

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Design & Kunst
FH Zentralschweiz

Nummer 9

Künstlerische Vermittlung

www.hslu.ch/artisticeducation



Heterotopische Zustände in der
Kunstausbildung heute
Rachel Mader

Online-Ausgabe in deutscher Sprache
Englische Fassung veröffentlicht als

Heterotopical States in Art Education Today
Nummer 9
Artistic Education
hrsg. von Wolfgang Brückle und
Sabine Gebhardt Fink
Luzern 2019
ISBN 978-3-033-07192-6

Hetero- topische Zustände in der Kunst- ausbildung heute

Rachel Mader

Als Michel Foucault in den späten 1960er Jahren den Begriff der Heterotopie einführte, wollte er damit seiner Diagnose von der «Epoche des Raumes», in der wir leben, eine Idee «anderer Räume» zur Seite stellen. Dieser schliesslich nie gründlich ausgearbeitete Vorschlag erschien ihm als die notwendige Ergänzung eines Raumkonzepts, das zwar als «Gemengelage von Beziehungen und Platzierungen» ein bewegliches und umfassendes Modell vorsah, aber dennoch Sphären enthielt, die als «Widerlager» gleichsam «ausserhalb aller Orte» angesiedelt sind.¹ Als Beispiele nennt Foucault Gefängnisse, Friedhöfe, psychiatrische Anstalten, aber auch Bibliotheken und Museen, Gärten, Bordelle und Kolonien. Über die Aufzählung erschliessen sich ihm Kennzeichen heterotopischer Räume: Sie sind – anders als Utopien – real, aber nicht eindeutig bestimmt; jede Gesellschaft verfügt über eigene Heterotopien und ihre Funktionen ändern sich über die Zeit hinweg, sie spiegeln aber die «wirklichen Plätze innerhalb der Kultur» etwa durch Abweichungen von ihr oder gar ihre Negation. In dieser Differenz sind gesellschaftliche Anliegen platziert, die unabdingbar und widerlogisch zugleich sind, und in aller Regel überlagern einander darin mehrere, ansonsten getrennte Räume, was zu einer verdichteten, aber auch neu konfigurierten Repräsentation ebendieser Räume führt.

Die aktuell geführten Diskussionen über Kunstausbildung weisen Merkmale auf, die nahelegen, sie als heterotopischen Ort zu fassen. Diese Zuordnung drängt sich just in dem Moment auf, in dem die Kunstausbildung zugleich auf dem Spiel steht und aus unterschiedlicher Perspektive um ihre Rolle gerungen wird. Vor diesem Hintergrund bilden die von Künstler*innen initiierten Schulen einen Akt der Selbstautorisierung, der jedoch über den Kreis der unmittelbar beteiligten Personen wirksam sein soll und als Akt der Vermittlung aus künstlerischer Perspektive zu lesen ist. Das gilt auch jenseits der Entscheidung für bestimmte Inhalte und Formate des Lernens: Es gilt auch dort, wo die meisten dieser Initiativen den künstlerischen Zugriff auf Ausbildung als für die Öffnung für ein breites, nicht exklusives Publikum als besonders geeignet erachten. Im Zuge einer Ausdifferenzierung der Argumente wird bei steigender Ungewissheit über Ort und Funktion der Ausbildung die Idee eines Widerlagers in heterotopisch anmutender Manier ebenso beschworen wie zugleich eine gesellschaftliche Einbindung und Relevanz behauptet und eingefordert. Der Raum der künstlerischen Bildung gerät auf diese Weise in eine politische Sphäre. In ihr hat die Kunst ihren selbstbe-

stimmten Freiraum gerade in dem Moment zu verteidigen, als Kreativität zum gesellschaftlichen und ökonomischen Imperativ erhoben wurde, der sich im Zirkelschluss just aus der Produktivkraft künstlerischer Freiräume nährt.² Vor diesem Hintergrund erscheinen die zahlreichen in den letzten beiden Jahrzehnten von Künstler*innen gestalteten und initiierten Kunstschulen als Versuche, den konstruktiven Eigenwert des heterotopischen Zustands zu behaupten.

Argumentative Überlagerungen

In die laufenden Kontroversen sind mindestens drei Interessensgruppen involviert. Da ist zunächst die Bildungspolitik, die einen Schwund der finanziellen Mittel beklagt und um politisch breitenwirksame Argumente für die Eindämmung dieses Schwunds ringt. Sodann sind da die seit gut zwei Jahrzehnten lauter werdenden Stimmen der Gestalter*innen der Kunsthochschule – tätig in Verwaltung, Forschung und Lehre – sowie der Nutzniesser*innen ihrer Tätigkeit, vorwiegend der Studierenden. Unausgesprochen einig sind sich letztere beiden Gemeinschaften darüber, dass es Änderungen und Entwicklung braucht. Die geäußerten Vorschläge, Forderungen und Kritikpunkte scheinen aber wenig Gemeinsamkeiten aufzuweisen. Das hat sowohl mit den unterschiedlichen Diagnosen zu tun, die als Grundlage herangezogen werden, wie mit der gesellschaftlichen Rolle, die der Ausbildung oder vielmehr den Auszubildenden zugeschrieben wird. Die zahlreichen, seit den späten 1990er Jahren weltweit eingerichteten selbstorganisierten Kunstschulen sind ein passender Einstieg in die Erörterung dieser Ausgangslage.³ Ihre Gründung erfolgte als Reaktion auf jüngere Entwicklungen, in denen sich die Ausbildungsgänge, so die Einschätzung der Gründer*innen, immer mehr von ihrer eigentlichen Aufgabe, der Vorbereitung der Studierenden auf eine komplex organisierte Gesellschaft, entfernt habe. Stattdessen würden Organisation und Inhalte des «MFA complex», wie die Verantwortlichen der Bruce High Quality Foundation University (New York, 2009–2017) die Situation rund um die Kunstausbildung in den USA vieldeutig fassen, nurmehr als Reaktion auf gesellschaftspolitische Anforderungen und nicht als deren aktive Gestaltung verstanden.⁴ Dies impliziert im angelsächsischen Kontext genauso die oft über viele Jahre hinweg hohe Schulden verursachenden Studiengebühren wie – und dies gilt für den westlichen Kontext insgesamt – das administrative Gerüst, das als zunehmend unflexibel und daher exklusiv bezeichnet wird: Auf dieser Grundlage würden nicht nur Biographien standardisiert, etwa weil die Vereinbarkeit von Studium, begleitendem Gelderwerb oder auch zusätzlichem familiären, politischen oder anderen Engagement kaum mehr zu leisten ist. Auch folge die Weiterentwicklung von Studieninhalten gesellschaftspolitischen Vorgaben, die zwar auf aktuellen Einschätzungen basiere, ihnen jedoch kaum je einen soliden Wertekanon und zukunftsgerichtete Visionen entgegenzustellen vermöge. Genau diesen Ansprüchen scheinen die selbstorganisierten Kunstschulen zu folgen, wenn sie auch die Kritik meist expliziter benennen als die Werte, die ihren Aktivitäten zu Grunde liegen. Der Auflehnung gegen starre Rahmungen, kunstferne Gestaltungs- und Organisationsprinzipien und hierarchische Setzungen lässt sich dennoch ein Selbstverständnis entnehmen, in dem Kunst in gleicher Weise als einmalige gesellschaftliche Produktivkraft behauptet wird wie als auf sie bezogener Kritik- und Reflexionsraum.

Lernen, nicht bilden

In ihrem Grundanliegen, Bildungsprozesse von Studierenden aus zu denken, sind die selbstorganisierten Kunstinitiativen der Reformpädagogik durchaus verwandt. Sie unterscheiden sich von ihr aber durch den durchwegs politischen Impetus, der ihren Aktivitäten zu Grunde liegt. Der politische Anstoss

findet sich auch keineswegs nur in der Kritik an den erwähnten bildungspolitischen und institutionellen Entwicklungen. Er zeigt sich fast am deutlichsten dort, wo die Initiativen im Hinblick auf tagesaktuelle Dringlichkeiten angestossen wurden, wie dies etwa bei der seit 2012 an verschiedenen Orten implementierten Silent University der Fall war. Die durch den Künstler Ahmed Ögüt gegründete nomadische Plattform wird von Asylsuchenden und Flüchtlingen häufig in Zusammenarbeit mit Kunstinstitutionen organisiert und auch inhaltlich bespielt. Unter Rückgriff auf das Modell der Time Bank geben sie ihr je spezifisches Wissen an Interessierte weiter, was ihr Status als Migrant*innen üblicherweise nicht zulässt. Die Pflege einer nicht-exklusiven Sprache ist dabei Programm und Notwendigkeit zugleich; die Behauptung einer University zeugt von der Ernsthaftigkeit und dem Selbstbewusstsein, mit der die bis heute fortdauernde Initiative betrieben wird.⁵ Gesellschaftspolitische Wichtigkeit war auch, obwohl in anderer Weise, der Antrieb für die Cátedra Arte de Conducta (Behaviour Art Department) der Künstlerin Tania Burguera. Von 2002 bis 2009 bot sie von ihrer Wohnung in Havana aus sowohl eine Alternative zur äusserst verkrusteten Kunstschule in Kuba, an der sie einst selbst ihre Ausbildung absolviert hatte, als auch zum Kunstmarkt, der kubanische Kunst in den letzten Jahren immer mehr vereinnahmte. Ihr war es dagegen um die Mobilisierung von Kunst für gesellschaftliche Transformationsprozesse zu tun, und sie wollte ihre Studierenden das Handwerk der «civic action» lehren.⁶ Und in einem an die britischen Verhältnisse angepasstem Sinn ist auch die im Osten Londons liegende, 2013 gegründete Open School East ein politisch motiviertes Projekt: Sie bietet kostenfreien Unterricht und verlangt dafür Mitarbeit am Programm. Sie ist also kollaborativ organisiert, setzt auf experimentelle Unterrichtsformate und sucht den regelmässigen Austausch mit der breiten Öffentlichkeit durch ein vielfältiges Veranstaltungsprogramm – und konzipiert die Parameter der Kunstausbildung so in fast maximalem Kontrast zu den jüngeren Entwicklungen in der britischen Bildungslandschaft.

Meine stichwortartige Schilderung zeigt an, dass es den Initiativen durchaus um umfassende Umgestaltungen zu tun ist. Sie greifen weit über tagesaktuelle politische Anliegen hinaus, schliessen sowohl inhaltliche wie auch strukturelle Faktoren ein und postulieren nicht selten sogar einen neuen Wissensbegriff. So setzt sich die Dozierendenschaft in Tania Brugueras Kunstschule, ähnlich wie im Fall zahlreicher anderer selbstorganisierter Initiativen, aus Vertreter*innen von Berufsgruppen zusammen, die dem Bedarf der Studierenden angepasst wurde, indem sie «Anwälte, Naturwissenschaftler, Filmemacher, ehemalige Häftlinge, Hausfrauen und Journalisten – alle und jede» umfasste.⁷ Das sich erst im Verlauf der Ausbildung ausgestaltende Curriculum ist ebenfalls logische Konsequenz aus der Auffassung, dass die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden Ausgangspunkt für die inhaltliche Ausgestaltung sein sollen. Denn nur durch konstante Adaption, so argumentieren die Verantwortlichen von SOMA, einer in Mexiko City angesiedelten und von Künstler*innen betriebenen Initiative, würde das Ausbildungsprogramm relevant bleiben.⁸ Aus dieser Setzung resultiert fast zwangsläufig nicht nur ein hochgradig multidisziplinäres Programm, sondern in aller Regel auch ein inklusives Organisationsmodell, das von Dozierenden, Organisierenden und Studierenden gemeinsam gestaltet und unterhalten wird.

Der kontinuierlichen Neuerfindung von Lehrformaten, auch dies ein fast durchwegs anzutreffendes Merkmal der Initiativen, hat sich in exemplarischer Radikalität das von Olafur Eliasson konzipierte Institut für Raumexperimente (2009–2014) verschrieben. Bereits ein kurzer Blick auf die gründlich dokumentierte Website zeigt, dass klassische Lernsituationen und Klassenzimmer hier kaum anzutreffen sind. Stattdessen gibt es Spaziergänge entlang unwirtlicher städtischer Passagen oder Führungen in Ausübung simulierter

Blindheit, gemeinsame Ausflüge in abgelegene Einöden, tanzende Flashmobs im Stadtverkehr und immer wieder lange Tafeln, an denen themenorientiert konzipierte Speisen gegessen werden.⁹ Dies darum, so die Begründung von Eliasson, weil «wir entschieden haben, uns nicht in den sicheren Hafen akademischer Bequemlichkeiten zurückzuziehen. Man «probt» nicht das Künstlerdasein in der Schule und wird erst danach «wirklich» ein Künstler. Wir gingen davon aus, dass man immer ein wirklicher Künstler ist.»¹⁰

Durchwegs beharrt wird auch auf der Produktivität kollektiver Lernsituationen. Dieses Vorgehen wurde von den Initiator*innen der Copenhagen Free University, einer der frühesten selbstorganierten Kunstschulen, in die Lösung «mehr gemeinschaftliche Forschung als Lernen» gefasst.¹¹ Aus dieser Formulierung ergibt sich die Frage danach, wie Lernen und Wissen überhaupt zu konzeptualisieren ist. Sie steht implizit oder explizit bei all den Initiativen in ganz grundsätzlicher Weise zur Debatte. Die dabei häufigsten Stossrichtungen beinhalten nicht nur eine auf Jacques Rancières Ausführungen bezogene Kritik an einem hierarchischen und das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden einseitig fassenden Bildungsverständnis.¹² Sie stellen auch die Wissensinhalte selbst in Frage, die zu sehr an abstrakten und teils umstrittenen Grössen und zu wenig an den bei Studierenden gefragten Kompetenzen orientiert sind.

Zirkelschluss mit Ausweg

Den Apologeten von vermeintlich schwindenden Möglichkeiten und Werten stehen Propheten einer zwar unsicheren, aber für die Künste segensreichen Zukunft gegenüber. Mit Rekurs auf die mittlerweile jahrhundertealte Geschichte der Kunstausbildung und auf die für ihre Anfänge konstitutive gesellschaftliche Funktionalisierung postulieren diese Propheten eine stärkere Anbindung der künstlerischen Entwicklung an für die gesamte Gesellschaft dringliche Themen und Problemstellungen.¹³ Diese Behauptung nährt sich in offensichtlicher, aber wenig gekläarter Weise an der Allgegenwart des «kreativen Imperativs», und ihre Vertreter*innen setzen auf den «social impact» der Künste, den Eleonora Belfiore und Oliver Bennett als anhaltend umkämpft beschrieben haben.¹⁴ Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Relevanz machen die Propheten den Versuch, den Ort der Kunstausbildung für die Zukunft zu bestimmen – und diese so potentiell aus ihrem heterotopischen Zustand herauszulösen. Dagegen – so scheint es zumindest auf den ersten Blick – insistieren die Künstler*innen-Initiativen in und mit ihren konkreten Aktivitäten auf einer situierten und prozesshaften Konzeption von Bildung und Wissen. Gerade der jeweils spezifisch lokale Bezug der Organisationsformen oder auch Lerninhalte – ein Mechanismus, den Foucault für die Heterotopien insgesamt feststellt – erzeugt gesellschaftlich fruchtbare Situationen, indem diese darin «gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet» werden.¹⁵ Sie fungieren als «Widerlager», indem sie eine Notwendigkeit ihres Tuns behaupten, dafür jedoch in den «wirklichen Räumen» keinen Aufenthaltsort zu finden scheinen.

Dass die meisten der erwähnten Künstler*innen-Initiativen in enger Kooperation mit, einzelne sogar auf Anstoss von als traditionell geltenden Institutionen angeregt und betrieben wurden, ist weniger als Paradox, sondern vielmehr als das Andauern heterotopischer Zustände zu lesen, die es nicht auszusöhnen, sondern vielmehr auszuhalten, ja gar zu verteidigen gilt. Sie dienen der praktischen, theoretischen und politischen Austragung jener Debatten über künstlerische Ausbildung, die von einer diffusen Matrix aus unsicheren Visionen, tagesaktuellen Zwängen (etwa des Zwangs zum Nachweis von Wirkung entlang politischer Determinanten) und behaupteten Trends (wie beispielsweise dem Educational Turn) gerahmt werden. Die von Künstler*innen eingebrachten Vorschläge für Kunstausbildungen sind darum wert-

voll, weil sie handfeste und raumsensible Möglichkeiten skizzieren und ganz nebenbei auch die Prozesse der Aushandlung von sinnvollen Lern- und Wissensinhalten am Laufen halten.

- 1 Michel Foucault, «Andere Räume» [1967], in: *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, hrsg. von Karlheinz Barck, Leipzig 1992, S. 34–46, bes. S. 38 f.
- 2 Die Parameter des kreativen Imperativs hat Marion von Osten 2002 zur Grundlage der Ausstellung *Be Creative* (Museum für Gestaltung, Zürich) gemacht. Darin zeichnete sie den Wandel des «Kreativitätskonzeptes vom Befreiungsmythos zur Anforderung unter postindustriellen Bedingungen» entlang thematischer Schwerpunkte wie Neue Arbeit, Kreativitätstechniken oder New Urban Lifestyle nach; vgl. Marion von Osten, «Be Creative! Der kreative Imperativ. Anleitung», in: *Be Creative! Der kreative Imperativ. Anleitung*, Ausst.-Kat. Zürich: Museum für Gestaltung, 2002, S. 1–4, S. 4.
- 3 Eine umfassende, wenn auch unvollständige Liste findet sich unter <http://www.teachablefile.org/> 1904, letzter Zugriff am 20. Nov. 2018.
- 4 Vgl. Sam Thorne, *School. A Recent History of Self-Organized Art Education*, Berlin 2017, S. 168.
- 5 Vgl. Thorne 2017, S. 86 ff.
- 6 Vgl. Thorne 2017, S. 60.
- 7 Tania Bruguera, zitiert in Thorne 2017, S. 66.
- 8 SOMA, zitiert in Thorne 2017, S. 269.
- 9 <http://raumexperimente.net/en/>, letzter Zugriff am 20. Nov. 2018.
- 10 Olafur Eliasson, zitiert in Thorne 2017, S. 280.
- 11 Jacob Jacobsen (für Copenhagen Free University), zitiert in Thorne 2017, S. 193.
- 12 Siehe Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* [1987], Wien 2007.
- 13 Siehe dazu insbesondere Jeroen Chabot, Reflections on Art Education, in: *Re-Inventing the Art School 21st Century*, hrsg. von der Willem de Kooning Academie, Rotterdam 2009, S. 3–25, und Florian Cramer, Interventions, Experimentation, Markets. Art Education and Cross-Disciplinary Creative Practice, ebd., S. 27–43.
- 14 Eleonora Belfiore und Oliver Bennett, *The Social Impact of the Arts. An Intellectual History*, Basingstoke, Hampshire 2010.
- 15 Foucault 1992, S. 39.

Künstlerische Vermittlung

www.hslu.ch/artisticeducation

Inhaltsverzeichnis

Texte über den Kontext von Camp#

Vorwort und Dank
Wolfgang Brückle und
Sabine Gebhardt Fink

Wolfgang Brückle und
Sabine Gebhardt Fink
**Was ist Artistic
Education und warum
betreiben wir sie?**
Einführung

Camp#

Sabine Gebhardt Fink
**Künstlerische
Vermittlung kann das
Museum stürmen!**
Performative Strategien und
Aktivismus im Forschungsprojekt
Camp#

Christoph Lichtin
Ich kann nicht zeichnen

Susanne Kudorfer
**Ich kann brauchen,
was ich bei Camp
gelernt habe**

Alexandra D'Incau
Was bleibt
Wie sich der widerspenstige
Gehalt künstlerischer Vermittlung
in Wort und Bild manifestiert

Künstlerische Vermittlung in- und ausserhalb der Galerie

Cynthia Gavranic und
Alena Nawrotzki
**Kunstvermittlung,
traditionell oder
künstlerisch?**
Kooperationsprojekt des Migros
Museum für Gegenwartskunst und
der HSLU Master of Arts in Fine Arts

Rahel Lüchinger
Art Mediation
Ein experimentelles Format der
Kunstvermittlung

Stina Kasser
**Artistic Education im
Zürcher Migros Museum
für Gegenwartskunst**

Linda Luv
**Partizipative
Performance und
künstlerische
Kunstvermittlung**

Dominique Meyer (Bearboz),
Lena Eriksson, Emilie George,
Samuel Herzog, Sandrine Wymann
**Kleines Hühnchen,
grosse Fragen**
Kochen auf dem Krisenherd der
Kunstvermittlung

Künstlerische Ansätze in der Kunstausbildung

Rachel Mader
**Heterotopische
Zustände in der
Kunstausbildung heute**

Stephan Eichenmann, Klodin Erb,
Karin Fromherz, Susanne Hefti,
San Keller, Marie-Louise Nigg,
Chiara Ottavi, Sebastian Utzni
**Künstlerische
Vermittlung zwischen
Open Studio und
Reality Check**
Selbstgesteuerte Gärungsprozesse
im Studiengang Kunst & Vermittlung

Elke Krasny und
Barbara Mahlknecht
**Unheimliche Materialien.
Gründungsmomente
der Kunsterziehung**
Ein kuratorisches
Ausstellungs-, Forschungs-
und Ausbildungsprojekt

Siri Peyer
Critical Curriculum
Ein emanzipatorisches Werkzeug
für ein Post-Plantagen-System?

Wiktoria Furrer
**Mikropädagogiken in
der Kunst**
How To Teach Art

Neue Konzepte Künstlerischer Vermittlung

Lena Eriksson
Neun Tage in Dhaka
Mit einer Einführung von
Rachel Mader

Silvia Henke
Lehr-Stücke
Über das Potential ästhetischer
Bildung

Bernadett Settele
Ins Offene
Risiko als Qualität künstlerischer
Vermittlung