

SARA HORNÄK | HG.

SKULPTUR LEHREN

KÜNSTLERISCHE, KUNSTWISSENSCHAFTLICHE
UND KUNSTPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN
AUF SKULPTUR IM ERWEITERTEN FELD

WILHELM FINK

Sara Hornäk (Hg.)
Skulptur lehren

Skulptur lehren

Künstlerische, kunstwissenschaftliche
und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur
im erweiterten Feld

Herausgegeben von Sara Hornäk
unter Mitarbeit von Susanne Henning

Wilhelm Fink

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlags nicht zulässig.

© 2018 Wilhelm Fink Verlag, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland)

Internet: www.fink.de

Einbandgestaltung: Evelyn Ziegler, München
Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

E-Book ISBN 978-3-8467-6189-2
ISBN der Printausgabe 978-3-7705-6189-6

Inhalt

SARA HORNÄK Skulptur lehren Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld	9
I SKULPTUR IN ZEITEN IHRER ENTGRENZUNG	41
PETRA MARIA MEYER Das Wachsen der Leere Plastisches Denken und Formen aus philosophischer Sicht	43
KARINA PAULS Skulptur in Zeiten ihrer Entgrenzung – Herausforderungen und Möglichkeiten der Vermittlung	63
II ERWEITERUNGSFORMEN	79
SKULPTUR UND RAUM	81
SUSANNE HENNING Das Potenzial skulpturaler Erkundungen im Kontext einer architektonischen Bildung	83
PETRA KATHKE Zwischen Körper, Fläche und Raum Skulpturales Handeln und Strategien der Entgrenzung in Kunst und Kunstpädagogik	97
JOHANNA SCHWARZ Einfach im Raum – Ein Fach im Raum	123
SKULPTUR UND ZEIT	135
URSULA STRÖBELE Nach der Natur Prozesse des Lebens in der Skulptur	137

ANNA PENNING Skulpturales Handeln im akustischen Raum	161
ANKE LOHRER Good Practice Kinetische Skulptur in experimenteller, fächer- und medienüber- greifender Umsetzung	175
SKULPTUR UND MATERIAL	191
GEREON KREBBER Bau das mal	193
ANJA CIUPKA »Hauptsache dreidimensional« Selbstreflexive Überlegungen zur künstlerischen Lehre im ersten Semester des Lehramtsstudiums Kunst	207
HANNES BRUNNER Die Arbeit macht ein anderer	227
SKULPTUR UND BETRACHTENDE	249
SABIENE AUTSCH <i>Von Skulptur aus.</i> Bunker, Fabrik und Kompost – Möglichkeitsräume und Herausforderungen für die Kunstvermittlung	251
MANFRED BLOHM ÜberSehen Skulpturenkonzepte in öffentlichen Kontexten	275
III SKULPTUR LEHREN SKULPTURALES DENKEN UND HANDELN	289
SARA BURKHARDT BIEGEN, HAUFEN, BAUFEN, VERBINDEN, SCHWEISSEN, ZERREISSEN, ... Schnittstellen von künstlerischer Lehre und Kunstunterricht	291
MICHAEL SCHULZE Skulptur & Plastik: Wissen und Gestalten	305

CARL-PETER BUSCHKÜHLE

Denken ist Plastik

Zwischen künstlerischer und künstlicher Bildung 329

Kurzbiografien 353

SARA HORNÄK

Skulptur lehren

Die Skulptur heute umfasst Erscheinungsformen sehr unterschiedlicher Art. Plastische, skulpturale oder installative Werke gehören zu einem Gattungsbegriff, der sich nur dadurch definiert, dass sich die Arbeiten im Raum befinden oder raumbezogen agieren. Skulpturen treten uns nicht mehr nur als autonome Objekte entgegen, sondern sie intervenieren in öffentliche, urbane, architektonische, soziale, private und öffentliche Räume, erzeugen Situationen oder schaffen neue Orte. Häufig entfalten sie ihr raumgreifendes Potential in der Art und Weise, dass Betrachterinnen und Betrachter unmittelbar partizipieren und Kunstraum und Lebensraum verschmelzen. Gemeinsam ist allen dreidimensionalen Werken, dass sie durch die Präsenz im Raum einen spezifischen Realitätscharakter besitzen. Solange es sich nicht um vollkommen materialunabhängige konzeptuelle Formen handelt, sehen, spüren, hören oder ertasten wir skulpturale Werke und erfahren dabei zwingend ihre Präsenz. Skulpturen sind im Raum verortet. Sie stehen uns gegenüber.

Die Bezugnahme auf unsere eigene Körperlichkeit erzeugt dabei dialogische Verhältnisse zwischen Werk und Betrachtenden, die eine didaktische Perspektive auf rezeptive und produktive Prozesse, auf die Wahrnehmung skulpturaler Werke sowie auf Formen des skulpturalen Handelns nahelegen. Im Hinblick auf ästhetische Bildungsprozesse ermöglicht skulpturales Handeln Studierenden sowie Schülerinnen und Schülern sehr unmittelbare Materialzugriffe und lässt sie ihre eigene Wirksamkeit erkennen.¹ Wie künstlerisches oder auch räumliches Denken in entsprechenden Lehr- und Lernprozessen durch plastisches, skulpturales oder installatives Handeln ausgebildet werden kann, soll in diesem Band untersucht werden.

Aus der Verknüpfung kunstwissenschaftlicher, künstlerischer und kunstpädagogischer Perspektiven sollen dabei Wege gefunden werden, der Marginalisierung von Skulptur, ihren Theorien und ihrer Lehre zu begegnen. Dazu wird ihre Entwicklung im Kontext von Entgrenzungstendenzen in den Blick genommen, um darüber nachzudenken, wie bestehende und neue Erlebnisqualitäten oder Erfahrungsräume auch in Vermittlungsprozessen erschlossen, wie skulpturale Handlungs- und Erkenntnisprozesse initiiert sowie Wahrnehmung und Gestaltung von Raum angeregt werden können.

1 Vgl. dazu: Sara Hornäk: »Skulpturales Handeln. Bildnerische Lernprozesse mit plastischen Materialien, skulpturalen Techniken, konstruktiven Verfahren«, in: Dies. (Hg.), Skulpturales Handeln, Kunst+Unterricht Bd. 381/382 (2014), S. 4 – 12.

Das Phänomen, dass die Bildhauerei durch die Arbeit am Material, durch die räumliche Positionierung, durch die besonderen zeitlichen Strukturen und durch ein spezifisches Verhältnis zu Betrachterinnen und Betrachtern Eigenschaften besitzt, die ganz eigene didaktische Fragestellungen implizieren, gibt die Struktur der Textsammlung vor. Auf diese vier Aspekte, Material, Raum, Zeit sowie Betrachter/Betrachterin, lassen sich die Entgrenzungstendenzen der Skulptur der letzten Jahrzehnte fokussieren und von hier aus jeweils neue Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse eröffnen.

Die Publikation basiert auf der 2016 an der Universität Paderborn im Fach Kunst durchgeführten Tagung *Skulptur lehren*.² Aus kunstwissenschaftlicher Perspektive stand die Skulptur in ihrer Historie, ihrer Begrifflichkeit und Theorie im Fokus. Eine künstlerische Perspektive wurde durch die gezeigten Werkbeispiele der anwesenden Bildhauerinnen und Bildhauer eingenommen. Mit Blick auf skulpturale Handlungsformen an verschiedenen Schulen und Hochschulen und die Frage nach der künstlerischen Lehre wurden schließlich verschiedene kunstpädagogische Überlegungen vorgestellt. Ein diesbezüglicher interdisziplinärer Dialog zwischen den anwesenden Fachvertreterinnen und -vertretern aus unterschiedlichen Disziplinen zu künstlerischen, kunstwissenschaftlichen und kunstpädagogischen Aspekten der Skulptur im erweiterten Feld ist in diesem Band dargestellt.

Was, wo, wann, woraus oder mit wem ist Skulptur?

Partizipative, abstrakte, konzeptionelle, figürliche, situative oder narrative Ansätze stehen heute so nebeneinander, dass der Begriff *Skulptur* immer weniger greifbar wird. Schon 1979 spricht Rosalind Krauss von einem »erweiterten Feld« und fragt danach, was eine Skulptur dieses zeitlichen Kontextes kennzeichne.³ Am Beispiel des Werkes *Perimeters* (1977/78) von Mary Miss überlegt die amerikanische Kunstkritikerin schon vor knapp vierzig Jahren, ob es spezifische Merkmale der Skulptur (noch) gebe. Die Aktualität ihrer Überlegungen zeigt sich in Mary Miss *Preliminary Proposal* von 2005 (Abb. 1). Mit diesem Werk, das sich in die Landschaft erstreckt und die natürliche Gegebenheit des Sees mit einem überraschenden Eingriff versieht, führt Mary Miss physikalische Gesetzmäßigkeiten ad absurdum und entwirft einen Negativraum, ein Nicht. Auch hier können wir höchstens eine negative Definition entwickeln und sagen, was die Skulptur als nicht greifbarer Hohlraum *nicht* ist. Bezogen auf *Perimeters* schreibt Krauss:

2 Videodokumentationen der Vorträge sowie die Abstracts der Referentinnen und Referenten sind unter folgendem Link einzusehen: <http://groups.uni-paderborn.de/skulptur-lehren/>.

3 Rosalind E. Krauss: »Skulptur im erweiterten Feld«, in: Herta Wolf (Hg.), *Die Originalität der Avantgarde und andere Mythen der Moderne*, Amsterdam/Dresden: Philo Fine Arts 2000, S. 331-346.



Abb. 1: Mary Miss, Preliminary Proposal, 2005

»Aber bei all dem begann sich der Begriff, den wir zu retten vermeinten – *Skulptur* –, etwas zu verdunkeln. Wir hatten gedacht, eine universelle Kategorie zur Beglaubigung einer Gruppe von spezifischen Dingen zu verwenden; aber nun ist die Kategorie gezwungen, derart heterogene Dinge abzudecken, dass sie selbst in Gefahr ist, einen Kollaps zu erleiden. Und so starren wir auf die Grube in der Erde und denken: Wir wissen was Skulptur ist, und gleichzeitig wissen wir es auch nicht.«⁴

Was also ist Skulptur? Und vor allem: Hilft uns diese essentialistische Frage weiter oder sollten wir nicht stattdessen eher nach den Kontexten fragen, in denen sich die Skulptur in ihrer Erweiterung bewegt, nach dem *Wo* – dem Raum, dem *Wann* – der Zeit, dem *Woraus* – dem Material oder dem *Mit wem* – der Betrachterin und dem Betrachter?

Skulptur in Zeiten ihrer Entgrenzung

Wenn auf der einen Seite vielfältige Entgrenzungssphänomene sichtbar werden, andererseits aber Werke existieren, die am konkret Dinglichen, der autonomen oder auch vom Raum abgeschotteten Form, dem Modellierten, Gebauten und

⁴ Ebd., S. 334.

Konstruierten festhalten, scheinen Gattungseinteilungen der Kunst obsolet zu werden. Die Zuordnung eines Werkes zu Skulptur, Installation, Performance, Zeichnung, Malerei, Film oder Fotografie ist in vielen Fällen nicht eindeutig, Grenzen und Rahmungen verschwimmen. Auch die begriffliche Unterscheidung von Skulptur und Plastik in subtraktive und additive, abtragende und auftragende Verfahren gibt zwar Aufschlüsse zu den Verfahren, hilft uns aber bei den meisten zeitgenössischen Werken nicht weiter.

Trotz der Offenheit des Skulpturbegriffs möchte ich bestimmte Merkmale herausarbeiten, die viele dreidimensionale Werke kennzeichnen und diese von anderen Gattungen unterscheiden: ihre Verortung im Raum, das spezifische Verhältnis zur Zeit, die Bedeutung der Materialität sowie das Verhältnis zur Betrachterin und zum Betrachter. Daraus abgeleitet ergibt sich die inhaltliche Gliederung dieses Bandes.

Skulptur und Raum

Die Skulptur heute ist nicht nur im Raum positioniert, sie schafft neue Räume, sie reflektiert mit den ihr eigenen künstlerischen Mitteln über Dimensionen des Raumes, über Boden, Wand und Decke oder Außen- und Landschaftsraum. Skulpturen agieren häufig ortsbezogen oder erscheinen als raumgreifende Installation. In den begehbaren Installationen des argentinischen Künstlers Tomás Saraceno erfahren wir einen Blickwechsel der Betrachtenden im Raum durch deren Neupositionierung in oder auf der Skulptur sehr unmittelbar (Abb. 2). Der Raum befindet sich innerhalb der Luftkugeln sowie außerhalb ihrer. Betrachtende nehmen bei diesem in Reykjavik ausgestellten Projekt teil an himmlischen Sphären. In vielen Werken Saracenos ist die Skulptur nicht nur zu sehen, sondern sie ist zu durchschreiten und die Betrachtenden und das Werk stehen sich nicht mehr gegenüber. In seinen an Wolkenformationen erinnernden Bauten der *Cloud Cities*, die in verschiedenen Versionen existieren und an die Technologien und die Ästhetik der Flächentragwerke Frei Ottos und anderer Architekturen raumüberspannender Netzwerke anknüpfen, sieht man die Welt von oben und tritt ein in einen Raum scheinbarer Schwerelosigkeit. Besucherinnen und Besucher begegnen sich in den begehbaren Arbeiten von Saraceno und treten in diesen künstlichen Welten in einen Kommunikationsraum ein, in dem die Schwingungen des Untergrundes aufeinander übertragen werden.

Die Arbeiten bieten gerade auch Schülerinnen und Schülern beim Besuch der Ausstellung neue Erfahrungsräume und ermöglichen besondere Zugangsmöglichkeiten zu zeitgenössischer Kunst. Allerdings kann hier die relativ neue Problematik auftauchen, dass sich bei den Lernenden Erwartungshaltungen manifestieren, die Kunst mit spektakulären Erlebnisorten verknüpfen. Der Eindruck könnte entstehen, dass Werke, die nicht partizipativ angelegt sind, Betrachterinnen und Betrachter zum passiven Konsumenten machen.



Abb. 2: Tomás Saraceno, A translucent tropospheric cloud allowing for investigations into the potentials of sky-life. Untitled (Iceland Series), 2008

Angesichts der in den letzten Jahrzehnten immer häufiger in den Erfahrungsraum der Betrachtenden drängenden Werke hin zu partizipativen künstlerischen Projekten sei an Michael Frieds Kritik an der sogenannten Theatralität und Publikumsabhängigkeit der sich in den Lebensraum öffnenden situationsgebundenen Kunst der 1960er Jahren erinnert, die von den beschriebenen Erweiterungen in den Raum der Betrachterinnen und Betrachter ihren Ausgang nehmen.⁵

Der Raum bildet nicht erst seit den späten 1960er Jahren eine entscheidende Kategorie der Skulptur. Mit dem Wechsel der Perspektive vom Raum auf den Ort aber, d.h. durch die implizite Kritik an betrachtungs- und kontextunabhängiger Kunst, die unantastbar im White Cube ausgestellt wird und in ihrer Selbstreferenzialität die Lebenswirklichkeit der Betrachtenden nicht zu berühren scheint, rückt der Fokus von der gestalteten Form auf die Ortsspezifität und das situative Moment oder die Interaktion im Raum.

Georg Simmel hat zu Beginn des 20. Jahrhunderts in seinen weitsichtigen Überlegungen zum Rahmen ein Plädoyer für Autonomie und damit für eine räumliche Abgeschlossenheit und auf die Betrachterinnen und Betrachter be-

⁵ Michael Fried: »Kunst und Objekthaftigkeit«, in: Gregor Stemmerich (Hg.), *Minimal Art. Eine kritische Retrospektive*, Dresden/Basel: Verlag der Kunst 1995, S. 334-374, S. 359f.

zogene Distanz des Kunstwerks gehalten, die in der Skulptur zuerst mit der Negierung des Sockels verloren zu gehen drohte:

»Das Wesen des Kunstwerkes aber ist, ein Ganzes für sich zu sein, keiner Beziehung zu einem Draußen bedürftig, jeden seiner Fäden wieder in seinen Mittelpunkt zurückspinnend. Indem das Kunstwerk ist, was sonst nur die Welt als ganze oder die Seele sein kann: eine *Einheit* aus Einzelheiten – schließt es sich, als eine Welt für sich, gegen alles ihm Aeußere ab. [...] Was der Rahmen dem Kunstwerk leistet, ist, dass er diese Doppelfunktion seiner Grenze symbolisiert und verstärkt. Er schließt alle Umgebung und also auch den Betrachter vom Kunstwerk aus und hilft dadurch, es in die Distanz zu stellen, in der allein es ästhetisch genießbar wird.«⁶

Ein autonomes Objekt, das sich der distanzierten Beobachtung versichert, muss Betrachtende nicht automatisch zu Untätigkeit und Passivität verdammen. Nur ist die Aktivität eine andere, eine auf die Wahrnehmung beschränkte, Berührung und Benutzung ausschließende Erkenntnismöglichkeit.

Es bedarf aus der Perspektive von Georg Simmel gerade eines artifizieltätsichernden Momentes, wie z.B. eines rahmenden Sockels. Simmel nimmt mit diesen autonomieästhetischen Ausführungen die Kritik von Michael Fried an der Theatralität der sich in den Lebensraum öffnenden Kunst der 1960er Jahre vorweg.⁷ Fried bezieht sich in seiner Schrift *Kunst und Objekthaftigkeit* vor allem auf die Minimal Art, denn Donald Judd hatte in seinem Versuch, Skulptur und Malerei durch das »spezifische Objekt« zu ersetzen, eine Kunstform gesucht, die Tiefe oder Plastizität nicht vortäuschen muss, nicht länger mit Nachahmung und Illusion arbeitet, sondern die durch die unmittelbare Präsenz ihrer Dreidimensionalität wirklichem Raum entspricht.⁸ Damit ist für Fried die Gefahr gegeben, die Grenze zwischen Kunst und Lebensraum aufs Spiel zu setzen. Teile der amerikanischen Kunstkritik, vor allem Clement Greenberg und Michal Fried, begleiten die Erweiterungstendenzen in der Skulptur, die sowohl den Raum, die Zeit als auch das Verhältnis zu den Betrachtenden betreffen, äußerst skeptisch, werfen den Künstlerinnen und Künstlern Instrumentalisierungstendenzen vor, bei denen das eigentliche Objekt und damit die mühsam erkämpfte Autonomie verloren gingen und die Kunst negiert werde. Dieser bis heute andauernden Kontroverse liegt die Frage zugrunde, ob sich die Autonomie der Skulptur durch die immer stärker in den Raum intervenierende Skulptur, sei es in der Installation, der Performance oder der Schaffung künstlerischer sozialer Räume, auflöst. Widerspricht der Einbezug der Betrachtenden dem Anspruch auf Autonomie und

6 Georg Simmel: »Der Bildrahmen. Ein ästhetischer Versuch«, in: Ders., Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908, Bd. 1 (Gesamtausgabe Bd. 7), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1995, S. 101-108, S. 101.

7 M. Fried: »Kunst und Objekthaftigkeit«, S. 334-374, S. 359f.

8 »Drei Dimensionen sind wirklicher Raum. Dadurch ist Schluß mit dem Problem des Illusionismus und des buchstäblichen Raums, Raum in und um Markierungen und Farben – dies bedeutet die Befreiung von einem der augenfälligsten Relikte der europäischen Kunst, gegen das am meisten einzuwenden ist.« Donald Judd: »Spezifische Objekte«, in: G. Stemmerich (Hg.), Minimal Art, S. 59-73, S. 68.

läuft damit Gefahr, statt einer entgrenzenden Befreiung zu einer Funktionalisierung von Kunst zu führen, wie es vor allem die amerikanische Kunstkritik um Michael Fried kritisch angemahnt hat? Oder zeichnet sich die Skulptur heute nicht vielmehr durch das Nebeneinander ganz unterschiedlicher Konzepte aus, die eben dadurch, dass der Raumbegriff sich von einer rein topografisch aufgefassten dreidimensionalen Ausdehnung hin zu einem situativen Ortsbegriff erweitert hat, verschiedenartige Ausprägungen gewinnt?

Zu fragen ist: Muss mit der Entgrenzung der Skulptur ein Autonomieverlust einhergehen und ist es überhaupt sinnvoll, in der Skulpturtheorie weiter mit der Dichotomie von raumgreifender bzw. kontextabhängiger Skulptur und autonomer Skulptur zu arbeiten? Oder zeigen nicht viele künstlerische Beispiele, dass eine solche Gegenüberstellung obsolet ist? Dass durch die Öffnung der immer stärker in den Raum intervenierenden Skulptur eine zu Beginn des 20. Jahrhunderts mühsam erkämpfte Autonomie wirklich verloren gehe, wie Fried und andere beklagen, negiert Juliane Rebentisch. Sie stellt demgegenüber die These auf,

»daß die Entgrenzungstendenzen in der Kunst der letzten vierzig bis fünfzig Jahre nicht, wie oft angenommen, die moderne Idee ästhetischer Autonomie als solche angreifen, sondern allein deren objektivistisches Missverständnis, wie es sich unter anderem in der Idee der Betrachterunabhängigkeit von Kunst ausspricht. (Daß und wie die Kunst der letzten Dekaden auf den Betrachter bezogen ist, folgt mithin nicht aus einem kunstfremden Interesse am Betrachter, sondern daraus, daß die Kunst ihre eigene Ästhetizität und das heißt: ihren Anspruch auf ästhetische Autonomie ernst nimmt).«⁹

Die Entgrenzung der Skulptur in den Raum impliziere danach nicht, dass Bildhauerei den Betrachterinnen und Betrachtern zugleich die Verfügungsgewalt über das Objekt erteile und damit ihren autonomen Charakter aufhebe. Rebentisch zufolge steht »Kontextreflexivität in keinem Gegensatz zu ästhetischer Autonomie, sondern ist ein wesentliches Moment von deren Bestimmung: Sie ist Teil einer spezifisch ästhetischen Operation der Reflexion, durch welche die Werke sich als ästhetische konstituieren [...]«¹⁰ Sie fordert dazu eine »erfahrungsästhetische Neufassung«¹¹ zentraler Begriffe des modernistischen Kunstdiskurses, so auch vor allem des diesen bestimmenden Autonomiebegriffs, indem Subjektivität nicht länger allein außerästhetisch bestimmt wird, sondern die Perspektive auf das Zusammenspiel von Subjekt und Objekt, von Werk und Betrachterinnen und Betrachter gerichtet wird. Autonomie soll also nicht als reine Betrachtungsunabhängigkeit und Kontextlosigkeit definiert werden. Gerade dann, wenn Kunstwerke Betrachterinnen und Betrachter bewusst einbeziehen und Skulptur als Raumkunst begriffen wird, die Handlungs- und Erfahrungsräume

9 Juliane Rebentisch: »Autonomie? Autonomie! Ästhetische Erfahrung heute«, in: Sonderforschungsbereich 626 (Hg.), *Ästhetische Erfahrung. Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*, Berlin 2006, S. 1.

10 Ebd., S. 7.

11 Ebd., S. 11.

konstituiert, ermöglicht die Selbst- und Kontextreflexivität des Werkes eine neue Art von Autonomie.

Die durch die Lokalisation im Raum gegebene spezifische Präsenz der Skulptur ist kein auf solch spektakuläre Werke wie die Arbeiten von Tomás Saraceno beschränktes Phänomen. Es ist ein Gattungsmerkmal der Skulptur, dass sie umschreitbar oder als Installation begehbar ist und damit neue Erfahrungsräume eröffnet werden, die eine in didaktischer Hinsicht relevante Form von Zugänglichkeit besitzen.

Mit den Bestimmungs- und Abgrenzungsversuchen der einzelnen Gattungen, die mit den Veränderungen der Skulptur in den 1960er Jahren, der mit ihnen einhergehenden Auflösung traditioneller Gattungsbegriffe und den diese begleitenden kunsttheoretischen Debatten vor allem des amerikanischen Raums hervortreten, wird die historische Thematik des Paragone vor neuem Hintergrund aufgegriffen.¹²

Im Wettstreit um die Vorrangstellung von Malerei oder Bildhauerei, dem Paragone, der im 16. Jahrhundert seinen Höhepunkt erreichte, beriefen sich Künstlerinnen und Künstler, wie beispielsweise der florentinische Schriftsteller Benedetto Varchi¹³, auf die haptischen und materiellen Qualitäten ihrer skulpturalen Werke. Schon damals akzentuierten sie als eines der zentralen Alleinstellungsmerkmale der Skulptur deren Vielansichtigkeit oder Mehrperspektivität, um gegen Hoheitsansprüche der Malerei zu argumentieren. Die Malerei dagegen nahm für sich in Anspruch, nicht mit körperlich anstrengender, handwerklicher Verausgabung in Zusammenhang zu stehen, sondern einer Tätigkeit von höherer geistiger Fähigkeit zu entsprechen. Anders als die Malerei versuche die Bildhauerei erst gar nicht, mit illusionären Fähigkeiten und der Reflexion des Verhältnisses von Sein und Schein zu argumentieren, so die Fürsprecher der Bildhauerei, sondern sie setze auf das Sein und erzeuge damit eine unnachahmliche Präsenz und Körperlichkeit. Auch im 20. Jahrhundert greift der Kunsttheoretiker Clement Greenberg genau diesen andersartigen Realitätsbezug der Skulptur auf, wenn er über die *Skulptur in unserer Zeit* (1958) schreibt, dass diese »unvermeidlich an die dritte Dimension gebunden bleibt und daher per se weniger illusio-

12 Vgl. dazu Andreas Schnitzler: *Der Wettstreit der Künste. Die Relevanz der Paragone-Frage im 20. Jahrhundert*, Berlin: Reimer 2007. Schnitzler vergleicht die Geschichte der »Gattungsquerelen« insbesondere im 15. und 16. Jahrhundert in den Schriften von Cennino Cennini, Leon Battista Alberti und Leonardo da Vinci mit künstlerischen Hierarchisierungsversuchen, die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts die amerikanische Kunst und Kunstkritik um Clement Greenberg und Michael Fried oder Robert Morris und Donald Judd bestimmen: »Mit seiner Höherbewertung der Skulptur schuf er [Morris] ein Gegengewicht zu den Malerei-Sympathisanten rund um Greenberg und leitete einen Gattungsdisput ein, der dem ›klassischen‹ Paragone um nichts nachstand.« Ebd., S. 69.

13 Vgl. Benedetto Varchi: *Paragone-Wettstreit der Künste*, hg. von Oskar Bätschmann und Tristan Weddigen, Darmstadt: WBG 2014. Varchi stellte 1547 in seiner Vorlesung (»Lezzione«), die als eine der wichtigsten Quellentexte des frühneuzeitlichen Paragone-Disputes gilt, diesen Wettstreit dar und bezog sich dabei auf Künstlerkollegen wie Michelangelo, Cellini oder Vasari.

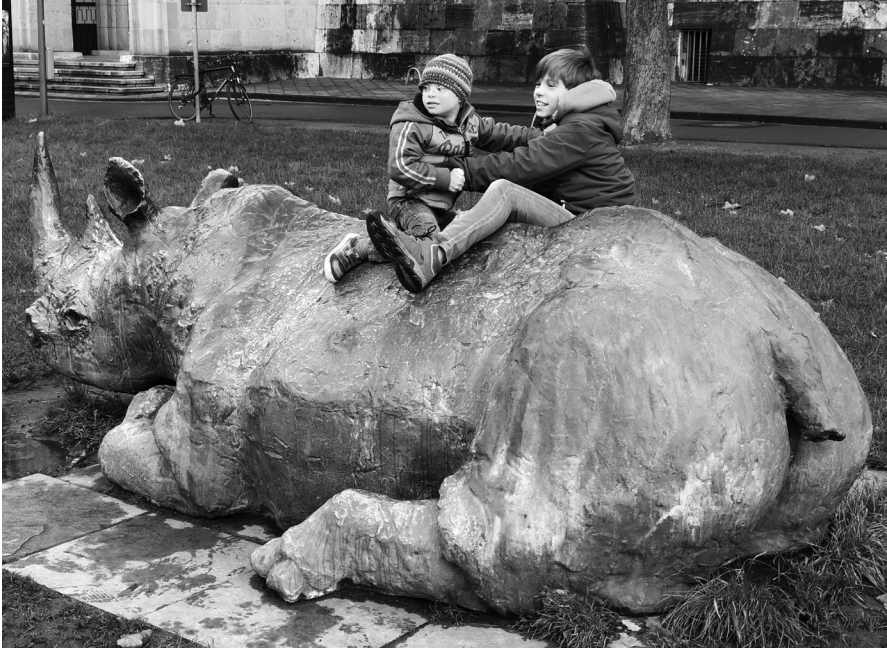


Abb. 3: Johannes Brus, Nashorn, 2002

nistisch ist«. Er zieht daraus folgenden Schluss: »Die Konkretheit, die einst ihr Nachteil war, wird nun zu einem Vorteil.«¹⁴ Der Paragone war immer auch ein Wettstreit um Realität, Konkretheit und Lebendigkeit und knüpft damit an antike Verlebendigungsmythen wie Ovids Pygmalion an, in dem die eigene Statue, in die sich der Bildhauer verliebt, in der Umarmung zum Leben erweckt wird.

Welchen Status eine Skulptur hat oder in welchem Verhältnis Betrachtende und Werk zueinander stehen, sind wichtige Problemaspekte von historischen und aktuellen kunsttheoretischen und kunstphilosophischen Diskursen, die auch für unseren Zusammenhang von Interesse sind und zu einem wichtigen Bestandteil von Lehr- und Lehrprozessen werden können. Überlegungen zu Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten von Skulpturen im erweiterten Sinne eröffnen ein großes Feld von Unterrichtsthemen.

Deutlich zu machen ist, dass die beschriebene räumliche Präsenz nicht erst durch Erweiterungstendenzen zustande kommt, sondern per se vorhanden ist und damit immer schon eine besondere Beziehung zur Betrachterin und zum Betrachter als Gegenüber konstituiert, wodurch Vermittlungssituationen geradezu impliziert werden. Die auf einer Bronzeskulptur von Johannes Brus spielenden Kinder verdeutlichen dieses Phänomen insofern besonders offensicht-

¹⁴ Clement Greenberg: »Skulptur in unserer Zeit« (1958), in: Ders., Die Essenz der Moderne. Ausgewählte Essays und Kritiken, hg. von Karlheinz Lüdeking, Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst 1997, S. 255-264, S. 261.

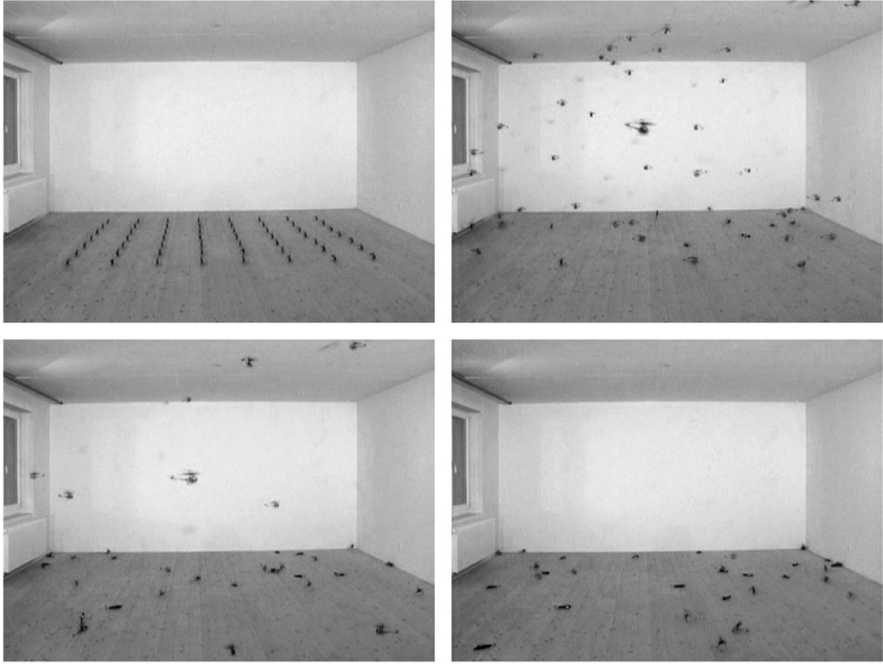


Abb. 4: Roman Signer, 56 kleine Helikopter, 2008

lich, als sie den Raum des Werks *Nashorn* einnehmen, mit ihm in einen Dialog treten (Abb. 3).

Die Körpererfahrung eines tastenden Nahsinns ist unerlässlich, selbst wenn eine Skulptur nicht berührt wird. Indem Rezipientin oder Rezipient dem Körper einer Skulptur gegenüberstehen oder ihn ertasten, erfahren sie sich selbst in ihrer körperlichen Existenz.¹⁵

Skulptur und Zeit

Mit der Erweiterung in den Raum geht die Erweiterung in die Zeit einher. In einer häufig zu beobachtenden Verzeitlichung der Skulptur rückt der Prozess in den Vordergrund. Die zeitliche Struktur bezieht sich dabei entweder auf das in Bewegung versetzte Werk, auf performativ agierende Künstlerinnen und Künst-

¹⁵ Vgl. dazu Johann Gottfried Herder, der den Begriff der »Plastik« geprägt hat und mit seiner Begründung einer haptischen Ästhetik, die dem Seh sinn den Tastsinn an die Seite stellt, die sinnliche Erfahrung des Betrachters fokussiert: »Plastik. Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traume« (1778), in: Ders./Wolfgang Pross (Hg.): Herder und die Anthropologie der Aufklärung. Bd. 2, München: Carl Hanser 1987, S. 401-542. »Der Körper, den das Auge sieht, ist Fläche: die Fläche, die das Gefühl tastet, ist Körper.« Ebd., S. 410.

ler, auf die künstlerische Reflexion des Herstellungsprozesses, auf die Betrachtenden und den Betrachter und ihre Aktivierung oder auch auf den Einbezug klanglichen Materials. Ein Beispiel für ein in Bewegung geratenes Kunstwerk, das die Zeit und deren Verlauf als Ereignis zum Ausdruck bringt, ist das Werk *56 kleine Helikopter* von Roman Signer (Abb 4). Seine Werke, Performances, Filme und Skulpturen, lassen die Zeit als Ereignis visuell und akustisch erfahrbar werden. Der Film bzw. die Skulptur *56 kleine Helikopter* – um welche künstlerische Gattung es sich genau handelt, ist kaum festzulegen – zeigt das Abheben der Hubschrauber vom Boden, ihr zielloses Herumschwirren, die scheinbar endlosen Zusammenstöße und den Fall zu Boden und damit das Ende der Fluggeräte, die bei dieser Aktion zerstört werden. Die Dramatik des Zusammenstoßes unterstreicht Signer durch einen sirrenden Ton. Kräfte des Veränderlichen werden zu Kräften der Zerstörung. »Zeit ist die Dauer des Veränderlichen«, schreibt Paul Good über die Arbeiten Signers und spricht dem Künstler einen philosophischen Umgang mit Zeit zu, der darin bestehe, dass Signer in seinen »Zeitskulpturen«¹⁶ die Ereignisdimension der Zeit akzentuiere, die sich von einer bloßen Ortsveränderung als linearem Ablauf der Zeit unterscheidet. Die Zeit in einer Skulptur bezieht sich bei ihm auf das Ereignis des Wandels der Skulptur selbst.

Während die Temporalität in der Skulptur bis ins 20. Jahrhundert häufig als Erzählzeit eng mit dem Aspekt der Narration verknüpft war, tritt mit der Lösung vom Gegenstandsbezug auch die Lösung von ikonographischen Kontexten und damit von erzählter Geschichte auf. Sie tritt nun verstärkt durch die Bewegung des Werkes, der Betrachtenden oder durch den Einbezug performativer Elemente zutage oder, wie im Beispiel der Arbeit *56 kleine Helikopter*, im bildhaften Ausdruck des Ereignisses selbst.

Das Phänomen, dass sich skulpturales Handeln und die Skulptur selbst kaum mehr unterscheiden lassen, wenn sich prozessuale, performative oder partizipative Momente in den Vordergrund drängen, wird in der neueren Forschungsliteratur häufiger aufgegriffen.¹⁷

Skulptur und Material

Ein weiterer zentraler Aspekt der Erweiterung der Skulptur betrifft den veränderten Umgang mit Material in der Skulptur der letzten Jahrzehnte, der nicht nur in den Kunst- und Geisteswissenschaften von einer Debatte um Material,

16 Paul Good: Zeitskulptur. Roman Signers Werk philosophisch betrachtet, Köln: Walther König 2002. »Zeit ist Dauer des Veränderlichen. Zeit ist dasjenige, das nicht aufhört, sich zu ändern. Es handelt sich bei der Zeit um das in ihm oder in sich selbst unablässig Unterschiedene par excellence. Sie ist das Paradox, dass der Wechsel dauert.« Ebd., S. 29.

17 Zum Verhältnis von Skulptur und Zeit vgl. auch einen der fünf Schwerpunkte des Netzwerkes »Theorie der Skulptur« um Martina Dobbe, Ursula Ströbele, Guido Reuther u.a., die neben Räumlichkeit, Plastizität und Bildlichkeit auch Zeitlichkeit und Narrativität als Aspekte einer historisch zu untersuchenden und neu zu konstituierenden Theorie der Skulptur ausweisen: <http://theoriesderkulptur.de/zeitlichkeit/> vom 27.12.2017.

Materialität oder einen neuen Materialismus begleitet, sondern auch im Hinblick auf kunstpädagogische Implikationen erforscht wird.¹⁸ Die Erweiterung bezieht sich dabei auf das Spektrum an Materialien: Alltägliches, Immaterielles, Materialien aus dem Baumarkt oder aus industriellen, auf den ersten Blick kunstfremden Zusammenhängen nehmen Einzug in die Kunst und erfordern einen neuen kunstwissenschaftlichen Ansatz, der die materialästhetische Perspektive mit einbezieht oder zum Ausgang der Untersuchung nimmt.

In Bezug auf den Umgang mit Material lässt sich in vielen Werken Gereon Krebbers erkennen, wie traditionelle Materialien der Bildhauerei, z.B. Bronze, Holz oder Gips, aber insbesondere auch neue Materialien wie Styropor, Kaliumpermanganat oder Klebeband hinsichtlich ihrer Eigenschaften erprobt und in plastische, häufig raumgreifende Formen gebracht werden, die diese Eigenschaften herausstellen. Die Fokussierung des Bildhauers auf Materialien und deren verschiedene Aggregatzustände wie die Klebrigkeit und Zähigkeit von Bitumen, die glänzenden Oberflächen von Acrylharz oder den durchscheinenden und raumgreifenden Charakter von Kunststofffolien zieht sich durch viele seiner Werke vor allem der letzten Jahre.¹⁹ Anders als Künstlerinnen und Künstlern wie Eva Hesse, Robert Morris oder Richard Serra beispielsweise, die in den späten 1960er Jahren das Experiment mit dem Material, das Aufhängen von Latexschnüren, das Einschneiden von Filz, das Stapeln oder Aneinanderreihen von Stahlplatten selbst zum Werk erklären und dabei neue Formen von alleine entstehen lassen bzw. Form als »Anti-Form«²⁰ betrachten, lässt Gereon Krebber trotz ähnlicher Fokussierung auf den Handlungsprozess die sich aus den spezifischen Eigenschaften des Materials ergebenden Vorgänge stärker in eine eigene und gestaltete Form einfließen. Flüssige Gelatine wird im Gießprozess nicht etwa in ihrer auslaufenden Form betrachtet, sondern durch den Künstler in einen rechteckigen Block gegossen.

In der Arbeit *Roter Pool* (Abb. 5) stellt er, angelehnt an eine minimalistische Formsprache, eine raumbezogene Plastik aus einem Materialmix aus Gelatine, Glycerin und Farbstoff her. Der in eine Raumecke eingepasste, geometrisch geformte flache Quader, auf dessen Oberfläche noch Schlieren und gehärtete Schaumreste zu sehen sind, erinnert dabei in keiner Weise mehr an den tierischen Ursprung des verwendeten Materials

18 Vgl. Sara Hornäk: »Material und Prozess. Künstlerische und kunstpädagogische Notizen«, in: Sabiene Autsch/Sara Hornäk (Hg.), *Material und künstlerisches Handeln. Positionen und Perspektiven in der Gegenwartskunst*, Bielefeld: transcript 2017, S. 53-70 oder Petra Kathke: »Materialität inszenieren. Ein Desiderat im Handlungsfeld künstlerischer Lehre«, in: Ebd., S. 23-51.

19 Insofern ist es aufschlussreich, einen »Materialindex« zu seinem Werk zu verfassen, der die erprobten Eigenschaften und Charakteristika von einer Reihe von Stoffen differenziert beschreibt: Sonja Pizonka: »Materialindex/Index of Materials«, in: Hans-Jürgen Lechtreck (Hg.), Gereon Krebber. *Antagomorph*, Bielefeld: Kerber Verlag 2016, S. 248-255.

20 Robert Morris: »Anti-Form« (1968), in: Susanne Titz/Clemens Krümmel (Hg.), Robert Morris. *Bemerkungen zur Skulptur. Zwölf Texte*, Zürich: JPR/Ringier 2010, S. 55-60.



Abb. 5: Gereon Krebber, Roter Pool, 2007

Im Kontext der Frage nach skulpturalen Prozessen in Lehr- und Lernzusammenhängen spielt dieser neuartige Umgang mit Material, der in den letzten Jahrzehnten zu beobachten ist, eine zentrale Rolle, da er zu handlungsorientierten gestalterischen Interessen von Schülerinnen und Schülern oder Studierenden eine große Nähe besitzt. Der hohe Aufforderungscharakter des Materials bietet Anknüpfungspunkte für didaktische Überlegungen zum skulpturalen Handeln, da Material und Prozess eng zusammenhängen. Die Neuerfindung von Materialien geht einher mit der Notwendigkeit, innovative Verfahrensweisen zu erzeugen und wirft damit die Frage nach der Bedeutung handwerklicher und technischer Prozesse auf. Die kunsthistorisch ausgerichtete Materialforschung widmet sich dem Zusammenhang von Skulptur und Material sowohl rezeptions- als auch produktionsästhetisch.²¹ Für den kunstpädagogischen Dis-

²¹ Für die Kunstgeschichte sind hier insbesondere Monika Wagner oder Dietmar Rübél als wichtige Vertreterinnen und Vertreter einer kunsthistorisch ausgerichteten Materialfor-

kurs ist von großem Interesse, welche Impulse der Umgang mit Material in Unterrichtsprozessen setzen kann und wie der experimentelle Prozess entgegen einem nur vorausschauenden und geplanten Vorgehen das Unbestimmte, das Veränderliche oder die Plastizität zum Thema macht.

Skulptur und Betrachtende

Ein vierter Aspekt der Erweiterung und Entgrenzung von Skulptur betrifft die Betrachterinnen und Betrachter. Die kunstpädagogische Perspektivierung dieses sich stark verändernden Verhältnisses zwischen der Skulptur und ihrem Gegenüber fragt nach spezifischen Beziehungen, die methodisch und inhaltlich genutzt werden können.

Wenn die Skulptur in den Raum interveniert und der Raum zum Erfahrungsraum wird, bedarf es dafür Betrachtender, die in den Raum der Skulptur aufgenommen werden oder dem Werk erst durch ihr Tun Werkcharakter verleihen.

Ein anschauliches Beispiel dafür, wie sich die Subjekt-Objekt-Relation verändert und die Aktivierung der Betrachtenden zum zentralen Moment eines Werkes gemacht wird, ist die 2009-2010 entstandene Arbeit *Pulheim gräbt* von Michael Sailstorfer (Abb. 6). Bewohnerinnen und Bewohner, Kunstinteressierte, Touristinnen und Touristen, Erwachsene und Kinder begeben sich mit Spitzhacken und Metalldetektoren ausgestattet auf die Suche nach 28 kleinen Goldbarren, in die das Budget für das Werk im öffentlichen Raum von Sailstorfer zuvor umgewandelt wurde. Im Prozess des Grabens partizipieren sie aktiv an der Skulptur, vervollständigen sie, bzw. stellen sie innerhalb eines performativen Aktes erst her, indem sie am Ende ein löchriges und durch ihren Einsatz geformtes skulpturales Feld hinterlassen. Prozess und Endergebnis weisen dabei trotz des konzeptionellen Ansatzes und der Auflösungstendenzen hinsichtlich Material, Raum, Zeit und Betrachtenden insofern einen skulpturalen Charakter auf, als Material mit Händen und Werkzeugen umgestaltet und in eine neue Form gebracht werden.

Ein geradezu didaktisch angelegter Impetus schwingt in vielen auf Teilhabe hin angelegten Kunstwerken vor allem im öffentlichen Raum mit, den wir uns aus kunstpädagogischer Perspektive zunutze machen können. Im Beteiligt-Sein schwindet Distanz, Erfahrungsräume eröffnen sich. Motivation als Handlungsbereitschaft kann durch das Werk, seine Betrachtung und die Mitarbeit daran gegeben sein. Aus den aktuell zu beobachtenden Veränderungen des Status des Kunstwerks ergeben sich unmittelbare Wirkungen auf menschliche Verständigungs-, Erkenntnis- und Kommunikationsprozesse. Hier zeigt sich die kunstwis-

schung zu nennen. Vgl. z.B. Monika Wagner: *Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne*, München: C.H. Beck 2013. Dietmar Rübel/Monika Wagner/Vera Wolff: *Materialität. Quellentexte zu Kunst, Design und Architektur*, Berlin: Reimer 2017 oder Dietmar Rübel: *Plastizität. Eine Kunstgeschichte des Veränderlichen*, München: Silke Schreiber Verlag 2012.



Abb. 6: Michael Sailstorfer, Pulheim gräbt, 2010/11

senschaftliche Ausgangsfrage zur Erweiterung der Skulptur zugleich als gesellschaftliche und, in unserem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, als pädagogische Fragestellung.

Skulpturales Denken und Handeln

Die Skulptur heute umfasst eine Vielfalt von Methoden und Praktiken, die auf unterschiedliche Weise ins Werk eingebunden werden oder als künstlerische Handlung selbst den Charakter eines Werkes annehmen. Von den späten 1960er Jahren an bestimmen häufig der Prozess und das Experiment das Werk. In der Abkehr vom geformten Werk und autonomen Objekt reflektieren Künstlerinnen und Künstler verstärkt die Entstehungsbedingungen von Kunst im künstlerischen Tun (Abb. 7).

Programmatisch formuliert Serra die Verben künstlerischer Handlungen auf seinen handgeschriebenen Listen, die sich in der Sammlung des MoMA befinden. Der Schaffensprozess rückt in der 1968 zusammengestellten Verbenliste in den Vordergrund. »Rollen«, »falten«, »stapeln«, »stecken«, »schneiden« oder »knüddeln«²² beschreiben vielfältige skulpturale Möglichkeiten und eröffnen

²² Übersetzung einiger der auf der Zeichnung *Verb List* von Richard Serra (1967-68) genannten Handlungsformen (vgl. Abb. 7).



Abb. 7: Richard Serra, Verb List, 1967-68

insofern Handlungsoptionen auch auf didaktisch-methodischer Ebene. In der Akzentuierung solcher künstlerischer Prozesse kann aus kunstdidaktischer Perspektive eine Nähe zum Handeln von Kindern und Jugendlichen in gestalterischen Prozessen erkannt werden, anhand derer Unterrichtsideen entwickelt werden können.

Als Einstieg in den künstlerischen Umgang mit Material lassen sich solche und andere Handlungsweisen aufgreifen, um grundlegende Erkenntnisse zum plastischen, skulpturalen oder konstruierenden künstlerischen Handeln zu ermöglichen. Die abgebildeten Arbeiten von Schülerinnen und Schülern einer 7. Klasse zeigen solche Impulse, die als ergebnisoffener Prozess angelegt sind (Abb. 8). Experimentelle Übungen zum Stapeln, Verbinden, Stecken abseits von Repräsentation, Narration oder Formsuche eröffnen damit zum einen Wege ins gestalterische und künstlerische Arbeiten, ermöglichen zum anderen aber auch einen geschulteren Blick auf Arbeitsweisen vieler Künstlerinnen und Künstler und lassen erahnen, wie sich der Kunstbegriff in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts verändert hat.

Robert Morris formuliert 1969 in seiner *Phänomenologie des Machens*: »Was auch immer sonst Kunst sein mag, auf einer sehr simplen Ebene ist sie eine Art des Machens.«²³ Hierin liegt ein Versuch, anstelle der Frage nach dem *Sein* der Skulptur das skulpturale *Handeln* in den Fokus zu rücken. Eine kunstpädagogi-

23 R. Morris: »Einige Bemerkungen zur Phänomenologie des Machens. Die Suche nach dem Motivierten« (1970), in: S. Titz/C. Krümmel (Hg.), Robert Morris. Bemerkungen zur Skulptur, S. 75-95, S. 75.

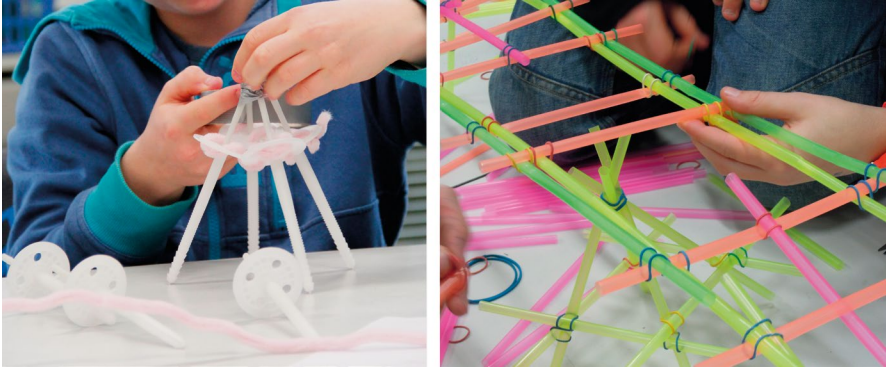


Abb. 8: Experimentelle Materialübungen von Schülerinnen und Schülern einer 7. Klasse

sche Komponente einer solchen sich wandelnden Auffassung von Kunst liegt darin, dass der Fokus auf den künstlerischen Schaffensprozess gelegt wird.²⁴

Indem sich das Skulpturale ins Räumliche und Zeitliche ausdehnt, bekommt das Prozesshafte eine neue Bedeutung. Skulpturale Handlungsprozesse finden wir in der Kunst an vielen Stellen, an denen sich die Statik des ›autonomen‹ Kunstwerks aufzulösen beginnt. Von hier aus lässt sich eine Parallelität von Methoden und Praktiken von Künstlerinnen und Künstlern zum Tun von Kindern und Jugendlichen oder von Studierenden beobachten.

Der Titel *Skulptur lehren* soll deutlich machen, dass Bildung *durch* und *mit* Kunst geschieht, insofern als im eigenen künstlerischen Handeln Welt und Weltverhältnisse fraglich werden, Probleme aufgedeckt, künstlerische Fragen entwickelt werden. »Das, was künstlerische Lehre ausmacht, ist ihre ›Ziellosigkeit‹; die Unmöglichkeit, ein finales ›Produkt‹ zu beschreiben, und die Unmöglichkeit, den Erkenntnisgewinn definieren zu können.« formuliert Thomas Locher.²⁵ In der Fokussierung des skulpturalen Denkens und Handelns erübrigt sich ein bis heute geführter Streit der Fachdidaktik, ob von der Kunst oder dem Kinde auszugehen sei. Denn es geht um Bildungs- und Lernprozesse, die auf unterschiedliche Weisen den Künsten selbst, zugleich aber auch den Handlungen der Studierenden sowie der Schülerinnen und Schüler, wenn auch auf je andere Art und Weise, immanent sind.²⁶

²⁴ Einige der kunsttheoretischen Äußerungen von Morris zur Skulptur bieten kunstpädagogische Anschlussmöglichkeiten. Vgl. dazu: S. Hornäk: Skulpturales Handeln, S. 5.

²⁵ Thomas Locher: »KÜNSTLERISCHE FORSCHUNG/Statement«, in: Artistic Research, Texte zur Kunst, <https://www.textezurkunst.de/82/kunstlerische-forschung/> vom 27.12.2017.

²⁶ Zum künstlerischen Prozess schreibt Dietrich Grünewald: »Gegenstand des Faches sind nicht Kunstwerke, Kunstepochen oder Bildsorten, künstlerische Techniken und Verfahren an sich, sondern künstlerische Prozesse (...), wie sie (exemplarisch) in Produktion und Rezeption von Subjekten handelnd erfahren werden.« Dietrich Grünewald: »Von der Idee zum Un-

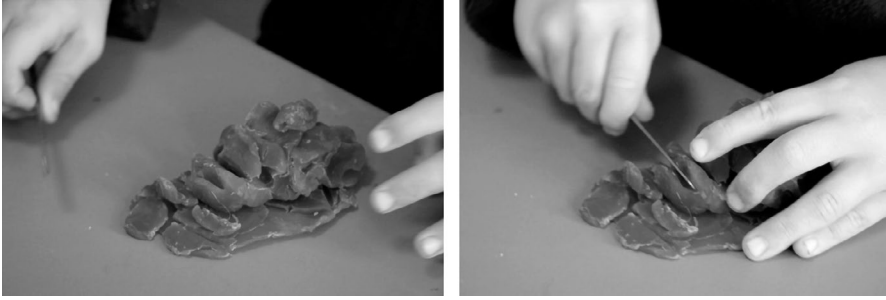


Abb. 9: Kind beim Schneiden und Schichten von Knete, 2 Jahre, 11 Monate

Skulpturales und plastisches Handeln entstehen aus elementaren Bedürfnissen des Tastens, Fühlens und Formens von Kindern, zunächst im Hineinbohren in eine weiche Masse oder dem Formen von Sand mit den Händen, differenzierter dann im Einschneiden, Auseinanderreißen oder Zusammensetzen von knetbarem Material, auch unter Zuhilfenahme von Werkzeugen, und später im Systematisieren der Formen (Abb. 9). Dann plötzlich setzt häufig ein Interesse am Figürlichen ein, das aber in der Regel weiterhin von der Freude an der Möglichkeit, ein Material zu prägen und zu formen und bei all diesen Vorgängen etwas sehr Unmittelbares bewirken zu können, begleitet bleibt (Abb. 10). Tätigkeiten wie das Formen, aber auch das Bauen, beispielsweise im Spiel mit Kaplasteinen und anderen Bauklötzen, die Konstruktionen komplexer und raumgreifender Art ermöglichen, gehen mit sensomotorischen und körperbezogenen Erfahrungen einher und ermöglichen schon im Vorschulalter das Erlernen von Lagebeziehungen, von Horizontalität und Vertikalität, geben Einblicke in das Verhältnis von Stabilität und Labilität und fördern räumliche Orientierungsfähigkeiten und feinmotorische Kompetenzen (Abb. 11).

Über solche, das kindliche Spiel prägende dreidimensionale Gestaltungsweisen können wir das Interesse auch von Schülerinnen und Schülern sehr leicht wecken, die einem Kunstunterricht, der überwiegend im Zeichnen und Malen besteht, eher ablehnend gegenüber stehen, da vielfältige Interessen und Vorlieben angesprochen werden.²⁷ Im Modellieren, Bauen und Konstruieren gestalten

terrichtskonzept. Planen im Fach Kunst«, in: Kunst+Unterricht, Bd. 223/224 (1998), S. 81 – 86, S. 81.

27 An dieser Stelle sei auf genderbezogene Überlegungen zum Kunstunterricht nur kurz verwiesen. Wenn Themenstellungen und Inhalte von Kunstunterricht so ausgestaltet werden, dass sie auch »handwerkliche Betätigungsfelder, die traditionell Teil einer Jungenkultur waren« einhalten, die zwar im Technik- und Werkunterricht noch vorhanden sind, aber nur noch an wenigen Schulformen als wählbare Fächer existieren, dann lassen sich damit auch Jungen wieder stärker an den Kunstunterricht binden, betont Andreas Brenne. Vgl. Andreas Brenne: »(...) Mädchen kommen überall hin – der Kunstunterricht in der Grundschule und die Genderfrage«, in: Franz Billmeyer (Hg.), Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht, Flensburg: University Press 2013, S. 67-75, S. 68.

Abb. 10:
Kind beim Modellieren,
6 Jahre und 2 Monate

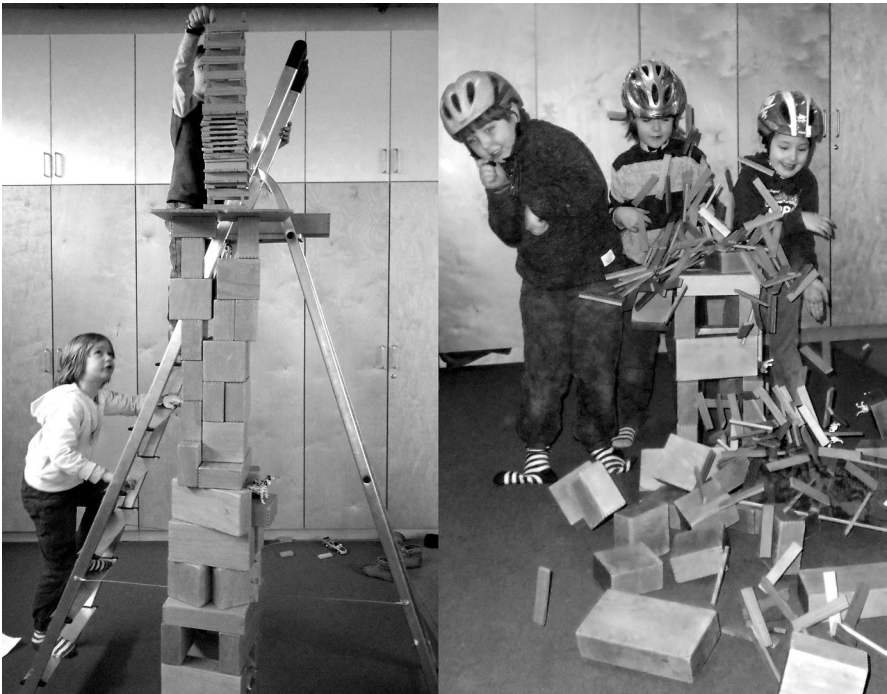


Abb. 11: Bauen mit Kaplaholzbausteinen

die Kinder und Jugendlichen ihre Welt und erproben damit Möglichkeiten, ihren Wirkungskreis zu vergrößern, selbst Alternativen zum Bestehenden zu erschaffen und eigene Dinge oder Lebenszusammenhänge zu entwerfen.

Dennoch entsteht, auch bedingt durch organisatorische Herausforderungen an den Hochschulen, wie beispielsweise dem Bedarf an personellen und räumlichen Ressourcen, an Werkstätten, teils teuren Materialien und einem hohen zeitlichen Aufwand, häufig eine *Marginalisierung* von Skulptur. Diese betrifft weniger die Kunsthochschulen als die Universitäten, an denen die überwiegende Zahl der zukünftigen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen studieren. Aufgrund der unzureichend ausgebildeten Studierenden wiederum ergibt sich ein einseitig ausgerichteter Kunstunterricht an den Schulen. Damit wird die Chance vertan, im Unterricht auf skulpturale Handlungsformen zurückzugreifen, die im Kontext eines sich erweiternden Feldes der Kunst vielfältige Ansätze künstlerischen Lernens auf produktiver und rezeptiver Ebene ermöglichen.

Entgegen dieser Marginalisierung wird in diesem Band über skulpturale Handlungen in der Kunst und über skulpturale Handlungen von Studierenden sowie von Schülerinnen und Schülern aus der Perspektive einer künstlerisch orientierten Kunstpädagogik nachgedacht werden. Mit Hilfe welcher Lehr- und Lernprozesse lassen sich diese an den verschiedenen Institutionen unterstützen, welche Methoden, Formen, Inhalte sind denkbar, um zu einer Differenzierung der plastischen Wahrnehmung und dem Ausbau von Raumvorstellungen zu gelangen? Dabei bewegen sich die Texte zwischen Theorien zur Lehre der Skulptur aus Sicht von Künstlerinnen und Künstlern²⁸, kunstpädagogischen Blicken auf Unterrichtsprozesse in den raumbezogenen Künsten, dem Erforschen der didaktischen Implikationen eines veränderten Verhältnisses zwischen Werk und Betrachtenden in der Skulptur im erweiterten Feld und kunstwissenschaftlichen Analysen dieser Veränderung der letzten Jahrzehnte an ausgewählten künstlerischen Beispielen.

28 Einige Publikationen beschäftigen sich in den letzten Jahren nicht aus kunstpädagogischer Perspektive, sondern aus künstlerischer Perspektive mit dem Thema der Lehre der Kunst. So fragt Daniel Birnbaum beispielsweise in seiner Einführung in den Band *teaching art* nach dem Typischen der Städelschule, also danach, ob an der Kunstakademie in Frankfurt »ein pädagogisches Programm, vielleicht sogar eine bestimmte Lehrphilosophie«, »Erziehungsprogramme« oder »Doktrinen« erkannt werden können (S. 41). Er beantwortet die Frage dann selbst, indem er darlegt, dass alles von den einzelnen Lehrenden ausgehe, die allerdings noch nicht einmal ein ähnliches Verständnis von dem haben, was das Entscheidende an Kunst sei. Dementsprechend versammelt der Band Statements und Texte der Lehrenden der Städelschule, die von Baldessarri »Ich glaube nicht, dass man Kunst lehren kann« (S. 40) bis hin zu Statements reichen, die einen sehr konkreten Einblick in bestimmte Lehrprojekte erlauben.

In diesem Zusammenhang fragt auch der von Stephanie Dieckvoss und Tanja Klemm herausgegebene Band »Kunst lernen? Akademien und Kunsthochschulen heute« (Bd. 245, 2017) nach der Art der Ausbildung heute und fokussiert vor allem auch nationale und internationale Unterschiede des Kunststudiums, vor allem auch im Hinblick auf die Bedeutung des Erlernens handwerklicher Techniken.

Überblick über diesen Band

Die Skulptur in Zeiten ihrer Entgrenzung und der daraus resultierende veränderte Skulpturbegriff bilden das Thema des ersten Kapitels dieser Publikation.

Sehr grundlegend fragt PETRA MARIA MEYER im einführenden Teil aus philosophischer und medientheoretischer Sicht nach dem plastischen Denken und Formen im Kontext von Raum und Zeit. Wie aus dem Raum ein Mensch und aus der Zeit ein plastisches Geschehen geformt werden, zeigt sie in ihrem Text *Das Wachsen der Leere*, der sich dem Verhältnis von Tanz und Skulptur widmet. Raum und Zeit bringen Erfahrungen hervor, die durch Empfindungen veranlasst sind. Mit Herder bestimmt Petra Maria Meyer den Raum als Beziehungs- und Relationsraum und zeigt an den Arbeiten der Tänzerin und Lichtkünstlerin Løise Fuller auf, dass Bewegung als raumerzeugende Kraft fungiert und ein Empfindungsraum plastische Kunst erschaffen kann. Im Nachdenken über die plastischen Momente des in Bewegung versetzten Körpers und der ihn umhüllenden Stoffe arbeitet Petra Maria Meyer eine erweiterte Auffassung von Skulptur heraus, die nicht erst im späten zwanzigsten Jahrhundert, sondern bereits in der frühen Moderne ihren Ausgangspunkt nimmt. Im Zusammenhang mit Grenzüberschreitungen zu den Zeitkünsten Musik, Tanz und Theater entsteht schon hier ein neuer Begriff von Skulptur.

KARINA PAULS, die an der Schnittstelle von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik forscht und sich dabei immer wieder skulpturalen Fragen zuwendet, geht in ihrem Text *Skulptur in Zeiten ihrer Entgrenzung – Herausforderungen und Möglichkeiten der Vermittlung* dem Zusammenhang von rezeptiven und produktiven Prozessen im Unterricht nach, die der Offenheit und Vielfalt, aber auch der Unübersichtlichkeit eines sich ständig erweiternden Feldes der Skulptur gerecht werden können. Dabei untersucht sie die Bedeutung von Entwurfs- und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht, von konzeptionellen Ansätzen und handwerklicher Umsetzung im Bereich der figürlichen Kunst und erörtert den Bezug zu aktuellen bildhauerischen Positionen. Mit Blick auf die von Thomas Schütte beschriebene Entstehung seiner *Ceramic Sketches* arbeitet Karina Pauls heraus, wie Formfindungsprozesse auch mit Schülerinnen und Schülern jenseits des Dialogs mit dem Naturvorbild durch die Fokussierung von Handlung, Prozess und Konzept initiiert werden können.

Im zweiten Kapitel werden verschiedene Erweiterungsformen aktueller Skulptur thematisiert: Raum, Zeit, Material, Betrachterin und Betrachter. Bei aller Entgrenzung bleibt es ein Merkmal der Skulptur, im Raum verortet zu sein. Wie oben angedeutet, können wir mitten in einem Kunstwerk stehen oder Teil der Skulptur werden. Durch die Intervention in den Raum wird der Betrachter involviert und aktiviert. Aufgrund der Mehrperspektivität einer Skulptur muss ich mich bewegen, um ein Objekt von allen Seiten zu erfassen. Durch diese Bewegung aber kommt eine körperliche Form der Aktivierung ins Spiel, die die Wahrnehmung betrifft und das Denken verändert.