

„Der Raum, in dem wir leben, durch den wir aus uns herausgezogen werden, in dem sich die Erosion unseres Lebens, unserer Zeit und unserer Geschichte abspielt, dieser Raum, der uns zernagt und auswäscht, ist selber auch ein heterogener Raum. Anders gesagt: wir leben nicht in einer Leere, die nachträglich mit bunten Farben eingefärbt wird. Wir leben innerhalb einer Gemengelage von Beziehungen, die Plazierungen definieren, die nicht aufeinander zurückzuführen und nicht miteinander zu vereinen sind.“ *Michel Foucault: Andere Räume, 1967, Seite 38.*

Zwischen Dasein und Design

Kunstpädagogik ohne Spielraum?

Über Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik wird sicher in den nächsten Tagen viel geredet und diskutiert, wie das ja schon in der ferneren und nahen Vergangenheit geschah. Wir werden, und auch das scheint sicher zu sein, zu keinem einheitlichen Ergebnis gelangen, das alle gleichermaßen befriedigt und uns weiterhilft. Dies hat die jüngste Fachdiskussion gezeigt, und gäbe es doch Einigung, wäre sie mit Argwohn zu betrachten, hätten wir doch dann für so komplexe und vielschichtige Prozesse und Phänomene wie Kunst und Erziehung einsichtige und damit einschichtige Antworten parat. Es werden, so vermute ich, kontroverse Meinungen aufeinandertreffen, der Dissens wird näher sein als der Konsens – aber, und das scheint mir nicht nur das Naheliegendste zu sein, wir werden uns über ein Gebiet austauschen, das uns bewegt, und das wir mit unserem Beruf und unserer Berufung zu bewegen versuchen. Wir werden unsere Nöte, unsere Ängste, unsere Hilflosigkeiten, unsere Unsicherheiten genau wie unsere Erfahrungen, unsere Überzeugungen, unser Wissen um Möglichkeiten und viele andere Aspekte und Befindlichkeiten artikulieren, sie transzendent machen, eine Ahnung bekommen von der Vielschichtigkeit und den Problemen vielleicht näherkommen.

Mir ging es in der Vorbereitung zum heutigen Beitrag vielleicht wie Anderen auch: die Weite der Fragestellung läßt schlecht einen Raum finden, in dem man sich sicher und orientiert bewegen kann – Details werden zweitrangig in der Vielfalt der Fragestellungen und Unterschiedlichkeit der Ansätze. Bereiche wie Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik, ähnlich und doch wiederum verschieden in Wesen und Struktur, durchdringen sich. Das, was mich bewegt, ist gebunden an die eigene künstlerische und kunstpädagogische Arbeit, und ich finde dort einen Bezugspunkt, einen Einstieg. Umsomehr, da im Untertitel unserer Veranstaltung

das Wort „subjektorientiert“ einen herausgehobenen Platz einnimmt – es ja genau genommen um dieses Problem geht.

Ich möchte also das „Terrain“ erkunden, den Raum ausschreiten, den Kunstlehre und Kunstpädagogik versuchen auszufüllen, von meinen persönlichen Erfahrungen als Künstler und Lehrer für Kunstpädagogik und Design an einer Bildungseinrichtung in den neuen Bundesländern her. Aufgewachsen und geprägt im Osten Deutschlands befinde ich mich jetzt in einer nachmodernen Gesellschaft (wenn man dies heute dort überhaupt so bezeichnen kann), ohne je die Moderne durch- oder erlebt zu haben. Die Probleme und ihre Herausbildung kenne ich so eigentlich nur aus zweiter Hand, spüre aber tagtäglich die Ergebnisse umso gravierender. Auch deshalb bin ich feinfühlig geworden, nicht nur gegenüber fertigen, scheinbar unfehlbaren Lehren mit Absolutheitsanspruch, sondern auch gegenüber einer sich umtriebiger gebärdenden Geschäftigkeit, die oft wenig bewirkt.

Da ich glaube, daß auch aus Außenseiterpositionen heraus neue, vielleicht ungewohnte Sichtweisen möglich sind, beteilige ich mich gern an dieser Diskussion.

Ich möchte mich in meinem Beitrag eines Konstruktes bedienen, das, so denke ich, diese subjektiven Ansätze verallgemeinern hilft, eines Konstruktes, das angeregt wurde von einem Ausspruch Michel Foucaults, in dem es um den Raum geht, in dem wir uns bewegen. Diesen Raum möchte ich mit meinen eigenen Erfahrungen und Gedanken zu Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik füllen.

Zwischen Dasein und Design

Ich verwende im folgenden den Begriff Spielraum, nicht zuletzt auch deshalb, weil es mir um das Spiel als solches in Kunst und Kunstpädagogik geht, das Spiel als spezifisches Ereignis, als Ausschnitt aus der Welt, als Spiel nach Regel wie auch nach Zufall, und vor allem auch, weil Spielraum etwas mit Kräften und Beziehungen zu tun hat, mit Bewegungen, Verbindungen und Abgrenzungen.

Diesen „Spielraum“ beanspruchen auch die Phänomene unseres Fachgebietes. Das ist eigentlich nichts Neues. 1921 schreibt Oskar Schlemmer in einem Brief an Otto Meyer-Amden über die Auseinandersetzungen zwischen Itten und Gropius und sieht die Gefahren, die bestehen, wenn man wählen muß zwischen der Herausbildung des „lebens- und arbeitstüchtigen Menschen, der in der Reibung mit der Wirklichkeit und der Praxis reift“ und dem „Handwerker, dem Beschaulichkeit und Denken über die Arbeit wichtiger ist als diese.“ (SCHLEMMER, 1989, S. 81 und 82). Er schreibt: „Itten will das Talent, das in der Stille sich bildet, Gropius den Charakter in dem Strom der Welt (und das Talent dazu) (...). Dies Zweierlei scheint mir ein sehr Prinzipielles im heutigen Deutschland zu sein. Einerseits der Einbruch

der östlichen Kultur, Indienkultur, auch das Zurück zur Natur der Wandervogelbewegung und anderem, Siedlung, Vegetarismus, Tolstoiismus, Reaktion auf den Krieg – andererseits Amerikanismus, Fortschritt, Wunder der Technik und Erfindung, Großstadt (...). Ich bejahe beides oder wünsche doch die Durchdringung des Einen durch das Andere. Oder sind Fortschritt (Erweiterung) und Selbstverwirklichung (Vertiefung) wirklich zwei verschiedene Richtungen, die sich praktisch ausschließen, also nicht gleichzeitig möglich?“ (SCHLEMMER, 1989, S. 82).

Schlemmer hat also eine Ahnung von der Existenz der Gleichzeitigkeit dieser Gegensätzlichkeiten, die dann, wie wir ja wissen, zugunsten des Fortschritts gelöst wurden, indem der Spielraum für Kunst und Gestaltung sich nur in diese Richtung ausweitete. Die Ergebnisse der Entwicklung sind uns bekannt und stellen ja in gewisser Weise auch eine Ursache unserer Diskussion dar.

Spätestens hier drängt sich die Frage nach dem Spielraum des Subjekts in heutiger Kunstlehre und Kunstpädagogik auf. Die Modelle dazu sind vielgestaltig, in ihren Ansprüchen, ihren Zielrichtungen, ihren Ansätzen und ihren Wertigkeiten. Gemeinsam ist ihnen die Suche nach einem Ausweg aus der gegenwärtigen Situation, die von den einen als „Dilemma“ bezeichnet, von den anderen als „Chance“ begriffen wird. Sie sind gekennzeichnet durch das Einbeziehen der Gegenwartskunst, haben verschiedene Ansätze zum Verhältnis von praktischer und theoretischer Arbeit und zur Rolle des Subjektes im pädagogischen Prozeß.

An dieser Stelle nun eine persönliche Reflexion

Zur Zeit erlebe ich Wirklichkeit und Realität um mich herum sehr zwiespältig. Mein Leben war in den letzten Jahren, wie das jedes Ostdeutschen, von jähren Veränderungen gekennzeichnet, Veränderungen, die lang ersehnt oder nie erahnt, dann doch aber mit voller Kraft erlebt und ganz anders in ihrer Gesamtheit empfunden wurden. Die Folgen dieses Prozesses, der gemeinhin als Vereinigung bezeichnet wird, aber tiefgreifende Auswirkungen auf das ganz persönliche Leben jedes Einzelnen in den neuen Bundesländern hat, bis hin zur existentiellen Bedrohung, lassen sich bis in die persönlichsten Bereiche nachweisen und haben auch mich selbst nicht unberührt gelassen. „Dasein“ möchte ich dies nennen, die Vielfalt der Beziehungen um mich herum, die Räume, in denen ich lebe und die Sphäre, in der ich bin. Ich kann auch spüren, daß mich dieses „Dasein“ beeinflusst hat und ich merke, daß in mir etwas mit diesem „Dasein“ kollidiert. Es hat etwas zu tun mit Selbstverständnis, mit Wünschen, Hoffnungen, Bildern und Visionen. Der Wechsel der Gesellschaftstrukturen mit all seinen Folgen veränderte wenig an diesen innersten Regungen, Ideen und Hoffnungen, die etwas mit dem Sinn des

Lebens zu tun haben mögen. Sie waren früher als Visionen ebenso unerfüllbar, wie sie heute als Utopien begriffen und häufig als unzeitgemäß abgetan werden.

Aber diese Beziehungen zwischen dem „Dasein“, der augenblicklichen Situation, der ich ausgeliefert bin und dem „Design“, dem fiktiven Leben, in dem meine Visionen, Hoffnungen und Wünsche Gestalt angenommen haben, geben mir die Kraft, mich den Dingen zu stellen, zu handeln, zu planen und zu arbeiten und zu leben. Dieses Verhältnis von inneren und äußeren Bedingungen, von „Dasein“ und „Design“, erlebe ich derzeit so intensiv, mit lähmender wie auch belebender Wirkung, so daß ich diese Begriffe in mein Modell einbauen möchte.

Im übrigen bedeutet der Begriff „Design“ nach Flusser nichts anderes als „Vorhaben“, „Plan“, „Absicht“, „Ziel“, aber auch „Verschwörung“ oder gar „Anschlag“ (FLUSSER, 1993, S. 9), hat also durchaus Berechtigung, selbst in einem Kontext, der etwas mit List und Hinterlist zu tun hat. Sind dies doch auch durchaus ernstzunehmende Möglichkeiten der Kunstvermittlung und Kunstlehre, bei der Gratwanderung zwischen fiktiven Zielsetzungen und objektiven Gegebenheiten, also zwischen Dasein und „Design“, wenn wir es so bezeichnen wollen.

Spielraum Dasein

Auseinandersetzung mit Kunst, praktisch oder theoretisch orientiert, ist geprägt von einem Beziehungsgefüge gesellschaftlicher, sozialer, pädagogischer und ästhetischer Prozesse. Die einzelnen Modelle für diese Auseinandersetzung favorisieren jeweils andere Aspekte oder Teilaspekte und stellen unterschiedliche Wertigkeiten in den Vordergrund. Einmal sind es bestimmte Fertigkeiten oder Fähigkeiten, dann Prinzipien und Gesetze von Kunst und Gestaltung, dann wiederum Wahrnehmung, Ökologie oder neue Medien. Kaum ein Aspekt moderner und nachmoderner Entwicklung bleibt ausgeklammert und wird nicht zum Dreh- und Angelpunkt künstlerischer und kunstpädagogischer Prozesse erklärt. So hat z. B. Albrecht Göschel in seinem Beitrag anlässlich der Tagung „Das ästhetische Projekt“ (März 1993 in Loccum) kultur- und kunstpädagogische Konzepte als Um- und Abwertungsvorgang innerhalb kultureller Entwicklung seit 1950 untersucht und linear zugeordnet. Angesichts der aktuellen Zustände hat sich inzwischen auch eine Gleichzeitigkeit verschiedener Auffassungen herausgebildet und behauptet (GÖSCHEL, 1993, S. 16-19).

Der fiktive Raum, in dem die verschiedenen Lebensbereiche und Tätigkeitsfelder ästhetischer Erziehung zu finden sind und untereinander Beziehungen eingehen, ist, wie die eingangs zitierten Worte Foucaults ahnen lassen, als heterogener und



Leipzig, Georg-Schumann-Straße, April 1997



Projekt „Zeichen setzen“, Leipziger Schüler besetzen eine Ruine in Schulnähe und gestalten sie um – sie bemalten das Haus und statteten es mit fiktivem Leben aus. Projekt der Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik, und der Schumann-Schule, Leipzig

vielgestaltiger Spielraum aufzufassen. Alle Faktoren sind, geht man von einem offenen System aus, gleich-wertig und gleich-bedeutsam. Erst durch unsere Sicht und unsere Interpretation treten sie in Beziehung zueinander, bekommen Wertigkeiten und Abhängigkeiten oder werden zum Fixum. Das System hat sich mehr oder weniger geschlossen, funktioniert, bis sich die Bedingungen aufheben oder das System unbeweglich geworden ist.

Hielt man sich in der Moderne lange an konstanten Bezugsfeldern für Kunstlehre und Kunstpädagogik fest, so haben sich diese Modelle heute zu Recht und zu Unrecht überholt. Zu Recht, weil heute keine Konzeption mit dem Anspruch auf Alleingültigkeit und Gesetzmäßigkeit auftreten kann und zu Unrecht, weil sich die Frage nach den Konstanten immer wieder stellt, heute jedoch nur verdeckt zu finden ist.

Waren für mich bis vor kurzem die Existenz der Bilder, die Fiktion und das Erleben der Bilder noch Aspekte, die mehr als andere in unserem Fach Bedeutung besitzen und es bestimmen, so ist nun auch den Bildern nicht mehr zu trauen, seit die neuen Medien sie entdeckt haben.

Vielleicht ist es angesichts des „Scheiterns der Moderne“ nicht opportun, nach Faktoren zu suchen oder solche zu benennen, die über längere Zeiträume oder generell unser Fach bestimmen, einen stetigen Wandel von Theorie und Praxis aber nicht nur zulassen, sondern direkt implizieren. (Vgl. auch SELLE, 1996, S. 21-25).

Selbst die Art und Weise der Beziehungen in diesem Gefüge kann heute nicht mehr klar in ihren Prioritäten benannt werden. Begriffe wie „Patchwork“, „Collage“, „Labyrinth“ oder „Clip“ versuchen das Neue in den Beziehungen der Teile zu umschreiben, das „Chaos“ hat wieder eine aktuelle Dimension bekommen. Solch eine Entwicklung der Begrifflichkeit ist nicht nur den aktuellen Tendenzen unseres Lebens und der nachmodernen Gesellschaft geschuldet. Es zeigt sich hier auch, inwieweit der von Welsch geprägte Begriff des „Lebens im Plural“ – „ein Leben innerhalb unterschiedlicher sozialer und kultureller Kontexte“ (WELSCH, 1990, S. 215) –, bei dem alles gleich wertig und gleich wichtig ist, die Beziehungen der Dinge untereinander aber bruchstückhaft und austauschbar sind, Realität geworden ist.

Auf unseren „Spielraum“ bezogen, würde ich eher die Bezeichnung „Rhizom“ bevorzugen. Dieser Begriff, den Umberto Eco verwendet, bietet sich dafür an. Unter der Überschrift „Die Enzyklopädie als Labyrinth“ führt er aus, daß wir es „(...) mit einem Netz zu tun (...) haben. (...). Das charakteristische Merkmal eines Netzes ist, daß jeder Punkt mit jedem anderen Punkt verbunden werden kann, und wo die Verbindungen noch nicht entworfen sind, können sie trotzdem vorgestellt und entworfen werden. (...). Das beste Bild des Netzes bietet die pflanz-

liche Metapher des Rhizoms“ (ECO, 1989, S. 105 und 106 – Eco verwendet die in DELEUZE und GUATTARI, Rhizom, Berlin 1977 vorgeschlagene Bezeichnung).

Würden wir es vermögen, unseren Punkt zu definieren – das Knäuel von Beziehungen, Verwirrungen und Verzweigungen zu enträtseln –, dann hätten wir unseren Standpunkt bestimmt, unsere „Mitte“ gefunden, die wir glauben verloren zu haben. Aber wir können in diesem komplizierten Gefüge doch immer nur um die nächste Ecke blicken, bleiben zwar beweglich, aber wir erfahren dadurch Unsicherheit, weil uns der feste Boden fehlt und damit auch das Bezugssystem, auf das wir als Menschen so ungern verzichten, weil wir uns im Leben wie in der Kunst zu rechtfinden möchten. Beziehungen wiederum erleben wir über Wahrnehmung; Differenzen und Abweichungen sind Voraussetzungen dafür.

Wohl auch deshalb ist in den letzten Jahren eine Hinwendung zur verstärkten Beachtung der sensuellen Wahrnehmung und der Problematik der Differenz zu begründen. Für unser Fachgebiet bedeutet dies aber noch mehr: Peter Jenny stellt fest, daß Kunsterziehung „keine vorweggenommene Kunst“ beinhaltet. „(...) Sie kümmert sich lediglich um das Verhältnis von Beziehungen und Differenzen. Die Verantwortung der Lehrenden besteht darin, Beziehungen und Differenzen nicht nur zufällig zu erkennen, wenn sich diese gerade ergeben, sondern Bedingungen herstellen zu können, die erlauben, Methoden und Werkzeuge zu entwickeln, die für wechselnde Aufgaben geeignet sind (...) Kunst ist nicht lehrbar. Lern- und lehrbar allerdings ist die Methode, Beziehungen und Differenzen systematisch zu erkennen.“ (JENNY, 1992, S. 34 u. 36)

Wir bemerken, daß das Subjekt selbst einen Teil in diesem „Netz“ oder „Rhizom“ der Beziehungen darstellt, für uns heute vielleicht sogar der entscheidende Knoten im ganzen Geflecht. Wir finden uns dann dort, wo auch immer wir uns aufhalten werden, in unserem „Spielraum“, dem selbstgeschaffenen und veränderlichen Zentrum.

Spielraum Design

Ich möchte mich nun der Betrachtung des zweiten Raumes zuwenden, den ich, wie schon erwähnt, als „Spielraum Design“ bezeichnet habe: Räume ohne wirkliche Orte, von Utopien gespeist, wie Foucault betont, die „(...) mit dem wirklichen Raum der Gesellschaft ein Verhältnis unmittelbarer oder umgekehrter Analogie unterhalten, Perfektionierung der Gesellschaft oder die Kehrseite der Gesellschaft.“ (FOUCAULT, 1967, Seite 39)

Günther Regel hat in seiner Rede auf der Hauptversammlung des BDK 1995 in Güstrow den Zusammenhang von Visionen und Kunst angesprochen: „Wer verändern will, braucht Phantasie und Hoffnung, also auch Utopie, utopisches Denken

(...). Abgehobene, wirklichkeitsferne, illusionäre Utopien sind in der Tat passé, da sind besonders wir in den neuen Bundesländern gebrannte Kinder, nicht aber konkrete Utopien von der Art wie sie Ernst Bloch beschrieben und Joseph Beuys gelebt und in sein Kunstkonzept integriert hat: Utopien von einer prozesshaft offen gehaltenen, freiheitlichen, sozial gerechteren, solidarischeren und die Interessen der Menschheit als Ganzes sowie deren kreatives Potential besser berücksichtigenden Gesellschaft (...). (REGEL, 1996, Seite 264)

In diesem Sinne ist auch Marion Gräfin Dönhoff zu verstehen, wenn sie unter dem Titel „Gier nach Beute – zwölf Thesen gegen die Maßlosigkeit“ in These acht beklagt, daß heute niemand mehr eine Vision besitzt: „Das geistige Leben ist durch Ratlosigkeit und beklemmende Leere charakterisiert (...). Heute gibt es niemanden mehr, der orakelt.“ (DÖNHOFF, 1995, Seite 55)

Ist nicht gerade der künstlerischen Tätigkeit dieser über sich selbst hinausweisende Aspekt immanent? Wäre dieser innerste, schwer benennbare, treibende und Hoffnung gebende Grund nicht, dann wäre Kunst nur noch für den Markt interessant. Beispiele gibt es ja genug. Und ich meine, diese Hoffnungen, Wünsche und Visionen sind verbunden mit Spiel – mit dem Raum, der sich damit im abgeschlossenen Kunstraum ergibt und dabei erprobt, was im Leben sein könnte.

Auf diesen „Spiel-Raum“ und auf Design im engeren Sinne möchte ich nun näher eingehen. Design hat in der Moderne eine Entwicklung genommen hin zu Produkten, die praktisch und schön sein sollten, die funktionieren und, massenhaft produziert, vielen unterschiedlichen Menschen gleich gut zur Verfügung stehen sollten. Am Ende hat Design uniforme Züge angenommen. Gebäude wie Produkte ähneln Kisten und „unartikulierten, stummen Schachteln“. Funktion wurde begriffen als pragmatischer, auf unmittelbaren Gebrauch reduzierter und ökonomisch vertretbarer Aspekt. Von Ausnahmen abgesehen spielte Ökologie genausowenig eine Rolle wie die echten Bedürfnisse der potentiellen Benutzer.

Mit dem Gewährwerden der Krise der Gesellschaft und dem Bewußtmachen der „Grenzen des Wachstums“ (MEADOWS, 1973) setzte mit Postmoderne und Neuem Deutschen Design eine Entwicklung ein, die damals oft unverstanden blieb und als pseudokünstlerische Tätigkeit vom Design abgegrenzt wurde. Was hier aber sichtbar wurde, war die konkrete Ausprägung des allgemeinen Umdenkens und die Entdeckung der subjektiven Tendenzen auf einem Gebiet, das verbunden war mit sozialen, technologischen und gesellschaftlichen Bezügen. Radikale Veränderungen waren die Folge – Design verlagerte sich von der Massenproduktion zum Einzel- und Ausstellungsstück, neue Materialien von Beton bis Schrott wurden akzeptiert, das Ruinöse und Unfertige wurde zum bevorzugten gestalterischen Mittel. Nicht das Ganze hatte Bedeutung durch seine Details, sondern die Bruch-

stücke ergaben collageartig das Ganze. Dieses radikale Umkehren der bisher bestehenden Wertmaßstäbe im Design schockierte, reiht sich aber nahtlos ein in ähnliche Entwicklungen auf anderen Gebieten der Gesellschaft. Das Ergebnis war die verstärkte Hinwendung zu subjektorientierten Aspekten im Design. „Nicht ein Design für alle, nein, viel Design für viele!“ verkündete die Gruppe Kunstflug (KUNSTFLUG, 1996, S. 70). Diese Entwicklung war verbunden mit dem Spiel, dem Spiel mit Material und Funktionen, mit Kitsch und Kunst, mit Alltäglichem und Neuem. Auch im Design wurde das Spiel als Bild der Welt begriffen, als Tätigkeit, die mit selbst auferlegten Regeln und auch dem Zufall arbeitet, Spiel und Spaß wurden wichtiger Bestandteil einer sonst nur durch Funktion und Profit bestimmten Warenwelt. Es war nur ein begrenzter Ausschnitt möglich in dieser „Metapher des Lebens“, wie Kamper das Spiel bezeichnet (KAMPER, 1976, Seite 130), aber gerade dieses enge, im Spiel eroberte Terrain war der Raum, der sich mit Zeitgeist und globaler Problematik verband. Es wurden im Spiel eigene Wirklichkeiten geschaffen, ausgehend von der Individualität und den vorgefundenen Bedingungen – Wirklichkeiten als Folge von Inszenierung und Summe von Realem und Fiktivem. Spielen ist ein sehr persönlicher Vorgang, der Spieler hat große und kleine Freiheiten, bestimmt den Freiheitsgrad womöglich selbst, ist nicht angewiesen auf Vollständigkeit und Deckungsgleichheit mit der Realität. Es ist nur ein Spiel, die Welt wird nicht allein nachempfunden, sondern kann auch vorausgedacht werden.

Eines der für mich bedeutungsvollsten schriftlichen Zeugnisse des Neuen Deutschen Design ist der Text „Meine Heimat“ von Volker Albus. Er gibt darin gleichsam seinem persönlich erlebten Raum die Aura des Ganzen, des globalen Raumes und er beendet seinen Text:

„Meine Heimat sind Realitäten, Konventionen, Ritual und Sprache.
Phantasie. Intuition.
Meine Heimat ist die Gegenwart.
Meine Arbeit = Meine Heimat.“
(ALBUS, 1989, S. 93)

Inzwischen ist es auch um das Neue Deutsche Design ruhiger geworden. Die Zeiten der Notwendigkeit einer radikalen Abkehr von einer als feindlich und bedrohlich empfundenen Moderne sind vorüber. Die „jungen Wilden“ des neuen Design sind älter geworden und haben wichtige Lehrämter in Designhochschulen und Akademien inne, geben ihre Erfahrungen und Befindlichkeiten so weiter. In den meisten Fachhochschulen für Gestaltung aber wird, von Ausnahmen abgesehen, häufig eine Designlehre angeboten, die sich diesen Ansätzen verschließt. Subjektive Ansätze, das Spiel, das zweckfreie Fabulieren, das ästhetische Erkunden –



Leipzig, Demmeringstraße, April 1997



„Mein Haus – Unser Haus“

nicht ausgerichtet auf konkrete Ziele und Zwecke, das Erforschen des Eigenen als Urgrund und Anstoß für Gestaltung werden dabei allzuoft unterbewertet. Ich meine, die Diskussion und Theoriebildung über subjektive Ansätze in Kunstlehre und Kunstunterricht sollte sich dringend auch auf diese Bereiche ausweiten. (Selle untersucht z. B. in seinem neuesten Buch „Siebensachen – ein Buch über die Dinge“ das Verhältnis des Menschen zu seinen Dingen, SELLE, 1997.)

Ist es so, wie WELSCH (1990) und FLUSSER (1993) behaupten, daß unsere Zukunft vorrangig eine Frage des Design ist, dann stellt sich diese Ausweitung der Diskussion als besonders zeitgemäß und zukunftsweisend dar.

An dieser Stelle der Beschreibung des Spiel-Raumes möchte ich auf den Begriff der „bricolage“ eingehen.

Neben der realen und fiktiven, inszenierten Hinwendung zur gegenständlichen und gebauten Wirklichkeit existiert ein Bereich der freien, ungehemmten kreativen Beschäftigung, der zu Unrecht lange diskreditiert wurde, weil er oftmals zweifelhafte und unverstandene Ergebnisse zustande brachte: das, was wir als Basteln im positiven Sinne verstehen, die kreative Beschäftigung jenseits aller Normen. Lévi-Strauss bezeichnet dies als „bricolage“. Abseits von zielgebundenem Vorgehen, festen Regeln, ästhetischen Mustern und dem Zwang zur Vollendung und Perfektion reizt den „Bastler“ die Tätigkeit, der Prozeß des Gestaltens und Bauens, weniger das fertige Produkt. Subjektive Erfahrungen und persönliche Ziele und Aspekte werden wichtiger als gegebene Normen.

„Ich habe das Basteln als Beispiel für mit einer spezifischen Originalität ausgestatteten Denkweisen gewählt, denen wir keine Beachtung schenken oder die wir nicht in Betracht ziehen, weil sie uns sinnlos oder sekundär erscheinen, während sie doch wesentliche Mechanismen der Tätigkeit des Geistes offenbaren und uns auf die gleiche Stufe mit intellektuellen Operationen stellen, die meilenweit von dem entfernt sind, was wir für modernes Denken halten.“ (LÉVI-STRAUSS, 1989, S. 160)

Das, was diese Tätigkeit des Bastelns ausmacht, ist die Kreativität, mit der vorhandene Muster, Wege, Lösungsmöglichkeiten und funktionale Beziehungen verworfen, neue, passendere gesucht und gefunden und bruchstückhaft zu neuen Gefügen gebaut werden. Beziehungen, Formen, Materialien, Gebrauchs- und Formzusammenhänge werden aus ihren ursprünglichen Formzusammenhängen herausgerissen und erfahren eine neue Zusammensetzung.

Die Möglichkeit der „bricolage“ erwächst aus dem Alltag selbst. Wo kann man heute im Arbeitsprozeß – und darüber hinaus – eine ganzheitlich orientierte Tätigkeit

verrichten? Wann ist man schon sein eigener Konstrukteur, Planer, Gestalter, Einkäufer, Produzent und Benutzer?

Auch darin ist eine Ursache für die nie versiegende, ewig sprudelnde, mit Herzblut vermischte Quelle der Selbstbetätigung zu suchen, die uns schon so viel Banales und Sentimentales gebracht hat. Aber ungeachtet der oft schrecklichen und erschreckenden Ergebnisse ist dieses Phänomen auch ein Verhalten zu Design, Architektur, zur Welt überhaupt, das im weiten Sinne ehrlicher und subjektiv bedeutsamer ist als die unreflektierte Übernahme bestehender Muster. Man sollte diese Art des Gestaltens respektieren und fördern, indem nicht der Zeigefinger erhoben wird, sondern indem wir Bedingungen und Spielräume für eine solche Tätigkeit schaffen, die subjektorientierte Gestaltung ermöglicht und notwendig macht – in Kunstlehre und Kunstpädagogik gleichermaßen.

Diese Art des Umgangs mit Produkten hat ein anderes Verständnis von Lebensweltbezug als das Projekt oder das Spiel. Hier wird von den tatsächlichen Bedingungen ausgegangen, Vorhandenes genutzt, verändert und improvisiert. Das Bedingungsgefüge wird auf die konkrete Situation zugeschnitten, niemals beschränkt aber werden Ideen, Utopien, Mythen und Fiktionen.

„Der Bastler hingegen macht seine Arbeiten nicht davon abhängig, ob ihm die Rohstoffe oder Werkzeuge erreichbar sind (...) die Welt seiner Mittel ist begrenzt, und die Regel seines Spiels besteht immer darin, jederzeit mit dem, was ihm zur Hand ist, auszukommen, d. h. mit einer stets begrenzten Auswahl an Werkzeugen und Materialien, die überdies noch heterogen sind, weil ihre Zusammensetzung in keinem Zusammenhang zu dem augenblicklichen Projekt steht (...). Die Arbeiten des Bastlers sind dazu bestimmt, eingerissen zu werden, kaum daß sie sich gebildet haben, damit neue Welten aus ihren Fragmenten entstehen.“ (LÉVI-STRAUSS, 1968, S. 30 u. 34)

Dunkelraum

Die Betrachtung der beiden fiktiven Räume (Dasein und Design) wäre unvollständig, würden wir Beziehungen untereinander nicht beachten. Das Subjekt als Teil dieses Netzes beeinflusst dieses, wird vom Netz aber gleichermaßen verändert. Auf die „bricolage“ bezogen, hat SEITTER dies herausgestellt:

„Nie ist der Bastler unabhängig von seiner Umwelt, immer bleibt er angewiesen auf eine Welt von Vorfahren, Zeitgenossen und Mitdingen, die er nicht als souveräne Werke nur konserviert und interpretiert – aber auch nicht als souveräner Baumeister zum beliebigen Rohstoff seiner Schöpfung macht. Er ist der Gefangene von Ereignissen und Erfahrungen, die er unablässig ordnet und neuordnet. Und

gerade darin liegt seine Freiheit, daß er sich nie von einer absoluten Selbstbestimmung programmieren läßt, sondern sich von anderen stoßen läßt, die er wieder stößt.“ (SEITTER, 1979, S. 422 und 423). Dieses Stoßen und Anstoßen wird in unseren Überlegungen zur Bewegung, deren Ziel nicht bekannt und deren Ausgangspunkt unscharf ist.

„In einem Rhizom ist Blindheit die einzige Art des Sehens (...) und Denken heißt, nach dem Weg zu tasten.“ (ECO, 1989, S. 107)

Dieses Erahnen der Bewegung, die keine Richtung kennt und Bezüge nicht überschaut, die sich aber gerade deshalb in diesen vielfältigen, sich bedingenden und ausschließenden Aspekten orientieren kann, Stück für Stück, Knoten für Knoten, sollte gerade für unsere Räume eine Orientierungsmöglichkeit sein.

Ich habe mit persönlichen Bemerkungen begonnen, und so möchte ich den Beitrag auch damit beschließen: Vor einigen Jahren habe ich im Dresdner Hygienemuseum die Ausstellung „Dialog im Dunkeln“ besucht. Ein Anliegen der Ausstellung war, Sehenden zu zeigen, wie Blinde ihre Welt wahrnehmen und sich in ihr bewegen. Dieser Besuch war für mich prägend, konnte ich doch zum ersten Male am eigenen Leib erfahren, wie bedrohlich Dunkelheit wirken kann. Zutiefst verunsichert zuerst, aber dann die Wahrnehmung auf andere Sinne mehr und mehr verlagernd, fand ich mich in diesem für mich fremden Raum zurecht. Seither ist mir das Tasten mit den Sinnen zum Synonym geworden für die Bewegung im Rhizom – das richtungslose scheinbare Irren und das Wahrnehmen mit (fast) allen Sinnen, alleingelassen mit sich und angewiesen auf die Solidarität der anderen sich im Raum Bewegenden. Und aus dem anfänglichen „Dunkelraum“ mit vorhandenen Ängsten und Unsicherheiten wurde ein „Spiel-Raum“ für Phantasie und Kreativität, für die Suche nach dem Selbst in der Welt.

Literatur

- Albus, Volker: *Meine Heimat*. In: Kunstforum International, Bd. 99, März/April 1989, S. 78.
- Dönhoff, Marion Gräfin: *Gier nach Beute. Das Streben nach Gewinnmaximierung zerstört die Solidarität. Zwölf Thesen gegen die Maßlosigkeit*. In: *Funkenklänge und Wasserzeichen. Wege zur ganzheitlichen ästhetischen Praxis*, Hrsg. Klaus Ove Kahrman, Kiel 1995, S. 54 und 55.
- Eco, Umberto: *Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen*, Leipzig 1989.
- Foucault, Michel: *Andere Räume*. 1967. In: *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Leipzig 1990.
- Flusser, Vilém: *Vom Stand der Dinge. Eine kleine Philosophie des Design*, Hrsg. Fabian Wurm, Göttingen 1993 und 1997.
- Göschel, Albrecht: *Kulturpädagogik als Naturheilpraxis?* In: INFO-DIENST, Kulturpädagogische Nachrichten, Nr. 28, 1. April 1993, S. 16 – 19.

Jenny, Peter: *Die sensuellen Grundlagen der Gestaltung*. Texte und Bilder zur Bildung von persönlichen Prozessen der Mitgestaltung, Verlag der Fachvereine Zürich, 1992.

Kamper, Dietmar: *Das Spiel als Metapher des Lebens*. In: Flitner, Andreas; Kamper, Dietmar; Orff, Gertrud; Portmann, Adolf; Thomas, Claus; Vonessen, Franz; van der Waerden, B.L.: *Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt*, München 1976.

KUNSTFLUG: In: Designreport 6/96, Seite 70.

Lévi-Strauss, Claude: *Das wilde Denken*, Frankfurt/M., 1968.

Lévi-Strauss, Claude: *Das Nahe und das Ferne*, Frankfurt/M., 1989.

Meadows, Dennis u.a.: *Die Grenzen des Wachstums*, Reinbek 1973.

Regel, Günther: *Die Welt von morgen und die Kunst*. Herausforderungen für die Erneuerung von Schule und künstlerisch-ästhetischer Erziehung. In: *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung*. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Friedrich Forum, Seelze, o. J., S. 261 – 274.

Schlemmer, Oskar: *Idealist der Form*. Briefe, Tagebücher, Schriften, Hrsg. Andreas Hüneke, Dresden 1982.

Seitter, Walter: *Zur Ökologie der Destruktion*. In: Metropolis, Berlin 1979, hier verwendeter Text aus: *Aisthesis*. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Hrsg. Karlheinz Barck, Peter Gente, Heidi Paris und Stefan Richter, Leipzig 1990. S. 411- 428.

Selle, Gert: *Das Schisma von Theorie und Praxis in der Kunstpädagogik*. In: *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung*. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Friedrich Forum, Seelze, o. J., S. 21 – 25.

Selle, Gert: *Siebensachen*. Ein Buch über die Dinge, Frankfurt/M., New York 1997.

Welsch, Wolfgang: *Perspektiven für das Design der Zukunft*. In: Welsch, Wolfgang: *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990. S. 201 – 218.

Abbildungshinweis

Seite 33: „Mein Haus – Unser Haus“ ein interdisziplinäres Projekt der Kulturwerkstatt „KAOS“ Leipzig. Die Kinder bauten innerhalb eines längeren Zeitraumes ein Haus, richteten es ein und statteten es mit Möbeln, Bildern und Textilien aus. Dabei wurde wenig Wert gelegt auf den Nachvollzug ästhetischer Muster aus der Erwachsenenwelt. Es wurden Produkte und Objekte zum „Wohnen“ erfunden und im Gebrauch Mögliches und Unmögliches erkundet.