

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Design & Kunst
FH Zentralschweiz

Nummer 9

Künstlerische Vermittlung

www.hslu.ch/artisticeducation



Lehr-Stücke
Silvia Henke

Online-Ausgabe in deutscher Sprache
Englische Fassung veröffentlicht als

Teaching Pieces
Nummer 9
Artistic Education
hrsg. von Wolfgang Brückle und
Sabine Gebhardt Fink
Luzern 2019
ISBN 978-3-033-07192-6

Lehr-Stücke

Über das Potential ästhetischer Bildung

Silvia Henke

Ausgehend von den Begriffen «ästhetische Bildung» und «Lehrstück» skizziert dieser Beitrag die Möglichkeiten künstlerischer Didaktik in Lehrsituationen. Darin wird gefragt, ob und wie das Unterrichten ästhetischer Prozesse in der Design-, Kunst- und Filmbildung eigene Praktiken von Lehren und Zeigen anstossen und wie sich das Didaktische als eigene ästhetische Praxis darin entfalten kann.

Ästhetische Bildung im Theatralen

In einer konkreten Bildungssituation, in der die Einen von den Anderen lernen können und sollen, hat das Theatrale gegenüber anderen Medien mindestens drei Vorteile: Es kann Menschen versammeln, es kann Botschaften direkt überbringen und es kann Weisheit durch Handlungen und Reaktionen zur Aufführung bringen. Ich wähle hier bewusst den Begriff der Weisheit und nicht den des Wissens. Erzieherisches oder bildendes Theater bezieht das Publikum in die Wahrheitsfindung ein, indem die Menschen auf der Bühne über weite Strecken nicht wissen, was sie tun oder was ihnen geschieht. Darauf beruht die Verwandtschaft des Theaters mit bestimmten Formen von Didaktik und insofern auch mit einer performativen oder künstlerischen Vermittlung von Erkenntnis; diese scheint im Wort «Weisheit» deutlicher auf als in einer positivistischen Vorstellung von Wissen. Denn Weisheit bezieht sich auf das Subjekt im Prozess von Bildung, auf emotionale Erfahrungen und die Einsicht in Zusammenhänge. Dafür ist es nützlich, Friedrich Schillers Konzept ästhetischer Erziehung und Bertolt Brechts Theorie-Praxis des Lehrstücks, auf die sich auch Milo Rau immer wieder bezieht, in ihrer emanzipativen Ausrichtung in den Blick zu nehmen.

Schiller findet 1795 unter dem Titel *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* für das Ästhetische eine Bestimmung, die den Fokus von der Kunst als Gattung und als restriktivem Konzept abwendet. Geht man mit Schiller von einer spezifischen Wirkkraft des Ästhetischen aus, dann wird eine Konzeptualisierung ästhetischer Bildung möglich, die sich von reduktionistischen Polarisierungen zwischen Kunst und Wissen oder Wissenschaft ebenso emanzipiert wie von jener zwischen Theorie und Praxis – Polarisierungen, wie sie gerade an Kunst- und Gestaltungshochschulen immer wiederkehren. Entscheidend ist Schillers Konzept des Ästhetischen zufolge, dass das Schöne – das ich hier modernisierend als das Sinnlich-Anschauliche verstehe – als Grundlage einer Befreiung der «Denkkräfte» dient, und zwar gemäss «ihren eigenen Gesetzen». Ästhetische Bildung ist somit eine Verflechtung, in der «Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind».¹ Dieses Zugleich von sinnlicher und sinnstiftender Erfahrung hat Brecht in seinem epischen Drama und spezifisch in seiner Praxis-Theorie des Lehrstücks programmatisch enggeführt. Wie und warum ist diese Theorie noch immer zentral und erhellend für eine modellhafte Aneignung von Wissen durch Kunst?

Zunächst: Für Brecht war es immer selbstverständlich, dass auf dem Theater etwas gelernt werden soll. Kunst und Lehre traten in diesem Sinn für ihn nicht nur im epischen Drama und im Lehrstück, sondern auch in seinen Gedichten und Opern symbiotisch auf. Es ging ihm stets um die Moral des Werks als eigentlichen Lehrstoff. Das Ziel von Brechts zeigender Moral scheint klar:

Es ging ihm immer darum, für das Publikum die Strukturen und Wirkungen der Macht durchschaubar und damit veränderbar zu machen.² Brecht interessierte sich nie dafür, ob seine Lehrstücke Theorie oder Praxis seien. Die Lehrstücke sind für ihn ebenso amüsant wie moralisch und mehr noch: Sie sind von ihrer Anlage her «Untersuchungen».³ Er war sich im Klaren darüber, dass die Zusammenfügung von Gattungen und Funktionen, wie er sie hier ausspricht – Theater, Zeigebild, Parabel, Aphorismus, Moral, Forschung – auch problematisch war. Deshalb beschäftigte er sich in seinen Schriften aus den Jahren 1935–1937 nicht mehr mit der grundsätzlichen Frage, ob das Lehrstück eine Moral lehren soll, sondern mit dem konkreteren Problem, wie es das tun soll. Mit Rücksicht darauf lässt sich das Lehrstück für ein Modell ästhetischer Bildung fruchtbar machen.

Die Moral erscheint bei Brecht immer schon in Konkurrenz zu etwas Anderem. So erscheint die Botschaft von Mackie Messers Leitspruch «Erst kommt das Fressen, dann die Moral» zwar klar: Nur eine sozialistische Gesellschaft hätte, indem sie zunächst die Lebensgrundlage für alle bereit stellt, zugleich auch das Recht, von ihren Mitgliedern Moral einzufordern.⁴ Aber ist es so einfach? Hunger erscheint in Brechts Theater in allen Schattierungen. Es geht bei Brecht nicht einfach um Nahrungsproduktion und darum, den Hunger abzuschaffen. Hunger erweist sich vielmehr als ambivalente Energie, weil er sich immer auch auf etwas Anderes bezieht als auf Essen: Er berührt die Gier, die Lust, Bedürfnisse und Begehren. Und das alles lässt mit einem gedeckten Tisch nicht beseitigen. Was, wenn Hunger oder Appetit entgegen der sozialistischen Auslegung des Lehrstücks eine viel interessantere Weise ist, den eigenen Körper als Austragungsort von Konflikten zu erfahren, als es die Erfüllung der Grundbedürfnisse wäre?

Angesichts der Unmöglichkeit von umfassender Triebbefriedigung wird die Forderung, dass das Fressen vor der Moral zu kommen habe, zweideutig und verweist auf eine Kraft, von der Brecht nicht gesprochen hat. Aber er hat sie in seinen Dramen und Figuren gezeigt. Man könnte sie die Kraft des Unstillbaren nennen – eine Kraft, die sowohl zum Lernen wie zum Leben gehört. Sie kann überfordern, sie kann verrückt machen. Aber sie ist produktiv wirksam, nur eben auf ambivalente Weise: Neugier und Gier, Trieb und Mass fließen in ihr zusammen. Wenn diese Kraft zu Tage tritt, kann die Botschaft oder Moral nicht eindeutig sein. Sie kann sich sogar ins Gegenteil verkehren oder eine andere Szene hervortreiben, als man zu sehen meint. Rainer Nägele nennt das die Ob-Szene, die andere Szene der Szene, die auch nicht die Szene der wissenden Moral ist.⁵ Sie ist im spielenden oder lernenden Subjekt wirksam und nicht so schnell didaktisch rationalisierbar.

Lehr-Stück I: Das Unfassbare im Didaktischen

Inwiefern kann heute mit Brechts didaktischem Impetus die Notwendigkeit von Weisheit, ethischer und künstlerischer Haltung im Unterricht zum Zuge kommen? Es sei hier der Versuch gewagt, Brechts ästhetische Didaktik in drei Punkte zu fassen. Sie sind auch dienlich für die mögliche Spezifik von Unterricht an einer Kunsthochschule.

1. Denken ist praktisch: Brecht wusste, dass Lehren und Lernen eine mehrdeutige Angelegenheit sind. Da seine idealen Schülerinnen und Schüler einfache und ungebildete Menschen waren – Bettler, Arbeiter, Mütter, Diebe –, suchte er nach einfachen Lehrsituationen und einfachen Botschaften, um die emanzipative Kraft im Lernen selbst frei zu setzen. In der mittleren Strophe von Brechts *Lob des Lernens* lautet das didaktische Credo wie folgt: «Lerne, Mann im Asyl! / Lerne, Mann im Gefängnis! / Lerne, Frau in der Küche! / Lerne, Sechzigjährige! / Du musst die Führung übernehmen. / Suche die Schule auf, Obdachloser! / Verschaffe dir Wissen, Frierender! / Hungeriger, greif nach dem Buch: Es ist eine Waffe. / Du musst die Führung übernehmen.»⁶

Die an Kunst- und Gestaltungsschulen lernenden jungen Menschen sind nicht ungebildet: Sie kommen aber nicht dorthin, um eine politische Praxis zu erlernen und nicht unbedingt, um Führungspositionen zu übernehmen. Sie kommen auch nicht in erster Linie, um sich lesend Wissen zu verschaffen. Sie kommen, wenn sich darüber überhaupt pauschal etwas sagen lässt, um eine künstlerisch-gestalterische Praxis zu erlernen, und sie brauchen dafür wie die Arbeiter bei Brecht neben dem handwerklichen Können eine Praxis des Denkens, die ihnen hilft, sich selbst, ihr Leben und ihr Umfeld zu verstehen. Sie brauchen also eine Theorie-Praxis, auf deren Grundlage sie das eigene Denken nicht nur sprachlich, sondern auch gestalterisch entfalten können.

2. Offene Dialektik und Unterbrechung: Indem Brecht die Kraft des Ästhetischen in der Lehrsituation ernst nahm, liess er das Dialektische der Lernsituation nicht nur zu, sondern setzte es so ein, dass «Stimmungen und Gedankenreihen zu Haltungen» führen – und umgekehrt.⁷ Eine offene Dialektik sollte zum Zuge kommen, die sowohl Position und Gegenposition kennt. Wolf Biermann nannte diese dialektische Methode des Lernens durch Nicht-Verstehen als erster «die brechtsche Unterbrechung», deutlich betont etwa im Lehrstück *Die Mutter*.⁸ Die lernenden Arbeiter verlangen in diesem Stück, statt der Wörter «Ast», «Nest», «Fisch» die Wörter «Arbeiter», «Ausbeutung», «Klassenkampf» zu lernen. Die Unterbrechung besteht hier nicht in der Umkehrung der Lehrer-Schüler-Rolle. Sie erfolgt vielmehr im dialektischen Umschlag: Obschon die Allerweltswörter durch politische Begriffe ausgetauscht werden, haben die Arbeiter auch durch die von ihnen zurückgewiesenen, vermeintlich sinnlosen Wörter Lesen gelernt, haben ihre «Haltung» durch die «Stimmung» anderer Wörter umgesetzt.

3. Sinn und Sinnlichkeit: Das Ästhetische der Bildung ist nicht einfach übersetzbar in die dialektische Didaktik der Lehrer-Schüler-Position. Vielmehr ist das Ästhetische nach Theodor W. Adornos Bestimmung als «Verfransung» durch Überschneidung der künstlerischen Ausdrucksformen zu denken.⁹ Solche Überschneidungen ereignen sich wie im Lehrstück auch in der Lehre, wenn Sprache, Bilder und Interaktionen zusammenkommen – wenn auf diese Weise Interaktionen, die zugleich sinnlich und sinnstiftend sind, wirkliche Erfahrung hervorbringen. Mit dem Kunstpädagogen Karl-Josef Pazzini gesagt: «Alle Bildung ist ästhetisch, weil sie Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen, Physischen her, untergräbt. Unfassbar.»¹⁰ Nimmt man das Ästhetische der Bildung in diesem Sinn ernst, lässt sich auch das Lehrstück neu bestimmen, jenseits der Unterscheidung von Theorie und Praxis. In der Lehrsituation geht es wie im Lehrstück auch um ästhetische Prozesse, die auf Künste zurückgehen – ohne in diesen aufzugehen: Ein Schaubild, eine Wandtafel enthalten graphische, gestische und visuelle Elemente, die zu einer für das Lernen, Hören, Sehen und Sprechen entscheidenden Weise des Zeigens gehören – bevor etwas zu Wissen wird. Abschriften und kollektive Lektüren, Lehrdialoge und kritische Fragen haben eigene poetisch-rhetorische und atmosphärische Qualitäten, die nicht nur auf die pädagogischen Rollen projiziert werden können.¹¹ Ästhetische Bildung ist in diesem Sinn auch transindividuell (Abb. 1).

Lehr-Stück 2: Gesten der Verfremdung

Brecht hat nicht nur aus dem Theater gelernt. Er hat viele seiner Erkenntnisse über zeitgemässes Schauspiel aus dem Film gewonnen. Als ihn die Frage der Lehre als ästhetische Praxis intensiv zu beschäftigen begann, stiess er auf die heute noch berühmte Szene aus Charlie Chaplins Film *The Gold Rush*, in der Chaplin seinen Stiefel kocht und isst (Abb. 2). Chaplin bediente sich als Quelle einer Legende, derzufolge eine Truppe Goldgräber am Ende des 19. Jahrhunderts in der Sierra Nevada eingeschneit wurde. Um nicht zu verhungern, assen sie in ihrer Not nicht nur ihre Schuhe, sondern am Ende auch

einander. Chaplin interessierte sich aber nicht so sehr für diese Geschichte wie für eine bestimmte Form der Darstellung des existenziellen Konflikts zwischen Goldgier und Hunger. Er lässt in Ergänzung der Stiefel-Szene in *The Gold Rush* auch kleine Brote wie Ballerina-Schuhe davontanzen. Es ging ihm also auch um Triebverwandlung, um die Verwandlung von Körper und Stoff in Lebensmittel und vor allem um den Moment, in dem ein Gegenstand seine Identität verliert und als fremd erscheint.

Brecht entdeckte diese Szene, als er eben dabei war, den Verfremdungseffekt zum revolutionären Element seines epischen Dramas zu machen. Dafür dachte er ihn immer wieder neu: Brecht war überzeugt von der erkenntniskritischen Kraft dieses Effekts, dessen Potential nicht nur darin besteht, dass wir mit ihm etwas Neues sehen. Alle Lehrer wollen etwas Neues zeigen; dieser pädagogische Impetus gehört zur Lehre. Aber Brecht hoffte, dass man durch Verfremdung – sei es im Theater, im Film oder im Klassenzimmer – durch das Nicht-Evidente etwas Neues im bereits Bekannten entdecken werde. In Bezug auf die «Strassenszene» fasst Brecht Verfremdung zusammen wie folgt: «Es handelt sich hierbei, kurz gesagt, um eine Technik, mit der darzustellenden Vorgängen zwischen Menschen der Stempel des Auffallenden, des der Erklärung Bedürftigen, nicht Selbstverständlichen, nicht einfach Natürlichen verliehen werden kann. Der Zweck des Effekts ist es, dem Zuschauer eine fruchtbare Kritik vom gesellschaftlichen Standpunkt zu ermöglichen.»¹² Das einfache Zeigen oder Darstellen genügt dafür nicht. Der «Stempel des Auffallenden» im zu Zeigenden führt ins Zentrum von Brechts Theorie der Verfremdung. Verfremden heisst für ihn an erster Stelle: Zeigen. «Das Zeigen muss gezeigt werden! [...] Allen Haltungen soll die Haltung des Zeigens zu Grund liegen.»¹³

Brecht war sich über die mit dem Verfremdungseffekt verfolgten politischen Absichten immer sehr gewiss. Dessen ästhetischer Dimension war er sich jedoch nie so sicher. Möglicherweise gibt es für sie keine Theorie. Was genau ist das Unbekannte, Nicht-Evidente der Stiefel-Szene in *The Gold Rush*? Was passiert mit dem Stiefel durch seine Verfremdung als Thanksgiving-Trutzhahn? Könnten wir darin die soziale Analyse des Verhältnisses von Hunger, Mensch und Tier sehen? Oder sollen wir das Fehlen von Fleisch, an das der Stiefel schmerzhaft erinnert, als Bestrafung des Goldgräbers für seine Goldgier begreifen? Oder nur im Zuschauen und Einfühlen merken, dass Leder ein spezielles Material ist, das, aus seiner Natürlichkeit als Vestimentum herausgerissen, zuerst wie ein kleines Haus für Füße gezeigt und dann wie ein Suppenhuhn gekocht wird? Und könnten wir durch die metonymische Kraft in dieser Verfremdung nicht plötzlich den Eindruck erhalten, dass Chaplin mit dem Schuh sich selbst auffrisst, zum Beispiel, um dem dummen Goldgräber am Tisch zu zeigen, wohin die Goldgier führt? Denn Chaplin agiert in der Szene wie ein Lehrer, der seinem ausgehungerten Schüler mit dem Essen eine Lehre verabreicht – und dabei auch ein Stück von sich verzehrt. Ist das nicht ein Mechanismus, der in vielen Lehrsituationen greift, wenn man als Lehrender ein Stück der Lehre selbst verkörpert?

Nun ist der Film von Chaplin stumm: Nichts wird gesagt, nichts wird erklärt, alles wird nur gezeigt und bleibt deshalb zunächst völlig offen in der didaktischen Absicht. Und Brecht bleibt in Betrachtung der Szene an einer Geste hängen: „V-Effekt bei Chaplin: Das Essen des Stiefels (mit Esssitten, den Nagel entfernend wie einen Hühnerknochen, den Zeigefinger weggespreizt).«¹⁴ Im Verweis auf den Zeigefinger kommt die gestische Physis des Didaktischen, für die Brecht sich so sehr interessiert hat, in ihrer einfachsten und essenziellsten Form zur Geltung. Schaut man die Szene genau an, spreizt Chaplin aber nicht den Zeigefinger, er spreizt vielmehr den Nagel wie einen Zeigefinger. Indem Brecht genau diese Einzelheit herausgreift, muss man fragen: Was lehrt denn die Geste hier, was zeigt der Finger? Wird nicht genau

durch diese vermeintlich klare Geste des Zeigens alles unklar? Oder wird die Aufmerksamkeit gerade nicht auf etwas gelenkt, wird also gar nichts anderes gezeigt als das Mittel des Zeigens selbst? Verspielt, grausam, absurd, sogar ein wenig sadistisch – wie es gute Lehre auch sein kann?

Die Aufmerksamkeit für die kleine Geste wird in Brechts Konzeptualisierung des epischen Dramas jedenfalls so lange ausgearbeitet, bis sie zum Herzstück seiner Theorie der Verfremdung wird. Das Potential der Geste wird dabei verdoppelt: Einerseits gehört die Geste zum schauspielerischen Repertoire und zu einer spezifischen Technik, mit deren Hilfe eine soziale Bedeutung hervorgehoben werden kann. Andererseits wird sie zu einer rhetorischen Kraft, die Brecht ebenso in Gedichten, in Bildern und im Reden als eine bestimmte Form der Überdeterminierung entdeckt.¹⁵ Walter Benjamin hebt in seinen Schriften über Brecht die dialektische Funktion der Geste hervor; er nennt die Geste sogar die «Mutter der Dialektik». Die Geste ist der Moment, in dem die Lesenden und Zuschauenden innehalten und staunen; das Staunen wird dabei auch temporal begriffen, als eine «Stauung im realen Lebensfluss».¹⁶ Die Geste, so lässt sich daran anschliessen, lehrt uns auch etwas über das Lernen, in dem etwas verstanden wird, indem es zunächst nicht verstanden wird. Sie ist das Gegenteil von Powerpoint, das zeigt, was es sagt und sagt, was es zeigt.¹⁷ Brecht musste wieder und wieder erklären, was denn genau der Kunstwert des Lehrstücks sei. Er betonte den Umstand, dass der V-Effekt und im Besonderen die Geste in ihrem mikrologischen Kern nichts mit Kunst zu tun habe, sondern nur «ein kleiner Teilvorgang» sei.¹⁸ Damit ist sie Theorie und Praxis, Bewegung und Sprache. Sie ist verkörpertes Denken.

Lehr-Stück 3: Transparenz, Begehren und Erkenntnis

Zu Beginn des Studienjahrs 2015–2016 fotografierte Charles Moser eine Lehrsituation an der Hochschule Luzern, die neu im Studiengang Kunst & Vermittlung angekommene Studierende zeigt (Abb. 3). In einem Grundmodul über «Transparenz» wurden sie mit den Möglichkeiten verschiedener Medien und Materialien bekannt gemacht. Gleichzeitig ging es darum, die Vorstellungen von Transparenz aufzufächern, deren Bezüge zu vielfältigen und damit Grundlagen für eine jeweils eigene Aufgabenstellung zu schaffen. Die Grundidee stammte von Stefan Gritsch, der auf dem Bild zu sehen ist; Moser und Rachel Lumbdsen, die auch im Bild zu sehen ist, arbeiteten mit. Gritsch erinnert sich: ««Transparenz» war mein Lieblingsmodul. Ich hatte es noch in den 1990er Jahren als zuerst zehntägigen Kurs entworfen und es dann für die Bachelorausbildung als medienübergreifendes Grundmodul reaktiviert und zusammen mit Charles und Rachel ausgebaut. Es war immer eine ganz erfolgreiche Sache. Unglaublich, was da alles zum Vorschein kam. Alle hatten ihre helle Freude, und erhellend war es auch. In der Szene auf dem Bild sieht man, wie ich versuche, die Leute ins Thema einzuführen, und natürlich sehe ich alles rosarot. Ich hatte mir eine Einkaufsstütze über den Kopf gezogen, ich habe sie immer noch in meiner Kartonschachtel, welche angefüllt war mit anderen Utensilien und Objekten, die in einem subjektiven Zusammenhang zum Begriffspaar «Transparenz-Opazität» standen.» Und Moser erläutert: «Stefan hat oft im Unterricht mit Performance gearbeitet. Diesmal zog er sich das Mäppchen über den Kopf mit der Öffnung nach hinten. Wie ein Hahnenkamm. Diese abrupte Verwandlung in der Person Gritsch war der Auslöser des Fotos. Die Geste von Rachel sehe ich erst heute in ihrer Signalwirkung: Als ob sie Gefahr ahnte. Denn der Lehrer Gritsch stand da wie ein Schnüffler, ein Selbstmörder, ein Autoerotiker, ein am Kopf Kranker, ein sich die Luft Abstellender. Dieser Moment der Verwandlung erfasste auch die Studierenden, denen der fremde Lehrer in diesem Moment noch fremder

wurde. Einer, der im eigenen Kreislauf atmet. Das war das Besondere dieses Moments.»

Der fremde Lehrer lehrt Transparenz, indem er einiges verdunkelt. Die Geste als Kern der Verfremdung kam hier zum Einsatz als ästhetische Praxis und eine Art ästhetischen Denkens und Lehrens, die keine absehbaren Erkenntnisse produziert. Umso mehr setzt sie sich in der Erinnerung von Charles Moser fort. Das Lehrstück kann ein mikrologisches Ereignis innerhalb der Lehre bilden. Es hat die Kraft, ein Feld zu öffnen, der Neugier Bahn zu brechen und sich einzuprägen. Dafür ist die Geste der Verfremdung entscheidend, weil sie das Begehren nach Erkenntnis wecken kann, ohne es zu schnell zu befriedigen. Die Transparenz gestalterisch hervorbringende Geste, die Gritsch in seinem «Lehr-Stück» verwirklicht hat, ist mehr als doppeldeutig. Sie dient einer Produktion singulären Wissens: Lehrstoff, der unter Umständen toxisch, manchmal gefährlich, manchmal beunruhigend witzig und manchmal auch heilsam ist.

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <p>1 Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen [1795], Frankfurt a. M. 2009, S. 77 ff.</p> <p>2 Vgl. Georges Didi-Huberman, <i>Quand les images prennent position</i>, Paris 2009; dort wird Brechts Gebrauch von Fotografien in seiner <i>Kriegsfiabel</i> von 1939–1944 einer gründlichen politischen, bildtheoretischen und pädagogischen Analyse unterzogen.</p> <p>3 Bertolt Brecht, «Vergnügungstheater oder Lehrtheater?» [1935], in: Ders., <i>Werke. Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe</i>, hrsg. von Werner Hecht u. a., 31 Bde., Berlin u. a. 1988–2000, Bd. 22.1 [Schriften 2], S. 106–116, S. 115.</p> <p>4 Bertolt Brecht, «Die Dreigroschenoper» [1928], in: Ders., <i>Werke. Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe</i>, hrsg. von Werner Hecht u. a., 31 Bde., Berlin u. a. 1988–2000, Bd. 2 [Stücke 2], S. 229–322, S. 284.</p> | <p>5 Vgl. Rainer Nägele, <i>Der andere Schauplatz. Bühner, Brecht, Artaud, Heiner Müller</i>, Frankfurt a. M. und Basel 2014, S. 40 ff., wo der Gebrauch des Worts «Mund» als Bild und Metapher untersucht und die textuelle Öffnung auf eine andere Szene der Szene, die durch das «Ob-szöne» der Triebe bestimmt wird, aufgezeigt wird.</p> <p>6 Bertolt Brecht, «Die Mutter» [1933], in: Brecht 1988–2000, Bd. 3 [Stücke 3], S. 261–324, S. 290.</p> <p>7 Bertolt Brecht, «Zur Theorie des Lehrstücks» [1930/1931], in: Brecht 1988–2000, Bd. 21.1 [Schriften 1], S. 397.</p> <p>8 Vgl. Wolf Biermann, <i>Warte nicht auf bessere Zeiten! Die Autobiographie</i>, Berlin 2016, S. 432, und Brecht 1933, S. 287 ff.</p> <p>9 Theodor W. Adorno, «Die Kunst und die Künste» [1967], in: Ders., <i>Ohne Leitbild. Parva Aesthetica</i>, Frankfurt a. M. 1967, S. 158–182, hier S. 164.</p> | <p>10 Karl-Josef Pazzini, <i>Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse</i>, Bielefeld 2015, S. 23.</p> <p>11 Damit liesse sich die hier vorgeschlagene Konzeption ästhetischer Bildung auf das von Jacques Rancière, <i>Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation</i> [1987], Wien 2007, X. 27 ff. und passim, vertretene Konzept beziehen und zugleich von ihm abgrenzen, weil sie den Bildungsprozess nicht nur im Verhältnis Lehrmeister-Schüler sucht, sondern in kleinen ästhetischen Ereignissen des Pädagogischen.</p> <p>12 Bertolt Brecht, «Die Strassenszene. Grundmodell einer Szene des epischen Theaters» [1938/1940], in: Brecht 1988–2000, Bd. 22.1 [Schriften 1], S. 370–381, S. 377.</p> <p>13 Bertolt Brecht, «Das Zeigen muss gezeigt werden!», [um 1945], in: Brecht 1988–2000, Bd. 15 [Gedichte 5], S. 166.</p> | <p>14 Bertolt Brecht, «V-Effekte bei Chaplin» [1936/37], in: Brecht 1988–2000, Bd. 22.1 [Schriften 1], S. 223.</p> <p>15 So Ruth Berlau in ihrem Begleittext zur <i>Kriegsfiabel</i>. Ihrer Auslegung zufolge ist in den Bildern der <i>Fibel</i> die konkrete Wahrheit für Brecht eine gestische; sie verbirgt sich im Dokumentarischen. Vgl. Bertolt Brecht, «Kriegsfiabel. Text/Fassungen» [1955], in: Brecht 1988–2000, Bd. 12 [Gedichte 2], S. 409–436, S. 416 f.</p> <p>16 Walter Benjamin, «Was ist das epische Theater? Eine Studie zu Brecht» [1931/1966], in: Ders., <i>Gesammelte Schriften</i>, hrsg. von Rolf Tiedemann u. a., Frankfurt a. M. 1974–1989, Bd. 2, Teilbd. 2, S. 519–531, S. 530 und S. 531.</p> <p>17 Vgl. Pazzini 2015, S. 152 ff.</p> <p>18 Brecht 1938/1940, S. 377 f.</p> |
|--|--|---|---|



Abb. 1 Single Frame from The Gold Rush, USA 1925, dir. Charlie Chaplin



Abb. 2 «Sachzwang». Students working place in art and education, Luzern, University of Applied Sciences and Arts Lucerne, 22 Oct. 2014, © Charles Moser. Auf einer Hermes Baby hatten die Studierenden eine Liste von Wörtern, die ihnen fremd oder suspekt oder vielversprechend und für ihre Kunstausbildung interessant erschienen, zusammengestellt. Andere Wörter waren «Kernziel», «Uhrzeigersinn», «Himmelfahrt», «Opportunitätskosten», «randständig». Die Wörter wirkten, ohne erläutert zu werden, auf die gerade im Entstehen begriffenen Werke ein. Jede Woche wurde ein Wort-Zaungast ausgesucht und auf die Tafel notiert, meist durch Rafael Lippuner als dem Initianten des Projekts.



Abb. 3 Der Schamane, students working place in art and education, Luzern, University of Applied Sciences and Arts, unspecified day in Oct. 2014, © Charles Moser

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 Mahlkecht

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