

Anzeichen einer „neuen Unwirtlichkeit“?

Über die Rauminstallation „black box“ aus der 13. Jahrgangsstufe

Der folgende Beitrag handelt von einem neuen Kunstwerk im öffentlichen Raum der KGS Schwanewede, das manche Betrachter irritiert hat. Der Text wurde daher ursprünglich für Kolleginnen und Kollegen verfasst, die mehr über dessen Wirkung und Bedeutung erfahren wollen. Zugleich stellen wir hiermit ein sehr zeitaufwendiges Projekt vor, das noch rechtzeitig vor Einführung des niedersächsischen Zentralabiturs zu Stande kam.

„Warum sind die so farblos und hässlich in Szene gesetzt?“ In dieser oder in ähnlich formulierten Fragen drückt sich ein Unbehagen aus, das so manchen Schulangehörigen nach Fertigstellung der Black-Box-Installation befallen haben mag. So löste der tägliche Anblick einer schäbigen, trist anmutenden Architekturimitation, die im Gymnasialgebäude aufgestellt ist, auch ablehnende Reaktionen aus. Dies ist kein Wunder, denn in dem hier vorgestellten Kunstprojekt von Schülerinnen und Schülern des Abiturjahrgangs 2003 war vorgesehen, auch mit negativen Anmutungen und Empfindungen zu arbeiten: Das Ergebnis sollte unter anderem Beklommenheit hervorrufen und dazu anregen, den latenten Sinngehalt einer „Ästhetik des Hässlichen“ aufzuspüren.

Da die Installation nun aber nicht im Schonraum eines Museums, sondern in einer staatlichen Schule Platz beansprucht, könnte in diesem Fall eine gewisse Rechtfertigung hilfreich sein. Dafür reicht allerdings der Hinweis nicht aus, dass immer schon ein ausgezeichnetes Betätigungsfeld zeitgenössischer und historischer Kunst darin bestand, die Schattenseiten menschlicher Existenz bloßzulegen. Vielmehr möchten wir darüber hinaus auch Anregungen und Sehhilfen für einen produktiven Zugang zu dieser Arbeit geben: mit einer Beschreibung ihres *reduzierten* und *medial erweiterten* Erscheinungsbildes, mit Überlegungen zum Werktitel, den von Lehrer- und Schülerseite geäußerten Reaktionen und darüber hinausgehenden Deutungsmöglichkeiten sowie mit Hinweisen zum Entstehungsprozess und zur Internetpräsentation.

Das Erscheinungsbild im alltäglichen Zustand

Wer sich zum ersten Stockwerk des Gymnasialgebäude begibt und auf halber Höhe des Treppenaufgangs innehält, erblickt hinter der oberen Brüstung eine hellgraue Wand mit einem verschlissenen, zwölfteiligen Sprossenfenster. Hinter dessen Scheiben sind in Lebensgröße die Profile oder Halbprofile von Schülerinnen und Schülern des letzten Abiturjahrgangs abgebildet. Alle pressen ihre Gesichter gegen die verschmutzten Fenster und viele haben die Augen geschlossen – in einer Weise, als wären sie ohnmächtig, in tiefen Schlaf versunken oder in Trance versetzt. Rechts unten jedoch scheint einer von ihnen qualvoll aufzuschreien, während über ihm ein anderer mit einer angsterregenden Grimasse aus dem Fenster blickt. Für einen kurzen Moment innehaltend wird sich vielleicht der aufmerksame Betrachter beim ersten Anblick fragen: „Warum an dieser Stelle ein so ‚schauriges‘ Szenario?“

Betritt man das Obergeschoss, so stellt sich heraus, dass die Wand zu einem nur 2,30 Meter hohen Flachdachgebäude gehört. In Überecksicht geraten nun zwei rechtwinklige, hochformatige Baukörper ins Blickfeld, deren Vorderwände bis zur Tür der Schulbücherei eine Staffelform bilden. In diese sind im Hochformat und frontal zum Betrachter zwei weitere abgenutzte Sprossenfenster eingelassen.

1

Sofort sieht man sich auch hier mit einer unheilvollen Szenerie konfrontiert, die sich „hautnah“ hinter den Fenstern abspielt: Junge Leute wurden hier offenbar in das Flachdachgebäude eingesperrt – und zwar nicht irgendwelche, sondern Schülerinnen und Schüler, die unlängst die Schule verlassen haben. Sie scheinen sich an beide Fenster zu drängen oder vor diesen auszuharren, um wahrscheinlich einer Notsituation zu entkommen.

In der oberen Reihe des linken Sprossenfensters setzen sich zwei von ihnen müde und apathisch in Szene, während unten rechts ein anderer gelassen der Dinge harret, die auf ihn zukommen könnten. Eine Reihe höher scheint ein weiterer mit gesenktem Kopf düsteren, schweren Gedanken nachzuhängen. Doch über ihm, genau oberhalb des Bildmittelpunktes, taucht ein Motiv auf, das sich dem insgesamt eher trübsinnigen „Minenspiel“ widersetzt: Aus dem dunklen Bildgrund ragt statuenhaft das Antlitz einer Schülerin hervor, die dem Betrachter zugewandt ist und fernab von aller Bedrängnis in eine ferne Zukunft zu blicken scheint.

Hinter dem rechten Sprossenfenster spielt sich dagegen eine dramatischere Szenerie ab: Während sich rechts unten in den Gesichtszügen einer Schülerin Angst und Verzweiflung breitmachen, blickt aus der linken oberen Fensterecke jemand anderes derartig suggestiv, mit weit aufgerissenen Augen, aus dem Fenster, dass der Eindruck entsteht, er könne ein auf ihn zukommendes Unheil noch bannen, das unter ihm – hinter dem linken, untersten Fenster – offenbar jemand anderen schon überkommen hat. Zwischendrin wendet ein anderer Schüler seinen Kopf kontaktsuchend nach oben. Versucht er seine Angst mit einem verkrampten Lächeln zu überspielen oder vergeht ihm gerade das Lachen, weil er doch keinen Ausweg aus dem gegebenen Dilemma finden kann?





Mit dieser „Dramaturgie“ erweisen sich die Frontalansichten im Vergleich zur „Gesichtsreihe“ über der Brüstung als szenische Hauptmotive. Zudem treten uns hier die „Eingeschlossenen“ in körperlicher Lebensgröße gegenüber: Ihre Ansichten setzen sich entlang der Fensterscheiben in der Wiedergabe oder Andeutung von Schultern, Oberkörpern, Armen und Händen fort, wodurch eine relativ realistische Wirkung entsteht. Dies ruft vielleicht die Frage hervor, wie sich die „Akteure“ von innen an die Fenster gedrängt haben könnten – hintereinander oder gar aufeinander? In liegender, kniender, hockender, gebeugter oder aufrechter Position?

Wenn man sich diese Frage stellt, fallen zunächst einige perspektivische Irritationen ins Auge, die eine Antwort erschweren. Zugleich aber wird unserer Wahrnehmung ein Riegel vorgeschoben, weil die szenischen Standbilder

keinen Einblick in das Rauminnere gewähren. Auch das Gebäude zu betreten, wäre sinnlos, weil die Tür an der hinteren Längswand verschlossen ist. Nichts Näheres lässt sich so über die Umstände und Gründe des Eingesperrtseins der jungen Leute in Erfahrung bringen – die unwirtliche Behausung, in der sie festsitzen, gibt ihr „Innenleben“ nicht preis.

„black box“ - ein Werktitle als Verständnishilfe

Damit weist dieses „Haus“ die besondere Eigenschaft einer so genannten „black box“ auf – eines „schwarzen Kastens“, dessen Inhalt verborgen ist. Der wissenschaftliche Terminus bezieht sich indes noch allgemeiner auf informationsverarbeitende Systeme, die auf bestimmte „Eingaben“ von außen reagieren, wovon in unserem Zusammenhang nicht die Rede sein kann (vgl. dazu die Definitionen). Als Werktitle macht er daher zunächst nur auf die Unzugänglichkeit des „Hauses“, dann aber im übertragenen Sinne auch auf eine „Bedeutungsleere in unseren Köpfen“ aufmerksam, die sich einstellt, sobald *vorgeprägte* Sehweisen an den sichtbaren Tatbeständen und dem Gebot „innerer Geheimhaltung“ scheitern. Dass der Title hierbei wie ein Filter zur Klärung von Deutungsvorschlägen funktioniert, möchten wir im Folgenden anhand erster spontaner Reaktionen von Lehrkräften zeigen, welche die Installation kurz nach ihrer Fertigstellung u.a. als „Gefängnis“ oder „Geisterhaus“ bezeichneten.

Die erste Assoziation stimmt insofern mit dem Zustand und Title der Installation überein, als beide das Merkmal des „Abgeschlossenenseins“ aufweisen. Gefängnisse als Verwahranstalten zeichnen sich jedoch gemeinhin durch hohe Sicherheitsvorkehrungen aus, während

3

Was ist eine »black box«?

„Blackbox“ (engl., in einem Wort): Schwarzer Kasten, der in der Zauberei verwendet wird.

„Black box“ (in zwei Worten geschrieben) ist ein wissenschaftlicher Terminus. Sie gilt als Teil eines kybernetischen, seine inneren Prozesse selbst steuernden Systems. Aufbau und innere Abläufe dieses Systems können erst aus dessen Reaktionen (Outputs) auf eingegebene Signale (Inputs) erschlossen werden (vgl. Duden Band 5, Mannheim 1997).

„Black box-Methode“: Experimentierverfahren, bei dem ein unbekanntes System aus Variablen, von dem nur das Gesamtverhalten bekannt ist, zunächst als „schwarzer Kasten“ behandelt wird. Durch bestimmte Einwirkungen auf das System werden Änderungen des Gesamtverhaltens erreicht. Aus der Beobachtung regelmäßiger Beziehungen zwischen den Einwirkungen und Reaktionen sollen Aufschlüsse über die innere Struktur und die Wirkungszusammenhänge der Bestandteile des Systems gewonnen werden, wodurch sich das Wissen über dessen Funktionsweise erweitert. (vgl. Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1994)

Für John B. Watson, den Begründer des Behaviorismus, bestand menschliches Verhalten aus erlernten Reaktionen auf äußere Reize, die mit den Sinnen wahrgenommen werden. Er lehnte die Annahme eines menschlichen Geistes ab, weil er es für sinnlos hielt, über die Frage zu spekulieren, ob es diesen überhaupt gibt. In seinem Verhaltenssystem ersetzte Watson den Geist durch eine „black box“ bzw. einen „leeren Kopf“ und befasste sich ausschließlich mit beobachtbaren Reiz-Reaktionsbeziehungen (vgl. Bourne-Ekstrand, Einführung in die Psychologie, Eschborn 1997, S.18).

man aus diesem Bau, selbst wenn er aus Steinmauern bestünde, relativ leicht ausbrechen kann – und zwar durch die morschen, aus Holzrahmen gefertigten Sprossenfenster.

Für die zweite Assoziation hingegen gibt es zwei Anhaltspunkte: Der Eindruck des „Gespensischen“ lässt sich bei der einen oder anderen grimmigen Physiognomie gut nachvollziehen, aber auch mit der insgesamt entkörperlichten Bildwiedergabe belegen, deren Flächigkeit in merkwürdiger Spannung zur Plastizität und Stofflichkeit der Installation steht. Doch auch der Versuch, mit der Kennzeichnung „Geisterhaus“ in die „black box“ einzudringen, scheidet insofern, als nirgendwo zu sehen ist, welche Geister hier „ihr Unwesen treiben“ und auf welche Weise sie dies tun.

Inzwischen hat man sich auch von Schülerseite zur Installation geäußert: In der letzten Ausgabe der Schülerzeitung „My Generation“ (Heft 11/August 2003) schreibt Tobias Huth, dass die Insassen der „black box“ „wie Gefangene oder Menschen wirken, die aus einer gefährlichen Situation fliehen wollen“, oder dass sie vielleicht an einem „virtuellen Spiel“ teilgenommen und dabei „ihren kleinen Horror“ genossen hätten.

In diesen Aussagen legt sich der Verfasser nicht näher auf eine bestimmte Bedeutung fest. Vielmehr formuliert er mit seiner abschließenden Vermutung eine Sichtweise, die auch von jugendlichen Seherfahrungen ausgehen sucht und damit vielleicht dem Wahrnehmungsverhalten vieler Mitschüler entspricht.

Wir meinen zwar, dass Kennzeichnungen wie „virtuelles Spiel“ und „kleiner Horror“ nicht ausreichen, um das innere Geheimnis der „black box“ zu lüften, jedoch im Hinblick auf deren äußere Wirkung „ins Schwarze treffen“: Denn Hauptelemente der Installation sind zwei durchinszenierte Standbilder, von denen zweifellos eine „theatralische“ Atmosphäre ausgeht. Beobachtet man daraufhin noch einmal die Mimik der Schüler, so stellt sich heraus, dass sie mit einem *Minenspiel* experimentiert haben, das im einen oder anderen Fall noch zu wenig ausgereift ist und unecht wirkt. Aus den angestrebten Ausdrucksqualitäten geht jedoch hervor, dass hier versucht wurde, einen „*virtuellen Ernstfall*“ zu konstruieren, womit gleichzeitig gesagt ist, dass sich dieser nur als *Spiel* oder *Inszenierung* mit mehr oder weniger authentischer Ernsthaftigkeit darstellen lässt.

Vorläufiges Fazit: Unsere Antworten auf erste Reaktionen von Lehrer- und Schülerseite zeigen bereits, dass sich aus dem Erscheinungsbild der Installation keine einzig gültige Auslegung ableiten lässt, gleichwohl aber Sichtweisen, aus denen sich ein komplexerer Sinngehalt ergeben könnte.

Die ästhetische Wirkung der medial inszenierten Präsentation

Zu bestimmten Anlässen ist die Umgebung der Installation abgedunkelt und in der „black box“ brennt Licht, das sich langsam verändert und durch die Abbildungen hindurchscheint: Die von innen erhellten Motive leuchten dann an bestimmten Stellen stärker auf, während sie sich an anderen verdunkeln. Dieses ständige Wechselspiel zwischen aufleuchtenden und abgeblendeten Bildbereichen lässt sich jedoch nur bei längerer Betrachtung erkennen. Im Kontrast zum langsam auf- und untergehenden Lichtschein sind zugleich „verhaltene“ Geräusche aus zwei ungenau eingestellten Radiosendern zu hören – ein leises Gewirr aus Stimmen und Klängen, in dem sich z.B. Tagesnachrichten mit Unterhaltungsprogrammen collageartig mischen.

Aufgrund der langsamen Periodizität der Lichtveränderung und schnelllebiger Geräusche kann der Eindruck eines geheimnisvollen „Innenlebens“ entstehen – einer ebenso „transzendenten“ wie „profanen“ Ereignishaftigkeit, die vom Inneren der „black box“ nach außen dringt und in spürbare Spannung zu den fotografischen Motiven tritt. Erst jetzt, als Teil von Zeitabläufen, die sich durch Wiederholung und Veränderung bemerkbar machen, gelangt deren primäre Qualität zum Vorschein, *stillstehende Bilder* bzw. *Momentaufnahmen* zu sein, deren Kontexte im Folgenden erläutert werden.

Zum Ideenfindungsprozess

Dem Projekt lag zunächst eine einfache Idee zur „Medienspezifika“ zugrunde: Die eigentümliche Wirkung fotokopierter Selbstbildnisse lässt sich stark intensivieren, wenn man diese hinter realen Fenstern zur Schau stellt. Denn beim fotokopierten Selbstbildnis geht man ähnlich vor wie Kinder, die ihre Gesichter an Fensterflächen pressen, um mit verzerrten Gesichtszügen andere, davor stehende auf sich aufmerksam zu machen: Man drückt das eigene Gesicht zur Belichtung auf eine Glasscheibe.

Mit diesem Bildgedanken experimentierten bereits Schüler des Abiturjahrgangs 1998 und leisteten damit wichtige Vorarbeit für das „black box“-Vorhaben: Damals war beabsichtigt, die drei vom Lehrer zur Verfügung gestellten Sprossenfenster mit fotokopierten Selbstporträts zu versehen und zu einem Triptychon zusammenzufügen. Von dieser Zielvorstellung ließen sich allerdings nur wenige Schüler motivieren, so dass das Vorhaben nicht zu Ende

5

geführt wurde. Doch eigneten sich zwei der drei Sprossenfenster, die noch mit den alten Schülerporträts ausgestattet waren, im Winter 2002 als anregende Anschauungsobjekte. Ein Großteil des Kurses erklärte sich bereit, mit dieser Verknüpfung zwischen Copy art und Objektkunst erneut zu experimentieren, nachdem Christian Guth dazu die Idee äußerte, ausgehend von den drei Fenstern ein ganzes „Haus“ zu bauen – womit er den entscheidenden Anstoß für alle weiteren Entwurfsüberlegungen gab.

Das Zeitgeschehen als Inspirationsquelle und „Parallelprozess“

Woher kam diese Aufgeschlossenheit gegenüber einer eher hässlich anmutenden Ästhetik, die mit den drei Fenstern bereits vorgegeben war?

Die Idee, ein schabiges „Haus“ zu errichten, wurde im Januar 2002, vier Monate nach den *Terroranschlägen des 11. Septembers 2001*, geäußert. Wie aus den anschließenden Diskussionen hervorging, empfanden viele Schüler dieses Ereignis als derart katastrophal, dass davon auch, wie sie meinten, die eigene künstlerische Praxis tangiert sein könne. Zugleich aber war man sich einig, diesen Wendepunkt in der jüngsten Zeitgeschichte auf keinen Fall „illustrieren“ zu wollen. Vielmehr sollte ein Werk entstehen, von dem eine *düstere, unheilvolle Atmosphäre* ausgeht, die sich auch mit anderen Aspekten des Zeitgeschehens in Beziehung setzen lässt, ohne dass sich daraus eindeutige Zuordnungen ergeben. Ein Verweis auf den 11. September schien uns deshalb nur in unauffälliger Form akzeptabel – und zwar mit einem von einer Kursteilnehmerin zur Verfügung gestellten T-Shirt aus den USA, das mit den Zwillingstürmen bedruckt ist. Man erkennt es erst, wenn man beim rechten Sprossenfenster den Oberkörper der dort links abgebildeten Schülerin aus der Nähe betrachtet.

Wie sich bald herausstellte, war dieses „offene“ Werkkonzept im Stande, auch mit anderen Geschehnissen atmosphärisch zu korrespondieren: Im April 2002 wurde die deutsche Öffentlichkeit durch den Amoklauf eines Schülers in Erfurt aufgeschreckt, der 17 Menschen, vorwiegend Lehrkräfte des Gutenberg Gymnasiums, erschoss. Etliche Schüler durchlebten, sich vor dem Täter verbarrikadierend, eine bange Zeit des Schreckens und der Ungewissheit. Im August desselben Jahres bestimmte die so genannte „Jahrhundertflut“, bei der ganze Landstriche Ostdeutschlands zerstört wurden, mit Bildern von weggerissenen Häusern und ihren verzweifelten Bewohnern das öffentliche Interesse.

Ein Sinnbild für Freiheits- und Zukunftsgefährdungen?

Dieser zeitnahe Kontext kann dazu beitragen, Verständnis für die Motivwahl zu wecken, sagt aber noch nichts über jene Sinngehalte aus, die über die aktuelle atmosphärische Qualität der Installation hinausgehen. Wir wenden uns daher jetzt der Frage zu, ob in dem Werk auch unabhängig von seiner Entstehungszeit Denkanstöße angelegt sein könnten. Oder anders gefragt: Worauf weisen womöglich die Enge und „virtuelle“ Bedrohung der jungen Menschen, ihr Eingeschlossenheit und augenblicklicher Freiheitsverlust hin? Und worauf das öde, abweisende „Haus“?

So gefragt geht es nun um das Sinnbildhafte des Sichtbaren – um einen „verborgenen Sinn“, der sich angesichts der „black box-Situation“ nur annähernd erfassen lässt.



7



8

Beginnen wir mit dem „Gebäude“: Es erinnert eher an einen unbewohnbaren Schuppen oder ein altes, als Abstellraum oder Werkstatt genutztes Nebengebäude. Ebenso mutet es wie ein „verwünschtes Haus“ an, das unter der Bannkraft negativer Kräfte zu stehen scheint. Zugleich weist es aber auch Standortbezüge zur Schularchitektur auf: In die räumliche Staffelung ist die Tür zur Schulbibliothek unmittelbar einbezogen, und auch die „Gitter“ der Sprossenfenster stimmen mit einem auffälligen Merkmal schulischer Raumgeometrie wie z.B. den Fenstern der Waldsporthalle überein.



Angesichts dieser Mehrdeutigkeit greift die Kennzeichnung der Installation als „Schülergefängnis“ zu kurz. Denn dieses mysteriöse Haus erscheint vor allem ortlos und deplatziert, scheint eher im Wege zu stehen und in seinem veralteten Zustand abrisstauglich. Folglich lässt es sich nur *metaphorisch* deuten: Zu fragen wäre etwa, ob der Bau im *übertragenen Sinne* auf Verhältnisse oder „Schicksalskräfte“ in Schule und Gesellschaft verweist, die als aufgewungen, antiquiert oder bedrohlich erlebt werden. Nimmt man dies an, so bleibt die „black box“ wiederum eine Antwort schuldig, um welche Missstände es sich hier handeln könnte.¹ In den drei Fenstern sind junge Leute zu sehen, die nicht, wie sich mutmaßen ließe, die derzeitige Schülerschaft repräsentieren, sondern ganz im Widerspruch zu ihrer Darstellung als Eingeschlossene mit einer Ausnahme die Schule nach ihrem Abitur hinter sich gelassen haben.

Aus diesem Paradoxon ergibt sich ein weiterer sinnbildhafter Aspekt: Die ehemaligen Schüler stehen an einem Wendepunkt in ihrer Biografie und beginnen sich im Hinblick auf die ihnen bevorstehende Zeit neu zu orientieren. So gesehen verbindet sich mit ihrer be fremdlichen Wiedergabe auch das skeptische Bild einer Zukunft, die von neuen Unsicherheiten und Gefährdungen, von Systemzwängen und Freiheitseinbußen vorherbestimmt ist. Dass entsprechende Szenarien bereits unser *gegenwärtiges* Denken und Handeln beeinflussen, hat unlängst der Soziologe Ulrich Beck mit aktuellen Diagnosen zur so genannten „Risikogesellschaft“ verdeutlicht (vgl. Zitate).

¹ Es ist ein Zufall, dass die Installation zu einem Zeitpunkt entstand, als die niedersächsische Schulpolitik dazu überging, die strikte Dreigliedrigkeit der Schulzweige und das Zentralabitur einzuführen, womit Bildungsprozesse wieder in die eingefahrenen Gleise des bis Ende der 1960er Jahre etablierten Schulsystems zurückgeführt werden. Vor diesem Hintergrund könnte man die Installation womöglich auch als kritische Stellungnahme deuten, zumal das Fach Kunst im künftigen Fächerkanon nur noch eine beiläufige Rolle spielen soll. Doch war eine so eindeutige „Positionierung“ keineswegs beabsichtigt. Wie hier gezeigt wird, lässt sich die „black box“ nur unter sinnbildhaften Gesichtspunkten mit fragwürdigen Zuständen des heutigen Bildungswesens in Beziehung setzen.

9

Was wird? Sieben Zitate von Ulrich Beck zur „Rückkehr der Zukunft“:

„Wir sind zurzeit in der Tat mit einer überraschend offenen Zukunft konfrontiert. Und wir haben den Eindruck, kaum noch zwischen Chancen wählen zu können, sondern uns immer öfter zwischen Übeln entscheiden zu müssen (...). Das liegt daran, dass wir längst mit den Folgen unserer Lebensweise, unseres Fortschrittsglaubens leben. Mit dem Ozonloch, den Schuldenbergen. Und mit allem haben wir schon schlechte Erfahrungen gemacht – mit der Technik, dem Krieg, mit staatlicher Steuerung und der Freiheit des Marktes. Die Staatsverschuldung hat die Zukunft unserer Kinder und Enkel kolonialisiert, die Hinterlassenschaften der Atomkraft gleich die nächsten Jahrtausende.“

Wir suchen das ungefährlichste Urlaubsziel, die am wenigsten unsichere Altersvorsorge. An die Stelle von Verheißungen sind Angstszenarien getreten – auch weil wir wissen: Es gibt einen Zwang zum Weniger.“

Eine weitere typische Zukunftsfrage (...) ist die Bildung, die Frage nach dem besten Weg ins Berufsleben. Früher hieß es immer, eine gute Ausbildung sei Garantie für einen Arbeitsplatz. Heute kann niemand mehr sagen, welcher Beruf in drei, vier Jahren besteht. Man muss immer besser, immer spezieller ausgebildet sein (...) – und hat am Ende knapp daneben gezielt, weil gerade in einer be nachbarten Sparte Bedarf herrscht.“

Jetzt sehen wir uns einer möglicherweise endlosen Kette von Kriegen gegenüber: Amerikas globalem Feldzug. Der jeweils nächste Schritt scheint schon absehbar. Wenn man so will: Auch das ist die Rückkehr der Zukunft. Das Warten auf den nächsten Terroranschlag im Übrigen auch.“

Die Menschen müssen die Folgen ihres Handelns nicht nur selbst abschätzen – sie sind auch den Unwägbarkeiten der Welt ganz anders ausgesetzt. Wir legen unser Geld (z.B. bei privaten Zusatzrenten, M./Z.) selbst an, und dadurch werden die Krisen am Aktienmarkt zu persönlichen Krisen.“

(Dass die ‚Krise‘ befristet sei, M./Z.), ist unsere Lebenslüge schlechthin. Es beginnt schon mit der trügerischen Gewissheit (...), dass das Wachstum (...) Arbeit schafft. Gerade im Bereich der Dienstleistungen, auf den wir so große Hoffnungen gesetzt haben, wird stetig Arbeit vernichtet. Bankfilialen bestehen nur noch aus Automaten, Reisen werden im Internet gebucht. Aber alle sagen: Kommt bald der Aufschwung, wird es wieder gut.“

Die Individualisierung der Zukunft zusammen mit dem Zwang zum Weniger macht die dunklen Seiten der Freiheit bewusst. Es entstehen neue alte Abhängigkeiten: vom Erbe der Eltern, vom Verdienst des Partners, von der Hilfe des Nachbarn.“

Quelle: Was wird? Ein Gespräch mit dem Soziologen Ulrich Beck. Von Sven Hillenkamp und Henning Sussebach In: DIE ZEIT Nr.33 / 7.August 2003 / S.43/44

Die polyvalente Wirkung des „Hauses“ ist aus dieser Sicht mit mehreren Fragezeichen verbunden: Denn nirgendwo können die von Beck formulierten Zukunftsaussichten dingfest gemacht werden, während sich ihr melancholischer Unterton als *Ausdrucksqualität* im atmosphärischen Geschehen und vieldeutigen Minenspiel der Schüler durchaus nachempfinden lässt. Ausgeschlossen ist hier nur die Wirkung der Irreversibilität: Die „black box“ lässt ganz bewusst offen, ob sich die Eingeschlossenen mit ihrer künftigen Situation abfinden oder sich aus ihr befreien werden.

Rätselhaft bleibt ebenso die optische Anbindung der Installation an die Schulbibliothek: Fast könnte man meinen, dass der „graue Kasten“ diesen Ort materialisierter Wissensbestände und aktiver Wissensaneignung konterkariert. Denn von ihm werden ausgerechnet jene Gesamtschüler in Beschlag genommen, die sich während ihrer Schulzeit die meisten Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben und damit über die immer noch günstigsten Voraussetzungen für den späteren Eintritt ins Erwerbsleben verfügen. Aus ökonomischer Perspektive eignen sie sich daher am ehesten als „Human-“ oder „Wissenskapital“ – als

Arbeitskräfte, die über verwertbares Wissen und Können verfügen. Lässt man diese Lesart zu, so sieht man sich nochmals mit dem engen, antiquierten Gehäuse der „black box“ konfrontiert – einem abstrahierten „Bau“, der das genaue Gegenteil eines offenen Raumes für Bildung und Selbstentfaltung darstellt. Verbirgt sich dahinter also eine Kritik an rückständigen Bildungsverhältnissen und darüber hinaus womöglich auch an der so genannten „Wissensgesellschaft“, die ihren Namen nicht verdient, solange Menschen gezwungen sind, ihre erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen einseitig in den Dienst privatwirtschaftlicher Interessen zu stellen? Die „black box“ gibt Rätsel auf.

Zum Entstehungsprozess der Installation im realen Raum ...

Derartige Sinnbezüge zu ermöglichen, war nicht von vornherein beabsichtigt. Sie ließen sich erst im Nachhinein und im Zuge eines kreativen Gestaltungsprozesses herstellen, den die Schüler mehrfach zu überdenken und über den sie mitzubestimmen hatten. So erging es uns auch mit dem Werktitel, der uns erst in den Sinn kam, nachdem entschieden war, den Innenraum nicht in die künstlerische Gestaltung einzubeziehen.²

Ausgelöst wurde dieses Projekt durch Wiebke Müllers Entschluss, eine Examensarbeit über die Präsentierbarkeit von Schülerkunst im Internet zu schreiben.³ Die ehemalige Schülerin, die z.Z. in Oldenburg ihr erstes Staatsexamen in den Lehramtsfächern Kunst und Englisch absolviert, stand seit ihrem Schulabschluss in regem Arbeitskontakt zum Kunstlehrer und kannte sich bestens mit den Anforderungen öffentlicher Kunstprojekte an der Waldschule aus. Ihr Vorhaben eröffnete nun die Chance, im Teamteaching zwei anspruchsvolle Gruppenarbeiten in Angriff zu nehmen.

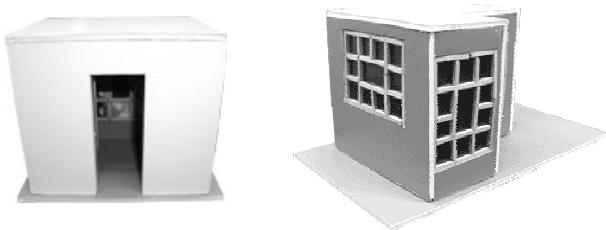
Mehr als ein Jahr lang beteiligte sie sich am Kursunterricht, dessen Themen – „Selbstbildnis in mimisch-gestischer Verfremdung“ (12.2), „Kunst im öffentlichen Raum“ (13.1) und „Fotografie“ (13.2) – mit dem sich schrittweise entwickelnden „black box“-Projekt und einem weiteren Vorhaben, der Realisierung einer Grafik von Thies Burggraf als Wandbild in der Teppichaula, abgestimmt wurden.

Ausgehend von der Idee, auf der Basis von drei Fensterelementen ein Haus zu konstruieren, setzte sich die von Wiebke Müller betreute Gruppe mit der Frage auseinander, welche architektonischen Formen für die Fenster motive geeignet sein könnten. Diese Aufgabe wurde in zwei Untergruppen bearbeitet und führte zur Entwicklung von zwei entgegengesetzten Modellen: einem weißen Kubus, in den die Betrachter erst eintreten müssen, um die in Dreiecksform aufgestellten Fenster zu besichtigen, und der „black box“-Architektur, für die zunächst ein Zugang zu ihren Innenräumen vorgesehen war. Nach ihrer Fertigstellung wurden beide Modelle zur Diskussion und Abstimmung gestellt. Der Kurs entschied

² Es war zunächst beabsichtigt, diesen völlig zu verdunkeln und mit einem Spiegel, Bewegungsmelder und einer Blitzlichtautomatik auszustatten. Jeder einzelne Betrachter hätte dann das Haus betreten und sich selbst in einem sekundenschnellen Spiegelbild wiedererkennen können. Dieses Konzept wäre technisch zu aufwendig gewesen und hätte sich kaum mit einer zusätzlichen Beleuchtung von innen vereinbaren lassen. Insofern konnten wir uns mit der Frage nach einem geeigneten Werkmittel erst während der Schlussphase des Projektes intensiv auseinander setzen.

³ Diese Arbeit liegt inzwischen vor: Wiebke Müller, Kunstwerke und ihre Präsentation im virtuellen Raum. Zur Präsentation von Kunstwerken im Internet und Möglichkeiten der digitalen Präsentation von Schülerkunst – exemplarisch erarbeitet an einer Installation im schulischen Raum. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2003

11



sich für das zweite, weil es sich durch eine stärkere Außenwirkung und Einbindung in den öffentlichen Raum auszeichnete.

Eine dritte Untergruppe befasste sich mit der Fenstergestaltung, die sich bei beiden Modellen nicht mehr auf die Wiedergabe fotokopierter Selbstbildnisse beschränken sollte: Für mindestens zwei Fenster waren mit einer Digitalkamera aufgenommene Gruppenporträts vorgesehen, die den „räumlichen Realismus“ fortsetzen sollten. Dazu „posierten“ die Schüler hinter einer Glastür, die sie mit Kreppband in Gitter unterteilten, um die Aufnahmen in Übereinstimmung mit den Formaten der Sprossenfenster zu bringen.

Die Erarbeitung der Hauptansichten wurde von uns intensiv betreut und unterstützt. Wiebke Müller übernahm dabei die Aufgabe, das Bildmaterial am Rechner zu überarbeiten und in Absprache mit den Kursteilnehmern neu zu komponieren.

Trotz dieser Hilfestellungen reichte für die Fenstergestaltung und den Bau des Hauses die reguläre Unterrichtszeit bei weitem nicht aus. So mussten zusätzliche Termine in den Ferien und an mehreren Wochenenden vereinbart werden. Auf diesen zusätzlichen Arbeitsaufwand ließen sich viele Schüler bereitwillig ein, weil sie davon überzeugt waren, an einem exponierten Kunstprojekt teilzunehmen, das nicht nur im realen, sondern erstmals in seiner ganzen Bandbreite auch im virtuellen Raum präsentiert werden sollte. Zugleich wurde diese Einstellung durch das Engagement von Jörn Rohdenburg begünstigt, einem handwerklich sehr talentierten Schüler, der bei auftretenden Schwierigkeiten immer die richtigen Lösungsvorschläge parat hatte. Darüber hinaus stellten aber auch viele andere Schüler ihren Teamgeist unter Beweis, indem sie sich gegenseitig aushalfen und so in ihren verschiedenen gestalterischen und handwerklichen Fähigkeiten ergänzten.

Es würde hier zu weit führen, den Entstehungsprozess in allen Einzelheiten zu beschreiben. Im Nachhinein und im Hinblick auf ähnliche Vorhaben war daran aber aufschlussreich, dass die Gestaltung der „black box“ mehrfach intensive Vorbereitungen erforderlich machte: Das „Haus“ ließ sich z.B. ohne Behinderung des Schulalltags innerhalb von wenigen Stunden nur als „Sandwichbau“ errichten – in einem Verfahren, das zuvor genau durchdacht werden musste. Andererseits orientierte sich der Gestaltungsprozess häufig am Prinzip „Versuch und Irrtum“: wie etwa bei der Erprobung der erforderlichen Höhe des Hauses, einer geeigneten Papiersorte zur Wiedergabe der Abbildungen oder der Fensterbeleuchtung, zu der anfangs viele interessante, aber unrealisierbare Ideen geäußert wurden.⁴

⁴ Wir suchten daher lange Zeit vergeblich nach einem Lösungsvorschlag für die kinetische Komponente der Arbeit – bis uns einfiel, das Scheinwerferlicht mit dünnen, langsam kreisenden Blechstücken zu



... und zur Präsentation im virtuellen Raum

Parallel zu Entwicklung und Aufbau der Installation im realen schulischen Raum wurde eine mediale Präsenz der „black box“ im virtuellen Raum geschaffen. Während es im öffentlichen Raum darum ging, das Vorhaben mit architektonischen und institutionellen Gegebenheiten abzustimmen, orientierte sich der „Transfer“ in eine virtuelle Realität an mediendidaktischen Überlegungen: Warum ist es sinnvoll, Schülerwerke in immaterieller Form einer Öffentlichkeit zugänglich machen, die weit über eine einzelne Schule hinausgeht? Welche Möglichkeiten bietet dafür die mediale Plattform des Internet an?

Dieses waren zentrale Fragestellungen, mit denen sich Wiebke Müller auch in ihrer Examensarbeit zum Thema „Kunstwerke und ihre Präsentation im virtuellen Raum“ auseinandersetzte. Dabei spielte die Idee, ein real vorhandenes Werk mit den spezifischen Instrumentarien von Hypertext und Hypermedia zu *untersuchen*, eine zentrale Rolle. Spannend daran war vor allem der experimentelle Ansatz, ein Werk mit simulativen Mitteln zu konzipieren, das zu Beginn seiner digitalen Entstehung noch gar nicht existierte.

Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist eine Website im Umfang von 113 Seiten, die Entstehung, Platzierung und Umfeld der Installation aufzeigt und dem Betrachter die Möglichkeiten der Teilnahme und Kommentierung bietet.

Dass das Internet sich sehr gut dazu eignet, schulische Aktivitäten einem außenstehenden Publikum nahe zu bringen, lässt sich inzwischen anhand vieler Beispiele belegen. Unter mediendidaktischen Gesichtspunkten ist hier jedoch vor allem die motivierende Wirkung auf Schüler hervorzuheben, die z.B. in der Veröffentlichung eigener Kunstwerke eine Bestätigung ihrer kreativen Fähigkeiten sehen.

Dies war auch bei der „black box“ der Fall: Die Erwartung, dass das von der Gruppe geschaffene Werk im Internet dokumentiert werden soll, veranlasste sie dazu, sich noch intensiver an dessen Fertigstellung zu beteiligen. Entsprechend wurde später auch die Veröffentlichung als sehr sinnvoll beurteilt: Viele Schüler erhofften sich auf diesem Wege vor allem Resonanz von außen stehenden Personen auf ihre Arbeit.⁵

regulieren. An diesem Vorhaben waren allerdings die Schüler nicht mehr beteiligt. Stattdessen half uns der Kollege Utz Kiewski mit viel Geschick bei der Einrichtung einer geeigneten Lichttechnik aus.

⁵ Diese sind in der Zwischenzeit erfolgt. So findet sich auf der Website von www.kunstunterricht.de ein Verweis auf die „black box“-Präsentation. Vgl. die Rubrik „Was andere machen“, unter der kunstpädagogische Internetprojekte aufgeführt werden.

Mit der Internetsite zur „black box“ wird erstmals im virtuellen Raum ein einzelnes Werk aus dem Kunstunterricht an der Waldschule von *Anbeginn seiner Entstehung* dokumentiert. Zu diesem Zweck ist dessen gesamter Entwurfs- und Realisationsprozess anfangs mit einer analogen und später mit einer digitalen Fotokamera dokumentiert worden. So können sich die „virtuellen Besucher“ über die Entwicklung der ersten Modelle informieren und das später realisierte als drehbares Anschauungsobjekt abrufen. Außerdem lädt die Site zu einem virtuellen Rundgang durch das Gymnasialgebäude ein, der bei der Installation endet. Schließlich können Eindrücke oder Kommentare per E-Mail an die Administratorin der Site geschickt und so dort eingetragen werden.

Auf den Seiten zur *fertiggestellten* „black box“, wird der Betrachter von einem irritierendem Geräusch empfangen, das dem in der tatsächlichen Installation ertönenden entspricht. Mit den Erwartungen des Betrachters spielend, bietet ihm die Site nun einen Link an, der mit der Beschriftung „Eintritt“ versehen ist. Wählt der virtuelle Besucher diesen Weg, wird er darauf verwiesen, dass ihm der Zutritt nicht gestattet ist und er sich doch bitte an die Öffnungszeiten der Schule halten möge. Damit sieht er sich nun aufgefordert, das Werk im realen Raum direkt aufzusuchen.

Durch die Internetpräsentation erfährt die „black box“ eine inhaltliche Erweiterung, wird sie doch so selbst innerhalb einer *black box* gezeigt, namentlich dem Computer, der für die meisten seiner Nutzer ebenfalls ein undurchsichtiges System darstellt.

Da sowohl die reale wie auch die virtuelle Realisierung der „black box“ parallel verliefen, mussten viele Aufgaben arbeitsteilig gemeistert werden. So widmeten sich unter Anleitung von Wiebke Müller insbesondere drei Schüler der Gestaltung der Internetsite, die alle damit verbundenen redaktionellen, gestalterischen und inhaltlichen Fragen intensiv diskutierten. Auf diese Weise erfuhr die Website nicht nur eine Erweiterung im Hinblick auf ihren Umfang, sondern wurde auch im Aufbau und Erscheinungsbild verändert – mit dem Ziel sowohl Aspekten der Benutzerfreundlichkeit wie auch den Wünschen der Schülern gerecht zu werden. Letztere konzentrierten sich auf die eigene Präsenz in einer Schülergalerie, die von Daniela Geffers realisiert wurde und alle an der „black box“ Beteiligten vorstellt.

Aus dieser Erweiterung ergab sich eine kontrastreiche Verknüpfung zwischen den Hauptansichten der Installation und den in der Galerie abgebildeten Schülern: Über einen Mausklick zeigt sich dem Betrachter etwa ein eben noch im lautlosen Schrei verharrender junger Mann als lächelnder Doppelgänger, der aus der Anonymität der „black box“ heraustritt und seinen Namen preisgibt. Die Internetpräsentation gewährt so einen Blick hinter die Kulissen: Die Alltagsgesichter, die sich hinter den Darstellern verbergen, rufen in Erinnerung, welche „tragende Rolle“ die Schüler bei diesem Experiment spielten.