

Eine Kunststudentin und zwei Kunststudenten stehen im Atelier vor Kastenrahmen, in die fünf Reihen kleinerer, schwarzer und weißer Platten eingespannt sind. Sie bewegen die Holzklaviaturen so, dass geometrische Kompositionen und Öffnungen entstehen, die den Blick auf den Raum freigeben. Die Übung, in welcher sie sich befinden, heißt *Rhythmus* und lautet folgendermaßen:

«Gegeben: Apparat mit mobilen, schwarzen und weißen Elementen. Gefordert: Komposition mindestens zweier Rhythmen, die möglichst miteinander kontrastieren.»¹



Abb. 1: Undatierte Archivaufnahme: Program dydaktyczny Oskara Hansena. Ćwiczenie I-6., Muzeum Akademii Sztuk Pięknych

Das Spiel mit den Elementen ermöglicht unzählige Variationen von schwarzen und weißen Flächen, unterschiedlich rhythmisierte Abfolgen und dynamisch wirkende Kompositionen. Kombiniert mit den Öffnungen zwischen den Holzlatten entstehen jeweils neue Bezüge

zu Raum und Umgebung. Die Sequenzen sollten – damals eine Neuheit – fotografisch festgehalten werden. Auch in der fotografischen Dokumentation ging es um die Sensibilisierung für visuelle Anordnung und formalästhetische Komposition. Die Personen auf dem Bild wirken jedoch steif und etwas gelangweilt – ein Student hält die eine Hand vermeintlich nonchalant in der Hosentasche.² Der Inszenierung mutet subkutan etwas Unfreiwilliges an.

Das Atelier, in welchem diese Szene fotografiert wurde, befand sich an der Akademie der Bildenden Künste in Warschau. Die Aufgabe, wie auch den didaktischen Apparat, hat Oskar Hansen entwickelt. Der einflussreiche Architekt, Künstler, Theoretiker und Pädagoge leitete dort von 1952 bis 1981 das «Atelier für Ebenen und räumliche Formen», wo er angehende Bildhauer:innen unterrichtete. Etwas in Vergessenheit geraten, stieß Oskar Hansens Theorie der «Offenen Form» in den letzten Jahren wieder vermehrt auf großes Interesse.³ Zunächst lokal durch die Aufarbeitung des Archives an der Warschauer Akademie der Künste und durch die damit verbundenen Ausstellungen und Publikationen, wie auch durch die Obhut des Museums für Gegenwartskunst in Warschau über das Haus von Zofia und Oskar Hansen in Szumin.⁴ Posthum folgte eine internationale Rezeption, zu der die Ausstellung «Oskar Hansen. Open Form» und das gesteigerte Interesse an «Radical Pedagogies» im Zuge des pedagogical turns beitrugen.⁵

Allerdings genoss Oskar Hansen bereits zu Lebzeiten internationale Anerkennung und war mit Architekten und Künstlern weltweit vernetzt. Zu Beginn seiner architektonischen Karriere arbeitete er für Pierre Jeanneret in Paris, den Cousin von Le Corbusier, und lernte Malerei bei Fernand Léger. In Paris prägte ihn auch die Begegnung mit Pablo Picasso sowie nachfolgend jene mit dem englischen Bildhauer Henry Moore. Später schlug er die Einladung aus, Assistent von Ernesto Nathan Rogers am Royal Institute of British Architects in London zu werden, um in das vom Krieg zerstörte Polen zurückzukehren. Wie er sagte, gäbe es viel zu tun: «Dort gibt es Ruinen und sie erwarten mich».⁶ Beim berühmten Auftritt am CIAM in Otterlo 1959 formulierte er seine Kritik der traditionellen Architektur als «Geschlossene Form» und präsentierte erstmals öffentlich das Konzept der

«Offenen Form», einer neuen Raumgestaltung, die durchlässig, human und wandelbar sein sollte. Seine Ideen wurden im Ausland breit wahrgenommen; für die dem Sozialismus verpflichtete kommunistische Volksrepublik Polen waren sie jedoch zu revolutionär, um im großen Stil verwirklicht zu werden.

So lebte die «Offene Form» in unrealisierten Vorhaben, einzelnen Projekten, z.B. für Ausstellungspavillons im Ausland und vor allem, wie ich hervorheben möchte, in der pädagogischen Arbeit fort. Die Umsetzung der «Offenen Form», trotz bestehender, radikaler Entwürfe, blieb Oskar Hansen im sozialistischen Polen zwar verwehrt, doch übte seine Lehre als Professor für Bildhauerei großen Einfluss auf ganze Generationen von Künstlerinnen und Künstlern aus. Sein Schüler und Wegbegleiter Sven Hatløy gründete, basierend auf den Prinzipien der «Offenen Form», die Bergen School of Architecture, die bis heute eine wichtige Ausbildungsstätte für angehende ArchitektInnen in Norwegen ist. 1983 verließ Hansen verfrüht die Kunstakademie in Warschau, nachdem sein Reformprojekt sabotiert und er mit politischen Angriffen aus dem akademischen Umfeld konfrontiert wurde.⁷

Wie realisierte sich die Idee der «Offenen Form» in der Hansenschen Pädagogik? Was ist das Besondere dieser künstlerisch-pädagogischen Praxis, die bis heute zahlreiche polnische Künstlerinnen und Künstler prägt? In den folgenden Überlegungen werde ich die Entwicklung der «Offenen Form» in künstlerischen Handlungen von Oskar Hansen und seinen Studierenden nachvollziehen. Ich achte dabei auf den Übergang von «didaktischen Apparaten», wie in der Anfangsszene geschildert, hin zu den von seinen Studierenden initiierten «visuellen Spielen». Diesen Wandel möchte ich mit meinem Konzept der Mikropädagogiken fassen. Dazu möchte ich mit Blick auf Oskar Hansens Pädagogik einen genuin ästhetischen Denkmodus der Bildung skizzieren und dessen epistemische und ereignishaft Züge entfalten. So verhandle ich Mikropädagogiken hier als Praktiken ästhetischen Denkens, die einen bisher doppelt vernachlässigten Beitrag für die ästhetische Forschung leisten können. Zum einen, weil im prominenten Diskurs der künstlerischen Forschung die künstlerische Produktion stets Vorrang vor künstlerischer Bildung genossen hat, und

zum anderen, weil «Westkunst»-Positionen und die westliche Kunstgeschichte den Diskurs immer noch dominieren, sodass u.a. osteuropäische Kunstströmungen auf diesem Feld chronisch unterberücksichtigt geblieben sind. Der Einbezug von Bildung als eine Praxis ästhetischen Denkens ist dagegen programmatisch für die Akzentverschiebung des aktuellen Diskurses von künstlerischer zu ästhetischer Forschung.

Die «Offene Form» und die «Kunst der Ereignisse»

Grundlage der pädagogischen Arbeit von Oskar Hansen war die von ihm entwickelte Theorie der «Offenen Form». Er postulierte darin eine partizipative Lebensraumgestaltung, die darauf abzielte, ein aktivierendes Umfeld zu schaffen, das alltägliche Handlungen hervorhebt. Architektur, Kunst und Gestaltung sollten demnach einen «aufnahmefähigen Hintergrund» (chłonne tło) für Ereignisse, Erfahrungen und Erlebnisse zur Verfügung stellen. Die «Offene Form» arbeitet mit den räumlichen Subtexten, lässt sich ein auf die komplizierte Verfasstheit der Menschen in der Welt und bleibt so ein vielschichtiges, stets lebendiges Phänomen. Die «Geschlossene Form» hingegen, als ihr Gegenpol, ist in sich hermetisch abgeschlossen und beendet im Moment ihrer Fertigstellung. Sie ermöglicht keine subjektiven Bezugnahmen, die der psychosozialen Komplexität der Rezeptionssituation gerecht werden. Die geschlossene Komposition dominiert den Menschen, trifft Entscheidungen für ihn und unterminiert sein Handeln. In solchen Architekturen oder Kunstwerken, so Hansen, kann der Mensch sich selbst nicht finden, denn alles, was er vorfindet, sind «fremde Erinnerungen, Empfindungen; Siedlungen und Häuser, die jemand anderem gehören».⁸ Wo die «Geschlossene Form» in der Zauberkünstlerei von Objekten kulminiert, fungiert die «Offene Form» wie ein charakteristisches *passe-partout* für die Veränderungen, die sich im Raum vollziehen – sie ist eine, wie Hansen sagt, «Kunst der Ereignisse».⁹

Mit seiner These von der Ereignishaftigkeit der Kunst ging Hansen von einer fundamentalen Unabgeschlossenheit, Wandelbarkeit und Zufälligkeit sozialer Prozesse aus. In seinem für die Zeit radikalen Verständnis von Kunst als Prozess bedeutet Offenheit dem-

nach das ständige Ausloten von Transformationsmöglichkeiten. Die «Offene Form» als «die Summe aller Ereignisse, die Summe der Individualität, die eine Umwelt auszeichnet», wird letztlich zu einer «Form der Umwelt (Forma Środowiskowa)».¹⁰ Daher bezieht die «Offene Form» Mensch und Umwelt, ebenso wie Werk und Publikum radikal neu aufeinander. Hansen löste auf diese Weise die starre Hierarchie zwischen Künstlerinnen und Künstlern sowie den Betrachtern und Betrachterinnen und forderte im Gegenzug eine gemeinsame Teilhabe an unabgeschlossenen Gestaltungs- und Reflexionsprozessen. Er verstand Kunst, lange vor Umberto Eco's «Opera aperta» und Joseph Beuys' «Sozialer Plastik», als ein Partizipationsinstrument, das die Handlungen der Menschen exponieren und verwandeln sollte.



Abb. 2: Frontansicht des Hauses der Hansens in Szumin, Fotografie von Tomasz Kaczor, zuerst publiziert in Magazyn Kontakt: <https://magazynkontakt.pl/utopia-szyta-na-miare>

Mikropädagogiken des Raumes: Das Haus in Szumin

Räumliche Strukturen waren für Oskar Hansen mehr als bloße Ordnungsmechanismen. In ihnen manifestieren sich gelebte Philosophien, die den Menschen fortwährend formen, hin «zu einem anderen Raum, einer anderen Psyche – einer neuen Moral».¹¹ Daraus lässt sich im Lichte der «Offenen Form» schließen, dass Räume an sich pädagogische Instanzen und latent wirksam sind – ob partizipativ und aktivierend oder dogmatisch und autoritär.¹² Beispiel einer solchen Raumpädagogik, gar ein intimer Inbegriff der «Offenen Form»,

ist das Haus von Zofia und Oskar sowie ihrer Söhne Alvar und Igor Hansen in Szumin, das sie über einen fast 40-jährigen Zeitraum, beginnend 1968, gebaut und ihren sich ändernden Bedürfnissen angepasst haben. So erstaunt es nicht, dass nach Hansens Rücktritt von der Kunstakademie gerade hier die Summer Schools der norwegischen «Bergen School of Architecture» stattfanden und das Haus tatsächlich zu einem pädagogischen Ort wurde.

Das Haus entfaltet seine ganze Wirkung im unmittelbaren Augenschein, wie ich sie während einer der seltenen Führungen im Sommer 2017 erfahren konnte. Die Schilderung meiner Eindrücke folgt dem Vorgehen von Hansens Übung «Aktives Negativ», die ein intuitives, emotionales Skript der Raumwahrnehmung der Betrachtenden darstellt. Hansen sah die Übung zwar formell als bildhauerisches Studium, doch bevorzuge ich als Theoretikerin den Text als Medium und Worte als plastisches Material.

Das Haus der Hansens in Szumin, eineinhalb Stunden nord-östlich von Warschau entfernt, scheint sich am Rande der Straße nur kurz hingehockt zu haben. Es liegt entlang des Weges und springt meinen Blick plötzlich an, weil es sich nicht aus der Ferne allmählich im Sichtfeld ausbreitet. Eine Mauer trennt das Grundstück von der parallel verlaufenden Straße, darüber hängt das Spitzdach und bildet einen kleinen Patio vor dem Eingang. Die Holzbank wurde absichtlich für Passanten als kleine Verschnaufmöglichkeit hingestellt – als Nebeneffekt bekamen die Hansens so den Dorftratsch mit.

Innen und Außen sind aufgelöst. Der Wohnbereich stülpt sich ins Freie. Ein langer Tisch durchstößt die tragende Seitenwand und ragt in die überdachte Plattform hinaus. Die kritische Funktion eines Hauses, das heißt die Funktion, ohne die ein Haus kein Haus ist, besteht darin, Schutz zu bieten. Eine Höhle, ein Zelt, sogar ein Schneckenhaus stellen Schutz über die Differenzierung von Innen und Außen her. Die Markierung dieser Grenze ist im Haus der Hansens uneindeutig. Es schien mir, als ob ich permanent zur Hälfte draußen wäre, weil die Fassade mit vielen, ins Grüne führenden Öffnungen versehen ist. Die Einschnitte brachten die Nähe des vernachlässigten Gartens zum Vorschein. Das Fehlen architektonischer

Es handelt sich nicht um eine strenge, vertikale Pädagogik, sondern um feine, mikropädagogische Eingriffe, die meine bisherigen Gewissheiten darüber, was ein Haus ist, neu konfigurieren: Liegen an unerwarteten Orten und verborgene Nischen laden zum Rückzug ein; eingebaute Pulte und Hocker bilden spontane Sitzgelegenheiten und provozieren so neue Alltagsgesten, ohne sie anzuleiten.

Grundpole verwirrte und machte wohnliche Gewohnheiten als solche überhaupt erst sichtbar. Die Immanenz des Hauses löst sich auf und muss erst im Bewohnen von den Körpern selbst hergestellt werden. Der Gast wird somit auf seine primäre Schutz- und Kontakthülle, die Haut, zurückgeworfen. Abwechselnd ist mir warm und kalt, ein Lüftchen stets spürbar auf der Haut. Der bedeutungsoffenen Struktur des Hauses ausgesetzt, wird die Haut, die alle Sinne miteinander verbindet, zu einem systemischen Wahrnehmungsorgan sensibilisiert. Zwischen Haus und Haut werden Reize wie Licht, Temperatur, Luftströme und Feuchtigkeit auf ästhetische Weise neu moduliert. Haus und Haut erscheinen in ihren Funktionen porös, durchlässig, elastisch. Der Psychoanalytiker Didier Anzieu entwickelte das Konzept des Haut-Ich und leitet es aus epidermischen und propriozeptiven Wurzeln ab, die das Ich befähigen, «sowohl Barrieren zu errichten (die zu psychischen Abwehrmechanismen werden) als auch den Informationsfluss (mit dem Es, dem Über-Ich, der Außenwelt) zu kontrollieren. (...) Eine weitere Konsequenz: Das Haut-Ich legt sogar die Grundlage für das Denken.»¹³

Der Einfluss der anders strukturierten Grundprinzipien ist subtil. Es handelt sich nicht um eine strenge, vertikale Pädagogik, sondern um feine, mikropädagogische Eingriffe, die meine bisherigen Gewissheiten darüber, was ein Haus ist, neu konfigurieren: Liegen an unerwarteten Orten und verborgene Nischen laden zum Rückzug ein; eingebaute Pulte und Hocker bilden spontane Sitzgelegenheiten und provozieren so neue Alltagsgesten, ohne sie anzuleiten. Den Räumen wird keine endgültige Funktion zugewiesen. Umgekehrt ergibt sich ihre Funktion erst aus den Handlungen der Wohnenden – die Mikropädagogiken des Hauses sind ermöglichender, nicht lenkender Natur. Die Anlage in Szumin, das Haupthaus, die Atelieranbauten, der Garten und der Taubenschlag (den Zofia Hansen süffisant den besten Bau von Oskar Hansen nannte) bilden eine «Schule der Sinne». Das Haus als ästhetisches Verfahren wird verstärkt durch didaktische Apparate, die Oskar Hansen ursprünglich für und mit seinen Studierenden an der Kunstakademie entwickelt hat – Sehhilfen, Rahmen, Farbkompositionsblöcke verteilen sich im Bau und seiner Umgebung. Seit den 1990er Jahren fanden in Szumin regelmäßige Sommerschulen statt,

die den Teilnehmenden das Konzept der «Offenen Form» näher brachten. Der Pädagoge Oskar Hansen pflegte zu sagen, dass der Raum die Philosophie besser vermittelt als ein Philosophie-Buch. Das Hansen-Haus kann somit als ein in offene Form gegossenes Leben verstanden werden: keine modernistische Wohnmaschine, sondern eine Sensibilisierungsanlage – eine gebaute Mikropädagogik für den Alltag.

Epistemiken didaktischer Apparate

Wie soll sich das Postulat der «Offenen Form» als «Kunst der neuen Zeit»¹⁴ verwirklichen? Eine Grundlage dafür lieferte die neue visuelle Bildung (szkolenie plastyczne), ein didaktisches Programm, das Oskar Hansen im Rahmen seiner Tätigkeit an der Kunstakademie entwickelte und von 1954 bis 1983 mit seinen Assistent:innen Barbara Cybulska, Emil Cieślars, Grzegorz Kowalski und Henryk Górka unterrichtete.¹⁵ Das Programm unterlag stetiger Weiterentwicklung. In der letzten schriftlichen Fassung formulierte Hansen fünf didaktische Ziele seines Studios:

1. Den Studenten die verschiedenen Wirkungsweisen der Umgebung auf ihre Psyche bewusst zu machen und sie mit ausgewählten Mitteln visuellen Handelns vertraut zu machen.
2. Die Studenten auf die Koordination visueller Phänomene, die aus den Erscheinungsformen des Lebens hervorgehen, vorzubereiten.
3. Darauf aufmerksam zu machen, wie künstlerische Phänomene mit Problemen unterschiedlicher Räume und Temporalitäten zusammenhängen.
4. Die Formung einer künstlerischen Persönlichkeit unterstützen. (Hansen verwendet hier die prozessuale, unvollendete Formulierung «krystalizowanie się» – das «sich Kristallisieren», Anmerkung W. Furrer.)

-
5. Die Studenten auf die Zusammenarbeit mit Spezialisten verschiedener Fachgebiete, insbesondere der Industrie, Architektur und Kommunikation, vorbereiten.¹⁶

Radikal gedacht, ist die «Offene Form» grundsätzlich als Bildung zu verstehen – «Die Offene Form ist der Lernprozess an sich», so Hansen.¹⁷ Gegenstand des didaktischen Programmes ist jedoch nicht die Kunst selbst. Von seinem Vorgänger Wojciech Jastrzębowski übernahm Hansen die Idee der Kunst als visuelle Sprache. Kunst verstand er als Kommunikationsmedium, das Austausch und gemeinsames Handeln ermöglicht. Künstlerinnen und Künstler sollen diese Sprache beherrschen und anwenden können, denn Räume verfügen über eine eigene Semantik und lassen sich mit Hilfe der visuellen Sprache lesen.¹⁸ Im Sinne der «Offenen Form» stellen Kunstschaffende den Hintergrund, die räumlichen Möglichkeitsbedingungen für authentische Aussagen her, deren subjektive Eigenheiten sie lesbar machen können.¹⁹ So können sie dank ihrer visuellen Sprache gesellschaftliche Prozesse anregen.

Wie aber wird diese Sprache erlernt? Durch Wiederholung und Nachahmung eines Meisters oder einer Meisterin? Oder ist sie einem bereits in die Wiege gelegt? Hansens Antwort auf diese Fragen besteht in Übungen, die er seinen Studierenden im Grundkurs stellte. Anders als in der traditionellen Kunstlehre und in Differenz zu den akademischen Aufgaben seines Vorgängers haben diese Übungen einen abstrakten Charakter. Es ging weder um die naturgetreue Abbildung der Realität noch um Nachahmung, sondern um die Ausarbeitung eines räumlichen Verständnisses mit Hilfe von einfachen und komplexeren geometrischen Formen, die dynamisch in Bezug zueinander und der Umgebung gesetzt werden. In Abgrenzung zur damals an der Akademie vorherrschenden «Warschauer Schule» mit ihren schematischen figurativen Darstellungsstudien etablierte Hansen in seinem Atelier eine eigene didaktische Struktur. Diese bestand zunächst aus Übungen an didaktischen Apparaten und Modellen im kleinen Maßstab im Atelier, die oftmals von Hansen, seinem Team und den Studierenden entworfen und gebaut wurden. Im Zentrum der formalästhetischen Übungen stand die Ausbildung von gestalterischen und komposito-

rischen Fähigkeiten. Die Übungen hatten gemäß dem didaktischen Programm zudem das Ziel, die zukünftige Zusammenarbeit zwischen bildenden Künstler:innen, Architekt:innen und Ingenieur:innen zu unterstützen.²⁰ Die Apparate hatten dabei die Aufgabe, einfache kompositorische Fähigkeiten und die räumliche Wahrnehmung zu fördern. Die Kästen, Rahmen und Installationen bildeten die medial-materielle Konstellation der Hansenschen Didaktik und hatten zum Ziel, noch mangelnde Fertigkeiten im Umgang mit dem Material zu überbrücken. Die am Anfang geschilderte, steif anmutende Übung «Rhythmus» stammt aus dem ersten Studienjahr. Die Übungen waren stets durch Formeln wie «Gegeben» und «Gefordert» überschrieben und mit Titeln wie «Lesbarkeit einer großen Anzahl von Elementen», «Größenkontrast» oder «Formkontrast» ausgestattet. Doch sollte dieser Abstraktionsgrad in seiner Varianz den Studierenden einen gewissen Spielraum im Umgang mit Raum, Form, Hintergrund geben. So sollten in der Übung mit der Überschrift «Wahrnehmungsvermögen» Studierende aus ihrer bekannten Umgebung Gegenstände oder Materialien auswählen, die sie für gewöhnlich nicht wahrnehmen und sie so zueinander positionierten, dass sie eine neue, visuell begründete Realität erzeugten.

Wie Jolanta Gola, die Direktorin des Museums der Warschauer Kunstakademie schreibt, konnte dadurch eine Sensibilität für die Umgebung und eine kritische Auseinandersetzung mit den visuellen Ereignissen geschaffen werden.²¹ Keine der erarbeiteten Kompositionen war richtig oder falsch, sondern mehr oder weniger aussagekräftig im Sinne ihrer visuellen Sprache. Als ambivalente Objekte bildeten sie den Ausgangspunkt für Diskussionen im Atelier. So fungierten die didaktischen Apparate und die mit ihnen verbundenen Übungen – in limitierter Weise – als spielerische Erkenntnisinstrumente im Sinne «anregender Beschränkungen» (Massumi).²² Ihnen ist insofern ein epistemischer Charakter zuzuschreiben, als sie den didaktischen und materiellen Rahmen für visuelle Erfahrungen schufen. Dennoch sind die Apparate als paradoxe epistemische Instrumente zu betrachten. Denn ihre Erkenntnismöglichkeiten sind reduziert, weil sie in ihrer kombinatorischen Mechanik auf die Herstellung von Ereignissen abzielten. Sie erlaubten lediglich die Formulierung vorgefasster Antworten und eine zaghafte Erkundung der materiellen Welt.

Die Arbeit an didaktischen Apparaten und Modellen war in einer weiteren Hinsicht problematisch, denn sie beraubte, gemäß Hansen, die Studierenden des emotionalen Kontaktes mit der Aufgabe.²³ Daher erfolgten Übungen ebenso draußen, in entsprechend ausgewählten Landschaften in einer 1:1-Skala.

Visuelle Spiele und ereignishaftige Bildung

Zu Beginn der 1970er Jahre intervenierten Kunststudierende der Warschauer Akademie – im Grunde die partizipativen Postulate der «Offenen Form» umsetzend – in die didaktische Struktur von Hansens Pädagogik und ergänzten sie um neue, kollaborative Arbeitsweisen und Film als künstlerisches Medium. Betitelt als «visuelle Spiele» (gry plastyczne) erhoben sie performative Handlungen zur künstlerischen Ausdrucks- und Kommunikationsform.²⁴ Beispiel dafür ist der kollektiv realisierte Film «Forma Otwarta» (Offene Form) von 1971, der aus an verschiedenen Orten gedrehten Episoden künstlerischer Handlungen besteht.²⁵ In der Filmepisode «Gra na twarzy aktorki» (Spiel auf dem Gesicht einer Schauspielerin) vollziehen die Künstler:innen als Spielende abwechselnd visuelle Gesten auf dem Gesicht der Schauspielerin Ewa Lemańska – sie verhüllen, bemalen, deformieren es mit Klebband und bedecken es mit Tonklumpen. Przemysław Kwiek und Zofia Kulik bezeichneten die Arbeit mit den Begriffen «erweiterte Skulptur» oder «erweiterter Film.»

Angestoßen durch die Studierenden, allen voran Przemysław Kwiek, Zofia Kulik, wie auch Jan S. Wojciechowski und ihrem dezierten Interesse am künstlerischen Prozess, erweiterte sich so die Arbeitsweise in Hansens Studio um filmisches Arbeiten, körperlich-performative Mittel und spielerische Ansätze im Kollektiv.²⁶ Zofia Kulik, Künstlerin und damalige Studentin Hansens, betont jedoch, dass Oskar Hansen wenig Interesse an neuen Medien und performativen Arbeitsweisen zeigte.²⁷ In ihrer Perspektive stellte die Theorie der «Offenen Form» Analysekategorien und kommunikative Werkzeuge zur Verfügung, die die Studierenden für sich und im Austausch miteinander einsetzen konnten.²⁸

In sogenannten *plein airs*, wie zum Beispiel 1972 in Skoki oder 1974 in Ruciane Nida, in ländlichen Regionen, ungestört von der

wachsamen Betriebsamkeit der Akademie und der Kontrolle sozialistischer Funktionäre, experimentierte Hansens Klasse nun mit performativen Mitteln. Die Parameter dafür waren der Einsatz des eigenen Körpers in Begegnung mit anderen, die kollektive und auch individuelle Bewegung in der Landschaft und die Bezugnahme zu materiellen Gegenständen. Der zuweilen dogmatische Rahmen der didaktischen Apparate lockerte sich. Solch eine Verschiebung wurde erstmals 1971 während eines Spiels auf dem Morel-Hügel in der Nähe von Elbląg («Gra na Wzgórzu Morela») wirksam, das auf die Initiative von Przemysław Kwiek zurückging. Das Künstlerduo KwieKulik war an eine Kulturveranstaltung für junge Künstler und Künstlerinnen («Zbliżenia Młodego Warsztatu Twórczego») eingeladen, organisiert von Anastazy Wiśniewski von der lokalen Galerie Tak, und brachte Hansens Klasse mit. Nachts entfachte sich eine nicht enden wollende Diskussion zu Fragen künstlerischer Positionen. Kwiek schlug vor, die Diskussion am nächsten Tag in der Landschaft, ausschließlich mit non-verbalen Mitteln und mit Hilfe von verschiedenen Gegenständen, fortzusetzen.²⁹ So teilte sich am nächsten Tag die Gruppe in zwei Parteien auf, die «Weißen»: Rationalisten (darunter Hansen), die für Pragmatismus, Präzision und Analyse standen – sowie die «Schwarzen»: Existentialisten (darunter sein Assistent und späterer Professor an der Kunstakademie Grzegorz Kowalski), die Spiritualität, Freudianismus und Impulsivität verkörperten. Später kam ein spontan gebildetes «rotes Team» hinzu und intervenierte in den Spielverlauf.³⁰ Als Material dienten 1.5 m hohe Holzstäbe und weiße und rote Stoffbahnen. Das Team der Weißen eröffnete das Spiel, indem sie auf dem Gipfelrücken des Morel-Hügels die 1.5 m hohen Holzstäbe in die Erde steckten und auf diese Weise die Landschaft skalierten, indem sie einen Rhythmus vertikaler Linien erzeugten. In der erstmals erprobten 1:1-Skala wurden alle Beteiligten zu Gegenübern in einem performativen Dialog ohne Worte. Abwechselnd nahmen die Gruppen Züge vor und traten so in Kommunikation und Relation zueinander und zur Landschaft – sie ließen lange weiße Stoffbahnen flattern und stellten so den Wind aus, bedeckten sich mit ihnen, um sich in der weißen Landschaft zu tarnen. Gesten folgten auf Gesten. Zug um Zug entstand ein dichtes semantisches Feld, das für die Dauer des Spiels

mehr oder weniger lesbar erschien. Während der Spieldauer stand nur die ambivalente visuelle Sprache zur Verfügung, deren Bedeutung im Zug und Gegenzug von Aktion und Reaktion permanent ausgelotet und verhandelt werden musste. Die Idee der Kunst als visuelle Sprache fand hier so ihren bedeutungsoffenen Höhepunkt. In der darauffolgenden Diskussion wurden Intentionen und Kompositionen erst nachträglich aufgedeckt.

Im Witz etwa, der darin bestand, dem Team der Weißen Schnee hinter den Kragen zu stopfen, der sich jedoch nur als weiße Stofffetzen entpuppte, liegt die ereignishafte Kraft des visuellen Spiels.³¹ Durch die Hervorhebung der Ereignisse, in denen sich ein Erfahrungswissen formiert und bisherige Gewissheiten kollabierten, wurde die Übung zu einem besonderen mikropädagogischen Bildungsmoment. In diesem wird das, was gelehrt und gelernt werden soll, erst erfahren, gefühlt und wahrgenommen. Da Lehrer und Schüler:innen in einen kollektiven Bildungsprozess eingebunden sind, wird das sonst in der Pädagogik favorisierte, jedoch problematische Moment der Vermittlung obsolet: Erfahrung und Ereignis ersetzen die Wissensvermittlung.

Das visuelle Spiel erkannte somit das Ereignis als Erkenntnismedium an. Es ist eine Epistemologie, die auf Emergenz und Kontingenz basiert und die auf Subjektivierungsformen im Kollektiv setzt. Das Gegenüber als Dialogpartner ist unabdingbar für die eigene Position. Mikropädagogiken als Perspektive öffnen so einen neuen Blick auf Bildung, die sich im Wesentlichen im Modus des Ereignisses, der Relationalität und Zufälligkeit vollzieht. Diese mikropädagogischen Elemente sind in der klassischen Pädagogik unterschwellig ebenso vorhanden, nur meist verborgen und programmatisch ausgeglichen. Die neuen visuellen Spiele klammerten das Implizite und Subsemantische von Bildungsprozessen nicht aus, sondern machen es zu ihrer treibenden Kraft. Das Denkspektrum der Übungen erweiterte sich zudem um eine affektive Dimension, die der intensiveren, körperlichen Involviertheit entsprang, in welcher Nähe, Körperwärme, Geruch und Spannung unmittelbar spürbar wurden. Die affektiven Unterströme in pädagogischen Situationen, zum Beispiel in Form von unvorhersehbaren Gruppendynamiken, Widerständen,

Witz, Lust und Unlust werden aus der mikropädagogischen Perspektive als affektive Infrastruktur, dem Gegenpol zur didaktischen Struktur, aktiv hervorgehoben.

Gemeinsam bilden die didaktische Struktur, die medial-materielle Konstellation (insbesondere die didaktischen Apparate, wie auch der Einsatz des Körpers und audiovisueller Medien in den visuellen Spielen) und die affektive Infrastruktur, die in Hansens Didaktik deutlich geworden sind, die drei interdependenten Elemente der Mikropädagogiken. Die Betonung von Paradoxien und Unterströmungen, die Anerkennung von Diskontinuitäten und Nichtlinearität, wie auch die neue Konstellation von Pädagog:innen und Studierenden macht die Differenz zur traditionellen Pädagogik aus.

Im Übergang von den didaktischen Apparaten zu den visuellen Spielen vollzog sich also, angestoßen durch Hansens Studierende, ein mikropädagogischer Umbruch. Darin zeigt sich ein Riss, der sich latent durch Hansens Pädagogik zieht und der auf inhärente Spannungen zwischen Lehren und Lernen, die Hierarchie von Lehrer:innen und Schüler:innen und Fragen der Autorität und Selbstautorisierung verweist. Während dieser Spiele gerieten scheinbare pädagogische Gewissheiten ins Wanken. In den neuen Formaten wurden alle, Hansen, seine Assistenten und die Studierenden, temporär zu Spielenden. Jenseits linearer Vermittlungsbahnen setzten Studierende neue Impulse und brachten ihre Themen und Interessen ein. Mein Konzept der Mikropädagogiken nimmt genau solche Verschiebungen in den Blick, die aus traditionellen pädagogischen Perspektiven unzugänglich bleiben, und konfiguriert die Relationen zwischen Lehrenden, Studierenden, Raum, Medien und Materialien neu.

Die anderen «Wurzeln» der Performance-Kunst

Da die europäische Kunstgeschichte lange vom Blickwinkel der «West-Kunst» aus geschrieben wurde, fehlte die Perspektive auf die eigenen Entwicklungen der Neoavantgarden in Osteuropa. Der wiederholte Blick auf die westlichen Zentren (Paris, Köln, London, New York)³² verschleierte die Rolle der als peripher betrachteten Regionen, die zudem hinter dem Eisernen Vorhang verschlossen blieben, so die These des Kunsthistorikers Piotr Piotrowski.³³ In Anlehnung an

Piotrowskis Narrativ entspringt Performancekunst anders als im Westen nämlich nicht aus der Überschreitung der Malerei oder des traditionellen Theaters, sondern sie sei, wie Magdalena Lipska argumentiert, auf die didaktische Methode von Oskar Hansen zurückzuführen.³⁴ Lipska begründet diese These mit der Entstehung und den Aktivitäten der von Hansens ehemaligen Studierenden gegründeten «Galerie Repassage» (Przemysław Kwiek verfasste deren Manifest), die sich gegenüber der Kunstakademie befand und zwischen 1972–1981 zu einem Ort für Happenings und Performances wurde. Diese Perspektive lenkt den Blick auf den wichtigen Zusammenhang zwischen dem dialogischen und kollektiven Format der visuellen Spiele und den performativen Strategien der jungen Künstlergeneration.

Lipska geht jedoch so weit, die Ursprünge der polnischen Performancekunst bei Oskar Hansen zu suchen. Tatsächlich scheint die auf die Person Hansens zugespitzte These der Genealogie polnischer Performancekunst streitbar. Zofia Kulik betont im Gegensatz zu Lipska die Aktivitäten der Studierenden, da Hansen selbst, wie sie sagte, nicht sonderlich an Performance und Film interessiert war. Zu beachten ist jedoch, dass beide Einschätzungen aus den jeweiligen, mit je eigenen Interessen verbundenen Positionen geschrieben sind: Lipska schreibt als aktive Kunstkuratorin, Kulik deutet die Vergangenheit aus der Perspektive einer ehemals Beteiligten. Meine mikropädagogische Betrachtung vermag ebenso wenig eine adäquate Einordnung dieser Perspektiven zu leisten, wie sie es beabsichtigt, eine lineare Genealogie polnischer Performance-Kunst zu zeichnen. Ähnlich verweist Axel Wieder darauf, dass kollektive Arbeitsweisen grundsätzlich die Zuweisung von Autorschaft erschweren, wie auch, dass die Rolle von Oskar Hansen von der Geschichte tendenziell favorisiert, wo hingegen die Bedeutung anderer beteiligter Künstler:innen übersehen wird.³⁵ Daher betone ich das interdependente Zusammenspiel verschiedener Akteure (Student:innen und Assistent:innen), Räume, Medien und Objekte in Hansens Klasse, ohne mich auf die Figur des Lehrers zu fixieren. Darüber hinaus ist zu beachten, dass Hansens Klasse eingebunden war in das künstlerische Milieu der Bildhauerei an der Warschauer Kunstakademie mit den prägenden Lehrern – neben Hansen insbesondere auch von Jerzy Jarnuszkiewicz.³⁶ Treffender

scheint es daher, die botanische Metapher der Flechte aufzurufen, statt von Wurzeln zu sprechen.

Die Pädagogik von Hansen und Jarnuszkiewicz war aber nicht nur ein Nährboden für neue Entwicklungen in der polnischen Kunst, sondern verdeutlicht grundsätzlich die Relevanz von Bildung als ästhetischer und forschender Praxis, die neue Erfahrungen und Erkenntnisse hervorbringt. Die dominierende Narration der künstlerischen Forschung betont hingegen den epistemischen Status der künstlerischen Praxis, also die Frage, was die Kunst mit den ihr inhärenten Mitteln «wissen» kann. In epistemologischer Hinsicht ist jedoch nicht das Künstlerische einer Praxis wesentlich, sondern vielmehr ihr ästhetischer Zug – die körperliche Präsenz im Raum, die sinnliche Wahrnehmung von Objekten und Umwelt, die singuläre, undelegierbare Erfahrung des Selbst. Ästhetische Forschung weitet sich im Gegensatz zur engeren künstlerischen Forschung auf Gestaltungspraktiken in Design, Architektur, Szenografie, Film und anderen Disziplinen aus. So kann eine ästhetische Forschung auch jene alltäglichen Praktiken umfassen, die nicht per se als künstlerisch gelten, jedoch die Wahrnehmung aktivieren, Differenzerfahrung ermöglichen und in körperliche, affektive Dimensionen vorstoßen.

Dezidiert ist das der Fall in Bildungspraktiken, wie ich sie an Hansens Mikropädagogiken aufzeigte, weil diese nicht auf Vermittlung von Wissen, sondern auf die Konstitution gemeinsamer Erfahrungen und Erkenntnisse abzielen. Mikropädagogische Bildung in der Kunst hebt darüber hinaus jene Brüche und Risse hervor, die in herkömmlichen Pädagogiken kleingeredet werden. Der Kunstpädagoge Johannes Bilstein bekräftigt diese pädagogische Fragilität in ihrer Bedeutung für die Subjektivierung, wenn er sagt, «dass wir das wirklich Wichtige, Entscheidende am Menschen, das, was ihn ausmacht, nicht lehren können. Dass wir uns da eher über die Brüche und Diskontinuitäten als über nahtlose Weitergabe definieren.»³⁷ Kunst wird somit weniger von Pädagogen vermittelt, als dass die Pädagogik ein Medium der Kunst ist, wie auch Claire Bishop unterstreicht: «Today, we can recognise not just speech, but also teaching as an artistic medium».³⁸ Künstler-Pädagogen, wie Oskar Hansen und seine Nachfolger sind hybride Figuren, deren Kunst geradezu in der Lehre liegt.

Mikropädagogiken der Kunst

Kunst und Pädagogik verwebten sich unaufhaltsam ineinander. Angefangen bei Hansens didaktischen Apparaten, über seine Theorie der Kunst der Ereignisse, hin zu den performativen Impulsen von Przemysław Kwiek und Zofia Kulik und anderen beteiligten Künstler:innen und weiter zu den visuellen Spielen in der Landschaft bis zu gegenwärtigen Kunstpraktiken. In meiner bisherigen Forschung zu künstlerischen Workshops habe ich u.a. nachgezeichnet, wie die hansensche Pädagogik neuerlich in der Gegenwartskunst adaptiert worden ist.³⁹ Die pädagogische Tradition der «Offenen Form» wurde zunächst von Grzegorz Kowalski an der Akademie der Bildenden Künste in Warschau weitergeführt und entscheidend geprägt.⁴⁰ Über Kowalskis Lehre diffundierten dann Ansätze der «Offenen Form» in die künstlerischen Praktiken von u.a. Paweł Althamer, Artur Żmijewski, Katarzyna Kozyra, Tomáš Rafa und Anna Molska.

In meinen Publikationen zu Żmijewski, mit dem ich selbst in einem Workshop zusammengearbeitet habe, entwickelte ich das Konzept der «Pädagogik der Krise», mit dem ich seine oftmals provokanten Formate analysierte.⁴¹ Es wurde deutlich, dass kollektive Prozesse in der Kunst genauso von Spannungen, Konflikten und Gewalt durchsetzt sind, wie es andere Felder sozialer Interaktion auch sind. Althamer arbeitet mit Freunden, Künstlerkolleginnen und -kollegen, Nachbar:innen oder an MS erkrankten Menschen zusammen. Die dabei entstehenden Mikropädagogiken deute ich eher als Gesten der Sorge um das fragile soziale Gefüge, das die Teilnehmenden in seinen Workshops zu erschaffen versuchen.

Zwar ist das Mikropädagogische – das Subsemantische, Affektive, Ereignishafte – unterschwellig in jeder Pädagogik enthalten, doch dominiert in der klassischen Pädagogik meist die Vermittlung von Wissen. Vermittlungslogiken folgen einer bestimmten, vertikalen Richtung, die von Lehrer:in zu Schüler:in führt. Als bürgerliches Erziehungsprojekt standardisiert die Pädagogik Wissen und Erfahrung, indem sie versucht, Irritationen, Störungen, Krisen und Brüche zu vermeiden. In der Kunst und ihrer Lehre hingegen werden heute solche mikropädagogischen Momente gesucht und validiert. Künstler und Künstlerinnen lenken dann ihre gesteigerte Aufmerksamkeit auf

Fragen und Zweifel, für die es keine Antwort und Lösung zu geben scheint, und lassen sich auf das Unberechenbare, das sich bereits aus der Widerspenstigkeit von Medien und Materialien ergibt, ein. Das epistemische Repertoire in den Künsten erweitert sich so um andere, vernachlässigte Logiken von Erfahrung, Intensität, Ereignis und Kollektivität und besitzt als solches eine große Strahlkraft für gegenwärtige Kunstpraktiken.

Mikropädagogiken, wie ich sie hier ausgehend von Oskar Hansens «Offener Form», ihren Wandlungen und Fortsetzungen skizziert habe, öffnen also aus der Perspektive der Kunst einen grundsätzlich anderen Blick auf Bildung. Bildung vollzieht sich demnach nicht in Vermittlung oder Erziehung, sondern vielmehr als ästhetische Erfahrung und Erkenntnis in Begegnung mit sich und anderen.⁴² In diesem Verständnis ist Bildung eine bedeutende Praxis ästhetischer Forschung. In solch einer erweiterten ästhetischen Forschung findet Bildungspraxis, neben künstlerischer Produktion, selbstverständlich ihren Raum.

- [1] Jolanta Gola, Grzegorz Kowalski: Po 30 latach. Spojrzenie na pracownię Oskara Hansena, Katalog wystawy 06.06.–19.07.2013, Akademia Sztuk Pięknych, Salon Akademii, S. 31. Originalinstruktion von Hansen – eigene Übersetzung. Axel Wieder verwendet auf Englisch die Begriffe given und required. Vgl. seine Beschreibung visueller Spiele: Axel Wieder, Works – for – film and Open Form, S. 52–61 in: Axel Wieder, Florian Zeyfang (Hg.): Open Form: Space, Interaction, and the Tradition of Oskar Hansen, Berlin, Sternberg Press, 2014. S. 57–59, hier S. 54.
- [2] Ebenda, S. 10.
- [3] Forma Otwarda, «Offene Form» ist auch im Polnischen eine besondere Formulierung, in der das Substantiv vor dem Adjektiv steht. Im Gegensatz zum beschreibenden Ausdruck otwarda forma impliziert sie eine konzeptuelle Funktion. Hier ist zu erwähnen, dass, nach der Genealogie seiner Ideen gefragt, Oskar Hansen auf die Teamarbeit mit Zofia Hansen, Sven Hatløy, Zaslław Malicki, Julian Pałka und Lech Tomaszewski verwies. Vgl.: Pragmatyzm utopii: in Architektura (Magazin), Warszawa, nr 3/4 (1977), zitiert nach: teoriaarchitektury.blogspot.com, zuletzt besucht im Dezember 2020. Insbesondere die Rolle der Architektin Zofia Hansen, seiner Frau, scheint nicht abschließend geklärt zu sein. Vgl.: Filip Springer: Zaczyn o Zofii i Oskarze Hansenach, Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Kraków–Warszawa 2018.
- [4] Ausstellung «Po 30 latach. Spojrzenie na pracownię Oskara Hansena», kuratiert von Jolanta Gola und Grzegorz Kowalski, 06.06.–19.07.2013, Akademia Sztuk Pięknych, Salon Akademii. Informationen zum Haus der Hansens in Szumin: <https://artmuseum.pl/pl/wystawy/dom-hansenow-w-szuminie-2>, zuletzt besucht im Januar 2021.
- [5] U.a. das Forschungsprojekt von Beatriz Colomina zu Radical Pedagogies, präsentiert auf der Ausstellung an der Architekturbieniale in Venedig in 2014. Vgl. hierzu <http://radical-pedagogies.com>, zuletzt besucht im Januar 2021.
- [6] «Z Oskarem Hansenem rozmawia Wojciech Włodarczyk» S. 28, in: «Wobec Formy Otwardej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja», hg. v. Marcin Lachowski, Magdalena Linkowska, Zbigniew Sobczuk, Lublin (Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II) 2009. S. 21–44. Ersterscheinung im Ausstellungskatalog «W kręgu Formy Otwardej», herausgegeben von Jolanta Gola, Ewa Józefska, Maryla Sitkowska, Wojciech Włodarczyk, 1986. Warschau, Muzeum Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, 25.04.–23.05. 1986. S. 11–46.
- [7] Vgl.: Hansen, Oskar et al. Oskar Hansen: Towards Open Form: Ku Formie Otwardej, Warszawa, Foksal Gallery Foundation, 2005. S. 159.
- [8] Oskar Hansen: Forma Otwarda, in: Wobec Formy Otwardej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja, a.a.O., S. 11–13, hier: S. 12. Ersterscheinung in Przegląd Kulturalny, 1959, nr 5, S. 5.
- [9] Ebenda.
- [10] Ders.: Forma Otwarda w architekturze. Sztuka wielkiej liczby, in: Wobec Formy Otwardej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja, a.a.O., S. 14–19, hier: S. 19. Ersterscheinung in «Struktury» (dodatek do Kameny) 1960, nr. 9, S. 1 und 8.
- [11] Ebenda, S. 19.
- [12] Hansen unterstreicht, dass Räume ihre pädagogische Wirkung zwar langsam entfalten, aber dennoch effektiv sind, besonders in der kindlichen Entwicklung. Als Beispiel führt er die Gegenüberstellung faschistischer und demokratischer Architektur von Schulen in Italien zu Mussolinis Zeiten und in Schulen in Norwegen an: «Z Oskarem Hansenem rozmawia Wojciech Włodarczyk» S. 28, in: «Wobec Formy Otwardej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja», hg. v. Marcin Lachowski, Magdalena Linkowska, Zbigniew Sobczuk, Lublin (Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II) 2009. S. 21–44. Ersterscheinung im Ausstellungskatalog «W kręgu formy otwardej», herausgegeben von Jolanta Gola, Ewa Józefska, Maryla Sitkowska, Wojciech Włodarczyk, Muzeum Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, 25.04.–23.05.1986, Warschau.
- [13] Didier Anzieu, Das Haut-Ich, Frankfurt/M, Suhrkamp, 2013. S. 61.
- [14] Hansen, Forma Otwarda, a.a.O., S. 12.
- [15] Ebenda. Vgl. auch: Oskar Hansen: Towards Open Form – Ku Formie Otwardej, Jola Gola (Hg.): Warschau, Fundacja Galerii Foksal, 2004, S. 160–163.
- [16] Oskar Hansen: Towards Open Form – Ku Formie Otwardej, Jola Gola (Hg.): Warschau, Fundacja Galerii Foksal, 2004. S. 163. Übersetzung aus dem Polnischen Wiktoria Furrer.

- [17] «Z Oskarem Hansenem rozmawia Wojciech Włodarczyk», a.a.O. S.32.
- [18] Ebenda, S.33.
- [19] Oskar Hansen. Zobaczyć świat, Jola Gola (Hg.): Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, 2005. S.41.
- [20] Jolanta Gola, Grzegorz Kowalski: Katalog wystawy. Po 30 latach. Spojrzenie na pracownię Oskara Hansena, 06.06.–19.07.2013, Akademia Sztuk Pięknych, Salon Akademi, S.43.
- [21] Ebenda, S.26.
- [22] Der Begriff der anregenden Beschränkungen «enabling constraints» stammt aus dem theoretischen Vokabular von Erin Manning und Brian Massumi und beschreibt notwendige Setzungen in kreativen Prozessen, wie sie sie im Sense Lab, heute 3ecologies durchgeführt haben, vgl.: <https://3ecologies.org>, zuletzt besucht im Dezember 2021.
- [23] Vgl.: Oskar Hansen: Towards Open Form – Ku Formie Otwartej, Jola Gola (Hg.):, Warschau, Fundacja Galerii Foksal, 2004. S.163. Auch die zuvor erwähnte Übung «Aktives -Negativ» sollte gemäß Hansen der emotionalen Darstellung von Räumen dienen.
- [24] Vgl.: Oskar Hansen: Towards Open Form – Ku Formie Otwartej, Jola Gola (Hg.):, Warschau, Fundacja Galerii Foksal, 2004. S.163.
- [25] Teilnehmer:innen und Autor:innen des vom 8.–14. Februar 1971 gefilmten Filmes sind Zofia Kulik, Przemysław Kwiek, Jan S. Wojciechowski, Bartłomiej Zdrojewski (StudentInnen und AbsolventInnen der Kunstakademie Warschau), Paweł Kwiek, Tatiana Dębska, Jacek Zalewski (StudentInnen der Filmakademie in Łódź), Ewa Lemańska (Schauspielstudentin der Filmakademie in Łódź) und Frau Halina (Model). Drei der neun Episoden des Filmes «Forma Otwarta» sind im Archiv des Muzeum Sztuki Nowoczesnej (Museum für Gegenwartskunst) in Warschau zu sehen: <https://artmuseum.pl/en/filmoteka/artystyci/kwiekulik-2>, zuletzt besucht im Dezember 2021.
- [26] Zu erwähnen sind gemäß der Einordnung von Axel Wieder ebenfalls Waldemar Raniszewski, Wiktor Gutt und Grzegorz Kowalski mit ihren eigenen künstlerischen Ansätzen. Vgl: Axel Wieder, Works – for – film and open form, S.52–61 in: Axel Wieder, Florian Zeyfang (Hg.): Open Form: Space, Interaction, and the Tradition of Oskar Hansen, Berlin, Sternberg Press, 2014, hier S.52.
- [27] Diese Aussage entnehme ich aus Zofia Kuliks Kommentaren in der Korrespondenz mit der Leiterin ihrer Stiftung Wiktoria Szczupacka im Vorfeld der Erscheinung dieses Beitrages.
- [28] Zofia Kulik ordnete die Rolle Oskar Hansens und die Bedeutung seiner Pädagogik in einem Gespräch mit Axel Wieder und Florian Zeyfang ein: Axel Wieder, Florian Zeyfang: Interview with Zofia Kulik, in: dies. (Hg.): Open Form: Space, Interaction, and the Tradition of Oskar Hansen, Berlin, Sternberg Press, 2014. S.74–78, hier: S.76.
- [29] So wie Hansens «Offene Form» den Bezugsrahmen schuf, der Themen und Fragen strukturierte, ermöglichte Kwiek mit seiner prozessbasierten Arbeitsweise einen neuen nonverbalen Kommunikationsmodus, indem er Film in die bildhauerische Praxis integrierte und so «erweiterte Skulpturen» (Z. Kulik) schuf. Das Duo KwieKulik fotografierte zudem das visuelle Spiel auf dem Morel-Hügel, sprach Audiokommentare ein und zeigte die Slidepräsentationen im In- und Ausland als künstlerische Arbeit. Dank dieser künstlerischen Arbeit sind Einblicke in die damalige Praxis überhaupt möglich. Wohlgermerkt gehörten Praktiken des Dokumentierens und Archivierens prominent zur künstlerischen Praxis des Künstlerduos. Die Dokumentation von Kulik und Kwiek des visuellen Spiels «Gra na Wzgórzu Morela» findet sich unter <https://artmuseum.pl/en/filmoteka/programy/w-kregu-formy-otwartej>. Weiterführende Informationen zur dokumentarischen Kunstpraxis von KwieKulik sind in der Publikation «KwieKulik. Zofia Kulik & Przemysław Kwiek», hg. v. Zofia Kulik, Przemysław Kwiek und Łukasz Ronduda, Warszawa: Muzeum Sztuki Nowoczesnej, 2012, sowie «Zofia Kulik. Methodology, my love» hg. von Agata Jakubowska, Warsaw Museum of Modern Art zu finden. Darüber hinaus bildet das Archiv KwieKulik die größte private Sammlung von Arbeiten der künstlerischen Avant-Garde der 1970er und 80er Jahre.
- [30] Vgl.: <https://artmuseum.pl/en/filmoteka/praca/kwiekulik-forma-otwarta-szkola> und «KwieKulik. Zofia Kulik und Przemysław Kwiek», hg. v. Łukasz Ronduda und Georg Schöllhammer, a.a.O.
- [31] Zur epistemischen Kraft des Witzes vgl. Mira Fliescher: Der Witz der Kunst. Modelle ästhetischen Denkens. Zürich (Diaphanes) 2019.
- [32] Im Gegensatz zur Fixierung auf Zentren bezieht sich Paweł Althamer, seinerseits ein Student von Grzegorz Kowalski, in seinen partizipativen Arbeiten und sozialen Skulpturen

stets auf das Periphere als das wirklich künstlerisch Gärende, Lebendige und Interessante: «Althamer has produced collaborative works in a suburb of Warsaw where he has lived for many years. A suburban identity is an important part of what he is as an artist. In his participatory projects, Althamer does not recognize societal or social differences.»

- [33] <https://helsinkiennaali.fi/en/artist/pawel-althamer/>, zuletzt besucht im Januar 2021.
- [34] Piotr Piotrowski: *Awangarda w cieniu Jałty. Sztuka w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1945–1989*. Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, 2005.
- [35] Magda Lipska, *Przed wszystkim człowiek. O genealogii performansu z ducha Teorii Formy Otwartej Oskara Hansena*, in: *Dialog*, Warschau 2017 6 (727).
- [36] Axel Wieder, *Works – for – film and open form*, S. 52–61 in: Axel Wieder, Florian Zeyfang (Hg.): *Open Form: Space, Interaction, and the Tradition of Oskar Hansen* (Sternberg Press), 2014. S. 53.
- [37] Die Pädagogik von Jarnuszkiewicz nahm jedoch nicht eine systematische und theoretisch formulierte Form an, wie dies bei Oskar Hansens «Open Form» der Fall war, und wird weniger stark rezipiert.
- [38] Johannes Bilstein: *Sich selber machen: Bildung*, in: Wolf Andreas-Liebert, Kristin Westphal: *Performances der Selbstermächtigung*, Oberhausen (Athena Verlag) 2015. S. 33–52, hier: S. 35.
- [39] Claire Bishop: *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London (Verso) 2012. S. 245.
- [40] Vgl. Wiktoria Furrer et al.: *How To Teach Art?* Zürich (Diaphanes) 2022. S. 177; dies.: *Micropedagogies. Reflections on How To Teach Art*, in: Wolfgang Brückle; Sabine Gebhardt Fink (Hg.): *Artistic Education*, Nummer 9, Luzern, Hochschule Luzern, 2019. S. 74–79, dies., Silvia Henke: *Mikropädagogische Sprünge im Kontext ästhetischer Bildung*, in: *Art Education Research*, November 2019, Jg. 10 (16) S. 10–11.
- [41] Vgl. Piotr Szejnach: *O Warsztatach Kowalni dla reszty świata*, in: *Kowalnia. 1985–2015*, 2016, Katowice, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, S. 505–523, hier S. 505; Furrer, Henke: *Mikropädagogische Sprünge im Kontext ästhetischer Bildung*, a.a.O.
- [42] Vgl. Furrer et al.: *How To Teach Art?* a.a.O., S. 177–179; dies.: *Micropedagogies*, a.a.O.
- [Abb. 1] Vgl. Silvia Henke, *Zum Beispiel. Ästhetische Bildung in der Lehre*, in diesem Band, S. 111.
- [Abb. 1] Undatierte Archivaufnahme: Program dydaktyczny Oskara Hansena. Ćwiczenie I-6., Muzeum Akademii Sztuk Pięknych.
- [Abb. 2] Frontansicht des Hauses der Hansens in Szumin, Fotografie von Tomasz Kaczor, zuerst publiziert in *Magazyn Kontakt*: <https://magazynkontakt.pl/utopia-szyta-na-miare>.

Essay 6/9