung auf Konkretisierung ihrer Utopie auf die Architektur. Während jedoch das Neue Bauen durch seine funktionalistischen Wohnmaschinen die reibungslose Verzahnung des modernen Individuums mit der modernen Gesellschaft zu gewährleisten suchte, verlor sie im Zuge des Baubooms aber die qualitätvollen Konzepte schnell aus den Augen, und die funktionale Aufteilung menschlichen Lebensraumes in einzelne getrennte Segmente wie Schlafsilos, Einkaufszentren, Erholungsparks und Freizeitsektoren, in Wohn-, Dienstleistungs- und Industriebezirke, schematisierte den Lebensablauf.“¹⁹⁷

Die Urbanismuskritik ist im Zusammenhang mit der subversiven Strategie des Homo ludens zu sehen. Die herrschende Architektur zementiere die gesellschaftlichen Strukturen und verhindere das wirkliche Leben. Die Menschen ließen sich aber nicht von der Architektur versklaven.¹⁹⁸ Das Umherschweifen war die Methode der Psychogeographie, die Erforschung der unmittelbaren Wirkungen des städtischen Milieus auf das emotionale Verhalten der Individuen. Nicht die großen Verkehrsachsen haben ein psychogeographisches Gewicht.

¹⁹⁵ Umherwandern, vgl.: Harrison, Andrew J., 2006, unter:

<http://sidewalk2nowhere.blogspot.com/2006/09/development-of-envelopment-artistic.html>

[1.3.2010].

¹⁹⁶ In einigen Fällen auch unter direkter Bezugnahme auf die Situationisten. Vgl.:

<http://imaginarymuseum-archive.org/> [10.12.2009].

¹⁹⁷ Die Situationistische Internationale. Ausstellung Museum Tinguely, Basel 2007.

zitiert nach: <http://www.kunstaspekte.de/index.php?tid=35804&action=termin> [1.3.2010].



¹⁹⁸ Vgl.: Constants Stadtvision „New Babylon“, u.a. Dokumenta 11, Bildnachweis unter: <http://aboutarchitecture.wordpress.com/2007/08/22/constant-and-vision-vs-reality/> [1.1.2010].

Vielmehr ging es darum, Achsen und Knotenpunkte auszumachen, in denen sich das städtische Leben verdichtet und in Wirklichkeit abspielt. Das Herausfinden von solchen einzelnen Zonen ist für die situationistische Strategie wichtig, weil solche Orte ideale Punkte für Interventionen darstellen, an denen dann neue Situationen kreiert werden können.



Guy Debord: Guide Psychogeographique De Paris, Paris 1957¹⁹⁹ Guy Debord / Asger Jorn: Mémoires²⁰⁰

Debord und andere stellten die Psychogeographie in Wanderungskarten nach. Die Pfeile zeigen Bewegungsrichtungen, Abweichungen und in ihrer Konzentration die „heißen Punkte“ der Stadt. Die „heißen Punkte“ wurden durch Ausschnitte aus den Stadtplänen gezeigt. Ergebnis dieser Psychogeographie der Situationisten ist die Erkenntnis der Lebensfeindlichkeit moderner Städte mit ihren riesigen Trabantensiedlungen, die keine Möglichkeit für wirkliches Leben bieten. Etwas anders aufgebaut sind die psychogeographischen Skizzen in den „Mémoires“ von Debord und Jorn. Elemente der subjektiven Erfahrung des persönlichen Erlebens der Autoren werden verwendet und somit wird ein emotionales Bild eines Ortes gezeichnet, welches Hinweise auf die Elemente von Situationen des wahren Lebens enthält. Die Gestaltung der Mémoires ist sicherlich auf Asger Jorn zurückzuführen, weil in diesen

¹⁹⁹ Bildnachweis: <http://myriammahiques.blogspot.com/2009/11/city-perception-through-psychogeography.html> [1.3.2010].

²⁰⁰ Bildnachweis: Künstlerbuch: Mémoires, Guy Debord; Asger Jorn, Copenhagen 1959, in: Archplus 183 S. 37.

tatsächlich Collagen neu gestaltet werden und nicht Vorgefundenes inhaltlich verändert wird, wie es sonst bei den Situationisten üblich war. Die zweite wesentliche Methode ist das „Détournement“.²⁰¹ In der Gesellschaftsanalyse der Situationisten spielten die aufkommenden Massenmedien eine zentrale Rolle, waren sie doch der Ansicht, dass den Menschen in den Medien das wahre Leben und das Abenteuer vorgeführt werde, während sie selbst im Alltag und in der Arbeit in Langeweile erstickten. Mit den Medien und deren Negation als Zielpunkt der Arbeit definieren die Situationisten Détournement als die Umkehrung und Uminterpretation bestimmter Ideologien und bestimmter medialer Ereignisse.²⁰² Diese Umkehrung benutzten die Situationisten zur Verbreitung ihrer eigenen Ideen. Beliebte unter den Situationisten war das Verändern von Comics. Den Figuren wurden neue Inhalte unterstellt und Versuche zu massenhafter Verbreitung dieser Produkte wurden unternommen. Die Comics kamen in den 1950er Jahren aus den USA und wurden in erster Linie von Jugendlichen konsumiert, von der Gesellschaft aber wegen ihres angeblich unmoralischen Inhalts argwöhnisch beäugt. Also genau das richtige Medium, um die Jugend zu erreichen. Die Verwendung der Comics durch die Situationisten entsprach konsequent deren Programmatik. Die Texte in den Comics wurden ersetzt durch situationistische Ansichten und es wurde versucht, diese Comics im großen Stil zu verbreiten. Die Situationisten veränderten nicht die Bilder. Sie brauchten die bekannten Figuren und Klischees. In Erwartung der bekannten Dialoge und Geschichten sollten die Menschen auf die Situationisten aufmerksam gemacht werden. In der Negation liegt also hier der Versuch der inhaltlichen Umkehrung, indem das Medium inhaltlich über seine Grenzen getrieben wird. Die Negation als Gestaltungsprinzip entsteht aus der Visualisierung einer politischen Absicht und führt konsequent zur Negation des Mediums, wodurch dann in der Wirkungsabsicht gesellschaftliche Strukturen aufgedeckt und negiert werden.

²⁰¹ Unterschlagung.

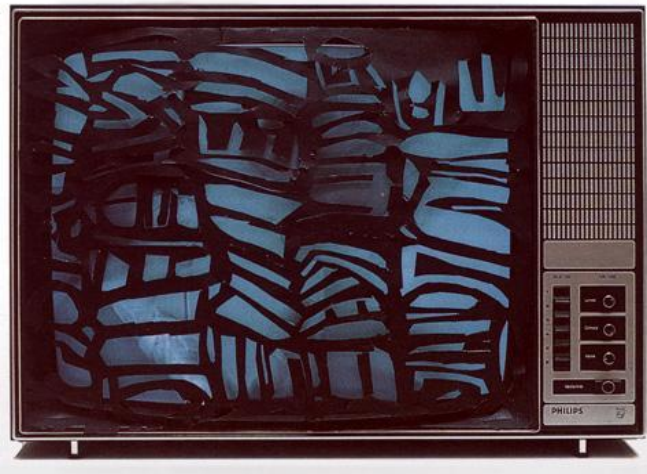
²⁰² 1980 wurde von Roland Barthes in „Sade, Fourier, Loyola“ die Methode des Détournement verallgemeinert: „Ist die beste Subversion nicht die, Codes zu entstellen statt sie zu zerstören.“ Zitiert nach: Barthes, Roland: Sade, Fourier, Loyola, Paris 1980, S. 141 (Übersetzung d. Verfasser). Auf die Geschichte der Kommunikationsguerilla wird hier nicht weiter eingegangen. Vgl. dazu ausführlich: Teune, Simon: Kommunikationsguerilla – Ursprünge und Theorie einer subversiven Protesttaktik, Diplomarbeit, Berlin 2004, unter: http://www.wzb.eu/zkd/zcm/pdf/teune04_kommunikationsguerilla.pdf [1.3.2010].



Situationistischer Comic, Autor unbekannt²⁰³

²⁰³ Bildnachweis: <http://www.bopsecrets.org/comics/dagwood.htm> [1.3.2010]. Zuerst veröffentlicht in: Knabb, Ken: Situationist International Anthology, Bureau of Public Secrets, 2006. Das Beispiel zeigt einen weit verbreiteten Comic. Die Hinführung zu den Situationisten ist nicht unbedingt eine überzeugende politische Agitation.

Dieser Gedanke wird in der Arbeit von Isidore Isou besonders deutlich.



Isidore Isou, La télévision déchiquetée ou l'anti-cretinisation, 1962²⁰⁴

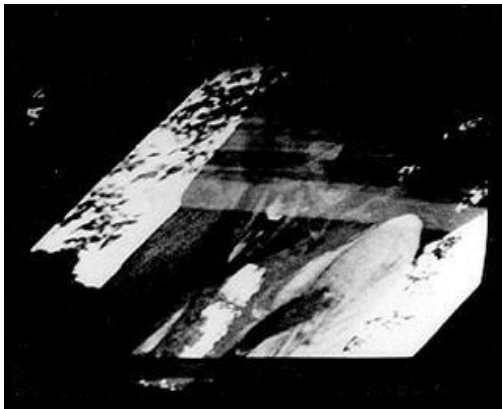
Die Abbildung oben zeigt eine Rekonstruktion eines in Paris ausgestellten Fernsehers, der eine Schablone vor der Bildröhre montiert hatte, die das laufende Fernsehbild zerstückelte. Die Zerlegung eines intakten Bildes trieb das Medium Fernsehen in die Sinnlosigkeit. Die gesellschaftliche Funktion des Fernsehens als Entspannungs-, Informations- und kultureller Faktor wird negiert. Diese Arbeit von Isou setzt auf einer ganz anderen Ebene an als die umgeschriebenen Comics oder die Mémoires. Die Arbeit von Isou und noch mehr die folgende von Wolf Vostell²⁰⁵ machen einen gewaltigen Unterschied gleich in zwei Richtungen deutlich. Offensichtlich hat ein Umschlag in der Reflexionsebene über Medien stattgefunden. Basierend auf der in Debords Schriften angelegten Kritik an der politischen und gesellschaftlichen Funktion der Massenmedien versuchen Isou und Vostell diese konsequent zu zerstören, bei Vostell gar noch durch eine interaktive Aktion.²⁰⁶ Das zeigt einen anderen Arbeitsprozess als bei der Umgestaltung der Comics. Über das Experiment mit dem Bild wird versucht, die Funktion zu vernichten, indem das Medium an die Erscheinungsgrenze getrieben wird, sodass der Inhalt verloren geht; die Grenze des Mediums wird überschritten, indem es seine

²⁰⁴ Bildnachweis: <http://www.medienkunstnetz.de/werke/la-television/> [23.1.08]. Die Arbeit ist nur noch als Foto erhalten.

²⁰⁵ Wolf Vostell, geb. 1932, besuchte 1954 Paris, war bekannt mit Joseph Beuys, Nam June Paik und Dick Higgins. Er war 1982 während des 2. Intermedia-Festivals in Iowa präsent

²⁰⁶ Vgl.: http://www.medienkunstnetz.de/themes/overview_of_media_art/massmedia/10/ [1.3.2010]. Dort schreibt Daniels, Dieter: „But the destructive thrust in Vostell's TV decollage seems much more to be continuing Debord's media criticism, which was quite prepared to terrorize the public with its message.“

Sinnhaftigkeit verliert. Vergleicht man die Musikskulpturen von Joe Jones²⁰⁷ mit den Arbeiten von Isou und Vostell, so wird eine ganz andere Absicht deutlich. Isou und Vostell haben eine politische Absicht. Sie zerstören das Medium, um seine vermutete politische Funktion auszuschalten. Jones dagegen integrierte die Gitarre in eine Skulptur. Er nimmt keine Zerstörungen vor. Die Gitarre wird doppelt codiert als Musikinstrument innerhalb einer Skulptur verwendet. Im Ergebnis werden in beiden Fällen mediale Grenzen überschritten. Trotzdem lassen sich die beiden Ansätze nicht vergleichen. Begreift man aber den Prozess von Intermedia als einen nonlinearen, so können beide Ansätze als Bausteine fungieren. Diese Beschreibung benennt gleichzeitig wesentliche Unterschiede zwischen dem intermedialen Prozess in den USA und dem in Europa.²⁰⁸



Wolf Vostell, TV-dé-collage für Millionen, 1963²⁰⁹

Wolf Vostell lässt 1963 über einen Sender drei Minuten lang einen Film, bestehend aus defekten Fernsehbildern, verbreiten. Er rechnete damit, dass die Menschen von ihren Sesseln aufstehen, ihr Gerät auf Fehler untersuchen und unter Umständen den Sender anrufen. Es war eine Aktion, die dazu dienen sollte, die Fernsehzuschauer zu aktivieren und aus dem gewohnten Verhalten herauszureißen. Dies war natürlich eine spezielle Form der Interaktivität und eine Form von Intervention in aktuell laufende gesellschaftliche Prozesse. Insofern knüpft die Aktion von Vostell auch direkt an die Aktion in Notre-Dame an. Nicht eine Ausstellung muss besucht werden – nein, die Kunst kommt direkt ins eigene Wohnzimmer und problematisiert

²⁰⁷ Vgl. Kapitel 1.1.

²⁰⁸ Direkte Verbindungen der Situationisten in die USA gab es nur vereinzelt. Erst 1966 begann eine Gruppe, genannt „The Motherfuckers“, über die akademische Welt hinaus direkt situationistisch aktiv zu werden. „The Motherfuckers“ erklärten Kunst zu einem integralen Bestandteil des Lebens. Am 10. Oktober 1966 wollten sie beispielsweise das Museum of Modern Art in New York schließen. Vgl.: <http://www.16beavergroup.org/monday/archives/001031.php> [1.3.2010].

²⁰⁹ Bildnachweis: <http://www.medienkunstnetz.de/werke/tv-fuer-millions/> [12.2.2009].

eigenes Verhalten. Das Medium wird in einer öffentlichen Aktion mithilfe der Zuschauer zerstört. Man könnte dies einen politischen Ansatz nennen und bei Vostell wird das sicherlich auch so gemeint gewesen sein. Nam June Paik²¹⁰ sei hier noch als eine wichtige künstlerische Position in dieser Zeit genannt. Seine Arbeiten sind sehr vielschichtig und beinhalten durchgängig medien- und gesellschaftskritische Verweise.

3.6 Anmerkungen zu: Situation, Happening, Performance und Aktion

Thomas Dreher verwendet die Begriffe Happening und Performance Art synonym.

„Die Begriffe Happening und Performance Art bezeichnen im kunsthistorischen Diskurs künstlerische Aktionsformen, die im Unterschied zu Theateraufführungen keine schriftlich fixierten Dialoge aufweisen. Anstelle von dialogorientierter Aktion und Bühnenregie des Schauspiels treten Alltagshandlungen mit, zwischen oder vor dem Publikum. Das Publikum ist je nach Happening Zuschauer oder Teil einer Aktion. Realisiert werden die Aktionen sowohl in alltäglicher Umgebung in Außen- oder Innenräumen als auch in Kunst- und Aufführungskontexten wie Ateliers, Lofts, Galerien, Hörsälen und Bühnen.“²¹¹

Dreher führt weiter aus, dass das in der Literatur weitverbreitete Unterscheidungsmerkmal²¹² der Publikumspartizipation nicht zutreffend ist. Dies entspricht meinen Beobachtungen in Iowa. Es gab dort Performances mit und ohne Publikumsbeteiligung. Es sollte aber zwischen einem politischen und einem künstlerischen Happening unterschieden werden. Auf das künstlerische Happening trifft die Definition von Dreher zu, die im Übrigen die Schwäche hat, nur auf der Erscheinungsebene zu argumentieren. Es müssen aber die Absichten der Agierenden und Konzipierenden bedacht werden, und hier ergibt sich der Bezug zu den Situationisten.

²¹⁰ Nam June Paik, geb. 1932, ist eine wichtige Bezugsperson für Intermedia. Im Hans-Breder-Archiv findet sich z. B. eine Verfügung des Vizepolizeipräsidenten von New York, in der die Aufführung einer Videodokumentation des „Guadalcanal Requiem“ von 1979 verboten wird. Paik stand in Briefkontakt mit Hans Breder und war einmal für eine Performance in Iowa.

²¹¹ Dreher, Thomas Performance Art, a. a. O., S. 15.

²¹² Z. B.: <http://www.riedel-homepage.de/humboldt/kunstformen.htm> [1.3.2010],
http://www.beyars.com/kunstlexikon/lexikon_251.html [1.3.2010],
<http://www.phil.unisb.de/projekte/kunst/cassone2/menue/start.html?projekte/kunst/cassone2/seiten/Happening.html> [1.3.2010]. Becker, Jürgen / Vostell, Wolf (Hg.): Happenings, Fluxus, Pop Art, Nouveau Réalisme. Eine Dokumentation, Hamburg 1965; Schilling, Jürgen: Aktionskunst. Identität von Kunst und Leben, Luzern 1978; Wellershoff, Dieter: Die Auflösung des Kunstbegriffs, Frankfurt 1976.

Das zentrale Moment der Situationisten ist die Situation. Der Mensch müsse aus dem Verwertungsprozess, der ihn vom wirklichen Leben abhält und in die Langeweile des Alltags und der Arbeit führt, herausgerissen werden. Er müsse die vorhandenen Spielregeln umkehren und sein eigenes Spiel spielen. Dann, und nur dann, sei er in der Lage, sich selbst zu leben und Bestandteil des wirklichen Lebens zu sein. Dies vorzuführen sei Aufgabe der Avantgarde.²¹³ Die Situationisten gingen deshalb davon aus, dass eine Revolution, welche nicht die Alltagsrealität jedes Einzelnen grundlegend verändert, bloß eine neue Form der Herrschaft und Enteignung abgebe. Es müssten Situationen konstruiert werden, in denen es möglich sei, eine neue Form durch Umgestaltung und Entgrenzung einer normalen Situation zu finden. Durch die Entgrenzung und Verfremdung einer konkreten Situation entstehe eine neue Qualität des Lebens, die Rückgewinnung des enteigneten Lebens. Eine konstruierte Situation entstehe durch die kollektive Organisation einer einheitlichen Umgebung und des Spiels von Ereignissen konkret und sei ein mit voller Absicht konstruiertes Moment des Lebens. Eine Situation ist also nicht einfach existent, sondern ist Ergebnis eines kollektiven Prozesses. In diesem Verständnis ist die spätere intermediale Inszenierung von Grenzsituationen angelegt, in Bezug sowohl auf die Konkretheit einer Situation als auch auf die kollektive, bewusste Konstruktion. Debord nennt das eine neue Qualität von Leidenschaft, gemeint ist die Qualität des wirklichen Lebens. Leidenschaft und Leben sind bei ihm zum Teil synonym gebrauchte Begriffe. In den genannten Absichten, Zielen und Plänen der Situationisten werden vorgedachte Elemente deutlich, die in der intermedialen Kunst der kommenden Jahre eine ganz entscheidende Rolle spielen. Die Situationisten entwickelten ein System der permanenten Revolution, in dem die künstlerische Aktion aus sich selbst heraus einen wichtigen Platz einnimmt, da jede künstlerische Aktion, wenn sie nicht kommerziell verwertet wird, Teil der permanenten Revolution ist. Das ist der Grund für den „Ausschlussteror“ der Situationisten. Jeder, der seine Werke kommerziell verwertete, wurde aus der Situationistischen Internationalen ausgeschlossen. 1962 wurde mit Asger Jorn auf diese Weise verfahren. Da Künstler sich nicht an ihrer eigenen Aufhebung beteiligen, kam es zum Bruch zwischen der Gruppe SPUR und den Situationisten. 1962 wurde die Gruppe SPUR ausgeschlossen. Damit verließen die letzten Künstler die Situationistische Internationale.

Die Negation als Prinzip ästhetischer Handlungen führt zwangsläufig zur Aufhebung der Kunst, weil auch die Kunst Teil des gesellschaftlichen Systems ist. Die Situationisten verstanden sich

²¹³ Vgl.: Debord, Guy: Rapport über die Konstruktion von Situationen und die Organisations- und Aktionsbedingungen der Internationalen Situationistischen Tendenz und andere Schriften, Hamburg 1980, Erstauflage 1957.

deshalb als Antikunst-Bewegung.²¹⁴ Eine Avantgarde, die die Negation der Gesellschaft durch ihre Handlungen beschreibt, muss zur Erhaltung der eigenen Glaubwürdigkeit das Prinzip Negation auf ihr eigenes Verschwinden als Avantgarde anwenden, indem die Gesellschaft selbst in ihrer Totalität zur Avantgarde wird. In Debords Rapport über die Konstruktion von Situationen heißt es:

„Unser Hauptgedanke ist der einer Konstruktion von Situationen – d.h. der konkreten Konstruktion kurzfristiger Lebensumgebungen und ihrer Umgestaltung in eine höhere Qualität der Leidenschaft. Wir müssen eine geordnete Intervention in die komplizierten Faktoren zweier großer, sich ständig gegenseitig beeinflussender Komponenten durchführen: die materielle Szenerie des Lebens und die Verhaltensweisen, die sie hervorbringt und durch die sie erschüttert wird.“²¹⁵

Zielpunkt war ein Programm zur Wiedergewinnung der „wirklichen Wirklichkeit“ durch die Avantgarde mit den Methoden und Techniken der Situationistischen Internationalen. Durch Radikalisierung, Zweckentfremdung und spielerische Neuinszenierung von alltäglichen Situationen sollte das „wirkliche Leben“ wieder zugänglich gemacht und das Bewusstsein der beteiligten Menschen verändert werden. Die Menschen müssten aus dem Spektakel der Gesellschaft, welches ihnen Realität vorgaukelt, herausgerissen werden und in einer permanenten Revolution alltäglich das „wahre Leben“ erfahren. Der Aufruf der Situationistischen Internationalen ist als ein Aufruf zur permanenten, konkreten, alltäglichen, revolutionären Aktion innerhalb des bestehenden Gesellschaftssystems zu verstehen. Diese Befreiung des Alltagslebens aus seinen funktionalen Zwängen bedeutete eine Ablehnung des konventionellen Avantgardebegriffs, nach dem die Avantgarde den Massen ihre Erkenntnisse beizubringen habe. Inwieweit eine solche Strategie und Taktik tatsächlich gesellschaftsverändernd wirken kann, sei dahingestellt und ist auch nicht Gegenstand dieser Analyse. Interessant sind vielmehr die in dieser Programmatik enthaltenen ästhetischen Praktiken und Analysen, die in der Kunst der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihren Reflex in unterschiedlichen künstlerischen Methoden von Fluxus und Intermedia finden.

²¹⁴ Die taz vom 23. April 2007 kommentiert in einem bissigen Kommentar zur Situationisten-Ausstellung in Basel den Anspruch der Situationisten auf Antikunst: „Die Ausstellung zeigt uns vor allem eines: Die Situationisten tappten in ihre eigene Falle. Wer, wie sie, proklamiert, keine Kunst mehr zu machen, macht einfach doch welche, eine Antikunst-Bewegung macht halt doch Kunst. Und die Museen, sie sammeln einfach alles – und stellen es auch aus.“ Vgl.: www.taz.de / Archiv 23.4.2007: M. Buschle: Die dreckige Poesie des Alltags, S. 1.

²¹⁵ Debord, Guy: Rapport über die Konstruktion von Situationen, Paris 1957, unter: <http://www.medienkunstnetz.de/quellentext/53/> [16.9.2007], S. 1.

Es erstaunt nicht, dass die Medien Zielpunkt der situationistischen und künstlerischen Interventionen waren. In den 1960er Jahren waren die ökonomischen und technischen Grundlagen so weit entwickelt, dass sich eine massenmediale Kommunikationsstruktur herausbilden konnte.²¹⁶ Das Fernsehen, und damit das Arbeiten mit Bildern, wurde zum Leitmedium, ebenso wie die neu entstandenen Bilderzeitungen und Zeitschriften. Der integrativen und der manipulativen Funktion sowie der dominanten Präsenz der Massenmedien „etwas“²¹⁷ entgegenzusetzen, war ein wichtiger Zielpunkt der Aktionisten der Studentenbewegung, der intermedialen Künstler und der Situationisten. Bei der Medienkritik²¹⁸ wird an der situationistischen Gesellschaftsanalyse angesetzt, nach der das Spektakel der Medien die Menschen vom wirklichen Leben fernhält. Durch die Entgrenzung des Mediums sollte das Medium ad absurdum geführt und gleichzeitig ein bestimmter Inhalt transportiert werden. Zwar verstanden sich die Situationisten als Antikunst-Bewegung, aber bestimmte Grundgedanken wurden von intermedialen Künstlern eklektizistisch aufgegriffen. Wie oben schon aufgeführt, sehen die Situationisten das „revolutionäre Potenzial“ in denjenigen Menschen, die außerhalb des gesellschaftlichen Verwertungsprozesses stehen. Eine künstlerische Aktion kann deshalb per se eine politische Aktion sein, da sie von einer Person vorgenommen wird, die außerhalb des Verwertungsprozesses steht und damit die Möglichkeit hat, „wirkliche Situationen“ zu konstruieren.

So formulierte Jean-Jacques Lebel²¹⁹ über die politische Situation in Frankreich 1968:

„Der alte Avantgardistentraum, Leben in Kunst zu verwandeln, in eine kollektive schöpferische Erfahrung, hatte sich endlich erfüllt.“²²⁰

²¹⁶ Vgl. Kapitel 2.4.

²¹⁷ Das blieb auch häufig so vage. Vgl.: Röhl, Bettina: So macht Kommunismus Spaß! Ulrike Meinhof, Klaus Rainer Röhl und die Akte Konkret, Hamburg 2006. Vgl.: Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode, Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie, Frankfurt 1985.

²¹⁸ Enzensberger, Hans Magnus.: Die vollkommene Leere. Das Nullmedium oder: Warum alle Klagen über das Fernsehen gegenstandslos sind. In: Spiegel 16.5.1988, unter: http://www.wolschner.de/html/enzensb__nullmedium.html [1.3.2010]. Enzensberger kritisiert hier den Gedanken der „Verblödung durch Fernsehen“, weil er dort keine Inhalte mehr feststellen kann.

²¹⁹ Jean-Jacques Lebel, geb 1936, organisierte 1960 ein europäisches Happening in Venedig. Für das internationale Intermedia-Netzwerk ist er sehr wichtig, weil er schon früh in New York war und dort Duchamp kennenlernte. Er arbeitete u.a. mit Kaprow, Vostell, Erró, Schneemann, Pommereulle, Nam June Paik, Filliou etc. zusammen. Insofern stellt er ein Bindeglied zwischen den Situationisten und Intermediakünstlern dar.

²²⁰ Dreher, Thomas: Performance Art, a. a. O., S. 35.

Alle künstlerischen Aktionen, die spontan aus einer Situation mit Mitteln der Entfremdung und der Intervention entstehen und zu einer Umgestaltung oder Weiterentwicklung führen, können eine konkrete Revolutionierung des individuellen Lebens beinhalten und entsprechen damit den Vorstellungen der Situationisten. Die situationistischen Spielformen, die im Dérive und in der Psychogeographie evident werden, überschreiten den Rahmen der Kunst und werden als experimentelle konkrete Lebensformen begriffen. Entsprechend formulierten die Situationisten ihre Kritik am Happening:

„Die Situationisten kritisieren das ‚Happening‘ als ‚Grenzfall des alten Schauspiels‘. Im ‚Happening‘ handele es sich um die ‚Suche nach der Konstruktion einer Situation in der Isolierung und auf der Grundlage des Elends‘. Diese Charakterisierung des Happenings als von der Lebenswelt getrennte, aber gleichwohl ihr gegenwärtiges Elend voraussetzende Aktionsform trifft sich mit Raoul Vaneigems²²¹ Gesellschaftskritik der ‚Trennung zwischen Besitzenden und Enteigneten‘ durch ‚parzellierten Tausch und die Organisation des Scheins zu einem Spektakel‘.“²²²

Dem Happening wird hier vorgeworfen, es belasse die gesellschaftlichen Verhältnisse und handele affirmativ innerhalb des gesellschaftlichen Spektakels. Die Kritik der Situationisten an der eklektizistischen Verwendung bestimmter situationistischer Begrifflichkeiten negiert die schon 1950, also vor den Situationisten, von verschiedenen Künstlern erdachten Ansätze zur direkten Aktion. Die formulierte Kritik muss unter dem Blickwinkel des situationistischen Alleinvertretungsanspruches relativiert werden. Auch wenn die Absicht eines künstlerischen Happenings oder einer Aktion sich deutlich von einer situationistischen Situationskonstruktion unterscheidet, so existieren doch bestimmte inhaltlich und formal affine Spielstrukturen. Es lassen sich hier drei Begriffsebenen extrahieren, die sowohl bei den Situationisten als auch in der künstlerischen Aktion, im Happening und im Intermediaexperiment angelegt sind, aber unterschiedlich interpretiert und akzentuiert werden. Gemeint ist die Liminalität von Handlungen, die in einer spontanen, zufälligen und offenen Aktion unter Einbezug aller Anwesenden (direkte Aktion oder Interaktion) eine Situation entstehen lässt.

Die Situationisten verstanden unter Liminalität das Überschreiten gesellschaftlicher Konventionen und die Konstruktion von Lebenssituationen, die dem Spektakel entgegengesetzt sind und es ad absurdum führen. Diese Aktionen waren provokativ mit politischen Zielrichtungen. Bei Intermedia bedeutet Grenzgängigkeit nicht zwangsläufig das

²²¹ Raoul Vaneigems, Belgier, nach Debord und Jorn der wichtigste Theoretiker der Situationisten, dem ein großer Einfluss auf die Studentenbewegung in Frankreich zugeschrieben wird. Vgl.: Vaneigem, Raoul: Handbuch der Lebenskunst für die jungen Generationen, 1967, deutsch: Hamburg 2008.

²²² Situationistische Internationale Bd. 2, S.26, 43, 46. Zitiert nach: Dreher, Thomas: Ebenda, S. 34.

Überschreiten gesellschaftlicher Konventionen, auch wenn dies häufig der Fall ist. Im Mittelpunkt steht die individuelle Grenzerfahrung des Agierenden, aus der dann neue Aktionen und Zustände entstehen können, die durchaus dem Begriff einer „wirklichen Lebenssituation“ im Sinne der Situationisten entsprechen können.

Für die Situationisten sind die Zielpunkte eines Prozesses klar definiert. Die Gesellschaft des Spektakels soll überwunden werden, die Menschen sollen am „wirklichen Leben“ teilhaben können. Aus dieser Definition leiten sich bestimmte Handlungsformen ab, die aber trotzdem spontan und offen sind, da eine Situation immer zufallsgesteuert und ihre Aktionsmuster von den Beteiligten abhängig sind. Es verwundert nicht, dass die Situationisten die künstlerische Aktion zugunsten politischer Aktionsformen aufgegeben hatten, die durchaus mit dem Begriff des politischen Happenings gefasst werden können, denn nichts anderes meint die „Konstruktion von Situationen“.

Die Inszenierung der Grenze, des Graubereichs, dessen, was neue Möglichkeiten eröffnet, die im Alten verborgen schlummern, ist essenzieller Bestandteil von Intermedia. Entscheidend ist nicht die Verwendung eines bestimmten Mediums, entscheidend sind vielmehr die Aktion und das Erkennen der potenziellen Entwicklungsmöglichkeiten, die in einer Aktion enthalten sind. Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass intermediale künstlerische Äußerungen nur in offenen Prozessen konstruiert werden können, weil sich erst im Durchleben der Situation die Möglichkeit der Erkenntnis der Entwicklungspotenziale ergibt. Ein intermediales Experiment enthält einen Doppelcharakter. Es kann als die Konstruktion einer Situation im situationistischen Sinne verstanden werden, weil auch die Überwindung persönlicher Grenzen die Teilnahme am „wirklichen Leben“ ermöglicht. Gleichzeitig ist es eine symbolische oder rituelle Handlung, weil nicht der Anspruch einer direkt gesellschaftsverändernden Aktion besteht. Das Experiment kann an ganz unterschiedlichen Orten inszeniert werden. Damit verändert sich die Konnotation: In einer Galerie aufgeführt oder auf der Straße, ergeben sich völlig andere Kontexte. Eingriffe und Provokationen, wie sie beispielsweise von Valie Export²²³ und Peter Weibel²²⁴ vielfältig inszeniert wurden, tragen ganz eindeutig die Handschrift von Intermedia. Offene Situationen werden konstruiert, es wird auf eine Reaktion des Publikums gehofft und Reaktionen auf die angeschnittenen Themen werden erwartet. Nicht die Aktion selbst ist gesellschaftsverändernd, sie kann als symbolische Handlung auf gesellschaftliche Zustände hinweisen und indirekt Veränderungen hervorrufen. Das bekannte „Tapp und

²²³ Geb. 1940, lebt in Wien.

²²⁴ Geb. 1944, Leiter des Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) Karlsruhe.

Tastkino“ von 1968²²⁵ umfasst als Aktion mehrere Ebenen. Neben den konkreten Handlungen filmt Peter Weibel vor allem die Gesichter der tastenden Männer und gibt damit das eigentliche Interesse der Aktion preis. Gleichzeitig wird durch die Videodokumentation eine Interpretation vorgenommen, die die weitere Rezeption der Aktion bestimmt.



Valie Export und Peter Weibel: Mappe der Hundigkeit²²⁶

In der „Mappe der Hundigkeit“ werden gesellschaftliche Konventionen und tradierte Geschlechterrollen persifliert. Die Perspektive des Fotos ist genau durchdacht, indem die Reaktionen der Passanten mit dokumentiert werden. Eine Isolation der beiden Akteure wäre der Intention der Aktion zuwidergelaufen.²²⁷ Öffentliche Interventionen und Aktionen sind notwendig auf Publikumsreaktionen angewiesen. Da diese Reaktionen nicht planbar sind, sind alle öffentlichen Aktionen nicht planbar. Politische und künstlerische Absichten überlagern sich zu dieser Zeit in diesem Bereich. Das „weihnachtspolitische Happening“ des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) am 10. Dezember 1966 auf dem Kurfürstendamm am Kranzler Eck²²⁸ z. B. war eine politisch intendierte Aktion, könnte aber genauso eine

²²⁵ Vgl.: http://www.charimgalerie.at/kuenstler_valie_export.htm [12.2.2009].

²²⁶ Bildnachweis: http://images.artnet.com/artwork_images_424400297_376414_valie-export.jpg [12.2.2009].

²²⁷ Zur Geschichte der Wiener Aktionisten: Dreher, Thomas: Aktionstheater als Provokation, unter: http://dreher.netzliteratur.net/2_Performance_Aktionismus.html [1.3.2010] und: ders: Valie Export / Peter Weibel, unter: http://dreher.netzliteratur.net/2_Export.pdf [1.3.2010].

²²⁸ An diesem Treffpunkt hatten schon Mitglieder der Kommune 1 einen Weihnachtsbaum mit dem Sternenbanner und einem Plakat „Spießler aller Länder vereinigt euch!“ drapiert sowie zwei Pappmaché-Köpfe aufgestellt, die den US-Präsidenten Lyndon B. Johnson sowie den Staatsratsvorsitzenden der DDR Walter Ulbricht zeigten. Die Kommunisten erklärten ihre Initiative zu einem weihnachtspolitischen Happening, skandierten „Hey, hey, LBJ – how many kids did you kill today?“, setzten benzingetränkte Strohhüte der beiden Puppen in Brand, stimmten Weihnachtslieder an und warfen Konfetti in die Menge. Die Polizei verlor die Übersicht und verprügelte wahllos auch harmlose Schaufensterbummler.

künstlerische gewesen sein.²²⁹ Mit ihren Aktionen rührten die Aktionskünstler und die Kommunarden an den Grundpfeilern der alltäglichen moralischen Überzeugungen der bürgerlichen Gesellschaft. Eine klare praktische Trennung zwischen einer situationistisch definierten Situation und einer künstlerischen Aktion ist deshalb in vielen Fällen kaum möglich. Dieter Kunzelmann²³⁰ stellte in Deutschland nach 1962 das Verbindungsglied zu den Situationisten dar und verband deren Theorie mit der praktischen Konstruktion einer Situation.



Allan Kaprow: 18 Happenings in 6 Parts²³¹

Allan Kaprow inszenierte 1959 das erste Happening in New York. Er gilt allgemein als der Erfinder des Happenings, jedoch hatte Wolf Vostell bereits 1954 in Wuppertal eine „Concept / Text / Partitur“ für Handlungsanweisungen verfasst und eine „De-Collage“ inszeniert. 1958 fand in Paris das erste europäische Happening mit dem Titel „Theater ist auf der Straße“ unter Beteiligung von Vostell statt.²³² Die Entstehung des Happenings vollzieht sich in der

76 Personen wurden verhaftet. Vgl.: <http://www.neues-deutschland.de/artikel/161699.weihnachtspolitisches-happening.html> [1.1.2009].

²²⁹ Vgl.: Aktionen der Gruppe „The Motherfuckers“ in New York zu dieser Zeit.

²³⁰ Vgl.: Kunzelmann, Dieter: Lübke ruft Christen zur Unzucht mit Hühnern auf, Postkarte an H.P.



Zimmer, 29. August 1962

Bildnachweis: <http://artpointfrance.over-blog.com/article-6365735.html> [1.3.2010].

²³¹ Bildnachweis: Kelley, Jeff: Childplay: The art of Allan Kaprow, London 2004, S. 30.

²³² Vgl.: Lilian Haberer unter: <http://www.newmedia-art.org/cgi-bin/show-art.asp?LG=ALL&ID=D002074&na=VOSTELL&pna=WOLF&DOC=bio> [15.3.2010].

internationalen Kunstszenen parallel. 1959 war Vostell in New York und hatte dort Beziehungen zur NO!art-Bewegung.²³³ 1982 war er in Iowa auf dem 2. Intermedia-Festival. Mit der NO!art-Bewegung waren auch Kaprow und Lebel verbunden, die ihrerseits vielfältige Kontakte nach Europa hatten.

Bei Kaprow in der Reuben Gallery gingen die Zuschauer von Raum zu Raum und vollzogen in den unterschiedlichen Räumen irgendwelche definierten Tätigkeiten. Durch die Aktivitäten der Beteiligten entstand ebenfalls ein offener Prozess, der allerdings im rein künstlerischen Raum blieb und nicht den Anspruch einer politischen Intervention in öffentlichen gesellschaftlichen Räumen hatte. Das Happening ist eine klar geplante Inszenierung, enthält aber auch das Konzept einer Konstruktion von Situationen, da die Zuschauerreaktionen nicht planbar sind. Darüber hinaus ist eine solche Situation ergebnisoffen, da auch der Künstler sich nicht immer an sein entworfenes Drehbuch halten kann. Ein Happening enthält ebenfalls das Moment der medialen Grenzgängigkeit und die Möglichkeit, die beteiligten Menschen an ihre Grenzen zu bringen. Trotz der immer wieder betonten Differenzen zwischen der europäischen Aktionskunst und der Happening-Kunst in den USA lassen sich gemeinsame konzeptionelle Inhalte und Methoden herausarbeiten. So wird zum Beispiel immer wieder betont, dass in der Aktionskunst und beim Happening die Einbeziehung der Betrachter Programm sei, während bei der Performance etwas vorgeführt werde.²³⁴ Diese Darstellung wird der Sache nicht gerecht. Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, sind die Grenzen zwischen all diesen Kunstformen fließend. Das Experiment, der Prozess steht im Mittelpunkt, weshalb es sinnvoller ist, vom Prozess Kunst zu sprechen. Dieser Prozess ist mit einer heterogenen, internationalen Künstlerschaft verbunden, die verschiedene kulturelle Hintergründe einbringt. In den oben genannten Formulierungen wird aber eine unterschiedliche Sichtweise eines konkreten Zustandes deutlich. Künstler, auch Kaprow, sprechen von der Interaktion. Das bedeutet, dass es zwei Pole geben muss, die miteinander in Kommunikation treten. Gemeint sind natürlich der Künstler und sein Publikum. Die Partizipation des Publikums in einem Happening beschreibt den Blickwinkel des Künstlers, der „sein Publikum“ in „seiner Aktion“ miteinbeziehen möchte. Ein derartiger Begriff existiert bei den Situationisten nicht. Ein Zustand wird erst dann zur Situation, wenn alle Anwesenden diese Situation mitgestalten. Klassisches Beispiel hierfür ist der Mai 1968 in Paris. Dort gab es so viele Akteure wie Beteiligte und die Rollen waren offen. Anders geht es in einem Happening von Kaprow zu. Dort ist die

Vgl.: Ausstellung des Goethe-Instituts Mailand 2010 unter:

<http://www.goethe.de/ins/it/mai/kue/de5589521.htm> [15.3.2010].

²³³ Vgl.: <http://www.no-art.info/vostell/bio-de.html> [15.3.2010].

²³⁴ Etwa: <http://www.riedel-homepage.de/humboldt/kunstformen.htm> [1.1.2010].

Menge der Handlungsmöglichkeiten genauer definiert, ebenso wie die möglichen Rollen des Publikums. Es gibt also auf der begrifflichen Ebene eine starke Differenz zwischen Happening und Situation. In der praktischen Erscheinungsform verwischt diese, wie bereits gezeigt wurde. Nicht unterschätzt werden dürfen die transnationale Künstlergemeinschaft und der internationale Kunstmarkt, die zu einer intensiven Kommunikation zwischen den Künstlern führten. Auch solche Orte wie das Intermedia-Studio in Iowa waren Orte des Experimentes, die, wie später nachgewiesen werden wird, auch auf die internationale Kunstszene Einfluss hatten. Die besondere Leistung von Allan Kaprow bestand nicht etwa in der Entwicklung einer Simultaninstallation bei gleichzeitiger Interaktivität, Ähnliches hat es in den Jahren davor und an anderen Orten parallel gegeben. Einzigartig bei Kaprow ist aber die Entwicklung einer Theorie des Happenings, womit er sich in der internationalen Kunstszene platzierte und ein Bezugspunkt für viele andere Künstler wurde.

„Die Grenze zwischen Happening und täglichem Leben sollte so flüssig wie unbestimmbar gehalten bleiben [...] Die Wechselwirkung zwischen der menschlichen Aktion und dem Vorgefundenen wird dadurch zu ihrer höchsten Wechselwirkung gesteigert [...] Happenings sollten nicht geprobt und nur einmalig von Nicht-Professionellen aufgeführt werden [...]“²³⁵

„Es gab einen Moment, wo ich doch auch an etwas Spontanes dachte und daran, dass das Spontane vielleicht gerade mit der größtmöglichen Disziplin und Kontrolliertheit erzielt werden konnte, was im Idealfall die allerbeste Spontaneität ist. Aber das erfordert dann doch den Leuten zu viel ab.“²³⁶

In dieser Definition von Happening wird deutlich, dass Kaprow den Versuch unternimmt, seine Galerieräume zu Lebensräumen umzugestalten. Möglichst nah am Leben sollte die Kunst aktiv sein. Das ist ein Anspruch, der als Reflex der situationistischen Theorie zu interpretieren ist, der aber im Rahmen des Kunstmarktes verbleibt und, wie Kaprow selber anmerkt, nicht immer gemäß der Theorie funktioniert. Das Happening ist die symbolische Verhandlung einer Situation. Nam June Paik, selbst Teilnehmer des berühmten 24-Stunden-Happenings in der Galerie Parnass in Wuppertal, äußert sich leicht sarkastisch über die Rolle des Kunstmarktes und des Publikums und indirekt auch über die Auffassungen seiner amerikanischen Kollegen.

²³⁵ Kaprow, Allen, zitiert nach: Sandro Bocola: Die Kunst der Moderne Online, Kapitel Beuys I, unter: <http://www.sandrobocola-booksonline.com/CSS/page8.html#17> [20.3.2010].

²³⁶ Kaprow, Allen, zitiert nach: Frieling, Rudolf unter: http://www.medienkunstnetz.de/themen/medienkunst_im_ueberblick/performance/9/ [1.1.2010].



Nam June Paik und Charlotte Moorman: „24 Stunden Happening“²³⁷

Ähnlich wie die Antikunst der Situationisten, die trotz ihres Anspruchs nicht ihren Kunstcharakter verloren hatte, werden manche Happenings aufgrund des Ortes und der medialen und ökonomischen Inszenierung ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht.

„Wenn du die Publicity vorher machst, die Kritiker einlädst, Snobs Eintrittskarten verkaufst und viele Zeitungen erwirbst, die darüber geschrieben haben – dann ist es kein ‚Happening‘ mehr. Es ist lediglich ein Konzert.“²³⁸

Nam June Paik bezieht diese Kritik auf die eher etablierten US-amerikanischen Künstler in New York. Nicht gemeint sind z. B. Spontanaktionen der Gruppe „Motherfuckers“ in New York. Die Unterschiede zwischen einem politischen Happening, wie es von der „Kommune 1“ in Berlin inszeniert wurde, und einem Kunsthappening in einer Galerie sind offensichtlich. Die Aktionsformen mögen in einigen Dingen ähnlich sein, aufgrund der Unterschiedlichkeit der Orte und auch des Anspruchs ist das eine jedoch nicht mit dem anderen zu vergleichen, auch wenn beide in der medialen Öffentlichkeit ähnlich wahrgenommen wurden. Das politische Happening hat bestimmte Formen übernommen und einen politischen Handlungsprozess im Rahmen einer politischen Bewegung inszeniert. Im künstlerischen Happening wird Kunst

²³⁷ Bildnachweis: <http://www.medienkunstnetz.de/werke/24-h-happening/bilder/1/> [1.1.2010].

Gemeinsam mit Joseph Beuys in der Galerie Parnass in Wuppertal am 5. Juni 1965

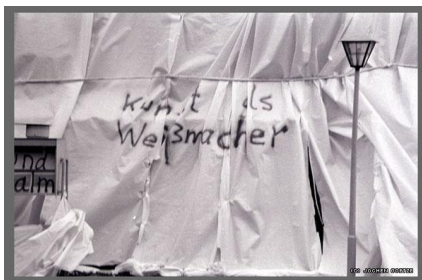
²³⁸ Paik, Nam June: Eine neue Ontologie der Musik, in: Decker, Edith (Hg.), Nam June Paik.

Niederschriften eines Kulturnomaden. Aphorismen, Briefe, Texte, Köln 1992, S. 94.

produziert, die eine vielschichtigere Wirkungsgeschichte haben kann, was folgende Beschreibung verdeutlicht.

Im Jahr 2009 fand in Heidelberg die Intermedia 69 / 2009 statt, eine Erinnerungsausstellung an die von Klaus Staek und Jochen Goetze 1969 organisierte „Intermedia“. Die Intermedia von 1969 war ein Protest gegen eine vom Heidelberger Kunstverein geplante Ausstellung anlässlich des Vereinsjubiläums 1969 mit 27 Plastiken, die der Vorstand für zeitgenössisch hielt. Eingeladen waren viele internationale Aktions- und Fluxus-Künstler.²³⁹ Gekommen waren auch 5.000 Besucher.

Das Fluxus-Festival stand zwischen den politischen Fronten. Den Bürgern war es zu provokativ und den linken Studenten zu unpolitisch. Christo ließ in einer 24-Stunden-Aktion das Amerika-Haus verpacken und provozierte damit diejenigen, die gegen die Vietnampolitik der USA protestierten.



Kommentar linker Studenten, Mai 1969²⁴⁰

Amerika-Haus Heidelberg, 15. Mai 1969²⁴¹

Linke Studenten hinterließen dort den Kommentar „Kunst als Weißmacher“. In dieser Aktion wird der Unterschied zwischen einem politischen und einem künstlerischen Happening evident, weil beide gegensätzlichen Aktionen als Happening begriffen werden können, und zeigt die Problematik einer oberflächlichen Suche nach Parallelen zwischen Kunst und politischen Bewegungen. Künstlerische Prozesse und politische Prozesse folgen unterschiedlichen Gesetzen und sind im Kern nicht kompatibel. Debord war in dieser Hinsicht

²³⁹ Joseph Beuys, Dick Higgins, Jjean-Jaques J. Lebel, Daniel Spoerri, Robert Filliou, George Brecht, Ben Vautier, Dieter Roth, Nam June Paik, Takis, Kantor, Palermo, Reiner Ruthenbeck, Katharina Sieverding, Milan Knížák, LIDL, Günther Uecker, Klaus Rinke, Günter Weseler, Jochen Gerz, KP Brehmer, Sigmar Polke, Herbert Distel, Jan Dibbets, Mauricio Kagel, Mani Neumeiers Guru-Guru-Band.

²⁴⁰ Bildnachweis: <http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~kschulte/christo/media.htm> [Bildergalerie, Bild 14, 1.3.2010].

²⁴¹ Bildnachweis: <http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~kschulte/christo/media.htm> [Bildergalerie, Bild 12, 1.3.2010].

konsequent, als er den Künstlern in der Situationistischen Internationalen Korruption unterstellte und sie aus der Organisation ausschloss.

Die Erforschung medialer Grenzen und deren Überschreitung sowie die Konstruktion von Situationen, in denen alle Beteiligten, ob bewusst oder unbewusst, eine Rolle einnehmen können, die sie selbst definieren müssen und bei der mancher der Beteiligten an seine Grenzen stößt, scheint eine transnationale künstlerische Position in dieser Zeit zu sein.²⁴² Die Inszenierung menschlichen Grenzverhaltens ist die konsequente Folge aus den Konstruktionen der Situationisten. 1969 drehten Yoko Ono und John Lennon den Film „Rape“.²⁴³

Die Geschichte dieses Films ist schnell erzählt. Eine junge Deutsche, die kein Wort Englisch spricht, wird solange von einem Kameramann verfolgt, bis sie verzweifelt ist und keinen



**James Hoberman: John Lennon / Yoko Ono.
Film No 6. Rape, London 2002**

Ausweg mehr weiß. Wohlgermerkt, die Situation war abgesprochen. Trotzdem entwickelte sie eine Eigendynamik, die fast zum Zusammenbruch der Schauspielerin führte. Hier werden menschliches Grenzverhalten, Sexualität und Gewalt eindringlich thematisiert. Darüberhinaus wird in diesem Film auch die Problematik der Medienpresse in den Focus gerückt. Die permanente Beobachtung, die Sensationslust der Massenmedien, die voyeuristischen Berichterstattungen – all diese Dinge werden in dem Film thematisiert und auf die Spitze getrieben, wodurch die Gewalttätigkeit medialer Strukturen drastisch verdeutlicht wird. Der Film wird hier als abschließendes Beispiel angeführt, weil darin explizit menschliches Grenzverhalten im Verhältnis zum medialen Grenzverhalten inszeniert wird. Damit wird in diesem Film auch das Verhältnis von Mensch und Medium und von Kunst und Medium angesprochen, und er ist in dieser Form natürlich auch als Kritik am Voyeurismus der gesellschaftlichen Medien zu verstehen. Implizit treibt er die von Debord angestoßene Debatte um das mediale Spektakel und die Gesellschaft ins Extreme.

²⁴² Dieser Fragestellung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter nachgegangen werden.

²⁴³ Bildnachweis: <http://www.medienkunstnetz.de/werke/rape/> [12.2.2009].

3.7 Intermedia – Produkt eines rhizomatischen Prozesses

Dieter Daniels schreibt im „Medienkunstnetz“:

„Schon in den 1950er Jahren stecken Lucio Fontana, John Cage und Guy Debord mögliche künstlerische Positionen gegenüber Fernsehen, Radio und Film ab, die von totaler Begeisterung bis zu radikaler Ablehnung reichen. Um 1963–1964 erproben dann Nam June Paik, Wolf Vostell und weitere Künstler erstmals praktisch die Kunsttauglichkeit des Fernsehens mit primitiven Mitteln, noch ganz ohne Videotechnik und ebenso ohne Unterstützung der Sendeanstalten. 1968–1969 entstehen die ersten von Künstlern gestalteten Sendungen, ab 1970 verschiedene Modelle der Zusammenarbeit mit den Fernsehanstalten. Erstaunlich ist die weitgehende Synchronität dieser Schritte. In allen drei Zeitfenstern finden die Entwicklungen an verschiedenen Orten gleichzeitig statt, ohne dass die Beteiligten voneinander wissen. Diese Synchronität findet sich sowohl in der Technikentwicklung wie der Kunstgeschichte schon seit dem 19. Jahrhundert. Die Fotografie und die elektrische Telegrafie werden um 1840 von mehreren Erfindern fast gleichzeitig entwickelt, ebenso entstehen um 1910 die abstrakte Malerei oder um 1920 der absolute Film in mehreren Künstlerateliers unabhängig voneinander. ‚Es gibt Stunden im Denken der Menschheit, in denen eine bestimmte Idee gleichzeitig an verschiedenen Orten, sozusagen endemisch auftaucht‘, schreibt der Fotograf Nadar, als er 1855 sein Verfahren für Luftbilder aus dem Ballon patentieren lässt und feststellt, dass diese Idee gleichzeitig von einem Wissenschaftler namens Andraud in einem Buch beschrieben wird: ‚Daher auch der Ausdruck: Der Gedanke lag in der Luft.‘“²⁴⁴

Derartige „Begegnungen“ von Erfindungen oder künstlerischer Positionen sind sicherlich in bestimmten historischen Situationen nachzuweisen. Für Intermedia ist das nicht zutreffend. John Cage war schon seit den 1950er Jahren regelmäßig in Europa. Auch wenn eine persönliche Bekanntheit von Debord und Cage nicht nachzuweisen ist, so ist doch davon auszugehen, dass vermittelt anderer²⁴⁵ gegenseitige Kenntnis der Arbeiten bestand. Ähnliches gilt für die etwa gleichzeitig inszenierten Happenings von Vostell und Kaprow, die in New York in den gleichen Künstlerkreisen verkehrten. Auch aus der Unterschiedlichkeit von Positionen lässt sich keine Unkenntnis konstruieren. Vor allem aber angesichts der sich explosionsartig

²⁴⁴ Daniels, Dieter: unter:

http://www.medienkunstnetz.de/themen/medienkunst_im_ueberblick/massenmedien/4/#ftn9
[15.3.2010].

²⁴⁵ Beispielsweise Vostell, der schon 1954 in Paris war und wiederum mit Higgins zusammenarbeitete, der ein Schüler von Cage war. Zu nennen wäre auch Lebel.

entwickelnden Kommunikations- und Reisemöglichkeiten nimmt die Wahrscheinlichkeit der gegenseitigen Unkenntnis rapide ab und ein entgegengesetztes Phänomen des modernen Informationszeitalters entsteht: Ein unwillentlicher Eklektizismus, der die Kenntnis von Informationen zur Grundlage hat, ohne die Information exakt quellenmäßig benennen zu können, beherrscht zunehmend die öffentliche Diskussion. Insofern muss Daniels auch auf Beispiele aus dem 19. Jahrhundert und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückgreifen. Intermedia ist eine international um 1950 fundierte künstlerische Bewegung, die ursprünglich den Menschen hinter dem Werk sichtbar machen wollte und sich deshalb mit dem Alltag und der eigenen Person, verstanden als soziales und psychisches Gesellschaftsprodukt, unkonventionell, gesellschaftskritisch, experimentell und liminal in konkreten Aktionen symbolisch auseinandersetzt. Intermedia ist keiner bestimmten Künstlergruppe – wie etwa Fluxus – zuzuordnen, obwohl nahezu alle Fluxus-Künstler intermedial gearbeitet haben.²⁴⁶ Bis 1962 gab es noch personelle Verflechtungen mit der Situationistischen Internationalen. Deren theoretischer Überbau kann Begründungen für Intermedia liefern, allerdings gibt es hier kein Bestimmungsverhältnis. Die Situationisten lieferten eine Begründung für die Politisierung der alltäglichen, individuellen Aktion. Die künstlerische Aktion, sofern sie nicht kommerziell ist, habe ebenfalls die Kraft zur kulturellen Subversion und beinhalte die Möglichkeit, gesellschaftliche Grenzen zu überschreiten und damit aus der „Gesellschaft des Spektakels“ auszutreten. In der öffentlichen künstlerischen Aktion der 1960er Jahre wurden diese Problematisierungen provokativ als Interventionen in den Alltag umgesetzt. Allerdings zeigen sich hier auch wesentliche Unterschiede in der Arbeitsweise von Künstlern und Situationisten. Die Aktionskünstler verlassen das Medium, führen es an und über dessen Grenze, sodass unplanbare neue Situationen entstehen. Die Unplanbarkeit des Publikums und die Unplanbarkeit der Emotionen und Handlungen der Künstler kennzeichnen das Moment der menschlichen Grenzsituation und deren Überschreitung, wie dies z. B. von Otto Muehl²⁴⁷ inszeniert wurde. Der politische Einfluss der Situationisten in den 1960er Jahren hatte zur Folge, dass sich eine große Anzahl junger Menschen selbst einer Avantgarde zuordneten und versuchten, gesellschaftliche Konventionen zu überschreiten. Diesem allgemeinen Klima konnten sich auch viele Künstler der jungen Generation nicht entziehen. Erika Fischer-Lichte

²⁴⁶ Friedman, Ken, Intermedia: Four histories, three directions, two futures, in: Busse / Breder: Intermedia, a. a. O., S. 51–61, untersuchte die unterschiedlichen Strömungen unter intermedial arbeitenden Künstlern. Auf diese Unterschiede wird hier nicht weiter eingegangen, da dies nicht Thema der Arbeit ist.

²⁴⁷ Geb. 1925, Wiener Aktionskünstler.

formuliert das Unwägbarere und den Eklektizismus, die in allen Überschneidungspunkten der Aktion und Intermedia vor allem ab 1960 zutage treten:

„Zusammenfassend lässt sich annehmen, dass sich in einer Ästhetik des Performativen die Bereiche Kunst, soziale Lebenswelt und Politik kaum säuberlich voneinander trennen lassen. Eine in der Aufführung fundierte Ästhetik des Performativen wird daher auch Konzepte, Kategorien und Parameter entwickeln und in die entsprechende Theoriedebatte einführen müssen, welche eben diese unsauberen Übergänge, diese dubiosen Grenzüberschreitungen und explosiven Mixturen zu erfassen vermögen.“²⁴⁸

Natürlich existiert ein grundsätzlicher Unterschied zwischen der situationistischen Theorie und der intermedialen Praxis vieler Künstler im gesellschaftlichen, politischen Anspruch. Die Situationisten wollten die Gesellschaft verändern, die Künstler der Fluxus-Bewegung oder der intermedialen Aktionskunst hatten sich selbst als Individuen zum Maßstab, die durch ihre Aktionen provozieren wollten, in den wenigsten Fällen allerdings konkrete Veränderungsabsichten verfolgten. Intermediale Praxis beschreibt den Aktionsvorgang eines Individuums, der zwischen unterschiedlichen produzierten Bildern in einer konstruierten Situation handlungsleitend wirkt. Das Medium findet sich in der Aktion oder auch nicht. Intermediale Kunst bedarf keines Mediums, aber der Situation, die im Spiel, in der Aktion oder im Protest gefunden werden kann. Die Konstruktion einer Situation, eines Rituals oder einer symbolischen Handlung als „wahre Lebenssituation“ ist der Kern intermedialer Kunst. Das Medium wird bis zu dessen Negation für die eigenen Zwecke umgebaut und zweckentfremdet. Klaus-Peter Busse stellt in diesem Zusammenhang einen Wechsel des Bezugssystems in Intermedia fest: „Intermedia is the negation of the generic media as framework of the artistic.“²⁴⁹ Das Medium wird bis an die Grenze der medialen Möglichkeiten getrieben. Diesen Gedanken findet man ausgebaut in der Formulierung Hans Breders „Enacting the liminal“, welche Berührungen zu der situationistischen Idee hat, den Lebenszweck in der Entfremdung und Grenzüberschreitung zu finden. Nur dadurch, dass der Mensch an die Grenze seines Selbst stößt und dieses auch erlebt, was nicht zwangsläufig die Überschreitung dieser Grenzen meint, ist eine intermediale Inszenierung als Erlebnis des „wirklichen Lebens“, hier des „wirklichen Ichs“, möglich. An dieser Stelle wird auch eine mögliche Verbindung intermedialer Praxis mit der von Undine Eberlein analysierten Tendenz zur Selbstfindung oder Selbstkonstruktion außerhalb gesellschaftlicher Konventionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich.

²⁴⁸ Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen, Frankfurt 2004, S. 82.

²⁴⁹ Busse, Klaus-Peter: Intermedia: The Aesthetic Experience of Cultural Interspaces, in: Breder / Busse: Intermedia, a. a. O., S. 262 – 270 hier S. 267.

Jede Grenzziehung bedeutet auch eine mögliche Negation bisheriger Wege. Adorno war zum ersten Mal 1950 in Darmstadt und setzte sich aktiv mit den Kompositionen von John Cage auseinander, weshalb ein In-Beziehung-setzen von Adornos Philosophie zu Cage gerade wegen der ursprünglich unterschiedlichen Positionen interessant ist.²⁵⁰ Auch wenn das Verhältnis nicht spannungsfrei war,²⁵¹ gibt es in den Unterschieden Übereinstimmungen, die vielleicht wichtiger sind als vordergründige Polemiken.

„Es handelt sich um den Entwurf einer Philosophie, die nicht den Begriff der Identität von Sein und Denken voraussetzt und auch nicht in ihm terminiert, sondern die gerade das Gegenteil, also das Auseinanderweisen von Begriff und Sache, von Subjekt und Objekt, und ihre Unversöhntheit, artikulieren will“.²⁵²

Adorno geht es um eine Kritik des begrifflichen, identifizierenden Denkens, die deshalb auf intermediale Prozesse anwendbar ist, weil diese in der Differenz entstehen.

„John Cage, Merce Cunningham und Robert Rauschenberg und in der Folge viele Produktionen des Judson Dance Theaters, wo auch Yvonne Rainer und Carolee Schneemann ‚inszenierten‘, setzten nicht auf ein ganzheitliches Streben, sondern auf künstlerische Unabhängigkeit und Differenz. Sie knüpften an die Kritik von Bertolt Brecht von 1930 an, der in seinen ‚Noten zur Oper‘ gegen das Wagnerische

²⁵⁰ Vgl.: Adorno, Theodor W. / Metzger, Heinz-Klaus: Briefwechsel 1954–1967, Frankfurt. Metzger nahm eine ganz wichtige Rolle in der Auseinandersetzung um eine „neue Musik“ nach dem Zweiten Weltkrieg ein. Sein Aufsatz „Das Altern der Philosophie der neuen Musik“ (1957, in: ders.: Musik wozu, Literatur zu Noten, Frankfurt a.M. 1980, S. 61–89) verstand sich als Abgrenzung zu der geschlossenen Ästhetik Adornos und der Zuwendung zur Ästhetik der Zufalls-Anarchie. Er proklamierte schon vor Adornos Vorlesung zur Negativen Dialektik die „Musica negativa“. Vgl.: <http://www.nmz.de/artikel/musik-denken> [1.3.2010]. Über die Beschäftigung mit ähnlichen Fragestellungen bei Cage und Adorno: Goehr, Lydia: Explosive Experimente und die Fragilität des Experimentellen. Adorno, Bacon und Cage, New York 2006.

²⁵¹ „19. September 1958. Zum zweiten Mal ist John Cage im Kölner Funkhaus zu hören (und zu sehen). Im Kleinen Sendesaal wird sein Klavierkonzert in Europa erstaufgeführt. Die Aufführung wird zu einem kleinen Skandal. Klein, denn man ist unter sich. Herr Adorno aus Frankfurt und Herr Steinecke aus Darmstadt sitzen etwas betreten grinsend nebeneinander. Einige Kompositionsschüler der Kölner Musikhochschule, darunter ich, sind auch da. Die Musiker von den ersten Pulten des Kölner Rundfunkorchesters wollen einmal vorführen, wie verrückt, wie unmöglich dieser amerikanische Komponist ist, dessen ‚Noten‘ soviel Unsinn zulassen.“ Manfred Niehaus unter: <http://www.obstmusic.com/composers/cage.htm> [1.3.2010].

²⁵² Adorno, Theodor W.: Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66, Frankfurt a. M. 2007, S. 15 f.

Gesamtkunstwerk argumentierte: „Solange „Gesamtkunstwerk“ bedeutet, dass das Gesamte ein Aufwaschen ist, solange also Künste „verschmelzt“ werden sollen, müssen die einzelnen Elemente alle gleichermaßen degradiert werden, indem jedes nur Stichwortbringer für das andere sein kann. [...] Musik, Wort und Bild müssten mehr Selbstständigkeit erhalten.“²⁵³

Rudolf Frieling arbeitet hier im Gegensatz zu vielen anderen Autoren²⁵⁴ zu Recht den Unterschied zwischen Cage und den Bestrebungen der Integration in einem Gesamtkunstwerk heraus.²⁵⁵ Barbara John spricht zwar im Zusammenhang von Intermedia auch vom Gesamtkunstwerk, meint aber, dass in „Multimedia-Performances, Environments und Happenings die Idee des Gesamtkunstwerks nicht mehr im genialischen, sondern im kollektiven Sinn weiterlebt“²⁵⁶, also eine neue Qualität in der Kooperation entsteht. In einem späteren Kapitel über Iowa wird deutlich werden, dass genau dieser Synergiedanke einen Kernpunkt der didaktischen Konzeption von Intermedia in Iowa ausmacht.

Das eigentliche Verdienst von John Cage für Intermedia besteht nicht nur in seinen medialen Experimenten. Es ist das Denken in der Differenz des Individuums und der Sache, welches grundlegend für Intermedia ist und John Cage zur Beschäftigung mit den Räumen zwischen den Medien geführt hat.

Das Faksimile der Notizen des Musikers Walter Zimmermann über ein Gespräch mit John Cage²⁵⁷ dokumentiert dessen Herangehensweise.

²⁵³ Frieling, Rudolf: Real / Medial Hybride Prozesse zwischen Kunst und Leben, Kap: John Cage – die Ästhetik des Heterogenen, unter: http://www.medienkunstnetz.de/themen/medienkunst_im_ueberblick/performance/6/ [23.3.2010].

²⁵⁴ Z. B. Spielberg, Ivonne: a. a. O.; Dreher, Thomas, 2001 a. a. O.; John, Barbara: Gesamtkunstwerk, unter: <http://beta.see-this-sound.at/drucken/41>; [21.3.2010] dort noch weitere Literatur. Möller, Stefan: Intermedia / Intermedialität: Konzepte, Theorien und Umsetzung, Online-Publikation 2008, unter: <http://www.grin.com/e-book/18518/intermedia-intermedialitaet-konzepte-theorien-und-umsetzung> [1.3.2010].

²⁵⁵ Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Einleitung, in: Ders.(Hg.): Ausweitung der Kunstzone, Bielefeld 2010, S. 19ff. Sie setzt sich hier mit dem Konzept eines Gesamtkunstwerks im Verhältnis zu Intermedia und Interart auseinander und fordert neue Perspektiven in der Intermedia Forschung.

²⁵⁶ John, Barbara: Gesamtkunstwerk a. a. O., S.4.

²⁵⁷ <http://home.snafu.de/walterz/biblio/nono-cage.pdf> [1.1.2010].

So sagte er mir in diesem Zusammenhang;"nachdem ich ihn fragte wie er in New York leben kann und zugleich Thoreau verehren:

"Nun das ist eine Situation, Lärm zu machen, wenn man Ruhe liebt. Das ist dasselbe. Nun sie kennen die Gedichte von Wordsworth, der im 19. Jahrhundert zum See-Distrikt von England ging. Mit anderen Worten, es gab eine Tendenz unter den Menschen, die Ruhe suchten... er suchte Ruhe... und suchten ruhige Orte auf. Aber Sie sehen, Sie werden im Zen-Buddhismus feststellen, daß es für die Ruhe notwendig ist, in einer Situation ruhig zu sein, die selbst nicht ruhig ist."

Der Gesprächsausschnitt ist zentral für John Cage. Die Negation als qualitativen Umschlag eines Prozesses zu verstehen, bedeutet nicht, das Verschmelzen der Medien in den Mittelpunkt der künstlerischen Praxis zu stellen. Es bedeutet nach Cages Begrifflichkeit, in jeder Situation bei den eigenen Absichten zu bleiben. Damit steht nicht das Medium, sondern der künstlerische Prozess im Mittelpunkt. Der Begriff „Intermedia“ hat hier, wie bereits gezeigt,²⁵⁸ häufig auf die falsche Fährte geführt. Der Künstler, der sich einem konkreten Ort, einem konkreten Publikum und seinem eigenen Befinden zu einer bestimmten Zeit stellen muss, indem in exakt dieser Situation eine künstlerische Aktion entwickelt wird, verbindet seine Kunst mit dem Leben, weil er in der Situation lebt. Das intermediale Experiment verweist somit auf die Theorie der Situationisten, nach der die Menschen nur durch die Konstruktion von Situationen am „wirklichen Leben“ teilhaben können.

²⁵⁸ Vgl. Kapitel 1.4.

4 Intermedia und Digitalität

Dieses Kapitel setzt sich mit aktuellen und zukünftigen Kommunikationsmöglichkeiten auseinander, die durch die zunehmende Digitalität in der Gesellschaft entstehen. Es wird deutlich gemacht, dass das Problem der Digitalität unter intermedialer Fragestellung nicht aus dem Blickwinkel der Verschmelzung der Medien im Digitalen betrachtet werden kann.

In den letzten Jahren hat sich mit den neuen digitalen Medien die Diskussion um ein intermediales Gesamtkunstwerk auf digitaler Basis verstärkt entwickelt. Wenn Intermedia aber die Differenz zur Grundlage hat, so muss auch die Diskussion über die Digitalität unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden.

Digitalität nimmt inzwischen in unserer Gesellschaft einen zentralen Platz ein und das Entwicklungspotenzial digitaler Prozesse wurde schon früh von Intermediakünstlern erkannt.

„In diesem Dreieck von Kunst, Medien und Technologie nehmen Theorie und Praxis der Intermedia - Ausbildung, wie sie in Iowa eingeführt wurde, eine zentrale Position ein, was nicht nur in künstlerischer beziehungsweise kunsthistorischer Perspektive relevant ist. Vor allem ist diese Vermischung und Komplementarität in die Zukunft gerichtet und gewinnt dort weiter an Gewicht, wo wir es in den sogenannten Neuen Medien mit dem Phänomen des Neuen zu tun bekommen, was im Digitalen eine Vermischung beziehungsweise Transformation von Elementen wie Ton, Bild, Text, Schrift usw. in einen anderen Maschinenzustand bedeutet. In diesen Transformationen und Manifestationen des Dazwischen ist Intermedialität zum Programmierprinzip geworden.“²⁵⁹

Das Experimentieren ist die zentrale Aktion von Intermedia, und insofern ist die Entwicklung von neuen Technologien für intermediale Künstler auch immer eine Herausforderung und ein Anlass, diese neuen Möglichkeiten zu erkunden. Intermedia hat sich immer mit neuen Technologien auseinandergesetzt: Video, das Broadcasting, Faxkunst usw. Der entscheidende Unterschied zwischen all diesen Technologien und Digitalität besteht in dem nicht definierbaren und voraussehbaren Entwicklungspotenzial von Digitalität im Unterschied zu festgelegten Technologien wie Faxkunst, bei der zwar die Auflösung vergrößert werden kann, die aber im Prinzip ein bestimmtes Kommunikationsmuster repräsentiert. In der Literatur²⁶⁰ wird ein Prozess der Digitalisierung unserer Gesellschaft und der Kombination mit anderen

²⁵⁹ Spielberg, Yvonne: Unveröffentlichtes Manuskript (Verleihung der Ehrendoktorwürde an H. Breder) 2008, S.6

²⁶⁰ Winter, Carsten / Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich (Hg.): Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft, Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen, Heidelberg 2008.

neuen Technologien wie zum Beispiel der Nano-Technologie oder der Biotechnologie beschrieben, der ganz neue Kommunikationsräume eröffnet, und in der Informatik wird unter dem Stichwort ‚künstliche Intelligenz‘ eine breit angelegte Forschung betrieben. Wir müssen also davon ausgehen, dass digitale Prozesse zunehmend unser gesamtes Leben bestimmen. Dieser Prozess wird hier nicht im Einzelnen weiter beschrieben. An dieser Stelle sei auf das von den Universitäten Bern und Basel eigens auf den Zeitraum 2007 bis 2012 angelegte Graduiertenprogramm²⁶¹ verwiesen. Trotzdem muss dieser gesellschaftsverändernde Prozess Ausgangspunkt auch für die Betrachtung von Intermedia im Verhältnis zu diesem Prozess sein. Viele Künstler haben sich auf die digitalen Werkzeuge wie Photoshop oder Final Cut gestürzt in der Hoffnung auf neue Ausdrucksformen und Möglichkeiten. Das ist insofern eingetreten, als diese digitalen Werkzeuge – von denen noch sehr viele hier aufgezählt werden könnten – bestimmte Darstellungsformen sehr viel einfacher gemacht haben: beispielsweise die Collage. Digitale Collagen können problemlos in den Größenverhältnissen, in ihren Farben und sonstigen Bezügen verändert werden und unterscheiden sich damit natürlich stark von den klassischen Collagen, in denen das gefundene Bild eben eine feste Größe besitzt. Dasselbe gilt für Videoproduktionen. Die neuen Programme erleichtern Produktionsprozesse und eröffnen auch neue Schnittmöglichkeiten und Darstellungsmodi. Trotz dieser neuen technologischen Möglichkeiten bleibt die Tatsache bestehen, dass die klassische Collage, das klassische Foto und der klassische Film eine eigene Ästhetik haben, die wenig gemein hat mit der zunehmend perfektionistisch und illusionistisch gestalteten digitalen Ästhetik. Heute ist sogar ein Retro-Trend feststellbar, indem versucht wird, alte Ästhetik digital zu rekonstruieren. Digitalität ist also zunächst einmal nichts anderes als die technologische Weiterentwicklung und Flexibilisierung klassischer Werkzeuge und deshalb auf derselben Ebene zu betrachten wie jedes andere Medium in intermedialen Prozessen.

Digitalität führt aber auch neue Faktoren in die Intermediadebatte ein. Digitalität heute wird durch folgende wesentliche Prinzipien charakterisiert.

1. Nonlokalität:

Meint die weltweite und zeitgleiche Verfügbarkeit digitaler Daten.

2. Nonlinearität:

Meint die Möglichkeit, digitale Daten durch Hypertexte und Hyperlinks an unterschiedlichen Zugangspunkten zeitgleich oder zeitversetzt aufzurufen.

²⁶¹ Vgl.: <http://intermediale.unibas.ch/node/25> [15.3.2010]. Demnächst erscheint: „Intermediale Inszenierungen im Zeitalter der Digitalisierung: Medientheoretische Analysen und ästhetische Konzepte“ erscheinen.

3. Interaktivität:

Meint die Partizipation vieler an einem einzigen Projekt. Hier gibt es inzwischen sehr viele unterschiedliche Ausformungen, vom einfachen Chat bis hin zu komplexen Partizipationsprojekten in der Netzkunst.

4. Datenpermanenz:

Meint die ständige Verfügbarkeit digitaler Daten über das Netz und die dauerhafte Speicherung von Daten.

5. Individuelle Netzpräsenz:

Meint einerseits die ständige Verfügbarkeit der Netzdaten für das Individuum, etwa in GPS-Systemen, und andererseits die Präsenz des Individuums im Netz, etwa in Second Life, studiVZ, YouTube oder anderen Plattformen.

Diese Faktoren werden erst in der Kombination aktiv und omnipräsent. Als Beispiel sei hier das neue „Google Googles“-Programm genannt, mit welchem einerseits jedes Individuum permanent verortet wird und andererseits jedes Individuum seine Umgebung, sei es ein Gebäude, ein Kunstwerk oder eine Flasche Wein, identifizieren und mit den Datenbanken bei Google abgleichen kann. So viel Omnipräsenz macht Angst vor dem Verlust von Freiheit, führt aber auch bei einigen Autoren zu einer Überschätzung der Bedeutung von Digitalität für intermediale Prozesse.²⁶²

Digitale Prozesse sind für den Menschen nicht wahrnehmbar. Die Maschinensprache der Nullen und Einsen können wir nur simultan übersetzen. Zwischen der untersten Ebene der Maschinensprache in einem Rechner und dem wahrnehmbaren Text auf dem Desktop liegen etwa sieben Übersetzungsebenen, die benötigt werden, um digitale Prozesse für unsere analogen Sinnesorgane überhaupt greifbar zu machen. Diese Übersetzungen selbst sind wiederum digitale Übersetzungen, deren Annäherungsalgorithmen aber keine hundertprozentige Übereinstimmung garantieren. Die letztendlich immer notwendige Analogisierung von digitalen Prozessen relativiert die Bedeutung der Digitalität für Intermedia. Ob ein analoges Video in einer intermedialen Inszenierung verwendet wird oder ein digitales Video, ändert nichts an der Tatsache, dass beides ein Video ist, zwar mit unterschiedlichen Techniken produziert und möglicherweise mit einer unterschiedlichen Ästhetik versehen, die Funktionalität aber ändert sich nur graduell und nicht grundsätzlich. Die neue Qualität, die Digitalität in intermediale Prozesse transformieren kann, muss also auf einer anderen Ebene als der des einzelnen Mediums angesiedelt werden. Genauso wenig wie Intermedia vom

²⁶² Zu nennen wären hier vor allem die frühen Kunstdidaktiker wie Henning Freiberg, die sich schon in den 1990er Jahren mit diesem Problem auseinandergesetzt haben.

einzelnen Medium her betrachtet werden oder nur als ein Gemisch verschiedener Medien begriffen werden kann, wird man der neuen Qualität von digitalen Prozessen dadurch gerecht, dass man die Vermischung der verschiedenen Medien auf digitaler Ebene schon als intermedialen Prozess definiert. Wie bei der Definition von Intermedia muss auch bei digitalen Prozessen die Prozessualität im Mittelpunkt stehen.

4.1 Prozessualität / Digitale Inszenierung

Der Einsatz des Rechners als künstlerisches Medium verlangt konzeptionelles, prozessorientiertes Arbeiten, wobei Virtuosität in der Beherrschung von Programmen sicherlich das konzeptionelle Denken erleichtert, da der Mensch sich über Möglichkeiten und Grenzen eines Programms im Klaren ist. Ein digitaler Prozess ist durch andere Qualitätskriterien gekennzeichnet als ein analoger Prozess. Das ist zunächst einmal eine Frage der Maschinenfunktionen, da jeder analoge Prozess durch informatisches Modellieren digital nachgebildet werden muss. Damit einher geht immer ein Verlust analoger Qualität, da digitale Zeichen sich durch Endlichkeit auszeichnen. Dies sei kurz an einem Beispiel erläutert. Ein Bleistiftstrich besteht auf dem Papier aus einer unendlichen Summe von Einzelpunkten, die nur in der Theorie separiert werden können. Wird dieser Bleistiftstrich digitalisiert, verwandelt sich die unendliche Summe in eine exakt definierte Anzahl von Pixeln, die eine exakt definierte Anzahl von Werten annehmen können. Die Qualität der Werte ist in diesem Beispiel im Wesentlichen auf die Farben Schwarz und Weiß reduziert. Haptische Eigenschaften des analogen Bleistiftstrichs können nicht digital dargestellt werden. Die sensorisch wieder wahrnehmbare Form des Bleistiftstrichs auf dem Bildschirm besteht aus einem visuellen Zeichen in Form von Schwarz-Weiß-Punkten; der Bleistiftstrich bekommt seine analoge Erscheinung in reduzierter Qualität zurück. Die Sinnhaftigkeit einer solchen Digitalisierung kann also nicht aus dem Medium an sich abgeleitet werden, es sei denn, man wünsche sich eine Verschlechterung der analogen Darstellung. Die Programmentwicklung ist darauf ausgerichtet, die analogen Erscheinungen der Welt möglichst genau im Rechner zu simulieren. Die besondere Qualität digitaler Daten liegt aber auf einer anderen Ebene. Sie besteht in der hohen Flexibilität. Die Daten können verändert, in andere Zusammenhänge eingebunden und in unterschiedliche Korrelationen gestellt werden. Dadurch können neue inhaltliche Beziehungen zwischen unterschiedlichen Medien hergestellt werden, da auf digitaler Ebene völlige Austauschbarkeit besteht. Diese Eigenart der Digitalität bildet ein wesentliches Qualitätskriterium. Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist die Dokumentation des Produktionsprozesses. Da der Rechner Werte in Adressen und Zustände von Programmen abspeichert, kann ein Produktionsprozess in den jeweiligen Speicherebenen dokumentiert

werden. Dies macht verschiedene Schritte des Produktionsprozesses transparent, jedoch nicht unbedingt reversibel. Ursache sind die Entscheidungen des Menschen zwischen den Speicherebenen. Arbeitet man beispielsweise im Programm „Photoshop“ an einem Bild und ändert eine Farbeinstellung mithilfe des Farbreglers, so wird nicht das jeweilige Level der Farbregelung abgespeichert, sondern nur das Ergebnis einer Farbänderung. Entweder notiert sich der Produzierende die jeweiligen Farbwerte auf einem separaten Blatt Papier (und das für jeden Schritt), oder er ist auf seine Erinnerung angewiesen. Dieses einfache Beispiel macht deutlich, weshalb die viel geäußerte Vorstellung, dass jeder Prozess im Rechner an jeder Stelle nachvollzogen werden kann, von falschen Annahmen ausgeht. Die Prozessqualität am Rechner ist also genauso individuell wie das Führen eines Pinsels. Jenseits des Versuchs der perfekten Simulation der analogen Umwelt generiert der Rechner Qualitäten, die in der analogen Umwelt nicht vorhanden sind. Welche der fünf oben genannten Qualitätskriterien von Digitalität auf welche Art und Weise kombiniert werden, sind die Entscheidungen, die zwischen den Klicks am Rechner fallen.

Christiane Paul hat sich in ihrem Aufsatz²⁶³ sehr intensiv mit dem Problem von Intermedia im digitalen Zeitalter beschäftigt. Auch sie analysiert verschiedene Arten der Verwendung von digitalen Technologien durch Künstler. Die einen verwenden den Rechner als Werkzeug zur Konstruktion eines digitalen Objektes, beispielsweise eines Fotos, während die anderen – sie nennt das Beispiel von Jennifer und Kevin McCoy – Schnittmengen zwischen der Wirklichkeit und digital konstruierter Wirklichkeit herstellen. Die digitalen Produkte werden dabei Teil einer eigenen intermedialen Installation. Es sind hier sehr viele unterschiedliche, analoge und digitale Ebenen wechselbar. Es ist beispielsweise denkbar, ein digital produziertes Video in eine analoge Skulptur einzufügen. Genauso könnte man den Prozess umkehren und eine gefilmte Skulptur in eine digitale Umgebung integrieren. Beides geschieht permanent und kann in beliebiger Abfolge immer wieder mit ähnlichen oder gleichen Objekten und Prozessen geschehen. Solche als „Mixed Reality“²⁶⁴ gekennzeichnete Objekte setzen auf die Verschränkung und die ästhetische Differenz analoger und digitaler Objekte und Prozesse. Im Intermediastudium in Iowa wurden diese „Mixed Reality“-Prozesse und Installationen sehr häufig angewandt. Die Bandbreite der digitalen Inszenierung hat in den letzten Jahren mit zunehmenden Rechnerkapazitäten, wachsenden Datenbanken im Internet und der enormen Steigerung der Datenübertragungsraten stark zugenommen. Es gibt inzwischen sehr

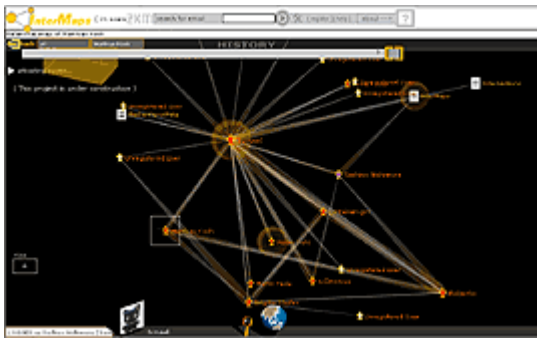
²⁶³ Paul, Christiane: Intermedia in the Digital Age, in Breder / Busse (Hg.): a. a. O., 2005, S. 36–50.

²⁶⁴ <http://www.arteclab.uni-bremen.de/alp/Mixed.Reality.Adventures.pdf> [8.2.2010].

ausgefeilte Projekte der Netzkunst, die mit einer starken individuellen Beteiligung des Users selber wiederum Datenbanken im Netz kreieren.

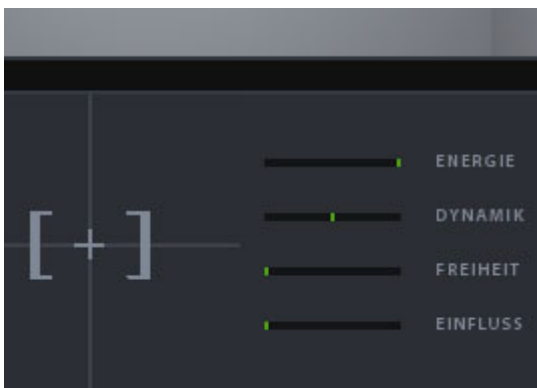
Intermaps, ein Projekt von Ismael Celis und dem ZKM Karlsruhe, ist ein Projekt zur dynamischen Kartografierung von Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen und Menschen.

„Diese Beziehungen werden dann visuell dargestellt in Form von grafischen Karten, differenziert und moduliert durch unterschiedliche Kriterien, die Aussagen über die Beziehungen der Menschen untereinander ermöglichen wie z. B. Nähe, Affinität, Häufigkeit des Kontakts.“²⁶⁵



Ismael Celis: Intermaps²⁶⁶

Es wird hier eine Technik verwendet, wie man sie aus den Soziogrammen kennt. Allerdings gibt es bei Intermaps kein Auswertungsmonopol des Befragenden. Die Strukturen sind für alle Benutzer transparent. Die Offenheit ermöglicht weiterführende Prozesse zwischen den Benutzern, die man in die Nähe von Intermedia rücken kann.



Sven Bauer: 5 Räume²⁶⁷

Das Projekt „5 Räume“ von Sven Bauer stellt Beeinflussungsfaktoren für ein Objekt zur Verfügung, mit denen der Benutzer durch das Zusammenspiel der Teilaspekte live deren Zusammenspiel erkunden kann. Es handelt sich hierbei um eine eher geschlossene Arbeit, die

²⁶⁵ <http://www.medienkunstnetz.de/kunstprojekte/> [1.1.2010].

²⁶⁶ Bildnachweis: <http://www.medienkunstnetz.de/kunstprojekte/> [1.1.2010].

²⁶⁷ Bildnachweis: <http://www.medienkunstnetz.de/kunstprojekte/> [1.1.2010].

mit fest installierten Attraktoren ein Experiment erlaubt, das zwar flexibler als ein Malprozess ist, aber dennoch keinen intermedialen Ansatz darstellt.

Diese Beispiele machen auch deutlich, dass es keinen Automatismus zwischen digitaler Kunst und einer Zuordnung zu Intermedia gibt. Würde man dies so behaupten, so bliebe man auf der Ebene der europäischen Intermedialitätsforschung stehen und versuchte, Intermedia unter dem Blickwinkel der Medienverwendung zu erklären. Digitale Inszenierungen sind nur dann intermediale Prozesse, wenn sie deren Kriterien auch erfüllen. Aus der Verschmelzung²⁶⁸ der unterschiedlichen Medien auf digitaler Ebene kann dies nicht – wie Yvonne Spielberg im zu Beginn des Kapitels genannten Zitat behauptet – abgeleitet werden. Unter dem Zielpunkt der Verschmelzung der Medien auf digitaler Ebene kann nur ein digitales Gesamtkunstwerk entstehen.

5 Das pädagogische Konzept des Intermedia-Departments in Iowa

Hans Breder beschreibt den Kernpunkt seiner pädagogischen Arbeit wie folgt:

„The foundation of my pedagogical philosophy is to allow group dynamic and individual process to evolve. I never desired to standardize students or recreate myself. Every student possesses knowlegde / insight / experience, which is meanful to everyone – including myself [...] My main responsibility is to be aware of the group dynamic.“²⁶⁹

Auf diesen Grundsätzen aufbauend entwickelte er in Iowa ein eigenes Akademieprogramm, welches über 30 Jahre praktiziert und dokumentiert worden ist. Zugänglich sind die Prozesse am Intermedia- Department über das Hans-Breder-Archiv in Dortmund²⁷⁰. Dieses ist ein einzigartiges Zeugnis der 30-jährigen Intermedia-Arbeit in Iowa. In ihm enthalten sind Dokumente, Briefe, Fotografien und Videos über die künstlerische Arbeit und die Lehrtätigkeit des Namensgebers an der Universität von Iowa. Das Archiv bildet somit eine wichtige

²⁶⁸ Siehe auch die Bemerkungen zur „Negativen Dialektik“, Kapitel 3.6.

²⁶⁹ Breder, Hans: Enacting the liminal, in: Breder / Busse (Hg.): Intermedia: Enacting the liminal: Norderstedt 2005, S. 203–215, hier S. 208.

²⁷⁰ Bereits seit 1996 existiert eine intensive Kooperation zwischen der Technischen Universität Dortmund und der University of Iowa. Durch gemeinsame Intermedia-Projekte und Studentenaustausche entwickelte sich ein gegenseitiges Verständnis und Vertrauen, welches dazu führte, dass Hans Breder nach seiner Pensionierung seine Dokumentensammlung der Technischen Universität Dortmund übergab.

Grundlage der Forschungsarbeit über das Intermedia-Department in Iowa. Dem Archiv wird deshalb ein eigenes Kapitel gewidmet.

Ein Versuch, die pädagogische Konzeption des Intermedia-Departments in Iowa vollständig und systematisch zu untersuchen, wäre das ohne das Hans-Breder-Archiv zum Scheitern verurteilt. Ergänzt wird die Quellenlage durch die eigene Teilhabe und teilnehmende Beobachtung des Autors am Intermediaprogramm und vielen Gespräche mit Studierenden und Hans Breder. Das der Strukturanalyse der pädagogischen Konzeption folgende Kapitel über das „Visiting Artists“-Programm ist nur aus Gründen der Übersichtlichkeit abgetrennt. Dieses Programm gehört essenziell zum Akademiekonzept in Iowa. Ein besonderer Schwerpunkt wird auf die Wirkung der „Visiting Artists“ auf das Akademieprogramm am Intermedia-Department gelegt; exemplifiziert wird künstlerische Wirkung am Beispiel einer Arbeit der Studentin Hayley Barker. Das „Visiting Artists“-Programm von Iowa hatte jedoch nicht nur eine Wirkungsgeschichte in der Lehre; es strahlte auf Grund seines Experimentalcharakters in die internationale Kunstszene aus. Besonders interessant sind die Zusammenhänge zwischen den, von Künstlern wie Kaprow und Beuys formulierten, pädagogischen Grundsätzen und der Praxis in Iowa. Sie machen deutlich, dass Vermittlungsfragen grundsätzliche Fragen der Konzeptkunst sind, die in Iowa verifiziert werden können. Das künstlerische Werk Hans Breders²⁷¹ wird im Zusammenhang mit der Fragestellung hier nicht thematisiert.

5.1 Synergetische intermediale Produktionsprozesse

Synergie ist ein holistischer Begriff, der in sehr vielen Lebens- und Wissenschaftsbereichen eine wichtige Rolle spielt. Schon Aristoteles spielte mit dem Satz „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“²⁷² auf einen qualitativen Umschlag bei der konstruktiven Zusammenarbeit sich ergänzender Teile an. Synergieeffekte haben auch bei Intermedia eine entscheidende Bedeutung. Für Hans Breder heißt es: „Synergy is the essence of intermedia.“²⁷³ Breder versteht allerdings unter Synergie noch mehr als reine Teamwork und verwendet den Begriff „Synästhetik“, um seinen Ansatz deutlich zu machen.

„I have always used the term synaesthetic--many modes of knowing-simultaneous not linear.“²⁷⁴

²⁷¹ Der Verfasser verweist auf die Website der Hans-Breder-Stiftung: <http://hansbrederfoundation.org/> [1.10.2010].

²⁷² Verkürztes Zitat aus Aristoteles: Metaphysik VII 10, 1041 b.

²⁷³ E-Mail von H. Breder vom 4. Juli 2002 an den Autor.

²⁷⁴ E-Mail von H. Breder vom 4. Juli 2002 an den Autor.

Es geht also um das Verhältnis der einzelnen Teile, die nicht narrativ verstanden werden können. Ihre Wirkung entfalten sie erst, wenn die Eigendynamik jedes Einzelnen auf die des anderen trifft und dadurch spontane Prozesse entstehen, die sich gegenseitig beeinflussen. Intermedia legt diese Arbeitsweise nahe, da mit unterschiedlichsten Medien und Prozessen gearbeitet wird, deren Beherrschung unterschiedliche Fähigkeiten erfordert. Das Vorhaben eines Individuums wird zum Vorhaben einer Gruppe von Menschen, indem der übergroße Teil der Gruppe die Ziele eines Individuums unterstützt. Das unterscheidet diese Organisation von „Teamwork“ z. B. in der Industrie. Hier ist die gemeinsame Zielfindung ein wesentliches Element, während im „Intermediateam“ die Orientierung an den Zielen eines Individuums Leitgedanke ist. Im Verlauf des Projekts wechseln natürlich die Leitideen des Teams, sodass jedes Mitglied einmal im Mittelpunkt steht. Insofern geht auch die Absicht des Intermediaprogramms, die Ausbildung von Künstlern, nicht in einem allgemeinen Kollektivismus unter.

Intermediales Arbeiten ist also synergetisches Arbeiten. Dies bezieht sich sowohl auf die sozialen Interaktionsstrategien innerhalb eines Teams als auch auf die Charakteristik intermedialer Produkte, bei denen die Verwendung verschiedener Medien nicht eine Addition bedeutet, sondern die Entwicklung von etwas Neuem. Insofern ist die Anwendung von Synergien in Lernprozessen ein Reflex der Struktur von intermedialer Kunst. Das Konzept von Hans Breder ist eine konsequente Umsetzung intermedialer Prinzipien auf eine Lern-Lehr-Situation an der Universität für die Ausbildung von Künstlerinnen und Künstlern.²⁷⁵

Die genannten Prinzipien wurden im Studienverlauf in spezifisch definierten Angeboten nonlinear beginnend mit einem Einsteigerkurs umgesetzt.

5.2 Einstieg in Intermedia

Kurzbeschreibung des Einsteigerkurses Video Art I:

„Die Absicht des Kurses ist es, Studierende in Videokunst als eine Arbeitsmethode von Intermedia einzuführen. Der Kurs zeigt Studierenden eine Anzahl von theoretischen, ästhetischen Positionen auf und ermutigt sie, Videokunst als einen Prozess zu denken, mehr ideen- als produkt- oder objektorientiert. Diese Methode unterstützt Studenten, immer in der Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu denken und zu arbeiten.“²⁷⁶

²⁷⁵ Ich möchte dies hier noch einmal betonen: Das Intermediaprogramm war ein Ausbildungsprogramm für Künstler und nicht für Lehrer oder vermittelnde Berufe.

²⁷⁶ Breder, Hans: Kursbeschreibung, Video Art I, Hans-Breder-Archiv Dortmund, ohne Zeitangabe, S. 1 (Übersetzung Rudolf Preuss).

Bei einem Kurs, der die Einführung der Studenten in die Technik der Intermediastudios zum Thema hatte, wird also nicht ein Technikkurs installiert, sondern ein Kurs, der von Anfang an konzeptionelle Fähigkeiten vermitteln möchte. In den ersten Semestern wurden die Studenten angehalten, innerhalb eines Mediums – hier Video – zu denken und zu arbeiten. Die Grenzen des Machbaren innerhalb dieses Mediums sollten ausgelotet und gleichzeitig Konzepte zur Überwindung der medialen und damit der künstlerischen Grenzen gefunden werden. Es geht hier also nicht um die Entwicklung einer Lehrmethode mit bestimmten pädagogischen Standards, sondern um ein konkretes Lernen an einem bestimmten Projekt, bei dem die individuelle Entwicklung der künstlerischen Fähigkeiten jedes Einzelnen im Mittelpunkt steht. Die Inhalte der Kurse waren nicht vorgegeben, Themen sollten selbst gefunden und entwickelt werden. Diese Methode entspricht der Arbeitsweise von Intermedia, da erst die konzeptionelle Arbeit und das konzeptionelle Denken die Möglichkeit von intermedialen Öffnungen entstehen lassen. Dieses Konzept war durchgängig im gesamten Intermediaprogramm existent. Die Entwicklung der eigenen künstlerischen Ausdrucksweise wurde durch immer komplexere Fragestellungen und Aufgabenstellungen gefordert. Im Kurs Intermedia II, einem der letzten verpflichtenden Kurse, waren die Arbeitsweise und die Systematik schon sehr viel ausgefeilter und komplexer.

„Intermedia II ist eine interdisziplinäre Studioklasse, in der Sie ermutigt werden, Ihre Ideen über die Frage, was Kunst ist, zu entwickeln. Der Fokus liegt auf dem Experiment mit verschiedenen Materialien, Prozessen, Ausrüstung und Konzepten.“²⁷⁷

Ein Ziel des Seminars war die Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen zur Kunst, weshalb regelmäßig entsprechende Texte bearbeitet wurden. Im Mittelpunkt jedoch stand die Entwicklung eines eigenen Konzeptes. Dies vollzog sich in mehreren Schritten. Jeder Studierende musste ein Konzept seines Projektes entwerfen und mit Zeichnungen und Fotos ergänzen. Das Konzept musste beinhalten: die Materialien, die geplanten Prozesse und die Dokumentation. Im zweiten Schritt musste während des Semesters das Vorhaben vor der Klasse vorgeführt werden und der Verfasser sich der Kritik der Klasse stellen. Aufgabe war es, die Kritik zu verarbeiten und Fragen an die eigene Arbeit vorauszudenken. Im letzten Schritt musste der Prozess mithilfe eines Portfolios dokumentiert werden. Dieser Schritt war verpflichtend, weil anhand des Portfolios und der Entwicklung während des Semesters Rückmeldung zu weiteren Projekten gegeben werden konnte. In dem Seminar wurden

²⁷⁷ Barker, Hayley: Kursbeschreibung Intermedia II, Hans-Breder-Archiv Dortmund, Herbst 2000, S. 1 (Übersetzung Rudolf Preuss).

grundlegend die relativ strikten Regeln der Methodik eines systematischen Arbeitsprozesses entwickelt.

Die Offenheit der Aufgabenstellung und die Grenzgängigkeit vieler Unternehmungen verlangten natürlich auch einen Schutz des Studierenden vor sich selbst und den amerikanischen Gesetzen.²⁷⁸

5.3 Hans Breders Workshopkonzept

Intermedia zu unterrichten ist eine sehr persönliche Angelegenheit, sagte Hans Breder in einem Interview 2002. Die ästhetische Praxis in den Intermediastudios in Iowa war geprägt von dieser persönlichen Atmosphäre und der Auseinandersetzung mit den aktuellen Strömungen der Kunst. Hans Breder formuliert, dass das Unterrichten von Intermedia kann nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Studenten sich mit der cutting edge', der aktuellen Kunstszene auseinandersetzen und ihr eigenes Handeln in Korrelation zu den dort gebräuchlichen Methoden und Konzepten reflektieren.²⁷⁹

Sich 1968 in den Mittleren Westen zu begeben, weg vom „Herzschlag New York“, bedeutete für Hans Breder nicht die Abkopplung von der aktuellen Kunstszene, sondern die Erschließung eines neuen Experimentierfeldes. Seine Arbeit in Iowa war davon geprägt, diese Experimente in Verbindung mit der aktuellen Kunstszene voranzutreiben. Über dreißig Jahre hat Hans Breder dieses Programm weiterentwickelt, welches sich im Laufe der Zeit immer mehr mit dem Begriff Intermedia beschreiben ließ. Gleichzeitig und integriert in das Konzept Intermedia verfolgte er mit Unterstützung der Rockefeller Foundation das Programm „Visiting Artists“.

Das Programm „Visiting Artists“ stellt den Kontakt zur internationalen Kunstszene her und importiert die unterschiedlichsten künstlerischen Ansätze in das Intermediaprogramm in Iowa.²⁸⁰ Eingebunden wurden nicht nur die ästhetischen Praktiken der verschiedenen Künstler, sondern auch deren unterschiedlicher Vermittlungsstil. Das Programm „Visiting Artists“ ist nicht als „Sahnehäubchen“ des Studiums in Iowa zu verstehen, mit dem Anschluss an die aktuelle Kunstszene gehalten werden sollte, sondern als integraler Bestandteil des Workshopkonzepts. Dies erklärt sich aus der Struktur intermedialer Produktionsmethoden. Im Produktionsprozess gibt es Irrungen, Abweichungen und Negierungen. Es ist ein Zickzack-Kurs, dessen einzelne Ausschläge im Endprodukt nicht unbedingt zu sehen sind. Intermediale

²⁷⁸ „Weapons; firearms; fireworks; fire; volatile; and odiferous materials; live animals; and blood are not allowed for work in this class: this includes air guns and spray paint“, Ebenda, S. 2.

²⁷⁹ Interview Hans Breder 2002, siehe Anhang S. 69–75.

²⁸⁰ Vgl.: Hanhardt, John: Hans Breder: Intermedia and Process in the late Twentieth-Century Art, in: Busse / Hanhardt (Hg.): Hans Breder: Intermedia and Process, Norderstedt 2007, S.18–54.

Produktionsprozesse sind sehr individuell und führen in verschiedensten Stadien zu einer bewussten Abkehr von bisher vollzogenen Praktiken. Versuch und Irrtum als Findungsmethode gehören originär zu Intermedia wie auch die Kritik der Peers und die bewusste Abgrenzung. Intermediale Produktionsprozesse sind als soziale Prozesse angelegt und zu verstehen. Insofern muss bei der Betrachtung dieser Prozesse der soziale und institutionelle Kontext der Produktion berücksichtigt werden. Der Autor hat in Iowa mehrfach erlebt, wie durch Peersintervention oder Bemerkungen anderer Personen künstlerische Projekte einen völlig anderen Verlauf nahmen.²⁸¹ Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Produktionsstrategien der verschiedenen Gastkünstler des „Visiting-Artists“-Programms in Iowa ist deshalb konstituierender Bestandteil des intermedialen Produktionsprozesses und des universitären Programms. Intermedia ist kein singulärer, einsamer Prozess, sondern stets ein Prozess in der dynamischen Auseinandersetzung mit Kontexten, Gruppen und Personen. Hans Breder hat das erste „Intermediaprogramm“ in den USA gestartet. Von dort ausgehend hat sich das „Konzept Intermedia“ über die Universitäten einer neuen Künstlergenerationen vermittelt mit dem Ergebnis einer ungemein breiten intermedialen Produktion heute.

Was ist denn nun eigentlich das Workshop-Programm von Hans Breder? Es lässt sich auf einer Meta- Ebene beschreiben als ein Prozess des Suchens und Findens von etwas im Vorfeld nicht Definierbarem. Die Methodik, die den Studierenden in den „Undergraduate Studies“, wie in den Ausführungen zu dem Kurs Intermedia II dargelegt, vermittelt wurde, ist nicht der Zielpunkt des Studiums von Intermedia. Sie ist ein Behelf, ebenso wie Medien für intermediale Kunst nicht der Zielpunkt, sondern nur ein Hilfsmittel für den beabsichtigten Ausdruck sind. Das hört sich sehr esoterisch an, lässt sich aber auf der Grundlage vielfältiger und lang andauernder teilnehmender Beobachtungen des Autors in den verschiedensten Klassen Hans Breders belegen.

Der erste Eindruck war verstörend. In den Klassen wurde jeweils eine Performance, ein Video oder ein Objekt vorgeführt. Dann folgte eine mehr oder weniger intensive Debatte, an der sich Hans Breder häufig nicht beteiligte. Trotzdem wurden von den betroffenen Studenten in den Folgesitzungen variierte Werke präsentiert, die dezidiert auf die Kritik Bezug nahmen. Für den Autor war dieser Prozess zu Beginn völlig undurchsichtig. Die Seminare endeten häufig in einem Chaos und hatten kein definiertes Ergebnis, welches – etwa schriftlich – festgehalten werden könnte. Was also wurde trotzdem in diesen Seminaren angestoßen, wie und mit

²⁸¹ Insbesondere bei den gemeinsamen Intermedia-Projekten der Universität von Iowa und der TU Dortmund 1996, 1998 und 2000 hat der Verfasser solche Situationen auf Grund der intensiven Kooperation häufig erlebt.

welchen Methoden? Dies erschloss sich erst nach längerer Beobachtung und eigener Teilhabe an diesem Prozess. In der gemeinsamen Produktion wurde deutlich, dass außerhalb der offiziellen Seminarsitzungen vielfältige Aktivitäten zur Auseinandersetzung mit der Kritik sowohl von Hans Breder als auch von den Mitstudierenden eingeleitet und durchgeführt worden sind. Die Orte für diese Auseinandersetzung lagen überwiegend außerhalb der Universität: in Kneipen, Privatwohnungen, bei Spaziergängen und so weiter. Dies ist bedeutend, weil es auf ein wohlbalanciertes Verhältnis zwischen sozialer Gruppe und individuellem Produktionsprozess ankam. Kritik war Pflicht. Kein Student konnte sich der öffentlichen Kritik entziehen. Abgepuffert wurden diese zum Teil sehr harten sozialen Prozesse durch die individuellen Auseinandersetzungen über die Kritik mit der Folge, dass die Betroffenen psychisch aufgeschlossen reagierten und in der Kritik Möglichkeiten der individuellen Verarbeitung und Weiterentwicklung suchten. Wesentlich war auch das offene Haus Hans Breders. Zu jeder Tageszeit, bis spät am Abend hatte er Treffen mit den Studierenden und besprach mit ihnen ihre Arbeit. Die Verbindung von Kunst und Leben, die von Hans Breder als wichtiges Element intermedialen Handelns gesehen wird, manifestiert sich in diesen, nicht als pädagogische Methode greifbaren, sozialen Prozessen im Intermedia Studio. Die Auseinandersetzung um die Kunst des Einzelnen und dessen Vorhaben und Projekte war wesentlicher Bestandteil der sozialen Interaktion im Intermediastudio. In dieser Vermittlungs- und Lernsituation hieß es die Verbindung von Kunst und Leben in der Entwicklung von Offenheit und Kritikfähigkeit als wesentlichen Bestandteil des eigenen künstlerischen Schaffens zu begreifen.

5.4 Der Intermedia-Workshop

Der Intermedia-Workshop wurde vor allem von „Graduate Students“ besucht. Hans Breder gab allgemeine Themen vor, in deren Rahmen die Studenten ihr eigenes Thema finden mussten. Die Themenfindung fand häufig außerhalb der Universität statt und der Findungsprozess sollte nicht als in sich geschlossene Anfangsphase der intermedialen Arbeit gedacht werden. Die permanente Reflexion des Themas und der künstlerischen Entscheidungen war programmatisch in den Workshop integriert.

„This is a studio course which allows the student to present work based in video, installation, performance, and any combinations of these. The primary goal of this course is the development of each student's interdisciplinary art production, with an emphasis on collaboration and site-specific work. Fluency with critical vocabulary and

the coherent presentation of the conceptual foundations upon which a student's work is developed will be also important."²⁸²

Jeden Donnerstag fragte Hans Breder, wer etwas zu berichten oder zu präsentieren hätte.

In sehr dichten, kritischen Reflexionen wurden kontinuierlich die Erfolge und Probleme gespiegelt mit dem Ziel, die Ausdrucksfähigkeit der einzelnen Studenten zu steigern. Dies mag fremd erscheinen, künstlerische Produktion jedoch und speziell Intermedia legt innere Prozesse des Individuums offen. Vertrauen in die soziale Gruppe ist deshalb unabdingbar, um tiefer eindringen zu können und eindringen zu lassen. Hier werden Selbstfindungsprozesse initiiert, deren Ergebnis völlig offen ist, je nachdem, wie weit die Einzelnen ihre Grenzen erfahren und verschieben möchten und können. In der Gruppe um Hans Breder herrschte eine informelle Übereinkunft über das Kritikgebaren. Die Kriterien der Prozessbeobachtung und Entwicklung ergaben sich aus den künstlerischen Absichten des Individuums, aber auch aus dem intermedialen Produktionszusammenhang, weshalb Begriffe wie Intertextualität,²⁸³ Hypertext, Nonlinearität, Interaktion und offene Prozessorganisation, die Eckpunkte des Konzeptes markieren und in verschiedene Medien umgesetzt werden, als Kritikmaßstäbe relevant sind. Die in Iowa entwickelte Methode der künstlerischen Reflexion hinterfragte in erster Linie die Sinnhaftigkeit der verwendeten Medien und Aktionen in Bezug auf die Zielsetzung des Projektes. Es musste genau definiert werden, welche Medien auf welche Weise in Beziehung zueinander gesetzt werden, welche inhaltliche Aussage transportiert werden soll und ob das gewählte Medium das geeignete ist. Es entstehen in diesem Prozess neue Zusammenhänge. Taucht beispielsweise eine Person in einer Performance auf, wird in die Performance ein Video mit derselben Person in einer anderen Situation eingeblendet und wird dieses Konstrukt dann wiederum Bestandteil eines neuen Videos, so verschieben sich die Akzente gegenüber dem ursprünglichen Prozess.

Das „Endprodukt“ besitzt in jeder Beziehung eine neue Qualität, deren Genese mit dem Begriff mediale Reintegration beschrieben werden kann. Das Institut war Arbeits- und zum Teil auch Lebensstätte der Studierenden. Die „Graduate Students“ hatten dort einen eigenen Raum, in dem sie arbeiteten, aber auch mit anderen kommunizierten. Die Studios waren ein

²⁸² Breder, Hans: Kursbeschreibung Intermedia Graduate Workshop, Herbst 1998, S. 1, Hans-Breder-Archiv.

²⁸³ „Das eigentlich Neue der gesamten Bilderwelt ist ihre Intertextualität in ‚discours networks‘, lediglich ihr kultureller Gebrauch und die Absichten trennen die Bilder voneinander. Bilder in einer intertextuellen Struktur lesen sich in einem Hypertext-Gefüge, das nicht mehr linear, sondern multidimensional erfasst und hergestellt wird.“ Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten, Norderstedt 2004, S. 18.

Sammelsurium verschiedenster Materialien und Arbeiten. Zentrale Einrichtungen waren die technischen Produktionsmedien, ein großer Performance-Raum und die gemeinsame Reflexion jeden Donnerstag. Resultat war eine soziale Integration mit allem Konfliktpotenzial, was eine psychisch dichte Atmosphäre schuf.



**Apparaturen zur Video - und Soundbearbeitung im Intermedia Studio Iowa,
VHS-Videostill von Scott Siegling Iowa City, Hans-Breder-Archiv Dortmund.**

Das mag wie eine „normale Akademiesituation“ erscheinen, unterschied sich aber durch die systemisch implantierte, synergetische Kooperation zur Produktion intermedialer Kunst.

Zwischen wichtigen Intermediaeckpunkten und der menschlichen Situation in Iowa lassen sich Korrelationen feststellen. So fungieren Reintegration und Intertextualität im Produktionsprozess als Symbole für menschliche Kommunikation, Hypertexte entsprechen einer sozialen Verweisstruktur und Synergie reflektiert die menschliche Atmosphäre und Kollaboration im Intermedia-Department. In dieser Authentizität und historischen Kontinuität hob sich das Intermedia-Department wohltuend von anderen Produktionsstätten ab, in denen zwischenmenschliche Konkurrenz intermediale Prozesse verhindert. Synergie als intermediales Grundprinzip erscheint tragend für die Entwicklung des Intermedia-Departments, da sie die Menschen und die Medien zusammenführte als Prozess organisierte und dessen Erfolg sicherstellte. An dieser Stelle ist natürlich die Person Hans Breders zentral, der durch sein künstlerisches und menschliches Einfühlungsvermögen die soziale Balance zu halten wusste.

6 Stellenwert des Programms „Visiting Artists“

Ein wesentliches Moment bei der Entwicklung des „Konzeptes Intermedia“ war das Programm „Visiting Artists“.²⁸⁴ Es war als Akademieprogramm konzipiert und generierte während seiner Laufzeit der Ausbildungsabsicht entsprechende Unterrichtsmethoden.

In einem Interview mit dem Autor im Jahr 2002 stellte Hans Breder fest:

„Das war aber Teil meiner Art zu unterrichten. Erst mal finde ich wichtig, dass ein Künstler im Gespräch mit anderen Künstlern ist. Für die Studenten war es wichtig, selbst in Kontakt zu Künstlern zu kommen, aber nicht nur Dinge, die durch mich persönlich nur vermittelt werden, wie z. B. Yves Klein und Otto Mühl, den ich in New York kennenlernte. Die sahen diese ersten Filme von Otto Muehl zum Beispiel hier in Iowa City. Die kamen nach New York und dann gleich der nächste Schritt nach Iowa City. Also, das wurde nicht nur im Unterricht vermittelt, sondern dass sie auch die Künstler, die wirklich an der „cutting edge“ zu der Zeit arbeiteten, kennenlernen. Und da wird ja was ganz anderes vermittelt. Das war sehr, sehr fruchtbarer Boden für die Studenten.“²⁸⁵

Die Anbindung Iowas durch das „Visiting Artists“-Programm beinhaltet nicht nur eine rezeptive Auseinandersetzung mit der aktuellen Kunst. Das Programm als Teil des Workshopkonzepts beinhaltete sehr viel mehr. Die Konfrontation der Studierenden mit den Künstlern war in vielen Fällen sehr weitgehend. Zu verstehen ist das erst im Zusammenhang mit dem Gesamtkonzept Breders.

6.1 Exkurs: Hayley Barker

Anhand einer Performance von Hayley Barker, die der Autor persönlich miterlebt hat, wird die Intensität des Arbeitsprozesses und die Direktheit der Konfrontation mit „Visiting Artists“, hier Karen Finley, dargelegt.

²⁸⁴ Vgl.: Liste der Künstler, die das Intermedia-Department in Iowa besucht haben, siehe Anhang S. 77–82, und: Videobeispiele von Visting Artists aus Iowa, siehe Anhang S. 83–105.

²⁸⁵ Preuss, Rudolf: Interview mit Hans Breder 2002, siehe Anhang S. 69–75, hier S. 72.



Videostill²⁸⁶ aus der Performance von Karen Finley

„The attractive salve“²⁸⁷ beschreibt einen künstlerischen Prozess, der in Auseinandersetzung mit der Performance einer „Visiting Artist“, Karen Finley, stattgefunden hat. Durch die Performance von Finley wurde Barker zu einem Reflexionsprozess über sich selbst und ihr Verhältnis zur Kunst angeregt. Barker thematisiert eine fiktive Kunststudentin, die vergewaltigt worden war.

Das Vergewaltigungstrauma hat Barker in ihrem Persönlichkeitsempfinden grundlegend verunsichert. Im ersten Erzählstrang findet sie keinen Weg des Umgangs und reflektiert sich selbst im Verhältnis zum eigenen traumatischen Erleben und zum medialen gesellschaftlichen Umgang mit dem Thema.

„Stellt man sich die Nacherzählungen und die Folgen der Vergewaltigung als eine Fernsehsendung vor, wäre es wohl ein Schmachtfetzen à la Oprah gewesen.“²⁸⁸

Im zweiten Erzählstrang konzentriert sich Barker auf ihr Verhältnis zur Kunst. Sie beschreibt die Studentin als unfähig, „alles in einem Gemälde niederzuschreiben“, und schildert ihren Eindruck der Performance von Finley:

„Karen Finley strippt gerade rückwärts, sie fängt nackt an und zieht pro Monolog langsam immer ein weiteres merkwürdiges, unerotisches Kleidungsstück an. Ein weißer Socken wird angezogen und ein Strohhut mit vielen grellen Blumen. Alle diese Teile billiger und hässlicher Kleidung, die im Kontrast stehen zu Finleys weicher Form:

²⁸⁶ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv Dortmund, 1985, 60 Min, U-Matic, Kurzvita von Karen Finley im Anhang.

²⁸⁷ Barker, Hayley: The attraktive Salve (or the flavor of transformation), Hans-Breder-Archiv Dortmund, siehe auch: Breder, Hans / Busse, Klaus-Peter: Enacting the liminal, Norderstedt 2005, S. 173–178, Übersetzung: Christiane Roos, siehe Anhang S. 106–110.

²⁸⁸ Barker, Hayley: The attractive salve, siehe Anhang S. 106–110, hier S. 107.

uneben. Und doch völlig bekannt, wie ihre eigene. Die Art und Weise, in der sich ihr Körper in ein Gefäß für Sprache und Gedanken verwandelte. Ihr Körper wurde zu einem Behältnis für Inhalt. Ihre Stimme wurde die eines Orakels, eine Sibylle, die verbotene Weisheiten ausspricht [...] Auf der Stelle wurde Karen Finley zur Heldin in dieser jungen Frau, da sie für jedes menschliche Wesen spricht, das sie kennt. Mehr als nur eine Darstellerin. Karen Finley zeigte ihr, dass solche persönlich-moralischen Dilemmata sich einen Platz in der Kunst erkämpfen können, selbst wenn sie anscheinend keinen Platz in der Warenwelt haben, wo es als riskant gesehen wird, über solche Themen zu sprechen [...]"

Die Planung der eigenen Performance gerät zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst. Ihre Unsicherheit versuchte die fiktive Studentin durch exakte Konzeption zu überspielen.

„Schlussendlich wurde die Aufführung mehr als nur eine Aufführung. Es wurde ein Ritual, ein fünfundvierzigminütiges Stück, das sie vor einem geladenen Publikum vorführte. Es war wirklicher Exorzismus. Sie erinnert sich, dass sie sich nach der Aufführung fühlte, als ob sie eine Schicht Haut verloren hätte. Sie fühlte sich leer und ihr war übel, und sie fühlte sich ganz und gar frei. Ihr Inneres war gesäubert worden [...] Dadurch, dass sie diese Vergebung aufführte, hat sie ihn aus ihrem Inneren befreit, ihm vergeben und ihn begraben.“²⁸⁹

Der individuelle Verarbeitungsprozess war mit dieser Performance nicht abgeschlossen. Barker beschreibt eindrucksvoll, wie sich die Studentin in ihrem Arbeitszusammenhang im Intermedia-Studio mit den Relikten ihrer eigenen Performance konfrontiert sieht. Ganz unterschiedliche Wahrnehmungsebenen der Alltagsrealität existieren im Intermedia-Studio: das Geräusch des Generators, Geräusche aktiver Studenten, deren Lachen, die Dinge, die sich wie Müll dort angesammelt haben, und letztendlich auch die Reste von sich selbst, von ihrer eigenen Performance, Kleidung, die der Performance standhalten musste, und der Geruch des Schweißes. All dies beinhaltet letztendlich immer noch sie selbst. Die Studentin kommt zu der Erkenntnis, dass sie diese Performance nie wieder machen wird und Barker endet mit der Feststellung: „Sie ließ die Kleider im Fenster hängen und hofft vielmehr, dass sie sie eines Tages von der Sonne gebleicht wiederfinden wird.“²⁹⁰

Selten ist ein künstlerischer Prozess, der derartig intime Fragen berührt und gleichzeitig viele intermediale Problemstellungen tangiert, so eindrücklich beschrieben worden. Der Zusammenhang zwischen dem eigenen Leben und der Kunst drängt sich nicht auf, er ist

²⁸⁹ Barker, Hayley: *The attractive salve*, siehe Anhang S. 106–110, hier S. 107.

²⁹⁰ Barker, Hayley: *The attractive salve*, siehe Anhang S. 106–110, hier S. 110.

Kernpunkt der Aktivität. Der Ausgangspunkt war die Performance einer anderen Künstlerin, in deren Reflexion eine eigene Form des Ausdrucks gestaltet wurde. Die Erfahrung der gesellschaftlichen Tabuisierung und gleichzeitig die Anspielung auf die nie enden wollenden künstlerischen und individuellen Prozesse verweisen auf den Kern von Intermedia. Der Produktionsprozess und nicht das Medium steht im Mittelpunkt des Erlebnisses. Ein Produkt mag der Reflex einer momentanen Situation sein, in der sich der Künstler befindet, dies kann sich aber ändern. Dinge können verworfen und wieder neu aufgenommen werden. Beschrieben wird von Barker nicht nur ein Selbstfindungsprozess. Sie stellt auch klar, dass Intermedia ein Arbeiten jenseits der „glitzernden Welt der Kunst“ und jenseits des etablierten Kunstbetriebes sein kann.

In der Performance taucht eine Person in verschiedenen medialen Zusammenhängen mit denselben Problemstellungen auf. Barker stellt die virtuelle Person zum Teil gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen dem Publikum gegenüber und konstruiert diverse Handlungsebenen zwischen den Erscheinungsformen der Person. Das Publikum muss springen. Trotz der Sprünge geht aber der Bezug nicht verloren. Es ergeben sich neue Beziehungen auf weiteren Ebenen und zum Publikum. Über Hyperlinks wird Intertextualität generiert, neue Synergie produziert und veränderte Interaktionen werden hergestellt. Die Handlungsstruktur wird nonlinear, da das Publikum unterschiedliche mediale Zugänge zur Verfügung hat. Der Autor selbst hat die Präsentation der Arbeit und die anschließende Kritik daran erlebt. Die Problematik der Kritik bestand in der Benennung der einzelnen Handlungsebenen der Performance und der damit verbundenen Bezüge zu anderen; die Performance sei zu sprunghaft und nicht nachzuvollziehen, die Charaktere nicht exakt zu differenzieren. Erst die Erklärung Hayley Barkers, genau dies sei beabsichtigt, sodass jeder Betrachter unterschiedliche Versatzstücke zu seinem eigenen Bild zusammensetzen könne, klärte die Situation und machte den intermedialen Charakter des Performance-Konzeptes deutlich.

6.2 Die Kunstszene in den USA und das „Visiting Artists“-Programm in Iowa

Die besuchenden Künstler wurden persönlich in das Intermedia-Department eingebunden und Teil der Learning-Community und der Art-Community am Intermedia-Department. Dieser Integrationsprozess war natürlich nicht bei allen Eingeladenen gleich intensiv, bildete aber eine wesentliche Basis für eine konstruktive Auseinandersetzung der Studierenden mit den künstlerischen Konzepten. Intermedia ist ein kommunikativer Prozess, wie oben gezeigt wurde; sich in diesen zu integrieren war eine Grundvoraussetzung, um überhaupt am Intermedia-Department arbeiten zu können. Ganz wesentlich sind also die persönliche Teilhabe und Teilnahme der besuchenden Künstler an dem Workshop-Prozess. Die Grenzen

von Lernen und Lehren verschwimmen in diesen Zusammenhängen sehr stark. Neben der künstlerischen Potenz ist die persönliche Präsenz eines Künstlers für die Konstruktion eines Lern-Lehr-Gefüges wichtig und ist im Zusammenhang mit seinem Werk zu sehen. Hans Breder hat Künstler und Künstlerinnen aus allen möglichen Sparten der Kunst eingeladen, Tänzer, Schauspieler, Literaten, und er ist auch weit darüber hinausgegangen, indem er gemeinsame Workshops mit ganz anderen Wissenschaftsbereichen, wie zum Beispiel der Physik, initiiert hat. Damit setzte er seine Studenten ganz unterschiedlichen Weltanschauungen aus und forderte eine konstruktive Auseinandersetzung mit denselben in gemeinsamen Workshops. Zentrum der Auseinandersetzung waren die eigenen Arbeiten der Studierenden. Es ging nicht nur darum, dass Künstler ihre Werke präsentierten oder an einer Inszenierung mitarbeiteten, vielmehr wurde eine intensive Auseinandersetzung der Künstler mit den Werken der Studierenden gefordert.



Kaprow während der Aktion „A Waste of Time“, 1996²⁹¹

Beispielhaft sei hier das Lern-Lehr-Stück „A Waste of Time“ von Allan Kaprow genannt.²⁹² Die Studierenden wurden durch körperliche Performance-Vorübungen auf die Praktizierung einer Performance eingestimmt. Das Stück endete mit dem Reinigen des Bodens mit Wattestäbchen, natürlich nicht als Strafmaßnahme gedacht, wie das Reinigen des Fußbodens mit einer Zahnbürste bei der Armee, sondern als kommunikativer Anlass zur Reflexion über die Faktoren Raum und Zeit. In diese Aktion war Allan Kaprow als Lehrender integriert. Jedem Studenten war so auch die Gelegenheit gegeben, selbst mit Kaprow zu arbeiten.

²⁹¹ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv.

²⁹² Das Stück wurde 1969 und 1996 in Iowa praktiziert, Dokumentation im Hans-Breder-Archiv Dortmund, Kurzvita Allen Kaprow im Anhang.

Die Aktion „Easy Chairs“ war Teil der Lehr-Lerneinheit „A waste of time“ 1996. Sie macht die Arbeitsweise von Allan Kaprow deutlich. Das vorliegende, handschriftliche Dokument²⁹³ war die Vorlage für eine gedruckte Handlungsanweisung an alle Happeningteilnehmer. Kennzeichnend ist die Reduktion auf wenige, einfache Medien, mithilfe derer Situationen geschaffen werden, in denen das Individuum sich am Ort, im Raum, in der Zeit und im sozialen Bezug selbst finden und definieren muss. Kaprow begreift Lernen als Spiel, in dem Studierende mit unkonventionellen Lebensentwürfen und künstlerischen Strategien konfrontiert werden. Für ihn ist Lehren und Lernen ein einheitlicher Prozess, der sich in einer konkreteren, intermedialen Situation vollzieht.²⁹⁴

Note: to be printed in museum about 14 pt.

EASY CHAIRS — 30 pt.

2 sites: (Museum address)
(other address)

dates
days and hours: _____

bringing a chair and a mirror to a site
placing the chair somewhere appropriate
placing the mirror to see your face from the chair
sitting and watching

moving someone's chair and mirror
placing them more appropriately
sitting and watching

sitting in someone's chair, ^{where it is} ~~at~~
watching your face

taking a chair and mirror from one site
to the other
placing them appropriately
sitting and watching

Sat in 10 pt. → Note: EASY CHAIRS will be started by members of the University of Iowa community. Thereafter, the general public is invited to continue the work (which has no fixed form or end). The plan should be simple to follow: everyone has 4 options. All 4 may be selected, and repeated. Standing posts, duct-tape, cord, scissors, hammer and nails, are provided on a table for hanging the mirrors. — Allan Kaprow, 1996

²⁹³ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv.

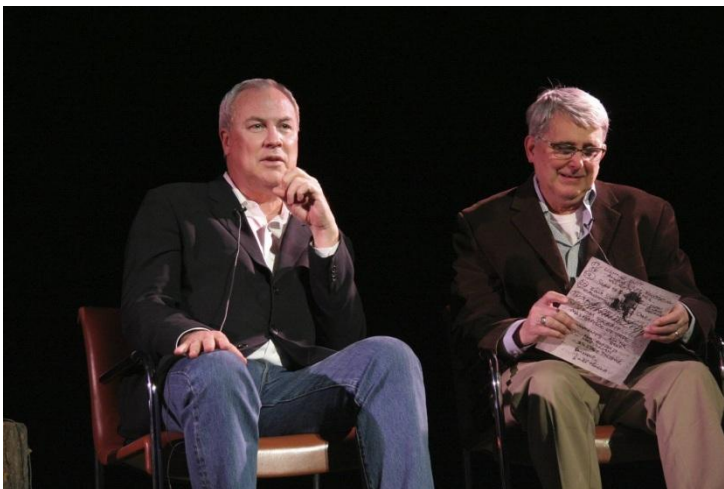
²⁹⁴ Vgl.: Kap 6.4

Im Frühjahr 1970 organisierte eine Gruppe von Studenten eine Performance am Iowa River. Sie produzierte dreißig Menschenfiguren aus Plastik. Diese Skulpturen wurden zusammengebunden und unterhalb der Universität in den Fluss geworfen. Über 250 Studenten beobachteten die „menschliche Flottille“ vom Ufer und von der Brücke aus. Dies verstanden die Studenten als eine politische Antwort auf den US-Einmarsch in Kambodscha während des Vietnamkriegs. Die Presse reagierte und kommentierte die Aktion in Anlehnung an die Leichen von Kambodschanern, die den Mekong hinuntergetrieben waren. Hintergrund dieser Aktion waren die Performances von Hans Haacke, Allan Kaprow sowie John Perraults Streetwork, die entstanden, als diese Künstler in Iowa unterrichteten.²⁹⁵ Solche Aktionen waren das Ergebnis eines konkreten Auseinandersetzungsprozesses mit künstlerischen Positionen der aktuellen Kunstszene, die dann unter den Studierenden ein Eigenleben entwickelten und selbstständig ihren individuellen Ausdruck gefunden haben, wie es das Ziel der Ausbildung in Iowa war.

In unterschiedlicher Intensität wurde das Programm von 1970 bis 2000 durchgeführt.

„Zu der Zeit gab es etwas, das hieß ‚Center for New Music‘ und dann haben wir den Vorschlag gemacht – zufällig war die Rockefeller Foundation in Iowa City und besuchte das ‚Center for New Music‘, das schon von der Rockefeller Foundation unterstützt wurde. Sie haben zufällig unsere Arbeit gesehen und dann haben wir den Vorschlag gemacht, das CNM, das ‚Center for New Music‘, in das ‚Center for New Performing Arts‘ zu erweitern und die haben uns da sofort einen Grant von vielleicht zehntausend Dollar gegeben, um weiterarbeiten zu können. Wir bekamen den großen Halfmillion-Dollar-Grant von Rockefeller über fünf Jahre und damit konnte ich dann arbeiten.“²⁹⁶

Der erste Künstler des Programms des Center for New Performing Arts (CNPA) war Robert Wilson, der in Iowa „Deafman Glance“ produzierte.



²⁹⁵ Vgl.: Herzberg, Julia: Ana Mendieta – The Iowa Years, New York 1998, S. 98 f.

²⁹⁶ Preuss, Rudolf: Interview mit Hans Breder 2002, siehe Anhang S. 69–75, hier S. 69.

Das Videostill²⁹⁷ zeigt Robert Wilson (links) 2008 im EC Mabie Theater, in dem 1970 Deafman Glance zum ersten Mal gezeigt worden war.



Fotografie²⁹⁸ der Produktionsarbeiten von Deafmans Glance in Iowa.

„That's Bob in the middle. Cindy Lubar is behind him. Carroll Dunn is the standing man with the goatee, and the woman seated on the floor in the lower left is Scotty Snyder. Scotty was originally from Iowa and lived in Summit, New Jersey. She knew both Bob and Hans Breder through classes at the Summit Art Center and may have introduced them.“²⁹⁹

Er und Hans Breder arbeiteten eng zusammen. Hans Breder wohnte in dieser Zeit in einem alten Farmhaus, welches er in eine Intermedia-Community mit Studenten, Bewohnern von Iowa City und einigen Performern aus New York umgewandelt hatte; dort wurde diskutiert und ausprobiert, in welcher Art und Weise Kunst und Leben zusammengebracht werden könnten. „Deafman Glance“ ist bis heute international renommiert und die Bedeutung des Stücks für das moderne Theater wird in der Literatur immer wieder betont. Es wäre also falsch, sich die Arbeit der Künstler in Iowa nur als Spielwiese vorzustellen, wo den Studenten eigentlich schon veraltete Konzepte unter neuem Design verkauft werden sollten. Das Konzept Hans Breders, Künstler, die an der „cutting edge“ arbeiten, als „Visiting Artists“ zu gewinnen, hatte zur Folge, dass international namhafte Künstlerinnen und Künstler Iowa besuchten und dort, angeregt durch die Workshopatmosphäre, im Intermedia-Department neue Dinge ausprobierten. Sie fanden dort die produktive Atmosphäre des Intermedia und eine Community, die bereit für

²⁹⁷ Bildnachweis: http://uima.blogspot.com/2008_02_01_archive.html [20.9.2010].

²⁹⁸ Bildnachweis: <http://uima.blogspot.com/2008/01/more-photographs-from-deafman.html> [20.9.2010].

²⁹⁹ Vgl.: <http://uima.blogspot.com/2008/01/more-photographs-from-deafman.html> [20.9.2010].

Experimente war, sowie einen Experimentalraum, der sich nicht inmitten der New Yorker Szene befand. Die Tatsache, dass Wilson „Deafman Glance“ in Iowa produzierte, hat nicht Eingang in die Literatur gefunden. Dies belegt die Behauptung, dass die Prozesse in Iowa unterschätzt werden. Es lässt sich sogar sagen, dass sich viele Experimente der Künstler in Iowa zu einem wichtigen Baustein ihrer künstlerischen Karriere entwickelt haben. Die Universität von Iowa war deshalb nicht nur Teilhaberin an einem irgendwo stattfindenden Kunstprozess, sondern in dieser Experimentalsituation Bestandteil des internationalen künstlerischen Produktionsprozesses. Man muss dies berücksichtigen, wenn heute über die Beteiligung von Künstlern am Kunstunterricht in Schulen gesprochen wird.

Die Förderung des CNPA durch die Rockefeller Foundation endete 1975. William Hibbard, Direktor des CNPA, stellt in seinem Abschlussbericht 1975 fest:

„The Center for New Performing Arts seeks to explore new forms, concepts, aesthetics and materials in relationship to performance. This emphasis on performance provides a stimulus that, to varying degrees, creates a certain ideological coherence. The CNPA consists of a group of originating and performing individuals active in the visual arts, dance, film/video, music, theatre and writing. The result is a program of individual creative endeavors balanced with considerable ensemble activity, particularly in dance, music and theatre.“³⁰⁰

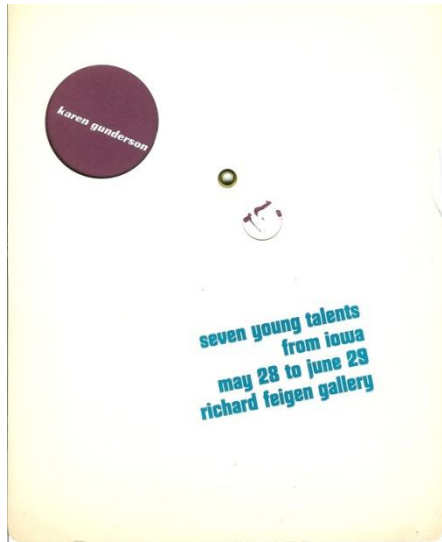
Nach Beendigung des CNPA arbeitete Hans Breder mit anderen Sponsoren mit derselben Konzeption weiter. Die Weiterentwicklung des Intermediaprogramms orientierte sich an den Arbeiten der aktuellen Kunst und den technologischen Möglichkeiten. In dem Maße, in dem Absolventen Iowa verließen und in den USA als freie Künstler oder an Universitäten intermedial tätig wurden, wurde auch das Spektrum von Intermedia in der aktuellen Kunstszene gestärkt und neue Möglichkeiten der Kooperation wurden entwickelt. Dies galt sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene.

„Was da passiert ist, dass ich '72 eine Performance mit Studenten an der Huginton Gallery in New York gemacht habe. Da traf ich zufällig Elaine Summers, die Begründerin der Experimental-Intermedia-Foundation war – zusammen mit Phill Niblock – und die sagte: Hans, unsere Arbeiten sind sich unglaublich ähnlich. Sie ist Tänzerin und Filmmacherin, ich war Künstler. Ja, und der nächste Schritt war: Komm nach Iowa City. Dann kam sie '73 nach Iowa City und ist immer wieder gekommen. Und

³⁰⁰ Hibbard, William: Final Report CNPA 1975, S. 2, Hans-Breder-Archiv Dortmund.

Michael Kirby traf ich da, der bis zu seinem Tode ein enger Freund von mir geworden ist. Willoughby Sharp war der erste Mann, der Video nach Iowa City gebracht hat.³⁰¹

Zu allen hier genannten Personen finden sich Dokumente im Hans Breder Archiv, die sowohl die Kommunikationsprozesse als auch die Arbeiten abbilden.



Im Hans Breder Archiv erhalten ist z. B. eine Einladungskarte,³⁰² die die von Hans Breder organisierten Ausstellungsaktivitäten in New York dokumentiert.

Eine wichtige Person im Aufbau des Intermedia-Netzes in den USA war Jaime Dacidovich³⁰³.

1978 beginnt eine langjährige Zusammenarbeit mit der University of Iowa. Dokumentiert ist die Kooperation mit Hans Breder. Beginnend im Jahr 1980 unter dem Titel „Artists makes Television“, wird ein halbstündiges, wöchentlich zweimal übertragenes, Kunstprogramm im öffentlichen Fernsehen produziert. Dabei erweiterte Breder das von Davidovich bereits realisierte SoHo-Television Konzept aus New York.³⁰⁴ In dieses Programm wurden häufig Livesendungen aus dem Intermedia-Workshop des Intermedia-Departments eingespielt.

„Aber dann in der Mitte der 1980er Jahre – das ist nämlich meine persönliche Ästhetik – sah ich in New York, dass die Leute wie Jaime Davidovich das Fernsehen als künstlerisches Medium erkannt haben. Und da ich oft und viel in New York bin, dann habe ich diese Leute, die damals zu dem bestimmten Zeitpunkt unbekannt waren, wie Karen Finley, eingeladen und – ich hatte dir das ja vorher schon erzählt, niemand hat

³⁰¹ Preuss, Rudolf: Interview mit Hans Breder 2002, siehe Anhang S. 69–75, hier S.71–72.

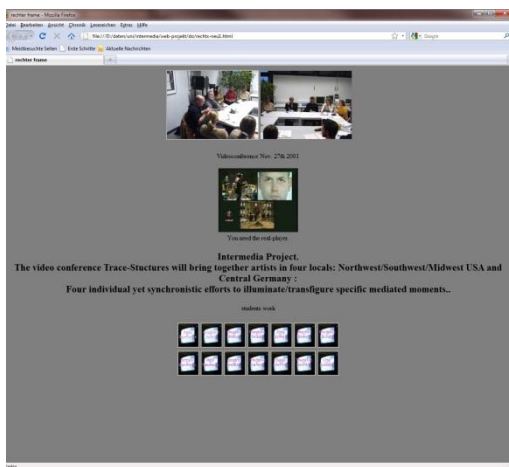
³⁰² Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv Dortmund, ohne Jahr, spätestens aber 1968.

³⁰³ Kurzvita Jaime Davidovich im Anhang.

³⁰⁴ Vgl.: The Daily Iowan 2.12.1980, Han-Breder-Archiv.

geglaubt, dass die Universität sie einladen würde, das war ihr erster Gig an der Universität.“³⁰⁵

Hans Breder beschreibt hier den engen Kontakt der Kunstszene mit dem Intermedia-Department in Iowa, der sich in vielen Kooperationsprojekten niederschlug. Der Begriff der Synergie, der in Hans Breders Intermedia-Verständnis an zentraler Stelle steht, gilt selbstverständlich auch für den Bereich der Kooperation mit anderen Künstlern, da diese in die Produktionsstrukturen in Iowa eingebunden wurden. Die Auseinandersetzung mit neuen technologischen Entwicklungen brachte auch neue Möglichkeiten der Kooperation. Eine ganz eigene Ausprägung bekam der Kooperationsgedanke beispielsweise in einem gemeinsamen Projekt der Universitäten Dortmund, Iowa und Richmond 2001/02.



Website³⁰⁶ des Projektes „Tracestructures“

In dem Projekt „Tracestructures“ wurden in einer Videokonferenz die Produkte und Aktionen der jeweiligen Universitäten zum Projektthema live übertragen und dokumentiert. Partner reagieren über ein eigenes Medium auf die Arbeit in einem anderen Kontinent. Der Intermedia-Workspace von Iowa wird hier gedanklich und tatsächlich über die gesamte Welt ausgedehnt und macht eine de facto Vernetzung der intermedialen Produktion möglich.

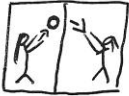

In den 1980er und 1990er Jahren bestimmte sehr stark die technologische Entwicklung die Ausformung des Intermedia-Programms. Video wurde zu einer eigenständigen Plattform für intermediale Produktionen. Dieser Prozess war ein vernetzter und stets ein öffentlicher. Die Ergebnisse des Intermedia-Workshops wurden immer ins Kabelfernsehen eingespielt, einiges sogar live während der Produktion übertragen.

Iowa wurde so zu einem konzeptionellen Zentrum für intermediale Kunst. Spielte Video ab den 1970er-Jahren zunächst als Medium der Dokumentation bei Performances und Happenings

³⁰⁵ Preuss, Rudolf: Interview mit Hans Breder 2002, siehe Anhang S. 69–75, hier S.71.

³⁰⁶ Bildnachweis; Hans-Breder-Archiv

eine sehr wichtige Rolle, so wurden im Zuge der technischen Entwicklung neue Qualitäten geschaffen. Die Videoperformance ist eine Performance, die speziell für Video und dessen vielfältige, technische Möglichkeiten produziert worden ist.

- LINDA MONTANO
THE ART/LIFE INSTITUTE
85 ABEEL ST, KINGSTON NY 12401
(914-338-5312)
- PROPOSAL FOR LUNA PARK
1. SPLIT SCREEN 
 2. TWO 12 YEAR OLD GIRLS, PLAYING "BALL". BLOND, DRESSED IN GREEN, ONE AMERICAN, ONE DUTCH. LIVE INTERACTION.
 3. GIRL 1 THROWS "BALL" (MOON) TO GIRL 2; GIRL 2 "CATCHES", THROWS IT BACK.
 4. AFTER 16 SECONDS OF THIS, COMES A FULL SCREEN 
 - AND 7 SECONDS OF A CHILD VICTIM OF NAGASAKI BOMBING TAKEN FROM DOCUMENTARY FOOTAGE.
 - 5 THE WHOLE PROCESS OF GAME/NAGASAKI, CONTINUES FOR 7 SESSIONS(16 seconds PLUS 7 SECONDS TIMES SEVEN)
 6. SOUND: CHILDREN PLAYING, PRETAPED.
 7. AFTER 7 TIMES, THE SCREEN TURNS TO GREEN LIGHT AND THE SOUND SLOWS TO DEEP, UNRECOGNIZABLE TONES AND IF THAT IS NOT POSSIBLE, TO SILENCE.

Linda Montano

Obige Skizze³⁰⁷ Linda Montanos für „Luna Park“ steht exemplarisch für den konzeptionellen Wandel, der durch die Technik angestoßen wurde. Es handelt sich hierbei nicht um eine Performance, sondern um ein Storyboard für ein Video. Bereits auf den ersten Seiten des längeren Dokuments lassen sich alle wesentlichen Elemente der Videoproduktionen ablesen. Damit wird deutlich, dass in Iowa völlig unterschiedliche Ansätze parallel praktiziert wurden. Vergleicht man etwa die beiden hier vorgestellten Proposals von Kaprow und Montana, wird die Breite der intermedialen Produktion in Iowa ersichtlich. Allan Kaprows „A Waste of Time“ (1996) findet gleichzeitig mit „High End“-Videoproduktionen oder Computeranimationen im selben Workshop seinen Platz. Diese Arbeitsstruktur war von Hans Breder gewollt und ist auch charakteristisch für intermediales Arbeiten. In einem künstlerischen Experiment muss alles möglich sein. Eine vorgeschriebene Produktionslinie würde das Ende von Intermedia bedeuten.

Die Entwicklung des Computers in den 1990er Jahren öffnete wiederum neue Möglichkeiten der Integration von Bild und Ton. Diese Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen und sei auch

³⁰⁷ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv

an dieser Stelle nicht genauer skizziert. Ohne die Kenntnis dessen ist aber die Dynamik des Intermedia-Programms nicht zu verstehen. In der Kontinuität der Auseinandersetzung mit der aktuellen Kunstszene dokumentiert sich das Bestreben nach einer intensiven Einbindung und Teilhabe an den aktuellen Entwicklungen. Hans Breder nutzte seine internationalen Kontakte nach Europa ganz offensiv, um Kooperationen mit europäischen Künstlern und Institutionen einzuleiten. Wolf Kahlen beispielsweise besuchte 1982 das zweite Intermediafestival. Derartige Aktivitäten beabsichtigten konzeptionelle Arbeit im nationalen und internationalen künstlerischen Bereich und erweiterten die Themenstellungen des Ausbildungsprogramms in Iowa. Kuratoren wie etwa John Hanhardt und viele andere waren in Iowa und diskutierten auch mit Studierenden ihre Ausstellungskonzepte und die Entwicklungstendenzen in der aktuellen Kunstszene. Iowa wurde so zu einem konzeptionellen Zentrum für intermediale Kunst.

Diese Idee war auch tragend beim 30-jährigen Jubiläum der „Foundation of Experimental Intermedia“ im Dezember 1999 in New York.

„In the same year that Elaine Summers founded Experimental Intermedia in New York City, Hans Breder created the Intermedia Program at The University of Iowa – the first university program to grant the MFA degree to graduate students working in intermedia forms. Since its inception in 1968, Breder has directed the Intermedia Program in the School of Art & Art History. Like its New York City counterpart for three decades, The University of Iowa’s Intermedia Program has embraced a pervasive internationalist sensibility and provided a fertile atmosphere for experimentation with conceptually based, non-commodified media hybrids. Far from urban centers of experimental art, Intermedia at Iowa has also accentuated an active visiting artist program. Intermedia festivals have been held in New York City and Iowa City. This year, three decades of intermedia will be celebrated by performances presented in both Iowa City and New York City.“³⁰⁸

Hier wird die besondere Experimentalatmosphäre, weit weg von den Zentren der Kunst, herausgehoben. Diese These der großen Bedeutung Iowas für die Kunstszene in den USA wird hierdurch unterstützt und macht die notorische Unterschätzung des Intermedia-Programms in Iowa durch die europäische Forschung deutlich. Besonders deutlich wird dies auch an den beiden Intermedia-Festivals 1981 und 1982, deren erstes in New York und letzteres in Iowa

³⁰⁸ Vgl.: <http://www.echonyc.com/~jhhl/EIF/nfn.9912.html> [15.3.2010].

stattfand.³⁰⁹ Auf beiden war die internationale Kunstszene in Person durch Künstler, Kritiker und Kuratoren vertreten.³¹⁰ Anders als in Europa scheinen akademische Ausbildungsorte in den USA viel stärker als Kunstorte im öffentlichen Bewusstsein verankert zu sein.

Der Intermedia-Workspace in Iowa war offensichtlich mehr als nur ein universitäres Vermittlungsprogramm. Das Erzielen eigener künstlerischer Ergebnisse und die Konzeption von Intermedia-Strategien generierten neue Formen der künstlerischen Interaktion. Das Intermedia-Programm in Iowa war deshalb als integrierter Bestandteil der aktuellen Kunstszene und des internationalen Diskurses über Intermedia zu betrachten.

Mit dem Programm „Visiting Artists“ erreichte Hans Breder gleich mehrere Ziele:

– Die Begegnung mit der aktuellen Szene förderte die Entwicklung der einzelnen Studierenden durch die Auseinandersetzung mit neuen Strömungen und schaffte neue Verbindungen zum Kunstmarkt. Dadurch wurde die rein universitäre Beliebigkeit der Produktion in Richtung ernsthafte Produktion für den Markt entwickelt.

– Die wechselnden Lehrerpersönlichkeiten entsprachen der Vorstellung von Interpersonalität in der intermedialen Produktion. Neue persönliche Beziehungen zwischen den Lehrenden und Lernenden bildeten die Grundlage für weitere künstlerische Entwicklungen, die über den intensiven Austausch entstanden.

– Durch die unterschiedlichen Anforderungen der „Visiting Artists“ veränderten sich die sozialen Strukturen unter den Studierenden und damit die Produktionen.

– Die Produktionen der „Visiting Artists“ in Iowa erreichten zum Teil internationalen Rang. Iowa wurde dadurch und durch die konzeptionelle Arbeit an Intermedia zu einem Zentrum für intermediales Arbeiten.

Ergänzend zu den bereits zitierten Künstlern werden abschließend Beispiele von Videos international bekannter Intermediakünstler aus dem Hans-Breder-Archiv Dortmund dokumentiert.

³⁰⁹ Die enge Verknüpfung von universitären Programmen und dem Kunstmarkt wird auch in der personellen Verflechtung der Programme deutlich. Folgende Gastkünstler in Iowa hatten beispielsweise auch einen Auftritt in New York in der Foundation of Experimental Intermedia: Jens Brand, Hans Breder, Jean-Paul Curtay, Davidson Gigliotti, Jaime Davidovich, Barbara Held, Dick Higgins, Alison Knowles, Richard Kostelanetz, Jackson Mac Low, Linda Montano, Phill Niblock, Charles Santos, Elaine Summers.

³¹⁰ Vgl.: Videodokumentation im Hans-Breder-Archiv Dortmund.



Videostill³¹¹ aus Vito Acconcis Conversations



Videostill³¹² aus der Performance von Henri Chopin



Videostill³¹³ aus der Arbeit Ana Mendiets am Old Man´s Creek

³¹¹ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv, 1978 U-Matic, Kurzvita Vito Acconci im Anhang.

³¹² Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv, Performance in der Galerie for New Concepts: Corroboree 4.10.1985, Kurzvita Henri Chopin im Anhang.



Videostill³¹⁴ aus der Performance von Carolee Schneemann: Fresh Blood



Videostill³¹⁵ von Willoughby Sharp: Die Sharp Show



Videostill³¹⁶ aus der Performance von Eliane Summers: Buttons and Buttonholes

³¹³ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv, 1972, U-Matic, Kurzvita Ana Mendieta im Anhang.

³¹⁴ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv, 1982 U-Matic, Kurzvita Carolee Schneemann im Anhang.

³¹⁵ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv, U-Matic, 1984, Kurzvita Willoughby Sharp im Anhang.

³¹⁶ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv Dortmund, U-Matic, Portugisische Version, Performerin Sao Nunes, Kurzvita Eliane Summers im Anhang.

6.3. Das Hans-Breder-Archiv in Dortmund

Die Bedeutung des Archivs in Dortmund lässt sich auf verschiedenen Ebenen definieren. Es manifestiert den Blickwinkel des Sammlers Hans Breder auf seine dreißigjährige Arbeit in Iowa. Gleichzeitig wird Intermedia-Geschichte von 1968 bis 2000 an einer amerikanischen Universität dokumentiert. In der Zeit wurde mit dem Anspruch gearbeitet, permanent sich an der „cutting edge“ der Kunstszene zu befinden. In einzigartiger Weise wird auch der Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen in künstlerischen Prozessen verdeutlicht. Die in den Dokumenten und Videos ersichtlichen Arbeitsweisen extrahieren das künstlerische Experiment im synergetischen Zusammenhang einer Art-Community, deren Ergebnisse und Prozesse eine neue Qualität intermedialen Arbeitens darstellten.

Es wird hier nicht der Versuch unternommen, aufbauend auf dem Archiv die Geschichte des Intermedia-Departments an der University of Iowa zu schreiben. Die Aspekte und das Material wären zu vielfältig um in diesem Zusammenhang eine angemessene Würdigung vornehmen zu können. Ziel ist vielmehr, wichtige Strukturen darzulegen und die Leistungsfähigkeit des Archivs anzudeuten.

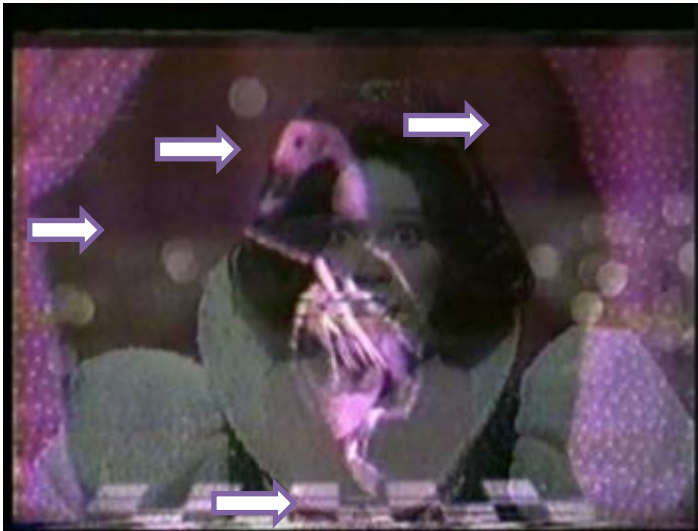
6.3.1. Bestand und archivarische Probleme

In den vergangenen Jahren wurden die Dokumente archivarisch bearbeitet. Die U-Matic-Videobänder erfasst und digitalisiert.

Der Zustand des Archivs war bei seiner Ankunft in Dortmund bedenklich, weil der Lagerplatz in Iowa nicht optimal für Papier und vor allen Dingen für die Videobänder gewesen war. Die größten Probleme bei den Papierdokumenten konnten durch die Reduktion der Luftfeuchtigkeit beseitigt werden. Der Zustand ist stabil und mit der Digitalisierung dieser Dokumente wurde inzwischen begonnen. Die U-Matic-Videobänder stellen ein eigenes Problem dar, weil die magnetische Schicht durch die schlechte Lagerung an vielen Stellen angegriffen ist. Die Bildqualität von vielen Bändern ist entsprechend. Die Farben verwischen und manche Bänder sind nicht mehr ohne weiteres abspielbar. Es stellte sich die grundsätzliche Frage nach dem richtigen archivarischen Umgang mit dem Material. Mit digitalen Methoden wäre es relativ leicht gewesen, offensichtliche Farbfehler³¹⁷ und Unschärfen zu korrigieren, und so den intendierten Originalzustand wieder zu interpolieren. Diese Art des Vorgehens hätte aber eine Interpretation des Materials durch den Archivar bedeutet, die dieser durch die Farb-, Kontrast- und Sättigungseinstellungen vorgenommen

³¹⁷ So tendiert typischerweise zuerst die Farbe Rot dazu, sich vom Gegenstand zu lösen und in das Umfeld zu diffundieren.

hätte. Auf dem folgenden Videostill aus einer Arbeit von Davis Garcia etwa sind deutliche Farbübertragungen auf bestimmte Teile der Überblendung zu erkennen. Ganz typisch sind die senkrechten violetten Farbstreifen, die vor allem an den dunklen Partien deutlich werden. (Durch Pfeile gekennzeichnet.)



Videostill³¹⁸ aus David Garcia: Objects of Desire

Im Interesse der Historizität wurde deshalb versucht, während der Digitalisierung den überkommenen Zustand so wenig wie möglich zu verändern. Nicht ganz auszuschließen waren Veränderungen durch das notwendige Normwandlungsverfahren. Das auf den alten Bändern verwendete NTSC Format ist mit heutigen Videogeräten nicht mehr lesbar, die Originalbänder sind aber nur noch sehr begrenzt abspielbar. Um eine Zugänglichkeit des Materials zu erreichen, musste deshalb eine Normwandlung vorgenommen werden. Leider bedeutet eine solche Normwandlung auch gleichzeitig einen gewissen Eingriff in das Originalmaterial, da durch die Wandlung bestimmte Strukturen des Originalmaterials verloren gehen können. Dies gilt insbesondere bei der Normwandlung von NTSC zu PAL, weil hierbei die Größe und das Farbmanagement verändert werden. Bei dem Prozess der Digitalisierung traten viele Abspielprobleme auf. Manche Bänder konnten nicht mehr gespult werden und der Videokopf des U-Matic-Videoplayers setzte sich auf Grund des Erhaltungszustandes der Bänder ständig zu. Nicht auszuschließen ist auch eine Veränderung des Originalmaterials durch verschmutzte Videoköpfe. Dadurch können Strukturen entstehen, die Videomaterial optisch altern lassen, aber nicht aus dem Zustand des Bandes sondern aus dem Pflegezustand des Videokopfes resultieren und insofern ein verfälschtes Ergebnis liefern. Es war also notwendig permanent dafür für eine Reinigung zu sorgen um eine möglichst authentische Übertragung zu

³¹⁸ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv, U-Matic, ohne Jahr (digitalisiert). Kurzvita von David Garcia im Anhang.

garantieren. Ein zusätzliches Problem stellen ca. 30 Bänder dar, die 2001 in Iowa City in das digitale Mini-DV-Format überspielt worden waren. Während der Überspielung wird durch die verwendeten Geräte automatisch eine Standardisierung des Übertragungsmodus vorgenommen, die durch den Archivar nicht kontrolliert oder beeinflusst werden kann. Der Zustand dieser Bänder ist sehr gut, aber durch die unkontrollierte Übertragung ist die Authentizität des Bildmaterials fraglich.

Die Dokumente im Archiv sind medial, zeitlich und qualitativ breit gestreut. Kernstück bilden ca. 120 Videodokumentationen von Arbeiten der „Visiting Artists“ und Mitschnitte aus dem Kabelfernsehen, welche häufig live aus den Intermedia-Studios oder aus der von Hans Breder gegründeten Galerie „Corroboree: Gallery of New Concepts“ in Iowa City gesendet wurden. Einen großen Fundus an schriftlichen Quellen bilden die Konzepte und Briefe von ca. 180 „Visiting Artists“. Konzepte von Lehrveranstaltungen in Iowa aus dem Regelbetrieb und Dokumentationen über Kooperationen mit europäischen und amerikanischen Universitäten und Akademien zeigen den internationalen Charakter des Intermedia-Programms.

6.3.2 Struktur und Erkenntnispotenzial

Im Hans-Breder-Archiv befinden sich hochinteressante Dokumente zu Intermedia. Beispielsweise ist ein Videointerview von 1982 mit Dick Higgins erhalten, in dem er die Entstehung des Namen Fluxus erklärt.



Videostill³¹⁹ eines Interviews mit Dick Higgins (rechts), Interviewer Stephen Foster

Er führt aus, dass George Maciunas 1962 ein Magazin mit dem Namen „Fluxus“ veröffentlichen wollte. Eine Reihe von Künstlern, u.a. Dick Higgins, begleiteten ihn im selben Jahr nach Wiesbaden und die ersten Performances dort seien nichts weiter als Werbeaktionen für das

³¹⁹ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv, Kurzvita Dick Higgins im Anhang.

geplante neue Magazin gewesen. Von der Presse wurden diese Performances als Provokation empfunden und die Künstlergruppe mit dem Namen „Fluxus“ gestempelt. Solche freimütigen Äußerungen führen den Blick auf das Alltägliche im Kunstbetrieb. „Art and Life“ zusammenzudenken ist ein wesentliches Anliegen von Intermedia. Das Archiv führt mitten hinein in den Zusammenhang von alltäglichen Begebenheiten, persönlichen Begegnungen, öffentlichen Diskussionen, Live-Fernsehen und Performances der Intermedia-Art-Community. Das Material bietet deshalb sehr viele Zugriffsmöglichkeiten auf bisher wenig beachtete und ausgewertete Ereignisse. Da ist zum Beispiel das zweite Intermediafestival in Iowa City 1982, aus dessen Zusammenhang das oben genannte Interview von Stephen Foster³²⁰ mit Dick Higgins stammt und an dem viele internationale Künstler, Kuratoren und Kunstwissenschaftler anwesend waren um über Fragen von Intermedia und der Kunstszene zu diskutieren. Exemplarisch sei der Zugang zum Archiv an dem vorhandenen Material zu Wolf Kahlen³²¹ entwickelt.

Arts and entertainment/

West German artist Kahlen concludes video show at UI

By Gary Reynolds
Staff Writer

Current work by West German video and performance artist Wolf Kahlen will be shown in the Corroborae Gallery of New Concepts tonight as the concluding segment of his four-day workshop for the UI School of Art and Art History. Included in the exhibition are two video installations called "I Can Do Whatever I Want" and "Video Ice," five video sculptures and a photo performance, "Coming and Going No. 3."


Kahlen's pioneer work in video and performance began in 1969. He has also worked in virtually all the visual art media — drawing, painting, printmaking, sculpture, design, architecture, text and sound pieces, photography and film, theater with dance (currently in progress). He is a self-taught archeologist, architect and sinologist, and his work reflects these influences.

"I Can Do Whatever I Want," a central piece in tonight's show, is a closed-circuit installation in which both viewer and image will be active participants. This reciprocal relationship between spectator and object is important to Kahlen. Viewers are photographed by a video camera; then their images, looking as if they are crawling with flies, appear on a monitor. The piece's title is ironic, because spectators are often involuntarily irritated by the insects on their faces: They take the illusion for reality.

THE PIECE is a critique of the video image's illusionary character, questioning our reaction to the image and demonstrating the limitations of what is, after all, no more than a shadow of the substance of the world. Kahlen describes his feelings for the photographed image as "love-hate"; he believes it should be understood for what it is and not taken for the real world.

He is also concerned with the way people approach objects. "One is a partner with the object, rather than the possessor of it," he said. "I create situations which are process-oriented: One is made aware of the process of meeting with an object."

This concern goes back to the mid '60s, when Kahlen made sculptures called "Segments of Space," in which the piece was always part of something else — of the environment, even of the viewer when he touched it. His circular paintings, which completely surround the spectator, express the same idea. Everything is connected, to Kahlen, but not necessarily in a linear fashion.



The Daily Iowan/N. Maxwell Haynes

Wolf Kahlen:
One is a partner with the object, rather than the possessor of it.

KAHLEN combines these interests in his video sculpture. He uses images of ordinary objects (rocks in "TV Rock," for example) in an extremely spare manner, cool to the point that he's been called "the Mondrian of the medium." "The piece should be like a thing," he said. "Being there is enough. One shouldn't try to improve the object."

Kahlen dislikes repeating his work — hence his interest in performance (he prefers to call it "action") art. He was forced to recreate several pieces, however, when some earlier works were lost in a shipwreck off the Galapagos Islands in July.

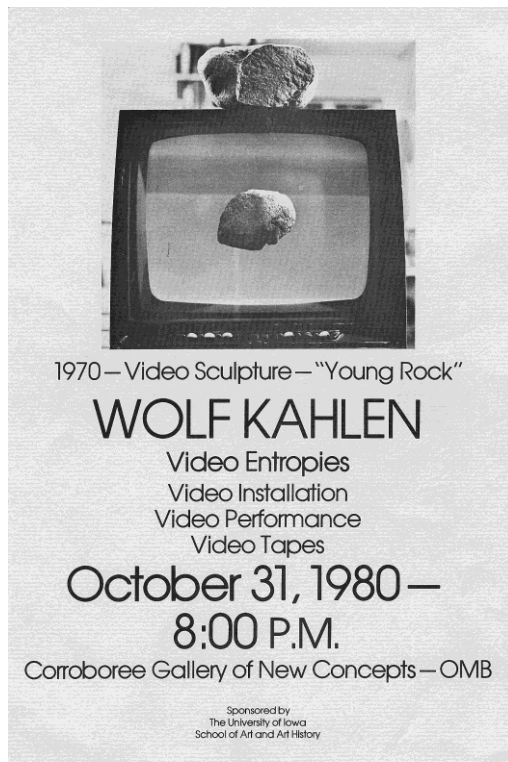
Since 1962, the artist has exhibited in more than 40 one-man shows in Europe, Japan and the United States. He currently directs and teaches an art education seminar in Berlin.

Kahlen's exhibit begins at 8 p.m.

Zeitungsartikel³²²: The Daily Iowan, 30.11.1980

³²⁰ Stephen Foster war Kunsthistoriker an der University of Iowa.

³²¹ Kurzvita Wolf Kahlen im Anhang.



Einladungskarte³²³ zur Ausstellung von Wolf Kahlen



Kontaktabzüge³²⁴ der Eröffnung der Ausstellung Kahlens in der Galerie

³²² Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv.

³²³ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv.

Der gesamte Besuchsvorgang ist bis auf die vorhergehende Korrespondenz dokumentiert, so dass ein recht genaues Bild der damaligen Situation erstellt und auch die Bedeutung der Galerie im örtlichen Kontext eingeschätzt werden kann.

Erhalten sind auch zum Teil recht persönliche Dokumente. Wolf Kahlen hatte in Deutschland vom Tod Ana Mendieta in New York gelesen. Um das enge Verhältnis zwischen Ana Mendieta und Hans Breder wissend, drückt er sein Mitgefühl aus.

lieber Hans,
 die Nachricht am Ende
 des Artikels tief mich an
 Dich denken (traurig!).
 Da ich nicht weiß, wie
 Barbara das findet, schicke
 ich Dir dies an die
 Uni-Adresse. Wurf's weg,
 wenn Du es für besser
 hält.
 Herzlichst dein
 wmk
 30.11.85
 Gruppe zu allen Festtagen
 + Erfolg '86!

Beileidsnotiz³²⁵ von Wolf Kahlen

³²⁴ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv.

³²⁵ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv.

Auszug aus: Wolkenkratzer Art Journal, 3/1985

DONALD B. KUSPIT

A SEASON IN NEW YORK

Zu vermeiden ist leider noch der tragische Tod von Ana Mendieta, die angeblich von ihrem Mann, Carl Andre, der zugab, daß er einen „Streit“ mit ihr hatte, aus dem Fenster gestoßen wurde. (New York Times, 9. September 1985). Das Leben holt die Kunst ein und überwältigt sie. Ana Mendieta war eine junge Feministin, die expressionistisch orientierte Kunst machte. Sie wurde in Cuba geboren und ist in Iowa aufgewachsen. Ihre Körperabdrücke in Ton schienen ihre Todesart vorwegzunehmen, und Carl Andre ist natürlich der berühmte Bildhauer der Minimal Art, der Ende der 50er Jahre anfang bekannt zu werden. Stellt diese Tragödie nun eine Allegorie auf die Kunstwelt dar, oder ist sie einfach ein weiteres nur allzu menschliches Ereignis? Der Times-Reporter schien unbedingt erwähnen zu müssen, „daß der künstlerische Ruf Mendiets nicht an den ihres Mannes heranreiche“. Tatsächlich hatte jedoch Andres Reputation seit einiger Zeit etwas gelitten, während die von Ana Mendieta zunahm. Denn abgesehen von dem kraft-

losen Versuch, seine stereotypisierten minimalistischen Strukturen zu „personalisieren“, indem er sie durch Titel und Texte mit seiner Heimatstadt Quincy/Massachusetts assoziierte, gab es wenig Entwicklung in Andres Werk. Trotzdem gehörte er in die erste Reihe des Avantgarde-Establishments, und er hatte vielversprechend begonnen. Andre besaß alles, was ihn zum Avantgardekünstler prädestinierte: er war nicht-gegenständlich, konstruktivistisch und Marxist. Und dann wollte er noch „Persönlichkeit“ hinzufügen. Er erklärte Brancusi zu seinem Vorläufer und glaubte vielleicht immer noch, daß die wahre Zukunft nur durch die Revolution der Gesellschaft erreicht werden könne.

Für mich ist seine Geschichte die typische Künstlererfolgsgeschichte: er fing mit etwas Authentischem an und fand dann seine „Masche“, wurde zum Kunstheroen, für den es nur seine Kunst gab. Wäre das Ana Mendieta auch passiert? Der Feminismus ist, zumindest in den Vereinigten Staaten, als revolutionäre Bewegung vitaler und aktueller als der Marxismus. Ich glaube, daß aus Ana Mendieta keine rasche Erfolgsstory geworden wäre. Bataille schrieb, die Diener der Kunst ... brauchen nur anzufangen, im Reich von Wahrheit, Geld, Ruhm und sozialem Status zu leben und sie können nur noch ein zahmes Leben führen ... wirklich besessen sind sie nur von ihrer Karriere.

Ana, die ich seit Beginn ihrer künstlerischen Laufbahn kannte, führte kein zahmes Leben und war nicht von einer Karriere besessen, sondern von der feministischen Sache – davon, sich selbst als Frau zu definieren in einer Zeit, in der weibliche Identität unklar ist. Ihr Tod hat ihr Leben nicht gezähmt, aber die Einheit zwischen ihrem Leben und ihrer Kunst deutlicher und ihre Sache verständlicher gemacht.

Aus dem Englischen von Ulrike Schubert

WOLKENKRATZER ART JOURNAL 117

Zeitschriftenartikel³²⁶, aus dem Wolf Kahlen die Informationen über den Tod von Ana Mendieta entnommen hatte.

Je nach Forschungsinteresse bietet das Material auch einen Zugang zu Kommunikationsstrukturen zwischen den Künstlern und der Universität. So ist zum Beispiel der lang anhaltende und intensive Briefwechsel zwischen Michael Kirby und Hans Breder ganz hervorragend dokumentiert, der deutlich macht, dass sich aus der künstlerischen Zusammenarbeit neue Projekte und persönliche Bindungen ergeben und entwickeln.

Die Dokumente im Hans-Breder-Archiv bilden also ganz unterschiedliche Prozesse ab. Sichtbar sind studentische Aktionen, Lehr- und Lernsituationen mit „Visiting Artists“ inklusive der Ankündigungspublikationen, die solche Aktionen erfordern, sowie den ausgelösten Pressereaktionen. Ein Großteil des Archivs umfasst die Korrespondenz zwischen Hans Breder

³²⁶ Bildnachweis: Hans-Breder-Archiv.

und den anreisenden Künstlern. Ablesbar werden hier die Diskussionen um die Konzepte, aber auch viele persönliche Dinge, weil zwischen Hans Breder, seiner Frau Barbara und einigen der besuchenden Künstlern Freundschaften entstanden sind. So ist es auch zu erklären, dass Kontakte von Hans Breder zu Künstlern, die nie in das Programm des Intermedia-Departments in Iowa eingebunden waren, Eingang in das Archiv gefunden haben und damit den Austausch zwischen Iowa und der internationalen Kunstszene widerspiegeln.

Video in Iowa

Ein ganz besonderer Produktionsstrang in Iowa ist die Arbeit mit dem Video. Die Videoarbeiten bilden auch den Kern des Hans-Breder-Archivs. Von Beginn der Videotechnik Ende der 1960-er Jahre bis hin zur digital basierten Arbeitsweise heute, begleitet die Arbeit mit Video Intermedia. Erstmals wurde die Videoproduktion in Iowa erfasst, zeitlich und systematisch geordnet, sodass ein Zugriff auf viele wichtige Dokumente möglich ist. Anlässlich des 1982 in Iowa veranstalteten, zweiten Intermediafestivals beispielsweise waren internationale Künstler, Kunstkritiker, Kunsthistoriker und Kuratoren anwesend und diskutierten Positionen des Intermedia. Das Videodokument dazu geht in seiner dokumentarischen Qualität weit über die Abbildung inhaltlicher Diskurse hinaus, indem auch die gesamte menschliche Atmosphäre der Konferenz, der visuelle Habitus der Akteure und die Inszenierung ersichtlich werden. Ein weiterer wichtiger Sammlungsschwerpunkt ist die Aufzeichnung der Sendung „Artists and Television“ von Jaime Davidovich. Neben den dort gezeigten Arbeiten aus Iowa ist vor allem die Inszenierung von Kunst im öffentlichen Fernsehen mediengeschichtlich wichtig. Ein Großteil der Videosammlung besteht aus den Arbeiten der „Visiting Artists“, die in Iowa experimentierten. Die Sammlung ist international und bildet eine große Bandbreite von Videotechniken und Produktionskonzepten ab. Im Anhang werden deshalb eine Reihe von Werken kurz vorgestellt, die für die Arbeit mit Video in Iowa charakteristisch sind. Die Videostills wurden vom Verfasser aus der Videosammlung des Hans-Breder-Archivs ausgewählt. Es handelt sich um Beispiele für in Iowa verwendete oder entwickelte Funktionen von Video in intermedialen Prozessen. Die Arbeiten wurden in vier Kategorien unterteilt:

1. Dokumentationen von Live-Performance: Hierbei steht die dokumentarische Absicht im Vordergrund, auch wenn durch den Schnitt eine Interpretation erfolgt. Die Dokumentationen wurden überwiegend mit einer statischen Kamera aufgenommen.
2. Videoperformance: Performance, die im Bewusstsein der technischen Möglichkeiten einer Videoaufnahme produziert wurde, mit Videoeffekten arbeitet und somit eine mediale Weiterentwicklung der Liveperformance darstellt.

3. Film: Im klassischen Sinn für die Kamera produziertes Video, zumeist mit narrativer Struktur.
- 4 Videoanimation: Als Videofilm produzierte, zumeist hybride Computeranimation, die keinen Bezug zu einer dinglichen Produktionssituation mehr haben muss, durchaus aber analoge Elemente verarbeiten kann.

Ziel der Dokumentation ist nicht die vollständige Darstellung des Bestandes, sondern die Verdeutlichung der Produktionsbandbreite. Äußerst schwierig gestaltete sich die Identifizierung der Autoren und der handelnden Personen. Hinweise auf Titel ergaben sich oft nur aus den Beschriftungen der Videobänder, die allerdings nicht immer eindeutig waren. Die zeitliche Zuordnung orientiert sich an der vom Autor aus Dokumenten des CNPA erstellten Liste der „Visiting Artists“.

6.4 Lernen und Lehren als Aufführungskünste

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit pädagogischen Konzepten von Intermedia-Künstlern, die sich in dem Buch von Robert Filliou³²⁷ finden. Sie sind bedeutsam für die Situation in Iowa, weil Verbindungen zur Art Community in Iowa auffallen und einige der Autoren wie z. B. Kaprow mehrfach dort gewesen sind. Das im Titel dieses Buches zum Ausdruck kommende Verständnis einer Lehr-Lern-Situation als Performance ist grundlegend different zur einer schulischen Vermittlungssituation, aber auch entgegengesetzt zu einem eher hierarchisch organisierten universitären Verständnis. Eine Analyse von Künstlervorstellungen zu Lehr-Lern-Situationen kann also Hinweise zu möglichen alternativen Lern-Lehrkonzeptionen geben. Selten genug formulieren Künstler ihre pädagogischen Ansichten, weshalb der Auftrag Walther Königs 1970 an Robert Filliou, eine entsprechende Edition zu erstellen, und die anschließende Veröffentlichung nicht hoch genug eingeschätzt werden können. Damit steht ein Dokument zur Verfügung, welches dabei helfen kann, eine breite Lücke zu schließen: die Lücke zwischen künstlerischen Konzepten und Vermittlungsstrategien. Die Analysen der vorgelegten Konzepte werden hier beispielhaft auf John Cage, Allan Kaprow und Joseph Beuys reduziert, weil diese im Zusammenhang des gesamten intermedialen Prozesses eine wichtige Rolle spielen. Die pädagogischen Konzepte der Künstler bilden gleichzeitig einen interessanten Bezugspunkt zu aktuellen Konzepten, Künstler in die Schulen zu holen,³²⁸ sowie zu der von mir durchgeführten empirischen Untersuchung zum Thema Künstler in Schulen.³²⁹

³²⁷ Filliou, Robert: Lernen und Lehren als Aufführungskünste, Köln / New York 1970.

³²⁸ Z. B. Das Landesprogramm Kultur und Schule NRW, vgl.:
<http://www.kulturundschule.de/start/index.php> [15.3.2010].

³²⁹ Vgl. Kapitel 7.4.6.4.

Robert Filliou hat 1970 ein Projekt zu einer künstlerischen Alternativwelt gestartet. In Form eines Künstlerbuches präsentiert Filliou Texte und Poesie über seinen künstlerischen Alltag und über das Leben in Systemen. Das Buch liest sich wie ein situationistischer Kommentar zum kapitalistischen Weltsystem und problematisiert damit das Verhältnis von „Art and Life“. Filliou sucht künstlerische Wege für die soziale, sexuelle und poetische Revolution der Gesellschaft. Unter Lernen versteht er zunächst den Versuch, nicht zu vergessen: Es müsse ein System geschaffen werden, welches den Menschen die Freiheit, nichts zu vergessen, belässt.

„Eine Bemerkung über die Methode: um diese vollkommene Beziehung zwischen Künstlern und Studenten zu erreichen: Wir müssen die Idee der Bewunderung loswerden. Der Künstler ist auch ein Student und der Student ein Künstler, wenn er sich erst einmal entschlossen hat, nichts mehr zu vergessen, sondern sich zu erinnern. (Deshalb sage ich, Drogen bringen viele Leute und Künstler dazu: Sie helfen, nicht zu vergessen, aber zu erneuern.) Der Künstler sollte nicht versuchen, jemanden zu beeinflussen.“³³⁰

Besonders interessant ist das Kapitel über künstlerische Vorschläge zur Gestaltung von Erziehungssystemen, weil Robert Filliou und Walther König³³¹ wichtige Vertreter von Fluxus und Intermedia ausführlich zum Thema interviewten.

John Cage

John Cage ist der Ansicht, dass zu viele politische und ökonomische Interessen im Erziehungssystem Einfluss haben und das System den heutigen Geist versklavt. Er tritt ein für ein System des Nichtlehrens, eine Art Pionierwelt in der Hand der Künstler,³³² in der es keinen Unterschied zwischen Schülern und Lehrern mehr gäbe, der Künstler übernehme nur eine Art von Verantwortung und Zuständigkeit. Jeder könne aber Vorschläge machen, welche Dinge untersucht werden sollten. Auszugehen sei davon, dass Erziehung ständig und immer stattfindet und das alte System, bürokratisch und mit Noten überlastet, zwanghaft fehlerhaft sein müsse, weil es durch die Benotung ein falsches Belohnungssystem, falsches Verhalten und

³³⁰ Filliou, Robert: Lernen und Lehren, a. a. O., S. 46.

³³¹ Das Buch ist im Verlag Walther König erschienen. 2007 ist im gleichen Verlag ein ähnliches Projekt aufgelegt worden. Belzer, Heike / Birnbaum, Daniel (Hg.): Kunst Lehren Städelschule Frankfurt / Main, Köln 2007. In diesem Buch ist der Fokus zugespitzt auf die Akademiesituation. Inhaltlich werden zum Teil ähnliche Positionen wie in Fillious Werk bezogen, allerdings nicht so radikal und mit einer eingeschränkteren Fragestellung. Ebenfalls finden sich viele Ansätze wieder, die schon in Iowa praktiziert worden sind.

³³² Ebenda, S. 107.

falsches Wissen produziere. Cages Vorstellung von Erziehung orientiert sich an den Vorstellungen des Zen. Er wünscht sich besondere Orte, an denen Erziehung stattfinden kann. Diese Orte müssen groß sein, und jeder müsste die Freiheit haben, sich innerhalb dieses Ortes ungebremst zu bewegen.

Allan Kaprow

Filliou fragte Kaprow, ob er aus seinen Happenings, die er für Kinder gemacht hat, irgendwelche Ratschläge für Lehrer ableiten könne, die sich mit Happenings beschäftigen wollten. Kaprow ist der Ansicht, dass man sich zunächst einmal die Welt der Künstler außerhalb der Schule anschauen müsse und die Kinder in den Situationen außerhalb der Schule in künstlerischen Aktionen, wie etwa Nachbarschaftsparaden mit eigenen Kostümen, Krachinstrumenten oder riesigen Gebilden, die durch Straßen geschleift würden, mit unkonventionellen Lebensentwürfen konfrontieren müsse. Kinder selbst müssten die Autoren dieser Tätigkeiten sein, und sie sollten die Möglichkeit haben, mit den unterschiedlichsten technischen Installationen, die man überall in der Umwelt anbringen könnte, zu spielen. Das wäre eine konkrete Art des Lernens, keine abstrakte, wie sie häufig in Klassenzimmern geboten würde. Für die Schule sieht er das kaum umsetzbar, da es einfach nicht genügend Künstler auf der Welt gebe. Er plädiert dafür, Schulen Künstler zur Verfügung zu stellen und Kunstlehrern die Möglichkeit zur Weiterbildung an Universitäten und der Zusammenarbeit mit Künstlern zu geben. Damit würden sie zu Künstler-Lehrern, die dann gelegentlich Kunst zu den Kindern brächten. Kaprow versteht das Lernen als Spiel.

Joseph Beuys

Joseph Beuys geht in seiner Einschätzung von zwei Faktoren aus. Zum einen spricht er sich gegen antiautoritäre Erziehung aus. Seiner Ansicht nach benötigt schon das Kleinkind einen menschlichen Eingriff für eine positive Entwicklung seiner selbst. Zum anderen sieht er, dass die Politik die Menschen nicht erzieht, sondern „wirklich missbildet“, woraus folgt, dass politisches Engagement nötig ist, um zu einer wirklichen Bildung der Menschen kommen zu können. Er setzt sich deshalb für politisches Handeln ein. „[...] dass eben eine Revolution aus der Kunst heraus entstehen kann. Das heißt nun wieder nicht, dass ich so eingebildet bin zu glauben, dass es nur von den Künstlern kommen kann, aber aus dem Begriff Kunst oder Antikunst, eben aus dem, was wir praktizieren.“³³³ Entsprechend versteht er auch seine eigenen Performances als Aktionen der Vermittlung und als politische Aktionen. Dabei

³³³ Ebenda, S. 162.

formulierte er interessanterweise: Der Künstler habe auf das Bewusstsein des Publikums Rücksicht zu nehmen.³³⁴ Seine Aktionen treffen Aussagen über die Welt, in der wir uns bewegen. Er sieht in ihnen die Möglichkeit zu einer umfassenden individuellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung angelegt.

Das Spektrum der Positionen ist offensichtlich sehr breit gestreut. Der Künstler nimmt aber – und damit treffen die Autoren natürlich eine Selbstaussage – bei allen eine aktive Rolle ein, sei es durch die Existenz, das künstlerische Spiel oder durch die Anregung von revolutionären Perspektiven. Die Kritik an den bestehenden Strukturen ist ein zentrales Thema, und die künstlerische Tätigkeit wird im Gegensatz gesehen zu schulischen und anderen Systemen, die unsere Gesellschaft dominieren. Beuys formuliert es treffend: Alle Menschen möchten wie Künstler leben. Er benennt ein Bewusstsein, welches von Udine Eberlein³³⁵ sehr klar charakterisiert wird, und macht deutlich, dass die eigentliche Lösung eines künstlerischen Weges nicht innerhalb eines Systems gefunden werden kann. Auch Fillious zentrale Aussage „Wir müssen das System der Bewunderung loswerden.“ fordert die Aufhebung von Hierarchien. Da Hierarchien konstitutiv für Systeme sind, zielt diese Absicht auch gegen das System. John Cages Position des Nicht-Lehrens ist ein subversiver Begriff, der nicht so verstanden werden darf, dass nichts gelehrt werde. Im Nicht-Lehren liegt das eigentliche Lehren, so das Verständnis des Zen. Bezug nehmend auf das Intermedia-Department in Iowa erscheint es wichtig, dass hier eine Lehr-Lern-Situation als Lebenssituation begriffen wird. Auch wenn Hans Breder andere Begriffe, wie „Art-Life Question“, dafür verwendet, so ist doch Ähnliches gemeint. Lernen und Lehren unterliegen ebenfalls den Determinanten der Konstruktion von Situationen, die sich aus den Zielsetzungen der Künstler ableiten lassen. Lernen soll keine Spielwiese sein, sondern – wie die Kunst – konstitutiver Bestandteil des Lebens.

In einem späteren Kapitel werden die heutigen Einsatzmöglichkeiten von Künstlern in schulischen Projekten untersucht. In diesem Zusammenhang werden dann Korrelationen zu den Positionen von Beuys, Cage und Kaprow hergestellt.

7 Intermedia, schulische Arbeitskonzepte und Kontexte der Kunstpädagogik

Unter dem Blickwinkel der Transformation des künstlerischen Experiments in ein Unterrichtsverfahren ist dieses Kapitel das zentrale. Hier werden, nach der Verortung des Konzepts Intermedia innerhalb des aktuellen kunstdidaktischen Diskurses und der

³³⁴ Ebenda, S. 160.

³³⁵ Vgl. Kapitel 2.2.

grundsätzlichen Darlegung des intermedialen Lernpotenzials, Unterschiede zwischen dem System Schule und dem System Kunst diskutiert. Anschließend wird die vom Autor durchgeführte empirische Untersuchung ausgewertet, die eine wichtige Grundlage für die Definition der notwendigen Bedingungen für intermediales Arbeiten an Schulen bildet.

Im Jahr 2006 wurde durch Iwan Pasuchin³³⁶ in Salzburg ein interdisziplinäres Symposium zum Thema „Intermediale künstlerische Bildung“ organisiert, an dem prominente Vertreter der Kunst-, der Medien-, der Kultur- und der Musikpädagogik beteiligt waren. Das Thema wurde im Hinblick auf verschiedene mögliche Arbeitsfelder, wie Projekt- und Kulturarbeit, Kinder- und Jugendförderung, durchleuchtet mit dem Ziel, einen Studiengang zur „intermedialen künstlerischen Bildung“ zu konzipieren. Damit ist erstmals der Versuch unternommen worden, den Begriff „Intermedium“ im Zusammenhang mit Bildung als konstitutionelles Element eines Ausbildungssystems zu beschreiben. Pasuchin geht in seiner Definition des Begriffs Intermedium von Jürgen E. Müller³³⁷ aus, der Intermedia als konzeptionelles Miteinander verschiedener Medien und Strukturen definiert, „deren mediale und ästhetische Brechungen, Verwerfungen und Fältelungen dem Rezipienten neue Dimensionen des Erlebens und Erfahrens eröffnen,³³⁸ und seine Definition unterscheidet sich damit grundsätzlich von der hier entwickelten Intermediadefinition. Pasuchin fasst seine Vorstellungen zur „Intermedialen künstlerischen Bildung“ in drei Thesen zusammen:

„Eine ‚Intermediale künstlerische Bildung‘ geht von einem integrativen Medienbegriff aus [...] Intermedialität wird als eine menschliche Ursehnsucht betrachtet, die Addition – das ‚Nebeneinander‘ verschiedener medialer Darstellungen – in eine Integration – ein konzeptionelles ‚Miteinander‘ – überzuführen, das gerade an den Reibungsflächen medialer Ausdrucksformen dem Rezipienten neue Dimensionen des Verfahrens und Erlebens ermöglicht.“

„Eine ‚Intermediale künstlerische Bildung‘ geht von einem integrativen Kunstbegriff aus [...] Gleichzeitig wird auch der Kunstbegriff an sich sehr weit definiert: als die Fähigkeit zur bewussten Gestaltung des eigenen Lebens und zum aktiven Eingreifen in gesellschaftliche Prozesse.“

„Der Einsatz der ‚Intermedialen künstlerischen Bildung‘ reicht über die Forderung nach einer engen Kooperation der künstlerisch-pädagogischen und der

³³⁶ Pasuchin, Iwan: Intermediale künstlerische Bildung, München 2007.

³³⁷ Müller, Jürgen: Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation, Münster 1996.

³³⁸ Pasuchin, Iwan: Intermediale künstlerische Bildung, a. a. O., S. 15.

medienpädagogischen Fachbereiche hinaus und geht von einem integrativen Verständnis von Pädagogik und Didaktik aus.“³³⁹

Die Diskussion über die Perspektiven und Möglichkeiten, die Intermedia für die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen beinhaltet, ist also hochaktuell und muss deshalb intensiv geführt werden.

7.1 Intermedia und künstlerische Bildung

Das Konzept von Intermedia und die „künstlerische Bildung“ beschreiben ähnliche Prozesse. Allerdings ist Intermedia zunächst kein pädagogischer Ansatz, sondern ein künstlerisches Verfahren. Die „künstlerische Bildung“ ist eine didaktische Theorie, die für sich in Anspruch nimmt, aus künstlerischen Prozessen abgeleitet zu sein. Insofern beschreibt sie auch künstlerische Prozesse und Verfahren und macht sich so im Verhältnis zu Intermedia diskutierbar.

Carl Peter Buschkühle³⁴⁰ orientiert sich bei seinem Versuch, einen Begriff von künstlerischem Denken zu entwickeln, an einer Definition von ästhetischem Denken bei Wolfgang Iser. Im künstlerischen Denken sieht er die entscheidende Weiterentwicklung gegenüber dem ästhetischen Denken in dem Faktor „Gestaltung“, der dazu zwingt, Position zu beziehen in Bezug auf den Gegenstand des künstlerischen Interesses. Diese Position sei im Werk ausformuliert. Er nennt dies eine künstlerische Transformation, die auf differenzierten Wahrnehmungsleistungen und kontextuellem Denken basiert. Der Transformationsprozess bestehe aus dem Erfinden einer neuen Realität, währenddessen sich sowohl der Schaffende als auch das zu gestaltende Objekt verändere. Dieser Prozess sei ein umfassender, der sowohl kognitiv als auch affektiv durch den Produzenten ausgelöst wird. Er definiert drei charakteristische Elemente des Prozesses: differenzierte Wahrnehmungsleistungen, kontextuelles Denken und Imagination. Die angemessene Form des künstlerischen Lernens sei das Projekt,

„in welchem traditionelle Vermittlungsformen zu Gunsten von selbsttätigem und entdeckendem Lernen aufgegeben werden. Künstlerische Projekte weisen im Prinzip eine dreifache Struktur auf: Sie sind gekennzeichnet durch induktives Vorgehen, durch experimentelle Erarbeitung und durch die Herstellung von Kontextqualität.“³⁴¹

³³⁹ Ebenda, S. 24–25.

³⁴⁰ Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept der künstlerischen Bildung, Hamburg 2004.

³⁴¹ Buschkühle, Carl-Peter: Kulturelle Bildung und Multimedialität, unter: http://www.kubim-projekte.de/dvd/Tagungen/stresemann_buschkuehle.pdf, S.4 [1.3.2010].

Den Schülern und Schülerinnen sollen während des Projektes Möglichkeiten eröffnet werden, eigene Suchbewegungen auszuführen, sie bräuchten Spielräume, um individuelle Versuche und Beobachtungen respektive Konstruktionen von Bedeutungszusammenhängen herstellen zu können.

Das Ziel sei nicht, von einem Thema zum nächsten zu hüpfen, sondern differenzierte Einsicht durch die Konzeption von gestalterischen Zusammenhängen zu gewinnen. Die Medien, vor allem der Computer, produzierten seiner Ansicht nach durch die Multimedialität auch eine Multiperspektivität des Künstlerischen. Damit meint Buschkühle nicht nur das Lernen mit verschiedenen Sinnen, sondern die Möglichkeit, aus verschiedenen Perspektiven heterogene Gesichtspunkte zu integrieren. Seine Ausführungen über die neue Qualität des Arbeitens mit verschiedenen Medien entsprechen einer Grundstrategie von Intermedia. Die Frage, welches Medium für welchen Ausdruck verwendet wird, ist abhängig von der Sichtweise, die der Produzent im Hinblick auf den Gegenstand entwickelt. Möchte man beispielsweise einen Menschen porträtieren, ändert die Wahl des Mediums, ob Malerei, ob Foto oder Video, ganz grundlegend die Sichtweise, weil durch das Medium eine Position im Endprodukt sichtbar wird.

Joachim Kettel betonte 2006 auf dem Symposium zum Thema „Intermediale künstlerische Bildung“ in Salzburg den Transformationsprozess und die intensive Auseinandersetzung des gestaltenden Individuums mit dem fremden Material oder einer fremden Idee oder einem fremden Werk. Dadurch träten Prozesse der Entfremdung und der Selbstentfremdung auf, die der Lernende in allen Phasen zu durchlaufen habe, damit eine eigene Position oder eine Positionsfähigkeit überhaupt gefunden werden könne. Dies verweise, so Kettel, auf die Kunst, weil dort imaginatives und visionäres Denken anzutreffen sei. Der künstlerische Transformationsprozess zwingt das Individuum ständig, die eigenen Wege auszutasten. Intermediale künstlerische Bildung favorisiere einen Bildungsbegriff, der unter Bezugnahme auf konstruktivistische Lerntheorien die Selbstorganisation und Selbstbildungskräfte mobilisiere.³⁴²

Die beiden Kunstdidaktiker sehen im Kunstunterricht das Ziel der Selbstentfaltung der Schüler; sie entwickeln Schülerexperimente und versuchen induktive Arbeitsmethoden zu initiieren, um individuelle Aussagen und Formfindungen zu ermöglichen. Dabei gehen sie vom erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys aus.

³⁴² Kettel, Joachim: Statement Kettel, in: Pasuchin (Hg.): Intermediale künstlerische Bildung, München 2007, S. 29–35.

„Es versteht sich von selbst, dass es in der Konzeption der künstlerischen Bildung nicht um die Ausbildung von künstlerischen Fertigkeiten und Technologien geht, sondern um die Anforderung, durch Kunst erzogen zu werden und im Sinne des erweiterten Kunstbegriffs konsequente eigene experimentelle Transformationsprozesse in wechselnden kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten aushalten und durchleiden zu lernen.“³⁴³

Kettel betont hier die Prozesshaftigkeit künstlerischer Bildung. Für ihn besteht das Ziel in einer Betonung des Prozesses als Selbstbildung zur Stärkung der Ich-Identität. Durch die damit verbundene Stärkung des Individuums werde auch ein gesellschaftlicher Emanzipationsprozess eingeleitet.

Helga Kämpf-Jansen hat sich ebenfalls 2006 auf dem Symposium in Salzburg zum Verhältnis des von ihr entwickelten Konzepts der „Ästhetischen Forschung“ zur „intermedialen künstlerischen Bildung“ geäußert. Sie geht davon aus, dass künstlerische Handlungen und ästhetische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen, sofern man deren Entwicklung nicht begrenzt, relativ ähnlich seien. Kinder wie Künstler sammeln, bastelten, kritzelten, benutzten viele Materialien und überschritten permanent Grenzen. Es geht ihr in dieser Gegenüberstellung um die Verdeutlichung der Differenz. Kinder vollzögen nicht indirekt künstlerische Prozesse nach, um diese besser verstehen zu können. Sie bedienten sich künstlerischer Verfahren, um sich kulturelle Räume zu erobern und diese zu besetzen, um „eigene ästhetische Sprachen zur Selbstdarstellung und Abgrenzung zur Verfügung zu haben, um zu kommunizieren und um teilzuhaben an einem übergreifenden kulturellen symbolischen System, in dem die verschiedensten ästhetischen Möglichkeiten existieren.“³⁴⁴ Schulen bräuchten Erfahrungsräume als „geistige, soziale und konkrete Orte“. Es gelte, Orte zu schaffen, an denen Kinder und Jugendliche „selbstbestimmte und selbstbestimmt ästhetische Vorhaben bearbeiten können“.³⁴⁵ Hierbei vernetzten sich vorwissenschaftliche Handlungen mit ästhetisch-praktischen Zugängen und wissenschaftlichen Methoden. All diese Dinge gelte es zu verknüpfen, nicht additiv, sondern prozessorientiert im Sinne „paralleler Handlungsweisen, die individuell und selbstbestimmt vorgenommen werden“.³⁴⁶ Die Erfahrungsräume von Alltagsästhetik, Kunst und Wissenschaft müssten ständig neu ausgelotet und vernetzt werden.

³⁴³ Ebenda, S. 32.

³⁴⁴ Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung, in: Pasuchin (Hg.): Intermediale künstlerische Bildung, München 2007, S. 123-127 hier S. 124.

³⁴⁵ Ebenda, S. 125.

³⁴⁶ Ebenda, S. 125.

Kämpf-Jansen sieht deshalb eine Kohärenz zwischen der „ästhetischen Forschung“ und der „intermedialen künstlerischen Bildung“.

7.2 Intermedia – Differenzerfahrung im situativen Prozess

Bei allen hier vorgestellten Konzeptionen lassen sich verschiedene Übereinstimmungen mit dem Intermediakonzept feststellen. Es wird aber auch sehr deutlich, dass der Intermediabegriff Hans Breders in der Diskussion fehlt.

Zur Kontrastierung werden hier zunächst noch einmal wesentliche Elemente von Intermedia systematisch dargestellt:

- Die intermediale Strategie geht nicht vom Medium aus; das Medium ist nur Vehikel zum Transport künstlerischer Absichten.
- Wesentlicher Bestandteil ist das Experiment, welches in einer Situation entsteht.
- Diese Situation ist definiert durch zeitliche, räumliche und persönlich-existenzielle Faktoren. Das Situiertere unterliegt konkreten Bedingungen des Handelns und konkreten Grenzen des Individuums sowie der Umgebung. In Anlehnung an die Theorie der Situationisten wird hier ein derartiger Zustand als Situation bezeichnet, weil in dieser das „wirkliche Leben“ im Gegensatz zum gesellschaftlichen Zwang künstlerisch inszeniert wird.
- Der Ritus in einer intermedialen Inszenierung nimmt symbolischen Bezug zu gesellschaftlichen und individuellen Realitäten.
- Die Inszenierung einer Situation hat immer die Selbstinszenierung zum Ausgangspunkt, deren Weiterentwicklung entsteht in der Situation bis zu einer Differenzerfahrung des agierenden Individuums.
- Aus der Differenzerfahrung entstehen neue Situationen und Strategien, die auch die Verwendung neuer Medien generieren können, aber nicht müssen.
- Der Begriff der Grenzerfahrung ist nicht gleichzusetzen mit physischen oder psychischen Grenzsituationen. Gemeint sind subjektive Grenzen, deren Überschreitung nicht zwangsläufig ist. Eine Grenzerfahrung liegt auch vor, wenn Grenzen nicht überschritten werden oder vermutete Grenzen als nicht existierend wahrgenommen werden.
- Es liegt im Wesen einer Grenzerfahrung, dass sie nicht im Vorfeld definiert werden kann, sondern erst aus dem konkreten Erleben in einer Situation entsteht. Somit sind alle intermedialen Situationen ergebnisoffene Situationen.
- Intermedia ist die bewusste Inszenierung von Grenzerfahrungen, da erst durch die Bewusstheit eine offene Situation entstehen kann und für das Individuum einen Zustand entstehen lässt, der neue künstlerische Aktionen hervorbringt.
- Der individuelle Prozess ist ein synergetischer, der durch Kritik mitentwickelt wird.

Die Grenzgängigkeit von Intermedia sei an einem Beispiel erläutert, welches doppelt passend ist, da es physische Grenzen zum Thema von Grenzerfahrung macht. Anlässlich einer

Intermedia-Performance Hans Breders in der Dortmunder Petrikerche mit dem Titel „Mass in A minor“ 2003 setzten sich auch Studierende des Instituts für Kunst und Materielle Kultur mit der Aufführungssituation auseinander. Die Situation war eindeutig. Im Innern der Kirche wurde das Stück Hans Breders aufgeführt, und es war kein Platz für Arbeiten der Studierenden. Die Mauern der Kirche und der Eingang bildeten eine Grenze, hinter der künstlerische Aktionen der Studierenden nicht mehr möglich waren. Die Situation war also definiert durch eine Eingrenzung des Handlungsspielraums, aber auch durch eine möglichen Erweiterung desselben auf den gesamten Kirchenvorplatz. Von den Studierenden wurde einhellig die Grenze als solche für ihre Aktionen thematisiert. Einer der Studenten trommelte mit den Fäusten und dem ganzen Körper gegen die Tür. Mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln versuchte er, die verschlossene Tür zu öffnen. Eine Studentin begann, die Mauern zu erklimmen, um ein Fenster zu erreichen. Andere zogen sich angesichts dieser Restriktionen völlig in sich selbst zurück, wiederum andere begannen, den Raum um die Kirche durch kleine Pflanzungen zu verändern. In der Situationsaktion wurden kaum technische Medien verwendet, es sei denn ein Spaten, um Pflanzungen vorzunehmen. Die kleine Performance war so eindrücklich, weil in den Aktionen der Studierenden eine sehr große Bandbreite möglicher menschlicher Reaktionen angesichts von Begrenzungen extensiv ausgespielt wurde. Das Beispiel macht das Experiment als den Kern intermedialen Handelns deutlich und beschreibt die Erfahrung einer Grenze als konstituierendes Merkmal für die Entwicklung eines individuellen Ausdrucks. Die Aktion war eine spontane Reaktion der Beteiligten auf die Situation. Erst in der später einsetzenden Diskussion über das Geschehen wurden auch andere Medien ins Spiel gebracht. Man hätte beispielsweise mit Beschallung das Zerschlagen der Fenster provozieren können. Diese Performance war deshalb erst der Beginn eines intermedialen Prozesses, an dessen Ende ganz andere Aktionen hätten stehen können.

Vor dem Hintergrund dieser Definition von Intermedia wird deutlich, dass Pasuchin nicht über das Verständnis von Intermedia als die Integration verschiedener Medien hinauskommt. So positiv sein Ansatz einer „Intermedialen künstlerischen Bildung“ zu sehen ist, so klar ist auch, dass er nicht den Kern intermedialer Produktionsprozesse beschreiben kann, da er nicht auf das Problem der Liminalität von Prozessen eingeht. Das Konzept der künstlerischen Bildung von Buschkühle und Kettel hat eine ähnliche Fragestellung wie Intermedia. Sie beschäftigen sich mit dem künstlerischen Prozess und versuchen, diesen transparent und differenziert zu beschreiben. Das gelingt auch, weil sie ihn nicht im diffusen Licht irgendeiner Selbsterfahrung belassen, sondern affektive und kognitive Faktoren konkret benennen und in ihrer Tragfähigkeit belastbar definieren. So ist zum Beispiel der von Kettel herausgearbeitete Begriff der Selbstentfremdung wichtig, um einen Teil der Liminalprozesse beschreiben zu können.

Offensichtlich wird aber auch hier: Es fehlt eine Bestimmung des Charakters und der Qualität der Faktoren, die intermediales Arbeiten ermöglichen und einen veränderten medialen Ausdruck evozieren. Die Beschreibung eines allgemeinen künstlerischen Prozesses reicht dafür nicht aus. Liminalität, die Situation und der synergetische Gruppenprozess sind die konstitutiven Faktoren eines intermedialen Gestaltungsvorgangs, die diesen vom experimentellen Transformationsprozess von Kettel und Buschkühle unterscheiden. Nicht jeder künstlerische Prozess muss gleich eine Transformation sein, da eine solche aus einer Grenzüberschreitung entsteht, was von Kettel und Buschkühle in dieser Form nicht thematisiert wird. Intermedia stellt die Frage nach dem qualitativen Sprung, der den Produzenten eine neue Form oder ein neues Medium verwenden lässt. Der Fokus liegt bei Intermedia mehr auf dem Prozess als auf der Kunst, der durch Kettel ein erzieherisches Moment zugeschrieben wird. Bei Breder lehren die Situation und die Kritik. Während die Prozesse im Intermedia-Department analytisch in synergetischen Gruppenprozessen durchdacht, in Kombination mit spontaner Aktion in einer Situation entstanden, steht bei der künstlerischen Bildung die Selbstbildung des Individuums als konstruktive Leistung im Mittelpunkt. Auch die „Ästhetische Forschung“ Helga Kämpf-Jansens greift wichtige Faktoren von Intermedia auf. Interdisziplinäres Arbeiten und die Kombination von Kunst und Wissenschaft sind intermediale Arbeitsgrundlagen. Ein wesentlicher Unterschied besteht hier in der Rolle des Individuums im Gestaltungsprozess. Die Forschung von Kämpf-Jansen bezieht sich auf Gegenstände, Orte oder Personen. Bei Intermedia geht es um eine Situation, die vom Individuum geschaffen wird und verschiedene Ergebnisse hervorbringen kann – aber nicht muss.

Die Unterschiede sind offensichtlich nicht antagonistisch, sofern man den künstlerischen Prozess als solchen betrachtet. Intermedia definiert die qualitativen Umschlagspunkte exakt und beleuchtet synergetische und synästhetische Momente des Prozesses neu. Insofern könnten sich die beiden Modelle ergänzen. Ein hoher Diskussionsbedarf besteht bei der Frage der Umsetzbarkeit in der Schule. Die Konzepte der „künstlerischen Bildung“ und der „ästhetischen Forschung“ beanspruchen für sich, umfassende Konzepte für einen gelingenden Kunstunterricht zu liefern. Intermedia hat diesen umfassenden Anspruch nicht. In den beiden folgenden Kapiteln wird deshalb geklärt, inwieweit es überhaupt möglich ist, Verfahren, die in der Ausbildung von Künstlern eingesetzt werden, in die Schule zu transferieren.

7.3 System Schule / System Kunst

Unabhängig von Konzepten des Kunstunterrichts beruht eine mögliche Umsetzbarkeit von künstlerischen Verfahren auf einer klaren Analyse der unterschiedlichen gesellschaftlichen Systeme. Die Orte der Schule und die Orte der Kunst sind unterschiedlich. Hier haben wir große Komplexe, in denen junge Menschen umfassend an die Teilhabe an der Gesellschaft herangeführt werden sollen, dort haben wir Verkaufsräume, private Werkstätten und öffentlich geförderte Präsentationshallen, die individuelle Weltanschauungen abbilden und absichtlich verkaufen wollen, sei es z. B. als Statussymbol, als Dekoration oder politisches Manifest. Damit ist klar, dass künstlerische Konzepte nicht auf die Schule zu übertragen sind; zu unterschiedlich sind die Klientel, die Intentionen der Handelnden und die Funktionen der Institutionen. Es handelt sich hierbei um ein zentrales Problem des Faches Kunst, sofern man über eine rein kunstgeschichtliche Wissensvermittlung hinausgehen will, die selbstverständlich ihre Legitimation in der Vermittlung des kulturellen Erbes findet, was aber als konstituierendes Leitbild für den Kunstunterricht allein nicht ausreichend ist. Sehr viele gegenwärtige Positionen im kunstdidaktischen Diskurs verweisen in irgendeiner Art und Weise auf die zeitgenössische Kunst als ein wichtiges didaktisches Bezugssystem. Die Debatte über das Wie, Was und Warum ist heftig und aktuell. Eine Übereinstimmung ist jedoch bei allen Diskutanten festzustellen. Es ist nicht mehr üblich die Orientierung an der Kunst nur als eine Orientierung an den Ergebnissen zu begreifen. Im Zentrum der Diskussion stehen heute Begriffe wie „künstlerische Strategie“, „Produktionsprozess“ oder „Kontext“. Erfreulicherweise sind Methoden wie „Wir malen jetzt expressiv und besprechen dazu Ludwig Kirchner“ in der kunstpädagogischen Debatte nicht mehr anzutreffen, leider findet man sie aber noch in der täglichen schulischen Praxis. Eine begriffliche Schärfe tut hier Not. „Zeitgenössische Kunst“ ist viel zu global, um konkrete Aussagen über didaktisches Potenzial und Erkenntnismöglichkeiten treffen zu können. Es gilt genau zu definieren, welche Kunst in welchem Zusammenhang im schulischen Unterricht oder in der kulturellen Bildung eingebracht werden kann und soll. Auf den ersten Blick bewegt sich diese Aussage noch auf der Ebene: „Jeder Lehrer muss seinen Unterricht vorbereiten.“ Dennoch steckt in dieser Aussage auch eine Herangehensweise, die zeitgenössische Kunst unter didaktischen Kriterien bewertet und nicht im Glauben an das Auratische der Kunst unreflektiert Kunst in die Schule zu transportieren gedenkt. Und dies ist trotz prozessorientiertem Blick der Kunstpädagogik weiterhin wichtig, da der Glaube an die Selbstunterrichtungskräfte der Kunst immer noch vorhanden ist. Die Zielsetzungen der unterrichtlichen Verwendung müssen exakt bestimmt werden, und über die Kriterien der Auswahl tobt der Streit, da diese Kriterien sich natürlich aus den differierenden

kunstpädagogischen Konzepten ergeben. Nachdem Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“³⁴⁷ die Zweiteilung des Kunstmarktes im Spätkapitalismus in die Kulturindustrie und einen kleinen, bürgerlichen Restmarkt festgestellt hatte, problematisiert Wolfgang Ullrich³⁴⁸ auch noch die Qualitäten des „Restmarktes“. In der modernen Kunst habe sich der Zugehörigkeitsbegriff vom qualitativen Paradigma zum institutionellen Paradigma gewandelt, meint er. Wenn aber nicht mehr die Qualität³⁴⁹ der Produkte, sondern die Institutionen des Kunstmarktes Objekte zur Kunst erklären, dann muss natürlich in der zeitgenössischen Kunst kein pädagogisches Potenzial enthalten sein, da die unterstellte „Qualität“ von Kunst auch deren Polyvalenz und damit deren pädagogisches Potenzial generiert.³⁵⁰ Mit dieser Analyse wird die zeitgenössische Kunst als kunstpädagogisches Bezugsfeld aufgerollt, weil implizit hinter allen kunstpädagogischen Konzepten der Begriff von Qualität in der zeitgenössischen Kunst und ihrer Verfahren seit Gunter Otto lange Zeit unhinterfragt fortgeschrieben wurde.³⁵¹

Franz Billmeyer hat hier in den letzten Jahren mit seinen Thesen die Auseinandersetzung forciert.³⁵² Er legt dar, dass die Kunst nur ein – relativ unbedeutender – Bereich der Bilder in unserer Gesellschaft ist, weshalb die Orientierung der Kunstpädagogik auf die Kunst als Unterrichtsgegenstand nicht mehr zu legitimieren sei. Im Weiteren geht er ebenfalls in seinen pädagogischen Schlussfolgerungen von der These des Paradigmenwechsels in der Kunst aus. Wenn also nicht mehr die Qualität des Kunstwerks dessen Einsatz im Unterricht legitimiert, dann müssen andere Kriterien definiert werden.

Inzwischen ist die Qualitätsdebatte auch im Kunstmarkt angekommen.

„Qualität gibt es nur in der Mehrzahl, und da sind es schlicht die Eigenschaften eines Kunstwerks, die es zur Kunst machen. Die scheinbar objektiven Qualitätsmerkmale des

³⁴⁷ Horkheimer, Max / Adorno, Theodor: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a. M. 2006.

³⁴⁸ Ullrich, Wolfgang: Tiefer hängen. Über den Umgang mit der Kunst, Berlin 2007.

³⁴⁹ Walter Grasskamp hat darauf hingewiesen, dass Qualitätskriterien in der Kunst nur noch relativ zu den Gruppen und Kulturen zu verstehen sind. Vgl.: Grasskamp, Walter: Das einsame Massenidol, unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9184992.html> [22.3.2010]. Es gibt deshalb keinen absoluten Qualitätsbegriff, der vom Kunstsystem auf das System Schule übertragen werden kann.

³⁵⁰ Vgl.: Otto, Gunter: Didaktik der ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974, S. 115. Dort unterscheidet Otto zwischen polyvalenten ästhetischen Objekten, die der Kunst zuzuschreiben wären, und monovalenten Objekten, wie z. B. Werbung, für die der Kunstcharakter unerheblich sei.

³⁵¹ Vgl: http://www.bilderlernen.at/theorie/zitate_und_kommentare.html [1.12.2009].

³⁵² U. a. auf dem Kunstpädagogischen Kongress 2007 in Dortmund: Mit der Kunst auf dem Holzweg? unter: http://www.bilderlernen.at/theorie/mit_kunst_auf_holzweg.pdf [1.12.2009].

konservativen Volksmundes aber – handwerkliche Meisterschaft, formale Innovation, ideologischer Konformismus – sind spätestens seit Marcel Duchamp nicht nur verlogen, sondern lachhaft geworden. Deshalb: Schluss mit Urteilskrücken, die den Umgang mit aktueller Kunst nur erschweren. Das komplexe Zusammenspiel von Form und Inhalt, Innovation und Tradition, Schönheitskanon und gesellschaftlichem Kontext, das jedes interessante Kunstwerk ausmacht, zuzüglich der vom Philosophen Roman Ingarden erläuterten, vor allem subjektiv und emotional konditionierten „ästhetischen Erfahrung“ – dieses immer wieder faszinierende Spiel der Kunst sprengt den Rahmen eines noch so schwammigen Qualitätsbegriffs.“³⁵³

Der hier von Heinz Peter Schwerfel 1999 formulierte Standpunkt greift im Rahmen des Kunstmarktes einen kunstpädagogischen Diskurs auf. Spätestens seit Dewey³⁵⁴ ist klar, dass das Kunstwerk in der Auseinandersetzung und der Wahrnehmung des Rezipienten immer wieder neu ästhetisch erfahren wird und neu entsteht. Umberto Eco³⁵⁵ Begriff des „offenen Kunstwerkes“ stellt ebenfalls die Interpretationsoffenheit und die permanente Neukonstruktion eines Kunstwerkes in den Mittelpunkt. Der Kunstmarkt hinkte hinter diesen Erkenntnissen weit hinterher. Dass sich dies, basierend auf den ökonomischen Interessen des Künstlerindividuums, aus dem Warencharakter von Kunstwerken ergibt, liegt auf der Hand. Wenn ein originales Produkt verkauft werden soll, so muss der Käufer von der „Qualität“ des Produktes überzeugt werden. Diese Verkaufsargumente können aber keine Grundlage für einen kunstpädagogischen Bezug liefern. Insofern muss der Blick der Kunstpädagogik auf die Kunst ein anderer sein als der der Künstler und Galeristen.

Gunter Otto³⁵⁶ hat sich 1974 mit der didaktischen Valenz von Kunst auseinandergesetzt. Er stellt sich die Frage: „Kann Kunst lehren, und mit welcher Absicht kann, darf, muss oder soll Kunst vermittelt werden?“³⁵⁷ und begreift ein Kunstwerk unter semiotischer Fragestellung als Botschaft, Nachricht oder ästhetische Information, die irgendetwas transportiert, unabhängig von etwaigen pädagogischen Absichten des Künstlers. Jede Kunst ist deshalb nach Otto didaktisch verwertbar. Sein Ansatzpunkt ist aber nicht eine immanente Werk- oder

³⁵³ Schwerfel, Heinz Peter u. a.: Ist Qualität in der heutigen Kunst abgemeldet?, in: Art 2/1999, S. 64–69, hier S. 67 unter: <http://www.art-magazin.de/div/heftarchiv/1999/2/OGOWTEGOTTTPWPOGCHORGEOPEAGWTROATHE/Ist-Qualit%E4t-in-der-heutigen-Kunst-abgemeldet%3F> [22.3.2010].

³⁵⁴ Dewey, John: Kunst als Erfahrung, deutsch: Frankfurt 1980, Erstausgabe 1934

³⁵⁵ Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk, deutsch: Frankfurt 1973, Erstauflage 1962.

³⁵⁶ Otto, Gunter: Didaktik der ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974.

³⁵⁷ Ebenda, S. 103.

Strukturanalyse, sondern eine Analyse der Funktion des Kunstwerks. Zu verstehen ist dieser Ansatz vor dem Hintergrund der Kritik Ottos an der „puristischen Verengung des Bezugsfeldes von Kunstunterricht auf die bildende Kunst“.³⁵⁸ Otto möchte ein Erschließen der Kunst mit Funktionsbegriffen, die von dem Beziehungsgefüge zwischen Kunstproduzenten, Kunstobjekten und Kunstrezipienten ausgehen. Er problematisiert damit die Wahrnehmung und Interpretation von ästhetischen Objekten in gesellschaftlichen Situationen. Das bedeutet, dass jede visuelle Botschaft stets auf gesellschaftlich produzierte Muster, Klischees oder Gewohnheiten verweist und in ihrer Interpretation entsprechend vom Rezipienten gefiltert wird. Jede Interpretation einer visuellen Botschaft muss deshalb die gesellschaftlichen Prämissen des Interpretierenden mit problematisieren. Nach Otto kommt es also explizit nicht darauf an, „gesellschaftskritische“ Kunst im Unterricht zu besprechen, sondern jede Kunst hat das Potenzial zur gesellschaftskritischen Interpretation, aber noch lange keinen emanzipatorischen Anspruch oder Inhalt. Emanzipatorische Prozesse entstehen erst bei der Selbstproblematisierung des Rezipienten. Hier ist die Logik der Forderung nach Öffnung des Kunstunterrichts für alle gesellschaftlichen Bilder deutlich. Schüler und Schülerinnen sind wie jeder Bürger visuelle Rezipienten der aktuellen Bilderwelt, welche zunehmend durch perfekte Bilder und durch eine Einschränkung der visuellen Bandbreite standardisiert wird.³⁵⁹ Allgegenwärtige Sehgewohnheiten wirken immer bei sämtlichen visuellen Rezeptionen eines beliebigen Objektes mit. Dies ergibt sich auch aus der konstruktivistischen Theorie, da jeder Mensch neue visuelle Eindrücke mit den vorhandenen abgleicht. Ein emanzipatorischer Prozess kann erst dann geschehen, wenn die Funktion bestimmter Bilder im Zusammenhang mit der individuellen Sozialisation und gesellschaftlichen Partizipation erkannt werden kann. Aus diesen grundsätzlichen Erwägungen ergibt sich die Notwendigkeit, mit den Alltagsbildern der Kinder und Jugendlichen im Kunstunterricht zu arbeiten. Im Gegensatz zu Billmayer ist der Autor nicht der Ansicht, dass es einen Gegensatz zwischen der Beschäftigung mit Alltagsbildern und Bildern der Kunst gibt. Es ist nicht unbedingt zielführend, Kindern und Jugendlichen immer wieder die ihnen sowieso bekannte Bilderwelt unter verschiedenen Fragestellungen zu zeigen. Erzieherische oder emanzipatorische Prozesse können daraus nur eingeschränkt abgeleitet werden. Um pädagogisch wirksam im Sinne von Emanzipation und Partizipation zu sein, muss der Kunstunterricht vieles leisten. Er muss einen Beitrag dazu erbringen, Kindern und Jugendlichen Selbsterkenntnisprozesse zu ermöglichen, die in der Auseinandersetzung mit den eigenen Klischees und deren Kenntnisnahme Einsichten über die eigene Weltsicht vermitteln.

³⁵⁸ Ebenda, S. 77.

³⁵⁹ Vgl.: Preuss, Rudolf: Perfekter Illusionismus – perfektes Klischee, Log In 3 / 2001, S. 12–13.

Dieser Prozess ist vielschichtig und der Kunstunterricht hat nur einen verhältnismäßig geringen Stellenwert dabei. Informelle Prozesse³⁶⁰ außerhalb der Schule sind dafür viel wichtiger. Aber auch die Schule respektive der Kunstunterricht können einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Kindern und Jugendlichen neue, unbekanntere Weltansichten verdeutlichen und damit, im Kontrast zum Standard, neue Denk- und Wahrnehmungsebenen für die Kinder und Jugendlichen eröffnen. Dieser Anspruch sollte in jedem Unterricht in der Schule, nicht nur im Kunstunterricht, realisiert werden. Die Kunstwissenschaft hat über Jahrzehnte eine ausgefeilte Systematik zur Bildanalyse entwickelt. Im Bildungsgefüge hat die Kunstpädagogik hier eine Monopolstellung und sollte deshalb ihre Methodik und ihr Wissen nutzbringend für Erziehungsprozesse einsetzen. Betrachtet man Kunst in der ganzen Bandbreite der Kunstgeschichte, so relativiert sich die Debatte über den Paradigmenwechsel in der Kunst aus kunstdidaktischer Sicht. Das Einbringen von Kunst in der ganzen historischen Dimension von der Antike bis zur aktuellen Kunst eröffnet viele Vermittlungsansätze, die Kinder und Jugendliche mit ihrem eigenen konventionellen Denken konfrontieren und Erkenntnisse für den eigenen Emanzipationsprozess ermöglichen. Der von Barbara Welzel³⁶¹ geforderten Unterrichtung von Kunstgeschichte darf also nicht ein Mauerblümchendasein unter dem Stichwort „Vermittlung des kulturellen Erbes“ zugewiesen werden. Die Schnittstelle zwischen der Frage der Bildorientierung und der Kunstgeschichte liegt in den unterschiedlichsten Funktionen, die Kunst in den Jahrtausenden der Menschheitsgeschichte hatte.

Dem Lehrer kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu. Er muss die Bilder für den Unterricht auswählen: Bilder der Kunst, Bilder des Alltags und Bilder der Jugendlichen selbst. Billmayer liegt falsch, wenn er vorschlägt, in der Sekundarstufe I handwerkliche Fähigkeiten der Jugendlichen zu schulen, um deren ästhetische Vorstellungen zu bedienen. Er behauptet, Kinder „wollen gute Bilder machen: realistische Bilder mit schönen Inhalten. Kinder wollen auch gezielt lernen, wie man diese Bilder macht, auch hier hindert die Kunst mit ihrer Vorstellung der Freiheit und persönlichen Entfaltung das Projekt eher.“³⁶²

³⁶⁰ Der Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt. Vgl.: Dohmen, Günther: Das informelle Lernen, unter: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf, S. 25 [21.3.2010].

³⁶¹ Welzel, Barbara: Kunstgeschichte – (kritisches) Plädoyer für ein Grundlagenfach, in: Busse (Hg.): Kunstdidaktisches Handeln, Norderstedt 2005, S. 157–166. Welzel, Barbara: Kunstgeschichte und kulturelles Gedächtnis: Zur Integration historischer Kunstwerke in Bildungsprozesse, in: Busse / Pazzini (Hg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild, Norderstedt 2008, S. 161-170.

³⁶² Billmayer, Franz: Mit Kunst auf dem Holzweg?, a. a. O., S. 6.

Hier wird es ganz deutlich: Billmayer hat nicht die ganze Kunstgeschichte vor Augen. Es stellt sich auch die Frage, ob er die Bedürfnisse der Jugendlichen unreflektiert bedienen will und sich den Kunstunterricht in der Sekundarstufe I als einen Lehrgangsunterricht vorstellt. Es ist kaum vorstellbar, dass er – wie das Zitat nahelegt – nicht den Blick der Kinder entkonventionalisieren will. So recht er mit der Kritik an der Fixierung der Kunstpädagogik auf die aktuelle Kunst hat, Kunst, verstanden als kulturelle Lebensäußerung der Menschheit, muss ihren festen Platz im Kunstunterricht haben. Gerade die über die Jahrhunderte wechselnde Funktion der Kunst macht die Eingeschränktheit aktueller Kunst in vielen Bereichen deutlich und schreit förmlich nach einem umfassenden Ansatz.

Der Lehrer muss eine Auswahl festlegen, die nicht beliebig sein darf, da die Erschließbarkeit von Kunstwerken sehr unterschiedlich ist und vor allem die Zugänge von Jugendlichen zu Kunstwerken von deren ästhetischen Standards geprägt sind. Das heißt gerade, dass man Jugendlichen vom ästhetischen Standard abweichende Kunstwerke, etwa aus dem Mittelalter, dem 19. Jahrhundert oder aus der Videokunst des 20. Jahrhunderts, zumuten muss. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, mit komplett neuen Denkwelten, ist ein wichtiger Aspekt des Kunstunterrichts und regt Jugendliche regelmäßig zu einer intensiven Beschäftigung mit Kunst und neuen Weltansichten an. Ihr Entdeckerdrang wird geweckt, die Neugierde dominiert und genau diese innere Haltung ist eine Grundlage, um über vorhandene, gesellschaftliche visuelle Standards und Klischees reflektieren zu können. Um dieses Problem sachgerecht betrachten zu können, muss man Faktoren wie Alter, Schultyp und familiäre, visuelle Prägung mit einbeziehen. Die Erfahrung lehrt leider: Je bildungsferner Jugendliche aufwachsen, desto fester sind sie auch in gesellschaftliche Klischees eingebunden, die ihnen Sicherheit geben, und viele reagieren verunsichert oder ablehnend auf zu viel Neues. Hier beginnt die eigentliche Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer. Ottos Einlassungen stellen keinen Widerspruch zu Ullrichs und Billmayers Feststellungen über einen Paradigmenwechsel in der Kunst dar, weil sich aus der von Otto definierten Polyvalenz Maßstäbe für die Beurteilung der Kunst und deren Verwendungsmöglichkeiten ergeben. Aus allen Ansätzen sind aber dezidiert die Gegenstände des Kunstunterrichts breiter zu fassen als nur die aus der aktuellen Kunst abzuleitenden.

Klaus-Peter Busse³⁶³ hat hier schon einen wesentlichen Lösungsvorschlag für die Bewertung der didaktischen Potenz zeitgenössischer Kunst definiert.

„Von entscheidender Bedeutung für eine kritische Kunstpädagogik ist der Begriff der ‚cultural criticality‘, einer ‚Kritikalität‘, die den entscheidenden Zeitpunkt äußerster

³⁶³ Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele einrichten, Norderstedt 2009.

Wichtigkeit und Notwendigkeit von Entscheidungen für Handlungen bezeichnet. Im kulturellen Kontext meint er die Fähigkeit, auf aktuelle kulturelle Prozesse in konkreten Kontexten sofort reagieren zu können. ‚Criticality‘ ist für eine kritische Kunstpädagogik ein Maßstab des didaktischen Umgangs mit Bildern, weil sie eine wichtige kulturelle Funktion beschreibt.³⁶⁴

Busse definiert hier ein kulturelles Skript,³⁶⁵ welches weit über eine einfache Reaktion in der Kunst auf aktuelle Ereignisse hinausgeht, da Kunst immer mehr ist als ein Reflex von Gesellschaft.

Kunst verkörpert kulturelle Skripte, die in ihren fachlichen Zusammenhängen agieren und damit eine gesellschaftliche Funktion erfüllen. Damit wird deutlich, dass der jeweilige Künstler einen gesellschaftlich relevanten Verarbeitungs- und Reproduktionsprozess in seiner Kunst widerspiegelt, der auf allgemeine Probleme hinweisen und im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Schule eine gewisse Relevanz beinhalten kann. Kunstwerke, die gesellschaftlich „offen“ für aktuelle Problematiken oder Reflexe von Situationen sind, können also die von Otto geforderte „Polyvalenz“ beinhalten und gleichzeitig eine Verbindung zu allgemein bekannten Bilderwelten in den Köpfen der Schüler herstellen.

7.4 Intermedia in der Schule? Westfalenstory – ein intermediales Forschungsprojekt³⁶⁶

Ein Zugang zu intermedialen Prozessen, der über Deskription hinausgeht, ist schwer zu finden. Intermediale Prozesse sind individuell angelegt und neigen dazu, im Endprodukt nicht immer

³⁶⁴ Ebenda, S. 31.

³⁶⁵ Vgl.: Flehsig, Karl-Heinz: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps9-96.htm#begriff> [21.3.2010], S. 1: „Der Begriff ‚kulturelle Skripte‘ (‚cultural scripts‘) wurde von Schank & Childers (1984) im Rahmen der Erforschung künstlicher Intelligenz entwickelt. Kulturelle Skripte sind Wissensstrukturen, die aus kulturtypischen Assoziationen zu einer Situation bzw. Tätigkeit gebildet werden und "Fertigpackungen" von

- Erwartungen (in Bezug auf das, was passieren wird),
- Schlussfolgerungen (Wenn-dann-Verknüpfungen) und
- Wissens-elementen enthalten, die in Alltagssituationen als Einheit verfügbar sind, ‚wie eine Handlungsanweisung ohne ausgefüllte Details‘.“

Klaus-Peter Busse hat diesen sozialwissenschaftlichen Begriff aus den „cultural studies“ erstmals auf die Kunst angewandt.

³⁶⁶ Es handelt sich um ein durch Martin Werner von der Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit Bildung Kultur NRW e. V. initiiertes Kooperationsprojekt mit dem Lehrstuhl für Kunstdidaktik an der TU Dortmund als Partner.

sichtbar zu sein, da viele der eingeschlagenen Wege nicht mehr erkennbar sind, Entscheidungen, die in den vorhergehenden Zeiten gefällt, oder Dinge, die für den Prozess als solchen von großer Bedeutung waren, schlicht verworfen wurden.³⁶⁷ Bei einem schulischen Projekt spielen noch ganz andere Faktoren eine wichtige Rolle. Die organisatorischen Bedingungen bestimmen viele Abläufe, die Notengebung drängt zum Opportunismus, und nicht unterschätzt werden darf der inhaltliche Einfluss der Lehrenden und Erziehenden auf das ästhetische Ausdrucksverhalten der Jugendlichen. Ein Vorhaben, welches die Klärung der Einflüsse von Institutionen und Personen auf intermediale Prozesse bei Jugendlichen zum Ziel hat, muss deshalb temporär begleitend angelegt sein und versuchen, einen Zugriff auf die Bedingungen individueller Arbeitsprozesse zu gestalten.

Ausgehend von dem Programm „Visiting Artists“ in Iowa definiert der Autor als besonderes Forschungsinteresse die Untersuchung der Rolle und der Besonderheiten, denen ein Einsatz von Künstlern an Schulen unterliegt. In Iowa war die Auseinandersetzung der Studierenden mit Künstlern ein ganz wichtiger Motor des Intermedia-programms: Die aktuelle Fragestellung ist, ob die dort gefundenen Arbeitsstrukturen auch in der Schule anwendbar sind, inwieweit Modifikationen unter schulischen Bedingungen vorgenommen werden müssen beziehungsweise ob ein Einsatz von Künstlern an Schulen überhaupt sinnvoll ist.

7.4.1 Themenorientierte Querschnittsaufgaben

Die Verbindung von intermedialem Arbeiten und der Integration von Künstlern in den Kunstunterricht ist aufgrund der aktuellen Situation in Deutschland als Thema gewählt worden. Im schulischen und außerschulischen Bereich sind in den vergangenen Jahren unterschiedliche, zum Teil diametrale Fachkulturen und Strukturen herangewachsen, was die Koordination und Kooperation häufig erschwert. Der Autor versprach sich durch mögliche Synergien eine intensivere Arbeit sowie aussagefähigere Ergebnisse und versuchte damit, der Idee von interdisziplinären Bildungsorten Rechnung zu tragen, die dem aktuellen ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen mehr entspricht als der alte Isolationismus unterschiedlicher Bildungsinstitutionen. In einem Aufsatz des Autors von 2008 heißt es zu diesem Problem:

„Die Entwicklung junger Menschen folgt nicht einem sozialpolitischen Muster. Heute sind für Jugendliche sehr viel mehr Informationen über die unterschiedlichsten

³⁶⁷ Nicht Gegenstand der Untersuchung sind deshalb intermediale Prozesse und Grenzerfahrungen. Hier geht es um die Möglichkeiten der Umsetzung der in Kapitel 6.1 und 7.2 beschriebenen Prozesse. Vgl.: Prozessbeschreibungen von Hayley Barker: siehe Anhang S.106–112.

Lebensmodelle erreichbar und abrufbar. Damit werden auch unterschiedliche Lebensmodelle denkbar. In diesen Zusammenhängen von einer Linearität der Entwicklung zu sprechen, verkennt die sozialpsychologischen Gründe und auch die zufälligen Faktoren, die die Richtung einer Entwicklung vorgeben. Jugendkulturarbeit sollte die Vielfältigkeit und die Präsenz der unterschiedlichsten Lebensmodelle in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen. Zielgruppenarbeit muss ergänzt werden durch vertiefende thematische Arbeit, bei der über Inhalt und Ort Jugendliche größerer Gebiete und in einer gewissen sozialen Breite angesprochen werden können. Jugendliche sind Wanderer, die sich gegenüber früher heute sehr viel flexibler in der realen Welt und noch flexibler in der virtuellen Welt bewegen können. Die Wander- und Suchbewegungen Jugendlicher sind schwierig zu erfassen und zu analysieren, da dies häufig extrem individuelle Prozesse sind. Trotzdem sollte Jugendkulturarbeit versuchen, Möglichkeiten zu definieren, mithilfe derer Angebote konstruiert werden können, die von diesen Suchbewegungen ausgehen. Das alte Zielgruppen-Modell ist eher statisch, notwendig ist aber ein dynamisches Modell der inhaltlichen Ansprache Jugendlicher. Unter Dynamik wird hier die Möglichkeit verstanden, Themen inhaltlich und örtlich flexibel anzubieten.

Ich verweise in diesem Zusammenhang auf das Projekt ‚Westfalenstory‘. Innerhalb des Rahmenthemas ‚Immigration‘ trafen Jugendliche aus ländlichen Gebieten, aus städtischen Problemgebieten und aus städtischen Wohlstandsgebieten thematisch aufeinander. Sie wählten sich innerhalb des Rahmenthemas die sie interessierende Problematik und präsentierten gemeinsam ihre Ergebnisse. Es war äußerst interessant, die unterschiedlichen Zugriffe der unterschiedlichen Jugendlichen zu betrachten. Während zum Beispiel Jugendliche aus dem sozial benachteiligten Stadtteil Dortmund-Scharnhorst ihre Deklassierung in der Gesellschaft anhand einer Pizzeriaszene³⁶⁸ problematisierten, stellten Jugendliche aus Iserlohn rein individuelle Entwicklungsfragen in den Mittelpunkt. Das soll nicht heißen, dass Jugendliche aus sozialen Problemlagen sich keine Fragestellung für ihre individuelle Entwicklung wünschen, und es soll nicht heißen, dass Mittelstandsjugendliche aus dem ländlichen Raum sich nicht mit sozialen Problemstellungen auseinandersetzen, sondern dieses

³⁶⁸ Gezeigt wurde die unterschiedliche Behandlung von Gästen durch eine Kellnerin. Dem Stück lag eine vielschichtige Beobachtung zugrunde und es gelang eine sehr differenzierte Inszenierung.

Beispiel zeigt die Wertigkeit unterschiedlicher Zugriffe auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung.“³⁶⁹

Moderne pädagogische Ansätze wie „projektorientierter Unterricht“ oder „Lernfelddidaktik“ leben gerade von der Kollaboration aller Beteiligten und implizieren eine Kooperation aller kompetenten Partner innerhalb eines Themenbereiches, unabhängig von Institutionen oder Fachbereichen. In der Zusammenarbeit aller am kulturellen Bildungsprozess der Jugend beteiligten Personen und Institutionen liegt die Chance auf eine komplexere, inhaltlich anspruchsvollere, aber auch jugendnahe Bildung und Ausbildung, die Erfolg verspricht.

7.4.2 Orte und Organisationssettings

Das Projekt fand im Jahr 2006 in ganz unterschiedlichen Umsetzungsstrukturen an den Schulen statt. Es wurde versucht, den Gedanken der Verknüpfung von außerschulischer und schulischer Jugendkulturarbeit auch organisatorisch abzubilden. Das bedeutete, dass sowohl der Kunstunterricht als auch Arbeitsgemeinschaften an der Schule oder Orte außerhalb der Schule, wie zum Beispiel ein Musikstudio, die Einkaufsmeile oder das Theater, in oder außerhalb der Schulzeit oder in den Ferien Produktions- und Erfahrungsorte waren. Die sieben beteiligten Schulen erfassten eine große Bandbreite der Schullandschaft im 11. Schuljahr. Gymnasien und Gesamtschulen aus städtischen Gebieten unterschiedlicher sozialer Struktur und Schulen aus ländlichen Gebieten arbeiteten in diesem Projekt zusammen. Neben sieben Lehrern waren elf Künstler, zwei Kulturorganisatoren und 17 Studierende der Universität Dortmund beteiligt. Letztere waren in das Projekt eingebunden, weil parallel eine neue Form der Lehrerausbildung erprobt werden sollte. Ein Schriftsteller³⁷⁰ besuchte alle Arbeitsgruppen und beschrieb, aufbauend auf diesen Einzelerfahrungen, seinen Gesamteindruck des Projektes.

Jugendliche lernen an unterschiedlichen Lernorten verschieden. Der Zwang zur Kooperation ist deshalb nicht formal, sondern generiert neue Inhalte und Erkenntnisse.

„Geht man von dieser Tatsache aus, heißt das, dass die unterschiedlichen Akzentuierungen in den unterschiedlichen Institutionen der formalen und non-formalen Bildung erhalten bleiben müssen. Unterschiedliche Akzentuierungen ergeben sich nicht aus den unterschiedlichen Programmen und Bildungsaufträgen der Institutionen, sondern aufgrund der Tatsache, dass Jugendliche unterschiedliche

³⁶⁹ Preuss, Rudolf: Von Wüsten und Wanderern, in: Busse / Pazzini (Hg): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild, Norderstedt 2008, S. 187–211.

³⁷⁰ Thenior, Ralf: Beschreibung Westfalenstory, siehe Anhang S. 56-68.

Lernorte mit unterschiedlichen Qualitäten benötigen, um in ihren Such- und Wanderbewegungen fündig werden zu können. Für eine qualitativ hochwertige und differenzierte kulturelle Jugendarbeit ist es Voraussetzung, den Jugendlichen verschiedene Lernorte und Zugriffsmöglichkeiten zu ihren lebensgestaltenden Absichten anzubieten. Aus diesem Grund ist es dringend notwendig, die unabhängigen außerschulischen Bildungsstandorte zu erhalten, in ihrem Profil zu stärken und gleichzeitig die Schule weiterzuentwickeln. Je nach sozialer Zugehörigkeit differenzieren sich die Such- und Wanderbewegungen. Dies umfasst das Problem der Mobilität sowie die Qualität und Bandbreite der gesuchten Inhalte. Kulturelle Jugendarbeit ergibt sich erst dann, wenn Angebote gestaltet werden, die in der Lage sind, thematisch an Interessen von Kindern und Jugendlichen ansetzend diese zu neuen Erkenntnissen und Erfahrungen mitzunehmen, und gleichzeitig so organisiert sind, dass eine Überschreitung lokaler, sozialer und institutioneller Grenzen möglich ist.³⁷¹

Über die gemeinsame Website konnten sich die Schulen über Aktivitäten der anderen Projektteilnehmer informieren. Im Mittelpunkt des Unternehmens stand der Versuch der Verzahnung durch Kommunikation. Der schulische und der außerschulische Bereich, repräsentiert durch die Kunstlehrer und die Künstler, aber auch die Kommunikation mit den Studierenden und der Berufsgruppen untereinander sicherte ein hohes Maß an synergetischen Prozessen. Gerade die Verschiedenheit der Prozesse erwies sich als wichtiges Qualitätsmerkmal der Kooperation.

Das Projekt war als Langzeitprojekt über fünf Monate angelegt. Diese Zeitspanne ermöglichte einen fundierten und autoreversiblen Konzeptions- und Produktionsprozess in den Schulen. All die genannten Faktoren führten dazu, dass sich für die Schüler ein breites Aktionsfeld herausbildete und somit günstige Bedingungen für intermediales Arbeiten geschaffen wurden. Intermediales Arbeiten ist ein komplexer Prozess, der sich an ganz verschiedenen Orten abspielt. Genauso wie die Schule als Produktionsort Einfluss nimmt, sind es außerschulische, soziale, politische und emotionale Faktoren, die Produktionsentscheidungen determinieren. Die Interdependenzen, die einen Produktionsprozess bestimmen, sind nicht von Anfang an konsistent und präsent. Sie entstehen häufig als Prozess im Prozess. Langzeitprojekte sind deshalb besonders dazu geeignet, Fragestellungen für Prozesse zu entwickeln.

Als Beispiel sei hier der Umgang mit dem eingangs formulierten Projektinhalt „Immigration in Westfalen“ genannt. Von verschiedenen Beteiligten wurde eine thematische

³⁷¹ Preuss, Rudolf: Von Wüsten und Wanderern, a. a. O., S.187 – 210 hier S. 201

Weiterentwicklung während des Prozesses initiiert, die erst möglich war aufgrund der Erfahrung der Verschiedenheit der Arbeitsansätze an den Schulen. Der Begriff Immigration umfasst mehrere inhaltliche Ebenen.³⁷² Da ist zum einen die Ebene der Alltagserfahrung: Wie erfahre ich einen Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen als Individuum, und wie stelle ich mich selbst in ein Verhältnis zu ihm? Über die individuellen Erfahrungen hinaus existieren historische, nationale, ethnische, politische, mythologische und religiösen Ebenen, die kulturelles Differenzverhalten von Menschengruppen, Wohnortswahlen und individuelles Verhalten mit determinieren. Für die Jugendlichen bedeutete die Vielschichtigkeit des Begriffs Immigration den Ansporn, auch über eigene Immigrationelemente – nicht nur auf der Ebene der Nationalität – und eigene kulturelle Wurzeln nachzudenken. Es wurde vielen deutlich, dass das medial gezeichnete Bild von „anders sein“ nicht der tatsächlichen Alltagserfahrung vieler Kinder und Jugendlicher entspricht. An der Stelle zeigte das örtliche Setting des Projekts seine Qualitäten, indem Menschen mit unterschiedlichen Immigrationerfahrungen miteinander ins Gespräch gebracht wurden. Anstatt sich abstrakt mit Immigrationsproblematiken zu beschäftigen, suchten viele Jugendliche einen Zugang über das „anders sein“ bei sich selbst, in ihrem eigenen Leben und in ihrem eigenen Verhalten oder in dem Verhalten ihrer Freunde. Solche Diskussionen sind notwendige Diskussionen, die eine dynamische Jugendkulturarbeit auszeichnen, und sie beschreiben einen Metaprozess, der durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten hervorgerufen worden ist. Dieses Beispiel eines Metaprozesses verweist auf die unterschiedlichen Qualitäten von sich überlagernden Prozessen bei intermedialen Arbeitsweisen.³⁷³ Die Herausbildung von Kristallisationspunkten und die Klärung von Gestaltungsabsichten sind von solchen Metaprozessen abhängig.

7.4.3 Die Studie

Eine Besonderheit des Projektkonzepts war dessen Anlage als pädagogische Studie zur Erforschung von schulischen Bedingungen bei intermedialer Projektarbeit und der Kooperationsbesonderheiten bei der Zusammenarbeit von Schule und Künstlern.

Untersucht wurde der Einfluss von Unterricht in Projektform mit Künstlern und außerschulischen Experten auf die intermedialen Prozesse im Unterricht.

Dabei wurden folgende Hypothesen untersucht.

³⁷² Vgl: Ulrich, Herbert: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, München 2001.

³⁷³ Vgl. Kapitel 7.2

7.4.4 Hypothesen

1. Die Aussicht auf „freies“ Arbeiten motiviert Jugendliche zu selbstständigem Handeln.
2. Je offener eine Aufgabenstellung im Kunstunterricht angelegt ist, desto leichter fällt den Schülern intermediales Arbeiten.
3. Der Unterricht muss den Schülern die Möglichkeit von autonomen Entscheidungen eröffnen, damit Liminalprozesse initiiert werden können.
4. Liminalprozesse an der Schule bedürfen einer Begleitung durch die Lehrpersonen.
5. Spontan bauen Schüler Identitäten über die von ihnen beherrschten Medien auf. Konzeptionelles Arbeiten in der Schule erfordert deshalb Erweiterung des medialen Repertoires.
6. Das Vorhandensein von Lehrpersonen mit unterschiedlicher Ausbildung ermöglicht den Schülern, Differenzerfahrungen zu machen und Hilfestellungen auf unterschiedlichen sachlichen und emotionalen Ebenen zu finden.
7. Schüler beurteilen im Unterricht auftauchende Künstler zunächst nach ihren menschlichen Qualitäten. Das künstlerische Werk spielt eine untergeordnete Rolle.
8. Synergetische Prozesse zwischen den Lehrpersonen bilden einen wichtigen Katalysator für intermediales Arbeiten.

Die Schulen mussten sich bereit erklären, acht Bedingungen einzuhalten. Damit war eine einheitliche Untersuchung möglich. Ein Projekt ist aber kein Experiment,³⁷⁴ bei dem gezielt einzelne Variablen verändert werden können. Trotzdem wird hier die Nomenklatur für pädagogische Experimente verwendet, weil diese für die Definition einzelner Faktoren sehr hilfreich ist. Die schulischen Bedingungen waren in dem Projekt zu unterschiedlich, als dass man von konstanten Faktoren ausgehen konnte. Eine genaue Kontrolle aller unabhängigen Variablen³⁷⁵ ist aber die unabdingbare Voraussetzung für ein Experiment. Eine Anlage als Experiment war bei diesem Projekt außerdem nicht möglich, weil es nicht planbar war. Ohne Planbarkeit kann kein Experimentverlauf festgelegt werden. Durch die Vielzahl der Schulen und damit die Unterschiedlichkeit der Bedingungen gab es Variationen bei den unabhängigen Variablen. Aus der Varianzbreite der unabhängigen Variablen ergeben sich jedoch zwangsläufig Fragestellungen und mögliche Bewertungsmaßstäbe, aus denen Konsequenzen für

³⁷⁴ Pädagogische Experimente sind planbare und wiederholbare Vorgänge, „bei denen beobachtet wird, in welcher Weise sich unter Konstanthaltung anderer Bedingungen mindestens eine Variable ändert, nachdem mindestens eine unabhängige Variable geändert worden ist.“ Klauer, Karl Josef: Das Experiment in der pädagogischen Forschung, Düsseldorf 1973, S. 30.

³⁷⁵ Vgl. die MAX-KON-MIN-Regel, wie von Stangl definiert: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Experiment.shtml> [1.5.2008].

intermediale Projektarbeit gezogen werden können. Die unabhängigen Variablen waren die Unterrichtsorganisation (Bedingung 1–4), und die abhängige Variable waren die intermediären Prozesse. Störvariablen, wie allgemeine Schulorganisation und thematische Bindungen (Bedingung 5–8), mussten möglichst konstant gehalten werden. Die Steuerung der Studie beschränkte sich auf die Kontrolle der Bedingungen. Die Versuchsbedingungen wurden genau definiert und während des Versuchs beibehalten. Bei der Formulierung der Bedingungen wurden die zu untersuchenden Hypothesen zugrunde gelegt.

Bedingung 1:

Der Blick auf ästhetische Prozesse Jugendlicher kann nur ganzheitlich erfolgen. Die Trennung zwischen schulischen Prozessen und Freizeitverhalten ist künstlich, weshalb ein Forschungsprojekt zu intermedialer Arbeit beide Bereiche umfassen muss. Das Projekt wurde deshalb im freiwilligen Bereich angesiedelt und mit dem Kunstunterricht verzahnt.

Bedingung 2:

Es müssen sowohl Lehrer als auch Künstler und Experten aus der außerschulischen Jugendkulturarbeit beteiligt sein. Künstler und Lehrer sprechen verschiedene Sprachen, in die man sich erst einmal einhören muss. Beide Herangehensweisen besitzen eigene Qualitäten und können Jugendliche auf unterschiedlichen Ebenen erreichen.

Es müssen deshalb Möglichkeiten sowohl der eigenständigen Arbeit der Unterrichtenden als auch der Kooperation zwischen den beteiligten Gruppen geschaffen werden.

Bedingung 3:

Schulische Erziehung und Jugendkulturarbeit gehen von unterschiedlichen Prämissen aus. Die Kooperation erscheint deshalb am besten in einem Projekt leistbar zu sein, da ein Projekt didaktisch und organisatorisch weitestgehend beide Bereiche berührt.

Bedingung 4:

Studierende der Universität Dortmund mussten eingebunden werden, da innerhalb des Projektes auch eine neue Form der Lehrerbildung getestet werden sollte. Die Studierenden sollten sowohl inhaltliche als auch organisatorische Verantwortung innerhalb der Prozessorganisation übernehmen.

Bedingung 5:

Die thematischen Vorgaben müssen an allen beteiligten Schulen identisch sein.

Bedingung 6:

Die Arbeitsprozesse müssen offen angelegt sein.

Bedingung 7:

Die Organisationsform muss jeweils vor Ort definiert werden können.

Bedingung 8:

Es müssen ausreichend Räume, Personal- und Sachmittel zur Verfügung stehen.

Diese Bedingungen bildeten den Rahmen, innerhalb dessen die beteiligten Jugendlichen, Studenten, Lehrer und Künstler ihre Entscheidungen zur Organisation und zum Inhalt treffen konnten.

7.4.5 Die Untersuchungsmethodik

Im Rahmen der Untersuchung wurden mehrere schriftliche Befragungen durchgeführt und vereinzelte „teilnehmende Beobachtungen“ an allen Schulen sowie eine Ergebnisbewertung vorgenommen. Es handelt sich also um eine Triangulation, die fundierte Aussagen über die untersuchte Gruppe zulässt.³⁷⁶

Die Eingangsbefragung (ca. vier Wochen nach Projektstart) umfasste 97 am Projekt teilnehmende Jugendliche (ca. 17 Jahre) und als Kontrollgruppe 59 Jugendliche gleichen Alters, die an anderen Schulen waren und nicht am Projekt teilgenommen haben.

An der Abschlussbefragung nahmen 96 am Projekt beteiligte Jugendliche aus der Gruppe der Eingangsbefragung teil. Mit den Lehrern, Künstlern und Studierenden wurden eigene Befragungen durchgeführt, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen wird, da die Zielpunkte andere waren.

Neben den Befragungen wurden noch einzelne Jugendliche, Studierende, Künstler und Lehrer zu verschiedenen Aspekten interviewt. Methodisch waren die Interviews als Korrektiv zu den Ergebnissen der Fragebögen gedacht. Die Interviews sollten das relativ grobe Raster der Fragebögen individualisieren und einen Zugang zu individuellen Entscheidungsprozessen öffnen. Dieses methodische Verfahren hat sich als nicht zielführend erwiesen. Das Problem waren die nachträglich geführten Interviews, die von den Jugendlichen eher selbstdarstellerisch als deskriptiv eingesetzt wurden. Es handelte sich um Selbstinterpretationen, die an vielen Stellen ganz erheblich von den beobachteten Prozessen abwichen,³⁷⁷ weshalb diese Interviews hier nicht systematisch als Untersuchungsgrundlage

³⁷⁶ Vgl.: Stutz, Ulrike BDK-Mitteilungen 3 / 04. Stutz nennt dort mehrere Qualitätsmerkmale einer qualitativ empirischen Forschungsmethode: Offenheit gegenüber dem Untersuchungsfeld, Prozessualität, Kommunikativität, Methodenoffenheit, Reflexivität, Übertragbarkeit.

³⁷⁷ Als Beispiel sei hier die Entstehung eines Tesafilm-Films an einem Gymnasium genannt. Der Autor hat bei einem Besuch der Schule die Situation erlebt, in der die Lehrerin das Verfahren als Möglichkeit vorgestellt hat. In einem nachträglichen Interview mit einem Schüler war dieser der felsenfesten Überzeugung, er sei der Erfinder dieses Verfahrens gewesen. Es hat eine Umkehrung des Verlaufs

verwendet wurden. Als Konsequenz aus dieser Erfahrung müssen die Einsatzmöglichkeiten des Interviews im Forschungsprozess – genauer als bisher – untersucht werden. An dieser Stelle soll, statt einer grundsätzlichen Methodendiskussion, das Vorgehen des Autors begründet werden. Gegenstand der Untersuchung war der Einfluss des Systems Schule auf intermediale Projekte und nicht die Differenz zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung Jugendlicher in der Reflexion von intermedialen Arbeitsprozessen, was sich aus dem beschriebenen Problem jedoch als interessanter Forschungsansatz formulieren ließe.

Eine von Georg Peez 2003 vorgelegte Studie³⁷⁸ verdeutlicht die Problematik. Die Schlussfolgerungen der Studie wurden aus zwei vergleichenden Interviews mit den durchführenden Lehrern gewonnen.

„Klassischer Unterricht macht‘n Lehrer. Wenn jemand anderes kommt, dann ist das gar kein Unterricht.“ (B., Z. 192 f.) Mit diesen Worten bringt Herr B. im Interview die Lernsituation, wie sie sich für die Schülerinnen und Schüler darstellte, auf den Punkt. Obwohl die Heranwachsenden viele Erfahrungen sammelten, sich Wissen und Kompetenzen aneigneten – Aspekte, die man zweifellos als ‚Lernen‘ bezeichnen kann, bezeichnet Herr B. die Lernsituation als ‚kein Unterricht‘.³⁷⁹

An dieser Stelle wird das Problem deutlich. Der Lehrer bezeichnet in einer nachträglichen Interviewsituation die Lernsituation mit außerschulischen Experten nicht als Unterricht. Der Forscher interpretiert sogar noch weitgehender: „[...] wie sie sich für die Schülerinnen und Schüler darstellte [...]“. Der Forscher nimmt also die Selbstinterpretation als Aussage hin und macht sie damit zur wissenschaftlichen Aussage, ohne über die Interessengeleitetheit der Lehrereinschätzung zu reflektieren und ohne etwaige Schülerwahrnehmungen dagegenzuhalten.

Die Charakterisierung der Lehreraussage als Wahrnehmungsmodus der Schüler ist aus dem vorliegenden Material nicht nachzuvollziehen. Das Beispiel sei hier genannt, um eine Schwierigkeit im Zusammenhang mit nachträglichen Interviews zu Forschungszwecken zu verdeutlichen. Methodisch müssen also solche Interviews durch andere Quellen verifiziert werden, ansonsten verlieren sie an Aussagewert im Hinblick auf den vergangenen Prozess,

stattgefunden, was natürlich eine fundierte Aussage über eine mediale Entscheidung nicht mehr möglich macht und somit auch keinen Zugang mehr zu einem intermedialen Prozess zulässt.

³⁷⁸ Peez, Georg: Komparative qualitativ-empirische Auswertung der Interviews mit zwei projektbeteiligten Lehrern zu deren Erfahrungen in der Kooperation mit außerschulischen Partnern (Stand: Oktober 2003), unter: <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/kubim/wissen/ap-peez.htm> [21.3.2010].

³⁷⁹ Peez, Georg: Studie a. a. O., unter Kap.5.2.3.

bzw. können dann nur noch dazu dienen, die Sichtweise des Interviewten zu reflektieren. Eine geeignetere Form des Interviews wäre z. B. ein Begleitinterview an einem Entscheidungspunkt eines Prozesses. Dann wäre das Interview Teil des Prozesses und hätte eine eigene Funktion (etwa eine reflektierende). Ein solches Interview wäre aber eher als Aufzeichnung zu verstehen.

Grundsätzlich soll hier anmerkt sein, dass die von mir durchgeführte Befragung natürlich auch Selbstbilder abfragt. Insofern besteht auch bei einer solchen Befragungsart – wie bereits ausgeführt – das Problem der Unterscheidung zwischen tatsächlichem ästhetischen Verhalten und dem selbstreferenziell interpretierten Verhalten. Allerdings stellt sich das Problem nicht so ausgeprägt dar wie in einer qualitativen Untersuchung, die, basierend auf sehr wenigen Menschen, Aussagen treffen muss. Da die Befragung anonym durchgeführt wurde, ist auch die Wahrscheinlichkeit einer höheren Authentizität gegeben.

Exkurs: Zur Methode des Aufzeichnens

Andrea Sabisch hat sich mit dem Problem der Darstellbarkeit von Erfahrungen auseinandergesetzt³⁸⁰ und entwickelte die Methode des Aufzeichnens. Sie versteht Aufzeichnungen als eine „kunstpädagogische Methode der textuellen und visuellen Repräsentation, die als Praxis des Antwortens betrachtet werden kann“.³⁸¹ Antworten setzen Fragen und Erfahrung voraus und generieren im Akt des Antwortens neue Erfahrungen. Sabisch gibt so der Aufzeichnung eine Funktion innerhalb eines individuellen Erfahrungsprozesses und spricht damit das Problem der Vielfältigkeit ästhetischer Erfahrungsprozesse an. Die Bedeutung einer Aufzeichnung besteht ihrer Ansicht nach darin, dass diese eine selbstorganisierte mediale Praxis darstellt, die einmal Erfahrung generiert und gleichzeitig implizites Wissen³⁸² sichtbar macht. Auf dieser Ebene ist die Aufzeichnung ein qualitatives Element eines ästhetischen Erfahrungsprozesses, welches sich deutlich von anderen Elementen unterscheidet (z. B. die Widerständigkeit des Materials beim Holzdruck, oder die Unübersichtlichkeit eines Videoschnittprogramms). Aus dem Blickwinkel der kunstpädagogischen Forschung bekommen die Aufzeichnungen eine besondere Bedeutung, weil sie Übersetzungen eines subjektiven Prozesses in einen „kommunikativen

³⁸⁰ Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung, Bielefeld 2007. Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung, Hamburg 2009.

³⁸¹ Ebenda, S. 17.

³⁸² Ebenda, S. 29.

Erfahrungsraum³⁸³ darstellen. Das Problem der Objektivität bei qualitativen Untersuchungen liegt auf der Hand und wird auch in der eingangs zitierten Studie von Peez evident. Sabisch löst das Problem unter Berufung auf Horst Niesyto,³⁸⁴ indem sie den Befragten die Darstellungsmethode der Aufzeichnung überlässt. Damit legt sie die Art und Weise der Aufzeichnung in die Hand des zu erforschenden Subjekts. Das Verhältnis von Erforschem und Forscher verändert sich damit grundlegend, weil dem Forscher der Aufzeichnungsblickwinkel vorgegeben wird. Mit dieser Methode eröffnet sich aber auch die Möglichkeit eines authentischen und offenen Forschungsansatzes, welcher eine hohe Potenz an Objektivität in sich trägt. Die von Sabisch ausgearbeitete Methode der Aufzeichnung hat inzwischen über das Portfolio oder das Lerntagebuch Eingang sowohl in kunstunterrichtliche Prozesse, dort allerdings leider zu oft in anderer Funktion³⁸⁵, als auch in die kunstpädagogische Forschung gefunden. Eine nachträgliche Interviewsituation entspricht nicht den Qualitätsanforderungen einer Aufzeichnung. Vor allem Jugendliche, die häufig noch nicht selbstreflexiv denken, geschweige denn wissenschaftlich, konterkarieren die Aussagefähigkeit von derartig gewonnenen Ergebnissen. In einer späteren Untersuchung hat der Autor deshalb in erster Linie Prozesshefte oder Lerntagebücher eingesetzt. Ein Lerntagebuch muss ebenfalls quellenkritisch betrachtet werden, weil jedes Schreiben, visuelles Notieren und Nachdenken über ein Erlebnis oder eine Situation einen reflexiven Vorgang beschreibt. Ein gravierender Unterschied besteht aber in der Form. Bei einem Interview sitzt ein Hochschullehrer einem Schüler gegenüber, während bei einem Prozesstagebuch der Schüler alleine arbeitet. Er steht also nicht unter einem Situationszwang und hat darüber hinaus die Freiheit, das Prozesstagebuch so zu führen, dass es seinen Gedanken und Bildern am ehesten entspricht. In einer derartigen Interviewsituation gilt die heisenbergsche Unschärferelation³⁸⁶, nach der der Beobachtende die Situation wesentlich beeinflusst, in besonderer Weise. Ein Lerntagebuch stellt zwar qualitativ ebenfalls eine Reflexion dar, beinhaltet aber auch situative Elemente und ist, wie Sabisch nachgewiesen hat, ein wichtiger Bestandteil eines ästhetischen Erfahrungsprozesses. Insofern ist ein Lerntagebuch viel näher an authentischen Prozessen als nachträglich geführte

³⁸³ Ebenda, S. 30.

³⁸⁴ Niesyto, Horst: Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung, in: MedienPädagogik 2001 / 01, unter: <http://www.medienpaed.com/01-1/niesyto1.pdf> [1.1.2010].

³⁸⁵ Leider macht der Autor immer wieder die Erfahrung, dass in schulischen Zusammenhängen den Schülern nicht die Freiheit der Methode des Aufzeichnens gelassen wird. Das Lerntagebuch wird von Lehrern zur Kontrolle der Vollständigkeit der Aufzeichnung des lehrerzentrierten Unterrichtsverlaufs verwendet.

³⁸⁶ Vgl.: <http://www.quanten.de/unschaerferelation.html> [20.3.2010].

Interviews. Das Verhältnis von Planung, Situationen und Durchführung beschreibenden Passagen erlaubt Interpretationsmöglichkeiten eines inneren Vorgangs – für den Aufzeichnenden und für den Forschenden. Da auch die Blickwinkel nicht durch den Interviewer vorgegeben werden, ist die Gedankenführung zwangsläufig authentischer. Für Jugendliche wird der situative Anreiz zur Selbstdarstellung reduziert. Ein Lerntagebuch ist deshalb im Rahmen einer qualitativen Untersuchung unter Jugendlichen sehr viel besser geeignet, um innere Prozesse abzubilden, als ein standardisiertes Interview, welches vergangene Produktionsprozesse reflektiert.

Vordergründig erscheint das hier gewählte Untersuchungssetting mit Hypothesenbildung und Fragebögen der Aufzeichnung diametral entgegengesetzt. In den Fragebögen manifestiert sich ein externes Forscherinteresse, mit dem die im Prozess Beteiligten konfrontiert werden. Es sind nicht die Fragen der Jugendlichen, sondern die Fragen des Forschers, zu denen ein Verhalten verlangt wird. Die Entstehung und Formulierung der Fragen und der Antwortmöglichkeiten entsprang einerseits Diskussionen und Beobachtungen während des Projektes und andererseits generiert sich das Forschungsinteresse aus vielen externen Faktoren. Die Vorstellung, Forschungsfragestellungen ausschließlich aus den Aufzeichnungen der Probanden zu gewinnen, beschreibt nur eine mögliche Forschungsebene. Die Fragebögen waren Ergänzungen zu prozessbegleitenden Diskussionen, mit deren Hilfe deutlich gewordene Trends projektweit überprüft und gleichzeitig offene Fragestellungen (etwa das Verhältnis von Künstlern und Kunstpädagogen), die nicht aus dem ästhetischen Prozess abzuleiten sind, geklärt werden sollten. Die Befragungsaktionen selbst wiederum waren ein wichtiger Bestandteil des Projektes. Sie machten den Schülern die Bedeutung des Projektes deutlich, schufen einen gemeinsamen Bezugsrahmen und konfrontierten die Schüler mit fremden Fragestellungen. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass der Untersuchungsgegenstand nicht eine Beschreibung von ästhetischen Erfahrungsprozessen war. Der Fokus lag vielmehr auf den systemischen Bedingungen und Zwängen von Unterricht und Schule, weil die Umsetzungsmöglichkeiten einer künstlerischen Strategie im Kunstunterricht interessierten.

Inwieweit die Untersuchung zu allgemeingültigen Ergebnissen geführt hat, ist eine differenziert zu beantwortende Frage.³⁸⁷ Es ist ein methodisches Problem, welches bei jeder Untersuchung auftritt, zu klären, unter welchen Bedingungen die am Beispiel gewonnenen Ergebnisse

³⁸⁷ Vgl.: Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 2002. „Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.“ (Ebenda, S. 23).

verallgemeinerbar sind. In dieser Arbeit wurde zwar mit standardisierten Fragebögen gearbeitet, der Autor hat sich jedoch an der Gruppe und nicht an allgemeinen Kriterien für Repräsentanz orientiert. Beispielsweise beruhen einige Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten auf Gesprächen mit den Beteiligten und sind insofern gruppenspezifisch.

Die Konstruktion der Studie war zugespitzt, um gut kontrastierende Ergebnisse zu erhalten. Die hier gewonnenen Ergebnisse können also nicht über eine Signifikanzanalyse verallgemeinert werden. Jeder Leser kann durch die Studie für kritische Prozesspunkte sensibilisiert werden, Anregungen für eigene Fragestellungen erhalten und so zur Verifizierung der Ergebnisse beitragen.

7.4.6 Untersuchungsergebnisse

Der Arbeitseinsatz der Jugendlichen in diesem Projekt war überdurchschnittlich, kontinuierlich, freiwillig und fand überwiegend in der freien Zeit statt. In allen Schulen wurden spezielle Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag eingerichtet, die thematisch mit dem Kunstunterricht gekoppelt waren. An vielen Schulen wurde auch außerhalb der Schulzeit, an Wochenenden und in den Ferien gearbeitet. Jugendliche in der gymnasialen Oberstufe stehen heute unter einem starken Leistungsdruck und viele müssen auch nebenher Geld verdienen, weshalb das große Engagement ungewöhnlich ist. 79 Prozent der befragten Jugendlichen gaben an sich auch in Zukunft wieder an einem solchen Projekt beteiligen zu wollen, obwohl über 90 Prozent den Arbeitseinsatz als überdurchschnittlich bezeichneten.

Die positive Einstellung zum Projekt zeigt sich auch in der Entscheidung über die Teilnahme, wie Tabelle 1 verdeutlicht.

Wie kam es zu deiner Teilnahme an dem Projekt?	
Ich konnte mich individuell für die Teilnahme (z. B. in Form einer AG) entscheiden.	22,9 %
Die Entscheidung wurde von der Gruppe getroffen. Ich habe dafür gestimmt.	52,1 %
Die Entscheidung wurde von der Gruppe getroffen. Ich habe dagegen gestimmt.	2,1 %
Unser Lehrer hat die Entscheidung für uns getroffen.	22,9 %
N = 156	100,0 %

Tabelle 1

Es scheint ein Klima der offenen Entscheidung in den Projektgruppen vorhanden gewesen zu sein, sodass über 70 Prozent für das Projekt gestimmt haben.

Warum hast du für oder gegen eine Teilnahme gestimmt bzw. entschieden? (Mehrfachnennung möglich)	
Ich interessiere mich für Kunst.	39,1 %
Mein-e Kunstlehrer-in ist für interessante Projekte bekannt.	19,6 %
Das Thema des Projekts „Westfalenstory“ hat mich interessiert.	34,8 %
Ich interessiere mich nicht sonderlich für Kunst.	10,9 %
Projekte aus dem Bereich Kunst interessieren mich generell nicht.	6,5 %
Ich fand das Thema des Projekts langweilig.	4,3 %
sonstiges	6,5 %
N = 156	121,7 %

Tabelle 2

Die Ursache für die positive Resonanz liegt vor allem in der Begeisterung für die Inhalte des Projektes. In Tabelle 2 zeigt sich, dass sich die Jugendlichen für das Projekt entschieden, weil sie „sich für Kunst interessieren“ (39 %) oder „das Thema interessant fanden“ (34 %). Die Faszination der Themen im Fach Kunst und speziell der Inhalt des aktuellen Projektes bildet also den Hauptaspekt für die ausgeprägte Motivation. Verstärkend kommt noch die Person des Kunstlehrers ins Spiel, der „für interessante Projekte bekannt ist“. In dieser Entscheidungsstruktur zeigt sich die Experimentierfreudigkeit der Jugendlichen und vielleicht auch eine Überdrüssigkeit gegenüber dem schulischen Alltag, dem zu entkommen mithilfe eines solchen Projektes mit interessanten Inhalten und interessanten Menschen möglich ist. Auch Gespräche mit Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Projektes bestätigten den Eindruck, der sich aus der Befragung ergibt. Neugierig durch das Thema und die Möglichkeit selbstständigen Arbeitens vor Augen, fühlten sich die Jugendlichen gefordert und waren bereit, sich auf einen unbestimmten und undefinierten Weg zu machen. Einige hatten Angst um ihre Note, da auch das Projekt in die Zensierung mit einbezogen worden ist. Ihre Begeisterung für die „Westfalenstory“ wurde dadurch aber nicht gebremst.

Ein weiterer Schlüssel zur Motivationskraft dieser Projektarbeit lag in der Kombination von außerschulischer und schulischer Jugendkulturarbeit. Die Jugendlichen konnten konkret erfahren, welche neuen Produktionsmöglichkeiten ihnen die Arbeit außerhalb des schulischen Stundenrhythmus und an anderen Lernorten eröffnet. Davon waren sie begeistert, weil sie mehr von ihren Fähigkeiten einbringen konnten und deshalb eine höhere Identifikation mit ihren Ergebnissen vorhanden war. Ganz besonders motivierend wirkte die Möglichkeit, ein

„professionelles Produkt“ in hoher Qualität zu produzieren.³⁸⁸ Gleichzeitig konnten die Ergebnisse der Projektarbeit, die durchgängig in allen Gesprächen qualitativ höher bewertet wurden als Produkte aus dem „normalen Kunstunterricht“, in die Zensurfindung des Regelunterrichts eingebracht werden. Für die Jugendlichen entstand also die Erfahrung eines ganzheitlichen ästhetischen Produktionsprozesses.

7.4.6.1 Medien und Jugendliche

Constanze Kirchner³⁸⁹ hat in ihrem Beitrag zur digitalen Kinderzeichnung die Bedeutung des Mediums und des Experimentes für die Motivationserhaltung von Kindern herausgearbeitet. Sie konstatiert weitgehende inhaltliche Realisationsansprüche bei Jugendlichen und deren Unfähigkeitserfahrung bei dem Versuch, die Absichten entsprechend zeichnerisch zu visualisieren. Das beginnt bei der perspektivischen Konstruktion und endet bei der Ähnlichkeit eines gezeichneten Gesichtes. Die Wahl des Mediums als Ausdrucksmittel ist deshalb für Jugendliche sehr wichtig.

Der von Constanze Kirchner festgestellte Widerspruch beschreibt das Problem der Differenz zwischen visuellem kulturellen Standard und Eigenvermögen. Hinzu kommt aber noch der Aspekt der Positionierung der sich herausbildenden Identität im Jugendalter innerhalb der Peergroup, sei es in der Schule oder in der Freizeit. Die Beherrschung von bestimmten technischen Medien oder bestimmten gestalterischen Fähigkeiten mit Medien sind unter Jugendlichen mit einer hohen Wertschätzung belegt, weshalb eine starke Identifikation Jugendlicher mit den von ihnen beherrschten Medien beobachtet werden kann.³⁹⁰ Grundlage solcher Identifikationsprozesse sind die in den Medien transportierten Themen und Rollenbilder. Identität entwickelt sich in der sozialen Interaktion. Heute ist die soziale Interaktion nicht mehr nur auf das direkte persönliche Gespräch reduziert, sondern ebenfalls medial codiert. Wiederum zu unterscheiden ist die direkte interpersonelle Kommunikation von der Partizipation an symbolischen Welten in den Medien, über deren Rezeption Selbstfindungsprozesse und Positionierungen eingeleitet werden. Musikvideos, Castingshows

³⁸⁸ Beispielsweise fand ein Teilnehmer aus der Schülergruppe des Musikvideos „Mondkind“ die Aussicht „geil“, in einem Musikstudio aufnehmen und mischen zu dürfen. Ähnlich äußerten sich auch andere Schüler.

³⁸⁹ Kirchner, Constanze: Kinderzeichnung im Wandel, in: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München 2006, S. 82–97.

³⁹⁰ Vgl.: Mikos, Lothar / Hoffmann, Dagmar / Winter, Rainer (Hg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen: Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen, Weinheim 2009.

usw. sind für Jugendliche in höchstem Maße relevant.³⁹¹ Ausgehend von diesen Inhalten und den damit verbundenen Identifikationsangeboten findet eine Übertragung zwischen den Inhalten und den für den Transport der Inhalte benutzten Medien statt. Bestimmte Sender und bestimmte Medien sind dann „cool“ und Gegenstand des eigenen Beherrschungsinteresses. Zwar wurden teilweise kulturelle Teilhabepraktiken von Jugendlichen abgefragt,³⁹² im Untersuchungszusammenhang wichtiger sind jedoch die Vorlieben bei der aktiven Teilhabe durch kulturelle Eigentätigkeit.

Tabelle 3 gibt Aufschluss über die medialen Vorlieben der Schüler in Korrelation zwischen Unterricht und Freizeit.

Mediale Vorlieben im Kunstunterricht

[N = 156]

Bewertung auf einer Skala von 1 (positiv) bis 11

(negativ)

1. Fotografieren	3,8
2. Zeichnen	3,9
3. Malen	4,32
4. Filme machen	4,9
5. Wände bemalen	5,7
6. Computerbilder gestalten	5,9
7. Skulpturen herstellen	6,6
8. Collagieren	6,73
9. Theater spielen	7,79
10. Performance	8,22
11. Sammeln	8,4

Benutzung von Medien in der

Freizeit [N = 156]

64 %	fotografieren
48 %	zeichnen oder Malen
37 %	interessieren sich für Theater
34 %	sammeln, irgendetwas
32 %	beschäftigen sich mit Grafikprogrammen

Tabelle 3

³⁹¹ Am 18. Januar 2010 fand z. B. in Köln eine Castingshow „Germany’s next Topmodel“ statt, an der sich 2000 weibliche Jugendliche beteiligten.

³⁹² Vgl.: Anhang: Eingangsbefragung Frage 10–19. Der Autor verweist auf die viel breiter angelegte Studie um das Medienverhalten Jugendlicher des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (JIM-Studie), <http://www.mpfs.de/index.php?id=11> [20.3.2010]. Diese Studie beschäftigt sich jedoch nicht mit dem Produktionsverhalten Jugendlicher.

Bei Frage 49 der Eingangsbefragung sollten die Schüler das eingeforderte Medienranking begründen. Die Bandbreite der Antworten ist naturgemäß sehr groß und reicht von „Weil es Spaß macht“³⁹³ bis hin zu sehr differenzierten Darlegungen, wie Tabelle 4 zeigt.

Nr. 127	Weil es interessant ist, die Kunst nicht nur mit Zeichnen oder Malen zu verbinden, sondern durch ein anderes Medium.
Nr. 135	Da Kunst, die mithilfe von modernen Medien erstellt wurde, mich mehr anspricht. Da mein Zeichentalent nicht besonders ausgeprägt ist.
Nr. 119	Da man bei Medienarbeit auch ohne Talent die Möglichkeit hat, etwas Gutes zu produzieren. Deswegen muss man nicht direkt feinmotorisch veranlagt sein wie beim Zeichnen.
Nr. 105	Das Filmemachen ist ein Hobby, was ich schon ein paar Mal sehr erfolgreich mit Freunden gemacht habe.
Nr. 79	Zeichnen mag ich, da man sehr viele Freiheiten hat. Jeder hat seine eigene Art etwas darzustellen. Filme haben wir in der Schule zwar noch nicht gemacht aber ich drehe in meiner Freizeit bei Filmclub. Deswegen kenne ich mich etwas aus und denke, dass es auch in der Schule sicherlich interessant wäre.
Nr. 73	Zeichnen und Malen liegt mir besonders gut und ich mache es sehr gerne!
Nr. 54	Fotografie: – sehr variabel, man kann viele verschiedene Themen darstellen, mit unterschiedlichen Techniken – Momente einfangen – Geschichten erzählen
Nr. 42	Da mir das Zeichnen bzw. Malen besser als andere praktische Arbeiten liegt und es mir auch mehr Spaß macht!

Tabelle 4

Durchgängig stehen zwei Faktoren im Vordergrund. Genannt werden der Grad der Beherrschbarkeit eines Mediums und die Offenheit und Vielzahl der vermuteten Gestaltungsmöglichkeiten in einem Medium. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um Zeichnen und Malen oder Film und Fotografie handelt. Dieser Aspekt ist also medienpartenübergreifend. Durchgängig sind weiterhin die Neugier, Spaß und die Spannung eines Experimentes.

Durchschauen lassen sich die Entscheidungsfaktoren in dem Medienranking letztlich nicht. Es wird ein Mix aus dem Bekanntheitsgrad einer Technik, der Alltäglichkeit, dem erwarteten

³⁹³ Vgl. Antwort 146 bei Frage 49

Schwierigkeitsgrad oder Arbeitsaufwand sein. Auch die Vorlieben des Kunstlehrers und die entsprechend erwartete Bewertung beeinflussen sicherlich die Entscheidung. Dennoch bestätigt die Untersuchung eine enge Affinität zwischen dem eigenen Ausdrucksverhalten, der Ausdrucksfähigkeit und den bevorzugten Medien.

In der Tendenz ist das Ranking aber ziemlich deutlich. Das alltägliche Fotografieren mit dem Handy, das Zeichnen und Malen schon im Kindergarten und der tägliche Filmkonsum prägen das ästhetische Verhalten. Vergleicht man die schulischen Vorlieben mit dem Freizeitverhalten, so ergeben sich in einigen Bereichen dichte Korrelationen, in anderen dagegen starke Differenzen. Fotografieren zählt zum beliebtesten Medium in der Freizeitgestaltung. Zeichnen und Malen sind auch bei den Jugendlichen im 11. Schuljahr noch wichtig. Sammeln dagegen, in der Schule auf dem letzten Platz, wird in der Freizeit von 34 Prozent der Jugendlichen praktiziert. Filme wurden von den Befragten in der Freizeit fast nicht produziert,³⁹⁴ werden aber über das Fernsehen von 55 Prozent der Schüler täglich zwischen einer und drei Stunden konsumiert.³⁹⁵

Die JIM-Studie bestätigt den hier festgestellten Trend. Nach ihr ist das Fernsehen immer noch das meistgenutzte³⁹⁶ Medium in der Freizeit der Jugendlichen.³⁹⁷

Auffallend ist, dass die wichtigsten Medien im ästhetischen Freizeitproduktionsverhalten eher klassisch sind und einen direkten Zugang zur Weltwahrnehmung ermöglichen.

Die Gründe liegen im ästhetischen Erfahrungs- und Erlebnispotenzial der spezifischen Medien. Fotografieren, Zeichnen, Malen und Filmen konstituieren eine direkte Konfrontation des produzierenden Individuums mit der Welt.³⁹⁸ Theater und Computergrafik sind dagegen eigene Welten, die dem Produzenten Vorgaben in Form von Programmabläufen oder Drehbüchern machen. Sie stellen eine eher zeitversetztere Form der Weltreproduktion und -interpretation dar als der Zeichenstift. Die von Jugendlichen gesuchten Entfaltungsmöglichkeiten und der

³⁹⁴ In den vergangenen drei Jahren hat sich in diesem Bereich das Verhalten der Jugendlichen geändert. Durch die zunehmende Verbreitung von Videohandys und die immer bessere Usability von YouTube werden inzwischen recht viele Videos von Jugendlichen produziert.

³⁹⁵ Eingangsbefragung, Frage 11.

³⁹⁶ Allerdings nicht mehr das beliebteste. Fernsehen spielt vor allem im Familienzusammenhang eine große Rolle.

³⁹⁷ JIM-Studie 2009, a. a. O., S. 14.

³⁹⁸ Vgl.: Huber, Hans Dieter: Das Gedächtnis der Hand, unter: http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaeetze/gedaechtnis_der_hand.pdf [20.3.2010].

Er stellt hier die besondere Bedeutung der Erinnerungsarbeit beim Zeichnen heraus und wünscht sich eine entsprechende Umstellung der Kunstpädagogik.

Entdeckerdrang können dabei nicht immer unmittelbar ausgelebt werden. Die konstatierte Motivationskraft der Unmittelbarkeit des medialen Erlebnisses³⁹⁹ in der Auseinandersetzung mit der Welt findet sich in besonderem Maße in der Produktion von Performances und Videos. Unmittelbarkeit⁴⁰⁰ wird hier wie folgt definiert: Eine unmittelbare mediale Erfahrung ist ein Zustand, welcher eine direkte, zeitgleiche oder zeitnahe Umsetzung einer Wahrnehmung in ein Medium ermöglicht. Intermediale Projektarbeit greift den Drang nach Unmittelbarkeit auf und versucht gleichzeitig, mediale Verhaltensklischees aufzubrechen, die häufig eine weitergehende Beschäftigung mit den Wahrnehmungs- und Produktionsmöglichkeiten eines Mediums verhindern. Gleichzeitig ist das Vorhandensein der Möglichkeit einer unmittelbaren ästhetischen Produktion eine wesentliche Bedingung intermedialen Arbeitens. Happening- und Aktionskünstler, die das Konzept intermedialen Arbeitens entwickelt haben, leben von der Unmittelbarkeit der künstlerischen Aktion. Das soll nicht heißen, dass keine Planung oder Veränderung von Aktionen möglich wäre. Die in Iowa entwickelte intermediale Synästhetik forderte geradezu Reflexions- und Kritikphasen. Trotzdem ist die Situation im Moment der Aktion offen; Planungen werden spontan verändert oder neue Ansätze entwickeln sich aus der Aktion. Insofern besteht zwischen der Unmittelbarkeit und intermedialer ästhetischer Produktion ein dialektisches Verhältnis dahin gehend, dass intermediale ästhetische

³⁹⁹ Unmittelbarkeit spielt in der Erlebnispädagogik eine sehr große Rolle. „Erlebnisse sind Bewusstseinsvorgänge, in denen der Mensch tief innerlich und ganzheitlich von der Sinn- und Wertfülle eines Gegenstandes ergriffen wird.“ Klawe, Willy / Bräuer, Wolfgang: Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim, 2001, S. 12. Der Ansatz greift, wie Intermedia, das Bedürfnis Jugendlicher nach Erlebnissen auf.

⁴⁰⁰ Das Problem der Unmittelbarkeit ästhetischer Produktionsprozesse hat zu vielen Diskussionen in der Kunstpädagogik geführt. Kierkegaard ist der Ansicht, nur die Musik sei das Medium des Unmittelbaren und des erotisch sinnlichen, da sie nur im Moment des Vortrages existiert. Malerei und Architektur hingegen wären keine unmittelbaren Künste, weil Werke produziert werden. Diese Ansicht berücksichtigt nicht den Produktionsprozess. Künstler wie Konstantin Pollock leben ausschließlich von der Unmittelbarkeit und Sinnlichkeit des Produktionsmomentes. Vgl.: Pollock, Konstantin: Kierkegaard, Don Juan und die Musik, unter: http://www.sicetnon.org/modules.php?op=modload&name=PageEd&file=index&topic_id=24&page_id=251 [20.3.2010]. Unmittelbarkeit, Authentizität und Wahrheit sind Begriffe, die immer noch der Malerei zugeschrieben werden, dies obwohl inzwischen alle künstlerischen Disziplinen diskursiv arbeiten. Zu häufig wird eine Vorstellung der unmittelbaren künstlerischen Arbeit in der Schule umgesetzt, die eher den Wünschen der Lehrer entspricht als den Diskussionen der modernen Kunstwissenschaft. Trotzdem berührt dieses Vorgehen ein wichtiges Moment der jugendlichen Motivation zur Produktion ästhetischer Objekte.

Produktion ohne Unmittelbarkeit im Produktionsprozess nicht möglich ist und gleichzeitig der intermediale Weg neue Blickwinkel auf die Wirklichkeit und die verwendeten Medien öffnet und somit neue Anlässe für unmittelbares Handeln generiert. Der Fall tritt bei einer zeichnerischen Erfahrung oder bei der malerischen Erfassung einer gegebenen Situation ein. Ebenso aber trifft die Erfahrung der Unmittelbarkeit auf die Arbeit mit der Kamera zu. Auch hier ist eine unmittelbare Entscheidung in der jeweiligen Produktionssituation erforderlich. Bei der Konstruktion eines Theaterstückes spielt nicht so sehr die unmittelbare Erfassung des Materials eine Rolle, vielmehr steht die Frage der Abbildung in der Aktion einer szenischen Konstruktion im Mittelpunkt. Es handelt sich also um einen symbolischen Akt. Während des Produktionsprozesses stellt sich die Frage, inwieweit die konstruierte Szene die beabsichtigte Wirkung hat und inwieweit das bearbeitete Problem korrekt getroffen wird. Die Unmittelbarkeit liegt hier in der szenischen Umsetzung während der Live-Vorführung. Performances leben aus der Situation, in der sie aufgeführt werden. Sie leben von den Gefühlen, von den momentanen Zuständen der Produzenten und haben per definitionem keine Choreografie. Erika Fischer-Lichte sieht das Problem der Unmittelbarkeit in der Performance in der Differenzierung zwischen Präsenz und Repräsentation.

„Präsenz und Repräsentation galten lange Zeit in ästhetischen Theorien als gegensätzliche Begriffe. Präsenz wurde dabei als Unmittelbarkeit verstanden, als Erfahrung von Fülle und Ganzheit, als Authentizität.“⁴⁰¹

Repräsentation dagegen wurde als starre Bedeutung begriffen, die nur einen vermittelten Zugang zur Welt eröffne. Fischer-Lichte konstatiert in Bezug auf die neuen Entwicklungen in den 1960er Jahren:

„Der Körper des Schauspielers musste also von den Fesseln der Repräsentation, aus ihrem Würgegriff befreit und so der Spontanität, der Authentizität seiner leiblichen Existenz zum Durchbruch verholfen werden.“⁴⁰²

In dieser Befreiung des Schauspielers vom Rollenzwang liegt ein großes Potenzial für Intermedia in der Schule. Es ist in dem Projekt „Westfalenstory“ gelungen, den Jugendlichen neue und zum Teil eher ungeliebte Medien wie Theater und Performance näherzubringen und Spaß an der Konstruktion einer Szene zu vermitteln.

Bei schulischen Projekten muss, ausgehend vom Freizeitverhalten der Jugendlichen, eine konkrete, anknüpfende Aufgabenstellung gefunden und eine Produktionssituation konstruiert werden. Dies hört sich zunächst ziemlich banal an. Es ist eine pädagogische Binsenweisheit,

⁴⁰¹ Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen, Frankfurt 2004, S. 253.

⁴⁰² Ebenda, S. 256.

„die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie stehen“. Die Umsetzung aber stößt in der Praxis auf sehr viele Hindernisse. Eine der Hauptschwierigkeiten besteht in der Differenz zwischen den Wahrnehmungsstrukturen der Lehrer und den ästhetischen Welten der Jugendlichen.

Viel zu häufig projizieren Lehrer ihre eigenen medialen Vorlieben auf die Schüler. Bei Aufgabenstellungen, die offen gestaltet sind und mediale Entscheidungen der Jugendlichen zulassen, finden sich Anknüpfungspunkte zum Freizeitverhalten von Jugendlichen von ganz alleine. Eine offene Aufgabenstellung, die eine Verknüpfung zu den medialen Freizeitkulturen der Jugendlichen herstellen kann, hat viel eher eine Chance, im Jugendlichen eine Resonanz hervorzurufen und damit auch eine Motivation zur weiteren Arbeit über die Schule hinaus zu erzeugen. Diese Zielsetzung, die in der Projektarbeit mit außerschulischen Partnern vertiefend zu realisieren ist, da eine mediale Offenheit unterschiedliche Bearbeitungsebenen der Jugendlichen zulässt und somit einen intensiveren Beschäftigungsprozess mit einem Thema impliziert, erzeugt Nachhaltigkeit und verwischt die Grenzen zwischen schulischer und außerschulischer Jugendkulturarbeit. Auf der anderen Seite gibt es kein Diktat der Freizeitkulturen. Die Kunstdidaktik wäre schlecht beraten, würde sie das wechselnde und zum Teil sehr unstete Freizeitverhalten Jugendlicher zum Maßstab pädagogischen Handelns machen. Dies würde in der Praxis nur ein Umgehen mit Freizeitkulturen bedeuten, das die Jugendlichen auf dem Ausgangsniveau belässt.⁴⁰³ Allerdings ist kunstpädagogisches Handeln auch auf Erziehungsprozesse ausgerichtet, weshalb es notwendig ist, mit den Freizeitkulturen zu arbeiten. Motivationskraft gewinnt eine Aufgabenstellung nicht durch einen reinen Abklatsch vermuteter motivierender Techniken. Das ist für die Jugendlichen zu durchsichtig pädagogisch gedacht; viele fühlen sich dann nicht ernst genommen. Wände bemalen z. B. rangierte in der Beliebtheitsskala der Jugendlichen relativ weit hinten. Dies überrascht, da viele Pädagogen eine hohe Motivationskraft in der Technik und der Aufgabenstellung vermuteten. Das mag auch zutreffen, und vielleicht ist das negative Schülerranking letztlich eher Ausdruck einer enttäuschenden Erfahrung mit einer bestimmten Aufgabenstellung in der Schule. Bestimmtes, auf Freizeit codiertes ästhetisches Verhalten der Jugendlichen lässt sich nicht ohne Weiteres auf die Schule übertragen. Teilweise wird eine Übertragung von Schülern auch

⁴⁰³Ein interessantes Beispiel ist der Umgang mit der „Graffiti-Kunst“ in der Schule. Die alten Richtlinien des Faches Kunst für die SI der Gesamtschulen beispielsweise schlug eine derartige Unterrichtseinheit vor. Eine Woge von Wandbemalungen stürzte auf die Schulen ein, als viele 9. oder 10. Klassen ein „aktuelles Jugendthema“ behandelten und die Jugendlichen Wände zu bemalen hatten. Sehr häufig blieb das Resultat hinter den Ergebnissen auf den Wänden in der Stadt zurück. Ein guter Ansatz verkam zum Abklatsch.

regelrecht abgelehnt. Die Organisation intermedialer Prozesse in schulischen Zusammenhängen setzt die Kenntnis medialer Verhaltensstrukturen Jugendlicher voraus.

7.4.6.2 Jugendliche Medienerfahrungen: fremdprogrammierte Grenzerfahrung

Jugendliche verfügen heute über viel mehr Erfahrung mit Aktivitäten in definierten Räumen⁴⁰⁴, insbesondere medial gestalteten Räumen, als früher. Die Erfahrung der Definiertheit wird aber von Jugendlichen gerne ausgeblendet. Allzu sehr ist der jugendliche Forscherdrang ausgebildet und der Wunsch nach individueller Entfaltung dominant, wie sich dies auch in dem genannten Medienranking niederschlägt. Die Softwareindustrie greift diese Struktur auf und konstruiert Spiele, in denen Kindern und Jugendlichen unbegrenzte Möglichkeiten der Entfaltung und Entscheidung vorgespielt werden.

Die aktuelle Diskussion um Computerspiele⁴⁰⁵ wird hochemotional geführt und ist bildungspolitisch brisant. Durchgängig wird in der Literatur die zunehmende Tendenz zur medialen Substituierung realer Erfahrungsräume durch virtuelle Welten, insbesondere Computerspiele, beklagt. Anlass für den Diskurs sind die vermuteten negativen Wirkungen von gewaltbeladenen Computerspielen.⁴⁰⁶ Diese Diskussion soll hier nicht geführt werden, wichtig sind aber im intermedialen Zusammenhang die Zuschreibungen an Computerspiele.

⁴⁰⁴ Unter definierten Räumen werden hier natürliche, architektonische oder virtuelle Räume verstanden, die für Jugendliche fremd definiert sind: beispielsweise der Spielplatz, der Abenteuerraum mit Sicherung im Klettergarten aber auch alle Computer- oder Netzspiele.

⁴⁰⁵ Vgl.: Borne, Roswitha von dem: Einfach fallen lassen – Der Rausch nach Grenzerfahrungen, Stuttgart 2009. Oder: Landesanstalt für Medien NRW: <http://www.lfm-nrw.de/publikationen/article/205> [1.2.2010]. Oder: Peterman, Franz: Auswirkungen von Medien auf die Entstehung von Gewalt im Kindes- und Jugendalter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 19-20/97, 2. Mai 1997, S. 28–33. Eine aktuelle Untersuchung zur Nutzung von Computerspielen veröffentlicht durch das Büro für Suchtprävention Hamburg: http://www.suchthh.de/dokumente/jugendliche_computerspiel.pdf [1.1.2010]. Rehbein, Florian / Kleimann, Matthias / Mößle, Thomas: Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter: Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale (KFN-Forschungsbericht; 108) unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb108.pdf> [20.3.2010].

⁴⁰⁶ Viele Autoren neigen zu Verallgemeinerungen. Von bestimmten Spielen wird auf das gesamte Medienverhalten geschlossen und bestimmte Untersuchungen über das reale Freizeitverhalten von Jugendlichen (etwa die JIM-Studie) werden nicht zur Kenntnis genommen.

So formuliert etwa Christoph Klimmt in Anlehnung an Jeroen Jansz⁴⁰⁷:

„Aber sie [Computerspiele, d. V.] sind Laboratorien, die Jugendlichen individuell zur Verfügung stehen und Rahmenbedingungen schaffen, in denen Jugendliche für sie interessante und relevante Erfahrungen machen können.“⁴⁰⁸

Leider unterscheidet Klimmt nicht genau zwischen dem Illusionscharakter der Laboratorien und programmierten Räumen, in denen eine exakt definierte Anzahl von Spielmöglichkeiten zur Verfügung steht. Der verwendete Begriff „Laboratorium“ verweist auf selbstgestaltete Experimente und ist deshalb für Computerspiele nicht zutreffend.⁴⁰⁹

Unter www.fraps.com lässt sich ein Programm downloaden, mit dessen Hilfe der Bildschirm eines Spiels als Video festgehalten werden kann. Dokumentiert wird das eigene Spielverhalten. Selten habe ich ein langweiligeres Video gesehen als die Aktionen in Counter-Strike. Endlose Gänge, Schießereien reihen sich aneinander, und nach wenigen Minuten ist der Reiz weg. Dies ist ein ziemlich auffallendes Phänomen, welches auf eine geänderte Betrachterperspektive hinweist. Die Illusion der Echtzeit, der Eigenbeteiligung und die Reaktionsanforderungen induzieren eine Emotionalität, wie sie beim inaktiven Video nicht aufkommen kann, obwohl die Szenen und die Perspektiven identisch sind.

Die Illusion der Authentizität vermittelt den Spielern die gesuchte Adrenalinausschüttung und vermittelt gleichzeitig das Gefühl der Sicherheit der eigenen Person. Anstatt einen Felsen zu besteigen, lässt man den Avatar auf den Felsen klettern und kann dies beliebig oft wiederholen.

Computerspielern eröffnet sich damit die Möglichkeit, in dem Medium ohne reale Gefahr bis an die Grenze des Machbaren zu gehen. Computerspiele vermitteln heute die Illusion der Grenzerfahrung.⁴¹⁰ Der Boom der „Fraps“ zur Dokumentation des eigenen Heldentums ist so

⁴⁰⁷ Jansz, Jeroen: The emotional appeal of violent video games for adolescent males, unter: <http://users.fmg.uva.nl/jjansz/violentgames%20CT%20v3.pdf> [20.3.2010].

⁴⁰⁸ Klimmt, Christoph: Stressmanagement und Entwicklungsarbeit: Positive Funktionen von Computerspielen für Jugendliche, unter: http://www.jugendschutz-niedersachsen.de/Hauptsache-Action/media/Text_Klimmt.pdf [22.3.2010].

⁴⁰⁹ Diese Feststellung beschreibt die heutigen Programmiermöglichkeiten. Denkbar sind in Zukunft aber auch selbstlernende Spiele, die sich aus einem Userprofil weiterentwickeln.

⁴¹⁰ Die neueste Tendenz ist hierbei die möglichst authentische Simulation von real existierenden Problemen. Das Spiel „Call of Duty: Modern Warfare 2“ thematisiert den internationalen Terrorismus. Innerhalb der ersten 24 Stunden wurden in den USA und Großbritannien 4,7 Millionen Exemplare verkauft. Vgl: NZZ online 1.2.2010 unter:

leicht erklärlich. Das ästhetische Verhalten Jugendlicher ist stark von diesen Strukturen geprägt. In der Schule haben wir es mit den Rückwirkungen des Spielverhaltens zu tun, nicht in dem Sinne, dass die Jugendlichen immer spielen möchten, sondern dass die Einschätzung der Realitätsnähe von bestimmten Situationen unklarer geworden ist. Das ist mit dem „American Soap Opera“-Effekt vergleichbar. Alles wird letztlich wieder gut, alles kann irgendwie gerettet und geändert werden. Im Notfall drückt man eben den Resetknopf. Immer mehr Jugendliche treten mit dieser Einstellung dem schulischen Lernen gegenüber.⁴¹¹

Ein intermedial angelegtes Projekt kommt in der Methodik deshalb den Bedürfnissen dieser Altersgruppe sehr entgegen. Die Jugendlichen können innerhalb eines gegebenen Rahmenthemas den zu bearbeitenden Aspekt selbst bestimmen sowie das Ausgangsmedium festlegen, gleichzeitig ist das Ende offen und Experimentieren erwünscht. Allerdings existieren entscheidende Unterschiede zwischen einem Computerspiel mit fingierter Grenzerfahrung und einem intermedialen Experiment. Bei einem intermedialen Experiment handelt es sich um einen vom Schüler selbst definierten und ausgeführten Produktionsprozess, der somit veränderbar ist und theoretisch eine unbestimmte Menge an Erfahrungen entstehen lassen kann. Ein Computerspiel ist dagegen ein fremdprogrammierter Erfahrungsraum, der individuelle Grenzerfahrungen ersetzen soll. Ein digitales Massengemetzel und Folterszenen sind menschliche Grenzsituationen, bei deren Konsumption individuell Grenzen ausgelöst werden, sind aber keine Grenzerfahrung. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang auch die Frage der Sinnlichkeit der Erfahrung.

„An dieser Stelle sei bereits festgehalten, dass mediale bzw. virtuelle Erfahrungen im Verhältnis zu realen Erfahrungen immer ‚ärmer‘ sind; dementsprechend werden weniger Bereiche im Gehirn stimuliert. [...] Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Jugendliche, die durch reale Lebenserfahrungen einen Bezug zur räumlichen Wirklichkeit entwickelt haben, die also aus Erfahrung wissen, wie lang fünfzig Zentimeter und wie lang zwei Meter sind, können diese Erfahrungen auf die virtuellen Welten übertragen und sich dann auch in virtuellen Räumen orientieren und zurechtfinden. Kinder und Jugendliche, die vornehmlich in der virtuellen Welt groß geworden sind und keinen oder einen wesentlich geringeren Bezug zur räumlichen Wirklichkeit entwickeln konnten, haben entsprechende Probleme, sich in der realen

http://www.nzz.ch/magazin/unterhaltung/spielrezensionen/grenzerfahrungen_fuer_ego-shooter_1.4036779.html [1.2.2010]. Das Spiel wird als äußerst brutal und grenzgängig beschrieben.

⁴¹¹ Inwieweit diese Einstellung Gegenstand pädagogischen Handelns ist, ist nicht Thema dieser Untersuchung.

Welt räumlich zu orientieren, was sich unter anderem in grobmotorischen Störungen niederschlagen kann.“⁴¹²

Intermediales Arbeiten ist immer das Arbeiten „mit allen Sinnen“, da Intermedia die vollständige Präsenz erfordert. Jugendliche nutzen alle ihnen zur Verfügung stehenden Räume zur Selbstinszenierung weitgehend aus⁴¹³ und versuchen, sich selbst medial zu inszenieren. Dies kann virtuell, beispielsweise in einem Chat, oder aber in „realen“ Räumen geschehen.⁴¹⁴ Diese Untersuchung unterstützt diese Feststellung durch den in sehr vielen Antworten der Jugendlichen deutlich werdenden Drang nach Selbstaussdruck und die Suche nach Möglichkeiten, dies möglichst unmittelbar und unverstellt zu tun.⁴¹⁵ Das mediale Verhalten Jugendlicher wird durch dieses Bedürfnis bestimmt und sie unterscheiden hierbei nicht nach schulischen und außerschulischen Räumen. Zusammengefasst scheinen zwei Faktoren das Medienverhalten Jugendlicher zu bestimmen: Da ist zum einen eine starke Identifikation mit einem Medium, dessen Beherrschung Status konstituiert. Zum anderen werden Medien als Experimentierfelder benutzt, in denen Grenzerfahrungen gesucht werden. Wird schulisch an solchen Bedürfnissen angesetzt, muss dieser Ansatz reduziert und klar definiert werden. Die Konstruktion solcher Erfahrungsräume sollte sorgfältig bedacht und nicht dem Zufall überlassen werden.⁴¹⁶

⁴¹² Buermann, Uwe: Kinder und Jugendliche zwischen Virtualität und Realität, unter:

http://www.bpb.de/publikationen/3YM2OF,2,0,Kinder_und_Jugendliche_zwischen_Virtualit%E4t_und_Realit%E4t.html [20.3.2010].

⁴¹³ Beispielhaft sei aus der umfangreichen Literatur dazu genannt: Brüggem, Nils / Hartung, Anja:

Selbstinszenierung Jugendlicher in (virtuellen) Kontaktbörsen in: Neuß, Norbert / Große-Loheide, Mike (Hg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Schriften zur Medienpädagogik 40, Bielefeld 2007, S. 143–152, unter:

http://mediacultureonline.de/fileadmin/bibliothek/brueggen_hartung_jugendliche/brueggen_hartung_jugendliche.pdf [2.3.2010].

⁴¹⁴ Auch die JIM-Studie 2008 kommt zu der Einschätzung, dass Jugendliche bei der Gestaltung ihrer liebsten Freizeitbeschäftigung „Freunde treffen“, alle Möglichkeiten nutzen. Vorrangig ist jedoch immer noch das Treffen „face to face“. Vgl.: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM08_11.pdf [20.3.2010].

⁴¹⁵ Vgl. Anhang: Eingangsbefragung Frage 49, S. 16, Frage 53, S. 25 und Frage 66, S. 37.

⁴¹⁶ Diese Aussage stellt keinen Widerspruch zum postulierten Anspruch auf offene Unterrichtsprozesse dar. Hier geht es um Rahmendefinitionen wie Themen, Zeiten und Orte, nicht aber um Entwicklungsprozesse. Sollte die Erkenntnisrichtung sich auf einen bisher undefinierten Bereich zubewegen, so wären die Rahmenbedingungen anzupassen und nicht etwa die Erkenntnis zu beschneiden.

7.4.6.3 Jugendliche Entscheidungsstrukturen

Der jugendliche Erfahrungsraum an der Schule ist entscheidend durch fremdbestimmte Aufgabenstellungen und Problemlösungsstrategien bestimmt. Eine gelöste oder ungelöste Aufgabe vermittelt sich als individueller Erfolg oder Versagen. Eine Untersuchung von Entscheidungsstrukturen Jugendlicher in schulischen Aufgabenstellungen kann deshalb Entscheidungsstrukturen abbilden, die den ästhetischen Erfahrungsprozess lenken und Aussagen treffen über Situationen, die als grenzwertig empfunden werden können.

Wie gehen Jugendliche innerhalb einer konkreten Aufgabenstellung mit Problemen um? Hierzu wurden die Jugendlichen analytisch in zwei Gruppen eingeteilt: diejenigen, die eine Aufgabe geplant angehen (Planer), und diejenigen, die eine Aufgabe eher auf sich zukommen lassen (Intuitive). Tabelle 5 zeigt, dass 53,5 Prozent der Befragten ihre Arbeit bewusst planen.

Wie gehst du vor, wenn du mit einer praktischen Aufgabe beginnst? [N = 156]	
Ich stelle im Vorfeld genaue Überlegungen an und ändere diese im Verlauf der Arbeit gegebenenfalls ab (Planer).	53,5 %
Ich gehe eher intuitiv vor und lasse die Aufgaben auf mich zukommen (Intuitive).	46,5 %
	100,0 %

Tabelle 5

In Diagramm 1 wird der Bezug dieser Verteilung auf das Geschlecht der Befragten ersichtlich.⁴¹⁷

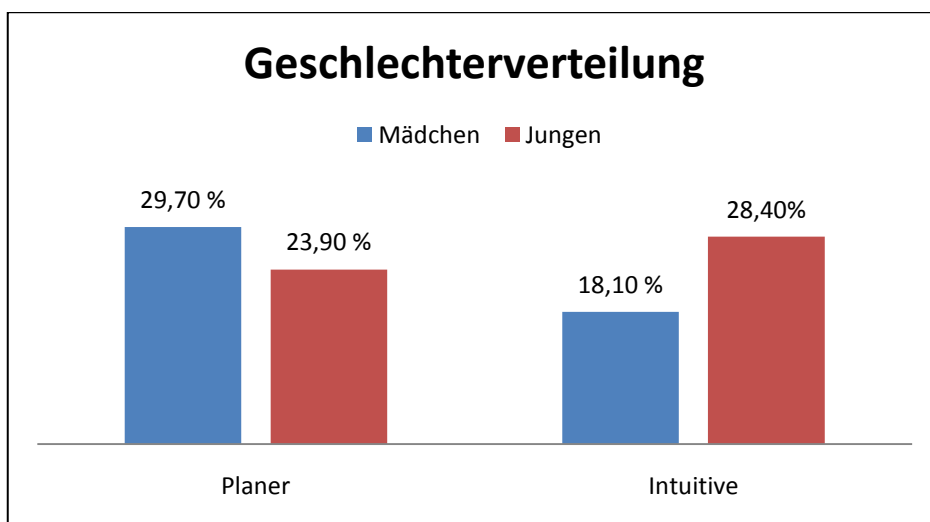


Diagramm 1

⁴¹⁷ Prozentsumme = N [156].

Die jungen Frauen sehen bei sich selbst überwiegend ein planerisches Herangehen an Aufgabenstellungen. Die jungen Männer ordnen sich mehr der Gruppe der eher intuitiv Arbeitenden zu. Diese Verteilung könnte bei bestimmten Fragestellungen relevant werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Selbstzuweisung zu einer Gruppe anhand tatsächlichen Verhaltens verifiziert werden kann. Zu diesem Zweck wurden die Jugendlichen nach ihrem Entscheidungsverhalten bei der Erledigung von Aufgaben im Kunstunterricht befragt. Wenn das Unterscheidungskriterium ein relevantes ist, dann muss es auch in anderen Fragen deutlich werden. Die erste Frage war also die, nach dem Umgang mit den eigenen Plänen.

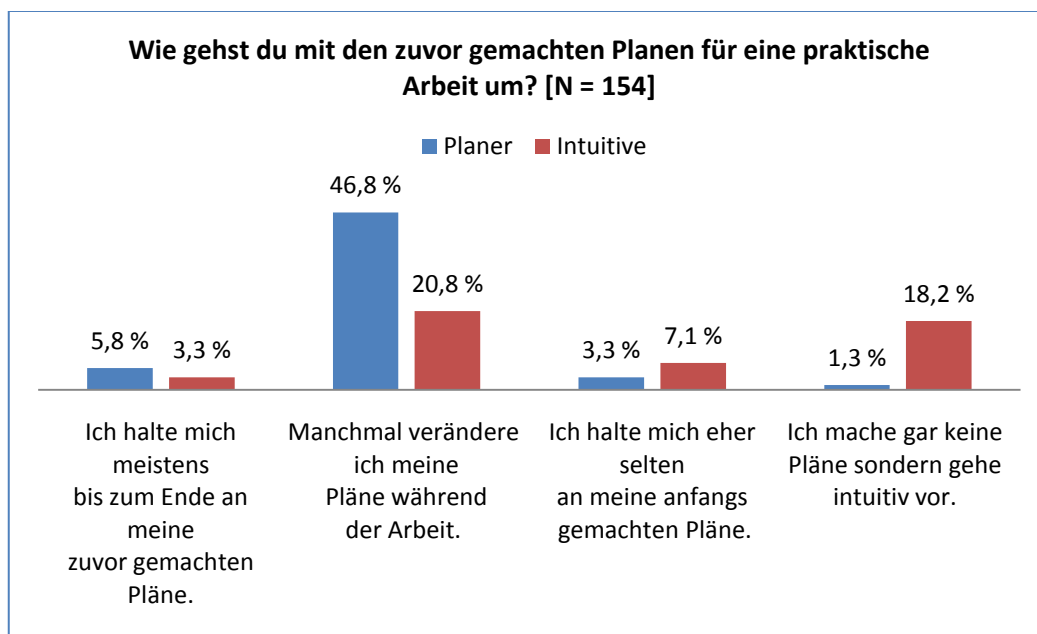


Diagramm 2

Die Frage war eine Kontrollfrage, um die Signifikanz der Unterscheidungsmerkmale der „Planer“ und der „Intuitiven“ zu verifizieren. In Diagramm 2 zeigen sich stark differierende Vorstellungen des eigenen Verhaltens zwischen der Gruppe der Planer und der Gruppe der Intuitiven.⁴¹⁸ Die Differenzierung nach „Planern“ und „Intuitiven“ ist also keine willkürliche Setzung. Nur wenige geben an, stur an ihren Plänen festzuhalten. Die meisten verändern manchmal ihre Pläne während der Arbeit, wobei die Anzahl der Planer in dieser Sparte mehr als doppelt so groß ist wie der Anteil der Intuitiven. Dies deutet auf ein unterschiedliches Prozessmuster hin. Die Planer sind der Meinung, sie würden mit ihrem Arbeitsentwurf ein besseres Ergebnis erzielen, oder hätten einfach einen strukturierteren Blick auf ihren Arbeitsprozess, sie realisieren eine Veränderung als Planveränderung. Möglich ist natürlich

⁴¹⁸ Die Prozentzahlen der Planer und der Intuitiven dürfen nicht addiert werden. Es wurde eine Frage mit Mehrfachnennungen mit einer Frage mit Einfachnennung kombiniert und $GW = [N]$ gesetzt. Die Prozentsumme beträgt deshalb 106,5.

auch, dass von den Intuitiven variierende Planentscheidungen gar nicht als solche empfunden werden, da sie weniger Pläne machen.

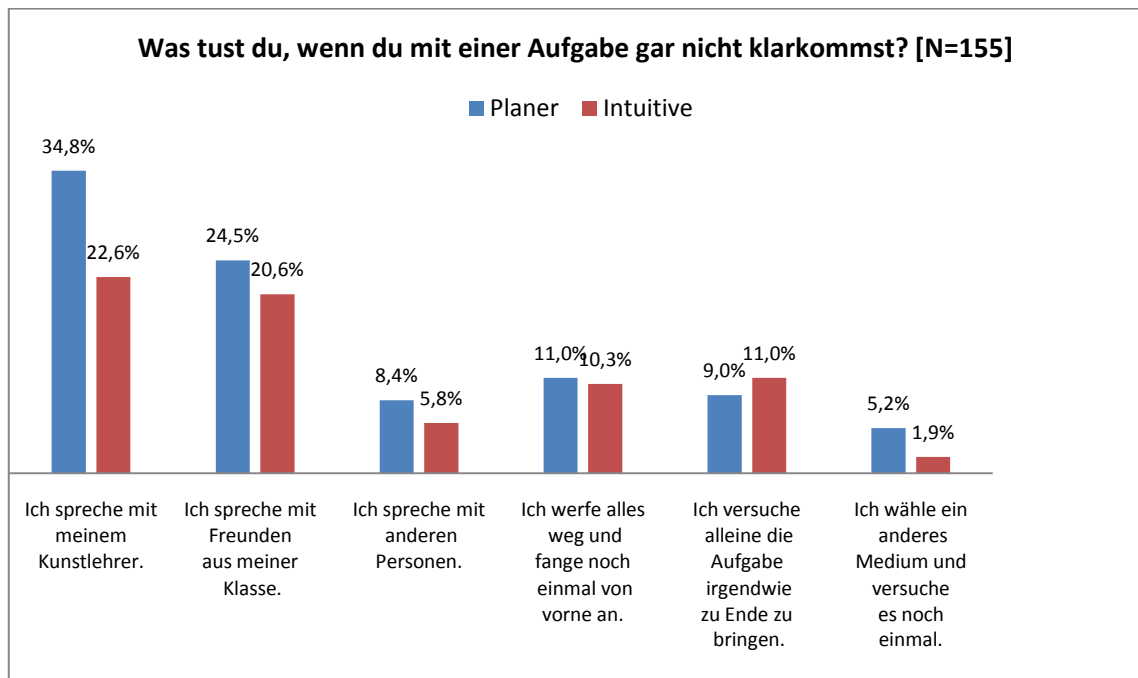


Diagramm 3

Die Antworten⁴¹⁹ auf die Frage 61 des Fragebogens beinhalten sehr viele Aspekte. Die Frage ist derart angelegt, dass deutlich wird, ob ein eher konservatives Umgehen mit der Aufgabe im Vordergrund steht oder ein völliger Neuanfang gesucht wird. Diagramm 3 macht deutlich, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen versucht, die Lösung durch Gespräche mit verschiedenen Personengruppen zu finden. Nur wenige werfen alles weg oder beginnen in einem neuen Medium von vorn. Interessant sind die Bezugspartner, Diagramm drei zeigt: Die meisten wenden sich an ihren Kunstlehrer, 24,5 % / 20,6 %⁴²⁰ diskutieren mit Freunden und 9% / 11 % arbeiten alleine. Deutlich wird auch, dass die Differenzierung nach Planern und Intuitiven hier keinen gegenläufigen Trend produziert. Am deutlichsten differiert der Bezug der Planer zum Kunstlehrer von dem der Intuitiven. Dies könnte auf das erfahrungsgemäß eher kommunikative Unterrichtsverhalten der Mädchen hinweisen, da diese den Großteil der Planer stellen.

Im Zusammenhang mit der Problemstellung der Medienverwendung von Jugendlichen in ästhetischen Prozessen fällt ein sehr starkes Festhalten am einmal gewählten Medium auf. Nur

⁴¹⁹ Es wurde eine Frage mit Mehrfachnennungen mit einer Frage mit Einfachnennung kombiniert und GW = [N] gesetzt. Die Prozentsumme beträgt deshalb 165,2.

⁴²⁰ Inwieweit das Zugehen auf den Kunstlehrer sozialen Wohlverhaltenserwartungen entspricht, kann hier nicht beurteilt werden. Jedenfalls sollte der Wert nicht isoliert vom schulischen Kontext betrachtet werden. Ich fasse deshalb alle Gesprächsinitiativen als den Versuch des Findens einer Lösung auf.

5,2 Prozent der Planer und 1,9 Prozent der Intuitiven suchen ein anderes Medium, wenn sie mit einer Aufgabe überhaupt nicht klarkommen. Dies bestätigt die eingangs festgestellte Affinität von Jugendlichen zu bestimmten Medien. Offensichtlich sind sie nicht so flexibel, um bei der Erfahrung des Scheiterns, was mit einer Grenzerfahrung gleichzusetzen ist, ein anderes Medium zu nutzen.

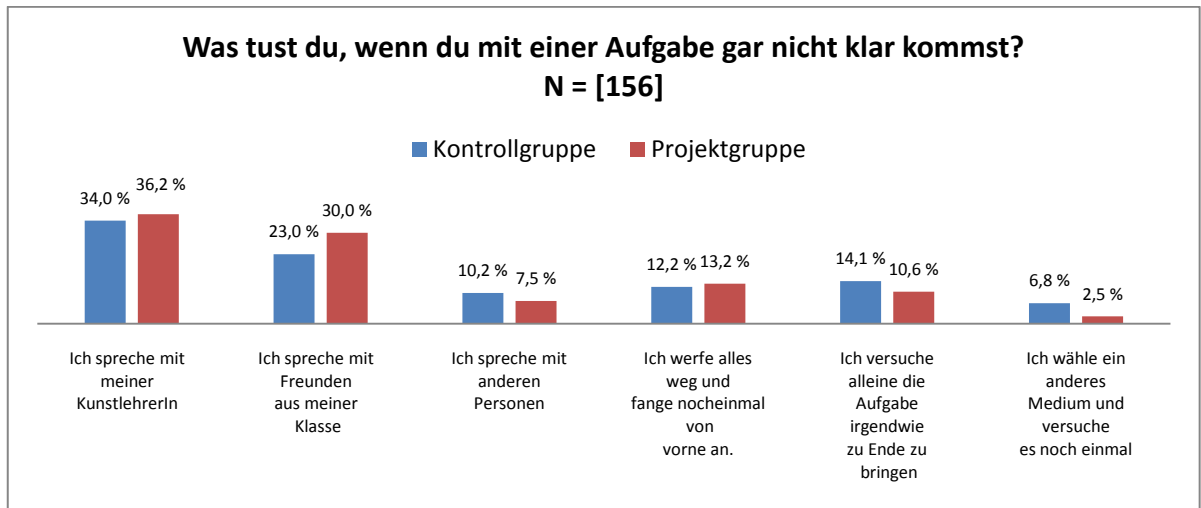


Diagramm 4

Bei Diagramm 4 sind die jeweiligen Bezugsgruppen auf die Prozentsumme 100⁴²¹ gesetzt. Damit ist ein direkter Vergleich der Mitglieder der Projektgruppe mit den Mitgliedern der Kontrollgruppe möglich. Die Haupttendenzen unterscheiden sich nicht. Das ist interessant, weil in der Projektgruppe ausdrücklich keine Medienvorgabe vorhanden war. Erwartet hatte der Autor ein abweichendes Verhalten in der Projektgruppe mit der offenen Aufgabenstellung. Diagramm 5 bildet das geforderte Verhalten im alltäglichen Kunstunterricht ab, und diesbezüglich ergibt sich ein eindeutiges Bild. Überwiegend kann das Medium nicht selbst gewählt werden, was auf eher geschlossene Aufgabenstellungen hinweist. Es verwundert deshalb nicht, dass das „Normalverhalten“ auch auf eine offene Projektsituation übertragen wird.

⁴²¹ Kontrollgruppe N = 59 / Projektgruppe N = 97

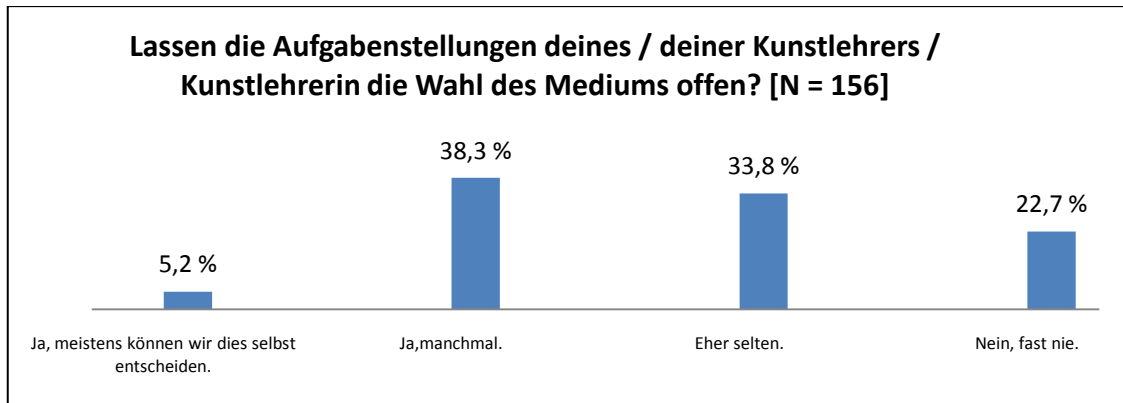


Diagramm 5

Hier kommt das schulische Verhaltensmuster der Belohnung der Aufgabenerfüllung zum Tragen. Die Jugendlichen sprechen mit dem Klassenlehrer, sie sprechen mit Freunden und sie werfen eher alles hin und beginnen neu, als das Medium zu wechseln. Das Festhalten an der einmal gewählten Aufgabe und dem einmal gewählten Medium entspricht dem Erwartungsdruck der Schule, eine Aufgabe um jeden Preis zu Ende zu führen, und stellt für intermediales Arbeiten, welches davon lebt, in einer Grenzsituation Neues zu testen, eine echte Schwierigkeit dar. Eine wichtige Aufgabe für die Begleitpersonen ist es deshalb, den Blick der Jugendlichen auf neue mediale Umsetzungsmöglichkeiten zu richten. Die Anwendung des Begriffs „Entkonventionalisierung des Blickes“ muss im schulischen Bereich relativiert werden.

In der Kunstwissenschaft wird der Begriff überwiegend auf Wahrnehmungsmodi bezogen:

„Entkonventionalisierung bezeichnet in der Kunst die Hinterfragung von Wahrnehmungsgewohnheiten (Konventionen) und die Entwicklung neuer Wahrnehmungsformen. Die Veränderung der Wahrnehmungsgewohnheiten ruft neue, häufig ungewohnte Blicke hervor, die Betrachterinnen und Betrachter sogar verunsichern können. Sie führt aber zu einem ‚Wahrnehmungsgewinn‘: Man sieht Dinge, Personen oder Handlungen so, wie man sie zuvor noch nicht gesehen hat. Deswegen spricht man auch von einem ‚Wirklichkeitsgewinn‘: Durch andere Blicke lernt man z. B. viel über die Beschaffenheit von Dingen. Künstlerinnen und Künstler setzen für die Entkonventionalisierung unterschiedliche Medien ein. Entkonventionalisierung dokumentiert sich in künstlerischen Prozessen immer als künstlerische Produkte (Zeichnungen, Fotos etc.).“⁴²²

Diese klassische Begrifflichkeit kann nicht ohne Weiteres auf die Schule übertragen werden, weil die Freiheit des Handelns implizit vorausgesetzt wird, selbige in der Schule aber nicht per

⁴²² Busse, Klaus-Peter: Methodenatlas künstlerisches Arbeiten, unter:

http://web.mac.com/klaus.peter.busse/Bildungangsspiele/Module_files/Andere%20Blicke%20wagen.pdf [1.2.2010].

se vorhanden ist. Notwendig ist die begriffliche Einbindung von schulischen Verhaltenskonventionen, deren Überwindung erst den Mut schafft, einen „anderen Blick“ zu wagen. Gelingt die Überwindung von Verhaltensnormen nicht, so besteht als Alternative zur Innovation durch einen „entkonventionalisierten Blick“ nur die Anpassung. Andererseits wohnt der spontanen Eingebung oder dem spontanen Blick auch eine verändernde Kraft inne. Fällt der spontane Blick auf etwas Neues, Unkonventionelles, was den Wahrnehmenden zur Umsetzung drängt, so werden Verhaltenskonventionen der Schule zwangsläufig berührt. Die beiden Seiten stehen in einem dialektischen Verhältnis. Birgit Engel⁴²³ hat diese Problemstellung unter Bezugnahme auf Horst Rumpf⁴²⁴ für das System Schule analysiert. Sie ist der Ansicht, dass es bei der Entkonventionalisierung des Blickes nicht nur um eine Differenzierung und Intensivierung des Bildungsvorganges gehen kann, sondern auch um die Hinterfragung der schulischen, „verflachten Bildungsinhalte“ gehen sollte.⁴²⁵ Die Ergebnisse dieser Untersuchung stützen und erweitern ihre Aussage dahin gehend, dass nicht nur „verflachte Bildungsinhalte“ die Überwindung von Konventionen behindern, sondern auch die mit diesen Bildungsinhalten verbundenen Verhaltensrestriktionen selbiges produzieren. Bei einer geschlossenen Aufgabenstellung im Kunstunterricht wird der Lehrer auf die Einhaltung der Aufgabenstellung bestehen müssen, bleibt also innerhalb der von ihm vorgegebenen Konvention. Sandra Broscheid⁴²⁶ hat in ihrer Masterarbeit an Grundschulern nachgewiesen, dass der Übernahmeprozess der Qualitätskriterien des Lehrers durch die Schüler sehr schnell, unreflektiert und intensiv geschieht.⁴²⁷ Daraus lässt sich eine Gewichtung der beiden Seiten – Anpassungsdruck versus unkonventioneller Handlungsdruck – ableiten mit der Konsequenz, dass es eines bewussten Handelns von Seiten der Lehrenden bedarf, um die Bedingungen für offenes Arbeiten im Kunstunterricht herzustellen. Spontan stellt sich eine solche Arbeitsatmosphäre im System Schule nicht ein. Gleichzeitig relativiert diese Beobachtung den

⁴²³ Engel, Birgit: Spürbare Bildung: Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, Münster 2003.

⁴²⁴ Rumpf, Horst: Erfahrungswiderstand, in: Zacharias (Hg.): Schöne Aussichten, Essen 1991, S.129–144.
Rumpf, Horst.: Belebungsversuche, München 1987.

⁴²⁵ Engel, Birgit: a. a. O., S. 85.

⁴²⁶ Broscheid, Sandra: Qualitativ-empirische Untersuchung der individuellen Qualitätsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht der Primarstufe, bezogen auf ihr ästhetisches Verhalten, Masterarbeit, Dortmund 2009.

⁴²⁷ Zwischen Grundschulern und Schülern der 11. Jahrgangsstufe bestehen gravierende Unterschiede in der Kritikfähigkeit, was aber nicht heißt, dass bestimmte, schon früh eingeübte Verhaltensmuster schon abgelegt sind. U. U. sind ähnliche Tendenzen auch an Kunsthochschulen und Universitäten zu finden. Diese Erscheinungen werden ironischerweise häufig mit „Klassenstil“ bezeichnet.

Gedanken, intermediales Arbeiten, welches ein abgeklärtes Verhältnis zu Medien erfordert, in der Schule umzusetzen.

Trotz dieser eher hemmenden schulischen Strukturen existiert bei den Jugendlichen ein Potenzial, welches für intermediales Arbeiten basal ist.

Der Kinder- und Jugendpsychiater Gunther Moll⁴²⁸ konstatiert ein falsches gesellschaftliches Umgehen mit unkonventionellem Verhalten und der Suche junger Menschen. Die Schule hat in diesem System der gesellschaftlichen Anpassung eine zentrale Aufgabe und ist deshalb mit ihren festgefahrenen Strukturen ein Kritikpunkt von Künstlern, die sich mit Vermittlung auseinandersetzen.⁴²⁹

„Was in der westlichen Welt heute als Krise wahrgenommen wird, ist die Reibung zwischen zwei Generationen, die es früher so nicht gab. Die Älteren empfinden das als Störung und diskreditieren die Qualitäten der Jungen als abweichendes Verhalten. Biologisch gesehen ist abweichendes Verhalten der Generationen aber hoch erwünscht! Man muß risikobereit sein, sonst bleibt man immer im selben Dorf sitzen. Man muß aktiv emotionale Grenzerfahrungen suchen. All das führt dazu, daß wir uns weiterentwickeln. Daher dürfen die pubertären Qualitäten nicht in Parallelgesellschaften kaserniert werden. Heute werden junge Leute gekünstelt in einer Abhängigkeit gehalten und man gaukelt ihnen vor, sie könnten dies und das noch nicht.“⁴³⁰

Deshalb werden die Jugendlichen gefragt, was für sie eine gute Aufgabenstellung im Kunstunterricht ist. Das in Tabelle 6 dokumentierte Ergebnis ist nicht verwunderlich. Die überwiegende Mehrheit wünscht sich mehr konzeptionelle und mediale Freiräume.

⁴²⁸ Moll, Gunther / Dawirs, Ralph: Endlich in der Pubertät, Weinheim 2009.

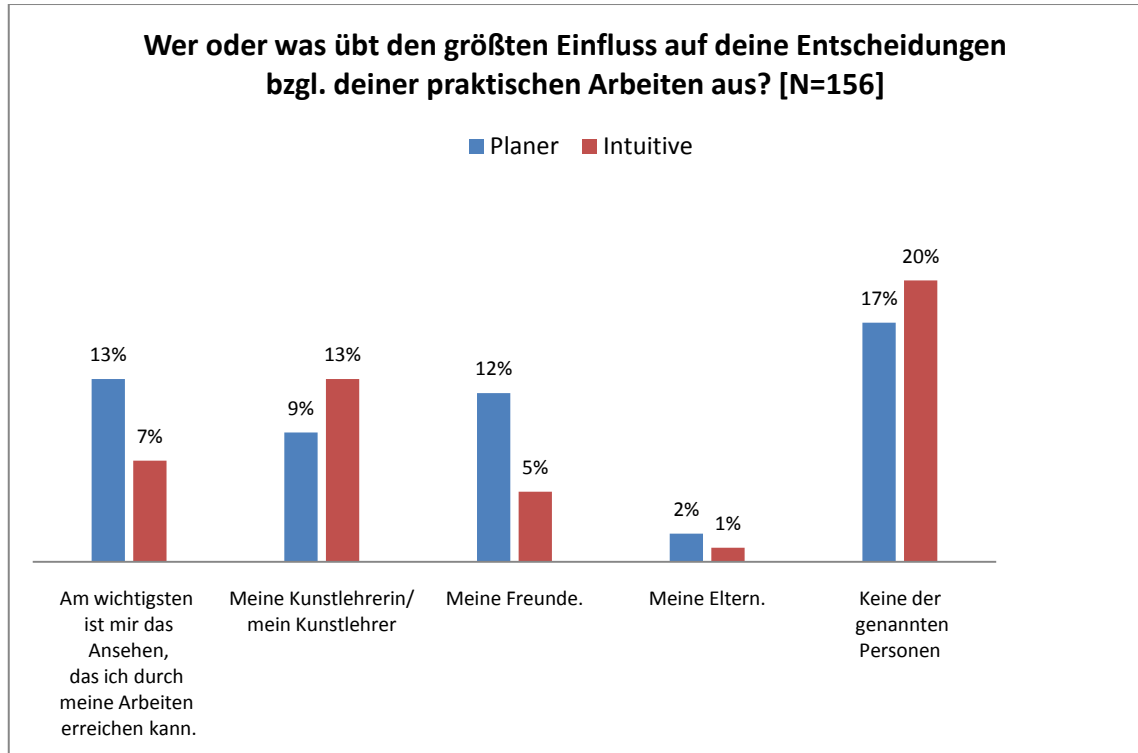
⁴²⁹ Vgl. Kapitel 6.4.

⁴³⁰ Zeitreport online vom 12. Mai 2009: Lehn, Birgitta von: Unerkanntes Potenzial der Pubertät, unter: <http://www.d-perspektive.de/zeitreport-online/psychologie/detailansicht/article/unerkanntes-potenzial-der-pubertat-437/nbp/99.html> [1.2.2010].

Was macht für dich eine gute Aufgabenstellung aus? N = [156]	
Mehrfachnennungen möglich	
Die Aufgabenstellung lässt mir als Schüler/-in möglichst viele Freiräume in der Entwicklung eines kreativen Ansatzes.	60,3 %
Die Aufgabenstellung lässt mir als Schüler/-in möglichst viel gestalterischen Spielraum (z. B. freie Wahl des Mediums, freie Materialwahl, etc).	42,3 %
Die Aufgabenstellung gibt mir einen klaren Weg vor.	20,5 %
Die Kriterien für die Benotung der praktischen Arbeit stehen von vornherein fest und sind für mich nachvollziehbar.	24,4 %
Die Aufgabenstellung lässt Anknüpfungspunkte für die Theorieanteile des Unterrichts erkennen.	10,9 %
Sonstiges:	0,6 %

Tabelle 6

Kombiniert man diese Ergebnisse mit denen der Fragestellung, die in Diagramm 6 und 7 dargestellt sind, so ergibt sich ein relativ klares Bild von den Bedürfnissen Jugendlicher in Bezug auf die Entscheidungsstrukturen im Kunstunterricht: Jugendliche wollen Freiräume.

**Diagramm 6**

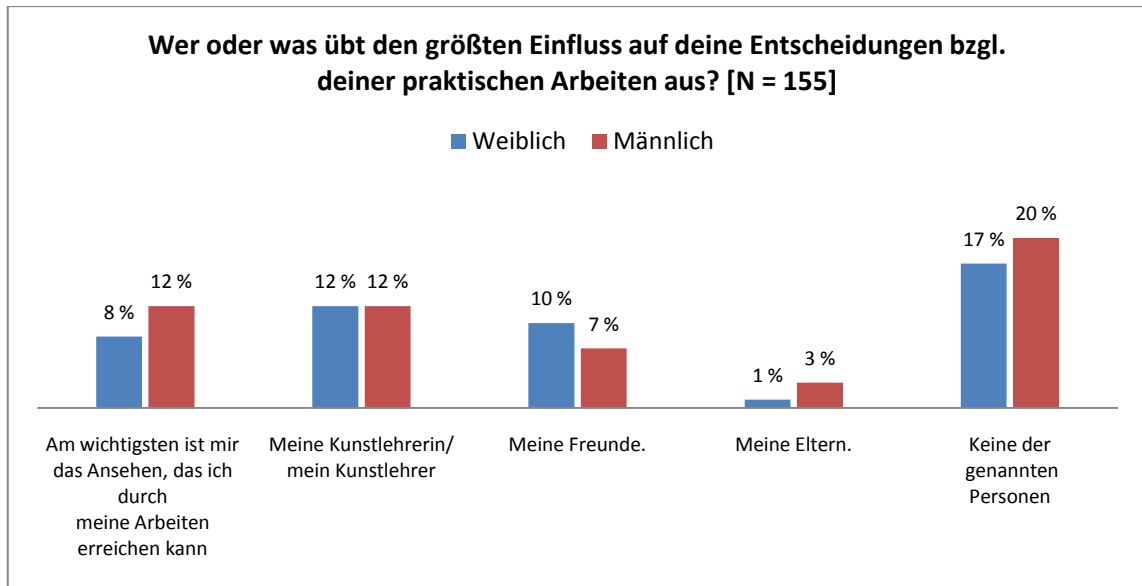


Diagramm 7

Diagramm 7 zeigt, junge Männer und junge Frauen möchten vor allem eines: Selbstständig und ohne Gängelung ihre Arbeiten erledigen. 17 Prozent der Mädchen und 20 Prozent der Jungen negieren einen Einfluss anderer auf ihre ästhetischen Entscheidungen. Wird als Bezugsgröße „Planer“ und „Intuitive“ gewählt, so ergibt sich – wie in Diagramm 6 deutlich sichtbar – dasselbe Bild.

Klarantworten (Auswahl) auf die Frage:

Wer oder was übt den größten Einfluss auf deine Entscheidungen bzgl. deiner praktischen Arbeiten aus? [N = 156]

Antworten unter: „Keine der genannten Personen.“

Antwort (klar)	
Nr. 1	Ich selber.
Nr. 5	Ich selbst.
Nr. 8	Meine Fähigkeiten.
Nr. 15	Ich selber.
Nr. 17	Mein eigener Einfluss ist der größte.
Nr. 31	Wie ich mich in dem Moment fühle.
Nr. 32	Ich selbst.
Nr. 35	So wirklich keiner. Ich lasse mir nicht ins Kunstwerk pfuschen.
Nr. 36	Ich selbst.
Nr. 37	Sich selbst.
Nr. 39	Ich und mein Hund.

Nr. 95	Ich selbst und das Internet.
Nr. 96	Meine Stimmung.
Nr. 97	Ich lass mich nicht beeinflussen.
Nr. 106	Ich selbst.
Nr. 107	Ich.
Nr. 109	Meine eigenen Interessen oder Ansprüche.
Nr. 114	Ich selber und mein Kunstdozent.
Nr. 124	Gefühlslage / Musik.
Nr. 131	Persönliches Empfinden.
Nr. 135	Ich selbst.
Nr. 136	Mein eigenes Empfinden.
Nr. 140	Eigene Interessen / Vorlieben.
Nr. 141	Ich selber.
Nr. 142	Momentane Stimmung / Situation.
Nr. 147	Mein Bauchgefühl.

Tabelle 7

Das Item „Keine der genannten Personen“ wird durchgängig selbstreferenziell verstanden, dokumentiert ist in Tabelle 7 nur ein kleiner Ausschnitt der Klarantworten.

Das geschlechts- und verhaltensübergreifende Ergebnis macht deutlich, wie stark bei Jugendlichen das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung im Mittelpunkt ihrer ästhetischen Produktion steht. Das Bedürfnis nach Selbstbestimmung ist deutlich ausgeprägter als die Benennung anderer Einflusspersonen wie Lehrer, Freunde und Eltern. Interessant ist die Verknüpfung von ästhetischem Produkt und Prestige. Dies vollständig zu interpretieren würde den Rahmen der Untersuchung sprengen. Im Zusammenhang mit anderen Untersuchungsergebnissen vermutet der Autor aber hier einen Ausdruck des Faktors „Identifikation mit dem eigenen ästhetischen Produkt“.

Um eine Korrelation zwischen der Projektarbeit, dem alltäglichen Kunstunterricht und dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung herstellen zu können, stellt sich die Frage nach den Qualitäten der Projektarbeit im Unterschied zum alltäglichen Kunstunterricht. Die Projektarbeit war von den Schülern trotz höherer Intensität von 41 Prozent der Befragten mit „sehr gut“ und von 45 Prozent mit „gut“ bewertet worden. Es ist also davon auszugehen, dass die formulierten Bedürfnisse bei der Projektarbeit befriedigt werden konnten.

Hat sich die Arbeit an dem Projekt vom normalen Kunstunterricht unterschieden? (Mehrere Antworten möglich.) [N = 96]	
Ja, organisatorisch hatten wir mehr Freiheiten (z. B. flexible Arbeitszeiten, Nutzung verschiedener Räume, Medienwahl ...).	59,6 %
Ja, das Projekt hat uns Schülern mehr Möglichkeiten geboten, uns selbst einzubringen.	44,7 %
Ja, das Verhältnis zu unserer Kunstlehrerin / unserem Kunstlehrer hat sich verändert.	21,3 %
Ja, die Arbeit am Projekt hat mehr Spaß gemacht.	42,5 %
Ja, ich war motivierter.	25,5 %
Nein, es gab keine Unterschiede.	8,5 %
Ja, der normale Kunstunterricht macht mehr Spaß.	8,5 %
Ja, der normale Kunstunterricht motiviert mich eher zur Mitarbeit.	2,1 %
	212,8 %

Tabelle 8

Die Tendenz wird in Tabelle 8 deutlich sichtbar. Knapp 60 Prozent der Befragten erfuhren mehr Freiheiten in organisatorischer und medialer Hinsicht. 44,7 Prozent stellten größere Möglichkeiten der Selbstverwirklichung fest, 42,5 Prozent konstatierten einen höheren Spaßfaktor und 25,5 Prozent fühlten sich entsprechend stärker motiviert. Diese Zahlen belegen die Überlegenheit der Arbeitsstrukturen in einem Kooperationsprojekt. Sicherlich kann man die Ergebnisse auch auf die Projektarbeit im allgemeinen ausweiten, da Projektarbeit von den Kindern und Jugendlichen als alternative Lernstruktur empfunden wird. Eine ähnliche Fragestellung spielte auch bei der Auswertung des Landesprogramms „Kultur und Schule NRW“ eine wichtige Rolle. Auch hier haben die Kinder und Jugendlichen einen veränderten Vermittlungszusammenhang als positiv erfahren. Hier einige typische Äußerungen, die ebenfalls das Bedürfnis nach schulischer Freiheit und Selbstbestimmung spiegeln:

„Die Kinder und Jugendlichen registrieren sehr sensibel, dass sich die Arbeitssituation im Projekt deutlich von der im Unterricht unterscheidet. Oberflächlich betrachtet handelt es sich dabei um die Möglichkeiten, sich anders verhalten zu können: Sie können sich bewegen, es gibt Situationen, in denen sie sich untereinander unterhalten können und insgesamt wird viel gelacht:

„Wir durften rumlaufen, mussten uns nicht melden und durften reden.
(Elektronenmusik / Leverkusen)

„Wir müssen nicht leise sein, dürfen auch reden.“ (Literaturwerkstatt / Erkrath)

„Man muss nicht sitzen und schreiben, man kann alles rauslassen.“ (Dance Xperience! / Köln)

„Gut war, dass man auch lernt, aber auf eine andere Weise, auf eine Weise, die Spaß macht. Nicht immer so langweiliger Klassenunterricht.“ (Filmkritiken / Gelsenkirchen)

„Wir haben keine Angst viel falsch zu machen. Der Künstler sagte, es gibt nur eure Ideen und es gibt nicht falsch oder richtig.“ (Nichts bewegt sich / Münster)⁴³¹

Nach diesen Ergebnissen des Landesprogramms könnte man eine negative Einstellung Jugendlicher gegenüber dem System Schule oder den Kunstlehrern vermuten. Es zeigt sich hier aber auch eine Schwäche der Wirksamkeitsstudie des Landesprogrammes. In der gesamten Auswertung taucht keine Frage nach dem „normalen Unterricht“ auf. Dem Leser bleibt es überlassen, seine eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen.⁴³² In dieser Studie geht es um den Vergleich der beiden Erfahrungsräume „Projektarbeit mit Künstlern“ und „normaler Kunstunterricht“. Offensichtlich läge man mit einer Negativvermutung gegenüber dem „normalen Kunstunterricht“ falsch, wie die Tabellen 9 und 10 belegen. Die Jugendlichen der Projektgruppe und auch die der Kontrollgruppe schätzen sowohl den Kunstunterricht als auch die Hilfen der Lehrperson positiv ein.

Wie beurteilst du generell die Tipps und die Kritik deiner Kunstlehrerin / deines Kunstlehrers? [N = 156]	
Die Tipps und Kritik meiner Lehrerin / meines Lehrers helfen mir eigentlich immer weiter.	34,0 %
Die Tipps und Kritik meiner Lehrerin / meines Lehrers helfen mir meistens weiter.	44,9 %
Die Tipps und Kritik meiner Lehrerin / meines Lehrers helfen mir nur selten weiter.	17,3 %
Die Tipps und Kritik meiner Lehrerin / meines Lehrers helfen mir eigentlich nie weiter.	3,9 %
	100,0 %

Tabelle 9

⁴³¹ Aulke, Annette / Flohé, Alexander / Knopp, Reinhold: Kunst bewegt! Qualitative Wirksamkeitsstudie zum NRW Landesprogramm Kultur und Schule, S. 32–33, unter:

http://www.kultur.nrw.de/de/home/mediadatabase/bericht_kultur_schule_stadt-konzept.pdf

[23.3.2010].

⁴³² Möglicherweise liegt die negative Verweisstruktur an dem beauftragten Spektrum der Studie.

Wie beurteilst du deinen eigenen Kunstunterricht? [N = 156]	
Sehr gut	15,5 %
Gut	42,6 %
Befriedigend	31,6 %
Ausreichend	7,0 %
Mangelhaft	2,6 %
Ungenügend	0,7 %
	100,0 %

Tabelle 10

Über 58 Prozent der Befragten bewerten den eigenen Kunstunterricht mit „gut“ oder „sehr gut“.⁴³³ Da nicht anzunehmen ist, dass der alltägliche Unterricht überwiegend in Projektform organisiert ist, stellt die Bewertung des Kunstunterrichts einen gewissen Widerspruch zu den selbst formulierten Kriterien einer guten Aufgabenstellung und des Ausschlusses von Fremdeinfluss dar. Zu interpretieren wäre hier aber eher ein jugendliches Suchen als eine Inkonsistenz. Außerdem spielen sicher bei der Beurteilung des Kunstunterrichts noch ganz andere als rein sachliche Faktoren eine entscheidende Rolle. Jugendliche Verhaltensweisen sind oft nicht sicher oder konsequent zielgerichtet. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Jugendliche ein starkes Autonomiebedürfnis formulieren und auf Unterricht, der diesem Bedürfnis entgegenkommt, mit einer hohen Motivation und Arbeitsbereitschaft, auch über die geforderte Arbeitszeit hinaus, reagieren.

7.4.6.4 Qualitäten der Kooperation zwischen Schule und Künstlern

Jugendliche haben, wie im vorangegangenen Kapitel festgestellt, einen spontanen Drang nach unmittelbarer Welterfahrung in ihrem ästhetischen Verhalten. Vermutlich entwickeln sie, deshalb zu einem Menschen, der selbst künstlerisch tätig ist, eine Schnittmenge im Bedürfnis nach ästhetischem Ausdruck. Die Bedingungen der Studie waren so angelegt, dass die Untersuchung dieser Frage möglich ist.

Über 50 Prozent der Jugendlichen kannten vor dem Projekt noch keinen Künstler, und über 75 Prozent hatten noch nie mit einem Künstler zusammengearbeitet. Die Bilder kontrastieren zur Schule, ein Künstler sollte „freier als der Kunstlehrer“ (40%), „verrückt“ (35%) und ein spontaner „Draht“ (32%) zu ihm / ihr sollte möglich sein.

⁴³³ Ich verweise auf Frage 51 und 52 der Eingangsbefragung, die sehr pointiert nach dem Verhalten des Kunstlehrers fragt.

Trotz dieser Einschätzungen waren die Jugendlichen in ihrer Schülerrolle sehr klar in ihren Beurteilungen. In der Auswertungsbefragung zeichneten die Jugendlichen ein sehr differenziertes Bild des Einsatzes von Künstlern, wie in Tabelle 11 dargestellt.

Wie beurteilst du die Rolle der Künstlerin / des Künstlers in eurem Unterricht?	
[N = 96]	
Ohne die Künstlerin / den Künstler hätten wir nicht so intensiv und erfolgreich arbeiten können.	52,3 %
Ohne die zusätzliche Unterstützung hätte unser/-e Kunstlehrer/-in die Betreuung des Projekts nicht leisten können.	34,1 %
Die Künstlerin / der Künstler hat bei der Arbeit eher gestört. Nur mit unserer Kunstlehrerin / unserem Kunstlehrer hätten wir besser arbeiten können.	15,9%
Die Ideen der Künstlerin / des Künstlers waren für uns kaum / nicht umsetzbar.	13,6 %
	115,9 %

Tabelle 11

Für gut 52 Prozent der Befragten hat die Arbeit des Künstlers den Erfolg des Projektes und die Intensität der Arbeit positiv beeinflusst. 34 Prozent meinen gar, dass ohne den Künstler der Kunstlehrer mit dem Projekt überfordert gewesen wäre. Braucht die Schule also dringend Künstler, um innovative Prozesse im Kunstunterricht zu initiieren? Fragt man nach dem Unterschied zwischen der Projektbesetzung und der Besetzung des alltäglichen Kunstunterrichts mit Lehrpersonen, sieht man in Tabelle 12, dass sich das Bild relativiert.

Hat es für dich einen Unterschied gemacht, dass neben der Kunstlehrerin / dem Kunstlehrer noch weitere Lehrpersonen (Künstler, Praktikanten) anwesend waren? [N = 96] (Mehrfachnennungen möglich)	
Ja, ihre Anwesenheit hat mich motiviert, mehr zu leisten.	29,8 %
Ja, ich habe mich beobachtet gefühlt.	6,4 %
Nein, für mich hat dies keinen Unterschied gemacht.	29,8 %
Ja, mich haben die vielen zusätzlichen Lehrpersonen gestört.	2,1 %
Ja, ohne die zusätzlichen Ansprechpartner hätten wir viele Ideen nicht entwickeln und / oder realisieren können.	23,4 %
Ja, ihre evtl. unterschiedlichen Tipps und Meinungen haben mir weitergeholfen, meinen eigenen Weg zu finden.	10,6 %
Ja, ihre evtl. unterschiedlichen Tipps und Meinungen haben mich verwirrt und behindert.	2,1 %

Ja, die Betreuungssituation war dadurch sehr viel besser, wir hätten aber auch ohne sie die gleichen Ergebnisse erzielen können.	17,0 %
	121,3 %

Tabelle 12

Allein die Tatsache, dass mehrere Ansprechpartner vorhanden waren, bringt aufsummiert 79 Prozent der Jugendlichen zu einer positiven Aussage. Das deutet auf die gestiegene Betreuungsintensität ohne Berücksichtigung des Status der Personen hin. Der qualitative Unterschied zwischen den Betreuungspersonen wird inhaltlich nur von einer Minderheit, dort allerdings deutlich differenziert wahrgenommen. 10 Prozent beurteilen die Unterschiedlichkeit der Tipps von Lehrern und Künstlern als positives Qualitätskriterium, während 2 Prozent keinen Unterschied sehen.

Schaut man sich die Ergebnisse in Tabelle 13 an, stellt man fest, ein Wechsel der Bezugspersonen hat während des Projektes kaum stattgefunden.

Wer war während des Projekts der wichtigste Ansprechpartner für dich? [N = 96]	
Mein/-e Kunstlehrer/-in	59,6 %
Die / Der Künstler/-in	27,7 %
Eine/-r der Praktikanten	12,8 %
	100,0 %

Tabelle 13

Für 60 Prozent der Jugendlichen war der Kunstlehrer weiterhin die wichtigste Vertrauensperson, für 27 Prozent war es der Künstler und für 13 Prozent einer der Lehramtsstudenten. Das Ergebnis kam für den Autor überraschend, weil im Vorfeld hohe Erwartungen an die Person des Künstlers geknüpft worden sind.

Warum war dies der Fall? (Mehrfachnennung möglich) [N = 96]	
Weil ich zu dieser Person den besten Draht hatte.	36,2 %
Weil ich diese Person schon länger und besser kenne.	21,3 %
Weil diese Person über meine Note entscheiden wird.	27,7 %
Weil mir seine / ihre Art am besten weiterhalf.	36,2 %
Weil diese Person am meisten Zeit für mein Anliegen hatte.	17,0 %
Sonstiges:	8,5 %
	146,8 %

Tabelle 14

Nach den Gründen dafür befragt, antworteten über 36 Prozent, dass sie zu ihrem Ansprechpartner den besten Draht hatten, für mehr als 27 Prozent spielte die zu erwartende Note eine Rolle, und gut 21 Prozent vertrauten der Person, weil sie sie schon lange kannten (siehe Tabelle 14).

Es sind also eindeutig qualitative Elemente, die die Jugendlichen zu der Person prägen, von der sie sich angenommen fühlen. Warum äußern also 34 Prozent die Einschätzung, dass ohne einen Künstler das Projekt nicht zustande gekommen wäre? Meine Vermutung geht dahin, dass der Kontakt zu einem Künstler für eine große Anzahl von Jugendlichen in dem Projekt der erste Kontakt dieser Art gewesen ist und eine Koppelung zwischen der Einschätzung der Künstlerpersönlichkeit und der ungewohnten freien Arbeitsweise im Projekt stattgefunden hat, der Künstler also mit Arbeitsweisen identifiziert wird, die sich vom alltäglichen Kunstunterricht unterscheiden.⁴³⁴ Das Projekt war organisiert als Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Prozessen in der Schule. Der Kunstlehrer war manchmal in Stunden, in denen die Künstler anwesend waren, nicht vertreten. Dies bezieht sich sowohl auf Nachmittagsstunden in der Schule als natürlich auch auf externe Termine, etwa in Musikstudios, in denen die Jugendlichen Expertenwissen vermittelt bekamen, ohne welches die Qualität der Produkte nicht hätte erreicht werden können. Für die Jugendlichen sah es also so aus, als ob ohne den Künstler das Projekt nicht möglich gewesen sei, da die Künstler Unterricht selbstständig organisierten.

7.4.6.4.1 Wertungen der Künstlerpersönlichkeit

Die Aussage der Jugendlichen in Frage 12 der Endauswertung⁴³⁵ bezieht sich also keinesfalls ausschließlich auf die externe Profession als Künstler. Der Künstler im Projekt wird doppelt codiert. Auf der einen Seite steht der diffuse Beruf „Künstler“, und auf der anderen Seite ist der Mensch in einer konkreten Situation im Prozessablauf als zusätzliche Lehrperson, die auch den Unterricht alleine organisiert und immer noch etwas fremd ist. Die Rolle der Künstler in einem solchen Projekt darf also nicht überschätzt werden. Künstler sind offensichtlich in den Augen der Jugendlichen zunächst einmal zusätzliche Ansprechpartner. Die Faszination der

⁴³⁴ Diese Vermutung wird durch die begleitende Beobachtung bestätigt. In Gesprächen nach Unterrichtsstunden stellten die Schüler die ungewöhnliche Unterrichtsform in den Vordergrund und erwähnten nur im Nachgang den Künstler als handelnde Lehrperson. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass die erwähnte Koppelung stattgefunden hat.

⁴³⁵ Ohne die Künstlerin / den Künstler hätten wir nicht so intensiv und erfolgreich arbeiten können (52,3 %), Tabelle 11.

Künstlerpersönlichkeit existiert nicht per se, obwohl die Jugendlichen eine entsprechende Erwartungshaltung haben. Sie kommt erst inhaltlich im Nachhinein zum Tragen und ist individuell verschieden. Es gab Fälle, in denen der Künstler nicht in der Lage war, ein positives menschliches Verhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen. Seine inhaltlichen Vorstellungen wurden entsprechend abgelehnt. In anderen Fällen waren die Jugendlichen von den Künstlern begeistert. Unabhängig von der Profession spielen für die Jugendlichen ganz realistische Faktoren wie die Notengebung oder die Einschätzbarkeit einer Betreuungsperson die wichtigste Rolle. Die landläufig weit verbreitete Ansicht, kaum tauche ein Künstler an der Schule auf, sei nur noch dieser „angesagt“, ist irrig und unterschätzt den Realismus im Denken von Jugendlichen. Für diese ist der Künstler erst einmal ein Mensch, der sich beweisen muss.

7.4.6.4.2 Projektarbeit

An dieser Stelle bekommt die Unterrichtsorganisation eine wichtige Bedeutung. Ein Projekt ist von der Organisationsform und vom inhaltlichen Anspruch her geeignet, menschlichen Faktoren zu entwickeln, da sowohl in der Planungsphase ein hohes Maß an Offenheit von Seiten der Betreuungspersonen gefordert wird als auch die Schüleraktivitäten explizit gefordert werden. Ein Projekt wird von den Jugendlichen deshalb häufig als „freier“ empfunden (59 %). Entsprechend intensiver ist auch die Mitarbeit und damit die Möglichkeit, einen „Draht“ zwischen Betreuer und Jugendlichen aufzubauen. 48 Prozent der Jugendlichen meinten, in dem Projekt verfügten sie über mehr Gestaltungsmöglichkeiten. Für einen Künstler bieten sich auf diese Weise auch mehr Möglichkeiten an sich einzubringen als in einer stringent durchgeplanten Unterrichtseinheit, da die Prozessarbeit vielschichtig ist und zu ihrer Bewältigung unterschiedliche Rollen von den Lehrpersonen verlangt werden, die in einem Kooperationszusammenhang von verschiedenen Menschen besser erfüllt werden können. Ein Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass in den unterschiedlichsten Phasen Selbstorganisation notwendig ist. Das Projekt „Westfalenstory“ war entsprechend organisiert und baute auf eine Kombination zwischen Unterricht und freiwilliger Arbeit in Arbeitsgemeinschaften. Diese Organisationsform ermöglichte es den Künstlern, ihre Beziehung zu den Jugendlichen selbstständig zu gestalten, da die Lehrer nicht zu allen Zeiten anwesend waren.⁴³⁶

⁴³⁶ Wichtig ist in diesem Zusammenhang der folgende Hinweis: Es ist nicht gemeint, Künstler als Lehrersatz in Klassen einzusetzen. Bei der Durchführung des Programms „Kultur und Schule“ in Nordrhein-Westfalen dagegen ist genau dieses in letzter Zeit öfter aufgetreten. Die Befürchtung vieler Kunstpädagogen, das Programm sei nichts anderes als ein verkapptes, billigeres Rationalisierungsmodell, hat sich teilweise bestätigt. Dies ist insofern kontraproduktiv als mein Ergebnis

7.4.6.4.3 Kooperationsmodi

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Künstlern gestaltet sich im Alltag nicht immer einfach, wie Helene Skadny⁴³⁷ in einem interessanten Beispiel beschreibt:

„Ich baue mit einer Künstlerin eine Ausstellung von Schülerarbeiten auf, die während eines gemeinsamen Projekts in der Oberstufe entstanden sind. Bei dieser Tätigkeit betont sie mehrfach, dass es auf keinen Fall so aussehen solle, als hätten es Kunstpädagogen aufgehängt [...] Im Eifer des Gefechts hat sie vergessen, dass sie es genau mit dieser Berufsgruppe gerade zu tun hat. Während ich die Leiter weiterhin festhalte, auf der sie steht und nach künstlerischen Maßstäben die Schülerbilder hängt, denke ich über meine Rolle als Kunstlehrerin nach. In den Augen dieser jungen Künstlerin sind Kunstpädagogen noch nicht einmal in der Lage, Bilder aufzuhängen, ohne dass ihnen etwas Pädagogisches, Lehrerhaftes und damit Kunstfremdes anhaftet.“⁴³⁸

Sowohl Lehrer als auch Künstler verfügen über ein eigenes Vokabular, eine eigene Begriffswelt und einen eigenen Präsentations- und Wahrnehmungsmodus, der durch Sozialisation, vor allem aber durch die Ausbildungsstrukturen, determiniert wurde. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Präsentationsmodi bieten aber gleichzeitig den Grundansatz für eine kooperative, fruchtbare Zusammenarbeit.

Für die Jugendlichen ergibt sich die Möglichkeit, unterschiedliche Selbstwahrnehmungen von Lehrpersonen zu erfahren und sich in der Auseinandersetzung damit zu entwickeln. Derartige Differenzenerfahrungen⁴³⁹ sind existenziell für einen innovativen Kunstunterricht und wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Damit stellt sich die Frage nach dem Potenzial der ästhetischen Erfahrung für Schüler, welches in der Präsenz zweier unterschiedlicher Persönlichkeiten steckt. Ich werde auf diese Fragestellung, da sie grundsätzlich das Problem von Intermedia an der Schule berührt, im folgenden Kapitel eingehen.

in erster Linie den Erfolg in der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern darstellt.

Wurden aber die Kunstlehrer durch eine falsche Programmorganisation demotiviert, werden sie auch einer Kooperation nicht mehr positiv gegenüberstehen. Leidtragende werden die Jugendlichen sein, denen die Möglichkeit einer neuen ästhetischen Erfahrung genommen wird.

⁴³⁷ Skadny, Helene: *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule*, München 2009.

⁴³⁸ Ebenda, S. 11.

⁴³⁹ Vgl.: Jagow, Bettina von / Steger, Florian: *Differenzenerfahrung und Selbst, Bewußtsein und Wahrnehmung in Literatur und Geschichte des 20. Jahrhunderts*, Heidelberg 2003.

Die Wahrnehmungsmodi von Jugendlichen gegenüber Künstlern in der Schule begründen sich primär aus dem Sonderrechtsverhältnis, welches zwischen Jugendlichen und Lehrern besteht. Entscheidend für die Beurteilung sind die individuellen Qualifikationen und sozialen Kompetenzen der Lehrperson, unabhängig von ihrem rechtlichen Status innerhalb des Schul- und Ausbildungssystems. Dieses Ergebnis der Untersuchung ist für den Einsatz von Künstlern an Schulen von großer Bedeutung. Künstler müssen in das Gewaltverhältnis Schule eingeführt werden. Sie müssen realisieren, dass sie Teil dieses Systems werden und innerhalb dieses Systems eine bestimmte Rolle einzunehmen haben.

Gleichzeitig nehmen Jugendliche Lehrer als Individuen wahr. Die individuellen Fähigkeiten eines Lehrers werden sehr differenziert wahrgenommen und beurteilt. Insbesondere reagieren Jugendliche sehr sensibel auf selbstreflexive Fähigkeiten von Lehrpersonen. Sowohl im pädagogischen als auch im künstlerischen Bereich sind Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion notwendiger Bestandteil des Arbeitsprozesses. Zwischen einer künstlerischen und einer pädagogischen Selbstreflexion existieren aber qualitative Unterschiede, und die Strukturen des einen können nicht einfach auf den anderen Arbeitsprozess übertragen werden. Die Bezugsrahmen sind einfach sehr unterschiedlich. Der Bezugsrahmen künstlerischer Reflexion sind in erster Linie die zu erzielende Produktion sowie die Auseinandersetzung des Künstlers mit seinen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmodi in diesem Produktionsprozess. Im pädagogischen Zusammenhang ist die Selbstreflexion innerhalb eines Vermittlungsprozesses notwendig. Die Rolle der handelnden Person verändert sich von einem selbstreferenziellen Künstler zu einem in einem systemischen Zusammenhang agierenden Menschen, dessen Funktion auch die Macht zur Fremdbestimmung anderer beinhaltet. Vermittlungsprozesse mit Jugendlichen beinhalten eine sehr hohe Emotionalität. Emotionale Prozesse bei den Jugendlichen müssen beobachtet und bewertet und in entsprechende Handlungen übergeleitet werden. Um dieses zu leisten, sind eine nüchterne Selbsteinschätzung, eine Reflexion über die eigenen Handlungsmöglichkeiten innerhalb des Systems und die Erfahrung der eigenen individuellen Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Bezugnahme zu Jugendlichen dringend notwendig. Soziale Prozessreflexion in einem Vermittlungsrahmen unterscheidet sich also grundsätzlich von künstlerischer Reflexion innerhalb einer Produktionsabsicht.

7.4.6.4.4 Künstlerisches Denken

An Künstler werden im Zusammenhang mit dem Einsatz im schulischen Bereich in den unterschiedlichsten Positionen und Institutionen hohe Erwartungen gestellt. Hintergrund

dieser Erwartungen ist die Projektion von Fähigkeiten auf die Künstler, die diese nicht spontan erfüllen können.

Zentral für die Einschätzung dieser Frage ist der Begriff „künstlerisches Denken“. Dieser Begriff wird in der Diskussion häufig mystifiziert und ist im Folgenden genauer zu untersuchen, um die Erwartungshaltung gegenüber den Künstlern verifizieren zu können. Künstlerisches Denken beschreibt einen autopoietischen Prozess der Auseinandersetzung mit der Aneignung, der Kommentierung bzw. Um- oder Neugestaltung der Umwelt und dem Selbst, was sich in Produkten, emotionalen Zuständen und Arbeitsprozessen manifestiert. Künstlerisches Denken unterliegt nicht dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit einer wissenschaftlichen Methodik.

„Der kreative Prozess im Kopf erzeugt die Bildung von Erkenntnis. Kunst ist die visualisierte oder sensualisierte Form von Erkenntnis. Der künstlerische Prozess ist nicht linear, möglicherweise auch intuitiv und arbeitet mit immateriellen Werkzeugen wie Wissen und Denkmethode und materiellen Werkzeugen wie Material, Technik und Handwerk.

Erkenntnisse kann man nicht auswendig lernen. Erkenntnisse sind nicht lehrbar, sondern nur versuchsweise initialisierbar. Die Übertragung selbst vollzogener Erkenntnis ist für das Gegenüber nicht Erkenntnis, sondern Wissen. Erkenntnisse können nicht außerhalb der eigenen Person gemacht werden. Erkenntnisse bedeuten immer einen neuen Baustein der Persönlichkeitsentwicklung.“⁴⁴⁰

Wird Wissen⁴⁴¹ vermittelt, so kommen ganz andere Kommunikations- und Interaktionsprozesse zum Tragen und weniger die Selbsterkenntnis oder die Erkenntnis der Welt in einem künstlerischen Projekt. Die Initiierung künstlerischer Prozesse bei sich selbst, das Vorantreiben und die Suche einer Lösung innerhalb dieser Prozesse charakterisieren künstlerisches Denken und Handeln. Die Vorstellung, dass Künstler per se einen guten Kunstunterricht gestalten können, ist deshalb nicht zutreffend.

Künstlerische Prozesse bei Lehrpersonen können nicht einfach auf schulische Situationen übertragen werden, da künstlerische Prozesse und Erkenntnisse individuelle Prozesse sind, die von den Jugendlichen nicht als solche wahrgenommen werden. Die Ergebnisse künstlerischen

⁴⁴⁰ Bertram-Möbius, Ursula: unter: <http://www.fb16.uni-dortmund.de/kunst/Lehrbereiche/GebietA/BereichA3> [1.2.2009].

⁴⁴¹ Die unterschiedlichen philosophischen Auffassungen zu den Begriffen Erkenntnis und Wissen werden hier nicht weiter dargestellt. Ich verweise auf: Schneider, Norbert: Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert. Klassische Positionen, Stuttgart 1998. In diesen Zusammenhang geht es um Vermittlung und in diesem Zusammenhang wird die Dualität der Begriffe Wissen und Erkenntnis von niemandem bestritten.

Denkens stellen für die Jugendlichen Wissens- und Arbeitsstoff dar, den sie zu bearbeiten haben und der ihnen vorgegeben wird. Durch die Vermittlungssituation ändert sich der Charakter einer künstlerischen Erkenntnis. Aus einem kreativen Prozess wird Vermittlungsstoff, der für die Schüler aber eine Grundlage oder einen Anstoß für einen eigenen Erkenntnisprozess darstellen kann. Lernen vollzieht sich nicht im Gleichschritt. In der Differenz, in der Auseinandersetzung mit Wissens- oder Verhaltenszuständen ergeben sich individuelle Erkenntniswege.

Die Funktion und die Rolle von Künstlern in der Schule kann also nicht sein, durch ihre Existenz und ihre Prozessergebnisse künstlerisches Denken zu repräsentieren. Zielpunkt muss vielmehr sein, bei den Jugendlichen einen kreativen Prozess auszulösen. Hierfür sind aber nicht zwangsläufig Künstler notwendig, da Kreativität nicht an Kunst gebunden ist. Kreativität findet sich in allen Lebensbereichen und Lebensäußerungen von Menschen, wird also auch von einem Pädagogen im Unterricht induziert.

Worin liegt eigentlich der Unterschied zwischen einem Kunstlehrer und einem Künstler? Im „Künstlerischen Denken“, könnte man zuerst einmal vermuten. Weit gefehlt: Kunstlehrer werden heute mit über 50 Prozent praktischen Anteilen ausgebildet. Angehende Kunstlehrer durchlaufen intensive künstlerische Prozesse, die sich in der Qualität nicht von den parallel ausgebildeten Künstlern unterscheiden. In der zweiten Ausbildungsphase beschäftigen sich die angehenden Kunstlehrer dann schwerpunktmäßig mit Didaktik. Sie fügen sich in das System Schule ein. All diese Dinge bilden die Grundlage für einen erfolgreichen Kunstunterricht, wenn der Kunstlehrer neben seiner unterrichtlichen Praxis auch selbst künstlerisch tätig bleibt. Auch Künstler durchlaufen künstlerische Prozesse, aber nicht unbedingt intensiver als Kunstlehrer. Die Intensität eines künstlerischen Prozesses und die Entwicklung von künstlerischem Denken sind in erster Linie individuelle Erfahrungen und nicht in der Profession begründet.

Eine herausragende Stärke von Künstlern in der Schule ergibt sich aus ihrem besonderen Sensorium für die Entwicklung von ästhetischen Prozessen. Dies besagt allerdings noch nichts über die Qualität der Handlungsmuster eines bestimmten Künstlers. Kunstlehrer können diese Prozesse ebenfalls initiieren. In der Regel sind aber Kunstlehrer nach einigen Jahren Schuldienst nicht mehr im gleichen Maße künstlerisch produktiv wie Künstler. Die künstlerische Auseinandersetzung mit der Welt findet bei vielen Kunstlehrern in der Praxis kaum noch statt, weshalb vielen das im Studium entwickelte Gespür für ästhetische Prozesse verloren geht. Der Unterschied zwischen Künstlern und Kunstlehrern liegt nicht in ihrer grundsätzlichen Qualifikation. Er liegt allerdings in den unterschiedlichen Berufsbildern und dem Grad der Integration in das System Schule und in der Aufenthaltsdauer in dem System.

Ein Kunstlehrer muss über ein breit angelegtes Wissen und Können verfügen, um mit den Anforderungen des schulischen Alltags und des Curriculums umgehen zu können. Ein Kunstlehrer unterrichtet Malerei, Grafik, Plastik, Video, digitale Bildbearbeitung, vermittelt Kunstgeschichte, Medienkompetenz und betreibt Wahrnehmungsschulung. Ein Künstler hingegen arbeitet in der Regel mit einem oder zwei künstlerischen Verfahren. Im Gegensatz zu einem Kunstlehrer ist der Künstler ein Spezialist. Als solcher sollte er auch seine Kompetenzen einbringen können.

Lehrer sind Repräsentanten dieses Systems und verfügen über ein Bewertungs- und Beurteilungsmonopol. Künstler, die eine klar definierte Rolle im Zusammenhang des Unterrichts eines Lehrers haben, haben diese Funktionen nicht in diesem Umfang. Vor allen Dingen werden sie von den Jugendlichen nicht mit der Monopolfunktion eines Lehrers voll identifiziert. Damit können sie eine besondere Zwitterstellung innerhalb des Systems Schule einnehmen. Allerdings funktioniert diese Positionierung nur im Zusammenhang einer Kooperation und in Abgrenzung zur Lehrerrolle. Sobald Künstler eine Lerngruppe alleinverantwortlich übernehmen, befinden sie sich in einer ähnlichen Situation wie die Lehrer, es sei denn, die Lerngruppe findet auf freiwilliger Basis außerhalb des Standardbewertungsrahmens der Schule statt. Umso erstaunlicher waren die Ergebnisse der Untersuchung. Trotz der Präsenz der Künstler bildeten die Kunstlehrer weiterhin die hauptsächlichen Bezugs- und Betreuungspersonen für die Jugendlichen.

Für den Erfolg einer Zusammenarbeit ist es wichtig, die Kontinuität des Lehrers mit einer Künstlerpersönlichkeit zu verbinden, welche Innovation, Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit vereint. Ohne die Offenheit des Kunstlehrers und des Künstlers ist eine Kooperation nicht praktikabel. In einer Schule koppelte der Lehrer das Projekt vom Unterricht ab. Trotz vieler Bemühungen der beiden das Projekt begleitenden Künstlern gelang es kaum, das Projekt zu Ende zu führen, weil die Jugendlichen einfach wegblieben. Entscheidend ist also die Verzahnung der Künstler in die Institution Schule, so dass sie von den Jugendlichen als konstruktive Einheit mit inhaltlichen und persönlichen Unterschieden wahrgenommen werden. Differenziertes Lehrerverhalten erscheint in diesem Zusammenhang als konstituierendes Element einer gelingenden Kooperation.

Auf die abschließende Frage, inwieweit die konkrete Zusammenarbeit mit Künstlern das Bild der Jugendlichen von diesem Berufsstand verändert hat, gab es, wie Tabelle 15 zeigt, überraschende Antworten.

Hat die Teilnahme an dem Projekt dein Bild von Künstlern verändert? [N = 97]	
Ja, mein Bild von Künstlern ist positiver geworden.	23,9 %
Nein, es hat sich nicht verändert.	71,7 %
Ja, mein Bild von Künstlern hat sich verschlechtert.	4,3 %
	100,0 %

Tabelle 15

Für über 71 Prozent der teilnehmenden Jugendlichen hat sich das Bild des Künstlers durch das Projekt nicht verändert. Dies ist besonders vor dem Hintergrund der Eingangsbefragung erstaunlich. Nur 25 Prozent der Jugendlichen kannten vor Beginn des Projektes einen Künstler persönlich. Insgesamt herrschte ein sehr diffuses Bild vor. Wenn fast 72 Prozent nach Beendigung des Projektes immer noch dasselbe Bild von Künstlern haben, so ergeben sich zwei Vermutungen: Es könnte sein, dass es den Künstlern nicht gelungen ist, sich positiv in das Projekt einzubringen, oder ihre Tätigkeit im Projekt ist nicht als künstlerische Tätigkeit von den Jugendlichen wahrgenommen worden. Im Zusammenhang mit den anderen Ergebnissen der Befragung bestätigt sich hier meine Hypothese von der Doppelcodierung der Künstler durch die Schüler.

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen weitgehende Rückschlüsse auf die Unterschiede zwischen dem Einsatz von Künstlern innerhalb eines Akademieprogramms wie in Iowa und dem Einsatz von Künstlern an allgemeinbildenden Schulen zu, in denen der Besuch des Kunstunterrichts natürlich nicht freiwillig ist. Während in Iowa die „Visiting Artists“ integrierter Bestandteil des Lehrprogramms waren, dort für die Studierenden sowohl durch die Inhalte als auch durch ihre Lehrmethoden eine Differenzierung zu Hans Breder darstellten und die Studierenden in eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen künstlerischen Konzepten und Strategien gebracht wurden, stellt sich die Frage im schulischen Zusammenhang völlig anders. Vorherrschend ist hier das System Schule, in dem jeder Unterrichtende eine bestimmte Funktion einnimmt. Die Künstler haben noch die Möglichkeit, innerhalb eines Projektunterrichts eine Zwitterposition außerhalb der tradierten Lehrerrolle einzunehmen, und entsprechend zu agieren und somit andere Bezugspunkte für Jugendliche darzustellen und auch inhaltlich differierende Konzepte zu verdeutlichen. Dies bedeutet aber nicht, dass schulische Strukturen personeller und sachlicher Art aufgerissen werden können, ja es besteht sogar die Gefahr, dass die spezifischen Qualitäten von Künstlern, ihre hohe Affinität zu künstlerischem Denken, mehr in den Hintergrund gerückt werden und sie, instrumentalisiert, als Experten und Ersatzlehrer fungieren müssen. Die Kombination von Kunstlehrern und Künstlern innerhalb eines intermedialen Projektes ist trotz dieser Schwierigkeiten positiv zu

beurteilen, da die Differenzerfahrung innerhalb eines intermedialen Prozesses konstituierend für die Erprobung von Grenzerfahrungen ist. Eine einfache Übertragung des Akademiekonzeptes auf die Schule muss aber zum Scheitern verurteilt sein. Trotzdem: In der Erweiterung vom schulischen Lernen hin zu Prozessen, die mehr die beteiligten Menschen berühren und die Fächer sprengen, liegt die Zukunft des Kunstunterrichts, wie Wolfgang Zacharias⁴⁴² verdeutlicht, indem er Gert Selle zitiert:

„Gert Selle kommentierte Anfang der 80er Jahre unsere Münchner ‚nicht-domestizierte Didaktik‘ so: ‚Dort wird ästhetisches Lernen als lustvolle, praktisch-gegenständliche Tätigkeit mit dem Ziel des spielerischen Einübens in situationsbezogenes Wahrnehmen und Handeln beschrieben, das Defizite an sinnlicher Erfahrung ausgleicht. Insofern ist ästhetische Erziehungsarbeit in und außerhalb der Schule heute immer noch in einem Zwischenfeld von Pädagogik, Politik und Ästhetik [...] anzusiedeln.‘ (Selle in Lenzen 1983, S. 211). Selles lexikalischer Beitrag zur Ästhetischen Erziehung war mit entsprechender genereller kunstpädagogischer Kritik garniert, durchaus auch mit Bezug auf die Utopie einer ‚Ästhetischen Erziehung des Menschen‘ von Friedrich Schiller 200 Jahre früher). ‚Dass die Verwirklichung umfassender ästhetischer Erziehungsziele durch die fachliche Eingrenzung in Frage gestellt wird, ist heute unstrittig.‘“

8 Schlussfolgerungen: Intermedia im System Schule

Johannes Kirschenmann macht an verschiedenen Stellen, unter anderem in dem Aufsatz „Spiel und Sprache“⁴⁴³, auf ein grundsätzliches Problem der Kunstpädagogik aufmerksam. Er beschreibt die gegenwärtige Fachsituation treffend als einen Sängerwettstreit um kunstpädagogische Konzepte, bei denen häufig alter Wein in neue Schläuche gegossen und ohne exakte methodische Fundierung Vorschläge für die Unterrichtspraxis unterbreitet würden.

„Die fachdidaktischen Konzepte bleiben einen differenzierten Nachweis ihrer Bildungsleistung weitgehend schuldig; es regiert die Behauptung, auch weil in der

⁴⁴² Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten, Hamburg 2006, S. 23 unter: http://hup.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/39/pdf/HamburgUP_KPP14_Zacharias.pdf [20.3.2010].

⁴⁴³ Kirschenmann, Johannes: Spiel und Sprache, unter: http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200711_text_kirschenmann.pdf [21.3.2010].

Kunstpädagogik eine empirische Bildungsforschung weder Tradition noch Legitimation hat. Das Künstlerische als Kern und Ferment einer historisch geprägten und dominierten Kunstpädagogik weist solche Ansprüche auf Nachweis, Begründung und Effizienz selbstbewusst von sich – den Schaden bekommt das Fach schon lange im bildungsadministrativen Verteilungskampf zu spüren.“⁴⁴⁴

Er stellt somit an jedes fachdidaktische Konzept die Anforderung, seine Umsetzungsfähigkeit im System Schule und die Lernrelevanz für die Schüler und Schülerinnen tatsächlich auch zu beweisen. Die vernichtende Kritik an der kunstpädagogischen Nabelschau entbehrt nicht einer gewissen Berechtigung. Das hier formulierte Unterfangen, intermediale Prozesse auf ihre Fundierung für schulische Prozesse hin zu untersuchen und Schlussfolgerungen für den Kunstunterricht zu formulieren, bleibt deshalb nicht auf einer deduktiven Ebene. Eine deduktive Ableitung wäre methodisch zu eng. Die Schlussfolgerungen aus dem Intermediaprogramm Hans Breders wurden deshalb in der vorgestellten Studie 2006 (Projekt „Westfalenstory“) untersucht. Im Folgenden werden Schlussfolgerungen für die Realisierung von intermedialem Lernen in der Schule gezogen.

Intermedia ist eine doppelt codierte künstlerische Strategie. Gemeint sind zum einen das Experiment als künstlerischer Prozess und zum anderen ein mögliches, mit verschiedenen Medien neu gestaltetes Ergebnis. Intermedia bietet, unter den genannten Kriterien didaktischer Valenz von Kunst betrachtet, sehr viele Ansätze.

Intermedia ist zeitgenössische und historische Kunst. Intermedia ist nicht auf eine künstlerische Strategie wie etwa das Malen festgelegt, sondern konstituiert sich gerade aus dem Prozess der Veränderung und schließt alle verfügbaren Medien als potenzielle Gestaltungsmöglichkeiten mit ein. Daraus ergeben sich sehr breite didaktische und pädagogische Ansätze. Eine Bezugnahme auf Intermedia und die Konzeption der Grenzerfahrung bedarf deshalb einer ganz besonderen Analyse.

Projektunterricht hat keine Monopolstellung im Kunstunterricht

Die hier geäußerten Forderungen nach einem Projektunterricht decken sich völlig mit den Forderungen, die von den Vertretern der „künstlerischen Bildung“ und der „ästhetischen Forschung“ an einen erfolgreichen, innovativen und aktuellen Kunstunterricht gestellt werden. Intermedia geht aber weit über den häufig formulierten Einsatz von entdeckendem Lernen hinaus, da beim entdeckenden Lernen zumeist das Ergebnis des Lernprozesses im Vorfeld vom Lehrer definiert werden muss. Der Lehrer kennt das Ergebnis des „Entdeckens“. Im System

⁴⁴⁴ Ebenda, S. 1.

Schule ist eine derartige Strukturierung in Lernzielabschnitte aus vielen Gründen notwendig. Für intermediale Arbeiten aber ist eine derartige Ergebnisfixierung und Erwartungshaltung kontraproduktiv, weil durch solche didaktisch begründeten Lernziele die Offenheit einer Situation negiert wird. In einem intermedialen Projekt ist alles offen. Niemand kennt den Verlauf des Prozesses oder das Ergebnis, falls es ein solches überhaupt gibt. Es stellt sich deshalb grundsätzlich die Frage, inwieweit eine Lernzielorientierung an der Schule der Ergebnisoffenheit und strukturellen Offenheit von Intermedia entgegengesetzt ist, inwieweit also das System Schule zu einer ganz grundsätzlichen Verbiegung des Systems Kunst – hier Intermedia – führen muss, weil Schule definierte Lernziele zur Legitimation und Leistungsmessung benötigt. Die von Beuys, Kaprow und Cage in Kapitel 6.4 referierte Kritik am Schulsystem geht unisono in diese Richtung, weshalb diese Künstler auch ziemlich radikale Vorschläge zur Vermittlung von ästhetischen Erfahrungen an die Schüler machen. Das eigentliche Ergebnis eines intermedialen Prozesses ist oft nicht genau zu definieren, auf keinen Fall aber kann es das Endprodukt sein. Insofern unterscheidet sich ein intermediales Projekt vom bisherigen Projektverständnis⁴⁴⁵ im schulischen Zusammenhang, welches immer produktorientiert mit einem präsentablen Ergebnis aufzuwarten hat und damit lerntheoretisch und curricular verortbar ist. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über Projektunterricht wurde in den letzten Jahren die Debatte um Leistungsstrukturen im Kunstunterricht zunehmend auf eine Prozessorientierung zugespitzt. Es stellt dies den Versuch dar, neben dem Ergebnis, das klassisch in jedem Projekt – am besten noch ausstellbar – vorhanden ist, noch andere Faktoren zu definieren. Praktisch bedeutet dies häufig, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Arbeitsprozesse dokumentieren, etwa in Form von Lerntagebüchern oder Portfolios, die dann bewertet werden. Die Diskussion über die Kriterien der Prozessbewertung ist noch offen und konnte auch durch Georg Peez⁴⁴⁶ nicht geklärt werden. Damit bewegt sich ein intermediales Projekt zunächst einmal in einem bewertungsfreien Raum, da intermediale Prozesse nicht abgeschlossen sein können und eben nicht durch Stringenz oder Systematik gekennzeichnet sind. Intermediale Projekte erschließen also dem Kunstunterricht Zugänge zu Prozessen und Gegenstandsbedeutungen, die häufig nicht curricular definiert sind.

Das Navigieren in offenen Systemen und das Zurechtfinden auf einem nicht definierten Weg sind sehr wichtige Fähigkeiten, die Jugendliche im Lauf ihres schulischen Prozesses lernen müssen. Natürlich unterliegen die ästhetischen Prozesse an Schulen den entsprechenden

⁴⁴⁵ Vgl.: Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 1997.

Gudjons orientiert sich an Deweys Verständnis des Projektunterrichts als Methode der Selbst- und Weltveränderung. Essenziell ist in diesem Zusammenhang die Produktorientierung.

⁴⁴⁶ Peez, Georg: Bewerten und beurteilen, Velber 2008.

systemischen Begrenzungen und dem unterschiedlichen Selbstverständnis der Akteure. Schüler wollen oft keine Künstler sein, sondern begreifen das Fach Kunst ebenso als Schulfach wie andere Fächer (16 %) ⁴⁴⁷, insofern ist die Motivation von der eines Künstlers zu unterscheiden. Ein durchgängiges, monopolistisches Konzept von Intermedia für den Kunstunterricht würde in Widerspruch zu den schulischen Bedingungen geraten. Zwar lassen sich an jedem Intermediaprojekt unterschiedlichste allgemeinbildende Fragestellungen entwickeln, die sich auf historische, gesellschaftliche, medizinische, naturwissenschaftliche und andere Phänomene beziehen – insofern ist Intermedia immer interdisziplinär –, und es böte sich auch genügend vertiefender Stoff, der im Zusammenhang mit einer produktiv-konstruktiven und kreativen Arbeitshaltung für allgemeine Lernziele verwendet werden könnte, trotzdem würde ein monopolistisches Konzept von Intermedia in der Tendenz eine Überforderung des Kunstunterrichts bedeuten. In Intermediaprozessen wird ein Forschungs- und Entdeckungsprozess abgebildet, der auf den Kunstunterricht stark innovierend wirkt. Es würde aber jeder Lerntheorie und der pädagogischen Erfahrung widersprechen, intermediale Erfahrungsprozesse zum alleinigen Gegenstand von Kunstunterricht zu erklären. Das würde zum einen zu einer Überforderung vieler Schüler führen und zum anderen sind Lernprozesse vielschichtig und individuell. Methoden des lehrerorientierten Lernens, des Übens und des Vertiefens von Kenntnissen und Kompetenzen haben natürlich einen wichtigen Stellenwert im Kunstunterricht. Erfahrungen, die in Projekten gemacht wurden, müssen systematisiert und bewertet werden. Einige dieser Lernziele müssen auch sehr kleinschrittig organisiert sein. In der Kombination der verschiedenen Lernebenen liegt der Schlüssel zum Erfolg, weil die unterschiedlichen Lernprozesse synergetisch wirken. Die durchgeführte Untersuchung bestätigt die Notwendigkeit differenzierter Lernprozesse. Trotz der positiven Haltung der Schüler zu dem Projekt wurde auch deutlich, dass ungefähr 16 Prozent sich durch das Projekt nicht angesprochen fühlten und die übergroße Mehrheit den alltäglichen Kunstunterricht positiv bewertet hat – und das sicherlich nicht nur aus Opportunismus. Es muss also in den unterschiedlichsten Lernphasen in offenen und in gelenkten Prozessen, im Unterrichtsgespräch oder im Lehrervortrag Elemente geben, die Jugendliche ansprechen, und sei es nur sich mal zurücklehnen zu können und den Lehrer reden zu lassen oder einfach zu zeichnen. Hans Dieter Huber ⁴⁴⁸ hat am Zeichnen die besondere Qualität dieser Tätigkeit für die Wahrnehmungsschulung herausgearbeitet. Darüber hinaus muss man allen Tätigkeiten im Kunstunterricht eine besondere Erkenntnisqualität zuschreiben. Für intermediales Lernen

⁴⁴⁷ Endbefragung „Westfalenstory“, Frage 25.

⁴⁴⁸ Huber, Hans Dieter: Das Gedächtnis der Hand, a. a. O.

ergibt sich deshalb die Notwendigkeit, in komplexe Lernprozesse eingebunden zu werden, um besondere Qualitäten ausspielen zu können: ein System, wie es etwa von Klaus-Peter Busse mit den „Bildumgangsspielen“ entwickelt wurde.⁴⁴⁹ Die Diskussion hatte sich insbesondere im Zusammenhang mit der Einbringung des Computers in den Kunstunterricht zugespitzt. Inzwischen ist die Diskussion wieder zu den Grundlagen zurückgekehrt, die Kirschenmann⁴⁵⁰ bereits 2003 formulierte, indem er den Rechner als zusätzliches Werkzeug in einer medienpädagogisch begründeten, komplexen ästhetischen Bildung klassifizierte. Die Vertreter der künstlerischen Bildung haben das Problem an dieser Stelle noch nicht genügend reflektiert. Die Forderung, Kunstunterricht nach den Kriterien der künstlerischen Bildung zu konzeptionieren, ist begründet in der negativen Erfahrung mit „konventionellem Kunstunterricht“, würde aber selbst wieder einseitige Lernstrukturen zementieren. Der von Hubert Sowa in seinem Referat auf dem Bundeskongress der Kunstpädagogik 2009 formulierten Forderung nach einem Gesamtcurriculum Kunst, in welchem die unterschiedlichen fachlichen Ansätze unter dem Blickwinkel der Komplexität von Lernprozessen und vor allem deren Synergie bewertet und eingeordnet werden müssen, kann an dieser Stelle nur nachdrücklich zugestimmt werden. Damit können intermediale Projekte nicht als Leitlinie für den gesamten Kunstunterricht verstanden werden, weil innerhalb des Systems Schule eine curriculare Einbindung auch in die dort formulierten Bewertungszusammenhänge essenziell ist. Wenn hier also keine Monopolstellung für intermediales Lernen im Kunstunterricht gefordert wird, so wird dadurch nicht die Qualität der potenziellen Lernmöglichkeiten, die in intermedialen Prozessen vorhanden sind, gemindert.

Warming-up

Grundvoraussetzung für intermediale Arbeitsstrukturen ist die Entwicklung einer individuellen Position in einer Situation, die idealerweise selbst gefunden und nicht vom Lehrer vorgegeben wird. Um eine interessante Situation überhaupt entdecken zu können, muss der Blick auf die Wirklichkeit aus einer ungewohnten Perspektive erfolgen. Man muss erkennen können, an welchen Stellen Brüche sind und Weiterentwicklungen sinnvoll und möglich sind. Entsteht ein solcher Prozess nicht, wird entdeckendes und forschendes Lernen zum Spielplatz, in dem die Forschungsfragen vom Lehrer vorgegeben werden müssen, weil die Schüler keine Ideen haben. Jeder Kunstlehrer kennt das Problem, dass Kinder und Jugendliche vor einem leeren

⁴⁴⁹ Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten, Norderstedt 2004.

⁴⁵⁰ Kirschenmann, Johannes: Medienbildung in der Kunstpädagogik: Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung, München 2003.

Blatt Papier sitzen, endlos über einer Idee brüten und nicht zu einem Ergebnis kommen. Dann wird jeder Vorschlag des Lehrers aufgesogen und ein Bild oder Werk nach den Vorstellungen des Lehrers entwickelt. Warum kommt es zu diesem Phänomen? In erster Linie deshalb, weil die Jugendlichen oft spontan nicht in der Lage sind, über die eigenen Konventionen hinaus Fragestellungen inhaltlicher und formaler Art zu entwickeln. Die Theaterpädagogik hat „Warming-ups“ entwickelt, die auf körperlicher und mentaler Ebene Offenheit produzieren und ungewöhnliche Bewegungen und das Einlassen auf Situationen provozieren und somit kreatives Handeln überhaupt erst möglich machen. Durch überraschende und unvorhergesehene Begegnungen werden Konventionen aufgerissen und eigene Ausdrucksmöglichkeiten der Akteure herausgefordert. Nach einer solchen Phase sind die Akteure offen und bereit, Neues auszuprobieren. Dies ist auch im Kunstunterricht dringend notwendig. Es genügt nicht, den Schülern eine Aufgabe zu stellen und auf die kreativen Ideen zu warten. Der Prozess will organisiert sein und muss beginnen mit einer Entkonventionalisierung des Blickes. Intermedia ist eine Kunstrichtung ohne festgelegte Medien und ohne festgelegte Bezugspunkte, insofern beziehen sehr viele Intermediakünstler Alltagsgegenstände und Alltagsbilder in ihre Produktionen mit ein. Deren Verwendung in intermedialen Zusammenhängen konfiguriert eine Veränderung der Gegenstandsbedeutung, die wiederum Anlass für die Auseinandersetzung mit dem entsprechenden kulturellen Skript und der entsprechenden Konvention ist und zu einer Persönlichkeitsentwicklung und zu einem allgemeinen ästhetischen Lernen führt, indem Verknüpfungen zur allgemeinen Bildung hergestellt werden.

Ein Beispiel: In einem Grundkurs Kunst der elften Klasse wird eine Unterrichtseinheit mit dem Titel „Andere Blicke wagen – Belangloses aufwerten“ durchgeführt. Die Lehrerin macht eine Vorübung, die den Blick entkonventionalisieren soll. Schrift ist einer der am weitesten konventionalisierten visuellen Darstellungsmodi. Die Auseinandersetzung mit Schrift ist deshalb immer auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Konventionen. Bei Aufgabenstellungen wie: einen Text mit geschlossenen Augen schreiben oder: beim Schreiben unterschiedliche Medien und Materialien einsetzen (dicke und dünne Pinsel, Stifte und Kreide) verändert sich die Größe und die Erkennbarkeit der Buchstaben. Übungen dieser Qualität sind Übungen zum künstlerischen „Warming-up“. Der Gedanke, solche Wahrnehmungsverschiebungen ganz bewusst zu inszenieren, ist ein Gedanke von Intermedia. Allan Kaprow hat diese Methode 1969 in Iowa ebenfalls benutzt. Bei seinem Stück „A waste of time“ waren solche Übungen Programm. Die Studenten standen sich zum Beispiel in Paaren gegenüber und gaben sich die Hand. Diese Situation zog sich über lange Zeit hin und bewirkte bei den verschiedenen Paaren ganz unterschiedliche Reaktionen. Einige verwickelten sich in

intime Gespräche, während andere die Berührung auf Dauer eher unangenehm empfanden. Auch hier das gleiche Muster: Wie können wir einen neuen Blick auf eine Alltagssituation entwickeln? Schon mit einfachen Übungen sind große Wirkungen möglich. Man gebe Jugendlichen ein großes Format, drei Pinsel, eine begrenzte Anzahl von Farben und ein Motiv vor, von dem man weiß, dass es zeichnerisch zu bewältigen ist, aber folgende Aufgabenstellung: Es darf erstens der Pinsel nicht ausgewaschen und zweitens darf nicht vorgezeichnet werden. Die Wirkung wird verblüffend sein. Das scheinbar einfache Motiv verwandelt sich in eine Herausforderung. Der Arbeitsprozess konterkariert Bildkonventionen in den Köpfen der Jugendlichen. Entweder wird die Bearbeitung der Aufgabe eingestellt oder die Schüler finden zu neuen Lösungen. In dieser praktischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Konventionen und Klischees steckt das Potenzial in neuen Betrachtungsweisen der Wirklichkeit.

Liminalität in der Schule

Zunächst fällt natürlich auf, dass die Liminalität von Intermedia nicht eins zu eins in schulische Prozesse umgesetzt werden kann und darf. Im schulischen Zusammenhang kann kein menschliches Extremverhalten⁴⁵¹ von den Schülern gefordert oder ihnen zugemutet werden. Dies ist aber auch nicht notwendig, weil Liminalität in intermedialen Prozessen nicht als menschliches Extremverhalten verstanden werden muss. Es sind subjektive Faktoren, die die persönlichen Grenzen definieren. Persönliche Grenzen sind nicht mit menschlichen Extremsituationen gleichzusetzen. Das bereits verwendete Beispiel des Schülers aus dem siebten Schuljahr, der plötzlich in England nicht verstanden wird, beschreibt den Unterschied sehr deutlich. Subjektive Liminalfaktoren in einem Lernprozess wahrzunehmen und fundiert zur Weiterentwicklung einzusetzen, ist ein Gedankengang, der vom Konzept Intermedia auf die Schule übertragen werden kann. Schüler werden in einem bestimmten inhaltlichen Zusammenhang vor die Herausforderung gestellt, neue individuelle Strategien zur Bewältigung einer Situation zu finden und zu entwickeln. Damit wird ein Selbsterfahrungsprozess angestoßen, der ganz bewusst initiiert werden muss. Durch reines Abfragen und Auswendiglernen ist eine solche Qualität in Lernprozessen nicht zu entwickeln. Notwendig sind selbstgesteuerte und reflektierte Lernprozesse, die den Jugendlichen eigene Entdeckungsmöglichkeiten belassen und eigene Lösungen ermöglichen, ohne die Gruppe als synergetischen Bezugspunkt im beschriebenen intermedialen Sinn auszuhebeln (vgl. Kapitel

⁴⁵¹ Gemeint sind physische und psychische Extremsituationen, in welche sich z. B. Künstler wie David Merlino und Dieter Appelt begeben.

5.1). Das hört sich alles sehr bekannt an. Selbstlernprozesse, Selbstorganisation und entdeckendes und forschendes Lernen sind zurzeit die wichtigsten Entwicklungslinien in der allgemeinen Didaktik und in der Kunstdidaktik,⁴⁵² indes: es ist notwendig, ja die Schule hat die Verpflichtung, Kindern und Jugendlichen ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, weil ohne ästhetische Erfahrung sich Wissen nicht in Erkenntnis umwandeln kann. Auf die Frage „Hat die Arbeit im Projekt deine Einstellung zum Lernen verändert?“⁴⁵³ betonten 27 Prozent die Vielschichtigkeit des Lernens in Projekten, 31 Prozent konnten sich besser einbringen und ebenfalls 31 Prozent betonten den positiven Wert der Kooperation.

Intermediale ästhetische Erfahrung im Driftraum

„Es ist nicht Aufgabe des Denkens, sich den Merkmalen anzupassen, welche die Gegenstände schon besitzen, oder sie zu reproduzieren, sondern sie als Möglichkeiten dessen zu beurteilen, was sie durch eine angezeigte Operation werden. Dieses Prinzip gilt vom einfachsten bis zum kompliziertesten Fall [...] Wenn man urteilt, dieses Objekt sei süß, das heißt, wenn man die Idee oder Bedeutung ‚süß‘ darauf bezieht, ohne tatsächliche Süße zu erfahren, sagt man voraus, daß dann, wenn es geschmeckt wird – das heißt, wenn es einer spezifizierten Operation unterzogen wird –, eine bestimmte Konsequenz folgen wird“.⁴⁵⁴

John Dewey behauptet, dass die reine Übernahme von Wissen keine Aufgabe des Denkens ist, sondern dass eine Erfahrung vollzogen werden muss, um aus Wissen Erkenntnis zu machen. Er berührt damit eine der Grundannahmen von Intermedia. Intermedia öffnet die Möglichkeit der Differenzerfahrung und ist damit der Motor von Erfahrungsprozessen. Wenn intermediales Arbeiten in der Schule in ein Gesamtkonzept des Unterrichts eingebettet ist, so ergeben sich zwangsläufig Synergien zwischen den verschiedenen Wissens- und Erkenntnisebenen. Eine Erfahrung aus dem Projekt „Westfalenstory“ war die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler für ästhetische Erfahrungen besondere Räume benötigen. Der Begriff Raum kann sich

⁴⁵² Vgl.: Peschel, Falko: Offener Unterricht Teil I und Teil II – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen, Baltmannsweiler 2002.

⁴⁵³ Abschlussbefragung Frage 25, siehe Anhang S. 52.

⁴⁵⁴ Dewey, John: Die Suche nach Gewißheit, erstmals erschienen 1929, deutsch Frankfurt a. M. 1998, S. 140.

beziehen auf einen materiellen, örtlichen Raum, auf einen virtuellen oder mentalen Raum.⁴⁵⁵ Raum in der Schule wird auch geschaffen durch die Lehrpersonen. Weil sich durch mehrere Lehrpersonen unterschiedliche soziale Bezüge ergeben, entstehen auch neue Lernräume.

„Jedes Individuum driftet gemäß seiner eigenen autopoietischen Struktur durch die Interaktion mit dem umgebenden Milieu in bestimmten Entwicklungslinien, den Chreoden. Entscheidend ist, dass diese Entwicklung sich nur in dem individuellen Verhalten, Denken und Handeln zeigt, das dem einzelnen System zu diesem Zeitpunkt möglich ist – gemäß der *Strukturdeterminiertheit* von lebenden Systemen.“⁴⁵⁶

Edmund Kösel nimmt hier eine konstruktivistische Position ein und beschreibt treffend ein Lernverhalten. „Driften“ in einer Lernumgebung benennt den individuellen Weg, vom Lernen zum Erkennen und beschreibt gleichzeitig das System als Strukturdeterminante für Lernprozesse. Das heißt, dass bestimmte Erkenntnisse nur in bestimmten Lernumgebungen möglich sind, weil diese den Driftraum für ein Individuum festsetzen.

In Anlehnung an die Definition von Ästhetik durch Dewey liefert der Einsatz von Intermedia die Möglichkeit, jede Aufgabenstellung in eine ästhetische Situation zu verwandeln. Eine Situation, die es dem Agierenden möglich macht, umfassende Erfahrungen zu sammeln, ist eine ästhetische Situation.

„Eine Arbeit wird zufriedenstellend abgeschlossen; ein Problem findet seine Lösung; ein Spiel wird bis zum Ende durchgespielt; eine Situation ist derart abgerundet, dass ihr Abschluss Vollendung und nicht Abbruch bedeutet [...]. Erfahrung in diesem vitalen Sinne wird von jenen Situationen geprägt, die wir spontan als ‚reale Erfahrung‘ bezeichnen; von jenen Dingen, von denen wir in der Erinnerung sagen: ‚Das war ein Erlebnis!‘“⁴⁵⁷

Die Abgeschlossenheit als ästhetische Erfahrung beschreibt einen Erkenntnis- und Erfahrungsprozess, der als befriedigend empfunden wird, wenn er abgeschlossen ist. Dies ist zunächst unabhängig von einem Ergebnis. Begreift man Erfahrung als Resultat von Interaktion eines lebendigen Wesens mit sich selbst und einem bestimmten Weltaspekt, so ist diese Interaktion Teil des unmittelbaren Lebensprozesses. Eine ästhetische Erfahrung ist demnach

⁴⁵⁵ Auf den Raumbegriff im Zusammenhang mit Konzeptionen von Unterricht gehe ich hier nicht weiter ein. Siehe: Busse, Klaus-Peter: Vom Bild zum Ort: Mapping lernen, Norderstedt 2007. Rudolf Preuss (Hg.): Mapping Brackel, Norderstedt 2008.

⁴⁵⁶ Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten, Elztal 1993, S. 240.

⁴⁵⁷ Dewey, John: Kunst als Erfahrung, erstmals erschienen 1934, deutsch: Frankfurt a. M. 1980, S. 47 f, zitiert nach Klaus Möller: Kunst im Internet (Netzkunst) - Untersuchungen zur Ästhetischen Bildung, Bielefeld 1999, unter: <http://www.screenshock.com/theory/kmdipl/netzk4.htm>, [13.2.2010].

eine ganz besondere Qualität von Lebenserfahrung. Das Kunstwerk ist nach Dewey die Vergegenwärtigung ästhetischer Erfahrung. Der menschliche Drang, eine Erfahrung abzuschließen, also eine ästhetische Erfahrung zu machen, gebiert intermediale Prozesse. Da intermediale Projekte per se offen sind, evoziert die Suche nach einem Abschluss neue Wahrnehmungen, neue Darstellungsmodi und neue Medienverwendungen, da im Zuge des Erstrebens der Vollständigkeit von Erfahrung Grenzerfahrungen gemacht werden müssen. Dies bezieht sich auf alle drei Arten von Grenzerfahrungen, weil durch jede ein Reflexionsprozess initiiert wird, der neue Potenziale hervorbringen kann. Explizit gilt das auch für die Negation einer Grenzerfahrung. Diesen Mechanismus bezeichnet der Autor als qualitativen intermedialen Umschlag. Der intermediale Umschlag kann nur erfolgen, wenn eine offene Situation vorliegt. Die Öffnung von Aufgaben hin zu ästhetischen Situationen und die Möglichkeit einer ästhetischen Erfahrung sind Intermedia-immanente Prozesse, auf die Schule übertragbar und nicht auf den Kunstunterricht beschränkt. In den Schulen sollten deshalb Drifträume geschaffen werden, die als Bestandteil eines komplexen Lern-Lehr-Systems den Kindern und Jugendlichen ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Ästhetische Erfahrung geht einher mit einer Autonomieerfahrung. Bei Jugendlichen ist die Selbstvorstellung als autonomer Mensch sehr ausgeprägt.⁴⁵⁸ Autonomieerfahrung ist Bestandteil der Differenzenerfahrung, und es gehört auch die Erfahrung der eigenen Fähigkeit, Probleme zu lösen und Veränderungsprozesse zu organisieren, hinzu. Raum zum Driften, zum Experimentieren und Ausprobieren ist heute so notwendig wie vor vierzig Jahren, als Beuys, Kaprow und Cage ihre Vorstellungen von Schule formulierten und die Generation der Achtundsechziger Lehrer wurde. Damals wurden viele Reformprozesse initiiert. Projektarbeit, Selbstlernprozesse, Methoden- statt Wissensvermittlung, Spaßfaktor Lernen, der Lehrer als Begleiter, Abschaffung der Noten und vieles mehr wurde damals in Anknüpfung an die Reformpädagogik vor dem Dritten Reich proklamiert. Vieles war illusorisch, weil es mit dem System Schule kollidierte, und auch die Lehrer machten die Erfahrung, dass es nicht ein einziges Konzept von Unterricht gibt. Unterricht definiert sich permanent neu, weil sich die kulturellen und medialen Skripte verändern und damit die Handlungs- und Erfahrungswege der Kinder, der Jugendlichen und der Lehrer. Trotz dieser permanenten Veränderungen⁴⁵⁹ ist bei Jugendlichen das Bedürfnis

⁴⁵⁸ Vgl. „Westfalenstory“ Eingangsbefragung: Frage 49.

⁴⁵⁹ Röhl, Franz Josef: Pädagogik als Navigation, unter: www.mediageneration.net/buch/mum/mum09.pdf [25.3.2010]. Röhl beschreibt hier auch diesen permanenten Veränderungsprozess. Seine Zukunftsprojektionen kann ich allerdings nicht teilen: „Lernspaß statt Lernqual! In Zukunft werden Lernen und Unterhaltung zusammenfallen. Mit Hilfe der neuen Medien werden die Pädagogen zu Unterhaltern.“ Ebenda, S. 8.

nach Erfahrungen im Regelfall sehr stark ausgeprägt. Sie sind neugierig und wissensdurstig und wollen ihre Grenzen kennenlernen. Die Kunstdidaktik sollte dieses Bedürfnis als Chance begreifen, die auch zusätzliches Engagement von Lehrern legitimiert. Wird der Unterricht inhaltlich und methodisch interessant von allen Beteiligten gestaltet, so ist, wie das Projekt gezeigt hat, auch mit einem zusätzlichen Engagement der Schüler zu rechnen.

Zusammenfassung: Intermedia in der kulturellen Bildung

Die Schule ist die Drehscheibe der kulturellen Bildung. Dort werden alle Kinder unabhängig von der sozialen Herkunft erreicht. Jedes kunstdidaktische Konzept, welches gesellschaftlich relevante Ziele verfolgen will, muss deshalb die Schule als Referenzinstitution beachten.⁴⁶⁰

Intermedia ist das künstlerische Experiment, entwickelt als Inszenierung von Grenzerfahrung in einer konkreten Situation. Offenheit, Selbstinszenierung und der Versuch, über alle Grenzen und Medien hinweg neue ästhetische Erfahrungen zu generieren, kennzeichnen dieses Verfahren. In Iowa, im Intermedia-Department, wurde dieses Verfahren erstmals für die Ausbildung von Intermediakünstlern ausgeprägt. Im Verlauf von dreißig Jahren wurde dort ein differenziertes Programm, in welches internationale Künstler eingebunden waren, umgesetzt. Das Intermedia Department in Iowa war Experimentierstätte für Studierende und Künstler und entwickelte gleichzeitig eine große Außenwirkung in der internationalen Künstlerszene. Ein solcher Anspruch lässt sich nicht auf die Schule übertragen. Bestimmte Prinzipien von Intermedia beinhalten jedoch ein derart fulminantes Lernpotenzial, weil intermediale Verfahren dem Weltentdeckungsinteresse von Kindern und Jugendlichen entsprechen, dass es sich ein innovativer Kunstunterricht nicht leisten kann, dieses durch Negation zu verschenken. Die Schule ist systemisch widerständig gegen experimentelles Arbeiten. Experimentelles Arbeiten benötigt offene Räume und freie, komplexe und ergebnisoffene Fragestellungen. In der außerschulischen kulturellen Bildung existiert eine andere Problemstellung. Dort gibt es keinen Notendruck und die Arbeit basiert auf Freiwilligkeit, weshalb dort häufig freiere Arbeitsprojekte realisiert werden können. Weil Schule aber gesellschaftlichen Anforderungen unterliegt und gesellschaftliche Funktionen erfüllen muss, die dem freien Experiment häufig entgegengesetzt sind, existiert ein tiefer Graben zwischen dem System Kunst und dem System Schule. Formuliert haben dies etwa Joseph Beuys, Allan Kaprow und andere Künstler, die als Grundbedingung für die Einbringung ihrer künstlerischen Positionen in den Unterricht das Aufbrechen des Systems Schule forderten. Diese Sichtweise nimmt eine Perspektive von außen auf die Schule ein und untersucht nicht genügend die unterschiedlichen Bausteine, aus denen sich das System Schule zusammensetzt. Aus der Innensicht stellt sich die Frage anders: Welchen Platz innerhalb des Systems Schule können künstlerische Verfahren wie Intermedia einnehmen? Die Kunstdidaktik hat im Verlauf ihrer Fachgeschichte sehr viele Konzepte

⁴⁶⁰ Die Bedeutung von Kooperationsprojekten in der kulturellen Bildung wird durch die neuesten Forschungsergebnisse des DIW Berlin verdeutlicht. Markus Grapka konstatiert, dass kulturelle Angebote außerhalb der Schule deutlich von Kindern der Mittel und Oberschicht majorisiert werden. Vgl.: Spiegel 39/2010 S.94 -100, unter: <http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=73989809&aref=image044/2010/09/25/CO-SP-2010-039-0094-0100.PDF&thumb=false> [16.10.2010].

entwickelt, mithilfe derer künstlerische Verfahren in den Kunstunterricht integriert werden sollen. In einem klassischen und sehr weit verbreiteten Muster werden Künstler als Vorbilder für eine bestimmte Arbeitsweise verwendet, die dann nachvollzogen wird.⁴⁶¹ Als typisches Beispiel sei Henri Rousseau genannt, dessen Urwaldbilder seit langer Zeit im Kunstunterricht des fünften Schuljahrs im Zusammenhang mit Unterrichtseinheiten über Farbenlehre eingesetzt werden. Diese Art von Integration künstlerischer Verfahren in einen lernzielorientierten und ergebnisfixierten Unterricht entspricht nicht den Zielsetzungen intermedialen Arbeitens.

Auch moderne Ansätze, wie etwa die von Sara Hornäk, werden nicht den Ansprüchen intermedialen Arbeitens gerecht. Sie formuliert:

„Die Herausforderung, Kunst zu lehren, besteht vor allem darin, künstlerische Prozesse zu initiieren. Auf welche Weise kann ich Studierende dabei unterstützen, über die Auseinandersetzung mit künstlerischen Inhalten, Materialien, Formfragen und Konzepten eigenständige Ideen und Bestimmungen dessen, was oder wie Kunst sein kann, zu entwickeln, ohne mimetisch vorzugehen?“⁴⁶²

Hier wird ein offener und prozessorientierter Anspruch formuliert. In den weiteren Beispielen jedoch reproduziert Hornäk Verfahren von Künstlern, die die Auseinandersetzung der Studierenden auf der Ebene dessen belassen, was der Künstler als Prozess formuliert hat.⁴⁶³ Der Nachvollzug und die Transformation des Prozesses eines bestimmten Künstlers in ein eigenes Werk ist nicht intermediales Arbeiten.

Intermedia ist in einem konkreten künstlerisch-politischen Prozess der 1950er und 1960er Jahre des letzten Jahrhunderts entstanden. Es kulminieren hier verschiedene Arbeitsweisen, die an unterschiedlichen Orten in Europa und den USA entwickelt wurden. Erst auf Grundlage der neuen Kommunikationstechniken, der Protestbewegungen der 1960er Jahre und des damit verbundenen Entstehens einer international aktiven, avantgardistischen Künstlerbewegung konnte sich Intermedia formieren. Es handelt sich hierbei nicht um eine

⁴⁶¹ Es gibt mehrere Portale für Kunstlehrer, etwa www.kunstlinks.de [5.4.2010], auf denen Dutzende von Unterrichtseinheiten gepostet sind, die alle dem klassischen Muster entsprechen.

⁴⁶² Hornäk, Sara: Zur Kunst, Kunst zu lehren. Künstlerische Praxis aus (hochschul-)didaktischer Sicht, unter: <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2010-05-hornaek.pdf> [5.5.2010].

⁴⁶³ So beschreibt Hornäk in dem o. g. Aufsatz z. B. ein Seminar und eine Arbeit einer Studentin, die sich am Begriff eines partizipativen Kunstwerkes von Franz Erhard Walther orientierte. Hornäk gab den Studierenden ein Zitat des Künstlers als Einstieg vor und diese entwickelten dann ein eigenes „partizipatives Kunstwerk“. Hornäk bezieht ihre Aussagen sowohl auf die Hochschule als auch die Schule.

Künstlergruppe, sondern um ein Handlungsprinzip, welches völlig unterschiedliche Erscheinungsformen generiert hat. Der Zugriff auf Intermedia über das Endprodukt oder über die verwendeten Medien ist deshalb nur rudimentär möglich. Aufgrund dieser Zusammenhänge beinhaltet Intermedia ein subversives Element, in dem die künstlerische Handlung zur symbolisch-politischen Handlung wird.

Das subversive Element intermedialen Arbeitens ergibt sich aus der Differenz- und Grenzerfahrung, die in der Situation einer intermedialen Aktion entsteht. Intermediales Arbeiten in der Schule beinhaltet ebenfalls Faktoren, die über das aktuelle System Schule hinausgeht. Konkret sind das Arbeitsprozesse, die den Fachunterricht sprengen, zur Interdisziplinarität zwingen und die Kooperation mit Künstlern, Spezialisten und außerschulischen Partnern evozieren; es sind Arbeitsstrukturen, die zwangsläufig nicht bewertbare Situationen generieren und die Rolle des Lehrers verändern.⁴⁶⁴ In der alltäglichen Praxis jedoch bietet Intermedia nicht nur den allgemeinen Anspruch auf experimentelles Arbeiten, sondern konkrete Methoden und die Theorie für eine erfolgreiche Arbeit. In diesem Zusammenhang soll ausdrücklich auf das Projekt „Westfalenstory“⁴⁶⁵ und auf andere vom Lehrstuhl für Kunstdidaktik der TU Dortmund in Kooperation mit Schulen und außerschulischen Einrichtungen durchgeführte Projekte⁴⁶⁶ verwiesen werden.

Kinder und Jugendliche können an intermedialen Herausforderungen wachsen. Die Möglichkeit, sich eigene Aufgaben zu stellen, eigene Wege zu suchen und eigene Lösungen zu präsentieren, ist ein wichtiger Schritt zur Identitätsfindung Jugendlicher.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung stützen diese Aussage. Eindeutig werden von Schülern Aufgabenstellungen präferiert, in denen sie ihre Wege und Medien frei wählen können. Ein Großteil der befragten Schüler ist zudem der Meinung, dass sie von niemandem in ihren Entscheidungen während des Werkprozesses beeinflusst worden seien. Vor dem

⁴⁶⁴ Die aufgezählten Elemente haben trotz diesbezüglicher Bemühungen seit der Reformpädagogik immer noch einen „subversiven“ Charakter, weil das Beharrungsvermögen des Systems Schule sehr stark ist, und aktuell unter dem Druck der Ereignisse der PISA-Studie wieder eine Tendenz zurück zu konservativen Lern- und Lehrformen zu beobachten ist.

⁴⁶⁵ Vgl. Anhang S. 3–68.

⁴⁶⁶ Genannt seien folgende Projekte:

– Mapping Brackel, vgl.: Preuss, Rudolf: Mapping Brackel, Norderstedt 2008.

– U-Westend, unter: www.u-westend.de [5.5.2010].

– UniARTE-experiment kunst, unter: www.uniarte.de [5.5.2010].

Hintergrund des Systems Schule mit seinen Beurteilungsmechanismen ist diese Überzeugung bemerkenswert und spiegelt das Bedürfnis nach autonomer Identität wieder.

Kinder und Jugendliche wollen ihre Grenzen ausloten. Die von Hans Breder entwickelte Methode „Enacting the liminal“ ermöglicht, im Kunstunterricht dieses Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen systematisch aufzugreifen und im künstlerischen Experiment produktiv werden zu lassen. Pädagogisch mag es gewagt erscheinen, mit Kindern und Jugendlichen in der Schule Grenzerfahrungen zu inszenieren. Das Verständnis von intermedialer Grenzerfahrung unterscheidet sich aber grundsätzlich von der Vorstellung einer Extremerfahrung, wie sie von bestimmten Künstlern eingesetzt wird. Das Streben nach einer ästhetischen Erfahrung im Sinne einer ganzheitlichen Erfahrung nach Dewey beinhaltet einen aktiven Faktor, den der Autor als Differenzenerfahrung bezeichnet. Die konventionell-oberflächliche Betrachtung eines Bildes von Monet etwa ruft kein intensives Handlungsbedürfnis hervor. Der Betrachter wird das Bild genießen und sich saturiert zurücklehnen. Erst eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bild und dessen Kontext eröffnet die Fremdartigkeit der Gestaltung, bietet Ansatzpunkte für eine Erfahrung der Differenz zwischen dem eigenen Wahrnehmungsmodus und dem des Malers, und produziert möglicherweise ein subjektives Handlungsbedürfnis. Differenzenerfahrungen sind das dynamische Element in ästhetischen Erfahrungsprozessen. Intermediale Verfahren gehen davon aus, dass Differenzenerfahrungen bewusst in ästhetischen Prozessen gesucht werden müssen, um zu einem künstlerischen Handlungskontext zu kommen, da nur so gesellschaftliche und individuelle Vermeidungsstrategien, die sich häufig in Konventionen niederschlagen, überwunden werden können. Erst das Ausloten subjektiver oder gesellschaftlicher Grenzen ermöglicht das Finden von neuen Lösungen innerhalb eines ästhetischen Arbeits- und Erfahrungsprozesses. Die Erfahrung einer im aktuellen Arbeitsprozess sichtbar werdenden, subjektiven Grenze führt in einer intermedialen Inszenierung zu einem qualitativen Sprung, der sich zum Beispiel in einer Veränderung oder im Wechsel des Mediums äußert. Es ist deshalb nicht pädagogisch gewagt, sondern notwendig, intermediale Verfahren im Kunstunterricht anzuwenden.

Aus der didaktischen Konstruktion der Ausbildung in Iowa wird deutlich, dass die dort praktizierte Pädagogik von Anfang an die Studenten mit komplexen Fragestellungen konfrontierte. Der häufig genannte pädagogische Grundsatz „Vom Einfachen zum Komplizierten und vom Nahen zum Fernen“ wurde in Iowa nicht praktiziert und ist auch auf intermediale Verfahren im Unterricht nicht anwendbar. Gerade die Komplexität intermedialer Experimente stellt die Herausforderung dar, die Kinder und Jugendliche motiviert. Der Lehrer muss sich an dieser Stelle von einem Selbstbild als Vermittler von möglichst perfekt didaktisierten Zusammenhängen verabschieden. Ein intermediales Experiment ist immer

subjektiv und entspricht in seiner Fragestellung und in seiner Ausführung nie den Anforderungen einer systematischen und vollständigen wissenschaftlichen Bearbeitung eines Themas. Das ist aber auch gar nicht der Anspruch von Intermedia. Inhalte und Medien sind nur Vehikel, um das Experiment als solches zum Gegenstand von Lernen zu machen. Natürlich werden sich aus den subjektiven Fragestellungen andere, weiter gehende Beschäftigungsfelder für die Schüler ergeben. Indem also das Experiment zum Unterrichtsverfahren wird, wird eine innere Haltung umgesetzt und praktiziert, die letzten Endes über das subjektive Experimentieren Wissen und Erkenntnis generiert. Intermedia im Kunstunterricht ist das Bindeglied zwischen forschendem Lernen und einem künstlerischen Verfahren.

Eine Besonderheit in Iowa war das Programm „Visiting Artists“. Die vielen internationalen Künstler, die Iowa als Experimentierfeld nutzten und dort gemeinsam mit den Studierenden Projekte entwickelten, begaben sich häufig, wie zum Beispiel Kaprow, auf Augenhöhe mit den Studierenden, indem sie selbst Partizipanten des Projekts wurden. Das Akademieprogramm lässt sich nicht eins zu eins auf die Schule übertragen. Schule ist ein anderes System und die Kinder und Jugendlichen sind in den wenigsten Fällen angehende Künstler. Wie in der Untersuchung herausgefunden wurde, besitzen Schüler ein sehr diffuses Bild vom Beruf des Künstlers, welches sich beim Großteil der am Projekt beteiligten Jugendlichen trotz einer fünfmonatigen intensiven Zusammenarbeit kaum verändert hat. Der Künstler wurde von den Schülern als Person im System Schule wahrgenommen, deren künstlerischer Background zunächst keine Rolle spielte. Trotzdem hat die Mehrheit der an der Untersuchung teilnehmenden Menschen (Schüler, Studierende, Lehrer, Künstler) in ihrer Einschätzung die positive Synergie betont, die sich in einem vielfältigen Arbeitsprozess und anspruchsvollen Lösungen präsentierte. Die Kooperation zwischen Schule, Künstlern und Kulturinstitutionen im Kunstunterricht stellt für alle Beteiligten einen Gewinn dar und ist eine wesentliche Grundlage für einen Kunstunterricht, der in Zukunft innovative Lösungswege sucht und so eine kulturelle Teilhabe der Kinder und Jugendlichen nachhaltig fundiert. Die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern ist deshalb das Zukunftsmodell für die kulturelle Bildung.

Literaturverzeichnis

- Addiss, Stephen /
Kass, Ray (Hg.): John Cage: Zen Ox-Herding Pictures, New York 2009
- Adorno, Theodor: Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66, Frankfurt 2007
- Augustinus: De civitate dei, 1. Buch, Vorrede, unter:
<http://www.unifr.ch/bkv/kapitel1919.htm> [20.12.07]
- Aulke, Annette /
Flohé, Alexander /
Knopp, Reinhold: Kunst bewegt! Qualitative Wirksamkeitsstudie zum NRW Landesprogramm Kultur und Schule, unter:
http://www.kultur.nrw.de/de/home/mediadatabase/bericht_kultur_schule_stadt-konzept.pdf [23.3.2010]
- Becker, Jürgen /
Vostell, Wolf (Hg.): Happenings, Fluxus, Pop Art, Nouveau Réalisme. Eine Dokumentation, Hamburg 1965
- Belting, Hans: Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach 10 Jahren, München 2002
- Belzer, Heike /
Birnbaum, Daniel
(Hg.): Kunst Lehren Städelschule Frankfurt a. M., Köln 2007
- Benjamin, Walter: Der Autor als Produzent, in: Ders.: Gesammelte Schriften. Aufsätze, Essays, Vorträge. Band II/2, Frankfurt 1991, S. 690-701
- Bertram-Möbius,
Ursula: Die Lehre, unter: <http://www.fb16.uni-dortmund.de/kunst/cms/A3.html> [20.3.2010]
- Beuys, Joseph: Vortrag: Jeder Mensch ein Künstler – Auf dem Weg zur Freiheitsgestalt des sozialen Organismus, Achberg 1978, und Beuys, Joseph /

Bodenmann – Ritter. Clara: Jeder Mensch ist ein Künstler, Gespräche auf der Dokumenta V, München 1997

- Billmayer, Franz: Mit der Kunst auf dem Holzweg?, unter:
http://www.bilderlernen.at/theorie/mit_kunst_auf_holzweg.pdf
 [21.3.2010]
- Boccola, Sandro: Die Kunst der Moderne Online München / London / New York 1997, Kapitel Beuys unter: <http://www.sandroboccola-booksonline.com/CSS/page8.html#17> [20.3.2010]
- Borne, Roswitha von dem: Einfach fallen lassen – Der Rausch nach Grenzerfahrungen, Stuttgart 2009
- Breder, Hans: Enacting the liminal, in: Breder, Hans / Busse, Klaus-Peter (Hg.): Intermedia: Enacting the liminal, Norderstedt 2005, S. 203–215
- Broscheid, Sandra: Qualitativ-empirische Untersuchung der individuellen Qualitätsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht der Primarstufe, bezogen auf ihr ästhetisches Verhalten, Masterarbeit, Dortmund 2009
- Brüggen, Niels / Hartung, Anja: Selbstinszenierung Jugendlicher in (virtuellen) Kontaktbörsen, in: Neuß, Norbert/ Große-Loheide, Mike (Hg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Schriften zur Medienpädagogik 40, Bielefeld 2007, S. 143–152, unter:
http://mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/brueggen_hartung_jugendliche/brueggen_hartung_jugendliche.pdf [25.3.2010]
- Buermann, Uwe: Kinder und Jugendliche zwischen Virtualität und Realität, unter:
http://www.bpb.de/publikationen/3YM2OF,2,0,Kinder_und_Jugendliche_zwischen_Virtualit%E4t_und_Realit%E4t.html [22.3.2010]
- Bürger, Peter: Theorie der Avantgarde, Frankfurt 1980

- Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept der künstlerischen Bildung, Hamburg 2004
- Buschkühle, Carl-Peter: Kulturelle Bildung und Medialität, unter: http://www.kubim-projekte.de/dvd/Tagungen/stresemann_buschkuehle.pdf [25.3.2010]
- Busse, Klaus-Peter: Kunstdidaktisches Handeln, Norderstedt 2003
- Busse, Klaus-Peter: Vom Bild zum Ort: Mapping lernen, Norderstedt 2007
- Busse, Klaus-Peter: Bildunggangsspiele einrichten, Norderstedt 2009
- Busse, Klaus-Peter: Bildunggangsspiele: Kunst unterrichten, Norderstedt 2004
- Busse, Klaus-Peter / Pazzini, Karl-Josef (Hg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild, Norderstedt 2008
- Busse, Klaus-Peter: Intermedia: The Aesthetic Experience of Cultural Interspaces, in: Breder, Hans / Busse, Klaus-Peter (Hg.): Intermedia: Enacting the liminal, Norderstedt 2005, S.262 - 270
- Busse, Klaus Peter: Methodenatlas künstlerisches Arbeiten, unter: http://web.mac.com/klaus.peter.busse/Bildumgangsspiele/Module_files/Andere%20Blicke%20wagen.pdf [1.2.2010]
- Charles, Daniel: John Cage oder die Musik ist los, Berlin 1979
- Cornwell, John: Pius XII. Der Papst und der Holocaust, Frankfurt 1999
- Curtay, Jean-Paul: La poésie lettriste, Paris 1974
- Czerny, Ilonka: Die Gruppe SPUR (1957–1965). Ein Künstlerphänomen zwischen Münchner Kunstszene und internationalem Anspruch, Münster, Wien 2008

- Daniels, Dieter /
Frieling, Rudolf: Medien Kunst Netz, Wien/ New York 2004 (Bd.1) und 2005 (Bd.2)
- Debord, Guy / Asger
Jorn: Mémoires, Edition Situation International, Paris 1959
- Debord, Guy: La société du spectacle, Paris 1967, deutsch: Die Gesellschaft des Spektakels, Hamburg 1978
- Debord, Guy: Theorie des Umherschweifens, in: Debord, Guy: Potlatch. Edition Tiamat, Berlin 2002, S 332-340
- Debord, Guy: Guide psychogéographique de Paris, Paris 1955
- Debord, Guy: Rapport über die Konstruktion von Situationen und die Organisations- und Aktionsbedingungen der Internationalen Situationistischen Tendenz und andere Schriften, Hamburg 1980, Erstausgabe 1957
- Dewey, John: Die Suche nach Gewißheit, deutsch: Frankfurt a. M. 1998, Erstausgabe 1929
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung, deutsch: Frankfurt 1980, Erstausgabe 1934
- Doering-Manteuffel,
Anselm: Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert, Göttingen 1999
- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen, unter:
http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf [21.3.2010]
- Dreher, Thomas: Performance Art nach 1945–Aktionstheater und Intermedia, München 2001
- Dreher, Thomas: Aktionstheater als Provokation unter:
http://dreher.netzliteratur.net/2_Performance_aktionismus.html
[1.3.2010]

- Dutschke, Rudi: Die geschichtlichen Bedingungen für den internationalen Emanzipationskampf, in: SDS Westberlin / Internationales Nachrichten- und Forschungsinstitut (INFI) (Hg.): Der Kampf des vietnamesischen Volkes und die Globalstrategie des Imperialismus, Berlin 1968, S.107–124
- Dutschke, Rudi: Briefe an Rudi D. in: Meinhof, Ulrike: Die Würde des Menschen ist antastbar. Aufsätze und Polemiken, Berlin 1980 /1992
- Eberlein, Undine: Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne, Frankfurt 2000
- Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk, deutsch: Frankfurt 1973, Erstausgabe 1962
- Elger, Dietmar: Gerhard Richter, Maler, Köln 2002
- Elsken, Ed van der: Love on the left Bank, Stockport 2002, Erstausgabe 1954
- Engel, Birgit: Spürbare Bildung: Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, Münster 2003
- Enzensberger, Hans Magnus: Die vollkommene Leere. Das Nullmedium oder: Warum alle Klagen über das Fernsehen gegenstandslos sind. In: Der Spiegel vom 16.5.1988, unter: http://www.wolschner.de/html/enzensb_nullmedium.html [21.3.2010]
- Fahlenbrach, Kathrin / Klimke, Martin / Scharloth, Joachim: Macht Happening und schmeißt die Genossen raus, unter: http://www.kulturstiftungdesbundes.de/cms/de/stiftung/magazin/magazin10/macht_happening/ [25.3.2010]
- Farin, Klaus: Jugendkulturen in Deutschland 1950–1989, Bonn 2006
- Filliou, Robert: Lernen und Lehren als Aufführungskünste, Köln / New York 1970
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen, Frankfurt 2004

- Fischer-Lichte, Ausweitung der Kunstzone
- Erika/Hasselmann, Interart Studies – Neue Perspektiven der Kunstwissenschaften,
Christine/Rautzenberg Bielefeld 2010
, Markus (Hg.):
- Flechsig, Karl-Heinz: Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen als Aneignung
kultureller Skripte, unter:
<http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps9-96.htm#begriff> [21.3.2010]
- Frank, Peter: The Arts in Fusion: Intermedia Yesterday and today, in: Breder, Hans /
Busse, Klaus-Peter (Hg.): Intermedia: Enacting the liminal, Norderstedt
2005, S.17–35
- Friedman, Ken: Intermedia: Four histories, three directions, two futures in: Breder, Hans
/ Busse, Klaus-Peter (Hg.): Intermedia: Enacting the liminal, Norderstedt
2005, S.51–61
- Frieling, Rudolf: Real / Medial Hybride Prozesse zwischen Kunst und Leben, Kap: John
Cage – die Ästhetik des Heterogenen, unter:
[http://www.medienkunstnetz.de/themen/medienkunst_im_ueberblick/
performance/6/](http://www.medienkunstnetz.de/themen/medienkunst_im_ueberblick/performance/6/) [23.3.2010]
- Füger, Wilhelm: Wo beginnt Intermedialität? Latente Prämissen und Dimensionen
eines klärungsbedürftigen Konzepts, in: Helbig, Jörg (Hg.),
Intermedialität, Theorie und Praxis eines interdisziplinären
Forschungsgebiets, Berlin 1998, S. 41–57
- Gilcher-Holtey, Ingrid: Die 68er Bewegung. Deutschland - Westeuropa – USA, München 2001
- Goehr, Lydia: Explosive Experimente und die Fragilität des Experimentellen. Adorno,
Bacon und Cage, New York 2006
- Grasskamp, Walter: Das einsame Massendol, unter:
<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9184992.html> [22.3.2010]
- Grünewald, Dietrich Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität, Seelze
u.a. (Hg.): 1997

- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 1997
- Haarmann, Anke: Differenzerfahrung – Zwischen Disziplin und Differenz, unter:
http://www.ankehaarmann.de/AHA_D+D_Kapitel2.pdf [20.3.2010]
- Hanhardt, John / Busse, Klaus-Peter: Hans Breder: Intermedia and Process, Norderstedt 2007
- Hantelmann, Dorothea von: How to do things with art, Zur Bedeutsamkeit der Performativität von Kunst, Zürich / Berlin 2007
- Hanzig-Bätzing, Evelyn: Entgrenzung als Freiheit
Zur postmodernen Auffassung gelingenden Lebens, unter:
<http://www.oeko-net.de/Kommune/kommune3-99/dhanzig.html>
[20.12.2009]
- Hecken, Thomas: Gegenkultur und Avantgarde 1950-1970. Situationisten, Beatniks, 68er, Tübingen 2006
- Herbert, Ulrich: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, München 2001
- Herzberg, Julia: Ana Mendieta – The Iowa Years, New York 1998
- Hettling, Manfred / Hoffmann, Stefan Ludwig: Einleitung: Zur Historisierung bürgerlicher Werte, in: Dies. (Hg.), Der bürgerliche Wertehimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts, Göttingen 2000, S.7–21
- Hibbard, William: Final Report CNPA 1975, Hans-Breder-Archiv Dortmund
- Hieber, Lutz / Moebius, Stephan: Grundriss einer Theorie des künstlerischen Aktivismus von Dada bis zur Postmoderne, in: Ders.(Hg.): Avantgarden und Politik – künstlerischer Aktivismus von Dada bis zur Postmoderne, Bielefeld 2009, S. 7–30

- Higgins, Dick: Intermedia, 1965, wiederabgedruckt in Leonardo, Vol. 34 Nr. 1, S.49–54, 2001
- Holzkamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Kronberg 1976, Erstausgabe 1973
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a. M. 2006
- Hornäk, Sara: Zur Kunst, Kunst zu lehren. Künstlerische Praxis aus (hochschul-) didaktischer Sicht, unter: <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2010-05-hornaek.pdf> [5.5.2010]
- Huber, Hans Dieter: Die Sinnlichkeit des Wissens, in: Niehoff, Rolf / Wenrich, Rainer: Denken und Lernen mit Bildern, München 2007, S.321–333
- Huber, Hans Dieter: Das Gedächtnis der Hand, unter: www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaeetze/gedaechtnis_der_hand.pdf [20.3.2010]
- Huizinga, Johan: Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 2004
- Jagow, Bettina von / Steger, Florian: Differenzerfahrung und Selbst, Bewußtsein und Wahrnehmung in Literatur und Geschichte des 20. Jahrhunderts, Heidelberg 2003
- Jansz, Jeroen: The emotional appeal of violent video games for adolescent males, unter: <http://users.fmg.uva.nl/jjansz/violentgames%20OCT%20v3.pdf> [20.3.2010]
- John, Barbara: Gesamtkunstwerk, unter: <http://beta.see-this-sound.at/drucken/41> [21.3.2010]
- Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945–1990. Ein

- Handbuch, Stuttgart / München 2001, Bd. 1: 1945–1968, Bd. 2: 1968–1990
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung, in: Pasuchin (Hg.): Intermediale künstlerische Bildung, München 2007, S.123–127
- Kaiser, Hermann J.: Kulturelle Identität als Grenzerfahrung, unter: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [22.3.2010]
- Kelley, Jeff: Childplay: The art of Allan Kaprow, London 2004
- Kettel, Joachim: Statement Kettel in: Pasuchin, Iwan (Hg.): Intermediale künstlerische Bildung, München 2007, S.29–35
- Kirchner, Constanze: Kinderzeichnung im Wandel, in: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München 2006, S. 82–97
- Kirschenmann, Johannes: Medienbildung in der Kunstpädagogik: Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung, München 2003
- Kirschenmann, Johannes / Wenrich, Rainer / Zacharias, Wolfgang: Kunstpädagogisches Generationengespräch, München 2004
- Kirschenmann, Johannes: Spiel und Sprache, unter: http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200711_text_kirschmann.pdf [21.3.2010]
- Klauer, Karl Josef: Das Experiment in der pädagogischen Forschung, Düsseldorf 1973
- Klawe, Willy / Bräuer, Wolfgang (Hg.): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim 2001
- Kleindienst, Jürgen (Hg.): Hungern und hoffen. Jugend in Deutschland 1945–1950, Berlin 2000
- Klimke, Martin / 1968 in Europe. A History of Protest and Activism, 1956-77, Basingstoke

- Joachim Scharloth, 2008
Martin (Hg.):
- Klimke, Martin: 1968 als transnationales Ereignis, unter:
<http://www.bundestag.de/dasparlament/2008/14-15/Beilage/004.html>
[1.2.2010]
- Klimmt, Christoph: Stressmanagement und Entwicklungsarbeit: Positive Funktionen von
Computerspielen für Jugendliche, unter: http://www.jugendschutz-niedersachsen.de/Hauptsache-Action/media/Text_Klimmt.pdf
[22.3.2010]
- Knížák, Milan: Fluxus, in: Kunstforum Bd. 115, S. 184–189
- Kocka, Jürgen: Bürgertum im 19. Jahrhundert: Verbürgerlichung, Recht und Politik,
Göttingen 1995
- Kölle, Brigitte: Okey dokey Konrad Fischer, Köln 2007, Auszug: 30. Dezember: Der Coup
der neuen Realisten, unter:
<http://www.emserchronik.at/Einzelansicht.44+M53ff43159ca.0.html>
[1.2.2010]
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten, Elztal 1993
- Kostelanetz, Richard: The anachist art of John Cage, unter: <http://www.sterneck.net/john-cage/kostelanetz/index.php> [1.3.2010]
- Kultermann, Udo: Leben und Kunst, Tübingen 1970
- Kyung-Hee, Kim: Spiel zwischen Imagination und Realität im Film - Im Lichte der Theorie
der Intermedialität, unter:
<http://kgg.german.or.kr/kr/kzg/kzgtxt/kzgtxt106/106-08.pdf> [22.3.2010]
- Landesanstalt für Medien NRW: Computerspiele – Wissenswertes für Kinder, Jugendliche und
Erwachsene
<http://www.lfm-nrw.de/publikationen/article/205> [1.2.2010]

- Langguth, Gerd: Propaganda der Tat, unter:
http://www.gerd-langguth.de/artikel/faz_dutschke.htm [1.2.2010]
- Lehn, Birgitta von: Unerkanntes Potenzial der Pubertät, unter: <http://www.d-perspektive.de/zeitreport-online/psychologie/detailansicht/article/unerkanntes-potenzial-der-pubertat-437/nbp/99.html> [1.2.2010]
- Liebl, Franz / Düllo, Thomas: Cultural Hacking: Die Kunst des strategischen Handelns, Wien 2005
- Maase, Kaspar: BRAVO Amerika. Erkundungen zur Jugendkultur der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren, Hamburg 1992
- Marcus, Greil: Lipstick Traces, Reinbek 1996
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 2002
- Metzger, HeinzKlaus: Das Altern der Philosophie der neuen Musik, 1957, in: ders.: Musik wozu. Literatur zu Noten, Frankfurt 1980, S.61–89
- Michl, Thomas: Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht, Essen 2008
- Mikos, Lothar / Hoffmann, Dagmar / Winter, Rainer (Hg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen: Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen, Weinheim 2009
- Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt 1983
- Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1983

- Mittler, Barbara: Radikal aber bruchlos: Vor- und Nachleben der chinesischen Kulturrevolution, unter: http://www.uni-heidelberg.de/presse/ruca/ruca3_2001/bruchlos.html [1.2.2010]
- Moll, Gunther / Dawirs, Ralph: Endlich in der Pubertät, Weinheim 2009
- Möller, Stefan: Intermedia / Intermedialität: Konzepte, Theorien und Umsetzung, Online-Publikation 2008, unter: <http://www.grin.com/e-book/18518/intermedia-intermedialitaet-konzepte-theorien-und-umsetzung> [1.3.2010]
- Mommsen, Wolfgang J.: Bürgerliche Kultur und künstlerische Avantgarde. Kultur und Politik im deutschen Kaiserreich 1870–1918 , München 1994
- Morke, Monika: Geniale Marktfähigkeit, oder: Die prekäre Autonomie der Kunst in: Kunstforum Nr. 201 / 2010, S.50–57
- Müller, Jürgen: Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation, Münster 1996
- Niesyto, Horst: Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. In: Medienpädagogik 2001/01, unter: <http://www.medienpaed.com/01-1/niesyto1.pdf> [1.1.2010]
- Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, Berlin 1968, kritische Gesamtausgabe, 6. Abteilung, erster Band
- Otto, Gunter: Didaktik der ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974
- Paik, Nam June: Eine neue Ontologie der Musik, in: Edith Decker (Hg.): Nam June Paik. Niederschriften eines Kulturnomaden. Aphorismen, Briefe, Texte, Köln 1992, S. 93–95

- Pasuchin, Iwan: Intermediale künstlerische Bildung, München 2007
- Paul, Cristiane: Intermedia in the digital age, in: Breder, Hans / Busse, Klaus-Peter (Hg.): Intermedia: Enacting the liminal, Norderstedt 2005, S. 36-50
- Paul, Gerhard (Hg.): Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949, Bonn 2009.
- Paul, Gerhard: Das Mao-Porträt – Herrscherbild, Protestsymbol und Kunstikone, unter: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208896/default.aspx> [1.2.2010]
- Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, München 2005
- Peez, Georg: Bewerten und beurteilen, Velber 2008
- Peez, Georg: Komparative qualitativ-empirische Auswertung der Interviews mit zwei projektbeteiligten Lehrern zu deren Erfahrungen in der Kooperation mit außerschulischen Partnern (Stand: Oktober 2003), unter: <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/kubim/wissen/ap-peezez.htm> [21.3.2010].
- Peschel, Falko: Offener Unterricht Teil I und Teil II – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen, Baltmannsweiler 2002
- Peterman, Franz: Auswirkungen von Medien auf die Entstehung von Gewalt im Kindes- und Jugendalter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 19-20/97, 2. Mai 1997, S. 28–33
- Pfeiler, Martina: Poetry goes Intermedia, Tübingen 2010
- Plett, Heinrich: Intertextualities, in: ders. (Hg.): Intertextuality, Berlin / New York 1991, S. 3–29

- Plett, Heinrich: Bildwechsel. Impressionistische Intermedialität am Fin de Siècle, in: Helbig, Jörg (Hg.): Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets, Berlin, 1998 S.219–229
- Poiger, Uta: Amerikanisierung oder Internationalisierung? unter: http://www1.bpb.de/publikationen/BWHXDE,0,Amerikanisierung_oder_Internationalisierung.html#footer [15.2.2010]
- Pollok, Konstantin: Kierkegaard, Don Juan und die Musik, unter: http://www.sicetnon.org/modules.php?op=modload&name=PagEd&file=index&topic_id=24&page_id=251 [20.3.2010]
- Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode, Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie, Frankfurt 1985
- Preuss, Rudolf (Hg.): Mapping Brackel, Norderstedt 2008
- Preuss, Rudolf: Perfekter Illusionismus – perfektes Klischee, Log In 3 / 2001, S. 12–13
- Preuss, Rudolf: Von Wüsten und Wanderern, in: Busse, Klaus-Peter / Pazzini, Karl-Josef (Hg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild, Norderstedt 2008, S. 187–210
- Rajewsky, Irina O.: Intermedialität, Tübingen / Basel 2002
- Ray, Gene: Für eine kritische Kunst-Theorie, unter: <http://linksnet.de/textsicht.php?id=3296> [15.1.2008]
- Rehbein, Florian / Kleimann, Matthias / Mößle, Thomas: Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter: Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale (KFN-Forschungsbericht 108) unter: http://www.kfn.de/home/Computerspielabhaengigkeit_im_Kindes-_und_Jugendalter.htm [22.3.2010]

- Richard, Birgit: Logomanie und Markenhopping. Strategien der Verkürzung und Konservierung des Flüchtigen, unter:
<http://www.birgitrichard.de/texte/haltb.htm> [10.5.2010]
- Röhl, Bettina: So macht Kommunismus Spaß! Ulrike Meinhof, Klaus Rainer Röhl und die Akte Konkret, Hamburg 2006
- Röll, Franz Josef: Pädagogik als Navigation, unter:
www.mediageneration.net/buch/mum/mum09.pdf [25.3.2010]
- Rumpf, Horst: Erfahrungswiderstand, in: Zacharias, Wolfgang (Hg.): Schöne Aussichten – Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991, S. 129-144
- Rumpf, Horst: Belebungsversuche, München 1987
- Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung, Bielefeld 2007
- Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung, Hamburg 2009
- Schild, Axel: Sind die Westdeutschen amerikanisiert worden?, unter:
[http://www1.bpb.de/publikationen/0L28RP,1,0,Sind die Westdeutschen amerikanisiert worden.html](http://www1.bpb.de/publikationen/0L28RP,1,0,Sind%20die%20Westdeutschen%20amerikanisiert%20worden.html) [15.2.2010]
- Schilling, Jürgen: Aktionskunst. Identität von Kunst und Leben, Luzern 1978
- Schleiermacher, Friedrich: Entwürfe zu einem System der Sittenlehre, Leipzig 1927
- Schmidt, Hans Werner: Edward Kienholz. The Portable War Memorial. Moralischer Appell und politische Kritik, Frankfurt 1988
- Schneider, Norbert: Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert. Klassische Positionen, Stuttgart

1998

- Schneider, Peter: Wir warn die stärkste der Parteien, Berlin 1985
- Schnurr, Ansgar: Über das Werk von Timm Ulrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform, Norderstedt 2008
- Scholz, Gunter: Schleiermachers Musikphilosophie, Göttingen 1981
- Schönert, Jörg: Versäumte Lektionen? 1968 und die Germanistik der BRD in ihrer Reformphase 1965–1975, unter:
http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=12169&ausgabe=200808 [1.2.2010]
- Schregelsberger, Thomas / Lichtenstein, Claude: As found. Die Entdeckung des Gewöhnlichen, Ausstellungskatalog, Baden-Baden 2001
- Schröter, Jens: Intermedialität, unter:
http://www.theorie-der-medien.de/text_detail.php?nr=12
[1.10.2009]
- Schubert, Klaus / Klein, Martina: Das Politiklexikon Band 4, Bonn 2006.
- Schwerfel, Heinz Peter u. a.: Ist Qualität in der heutigen Kunst abgemeldet?, in: Art 2/1999, S.64–69, unter:
<http://www.artmagazin.de/div/heftarchiv/1999/2/OGOWTEGOTTTPWP OGCHORGEOPEAGWTROATHE/Ist-Qualit%E4t-in-der-heutigen-Kunst-abgemeldet%3F> [22.3.2010]
- Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt 1985
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Reinbek 1988

- Skadny, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule, München 2009
- Spielberg, Ivonne: Festrede anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Hans Breder in Dortmund 2007, unveröffentlicht
- Steiner, Urs: Parfümierter Beton? – Brutalismus! „As found“ im Museum für Gestaltung: Eine Rehabilitation, zit. nach: NZZ vom 3.3.2001, S. 46, unter: http://www.schregenberger.ch/presse/0103_NZZ/2001_NZZ_01-03-03.pdf [1.1.2010]
- Stutz, Ulrike: Qualitative empirische Forschung in der künstlerischen Bildungsarbeit, in: BDK-Mitteilungen 3 / 04, S.13–18
- Teune, Simon: Kommunikationsguerilla – Ursprünge und Theorie einer subversiven Protesttaktik, Diplomarbeit, Berlin 2004, unter: http://www.wzb.eu/zkd/zcm/pdf/teune04_kommunikationsguerilla.pdf [1.3.2010]
- Turner, Victor: Das Ritual Struktur und Anti-Struktur, New York 1969, deutsch: Frankfurt / New York 1989
- Ullrich, Wolfgang (Hg.): Ausstellungskatalog Macht zeigen – Kunst als Herrschaftsstrategie, Berlin 2010
- Ullrich, Wolfgang: Tiefer hängen: Über den Umgang mit der Kunst, Berlin 2007
- Universitätsmuseum Heidelberg (o. A.): Picturing Power: Art and Propaganda in the Great Proletarian Cultural Revolution, unter: <http://www.sino.uni-heidelberg.de/conf/propaganda/exhibition.html> [1.2.2010]
- Vaneigem, Raoul: Handbuch der Lebenskunst für die jungen Generationen, 1967, deutsch: Hamburg 2008
- Weiss, Peter: Die Ästhetik des Widerstands, Band 1, Frankfurt 1975

- Wellershoff, Dieter: Die Auflösung des Kunstbegriffs, Frankfurt 1976
- Welniak, Christian: Politikbewusstsein in Jugendkulturen, Marburg 2002,
unter:
[http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/welniak/Politikbewusstse
in_in_Jugendkulturen.pdf](http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/welniak/Politikbewusstse
in_in_Jugendkulturen.pdf) [10.5.2010
]
- Welzel, Barbara: Kunstgeschichte – (kritisches) Plädoyer für ein Grundlagenfach, in: Busse, Klaus-Peter (Hg.): Kunstdidaktisches Handeln, Norderstedt 2005, S.157–166
- Welzel, Barbara: Kunstgeschichte und kulturelles Gedächtnis: Zur Integration historischer Kunstwerke in Bildungsprozesse, in: Busse, Klaus-Peter / Pazzini Karl-Josef (Hg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild, Norderstedt 2008, S. 161–170
- Winter, Carsten / Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich (Hg.): Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft, Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen, Heidelberg 2008
- Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten, Hamburg 2006, S.23, unter:
http://hup.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/39/pdf/HamburgUP_KPP14_Zacharias.pdf [20.3.2010]