

Zweites kunstpädagogisches Kolloquium 2005

zur Innervierung, Entwicklung und Pflege einer neuen
kunstpädagogischen Forschungs- und Tagungskultur

01.09.- 03.09.2005

Erkenntnispraxen im Feld von Kunst und Pädagogik

Die Erkenntnispraxis als Leitbegriff betont, dass die Entwicklung und Reflexion der eigenen wissenschaftlichen Vorgehensweise ein Schwerpunkt dieses Kolloquiums ist. Der Plural zeigt an, dass es nicht um eine einzige, sondern um jeweilige Praxen geht, die in sehr unterschiedlichen Verhältnissen, Bezügen, Adaptionen, Austauschmöglichkeiten oder Grenzüberschreitungen zwischen Kunst, Vermittlung (Pädagogik) und qualitativer Forschung stehen können. Dabei kann das naturgemäß spannungsvolle 'Zwischen' ebenso wie ein Pendelausschlag zu einer bestimmten Seite Anlass einer Frageperspektive sein, wie es auch möglich ist eine einsame thematische Insel in der Kunst auf ihre Praxis und Erkenntnisqualitäten zu befragen. Das Feld jedenfalls verheißt, dass es etwas zu beackern gibt – und die Verfahren der Feldarbeit sind nun mal vielschichtig (Biodynamik oder Gentechnik).

Leitung

Dr. Andreas Brenne

Christine Heil

Julia Rabe-Kröger

Programm

Freitag, den 02.09.05

- 15.00 Uhr Anmeldung und Begrüßung
- 15.30 Uhr Kaffeetrinken
- 16.00 - 16.30 Uhr [Julia Rabe-Kröger](#) (Universität Lüneburg)
Bildpragmatik – oder die Zusammenhänge zwischen Bedeutungen und Handlungsdispositionen
- 16.30 - 17.00 Uhr Diskussion
- 17.00 - 17.30 Uhr [Andrea Sabisch](#) (Universität Dortmund)
„Findigkeit“: eine Heuristik für die Kunstpädagogik?
Rekonstruktion und Interpretation einer studentischen bildnerischen Notationsweise
- 17.30 - 18.00 Uhr Diskussion
- 18.30 Uhr Abendessen
- 19.30 - 20.00 Uhr [Sara Burkhardt](#)
Künstlerische Konzepte und Vorgehensweisen im Netz als Anlass für kunstpädagogisches Handeln
- 20.00 - 20.30 Uhr Diskussion

Samstag, den 03.09.05

- 08.45 Uhr Frühstück
- 09.15 - 09.45 Uhr [Christine Heil](#) (Universitäten Flensburg und Bremen)
Kartierende Erkenntnispraxen in Wissenschaft und Kunst, in der Auseinandersetzung mit Kunst und bei der Erfindung von Unterricht

Entwicklung von Betrachtungs- und Untersuchungsperspektiven auf Produkte aus studentischen Kartierungen anhand eines Beispiels
- 09.45 - 10.15 Uhr Diskussion
- 10.15 - 10.45 Uhr [Michael Schacht](#)
Krisensituationen als ästhetisches Moment?

Aspekte der Krisenpädagogik (Bijan Adl-Amini) ähneln Strukturelementen der Kreativität und der ästhetischen Erfahrung (Ulrich Oevermann). Anhand qualitativ-empirischer Materials werden solche Momente nachvollzogen und die Nutzbarkeit für (kunst)-pädagogische Prozesse erkundet.
- 10.45 - 11.15 Uhr Diskussion
- 11.30 - 12.00 Uhr [Julia Schawe](#) (Universität Hamburg)
Media.config – KnowledgeFormation

12.00 - 12.30 Uhr	Diskussion
12.30 Uhr	Mittagessen
13.30 - 14.00 Uhr	<u>Marc Fritzsche</u>
	<i>Suche nach einer Forschungsfrage im Feld kunstpädagogischer Medienpraxis in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung</i>
14.00 - 14.30 Uhr	Diskussion
14.30 - 15.00 Uhr	<u>Ansgar Schnurr</u>
	<i>Der Witz im Werk von Timm Ulrichs in kunstwissenschaftlicher und kunstdidaktischer Perspektive.</i>
	Eine Analyse des Gesamtwerkes verbunden mit der Frage nach Relevanz der enthaltenen performativen Kommunikations- und Erkenntnisprozesse für die Ästhetische Bildung.
15.00 - 15.30 Uhr	Diskussion
15.30 Uhr	Kaffeetrinken
16.30 - 17.00 Uhr	<u>Dr. Andreas Brenne</u>
	<i>Feldforschung und Fotografie</i>
	Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Handlungsrekonstruktionen kunstpädagogischer Prozesse durch Auswertung und Interpretation von Aktionsphotographien
17.00 - 17.30 Uhr	Diskussion
17.30 - 18.00 Uhr	<u>Stephan Münte-Goussar</u> (Universität Hamburg)
	<i>Wie stehen die Erkenntnis seiner Selbst und die der Welt zu einander? Was wäre hier jeweils der Einsatz der Kunst?</i>
	(Auf-)Schreib(e)praktiken der Geisteswissenschaftler und jene Praktiken mittels derer sich Menschen selber als Subjekte (an-) erkennen und konstituieren. Die "Ästhetik der Existenz" oder die "Lebenskunst" in ihrem Verhältnis zu (Selbst-)Regierungstechniken.
18.00 - 18.30 Uhr	Diskussion
18.30 Uhr	Abendessen
19.30 - 20.00 Uhr	Rückblick und Ausblick
	Abschluss

Abstracts

Julia Rabe-Kröger

Bildpragmatik – oder die Zusammenhänge zwischen Bedeutungen und Handlungsdispositionen

Andrea Sabisch

„Findigkeit“: eine Heuristik für die Kunstpädagogik?

Rekonstruktion und Interpretation einer studentischen bildnerischen Notationsweise

*„Die Bedeutung des Wortes `Findigkeit` schillert zwischen dem Finden dessen, was es schon gibt, und dem Erfinden dessen, was es noch nicht gibt. Das Griechische und Lateinische kennt für beides nur ein Wort, nämlich die Verben bzw. *inveniere*, von denen sich die Wortbegriffe wie Heuristik und Invention herleitet.“ (1)*

Eine Erkenntnispraxis ist eine Praxis der Entscheidungsfindung (2), die sich im Prozess des Entscheidens entzieht. In der ästhetischen Praxis, beispielsweise im Malprozess, entsteht eine „Handlungsintelligenz“, ein „Denken mit der Hand“ (3), hervorgerufen durch eine spezifische Medialität, Bewegung, Materialität etc. Die Handlungsintelligenz oder -orientierung ist an ein implizites, stilles Wissen gekoppelt, das Polanyi in seinen 1959 veröffentlichten „Lindsay Memorial Lectures“ als „personales Wissen“ beschreibt:

„What is usually described as knowledge, as set out in written words or maps, or mathematical formulae, is only one kind of knowledge; while unformulated knowledge, such as we have of something we are in the act of doing, is another form of knowledge. If we call the first kind explicit knowledge, and the second, tacit knowledge, we may say that we always know tacitly that we are holding our explicit knowledge to be true. If, therefore, we are satisfied to hold a part of our knowledge tacitly, the vain pursuit of reflecting ever again on our own reflections no longer arises. The question is whether we can be satisfied with this. Tacit knowing appears to be a doing of our own, lacking the public, objective, character of explicit knowledge. It may appear therefore to lack the essential quality of knowledge.“ (4)

Erst nachträglich können wir versuchen, Erkenntnisprozesse; Relevanzrahmen und Wege, die zu einem impliziten Wissen geführt haben, zu rekonstruieren, d.h. explizit zu machen. Dazu braucht es längerfristiger prozess- und produktionsbegleitender Methoden der Notation, Dokumentation und Transformation, die eine Rekonstruktion von „Übergangsfiguren“ (5) am Material anstreben. Da sich die Praxis der Dokumentation und die Erkenntnisgenerierung wechselseitig beeinflussen, einander bedingen und gleichzeitig alternative Erkenntniswege ausschließen, liegt es nahe, im Produktionsprozess selber Notationsweisen zu entwickeln, die Erfahrungen und Erkenntnisse kommunizierbar machen.

Eine so verstandene kunstpädagogische Forschung würde nicht nur nach Begründungszusammenhängen fragen, sondern nach dem Entdeckungskontext, nach einer „Heuristik, die ein verkörpertes Suchen und Erfinden in Betracht zieht“ (6) und die sich nicht scheut, „sich der persönlichen Erfahrungsweise, den intimen Reflexions- und Entscheidungsprozessen einer Werkgenese“ zuzuwenden (7).

Im Kolloquium werde ich meine Rekonstruktion und Interpretation einer studentischen bildnerischen Notationsweise im Rahmen einer neu zu entwickelnden Produktionsforschung zur Diskussion stellen.

Literatur:

- PAZZINI, KARL-JOSEF: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? Hamburg 2005. (=Kunstpädagogische Positionen; Bd. 8).
- POLANYI, MICHAEL: The Study of Man. Chicago 1959.
- POLANYI, MICHAEL: The tacit dimension. New York 1966.
- SCHUBERT, PETER: Nachdenken über künstlerische Praxis. In: BUSSE, KLAUS-PETER (Hg.): Kunstdidaktisch Handeln. (=Dortmunder Schriften zur Kunst; Studien zur Kunstdidaktik Bd. 1). Norderstedt 2003. S. 305-324.
- SCHULZE, HOLGER: Heuristik. Theorie der intentionalen Werkgenese. Sechs Theorie Erzählungen zwischen Popkultur, Privatwirtschaft und dem, was einmal Kunst genannt wurde. Theorie der Werkgenese; Bd. 2. Bielefeld 2005.
- WALDENFELS, BERNHARD: Findigkeit des Körpers. (=Dortmunder Schriften zur Kunst; Essays und Kataloge Bd. 1). Norderstedt 2004.

Anmerkungen:

- (1) WALDENFELS (2004) S. 33.
- (2) Vgl. PAZZINI (2005). S. 19ff und S. 27.
- (3) Vgl. SCHUBERT (2003) S. 305.
- (4) POLANYI (1959). S. 11-12. - Vgl. den 1966 erschienenen, erst 1985 ins Deutsche übersetzten Essayband „the tacit dimension“, in der Polanyi seine Ideen bezüglich des impliziten Wissens bereits auf die vierziger Jahre zurückführt. POLANYI (1966) S. IX und 3-25.
- (5) Zum Begriff der „Übergangsfiguren“ vgl. WALDENFELS (2004) S. 49ff.
- (6) WALDENFELS (2004) S. 43.
- (7) SCHULZE (2005) S. 14.

Sara Burkhardt

Künstlerische Konzepte und Vorgehensweisen im Netz als Anlass für kunstpädagogisches Handeln

Netzkunst findet im Netz zwischen zwei Rechnern statt, vielleicht auch zwischen mehreren, vielleicht führt sie auch aus Rechnern heraus und wieder hinein - sie ist auffällig komplex geworden. Nicht unbedingt die einzelnen Werke sind es, aber die Fülle der künstlerischen Vorgehensweisen, die unter diesem Begriff gefasst werden können, bei aller Fragwürdigkeit der Subsumierung. Der Begriff „Netzkunst“ mag zunächst irreführend sein, da er die Geschichte der Netzkunst mit transportieren muss, um nicht als bloße Addition von „Netz“ und „Kunst“ und somit als Begriff beliebig zu wirken. Er ist aber nicht obsolet, da er auch weiterhin Werke bezeichnet, deren zentrale Voraussetzung das Internet ist. Künstlerinnen und Künstler, die im oder mit dem Medium Netz arbeiten, reagieren auf dessen Veränderungen und auf die Veränderungen des Werkbegriffs, die das Netz mit sich bringt.

Die Phase der Utopie, des Entwurfes einer Gegenwelt im Netz, ist vorbei. Netzkunstwerke zeichnen sich zwar weiterhin dadurch aus, dass sie im Netz stattfinden - was aber nicht heißt, dass nicht auch Aspekte des Werkes außerhalb des Netzes zu finden sein können, wie zum Beispiel im Bereich der Internetperfor-

mances oder bei Arbeiten, die bewusst das Internet mit analogem Material verbinden. Sie beziehen Objekte oder Installationen mit ein, greifen vom virtuellen in den realen Raum über und wieder zurück ins Netz.

Lernprozesse werden in Zukunft vermehrt eine horizontale, vernetzte Struktur besitzen und weniger hierarchisch aufgebaut sein. Schülerinnen und Schüler lernen Sachverhalte in vernetzten Einheiten kennen, wobei die Verknüpfung über Fächergrenzen hinweg eine immer wichtigere Rolle spielen wird.

Können künstlerische Werke im Netz in diesem Zusammenhang Impulse geben?

Wenn Schülerinnen und Schüler künstlerische Konzepte in ihrer Zeitlosigkeit und Übertragbarkeit erkennen, ist es relativ unwichtig, ob die Arbeiten im virtuellen Raum des Netzes stattfinden oder im sogenannten realen Raum. Im Kunstunterricht geht es dann um Themen, um Strukturen und Strategien, also um die Anwendung der Werke im kunstnahen Handeln. Der Einsatz von Netzkunstwerken im Unterricht kann zur Medienbildung beitragen, wenn er Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu für sie ungewohnten und alternativen Nutzungen des Netzes bietet und gleichzeitig Netzkunstwerke als Impuls für die Reflexion des Mediums einsetzt.

In meiner Untersuchung unternehme ich den Versuch, eine Ordnung für diejenigen künstlerischen Verfahren im Netz anzulegen, die für kunstpädagogisches Handeln Modellcharakter besitzen können. Dafür werden Kategorien aufgestellt, die jedoch durchlässig sind. Eine feste Kategorisierung kann es aufgrund der Vielfalt und Komplexität der Werke nicht geben. Es soll eine Konzentration auf thematische Kategorien und Strategien erfolgen, vorgestellt werden Projekttypen. Die zugeordneten Werkbeispiele werden analysiert und die abstrahierten Vorgehensweisen anschließend reflektierend mit bestehenden kunstpädagogischen Projekten im Netz in Verbindung gebracht. Durch Abgleichung mit kunstpädagogischen und netztheoretischen Positionen soll es abschließend zu weiterführenden didaktischen Überlegungen darüber kommen, wie die vorgestellten Netzkunstwerke Anlässe zum Handeln im Kontext ästhetischer Bildung geben können. Diese Überlegungen sollen eine Verbindung zwischen kunstpädagogischen Theorien zur Medienbildung und Vorschlägen zur Einbindung von Gegenwartskunst in den Kunstunterricht herstellen.

Wenn die Nutzung der Vorgehensweisen von Gegenwartskünstlern mit den Möglichkeiten des Netzes verbunden wird, stehen häufig kommunikative und kooperative Verfahren im Vordergrund. Das Netz schafft neue Kommunikationsformen, wobei traditionelle Formen wie Schrift und Sprache nicht aufgehoben werden sondern ins Netz hinein wirken. Im Netz sind Verbindungen dieser Formen möglich (z.B. im Chat) und Bilder können eine unterstützende oder sogar zentrale Rolle bei Kommunikationsvorgängen spielen. Das Schreiben und Lesen in Verbindung mit Bildern und die Verlinkung (Mehrdimensionalität und Hypertext) sind grundlegende Formen der Kommunikation im Netz. Kommunikative Prozesse und die Schaffung von Netzkultur kann in Anlehnung an entsprechende künstlerische Konzepte zum Beispiel durch einen spielerischen Umgang mit Identitäten unterstützt werden. So können Gemeinschaften entstehen, die Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Selbstkonzepte zu erproben.

Auch kooperative Arbeitsformen in Kunstprojekten werden durch das Netz unterstützt oder zum Teil erst ermöglicht. Die zunehmende Irrelevanz der Autorschaft im Netz gibt Lernenden die Möglichkeit, im Netz gleichberechtigt zu arbeiten.

Wenn Schülerinnen und Schüler im Netz in Anlehnung an künstlerische Konzepte von Netzkünstlerinnen und -künstlern kooperativ und prozessorientiert arbeiten, können sie erforschen, was Kunst sein kann und Impulse der Netzkunst nutzen, um eigene Darstellungsformen und Ideen zu entwickeln und zu realisieren. Gerade die Funktion des Netzes als Speicher aber auch die Möglichkeit der Verknüpfung eignen sich hierfür.

Den Lehrenden obliegt die Schaffung von Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler Selbstentwürfe gestalten können. Lernende erwerben Orientierungskompetenz in Bezug auf künstlerische Verfahren, die es ihnen ermöglicht, durch eigene forschende Tätigkeit und den Prozess begleitende Reflexion Erkenntnisse zu gewinnen und Erfahrungen zu machen, die die Entwicklung ihrer Haltung sowie ihrer Medienbildung nachhaltig beeinflussen.

Christine Heil

Kartierende Erkenntnispraxen in Wissenschaft und Kunst, in der Auseinandersetzung mit Kunst und bei der Erfindung von Unterricht

Entwicklung von Betrachtungs- und Untersuchungsperspektiven auf Produkte aus studentischen Kartierungen anhand eines Beispiels

Gegenstand und Methoden meiner Forschung sind Kartierungen

Kartieren heißt forschen. Der Gegenstand meiner Forschung ist eine Vorgehensweise und diese Vorgehensweise greife ich auf, um das erhobene Material bzw. die angestoßenen Praxisprozesse zu untersuchen.

Der Begriff der Kartierung steht für Erkenntnispraxen, die nicht nur in wissenschaftlichen Zusammenhängen oder zur Benennung von alltäglichen Handlungsweisen des Ordners (vgl. das englische Wort 'mapping') gebraucht wird, sondern auch in kunstdidaktischen Überlegungen und in Tendenzen der Kunst der 80er Jahre und der aktuellen Kunst verstärkt aufgegriffen wird.

Das Praxisfeld meiner Forschung sind zwei vergleichbare Seminare im Fach Kunst zur Vorbereitung und Durchführung von Schulpraktika, eines hat an der Universität Flensburg im Sommer- und Wintersemester 2004/2005 stattgefunden und ein anderes hat an der Universität Bremen im Sommersemester 2005 begonnen: Dem Konzept beider Seminare lag ein Dreisprung zugrunde: "Anstoß Kunst: Wie man sich kartierend mit aktueller Kunst auseinandersetzen und daraus Unterricht erfinden kann".

Die Studierenden wählten individuell eine künstlerische Arbeit im öffentlichen Raum Hamburgs bzw. im Museum Weserburg in Bremen aus, zu der sie selbst künstlerisch kartierend arbeiteten. Über ihren Prozess der Auseinandersetzung tauschten sie sich mit den anderen Seminarteilnehmern theoretisch wie praktisch aus. Neben dem Sprechen über die eigenen Produkte und Erfahrungen, die Praxisformen des Kartierens, fanden Aktionen und performative Arbeitsaufträge vor und mit den anderen Seminarteilnehmern statt.

An der kunstpädagogischen Laborschule in Flensburg haben jeweils zwei Studierende im Wintersemester 2004/2005 auf der Grundlage ihrer individuellen Kartierungen gemeinsam eine Projektwoche in einer 8. Hauptschulklasse entwickelt und durchgeführt. An der Universität Bremen wurden in kleinen Gruppen Unterrichtseinheiten entwickelt. Die Studierenden werden an unterschiedlichen Schulen in Bremen ihr Praktikum während eines halben Jahres durchführen.

Kartieren aus der Perspektive der Studierenden: Die Studierenden setzen sich kartierend mit aktueller Kunst auseinander, erforschen wiederum ihre Kartierung und erfinden daraus Unterricht.

Kartierungen umfassen Vorgehensweisen des Beobachtens, Sammelns und Aufzeichnens sowie das dabei entstehende Beziehungsgefüge zwischen dem Beobachter und seinen Beobachtungen sowie innerhalb der Dokumentationen. Zwischen ganz unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen und medialen Produkten, von der schriftlichen Notiz, der gezeichneten Linie über Foto- oder Video-Dokumentationen bis zu inszenierenden und performativen Handlungen sowie dem Denken in virtuellen Netzen, kann nach Momenten des Herstellens von Zusammenhängen gesucht werden.

Am Beispiel der Landkarte wird deutlich, dass eine Kartierung keine direkte Abbildung, keine lineare Projektion vom realen Raum in einen symbolischen ist, sondern eine Abbildung nach bestimmten Spielregeln. Das Territorium, verstanden als Metapher für den betrachteten Ausschnitt des realen Raumes bzw. das Feld der Kartierung, ist nicht die Karte. Vielmehr entstehen das Territorium gleichzeitig mit der Karte und die Karte mit dem Territorium. Karte und Territorium machen nur in ihrer Wechselwirkung Sinn.

Damit erfordern Kartierungsprozesse eine Haltung, die ein Bewusstsein für das Wie des eigenen Handelns ermöglicht. Es wird beobachtbar, wie das Handeln nach dynamisch sich bildenden Spielregeln ein singuläres Vorgehen erst erzeugt. Das Prinzip des Kartierens bedingt den Wechsel zwischen medialer Produktion und nachträglichem Blick von Außen auf die entstandenen Produkte.

Kartierungen sind Vorgehensweisen, die komplex bleiben und nicht hierarchisieren. Kartierungen sind mehrdimensional, fiktiv und experimentell. Genau diese Eigenschaften des Kartierens regen einerseits zu Prozessen der Auseinandersetzung mit Kunst an und sie liefern andererseits eine Vielfalt von medialen Spuren, die eine Selbstreflexion sowie einen Austausch und das Verhandeln über diese dialogischen Prozesse innerhalb des Seminars sowie in einer Schul-Klasse überhaupt ermöglichen.

Kartieren aus der Perspektive meiner Forschung: In meiner Dissertation erforsche ich die kartierenden Auseinandersetzungen der Studierenden, indem ich kartiere.

Bezogen auf den Begriff der Kartierung weisen Wissenschaft und Kunst Schnittmengen auf: Eigenschaften von Forschungsprozessen und Haltungen aus dem Selbstverständnis der Ethnographie und der qualitativen Sozialforschung finden sich auch in der künstlerischen Kartierung wieder. Beispielsweise kann die wechselseitige Bedingtheit von Territorium und Karte als eine Entsprechung zur

Grundproblematik der Ethnographie angesehen werden, der Repräsentation von Fremdem zwischen Reproduktion und Produktion, als auch zur radikalen Kontextualität der Cultural Studies, wonach der Forschungskontext immer erst mit dem Forschungsprozess gebildet wird.

Die "relationale Fremdheit" ist eine Errungenschaft der Ethnologie, die als ein methodisches Prinzip angesehen werden kann. Durch das Studium fremder Kulturen wurde der ethnologische Blick in besonderer Weise geschult, sodass er mit befremdlichem Blick auch auf die eigene Kultur sehen konnte. Diese Methode der relationalen Fremdheit hat sich beispielsweise die Chicago Schule zu nutze gemacht, indem sie Vorgehensweisen der Reportage in ihrer Großstadtforschung nutzte. Hier werden fremde Bezugfelder produktiv einander gegenübergestellt, um Vorgehensweisen aus fremden Zusammenhängen aufgreifen zu können. Entsprechend lassen sich in dem Prinzip der Juxtaposition, dem Verknüpfungsmodus einer kontrastierenden Gegenüberstellung aus der Dichten Beschreibung nach Clifford Geertz, Ähnlichkeiten mit der Bezeichnung des nomadenhaften Bezugsraums in der Kartierung finden. Das Prinzip der Juxtaposition ist mit dem der Abduktion in der Grounded Theory und dem der Konstellation in Kartierungsprozessen verwandt.

Entscheidend bei dieser Unbestimmbarkeit von Vorgehensweisen und Begründungszusammenhängen im Vorwege ist die Wandlung des eigenen Blicks zur Selbstreflexivität. In gleicher Weise fordert die qualitative Forschung eine Methodenkontrolle derart, dass das Verfahren explizit werden muss und sich an begründeten Regeln orientiert. Umgekehrt wird kartierendes Handeln gerade dadurch charakterisiert, dass dynamisch sich bildende Spielregeln ein singuläres Vorgehen erst erzeugen. Hier ist die Aufmerksamkeit auf das dynamische Bilden von Spielregeln mit dem prozesshaften Formulieren und Generieren von Hypothesen in der Grounded Theory vergleichbar.

Diese Schnittmengen von Kunst und Wissenschaft möchte ich für meine Forschung produktiv machen. Konkret suche ich also nach erkenntnistheoretischen Entsprechungen und Übereinstimmungen zwischen der künstlerischen Kartierung und der ethnographischen Feldforschung bzw. qualitativen Forschung, d.h. nach Begriffen und Argumentationsweisen, mit denen sich die Prozesse der Studierenden unter neuen Gesichtspunkten betrachten lassen und sich damit insgesamt neue Aspekte einer Erkenntnispraxis für die Kunstpädagogik auf hochschuldidaktischer Ebene ergeben.

Indem ich charakteristische Eigenschaften von Erkenntnisprozessen, wie sie in Kartierungen stattfinden können, aus Sicht der qualitativen Forschung kläre, wird es mir möglich, einerseits meine Blickweisen und Interpretationsprozesse bezogen auf studentische Kartierungen zu bestimmen und andererseits meinen damit angestrebten Erkenntnisgewinn zu reflektieren.

Meine Fragestellung für das Kolloquium

Im Kolloquium möchte ich anhand eines konkreten Textausschnitts aus einer studentischen Kartierung Eigenschaften und Wirkungsweisen der Kartierung erörtern und diskutieren und ggf. mit einem Video-Ausschnitt aus dem gleichen Kontext erweiternd gegenüberstellen.

Was sagt der Text in einer ersten Lesung? Liefern die Eigenschaften der Kartierung (in künstlerischer wie wissenschaftlicher Hinsicht) neue Betrachtungsweisen und lassen einen Erkenntnisprozess vermuten? Wann setzt Kartierung ein? Wie zeigt sich die Theorie in der Praxis und wo wird sie von der Praxis "gekränkt"? Wo erfahre ich neues über die Theorie und kann umgekehrt neu auf die Praxis sehen?

Michael Schacht

Krisensituationen als ästhetisches Moment?

Aspekte der Krisenpädagogik (Bijan Adl-Amini) ähneln Strukturelementen der Kreativität und der ästhetischen Erfahrung (Ulrich Oevermann). Anhand qualitativ-empirischen Materials werden solche Momente nachvollzogen und die Nutzbarkeit für (Kunst)-pädagogische Prozesse erkundet

Unter Berücksichtigung der ästhetischen Erfahrung als zentralem Element erkunde ich den Überschneidungsbereich zwischen Kunstpädagogik und digitalen Medien unter fachdidaktischen Gesichtspunkten. Dies soll Lehrenden helfen, sich in dem bisher unübersichtlichen und sich stetig weiterentwickelnden Gebiet zwischen Kunstpädagogik und digitalen Medien zu orientieren. Ein wichtiges Ziel ist die Konzeption herleitbarer Kriterien für die Initiierung ästhetischer Erfahrung mittels digitaler Medien. Eine Erforschung kunstpädagogischer Praxis, welche die Überprüfung der Kriterien beinhaltete, erfolgte in einem nächsten Schritt im Rahmen qualitativer Untersuchungen. Schlüsse hieraus haben Auswirkungen auf die Modifikation dieser didaktischen Ansätze zur Initiierung ästhetischer Erfahrung.

Ästhetische Bildung ist ohne authentische ästhetische Erfahrungen nicht möglich. Um den Einsatz bestimmter Gestaltungs- und Rezeptionsmedien – hier digitale Medien – in den Bereichen ästhetischer Erziehung und Bildung zu begründen, ist der Bezug auf die ästhetische Erfahrung zentral. Kunstpädagogische Praxis sollte aus Sicht der Didaktik ästhetischer Erziehung Anstöße zur unkonventionellen Rezeption und Nutzung digitaler Medien bieten. Ein zentrales Ziel sollte sein, es den Nutzenden zu ermöglichen, im Prozess ihrer Rezeption gewohnte Wahrnehmungsweisen auf die Probe zu stellen, sich bewusst werden zu lassen und im Spüren ihrer eigenen Wahrnehmung ästhetische Erfahrungen zu machen. Angesichts der Digitalisierung vieler Lebens-, Arbeits- und Lernbereiche ist es daneben fraglos notwendig, dass ästhetische Erziehung kontrastierend und komplementär zu den 'neuen' Medien traditionelle Formen ästhetischen Lernens und ästhetischen Erfahrens dem Digitalen gegenüberstellt und fördert. In den Kombinationen zwischen beiden Bereichen sind Synergiewirkungen anzustreben und zu erzielen. So kann sichergestellt werden, dass Lehrende ebenso wie Lernende eine bewusste und begründete Auswahl aus der steigenden Anzahl von Möglichkeiten des Sammelns ästhetischer Erfahrungen treffen können.

Arbeitstitel des Forschungsvorhabens

Krisen als Chancen - Digitale Medien im Kontext von Kunstpädagogik
Hermeneutische und empirische Untersuchungen zum Einsatz digitaler Gestaltungs- und Kommunikationsmedien in kunstpädagogischen Tätigkeitsfeldern un-

ter Berücksichtigung der ästhetischen Erfahrung als zentralem Element fachdidaktischen Überlegungen.

Forschungsschwerpunkte

Ästhetische Erfahrung, Krisenpädagogik, Ästhetische Forschung, Kreativität, Überraschung, Subversivität, Digitale Medien im Kunstunterricht

Forschungsmethoden

Qualitative empirische Sozialforschung, Teilnehmende Beobachtungen, Interviews, hermeneutische sowie phänomenologische Analyseverfahren

Julia Schawe

Media.config – KnowledgeFormation

Ziel des Projekts, an dem ich seit dem 1. August 2005 an der Universität Hamburg arbeite, ist die Erstellung eines hypermedialen Material-Pools, der als Learning Object in verschiedenen Lernsituationen fungieren kann. Thema des LO sind Geschichte und Entwicklung der Darstellungsweisen und -mittel in Kunst, Wissenschaft und Religion und ihre Auswirkungen auf die entsprechenden Denksysteme seit der Renaissance. Dabei geht es auch darum, die aktuellen Medientechnologien und ihre kultursoziologischen und bildungstheoretischen Implikationen vor diesem historischen Hintergrund zu thematisieren.

Initiativer Ausgangspunkt der LO-Entwicklung ist die Erziehungswissenschaft, im speziellen Kunst- und Medienpädagogik. Durch das vorgegebene, sehr breit angelegte Thema wird das Projekt jedoch notwendigerweise transdisziplinär. Eine „Archäologie medieninduzierter Wissensformationen“ exemplarisch entfaltet am Thema „Symbolischer Formen von der Zentralperspektive zur Database“ greift in erkenntnis- und wissenschaftstheoretische und medienhistorische sowie kunsthistorische und kunstwissenschaftliche Kontexte aus.

Momentan befinde ich mich noch auf der Suche nach einer Forschungsfrage, die ich angelehnt an das LO Media.config – KnowledgeFormation entwickeln möchte.

Marc Fritzsche

Suche nach einer Forschungsfrage im Feld kunstpädagogischer Medienpraxis in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung

Ansgar Schnurr

Der Witz im Werk von Timm Ulrichs in kunstwissenschaftlicher und kunstdidaktischer Perspektive.

Eine Analyse des Gesamtwerkes verbunden mit der Frage nach Relevanz der enthaltenen performativen Kommunikations- und Erkenntnisprozesse für die Ästhetische Bildung.

Im Zentrum meiner Überlegungen steht das Werk von Timm Ulrichs, das in seiner Vielgestaltigkeit der programmatischen Ansätze, Themen und Strategien bislang noch nicht wissenschaftlich umfassend und systematisierend beschrieben oder in einem kunstpädagogischen Erkenntnisinteresse analysiert wurde. In einem ersten Teil wird das Gesamtwerk unter einem „kategorisierenden Blick“, (Programmatik, Themen und künstl. Strategien) und unter einem „integralen Blick“ (Zusammenschau der tragenden Fragestellungen und Strukturen) untersucht.

Im zweiten Teil der Untersuchung werden Fragen nach den Kommunikations- und Erkenntnisprozessen gestellt, die sich zwischen Künstler, bzw. Werk und Betrachter ereignen: Timm Ulrichs arbeitet streng rezeptionsbezogen. Er komponiert seine künstlerischen Äußerungen explizit im Hinblick auf den Betrachter und rechnet als konstitutives Element den Menschen als Koproduzenten mit ein, der die bildlich-sprachlichen Elemente der Arbeiten wahrnimmt und den ästhetisch vermittelten Sinngehalt schließlich begreift. Methodisch kann dieses Spiel zwischen den Beteiligten nicht erschöpfend mit z.B. rezeptionsästhetischen oder semiotischen Analysemethoden dargestellt werden. Um die Flüchtigkeit des sich kommunikativ ereignenden Zeichens beschreiben zu können, halte ich eine kommunikationsdynamische Sicht auf die Arbeiten von Timm Ulrichs und auch den Begriff des „Performativen“, verstanden als das Momenthafte, Wirklichkeitskonstruierende und Unwiederholbare, für hilfreich.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der künstlerischen Form bzw. Strategie, die solche Kommunikationsprozesse evoziert. Meiner These nach entsprechen viele Arbeiten des Künstlers ihrer Form und Struktur nach sprachlichen Witzen, da sie eine Exposition und eine Pointe aufweisen, die sich in einem Erkenntnisakt entlädt. Ausgehend von Witztheorien z.B. der Sprachwissenschaften und der Psychologie sollen mögliche Übertragbarkeiten dieser Theorien auf die Totalkunst und nötige Modifizierungen herausgearbeitet werden.

Die kunstdidaktische Diskussion (3. Teil) baut schließlich auf folgenden Fragen auf:

ausgehend von den performative Kommunikationsprozessen

– Welche Möglichkeiten und Offenheiten bietet die Kunstpädagogik für Handlungs- und Erkenntnisprozesse, die flüchtig und dynamisch ablaufen?

ausgehend von den Witzstrukturen

– Inwiefern wird das pointenhafte Prinzip im kunstdidaktischen Diskurs berücksichtigt und wie verhält es sich z.B. zu den Begriffen „Ästh. Intelligenz“, „Ästh. Denken“, „Ästh. Rationalität“...?

– Lassen sich doppelphasige Strukturen (analog Exposition und Pointe) übertragen auf kunstpäd. Lern- und Erkenntnisprozesse im Sinne einer Handlungschoereografie?

ausgehend von der Totalkunst Timm Ulrichs, die eine Verknüpfung von Kunst und Leben anstrebt und dadurch bislang trennende Grenzen und Systeme verschwimmen lässt

–Sind diese sich weitenden liminalen Freiräume notwendigerweise exklusiv auf die Kunst beschränkt oder lassen sie sich ausweiten auf kunstpädagogische Prozesse?

Diese teils noch sehr offenen Fragen und Denkansätze möchte ich gerne im kunstpädagogischen Kolloquium zur Diskussion stellen und hoffe auf neue Perspektiven und neue Wege für mein Projekt.

Dr. Andreas Brenne

Feldforschung und Fotografie

Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Handlungsrekonstruktionen kunstpädagogischer Prozesse durch Auswertung und Interpretation von Aktionsphotografien

Der Hauptvorwurf der von Seiten der quantitativen Empirie an die Adresse der qualitativen Forschung gerichtet wird, ist die Schwierigkeit valide Ergebnisse zu erzielen. Um eine valide Theoriebildung zu ermöglichen, ist es notwendig, weitere im Forschungsprozess erhobene Daten im Sinne einer Triangulation so zu bearbeiten, dass die daraus abgeleiteten Interpretationen und Theoreme mit bereits gewonnenen Theorieelementen konfrontiert werden können, um diese zu erweitern und zu modifizieren. Zentrales Element der kunstpädagogischen Handlungsforschung, ist neben der Textproduktion (z.B. Protokolle, Interviews) auch die Dokumentation von pädagogischen Prozessen durch audiovisuelle Medien (Video, Fotografie). In meinem Beitrag möchte ich mich aufgrund meiner eigenen Forschungslage auf die Analyse von Fotografien beschränken. Bevor mein Forschungssetting erläutert und exemplarisch dargestellt wird, folgen zunächst einige Bemerkungen zum Einsatz der Fotografie in der qualitativen-empirischen Forschung.

1. Fotoanalysen als Gegenstand qualitativer Forschung

Obwohl das Medium der Fotografie längst alle Bereiche des öffentlichen Lebens prägt und dominiert (der „Iconic turn“), so steckt die Verwendung in qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschungsszenarien noch in den Kinderschuhen; d.h. es hat noch keine ausgearbeitete Theoriebildung stattgefunden. Dies gilt natürlich auch für die Kunstpädagogik. Die Schwierigkeiten liegen in drei Konstitutionsfaktoren des Mediums, die sich gegenseitig bedingen und die auch im Forschungssetting zu beachten sind:

1. „1. das Medium selbst in seiner Charakteristik
2. die Produktionsaspekte und -umstände
3. die Rezeptionsseite“(1)

Das bedeutet zunächst, dass die Materialität des Mediums beachtet werden muss; also ein optisch-chemisch oder optisch-elektronisches erzeugtes Bild auf der Basis physikalischer Prozesse (Lichtwellen werden von Objekten reflektiert).

Diese Technischen Eigenschaften beeinflussen die Rezeptionsmöglichkeiten eines Bildes (z.B. Farbigkeit, Schärfe, Kontrast).

Weiterhin sind die Entstehungsbedingungen zu berücksichtigen, wobei sich die zunächst die Frage nach Ort und Zeit stellt. Weiterhin geht es um die Person des Fotografen und die damit verbundenen Fragekomplexen: Wer hat das Foto erstellt? War der Fotograf in den Prozess verwickelt? Weitere Fragen kreisen um die fotografierten Personen und Objekte: Wurde über sie und Zweck des Fotografierens aufgeklärt? Wurde offen oder verdeckt fotografiert? Waren die Personen an den Fotografen gewöhnt?

Abschließend sind die Rezeptionsmöglichkeiten zu beachten. Roland Barthes differenziert hier zwischen zwei Aspekten der Rezeption: das „studium“ und das „punctum“. (2) Ersteres charakterisiert die distanzierte Analyse der Bildzeichen, während letzteres das sich ergreifen lassen (Irritation, Überraschung) durch eine Abbildung kennzeichnet. Beide Aspekte lassen sich in Forschungszusammenhängen nutzen. Darüber hinaus muss auch darauf hingewiesen werden, dass es keinen verbindlichen Schlüssel zur Interpretation eines Bildes gibt sondern unterschiedlichste Blickrichtungen möglich sind. Insofern wendet Georg Peetz in Anschluss an Ulrich Oevermann die Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik auf die Fotoanalyse an. (3) Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich Fotografien einer umfassenden sprachlichen Analyse entziehen, da nicht Bilder immer Komponenten enthalten, die sich der verbalen Kommunikation entziehen.

In der kunstpädagogischen Forschung wurden Fotografien unterschiedlich, aber selten reflektiert eingesetzt. In der Regel illustrieren sie Berichte über pädagogische Vorhaben und damit verbundene Handlungen, denen eine Schlüsselfunktion zugeschrieben wird. (4) Diese Berichte kombinieren Fotografien mit beschreibenden und erläuterten Texten; ohne dass man aber von einer regelrechten Bildinterpretation sprechen kann. Damit wird sicher auch der Präsentativität von Bildzeichen Rechnung getragen und der Rezipient eingeladen, seine eigene Interpretation hinzuzuziehen. Derartige Verfahren kann man als „Fotografische Dokumentation“ (5) bezeichnen,

Das fotografische Material kann auch genutzt werden, um vergangenes Geschehen zu rekonstruieren. Dabei fungiert das Foto als Dokument neben anderen Dokumenten (Artefakte, Sprache). (6) Dabei wird das Foto als Impuls verwendet um Erinnerung zu aktivieren. Die daran anschließend Analyse anderer Dokumente, greift dann auf die Ergebnisse einer sprachlichen Handlungsrekonstruktion, wodurch sich das Foto als solches aus dem Forschungshorizont entfernt.

In ähnlicher Weise wurden Foto als Impuls für narrative Interviews verwendet. (7)

Grundsätzlich lässt sich folgendes festhalten. Der Einsatz von Fotografie in kunstpädagogischen Forschungssettings ist disparat und bedarf einer eingehenden theoretischen Verdichtung.

„Sollen Fotos als eigenständiges Forschungsmaterial in der kunstpädagogischen Empirie verstärkt an Einfluss gewinnen, müssen ihre Spezifika im Rahmen der Bearbeitung verschiedener methodologischer Fragen diskutiert werden; hier bieten die kunsttheoretische und kunstpädagogische Literatur wichtige Anknüpfungspunkte sowie Wege in ein neues, noch unerschlossenes Forschungsterain.“ (8)

2. Fotoanalyse als Element der "Grounded Theory"

Nun zu meinem eigenen Forschungssetting. Grundlage meiner bisherigen Forschung ist die „Grounded Theory“. Dabei versuche ich zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung zu kommen, indem ich durch teilnehmende Beobachtung gewonnene Daten analysiere. Basismaterial sind Feldprotokolle, die ich analytisch zu Theoremen verdichtete. Im Sinne der Triangulation des Forschungsprozesses ziehe ich weiteres Datenmaterial hinzu. Zentrales Medium ist dabei die Fotografie, da sie für aufgrund ihres offenen und präsentativen Charakters, eine adäquate Ergänzung zur Diskursivität von Textmaterialien darstellen.

Analog zur Verdichtung von Feldprotokollen zu Theoremen, werden nun die Fotografien im Hinblick auf die in der Auswertung der Protokolle ermittelten Theoreme untersucht. Im Sinne der Methodentriangulation soll dadurch eine größere Validität der Forschungsergebnisse erreicht werden. Die Interpretation von Fotografien dient als Korrektiv der bisherigen Ergebnisse und ist ein Schritt auf dem Weg zu einer theoretischen Sättigung.

Der erste Schritt besteht in der Auswahl passender Fotografien. Während eines Projektes werden eine Fülle von Bildern erzeugt, die nicht alle relevante Ergebnisse erzeugen. Zentrales Auswahlkriterium sind bereits vorliegende Theoreme, zu denen jeweils mir passend erscheinende Abbildungen ausgewählt werden. Die Auswahl als solche, ist jedoch assoziativ und impulsiv geprägt, so dass oft erst im nachhinein die Plausibilität der Wahl deutlich wird.

Die Analyse folgt in groben Zügen der panofskischen ikonographisch-ikonologischen Methode. Das bedeutet, dass zunächst Bildkomposition, Farbverhältnisse, Beschreibung der dargestellten Objekte und Personen analysiert werden. Dabei ist mir wichtig, mein Wissen um das „fotographische Bezugsobjekt“ zurückzuhalten.

In einem zweiten Schritt interpretiere ich die sprachliche Beschreibung des Bildes aufgrund von ikonologischen Zuordnungen, die auch durch die Kenntnis der dargestellten Situation geprägt ist.

In einem letzten Schritte werte ich die Interpretation auf der Grundlage der Beschreibung in Bezug auf das bereits vorliegende Theorem aus.

Um mein Verfahren zu veranschaulichen folgen nun einige Beispiele. Soviel sei noch gesagt: Mit der Analyse von Fotografien ist Weg zu einer gegenstandsbezogenen Theorie noch nicht abgeschlossen. Weitere Materialanalysen werden hinzugezogen: Dokumentenanalysen, Expertenbefragungen und im Anschluss an eine theoretische Sättigung der Ausblick auf analoge Theorien. Dennoch halte ich die Fotografie aufgrund ihrer strukturellen Interpretationsoffenheit für ein sehr ertragreiches Korrektiv zu einer primär sprachlich verorteten qualitativen Forschungspraxis; und dies sollte besonders für Kunstpädagogen (als Bildexperten) von besonderer Bedeutung sein.

3. Anmerkungen

(1) Peez, Georg: Fotografien im Rahmen kunstpädagogischer Forschung, in: Ehrenspeck, Yvonne / Schäfer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft, Opladen, 2003, S. 301

(2) Barthes, Roland (1980): Das Grundprinzip der Fotografie und die zwei Arten des Interesses an Fotografie. In: Kemp, W. (Hrsg.) (1999): Theorie der Fotografie III, 1945-1980. - München, S. 282-286.

- (3) Peez, Georg: Fotoanalyse nach Verfahrensregeln der Objektiven Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation. 2005
- (4) vgl. Projektbeschreibungen in KU+U: Fotosequenzen mit erläuterten Unterschriften
- (5) Peez, Georg: a.a.O., 2003, S. 291
- (6) Peez, Georg: a.a.O., 2003, S. 291 ff.
- (7) Peez, Georg: a.a.O., 2003, S. 293
- (8) Peez, Georg: a.a.O., 2003, S. 296 f.

4. Literatur

- Barthes, Roland: Das Grundprinzip der Fotografie und die zwei Arten des Interesses an Fotografie, 1980, in: Kemp, W. (Hrsg.): Theorie der Fotografie III, 1945-1980. - München, 1999
- Brenne, Andreas: Ressource Kunst - „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe - Qualitative Erprobung eines kunstpädagogischen Modells, Münster, 2004
- Ehrenspeck, Yvonne / Schäfer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft, Opladen, 2003
- Fischer, D.: Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument, 1997, in: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. - Weinheim, S. 693-703, 1997
- Freiberg, Henning: Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Mediengesellschaft, 1998, in: Kirschenmann, Johannes / Peez, Georg (Hrsg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. - Hannover, S. 12-17, 1998
- Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München, 1997
- Kemp, W.: Theorie der Fotografie 1945-1980, 1999 In: Kemp, W. (Hrsg.): Theorie der Fotografie I - II, 1945-1980. - München, S. 13-39, 1999
- Kirschenmann, Johannes / Peez, Georg (Hrsg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. - Hannover, S. 12-17, 1998
- Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation, 2005
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. - Weinheim, 1996
- Mollenhauer, Klaus: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation, 1997, in: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. - Weinheim, S. 693-703, 1997
- Peez, Georg: Fotoanalyse nach Verfahrensregeln der Objektiven Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation, 2005
- Peez, Georg: Fotografien im Rahmen kunstpädagogischer Forschung, in: Ehrenspeck, Yvonne / Schäfer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft, Opladen, 2003
- Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik, Frankfurt a. M., 2000

Stephan Münte-Goussar

Wie stehen die Erkenntnis seiner Selbst und die der Welt zu einander? Was wäre hier jeweils der Einsatz der Kunst?

(Auf-)Schreib(e)praktiken der Geisteswissenschaftler und jene Praktiken mittels derer sich Menschen selber als Subjekte (an-)erkennen und konstituieren.

die "Ästhetik der Existenz" oder die "Lebenskunst" in ihrem Verhältnis zu (Selbst-) Regierungstechniken.

Zudem: Ich bin momentan recht unsicher, was eigentlich gerade meine Fragen sind. Ich bin nämlich momentan dabei, zwei relativ unterschiedliche Stränge gedanklich zu verfolgen, die ich gern zusammen bringen würde. Ob das irgendwie geht, ist vielleicht genau meine Frage. Zum einen interessiert mich momentan die Erforschung der konkreten Erkenntnispraktiken, jener konkreten Handlungen, die Erkenntnis und damit Wirklichkeit produzieren. Dies ganz im Sinne der Wissenschaftsforschung. Während die sich aber eher für Naturwissenschaftlern begeistern kann, interessieren mich eher Geisteswissenschaftler - hier speziell deren (Auf-)Schreib(e)praktiken. Zum anderen interessieren mich jene Praktiken mittels derer sich Menschen selber als Subjekte (an-)erkennen und konstituieren. Mit anderen Worten, mich interessiert die "Ästhetik der Existenz" oder anders gesagt die "Lebenskunst" - speziell in ihrem Verhältnis zu (Selbst-)Regierungstechniken. Die Frage wäre nun, wie diese jeweiligen Erkenntnisweisen - die Erkenntnis seiner Selbst und die der Welt - zu einander stehen. Was wäre hier jeweils der Einsatz der Kunst? Was sind also jeweils die ästhetischen, künstlerischen, artifiziellen Dimensionen bei der Produktion von Erkenntnis, bei der Produktion von Wissen - Wissen über sich selbst und Wissen über die Welt.

Den einen (oder anderen) Satz könnte man also vielleicht wie folgt formulieren:

Die Moderne Wissenschaft ist so eingerichtet, dass sie gesicherte Erkenntnis, gesichertes Wissen über die Welt, nur auf der Basis eines gesicherten Wissens über uns selbst, auf der Basis von Selbstgewissheit erlangen kann. Erkenne Dich selbst! ist damit die Forderung, die reine Erkenntnis verspricht. Selbsterkenntnis bedarf konkreter Praktiken und bestimmter Techniken. Bei Descartes sind es Meditationen, die den denkenden Geist von allen Verunreinigungen befreien und das cogito (den "Geist im Wasserglas" wie Bruno Latour sagt) extrahieren, das nun ungetrübt die immer schon gegebene Wahrheit der Welt erkennen kann. Die konkreten Praktiken, mittels derer sich das erkennende Subjekt selbst erkennt und konstituiert - man könnte auch sagen, sich bildet -, müssen in die Aufmerksamkeit gerückt werden, um forschen zu können.

----- Jetzt kommt der Bruch der zu überbrücken ist -----

Die Praktiken der Erkenntnis seiner selbst wird heutzutage zunehmend warenförmig. Erkennen soll man sich als ein Bündel von Kompetenzen oder - vornehmer - einer Sammlung von Bindestrich-literacies, die vor dem allgemeinen ökonomischen Tribunal zu bestehen haben. Erkennen tut man sich im Rahmen einer ökonomischen Rationalität, als Ich-Unternehmen. Wird durch diese Grundierung auch unsere Erkenntnis von Welt durch das Kalkül einer ökonomischen Vernunft, durch die Gewissheit dieser spezifischen Regierungsmentalität affiziert? Wie könnte man sich selbst und die anderen anders regieren. Bietet die Kunst eine andere Rationalität? Bietet sie andere (Selbst-)Erkenntnispraktiken? Mittels welcher Praktiken müssen wir uns selbst konstituieren, um Zugang zur Wahrheit zu erhalten? Kann die Kunst helfen, sich selbst anders, als ein anderer zu erkennen. Kann sie helfen anders zu tun, zu denken und zu sein? Kann sie helfen, Bildung nicht im Sinne von Selbsterkenntnis, sondern im Sinne einer Selbstüberschreitung zu denken und zu praktizieren?