

Q-E-D
Scholastische Modelle
Anmerkungen zur Lehrmitteltheorie

[01] *Das Silberpapier der Schokolade*

Das Leitmotiv dieses Versuches ist die folgende Hypothese: alles kann Lehrmittel sein oder zu einem solchen werden, wenn sich ein Individuum dazu entschließt, lernen zu wollen.

Der Tisch, der Stuhl, die Tasse Kaffee, der Bildschirm vor, die Lampe über mir, das Fenster, meine linke Hand, die Manschette des Hemdes, das merkwürdige Geräusch draußen, die Lage der Bleistifte, der Geruch des Kaffees, der vorletztes Jahr gefundene Knochen, mein Wasserglas, das Silberpapier der Schokolade, meine Pläne ...

Die Lektionen werden undeutlich wenn der Lehrmeister abwesend ist und die Zauberlehrlinge drohen in der Unendlichkeit der Eindrücke zu ertrinken, wenn niemand ihnen Beschränkung und Auswahl vorführt, wenn nur noch persönliche Bedürfnisse und Vorlieben die Wahl der Beschäftigung bestimmen und keine Herausforderungen durch anspruchsvolle Aufgaben bestehen.

Wenn Lehrmittel fehlen, nimmt man den Lehrer für ein solches, was nicht immer gut und nützlich ist, denn dann sieht sich der Lernende darauf beschränkt, nur das zu nutzen, was gesagt wird, respt, was er davon hört und aufnimmt.

Ein Lehrmittel ist ein Medium im umfänglichen Wortsinne, dh, etwas mit dessen Hilfe man etwas lehrt oder lernt, ein vermittelnder durch seine Beschaffenheit belehrender Gegenstand, der über sich selbst hinausweist. Eine Apparatur, die exemplarisch Vorgänge ausführt, eine Abbildung, die nicht ohne weiteres Wahrzunehmendes zeigt, ein Film, der Entwicklungen sichtbar macht, eine Beschreibung, welche sagt, was zu tun ist, einen Zustand erklärt, auf zu erwartende Konsequenzen aufmerksam macht. Ein ausgewähltes Beispiel, welches erläutert, demonstriert, anschaulich macht, ohne durch seine Nebenaspekte zu verwirren, eine Geste, die hinweist und hervorhebt,

eine Betonung, eine Pause und andere rhetorische Mittel, wie Wiederholung, Stilwechsel, Umschreibung, Metaphern, indirekte Fragen, überraschende Wendungen sind brauchbare Lehrmittel, mit deren Hilfe es gelingen kann das zu Lernende an den Lernenden heranzubringen, ihn dafür zu interessieren und es in seinem Gedächtnis zu verankern.

Es macht einen Unterschied, ob etwas eingesehen, oder etwas gekonnt werden soll; manuelle wie intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern häufig wiederholtes Üben, Einsichten hingegen eine lange Vorbereitungszeit, die auf den Moment des Einsehens und nachvollziehenden Beherrschens hinführen. Lehrmittel spielen dabei, sowohl in der Auswahl als auch im Einsatz, eine wichtige aber auch sehr unterschiedliche Rolle. Im Falle des zu übenden Könnens, werden eher die handgreiflichen Werkzeuge und praktischen Methoden benötigt, im Falle der Einsicht eher die veranschaulichenden Beispiele, die den selben Sachverhalt in vielfach umschreibenden Schilderungen und darstellende Symbolisierungen zeigen.

Objekte, Werkzeuge, Rhetorik, Symbole, Metaphern, Methoden haben gemeinsam, dass sie allesamt vom menschlichen Geist hervorgebracht sind, also der Welt³ Karl Poppers zuzurechnen sind, wobei unter Objekt, der physikalische Gegenstand (Welt¹) verstanden wird, der durch sein Abbild in meiner Wahrnehmung und meinem Gedächtnis (Welt²) zu jenem Objekt wird, das über sich hinausweist, also die Funktion einer Repräsentanz erhält, durch Relationen bestimmt ist und Bedeutung erhalten hat. (Welt³).

Die Aufzählung ist beliebig erweiterbar, beispielweise um Theorien, Apparate, Handlungsanweisungen, Automaten, Muster, Schablonen, Gedichte, Kunstwerke, Melodien, Architekturen, Gebrauchsgüter, etc.

Alles kann Lehrmittel sein oder werden und selbst Gegenstände der Welten 1 und 2 können das, sofern ich sie zu Lernzwecken betrachte, auswähle und benutze, die Landschaft für den Maler, die Anatomie für den Schneider, das Nest für den Architekten.

Eine große Gruppe innerhalb der Lehrmittel wird von den Modellen gebildet, jenen Abstraktionen, Surrogaten und Ausschnitten aus der Realität, die uns exemplarisch eben diese Realität näherbringen sollen.

Modell ist ein ähnlich komplexer Begriff wie Lehrmittel selbst, wie Objekt, Vorbild, Abbild und Muster. Die Ceroplastiken der frühen anatomischen Sammlungen, die Kunststoff-Torsi mit herausnehmbaren Organen, die alten Präparationen und die heutigen Plastinate, die Architekturmodelle in verkleinertem Maßstab, die Maschinen- und Designmodelle in der klassischen Mechanik und der Gestaltung, die Versuchsaufbauten und Demoverionen der Ingenieurwissenschaften, die theoretischen Modelle der Informatik, die Funktionsmodelle der Chaosforschung, Physiologie, System- und Netztheorie, die Modelle der Mathematik und Philosophie, die Prototypen in der Industrie ... können als Modell auch immer zu Lehrzwecken verwendet werden.

Oftmals sind jene Objekte, die nicht als Lehrmittel konzipiert wurden, den klassischen Lehrmitteln überlegen, weil ihnen etwas vom Ernstfall anhaftet, wohingegen eindeutiges Schulungsmaterial zu eben nichts anderem da ist und taugt. Dem Lehrmittel „wider Willen“ ist eigen, dass es ein Objekt ist, das aus seinem funktionalen und/oder angestammten Zusammenhang gerissen ist, wie übrigens all’ das, was in unseren frühen Museen zu sehen war (eine Backform auf einem Sockel, ist etwas anderes als eine solche in Backhaus), wozu Marcel Duchamp und Walter Benjamin die bekannten Beispiele und Gedanken geliefert haben.

Die bildungsbürgerliche Erfindung und Einrichtung des Museums, hervorgegangen aus den feudalen und kirchlichen Schatz- Kunst- und Wunderkammern markiert eine wichtige kulturhistorische Wende im Verhältnis zum Objekt. Während die Sammel- und Besitzleidenschaft des Aristokraten ihn sofort zu Kauf oder Raub anregte, begnügte sich aus mancherlei Gründen der Bildungsbürger mit dem Betrachten und Lernen. Es wurde ihm sogar mit viel Aufwand im Rahmen kulturprotestantischer Verzichtstheorie nahegebracht, dass es sich beim geistigen Besitz um die höhere Form des Besitzes handle, was ihn hinfort zum staunenden und emsigen Betrachter fremder Güter, Länder und Kulturen machte.

Waren in den alten Kunst- und Wunderkammern die Objekte und Exponate der Sammlung noch eingeteilt, etwa nach Preciosa, Naturalia, Artificialia, Meraviglia, verwischte sich diese Systematik im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung zugunsten einer durch einzelne Diszipline, wie Altertumswissenschaften, Numismatik, Mineralogie, Archeologie, und Archivwissenschaften etablierten Ordnung. Tendenziell wurde alles zu „Meraviglia“, zum Staunenswerten Objekt, was nicht Sockel, Vitrine oder Display war. Zur Benennung und Nummerierung, kam die Beschreibung und ausführliche Kommentierung hinzu, inklusive Datierung und Provenienz. Zur gleichen Zeit blühten in den Schulen, Lyceen und Gymnasien des bildungsbürgerlichen Zeitalters die Sammlungen belehrenden Inhalts. Karten für die Erdkunde, bebilderte Fibeln, die Ausgaben ad usum delphini, Korkmodelle antiker Bauwerke, ausgestopfte Tiere, Skelette, und Präparate, Gipsabgüsse berühmter Skulpturen, schematische Darstellungen nach dem Muster der großen französischen Enzyklopädie, Musterstücke für die Handarbeit, Vorrichtungen für das Experimentieren in Physik und Chemie, erste technische Modelle, Vitrinen und Schaukästen mit Materialproben, Insekten, Federn, Mineralien, Vogeleiern,

Schneckenhäusern, Blattformen, Versteinerungen, Seemannsknoten und speziellen Gerätschaften.

Die Geschichte des Lehr- und Unterrichtsfilms ist ein Kapitel für sich und bedarf einer eigenen medienkritischen Erörterung.

Mit dem Aussterben des Bildungsbürgertums verschwand dieses alles in den Rumpelkammern der Bildungs- und Schulgeschichte und das lustvolle und individuelle Herstellen von Anschauungsmaterial, Modellen und Lehrmitteln welkte dahin oder wanderte aus in Länder der dritten Welt, von wo die unzähligen und billigen Leichen für die Anatomien der medizinischen Ausbildung ohnehin schon stammten.

Auffallenderweise übernimmt die Kunst, dieses Mal in der Gestalt der „Conceptual Art“ zu ungefähr dieser Zeit die Rolle der Modellbauer und Spezialisten für Anschaulichkeit, die Rolle der Lehr- und Denkmittelhersteller. Ihre Protagonisten entdecken die Faszination der Un- oder Nichtkunst, der vergessenen Lehrmittelsammlungen, und auch jene Modelle, ihres erklärten Nicht-Lehrers Marcel Duchamp, der versuchte, sich von der „retinalen Kunst“ zu verabschieden um einer umfassenderen Gedankenkunst das Tor zu öffnen. Die Handlungsweisungen eines John Cage, die Vitrinen und lexikographischen Exponate eines Joseph Kosuth, die Zahlentafeln und Pythagoras-Graphiken eines Mel Bochners, die Postkarten und Telegramme eines On Kawara oder die politischen Projekte eines Hans Haake sind sinnlich spröde, gedanklich aber auf- und anregende Erscheinungsformen, von denen sich Vieles mit Gewinn lernen lässt.

Man kann so wie man etwa in der Philosophie vom ‚Linguistic Turn‘ spricht, von einem ‚Paedagogic Turn‘ in der Kunst sprechen, und in der Tat haben sich fast alle ConceptArtisten auch bezeichnenderweise durch experimentelle Lehre

hervorgetan oder diese zumindest als genuinen und wichtigen Teil ihrer künstlerischen Arbeit betrachtet.

Das Arbeiten mit Reminiszenzen und Assoziationen zeichnet von jeher künstlerischen Tun aus, das neben der geheimnisvoll autistischen Betätigung immer auch noch andere Ziele verfolgt, seien es solche der Aufmerksamkeitserregung, solche des Prestiges, der Kommunikation, der Pädagogik oder auch des wirtschaftlichen Gewinns.

Entweder erinnert mich etwas an etwas anderes, oder bringt mich etwas auf eine andere Idee, immer wird eine Beziehung von Etwas zu etwas Anderem gestiftet. Auch wenn die internen Verhältnisse von Erinnerung und Assoziation weitgehend ungeklärt sind (mechanistisch-kapazitive Theoreme samt Computeranalogien liegen im Streit mit humanistisch-produktiven samt Anleihen bei der Kreativitätsforschung) ist sowohl das Erinnern als auch das Assoziieren eine vorwiegend mentale Angelegenheit, obgleich auch unsere Haut erinnert, unser Gefäßsystem und unser Darm, ja selbst die Nagelbetten, was am Wachstum der Hand- und Fußnägel abgelesen werden kann.

Die Verbindung zwischen Etwas und etwas Anderem ist der Transportweg, auf dem Lehrmittel ihre Aufgabe erfüllen, man könnte auch sagen, Lehrmittel tun etwas, was sonst nur Werke der Kunst tun.

Ist diese Parallelisierung gerechtfertigt, vollbringen nicht auch andere Objekte Ähnliches, sind nicht Werke der Wissenschaft, der Religion, der Technik zu Vergleichbarem fähig, werden sie nicht auch in dieser Absicht verwendet? Gewiß, denn alle Techniker haben von den Leistungen ihrer Vorgänger gelernt, alle Gesellen von ihren Meistern, alle Künstler von ihren künstlerischen Lehrern und den Werken der Alten, alle Philosophen aus den Werken der Geistesgeschichte und alle Gläubigen aus den Viten und Legenden der Heiligen.

Man kann, wie eingangs erwähnt, von und mit allem, auch durch alles etwas lernen, man kann alles zum Lehr- und Lernmittel machen, da macht die Kunst zunächst weder eine Ausnahme, noch eignet sie sich auf eine besondere Weise, die sie vor anderen auszeichnet.

Das gilt in nicht ganz gleicher Weise für Lernende und Lehrende, der Lernende hat nämlich immer die breitere Wahl, während der Lehrende sich auf seine Absicht besinnen muss und unter zugänglichen Beispielen und Lehrmitteln wählen muss.

Mit der Conceptual Art zieht eine ‚Neue Inhaltlichkeit‘ in die Kunst ein, die Hand in Hand geht mit einer Kritik der Sujets, Themen, Probleme, Beispiele und Darstellungsweisen. Vorrangige Inhalte sind zunächst das Wissen selbst, die Problematik des Wissenserwerbs, die Kartelle und die Distribution von Wissensbeständen, Erkenntniskritik in allen Spielarten, und die Übernahme einzelner Methoden und Denkweisen der Wissenschaften (man ist geneigt zu sagen: der ‚anderen Wissenschaften‘) Kunstwerke mutieren zu Projekten, der Erkenntnistheoretische Konstruktivismus erhält eine eine Bildsprache und Schauseite, Methoden werden nicht nur angewendet, sondern zudem ausgestellt und damit thematisiert, Handlungen, Gesten und soziale Interaktionen werden ausgewählt, vorgeführt, analysiert, diskutiert, veröffentlicht und der gesamte Prozess wird möglichst lückenlos dokumentiert.

Die Dokumentation erhält eine herausragende Bedeutung, sie gilt einerseits als Beweis und Demonstration, andererseits als Exponat, Spurensicherung eines Gedankens, Objektivierung eines Konzepts und konkurrenzloser Bedeutungsträger.

Die Kunst tritt als blank geputzte Kommunikationsproblematik auf, als Diapositiv des vorherrschenden Bildungsproblems, als doppelte Reflexion der kaum noch in früherer Anschaulichkeit und Zugänglichkeit vorhandenen

Lehrmittel, als künstlerische Kompensation eines kulturellen Mangels - im Sinne von: wenn ihr auf den Schulen und Hochschulen nur noch das Geldverdienen lehrt, müssen wir zeigen, dass es daneben noch Anderes gibt, das uns im Kopf weiterbringen kann.

Gelegentlich tauchen aufklärerische Motive auf, politische und gesellschaftskritische und Kunst wird zunehmend als detektivische Arbeit verstanden und praktiziert, die u.a. volksbildend wirkt oder wirken soll.

Urbanistik entsteht als neue, mediengestützte Kunstgattung, ebenso das ‚soziale Experiment‘, der Aktionismus und die Aktionsforschung, die Dokumentation als eigenständige Disziplin und der von Beuys, zwar nicht erfundene, aber so bezeichnete ‚erweiterte Kunstbegriff‘.

Durch die explosionsartige Entwicklung und Verbreitung der sogenannten ‚neuen Medien‘ zu Ende des XXsten Jahrhunderts, und die durch sie hervorgerufene dramatische Bild-Inflation wenden sich viele Künstler weiter vom Bild ab. Die einen behandeln es nur noch als Problem, die anderen verlassen es in Richtung theatraler Formen, die nächsten wenden sich ganz der Elektronik und den Time-Based Arts zu und die übrigen, meist Enkel und Urenkel des Surrealismus und der Conceptual Art bauen passagere Szenenbilder der Erkenntnis in mixed media installations,

Künstlerbücher und Projektkladden bleiben ebenso wie Videos und CDs als bezahlbare Verlegenheits- und Notformate bestehen, bis sie dereinst das Schicksal der Polaroids ereilen wird, deren Zukunft durch die Digitalphotographie komplett ausgelöscht wurde.

Wenn man über die Handykamera und entsprechende ‚tags‘ in Zeitschriften und auf Plakatwänden Gebrauchs- und Verbrauchsgüter bestellen kann, ist die neue Medienunsicherheit nachzuvollziehen, die einige Künstler reaktiv auf atavistische Techniken und Rituale zurückgreifen lässt.

[02] *Materialisierung und Entmaterialisierung*

Mit diesen beiden Begriffen lassen sich zwei entgegengesetzte Richtungen der Conceptual Art und der daraus entwickelten Lehrmitteltheorie beschreiben, die beide nebeneinander existieren, sich bisweilen berühren und sogar vermischen. „Working Drawings and Other Things on Paper Not Necessarily Meant To Be Viewed as Art“ hieß der programmatische Ausstellungstitel von Mel Bochner in New York 1966. In dieser Ausstellung zeigte der Künstler 4 Aktenordner auf 4 Sockeln mit kopierten Entwürfen, Notizen, Zetteln und Rechnungen befreundeter Künstler. Eine in der Tat sehr „kunstlose“, aber mutige, interessante, und darüber hinaus intime und lehrreiche Show.

Das Exponat trat hinter die Idee der Präsentation zurück, das Einzelstück hinter die Sammlung von Schnipseln und Ideenskizzen, deren Konzept es war, Einblicke zu verschaffen in die krude Materialität von Ideen. Die provokante Kritik hinter dieser Ausstellung ist unschwer zu erkennen, sie attackiert einerseits das marktschlüpfrige Phänomen „Original“, den Mythos der einmaligen Leistung eines Genies, die falsche Schöngestigkeit und den wohlfeilen Ästhetizismus des Kunstbetriebs und seines konsumierenden Publikums. Dass sie jedoch dessen Sensationshunger mit dergleichen wiederum befriedigt, ist die tragische Dialektik einer jeden veröffentlichten Kritik. Die Entmaterialisierung, die hier vorgeführt wurde, kommt einerseits einer Profanierung der Kunstreligion gleich, andererseits dient sie der gewünschten Verlagerung des Schwerpunktes ins Gedankliche. An den Ausstellungsbesucher ergeht die Aufforderung : Arbeite mit dem Material, setze dich mit den skizzierten Ideen auseinander, eigene dir eine Denkweise an ! Es geht also weniger um passives Genießen und sich unterhalten lassen, als um intellektuelle Aktivität.

Die Kunst erscheint gewissermaßen als ‚Adhortativus philosophicus‘ mithin also als Lehrmittel zum Zwecke der Bereicherung, Horizonterweiterung und Repertoirevergrößerung.

Die klassizistische Strenge der Arbeiten von Joseph Kosuth zeigt das Lehrmittel pur. In dem Ensemble „One and Three Chairs“ von 1965 sind 3 Dinge zu sehen, ein realer Stuhl, ein Photo von demselben in Originalgröße und eine vergrößerte Wiedergabe eines Lexikonartikels über den Stuhl.

In verblüffender Ähnlichkeit dazu haben zu ungefähr der gleichen Zeit die deutschen Psychologen Reinhard und Annemarie Tausch in Hamburg Experimente zu Lehrmitteln durchgeführt und darin eine gestufte Folge von mündlichem Bericht über den Fuchs, Beschreibung im Buch, Abbild desselben, Film über Füchse, ausgestopften und lebenden Fuchs als Lehrmittel eingesetzt und das zu erwartende Resultat erhalten : die Reproduktionsleistungen der Versuchspersonen entsprachen direkt proportional der Realitätsnähe des eingesetzten Lehrmittels.

Zusammenhänge zu thematisieren, Hypothesen aufzustellen, Kulturen zu problematisieren hatte und hat Vorrang in der Conceptual Art vor der schieren Publikumsunterhaltung. Das Publikum soll nachdenken und nicht über die dekorativen und hübschen Verrücktheiten ihrer Sonderlinge genüsslich lächeln, was es aber trotz aller künstlerischen Bemühung nach wie vor tut.

In Kosuths und Bochners Arbeiten wird die Zweigleisigkeit von Materialisierung und Entmaterialisierung bereit deutlich. Zum einen ist das Ausstellen von Aktenordnern oder eines ordinären Stuhls eine schöne hintersinnige Frechheit, weil dem ästhetischen Bedürfnis Gelegenheit gegeben wird, sich am Gewöhnlichen zu stoßen. Zum anderen sieht sich der Betrachter aufgefordert die Materialität des Exponats zu transzendieren, die sinnliche Wahrnehmung zum Anlass zu nehmen, Gedanke zu werden, durch den der Betrachter die Materialität und ihre Oberfläche zugunsten übergeordneter Kategorien verlassen kann.

Je strenger, unverspielter, schmuckloser und gewöhnlicher das Exponat, um so eindeutiger und einfacher gelingt diese Entmaterialisierung, wie die Arbeiten von Joseph Kossuth zeigen.

Was sind in diesem Zusammenhang die Readymades von Duchamp, die Latexskulpturen von Eva Hesse, die Cages von Louise Bourgeois oder die Fettecke von Beuys ? sind es etwa Materialisationen von Gedanken, Gefühle, Befindlichkeiten ?

Duchamp behauptete in einem Interview, dass er ‚auf der Suche gewesen sei nach Dingen, die ihn weder durch ihre Schönheit, noch durch ihre Hässlichkeit anziehen, sondern nach solchen, die Indifferenz hinterlassen, die im Übrigen gar nicht so leicht zu finden seien‘ Zieht man von dieser Äußerung Duchamps die Interviewsituation ab und seine Neigung zu der geheimnisvollen Wendungen in der Maske der Platitude, ist hier klar und eindeutig von Materialisation die Rede, einer Materialisation der Indifferenz in diesem Falle. Vielleicht sollten wir aber lieber statt von Esoterik-verdächtiger Materialisation von „Objektivierung“ im Sinne von Schopenhauers Verdinglichung und Vergegenständlichung reden, obgleich die Materialisation im quantenphysikalischen Sinne, als plötzliches Auftauchen von Etwas aus einem hypothetisch angenommenen Vor-Zustand den Qualitäten eines „Objet trouvé“ sehr nahe kommt.

Kunst als eine Äußerungsform unter vielen, die in ihrer Gesamtheit eine Kultur ausmachen, lebt von, in und durch die Objektivierung. Insofern ist sie den Technologien verwandt, die in ähnlicher Weise aus gedanklichen Konstrukten und Material Geräte, Aggregate und Maschinen machen, die wiederum einem Zweck dienen sollen.

Da Kunst aber von vermischten Konstrukten ausgeht, also von Gedanken, die teilweise auch gefühlt sind, von Ahnungen, die zu wackeligen gedanklichen Hypothesen führen, von Befindlichkeiten, die kaum eindeutig zu formulieren sind (wie zB. Duchamps Indifferenz) und von verwickelten, persönlichen

Erlebnissen, deren Semantik undeutlich und deren Pragmatik zweifelhaft ist, unterscheiden sich ihre Objektivationen von denen anderer Kulturmitarbeiter. Sie nimmt sich beispielsweise die Freiheit, auch scheiternde Vergegenständlichungen auszuführen, Gedankensprünge und Zweifel zu verdinglichen, sowohl das lächelnde als auch das grimmige Fragezeichen im Wappen zu führen, und überhaupt so komplexe Sachverhalte wie den, der im „Sowohl als auch“, im kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen“, oder in „Hilfslinien“ angedeutet ist, zu formulieren, zu gestalten, zu verkörpern, zu objektivieren.

„Mens agitat Molem“ steht als Devise unter dem Signet einer mir vertrauten Universität. Diese Zuversicht Vergils ist ergänzungsbedürftig und zwar insoweit als das wohl nur eine Sache auf Gegenseitigkeit sein kann, denn zum einen ist die Materie wahrscheinlich eigendynamisch und zum anderen muss die Materie unseren Geist mit jener materiellen Voraussetzung ausgestattet haben, die es ihm erlaubt, die Kräfte zu entwickeln, mit deren Hilfe er sie bewegen kann. Wir müssen aber zugeben, dass dieses Operieren zwischen Geist und Materie, das in der Objektivation sichtbar wird, und das in der Conceptual Art und auch in der Lehrmitteltheorie thematisiert wird, eine intellektualistische und reichlich sophisticated daherkommende Kunst, mit teilweise problematischer Ästhetik ist. Als Reaktionsbildung auf kulturelle Veränderungen kann man dergleichen leicht nachvollziehen. In den sechziger Jahren, entstanden nicht nur die Studenten- und neue Jugendbewegung, die Popkultur, Flowerpower, ein verbreiteter Drogenkonsum und die Psychedelische Kunst, eine Neomystik internationalen Zuschnitts, ein Niedergang der allgemeinen Bildung an Schulen und Hochschulen; jenes der Zivilisation überdrüssige Aussteigertum und die neuen Alternativen, sondern auch der Neo-Dilletantismus in der Kunst.

Letzterer zeichnete sich dadurch aus, dass er die sogenannte „Krise der abendländischen Tafelmalerei“ negierte, und mit heimlich schlechtem Künstler-Gewissen und aus materiellen Nöten der handelnden Personen so tat als sei nichts geschehen. Unterstützt vom schwer beweglichen Apparat der künstlerischen Ausbildung und dem des eingefahrenen Kunstmarkts, teilte sich die durch die Zeiten stabile Minorität der Künstler in drei Gruppen: die marktgängigen und internationalen Großkünstler, in die mutlosen, ewig eifersüchtigen Mittelkünstler, die ein unaufrichtiges Leben zwischen Markt-Opportunismus und heimlicher, nicht lebensfähiger Liebe leben mussten und schließlich in das bei weitem größte Feld der Klein- und Kleinstkünstler, die jenseits des Lärms ihren Obsessionen nachgingen. In dieser Gruppe waren auch jene Strengen, Seriösen und Kompromisslosen zu finden, die mit intellektuellem Anspruch die Kunst ernstnahmen und unbeirrt als eine Sache des Geistes betrieben.

[03] *Conceptual Art und Lehrmitteltheorie*

Conceptual Art ist eine intellektuelle Variante der Kunst, die zwischen Begriff und Bild arbeitet, zwischen Diskurs und Phänomen, auf der Grenzlinie zwischen Sprach- und Bildkunst, Kunst und Nicht-Kunst, zwischen Materialisierung (Objektivierung) und Entmaterialisierung, und die bewusst zwischen Natur und Kultur und zwischen *vita cotemplativa* und *vita activa* pendelt. Sie ist eine Nahtstellen-Kunst, eine Grenzgängerei und ein Vergnügen der höheren Art; höher nicht im Sinne von besser oder wertvoller sondern dem Verhältnis vergleichbar das zwischen Rechnen und höheren Mathematik besteht.

Lehrmitteltheorie ist eine nachträgliche Theorie, die Aussagen macht über pädagogische Ziele im Verhältnis zu ihren eingesetzten Mitteln, die Hypothesen über Lehr- und Lernbares aufstellt und die ansonsten ein offenes Haus mit vielen Fenstern und Türen ist, das eine offene und niemals abgeschlossene Experimentalarchitektur darstellt.

Ihr Arbeitsfeld ist ebenfalls zwischen Materialisierung und Entmaterialisierung gelegen, sie hat mit physischen Gegenständen in gleicher Weise zu tun, wie mit mentalen Phänomenen. Sie versucht Werkzeuge und Methoden zu entwickeln, mit deren Hilfe die pädagogischen Ziele Veränderung und Orientierung erreicht werden können.

Um herauszufinden wo die Gemeinsamkeiten beider liegen, müssen nach diesen Definitionsversuchen andere, übergreifende Kategorien bemüht werden, die es erlauben, beide als Ausdrucksformen der nämlichen Kultur erkennen zu können.

In seiner Monographie über den europäischen Manierismus „Die Welt als Labyrinth“ untersucht Gustav René Hocke unter anderem die Bänderknoten und Flechtwerke Leonardos und seines deutschen Verwandten und Nachahmers Dürer. Das Deckengemälde im Castello der Gens Sforza verstand wohl niemand so richtig, was Leonardo in den Geruch eines Magiers brachte.

Hocke identifiziert diese dekorativen Verschlingungen und verknoteten Schnüre als „labyrinthische Karte der Unendlichkeit“, als Darstellung des Mysteriums und findet Zitate aus Dantes Divina Commedia, in denen von „nodi strani“ als einer symbolischen Darstellung Gottes die Rede ist.

Joachim Schuhmacher liest die Knoten und geometrischen Unentwirrbarkeiten ähnlich historisch und tiefsinnig, aber doch anders und mehr auf Leonardo zentriert. Er zitiert den Scholastiker Johannes Duns Scotus und seinen ‚Tractatus des rerum principio‘ in dem - in auffallender Ähnlichkeit zu Karl Popper - zu lesen ist, „erste Materie, der Urgrund für die Welt 1 (bei Scotus: „primo-prima“) ist Gott“, der Urgrund für die Welt 2 ist die Natur und die „tertio-prima“ schließlich komme aus der Kunstfertigkeit des Menschen, durch welche die Formen der Natur erweitert würden.

Was immer man auch über die Mailänder Deckenmalerei des Leonardo da Vinci denken mag, sie ist beeindruckend und verwirrend, rätselhaft, intellektuell und in gewisser Weise grotesk. Man kann sie als ein Beispiel gelungener Conceptual Art betrachten und sich Gedanken machen über das, was sie wohl veranschaulichen mag: die Unendlichkeit, Gott, die Erweiterung der Natur durch den homo faber, oder gar die Umbildung der Natur zur Kultur, zur „seconda natura“.

Bei diesem historischen Beispiel einer gelungenen Konzeptkunst handelt es sich um ein Exempel seltener Klarheit und Eindeutigkeit, da es nicht narrativ ist, noch nicht einmal abbildend oder darstellend, sondern eine surreal verfremdende Dekoration benutzt, um Gedankliches zu transportieren. Es ist, um es ganz offen und allgemein zu formulieren, bestenfalls die Darstellung einer Idee, mithin also die einer mentalen und abstrakten Sache mit malerisch-künstlerischen Mitteln.

„Schaue dir die Erscheinungen der Welt an, sie sind verschlungen, kompliziert, unentwirrbar, aber auch schön, und wahrscheinlich ist alles aus einem einzigen Band geflochten. Wir können versuchen die Knoten zu lösen, aber niemals werden wir damit fertig“ so oder so ähnlich könnte der Subtext zum Fresko lauten, oder auch:

„Schau wie wunderschön und kunstvoll, wie regelmäßig und ausgewogen die Welt gebaut ist. Alle hängt mit allem zusammen und hält sich umschlungen in unergründlicher Harmonie“ , oder auch so:

„Unlösbare Knoten, wohin du blickst, nicht nur dass sich die Natur verknotet, hat sich auch noch der Mensch eingemischt und hat das Komplexe kompliziert gemacht, indem er alle Äste noch mit seinen Schnüren und Seilen umwunden hat. Ein Gordischer Knoten ... wer hat das Schwert, ihn durchzuhauen und uns alle zu erlösen? “

Solche Konfabulationen könnten endlos fortgesetzt werden, was aber zunehmend mehr über den Verfasser der Sutexte sagen würde und damit das Decken-Bild endlich zum schieren Auslöser von Gedanken machte.

Kunstwerke wie dieses sind Katalysatoren, ähnlich wie Rätsel-und Vexierbilder, Rebus und Puzzles kann man ihre direkte und sofortige Wirkung beobachten. Herausforderung annehmen oder flüchten, Verzerrungen zurechtsehen, oder, wie im Falle der Anamorphosen, den Ort und den Blickwinkel verlassen, um den Punkt des ‚richtigen‘ Sehens zu finden, lauten die impliziten Aufforderungen solcher Bilder. Das Konzeptuelle tritt dabei in verschiedenen Stärkegraden in Erscheinung, ist offensichtlicher oder verborgener, leichter zu entziffern oder verschlüsselt, aber allemal etwas, das vom Bild, vom Reiz der „retinalen Kunst“ (Duchamp) wegführt.

Wahrscheinlich geschieht das durch interne Verweisungszusammenhänge, die in der Darstellung, im Thema, im Ausschnitt, in der Technik, oder in der gesamten Wechselwirkung liegen können.

Alle Parameter der Künste spielen hinein und formen den sogenannten Subtext, der, in formulierter oder vermuteter Form ein besonders deutliches Erkennungszeichen der Conceptual Art ist.

Machen wir uns nichts vor, alle „L’art pour l’art“ wird mit der Zeit langweilig, oder aber sie ist so vertrackt, privatmythologisch und hermetisch, dass man schnell die Lust verliert, sich länger damit zu befassen. Wir brauchen einen kleinen Punkt, an welchem wir ansetzen können, um entweder genießen, reflektieren oder weiterdenken zu können, eine Nuance, ein Detail, eine Beleuchtung, eine Geste, welche Resonanz erzeugt, oder ein prägnantes Fehlen, das Sehnsucht hervorruft. Ein raffiniertes Versteckspielen mit verklausulierten Botschaften, Allusionen und kryptischen Mitteilungen sind nicht nur unterhaltsamer, sondern sie fördern auch die Flüssigkeit der Assoziationen, die Kombinationsgabe, das Rätseln und Reflektieren, was in der Summe nicht nur der konstituierenden Idee der Conceptual Art, sondern auch pädagogischen Zielen der Lehrmitteltheorie gleichkommt.

Umgekehrt fordert die Theorie vom Lehrmittel, dass ein Objekt an- und aufregend sein möge, übergeordnet eindeutig in aller Vieldeutigkeit, durch Allusionen Assoziationen fördernd und dass es generell ein Stimulus für Denken, Vor- und Nachdenken sein soll. Wie in der ConceptArt soll sich auch beim Lehrmittel der Gedanke rasch von der sinnlichen Gegebenheit lösen können ohne dabei auf Abwege zu geraten.

Hier nun macht sich ein erster Unterschied zwischen Conceptual Art und Lehrmitteltheorie bemerkbar. Bei der Zieldebatte entfernen sich beide deutlich voneinander, denn die Lehrmitteltheorie hat ein klar beschreibbares, meist mit Wissenserwerb verbundenes Ziel, wohingegen die ConceptArt in ihren Absichten offener und flexibler ist.

Auch sie spekuliert zwar mit einem Gewinn, doch ist dieser indirekter, größer und allgemeiner, man könnte auch sagen ‚transzendenter‘ als jener, der sich im Reproduzieren gelernter Details erschöpfen kann. Der gleiche suggestive Komparativ wie beim „Vergnügen der höheren Art“ ist auch hier angebracht.

Doch trifft das wirklich zu, ist das nicht etwa ein voreiliger Schluss ?

Wie so oft, wenn Komparative im Spiel sind, geben wir uns schnell mit: größer... und kleiner... zufrieden, erliegen wir der Entscheidung suggerierenden Logik des Komparativ und glauben, damit sei die zuvor aufgeworfene Frage beantwortet.

Es handelt sich aber- sprachkritisch- zunächst nur um Beschreibungen über die lediglich der Kontext entscheidet, ob beispielsweise ‚Kürzer‘ und ‚Schneller‘ auch ‚Besser‘ oder ‚Gesünder‘ ist.

Wenn wir also das „Flohglas der zweiten Beobachtung“ nochmals auf die Ziele von ConceptArt und Lehrmitteltheorie richten, sehen wir, dass beide eine Veränderung im Betrachter mit der Präsentation eines sinnlich wahrnehmbaren Objekts erzielen wollen. Beide operieren und spekulieren mit dem „Aha-Effekt“ dh, mit einem Erleuchtungs- oder plötzlichen Einsichtsphänomen, das sie hoffen durch das Arrangement ihrer Objekte befördern zu können. Sie zielen also auf jenen geheimnisvollen Prozess, der sich zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis abspielt und arbeiten damit an einer sehr alten Front der Menschheit, an der nämlich, die ein Großer der Denkgeschichte die „Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis“ genannt hat.

Um ein Lehrmittel überhaupt herstellen zu können, müssen viele künstlerisch-erkenntnistheoretische Voraussetzungen erfüllt sein:

Beobachtung und gewollt unscharfes Sehen, kontextuelles Wahrnehmen und prinzipielles Wahrnehmen, Übertragungsprüfung, kritische Algorithmik, Modellierung und Formalisierung sind nur einige davon, denn wenn etwas zum Lehrmittel werden soll, darf es nicht nur den Einzelfall lösen, sondern muss auch für ganze Problemfamilien ausreichen, für übergeordnete Fragestellungen und prinzipielle Entscheidungen.

Das Allgemeine im Besonderen sehen, ist eine alte künstlerische Disziplin, die in der ConceptArt auf die Weise sichtbar wird, dass hier das Individuelle so lange und so weit stilisiert wird, bis es an die Grenzen des Allgemeinen stößt. Dieser labile Zwischenzustand wird aufrechterhalten, woraus letzten Endes jene Spannung entsteht, die das Objekt zum „Kunstwerk“ macht, dem Ding, dem unser Leib-Seele-Geist-Organismus mit Liebe begegnet.

Herbert Read teilt in seiner Ansicht, dass es die Kunst sei und nicht die Wissenschaft, womit der Mensch seine unzureichenden Zeichensysteme erweitere, die Ansichten Schopenhauers von Wissenschaft und Kunst :

„Ihr (der Kunst) einziger Ursprung ist die Erkenntnis der Ideen, ihr einziges Ziel Mitteilung dieser Erkenntnis - während die Wissenschaft dem rast- und bestandlosen Strom vielfach gestalteter Gründe und Folgen nachgehend, bei jedem erreichten Ziel immer wieder weiter gewiesen wird und nie ein letztes Ziel, noch völlige Befriedigung finden kann, so wenig als man durch Laufen den Punkt erreichen kann, wo die Wolken den Horizont berühren, so ist dagegen die Kunst überall am Ziel. Denn sie reißt das Objekt ihrer Kontemplation heraus aus dem Weltlauf und hat es isoliert vor sich. Und dieses Einzelne, was im Strom ein verschwindend kleiner Teil war, wird ihr ein Repräsentant des Ganzen, ein Äquivalent des in Raum und Zeit unendlich Vielen. Sie bleibt daher bei diesem Einzelnen stehen. Das Rad der Zeit hält sie an. Die Relationen verschwinden ihr. Nur das Wesentliche, die Idee ist ihr Objekt.“ (Werke II.217)

Das vielfach zitierte „Die Kunst ist überall am Ziel“ ist zwar ein schönes Bonmot, das aber nur für den Kontext des von Schopenhauer gebauten Satzes Gültigkeit beanspruchen kann, denn es trägt zwar überraschender Weise dem produktionsästhetischen Aspekt der Kunst Rechnung und beschreibt die subtilen Methoden, hält aber bei der Erwähnung der Relationen und der Ideen plötzlich an und hat auf einmal das Kunstwerk in rezeptionsästhetischer Hinsicht vor sich.

Schopenhauer wechselt innerhalb einer Argumentation die Seiten, wird vom Künstler zum Betrachter und verwechselt diesen Wechsel der Perspektive mit einem Wechsel des Zustands, wodurch er den Status des Kunstwerks als Zwischenergebnis übersieht.

Denn Kunstwerke als produktionsästhetisch konsequent gedachte Zwischenergebnisse unterscheiden sich wiederum nicht wesentlich von Forschungsergebnissen der Wissenschaft. Auch hier liegt ‚Stückwerk‘ vor, um es pathetisch zu sagen, auch hier wird das Ziel niemals erreicht, die Ergebnisse der Künste werden allerdings dem Zusammenhang der Kontemplation, dem sie nach Schopenhauer entrissen wurden, wieder zurückgegeben im Unterschied zu den Forschungsergebnissen der Wissenschaft, die meist in Technologien überführt werden.

Wahrscheinlich liegt es an der Gleichsetzung der Ideen mit dem Wesentlichen, die Schopenhauers hellsichtigen Blick an dieser Stelle trübt. Ob diese Gleichsetzung überall und immer gefahrlos vorgenommen werden kann, wage ich zu bezweifeln, da die Umkehrung desselben nicht zutrifft.

Das Wesentliche einer Sache oder eines Dings muss nicht unbedingt immer auch seine Idee sein.

[04] Meta-Daidalos

Die künstlerisch-erkenntnistheoretischen Voraussetzungen des Herstellens eines Lehrmittels erfüllt am besten die Figur des „Meta-Daidalos“, dieses Erfinders und Ingenieurs der ohne die Vorsilbe zum Leitbild der Gattung homo faber wurde. Die Vorsilbe allerdings, das „Meta“, jene aus der Philosophiegeschichte bekannte, an der Metaphysik geschulte Vorstellung einer zweiten Ebene, einer Vogelperspektive, oder der nächstgrößeren Schachtel, in der die aktuelle Schachtel ruht, bedeutet im Falle des Daidalos, dass dieser nicht nur ein genialer Handwerker und einfallsreicher Erfinder ist, sondern dass er einerseits weiß was er da tut und andererseits die Bedingungen, Umstände und Ziele seiner Tätigkeit so gut kennt, dass er sie willkürlich hervorrufen und verändern kann. Der Meta-Daidalos hat soviel Distanz zu seiner eigenen Leidenschaft, dass er von ihr nicht nur ergriffen wird, sondern sie dosieren und auch noch über sie kommunizieren kann. Das sind Voraussetzungen für die Herstellung von Lehrmitteln.

Will, oder soll ich ein Lehrmittel konzipieren und herstellen, mit dessen Hilfe andere zB das Phänomen Gleichgewicht studieren sollen, werde ich wahrscheinlich nicht mit dem Gleichgewicht in der Thermodynamik beginnen, oder mit dem komplexen Zustand in der Ökologie, oder gar in der Politik, sondern ich werde mich auf das Prinzip der Waage besinnen, genauer vermutlich auf das Prinzip der Balkenwaage mit den steigenden und sinkenden Waagschalen.

Warum ich so entscheiden werde, ist in diesem Fall leicht zu beantworten, weil mein Weltbild ein überwiegend sprachlich- bildliches ist, das durch Erlebnis und Erinnerung vermittelt wurde und durch Erfahrung bestätigt und befestigt wird.

Wenn ich beispielsweise den Ausdruck „verrinnende Zeit“ höre, sehe ich unwillkürlich eine Sanduhr vor mir, keine bestimmte, sondern quasi „das Prinzip Sanduhr“ und gleich danach, die individuellen Ausformungen aus der eigenen Kunst- und Wunderkammer, aus Museen und Sammlungen, aus mir erinnerlichen künstlerischen Darstellungen, wie beispielsweise Dürers Melencolia , wo übrigens gleich daneben auch die Balkenwaage hängt.

Gleichgewicht abgeleitet aus „Gleiches Gewicht“ würde niemals eine digitale Präzisionswaage in meiner Vorstellung aufkommen lassen, sondern „gleich“ von „vergleichen“ herleitend immer ein zweiteiliges Objekt, also so etwas wie den mittig gelagerten Waagebalken oder eine Kinderwippe, die ebenfalls, selbst wenn sie nur ein über einen Baumstamm gelegtes Brett ist, einen Waagebalken darstellt und wie ein solcher funktioniert.

Kann man das Prinzip Sanduhr, das Prinzip Waagebalken, kann man überhaupt Prinzipien sehen ? Ohne mich jetzt im Universalienstreit zu verlieren, möchte ich behaupten : Mit einiger Übung im vergleichenden Wahrnehmen wahrscheinlich schon, denn wir haben auch Präpositionen des Raumes (vor, hinter, unter, über neben etc.) sehen und benennen gelernt, höhere und tiefere Töne hören gelernt, laut und leise, schnell und langsam , glatt und rau, schwer und leicht etc. erlernt, warum also nicht auch das Prinzip Transparenz, das Prinzip Unterschiedlichkeit, das Prinzip Sternförmigkeit, das Prinzip Zähigkeit, das Prinzip Hoffnung ?

Es muss also mindestens einen Gegenstand in meinem Leben gegeben haben, an dem ich etwas Prinzipielles wahrnehmen konnte, ein Ding, das für mich zum Inbegriff des Großen, des Kleinen, des Hohen, oder des Zerbrechlichen, des überwältigend Schönen oder des angsteinflößend Dunklen wurde, um eine Vorstellung davon zu entwickeln, dass solche oder ähnliche Dinge in anderen Menschen solche und ähnliche Erlebnisse erzeugen können.

Dabei flackert im Hintergrund zwar immer wieder das ungeklärte Verhältnis zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis auf und beleuchtet den philosophischen Horizont, vor dem sich diese Fragen treffen, aber im pragmatischen Vordergrund nehmen wir zunächst einmal an, dass dieses Verhältnis geklärt sei und zwar zum beiderseitigen Vorteil.

Auch hierzu ein Schopenhauer-Zitat:

„Der mögliche und nur als Ausnahme zu betrachtende Übergang von der gemeinen Erkenntnis einzelner Dinge zur Erkenntnis der Idee geschieht plötzlich, indem sich die Erkenntnis vom Dienste des Willens losreißt, eben dadurch das Subjekt aufhört, ein bloß individuelles zu sein und jetzt reines, willenloses Subjekt der Erkenntnis ist, welches nicht mehr, dem Satz vom Grunde gemäß, den Relationen nachgeht, sondern in fester Kontemplation des dargebotenen Objekts außer seinem Zusammenhange mit irgend anderen ruht und darin aufgeht.“ (WerkeII,209)

Die Qualifizierung der Kontemplation als einer „festen“, soll wahrscheinlich die Unbeirrbarkeit des Subjekts darstellen, mit der es an dieser kontemplativen Haltung dem Objekt gegenüber festhält und sich nicht durch alle möglichen Vermutungen über dessen etwaige Brauchbarkeit und Nützlichkeit ablenken und verwirren lässt.

Das Subjekt der Erkenntnis, von Schopenhauer als „rein und willenlos“ beschrieben, verharrt also in der Kontemplation... sobald es etwas zu wollen beginnt, löst sich die Kontemplation auf und das Subjekt wird wieder eines, das nur individuell ist, dh. das allgemeine und exemplarische Ich der Erkenntnis verwandelt sich zurück in das aktive, wollende und persönliche Ich.

In dieser idealtypischen Konstruktion müsste also der Hersteller eines Lehrmittels oder auch Kunstwerks, dem Nutzer oder Betrachter den nämlichen Prozess zumuten, der er selbst durchlaufen hat, also eine Art von Entindividualisierung mit sogleich anschließender Re-Individualisierung.

Im Falle der ConceptArt und der Lehrmittel ergibt sich aber folgendes Problem : ein Objekt der Kontemplation herzustellen, kann weder selbst in Kontemplation geschehen, denn das Herstellen ist ein Handwerk, noch verträgt es sich mit „eine kontemplative Haltung einem Objekt gegenüber einnehmen“, was eher dem Betrachter zukommt, als dem werkenden Hersteller.

Unter der Perspektive der Produktionsästhetik muss also, wenn es nicht in einem zeitliche Nacheinander geschehen soll, das Subjekt willenlos und willensstark zugleich sein, aktiv und passiv zugleich, rezeptiv und gestaltend, es muss in sich die amphibischen Eigenschaften entwickelt haben, in beiden Elementen zu Hause sein zu können.

Der produktionsästhetisch belehrte ConceptArtist, der Meta Daidalos ist immer auch ein guter Lehrmittelhersteller, denn er kennt nicht nur die Geheimnisse der angewandten Artisten-Dialektik und der Simultan-Paradoxien, sondern auch die verschiedenen Stufen der Objektivation, er ist ein trainiertes Amphibium der Erkenntnis und sein eigener kritischer Zuschauer.

[05] *Tat-Orte, Requisiten und Spuren*

Der kriminaltechnische Namen ‚Spurensicherung‘ für eine Kunstform hatte in den 70er und 80er Jahren zu einer Ästhetisierung und Dramatisierung der Historie beigetragen, wie kein Film und kein Lehrbuch zuvor. Die geschichtsvergessene, weil mit stellvertretender Vergangenheitsbewältigung überfrachtete und darum überforderte Generation begann auf einmal mit dem Sehnsuchtswind der Nostalgie im Rücken, Archäologie zu betreiben. Auf der Suche nach einem Anschluss an die Geschichte, von der sie durch den Graben der traumatisierenden tausend Jahre brutal und würdelos getrennt war, suchte diese Generation in Ruinen, Biographien, Rumpelkammern und Archiven auf Dachböden von Kirchen, Schulhäusern und in Privatwohnungen nach den Spuren einer geraubten Vergangenheit.

„Geschichte von unten“, „Alltagsgeschichte“ oder „die Geschichte kleiner Leute“, „jüngste Vergangenheit“ hießen die Schlagworte und was von dieser Kunst ausgestellt wurde, waren sorgfältig arrangierte Nichtigkeiten, vom rostigen Nagel bis zum Briefbeschwerer, Putzreste von alten Mauern, Kleider- und Wäschereste, Tapetenfetzen, verblichene Fotos, ein Stück vom Türbalken, bäuerlich- hauswirtschaftliche Gerätschaften, intime Memorabilien eines Lebens.

War das ein durch Künstler initiiertes Anschauungsunterricht, waren die Exponate absichtsvoll inszenierte Lehrmittel, Readymades oder Objets trouvés? Spätestens hier waren pädagogisches Lehrmittel, künstlerisches Exponat, archäologisches Fundstück, kulturhistorisches Dokument, kriminalistisches Beweisstück, landwirtschaftlich- handwerklich-technisches Gerät, gerichtliches Asservat, intime Memorabilie, archivarisches Konvolut, sentimentales Sammelstück, Ding, Gegenstand und Objekt wieder zu jener Einheit zurückgekehrt, von der die Idee der Kunst- und Wunderkammer einst ausgegangen war.

Aber nicht etwa als ruhmheischende und glänzende Tat, sondern sehr bescheiden, etwas schmutzig und abgetragen als künstlerischer Beitrag zur Geschichtsarbeit.

Man konnte diese Ausstellungen ihrer Ästhetik wegen einfach genießen, wie man ein liebevoll eingerichtetes Heimatmuseum genießt, man konnte sie aber auch als Fundgrube benutzen, als Anschauungsunterricht in regionale Geschichte, Biographik und Sachkunde, die Exponate waren Beispiele der Objektkunst und der Conceptual Art, konnten aber auch als Lehrmittel verstanden werden.

Pointiert gesagt, wurde als Kunst eine Hand voll Nägel gezeigt, als Lehrmittel wurde durch die Hand voll Nägel gezeigt, dass es damals beim Hausbau keine Schrauben gab. Das hieße, dass es nicht der Gegenstand selbst ist, der uns etwas sagt, sondern der Kontext seiner Wahl und der Kontext seines Auftauchens. Wird er, wie Schopenhauer annimmt durch Kontemplation aus seinem Kontext herausgerissen, wird er zur Kunst, verbleibt er in seinem Verwendungszusammenhang bleibt er Gebrauchsgegenstand.

Das mag für Duchamps Flaschentrockner noch gelten, aber betrifft es auch Kosuths Stuhl ? Ich denke Nein, denn Kosuths „One and Three Chairs geht noch einen Schritte weiter, er relativiert den Gegenstand durch seine Wahrnehmung, er sieht im Gegenstand keine Epiphanie, also keine nicht mehr hinterfragbare Offenbarung sondern ein Beispiel. an dem er Wahrnehmungstypen exemplifizieren kann.

Duchamp isoliert die Figur von Grund, Kosuth zeigt die bereits isolierte Figur in verschiedenen medialen Wahrnehmungsweisen und macht aus der einen seine drei Figuren, die er als neuen Grund zur Frage nach der Identität dieser drei nimmt. Die Objekte rücken in der ConcepArt noch weiter in Richtung Lehrmittel, weil sie radikal ent-textualisiert, contextualisiert und wieder re-contextualisiert werden.

Die kriminaltechnischen Methoden der Spurensicherung und des Profiling sind raffiniert multimedial und multiperspektivisch, sie sind zunächst auf Dokumentation angewiesen und wenn die Fakten nicht ausreichen muss Amplifikation helfen, die Hypothesen zu erweitern und anzureichern. Ähnliches geschieht in der ConceptArt der zweiten Generation. Die eine Zeit lang lediglich als Hilfsmittel fungierenden Medien haben sich mittlerweile so verselbständigt, das die durch sie entstandenen und erweiterten neuen Realitäten berücksichtigt werden müssen, was der zuvor erwähnten radikalen Re-Kontextualisierung ähnlich sieht.

Hand in Hand damit geht eine generelle Problematisierung der Lehrmittel und die Propagandisten des e-laerning müssen sich die Frage gefallen lassen, ob ihre Lehrmittel noch über ausreichende Trennschärfe, Prägnanz und Focusierung verfügen, die sie von anderen medialen Events abheben. Der Beruf des wissenschaftlichen Zeichners und Illustrators ist fast ausgestorben und die Schautafeln, Karten und Modelle sind weitgehend aus den Hörsälen und Unterrichtsräumen verschwunden.

Nichts gegen audio-visuelle Medien, ganz im Gegenteil, aber Spurensicherung im ‚second life‘ wird wohl vorerst ohne taktile, olfaktorische, chemische und thermische Sensationen stattfinden und auskommen müssen.

Die vielen Probewirklichkeiten, in denen wir heute verkehren, die vielen kurzfristigen Welten, die wir aufsuchen sind meist sehr fertig ausgedacht und auf unsere ebenso kurzfristigen Bedürfnisse zugeschnitten, sodass wenig Raum bleibt für Unfertiges, das wir zu Ende bringen müssten, für Lücken, die wir schließen sollten. Bei allen Ungereimtheiten sind die meisten Oberflächen so geglättet, dass die Reibung zum Fremdwort und seltenen Ereignis geworden ist.

Ob und wenn ja, wie das zu bedauern sei, überlasse ich anderen, eines erscheint mir jedoch von zunehmender Wichtigkeit zu sein und das ist das Schicksal des Ressorts Wissen, Lernen und Bildung.

Ich müsste kein Deutscher sein, um nicht für diese Fragen besonders sensibel zu sein und kein Kind des Kulturprotestantismus um nicht Neigung zu Kulturkritik, Moralismus und Pädagogik zu verspüren.

Aber trotz aller persönlichen Zurücknahme und skeptischen Vorsicht möchte ich es nicht versäumen, eine Lanze für das Lehrmittel zu brechen, und zwar für das aus der Kunst geborene Lehrmittel. Für jenes also, das so wenig wie möglich von Lehrern festgelegt, definiert und empfohlen wurde, das so selten wie möglich erfolgreich eingesetzt wurde und an dem nicht schon Generationen von Pädagogen mitgewirkt haben.

Die sicherlich interessante Frage: „Wann ist Kunst?“ bewegt mich seit langem weit weniger, als diejenige ‚Wovon kann ich lernen ?‘ oder auch, wie kann ich ein ausreichend großes Potentialgefälle herstellen oder ein bereits vorhandenes nutzen, um jene Systemveränderung zustande zu bringen, die man das Lernen genannt hat.

Bekanntlich zählen Lernen, Kreativität, Kultur... etc, zu den indirekten Größen, also zu jenen, die man nicht direkt beeinflussen kann.

Ich kann kein Lernen verordnen, transitiv hervorbringen, kann keine Kreativität managen, keinen Maßnahmenkatalog für eine Kultur festlegen und verabschieden, ich kann bestenfalls die Bedingungen für das Entstehen auf der Grundlage meiner Einsichten über Zusammenhänge herstellen und modifizieren. Dann kann ich, wie ein Experimentator, nur noch abwarten und hoffen, dass der gewünschte Effekt auftreten möge.

Da wir wissen, dass das informelle und gar nicht als solches erkennbare Lernen größere Erfolge hat, als die bestgemeinte explizite Lehre, wären wir gut beraten, bevor wir aufwendige Lernszenarios konstruieren, nach bereits bestehenden zu suchen.

Tatorte, Requisiten und Spuren stellen solche Szenarien dar, also ein Großteil dessen, womit sich die ConceptArt der zweiten Generation inklusive Spurensicherung befasst.

Tatorte sind nicht , wie etwa im Kriminalfilm, nur die Orte an den ein Verbrechen begangen wurde, sondern alle Orte, die mit einer Tat in Verbindung zu bringen sind. Werkstätten, Labore, Studierstuben können solche Tatorte sein, auch der Hof in dem das Hausschwein geschlachtet wurde, die Remise, in der ich eine Entdeckung gemacht habe, die Parkbank des ersten Kusses, die Bibliothek, in deren Stille mir plötzlich jener Gedanke kam, die Stelle im Moor, die mir schon immer etwas unheimlich war, die Ecke im eigenen Haus, die mit einem Geheimnis verbunden ist ...etc. Alle diese bedeutungsgeladenen Orte sind Schauplätze großer und kleiner Geschichte, lange zurückliegender, wie gestern erlebter.

Ähnlich verhält es sich mit den Requisiten einer Tat, einer Handlung, eines Ereignisses. Die großen Beuys-Ausstellungen sind mit einigen Ausnahmen in der Hauptsache Requisiten-, und Reliquiensammlungen, Relikte, Werkzeuge und Vorrichtungen seiner Aktionen und Performances, in denen die Gebrauchsspuren die Rolle des beweisenden Dokuments übernehmen.

Orte, Gegenstände und Residuen sind Lehrstücke, ihre Objekte sind Lehrmittel für das Fach: Handlung. Ein benutztes Stück Schleifpapier sagt etwas über eine Oberfläche eines anderen Gegenstandes, von der dieses Papier etwas weggenommen hat, um seine Oberfläche zu glätten. Bedeutet Glätten also immer Substanzverlust, muss man zum Glätten immer das Gegenteil, also etwas Raues benutzen, jede Spur ist eine Erinnerung an frühere Bewegung ...etc.

Am äußeren und am inneren Tor der Befestigungsanlage von Schloss Lichtenberg (Odenwald) befinden sich an den Sandsteingewänden tiefe, längliche Einkerbungen.

Da ich Ähnliches auch schon an anderen Burgtoren gesehen hatte, versuchte ich mich kundig zu machen und erfuhr, dass dieses Schwert- und Wetzspuren aus alter Zeit seien. Das, was ich zuvor für ausgewaschenen und verwitterten architektonischen Zierrat gehalten hatte, war die Spur der vergleichsweise alltäglichen Verrichtung des Klingenschleifens, keine Kunst also, sondern die Spur einer Tätigkeit.

Erst bei der Lektüre von Michael Baxandall konnte ich Jahre später eine ähnlich glückliche Erkenntnis wiedererleben. Baxandall gelang es immer wieder, ästhetische Mutmaßungen in Handlungen, Orte, Handelsbeziehungen und nachprüfbar Rechnungen aufzulösen. Das tat der Kunst keinerlei Abbruch, entweihte keine Tempel, es machte sie lediglich zugänglicher und diente der Erkenntnis und dem Wissen im oben beschriebenen Sinne.

Wenn Orte, Requisiten und Spuren als nicht-intendierte Lehrmittel fungieren, was hat das für Auswirkungen auf die Lehrmitteltheorie ?

Nicht-intendierte Lehrmittel sind einfach die Besseren, da sie das Suchen, Informationen sammeln und Einordnen des Wissbaren erst hervorrufen. Sie tragen auf diese Weise der nur indirekten Möglichkeit von Erkenntnis Rechnung, sie setzen das Lernen in Gang, und nicht bereits voraus, wie es im Setting hier Lehrender, da Lernender in aller Regel geschieht.

Auf diese Weise, auf diesen „überwachsenen Pfaden“ ist auch von der Kunst zu lernen, nicht etwa, wie man Kunst macht oder machen soll, sondern wie man wahrnimmt und denkt, wie man die Teile des Leib-Seele-Geist-Organismus zum Kooperieren bringt.

[06] *Q.E.D., Q.E.F., Scholastische Modelle*

Die alten Kürzel „quod erat demonstrandum“ für den Abschluss einer logisch-mathematischen Beweisführung und „quod erat faciendum“ für das Ende einer geometrischen oder algorithmischen Arbeit und auch die ironische Lesart „quod erat dubitandum“ benutzen alle die Verbform des Gerundivum. Da wir in unserer Grammatik kein Äquivalent dieser Form besitzen, können wir nur holperig umschreiben und etwa von dem „zu lesenden Buch“ sprechen, von dem „zu malenden Bild“ und etwa mit Cato von dem „zu zerstörenden Carthago“ sprechen („...Carthaginem esse delendam“)

„Was zu zeigen, zu machen, oder zu bezweifeln war“ kann nicht unter diesen vorgetragenen Versuch geschrieben werden, denn nicht nur hat er nichts bewiesen, sondern er hat auch nichts gemacht, hergestellt oder erfunden noch nicht einmal eine ungewöhnliche Hypothese formuliert. Bleibt die ironische Lesart, dass er etwas bezweifelt habe, aber nicht einmal das hat er getan. Er hat weder die Kunst angezweifelt, noch die Lehrmittel, weder die enge Verbundenheit beider, noch ihre Gegensätzlichkeit. Alles ist eigentümlich in der Schwebe geblieben, in diesem sonderbaren und anstrengenden Zustand, der aber manchen Blick ermöglicht, welcher dem niemals Schwebenden verwehrt bleibt.

Von eigenartiger Abneigung gegen alle Kunstpädagogik erfüllt, liebe ich doch das Objektive und Didaktische an und in der Kunst selbst. Wobei ich das Didaktische dem zuschreibe, womit sich die Kunst beschäftigt, nicht der Kunst selbst, sie ist eine neugierige und undisziplinierte, aber methodisch geniale Vor- und Verführerin, die immer durch das Was und Wie ihrer Wahl und durch das Was und Wie ihrer Demonstration ihre Gegenstände zu Lehrmitteln macht.

Auch wenn viele Künstler vorgeben, gar nichts zu wollen und definitionsgemäß gar nichts lehren zu können, weil durch jedes absichtvolle Lehren der Gegenstand des Lernens verschwinde, sind sie nicht frei von der Ansicht, dass jeder Gegenstand dieser Welt ein Lehrmittel sei, oder werden könne.

Wenn jeder Gegenstand ein Lehrmittel sein kann, und er durch die Beschäftigung mit ihm zum Objekt wird, das heißt zu einer relationalen Größe, als Objekt aber immer auch Gegenstand der Kommunikation ist, was bedeutet, dass auch andere immer das Recht haben, am Diskurs über ihn mitzuwirken, sind Objekte per se ein „disputandum“ ein „zu umstreitendes“; ein disputandum aber trägt immer zum Lernen bei, also ist das Objekt ein Lehrmittel.

Künstlerische Objekte sind potentielle Lehrmittel und offen, keine intendierten Lehrmittel die in ihren Aufgabe inhaltlich festgelegt und geschlossen sind.

Sie sind es graduell, mal bestimmter, mal unbestimmter, vor allen aber hat der Betrachter die Freiheit, das auszuwählen, was er beim betrachten, hören, spüren und zuschauen lernt.

Es ist wie meist bei der Kunst und ihren Grenzgebieten, eine Frage der lebendigen Paradoxie, in der das Vage zugleich mit dem Prägnanten existiert, der Künstler als Experte fürs Unbestimmte auftritt, und Lehrmittel keine explizites Curricula aufweisen.

Das nämliche Skelett , das einmal im Unterricht auftaucht, ist ein klares Lehrmittel der Anatomie, taucht es dagegen im Kontext der Kunst auf, kann es vielerlei sein: Lehrmittel für Bewegungs- und Proportionsstudien, Vanitasdarstellung und Memento mori, Scherz und Horror und natürlich auch das anatomische Studienobjekt.

Von der anderen Seite betrachtet, hieße das, die Kunst stellt zu allem, worüber unser verabredeter Diskurs kommuniziert, das notwendige „Surplus“ dar, sie zeigt, was ein Ding auch noch sein kann, zusätzlich zu dem worüber wir uns, oder unsere Kulturen sich bereits verständigt haben.

Daraus erklärt sich die Neigung vieler Künstler, im Gegenzug zur Reduktion der Amplifikation so viel Bedeutung beizumessen, jener Denkweise, mit deren Hilfe man durch eine Vervielfachung der Aspekte, Nuancen und Perspektiven ein Problem vergrößert und anreichert, um die Chancen für mehrere und angemessenere Lösungen zu erhöhen.

Während das pädagogische Lehrmittel versucht, auf Fragen plausible und anschauliche Antworten zu finden, ist das künstlerische Lehrmittel ein Instrument der Fragestellung. Anschaulichkeit oder Veranschaulichung werden also in entgegengesetzter Richtung verwendet und unterschiedlich bewertet. Pädagogen haben meist Probleme mit dem Erzeugen von Problembewusstsein, dh, mit dem Erfinden von Fragen, um ihre Antworten loszuwerden und ihre Lehrmittel einsetzen zu können, was in dem berühmten von Duchamp überlieferten Bonmot thematisiert wird: „il n’y a pas de solution parce qu’il n’y a pas de problème“

Gänzlich verwirrend wird es allerdings, wenn, wie im Falle der ConceptArt und der Spurensicherung, Künstler sich erklärtermaßen entweder des Lehrmittels als Darstellungsmethode bedienen, oder aber auch selbst explizite und quasi-pädagogische Lehrmittel herstellen und präsentieren.

Dann wenden sie die Amplifikation auf die möglichen Kontexte an und tragen durch die solchermaßen vorgeführte Problematisierung wiederum zu einer weitertreibenden Erkenntnis bei.

Als generelle „Lehrmittel der Fragestellung“ können die Objekte der Kunst allemal gelten, weil sie, die Kunst, (als Methode nicht als Resultat) durch Auswählen und Akzentuieren die unendlichen Gegenständen dieser Welt zu Objekte, also relationalen Gegenständen macht.

Objekte als relationale Gebilde lassen nicht gleichgültig, sie tragen unablässig einen Aufforderungscharakter zu Schau, oder das Ausrufezeichen der Deixis, zumindest aber das „Tua res agitur“, jenes Horaz-Zitat, das Theologen, Moralisten und Mystiker in gleicher Weise gerne bemühen.

Andere Kulturen sehen „Buddha in der Katze“, wir Abendländer können das Allgemeine im Einzelnen, das Prinzipielle im Trivialen, das Virtuelle im Akzidentellen, das Lebensmittel im Zufälligen und das Lehrmittel im Objekt erkennen.

Surrealistischer Aktionismus, Conceptual Art; Spurensicherung, Happening, Fluxus, Neue Notation, Performance, kritischer Didaktismus und die sogenannten „sozialen und pädagogischen Experimente“ sind die reziproke Seite einer durch den frühen Surrealismus propagierten Erlebnismethodik.

Diese unternahm den Versuch jenseits von Naturalismus und Realismus und jenseits von Esoterik und Metaphysik, die vorhandenen Kulturen zu vitalisieren und kritisch weiterzuentwickeln, indem sie vernehmbar dazu aufrief, sich erneut der Welt mit anteilnehmendem Interesse zuzuwenden.

q.e.d. (quod erat disputandum)