

DOKUMENTARISCHE TEIL



FÜHRUNG?

« Diese Macht ist eine Macht religiösen Ursprungs, es ist die, die beansprucht, die Menschen während ihres gesamten Lebens (...) zu führen und zu leiten, eine Macht, die die Existenz der Menschen in allen Details und in ihrer gesamten Entwicklung von der Geburt bis zum Tod in Beschlag nehmen will, und zwar um sie zu einer bestimmten Weise des Verhaltens, zu ihrem Seelenheil zu zwingen. Man könnte sie als Pastoralmacht bezeichnen.

Etymologisch (...) ist die Pastoralmacht die Macht des Hirten über seine Herde.»

« Der christliche Hirte lehrt (...). Er lehrt die Wahrheit, die Schrift, die Moral, die Gebote Gottes und die Gebote der Kirche.»
Michel Foucault, Dits et écrits III, 1976-1979.

« 1818 lebt Jacotot als emigrierter Französischlehrer in den Niederlanden. Seine holländischen Schüler wollen Französisch lernen, aber er spricht kein Holländisch. Er besitzt lediglich eine zweisprachige Ausgabe von Fénelons Télémaque und entschliesst sich, sie aufzufordern, mithilfe dieser Übersetzung Französisch zu lernen. (...) Darauf ist er von der Qualität ihrer Arbeiten überrascht (...). Der Lernprozess ist kein Prozess, bei dem das Unwissen des Schülers durch das Wissen des Lehrers ersetzt wird, sondern eine Entwicklung des eigenen Wissens des Schülers. »

Jacques Rancière, Entretien avec Anne Lamalle et Guy Dreux à propos de l'ouvrage « Le Maître ignorant », 2004.

Welche Rolle und Stellung hat die Lehrperson gegenüber dem Lernenden ? Muss sie als Führungs- oder Leitfigur auftreten oder könnte sie lediglich eine begleitende und fördernde Funktion ausüben? Kann ein Meister seine Schüler führen oder begleiten beim Erlernen von etwas, was er selber nicht weiss, wie Jacotot meinte ?

In seiner Analyse der Pastoralmacht hat Michel Foucault gezeigt, wie die christliche Welt durch die Ausübung der Pastoralmacht eine neue Form der Herrschaft einführte. Der Hirte, der Führer, leitet eine Herde von Individuen, deren Wohl er im Auge hat. Um seine Ziele zu erreichen schlüpft er in die Rolle eines Lehrers. Und obwohl das Pastorale sich verändert hat, verbindet man mit der Figur des Lehrers bis heute die eines Führers. Ist ein Künstler, der pädagogische Strategien entwickelt, ebenfalls gezwungen, derjenige zu sein, der sagt, wo's lang geht, oder ist er in der Lage, Unterrichtsmodelle zu entwickeln, in denen die Macht horizontal verteilt ist ?

Die Werke von Joseph Beuys, Thomas Hirschhorn oder Oda Projesi werfen, jedes auf seine Art, die Frage nach der Führerrolle des Künstlers auf. Beuys stellte seine freie Universität als Hinterfragung der Machtstrukturen von Kunstinstitutionen dar, während er selbst auf paradoxe Weise die Rolle eines charismatischen Führers oder Schamanen spielte, einer für sein Werk zentralen Figur.

Hirschhorn beharrt bei der Durchführung seiner Gemeinschaftsprojekte ausdrücklich auf dem Kollegialitätsprinzip und zögert auch nicht, sich vorübergehend zurückzuziehen, um die beteiligten Personen mehr in den Vordergrund zu rücken. Dennoch führt er die Mitwirkenden bei der Umsetzung von Projekten, die er allein konzipiert und mit eigener Hand signiert. Oda Projesi pflegen einen anderen modus operandi und versuchen Räume des Austauschs zu eröffnen, in denen bereits die Planung der Projekte gemeinsam entwickelt werden kann, wo sich aber auch Projekte nicht-kollektiven Ursprungs weiterentwickeln können.

JOSEPH BEUYS

« Im Grunde bin ich daran interessiert, auf ein Menschenbild zu sprechen zu kommen, das im herrschenden Wissenschaftsbegriff keinen Raum hat. Und dazu bedarf es der ästhetischen Erziehung des Menschen. Das künstlerische Element ist generell in alle Fächer hineinzutragen, in die Muttersprache, Geographie, Mathematik, Turnen. Ich plädiere für ein Bewusstsein, dass es nach und nach keine andere Möglichkeit gibt, als dass die Menschen künstlerisch erzogen werden. Diese künstlerische Erziehung könnte erst eine leistungsfähige Gesellschaft gründen. »

Joseph Beuys, Nicht einige wenige sind berufen, sondern alle, 1973 [in engl. Übers. 1972].

Joseph Beuys während seiner gesamten Karriere seine künstlerische Arbeit mit seiner Lebensgeschichte verbunden und aus seiner Lehrtätigkeit oder seinen politischen Stellungnahmen «soziale Plastiken» gemacht. Namentlich betrachtete er seine Lehrtätigkeit als sein grösstes Kunstwerk, «To be a teacher is my greatest work of art». Als Professor der Akademie der schönen Künste in Düsseldorf wird er 1972 fristlos entlassen, weil er für eine kostenlose Bildung für alle eintrat und seinen Unterricht allen zugänglich machte, die daran teilnehmen wollten. Nach seiner Entlassung unterstützt er die Studierenden bei einer Reihe von Protestaktionen.

FREE INTERNATIONAL UNIVERSITY, 1974-1986

1973, verfasst Beuys zusammen mit dem Schriftsteller Heinrich Böll ein Manifest für eine Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research, ein Ort für kreative und demokratische Studien. Darin wird die Anerkennung des kreativen Potenzials jedes einzelnen und dessen Entwicklung (auch ausserhalb der künstlerischen Domäne) hochgehalten sowie das Ende der Unterscheidung zwischen Professionellen und Amateuren, Künstlern und Nicht-Künstlern, Lehrenden und Lernenden proklamiert.

Einer der Höhepunkte der Free International University ist die Teilnahme an der Documenta 6 in Kassel, 1977. Nacheinander finden dreizehn Workshops mit Gewerkschaftern, Rechtsanwälten, Ökonomen, Politikern, Journalisten, Sozialarbeitern, Pädagogen, Soziologen, Schauspielern, Musikern und bildenden Künstlern statt. Das Programm wird um Erfahrungsberichte herum organisiert und deckt eine ganze Reihe von Themen ab, in denen ein dringendes Bedürfnis nach einem neuen radikalen und kreativen Denken spürbar wird. Dies soll eine interdisziplinäre Diskussion erlauben, die normalerweise unmöglich ist. Das Paradoxe dieses Projekts – das integraler Bestandteil von Beuys' Werk ist – liegt natürlich in der Spannung zwischen der demokratischen Absicht des Künstlers und der sehr starken Autoritätsfigur, die er verkörpert und deren Schatten über dem ganzen Unternehmen liegt :

« Einerseits wollte der Künstler Bildung und Gleichheit für alle. Aber andererseits war diese Mission (...) an seine Person geknüpft (...). Beuys stellte die patriarchale Machtstruktur der Akademie und die Autorität des Künstlers gleichzeitig in Frage und untermauerte sie (...). »

Kristina Lee Podesva, « A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art », 2007.

In einem Artikel aus dem Jahr 1980, zieht Benjamin Buchloh – der insbesondere den messianischen Ansatz von Beuys kritisiert – eine wenig schmeichelhafte Bilanz über die gesellschaftliche Dimension der Arbeiten des Künstlers :

« Kein anderer Künstler hat es auch so systematisch versucht und geschafft, sich selbst zu gegebener Zeit an ästhetischen und politischen Strömungen zu orientieren, diese in seinen Mythos und sein Werk einfließen zu lassen und sie dadurch zu neutralisieren und zu ästhetisieren (...) Keiner, der auch nur die geringste Ahnung von heutiger Wissenschaft, Politik oder Ästhetik hat (...) vermöchte in Beuys' Ansatz (...) mehr zu erkennen als unbedarftes utopisches Gefasel ohne die geringste politische und pädagogische Praxistauglichkeit. »

ODA PROJESI, 1997-2007

Oda Projesi (türkisch : « Raum » und « Projekt ») ist ein Künstlerinnenkollektiv, das zwischen 1997 und 2006 eine Dreizimmerwohnung im heute populären Istanbuler Stadtteil Galata zum Ausgangspunkt seiner Arbeiten machte. Das Kollektiv organisierte Workshops und Veranstaltungen, manchmal indem sie andere Künstler/-innen einluden, immer in Zusammenarbeit mit den Einwohnern des Viertels, vorab mit den Kindern. Die Wohnung war nicht nur der Ort, wo die Projekte des Kollektivs Gestalt annahmen, sondern auch ein Ort, der den Bewohnerinnen und Bewohnern als Begegnungsraum, zum Spielen oder zum Feiern besonderer Ereignisse zur Verfügung gestellt wurde. In den Augen der Künstlerinnen geht es dabei nicht um eine Veränderung der Gesellschaft, sondern schlicht um einen Austausch (Oda Projesi benutzt dafür den Slogan « exchange not change » – Austausch statt Veränderung).

Das Ziel der drei Mitglieder ist es, mit dem Instrument der Kunst inmitten einer für zu bürokratisch befundenen Gesellschaft « jungfräuliche Räume » zu schaffen und Gruppen miteinander in Kontakt zu bringen, die sich normalerweise nicht begegnen. Die Gruppe ist sorgsam darauf bedacht, dass von ihren Projekten keine Objekte zurückbleiben, die als Kunstwerke betrachtet werden könnten, und beschränkt sich auf eine ziemlich summarische Dokumentation ihrer Aktivitäten.

UNTITLED NEIGHBOURHOOD, 2006

Neben der Arbeit in Galata, nahmen Oda Projesi auch an mehreren Gruppenausstellungen teil, darunter « Cities From Below » in der Teseco Foundation, 2006. In diesem Rahmen veranstaltete das Kollektiv Untitled Neighbourhood, einen Workshop mit einer Grundschulklasse in Pisa. Dieser hatte zum Ziel, einen anderen, neuen Blick auf den Ort zu werfen, an dem man lebt, und in den « zur Verfügung stehenden » Räumen der Stadt (Schulen, Metros, Geschäftszentren, Restaurants, Büros...) Mikrogeschichten und Mikrobeziehungen aufzuspüren. Dieser Ansatz verstand sich als Widerstand gegen eine autoritäre, mittels Stadtplan und Stadtplanung verhängte Kontrolle des Raums, die sich über die Bedürfnisse, Bewegungen und Wünsche der Einwohner hinwegsetzt.

In einer ersten Phase haben die Kinder die Mitglieder von Oda Projesi angeleitet, indem sie ihnen – wahre oder für wahr gehaltene – Geschichten über die Orte erzählten, an denen sie leben. Danach hat das Kollektiv die Kinder beim Verfassen realer und fiktiver Geschichten über ihr Viertel begleitet.

Anhand dieser Erzählungen haben die Kinder dann narrative Stadtpläne gezeichnet und gemeinsam ein Modell ihres Stadtteils gebaut.

THOMAS HIRSCHHORN

Thomas Hirschhorn hat bei mehreren Projekten mit Bewohnern dicht bevölkerter Stadtteile zusammengearbeitet, um mitten in deren eigenem Umfeld ehrgeizige Werke zu realisieren. Ob es sich um sein Deleuze Monument in Avignon, sein Bataille Monument in Kassel an der Documenta 11 oder um sein Musée Précaire Albinet in Aubervilliers handelt : Hirschhorn hat wiederholt sein Interesse für den Beuys'schen Begriff der «sozialen Plastik» bekundet. Der Künstler vertritt die Idee, dass Kunst das Leben verändern kann, weil sie sich direkt an den Einzelnen richtet, und er ist überzeugt, dass die Hoffnung nur im Handeln liegen kann : « l'espérance n'est possible que dans l'action » (Katalog zum Musée Précaire Albinet, 2005).

MUSÉE PRÉCAIRE ALBINET, 2004

Der zentrale Gedanke des Musée Précaire Albinet bestand darin, ein temporäres Gebäude ins Niemandsland zu Füßen der Wohnsiedlung Albinet (im Pariser Vorort Aubervilliers, wo sich auch Thomas Hirschhorns Atelier befindet) zu stellen, und dort abwechselnd Originalwerke von Künstlern zu präsentieren, « deren Utopie es war, die Welt zu verändern » : Malewitsch, Mondrian, Duchamp, Le Corbusier, Beuys und Dalí.

Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit jungen Leuten aus der Siedlung realisiert, von denen rund ein Dutzend eine bezahlte Ausbildung – an der Biennale in Lyon und im Centre Pompidou – absolvierten, um zu lernen, wie man mit Kunstwerken umgeht, wie man deren Sicherheit gewährleistet und sie dem Publikum präsentiert. Dem folgten umfangreiche Bauarbeiten, das Einrichten der

Ausstellungen und schliesslich die Betreuung diverser Workshops und Veranstaltungen. Insgesamt waren etwa vierzig Jugendliche am Projekt beteiligt. Wie um die Bedeutung ihrer Arbeit zu unterstreichen, liess Hirschhorn das Projekt zunächst für sich bestehen und veranstaltete seine Pressekonferenz erst in der dritten Projektwoche.

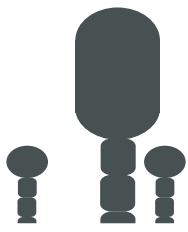
Die Ausbildung war nicht nur zur Vorbereitung der Jugendlichen auf die Betreuung des Musée Précaire gedacht, sondern sollte ihnen auch neue berufliche Perspektiven eröffnen. Wie zur Illustration des Anspruchs der «Veränderung des Lebens durch die Kunst» sind im Katalog zum Projekt Zeitungsartikel abgedruckt, die aufzeigen, wie das Musée Précaire mehreren beteiligten Jugendlichen als Sprungbrett diente. Der Künstler erklärt jedoch, dass er an dieser Ausbildungsgeschichte nie besonders interessiert gewesen sei und sie nur ins Projekt integriert habe, weil das Centre Pompidou als Partner des Projekts dies verlangt habe, und nicht etwa weil es für die Betreuung des Musée Précaire wirklich nötig gewesen wäre.

Obschon das Musée Précaire Albinet auf verschiedenen Ebenen als gesellschaftlicher Katalysator gewirkt hat, bleibt es – wie Hirschhorns andere Projekte auch – ein Einzelwerk, das ausschliesslich die Signatur des Künstlers trägt. Also stellt sich hier die Frage nach dem Verhältnis zwischen Künstler und Mitwirkenden. Manchen erscheint dieses Verhältnis höchst problematisch. So schreibt etwa Maria Lind über das Bataille Monument:

« (...) Er [Hirschhorn] hatte einen vorbereiteten, erst teilweise umgesetzten Plan, für dessen Umsetzung er Hilfe benötigte. Einige der jüngeren, arbeitslosen Bewohner/-innen des Viertels erledigten die Arbeit in der Bibliothek, richteten ein Fernsehstudio ein und wurden für diese Arbeit bezahlt. Sie hatten die Funktion von «Ausführenden» und nicht von « Mit-Urhebern », (...)

So wurde Hirschhorns Arbeit verständlicherweise dahingehend kritisiert, dass sie Randgruppen exponiert und exotisiert und damit zu einer Form von sozialer Pornografie beigetragen habe. »

Maria Lind, Actualisation of Space: The Case of Oda Projesi, 2004.



ENTSCHULUNG?

« Die Entschulung der Bildung sollte die Suche nach Männern mit praktischem Wissen eher verstärken als ersticken – nach Männern, die bereit sind, den Neuling bei seinem Bildungsabenteuer zu stützen. (...) [Da] wäre kein Raum für Schulzucht, (...) für die Erstellung von Lehrplänen (...). Stattdessen würde die Bedienung von Lernanlagen einige der Fertigkeiten und Methoden erfordern, die man heute vom Personal eines Museums, einer Bibliothek, einer Arbeitsvermittlung oder einer Hoteldirektion erwartet. »

Ivan Illich, « Entschulung der Gesellschaft », 1972 [1971].

« Meine Wohnstatt war nicht nur zum Denken, sondern auch zu ernster Lektüre besser geeignet als jede Universität. Obzwar ich mich weitab von unserer gewöhnlichen Leihbibliothek befand, geriet ich immer mehr unter den Einfluss jener Bücher, die um die ganze Welt gegangen sind ; deren Inhalt anfangs auf Rinde geschrieben wurde und die jetzt nur noch von Zeit zu Zeit auf Papier nachgedruckt werden. » Henry David Thoreau, « Walden. Ein Leben mit der Natur », 1999 [1854].

Und wenn die Schule nicht die beste Einrichtung wäre, um zu lernen, einen zugleich neugierigen und kritischen Geist zu entwickeln und ein «aufgeklärter Bürger» zu werden ? Manche überspringen die Idee einer Schule mit alternativen Methoden und stellen sich eine Erziehung vor, die ohne Schule auskäme, die direkt in der Gesellschaft und ihren Institutionen stattfinden würde ; die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden würde unablässig neu zusammengesetzt und die behandelten Themen gingen weit über die als grundlegend erachteten Hauptfächer der Schule hinaus.

Das ist vorab die Idee, die Ivan Illich in seiner 1971 publizierten Schrift « Entschulung der Gesellschaft » vertritt. Der Autor übt darin harte Kritik am Schulsystem und beklagt namentlich, genau wie Pierre Bourdieu damals auch, dass sie ein Ort der Reproduktion sozialer Ungerechtigkeiten sei.

Ein Jahrhundert zuvor pries der Essayist und Philosoph Henry David Thoreau die Rückkehr zur Natur als Bildungsquelle. Er ging mit der westlichen Gesellschaft hart ins Gericht und propagierte eine alternative Lebens- und Erziehungsweise, ein anderes Verhältnis zur Welt.

Im Kontext, der uns hier beschäftigt, geht es darum, zu wissen, ob Kunsträume (seien sie institutionell oder nicht) als alternative Bildungsräume funktionieren können, indem sie mit der Schule in einen Dialog treten oder auch nicht.

Seit rund zehn Jahren sind verschiedene künstlerische Experimente entstanden, die unter dem Titel « Schule » auftraten : das abgebrochene Projekt der Manifesta, einer Biennale in Schulform im Sommer 2006, seit 2002 die Future Academy der Kuratorin Clémentine Deliss, dann die von einer weiteren Kuratorin, Stéphanie Moisdon, ins Leben gerufene L'École de Stéphanie, oder das Projekt Unitednationsplaza des Kurators Anton Vidokle. Diese Versuche haben das Interesse von Kunstschaffenden und Kurator/-innen am Problem der Bildungsstrukturen aufgezeigt, auch wenn die Art, wie Wissen vermittelt oder zugänglich gemacht wird, kaum je ernsthaft in Frage gestellt wurde.

Die folgenden drei Ansätze könnte man, Thoreau oder Illich folgend, als « Waldschulen » bezeichnen, die, ohne die Schule ersetzen zu wollen, mit künstlerischen Mitteln arbeiten, um neue, horizontale, integrative und nicht-elitäre Zonen des Austauschs zu eröffnen.

Das vom Stockyard Institute ins Leben gerufene Projekt Pedagogical Factory stellt eine wechselseitige Beziehung zur Schule her, indem es sich nicht als potenziellen Schulersatz darstellt, sondern vielmehr als pädagogisches Laboratorium im Sinne einer Ergänzung zum bestehenden Schulsystem. Die Gruppe REPOhistory verwandelt die urbane Landschaft in einen Gegentext zur herkömmlichen Geschichtsschreibung, indem sie «Parallelgeschichten» und Kritiken erzählen, die sie in spezifischen Gemeinschaften gesammelt haben. Georges Maciunas denkt sich Instrumente aus, um a priori getrennte Wissensgebiete miteinander zu verbinden und einen transversalen und transdisziplinären Bildungsansatz zu ermöglichen.

REPO HISTORY, 1989–2000

REPO history wurde 1989 in New York ins Leben gerufen. Es handelt sich um ein Kollektiv von Männern und Frauen aus Kunst, Natur- und Geschichtswissenschaft, Autorinnen und Autoren, die sich mit der Beziehung der heutigen Gesellschaft zur Geschichte auseinandersetzen. Benannt nach der Idee « die Geschichte wieder in Besitz zu nehmen » (repossessing history), untersucht die Gruppe, wie Geschichte konstruiert wird, um die offiziellen Versionen zu entmystifizieren und Berichte über manchmal bewusst vergessene Personen oder Ereignisse wieder einzubringen. Ihre Aktionen treten in Gestalt von Gegen-Denkmalern, Publikationen und Ereignissen auf, die eine Neuinterpretation der Geschichte anbieten, bei der ein besonderes Augenmerk auf Fragen der Kultur, des Geschlechts, der Klasse, der « Rasse » und der Sexualität gelegt wird.

Die Entscheidung im öffentlichen Raum zu arbeiten, erlaubt es, ein breiteres Publikum anzusprechen, als dies im begrenzten Raum einer kulturellen Institution der Fall wäre. Die Überzeugung, dass die Kunst in allen Bereichen der Gesellschaft von Bedeutung sein kann, sowie die stark sozialkritische Komponente ihrer Arbeit rücken REPOhistory in die Tradition der Berliner Dadaisten, der russischen Konstruktivisten, der New York Photo League und in jene von Kollektiven wie PSD/D (Political Art Documentation/Distribution), Group Material oder Grand Fury.

VOICES OF RENEWAL, 1996

« Voices of Renewal » ist ein Projekt, das REPOhistory 1996 im Bezirk Old Fourth Ward in Atlanta durchführte. Es folgte auf eine erste Zusammenarbeit mit derselben Gemeinde einige Monate zuvor. Dies hat der Zusammenarbeit des Kollektivs mit der Einwohnergemeinde Nachhaltigkeit verliehen und sie in ihren Bemühungen unterstützt, eine Geschichte zu formulieren, die ihre eigene war.

Das Projekt ist ein Gemeinschaftswerk von REPO, dem Künstler Tom Klem und den Einwohnerinnen und Einwohnern des Viertels Iris. In direkter Zusammenarbeit mit letzteren wurden sechs Tafeln erarbeitet, die die öffentliche Geschichte ausgehend von privaten Geschichten darstellten. Danach wurden sie dauerhaft auf dem privaten Grund der jeweiligen Einwohner/-innen installiert, deren persönliche Geschichten so offengelegt und gewürdigt wurden.

STOCKYARD INSTITUTE, PEDAGOGICAL FACTORY / AREA CHICAGO, HOW WE LEARN, 2007

Diese Ausgabe (von How We Learn) behauptet nicht, das Experimentelle oder Informelle sei besser oder wichtiger, als was in den Schulen passiert. Es geht darum, beides gleichermassen zu begrüssen und in Frage zu stellen – darauf hinzuweisen, dass in diesen anderen Räumen der Wissensproduktion vielleicht Ideen zu finden sind, die für den Unterricht im Klassenzimmer nützlich sein könnten, und umgekehrt –, ohne sich jedoch Illusionen darüber hinzugeben, was hier und jetzt für die grosse Mehrheit der Leute getan werden muss, damit sie durch ein reformiertes, gerechtes, kostenloses Bildungssystem kritisch denken lernen und Wissen erwerben können.

Daniel Tucker, How we Learn, Oktober, 2007.

Das Stockyard Institute ist eine seit 1995 in Chicago ansässige künstlerische Organisation, die einen experimentellen pädagogischen Ansatz und einen Unterricht mit den Methoden der zeitgenössischen Kunst propagiert. Mit Themen, die in einem demokratischen Prozess erarbeitet werden, einem offenen Dialog und einer Verantwortung jedes einzelnen gegenüber allen anderen, wird jedes Projekt ausgehend von Fragen entwickelt, die mit dem Leben in der Stadt zusammenhängen. AREA Chicago (Art, Research, Education, Activism) wurde 2005 gegründet und ist ein hybrides Projekt, das auf mehreren Ebenen operiert: Es ist eine Zeitschrift, eine Einrichtung, die Veranstaltungen organisiert, eine Austauschplattform und ein Bildungsinstrument. Die Aufgabe der Publikationen und Auftritte besteht darin, die Verbindungen zwischen Kunst, Erziehung und militanten Praktiken zu untersuchen, aber auch die Netzwerke zwischen Sozialarbeitern, Organisationen und Individuen im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit zu stärken.

Das vom Stockyard Institute initiierte Projekt « Pedagogical Factory: Exploring Strategies for an Educated City » dauerte drei Monate, von Juli bis September 2007. Im Hyde Park Art Center wurde vorübergehend ein öffentliches Laboratorium geschaffen, in dem Ideen und experimentelle Ansätze im Grenzbereich zwischen Kunst und Pädagogik umgesetzt werden konnten. Die Einrichtung bestand aus einem mobilen Forschungszentrum, einer auf- und abbaubaren Ruhezone, einer radikalen Bibliothek, einem Raum für den freien Austausch schulischer Angebote, einem mobilen Tonstudio, einem Lesesaal und einem Ausstellungsraum. Das auf einer langwierigen wissenschaftlichen Vorbereitung und Zusammenstellung von Einzelprojekten beruhende, aber auch auf ein Netzwerk von Organisationen, Individuen und Vereinen abgestützte Projekt untersuchte die Beziehung zwischen dem Leben in der Stadt und einem Lernprozess ausserhalb jedes gewohnten institutionellen Rahmens.

Parallel zu «Pedagogical Factory» hat AREA die fünfte Ausgabe seiner Zeitschrift – unter dem Titel « How We Learn » – ebendiesen Fragen gewidmet und an der Zusammensetzung des öffentlichen Veranstaltungsprogramms mitgewirkt. « How we learn » stellte die Arbeiten und Beweggründe vieler, ganz unterschiedlicher Künstler/-innen, Lehrer/-innen und Aktivisten/-innen vor, die versuchen, Verbindungen zwischen ihrer gelebten Erfahrung und dem Unterricht herzustellen. Damit wurde deutlich wie viele informelle Unterrichtsformen, runde Tische, Lesegruppen und kostenlose Kurse es in Chicago gibt, die zu einem kritischen Weltverständnis beizutragen versuchen.

GEORGE MACIUNAS

Wie andere der Fluxusbewegung nahe stehende Künstler, darunter George Brecht oder Robert Filliou, bezieht George Maciunas in seiner künstlerischen Arbeit Reflexionen über Lernmethoden mit ein. Diagramme und Tabellen sind Formen, die Maciunas gern verwendet und nutzt, um grosse Informationsdatenmengen aus seinen verschiedenen Interessensgebieten zu ordnen und verständlich zu machen. Maciunas hat im Lauf von elf Jahren an diversen Universitäten und Hochschulen so verschiedene Disziplinen wie Kunst, Grafik, Architektur, Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Sprachen, Logik, Psychologie oder Physiologie studiert und verurteilt die Ineffizienz des amerikanischen Bildungssystems, dem er eine Fragmentierung des Wissens und eine viel zu frühe Spezialisierung zur Last legt. Seine Werke sind als Gegenvorschläge zu diesem System zu verstehen.

Im Gegensatz zum linearen und disziplinarischen Konzept des herkömmlichen Unterrichts bietet seine Learning Machine einen unmittelbaren und gleichzeitigen Einblick in alle Wissensgebiete und begünstigt eine Querlektüre und das rasche Herstellen von Bezügen zwischen den verschiedenen Forschungsgebieten.

Wie Mendelejews Periodensystem der chemischen Elemente bietet die Learning Machine nicht nur einen Überblick über das vorhandene Wissen, sondern macht es auch möglich, noch nicht existierende oder entdeckte Daten zu prognostizieren. Er erstellt auch eine grosse Zahl von Tabellen, die ungeheure Mengen von Informationen neu gruppieren und ordnen und es dadurch erleichtern, sich mit spezifischen Themen vertraut zu machen. In gewissem Masse scheinen diese Werke – in ihrer nicht-linearen Organisation – den Hypertext vorwegzunehmen.

Wie Fluxus strebte Maciunas die schrittweise Auslöschung der bildenden Kunst an, die als Ort der kommerziellen Werke-Objekte galt. Er verfocht die von den russischen Avantgardebewegungen und der kubanischen Revolution übernommene Idee des gesellschaftlich engagierten Künstlers, der sein Leben mit einer Arbeit verdient, die für die Gemeinschaft von Nutzen ist.



KAPITALISIERUNG?

« Der Bildungstitel bildet eine Art Folie, auf der sich bestimmte Existenzbedingungen abzeichnen – konstitutive Bedingungen gleichermaßen für die Erlangung der Titel wie den Erwerb der ästhetischen Einstellung, der von der legitimen Kultur stets noch stillschweigend aber umso nachdrücklicher verlangte Preis für den Eintritt in ihr Universum. »

Pierre Bourdieu, « Die feinen Unterschiede », 1982 [1979].

« Übermittlung, bei der der Lehrer als Übermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, dass sie dadurch zu «Containern» gemacht werden, zu «Behältern», die vom Lehrer gefüllt werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je braver die Behälter es zulassen, dass sie gefüllt werden, um so bessere Schüler sind sie. (...) Das ist das «Bankiers-Konzept» der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur soweit geht, die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln. »

Paulo Freire, « Die Pädagogik der Unterdrückten », 1971 [1969].

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire kritisierte in seiner Schilderung dessen, was er als « Bankiers-Konzept » der Erziehung bezeichnete, die Art, wie das klassische Schulsystem den Schüler zu einem unterdrückten und passiven Wesen macht, zu einem Gefäß, das mit Wissensinhalten gefüllt werden muss, die später für den Arbeitsmarkt nützlich sind. Die zur gleichen Zeit entwickelten Thesen des Soziologen Pierre Bourdieu zeigen, dass der von der Schule verordnete Prozess des Wissenserwerbs durch das Diplom bestätigt wird, das den Zugang zu einer gesellschaftlichen Stellung und einem bestimmten kulturellen System gewährt. Diese Analysen haben bis heute nichts von ihrer Gültigkeit eingebüsst, zu einem Zeitpunkt, wo die «höhere Bildungslandschaft» in Europa durch die Umsetzung der Bologna-Reform « harmonisiert » worden ist. In diesem neuen System, das vor allem auf dem Ansammeln von sogenannten ECTS-Credits beruht (European Credit Transfer System), wird der Studierende zum Verwalter seines staatlich anerkannten Wissensportefeuilles, ein Kapital, auf das er später, beim Einstieg in die Arbeitswelt zurückgreifen kann. Diese Anhäufung von Wissen droht auf Kosten eines wirklichen Verstehens und einer kritischen Distanz zu geschehen, die für eine sinnvolle Anwendung nötig wären.

Auch in den hier vorgestellten Projekten wird diese zentrale Frage der Umwandlung eines symbolischen Wertes in einen Marktwert gestellt. Man wohnt einem paradoxen Prozess bei : In der Konzeption und Abwicklung eines Projekts ist man gewöhnlich weit von einer buchhalterischen Logik entfernt, man steht für die Werte des Austauschs, des Teilens ein, ohne sich um «Wirtschaftlichkeit» oder Bestätigung zu kümmern. Doch in einer zweiten Phase sieht sich dasselbe Projekt möglicherweise mit einem anderen System konfrontiert, das symbolische Werte in Marktwerte umwandelt : mit dem Kunstmarkt.

In welchem Verhältnis stehen künstlerische Tätigkeiten, wie die in dieser Ausstellung gezeigten, zum Kunstmarkt ? Während manche Künstler in der Zusammenarbeit mit anderen eine Möglichkeit sehen, sich von den kommerziellen Strukturen der Kunst zu befreien, «benutzen» andere das bestehende System zur ökonomischen und institutionellen Unterstützung eines Projekts mit pädagogischer Dimension. Und hier stellt sich die Frage nach dem Status von Werk und Signatur ; kann es sein, dass der Künstler alleiniger Nutzniesser des symbolischen Kapitals eines gemeinschaftlich realisierten Werkes sein kann ? Bedürfen diese Projekte der Legitimation durch den Kunstmarkt, um den Wert einer künstlerischen Produktion zu erlangen und den Kunstbetrieb dessen zu versichern, dass es sich nicht um rein pädagogische oder soziale Projekte handelt ?

RAINER GANAHL

Anfang der 1990er Jahre begann der österreichische Künstler Rainer Ganahl mehrere Fremdsprachen zu erlernen und bezeichnete dies als künstlerischen Ansatz. Mit demselben Gedanken organisierte er in der Folge Lektüreseminare oder Reading Seminars. Seine Künstlerrolle definiert er als die eines « getarnten Hochschullehrers » oder eines « strategischen Dilettanten ». Seit 1995 arbeitet Rainer Ganahl an einer Fotoserie, S/L (Seminars/Lectures), die durchwegs Intellektuelle in Seminar- oder Tagungssituationen zeigt. 1997 realisiert er in der Generali Foundation das Projekt « Educational Complex » rund um das Thema Bildung.

READING MARX, 1998–2000

« (...) wenn wir die Welt und die Kunstwelt ändern wollen, statt sie nur zu interpretieren, müssen wir etwas tun : gemeinsames Lesen und Diskussionen mit anderen sind bereits solche Aktionen, die sich hoffentlich auf unser eigenes Leben und unser Zusammenleben mit anderen auswirken. »

Rainer Ganahl, « Reading Karl Marx », 2001.

In den 1990er Jahren bilden die Lektüre- und Seminargruppen einen zentralen Bestandteil von Rainer Ganahls Kunstschaffen. Er wird daher häufig von Museen oder Galerien eingeladen, um mit Gruppen zu arbeiten, die oft aus Kunstschulen stammen. In diesem Rahmen organisiert er Reading Marx, eine Seminarreihe zu Texten von Karl Marx. Die meisten Teilnehmer/-innen haben noch nie einen Text von Marx gelesen, daher nehmen die Gruppenveranstaltungen den Umweg über eine gemeinsame, zeilenweise Lektüre von Texten dieses Autors. Das ermöglicht eine präzisere Diskussion, die für unterschiedliche Interpretationen offen ist. Der Künstler behauptet, dank den Gruppendiskussionen selbst ebenfalls noch aus diesen Texten zu lernen.

Das Seminar wurde in Kiel, Innsbruck, Oslo, Frankfurt, Toulouse, Arnhem, New York und in England abgehalten. Es war von einer Internetplattform begleitet : www.ganahlmarx.com. Im Jahr 2000 wurde das Projekt in einer Ausstellung in der Baumgartner Gallery in New York noch einmal nachvollzogen. Es werden vor allem gerahmte Fotos gezeigt und eine Sammlung von Videokassetten, auf denen die Teilnehmenden in Seminarsituationen zu sehen sind. Diese Dokumente erscheinen in begrenzter Auflage und werden zu « Nebenprodukten », die den Kunstmarkt speisen. Obwohl dieses Vorgehen – gerade im Rahmen einer Arbeit über Marx – durchaus problematisch erscheinen mag, wollen manche darin einen Versuch sehen, einen künstlerischen Freiraum zu bewahren :

« Statt in einem sterilen Radikalismus zu erstarren, der in pädagogischen Institutionen überhaupt keine Kunst mehr zuliesse und ihn von jedem künstlerischen Kontext ausschliesse, orientiert sich Rainer Ganahl am Beispiel der Unterhaltungsindustrie und antizipiert die Nachfrage des Kunstbetriebs, indem er anbietet, was dieser erwartet : Nebenprodukte. Es geht nicht darum, gegen den Markt zu anzukämpfen, der das System des Kunstbetriebs strukturiert, sondern darum, ihn zu neutralisieren, um den Raum zu schützen, in dem wirklich Kunst gemacht wird. »

Maria Wutz, « Rainer Ganahl », 1996.

TIM ROLLINS + K.O.S., seit 1981

« Das Schaffen des Werks ist das Pädagogische. (...) Die Kunst ist ein Mittel zum Kennenlernen der Welt. Deshalb ist unser Projekt so anders als die gewöhnliche Schule – die Kinder tauchen vollkommen in die Produktion ein – die kulturelle Produktion. »

Tim Rollins, zitiert von Michele Wallace, in : « Amerika, Tim Rollins + K.O.S. », 1989.

Zu Beginn der 1980er Jahre unterrichtet Tim Rollins, Gründungsmitglied des New Yorker Kollektivs Group Material, Kunst in einer Schule in der South Bronx, wo 40 Prozent der Haushalte von der Sozialhilfe leben. Er hat mit Kindern zu tun, die im öffentlichen Schulsystem scheitern. 1984 gründet er den « Art and Knowledge Workshop », wo er mit einer Gruppe von Studierenden zwischen 16 und 19 Jahren arbeitet. Dann trifft er eine radikale Entscheidung : künstlerische Arbeit und Unterricht in ein und derselben Tätigkeit zu vereinen. Mit dem Gedanken, dass das Vorhaben etwas mit ihrem Überleben als Individuen und Gruppe zu tun hat, beschliessen die Beteiligten, sich K.O.S. zu nennen, für « Kids of Survival », und beginnen im Kollektiv Arbeiten zu produzieren, die sie zusammen mit Tim Rollins signieren. Die Gruppe versteht ihre Arbeit als Akt des Widerstands gegen ein System, das sie zu Randständigen macht.

Zwischen Hommage und Vandalismus nehmen Tim Rollins und K.O.S. die Klassiker der Literatur (im wahrsten Sinne des Wortes) auseinander und kleben die Buchseiten auf Leinwände. Danach verwenden sie die entstandene Fläche für grafische Interventionen, die auf den Inhalt der Texte Bezug nehmen. Es werden verschiedene gruppenpädagogische Strategien entwickelt, darunter das «jammin'», das darin besteht, zu malen, während eines der Gruppenmitglieder Passagen aus dem behandelten Text vorliest.

Aus diesem transdisziplinären Prozess, in dem sich Kunst, Literatur, Populärkultur und gesellschaftliche Fragen vermischen, entsteht eine praktische und kritische Pädagogik, die sich fundamental von den Programmen öffentlicher Schulen unterscheidet. Die von Tim Rollins + K.O.S. realisierten Werke haben auf dem Kunstmarkt rasch echte Erfolge gefeiert. Der Gewinn floss wieder zurück in die K.O.S. Foundation und erlaubte dem Atelier, sich von den mit der staatlichen Finanzierung verbundenen Zwängen zu befreien und auch von der Bürokratie des öffentlichen Schulsystems. Die Entscheidung am Kunstmarkt teilzuhaben wird auch von Tim Rollins als Mittel dargestellt, das erlaubt, die wirksamsten Legitimationskanäle zu nutzen, um den Teilnehmenden, die gesellschaftlichen Minderheiten entstammen, eine Stimme zu verleihen. Dennoch bleibt anzumerken, dass es, der kollektiven Arbeitsweise zum Trotz, ausschliesslich Rollins, dem weissen einen Namen zu machen.

AMERIKA, 1984–1989

Im Herbst 1984 beginnen Tim Rollins + K.O.S. an Bildern zu arbeiten, die auf der Lektüre von Kafkas Roman Amerika basieren. Sie lassen sich von Kafkas Schilderungen inspirieren und schaffen mehrere Zeichenserien, darunter die goldenen Trompeten aus dem letzten Kapitel, die für das neue Leben und die Freiheit Karls stehen, eines Knaben von 16 Jahren, der als Einwanderer auf der Suche nach Ruhm und Reichtum nach New York kommt. Amerika : For Thoreau aus der Amerika-Serie ist eine Hommage an den Essayisten und Philosophen Henry David Thoreau, eines von Tim Rollins' Vorbildern. Das Bild, das im Rahmen einer Ausstellung im ICA in Boston entstand, ist das Resultat einer Zusammenarbeit zwischen Tim Rollins + K.O.S. und acht Studierenden einer High School vor Ort.



ANPASSUNG?

In einer Zeit mit dem Hang zur Normierung aller menschlichen Tätigkeitsbereiche, einschliesslich Bildungssystemen und kulturellen Institutionen, stellt sich die Frage nach der Ausrichtung an Modellen mit besonderer Schärfe. Ist die Verwendung von Modellen im Bereich der Erziehung oder der Kunst sachdienlich? Wer entwirft diese Modelle und wie werden sie angewandt? Kann der Bereich der zeitgenössischen Kunst ein freies Experimentierfeld sein ohne jeden Hintergedanken hinsichtlich Wirtschaftlichkeit und Bildungsstandards?

Während das akademische Modell als Ordnung definiert werden kann, die durch ein hierarchisches System verfügt und reproduziert wird, treten Pädagogen/-innen und Künstler/-innen wie die Gründer/-innen der Copenhagen Free University für die Notwendigkeit des Experimentierens und einer unablässigen, auf konkreter Feldarbeit beruhenden Neuanpassung.

Der Fall des Bauhauses wie der des Imaginistischen Bauhauses lassen sich ebenfalls anhand dieser Frage aufrollen: Obwohl das Bauhaus die bestehenden akademischen Modelle ablehnte, mass es dem Studienprogramm ebenso grosse Bedeutung wie der genauen Definition seiner Ziele und Unterrichtsmethoden, auf deren zentrale Prinzipien in den verschiedenen Phasen seiner Geschichte immer wieder zurückgegriffen wurde. Das Imaginistische Bauhaus hat dagegen jegliches Modell abgelehnt (an erster Stelle jenes seiner berühmten Vorläuferinstitution) und legte seinen sämtlichen Aktivitäten eine einzige Idee zugrunde: das Experiment.

COPENHAGEN FREE UNIVERSITY, 2001-2007

Die Copenhagen Free University wurde 2001 von den Kunstschaaffenden Henriette Heise und Jakob Jakobsen in einem Teil ihrer Wohnung eröffnet. Diese autonome Institution, die rasch mehrere Studierende und Wissenschaftler anzog und aufnahm, widmete sich der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und einer poetischen Sprache und weigerte sich, Wissen unter dem Gesichtspunkt einer «Ökonomie des Wissens» zu betrachten oder gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen zu reproduzieren. Sie bevorzugte die Produktion kollektiver, schwebender, fließender, schizophrener, ökonomischer, akapitalistischer Wissensformen ohne Hierarchieunterschiede (so dass das Kulinarische mit dem Philosophischen Hand in Hand ging). Sie trat für die Möglichkeit ein, zu experimentieren, zu irren oder in eine Bildungsinstitution zu fliehen, und bewies damit, dass eine Universität auch soziale Werdeprozesse anstelle isolierter Einzelwesen hervorbringen kann.

Die Aktivitäten der Copenhagen Free University – in Gestalt von kritischen Texten, Ausstellungen, Fernsehsendungen, Plakaten, Vorlesungen im öffentlichen Raum, Arbeiten im Internet – lassen das Wissen wieder frei in den Alltag einfließen, ausserhalb seines Elfenbeinturms. Entsprechend ihrer Logik des Experiments und der Anpassung an die jeweilige Situation ist die CFU bereit, andere Unternehmen zu inspirieren, bleibt jedoch misstrauisch, wenn es darum geht, als Vorbild zu dienen.

« Jakob Jakobsen : (...) das Experiment der Free University bestünde also letztlich darin, dass die Leute, die hierher kommen, nach Hause zurückkehren und dort dasselbe tun. Aber Henriette ist nicht einverstanden : die Leute sollten sich selbst befreien.

Henriette Heise : (...) Mit der Verbreitung der autonomen Institutionalisierung habe ich überhaupt kein Problem, aber die Vorstellung, ein Vorbild für andere abzugeben, bereitet mir Kopfschmerzen. »

« Copenhagen Free University, 18. März 2002 »

2007 stellt die Universität, getreu dem Entschluss, sich jeder starren Identität zu verweigern, ihre Aktivitäten ein. Nachdem sie die Macht ergriffen und mit ihr gespielt haben, beschliesst das Gründerpaar, sie wieder abzuschaffen.

Die Entwicklung der Copenhagen Free University fällt zeitlich mit verschiedenen Projekten im Bereich der Kunst zusammen, in denen die Frage der Ausbildung und der Akademie erörtert werden sollte, just als die Umsetzung der Bologna-Reform anstand, deren Ziel die Standardisierung der höheren Bildung im europäischen Raum ist. Zu diesen Projekten gehörten namentlich Summit, nicht aufeinander abgestimmte bildungskulturelle Initiativen, ein in Berlin organisierter Gipfel, der zur Vorbereitung der Ausstellung Academy. Learning from Art / Learning from the Museum, 2006, im MuHKA Antwerpen und im Van Abbemuseum Eindhoven diente. Daraus entstand 2002 die Publikation The Academy and The Corporate Public des deutschen Künstlers Stephan Dillemath.

BAUHAUS, Weimar 1919–1925 (Weimar), 1925–1932 (Dessau), 1932–1933 (Berlin)

1919 entsteht das Bauhaus aus dem Zusammenschluss einer Kunstakademie und einer Schule für angewandte Kunst. Es zeichnet sich von Beginn an durch eine anti-akademische Haltung aus. In seinem Gründungsmanifest von 1919 schreibt der Architekt Walter Gropius :

« Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau! Ihn zu schmücken war einst die vornehmste Aufgabe der bildenden Künste, sie waren unablösliche Bestandteile der grossen Baukunst. Heute stehen sie in selbstgenügsamer Eigenheit, aus der sie erst wieder erlöst werden können durch bewusstes Mit- und Ineinanderwirken aller Werkleute untereinander. Architekten, Maler und Bildhauer müssen die vielgliedrige Gestalt des Baues in seiner Gesamtheit und in seinen Teilen wieder kennen und begreifen lernen, dann werden sich von selbst ihre Werke wieder mit architektonischem Geiste füllen, den sie in der Salonkunst verloren. »

Walter Gropius, « Bauhaus Manifest », 1919.

So nimmt die Erzeugung standardisierter Objekte für die industrielle Produktion und die Arbeit rund um die Architektur sehr bald einen zentralen Platz in der Schule ein, die von den Künstlern und Architekten selbst geleitet wird (darunter insbesondere Walter Gropius, Josef Albers, Wassily Kandinsky, Paul Klee und Laszlo Moholy-Nagy). Die Struktur des Bauhauses geht von einem innovativen Unterrichtsmodell aus, das nicht darauf abzielt, Kunst zu unterrichten, denn man betrachtet diese als nicht lehrbar und setzt stattdessen auf einen horizontalen Kompetenzaustausch :

« (...) Die Erfahrungen des Bastelns werden oft leichter weitergegeben von Schüler zu Schüler als durch den älteren, entfernteren Lehrer. »

Josef Albers, «Schöpferische Erziehung, 1928, abgedruckt in : Das Bauhaus.

Das Bauhaus sollte im Lauf seiner bewegten europäischen Geschichte nie aufhören, den traditionellen Kunstunterricht immer wieder neu in Frage zu stellen. Zu diesem Zweck verlangte es klar definierte Studiengänge und schenkte pädagogischen Fragen besondere Aufmerksamkeit, um schliesslich ein Schulmodell zu entwickeln, das nicht nur als Gerüst seiner eigenen Lehrtätigkeit dienen, sondern später auch für zahlreiche andere Schulen zu einer Quelle der Inspiration werden sollte.

INTERNATIONAL MOVEMENT FOR AN IMAGINIST BAUHAUS, 1953-1957

In 1950, Max Bill founds a neo-Bauhaus in Ulm, with a curriculum based on functionalist trends (art for the purposes of construction) and their predecessors. As a direct response to this project, in 1953 Asger Jorn creates the International Movement for an Imaginist Bauhaus (a movement that will merge, four years later, with the Letterist International to form the Situationist International).

Contrary to the Bauhaus interest in industrial production, Jorn insists on the need for art that is opposed to standardisation: « Technique is the standardisation of a process obtained through identical repetitions. It is the reduction of an action to its economic limit. Art, on the contrary, is the variation and diversification of a process in order to develop it towards the greatest sensational importance. »

Asger Jorn, « Instruction against initiation », in: « Pour la forme », 1957.

The movement's activities take the form of congresses and creative experiences centred on tapestry-work and pottery, in particular, as well as publications which detail its activities and set out its viewpoint. This viewpoint rejects all educational models inherited from the past and any standardisation of a work of art for functional ends.

« The leaders of the old Bauhaus were great masters with exceptional talents, but they were poor teachers. The pupils' works were only pious imitations of their masters. (...) The direct transfer of artistic gifts is impossible (...) Our practical conclusion is the following: We are abandoning all efforts at pedagogical action and moving toward experimental activity. »

Asger Jorn, « Notes on the formation of an Imaginist Bauhaus », in : «Pour la forme », 1957.

If Bauhaus had already expressed reservations about the possibility of teaching art, the Imaginist Bauhaus went a step further, rejecting any attempt at teaching in favour of total experimentation. In 1955, during the first experiments of the International Movement for an Imaginist Bauhaus in Abissola, a group of children are invited to decorate freely a hundred items of crockery. The conclusion drawn follows the thinking that any teaching effort in the field of art is pointless:

« The results (...) seems to demonstrate that any pre-school child is more capable of using modern techniques to make a surface embellished with images homogeneous and lively than all the professionals of artistic, craft, architectural or industrial decoration. » Asger Jorn, « Structure and change » in: « Pour la forme », 1957.

PROJEKT EINER GRUPPE VON STUDIERENDEN DES STUDIENGANGS CCC

An dieser Stelle wird auch das Projekt einer Gruppe von Studierenden des Studiengangs Master de recherche CCC (an der Genfer Hochschule für Kunst und Design) präsentiert ; sie haben eine Studie zur Neuen Pädagogik durchgeführt und – als Kontrapunkt zu den programmatischen Vorschlägen, die von den Botschaftern der Neuen Pädagogik in alle Ecken und Enden der Welt getragen wurden – Gedanken zu einer distributiven Pädagogik entwickelt, die von den Veränderungen unserer Zeit geprägt ist.



EMANZIPATION?

« Während wir daran arbeiten, die drängendsten Alltagsprobleme zu lösen, sind wir in einem kritischen Theoriebildungsprozess begriffen, der neue Handlungs- und Entscheidungsspielräume eröffnet. »
bell hooks, « Teaching to Transgress », 1994.

« Ich will aufzeigen (...), dass entscheidende Vorgaben, Ziele und pädagogische Methoden, auf der die Literatur zur kritischen Pädagogik basiert – wie «Ermächtigung», «Stimme des Schülers/der Schülerin», «Dialog» und sogar der Begriff «kritisch» – repressive Mythen darstellen, welche die bestehenden Herrschaftsverhältnisse zementieren. »
Elizabeth Ellsworth, « Why Doesn't This Feel Empowering? », 1989.

Vermag das künstlerische oder Pädagogische Handeln zu emanzipieren, zu befreien oder Macht zu verleihen?
Während die Erziehung für manche – treue Anhänger/-innen der von Paulo Freire vertretenen Befreiungspädagogik – zur Emanzipation führen muss, ist dieser Begriff für andere lediglich ein Mythos, welcher der praktischen Pädagogik im Alltag einen schlechten Dienst erweist, besonders weil nie klar gesagt wird, wovon sich der Lernende denn befreien soll.

Die Idee der Emanzipation und der Einführung horizontaler Machtstrukturen steht – in diversen Formen und unter verschiedenen Begriffen – hinter zahlreichen Kunstprojekten mit pädagogischer Dimension.
Die Arbeit von Huit Facettes – Interaction will beispielsweise die Mitglieder ländlicher Kommunen in Senegal dazu bringen, ihre Kreativität zur Bewältigung ihrer Alltagsprobleme einzusetzen. Das Feminist Art Program kämpfte für die Idee, dass seine Studentinnen durch die Kunst sich selbst zu verwirklichen vermochten und sich gleichzeitig ihrer Identitäten als Frauen und Künstlerinnen bewusst wurden. Das Kollektiv Gran Fury wiederum versuchte den an AIDS Erkrankten eine Stimme zu geben und auf die Dringlichkeit der Situation aufmerksam zu machen, zu einem Zeitpunkt, als die amerikanische Regierung es noch vorzog, die Augen vor dem Problem zu verschliessen. Vor diesem Hintergrund bekommt die Idee, jemandem eine Stimme zu verleihen, seine Existenz zu behaupten, eine lebenswichtige Bedeutung.

HUIT FACETTES – INTERACTION, 1996–2002.

Huit Facettes - Interaction ist eine Gruppe von Kunstschaffenden, die sich mit künstlerischen Mitteln gesellschaftlich engagiert. Im Zentrum ihres Ansatzes steht das direkte Intervenieren im Alltag ihrer senegalesischen Mitbürgerinnen und Mitbürger, mit der sie die Beteiligten dazu bringen, ihr schöpferisches Potenzial und ihre eigene kulturelle Identität wiederzuentdecken.

« Wir sind daran interessiert, konkrete Akte zu setzen, Tätigkeiten mit einer Beziehung zu unserem Umfeld, als Reaktion auf ein internationales Umfeld, das uns schon seit langer Zeit zusetzt (...). Es ist unserer Meinung nach dringend nötig, die Leute dazu zu bringen, sich neu zu besinnen hinsichtlich dessen, was sie sind und was eigentlich gut für sie wäre. Zunächst die Bilder, die wir von uns selbst haben, zurechtzurücken, wird zwangsläufig das Bild beeinflussen, das der andere seit jeher von uns hat ! »

Kan-Si (Huit Facettes) « Voyages croisés », 2005.

Das Kollektiv richtet zwischen 1996 und 2002, in den ländlichen Gebieten von Senegal Ateliers ein, um kreative Techniken auszutauschen und über Fragen der kulturellen Identität und Selbstdarstellung nachzudenken. Ziel der Ateliers ist eine Annäherung zwischen Kunst und Kunsthandwerk, Ländlichem und Urbanem, westlicher Welt und «Dritter Welt». Der zentrale Gedanke von Huit Facettes besteht darin, die Wünsche der Nutzniesser ihrer Aktion sehr ernst zu nehmen und ihre Kreativität vor dem Hintergrund ihrer unmittelbaren Grundbedürfnisse anzusprechen. Es geht darum, den Landbewohnern künstlerische Sensibilitäten und Techniken zu erschliessen, die sie in ihre Suche nach Lösungen für ihre täglichen Probleme integrieren können.

Dieser Versuch zur konkreten Verbesserung des Dorflebens mit den Mitteln der Kunst hat zur Folge, dass die Arbeit von Huit Facettes – die bei diversen Projekten auch mit NGOs zusammenarbeiten – oft als Tätigkeit an der Grenze zwischen Kunst und Entwicklungshilfe dargestellt wird, was wiederum die Debatte über die spezifische Rolle eröffnet, die Kunst in solchen Kontexten spielen kann. Ist die Kunst in der Lage, die herkömmliche Auffassung von « Entwicklung » zu überdenken und einen Ansatz zu liefern, der sich radikal von dem der « ausgestreckten Hand » unterscheidet ?

ATELIERS A HAMDALLAYE, 1996

1996 hat das Kollektiv im Dorf Hamdallaye Samba M'baye, 400km südlich von Dakar, ein «Centre socioculturel de créativité» (ein soziokulturelles Kreativitätszentrum) eingerichtet. In diesem Dorf lebte Maat Mbay, ein autodidaktischer Freskenmaler, der notgedrungen als Bauer arbeitete und nur in seinem privaten Raum malte. Für ihn war die Errichtung dieses Zentrums im Dorf eine echte Chance ; seine Angehörigen betrachteten seine künstlerische Arbeit plötzlich als nutzbringende Tätigkeit für die Gemeinschaft. Ausgehend von seinem Zeichen- und Formenvokabular wurde – als zentrale Idee, um die sich sämtliche Aktivitäten des Workshops drehen sollten – ein grafisches Alphabet des Dorfes entwickelt. Dieser Ansatz sollte die Dorfbewohner in ihrem Vertrauen bestärken, dass eine bessere Nutzung ihres kreativen Potenzials sich positiv auf ihre Umwelt auswirken würde. Das Alphabet kam insbesondere bei der Dekoration der Hütten und Gebäude des Dorfes zum Einsatz.

GRAN FURY, 1988-1994

« Diese Arbeiten müssen schockieren, eine Reaktion hervorrufen, die Leute zum Nachdenken bringen, und mit etwas Glück erfüllen sie eine didaktische Aufgabe. Unsere Projekte sollten dieselbe Wirkung haben wie eine Demonstration von ACT UP. » Michael Nesline (Gran Fury), « Aids Riot », 2003.

« Solche Informationen und Mobilisierungen (Kunstprojekte...) können Leben retten ; bis ein Heilmittel gegen AIDS entwickelt wird, ist Information und Mobilisation tatsächlich das einzige, was Leben retten kann. » Douglas Crimp, « AIDS: Cultural Analysis/Cultural Activism », 1987.

Gran Fury entstand 1988 als Untergruppe von ACT UP und wurde später selbständig. Das Kollektiv hatte sich zum Ziel gesetzt, an einer grafischen Kommunikation zu arbeiten, die im Zusammenhang mit AIDS eine didaktische Funktion erfüllen konnte. Dies zu einem Zeitpunkt, als die amerikanische Regierung sich weigerte, zur Epidemie, ihrer Verbreitung und möglichen Schutzmassnahmen Stellung zu nehmen. Die Strategie von Gran Fury besteht darin, das Wort zu ergreifen, indem sie sich der Plattform bedienen, die der Kunstbetrieb bietet, um eine Botschaft von erzieherischem Wert zu verbreiten.

Gran Fury verwendet verschiedene Verbreitungstaktiken – wilde und offizielle –, das geht von der Herstellung von Plakaten über entwendete Signalschilder oder Zeitungsparodien bis zur Kunstinstallation. Während ihres gesamten Bestehens, von 1988 bis 1994, haben Gran Fury nie aufgehört, die Zweckmässigkeit und Effizienz ihres eigenen Handelns im Kunstbetrieb zu hinterfragen, und weigerten sich, zum reinen Kunstprodukt zu werden. Bereits für den Katalog einer Ausstellung von 1988 haben sie ein herausnehmbares Poster gestaltet, das die Frage nach der Rolle der Kunst in der « AIDS-Krise » stellt. Darauf steht : « Angesichts von 47'524 Toten ist Kunst nicht genug ».

NEW-YORK CRIMES, 1989

Im Rahmen einer Demonstration von ACT UP, am 28. März 1989, druckt Gran Fury eine « gefälschte » New York Times. 6000 Exemplare dieser New York Crimes wurden um die New York Times herumgelegt und über die Zeitungsautomaten in Manhattan unter die Leute gebracht. Sie enthielt diverse rachsüchtige Artikel und verfremdete Anzeigen.

FEMINIST ART PROGRAM, 1970-1975

Das Feminist Art Program ist ein 1970 entstandenes, militantes feministisches Studienprogramm. Es wird von Judy Chicago gegründet, zunächst als Atelier innerhalb der Cal State University in Fresno, und wird 1971 nach Los Angeles verlegt, an das California Institute of the Arts, wo Judy Chicago mit Miriam Schapiro zusammenarbeitet. Das Programm existiert in wechselnder Form bis 1975.

Das Studienprogramm erlaubte es, die bestehenden Ausbildungsbedingungen zu hinterfragen und bot den Frauen Zugang zu einer Ausbildung, die von ihnen und für sie geschaffen war. In einem rein weiblichen Rahmen, der einen Bezug zur Kunst von Frauen und weibliche «Vorbilder» vermittelte, hat das Feminist Art Program das Lehrer-Schüler-Verhältnis vehement in Frage gestellt zugunsten einer Aufwertung der persönlichen Erzählung im Kreis einer weiblichen Lerngemeinschaft.

« (...) ich fühlte mich im festgeschriebenen Lehrer-Schüler-Verhältnis ebenso unwohl wie beim üblichen Mann-Frau-Rollenspiel. Ich wollte eine echte Interaktion. (...) Wenn ich auf meine Frage keine Reaktion bekam, erklärte ich : «Wenn ihr nicht (...) aktiv teilnehmt, werde ich ebenso schweigen wie ihr.»

Judy Chicago, « Durch die Blume », 1984 [1975].

« (...) die meisten Studentinnen (...) arbeiteten direkt, häufig autobiografisch, an Werken, deren Inhalt für ihr Leben von entscheidender Bedeutung war. (...) Häufig arbeiteten die Studentinnen auch zusammen (...) »

Faith Wilding, « By our own hands », 1977.

WOMANHOUSE, 1972

Womanhouse ist das erste Projekt des Studienprogramms für Frauen nach dem Umzug nach Los Angeles. Sein Ziel war (und wurde auch weitgehend erreicht, weil es von tausenden von Menschen gesehen und in den Medien internationale Beachtung fand), die Arbeit von Künstlerinnen in einer weitgehend von Männern beherrschten Kunstszene besser zugänglich und verständlich zu machen. Die Studentinnen des Programms haben ein verlassenes Haus in Los Angeles zu einem Ort für Ausstellungen, Begegnungen und öffentliche Veranstaltungen umfunktioniert. Das Projekt begann mit langwierigen, physisch und psychisch anstrengenden Bauarbeiten, die als integraler Bestandteil des Ausbildungsprozesses betrachtet wurden. Jeder Raum des Hauses wurde in der Folge zu einer Experimentierstätte, an der mit künstlerischen Mitteln sogenannte «weibliche» Themen untersucht wurden. Die weibliche Erfahrung wurde gefeiert und ihre Beschränkung auf eine rein häusliche Rolle an den Pranger gestellt.