

Andreas Brenne

## **„Künstlerische Feldforschung Revisited“ Vorrede zur Neuauflage 2023**

Die „Künstlerische Feldforschung“, ursprünglich eine Konzeption der Hamburger Künstlerin Lili Fischer, ist eng verwoben mit der Entwicklung der künstlerischen Avantgarden der 1970/80er Jahre (vgl. Wick 1978): Die erste Generation der Nachkriegskunst, die sich den Grabenkämpfen der Moderne zu entziehen suchte, die dichotomischen Verhärtungen des kalten Krieges zwischen Ost und West hinter sich ließ und einen radikale Neuanfang erprobte, sah in der Kunst eine Ressource, um einen radikalen Perspektivwechsel jenseits von herkömmlichen gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen zu vollziehen. Eine Kunst, die sich aktiv in gängige Diskurse einschrieb, um mittels spezifischer Verfahren der Intervention und Irritation einen Neuanfang zu propagieren. Keine Mimikry sozialer Praxen, sondern eine auf Einfühlung basierende Auseinandersetzung mit den Konstituenten einer offenen Gesellschaft. Inhärent war dieser Konzeption der leibsinliche Bezug und ein forschender Habitus, der ins Offene drängte, das Atelier zwar als Stätte der Reflexion und Konzeption ansah, die eigentlichen künstlerischen Erfahrungen aber unmittelbar im Feld suchte (vgl. Metken 1977). Ganz im Sinne der modernen Ethnographie ging es um den direkten Kontakt mit den Phänomenen, man sammelte und dokumentierte das Vorgefundene, erprobte den Dialog mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, um daraus neue Perspektiven abzuleiten. (Das) „Going native“ (vgl. Hamann / Kißling 2017) war zentrales Prinzip. Lili Fischer zog es an die Nordsee, sie besuchte Kurbäder, wo sie neue Formen der „kreativen Animation im Urlaub“, entwickelte, so dass die Urlauber Möglichkeiten aufgezeigt bekamen, das Refugium der Kur für eine Neubestimmung der eigenen Lebensbedingungen zu nutzen (vgl. Wick 1978). Urlaub wurde als Initiationsprozess gedeutet, also nicht als entspannende Auszeit in anregendem Klima, sondern als heterotoper Ort, an dem mittels einer neuen Empfindsamkeit und im Kontakt mit der Natur, Möglichkeiten der radikalen Umkehr erprobt werden konnten.

„Künstlerische Feldforschung“ trägt neo-romantische Züge und geht von einer Beseelung der Natur aus, mit dem Unterschied, dass aus diesem Lebensgefühl konkrete gesellschaftliche Perspektiven erwachsen sollen. Im Hintergrund agiert das Konzept der Erweiterung und Neuausrichtung von Kunst durch Joseph Beuys, der quasi als „Spiritus Rector“ fungierte, indem er Kunst als kreativ-schöpferischen Akt etablierte, um mittels der „sozialen Plastik“ die Gesellschaft zu bereichern und neue Formen des Zusammenlebens zu

entwickeln. Eine Lebensführung, die den zivilisatorischen Graben zwischen Natur und Kultur einzuebnen sucht und aus der existenziellen Begegnung mit der Biosphäre eine Neukonzeption des Humanismus erträumt. Gleichsam galt Beuys der Schamane als neue Leitfigur, an dessen Werdegang – von der „Schamanenkrankheit“ (vgl. Eliade 2001), über die Neujustierung aller vermeintlichen Gewissheiten, hin zu einer kundigen Lebensführung – eine Heldenreise (vgl. Campbell 1999) des postmodernen Menschen veranschaulicht wird. Diese „neue Kunst“ mischte sich ein und brachte ästhetische Formen hervor, die mitunter der ethnografischen Sammlung oder dem alchemistischen Labor ähnelten und das „wilde Denken“ (vgl. Lévi-Strauss 1968) als künstlerische Form der westlichen Kunst etablierte.

Die Kunstpädagogik reagierte auf diese Formen, wenn auch mit Verspätung, und entwarf Ende der 1990er Jahre innovative Konzepte für einen Kunstunterricht, der das Auslegen von Bildern der Kunst und Alltagskultur zugunsten der Entgrenzung von Kunst und Leben vernachlässigte (vgl. Otto/Otto 1987). Letztlich ein Wiedergänger der außerschulischen Kunstpädagogik der 1970er Jahre (vgl. Ehmer 1971, Mayrhofer / Zacharias 1977, Selle 1988), die ihrerseits die bloße Rezeption von etablierten Kunstwerken als systemstabilisierend auffasste und eine kunstpädagogische Selbstermächtigung gegen gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen proklamierte.

In diesem Sinne waren es Persönlichkeiten wie Helga Kämpf-Jansen, die ausgehend von Konzepten der „visuellen Kommunikation“ eine ästhetische Forschung im Alltag als eine Form des Empowerments verstand (vgl. Kämpf-Jansen 1983). Dieser künstlerisch-forschende Habitus war zwar nicht neu, im Kontext schulischen Lernens aber ungewöhnlich und perspektivreich. Kunstunterricht erwies sich in dieser Form als anschlussfähig an außerkünstlerische Zusammenhänge und wurde gleichzeitig zum Motor des Projektes einer allgemeinen Bildung im humboldtschen Sinne. Die Neuausrichtung kunstpädagogischen Handelns war ansteckend und etablierte im Kontext von Unterricht zeitgenössische Formen der gestalterischen Praxis: die Recherche, das lebendige Archiv, die Kartierung und eine mäandernde Sammeltätigkeit. Diese Praktiken blieben im Fach nicht ohne Widerspruch (vgl. Sowa 2008) und manche Bewahrer einer affirmativen Bildexegeese markierten vehement Grenzen der schulischen Kunstvermittlung, konzentrierten sich auf die wohlfeile schulische Kompendienliteratur oder suchten den kunstpädagogischen Kanon abzusichern (vgl. Kirschenmann 2006). Diese Verweigerungshaltung, die bis heute andauert (vgl. Kirschenmann / Schulz 2022 und 2023), konnte aber nicht verhindern, dass Spielarten der künstlerischen Forschung im Unterricht ein selbstverständlicher Bestandteil von schulischer Kunstvermittlung und Gegenstand der Lehrkräfteausbildung ge-

worden sind. Dennoch gilt für viele Fachvertreter:innen das Auslegen von Bildern immer noch als Königsdisziplin, wobei zu fragen ist, inwieweit diese Haltung in einer globalisierten und medial entgrenzten Welt noch aufrechterhalten werden kann und letztlich sogar einer Delegitimierung des Unterrichtsfachs Kunst Vorschub leistet. Die „nächste Kunstpädagogik“ (vgl. Meyer / Kolb 2014) sollte anders bestimmt werden.

Dennoch gilt es auch im Kontext der „Künstlerischen Feldforschung“ zu fragen, ob die kunstpädagogischen Innovationen der 2000er-Jahre heute überhaupt noch zeitgemäß sind. Bedarf es heute - insbesondere im Hinblick auf implizite koloniale Strukturen - nicht einer kritischen Reflexion der künstlerischen Avantgarden der 1970er Jahre? In einer Welt der beständigen Transformation und Entgrenzung, des dynamischen technologisch-medialen Wandels, der transglobalen Migrationsprozesse und einer Alltagsästhetik von Kindern und Jugendlichen, die zwar bilderreich ist, aber nichts weniger als die Inkunabeln der kanonisierten Kunst vor Augen hat, sind die Ansätze der Vergangenheit kaum tauglich, um kunstpädagogisches Handeln neu auszurichten. Hinzukommt, dass der aktuelle Diskurs um die Künstlerische Forschung/Artistic Research die bislang selbstverständlichen Einschätzungen ob der epistemischen Funktion von Kunst erneut auf den Prüfstein stellt. Handelt es sich um eine kollaborative wissenschaftsaffine Praxis von Relevanz oder verbietet die Eigengesetzlichkeit der Kunst eine Inanspruchnahme durch andere Formen der Wissensproduktion (vgl. Mersch 2015)? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Zunächst zur Kritik an einer forschenden Kunst: Auch die Avantgarden der 1970er Jahre sind nicht frei von kolonialen Mustern. Die Appropriierung des Fremden kann als eine Form der kulturellen Aneignung verstanden werden, in der die materiellen und spirituellen Ressourcen des Globalen Südens für eigene Bedürfnisse in Anspruch genommen werden, ohne das adressierte Feld substantiell zu befragen oder auf Augenhöhe zu beteiligen. Das gleiche gilt für die vermeintlich unschuldige Exploration zivilisationsferner Räume. Auch hier muss kritisch angemerkt werden, dass diese exotisiert werden und Bedürfnisse wecken, die selten in die aktive Umgestaltung der eigenen Kulturräume münden und implizit der Kolonisierung offener Räume zuarbeiten. Dazu passt der inhärente Gestus avantgardistischer Inszenierungen, der eine vermeintlich informierte Ethnographie zur Aufführung zu bringen meint (vgl. Hartung-Hall 2006). Letztlich sind auch die Lichtgestalten der Moderne Teil eines hegemonial ausgerichteten Betriebssystems der Weltkunst. Dort werden implizite Leitlinien definiert und Bewertungsmaßstäbe hervorgebracht, die auch den internationalen Kunstmarkt regeln. All das zeigt, wie dominant die damit verknüpften Kunstformen sich ausprägen und autochthone Tradi-

tionslinien überlagern. Das Tribalistische und Archaische des Globalen Südens wird hier lediglich als Inspirationsquelle genutzt und dient als Resonanzraum der erstarrten westlichen Kunst. Künstlerische Forschung adressiert so primär die eigene Kultur, ohne dass die Impulsgeber davon profitieren (vgl. Said 1997). Auch in der Kunstpädagogik schwingen derartige Interpretationen implizit mit und prägen darüber die Ästhetik zukünftiger Generationen. Insofern muss gefragt werden, ob diese prekären Praktiken konzeptuell transformiert werden können, um sie für Zukünftiges nutzbar zu machen? Oder bedarf es eines radikalen Neuanfangs? Traditionslinien sind unhintergebar, denn ohne diese kann nichts substanziell Neues entstehen. Nur durch die kritische Relektüre vergangener Diskurse können Potentiale für Gegenwärtiges aufgedeckt und blinde Flecken des Kunstdiskurses identifiziert werden. Im Rahmen der documenta fifteen hat sich beispielsweise gezeigt, dass das Verhältnis zwischen den ehemaligen Kolonialstaaten und dem Globalen Süden nicht nur weiterhin in hohem Maße belastet ist, sondern dass auch die Produktion eines dialogischen „Dritten Raums“ (vgl. Bhabha 2000) im Kontext der Kunst, bei aller offenkundigen Bereitschaft, nicht zu gelingen vermag: zu groß sind bestehende Vorbehalte und Ressentiments. Das westliche Verständnis von Individualität und Freiheit stehe in Opposition zum Kulturalismus einer postkolonialen Welt, so Bazon Brock in seiner Einordnung der Misere, als deren Folge er ein Ende der Kunst im traditionellen Sinne fürchtet (vgl. Brock 2022). Insofern hat sich gezeigt, dass eine neue Welt frei von Hierarchie und Diskriminierungen nicht einfach zu haben ist. Es braucht eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung, eine hohe Sensibilität für Differenzen und eine dialogische Grundhaltung. Denn die „Westkunst“ in all ihrer Radikalität hat zwar verkrustete Strukturen der eigenen Kultur aufgebrochen, bestimmt aber dennoch deren Morphologien in all ihren Dimensionen. Gleichzeitig gilt Gegenwartskunst als kritisch-dekonstruktives Korrektiv der westlichen Gesellschaft, als eine Form des Empowerments, das marginalisierten und diskriminierten Gruppen eine Plattform der öffentlichkeitswirksamen Befreiung und Artikulation bietet. Es wird angenommen, dass diese Praxen von hoher gesellschaftlicher Relevanz sind und implizit koloniale Formen und Muster aufbrechen können. Doch reicht diese Nabelschau allein aus, um die Krisen der Gegenwart nachhaltig zu überwinden? Folgt man Universalhistoriker Jürgen Zimmerer, so sind diese vor allem auf die expansive und koloniale Struktur der europäischen Kultur zurückzuführen (vgl. zur Lage 2021). Doch dies kann, wie gezeigt, kein monologischer Prozess sein, sondern braucht neben der Selbstreflexion auch die Einbindung in globale Kommunikationsprozesse, also eine neugierig-reflexive Haltung, die mit einem forschenden Habitus gleichgesetzt werden kann. Durchaus im Sinne

Bruno Latours der ein „Forschen aller“ (vgl. Peters 2013) postuliert. Dies bedeutet zum einen die aktive Beteiligung jedes Einzelnen unabhängig von Habitus und Professionalität, zum anderen eine Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlich relevanten Problemlagen. Diese Ausrichtung impliziert das Spannungsfeld zwischen Individualismus und Universalismus, da zwar individuelle Präferenzen bedeutsam sind, diese aber stets durch kollektiv ermittelte Entscheidungen eingehegt werden. Eine Diskursethik im Habermaschen Sinne ist somit zwar Voraussetzung, aber eine demokratisch ermittelte Mehrheitsmeinung für Beteiligungsverfahren letztlich bindend. Nicht ganz leicht für eine westliche Kunst, die im Kontext der Moderne das Autochthone und Solipsistische ins Zentrum rückt und „L'Art pour L'Art“ als zentralen Maßstab für die Bewertung künstlerischer Positionierungen etabliert. Ein künstlerisches „Forschen aller“ hingegen ist in der Lage, die dichotomische Spaltung von Hemisphären zu unterlaufen, da individuelle Positionierungen konsensuell verankert sind, diese aber kollaborativ in kollektiv getragene Forschungsprojekte eingebunden werden. Dadurch werden künstlerische Positionen in zukunftsorientierte Gestaltungsprozesse transformiert, in denen es um nichts weniger geht als um die Beantwortung der Frage geht, „wie wir leben wollen“ (vgl. Bieri 2011).

Dieses erweiterte Verständnis von künstlerischer Arbeit korreliert mit einer Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses, das zwar die fachliche Expertise nicht aufgibt, diese aber in transdisziplinäre und kollaborative Zusammenhänge überführt. Im Zentrum steht nicht die autarke Weiterentwicklung fachspezifischer Theorien, sondern die Bewältigung komplexer Probleme. In diesem Zusammenhang ist die forschende Kunst kein Fremdkörper oder gar affirmative Illustration, sondern Garant für die innovative und projektive Ausrichtung eines forschenden Habitus. Im Hinblick auf den angesprochenen Prozess einer notwendigen Dekolonisierung von westlicher Kunst kann konstatiert werden, dass diese zwar ästhetisch konnotiert, aber Teil eines kollektiv getragenen epistemischen Prozesses ist, einer hegemonialen Auffassung von spezifischen Bildprogrammen entgegenläuft und dazu beiträgt, das Unterschiedene und Marginalisierte in eine markante Position zu heben - aber nicht als asymmetrische Hervorhebung, sondern als Teil eines rizomatischen Geflechts.

Und was bedeuten diese Überlegungen für die schulische und außerschulische Kunstvermittlung? Dass Kunstunterricht sich wandelt und auch wandeln muss, ist ein grundsätzliches Element von Bildung. Die dekonstruktive Aneignung des Vorgefundenen und Tradierten ist eine anthropologische Konstante und Basis für eine offene Gesellschaft. Dies impliziert für das Fach Kunst eine Abkehr vom tradierten Kanon, von einer rückwärtsgewandten

Gestaltungspraxis hin zu einer mediologisch offenen Bildprogrammatis, die sich an einer globalisierten Weltgesellschaft orientiert und die Tradition in einen gegenwärtigen Kontext einbindet. Ein forschender Habitus im dargestellten Sinne sollte insofern Ziel und Inhalt von Kunstvermittlung der Gegenwart sein, nicht allein aufgrund der Morphologie von Kunst und Wissenschaft, sondern als Garant einer partizipatorischen Bildung. Partizipation ist hier ein essentiell didaktisches Merkmal und konstituiert kollaborativ das Zustandekommen von Lerngegenständen. Kunstvermittlung kann einen „Dritten Raum“ generieren, der jenseits hegemonialer Verkrustungen produktive Begegnung mit einer krisengeprägten Lebenswelt initiiert, und so kollaborativ an Lösungen arbeitet. „Künstlerische Feldforschung“ neu gedacht ist somit ein Segment einer potentialaffinen und differenzsensiblen Kunstpädagogik (vgl. Kaiser 2020).

## Literatur

- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Bieri, Peter (2011): Wie wollen wir leben? München: dtv.
- Brock, Bazon (2022): Documenta 15 ist die „Re-Fundamentalisierung der Kunst“ <https://bazonbrock.de/werke/detail/?id=3996> (Abruf: 13.04.2023)
- Campbell, Joseph (1999): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt a.M.: Insel-Verlag.
- Ehmer, Hermann K. (Hrsg.) (1971): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. München: DuMont
- Eliade, Mircea (2001): Schamanismus und archaische Ekstasetechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fischer, Lili (1978): Weg von der Insel! Weg von der Insel? (Kunst als Animation im Urlaub). In: Kunstschriften 2/1978. S. 29-36.
- Hamann, Christof / Kißling, Magdalena (2017): Going native. In: Götttsche, Dirk / Dunker, Axel / Dürbeck, Gabriele (Hrsg): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. S. 149 – 154.
- Hartung-Hall, Elisabeth (2006): Imaginäre Tropen oder Kunst als Ethnographie der eigenen Kultur. Aspekte der Annäherung von Kunst und Ethnographie ausgehend vom Werk Lothar Baumgartens. München: <https://kunst-buero.de/content/11-publicationen/elisabeth-hartung-imaginaere-tropen-oder-kunst-als-ethnographie-der-eigenen-kultur.pdf> (Abruf: 13.04.2023)
- Kaiser, Michaela (2020): Gestaltungsfragen einer inklusiven Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. (Seite?) ISSN 2193-2980. <http://zkmb.de/gestaltungsfragen-einer-inklusive-kunstpaedagogik/> (Abruf: 13.03.2023)
- Kämpf-Jansen, Helga (1983): Mädchenästhetik. In: Kämpf-Jansen, Helga / Hartwig, Helmut / Puritz, Ulrich (Hrsg.): Kunst und Unterricht. Heft 80. S. 20 – 21.
- Kirschenmann, Johannes: Wider das Ideal ästhetischer Autonomie: Zum kunst-

pädagogischen Bildungsanspruch. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik. Bd. 7. München: kopaed.

Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank (2021): Kunst · Geschichte · Unterricht (8 Bd.). München: kopaed.

Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank (2022): STATEMENT: Die Metapher der Katastrophe oder Die Erinnerung an rettende Planken. <https://metapher-statement.de/> (Abruf 13.04.2023)

Lévi-Strauss, Claude (1968): Das wilde Denken. Übersetzung von Hans Naumann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mayrhofer, Hans / Zacharias, Wolfgang (1977): Projektbuch ästhetisches Lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowolt.

Mersch, Dieter (2015): Rezeptionsästhetik/Produktionsästhetik/Ereignisästhetik. In: Badura, Jens / Dubach, Selma / Haarmann, Anke / Mersch, Dieter / Rey, Anton / Schenker, Christoph / Toro Pérez, Germán (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes. S. 49–57.

Metken, Günter (1977): Spurensicherung. Kunst als Anthropologie und Selbsterforschung. Fiktive Wissenschaften in der heutigen Kunst. Köln: DuMont.

Meyer, Torsten / Kolb, Gila (Hrsg.) (2014): What's Next?: Art Education - Ein Reader. München: kopaed.

Otto, Gunter / Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber: Friedrich Verlag.

Peters, Sibylle (Hrsg.) (2013): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Said, Edward W. (1997): Kultur, Identität und Geschichte. In: Weibel, Peter (Hrsg): Inklusion. Exklusion. Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration, Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln: DuMont. S. 37-46.

Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sowa, Hubert (2008): Der Verantwortung gerecht werden. Kunstpädagogik jenseits „künstlerischer“ Autoreferenz. In: BDK-Mitteilungen 1/2008. S. 2 – 7.

Wick, Rainer (1978): Feldforschung als künstlerische Methode. Rainer Wick im Gespräch mit Lili Fischer. In: Kunstforum International. Performance II. Bd. 27. S. 108-116.

zur Lage, Julian (2021): „Klimakrise und Kolonialismus hängen zusammen“: Prof. Dr. Jürgen Zimmerer im Interview über Kolonialismus, Gewaltgeschichte und Klimawandel <https://kolonialismus.blogs.uni-hamburg.de/2021/11/01/klimakrise-und-kolonialismus-haengen-zusammen-prof-dr-juergen-zimmerer-im-interview-ueber-kolonialismus-gewaltgeschichte-und-klimawandel/> (Abruf: 13.03.2023)