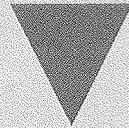
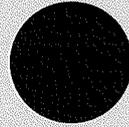
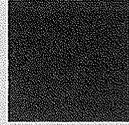
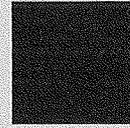
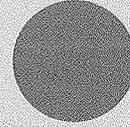
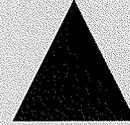


KUNSTUNIVERSITÄT



**ZUR BILDUNGSPOLITISCHEN ALLIANZ
DER UNIVERSITÄT
MIT DEN KUNSTHOCHSCHULEN**



ISSN: 0020 - 2320

MITTEILUNGEN DES INSTITUTS FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST
55. JAHRGANG 2000, NR. 3-4, öS 150,-

Linie des Blattes: Verständigung der Öffentlichkeit über die Arbeit des Instituts für Wissenschaft und Kunst sowie Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Arbeiten, die damit in Zusammenhang stehen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der AutorInnen wieder und müssen nicht mit der redaktionellen Auffassung übereinstimmen.

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Institut für Wissenschaft und Kunst. Redaktion und Layout: Dr. Helga Kaschl. Lektorat: Dr. Eva Waniek, Ingrid Tomaszewicz. Alle: 1090 Wien, Berggasse 17/1, Telefon / Fax: (1) 317 43 42, E-Mail: iwk@homehobel.phl.univie.ac.at, Homepage: <http://homehobel.phl.univie.ac.at/~iwk>
Druck: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 53, Telefon: (1) 403 89 26, E-Mail: rema@remaprint.at

IWK

KUNSTUNIVERSITÄT ZUR BILDUNGSPOLITISCHEN ALLIANZ DER UNIVERSITÄT MIT DEN KUNSTHOCHSCHULEN

VORWORT	2
<i>Christine Perle</i> NEUES RECHT – NEUE CHANCEN – NEUE HERAUSFORDERUNGEN	4
<i>Peter Seitz</i> DAS BUNDESGESETZ ÜBER DIE ORGANISATION DER UNIVERSITÄTEN DER KÜNSTE (KUOG) – EINE CHANCE ZUM WANDEL FÜR UNIVERSITÄT UND MINISTERIUM.....	7
<i>Tasos Zembylas</i> KÜNSTLERISCHE HOCHSCHULAUSSCHULUNG – „BERUFVORBEREITUNG“ UND/ODER „PRAXISBEZUG“	11
<i>Herbert Lachmayer</i> VIELLEICHT GIBT ES EINE THEORIE, DIE SICH DER KUNST VERDANKT	17
<i>Robert Pfaller</i> ÜBER NUTZEN UND NACHTEIL DER WISSENSCHAFT FÜR DIE KUNST SOWIE ÜBER DIE VORTEILE DER KUNST FÜR DIE WISSENSCHAFT.....	18
<i>Bernhard Kernegger / Michaela Nestler</i> PERSPEKTIVEN ZUR NEUGESTALTUNG DER UNIVERSITÄT FÜR MUSIK UND DARSTELLENDE KUNST	25
<i>Freie Klasse Wien</i> ROSA CONTAINER – INSTITUTION ODER ALTERNATIVE?	28
<i>Gabriele Jutz</i> AUSBILDUNG ZUR EINBILDUNG – ZUR LAGE DER FILMWISSENSCHAFTLICHEN LEHRE IN ÖSTERREICH	32
<i>Ursula Brandstätter</i> ÄSTHETISCHES DENKEN – DIE ALLIANZ VON KUNST UND WISSENSCHAFT ALS IMPULS FÜR EINE NEUORIENTIERUNG UNIVERSITÄTERER BILDUNG.....	35
<i>Elisabeth von Samsonow</i> VON DER TOPIK DER FINDUNG ZUR TOPIK DER ERFINDUNG GRUND UND WAHRHEIT DES BOOMS DER KUNST IM KANON DES WISSBAREN UND WISSENSWERTEN	40
<i>Wolfgang Pircher</i> DIE TRENNUNG DES TECHNISCHEN UND KÜNSTLERISCHEN WISSENS VOM HANDWERKLICHEN	44
DIE AUTOR/INN/EN	47

VORWORT

Die hier versammelten Beiträge gehen auf eine IWK-Ta-gung zurück, die unter dem Titel „*Kunstuniversität. Zur bil-dungspolitischen Allianz der Universität mit den Kunsthoch-schulen*“ stattfand.¹ Ziel der Veranstaltung war es, die im Rahmen der letzten Bildungsreform in Österreich stattfin-dende Angleichung der Kunsthochschulen an das Modell der Universität zu reflektieren. Dabei galt es insbesondere die damit verbundenen Veränderungen für die ehemaligen Kunsthochschulen, für ihre Lehrenden, Studenten und Stu-dentinnen zu thematisieren und zu diskutieren. Dadurch sollte nicht nur die weitreichende bildungspolitische Rele-vanz dieser Neustrukturierung allgemein sichtbar gemacht, sondern auch die in der Praxis anfallenden Probleme be-ziehungsweise erweiterten Möglichkeiten für die Bereiche *Ausbildung* und *Lehre* konkreter dargestellt werden.

Besondere Wichtigkeit kam dabei der These zu, dass die Erweiterung des universitären Feldes um die künstleri-sche Ausbildung den Kunstuniversitäten die Gelegenheit gibt, ihren spezifischen Beitrag zum höheren Bildungswesen neu zu formulieren. In diesem Kontext war es freilich nötig, die Frage nach den besonderen Wissensformen, die sich mit dem Konzept der „Erschließung der Künste“ sowie mit deren „Vermittlung“ (z. B. freier Zugang zur Lehre bzw. Meisterklassensystem) verbindet, zu stellen.

Als nicht unerheblich für die Reflexion sollte sich die Frage herausstellen, was diese Angliederung *vice versa* für die herkömmlichen Universitäten bedeuten mag: Denn die Erweiterung des universitären Bereiches bedeutet nicht nur eine strukturelle Verpflichtung der „neuen“ Universitäten, bezogen auf jene Wissensform, für die die Universitäten bislang zuständig waren – das theoretische Wissen –, son-dern beinhaltet ebenso für die „alten“ Universitäten zumin-dest die Möglichkeit einer Herausforderung in der Produkti-on und Distribution eben dieses Wissens.

Die sich mit der Neustrukturierung abzeichnenden, weit-reichenden bildungspolitischen Veränderungen erfolgen in einer Phase der *tiefgreifenden Organisationsreform der Universität*² selbst, die vom betreibenden Ministerium³ ger-ne als letzter Akt der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit gesehen wird. Die Wirkungen dieser Reform sind noch kaum erkennbar, da die Universität gerade erst deren „Im-plementierung“ betreibt. Die neuen Kunstuniversitäten wer-den demgemäß in eine noch unerprobte Struktur eingefügt.

Die HerausgeberInnen⁴ dieses Heftes luden Vertreter-Innen der diversen Aktionsebenen – sei dies an den Uni-versitäten oder auch im Ministerium – zu einer Darlegung und Reflexion der verschiedenen Positionen ein. Die Unter-schiedlichkeit der Aufgabenstellung für Ministerien, Univer-sitätskollegien, Mittelbau und Studierende bringt naturge-mäß eine Unterschiedlichkeit der Sichtweisen mit sich, die hier für einen Dialog genutzt werden sollte: Dabei bildeten

der *pragmatische Umgang* mit dem neuen Universitätsor-ganisationsgesetz einerseits und die *utopischen Entwürfe* andererseits die Extreme der vorgetragenen Positionen.

Da wie dort stand die Frage der *Organisation* immer wieder im Zentrum der Überlegungen und Diskussionen, zu verstehen jedoch als eine *formale Konstruktion*, die sinn-vollerweise nur von einem inhaltlichen Kern aus entworfen werden kann. Damit verbunden drängte sich eine weitere wichtige Fragestellung auf, nämlich jene nach dem *Verhält-nis von Wissenschaft und Kunst*: Ausgehend von der Über-legung, dass die Veränderungen der universitären Wis-senskultur im Zusammenhang mit künstlerisch-technischen Modellen des Wissens stehen, sollte das Verhältnis in die-sem Kontext näher bestimmt werden. Die damit verbunde-nen gedanklichen Ausführungen, die aus philosophischer Perspektive entworfen wurden, sollten jedoch weder ge-schichtsvergessen noch pessimistisch hinsichtlich des Künftigen aufgefasst werden.

Ein in der gesamten Bildungsdiskussion pertinentes Thema, die *Berufsvorbereitung*, sollte bei den Betrachtun-gen keinesfalls unbehandelt bleiben: Die traditionelle Uni-versität, als Ort der Produktion und Distribution theoretischen Wissens, hat hierzu jedoch fast notwendigerweise ein gespanntes Verhältnis, wohingegen die Kunstuniversi-täten schon über eingehendere Erfahrungen in diesem Be-reich zu verfügen scheinen. Damit stellt sich nun das Pro-blem, weder das theoretische Wissen seiner eigentlichen Funktion zu entkleiden und die Wissensproduktion auf die vermeintlichen Erfordernisse eines intellektuellen Arbeits-marktes auszurichten, noch in erschrockener Abwehr dieser Zumutung zu erstarren. Schließlich ist im Prinzip auch der *Markt* ein *sozialer Bereich*, der gestaltet werden kann. Das aber heißt, dass darin auch der Universität eine Funktion zufallen kann, wie klein man auch immer diese bemessen mag. Überlegungen in diese Richtung müssen freilich dem Anspruch gerecht werden, die reale Situation in den diver-sen Instituten zu erfassen und sie in Beziehung zu erwar-teten Anforderungen zu stellen, ohne dass man sich diesen sklavisch unterwirft. Diese Spannung, die sich zwischen der realen Ausstattung der Universitäten und den erwarteten Berufsrealitäten ihrer Absolventinnen ergibt, wird in einigen Beiträgen explizit thematisiert.

Als HerausgeberInnen dieses Heftes würden wir uns freuen, wenn die vorliegende Publikation zu einem besse-ren Verständnis der jeweiligen Positionen führen und eine weitere und lebendige Diskussion in diesem Bereich an-regen könnte.

Marianne Kubaczek
Wolfgang Pircher
Eva Waniek

ANMERKUNGEN:

- 1 Die Tagung fand vom 18. bis 20. November 1999 am Institut für Wissenschaft und Kunst statt. An dieser Stelle sei allen ReferentInnen sowie auch allen Besucherinnen und Besuchern für die Teilnahme und die regen Diskussionen gedankt.
- 2 Was den frauenspezifischen Aspekt der in den letzten Jahren in Österreich durchgeführten universitären Neustrukturierung anbelangt bzw. inwiefern diese Auswirkungen auf die feministische Lehre und Forschung an österreichischen Universitäten hat, sei auf ein von Silvia Stoller und Eva Waniek herausgegebenes IWK-Themenheft verwiesen, das sich eigens diesem Fragenbereich widmete: *Universität, Bildung und Politik. Eine Bestandsaufnahme aus feministischer Sicht. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst 4/1996*.
- 3 Es sei hier angemerkt, daß es in dem Zeitraum, der sich zwischen der Veranstaltung im November 1999 und der Herausgabe dieses Heftes Ende 2000 erstreckt, auch auf der politischen Ebene zu Veränderungen in Österreich kam: So wurde mit der neuen Regierungsbildung von ÖVP und FPÖ im Bereich von Lehre und Forschung eine Umstrukturierung der dafür bislang zuständigen

Ministerien durchgeführt: Dementsprechend beziehen sich die Beiträge von 1999 noch auf ein von Caspar Einem geleitetes *Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr*, das sich 2000 unter Elisabeth Gehrler *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* nennt.

- 4 Die Konzeptoren der Veranstaltung sowie die HerausgeberInnen dieses Heftes sind: Marianne Kubaczek, Wolfgang Pircher und Eva Waniek. Die Tagung sollte einen aktuellen Beitrag zu konkreten bildungspolitischen Fragen in Österreich leisten. Darüber hinaus war es geplant, sich später mit dieser Thematik auch auf einer grundsätzlicheren Ebene zu beschäftigen. Diese Auseinandersetzung, die im wesentlichen die kulturwissenschaftliche Reflexion und Analyse der *verschiedenen Wissensformen* umfaßt, findet vom 12. bis 14. Jänner 2000 im Rahmen eines internationalen Symposions statt, das den Titel trägt: „*Kunst.Zeichen. Technik. Die Analyse der Wissensformen als Beitrag der Philosophie zu den Kulturwissenschaften*“. In diesem Zusammenhang sei auf die in diesem Zeitraum erfolgte Bildung der *IWK-Forschungsgruppe Kultur- und Sozialwissenschaften* hingewiesen, die die HerausgeberInnen mitbegründet haben (näheres zur Forschungsgruppe, ihren Zielen und Inhalten siehe Seite 43).

CHRISTINE PERLE

NEUES RECHT – NEUE CHANCEN – NEUE HERAUSFORDERUNGEN

Zu Beginn möchte ich mich kurz vorstellen: Ich bin als Juristin im Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr tätig, und zwar in den Abteilungen „Studienrecht“ und „Neue Studienformen“. Da die Reform der Universitäten der Künste meinen Arbeitsbereich berührt, war ich in den Reformprozess unmittelbar eingebunden. Gleich vorweg: es war ein sehr spannendes und aufregendes, aber auch sehr befriedigendes Arbeiten für mich, weil in relativ kurzer Zeit sehr viel bewegt und verändert wurde, was sicher nur aufgrund des großen Engagements der Universitäten der Künste und der guten Zusammenarbeit aller Beteiligten möglich war.

Mein eigentlicher Arbeitsbereich ist zwar das Studienrecht, dennoch möchte ich in meinem Vortrag auch auf das Organisationsrecht eingehen, die ja beide untrennbare Bestandteile der Reform darstellen. Ich werde versuchen, in meinem Beitrag die rechtlichen Grundzüge der Reform darzustellen, ohne dabei zu sehr auf juristische Details einzugehen. Beginnen möchte ich mit den Zielen und zentralen Punkten der Reform – und zwar getrennt dargestellt nach Organisations- und Studienrecht.

I. ZIELE UND ZENTRALE PUNKTE DER REFORM

1. ORGANISATIONSRECHT

Ausgangspunkt der Organisationsreform war die Annäherung der Universitäten der Künste an das neue Organisationsrecht der Universitäten – das UOG 1993. Auf eine formale Integration der Universitäten der Künste in das UOG 1993 wurde allerdings verzichtet, so ist das Organisationsrecht der Universitäten der Künste in einem eigenen Organisationsgesetz, dem Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten der Künste – KUOG, geregelt.

Einer der ersten Diskussionspunkte war die Umbenennung der damaligen Hochschulen künstlerischer Richtung in „Universitäten der Künste“, ein Punkt, über den rasch Einigung erzielt wurde. Mit der Umbenennung soll vor allem klargestellt werden, dass die nunmehrigen Universitäten der Künste den wissenschaftlichen Universitäten gleichrangige Institutionen sind, womit auch eine klare Abgrenzung zu den Fachhochschulen geschaffen wurde.

Die wesentlichsten Punkte der Organisationsrechtsreform sind:

Autonomie, Dezentralisierung und Deregulierung

Die Universitäten bleiben zwar Einrichtungen des Bundes, auf den bisherigen staatlichen Wirkungsbereich, in dem die Organe der damaligen Hochschulen künstlerischer Richtung den Weisungen des Bundesministers für Wissenschaft und Verkehr unterlagen, wird jedoch im Interesse einer Stärkung der Autonomie verzichtet. Die Universitäten der Künste bleiben jedoch zur Gänze unter der Aufsicht des Bundesministers für Wissenschaft und Verkehr und unter der Kontrolle des Rech-

nungshofes. Die Universitäten der Künste und ihre Institute sind darüber hinaus auch weiterhin teilrechtsfähige juristische Personen des öffentlichen Rechts.

Die Universitäten der Künste erhalten mehr Entscheidungskompetenzen im Sinne einer weitergehenden Personal- und Budgetautonomie. Ein zentraler Punkt der Autonomie ist das Recht der Universitäten der Künste, sich selbst eine Satzung zu geben, wobei den wesentlichsten Inhalt der Satzung die Gliederung der Universität in Institute darstellt.

Deregulierung steht im untrennbaren Zusammenhang mit dem Konzept der Dezentralisierung. Deregulierung im hier verstandenen Sinn bedeutet die Normierung eines Satzungsrechtes. Dieses Satzungsrecht ist vom obersten Kollegialorgan auszuüben – dem Universitätskollegium. Das neue Organisationsrecht verzichtet zugunsten der Satzung auf Detailregelungen und beschränkt sich weitgehend auf die Regelung der Universitätsorgane, deren Zusammensetzung und Kompetenzen sowie die Kompetenzverteilung zwischen den Organen der Universität und dem Bundesministerium.

Die Deregulierung bedingt eine eigene Organisationsstruktur der Universitäten der Künste, die eine Aufgabenteilung zwischen Kollegialorganen mit Richtlinien- und Kontrollkompetenzen einerseits und monokratischen Organen mit Detailentscheidungskompetenz andererseits vorsieht.

Organisationsstruktur

Die Universitäten der Künste werden in Hinkunft in grundsätzlich zwei Organisationsebenen mit jeweils einem Kollegialorgan und einem monokratischen Organ gegliedert sein.

An der Spitze der Universität der Künste (erste Organisationsebene) steht als monokratisches Organ die Rektorin oder der Rektor, der oder dem ein oder zwei Vizerektorinnen oder -rektoren zur Seite stehen, die mit der selbstständigen Erledigung bestimmter Angelegenheiten betraut werden können. Das Kollegialorgan auf der ersten Organisationsebene ist das Universitätskollegium, zu dessen Aufgaben u. a. das Erlassen und Abändern der Satzung zählt. Die Rektorin oder der Rektor werden von der Universitätsversammlung aus einem Dreier-vorschlag des Universitätskollegiums gewählt. Darüber hinaus verfügen die Leitungsorgane der Universität (Rektorin oder Rektor, Universitätskollegium, Universitätsversammlung) durch den Universitätsbeirat über ein beratendes Organ, das auch als Bindeglied zwischen der Universität, Künstlerinnen und Künstlern und der Gesellschaft fungiert.

Auf der zweiten Organisationsebene sind die Institute mit einem Institutsvorstand als monokratischem Organ und der Institutskonferenz als Kollegialorgan eingerichtet. Das KUOG definiert Institute als Organisationseinheit zur Durchführung von Aufgaben in der Lehre, Entwicklung und Erschließung der Künste – ein Begriff, der auch nach langen Diskussionen noch immer einer Definition harrt – sowie in der wissenschaftlichen Forschung und Lehre. Damit erfährt das Institut eine andere Definition als bisher, da die Institute vor dem KUOG in erster

Linie der wissenschaftlichen Lehre und Forschung dienen. Der Institutsbegriff knüpft am künstlerischen und wissenschaftlichen Fach und nicht an den einzelnen Studienrichtungen an. Wie bereits erwähnt, erfolgt die Gliederung der Universität in Institute durch die Satzung.

Das neue Organisationsrecht sieht auch Sonderbestimmungen für die Gliederung einer Universität der Künste in eine dritte – mittlere – Organisationsebene vor, und zwar in Fakultäten mit einer Dekanin oder einem Dekan als monokratischem Organ und dem Fakultätskollegium als Kollegialorgan. Diese dritte Organisationsebene wurde nicht auf Vorschlag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr – quasi in letzter Minute – in das neue Organisationsrecht aufgenommen. Voraussichtlich werden fünf der sechs Universitäten der Künste von dieser Gliederungsmöglichkeit auch keinen Gebrauch machen.

Nicht mehr vorgesehen im neuen Organisationsrecht ist die Einrichtung der Meisterklassen, Meisterschulen oder Klassen künstlerischer Ausbildung. Wie bereits oben erwähnt, soll die künstlerische Lehre und die Entwicklung und Erschließung der Künste in Zukunft in den Instituten erfolgen. Dies geht auf einen massiven Wunsch der Studierenden zurück und ermöglicht nun erstmals auch auf der untersten Organisationsebene eine demokratische Mitbestimmung sämtlicher Universitätsangehöriger – also auch der Studierenden. Auch die Bestellung der Leiterin oder des Leiters des Instituts erfolgt demokratisch, was im Bereich der Kunst ein absolutes Novum darstellt. Weiters sollen die Studierenden sich nicht als „Eigentum“ einer Meisterin oder eines Meisters verstehen, sondern – im bildnerischen Bereich – das gesamte Studienangebot ihrer Universität besser nutzen können. Damit im Zusammenhang stehen die Änderungen im Studienrecht, die ebenfalls ein flexibleres Gestalten der Studien ermöglichen sollen.

Dies führt mich zum zweiten großen Schwerpunkt der Reform, dem Studienrecht.

2. STUDIENRECHT

Auch die Reform des Studienrechts ist geprägt von einer Annäherung des Studienrechts der ehemaligen Kunsthochschulen an das Studienrecht der Universitäten. Formal ist diese Annäherung durch die Einbindung des Kunsthochschul-Studiengesetzes in das Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten – Universitäts-Studiengesetz-UniStG geschehen. Durch die Tatsache, dass die Universitäten und die Universitäten der Künste nur mehr ein gemeinsames Studienrecht haben, soll die Gleichwertigkeit zwischen den Studien an den Universitäten und den Studien an den Universitäten der Künste betont und endgültig klargestellt werden. Zudem sollen auch die Universitäten der Künste von der größeren studienrechtlichen Autonomie, die durch das UniStG verwirklicht wird, profitieren können.

Die wesentlichsten Punkte der Studienrechtsreform sind:

Das Verhältnis von Wissenschaft und Kunst

Auf diesen Punkt möchte ich etwas ausführlicher eingehen, da er zum Thema dieses Symposiums einen sehr großen Bezug hat. Das Verhältnis von Wissenschaft und Kunst neu zu definieren war einer der zentralen Punkte der Studienrechtsre-

form und hat gleichzeitig gezeigt, wie vorsichtig mit diesem Themenbereich umgegangen werden muss, um nicht eine der beiden Seiten vor den Kopf zu stoßen.

In Annäherung der künstlerischen Studien an das UniStG sollte der wissenschaftliche Charakter dieser Studien betont und verstärkt werden. Der erste Reformentwurf sah deshalb vor, dass die Studien an den Universitäten der Künste als „künstlerisch-wissenschaftliche“ Studienrichtungen bezeichnet werden sollten. Zusätzlich war vorgesehen, dass alle Studierenden der künstlerisch-wissenschaftlichen Diplomstudien eine wissenschaftliche Diplomarbeit zu verfassen haben. Weiters sollte jede Diplomprüfung zumindest ein wissenschaftliches Fach umfassen.

Die Kritik, die gegenüber diesem Entwurf geäußert wurde, war sehr heftig. Es wurde dem Entwurf vorgeworfen, dass er zu einer „Verwissenschaftlichung“ der Kunst beitrage. Es entstehe der Eindruck, dass die Kunst diese „Verwissenschaftlichung“ brauche, um der Wissenschaft gleichrangig zu sein. Der Entwurf betone daher nicht die Gleichwertigkeit von Kunst und Wissenschaft, sondern bedeute vielmehr eine Gefährdung der Gleichwertigkeit von Kunst und Wissenschaft.

Es stand natürlich keinesfalls in der Absicht des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr, das für den Entwurf verantwortlich war, die Gleichwertigkeit von Kunst und Wissenschaft auch nur im Geringsten anzuzweifeln. Die vorgeschlagenen Maßnahmen mögen jedoch etwas über das Ziel hinausgeschossen sein.

Aufgrund der massiven Kritik wurden daher diese Maßnahmen nicht umgesetzt, insbesondere werden die künstlerischen Studien weiterhin als „künstlerische“ und nicht als „künstlerisch-wissenschaftliche“ Studien bezeichnet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die künstlerischen Studien ausschließlich „künstlerische“ Inhalte haben. Einerseits kann die Kunst selbst nicht losgelöst von Wissenschaft betrachtet werden, andererseits umfassen die künstlerischen Studienrichtungen ebenfalls wissenschaftliche und theoretische Fächer. Ein künstlerisches Studium beinhaltet nicht die bloße Vermittlung von kunsthandwerklichen und technischen Fertigkeiten, sondern schließt auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Schaffen ein.

Aus diesem Grund ist bei der Aufgabenstellung der künstlerischen Studien festgehalten, dass diese nicht nur der künstlerischen, sondern auch der künstlerisch-wissenschaftlichen und der künstlerisch-pädagogischen Berufsvorbildung dienen. Parallel dazu ist im Organisationsrecht festgehalten, dass die Universitäten der Künste u. a. dazu berufen sind, der Forschung und der wissenschaftlichen Lehre zu dienen.

Eng mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Kunst verbunden ist die Diplomarbeit. Im Gegensatz zum Reformentwurf ist nunmehr vorgesehen, dass die künstlerischen Studienrichtungen durch eine künstlerische Arbeit – die künstlerische Diplomarbeit – abgeschlossen werden. Es ist daher möglich, durch eine künstlerische Arbeit (z. B. Konzertaufführung, Komposition, Installation, Bild usw.) einen Studienabschluss zu erlangen. Um dem Erfordernis der wissenschaftlich fundierten Reflexion Rechnung zu tragen, hat die künstlerische Diplomarbeit einen schriftlichen Teil zu umfassen, der

den künstlerischen Teil erläutert. Damit die Studierenden diese Fähigkeiten allerdings auch erlernen, müssen im Studienplan ausreichend wissenschaftliche und theoretische Lehrveranstaltungen vorgesehen werden.

Ein nächster wichtiger Punkt der Studienrechtsreform ist die Zusammenfassung der Studienrichtungen.

Zusammenfassung der Studienrichtungen

Durch die Studienrechtsreform werden die bisher fünfzig zu neunzehn künstlerischen Studienrichtungen zusammengefasst. Die Zusammenfassung der Studienrichtungen soll eine breitere und umfassendere Ausbildung der Studierenden ermöglichen. Transdisziplinarität und Permeabilität – neben „Reflexion“ zwei weitere Schlüsselwörter der Reform – der Studieninhalte sollen gefördert werden. Dies gilt vor allem für den Bereich der bildnerischen Studienrichtungen. Damit im Zusammenhang steht in der Organisationsreform das Abgehen von der Meisterklasse, das ermöglichen soll, dass die Studierenden – losgelöst von der Meisterin oder dem Meister – ihr Studium offener gestalten können.

Die Zusammenfassung der Studienrichtungen im musikalischen Bereich – besonders der einzelnen zweiundzwanzig Instrumente zu einem einzigen Instrumentalstudium – beruht auf dem Gedanken, dass in diesen Studien die theoretischen Fächer großteils inhaltlich ident sind und sich im Wesentlichen nur durch das jeweilige Instrument unterscheiden. Hier soll die Zusammenfassung der Studienrichtungen insbesondere organisatorische Erleichterungen bringen.

In beiden Bereichen ist mit der Zusammenlegung der Studienrichtungen intendiert, Doppelgleisigkeiten zu vermeiden und damit Rationalisierungseffekte zu erzielen. Was prompt den Vorwurf laut werden ließ, dass die gesamte Reform nur ein riesiges Sparpaket für die Universitäten der Künste darstelle. Die Zusammenfassung der Studienrichtungen hatte aber nicht eine Kürzung des Studienangebotes zum Ziel, sondern dessen bessere Strukturierung, die in der Folge den Studierenden flexiblere Studienmöglichkeiten bieten soll.

Im Nachhinein kann es fast als Wunder bezeichnet werden, dass die Zusammenfassung der Studienrichtungen, die eine sehr große Veränderung der Studienlandschaft mit sich bringt und auch Auswirkungen auf die neue Organisation der Universitäten der Künste haben wird, verwirklicht werden konnte. Einziger Wermutstropfen ist das Scheitern der Integration der musikpädagogischen Ausbildung in das Instrumental- bzw. Gesangsstudium. Diese Integration wurde von vielen Fachvertreterinnen und Fachvertretern und vom Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr für absolut notwendig und sinnvoll erachtet, letztlich ist dieses Vorhaben aber am Widerstand einiger weniger Betroffener gescheitert.

Im Zusammenhang mit der Zusammenfassung der Studienrichtungen steht die Kürzung der Studiendauer und der Semesterstunden.

Kürzung der Studiendauer und der Semesterstunden

Die Kürzung der Studiendauer betrifft nicht sämtliche Studienrichtungen, sondern nur jene, bei denen im Begutachtungsverfahren und in Gesprächen mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern eine Kürzung für sinnvoll und zweckmäßig er-

achtet wurde und trotz Studienzeitreduktion die Heranführung an die höchste künstlerische Reife weiterhin gewährleistet ist.

Entsprechend der Studiendauer wurden auch die Semesterstunden vermindert. Die Stundenkürzungen sollen zu einem Reformdruck an den Universitäten der Künste führen, weil eine Auseinandersetzung damit erfolgen soll, welche Studieninhalte absolut erforderlich sind. Auch die Kürzung der Anzahl der Semesterstunden wurde mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern der betroffenen Studienrichtungen diskutiert.

So weit die wesentlichsten Punkte der Reform. Wie aber geht es nun weiter? Nachdem der Gesetzgeber seine Arbeit erledigt hat und die beiden Reformgesetze in Kraft getreten sind, sind nun die Universitäten der Künste aufgerufen, die beiden Gesetze mit Leben zu erfüllen – und ich bin mir sicher, dass dies der schwierigere Teil ist.

II. UMSETZUNG DER REFORM UND AUSBLICK

Anders als bei der Reformdiskussion wird bei der Umsetzung von den Universitäten der Künste das Organisationsrecht zeitlich vorrangig behandelt. Sämtliche Universitäten der Künste haben die ersten Schritte zur Umsetzung der Organisationsreform gesetzt und das oberste Kollegialorgan – das Universitätskollegium – bereits eingerichtet. Nächste Schritte sind die Erlassung einer Rumpfsatzung, die aber den wichtigen Punkt der Institutsgliederung zu enthalten hat, sowie die Wahl der anderen Universitätsorgane. Sobald sämtliche Organe gemäß dem neuen Organisationsrecht konstituiert sind, „kippt“ die Universität in das neue Recht und kann damit sämtliche Möglichkeiten, die dieses neue Organisationsrecht bietet, voll ausschöpfen. Am weitesten fortgeschritten sind die Implementierungsarbeiten an der Universität für angewandte Kunst Wien, die vielleicht sogar schon zum Jahreswechsel „kippen“ wird.

Die rasche Umsetzung der Reform bestätigt dem Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr einerseits, ein funktionales und umsetzbares Recht geschaffen zu haben und andererseits lässt sie erkennen, dass die Universitäten der Künste offensichtlich so schnell wie möglich in den Genuss der Vorteile des neuen Organisationsrechts kommen wollen. Insbesondere das Satzungsrecht gibt den einzelnen Universitäten der Künste die Möglichkeit, ihre neue und ganz individuelle Struktur zu finden. Damit kann die Universität nicht nur ihr eigenes Profil entwickeln, sondern das vorhandene Innovationspotenzial auch so bündeln, dass es möglich sein wird, den Herausforderungen der nächsten Jahre optimal gerüstet entgegen treten zu können.

Im Studienrecht wird der wesentlichste Schritt zur Umsetzung die Erstellung der neuen Studienpläne sein. Vorerst dürften die Universitäten aber mit der Umsetzung des Organisationsrechts beschäftigt sein, soweit mir bekannt ist, wird derzeit noch an keiner Universität an den neuen Studienplänen gearbeitet.

Eine besondere Herausforderung bei der Erstellung der Studienpläne durch die Studienkommissionen wird die Zusammenlegung der Studienrichtungen sein, da in vielen Bereichen das bisherige Studienangebot gänzlich neu strukturiert

werden muss. Es bleibt dennoch zu hoffen, dass das bisherige Studienangebot nicht der einzige Ausgangspunkt für die neuen Studienpläne darstellt, sondern die Reformchancen genützt werden und bei der inhaltlichen Gestaltung der Studienpläne neue Impulse einfließen.

Das neue Studienrecht bietet jedenfalls – nicht nur durch die Zusammenlegung der Studienrichtungen – einige Anknüpfungspunkte für eine Neugestaltung der Studienpläne.

Ein wesentlicher Punkt bei der Erstellung der Studienpläne wird z. B. die Kürzung der Semesterstunden sein, da sich die Studienkommissionen damit auseinander setzen müssen, was sie als absolut notwendige Inhalte ihrer Studienrichtung betrachten.

Ein weiterer zentraler Punkt bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienpläne wird sein, die angestrebte Annäherung von Kunst und Wissenschaft umzusetzen und dafür Sorge zu tragen, dass die in der Reformdiskussion so oft geforderte Reflexion über das künstlerische Schaffen in die Studienpläne Eingang findet.

Eine zusätzliche Herausforderung wird sein, dass den Studienkommissionen bei der Erstellung der Studienpläne eine Autonomie zugute kommen wird, die in dieser Form bisher nicht annähernd gegeben war. So fällt es z. B. in Zukunft in den Wirkungsbereich der Studienkommissionen, im Rahmen des Studienplanes die Gliederung in Studienabschnitte

vorzunehmen, die Prüfungsfächer festzulegen, den einzelnen Prüfungsfächern eine Anzahl an Semesterstunden zuzuweisen und die Prüfungsordnung zu normieren.

Nicht aus den Augen gelassen werden darf bei der Erlassung der Studienpläne, dass die Studienpläne so zu gestalten sind, dass die Absolventinnen und Absolventen durch ihre Ausbildung an der Universität der Künste für das Berufsleben gerüstet sind. Die Studienkommissionen müssen sich daher ihrer Verantwortung bewusst sein oder werden, ihre Studierenden berufsfeldorientiert auszubilden.

Die Umsetzung der Reformen stellt die Universitäten der Künste vor große Herausforderungen. Es bleibt jedoch zu hoffen, dass das in den Reformdiskussionen gezeigte Engagement sich bei der Umsetzung der Reform fortsetzt – und das abgeschlossene erste Reformjahr lässt eine positive Erwartungshaltung durchaus zu. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich zum jetzigen Zeitpunkt den Universitäten der Künste die wohl einmalige Chance bietet, die für ihre Aufgaben adäquaten Organisationsstrukturen zu schaffen und gleichzeitig die einer zeitgemäßen Ausbildung entsprechenden Studienpläne zu erarbeiten. Dazu wünsche ich allen Beteiligten viel Erfolg.

PETER SEITZ

DAS BUNDESGESETZ ÜBER DIE ORGANISATION DER UNIVERSITÄTEN DER KÜNSTE (KUOG) – EINE CHANCE ZUM WANDEL FÜR UNIVERSITÄT UND MINISTERIUM

Seit Oktober 1998 bin ich Leiter der Abteilung für die Universitäten der Künste in der Universitätssektion des Wissenschaftsministeriums. Das heißt, ich bin eigentlich erst auf den Plan getreten, als das Gesetz, das hier diskutiert werden soll, bereits beschlossen und die politischen Einigungsprozesse daher schon abgeschlossen waren. Da viele der geladenen ReferentInnen an der Strukturreform vermutlich mehr mitgearbeitet haben als ich, werde ich folglich auch nicht den Versuch unternehmen, Ihnen das Gesetz erneut zu erklären. Der Frage, der ich vielmehr nachgehen möchte, lautet: *Welche Chancen bieten solche Umorganisationen für die Universitäten, aber auch für das Ministerium?*

Die Veränderungen, die sich seit geraumer Zeit an den Universitäten und jetzt auch an den Kunstuniversitäten ereignen, sind mit Sicherheit die größten Reformen und Umwälzungen, die wir in diesem Bereich je hatten. Sie gehen meiner Meinung nach auch konform mit einem gesamtgesellschaftlichen Stimmungswandel. Denn viel mehr als früher werden Institutionen, Autoritäten und politisch Verantwortliche öffentlicher Diskussion und öffentlicher Rechtfertigung ausgesetzt. Die Zeiten, in den Handlungen akzeptiert und nicht hinterfragt wurden, sind zu Ende beziehungsweise neigen sich ihrem Ende zu.

Auch andere Bereiche, die bisher als „sacro sanct“ betrachtet wurden, sehen sich mehr und mehr einer öffentlichen Diskussion und Kritik ausgesetzt. Die Arbeiterkammer und die Wirtschaftskammer zum Beispiel sowie deren Rolle im politischen Geschehen oder die Funktionen der verschiedenen Sozialversicherungsträger in Österreich werden nicht mehr so kritiklos hingenommen, wie das vielleicht noch vor zehn Jahren der Fall war.

Dabei wurde der Ruf nach mehr Eigenständigkeit und Individualität immer lauter und – damit verbunden – auch der Wunsch nach größeren Entscheidungsspielräumen ausgesprochen. Die Wahl der Sozialversicherungsträger, der Ladenöffnungszeiten, der Telefongesellschaft, deren Leistungen man in Anspruch nimmt, sind nur einige jener Beispiele, die hierfür angeführt werden können. In all diesen Bereichen wird mehr Flexibilität eingefordert und Unflexibilität als Kritikpunkt angeführt.

Auch im bildungspolitischen Bereich wird es daher nicht nur Veränderungen für die Universitäten, sondern ebenso für das Ministerium geben. Die Organisationsreform der Universitätssektion des Wissenschaftsministeriums war ein Vorbote davon.

ZU DEN AUFGABEN DER UNIVERSITÄTEN DER KÜNSTE

Nun gibt es – wie jeder weiß – verschiedene Zugänge, mit Neuerungen umzugehen:

- Verzögern und das Bemühen, das Eintreten von Veränderungen so lange als möglich zu verhindern, ist eine Zugangsweise, über die ich hier nicht sprechen will.
- Die Veränderung als Chance zum Wandel, als Chance zur positiven Erneuerung zu begreifen, ist jener Zugang, über den ich sehr wohl reden will.

Hierfür erscheint es mir wichtig, rudimentär zu umreißen, welche Aufgaben Universitäten haben, ohne jedoch Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

- Lehre im künstlerischen und wissenschaftlichen Bereich
- Nachwuchspflege in diesen Bereichen
- Pflege der Künste und Wissenschaften
- Erfüllung der Rolle als Institution der Entwicklung der Kultur oder der Wissenschaft.

Speziell die Nachwuchspflege und die Pflege der Künste halte ich für sehr wichtige Bereiche, die von der Öffentlichkeit jedoch weitgehendst unbemerkt bleiben. Jede Universität muss einen Beitrag dazu leisten, das Begabungspotenzial ihrer Schülerinnen und Schüler auszuloten und zu fördern – ja sogar das vorhandene Begabungspotenzial aller jungen Menschen, die sich um Zulassung bemühen, bestmöglichst auszuschöpfen. Weiters muss jede Universität Möglichkeiten schaffen, in denen junge Menschen üben können, sich bei Aufführungen bewähren können, Forschen lernen etc.

Jede Universität muss gleichfalls danach trachten, in ihrem Bereich präsent zu sein und Entwicklungen mitzuverfolgen beziehungsweise hier sogar den Ton anzugeben.

Das geschieht im technischen Bereich etwa in Zusammenarbeit mit der Industrie, wie der Fahrzeugtechnikcluster zwischen der Technischen Universität Graz und AVL List beweist. Im künstlerischen Bereich passiert diese Zusammenarbeit zum Beispiel zwischen den Kunstuniversitäten und den *Salzburger Festspielen* oder anderen großen Bühnen in Österreich und Europa. Diese Präsenz ist für ein Land ein wichtiger kultureller Ausweis, der vielleicht immateriell ist, dafür aber um so größeren symbolischen Wert besitzt.

Was ich damit zum Ausdruck bringen will, ist, dass es sich hier nicht nur um eine „Spielwiese“ handelt, sondern letztendlich um die Frage, wie Österreich in der Welt gesehen wird. Untrennbar damit verbunden ist natürlich auch die Frage, wie die Universität in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird und welchen Beitrag alle an ihr Lehrenden zum „Kulturprodukt“ Österreichs leisten.

WIE WERDEN DIESE AUFGABEN BESORGT?

Innerhalb der jeweiligen Universität:

Entscheidungen, was gut und machbar ist, werden schon jetzt autonom gefällt. Ein Stichwort dafür ist die *Freiheit der Lehre*: Welches Lehrangebot sich wo wiederfindet, welche Ordinariate mit welchem zentralen künstlerischen Fach besetzt werden etc., sind Entscheidungen der jeweiligen Universität. Konflikte innerhalb dieser Entscheidungsfindung werden derzeit

jedoch gerne auch auf andere Stellen, also auch auf das Ministerium, gewälzt und oftmals nicht vor Ort ausgetragen.

Durch Meisterklassen, durch Einzelunterricht gibt es eine starke Bindung der Studierenden an einige Lehrende. Es gibt eine unterschiedlich stark ausgeprägte Kultur des Miteinanders. Weiters gibt es einen unterschiedlich starken wissenschaftlichen Background zur Tätigkeit in der Lehre und in der Erschließung der Künste.

Außerhalb der Universität:

Die genannten Aufgaben werden in Abhängigkeit zum Ministerium wahrgenommen, oftmals mit dem Zwang, jede noch so kleine Entscheidung zu begründen, da diese derzeit vom Ministerium noch genehmigt werden muß. (Als Beispiel dafür kann der Ankauf von Aschenbechern für die Gänge oder die Ausstattung von Übungsräumen mit Stehpulten dienen.)

Aber auch in einem anderen, stark künstlerischen Bereich wie bei der Berufung von Ordinarii hat das Ministerium Entscheidungen getroffen, die von Ministerialbeamten nicht wirklich entschieden werden können. Denn bei Personalentscheidungen geht es nun einmal nicht nur um von außen nachvollziehbare Kriterien, sondern auch um die Frage, wie die eine Person in das bestehende Team passt. Diese Frage etwa kann von außen nicht beantwortet werden.

Im Gegensatz dazu steht die gesellschaftliche Wahrnehmung der Universität als eigenständige Kultureinrichtung. Diese erwirbt bei der Veranstaltung von Wettbewerben oder bei gemeinsamen Ausstellungen mit anderen oder beim Kulturschaffen einzelner Exponenten der Universität wichtige Verdienste. Hier orte ich einen derzeitigen Widerspruch zwischen der Unfreiheit im Dialog mit dem Ministerium und der Selbstständigkeit der Rollenausübung als Teil der Kulturwelt in Österreich.

ZUR ROLLE DES MINISTERIUMS

Die Rolle des Ministeriums sehe ich derzeit zweifach gegeben:

1. als *Kontrollor* und *Aufsichtsbehörde* in den eben beschriebenen Aufgabenbereichen;
2. als *Schutzherr* für die Anliegen des jeweiligen Wirkungsbereiches gegenüber der Öffentlichkeit; einer Öffentlichkeit, die das Geschehen an einer Universität sehr oft mangels einschlägiger Kenntnis als unnötig aufgebläht oder privilegiert einschätzt.

Diese Schutzfunktion hatte bis vor kurzem auch ihren Ausdruck in der Geschäftseinteilung der Universitätssektion, die die Zuständigkeit jeder Abteilung für einzelne Fakultäten verschiedener Universitäten – und nicht wie jetzt für einzelne Universitätsstandorte – vorsah. Somit war die Schirmherrschaft für einzelne Wissenschaftsbereiche zwar gewährleistet, die Zusammenschau, was einen Universitätsstandort ausmacht, allerdings unmöglich.

Ich glaube außerdem, dass die Rolle des *Lobbyisten* einerseits mit jener des *Kontrollors* und der *letztinstanzlichen Behörde* andererseits unvereinbar ist und zu Kollisionen führen muss. Im Sinne des Sprichwortes: „Wer ist stärker, ich oder ich?“, handelt es sich hierbei um Kollisionen, die Dank des Drucks der Universität in einer Überbetonung auf der

Lobbyistenseite ihren Ausdruck fanden.

Diese Gliederung atmet auch den Geist einer vergangenen Epoche, die der Vorstellung verhaftet ist, es gäbe für die verschiedenen Politikbereiche *eine zentrale Stelle*, die alle inhaltlichen, rechtlichen und administrativen Generalkompetenzen auf sich vereinen würde und die für jede Frage einen „Masterplan“ produziert, der dann von anderen nur mehr umzusetzen wäre. Als Beispiel für eine solche Vorstellung kann die *Katastrophe von Lassing* genannt werden: Bevor noch geklärt werden konnte, was passiert ist und warum dies passiert ist, wurde von den Medien bereits der Ruf nach dem Rücktritt des Wirtschaftsministers laut.

Das aber entspricht genau der – mitunter auch bequemen – Philosophie, wonach diejenigen, die den Masterplan erschaffen hätten, folglich auch für dessen Umsetzung verantwortlich wären, und das Problem damit zu beseitigt wäre, wenn der Urheber des Planes nun seinen Hut nehmen würde. Die Frage jedoch, *wer tatsächlich was und wozu beizutragen hat* – und damit verbunden: *wer was vernachlässigt hat* –, ist für eine solche Diskussion bedauerlicherweise oftmals unerheblich. Ich habe dieses Beispiel deshalb gewählt, weil es verdeutlichen kann, wie sehr eine solche Machtaufteilung, ein solches Rollenverhalten auch Verhaltensmuster produziert, die der unverkrampften Problemlösung nicht dienlich sind.

Auf der Seite der Universitäten erlebe ich immer wieder Misstrauen gegenüber dem Ministerium. Misstrauen, dass der *wahre Masterplan* oder die *wahre Absicht* andere sind als die offiziell dargelegten. Dieses Misstrauen ist nicht selten gepaart mit einem „unmündigen“ Verhalten, bei dem die Lösung auch von solchen Problemen eingefordert wird, die das Ministerium a conto der Tatsache, dass es nicht involviert ist, eigentlich gar nicht lösen kann. Hier handelt es sich – um in diesem Punkt nicht missverstanden zu werden – nicht um die Kritik an Personen, sondern um die Kritik an einem System, das notwendigerweise solche Verhaltensmuster induziert.

Von Seiten des Ministeriums wird, dieser diffusen Rollenerwartung gehorchend, ein stark etatistisches Verhalten an den Tag gelegt, das sich teilweise mit dem vorher beschriebenen Lobbyismus nicht verträgt.

Die Vielfalt und mitunter auch Widersprüchlichkeit dieser Aufgaben kann das Ministerium jedoch nicht *gleichzeitig* erfüllen und gerät so in permanenten Argumentationsnotstand. Damit aber können wiederum die „Untergebenen“ andauernd die Kompetenz der Oberbehörde anzweifeln. Und auch der „Ungehorsam“ gehört notwendigerweise zu jenem Rollenverhalten, das uns dieses System, das wir aber über die Jahrhunderte hinweg selbst errichtet haben, aufzwingt. Das Ergebnis sind daher oftmals Verkehrsformen, die aufgrund der Verworrenheit der Aufgabenteilung viel Stress und Frust erzeugen. Es gibt immer wieder Erwartungen, die nicht erfüllt werden, und Fragen, die nicht oder nur ungenügend beantwortet werden.

EINE CHANCE ZUR KLÄRUNG

Die neue gesetzliche Situation birgt jedoch die Chance in sich, *Klärungen* zu schaffen: Klarheit zwischen *Universitäten* und *Ministerien* sowie Klarheit in der *Verantwortung*.

Das Ministerium hat die Aufgabe der *Verwaltung* und nicht die des besseren Künstlers oder Wissenschaftlers. Diese Verwaltung soll sich nicht dadurch auszeichnen, dass sie alle jene Dinge zentral nachvollzieht, die an der Universität bereits entschieden wurden. Und sie soll sich auch nicht in jene Angelegenheiten einmengen, die vor Ort einfach besser entschieden werden können.

Vielmehr muss das Ministerium einerseits im politischen und administrativen Diskurs Möglichkeiten schaffen sowie die Mittel beschaffen, die für den Betrieb der hochschulischen Einrichtungen notwendig sind. Im Zuge dieses Diskurses wird das Ministerium oder dessen Leiter – der Minister – immer wieder genötigt sein, den Bedarf an öffentlichen Mitteln und die Erweiterung an Möglichkeiten auch zu rechtfertigen. Für die politische Rechtfertigung wiederum brauchen wir die VertreterInnen der Universitäten, um die Leistungen für Österreich sichtbar zu machen.

Wie die Mittel eingesetzt oder Möglichkeiten ausgeschöpft werden, ist allerdings Sache der Universität. In diesem Bereich hat das Ministerium die Aufgabe der Evaluation und des Controlling – also der *nachgehenden Kontrolle* und nicht der vorherigen Involvierung. Das ist ein ganz wesentlicher Unterschied zu früher.

Das Ministerium hat andererseits auch die Aufgabe eine *Inстанz bei rechtlichen Auseinandersetzungen* zu sein.

Gemeinsam mit den Universitäten sollen Instrumente entwickelt werden, die geeignet sind, den Einsatz der Ressourcen zu messen. Das heißt in anderen Worten: Klarheit darin zu erzeugen, was womit gemessen werden soll und welche Konsequenzen das Messergebnis in welche Richtung auch immer nach sich zieht. Denn bislang wurde sehr oft Misstrauen darüber geäußert, dass das Ministerium seine Kriterien ändern könnte.

Für ein vertrauensvolles Verhältnis müssen solche Spielregeln zuerst festgelegt und dann von allen auch eingehalten werden. Das ist ganz wichtig. Ebenso wichtig ist hierbei, dass diese Regeln gemeinsam festgelegt und nicht einseitig vorgeschrieben werden.

Als universitätsübergreifende Einrichtung kann das Ministerium auch Rückmeldungen für den sinnvollen Einsatz dieser Regeln vermitteln; Rückmeldungen, die den Vergleich mit anderen zulassen und daher für jeden Standort nützlich sein können. Dies ermöglicht eine Sichtweise, die nur jene Stellen liefern können, die nicht direkt in das Geschehen involviert sind und daher einen standortübergreifenden und vergleichenden Blick erzeugen können. Diese Aufgabe kann aber nur dann wahrgenommen werden, wenn das Ministerium aus dem „Tagesgeschäft“ ausgeklinkt ist, und es zu keinen Rollenkollisionen mehr kommt.

Die Universität ist für die Wissenschaft, die Künste, deren Pflege und Vermittlung zuständig. Jeder Standort muss sich im Laufe der Zeit eine „unique selling position“ erarbeiten. Diese Position ist davon gekennzeichnet, dass etwas angeboten wird, das es in dieser Ausprägung nur hier und nirgendwo anders gibt. Die Chance zu einem Paradigmenwechsel in diese Richtung hat, wer sich klarmacht: „Ich bin nicht nur dann eine gute Universität, wenn ich genau das anbiete, was alle anderen haben, sondern vor allem auch, wenn ich in Ab-

sprache mit anderen die Aufgaben teile und Excellenz auf einem speziellen Gebiet entwickle.“

Wichtig in dieser Übergangsphase ist meiner Meinung nach auch der strukturierte Diskussionsprozess, der an vielen Universitäten derzeit stattfindet.

An den Universitäten der Künste wird sich dabei viel mehr verändern als an den wissenschaftlichen Universitäten. So wird sich der gesamte Organisationsaufbau von den Abteilungen bis hin zu den Meisterklassen ändern. Insbesondere der Begriff des *Instituts* ist dabei anders zu verstehen – nämlich weiter gefaßt als hier bislang üblich. Deshalb wird sich auch die Frage nach dem Inhalt der Studien viel stärker stellen als früher.

Diese Veränderungen erfolgen nicht nur auf rechtlicher Ebene, sondern beinhalten auch eine komplette Neuorientierung der Universitäten, die mit der *Sinnfrage* – und das heißt: mit der Ausrichtung der Universität – eng verbunden sind. Neu ist mit Sicherheit auch der Gedanke, dass eine einmal getroffene Organisationsentscheidung veränderbar ist, und zwar von der Universität selbst verändert werden kann. Dieser Umstand wird wahrscheinlich den damit verbundenen Diskussionen zukünftig auch ein wenig die Schärfe nehmen können. Denn das Ministerium kann ja nur mehr Unrechtmäßigkeiten verbieten, selbst aber keine Vorgaben mehr machen.

Die Veränderungen beinhalten aber auch für die Universität eine Chance, sich in ihrem neuen Rollenverständnis in einen Dialog mit dem Ministerium zu begeben, der nicht mehr die Merkmale des „Weisungsunterworfenen“ hat, sondern diejenigen eines gleichwertigen Partners.

Wir alle müssen daher über neue Verkehrsformen beziehungsweise über einen neuen Dialog zwischen Universität und Ministerium nachdenken.

Innerhalb des Ministeriums müssen wir viel mehr als bisher mit „einer Zunge“ reden und *eine Linie* entwickeln, wenn wir als Evaluatoren und Kontrolloren ernst genommen werden wollen; eine Linie, die dann – ich habe es schon erwähnt – von allen eingehalten wird.

Aber auch das Ministerium muss sich erst in seine neue Rolle einfinden. So muss es lernen, sich einerseits von Involvierungen durch die Universitäten abzugrenzen und andererseits sich selbst nicht zu oft in das Spiel einzubringen. Ebenso

müssen wir damit leben lernen, dass Handlungsspielräume mitunter anders genutzt werden, als es den Einzelnen vielleicht lieb ist.

Innerhalb der Universitätsstandorte muss mehr als bisher über einzelne, von einander abgrenzbare Aufgabenbereiche gesprochen werden und weniger darüber, wie man in Konkurrenz zueinander Ähnliches tun kann. Die Kooperationen zwischen den Standorten bei der Erledigung der Aufgaben, aber auch die Kooperationen mit ausländischen Universitäten werden folglich von größerer Bedeutung sein, als dies bislang der Fall war.

Wichtig wird hierbei vor allem die Frage nach der Auffächerung identitätsstiftender Aktivitäten sein. Weniger kryptisch ausgedrückt, heißt das zum Beispiel: „Macht erst das Fach ‚bildende Kunst‘ eine solche Institution zur ‚Universität der bildenden Künste‘ oder sind andere Zugänge auch vorstellbar?“

Klärungsbedürftig sind hier auch jene *internen Hierarchien* zwischen den pädagogischen und den sogenannten künstlerischen Fächern, die der Neuorganisation im Wege stehen könnten. Kommt es hier zu Konflikten, so müssen diese dort ausgetragen werden, wo sie entstanden sind. Will die Universität in ihrer Rolle ernst genommen werden, darf sie in solch schwierigen Zeiten weder Einmischungen von außen zulassen noch gar Einmischungen nachfragen, damit woanders gestritten werden kann. Das wäre ganz fatal.

Was das Verhältnis von Ministerium und Universität anbelangt, so sollte hier ein Dialog Platz greifen, der nicht unbedingt die neue Harmonie bedeuten muss, jedoch von klaren Rollenvorstellungen und damit akkordierten Abgrenzungen ausgeht.

Ich erwarte mir von dieser Tagung daher erste Ansätze, wie eine solche Rollenverteilung und ein neues Miteinander aussehen könnte. Ich erwarte mir darüber hinaus die Entwicklung einer *Kultur der Kritik*, die bedeutet, dass Kritik an Verhaltensweisen – auch an jenen des Ministeriums – so geäußert wird, dass sie nicht reflexhafte Abwehr erzeugt, sondern konstruktive Auseinandersetzung stimuliert. Eine Kritik, die jede Institution, sei es nun Ministerium oder Universität, in ihren Zwängen berücksichtigt, die Anliegen und deren Aufgaben respektiert und versucht, gemeinsam Wege aus dem *circulus vitiosus* zu finden.

TASOS ZEMBYLAS

KÜNSTLERISCHE HOCHSCHULAUSBILDUNG „BERUFSVORBILDUNG“ UND/ODER „PRAXISBEZUG“

Laut UniStG (§ 4, Z 3) dient die wissenschaftlich-künstlerische Universitätsausbildung „der Berufsvorbildung und der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten“. Ich nehme diesen scheinbaren Widerspruch „Berufsvorbildung“ versus „Qualifizierung für beruflichen Tätigkeiten“ zum Anlass, um eine Grundsatzdiskussion heraufzubeschwören: Worüber reden wir eigentlich, wenn wir von der „Qualität“ der universitären Ausbildung sprechen? Es ist kein Geheimnis, dass es viele verschiedene, sich zum Teil widersprechende Auffassungen darüber gibt. Um ein wenig mehr Klarheit in die oft konfusen Debatten zu bringen, werde ich drei wesentliche Aspekte der Studienreform thematisieren:

1. das *Qualifikationsprofil* der AbsolventInnen,
2. die *Studienorganisation* (Studienablauf und Studierbarkeit)
3. und die *Demokratisierung* des Innenlebens der Universitäten.

Die Ziele, die der Gesetzgeber bei der Studienrechtsreform verfolgt, sind klar formuliert:¹ Abgesehen von der *Deregulierung* der Studienpläne und der *Aufwertung* der Studienkommissionen soll die Qualität der angebotenen Studien verbessert werden. Das bedeutet freilich nicht, dass das derzeitige Ausbildungsniveau schlecht ist, sondern es geht um die immer wieder notwendige Überprüfung und Anpassung der Studieninhalte an die aktuellen Berufstätigkeitsfelder. Deshalb soll eine *Studieneingangsphase* (im Ausmaß von mindestens zehn Prozent der Gesamtstundenzahl des ersten Studienabschnittes – UniStG § 38) eingeführt werden. Dazu soll die *Transdisziplinarität* der Studien verstärkt werden, um so das Qualifikationsprofil der AbsolventInnen zu verbessern.

Weiters soll die *Selbstständigkeit* und das *kritische Denkpotezial* der Studierenden gefördert werden. Unter kritisches Denkpotezial verstehe ich ein Vermögen, das zum Teil persönlichkeitsabhängig ist im Sinne von „personal knowledge“, ein Konzept, das Michael Polanyi geprägt hat. Als solches ist es kein formales Wissen, das unmittelbar gelehrt werden kann.

Schließlich soll der Studienablauf durch *größere Permeabilität* und *Flexibilität* erleichtert werden. Das heißt, die alte, einengende und unflexible Studienordnung soll von Grund auf überarbeitet werden.

BERUFSFELD – BERUFSANFORDERUNGEN

Jedes Jahr schließen fast siebenhundert Studierende ihr Studium an einer der sechs Kunst- und Musikuniversitäten erfolgreich ab. Die meisten AbsolventInnen – abgesehen von den AbsolventInnen mancher Studienrichtungen wie z. B. Lehramtstudium und Architektur – machen am Arbeitsmarkt bzw. im künstlerischen Berufsfeld die Erfahrung,

dass der Erwerb eines akademischen Grades (Mag. art) für ihren beruflichen Werdegang oftmals nur eine begrenzte Bedeutung hat.² *Können* im Sinne von „Knowing How“ geht *formalem Wissen* vor. Dies war offensichtlich dem Gesetzgeber bewusst, als er schrieb (UniStG § 12, Abs. 5.):

„ ... Auf der Grundlage des Qualifikationsprofils ist der Studienplan zu gestalten. Dabei sind die Anwendungssituationen, denen die Absolventinnen und Absolventen in Beruf und Gesellschaft gegenüberzutreten werden, besonders zu berücksichtigen.“

Da der Begriff Qualifikationsprofil in Relation zu den Berufsanforderungen steht, möchte ich die künstlerischen Berufsfelder zusammenfassend beschreiben, damit wir uns ein einigermaßen gleiches Bild machen können, was der Begriff „Qualifikationsprofil“ im Zusammenhang mit der Erstellung von neuen Studienplänen bedeutet.

Alle künstlerischen Berufsfelder – mit Ausnahme jener Kunst- und MusikpädagogInnen, die in öffentlichen Institutionen als LehrerInnen arbeiten – zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

Die einzelnen Berufsfelder sind in sich sehr *heterogen* strukturiert, verhältnismäßig wenig institutionalisiert und arbeitsrechtlich gesehen relativ *dereguliert*.³

Jedes Berufsfeld *überlappt* sich mit fast allen anderen künstlerischen Berufsfeldern.

In fast allen Bereichen finden wir Berufstätige, die *aus der „Praxis“* kommen, das heißt, die keinen Hochschulabschluss haben. Weiters finden wir überall *Kunstschaaffende*, die ursprünglich eine nicht diesem Feld zugeordnete künstlerische Ausbildung absolviert haben.

Das Berufsfeld charakterisiert sich durch *Netzwerke von kooperativen Tätigkeiten* (cooperating links). Diese kooperativen Tätigkeiten, die hier stattfinden, sind nicht zufällig, sondern korrespondieren mit gewissen Produktionsvorgängen und Nachfragetendenzen.

Das künstlerische Feld kommt nicht ohne RezipientInnen aus. In gewisser Hinsicht gilt hier Berkeleys ontologische Grundthese „Sein ist wahrgenommen werden“ (esse est percipi). Das bedeutet, dass *Kunstschaaffende* auf die *institutionellen Strukturen des Sichtbarmachens* ihrer künstlerischen Leistung angewiesen sind.

In den künstlerischen und kulturellen Berufen ist der Anteil der *„Nicht-Vollzeit-Erwerbstätigen“* sehr hoch – jedenfalls höher als in anderen Wirtschaftsbereichen.

Die Berufseingangsphase stellt eine schwierige und kritische Zeit für die AbsolventInnen dar. Österreich ist ein relativ kleines Land, und es ist evident, dass ein großer Teil der AbsolventInnen mittelfristig nicht im engeren Kunstbetrieb Fuß fassen kann. Freiwillig oder notgedrungen arbeiten viele daher in angewandten Bereichen, die ihnen gelegent-

lich – das ist nicht zu vergessen – auch große künstlerische Gestaltungsräume anbieten. Neben der erforderlichen Spezialisierung spielt die Breite des Tätigkeitsfeldes eine entscheidende Rolle im Prozess der Eingliederung in das Berufsleben.

Zum Problem der Stabilisierung der eigenen Arbeitssituation kommt auch die Geschlechterasymmetrie im Kunstbereich. Vor circa zwei Jahren habe ich für den Bereich der Bildenden Kunst empirisches Material gesammelt; die Situation schaut folgendermaßen aus: Während die Zahl der männlichen und weiblichen AbsolventInnen in künstlerischen Fächern gleich ist, sind nur neunundzwanzig Prozent der hauptberuflich gemeldeten Kunstschaftenden weibliche Künstler. Der Anteil der Frauen am Markt für Gegenwartskunst beträgt schätzungsweise etwa fünfzehn Prozent. Die Repräsentationsrate von Frauen in den wichtigsten österreichischen Museen für Gegenwartskunst liegt bei circa zwanzig Prozent – ich spreche gar nicht erst von der Verteilung von Würdigungspreisen, Professuren usw. Dementsprechend ist es nachvollziehbar, dass die ökonomische Situation weiblicher Kunstschaftender dramatisch ist. Siebzig Prozent der bildenden Künstlerinnen verdienen durchschnittlich unter S 10.000,- netto monatlich – das Einkommen von möglichen Nebenjobs ist hier mitgerechnet.⁴ (Nicht unerwähnt sollte hier freilich aber auch sein, dass der Bereich der so genannten „freien“ Kunst immer schon ein schwieriges Berufsfeld gewesen ist.)

Die Situation der AbsolventInnen von angewandten Studienrichtungen ist generell wesentlich besser. Seit der Nachkriegszeit weisen die meisten Branchen in diesem Sektor einen Umsatz- und Beschäftigungszuwachs auf.⁵ Doch der gesamte Bereich der angewandten Kunst unterliegt seit den letzten fünfzehn Jahren großen Veränderungen. Zuerst ist die Digitalisierung der Produktionsmittel zu nennen. Dann auch die Entwicklung neuer Tätigkeitsbereiche, die mit der Entfaltung von neuen Medien und Datenträgern zusammenhängen. Davon ist selbstverständlich auch die Film- und Tonproduktion massiv betroffen.

Nun, was ist die Pointe meiner Beschreibung des künstlerischen Berufsfeldes? Ich möchte zuerst betonen, dass die AbsolventInnen durch *hohe Adaptationsfähigkeit* gekennzeichnet sein müssen. Dann möchte ich die Differenz zwischen künstlerischen Fertigkeiten und formalem Wissen auf der einen Seite und praktischen Kenntnissen sowie Umsetzungsfähigkeiten auf der anderen Seite unterstreichen. Durch die zunehmende Professionalisierung des Kunstbetriebs gibt es auch eine Veränderung der Berufsanforderungen. Kompetenzen, die nicht unmittelbar „künstlerisch“ sind, wie z. B. organisatorische, kalkulatorische, kaufmännische und performative Kompetenzen sollten nicht verachtet oder als sekundäre Qualifikationen stiefmütterlich behandelt werden. Die Kernaussage lautet folglich: In allen künstlerischen Tätigkeiten reicht es nicht aus, etwas Kreatives zu produzieren; die Kunstschaftenden müssen in der Lage sein, ihre Leistungen erfolgreich zu präsentieren, zu vermitteln und zu vermarkten. Um ihre Leistungen durchzusetzen, benötigen sie die Einbindung in Netzwerke (z. B. Agenturen, ProduzentInnen, Galerien, KuratorInnen, Spon-

sorInnen und andere informelle Netzwerke). Damit sind wir bei einem zentralen Aspekt der künstlerischen Tätigkeit angelangt: nämlich bei der großen Bedeutsamkeit, die die *Praxis* hat. Natürlich ist mir bewusst, dass in der Kunst kognitive und technische Aspekte – etwa Kenntnisse von Diskursen und die Beherrschung der Produktionsmittel – sehr wichtig sind. Daher möchte ich die Bedeutsamkeit der kunstwissenschaftlichen und künstlerischen Fächer keineswegs marginalisieren.

Ich fasse die Berufsanforderungen nochmals stichwortartig zusammen:

- Kunstschaftende müssen oft *Spezialisierungen* vorweisen, d. h. exzellente Kenntnisse ihrer Arbeitsmittel (Instrumente, künstlerische Materialien, technische Geräte etc.).
- Im Prozess der Herstellung und Distribution von Kunst sind fast immer mehrere Personen beteiligt. *Kooperationsfähigkeit* bringt grundsätzlich Vorteile für den Einzelnen.
- Kunstschaftende müssen überzeugend agieren. *Performanz* im Sinne von Selbstdarstellung und rhetorische Kompetenzen sind gefragt. (Natürlich fasse ich Kunst nicht bloß als manipulative Tätigkeit auf, aber jeder, der ehrlich ist, müsste den persuasiven Aspekt der Vermittlung und der Präsentation zugeben.)
- *Netzwerke*, die auf personellen Bindungen basieren, sind äußerst wichtig, denn Informationen sind der Schlüssel zum Erfolg.
- Schließlich bedürfen Kunstschaftende grundlegender Kenntnisse ihrer *Rechte und Pflichten* (Urheberrecht, Vertragsrecht etc.), um ihre professionellen Beziehungen angemessen zu gestalten.

Ich habe absichtlich kein Wort über Kreativität verloren. Abgesehen von der Schwierigkeit, diesen Begriff zu definieren, behandle ich die Kreativität als selbstverständliche Voraussetzung für jeden Kunstschaftenden.

SCHWIERIGKEITEN IM REFORMPROZESS

Welchen Stellenwert hat die Praxis, d. h. die realen Berufsanforderungen und die Situation der AbsolventInnen am Arbeitsmarkt für die Arbeit der Studienkommissionen? In der Vergangenheit wurden solche Aspekte eher ignoriert. Empirische Befragungen bestätigen die Klagen vieler Kunst- und MusikhochschulabsolventInnen, dass die gegenwärtigen Studienpläne zu wenig an der Lebens- und Berufswirklichkeit orientiert sind.⁶ Die Widerstände in den Kunst- und Musikuniversitäten, den Praxisaspekt ernster zu nehmen, artikulieren sich auf unterschiedliche Art und Weise. Das Argument, dass die Universitäten generell keine berufsbildenden Institutionen sind, hat nur eine sehr schwache Aussagekraft. Selbstverständlich sollen künstlerische und wissenschaftliche Inhalte eine zentrale Stellung in den neuen Studienplänen haben (UniStG § 4, Z 3). Die Feststellung, keine berufsbildende Schule zu sein, bedeutet jedoch keinen Freibrief für „autistisches“ Verhalten im Sinne der Prolongierung einer Elfenbeinturm-Kultur.⁷

Das Problem des Verhältnisses der Lehrpläne und

Lehrkonzepte zur beruflichen Praxis scheint mir – wenn ich mich auf meine eigenen Erfahrungen verlassen darf – ein Problem bestimmter *Mentalitäten* zu sein. Mit *Mentalitäten* meine ich hier nicht sosehr eine psychologische, sondern vielmehr eine epistemologische Disposition. Machen Sie mit mir deshalb eine Reise in das Innenleben der Universitätsangehörigen.

Es ist allgemein bekannt, dass sich in der Kunst zumindest seit der Romantik die Einstellung breit gemacht hat, dass Markt- und Publikumsorientiertheit etwas Negatives sei, und dass sich nur „untalentierte“ KünstlerInnen um die Gunst des Publikums bemühen müssen. Paradigmatisch für diese Einstellung steht folgendes Zitat von Joseph Beuys: „Wenn du ein gutes Werk gemalt hast, dann darf es dich nicht mehr scheren, ob die Leute das rezipieren.“⁸ Es ist jedoch eine schwer zu widerlegende Tatsache, dass der Markt das *Existenzforum* der Kunstschaffenden ist. *Professionalität* im Kunstbereich setzt die Anerkennung des Kunstbetriebs als bedeutende Instanz der Evaluierung von Kunst voraus⁹. Mit dieser Bemerkung möchte ich allerdings keinesfalls eine plumpe Ökonomisierung des künstlerischen Feldes und in Folge der künstlerischen Ausbildung unterstützen. Kunst – ähnlich wie die wissenschaftliche Forschung – sollte nicht zu einem bloßen „Rohstofflieferanten“ des Marktes degradiert werden. Die Forderung nach einer relativen Autonomisierung des intellektuellen und kulturellen Feldes bedeutet jedoch nicht, dass jeder Pragmatismus dogmatisch abgelehnt werden soll. Die Anerkennung der Notwendigkeit der Professionalisierung impliziert nicht zwangsweise eine vorbehaltlose Unterordnung unter den Willen des Marktes. Dadurch, dass junge KünstlerInnen mehr praxisorientiert ausgebildet werden – eine Tendenz, die international beobachtbar ist¹⁰ –, können sie eine realistische Einstellung gegenüber den Institutionen im Kunstbetrieb gewinnen. Mein Argument gegenüber jenen, die sich eine emanzipatorische Praxis in der Kultur wünschen, ist einfach: Emanzipation wird nicht durch Idealismus erreicht, sondern durch praktische Kompetenz. (Damit entwerfe ich auch ein umfassenderes Verständnis von Kreativität als die üblichen subjekt- und werkorientierten Kreativitätstheorien.)

Ich habe bereits erwähnt, dass verschiedene Grundüberzeugungen (Denkparadigmata) der Universitätslehrenden sich in der Konzeption der Lehre widerspiegeln. Solche Grundüberzeugungen werden in der Regel kaum explizit diskutiert. Eine solche Grundfrage betrifft die *Lehrbarkeit* von Kunst. Im Folgenden möchte ich *vier Auffassungen* erwähnen, die als Idealtypen zu verstehen sind:

Die *erste Auffassung* ist *essentialistisch*. Sie geht von einer Theorie über das *Wesen* des bildnerischen, musikalischen und im weiteren Sinne des künstlerischen Denkens aus. Im Lehrplan geht es um die Vermittlung eines Sets von expliziten Regeln und technischen Fertigkeiten, gekoppelt mit einem formalistischen Vokabular zur Analyse und Erstellung von Kunstwerken. Diese Auffassung finden wir beispielsweise an jenen Ausbildungsstätten vertreten, die sich nach den Grundideen des Bauhaus orientieren. (Ich beziehe mich hierbei auf den Bereich der bildenden Künste.)

Die *zweite Auffassung*, die wesentlich von Ideen der *Kritischen Theorie* geprägt ist, lehnt Regeln, Systematik und verschulte Didaktik ab. Das künstlerische Wissen lässt sich aus der Sicht dieser Auffassung nicht formal, sprich kognitiv vermitteln. Vielmehr geht es um die *Entwicklung eines Ethos*, das den Kunstschaffenden ermöglicht, ihre *geistige Autonomie* zu bewahren und auf die jeweilige Situation sensibel zu reagieren. Die Person des Lehrenden ist insofern wichtig, weil seine ethische Integrität und sein Wirken eine *Vorbildfunktion* hat. Daher sind das künstlerische Schaffen (*poiesis*) und das Gespräch die wichtigsten Unterrichtsformen.

Eine Variante der zweiten Auffassung stellt die *dritte Form des Kunstunterrichts* dar. Hier wird Kunst nicht so sehr als Beruf, sondern eher als *Berufung* im Sinne eines *existenziellen Entwurfs* verstanden. Das ästhetische Denken hat demgemäß keine propositionale Form, sondern es ist eine „Anschauung“ und als solche kaum oder nur intuitiv vermittelbar. Gnosis spielt also verdeckt oder offen eine wichtige Rolle. Der „Meister“ bekommt charismatische Attribute und die Lehre erfolgt paradoxerweise durch die Nicht-Lehre. Sowohl die zweite als auch die dritte Auffassung sind gegen die „Disziplinierung der Einbildungskraft“ und daher gegen ein systematisch aufgebautes Curriculum im Sinne der ersten Auffassung. Kunstausbildung wird oft als „Persönlichkeitsbildung“ verstanden.

Die *vierte Auffassung* kommt eher vom *Pragmatismus* her. Sie begreift die Ausbildung als „Schleuse ins System Kunst“.¹¹ Daher gilt es den Studierenden, abgesehen von handwerklichen Fertigkeiten, die *Berufspraxis* möglichst wirklichkeitsnah zu vermitteln. Die ideale Form des Unterrichts sind Projekte, die meist in Gruppenarbeit durchgeführt werden. Diese Auffassung zeichnet sich durch ein latentes Misstrauen gegenüber dem „Überbau“ bzw. einer theorielastigen Kunstauffassungen aus. Die pragmatistische Auffassung lehnt folglich jede Kanonisierung ab und neigt dazu, die klassische Trennung zwischen *hoher, angewandter* und *populärer Kunst* aufzuheben.

Jede Auffassung favorisiert freilich eine andere Form vom Unterricht und Studiengestaltung. Während die erste und letzte Auffassung an die Vermittelbarkeit von Kunst glauben, stehen die anderen, die zweite und dritte Auffassung, der Lehrbarkeit von Kunst mit grundsätzlicher Skepsis gegenüber.

Ich erwähne diese vier Kunstauffassungen und Wertsysteme der Universitätsangehörigen, weil ich überzeugt bin, dass bei den Reformbestrebungen der *Faktor Mensch* nicht vergessen werden darf. Lehren und Lernen sind eng mit Identitäts- und Identifikationsaspekten verbunden. Kulturelle Identitäten sind uns vielleicht so selbstverständlich und so nah, dass wir sie gar nicht wahrnehmen und thematisieren. Aber für diese Blindheit werden wir bestraft: Wir können so viele elaborierte Pläne schmieden, wie wir wollen; was tatsächlich umgesetzt wird, hängt bis zu einem großen Grad von den Menschen ab, die in diesen Institutionen arbeiten.

Ich fasse zusammen: Die Konzeption und der Aufbau eines Curriculums hängt von folgenden drei Parametern ab:

1. von der jeweils wirksamen Auffassung von Kunst, künstlerischem Schaffen und Kreativität;
2. von dem jeweils wirksamen Bild über die Rolle und Funktion der Kunstschaffenden in der Gesellschaft;
3. von den Geltungsansprüchen – d. h. Wahrheits- oder Erkenntnisansprüchen – der zugrunde liegenden Kunstauffassung.

Erwarten Sie nicht von mir eine Bewertung der verschiedenen Kunstauffassungen und kulturellen Identitäten. Ich bin überzeugt, dass das künstlerische Feld im Allgemeinen und die Kunstausbildung im Besonderen von der *Vielschichtigkeit* des Kunstbegriffs profitieren. In diesem Sinne sollte diese Vielschichtigkeit in der Formulierung und Ausdifferenzierung der Curricula bewahrt bleiben.¹² Dennoch bin ich der Meinung, dass subjektorientierte Kunstauffassungen und in der Folge „Meister“-zentrierte Unterrichtsformen generell einen zweifachen Nachteil haben. Erstens sind sie im Grunde autoritär¹³ und zweitens fördern sie gelegentlich eine narzistische Einstellung, die meines Erachtens nicht erstrebenswert ist. Im engen Klassenverband der Meisterklasse entstanden allerdings intensive persönliche Beziehungen, die für den Berufseinstieg gelegentlich wichtig waren. Ich hoffe, dass die Abschaffung der Meisterklassen, die ich begrüße, nicht zu einer negativen Anonymisierung des Lehrbetriebs führt.

DIE VERFASSUNGSKONFORMITÄT DER GESTALTUNG DER NEUEN CURRICULA

Die Formulierung von Lernzielen und ihre Umsetzung in Curricula kann nur innerhalb eines bestimmten Rahmens erfolgen. Michael Lingner, Professor für Kunsttheorie an der Staatlichen Hochschule für Bildende Künste in Hamburg, hat im vergangenen Jahr folgende Vermutung geäußert: „Lehrfreiheit [kann] möglicherweise missverstanden [werden] als Freiheit der Entscheidung darüber, ob überhaupt zu lehren sei“.¹⁴ Ausgehend von dieser Äußerung möchte ich den verfassungsmäßigen Schutz der Freiheit der Kunst, ihrer Lehre und ihrer Vermittlung (Art. 17a StGG) thematisieren.

Die Garantie der Kunstfreiheit erlaubt weder dem Staat noch den Kunstuniversitäten, den Kunstbegriff einseitig zu interpretieren, sodass unter Kunst lediglich „klassische Fächer“ bzw. die so genannte „hohe Kunst“ subsumiert wird. Die Diskriminierung einzelner Fächer ist ebenso unzulässig wie die Diskriminierung einzelner Kunstarten, wie z. B. populäre Formen von Kunst. Das Gebot der Pluralität und Offenheit, das aus dem Art. 17a StGG ableitbar ist, fordert also eine Relativierung des gelegentlich an manchen Universitäten vorherrschenden elitären Kunstverständnisses.¹⁵ Ich möchte konkreter werden: Aus MusikerInnen nur SolistInnen machen zu wollen, ist meines Erachtens eine einseitige Zielsetzung. Kunst- und Musikuniversitäten sollen sehr wohl Spitzenleistungen fordern und fördern. Sie müssen sich aber ebenfalls ohne Überheblichkeit um jene Studierenden kümmern – und diese machen die statistische Mehrheit der AbsolventInnen aus –, die voraussichtlich keine „großartige Karriere“ machen werden, bzw. sie müssen sich auch um

jene Berufsfelder kümmern, die nicht in den Schlaglichtern der medialen Berichterstattung stehen. Eine Gesellschaft profitiert nicht nur von Helden und Stars der Kunstwelt: Hunderte von KünstlerInnen, die in kleineren Räumen schöpferisch tätig sind, bereichern unseren Alltag und tragen ebenfalls zur Vermittlung und Verbreitung von Kunst bei.

Zur verfassungsmäßigen Garantie der Freiheit der Lehre kommt auch ein gleichrangiger Schutz der Freiheit des Lernens hinzu. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden ist je nach Unterrichtsform (Vorlesung, Einzelunterricht, Seminar, Exkursion etc.) unterschiedlich. Wesentlich dabei scheint mir die Spannung zwischen dem allgemeinen Ziel, die „künstlerische Eigenständigkeit“ der Studierenden zu fördern (UniStG § 2-3) und der Tatsache zu sein, dass die konkreten Ziele der Lehrveranstaltungen maßgeblich von der ästhetischen Selbstdefinition der Lehrenden abhängen. Es ist evident, dass die Lehrfreiheit durch die Lernfreiheit ausgeglichen werden muss. Die Lehrenden sind dennoch von amtswegen pädagogische und fachliche Autoritäten und können entsprechend dem gesetzlich zulässigen Rahmen die Leistung der KunststudentInnen bewerten.

Dieses Lehrende-Studierende-Verhältnis darf trotzdem nicht zu „besonderen Gewaltverhältnissen“¹⁶ führen. Also die *Lehrfreiheit* darf nicht unzulässigerweise die *Lernfreiheit* und somit die geistige und künstlerische Selbstständigkeit der Studierenden beschneiden.¹⁷ Daher meine ich, dass die *komplementäre Bedeutung* der Lehr- und Lernfreiheit, wie ich sie hier dargestellt habe, zum Garanten für die Demokratisierung des Innenlebens der Universitäten werden soll. Die Rechtsstellung der Studierenden sowie ihre faktische Einbindung in wichtigen Entscheidungsvorgängen ist ein wesentlicher Teil der realen Umsetzung der Kunstfreiheit in den Ausbildungsinstitutionen. Zudem kann die kritische Kompetenz (Mündigkeit) der Studierenden erst durch die Möglichkeit, Entscheidungen für sich zu treffen, entwickelt werden. Die gegenwärtige Reglementierung der Studien, die zweifelsohne paternalistische Züge trägt, lässt Studierenden wenig Raum, eigenständig ihre Ausbildung zu gestalten.

Ich möchte allerdings den Schutz der Lernfreiheit besonders betonen,¹⁸ weil die Lehrfreiheit – so scheint es mir – verhältnismäßig stärker als die des Lernens gewährleistet ist. Das Lernen kann optimiert werden:

- durch *inhaltliche Differenzierung* auf der Ebene des Angebots,
- durch organisatorische Strukturen, die die *Flexibilität* erhöhen und die *Studierbarkeit* verbessern (z. B. Koordination der Zeitpläne, größere Anerkennungsmöglichkeiten für Wahlfächer etc.)
- und durch *Niveauekontrolle*. Mit dem Begriff „Niveauekontrolle“ meine ich die Evaluation der Lehre (gemäß der *Evaluierungsverordnung (EvalVO)*. BGBl. II, Nr. 224/1997). Die Beobachtung und Thematisierung von Lehr- und Lernprozessen ist meines Erachtens ein wesentlicher Aspekt des Kunststudiums – egal, ob die Studierenden Geige, Kunstpädagogik, Schauspiel oder Design lernen.¹⁹

UMSETZUNGSVERFAHREN

Wir haben bisher gesehen, dass erstens die Berufsanforderungen, zweitens die Mentalitäten bzw. eine epistemologische Grundlage und drittens die Komplementarität von Lehr- und Lernfreiheit eine wichtige Rolle bei der Erstellung der neuen Studienpläne spielen. Jetzt möchte ich die konkrete Arbeit der Studienkommissionen diskutieren.

Kunstuniversitäten sind typische ExpertInnenorganisationen. Die Lehrenden sind allerdings ExpertInnen in einem sehr beschränkten Bereich. Die Tatsache, dass jemand KünstlerIn ist, bereitet sie/ihn nicht automatisch für die Arbeit im Universitätsbetrieb vor. Ich möchte folgende Frage in den Raum stellen: Sind die Studienkommissionen mit dem gesetzlichen Auftrag überfordert, bei der Erstellung von neuen Studienplänen die Grundlage aktueller Qualifikationsprofile, die die Anwendungssituationen, denen die AbsolventInnen in Beruf und Gesellschaft gegenüber treten werden (UniStG § 12 Z 5), besonders zu berücksichtigen? Hätte der Gesetzgeber ihnen mehr Hilfestellung im Verfahren gewährleisten sollen (siehe UniStG § 12 und § 14)?

Wir dürfen die Probleme, die mit der Erstellung von neuen Lehrplänen einhergehen, nicht unterschätzen. Die Qualität der Leistung der Studienkommissionen hängt nicht nur von den Kompetenzen der einzelnen Mitglieder und der Qualität der Begutachtungen ab, sondern auch von der Gewährleistung sozialwissenschaftlicher Standards bei der Erstellung von Qualifikationsprofilen,²⁰ sowie von der Umsetzung der Lernziele im Lehrveranstaltungsplan (das heißt: a) das Verhältnis von künstlerischer, wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung; b) das Verhältnis von Vorlesungen, Seminaren, Praktika und künstlerischem Unterricht; c) der prozentuelle Anteil von Pflicht- und Wahlfächern etc.).

Der Studienplan muss schließlich auch die Erreichung nicht planbarer Ziele fördern, wie z. B. die Förderung der Autonomie, der Selbstständigkeit, der Kreativität und Kommunikationskompetenz der Studierenden. Es muss meines Erachtens also viele Freiräume geben, ohne aber das Qualitätsniveau und die Übersichtlichkeit des Gesamtstudiums zu gefährden. Das schwierige Ausbalancieren zwischen Regelungen und notwendiger Flexibilität kann und muss neben der Erstellung von entsprechenden Curricula auch durch Reformen der Studienordnung und der universitären Strukturen bewerkstelligt werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Ich habe zuerst versucht, das Verhältnis zwischen curricula- ren Konzepten und Qualifikationsprofil bzw. aktuellen Berufsanforderungen zu klären. Um ein gewisses Maß an Souveränität in der Berufswelt zu bewahren, müssen die AbsolventInnen die Berufsbedingungen im künstlerischen Feld (Praxis, institutionelle Regelungen, Mentalitäten) möglichst gut kennen. Anders formuliert: Das Kunstschaffen umfasst nicht nur den Produktionsprozess, sondern auch all jene Tätigkeiten, die zur Präsentation und Anerkennung der eigenen künstlerischen Leistung beitragen. Wenn Sie mir an diesem Punkt Recht geben, dann müssen Sie auch die

traditionellen subjekt- und werkorientierten Kunstauffassungen als einseitig kritisieren. Die Qualität der künstlerischen Ausbildung wird zwar von der Qualität der Curricula und der Studienorganisation mitbestimmt, aber der *Faktor Mensch* und speziell die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden ist und bleibt zentral: nur offen denkende UniversitätslehrerInnen werden offene und entwicklungsfähige Kunstkonzeptionen weitergeben können.

Weiters habe ich für die Verstärkung der Autonomie und Selbstverantwortung der Studierenden argumentiert. Das Rechtsgut der Lehrfreiheit ist genauso stark wie das der Lernfreiheit, daher auch meine Auffassung von der Komplementarität von Lehr- und Lernfreiheit. Vertrauen wir darauf, dass die Studierenden imstande sind, die richtigen Entscheidungen für sich selbst zu treffen. Wir müssen ihnen daher große Gestaltungsmöglichkeiten in der Planung ihrer eigenen Ausbildung gewähren. Das setzt allerdings voraus, dass die begleitende Betreuung der Studierenden im Sinne von Studien- und Berufsberatung künftig intensiviert werden muss.

Lehrpläne können nach unterschiedlichen Kriterien erstellt werden. Da ich der Auffassung bin, dass es nicht nur *eine* richtige Art von Curricula gibt, sollte die Möglichkeit der interuniversitären Differenzierung ausgenutzt werden. Die Freiheit, die das UniStG den Studienkommissionen bei der Erstellung von Curricula einräumt, sollte nicht zur Willkür oder zum eigenbrötlerischen Verhalten führen. Autonomie trägt auch das Gebot zur Rechenschaft in sich. Entscheidungen bedürfen daher der strukturellen Absicherung von intersubjektiver Kommunikation durch transparentes Verfahren. Nur so kann die Autonomie der Universitäten nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Studierenden und der Gesellschaft Nutzen bringen.

ANMERKUNGEN:

- 1 Siehe: *Entwurf – Bundesgesetz über die Änderung des Universitätsstudiengesetzes*, Erstbegutachtung, Juni 1997, BMWV, sowie Agnes Berlakovich / Ekkehard Weber: „Universitätsstudiengesetz: Die wichtigsten Neuerungen“, in: Heide Pfenningbauer (Hg.): *Studienpläne 2002*. WUV-Universitätsverlag, Wien 1999, S. 15 f.
- 2 Selbstverständlich gibt es Berufsfelder, die streng reguliert sind, z. B. ArchitektInnen oder AHS-LehrerInnen. Die eher marginale Bedeutung des Abschlusses trifft vor allem auf Kunstschaffende zu, die als free-lance artists arbeiten.
- 3 Die Unterscheidung zwischen Kunstschaffenden, die als free-lance artists arbeiten und jenen, die in einem Anstellungsverhältnis stehen, ist hier relevant.
- 4 Siehe: Tasos Zembylas: „Geschlechterasymmetrie im Kunstbetrieb“. In: Peter Kampits: *Angewandte Ethik, Beiträge des 21. Wittgenstein Symposiums*. Kirchberg a. W., 1998, sowie Wolfgang Schulz, K. Hametner und A. Wroblewski: *Thema Kunst. Zur sozialen und ökonomischen Lage der bildenden Künstler und Künstlerinnen in Österreich*. Falter Verlag, Wien 1997.
- 5 Die Arbeitslosenquote in Kulturberufen ist allerdings nicht wesentlich höher als die Durchschnittsquote. Wenn wir die Beschäftigungszahlen betrachten, dürfen wir nicht vergessen, dass der Anteil der „Nicht-Vollzeit-Beschäftigten“ heute höher ist, als in der Vergangenheit. Generell expandiert die Kulturwirtschaft im relativen Gleichklang mit der wachsenden Zahl an erwerbstätigen Hochschulabsolventen – eine negative Ausnahme stellen die Architekten und allgemein die Kunst-, Kultur- und Geisteswissenschaftler dar.

- 6 Elisabeth Al Chihade: *Die Hochschule für angewandte Kunst und ihre Absolventen von 1970 bis 1995. Auswertung von Fragebogenantworten, Beurteilung der Ausbildung und beruflicher Werdegang.* Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien 1999; Und: *Die österreichischen Musikhochschulen aus der Sicht von Studenten, Absolventen und Experten.* Hg. BMWFV, Wien 1994
- 7 Meines Erachtens ist die Definition des Studiums als Berufsvorbildung zugleich ein starkes Argument gegen eine allzu rigide Reglementierung der einzelnen Studien und für die Flexibilisierung der Studiengestaltung.
- 8 Beuys in: Jacqueline Burckhardt (Hg.): *Ein Gespräch. Joseph Beuys, Jannis Kounellis, Anselm Kiefer und Enzo Cucchi.* „Parkett“, Zürich 1986, S. 151
- 9 Zembylas, Tasos: „Kunst als Beruf. Die Bedeutung der Professionalität“. In: *Kunst oder Nichtkunst. Über Bedingungen ästhetischer Beurteilung.* WUV-Universitätsverlag, Wien 1997, S. 95-137
- 10 Siehe: „Die neuen Schulen der Kunst“, in: *Kulturell – Magazin für Schule, Kunst und Gesellschaft* (öks), Wien, Nr. 37, 3/1999, S. 19-24. Und: Eva Kosa (Hg.): *Künstlerische Hochschulbildung: Kulturprozeß und Arbeitswelt.* BMWV, Wien 1999
- 11 Ich verweise beispielsweise auf das Buch von Daniel Grant: *Business of Being an Artist – The essential information you need to.* Allworth Press, New York 1991
- 12 Hermann Lübke argumentiert ähnlich und fordert, dass die Curricula sich durch eine Leistungsdifferenzierung gegenüber anderen, verwandten Curricula auszeichnen müsse. (Hermann Lübke: *Zwischen Herkunft und Zukunft: Bildung in einer dynamischen Zivilisation.* Picus, Wien 1998, S. 40.) Dies kann auch als eine Form der Qualitätssicherung der Ausbildung betrachtet werden.
- 13 Siehe die exemplarische Analyse von Edgar Zilsel: *Die Geniereligion. Ein kritischer Versuch über das moderne Persönlichkeitsideal, mit einer historischen Begründung* (1918). Suhrkamp, Frankfurt am Main 1990
- 14 Michael Lingner: „Plädoyer für eine neue Kultur künstlerischen Lehrens und Lernens“, in: Internationale Gesellschaft für Bildende Künste, IGBK (Hg.): *Kunst lehren?* Radius Verlag, Stuttgart 1998, S. 106
- 15 Mit „elitärem Kunstverständnis“ meine ich also die meist verdeckt gehaltene Wertigkeit in den Kunstuniversitäten – bei den MusikerInnen kommen zuerst die SolistInnen, dann die OrchestermusikerInnen (TuttistInnen) und schließlich die MusikpädagogInnen; eine ähnliche Werteskala gibt es auch bei den bildenden Künsten. Unzulässig ist ebenfalls die Trennung zwischen „produzierenden“ und „reproduzierenden“ Künsten. Natürlich gibt es in der sozialen Praxis eine Berufshierarchie. Meines Erachtens verkennen die VertreterInnen eines elitären Kunstbegriffs erstens die radikale Historizität ihrer Auffassung und zweitens die politische Dimension ihrer Klassifizierungsmuster. Es ist mein Eindruck, daß die Musikuniversitäten insgesamt einen konservativeren Kunstbegriff pflegen und lehren als die anderen Kunstuniversitäten. Die Bedeutung der „Tradition“ – Tradition wird in diesem Kontext im Sinne einer hegemonialen Logik interpretiert – ist in den Musikuniversitäten und Konservatorien sehr zentral, wenn es darum geht, ihre Studienpläne und Lehrkonzepte zu rechtfertigen.
- 16 Gewaltverhältnisse können durch entsprechende Modifikationen der Rechtsstellung der Studenten bzw. des Dienstrechtes für die Lehrenden hergestellt oder aufgehoben werden.
- 17 Siehe: W. Kilian: *Die Staatlichen Hochschulen für Bildende Künste in der Bundesrepublik Deutschland.* 1967, S. 135; und Friedrich Hufen: *Die Freiheit der Kunst in staatlichen Institutionen.* Nomos, Baden-Baden 1982, S. 167
- 18 Auch der Universitätslehrerverband hat sich vor kurzem zu den „Mitbestimmungs-, Mitgestaltungs- und Evaluationsrechten“ der Studierenden bekannt. (Anneliese Legat, Tilmann Reuther (Universitätslehrerverband (Hg.): *Leistung durch Kooperation – Universitätspolitische Thesen des Universitätslehrerverbandes,* 1999, S.14)
- 19 Viele Universitätslehrenden lehnen die Evaluation der Lehre mit dem Argument ab, daß es keine intersubjektiv anerkannte Kriterien

en gibt, um die Lehre zu beurteilen. Diese erkenntnistheoretische Einsicht, die nicht ganz falsch ist, müßte jedoch bei einer selbstbezüglichen Anwendung bedeuten, daß die Lehrenden aus dem gleichen Grund nicht legitimiert sind, einen Aufnahmekandidat zurückzuweisen bzw. Studierende zu beurteilen. (Siehe: Gottfried Csanyi und Michael Sturm (Hg.): *Zeitschrift für Hochschuldidaktik: Feedback versus Evaluation.* Wien, Heft:1-2, 1991, Heft 3-4, 1994 und Heft 3-4, 1997.)

- 20 Formal gesehen, müssen Qualifikationsprofile nach einem fünf Schritte-Programm erstellt werden: 1. Analyse der Ist-Situation (beruflicher Verbleib der AbsolventInnen) und der aktuellen Berufsbilder. 2. Beschreibung möglicher Berufsfelder und Berufschancen für die Zukunft. 3. Erstellung eines Anforderungsprofils nach 1) und 2). 4. Vergleich zwischen aktuellen und Soll-Qualifikationsprofilen. 5. Formulierung von Alternativen und Rückschlüssen für die Studienplanänderung.

LITERATUREMPFEHLUNG:

- Al Chihade, Elisabeth: *Die Hochschule für angewandte Kunst und ihre Absolventen von 1970 bis 1995.* Auswertung von Fragebogenantworten, Beurteilung der Ausbildung und beruflicher Werdegang. Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien 1999
- Almhofer, Edith u. a.: *Die Hälfte des Himmels. Chancen und Bedürfnisse kunstschaffender Frauen in Österreich.* DeA-Verlag, Gumpoldskirchen 2000
- Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals (Hg.): *BUKO* (Zeitschrift). Hefte: 97/4, 98/4 und 99/1
- Csanyi, Gottfried / Sturm, Michael (Hg.): *Zeitschrift für Hochschuldidaktik: Feedback versus Evaluation.* Wien, Heft 1-2, 1991, Heft 3-4, 1994 und Heft 3-4, 1997
- Deutscher Kulturrat (Hg.): *Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen.* Bonn 1999
- Gerlich, Peter: *Hochschule und Effizienz. Anstöße zur universitären Selbstreflexion.* Passagen Verlag, Wien 1993
- Gibbons, Michael / Limoges, Camille u.a. (Hg.) *The new production of knowledge.* Sage, London u.a. 1994
- HochschülerInnenenschaft an der Hochschule für angewandte Kunst in Wien (Hg.): *Diskussionsforum zur Kunsthochschulreform.* Wien 1996
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen – Bundesrepublik Deutschland.* Nationaler Bericht. Bonn 1995
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland.* Bonn 1998
- Kernegger, Bernhard / ÖH-Musikuniversität (Hg.): *Perspektiven* (Arbeitspapier der ÖH). Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien 1999
- Kósa, Eva (Hg.): *Künstlerische Hochschulbildung: Kulturprozess und Arbeitswelt.* BMWV, Wien 1999
- Kósa, Eva: *Modelle künstlerischer Bildungswege im universitären Kontext.* Herausgegeben vom Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr. Wien 1997
- Pfenningbauer, Heide (Hg.): *Studienpläne 2002.* WUV-Universitätsverlag, Wien 1999
- Trallori, Lisbeth: *Frauen des Nichts – Frauen des Ganzen: Frauen an der Kunsthochschulen,* in: *100 Jahre Frauenstudium,* hg. vom Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, Reihe: Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Bd. 6, 1997
- Zembylas, Tasos: *Bildende und angewandte Kunst.* (Reihe Jobchancen-Studium). Arbeitsmarktservice Österreich, Wien 1997
- Zembylas, Tasos: *Kunst oder Nichtkunst. Über Bedingungen und Instanzen ästhetischer Beurteilung.* WUV-Universitätsverlag, Wien 1997
- Zembylas, Tasos: *Musik und darstellende Kunst.* (Reihe Jobchancen-Studium). Arbeitsmarktservice Österreich, Wien 1997
- Siehe auch: Unterlagen bzw. Zusammenfassung des Symposiums „Curricula 99“, Linz, November 1999

HERBERT LACHMAYER

VIELLEICHT GIBT ES EINE THEORIE, DIE SICH DER KUNST VERDANKT¹

Mit der Umwandlung der althergebrachten Kunsthochschulen zu „Universitäten“ für *künstlerische* und *sonstige* (um den Begriff „angewandt“ zu vermeiden) *Kreativität* ist eine Chance gegeben, die die herkömmlichen Universitäten in diesem Umfang nicht haben: Man sollte sie nützen und nicht vergeben; das heißt: wenn man sich schon *Universität* nennt, sollte man nicht gleich vorneweg alle die Fehler machen, die unter dem Banner der Universitätsreform ohnehin schon gründlich gemacht wurden.

Einer der gravierendsten und nachhaltigsten Fehler ist meines Erachtens die so genannte Verschulung: Aus angeblichen Sachnotwendigkeiten entstehen Reglementierungen der Lehrvermittlung und Strukturen, welche insbesondere der *Entwicklung künstlerischer Individualität* zuwiderlaufen. Aber nicht nur der künstlerische Individualismus im Besonderen bedarf der selbstbewussten Kreativität und der spontanen Eigenständigkeit der Fantasie, sondern auch alle kreativen Kompetenzen, die Schnittstellen zu den neuen Technologien und Medien darstellen und bei denen konzeptuelles Denken, authentische ästhetische Reaktion, interdisziplinäres sowie intermediäres Experimentieren etc. gefragt sind.

Es ist natürlich evident und nachvollziehbar, dass bestimmte *skills* gerade im Bereich der neuen Technologien und Medien nur durch kontinuierliche Lernprozesse kognitiv, reflexiv-analytisch sowie praktisch erworben werden können, um die Souveränität des Einsatzes von Umsetzungs- und Darstellungsformen – nicht nur in technologischer Hinsicht – herbeizuführen. Dennoch muss die Priorität bei der Ausbildung in der *freien Entfaltung* dieses künstlerischen Individualismus begründet sein, will man nicht die fachhochschulischen Maximen, die ihrerseits nicht infrage gestellt werden sollen, unreflektiert auf die Zukunft der Kunsthochschulen 1:1 umlegen – so kann es nicht gemeint sein, dass unter der Last der Informations- und Wissensvermittlung die Kernkompetenz der künstlerischen Ausbildung schlichtweg plattgemacht wird. Vielmehr sollte in einem *projektorientierten Studium* – der Ausbildung zum Künstler oder zur Künstlerin – jenes *kritische Selbstbewusstsein* im Zentrum stehen, durch welches ein künstlerisches Talent sich gesellschaftsrelevant einzubringen und zu entfalten lernt.

So gesehen, sind die theoretischen Kompetenzen bei der Ausbildung zum Künstler wie zur Künstlerin (wenn es eine solche Ausbildung als nicht-affirmative und als staatlich institutionalisierte sinnvollerweise geben kann) nicht additiv agglomerierte, sondern repräsentieren eine *universalisti-*

sche Dimension künstlerischer und kreativer Tätigkeit, für die Theorie nicht zum Legitimationsetikett verkommen darf, weil es schick ist, mit Versatzstücken von Theorie ‚dünne Kunst‘ quasi zu aktualisieren und gleichsam mit intellektueller ‚Substanz‘ ersatzweise auszustatten. Robert Pfallers Bemerkung, Theorie brauche man im Unterricht an der Kunsthochschule deshalb, damit die Kunst nicht theorielastig würde, hat ihre Pointe in der Notwendigkeit des *Entdeckens von kunstimpliziten Theorieansätzen* – indem man den künstlerischen Produktionsprozess mit kritisch-analytischem Denken zu begleiten versteht, anstatt ihn mit einer schon fertigen Theorie als vorgesetzter Entfaltungsbremse zu hemmen oder zu versuchen, dünne Ergebnisse durch nachgesetzte Metatheorie erst marktgerecht zu machen. Es könnte ja sein, dass aus einer Kunstproduktion manchmal auch interessante Theorien entstehen, die ihr nicht als Erklärungsmodelle oder Programmatiken schon vorausgegangen sind.

Interdisziplinarität soll nicht die Empfehlung sein, alles mit allem zu verbinden, sondern möge eine Geisteshaltung beschreiben, die Themen und Problemstellungen *gesellschaftsbezogen* zu *kontextualisieren* vermag. Mythologiegeschichte, Psychoanalyse, Erkenntnistheorie, Kultur- und Kunstwissenschaften etc. – sie alle ermöglichen Blickpunkte auf eine künstlerische Idee zu geben, ohne die diese Idee möglicherweise zu einer privatistischen oder bloß biografischen Schrulle verkümmert: nicht kommunizierbar und nicht selbstreflexiv einer Umsetzung näher gebracht, für die gilt, dass die verwendeten ästhetischen Mittel den Reflexionsgrad der bearbeiteten Idee widerspiegeln mögen.

In diesem Sinne ist die KünstlerInnen-Ausbildung ein generalistisches Unterfangen, für welches die Lehrenden jene Zurückhaltung der Supervisionskompetenz einnehmen müssen, die notwendig ist, damit ein sowohl gemeinschaftsfähiger als auch ein radikal selbstbezogener – und beides muss in unserer demokratischen Gesellschaft zulässig sein – Individualismus als Künstlerfigur von *exemplarischer Subjektivität* überhaupt entstehen kann.

ANMERKUNG:

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um ein Abstract zum Vortrag: „Gibt es eine Ausbildung zur Kunst? Vom Nutzen und Nachteil der Wissenschaften für die Kunst und umgekehrt“, der von Herbert Lachmayer anlässlich der IWK-Tagung „*Kunstuniversität. Zur bildungspolitischen Allianz der Universität mit den Kunsthochschulen*“ am 18. 11. 1999 gehalten wurde.

ROBERT PFALLER

ÜBER NUTZEN UND NACHTEIL DER WISSENSCHAFT FÜR DIE KUNST SOWIE ÜBER DIE VORTEILE DER KUNST FÜR DIE WISSENSCHAFT

Die Tatsache, dass die bisherigen Kunsthochschulen in Österreich zu Universitäten geworden sind, ist erfreulich, denn sie bedeutet nicht zuletzt eine längst fällige Anerkennung der von der Kunst erbrachten, auch theoretischen Leistungen – sowie ihrer internationalen Erfolge: Neben den traditionell anerkannten Musikhochschulen haben in den letzten Jahren auch die mit bildender bzw. visueller Kunst befassten Hochschulen in Österreich eine erstaunliche Zahl von Absolventinnen und Absolventen hervorgebracht, die in der Lage waren, internationale Karrieren zu beschreiten. Die visuelle Kunst ist darum wie kaum eine wissenschaftliche Disziplin eine Erfolgsdomäne und ein internationales Aushängeschild österreichischer universitärer Ausbildung.

Die Mehrzahl solcher Erfolge ist allerdings aus einer kleinen Minderheit der Kunsthochschulinstitutionen hervorgegangen, während der überwiegende Teil der Institute in Österreich vor allem aufgrund veralteter Strukturen blockiert schien. Die durch die Universitätsreform bewirkte Angleichung der Kunstausbildung an jene der Wissenschaften war darum dringend notwendig. Sie wird zweifellos viele der obsolet gewordenen Strukturen innerhalb der Mehrheit der bisherigen Ausbildungseinrichtungen beseitigen und dadurch schließlich vielleicht auch dort Erfolge ermöglichen.

Andererseits scheinen die derzeitigen Reformtendenzen innerhalb der Wissenschaften selbst – nicht nur in Österreich – in die Richtung einer blinden Bürokratisierung zu gehen. Die Fragwürdigkeit dieser Entwicklungen in den Wissenschaften zeigt sich besonders deutlich vom Standpunkt der Kunstausbildung – vor allem dort, wo ganz andere Reformmodelle bereits in kleinem Maßstab verwirklicht werden konnten. Hier hätten die Wissenschaften selbst vielleicht mehr von der Avantgarde der Kunstausbildung lernen können als umgekehrt.

Ausgehend von solchen Erfahrungen, werde ich in der Folge versuchen, das Verhältnis von Kunst und Wissenschaft sowie die Tendenzen der aktuellen Universitätsreformen in einem möglichst krassen Bild darzustellen – in der Hoffnung, dass das Ausmalen eines solchen Bildes dazu beiträgt, die Entstehung einer ihm entsprechenden, krassen Wirklichkeit zu verhindern.

VOM HANDWERK ZUR WISSENSCHAFT: EINE AUFKLÄRUNG IM KLEINEN

Die 1998 beschlossene Universitätswerdung der Kunsthochschulen in Österreich stellt einen Paradigmenwechsel in der künstlerischen Ausbildung dar: Verabschiedet wird ein Ausbildungssystem, das nach handwerklichem Vorbild konzipiert war; eingerichtet wird stattdessen ein eng am Vorbild wissenschaftlicher Ausbildungen orientiertes Modell. An die Stelle der bisherigen, stark personenabhängigen, zunehmenden Ordnung, worin Studierende den Horizont

der eigenen Meisterklasse (und ihres Leiters) oft im ganzen Studium nicht hatten überschreiten dürfen, treten nunmehr Organisationsformen, worin die Kunststudierenden die vom Studienplan vorgeschriebenen Inhalte aus verschiedenen Instituten der eigenen Universität (oder auch anderer Universitäten) zusammenholen. Diese Loslösung der Studierenden vom eigenen Institut sowie die entsprechende Entwicklung einer Arbeitsteilung innerhalb der Kunstuniversitäten – eventuell mit Erhöhung des Anteils theoretischer Fächer – bedeutet eine seit langem fällige Anpassung der künstlerischen Ausbildung an die Realität der künstlerischen Arbeit.

Ein solcher Paradigmenwechsel in der künstlerischen Ausbildung war angesichts der Entwicklungen in der Kunst des 20. Jahrhunderts seit langem notwendig – und zwar so sehr, dass man fragen könnte, was es bedeutet, wenn er erst jetzt vollzogen wird. Bereits die klassischen Avantgarden zu Beginn des Jahrhunderts hatten erstmals die neuen Entwicklungen in den Wissenschaften in den Aufmerksamkeits- und Gegenstandsbereich der Künste einbezogen. Spätestens ab den Sechzigerjahren wurde dieser Prozess einer Intellektualisierung der Künste – insbesondere der bildenden Kunst – dann massiv; in einer kontinuierlichen Steigerung hat er sich bis zur Gegenwart fortgesetzt. Neugier und Aufmerksamkeit auf theoretische Entwicklungen wie (Neo-)Strukturalismus, Psychoanalyse, analytische Philosophie, Neomarxismus, feministische Theorie, Gender-Theorie und Cultural Studies – um nur einige der prominentesten Beispiele zu nennen – gehören seither zum Standardrepertoire einer jeden künstlerischen Praxis, die nicht hoffnungslos ignorant und von vorgestern sein möchte.

In oft einsamen und geradezu heroischen Anstrengungen hatten Kunstschaffende diese theoretischen Entwicklungen rezipiert und zu ihrer Entstehung und Verbreitung sowie zu einer entsprechenden Veränderung des Common sense beigetragen – so hatten zum Beispiel alleine die Künstler der „Wiener Gruppe“ in den Fünfziger- und Sechzigerjahren einen Großteil der vom Nationalsozialismus zerstörten Avantgardetraditionen und Theorien wie z. B. die Ludwig Wittgensteins wieder – bzw. erstmals – zugänglich gemacht. Dabei waren die Künstlerinnen und Künstler übrigens nicht nur dem Ausbildungsstandard der Kunstakademien weit voraus, sondern meist auch dem Forschungs- und Lehrstandard der Universitäten: Fast alle der genannten theoretischen Entwicklungen wurden zuerst im Kontext der Kunst wahrgenommen und gewürdigt – oft lange bevor akademische Intellektuelle sich ihnen anschlossen.

Diese Intellektualisierung der Künste, ferner die intensivierte künstlerische Arbeitsteilung (sichtbar beispielsweise an dem für die Kunst des 20. Jahrhunderts so charakteristischen Auftreten von KünstlerInnenkollektiven; in manchen Zügen der wissenschaftlichen Arbeitsteilung vergleichbar),

die damit verbundene wachsende Notwendigkeit, vor jeder künstlerischen Intervention erst einmal deren Kontext zu erforschen, sowie nicht zuletzt die Entstehung einer Vielzahl neuer künstlerischer Medien und Ausdrucksformen haben das klassische Bild vom Künstler als einem gesellschafts- und kontextunabhängigen Genie und einem nur auf ein einziges Ausdrucksmittel fixierten „Meister“ gründlich obsolet werden lassen. Dass das mythische Bild des Meisters, das in der internationalen Kunst längst jede Glaubwürdigkeit verloren hatte, nun endlich auch aus dem Imaginären der Institution ausgeräumt wird, ist ein wichtiger Fortschritt. Er kann als eine Aufklärung im Kleinen bezeichnet werden.

DIE KLEINE AUFKLÄRUNG – UND IHRE KLEINE DIALEKTIK

Unter dem Eindruck der weitgehenden Antiquiertheit, Ineffizienz und ungeregelten Willkür des früheren Meisterklassensystems bot sich die Eingliederung der Kunsthochschulen in die Gesetze der wissenschaftlichen Universitäten als Ausweg an – insbesondere, da auch für die wissenschaftlichen Universitäten gerade neue Gesetze entwickelt worden waren, die – entsprechend den internationalen Trends – neue, umfassende Mechanismen der Kontrolle beinhalten: Berichtspflicht bei allen Vorgängen, Evaluierung, Zwang zur Erstellung von „Leitbildern“ und „policy statements“, Belohnung derjenigen, die programmatische Ideen haben und Utopien vorweisen können, auf Kosten der übrigen etc. – das sind die Mittel, von deren Einsatz man sich die Herstellung von aufgeklärter Vernunft und Steigerung der Qualität der Lehre (sowie nebenbei auch Kostensenkung) erhofft.

Diese auf Umsicht und Transparenz bedachte aufklärerische Philosophie der Kontrolle, die entwickelt wurde, um Missbrauch zu verhindern, hat allerdings einen „blinden Fleck“: Sie kann der Kontrolle keine vernünftigen Grenzen setzen. Die Philosophie des Kontrollierens vermag jener Tendenz zum Ausufern, die der Kontrolle eigen ist und die einem bürokratischen Naturgesetz gleicht, nichts entgegenzusetzen.

Aus Angst vor Missbrauch flüchtet man also in ein blindes Vertrauen zur Kontrolle. Die Kontrolle wird dann zwar Missbrauch verhindern, aber möglicherweise auch noch das meiste andere – vor allem den erwünschten Gebrauch der universitären Institutionen. Es kann durchaus sein, dass die Kontrolle dann alles behindert und dass sie sich damit als weitaus kostspieliger erweist als aller Missbrauch, den es zuvor gegeben hat. Auf diese Weise wird die Kontrolle selbst zu jenem Missbrauch, den sie verhindern sollte – beziehungsweise zu einem noch größeren und einem viel schwieriger zu bekämpfenden: denn nun ist dieser Missbrauch ein legaler, sogar vom Gesetz vorgeschriebener.

Und es gibt keine Kontrolle der Kontrolle: Keine Universität kann also z. B. die Kosten einer Evaluierung von Lehrveranstaltungen mit jenen Verlusten vergleichen, die ihr durch schlechte oder mittelmäßige Lehrveranstaltungen entstehen – und etwa zu dem Schluss kommen, dass die paar schlechten Lehrveranstaltungen, die es geben mag,

ökonomisch den kleineren Verlust darstellen und dass man lieber die Evaluierung unterlassen sollte. (Dies könnte aber eine durchaus realistische Einschätzung sein: Insbesondere, da die österreichischen Universitäten in den letzten Jahren personell weitgehend auf die fixen Kräfte reduziert wurden, die ohnehin nicht kündbar sind – sodass aus einer Evaluierung also kaum personelle Konsequenzen gezogen werden könnten. Dazu kommt, dass eine Evaluierung, die tatsächlich imstande sein soll, die Qualität von Lehrveranstaltungen auch nur einigermaßen kompetent zu beurteilen, vermutlich sehr teuer sein wird.)

Ähnliches gilt für den Zwang zur Erstellung von Leitbildern: Wäre es nicht denkbar, dass eine Universität zu der Einsicht gelangt, dass sämtliche Erfolge, die sie etwa in den letzten zehn Jahren erreicht hat, ganz ohne Leitbild erreicht worden sind – ja, dass sie aller Wahrscheinlichkeit nach sogar verhindert worden wären, wenn es bereits ein Leitbild gegeben hätte?

Ähnlich wie ihr großes Vorbild zeigt sich also auch die kleine Aufklärung eigentümlich ahnungslos hinsichtlich der Natur solcher kontrollierender Mittel und Apparate. Denn die geplanten Kontrollinstrumente sind allesamt ihrer Natur nach bremsende, repressive Instrumente. Sie fügen dem *produktiven Element* einer Universität – der Lehre und Forschung – ein zweites, bürokratisches *Aufzeichnungselement* hinzu, das selbst nichts produziert und dessen Kraft immer nur auf Kosten des ersten geht.

Außerdem liegt es in der Natur solcher repressiver Mechanismen, dass sie eher die aktiven, innovativen Kräfte hemmen, als die trägen, beharrenden Elemente aktivieren. (Wie soll auch ein dummer, fauler Professor alleine durch die Angst vor Evaluierung zu einer klugen Vorlesung kommen? Und ein Dummer erweckt, im Gegensatz zu einem Erfolgreichen, nur selten den Neid seiner evaluierenden Kollegen.)

Selbst die erwähnten, scheinbar so rationalen Tendenzen zu größerer Arbeitsteilung an den Kunsthochschulen sowie zur Ergänzung von lehrenden Kunstschaffenden durch TheoretikerInnen könnte darum einen ganz anderen, fundamentalen Prozess verbergen, der ihren Grund bildet: die Ersetzung von Lehre durch Verwaltung. Anstatt einer Verwissenschaftlichung der Kunsthochschulen fände nur deren Bürokratisierung statt. Wissenschaftler wären dafür nützlich, insofern sie, verglichen mit den Künstlern, in der Regel die besseren oder wenigstens willigeren Verwalter sind.

Die kleine Aufklärung von 1998 zeigt sich in diesem Punkt offenbar nicht ganz in ihrer hellen, josephinischen Gestalt, sie trägt nicht die heiteren Züge von Diderot und Voltaire; vielmehr präsentiert sie sich hier eher von ihrer anderen, dunklen, metternichartigen Seite – schließlich sind ja auch die kilometerlangen Aktentunnel der „Stasi“ typische Produkte dieser selben aufklärerischen Vernunft, auf deren Fähigkeit, sich in ihr Gegenteil zu verkehren, Adorno und Horkheimer so nachdrücklich hingewiesen haben.

VON DER KUNST ZUR UNIVERSITÄT – UND GLEICH WEITER, RICHTUNG POLIZEI

Diese Vorbehalte gegenüber den von den neuen universitären Gesetzen vorgesehenen Kontrollmechanismen sind nicht notwendigerweise spezifisch für die Kunstuniversitäten. Vor allem an den Kunstuniversitäten aber sind die Erfahrungen von den Vorteilen und der Nützlichkeit unbürokratischer Strukturen – Erfahrungen, die sogar trotz aller Nachteile des Meisterklassensystems hier und da möglich waren – noch lebendig. Außerdem ist die Kunst ein Bereich, in dem besonders deutlich ist, dass Versuche der Planung und Kontrolle des eigenen Tuns sehr leicht auf Kosten dieses Tuns gehen können: Die Methoden guten Kunstmachens werden beim Machen entwickelt und neu definiert; man kann sie nicht einfach vorher feststellen und dann erst Kunst machen. Dasselbe aber gilt auch für die Wissenschaften und das Erkennen: Auch die Methoden des Erkennens werden – wie neuere Wissenschaftstheorien gezeigt haben – von den Wissenschaften beim Erkennen entwickelt und neu definiert, und nicht etwa davor. Gegen jene Philosophen, die (wie Descartes) aus Angst vor einem Irrtum im Erkennen lieber zuerst eine sichere Methode des Erkennens erkennen wollten, haben Philosophen wie Spinoza und Hegel darum zu Recht eingewandt, dass gerade diese Furcht, in Irrtum zu geraten, der Irrtum selbst sei.

An einem weiteren Vorbehalt gegenüber den Entwicklungen, die durch die Angleichung der Kunstausbildung an jene der Wissenschaften zu erwarten sind, zeigt sich jedoch ein echter aktueller Erkenntnisvorsprung der Kunst gegenüber den Wissenschaften: am Vorbehalt gegen die Verschulung. In Zukunft werden künstlerische Studien von einem erheblichen Zeugnis-Stress gekennzeichnet sein. Studierende werden sich mit keinem Problem, keinem Inhalt mehr ausführlich auseinandersetzen und sich keinem Projekt mehr wirklich widmen können; sie werden vielmehr von Vorlesung zu Vorlesung, Übung zu Übung hasten müssen, um sich dort die vorgeschriebenen Scheine abzuholen. (Zwar gab es das ansatzweise schon im alten Kunsthochschul-System; es spielte jedoch – vor allem aufgrund der entscheidenden Bedeutung, die der Arbeit im zentralen künstlerischen Fach zukam – nur eine sehr bescheidene Rolle.) *Aber wer hat eigentlich festgestellt, dass es sinnvoll wäre, wenn künstlerische Studien so aussehen? Und mehr noch: warum müssen Studien überhaupt – auch wissenschaftliche – so aussehen?*

Die Verschulung, die nun die Kunstausbildung erfassen wird, ist – auch wenn dies kaum mehr erinnerlich erscheinen mag – selbst in manchen wissenschaftlichen Studien noch eine relativ junge Entwicklung. In einigen Geisteswissenschaften konnte man noch bis in die Neunzigerjahre sein Studium völlig frei gestalten; es gab keine vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen oder Prüfungen; die erste Anforderung für den Studienabschluss bestand erst in der Abfassung der Dissertation.

Diese großzügigen Regelungen wurden von Beginn der Achtzigerjahre an sukzessive aus den meisten wissenschaftlichen Studienrichtungen eliminiert. An ihre Stelle traten kleinliche Ordnungen, in denen den Studierenden

Lehrinhalte und zu absolvierende Stundenzahlen vorgeschrieben wurden und das Studium in eine ununterbrochene, schulähnliche Folge von Teilprüfungen zerlegt wurde. Diese Veränderung wurde weitgehend diskussionslos vollzogen. Aber ist – bei aller Freude an Evaluierungsvorgängen – diese Tendenz selbst schon einmal evaluiert worden? Haben die schulischen Studienpläne zu besseren wissenschaftlichen Leistungen geführt? Sind da autonomere, selbstverantwortlichere Absolventinnen und Absolventen entstanden, die mit mehr Feuer bei ihrer Sache waren?

DIE BLINDE KONTROLLE UND DIE STURE SCHULE

In diesem Punkt erweist es sich als besonders nachteilig, dass die universitäre Wiedervereinigung von Wissenschaften und Künsten unter der Hegemonie der Wissenschaften vollzogen wurde. Hier hätten die wissenschaftlichen Studien einiges von den künstlerischen lernen und ihre eigenen schulischen Entwicklungen rückgängig machen können. Denn im Bereich der Kunstausbildung gab es Lernfreiheit an einigen Orten – und zwar nicht nur als unbeabsichtigtes Nebenprodukt des alten, autokratischen Systems, sondern auch als durchaus beabsichtigte Qualität junger, zukunftsorientierter Studienrichtungen.

An der Kunstuniversität Linz konnte ich an der Entstehung eines solchen Projekts mitwirken – dem Studienplan der damals neuen und in Österreich einzigartigen Studienrichtung „Experimentelle Visuelle Gestaltung“, der 1994 vom Parlament genehmigt wurde.¹ Neben den inhaltlichen Merkmalen der *Intermedialität* (der Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildmedien wie Computer, Video, Film, Foto, Objekt etc. sowie deren Grenzen und Übergängen), der Betonung der *konzeptuellen Kreativität* sowie einer starken *theoretisch-kulturwissenschaftlichen Ausrichtung* (wie sie den aktuellen Kunst- und Ausbildungstendenzen entspricht) wies diese Studienrichtung eine für die Verhältnisse dieser Jahre extreme *Lernfreiheit* auf. Es war den Studierenden sehr weitgehend freigestellt, welche Lehrinhalte sie wahrnehmen wollten und ob sie viele einzelne Vorlesungen besuchen oder lieber an wenigen, intensiven Projekten arbeiten wollten. Auch das Verhältnis theoretischer und künstlerisch-praktischer Anteile konnte von den Studierenden selbst bestimmt werden, entsprechend den je nach künstlerischem Ansatz sehr unterschiedlichen diesbezüglichen Bedürfnissen.²

Die Erfahrungen, die wir in den wenigen Jahren des Bestehens dieser neuen Studienrichtung (die in Zukunft aufgrund der von der Reform verursachten Zusammenlegung künstlerischer Studienrichtungen verschwinden und in die Disziplin „Mediengestaltung“ eingehen wird) gemacht haben, waren außerordentlich gut. Es entstand regelmäßig eine Vielzahl wunderbarer, liebevoll verfolgter studentischer Semester- und Jahresprojekte, eine große Zahl gelungener Ausstellungen; viele Studierende haben international beachtete Erfolge erzielt.³

Diese Erfolge sind nicht zuletzt durch Freiheit ermöglicht worden. An der Frage der Freiheit entscheidet sich nämlich,

wie sich in der Erfahrung von Studierenden das Verhältnis ihrer Tätigkeit gegenüber der Zeit darstellt. Ein verschulter Studienplan leitet die Studierenden zur Passivität an. Er vermittelt ihnen das Gefühl, dass die Zeit für sie arbeitet und dass sie nur geduldig zu warten brauchen, bis die unliebsamen Fächer alle absolviert sind. Ein offener, freier Studienplan, wie ihn die Studienrichtung „Experimentelle Visuelle Gestaltung“ (in der Folge kurz: die „Experimentelle“ genannt) derzeit noch besitzt, erzeugt hingegen den Eindruck, dass man gegen den Lauf der Zeit arbeitet und sich selbstverantwortlich die interessantesten Inhalte zusammenholen muss, bevor mit dem Diplom alles vorbei ist.

Was die Frage der Lernfreiheit betrifft, erscheint die Reform am enttäuschendsten. Zwar liegt die Entscheidung über den Umfang der zukünftigen Wahlfreiheit bei den jeweiligen Studienkommissionen. Aber hätte man die Freiheit wirklich gewollt, dann hätte man sie gar nicht erst den Kommissionen überlassen dürfen – schon gar nicht unter den derzeitigen Vorgaben (wie vorgeschriebenen Gesamtstundenzahlen und Studieneingangsphasen).⁴ Man hätte eine sehr einfache, freie und noch dazu kostengünstige Lösung erzielen können, indem man sämtliche Kunststudierende von jeglichem curricularen Zwang freistellt (anstatt ihnen bloß 15% des vorgeschriebenen Gesamtumfangs an freier Wahl einzuräumen). Dann hätte man eine perfekte Durchlässigkeit erzielt – ohne Studienrichtungen zusammenlegen zu müssen (und dann, wie jetzt, erst wieder keine gesicherte Durchlässigkeit zu haben). Außerdem wäre dadurch eine einfache, aber wirksame Form der Evaluierung entstanden: die Studierenden hätten mit den Füßen – durch Besuch und Fernbleiben – darüber abgestimmt, welche Lehrinhalte für sie sinnvoll und attraktiv sind.

Man hätte den Studierenden auch keine Semesterstundenzahlen vorschreiben müssen. Vielleicht hätte es genügt, ein Semester- oder Jahresprojekt zu verlangen – oder möglicherweise überhaupt nur ein Diplomprojekt. Was hätten die Kunstuniversitäten zu verlieren, wenn sie eine solche Freiheit gewährten? Wäre es nicht gerade eine solche Großzügigkeit, in deren Übung sie ihrem universitären Anspruch am besten gerecht werden könnten? Und wodurch sie sich, besser als durch alles andere, von der bisweilen gefürchteten Konkurrenz der Fachhochschulen am deutlichsten unterscheiden könnten?

Durch den Zwang der Verschulung hingegen entsteht nichts als eine Infantilisierung der Studierenden. Wenn die Universität so tut, als wäre sie bestenfalls die Unterstufe der Mittelschule, dann beginnen sich auch ihre Klienten entsprechend zu verhalten. Auf diese Weise produziert man Leute, die nicht imstande sind, sich für irgendetwas wirklich zu interessieren oder irgendetwas anderes zu tun als das, was man ihnen aufträgt.

Aber ist es nicht darüber hinaus auch völlig unverantwortlich, Studierende, denen man nach dem Abschluss keinen gesicherten Zugang zu bezahlter Arbeit in Aussicht stellen kann, in der trügerischen Sicherheit eines festgeschriebenen zu absolvierenden Lehrplanes zu wiegen? Wird damit nicht so getan, als könnte man nach dem Studium gesicherte Anstellungen erwarten, wenn man nur die

von der Universität vorgegebenen Anforderungen erfüllt? Müsste man den Studierenden nicht gerade unter den gegenwärtigen Bedingungen viel eher völlige Freiheit lassen und ihnen signalisieren: Studiert, so gut ihr könnt. Und rette sich, wer kann. Auf diese Weise würde man sich auch eine Reihe von Folgeproblemen ersparen. Zum Beispiel das der Anrechenbarkeit von Auslandsstudienaufenthalten.

DIE EINHEIMISCHEN WERDEN ZUR NORM FÜR DIE FREMDEN – DIE INTERNATIONALEN AUSWIRKUNGEN DER VERSCHULUNG

Die verschulter Studienpläne haben zu dem Problem geführt, dass Studierende, die – zum Beispiel im Rahmen des so genannten Erasmus/Sokrates-Programms – einige Monate an einer ausländischen Universität studieren und in dieser Zeit an der Heimuniversität keine Prüfungen absolvieren, dadurch „Semester verlieren“ können. Alleine die Formulierung sollte schon zu denken geben: was sind das für Studienordnungen, in denen man „Semester verlieren“ kann? (Kommt es denn darauf an, möglichst viele zu haben?) Und was sind das für Strukturen, in denen es ein Problem darstellt, die ins Auge springende Sinnhaftigkeit und Produktivität von Auslandsstudienaufenthalten formal anzuerkennen?

Um solchen „Semester-Verlusten“ vorzubeugen, haben sich Experten der Europäischen Union ein System ausgedacht – es heißt ECTS (European Credit Transfer System). Es bildet eine Art „Euro“ für Studienleistungen. Mit seiner Hilfe kann beispielsweise eine absolvierte Kunstgeschichtsvorlesung aus Bilbao in ein kulturwissenschaftliches Seminar in Wien umgerechnet werden.

Wenn die Verschulung der Universitäten einer Blinddarmentzündung gleicht, so ist ECTS also ihre Blinddarmentoperation. Damit können auch verschulte Studienrichtungen in Zukunft ihre Studierenden in das Ausland schicken. (Bei nicht verschulter Studienrichtungen hatte es diesbezüglich nie Probleme gegeben.) Das Bedenkliche ist nur, dass dieses schwerfällige System in Zukunft zum allgemeinen Standard erhoben werden wird. Ohne ECTS wird es keine Stipendien mehr geben. Das ist ganz so, als ob nur diejenigen ein Gesundheitsattest erhalten könnten, die bereits eine Blinddarmentoperation vorzuweisen haben.

Um das, was auf diese Weise zerstört wird, ist es allerdings zu schade, um darüber nicht entweder traurig oder zornig zu werden. Denn die durch ECTS standardisierte Verschulung der Auslandsstudien wird das Wertvollste kaputt machen, was solche Auslandsstudien bisher an sich hatten. Das Großartige dieser Auslandsaufenthalte bestand darin, dass eine Gaststudentin die Situation an einer anderen Universität mit einem fremden Blick wahrnahm und dabei sowohl den Ort als auch ihren Blick überprüfen konnte. Oder dass ein Student mit einer ungewöhnlichen Frage an eine fremde Universität kam und sie herausforderte, auf diese seine Frage zu antworten. Was somit entscheidend war, bestand nicht in dem, was eine Universität bereits befaß oder wusste, sondern vielmehr in dem, was sie im Ver-

hältnis zu einer ganz fremden Herausforderung hergeben oder antworten konnte.

Dass zum Beispiel an einer anderen europäischen Kunsthochschule die Monumentalskulptur im öffentlichen Raum ein zentrales Thema darstellt, während sie es an der eigenen überhaupt nicht ist, kann für eine Studentin der Bildhauerei eine wichtige Erfahrung sein und ihr Perspektiven öffnen, die ihr sonst verschlossen geblieben wären. Diese Entdeckung aber ist auch für die gastgebende Universität selbst vielleicht völlig überraschend. Möglicherweise hatte man sich noch nie klargemacht, dass das eigene, vertraute Thema anderswo eine interessante Besonderheit darstellen würde. Nur durch die Freiheit von Vorgaben konnten hier auf beiden Seiten jene Entdeckungen entstehen, die durch ein unvorhergesehenes Zusammentreffen und durch „Hybridisierung“ bedingt waren.

Durch ECTS hingegen werden die fremden Studierenden in die engen Bahnen des eigenen Studiums gelenkt, ihre fremden Fragen können da nur störend wirken. Die Gaststudenten werden angeleitet zu arbeiten, als wären sie normale Studenten der Universität. Der Heimstudent wird zum verbindlichen Modell für den Gaststudenten gemacht. Nur das, was eine Universität selbst an sich wichtig findet, darf dann einem Gast auch wichtig sein. Da ECTS an manchen Universitäten Europas bereits eingeführt wurde, sind mir erste Erfahrungen bereits deutlich vor Augen. Ich kann versichern: Es gibt nichts Ernüchternderes als den Anblick von Gästen, die mit Scheuklappenblick auf einen zukommen und fragen, wo die Kunstgeschichtevorlesung sei, denn sie brauchten noch zehn ECTS-Punkte.

Solange es ECTS noch nicht gab, konnten die Gäste hingegen ein sehr brauchbares Vorbild auch für die eigenen Studierenden abgeben: Sie waren *scouts*, die genau wussten, was sie wissen wollten, die eine Institution auf der Suche nach den brauchbarsten und interessantesten Angeboten durchliefen und die im Bewusstsein einer begrenzten Zeit versuchten, von den Lehrenden Antworten auf ihre drängendsten Fragen zu bekommen.

Anstatt die Fremden in die Zwänge der eigenen Studenten einzubinden, sollte man also viel eher umgekehrt verfahren und auch die eigenen Studierenden befreien – das heißt: sie ermutigen, ihre eigenen Fragestellungen und Projekte zu entwickeln, ihre Entdeckerfähigkeiten, ihre „scouting abilities“ zu schärfen und sich sogar an der eigenen Universität so neugierig zu verhalten, als wäre es eine fremde Institution, an der sie Gäste sind.

ÜBER NUTZEN UND NACHTEIL DER THEORIE FÜR DIE KUNST – SOWIE ÜBER DIE VORTEILE DER KUNST FÜR DIE THEORIE

Die Rolle der theoretisch-wissenschaftlichen Fächer innerhalb künstlerischer Studien wird durch die Reform eine massive Neubewertung erfahren. Das alte Meisterklassensystem hatte den theoretischen Bedürfnissen der Studierenden – die entsprechend zu den Tendenzen in der aktuellen Kunst in einem ständigen Wachstum befindlich schei-

nen – selten Entsprechendes geboten. Die eigenständige theoretische Arbeit der Studierenden wurde darin oft nicht nur nicht honoriert, sondern auch noch buchstäblich bestraft.

Das neue System wird die wissenschaftlichen Anteile am Lehrangebot vermutlich erhöhen, seine Tendenz liegt möglicherweise sogar in einer noch über die Bedürfnisse der Studierenden hinausgehenden Forcierung der Theorie. (Diese Tendenz hat sich zum Beispiel in dem – inzwischen zurückgenommenen – Vorschlag gezeigt, dass alle Studierenden der Künste zukünftig eine wissenschaftliche Diplomarbeit verfassen sollen.) Waren die angehenden Kunstschaffenden früher von jeglicher Theorie weitgehend fern gehalten, so könnten sie nun – vor allem auch aufgrund der wachsenden Verbindlichkeiten durch verschulte Studienpläne – geradezu mit Theorie drangsaliert werden.

Darum scheint es angebracht zu versuchen, wenigstens einem gravierenden Missverständnis über die Rolle der Theorie in der Kunstausbildung zu begegnen. Das Missverständnis besteht darin zu glauben, dass Kunstschaffende von einer Begegnung mit Theorie nur profitieren könnten. Als wäre die Kunst gleichsam eine Kolonie, die dringend der Entwicklungshilfe durch die Wissenschaften bedürfte, und je mehr sie davon bekommt, desto besser. – Eine solche Idee kann nur Theoretikern gekommen sein, die dazu neigen, ihre eigene Bedeutung und Nützlichkeit krass zu überschätzen. Es scheint aber, dass sie gelegentlich Unterstützung finden bei einigen wissenschaftsgläubigen Künstlern, die in eigentümlich masochistischer Weise dazu neigen, die Fähigkeiten der Kunst grob zu unterschätzen.

Welche Funktionen kann also die Theorie für die Kunst erfüllen, und an welchen Punkten kann Schaden entstehen? – Zunächst ist klar, dass Kunstschaffende aktuelle wissenschaftliche Entdeckungen zur Kenntnis nehmen müssen – und zwar insbesondere diejenigen, welche die Themen ihrer Kunst betreffen. Eine Kunst zum Beispiel, die über Liebe oder Sexualität handeln will, aber stattdessen nur Beweise ihrer Ahnungslosigkeit über Psychoanalyse und Gendertheorie produziert, ist so lächerlich wie eine Landschaftsmalerei der letzten Jahrhundertwende, welche die Existenz von Eisenbahnen und Automobilen ignoriert. (Ähnlich lächerlich aber sind auch wissenschaftliche Theorien, welche die aktuellen künstlerischen Entwicklungen ignorieren oder, aufgrund akademischer Dünkel, die Intelligenz populär- und subkultureller Produkte wie Comics oder Undergroundfilme nicht zur Kenntnis nehmen.)⁵

Jenseits davon gibt es jedoch noch eine andere Funktion der Theorie, die besonders wichtig erscheint: Theorie muss auch gelehrt werden, um den Kunstschaffenden die Möglichkeit theoretischer Selbstverständigung zu verschaffen. Angehende Künstlerinnen und Künstler müssen nicht nur von der Existenz diverser Theorien Kenntnis erhalten; sie müssen auch das ‚Handwerk der Theorie‘ selbst bis zu einem gewissen, vielleicht bescheidenen, aber immerhin brauchbaren Grad erlernen, um es selbst ausüben zu können.

Sonst besteht nämlich die Gefahr, dass sie angesichts von fremder Theorie kopfscheu werden. Eine Folge kann sein, dass die künstlerische Arbeit dadurch blockiert wird. In

diesem Punkt haben Theoretikerinnen und Theoretiker den Kunstschaaffenden in den letzten Jahren tatsächlich oft massiv geschadet. Einige Theorie-Lehrende an Kunsthochschulen haben es fertig gebracht, durch massive theoretische Einschüchterung die künstlerische Produktion ganzer Studentengenerationen zum Erliegen zu bringen. Nun ist es zwar nicht die unwichtigste Aufgabe einer Kunstuniversität, die Produktion schlechter Kunst zu unterbinden und zu verhindern, dass die Absolventen Fußgängerzonen, Hausfassaden und Verkehrsinseln mit antiquierten Artefakten behübschen. Aber wenn diese Überwindung der schlechten Kunst nicht durch bessere Kunst erreicht wird, dann scheint dieser Erfolg nur unzureichend gesichert; Rückfälle in schlechte Kunst scheinen nicht ausgeschlossen.

Eine Form solchen Rückfalls besteht darin, dass die Kunst zwar nicht ganz verschwindet, aber vor der Theorie kapituliert, indem sie selbst in unbeholfener Weise theoretisch wird. Beispiele solcher kopscheu gewordener Kunst konnten in den letzten Jahren oft beobachtet werden, sie sind geradezu zu einem Genre geworden. Es sind Arbeiten, die deutliche Spuren von Eingeschüchtertheit, Ideen- und Humorlosigkeit zeigen und deren Autoren in der Folge spontan der Versuchung asketischer Ideale erliegen: Die eigene Lustlosigkeit und das Fehlen von esprit werden sogar eingestanden; sie werden jedoch zu rechtfertigen versucht mit dem Hinweis, dass die Dinge zwar traurig, dafür aber eben wahr seien. Zur Untermuerung werden die Darbietungen begleitet von einem Diskurs, in dem die Kunstschaaffenden ihre Ideen mit found footage aus dem reichen Fundus prestigeversprechender Theorie (Billigvariante: Virilio, Derrida; Mittelklasse: Luhmann, Butler oder Said) aufzupeppen versuchen.

Das Missverständnis dieses Genres liegt zunächst darin, dass das Verhältnis zwischen Kunst und Theorie als ein notwendigerweise komplementäres aufgefasst wird: Je mehr Theorie, desto weniger Kunst, und umgekehrt. Der Preis theoretischer Wahrheit in der Kunst bestehe eben im Verzicht auf die künstlerische Gestaltung.

Der Beweis gegen diese Auffassung aber zeigt sich darin, dass solche Arbeiten nicht nur keine Kunst, sondern auch keine Theorie produzieren. Der Mangel an künstlerischer Form wird keineswegs durch hinzugekommene theoretische Hellsichtigkeit aufgewogen. Vielmehr sind diese Arbeiten theoretisch genauso langweilig und unergiebig, wie sie künstlerisch einfallslos sind.

Die Idee der Komplementarität von Kunst und Theorie erweist sich darin als ideologisch. Sie zeigt, dass sie nur ein bloßer Vorwand ist, um sich den Anforderungen des eigenen Feldes zu entziehen. Derartige Fluchten finden übrigens auf beiden Seiten statt: Künstler, die die Theorie missbrauchen, drücken sich vor Gestaltungsleistungen; Theoretiker, die die Kunst missbrauchen, vor Erkenntnisfehlern.

Die Reaktion auf solche Missstände in einer als „theorielastig“ wahrgenommenen Kunst kann allerdings nicht darin bestehen, angehende Künstler von aller Theorie fern zu halten (wie es frühere Meisterklassenleiter oft versucht haben). Denn Kopscheue und „Theorielastigkeit“ sind

Symptome eines Mangels, der selbst theoretischer Natur ist. Ein solcher theoretischer Mangel kann darum nur durch Theorie behoben werden. Und die Theorie in der Kunstausbildung ist vor allem aus diesem Grund notwendig: um zu verhindern, dass die Kunst theorielastig wird.

Darum müssen Kunstschaaffende lernen, selbst theoretisch zu arbeiten, ihre Ideen durchzuarbeiten und ihre Gedanken begrifflich zu klären. Dann können sie sowohl der Macht fremder Theorie als auch den Einflüsterungen präpotenter Theoretiker widerstehen und ihre künstlerische Arbeit vor Schaden bewahren. Denn nur eine schlecht durchgearbeitete Theorie unterwirft sich die künstlerische Gestaltung und macht sie zu einer bloßen Illustration – zur müden Bebilderung eines schwachen Gedankens, der schon vorher feststand und den man ebenso gut in Worten hätte ausgedrücken können, weil er durch seine Visualisierung überhaupt nicht mehr verändert wurde.

Bei einer guten Durcharbeitung hingegen lässt sich erkennen, welchen Vorsprung eine visuelle Idee gegenüber einem theoretischen Gedanken haben kann. Denn theoretische Arbeit gibt nicht zuletzt auch die Grenzen der Theorie zu erkennen. Zugleich aber lässt sie deutlich werden, welcher Überschuss durch eine witzige Visualisierung, die etwas am Gedanken selbst verändert hat, oft entsteht.

In solchen visuellen Durchbrüchen besteht ein nicht allein künstlerisch, sondern auch theoretisch innovatives Moment in gelungener Kunst. Solche Kunst beweist, dass die Theorie nicht auf Kosten der Kunst gehen muss, sondern dass umgekehrt eine gelungene Kunst auch die Theorie noch ein Stück weit vorantreiben kann.

Solche theoretischen Leistungen einer Kunst kommen übrigens auch dann vor, wenn die Kunst gar nicht explizit auf irgendeine Theorie bezug nimmt. Die in der Serie „Plötzlich diese Übersicht“ versammelten Tonskulpturen von Fischli und Weiss zum Beispiel liefern unter anderem auch eine sehr anschauliche Kritik an den Vorstellungen historischer Augenblicke und entwickeln eine fundierte Problematisierung ihrer Darstellbarkeit. Sie werfen die Frage auf, warum wir etwa bei der etwas knödlig ausgefallenen Darstellung der „Verhaftung al Capones“ in Ton eigentlich lachen müssen und warum wir es bei irgendeiner anderen, realistischer anmutenden Vorstellung nicht ebenso tun.

Auch die Bühnenshows der Rockgruppe „Laibach“ haben der Theorie eine Menge zu denken gegeben. Denn sie zeigten nicht weniger vor als eine Strategie, wie man eine wiederaufkommende Rechte daran hindert, sich nationalstische Symbole anzueignen. Jeder Versuch einer konservativen slowenischen Partei, ihr Image durch den Gebrauch von Trachten oder klerikalen Accessoires zu profilieren, hätte sich – dank „Laibach“ – dem Vorwurf ausgesetzt, wie eine billige Kopie von „Laibach“ auszusehen.

THEORIE UND SPONTANE THEORIE DER KUNSTSCHAFFENDEN

Das in solcher Kunst enthaltene innovative theoretische Moment kann jedoch verdeckt werden und sogar verlorengehen, wenn es von den Kunstschaaffenden (oder deren

Souffleuren) spontan mithilfe bekannter Theorien zu benennen versucht wird. Das vage wahrgenommene Neue veranlasst immer zu eiligen Versuchen seiner Benennung – und zwar mit Namen, die Prestige versprechen. Die jeweils herbeigerufene Theorie dient dann als kleidsames Selbstbild, das allerdings weniger der Wahrheit als vielmehr einem Wunsch entspricht. Man bezeichnet die eigene Entdeckung hastig mit den erborgten Begriffen einer Theorie, in der man sich selbst gefällt – einer als „Ideal-Ich“ fungierenden Modephilosophie.

Solche Vorgänge verfehlter, spontaner theoretischer Selbstetikettierung sind übrigens nicht allein den Künsten eigen – es gibt sie auch in den Wissenschaften (viele der wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten Gaston Bachelards behandeln diese Frage;⁶ Louis Althusser hat diesem Problem seine Studie „Philosophie und spontane Philosophie der Wissenschaftler“ gewidmet⁷). Diese Vorgänge aber führen nicht bloß zu einfachen Verkennungen eines Phänomens; sie können vielmehr fatal auf das Phänomen selbst zurückwirken und die theoretische Stärke eines künstlerischen oder wissenschaftlichen Vorstoßes zum Verschwinden bringen: Die jeweils nächste Arbeit wird dann immer gerade um die verkannte Dimension ärmer sein.

An einem solchen Punkt ist die Intervention von Theorie notwendig. Sie muss dann gegen die spontane Theorie der Künstler (bzw. ihrer Souffleure) angehen, deren theoretische Selbstbilder zerstören und versuchen, im Kontrast dazu die tatsächliche theoretische Innovation der jeweiligen Kunst kenntlich zu machen. Die Theorie muss dann also versuchen, den tatsächlich erreichten Vorsprung der Kunst einzuholen, ihn gegen seine spontane Unkenntlichmachung zu verteidigen und ihm eine explizite theoretische Formulierung zu geben. (Oder, wie Gaston Bachelard gesagt hätte: Es geht darum, der Kunst die Theorie zu geben, die sie verdient.)

Um dazu in der Lage zu sein, benötigen die Theoretikerinnen und Theoretiker an den Kunstiniversitäten nicht allein theoretische Bildung, sondern auch eine spezifische *Lernfähigkeit*: Sie müssen in der Lage sein, die in den künstlerischen Arbeiten selbst auftauchende theoretische Innovation wahrzunehmen. Nur dann werden sie überhaupt fähig sein, sich davor zu hüten, ihre eigenen Theorien den Künstlern aufzudrängen und deren Arbeit dadurch zu beeinträchtigen.

Theoretiker, die von der Kunst lernen können, werden darüber hinaus in der Lage sein, die Künstler, die eine theoretische Leistung in der Kunst hervorgebracht haben, darauf aufmerksam zu machen. Und nur so werden sie sie auch dazu ermutigen können, von der „erborgten Sprache“ bereits anerkannter Theorien Abstand zu nehmen: Wenn die Kunstschaffenden einmal auf die theoretische Stärke der eigenen Kunst aufmerksam geworden sind, werden sie diese nicht mehr länger furchtsam hinter den fade werdenden Formeln fremder Theorie verbergen.

DIE SCHNELLEN KURVEN VON KUNST UND THEORIE

Gegen die von uns vertretene Forderung, Künstlerinnen und Künstler selbst zur theoretischen Arbeit anzuregen, ist manchmal der Einwand laut geworden, dass dies einem Dilettantismus Vorschub leisten könnte. Diesem Einwand möchte ich, ausgehend von meiner Erfahrung in der Lehre der Philosophie, mit einem Vergleich begegnen: Ob man Philosophiestudenten oder Künstler philosophisch ausbildet, ist ein ähnlicher Unterschied wie der, ob man Führerscheinbesitzer oder aber Schirennläufer zu Autorennfahrern macht. Die Schirennläufer sind vielleicht keine Führerscheinbesitzer, möglicherweise wissen sie nicht, wo das Bremspedal ist oder wie eine Vorrangtafel aussieht. Aber sie haben ein profundes Verständnis dafür, auf welcher Linie man eine schnelle Kurve nehmen muss.

Weil es sich mit Kunststudierenden analog verhält, kann man mit einigem Erfolg versuchen, ihren intellektuellen Appetit anzuregen. Und zwar vor allem in Bezug auf Theorien, die – gleichgültig, was ihr Gegenstand sein mag – alleine durch die Art ihrer Konstruktion sowie durch ihre Verfremdungskraft gegenüber dem Commonsense kühn und gewagt erscheinen. Insofern können sogar Theorien, die überhaupt nicht von Kunst handeln, für Kunstschaffende besonders inspirierend wirken.⁸

Gerade in dieser Hinsicht besitzen die Künstlerinnen und Künstler meist einen sehr sicheren Instinkt, der es ihnen ermöglicht, Sympathie und Interesse für solche Theorien zu entwickeln. Aus diesem Grund sind die Kunstschaffenden auch meist viel früher zu Anhängern und Verfechtern neuer wissenschaftlicher Unternehmungen geworden als die Vertreterinnen und Vertreter der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen (um das durch Beispiele zu belegen, braucht man nur an die Rezeptionsgeschichte der Theorien von Wittgenstein, Lacan, Foucault, Baudrillard, Copjec oder Zizek im deutschen Sprachraum zu erinnern; Ähnliches gilt auch für die Anerkennung, die Sigmund Freud seinerzeit vonseiten der Surrealisten erfuhr).

Denn die Wissenschaftler fühlten sich von der verfremdenden Kraft neuer Theorie oft in ihrer braven Existenz angegriffen und waren eifrig bestrebt, ihr persönliches Unbehagen in die Form sachlich erscheinender Argumente zu übersetzen und ihrem Widerstreben derart einen rationalen Anschein zu verleihen. Erst die geduldige, Akzeptanz schaffende Arbeit von Künstlerinnen und Künstlern hat bisweilen diesen Widerstand überwinden können. Sie hat dann die Vorbehalte der universitären Intellektuellen als jene akademische Borniertheit erwiesen, die sie war.

Aus diesem Grund haben in den letzten Jahrzehnten die Universitäten hinsichtlich neuer, den Commonsense transformierender Theorien mindestens im selben Maß von Kunstschaffenden profitiert wie umgekehrt. An diesem Umstand muss erinnert werden, wenn derzeit alles so aussieht, als würde sich die universitäre „Wiedervereinigung“ von Wissenschaften und Künsten unter der massiven Vorherrschaft der Wissenschaften vollziehen. Nicht nur die Künste, sondern auch die Wissenschaften selbst könnten Schaden erleiden, wenn das innovative intellektuelle Element der

Künste übersehen wird und wenn Kunstschaffende in Zukunft in stärkerem Maß unter das nicht immer gerade innovationsfreundliche Kuratel der Wissenschaftler (sowie der für sie typischen Organisationsmodelle) gestellt werden sollten. Eine zu starke Vorherrschaft der Wissenschaften über die Künste könnte die Wissenschaften in Zukunft um das bringen, was sie bisher den Künsten verdankten.

ANMERKUNGEN:

- 1 Die Autorinnen und Autoren des 1994 bewilligten Studienplanes der neuen Studienrichtung „Experimentelle Visuelle Gestaltung“ waren Prof. Dr. Herbert Lachmayer, VL Norbert Hinterberger, Bernhard Hulla, VL Mag. Johannes Wegerbauer, LB DI Peter Skokan und HAss. Dr. Robert Pfaller als Vertreter des Mittelbaus sowie Andreas Balon, Eva Kosa, Attila Kosa, Oliver Lasch und Petra Zöpnek für die Studierenden der Meisterklasse.
- 2 Siehe dazu: Robert Pfaller: Die Lernfreiheit. In: *Zur Sache*, Nr. 2: Kunsthochschulen, http://www.t0.or.at/~zursache/kunst_hs/85.html (last visited: 2000-11-09).
- 3 Siehe dazu die Dokumentation in den Jahresbroschüren der Meisterklasse für Experimentelle Visuelle Gestaltung, http://www.ufg.ac.at/evg/public_html/ (unter „archive/ annual brochures“).
- 4 Die von der Reform verbindlich vorgegebenen Studieneingangsphasen sind ein zaghafter Versuch, den Studierenden wenigstens am Beginn des Studiums eine gewisse Durchlässigkeit zwischen den Disziplinen und dadurch ein wenig Orientierung zu ermöglichen. Allerdings bleibt damit die Durchlässigkeit nur auf jene Periode beschränkt, wo sie noch am wenigsten benötigt wird. Wenn man sie überhaupt beschränkt (was ja gar nicht sein muss), dann sollte man sie vielmehr auf die höheren Semester beschränken, denn dort ist sie weitaus wichtiger. Dort trat bisher das Gefühl der Beengung immer am massivsten auf. Außerdem besteht die Gefahr, dass die Studierenden in diesen Eingangsphasen nur mit allgemeiner Lehre – Ästhetik, Kunstgeschichte etc. – gelangweilt werden und dass man sie überhaupt erst nach ihrer Entscheidung für eine Disziplin an die jeweiligen kostbaren Geräte wie Videoschnittmaschinen, Soundcomputer etc. heranlässt. Aufgrund solcher Erfahrungen ist man in anderen Ländern wie z. B. Frankreich gerade dabei, Studieneingangsphasen wieder abzuschaffen.
- 5 Was die Kunst betrifft, hat Kasimir Malewitsch zu dieser Frage eine Reihe kluger und witziger Studien angefertigt, in denen er zeigte, was für eine Welt die verschiedenen Kunstrichtungen seiner Zeit (wie *Realismus*, *Impressionismus*, *Futurismus*, *Suprematismus*) überhaupt wahrnehmen. Siehe dazu: Kasimir Malewitsch: *Die gegenstandslose Welt*. (Faksimile-Nachdruck der Ausgabe von 1927.) Kupperberg, Mainz [u. a.] 1980
- 6 Siehe dazu z. B.: Gaston Bachelard: *Le Matérialisme rationnel*. Paris 1953, S. 20: „Le savant ne professe même pas toujours la philosophie clairvoyante de sa propre science. Il croit que sa philosophie est un résumé de son savoir; elle n'est souvent qu'une jeunesse de son savoir [...]“
- 7 L. Althusser: *Philosophie und spontane Philosophie der Wissenschaftler*. Argument, Berlin 1985
- 8 Siehe dazu den schönen Aufsatz von Gilles Deleuze: „Wie die Philosophie Mathematikern und sogar Musikern dienen könnte – besonders, wenn sie nicht von Musik oder Mathematik spricht“. In: ders.: *Kleine Schriften*. Merve, Berlin 1980, S. 24-26

BERNHARD KERNEGGER / MICHAELA NESTLER

PERSPEKTIVEN ZUR NEUGESTALTUNG DER UNIVERSITÄT FÜR MUSIK UND DARSTELLENDEN KUNST

EINLEITUNG

Im Oktober 1998 trat nach dem Universitätsstudienengesetz nun auch das Gesetz zur Organisation der Universitäten der Künste (KUOG) in Kraft. Diese neuen Gesetze bedeuten für die Kunstuniversitäten, dass sie sich einem mehrjährigen inneren Reformprozess zu unterziehen haben, an dessen Ende neue Studienpläne und eine grundlegend neue Organisationsstruktur stehen.

Den Studierenden kommt dabei eine wesentliche Rolle zu. Im Gegensatz zu den Lehrenden stehen sie in keiner dienstrechtlichen Abhängigkeit zur Universität und können deshalb unbefangener an die Neukonzeption ihrer Aus- und Fortbildungsstätten herangehen. Als direkt Betroffene liegt es zentral im Interesse der Studierenden, die Qualität der Studiengänge so zu verbessern, dass möglichst gute Verbindungen zwischen dem Studium und der späteren beruflichen Tätigkeit hergestellt werden können.

Im Folgenden werden zwei Projekte von Studierenden-

seite vorgestellt, die dabei helfen sollen, die bevorstehenden Reformschritte professionell und zielorientiert zu gehen.

KUNSTCURRICULUM '99

Im Zuge des Reformprozesses stellte sich sehr bald heraus, dass die sechs neuen Kunstuniversitäten getrennt voneinander arbeiten. Die StudierendenvertreterInnen halten aber gerade die Vernetzung und das Miteinander der Künste für interessant und notwendig.

Deshalb haben die sechs HochschülerInnenschaften an den Kunstuniversitäten die Fachtagung *KunstCurriculum '99* organisiert.

Anfang November 1999 fanden sich schließlich circa hundertzwanzig KunststudentInnen aus ganz Österreich in Linz ein, um über Rahmenbedingungen der Curricula unabhängig vom jeweiligen Studium zu sprechen, über gemeinsame Probleme und Lösungen zu diskutieren und neue Wege für die Gestaltung der Studienpläne zu finden.

Während der beiden Tage wurden eine Reihe von Themen behandelt, die direkt und indirekt im Zuge jeder Curriculumsdiskussion anfallen sollten. Von der Entwicklung des kulturellen Arbeitsmarktes in Europa über Erstellung von Qualifikationsprofilen bis hin zu einem Blick auf die internationale Praxis erstreckte sich der Bogen, der im Rahmen von ExpertInnenstatements, Erfahrungsberichten von den einzelnen Universitätsstandorten und Workshops bearbeitet wurde. (Näheres dazu auf der Homepage: www.kunstuni.at)

Hier die wichtigsten Punkte, welche sich studienrichtungsübergreifend herauskristallisierten:

Die generelle Verschulung und Meisterklassendominierung der kunstuniversitären Studien entspricht nicht der beruflichen Realität. Zur Vorbereitung auf die heutige dynamische Berufswelt ist auch das Studium gefordert, viele Möglichkeiten für individuelle Spezialisierung vorzusehen.

Abgesehen von den bisherigen Lehrinhalten gibt es einen verstärkten Bedarf an sogenannten „soft skills“, Fähigkeiten zu Selbst- und Projektmanagement, rechtlichen und wirtschaftlichen Kompetenzen, Teamfähigkeit u. v. m.

Vor allem am britischen Beispiel wurde deutlich, dass eine Projektorientierung des Studiums dazu beiträgt, Zusammenhänge zwischen einzelnen Lehrinhalten herzustellen. Diese Zusammenhänge verhindern ein Lernen zum Selbstzweck, weil innerhalb eines Projektes alle Teilinhalte notwendig für die Erreichung des Projektzieles sind.

Zur Bereicherung des Angebotes an den Universitäten der Künste wäre eine gemeinsame Diskussion über die Profile der einzelnen Universitäten wünschenswert. Statt sechsmal in Österreich möglichst umfassend Bildungsangebote zu machen, könnte durch gezielte Schwerpunktsetzung die Qualität der einzelnen Teilbereiche wesentlich verbessert werden.

Der Dialog zwischen den einzelnen Kunstuniversitäten sollte neben der Studierendenebene auch auf allen anderen Ebenen forciert werden, um so neue Möglichkeiten der Vernetzung und inhaltlicher Zusammenarbeit zu gewinnen.

Mit *KunstCurriculum 99* wurde eine gemeinsame Ausgangsbasis für die anwesenden StudierendenvertreterInnen in den Studienkommissionen geschaffen, die diese bei ihrer Arbeit an den jeweiligen Studienplänen unterstützen soll. Es ist ein Ziel der sechs HochschülerInnenschaften, den einmal in das Leben gerufenen Dialog nicht abreißen zu lassen.

PERSPEKTIVEN ZUR NEUGESTALTUNG UNSERER UNIVERSITÄT

Um die Möglichkeiten aufzuzeigen, die sich im Zuge einer Neustrukturierung der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ergeben, wurde von uns der Versuch unternommen, ein Leitbild der Universität bzw. der einzelnen Institute zu skizzieren.

Das Ergebnis sind eine Reihe von Vorschlägen, die nach den einzelnen Aufgabenbereichen der Universität gegliedert sind. Da dieses Vorschlagspapier sehr kompakt gehalten ist, werden im Folgenden zwei konkrete und unserer Meinung nach besonders wichtige Punkte herausgegriffen:

die Qualität des Studiums und die Zentrale Stelle für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit. Das gesamte Papier ist im Büro der HochschülerInnenschaft erhältlich bzw. via Internet (www.mdw.ac.at/oeh) abrufbar.

QUALITÄT DES STUDIUMS

Die Qualität des Studiums ist für uns Studierende ein zentraler Punkt im Reformprozeß.

Für die Studierenden muß schon bei der Erstzulassung klar sein, wie das eigene Studium und die Universität als Ganzes aufgebaut ist, wer wofür die AnsprechpartnerInnen sind, denn so können sich die Studierenden von Anfang an als Teil der Universität fühlen, was wiederum auf die Qualität der Universität einen Einfluß hat.

Die Qualität des Studiums hängt von mehreren Faktoren ab:

- Qualität des Studienplanes
- Qualität der Lehrenden und der Institute
- Qualität der Verwaltung

QUALITÄT DES STUDIENPLANES

Im Unterschied zu einem Fachhochschulstudiengang bieten die Universitäten keine Berufsausbildung, sondern Berufsvorbildung. Ein Grundsatz sollte dabei sein, daß die AbsolventInnen das „Werkzeug“ und das Wissen haben, sich in einen Beruf ihrer Wahl einzuarbeiten. Auf die AbsolventInnen der Kunstuniversitäten übertragen, heißt das: Es sind weitaus mehr Qualifikationen als nur die künstlerische Begabung notwendig, um in der Kunstwelt überleben zu können (siehe *KunstCurriculum '99*).

Doch Studieninhalte alleine reichen nicht aus, um die Qualität zu verbessern, sondern auch die Studienstruktur sollte flexibler werden – dazu einige Punkte, die gemeinsam den Idealfall zeigen:

Nur die notwendigsten Fächer sind verpflichtend, allerdings gibt es in jedem Studium einen großen Wahlfach- und Modulbereich (beispielhaft sind hier schon einige neue Studienpläne an den wissenschaftlichen Universitäten).

Durch den individuellen Wahlfachbereich werden auch Auslandsaufenthalte gefördert, da Studienverzögerungen durch Anerkennung der Lehrveranstaltungen vermieden werden.

An mehreren Standorten gleicher Studienrichtungen gibt es verschiedene Schwerpunktsetzungen, welche eine Vielfalt an Lehrangeboten zur Folge hatten. Allerdings ist hierzu an allen Standorten ein gemeinsamer Pflichtfachbasisbereich notwendig.

In Großbritannien ist es üblich, dass Studierende mit Bakkalaureatsabschluss, die nach einer Arbeitspause das Masterstudium beginnen, die „Lebenserfahrung“ anstatt einiger Pflichtfächer anerkannt wird.

Eine Betreuung der Studierenden über das Studium hinaus bis in die erste Berufsjahre (z. B. Projekt „accompagnato“ an der Universität für Musik und Darstellende Kunst).

Vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten für AbsolventInnen werden angeboten.

Allgemeine Ziele des Studiums:

- Die Verbindung von Theorie und Praxis.
- Wahlmöglichkeiten zur Förderung individueller Qualifikationen
- Durch Begleitung zur Selbstständigkeit ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung
- Mehr Eigenverantwortung: Die Studierenden wählen ganz bewusst die Lerninhalte und die Lehrenden aus

QUALITÄT DES STUDIUMS

In den bereits oben erwähnten „Perspektiven zur Neugestaltung unserer Universität“ gehen wir detailliert auf die Erstellung und Veröffentlichung eines Institutsprofils ein. Durch diese Positionierung und Eigendefinition sowie Öffnung nach außen ist Qualitätskontrolle wesentlich einfacher.

Die gesetzlich vorgeschriebene Evaluation wird z. B. im angelsächsischen Raum als Möglichkeit angesehen, die eigene Qualität zu verbessern und das Selbstbewusstsein zu stärken. Es wäre wünschenswert, wenn diese Sichtweise auch in Österreich einkehren könnte und die Angst vor Evaluation bzw. deren finanzielle Auswirkungen verringert werden würde.

Durch rege Kontakte der Lehrenden und der Institute zur Berufswelt sowie durch die Beobachtung neuer Entwicklungen im Umfeld ist es möglich, wesentliche Neuerungen in die Lehre einfließen zu lassen.

QUALITÄT DER VERWALTUNG

Eine studierendenfreundliche Verwaltung, welche „Amtswege“ ohne viel Zeitaufwand ermöglicht, kann wesentlich zur Qualität des Studiums beitragen. Die *Zentrale Stelle für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit* sollte ebenfalls zu einem Bestandteil der Verwaltung werden, welche auch von Studierenden genutzt werden kann.

ZENTRALE STELLE FÜR KOMMUNIKATION UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

Die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ist eine historisch gewachsene Akkumulation verschiedener Fachgebiete und Studienrichtungen. Viele ihrer Angehörigen sind sich dieser Tatsache bewusst, dennoch fehlen bisher gemeinsam durchdachte Maßnahmen, um das vielfältige Profil der Universität zu überprüfen und nach außen darzustellen.

Grund dafür ist nicht nur – wie gern behauptet – fehlendes Engagement, sondern vor allem auch ein Mangel an Informationen. Es verwundert nicht, wenn in einer Institution mit circa achthundert Lehrenden und dreitausend Studierenden ohne kommunikationsfördernde Maßnahmen notwendige große Informationsdefizite entstehen.

Abhilfe schaffen könnte unserer Ansicht nach ein Büro, das explizit für das Sammeln und Weitergeben von Informationen zuständig ist. Die von uns vorgeschlagene *Zentrale Stelle für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit* soll eine Informationsdrehscheibe sein zwischen den einzelnen Angehörigen und Fachbereichen unseres Hauses und rele-

vanten Kooperationspartnern wie Medien, andere Universitäten, Kulturbetrieb, Gesetzgeber, Wirtschaft etc.

Parallel zur Einrichtung dieser Stelle gilt es, ein Bewusstsein zu schaffen, welches Transparenz und Kommunikation verstärkt ermöglicht. Die Universität soll sich nicht nur als Dach über eine Summe von Einzelinteressen und Einzelinitiativen verstehen, sondern als eine gemeinsame Handlungsplattform, die von der Qualität der einzelnen Leistungen geprägt wird und sich aktiv weiterentwickeln will.

Neben der Verbesserung der internen und externen Kommunikation hätte die *Zentrale Stelle für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit* eine weitere Nutzungsmöglichkeit: Im Rahmen von Lehrveranstaltungen könnten die Studierenden praxisbezogen am Beispiel der Universität selbst lernen, wie Öffentlichkeitsarbeit betrieben, Informationen sortiert und Kommunikationsflüsse aufrechterhalten werden können.

SCHLUSSWORT: DIE ROLLE DES STAATES

Beobachtet man den bisherigen Ablauf des Reformprozesses, so wird deutlich, dass bisher fast alle wesentlichen inhaltlichen Impulse seitens der Studierenden gesetzt wurden, während die Lehrerschaft – *im Allgemeinen gesehen* – eher versuchte, bewahrend zu wirken.

Das wäre per se noch nicht problematisch, wären nicht die kollegialen Entscheidungsorgane derart besetzt, dass die Studierenden jeweils nur über ein Viertel bis ein Drittel der Stimmen verfügen, also nur in den seltensten Fällen in der Lage sind, ihre inhaltlichen Überlegungen auch umzusetzen.

Daraus entsteht unserer Ansicht nach ein Widerspruch: Einerseits ist der Gesetzgeber für die Qualität der (Kunst-) Universitäten verantwortlich, andererseits überträgt er diese Verantwortung zu großen Teilen in die Autonomie der Universitäten, ohne gleichzeitig sicherzustellen, dass den Betroffenen – also den Studierenden – die Möglichkeit bleibt, maßgeblich bei Belangen ihrer eigenen Ausbildung mitzuentscheiden.

Dies soll kein Plädoyer gegen die Universitätsautonomie sein – Autonomie bedeutet aber nicht, dass der Gesetzgeber die Gesamtverantwortung völlig aus der Hand geben soll. Am Beispiel Großbritanniens lassen sich Lösungsmöglichkeiten aufzeigen: Dort gibt es national institutionalisierte Gremien, die zwar den Universitäten gegenüber nicht weisungsberechtigt sind, aber die Verantwortung für das Aufrechterhalten inhaltlicher Diskussionen tragen, über die sich in letzter Konsequenz die Universitäten nicht hinwegsetzen können bzw. gar nicht wollen.

Solange die Autonomisierung der Universitäten nur bedeutet, dass ProfessorInnen im Schutz der Pragmatisierung noch besser Systeme konservieren können, die sich bis jetzt vor allem für sie selbst, weniger aber für die Studierenden bewährt haben, nützen die besten Konzepte von Studierendenseite wenig, wenn man einmal von langfristigen Effekten absieht.

Wir hoffen, dass mit der Ausarbeitung von UniStG und KUOG durch den Gesetzgeber kein *Endergebnis* erreicht wurde, sondern ein Anfang für notwendige, kontinuierliche Reformprozesse im Universitätsbereich gesetzt ist!

ROSA CONTAINER – INSTITUTION ODER ALTERNATIVE?

EIN GESPRÄCH ZWISCHEN DEN
VERANSTALTERINNEN UND DEN STUDIERENDEN
DER FREIEN KLASSE WIEN¹

VeranstalterInnen: Was war der Grund für die Bildung der Freien Klasse?

Freie Klasse: Die Dekonstruktion von Strukturen. Mit der Gastprofessur von Isabelle Graf sind feministische Praxisformen (diskursive und nicht-diskursive) in die Klasse² eingebracht worden, womit eine Auseinandersetzung mit den inneren, universitären und gesellschaftlichen Strukturen sowie mit den je eigenen persönlichen Bedingtheiten möglich geworden ist. Isabelle Graf hat ihre Autorität konkret an das Kollektiv der Lehrenden und Lernenden abgegeben. So gab es z. B. eine *Frauen-Lesegruppe* mit Johanna Schaffer und ein größeres Projekt „*Frauen als Kulturproduzentinnen*“ mit Dorit Magreiter. Über den Konflikt mit Rektor Burger – beginnend mit dem Wertbegriff der geleisteten Arbeit und dann verschoben auf andere Konfliktpunkte wie diverse Reinigungsprobleme etc. – hat sich die Auseinandersetzung mit der universitären Struktur verstärkt und radikalisiert.

Die Wirkung der Gastprofessur von Isabelle Graf war einerseits die Auflösung der Lehrautorität durch die Ausweitung auf Studierende und die Multiplizierung der Lehrenden mit unterschiedlichen Meinungen wie auch die Einbindung von Studierenden in die Entscheidungsstrukturen (z. B. Aufnahmeprüfungen).

Wolfgang Pircher: War die Auflösung des Individualphantasmas zugunsten des *kollektiven* Künstlers und Intellektuellen intendiert?

Freie Klasse: Wir strebten nach einer gemeinsamen kollektiven Produktion und Vermittlung des Wissens, als Projekt verstanden, wobei sich die Asymmetrie von Lehrenden zu Lernenden auflösen sollte.

Marianne Kubaczek: Ich habe eine musikalische Ausbildung im Meisterklassensystem und ein Studium an der Universität absolviert, wobei ich den Eindruck gewonnen habe, dass auch die Situation an der Universität ein ähnliches System darstellt, weil man einen Betreuer braucht, um überhaupt zu einem Diplomarbeitsthema und zu einer Dissertation zu kommen.

Freie Klasse: An der Universität verhält sich das wesentlich individueller, weil man sich dort die BetreuerIn (eingeschränkt) aussuchen kann. Damit entsteht eine persönliche Beziehung, die sich auf der Ebene der Wissensproduktion vermittelt.

Marianne Kubaczek: Sie meinen also: was am Meisterklassensystem abzulehnen ist, ist offenbar, dass man sich den Meister nicht aussuchen kann?

Freie Klasse: Der Nachteil des Meisterklassensystems liegt darin, dass es immer mit nicht-diskursiven Elementen ver-

bundene Bewertungskriterien der Arbeit gibt. Es handelt sich einfach um ein veraltetes System, was sich auch bei Aufnahmeprüfungen bis zum heutigen Tag widerspiegelt. Es wird ein Versprechen der Auserwähltheit gegeben, was einen Mythos darstellt. Das entspricht der christlichen Grundhaltung: „Viele sind berufen, wenige sind auserwählt“.

Marianne Kubaczek: Auf der Musikuniversität versuchen Studierende durchzusetzen, dass man die Klasse mühelos wechseln kann. Würde Ihnen das reichen?

Freie Klasse: Das gibt es nun auch an den Kunstinstituten, aber die Individualisierung wird davon nicht betroffen. Für die *Freie Klasse* waren jedoch viele libidinöse Bindungen bereits geschaffen, die Klasse hat auch ein Versprechen gegeben.

Marianne Kubaczek: Betrifft dieses Versprechen auch andere Wissens- und Kunstproduktionen? Und was wäre der Inhalt des Versprechens?

Freie Klasse: Wie andere Produktion möglich ist, die nicht auf herkömmlichen strukturellen Wegen erreichbar ist, jenseits der Zensur von Autoritäten, um kritisches und subversives Wissen zu erarbeiten mit entsprechender Positionierung für das Selbstverständnis der Tätigen. Daran schließt sich die Frage nach den Effekten der universitären Produktion an, nämlich wie das Selbst von Studierenden geformt wird.

Wolfgang Pircher: Verbindet sich damit nicht die Gefahr einer Dienstleistungsuniversität mit Studenten als Produkt?

Freie Klasse: Das ist unser Ausgangspunkt der Kritik: sobald einmal der Prozess der Erkenntnis in der Zusammenarbeit mit Isabelle Graf in Gang kam, kann man nicht mehr in die alten Strukturen zurückkehren: „Nach zwei Jahren ... passen die Studierenden offensichtlich nicht mehr in die Schulstruktur. Wir betrachteten die Rückkehr zum ‚Meisterklassensystem‘ als regressiv, in dem eine Person versucht, im Bewusstsein der Studierenden ihre eigenen Ideen zu reproduzieren. Wir entwickelten ein Konzept, das um unsere Prioritäten – hinsichtlich inhaltlicher und organisatorischer Aspekte – herum entworfen wurde. ... Wir versuchten, in verschiedenen Formen (von der Round-Table-Diskussion und Informationsveranstaltungen bis hin zu Störaktionen) dieses Modell den offiziellen Entscheidungsträgern der Schule zu vermitteln. Aber sie lehnten es ab zuzuhören.“³

Eva Waniek: Könnten Sie das Prinzip Ihres alternativen Lehrplans skizzieren?

Freie Klasse: Die Struktur des Plans hat sich im Laufe der Entwicklung, eben durch das Praktizieren, sehr verändert. Wesentlich war der Diskussionsprozess als Praxis. Nach Konstituierung der Gruppe, verschiedenen Informationsveranstaltungen und Artikeln (z. B.: in *Falter*, ÖH-Publikation *Unique*, *An.Schläge*, *Spingerin*, *A.N.Y.P.*) gab es schließlich ein Budget, das vom Kunstkurator zur Verfügung gestellt

wurde. Davor hatten wir schon ein strategisches Modell entworfen, mit dem wir versuchten, unseren Entwurf in der Institution zu verankern, um das Klassenbudget zu beanspruchen, was von der Schule jedoch abgelehnt wurde. Dieses Modell hat sich im Laufe der Zeit verändert, da die Institution Schule auf unsere Vorschläge nicht eingegangen ist und unsere Möglichkeiten immer weiter beschränkte, indem sie uns ihre Infrastruktur sukzessive entzog.

Eva Waniek: Welche Aktionsformen hat dieses Modell beinhaltet?

Freie Klasse: Wir haben einerseits die Zusammenarbeit mit Johanna Schaffer weitergeführt, andererseits haben wir verschiedene Lehrveranstaltungsformen definiert: Gastvorträge, technisch-praktisch ausgerichtete Workshops mit eingeladenen KünstlerInnen, Ausstellungsbesuche, ein Semesterthema für die eigenen Projekte und natürlich das wöchentliche Plenum der Mitglieder der *Freien Klasse*. Das Verhältnis von Theorie und Praxis war permanentes Thema auf den Plena, was dazu führte, dass die Klasse sich nicht harmonisierte, sondern sich konkurrierende Positionen manifestierten. Das drückte sich auch in den Lehrveranstaltungen aus, wo die Gruppen versuchten, ihre Standpunkte vorzuführen. Das führte notwendig zu einem uneinheitlichen Auftreten der Klasse und zu einem Abflauen des Interesses bei einzelnen TeilnehmerInnen an der Klasse.

Marianne Kubaczek: Handelt es sich bei dem, was Sie uns als Ihren Lehrplan bei der Tagung präsentierten, um eine nachträgliche Beschreibung der Lehrveranstaltungen?

Freie Klasse: Ja, und damit zugleich um den Versuch, sie als gleichberechtigte Fächer innerhalb der Tätigkeit der *Freien Klasse* zu beschreiben und verschieden geleistete Arbeit überhaupt auch sichtbar zu machen wie zum Beispiel die Fächer: „*Feministische Text-, Bild- und Sinnproduktion*“ oder „*Diskussions-, Streit- und Organisationsformen*“ oder „*praktische Workshops*“. Der gesamte Lehrplan kann in einer Publikation von Ute Meta Bauer nachgelesen werden.⁴

Bei diesem Lehrplan handelt es sich aber *nicht* um einen *alternativen Lehrplan*, sondern um eine Vermittlungsform der verschiedenen Tätigkeiten der *Freien Klasse* überhaupt. Er hat insofern einen institutionellen Bezug, als er die formale Sprache eines Studienplans nachahmt. Inhaltlich geht er aber darüber hinaus, wie eben die erwähnten Fächer verdeutlichen, denen im regulären Universitätsbetrieb kein „Wert“ beigemessen wird. Sie ermöglichen der oder

den Einzelnen, sich mit ihren spezifischen Tätigkeiten wieder zu finden, ohne dass sie eine Vorschreibung erfüllt hätten. Wichtig ist uns, dass dieser Lehrplan nicht als Modell mit Vorschriftencharakter verstanden wird.

Eva Waniek: Könnten Sie uns erläutern, warum Theorie für die *Freie Klasse* wichtig war bzw. ist?

Freie Klasse: Innerhalb der Schule ist uns oft der Vorwurf der Praxisfeindlichkeit gemacht worden. Betrachtet man künstlerische Praxis auch als Möglichkeit einer Gesellschaftskritik, kommt man aber nicht umhin, sich auch theoretisch damit auseinanderzusetzen. Die schon während der Gastprofessur von uns erarbeitete und formulierte Theorie führte zu einer neuen Praxis der Lehre und des Lernens, die von der Institution zurückgewiesen wurde, wodurch wir wiederum gedrängt wurden, die Theorie als Verstärkung einer Reflexion über die Institution selbst zu nutzen. Diese Reflexion führt schnell dazu, die Institution Schule selbst nur als Teil gesellschaftlicher Reproduktion zu begreifen.

VeranstalterInnen: Inwiefern knüpften Sie dabei an das Modell der *Berliner Freien Klasse* an?

Freie Klasse: Um unser Anliegen als *Freie Klasse* zu behaupten, haben wir anfangs auf die Möglichkeit einer realisierten Form verwiesen und dazu hat uns die *Berliner Freie Klasse* gedient, die seit zehn Jahren institutionalisiert an der Akademie der Künste in Berlin existiert. Besonders interessierte uns die erste Generation der *Berliner Freien Klasse*, weil sie über den institutionellen Kontext hinaus eine selbstorganisierte künstlerische Praxis fortgeführt hat.

VeranstalterInnen: In welcher Form besteht die *Freie Klasse* heute, beziehungsweise konnten ihre StudentInnen abschließen und – wenn ja – wie?

Freie Klasse: Einige haben sich für den Abschluss doch arrangiert, einige haben die Schule gewechselt. Einige hatten den Abschluss schon und waren an den Diskussionen interessiert. Als *Freie Klasse* haben wir allerdings zwischen September und dem 20. Dezember 1999 mit dem *Rosa Container* ein Diplomprojekt durchgeführt und damit unsere Studienzeit an der Schule für beendet erklärt. Es war uns wichtig, dieses Ende autonom zu bestimmen. Der Container wurde von uns in unmittelbarer Nähe zum Universitätsgebäude platziert, ihn zierte die Aufschrift: „*Freie Klasse AN der Universität für angewandte Kunst in Wien*“.

Die *Freie Klasse* wollte aufgrund ihrer Erfahrungen und Erkenntnisse das Thesenpapier zur Einladung der Tagung nicht unkommentiert stehen lassen. Daher bestand ein Teil ihrer Präsentation beim Vortrag auch in der Hinterfragung der im Thesenpapier formulierten Ausgangspunkte, die ihrer Meinung nach ein bestimmtes Herrschaftswissen abbilden würden. Dementsprechend finden die Leser hier nun zum Nachlesen das damalige von den VeranstalterInnen formulierte Thesenpapier sowie im Anschluss daran die kritische Auseinandersetzung, wie sie von der *Freien Klasse* beim Vortrag präsentiert wurde. Die Vortragenden der *Freien Klasse* waren namentlich: Christa Benzer, Jane Heiss, Nora Hermann, Gerda Klingböck und Ulrike Müller.

THESENPAPIER ⁵

**KUNSTUNIVERSITÄT.
ZUR BILDUNGSPOLITISCHEN ALLIANZ
DER UNIVERSITÄT MIT DEN KUNSTHOCHSCHULEN**
(Tagung vom 18. bis 20. 11. 1999)

Ausgehend von der Tatsache, dass mit der Einbindung der Künste in das universitäre System eine Pluralität der Wissensformen unter dem Dach einer gemeinsamen Institution angeboten wird, erhebt sich der Anspruch, die daraus resultierenden Möglichkeiten in Erwägung zu ziehen.

Im Laufe der Debatte zur Universitätsreform haben sich demgegenüber jedoch oftmals Argumentationsmuster eingespielt, die von einer defensiven Haltung geprägt sind. Drohende Einsparungen und der Reformbedarf der ehemaligen Kunsthochschulen standen im Vordergrund der Diskussionen, das eigene Profil und Potenzial wurde hingegen nicht thematisiert, obwohl gerade für das Selbstverständnis der Universität der Beitrag der Kunstuniversitäten zum Gesamtsystem von großem Interesse ist.

Die Tagung „*Kunstuniversität. Zur bildungspolitischen Allianz der Universität mit den Kunsthochschulen*“ richtet die Aufmerksamkeit dementsprechend auf den positiven Beitrag der Künste und ihrer Lehre zum Gesamtsystem der Universitäten und weist auf die daraus resultierenden Möglichkeiten. Ziel der Veranstaltung ist es, das Selbstverständnis der neuen Kunstuniversitäten und ihren Beitrag zum universitären System sichtbar zu machen. Denn mit der Einbindung der Künste in die Universitäten gewinnt die Bildungsdebatte eine neue Dimension, wobei – entsprechend der interdisziplinären Idee – nach einem neuen Leitbild der Universität, dem universitären Wissen, der Erschließung der Künste und nach den verschiedenen Formen der Lehre zu fragen ist.

Die Tagung ladet ein, u. a. folgende Kernthesen zu diskutieren:

- Mit der Einrichtung von Kunstuniversitäten verbinden sich neue Perspektiven.
- Die Kunstuniversitäten bringen in das Gesamtsystem „Universität“ neue Konzepte und Ansprüche ein. Zu reflektieren sind die unterschiedlichen Arbeits- und Lehrmethoden sowie auch der Beitrag, den die außeruniversitäre Kunsttheorie mit ihren über das Kunstgeschichtliche hinausgehenden erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Fragestellungen zur Entwicklung einer Kunstuniversität beigetragen hat.
- Der Beitrag der Kunstuniversitäten macht die Pluralität der Wissensformen deutlich.
- Die Universitäten, wie sie heute bestehen, anerkennen höchst unterschiedliche Wissensformen. In diesem Kontext ist an die universitäre Einbindung von Technik, Ökonomie und Gesellschaftswissenschaften zu erinnern. Auch die Einbindung der Künste in das universitäre System wird wissenschaftspolitische Folgen haben.
- Das Statut universitären Wissens wird durch Einrichtung von Kunstuniversitäten neu definiert.
- Die Wissenschaften beruhen u. a. auf dem Statut der Öffentlichkeit des Wissens. Die Künste stehen in der Tradition des Arkanwissens der Meisterklassen. Darin entsprechen sie gewissen Entwicklungen der Informationstechnologie und neuen Bildungstechniken. Es ist davon auszugehen, dass die Kunstuniversitäten einerseits den traditionellen universitären Ansprüchen genügen werden, andererseits aber eben diese Ansprüche verändern werden.
- Die Einheit des Begriffs „Universität“.
- Im Konzept der artes liberales waren Künste wie Wissenschaften unter einem anderen Statut vereint. Die Idee, dass Wissen jenseits seines Gegenstandes in sich selbst zu bestimmen ist, hatte die Philosophie in das Zentrum der Universität gerückt – als jene Instanz, die sich das Wissen selbst zum Gegenstand macht. Der alte Anspruch der Philosophie, alle Wissenschaften in einem System zu vereinen, ist schwerlich aufrechtzuerhalten, aber eine Vermittlerrolle, insbesondere zu den Künsten, ist ihr zumutbar.

FREIE KLASSE WIEN:

KRITIK AM BEGRIFF „WISSEN“ UND „WISSENSPOLITIK“
WIE ER IM THESENPAPIER ZU EINLADUNG DES
SYMPOSIONS KUNSTUNIVERSITÄT VORKOMMT

ich will etwas über das thesenpapier zum symposion „kunstuniversität“ sagen, weil das alle eingeladenen bekommen haben und das deshalb auch eine verständnisgrundlage für meine bzw. unsere kritik darstellt. es enthält einen begriff von wissen und wissenspolitiken, der sehr viele sachen voraussetzt zum beispiel einen gesellschaftlichen kontext und einen begriffslegimatorischen zusammenhang, der nicht benannt wird und der durch dieses nichtbenennen affirmiert wird. dazu einige fragen:

- warum bleibt der wissensbegriff gerade im aktuellen zusammenhang mit wissensinstitutionen implizit?
- von welchem wissen wird eigentlich den ganzen text über geschrieben?
- und wem wird dieses wissen hauptsächlich zugedacht / zugeschrieben?
- wem wird seine repräsentation vorbehalten werden / bleiben?
- wem wird seine anwendung wo zugestanden werden und wem nicht und wo nicht?

„Die Universitäten wie sie heute bestehen, anerkennen höchst unterschiedliche Wissensformen. In diesem Kontext ist an die universitäre Einbindung von Technik, Ökonomie und Gesellschaftswissenschaften zu erinnern. Auch die Einbindung der Künste in das universitäre System wird wissenspolitische Folgen haben.“ (Zitat aus dem Thesenpapier zur Einladung.)

im thesenpapier werden folgen angesprochen, die eine einbindung der künste in das universitäre system und die universitäre wissensproduktion haben wird. dazu vielleicht eine überlegung, welche folgen das sein sollen und wem sie nützen sollen:

geht es um effizienzverbesserung, akademische sozialmechanismenoptimierung, methodenoptimierung, aufschliessen zum *state of the art* moderner technologie und bildungstechniken?

sollte es nicht auch um eine kritische reflexion der bedingungen gehen, die zugang zu diesem wissen und diesen technologien gewähren? wo bleibt die wahrnehmung von ausschliessen und einschliessen, die wahrnehmung der bedingungen von frauen, sozial benachteiligten, migrantInnen, wo die konzeptionen zu einer kritischen wahrnehmung der gesellschaft bzw. durch die gesellschaft? sollte es nicht auch darum gehen zu erkennen, wo wir uns befinden, und zu überlegen, wie wir mit der erkenntnis dieser verortung umgehen sollen?

„Die Wissenschaften beruhen u. a. auf dem Statut der Öffentlichkeit des Wissens. Die Künste stehen in der Tradition

des Arkanwissens der Meisterklassen. Darin entsprechen sie gewissen Entwicklungen der Informationstechnologie und neuen Bildungstechniken.“ (Zitat aus dem Thesenpapier zur Einladung.)

weilers wird auf die rolle der wissensfelder im wissenschaftlichen und im künstlerischen bereich hingewiesen, dazu die frage: bedeutet nicht die klassifizierung des meisterklassenprinzips, welches jetzt in die institute übernommen und dort weitergeführt werden soll als „arkanwissen“, weitergedacht einen schritt zur affirmation von herrschaftswissen in dem bewusstsein, zu den herrschenden der welt zu gehören, und dies auch beinahe explizit auszusprechen? Judith Butler definiert das politische so:

„Das Gebiet des Politischen konstituiert sich durch die Produktion und Naturalisierung des ‚Vor- oder ‚Un-politischen [...], es [handelt] sich hier um die Produktion eines ‚konstitutiven Aussen‘.“⁶

wissenspolitiken definieren daher notwendigerweise ein begrenztes feld, über diese begrenzungen sollten ihre subjekte auskunft erteilen können und wollen, vor allem auch sich selbst.

ANMERKUNGEN:

- 1 Das Gespräch wurde am 12. 11. 2000 in den Räumen des Instituts für Wissenschaft und Kunst geführt, wobei die meisten Fragen zuvor von Marianne Kubaczek, Wolfgang Pircher und Eva Waniek, den VeranstalterInnen der Tagung „Kunstuniversität. Zur bildungspolitischen Allianz der Kunsthochschulen mit der Universität“ (1999), gemeinsam vorbereitet wurden. Die von den VeranstalterInnen einzeln gestellten Fragen sind im Laufe des Gesprächs entstanden.
- 2 Klasse für bildnerische Erziehung an der Hochschule für angewandte Kunst, Wien.
- 3 Bei dieser Textstelle handelt es sich um die deutsche Übersetzung eines Zitats, das aus einem Aufsatz der *Freien Klasse* stammt und das im Original lautet: „After 2 years (...) the students apparently didn't fit into the school structure. We saw a reversion to the „Meisterklassen-System“, where one person attempts to reproduce their own ideas in the students' minds, as regressive.“ (...) We drew up a concept designed around our priorities in terms of content and structure. (...) We tried to communicate this model to the school's officials in various forms – from the round table discussion and information events to disruptive protest. But they refused to listen.“ (Freie Klasse: Studienplan und Lehrveranstaltungszeugnis. In: Meta Bauer, Ute (Hg.): *Education, Information, Entertainment*. edition selene, Wien 2000.)
- 4 A. a. O.
- 5 Bei diesem Thesenpapier handelt es sich um eine Auflistung von Fragestellungen, die den VeranstalterInnen der Tagung als wichtig erschienen und die im Sinne einer thematischen Anregung 1999 an alle eingeladenen ReferentInnen erging.
- 6 Butler, Judith: *Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“*. In: Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla / Fraser, Nancy: *Der Streit um Differenz*. Frankfurt am Main 1993, S. 57

GABRIELE JUTZ

AUSBILDUNG ZUR EINBILDUNG – ZUR LAGE DER FILMWISSENSCHAFTLICHEN LEHRE IN ÖSTERREICH

Die Filmwissenschaft ist ein theoretisches Fach wie die Literatur-, die Kunst- oder die Musikwissenschaft. Ihr engerer Gegenstandsbereich „Film“ hat mit dem Entstehen von Fernsehen und Video seine eindeutige Zuordnung zum Kino verloren. Um der in den letzten zwanzig Jahren zu beobachtenden Tendenz der wirtschaftlichen, medienpolitischen und produktionsästhetischen Verschmelzung der getrennten Medien *Kino*, *Fernsehen* und *Video* Rechnung zu tragen, hat Siegfried Zielinski den Begriff der *Audiovision*¹ vorgeschlagen. Filmwissenschaft, in dem hier entwickelten Verständnis, geht davon aus, dass in den Medien der Audiovision Gemeinsamkeiten in den Vermittlungsstrukturen vorhanden sind. Obwohl sich Kino, Fernsehen und Video in ihren Produktions-, Distributions- und Rezeptionsweisen unterscheiden, besitzen sie dennoch gemeinsame Grundlagen des audiovisuellen Erzählens und Darstellens.

Die Theoretisierung neuer Informations- und Repräsentationstechnologien in den 90er-Jahren macht die Filmwissenschaft keineswegs obsolet. Wie eine der letzten Ausgaben der international renommierten Filmzeitschrift *Iris*, die dem Thema „Film Theory and the Digital Image“ gewidmet ist, belegt, geht der Trend in Richtung einer Neubewertung des Beitrags der Filmwissenschaft zum Verständnis der Neuen Medien:

„In an age when digital culture gurus, pundits, and charlatans churn out page after page or screen after screen about the Information Age, they remind us that our best intellectual models for understanding technology's capacity to reshape subjectivity, art, and society lay in the dialectical relationship between past and present and not in the novelty of the moment. ... This issue of *Iris* starts then with the premise that film theory and cinema studies hold a privileged place and special point of view for analyzing and understanding the digital image and digital culture.“²

Obwohl in dem vorliegenden Beitrag primär von Filmwissenschaft im Sinne der Medien der Audiovision die Rede sein wird, muss ein ausbildungsrelevantes Medienkonzept neben den audiovisuellen Massenmedien *Film*, *Fernsehen* und *Video* selbstverständlich auch den Anteil der elektronischen Massenindividualmedien (*Computer*, *elektronische Netzwerke*, *Multimedia*, *Hypertext*, *Hypermedia*, *Virtuelle Realitäten*, *Cyberspaces*) reflektieren.

FILMWISSENSCHAFT IN INTERNATIONALER SICHT

Das Medium Film entstand gleichzeitig mit den Technologien und Praktiken der Moderne. Ähnlich fiel international die sukzessive Institutionalisierung der „Film Studies“ in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Wiederbelebung und Reorganisation der Universitäten und des intellektuellen Diskurses zusammen.³ In den USA, in Großbritannien sowie in Frankreich begünstigten in den späten

sechziger Jahren Studienplanreformen und die Expansion der Universitäten die Aufnahme der neuen Disziplin in den Wissenschafts- und Ausbildungskanon.

In den genannten Ländern war die Institutionalisierung der „Film Studies“ aber auch von einem deutlichen Wandel in der Filmforschung begleitet. Ansätze aus Frankreich, der BRD, Großbritannien und den USA wurden grenzübergreifend rezipiert und trugen dazu bei, die Disziplin neu zu definieren. Für den anglo-amerikanischen Bereich fasst William Uricchio die Situation folgendermaßen zusammen:

„[...] der äußere Druck konservativer Kollegen, das Gefühl akademischer Minderwertigkeit und schließlich eine neue Generation junger Filmwissenschaftler, die sich abgrenzen wollten, sorgten dafür, dass Geschmackskritik durch Wissenschaftlichkeit abgelöst wurde.“⁴

Das kulturelle Klima an US-amerikanischen und britischen Universitäten trug in den siebziger Jahren dazu bei, innerhalb der „Film Studies“ neue Fachbereiche wie „Women's Studies“ oder „African-American Studies“ zu etablieren.⁵

An den Universitäten Deutschlands fand seit Mitte der sechziger Jahre eine analytische Auseinandersetzung mit Filmen und ihren ästhetischen Strukturen statt.⁶ Dennoch konnte sich die Filmwissenschaft erst rund zehn Jahre später institutionalisieren, und zwar in erster Linie im Rahmen der neu entstandenen Medienwissenschaft. Die Lehrenden kamen aus Soziologie, Publizistik, Literatur-, Theater- und Kunstwissenschaft. Der „Infodienst“, ein ursprünglich von der *Stiftung Deutsche Kinemathek* herausgegebenes Periodikum,⁷ listet seit 1976 einmal pro Jahr sämtliche Publikationen, Lehrveranstaltungen, Forschungsvorhaben und Tagungen zum Thema „Film und Fernsehen“ im deutschsprachigen Raum (mit Schwerpunkt Deutschland) auf. Das Anwachsen der Zahl der Eintragungen von 185 im Erscheinungsjahr 1976 auf rund 3000 in der Ausgabe von 1996 dokumentiert eindrucksvoll, dass sich die deutsche Film- und Fernsehwissenschaft von einem Orchideenfach zu einer echten Mainstream-Disziplin entwickelt hat.

Die Situation in der Schweiz war bis vor etwa zehn Jahren durch das Fehlen jedweder Institutionalisierung der Filmwissenschaft am ehesten mit jener in Österreich vergleichbar. Als sich Ende der achtziger Jahre die Philosophische Fakultät der Universität Zürich entschloss, das Fach Filmwissenschaft in ihren Kanon aufzunehmen, war das Fach bis dahin an keiner Schweizer Hochschule vertreten. Ein frei werdender Zürcher Lehrstuhl – für Literaturkritik – wurde pionierhaft umgewidmet und 1989 mit der Frankfurter Filmwissenschaftlerin Christine Noll Brinckmann besetzt. Das neu gegründete *Seminar für Filmwissenschaft* stellt eine selbstständige Einheit innerhalb der Geisteswissenschaften dar. Dass die Institutionalisierung einer neuen, noch relativ offenen Disziplin wie der Filmwissenschaft nicht

zuletzt angewandte Frauenförderung bedeutet, drückt sich im Zürcher Seminar durch einen größeren Frauenanteil bei den Studierenden, den Studienabschlüssen und in der Lehre aus (Letzteres im Gegensatz etwa zur Kunstgeschichte mit einem relativ grossen Frauenanteil bei den Studierenden, nicht aber in der Lehre).

FILMWISSENSCHAFT IN ÖSTERREICH

An österreichischen Universitäten wird Filmwissenschaft zwar gelehrt, kann allerdings aufgrund des Fehlens einer entsprechenden Studienrichtung⁸ weder als Haupt- noch als Nebenfach studiert werden. Lediglich im Rahmen des breit angelegten Fächerbündels „Medienkunde“ bzw. als individuell gestaltete freie Fächerkombination, die von der Genehmigung der Studienkommissionen abhängt, ist das Fach integrierbar. Ob und in welcher Form (als Pflicht-, Wahlpflicht- oder als Wahlfach) eine filmwissenschaftliche Lehrveranstaltung für Studierende anrechenbar ist, hängt daher von den Studienplänen der einzelnen Studienrichtungen bzw. vom individuellen Ermessen der Studienkommissionen ab. Leider liegen für Österreich keine Zahlen über das Angebot an medienwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen vor. Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien der letzten Jahre zeigt jedoch, dass einige Institute der grund- und integrativwissenschaftlichen sowie der geisteswissenschaftlichen Fakultät regelmäßig filmtheoretische Vorlesungen anbieten, die im Übrigen größtenteils über Lehraufträge abgedeckt werden. Da Ausbildungsprofile fehlen, sind filminteressierte Studierende gezwungen, sich wie fleißige Jäger und Sammler durch das inzwischen sehr breite Lehrveranstaltungsangebot der verschiedenen Institute und Fakultäten zu bewegen. Obwohl Transdisziplinarität bei der Gestaltung des Studiums grundsätzlich zu befürworten ist, gerät ein unsystematisch zusammengestellter Vorlesungsmix nicht selten zum unverdaulichen Gebräu. Dem Nichtvorhandensein eines klaren Ausbildungskonzepts gegenüber steht eine immer größer werdende Anzahl von Studierenden, die im Rahmen ihrer gewählten Studienrichtung(en) eine filmwissenschaftliche Abschlussarbeit anstreben. Betreuer und Betreuerinnen sind dadurch nicht selten überfordert.

Aufgrund der reformbedürftigen Ausbildungssituation mag es verwundern, dass die österreichische Filmwissenschaft dennoch über bemerkenswerte personale Ressourcen verfügt. Für die mit einem filmwissenschaftlichen Thema Diplomierten, Promovierten oder auch Habilitierten – viele haben Zusatzqualifikationen durch ein filmwissenschaftliches Studium im Ausland erworben – gibt es hierzulande allerdings kaum Karrierechancen. Wer an eine universitäre Laufbahn denkt, bleibt nur allzu oft auf der Stufe des oder der Lehrbeauftragten hängen. Da der Frauenanteil unter denjenigen, die sich für eine filmwissenschaftliche Abschlussarbeit entscheiden, überdurchschnittlich hoch ist, erweist sich die institutionelle Nichtverankerung der Filmwissenschaft – was frauenfördernde Maßnahmen betrifft – als bildungspolitischer Bumerang.

Aus dem bemerkenswert breiten Spektrum an filmwis-

senchaftlichen Aktivitäten in Österreich, die keineswegs auf die Bundeshauptstadt beschränkt sind, möchte ich nur zwei Beispiele herausgreifen: Einmal die Tätigkeit des außeruniversitären Vereins „Synema – Gesellschaft für Film und Medien“ und zum anderen jene des Fakultätslehrgangs „Film und Geisteswissenschaften“, dem es innerhalb etablierter Bildungsinstitutionen gelungen ist, einen Nischenbereich für die filmwissenschaftliche Ausbildung zu schaffen.

Die „Gesellschaft für Filmtheorie“ (1993 umbenannt in „Synema – Gesellschaft für Film und Medien“) wurde 1981 mit der Zielsetzung gegründet,⁹ eine regelmäßige und systematische Tätigkeit im Bereich der Filmwissenschaft zu entfalten und filmtheoretisch orientierte Gruppen oder Einzelpersonen in ein Netzwerk filmwissenschaftlicher Aktivitäten einzubinden. Eine kontinuierliche finanzielle Förderung durch den Bund sichert seit 1984 die Erfüllung dieser Aufgabenstellung. Zu den Aktivitäten von „Synema“ zählen Vorträge, Seminare und Symposien, welche in den vergangenen Jahren wiederholt Gelegenheit zu Kontakten mit Filmwissenschaftlern und Filmwissenschaftlerinnen vor allem aus dem deutschsprachigen Ausland, aber auch aus den angelsächsischen Ländern, Frankreich, Slowenien und Dänemark gaben. Zur veranstalterischen Tätigkeit kamen im Lauf der Zeit die Förderung von Forschungsprojekten, die Herausgabe von Publikationen sowie ein breites Angebot an Serviceleistungen hinzu. Heute, nach fünfzehnjähriger Tätigkeit, kann „Synema“ mit Recht als wichtigster Impulsgeber für die filmwissenschaftliche Diskussion in Österreich bezeichnet werden. Nicht zuletzt ist es das Verdienst dieser außeruniversitären Einrichtung, dass Österreich im Ausland inzwischen als Land mit einer eigenständigen filmwissenschaftlichen Forschung gilt.

Hauptanliegen des „Fakultätslehrgangs Film- und Geisteswissenschaften“¹⁰ der Universität Wien, der 1998 bis 2000 zum zweiten Mal angeboten wurde, ist eine Einführung in den wissenschaftlichen Umgang mit Film und die Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Arbeit mit Film in der beruflichen Praxis. Der Lehrgang will zum einen dem ständig steigenden Interesse an bereits vorhandenen Lehrangeboten über Film und neue Medien durch die programmatische Konzentration entgegenkommen; zum anderen versteht er sich als methoden- und themenspezifische Ergänzung zum Studium (in erster Linie der Geisteswissenschaften). Die Lehrveranstaltungen des Lehrgangs sind in mehreren Studienrichtungen als Pflicht-, Wahlpflicht- oder auch Wahlfach anrechenbar. Exkursionen, Gastvortragende und vor allem die Integration von international renommierten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen im Rahmen einer Gastprofessur sollen Kooperationen mit ausländischen universitären und außeruniversitären Einrichtungen initiieren bzw. vertiefen. Für die Zulassung zum Lehrgang wird die Beurteilung der vorhergehenden wissenschaftlichen Beschäftigung der Bewerber und Bewerberinnen mit Film (vor allem die Teilnahme an entsprechenden Lehrveranstaltungen oder Projekten) sowie der Verlauf des Aufnahmegesprächs herangezogen. Ein Sammelzertifikat weist den positiven Abschluss des Lehrgangs nach. Voraussetzung dafür ist die Erfüllung des vollständigen Lehrplans.

Das ambitionierte Projekt „Fakultätslehrgang Film- und Geisteswissenschaften“ war in seinem ersten Durchgang (1994 bis 1996) in jeder Hinsicht erfolgreich. Dass der Kurs nun zum zweiten Mal stattfindet, könnte in optimistischster Sicht als Zeichen einer bildungspolitischen Trendwende für die Filmwissenschaft gedeutet werden. Nicht zuletzt hat der Kurs durch die Erstellung von Lehrplänen zum ersten Mal die Umrisse einer noch zu schaffenden Studienrichtung Filmwissenschaft in Österreich sichtbar gemacht und damit wesentliche Vorarbeit für künftige Diskussionen geleistet. Aus all diesen positiven Befunden darf jedoch keineswegs der Schluss abgeleitet werden, ein in unregelmäßigen Abständen stattfindender und in seinem Fortbestand finanziell ungesicherter, viersemestriger Lehrgang, der überdies nur eine relativ kleine Klientel von Studierenden bedient, könne ein Studium der Filmwissenschaft ersetzen. Mit der Erstellung eines Curriculums ist zwar ein erster Schritt getan, die Forderung nach einer echten Institutionalisierung filmwissenschaftlicher Studien bleibt jedoch aufrecht.

Trotz infrastruktureller und personaler Ressourcen – wie anhand der beiden dargestellten Beispiele gezeigt –, ist Österreich das einzige Land im deutschsprachigen Raum (wenn nicht überhaupt in der Europäischen Union), dessen staatliche Bildungseinrichtungen das Fach Filmwissenschaft bislang nicht im universitären Ausbildungskanon verankert haben. Film und Fernsehen sind heute unbestritten die wichtigsten Medien der gesellschaftlichen Kommunikation. Noch vor dem Lesen und der Beschäftigung mit dem Computer lernen die meisten Kinder, den Fernsehapparat bzw. den Videorekorder zu bedienen und damit den Umgang mit Filmen. Die Jugendsoziologie spricht von einer „fernsehsozialisierten Generation“, die seit den 60er-Jahren herangewachsen ist und die sich von den durch das Buch sozialisierten Generationen ihrer Eltern und Großeltern unterscheidet.¹¹ Heute hat die Audiovision bereits alle sozialen Diskurse so weit durchdrungen, dass man nur mehr annehmen kann, „die bestehenden Bildungseinrichtungen ... (seien) zu träge geworden, auf die Arbeit mit ihr vorzubereiten.“¹²

Auch wenn als mittelfristiges Ziel eine Institutionalisierung der Disziplin *Filmwissenschaft* an österreichischen Universitäten anzustreben ist, können bereits jetzt Teilverbesserungen für Studierende und Lehrende durch eine Reform der Studienpläne erzielt werden. Besonders günstig scheint in dieser Hinsicht im Moment die Situation an den Universitäten der Künste, die sich durch die Einbindung des alten Kunsthochschul-Studiengesetzes in das Universitäts-Studiengesetz (UniStG – seit 1. August 1998) sowie durch das In-Kraft-Treten des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten (KUOG, seit 1. Oktober 1998) in einer tiefgreifenden Umgestaltungsphase befinden. Die mit der Reform des Studienrechts der Universitäten der Künste geschaffene Gleichwertigkeit zwischen den Studien an den Universitäten und den Studien an den Universitäten der Künste führt zu einer stärkeren Betonung von wissenschaftlichen und theoretischen Fächern in den künstlerischen Studien, wodurch einer längst existierenden Verflechtung von Kunst und ästhetischer Produktion mit Theoriebildung

und Intellektualität, wie sie im avancierten Kunstbetrieb Standard ist, Rechnung getragen wird. Das KUOG wiederum, das die Auflösung der alten Organisationseinheiten und die Neugründung von Instituten aus deren Bestand an Dienstposten, Räumen und Geräten vorschreibt, schafft die Möglichkeit, individuelle Organisations- und Studienprofile auszubilden. Auf welche Weise die Vorgaben der neuen Gesetze allerdings konkret angewandt werden, hängt von der Reformbereitschaft der handelnden Personen ab. Eine zentrale Rolle fällt dabei den Studienkommissionen zu, die bis längstens 2002 die Umsetzung in Studienpläne leisten müssen.

SCHNITTFELD KUNST UND THEORIE DER AUDIOVISUELLEN MEDIEN

Gerade im Kontext der Kunstuniversitäten gilt es, die Rolle der „film studies“ im Sinne einer „Ausbildung zur Einbildung“ neu zu überdenken. Vorstellbar sind verschiedene Modelle, zum Beispiel eine Integration der Medientheorie in die kunst- und kulturgeschichtliche Ausbildung. Nimmt man Walter Benjamins Frage, ob nicht durch die Erfindung der Fotografie der Gesamtcharakter der Kunst sich verändert habe, beim Wort, so wird sich die Geschichte der Kunst des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts fortan als Mediengeschichte begreifen müssen.

Ein weiteres Modell wäre die Einrichtung einer Studienrichtung oder eines Studienzweiges „Film- und Medienwissenschaften“. Um sich – im Sinne einer *unique selling position* – vom medienwissenschaftlichen Angebot der Universitäten oder Fachhochschulen abzugrenzen und ein eigenständiges Profil zu entwickeln, erscheint es sinnvoll, kunstrelevante Schwerpunkte zu setzen. Etwa mit einer deutlichen Akzentuierung des künstlerischen Films, sei es nun die klassische oder die zeitgenössische Filmavantgarde, das „Kino der Moderne“ oder auch gegenwärtige experimentelle Formen des narrativen Films. Weiters soll durch filmgeschichtliche Lehrveranstaltungen, ähnlich wie in der Kunstgeschichte, den Studierenden ein Bewusstsein für die Historizität des Mediums vermittelt werden. In die künstlerische Praxis haben die neuen Medien längst Eingang gefunden, werden aber oft ohne Wissen um die Geschichte des Mediums benutzt. Das Ergebnis ist nicht selten schlechte Kunst. In weiterer Hinsicht erscheint mir die Vermittlung von filmanalytischer Kompetenz als Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung, wobei sich die *Semiotik* als Pilotwissenschaft anbietet. Die Analyse eines Films erfordert ein spezifisches Instrumentarium an Techniken und Methoden, die nicht einfach von Nachbardisziplinen entlehnt werden können. Und schließlich sollte es an Kunstuniversitäten auch um eine Sensibilisierung für das Filmspezifische gehen, das heißt: um das Bewusstmachen dessen, was eben das *analoge Medium Film* von *digitalen Formen der Bildproduktion* einerseits, von anderen Künsten wie etwa der *Malerei*, der *Literatur* oder der *Musik* andererseits unterscheidet. Insgesamt bedarf der mit den elektronischen Medien verbundene Umbruch vieler Bildtraditionen, insbesondere der Abbildfunktion, einer erweiterten Sichtweise, wel-

che die digitalen Medien in den Kontext der vortechnischen (z. B. Malerei) sowie der technisch reproduzierten Bilder (Fotografie, Film) einbindet.

ANMERKUNGEN:

- 1 Siegfried Zielinski: *Audiovisionen. Kino und Fernsehen als Zwischenspiele der Geschichte*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1989
- 2 Lauren Rabinovitz: Introduction. In: *Iris. Revue de théorie de l'image et du son. A Journal of Theory on Image and Sound*, Nr. 25, 1998, S. 3
- 3 Nur wenige Institutionen hatten bereits in den 30er-Jahren Filmforschung betrieben; so beispielsweise die University of Iowa und das Museum of Modern Art in New York (vgl. William Uricchio: *Film Studies. Anglo-amerikanische Methoden der Filmforschung*. In: Hans-Michael Bock und Wolfgang Jacobsen (Hg.): *Recherche: Film. Quellen und Methoden der Filmforschung*. München 1997, S. 110)
- 4 Uricchio, a. a. O., S. 110-111
- 5 Vgl. Uricchio, a. a. O., S. 110

- 6 Vgl. Knut Hieckethier: *Film- und Fernsehanalyse*. 2. überarbeitete Auflage. Metzler, Stuttgart 1996, S. 2. Vgl. auch Hans. J. Wulff: *Film- und Medienwissenschaft in Deutschland. Ein Überblick*. In: *FilmGeschichte. Newsletter der Stiftung Deutsche Kinemathek*, Nr. 11/12, Mai 1998
- 7 *Film und Fernsehen in Forschung und Lehre (= Infodienst)* 1976 ff.
- 8 Das Wiener Institut für Theaterwissenschaft hat sich zwar seit kurzem in „Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft“ umbenannt – eine Studienrichtung entsprechenden Titels existiert zurzeit allerdings noch nicht.
- 9 Zu den Gründungsmitgliedern zählten neben Gottfried Schlemmer, dem Initiator des Projekts, Karl Sierek, Bernhard Riff, Elisabeth Wiesmayr u. a.
- 10 Zum ersten Mal fand der Fakultätslehrgang 1994 bis 1996 statt. Die Leitung des Lehrgangs hat Gernot Heiß vom Institut für Geschichte der Universität Wien inne. Die Darstellung stützt sich auf einen Folder des Filmlehrgangs II, herausgegeben vom Institut für Geschichte der Universität Wien, 1997.
- 11 Vgl. Hieckethier: a. a. O., S. 1
- 12 Karl Sierek: *Ausbildung zur Einbildung*. In: *Blimp. Film Magazine*, Nr. 26, Graz 1993, S. 30

URSULA BRANDSTÄTTER

ÄSTHETISCHES DENKEN DIE ALLIANZ VON KUNST UND WISSENSCHAFT ALS IMPULS FÜR EINE NEUORIENTIERUNG UNIVERSITÄRER BILDUNG

Die Umwandlung der Kunsthochschulen in Universitäten ist nicht nur als Impuls für eine Re-Organisation auf der Ebene der Verwaltungsstrukturen zu sehen, sondern sie verlangt vor allem auch eine inhaltliche Neupositionierung der nunmehrigen Kunstuniversitäten im Gefüge der tertiären Bildungseinrichtungen. Im Zuge dieses Prozesses der Selbstbesinnung und Selbstpositionierung spielt die Frage nach dem möglicherweise neu zu bestimmenden Verhältnis von Kunst und Wissenschaft eine zentrale Rolle.

Damit ist eine Thematik angesprochen, die über die Grenzen der Kunstuniversitäten hinaus für die Gesellschaft insgesamt von Bedeutung ist. Der folgende Beitrag rückt dabei die Frage ins Zentrum, welche Auswirkungen die neue Allianz von Kunst und Wissenschaft, wie sie durch die Universitätswerdung der Kunsthochschulen gefordert ist, auf Bildungskonzeptionen haben könnte, in denen beiden Zugangsweisen zur Welt, der künstlerischen ebenso wie der wissenschaftlichen, eine gleichberechtigte Bedeutung eingeräumt werden würde.

KUNST ALS WISSENSCHAFT ODER WISSENSCHAFT ALS KUNST?

Werden Kunst und Wissenschaft in alltagsprachlichen Zusammenhängen einander gegenübergestellt, so geht es in der Gegenüberstellung indirekt oft auch um das polarisierte Verhältnis von *Anschauung* und *Begriff*, von *Wahrnehmung* und *Denken* oder von *Emotionalität* und *Rationalität*. Dabei

wird – vereinfachend – der Wissenschaft und der Kunst jeweils ein Pol zugewiesen: während das Wesen der Kunst durch die *sinnliche Anschauung* und die dadurch ausgelöste, vermeintliche *Unmittelbarkeit der Emotionalität* bestimmt wird, wird der Wissenschaft das von Anschauung und Emotionen losgelöste *rationale Denken* zugeordnet.

Quer dazu steht die gerade in den letzten Jahren wieder neu aktualisierte Diskussion über die Gemeinsamkeiten von Kunst und Wissenschaft. Dabei wird immer wieder die angeblich beiden gemeinsame Tendenz zu Schönheit und Einfachheit beschworen oder die für beide gültige Norm, stets etwas Neues zu produzieren. Und auch die wichtige Rolle, die Intuition und Kreativität sowohl im künstlerischen als auch im wissenschaftlichen Schaffensprozess spielen, wird in Diskussionen, die sich um Annäherung bemühen, hervorgehoben.¹

Im Folgenden soll es jedoch um mehr gehen als um das Aufspüren von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten. Zu fragen wird sein, ob sich die – bis jetzt immer noch für selbstverständlich gehaltene – strikte Grenzziehung zwischen beiden in Zukunft überhaupt noch wird aufrechterhalten lassen und ob nicht neue Formen des verstehenden Umgangs mit der Welt im Entstehen begriffen sind, in denen wissenschaftliches und künstlerisches Arbeiten in gegenseitiger Infiltration eine unauflösbare Symbiose eingehen. Als Indiz dafür könnten die immer zahlreicher werdenden Projekte gesehen werden, in denen Wissenschaftler und Künstler zusammenarbeiten.

Es ist wohl kein Zufall, dass die Tendenzen der Grenzüberschreitung und Grenzauflösung zuallererst in den Künsten zutage treten, sind sie doch – gewissermaßen als höchst empfindliche Seismographen der Gesellschaft – dafür prädestiniert, zukünftige Entwicklungen vorwegzunehmen und mit ihnen zu experimentieren.

Als ein Beispiel für die Bildenden Künste sei hier die Ausstellungsreihe „Art & Brain“ im Deutschen Museum Bonn genannt, in der es dezidiert um den Austausch zwischen Künstlern und Wissenschaftlern geht.² Aber auch im Bereich der Musik greift die Trennung zwischen Künstlern und Wissenschaftlern schon lange nicht mehr: man denke nur z. B. an die schon seit Jahrzehnten völlig selbstverständliche Zusammenarbeit zwischen Tontechnikern und Komponisten in den Zentren für elektronische Musik (wie z. B. Paris, Köln, Utrecht).

Insgesamt lassen sich die unterschiedlichsten Tendenzen feststellen: Kunst wird auf wissenschaftliche Grundlagen gestellt (eine Tendenz, die im Grunde seit der Renaissance immer wieder aktualisiert wird), oder Kunst bedient sich wissenschaftlicher Strategien (wie Beobachtung, Experiment, Expedition)³ oder sie beschäftigt sich mit wissenschaftlichen Themen (wie Genforschung, akustische Wahrnehmung etc.) – die Möglichkeiten der Annäherung der Kunst an die Wissenschaft sind vielfältig. Aber wie steht es mit dem umgekehrten Verhältnis? Gibt es auch Impulse der Annäherung von Seiten der Wissenschaft?

Die Bestimmung des Verhältnisses von Kunst und Wissenschaft ist immer auch mit Fragen der Wertung verknüpft. Der Umstand, dass in der Renaissance die Malerei durch die Einführung der zentralperspektischen Regeln der Geometrie erstmals eine wissenschaftliche Grundlegung erfährt, ist vor allem auch als ein Versuch zu sehen, das Ansehen der Malerei im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu erhöhen. Denn im Unterschied zur Musik und Poesie war die Malerei nicht Teil der Artes Liberales der mittelalterlichen Universitäten und rangierte somit als Handwerk auf einer gesellschaftlich niedrigeren Stufe.

Im Grunde hat sich an der Vorrangstellung der Wissenschaft bis heute nichts geändert. Auch heute noch versuchen Fächer, ihr Ansehen zu steigern, indem sie auf ihre Wissenschaftlichkeit verweisen. Die Wissenschaft gilt als der oberste Maßstab, als das Gütesiegel, dem in unserer Gesellschaft der größte Wert beigemessen wird.

Die Tatsache, dass das KUOG die Anpassung der Kunsthochschulen an die Universitäten verlangt (und also weder der umgekehrte Weg noch eine eigenständige oder aufeinander abgestimmte Entwicklung vorgesehen wurde), ist in diesem Zusammenhang ebenfalls als eine Bestätigung für die in unserer Gesellschaft bestehende Wertehierarchie zu sehen.

Wenn nun Paul Feyerabend in seiner Inauguralvorlesung an der ETH Zürich im Jahr 1981 provokant von „Wissenschaft als Kunst“ spricht,⁴ so kündigt sich hier ein möglicher Paradigmenwechsel an. Feyerabend charakterisiert Wissenschaft als die Ausprägung nebeneinander existierender Denkstile, von denen kein einzelner ebenso wenig wie die gleichberechtigt nebeneinander stehenden Stilfor-

men der Künste den Anspruch auf Wahrheit stellen kann. Das Neue an Feyerabends Argumentation ist die Orientierung an kunstgeschichtlichen Denkmodellen und Begriffen: Nicht wird die Kunst an wissenschaftlichen Kriterien bewertet und gemessen, sondern die Wissenschaft wird unter Rekurs auf kunsthistorische Begriffe charakterisiert.

Zielsetzung dieses Aufsatzes ist, diese Perspektive, nämlich die Wissenschaft mit den Augen der Kunst zu betrachten, weiter zu verfolgen, auch in der Absicht, das Hegemonieverhältnis infrage zu stellen und die normativen Möglichkeiten des Ästhetischen für ein neues Verständnis der Wissenschaften auszuloten. Zu diesem Zweck muss zunächst die Erkenntnisfähigkeit der Kunst in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

ÄSTHETISCHE RATIONALITÄT

Die Verknüpfung der beiden Begriffe ‚Ästhetik‘ und ‚Rationalität‘ zu einem Begriffspaar mag so manchen, der nicht professionell mit Kunst zu tun hat, überraschen. Nach wie vor werden Kunst und Ästhetik in meist nicht reflektierter Weise mit Emotionalität (als Gegenpol zur Rationalität) in Verbindung gebracht. Diesem „Kurzschluss“ begegnet man vor allem im Bereich der Musik: gerade Musik wird sehr oft – im Sinne einer falsch verstandenen romantischen Ästhetik – als „Sprache des Herzens“ charakterisiert, also als eine Sprache, die in der Gefühlswelt der Komponisten ihren Ursprung hat und unmittelbar die Gefühle der Hörer erreicht.

Dahinter steht die zuvor schon angesprochene Polarisierung in Emotionalität und Rationalität, die sich auch in pädagogischen Kreisen immer noch großer Beliebtheit erfreut. „Kopf“ und „Bauch“ werden polemisierend, einander gegenübergestellt, die einseitige Betonung der kognitiven Lerninhalte wird beklagt, das „sinnliche Lernen“ wird eingefordert. Das alles wird scheinbar wissenschaftlich untermauert durch eine in der Rezeption durch Laien simplifizierte Hemisphärentheorie aus der Gehirnforschung, die den beiden Gehirnhälften, säuberlich voneinander getrennt, entweder primär analytische oder primär intuitive Fähigkeiten zuordnet.

Dem ist entgegenzustellen, dass es die Trennung in sinnliches, intuitives Wahrnehmen und Erleben einerseits und rein intellektuelles, analytisches Denken andererseits nicht gibt. Wahrnehmung ist immer analytisch. Bereits auf der elementarsten Ebene der Verarbeitung der Sinnesdaten durch die Sinnesorgane geht unser Wahrnehmungsapparat analytisch vor. Im Bereich der visuellen Wahrnehmung werden die eintreffenden Reize getrennt nach Farbe, Form und Bewegung erfasst und weiterverarbeitet. Was uns als Intuition und unmittelbares sinnliches Erleben erscheint, sind im Regelfall nichts anderes als unbewusste, automatisierte Prozesse, die auf komplexen Analysen beruhen. Dies gilt für die Wahrnehmung eines Kunstwerkes gleichermaßen wie für das Lesen eines wissenschaftlichen Textes.

Ebenso wie das Wahrnehmen mit dem Denken unauflöslich miteinander verknüpft ist, lassen sich auch die Gefühle vom Denken nicht fein säuberlich trennen. Der Psychiater und Kognitionswissenschaftler Luc Ciompi belegt in

seinem Buch „Die emotionalen Grundlagen des Denkens“⁵ mit gehirnephysiologischen und -psychologischen Daten und Erkenntnissen die unauflösliche Einheit von Denken und Fühlen. Kognition und Affekt sind in integrierten Fühl- Denk- und Verhaltensmustern aufeinander bezogen. Selbst wissenschaftliches Denken stellt eine Form des affektgeleiteten Denkens dar, insofern es „durch affektive Operatoren generiert und organisiert wird“.⁶ Die affektiven Grundlagen – als Basis jedwedem menschlichen Verhaltens und Handelns – verbinden die Wissenschaften mit den Künsten.

Nach Klärung der gemeinsamen Grundlagen ist nun in einem weiteren Schritt nach der Erkenntnisfähigkeit der Kunst zu fragen. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang der Begriff der ‚ästhetischen Rationalität‘. Der von Kant herzu- leitende Begriff wurde von Heinz Paetzold⁷ in der aktuellen Ästhetikdiskussion wieder aufgegriffen und fand auch Eingang in die kunstpädagogische Literatur.⁸

Der Kunstdidaktiker Gunter Otto stellt drei gleichberechtigte Weisen des Umgangs mit der Welt nebeneinander: die theoretische Erkenntnis, die praktische Erkenntnis und die ästhetische Erkenntnis. Kunst ist in diesem Zusammenhang als eine Erscheinungsweise der Vernunft zu verstehen. „Der ästhetische Zugriff ist ein eigenständiger Weg sinnlicher Erkenntnis“⁹, schreibt Otto. Damit ist die Erkenntnisfähigkeit und die Erkenntnisleistung ästhetischer Prozesse sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption postuliert. Dadurch ist nun einerseits der gleichrangige Rationalitätsstatus der Kunst hervorgehoben, gleichzeitig jedoch auch die Andersartigkeit und Eigenständigkeit der ästhetischen Erkenntnisperspektive.

Worin besteht nun die Besonderheit der ästhetischen Erkenntnisweise? Ästhetisches Erkennen ist nicht auf theorie- und begriffsgebundenes Denken zu reduzieren, in dem es vor allem um Systematisierungen und um das Erfassen von Gesetzmäßigkeiten geht. Gefordert ist vielmehr ein divergentes Denken, das an der Vielzahl möglicher Lösungen orientiert ist; das Besondere tritt nicht hinter dem Allgemeinen zurück; Metaphern vermögen in ihrer Fähigkeit, die Wirklichkeit unter neuen Gesichtspunkten zu strukturieren, erkenntnisfördernd zu wirken; und schließlich geht es in ästhetischen Erkenntnisprozessen mehr um das Entwickeln von Fragen als um das Bereitstellen fertiger Antworten.

Konvergentes Denken – divergentes Denkens, Besonderes – Allgemeines, Metaphern – Begriffe, Fragen – Antworten: diese Begriffspaare markieren keineswegs einander ausschließende Zugangsweisen zur Wirklichkeit. Weder sind sie als polar entgegengesetzt noch als hierarchisch einander an Wertigkeit übertreffend, zu verstehen. Vielmehr geht es im Sinne eines Konzeptes der Komplementarität um verschiedene Erkenntnisweisen, die sich gegenseitig ergänzen.

ÄSTHETISCHES DENKEN

Ein wesentlich radikaleres Konzept, das die Wechselbeziehung zwischen Kunst und Wissenschaft betrifft, stellt das Modell des „ästhetischen Denkens“ von Wolfgang Iser dar.¹⁰ Er charakterisiert das Verhältnis nicht mehr als ein

komplementäres, gleichberechtigtes Nebeneinander, sondern verweist auf die Infiltration des Ästhetischen in Bereiche der Wissenschaft.

Zunächst macht Iser darauf aufmerksam, dass wichtige Denker der Gegenwart ästhetische Denker sind: Jean-Francois Lyotard, Jacques Derrida, Michel Foucault, Gianni Vattimo, Massimo Cacciari, Dietmar Kamper, Peter Sloterdijk, Nelson Goodman, Paul Feyerabend – sie alle haben eine Affinität zu ästhetischen Fragestellungen. Das Ästhetische ist dabei nicht nur Gegenstand der Reflexion, sondern dringt in die Argumentationsformen selbst ein. „Das Denken muss als solches eine ästhetische Signatur aufweisen, muss ästhetischen Zuschnitts sein“.¹¹ Es ist ein Denken, das immer wieder auf Wahrnehmung – den ursprünglichen Wortsinn von ‚aisthesis‘ – bezogen ist. Die Sinnwahrnehmung ist unmittelbar mit der Sinneswahrnehmung verknüpft. Diese Bezugnahme auf ‚aisthesis‘ findet ihren Niederschlag in Texten, die in ihrem Sprachrhythmus und in ihrem Denkduktus selbst ästhetische Aspekte aufweisen.

Die Dominanz des ästhetischen Denkens heute erklärt Iser mit dem zunehmend fiktionalen Charakter der Wirklichkeit. Angesichts einer Wirklichkeit, deren Wahrnehmung im Wesentlichen über die Massenmedien, und das bedeutet: ästhetisch, konstruiert wird, ist das „ästhetische Denken gegenwärtig das eigentlich *realistische*“.¹² Wir leben in einer Zeit, in der es schwierig ist, zwischen Sein und Schein, zwischen Realismus und Fiktionalität zu unterscheiden.

Diese Ununterscheidbarkeit hat einschneidende Konsequenzen für die Wissenschaft und ihren Anspruch auf Wahrheit. Besonders deutlich lässt sich eine Veränderung des Selbstverständnisses der Wissenschaft am Beispiel der Geschichtswissenschaften zeigen. Postmoderne Geschichtswissenschaft begreift Geschichte als Erzählung, sie verweist also auf die sprachliche, erzählerische Komponente der Geschichtsschreibung.

„Die Geschichte ist ein Diskurs, der Konstruktionen, Kompositionen und Figuren umsetzt, die diejenigen des schriftlichen Erzählens, mithin der Fiktion sind.“¹³

Jede Geschichte, auch diejenige, die sich keinen erzählenden Anschein gibt, sondern sich auf die Darstellung von Strukturen konzentriert, arbeitet letztlich mit Formeln und Mustern, die auch der Herstellung von Erzählungen zugrundeliegen.

Das Bekenntnis zur Fiktionalität von Geschichte geht einher mit einem neuen Normen- und Wertekanon. An die Stelle der Idee der Einheit der Geschichte und des Subjekts tritt die Idee der Fragmentierung, der Divergenz und der Differenz. Nicht zufällig betiteln die beiden Herausgeber des Reclam-Bandes über „Geschichte schreiben in der Postmoderne“ ihren einleitenden Grundsatzartikel mit den Worten „Geschichte ohne Zentrum“.¹⁴

„Statt Einheit und Logik der Zeichen steht der Poststrukturalismus aber im Zeichen der Differenz, des Konflikts, der Dezentrierung von Bedeutung, Realität und damit auch von Wahrheit und Erkenntnis.“¹⁵

Dieser Satz, der postmodernes Denken zum Thema hat, könnte in gewisser Weise auch als Charakterisierung von

Kunst in unserem Jahrhundert gelesen werden. Denn auch für die Kunst unserer Zeit gibt es keine verbindlichen Normen mehr. Sie ist geprägt von einem Neben- und auch Gegeneinander der unterschiedlichsten Stile und Formen. Ästhetische Pluralität und Heterogenität sind zu wesentlichen Merkmalen der Gegenwart geworden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den Denk- und Verstehensfiguren der Differenz und der Dezentrierung Kunst und Wissenschaft einander begegnen und sich möglicherweise zu einer neuen Form des erkennenden Umgangs mit der Welt verbinden.

UNIVERSITÄRE BILDUNG IM ZEICHEN ÄSTHETISCHEN DENKENS

Das Eindringen des Ästhetischen in die Welt des Denkens und der Wissenschaft, wie es soeben geschildert wurde, könnte das Bildungskonzept gerade dort verändern, wo sich die zentralen Orte des Denkens und der Wissenschaft befinden. Wie könnte sich der ernst genommene Anspruch des ästhetischen Denkens auf Bildungskonzeptionen an Universitäten auswirken?

Zunächst muss klargestellt werden, dass der Begriff der *Bildung* in diesem Zusammenhang keineswegs im Sinne der bürgerlichen Bildungstheorie zu verstehen ist. Bildung ist eben nicht Aneignung eines kanonisierten Wissens, ist nicht Anpassung an normative Vorgaben, sondern Bildung ist „der Prozess der Selbstbestimmung“.¹⁶ Den selbstbezüglichen Aspekt von Bildungsprozessen hat auch Hartmut von Hentig in seiner Publikation „Bildung“¹⁷ betont. Zu fordern und zu fördern ist das Sichbilden und nicht das Ausgebildetwerden.

Bildung im Sinne von Selbstbildung beruht auf Prozessen der Erfahrung und des Erkennens. Das ästhetische Denken, das im Umgang mit Kunst geschult wird, könnte eine Grundlage universitärer Bildung darstellen. Was nun ist das Besondere der Kunsterfahrung, das es legitimiert, ästhetisches Erfahren und Erkennen zu einem Grundpfeiler von Bildung zu erklären?

In der Auseinandersetzung mit den heterogenen, vielsprachigen Erscheinungsweisen der Kunst kann man lernen, Widersprüche und Differenzen auszuhalten. Die Komplexität der Kunst – sowohl einzelner Werke als auch der ästhetischen Phänomene insgesamt – verlangt vom Rezipienten die Fähigkeit, mit Uneindeutigkeiten und Vieldeutigkeiten umzugehen. Die Kunst unserer Zeit verweigert den Anspruch auf Wahrheit und Absolutheit, demgegenüber betont sie ihre Subjektivität, die jedoch keinesfalls als Willkür und Beliebigkeit gesehen werden darf, sondern die durchaus im Sinne der ästhetischen Rationalität begründet ist. Sie öffnet den Weg in eine Welt der Potenzialität, der Fragen und einer Vielzahl möglicher Antworten.

Ästhetische Erfahrung geht von der Wahrnehmung der Phänomene aus und zielt ab auf den Erhalt der Komplexität, den Erhalt der Vieldeutigkeiten und den Erhalt der Widersprüche.

In diesem Sinne reicht ästhetisches Erfahren über den Bereich der Kunsterfahrung hinaus, indem sie zum Modell-

fall einer bestimmten Weise wird, sich und die Welt zu erfahren. Ästhetisches Denken könnte somit richtungsweisend für einen dem fiktionalen Charakter unserer Wirklichkeit angemessenen denkend-erkennenden Umgang mit der Welt werden.

Und in diesem Sinne könnten von dem – auf dem ästhetischen Denken aufbauenden – Begriff der *ästhetischen Bildung* Impulse für eine Neuorientierung des Bildungsbegriffs insgesamt, auch im Bereich der tertiären Bildung, ausgehen.

Was aber bedeutet die Orientierung an der *Idee der ästhetischen Bildung* konkret für die Universitäten? Ich ver suche abschließend, die möglichen Konsequenzen eines derartigen Bildungskonzeptes am Beispiel einer zukünftigen Musikuniversität, die die Idee des ästhetischen Denkens ernst nimmt, kurz zu skizzieren.

ÄSTHETISCHES DENKEN AN EINER MUSIKUNIVERSITÄT

Ästhetisches Denken, ernst genommen, prägt eine Universität auf verschiedenen Ebenen: auf der Ebene der Corporate Identity ebenso wie auf der Ebene der Gestaltung der Studienpläne, der Gestaltung des Unterrichts und der Gestaltung der Organisationsstrukturen.

Zuallererst ist es wichtig, dass in die Musikuniversitäten die Pluralität und Vielsprachigkeit der gegenwärtigen Musikkultur Eingang findet. Dies bedeutet nun nicht, dass jede einzelne Musikuniversität die „Totalität“ der Musikkultur in Lehre und Forschung zu vertreten hat. Gefordert ist allerdings eine bewusste Positionierung in der Heterogenität der musikalischen Teilkulturen und, damit verbunden, ein Bekenntnis zum Segment- und Fragmentcharakter des eigenen Angebots. Was hier zunächst als Eingeständnis der Schwäche erscheinen vermag – schließlich sind wir als Eliteschule gewöhnt, die Musikkultur Österreichs zu repräsentieren –, ist, von einer anderen, längerfristigen Perspektive her gesehen, der notwendige Schritt zur Profilbildung. Und Profilbildung heißt, den – in unserer Zeit ohnehin nicht mehr durchhaltbaren – Anspruch auf das „Ganze“ und „Eigentliche“ aufzugeben und eigene Stärke in der deklarierten Beschränkung und Konzentration zu entwickeln. Eine besondere Schwierigkeit wird dabei sicherlich die in Bewegung zu haltende Balance zwischen Öffnung für immer wieder auch neue musikalische Kulturen und Bewahrung des Bestehenden darstellen.

Auf der Ebene der Studienplangestaltung bedeutet das Ernstnehmen des ästhetischen Denkens Verzicht auf die Planung eines vorgegebenen linearen Studienverlaufs. Denkbar wäre die Einrichtung eines Basisstudiums, das zum Teil studienrichtungsübergreifend gestaltet werden kann, und von dem ausgehend, die Studierenden selbstständig ihre persönlichen Schwerpunkte wählen. Damit wäre ein Gegengewicht geschaffen gegen die Illusion der Einheit und Linearität der Studienfächer. Auch auf der Ebene des Studiums heißt es, Abschied zu nehmen vom Anspruch auf Totalität und Vollständigkeit und Mut zu haben zum Ausschnitthaften und Fragmentarischen.

Eine besondere Anforderung an die Musikuniversitäten wird die Konzipierung der künstlerisch-wissenschaftlichen Diplomarbeiten darstellen, die in Hinkunft am Ende der künstlerischen Studien stehen werden. Hier öffnet sich ein weites Feld des Experimentierens, in dem Künstlerisches und Wissenschaftliches neue Formen der Symbiose entwickeln können und müssen.

Neu überdacht werden muss der künstlerische Meisterklassenunterricht. Er stellt ein Modell des Unterrichts dar, der am affirmativ-normativen Bildungskonzept des 19. Jahrhunderts orientiert ist: Der Meister ist im Besitz der Wahrheit (er kennt die richtige Interpretation eines Musikstückes), der Schüler hat dem Ideal, das der Meister verkörpert, nachzueifern. Auch wenn dies als eine einseitige Darstellung des Meister-Schüler-Verhältnisses an Kunstuniversitäten kritisiert werden kann (die Realität des Unterrichts ist vermutlich vielfältiger und weniger einseitig), so verweist sie doch auf potenzielle Gefahren dieser Form des Unterrichts, vor allem wenn sie die zentrale Form des Lernens darstellt. Nachzudenken ist über alternative Unterrichtssituationen, in denen weniger die Richtigkeit *einer* Interpretation, sondern vielmehr die Vielheit möglicher Interpretationen Thema ist.

Zuletzt sei noch auf Ansätze des Nachdenkens über mögliche Organisationsstrukturen verwiesen. An Musikuniversitäten arbeiten gleichermaßen Künstler und Wissenschaftler an der Erschließung, Pflege und Vermittlung von Musik. In diesem – zumindest potenziellen – Miteinander von Kunst und Wissenschaft unterscheiden sich Kunstuniversitäten von allen anderen Universitäten. Wäre es nicht unsere Aufgabe und unsere Chance, dieses Spezifikum und das damit verbundene Potenzial zu nutzen und neue Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln, die ihren Niederschlag in gemeinsamen Instituten finden?

Hier könnten die Kunstuniversitäten eine Vorreiterrolle spielen und die zuvor postulierte gegenseitige Infiltration von Wissenschaft und Kunst in der universitären Praxis von Lehre, Forschung und Verwaltung verwirklichen.

ANMERKUNGEN:

- 1 Vgl. hierzu z. B.: *Heureka*. Das Wissenschaftsmagazin im „Falter. Zeitschrift für Kultur und Politik“. Heft 3/99, Wien 1999; Schwerpunkttheft zum Verhältnis von Wissenschaft und Kunst
- 2 Eine Fülle von Beispielen finden sich in: *Kunstforum: Dialog und Infiltration. Wissenschaftliche Strategien in der Kunst*. Bd. 144/1999, ebenso in *Kunstforum: Kunst und Wissenschaft*. Bd. 85/1986 oder *Kunstforum: Das Neue Bild der Welt. Wissenschaft und Ästhetik*, Bd. 124/1993
- 3 Vgl. *Kunstforum: Dialog und Infiltration. Wissenschaftliche Strategien in der Kunst*. Bd. 144/1999
- 4 Paul Feyerabend: *Wissenschaft als Kunst*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1984
- 5 Luc Ciampi: *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1997
- 6 A. a. O., S. 111
- 7 Heinz Paetzold: *Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur Idee ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling und Schopenhauer*. Wiesbaden 1983
- 8 Vgl. hierzu Gunter Otto: *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd. 1-3. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber 1998. Darin wird z. B. die These formuliert, wonach Rationalität ästhetisch sein kann (Bd. 1, S. 69-78)
- 9 A. a. O., Bd. 1: *Ästhetische Erfahrung und Lernen*, S. 43
- 10 Wolfgang Welsch: *Ästhetisches Denken*. Reclam, Stuttgart 1989
- 11 Wolfgang Welsch: Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: Ders. *Ästhetisches Denken*, a. a. O., S. 4-78
- 12 A. a. O., S. 57
- 13 Roger Chartier: Zeit der Zweifel. In: Christoph Conrad, Martina Kessel (Hg.): *Geschichte schreiben in der Postmoderne*. Reclam, Stuttgart 1994, S. 93 f.
- 14 Christoph Conrad / Martina Kessel: Geschichte ohne Zentrum. In: Dies. (Hg.): *Geschichte schreiben in der Postmoderne*, a. a. O., S. 9-38
- 15 A. a. O., S. 18
- 16 Gunter Otto: *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, a. a. O., Band 3: *Didaktik und Ästhetik*, S. 64
- 17 Hartmut von Hentig: *Bildung*. Carl Hanser Verlag, München, Wien 1996²

ELISABETH VON SAMSONOW

VON DER TOPIK DER FINDUNG ZUR TOPIK DER ERFINDUNG GRUND UND WAHRHEIT DES BOOMS DER KUNST IM KANON DES WISSBAREN UND WISSENSWERTEN

VORBEMERKUNGEN PRO DOMO

Ich scheine mich mit meinen Absichten den Ausführungen von Robert Pfaller, der in der neuen Konstellation „Kunstuniversität“ restaurierte hegemoniale Tendenzen der Wissenschaften gegenüber der Kunst ausmacht, diametral entgegenzustellen. Meiner Meinung nach ist nämlich genau das Gegenteil seiner Thesen der Fall, die er in „Die Wiedervereinigung von Wissenschaften und Künsten unter der Hegemonie der Wissenschaften“¹ formulierte. Die Kunst oder die Künste reservieren für sich den einzigen Bereich, der von der Revision und Reformulierung der Wissensfakultäten im allgemeinen Sinne unberührt geblieben ist. Was die Folge davon ist, werde ich im Weiteren zu zeigen versuchen. Die Kunst fungiert nämlich nun als neues strukturgebendes Zentrum, als magnetischer Pol innerhalb einer sich öffnenden Diskursformation. Ich weiß nicht, ob das *Österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr* anlässlich der Ausarbeitung der Kunstuniversität sich der historischen und systemischen Tragweite ihrer Ideen bewusst geworden ist oder ob das Ganze bloß als Zufallstreffer zu bezeichnen ist, der sich der Absicht verdankt, eine nur mäßig zufrieden stellende Bildungslandschaft zu sanieren.

So weit ich informiert bin, steht sogar die Veranstaltung „Kunstuniversität. Zur bildungspolitischen Allianz der Universität mit den Kunsthochschulen“ mit dem Umstand in Verbindung, dass die guten österreichischen Philosophen geradezu massenhaft in die Kunsthochschulen abgewandert sind. Unterwanderungsfantasien aber von der Art, dass etwa die Philosophen in den Kunsthochschulen trojanische Pferde seien, die aus der Kunst nur das, was an ihr theoretisch ist, übrig lassen werden, nehmen den atavistischen Tenor der alten Meisterschulleiter auf, die jeglicher Theorie die Türe gewiesen hatten. Theorie und künstlerische Praxis waren in deren System einander ausschließende Größen. Man könnte natürlich jetzt unterstellen, die Philosophen seien deshalb wohl in einer geheimen Mission in die Kunsthochschulen ausgewandert. Die Philosophen seien dorthin gegangen, um den Rang der Theorie richtig zu stellen, oder sogar, um die Kunst allmählich unter die Knute der Reflexion zu bringen. Die im Denken des Postachtundsechzigerums eintrainierten Philosophen werden dann sofort ausrücken, um die Kunst vor ihrem eignen Imperialismus zu schützen und eine Minimierung des Theorieüberzugs der Künste bzw. eine Immissionsschutzverordnung von Theorie in Richtung auf Kunst auszuarbeiten.

Mir ist die Erklärung lieber und auch näher, die besagt, dass dieses Verschwinden der Philosophen in den Kunsthochschulen dem Verschwinden der Ethnologen in den von ihnen erforschten Stammesgesellschaften vergleichbar sei.

Der ungebremste Drang in die Kunstuniversität scheint damit zu tun zu haben, dass sich hier Hoffnungen in Bezug auf diejenigen Forderungen machen lassen, die die Philosophie seit geraumer Zeit an sich selbst gestellt hatte. Das Ende einer in der Philosophie als klassisch wirkenden Auffassung von Wissen lässt nur eine einzige Alternative zu: entweder die Philosophie wird historisch, das heißt, sie fährt fort, als Philosophiegeschichte zu existieren, oder sie existiert sich selbst, zum Zwecke ihrer Regeneration, in der Kunst.

Nun zur Akademie: die jüngst geglückte Ordnung der Institute in der Institution sieht vor, dass die Kunst als eine Art *Schutzmantelmadonna* bzw. als Umsäumung eines Schutzmantels zu fungieren habe. Das gilt auch für die gewissermaßen in der Kunst in das Exil gegangenen *humanities* und *sciences*. Es gibt also ein „Institut für Wissenschaften und Technologien in der Kunst“, welches die Kunst- und Kulturwissenschaften (darinnen die Philosophen), die Kunstpädagogik und die Naturwissenschaften beherbergt.

Meine ursprüngliche Idee wäre gewesen, die Kunstuniversität innerhalb desjenigen Triangels zu gründen, in dem sich meiner Meinung nach ein post-postmoderner Diskurs zu etablieren hätte, nämlich zwischen *Kunst*, *Wissenschaft* und *Technologie*, wobei unter Technologie der produktive künstlerische Umgang mit technischen Mitteln zu verstehen gewesen wäre und nicht nur eine Summe von Werkstätten.

DIE AUTOKRITIK DER WISSENSCHAFTEN UND DER GEISTESWISSENSCHAFTEN – ODER: DAS KUNST-WERDEN DES DENKENS

Paul Feyerabend, ein Meister aus Österreich, schrieb in seinem Buch „Wider den Methodenzwang“:

„die besten Teile, die von den großen Wissenschaftlern entwickelt wurden, sind Künste und nicht Wissenschaften im Sinne eines „rationalen“ Unternehmens, das allgemeinen Maßstäben der Vernunft genügt und wohldefinierte, stabile, 'objektive' und daher praxisunabhängige Begriffe verwendet. Man kann auch sagen, dass es keine 'Wissenschaften' im Sinne unserer Rationalisten gibt, sondern nur Humaniora. Wissenschaften im Gegensatz zu Künsten gibt es nur in den traumverseuchten Geistern unserer Philosophen.“²

Feyerabend hat sich mit seinen Thesen in den Siebzigerjahren in eine kritisch gestimmte Wissenschaftsgeschichte, deren Doyen Thomas S. Kuhn war, eingeschrieben. Versuche, den Fortgang der so genannten *hard science* zu rekonstruieren, führten zu der Erkenntnis, dass der Wissensgewinn auf der Prozessebene vollständig anders verlief, als er auf der Ergebnisebene vorgeführt wurde. Wolfgang Welsch

schreibt dazu in seinem Artikel „Strukturwandel in den Geisteswissenschaften“:

„Kuhn zeigte, dass die Geschichte der Naturwissenschaften ebenso wie die Geschichte der Geisteswissenschaften und der Künste durch eine Aufeinanderfolge revolutionärer Perioden, in denen die Basis verändert wird, und kumulativer Perioden, in denen auf der erreichten Basis weitergearbeitet wird, gekennzeichnet ist. Und Kuhn bekannte, dass er zu dieser Sicht der Entwicklung der Naturwissenschaften durch einen Blick auf die ‚Geschichtsschreibung der Literatur, bildenden Kunst, Politik und vieler anderer menschlicher Tätigkeiten‘ – kurzum durch einen Blick auf die *humanities* – inspiriert wurde. In diesen Sphären gehörte die ‚Periodisierung durch revolutionäre Umbrüche von Stil, Geschmack und institutioneller Struktur‘ schon seit langem zu den Standardwerkzeugen.“³

In der Folge dazu übten die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte massive Autokritik, was entscheidend dazu beitrug, das Ideal einer konsistenten Wissensproduktion aus vorgängigen Prinzipien zu destruieren.

Die Domäne, die auf ihr Anrecht auf Wissenschaftlichkeit und Wahrheit im Gegenzug zum philosophischen Wahrheitsbegriff gepocht hatte – also das Feld empirischer Forschung und Wissenschaft –, geriet mit Kuhns und Feyerabends Thesen ins Wanken und musste sich auf dasselbe Niveau eines voraussetzungsreichen, kontextuellen und kulturabhängigen Wissensgewinns wie die *humanities* zuvor herablassen. Damit stand der klassische Wissenschaftskanon in seiner Gesamtheit zur Disposition, was wiederum seit den Fünfzigerjahren die strukturalistischen und schließlich poststrukturalistischen Modelle und Forschungsansätze entscheidend nach vorne gebracht hat. Es ist vielleicht müßig, dies alles hier zu wiederholen; jedenfalls, so viel möchte ich hierzu sagen, vermochte das implizierte oder explizit formulierte Prinzip einer universalen symbolischen Grammatik, in der die gesamte materielle und immaterielle Produktion einer Gesellschaft zu buchstabieren sei, wachsende Zustimmung zu seinen Gunsten zu verbuchen.

Die von Panofsky, Cassirer und Susanne Langer diskutierte „symbolische Form“ leistete ebenfalls – auf einer etwas anderen Ebene – einer Demontage der im Sinne der „Two Cultures“ von Snow geteilten Wissensprivilegien in den Disziplinen Vorschub. Die Ansätze von Panofsky, Cassirer und Langer sollten wohl einen archimedischen Punkt bieten, von dem aus das Menschliche der Wissensproduktion bzw. überhaupt aller Produktivität sich noch einmal zur Gänze begreifen ließe. Sie sind ihrer Natur nach inter- oder transkulturell angelegt, antihierarchisch und mystifikatorisch (wenn es so ein Wort geben sollte) insofern, als sie nach wie vor einen ertümlich magisch und rituell handelnden Menschen annehmen.

Man braucht nur noch kurz die Linie von Freud bis Lacan in Erinnerung rufen, um klar zu sehen, dass vom ursprünglichen *ethos* der Wissenschaften zwangsläufig nichts mehr übrig bleiben konnte; der endgültige Niedergang einer zu naiven Auffassung des Realen und Erkennbaren verdankt sich hier vor allem der wachsenden Einsicht in die komplizierten Mechanismen der Psychomotorik, die am Er-

kenntnisprozess beteiligt sind.

Man könnte natürlich die Horizonte der angeführten Selbstkritiken der Wissenschaften noch um Beträchtliches erweitern, man könnte historisch noch in die Tiefe gehen, der Befund bleibt allerdings stets derselbe, auch wenn in Alan Sokals jüngster Posse und vor allem in ihrer theoretischen Nacharbeitung einige neopositivistische Untertöne nicht fehlen, die ja auch schließlich von Claudia Schmölders in *Lettre internationale* heftig verworfen worden sind.

Zur Erinnerung: Alan Sokal hatte in der kulturwissenschaftlichen Zeitschrift *Social Text* einen Artikel mit dem Titel: „Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity“ publiziert, in der Absicht, eine Parodie in der Art von *cultural-studies*-Texten als U-Boot einzuschmuggeln. Drei Wochen nachdem der Text erschienen war, offenbarte er den Schwindel in der Zeitschrift *Lingua Franca*, woraufhin die Hölle los war.⁴ Der Redaktion von *Social Text* war nicht aufgefallen, dass der Text eine Parodie war, was wiederum für Sokal ein Beweis für die groteske Beliebigkeit war, die sich seiner Meinung nach unter dem Deckmäntelchen einer „neuen Diskursform“ ausbreitete. In einem Artikel in Koertges Buch über postmoderne Wissenschaftsmythen schreibt Sokal, dass Kulturwissenschaftler und postmoderne Theoretiker die Wissenschaften als besondere soziale Praxis, die ihre eigenen „Erzählformen“ und Mythen produziere, betrachten würden, wobei er diese Sicht kritisiert.

Claudia Schmölders bezeichnet wiederum Sokals Kampagne als eine „Flucht nach vorne“ bzw. als den Versuch der Wiedergewinnung einer sogar verschärften Hegemonie der Wissenschaften gegenüber den *humanities* – und dies ausgerechnet nach der Entdeckung des Unbewussten und der symbolischen Funktion. Sie kritisiert beispielsweise Sokals Absicht, die dekonstruktivistischen Interpretationen wissenschaftlicher Thesen etwa Bruno Latours als vollständige Träumereien abzukanzeln. Sie führt gegen Sokal ins Feld, dass er sich gegenüber den Grundvereinbarungen, auf denen sich die Wissenschaft entfaltet, blind stelle, also gegenüber jenen Prinzipien, deren Unumstößlichkeit im Rahmen von wissenschaftshistorischen Rekonstruktionen längst kritisiert wurde.⁵ Im Übrigen bleiben derlei atavistische Vorstöße Einzelfälle, denen offene und integrierende Tendenzen – etwa in der Position Ilya Prigogines⁶ – gegenüberstehen.

Der Gewinn, den die Konzentration auf die „symbolische Produktion“ in der Erforschung der Erkenntnisbedingungen gebracht hat, muss jetzt – das wäre meine These – wieder in den Wissensbetrieb investiert werden; zunächst hatte sich, vielleicht auch als Folge einer Art freudschen Inversion der Wahrheiten, das Gefüge und die Charakteristik der Disziplinen verschoben. Das war nicht zuletzt Anlass der Untersuchungen über das Ende der Geisteswissenschaften, über den „Auszug des Geistes aus den Wissenschaften“⁷ und natürlich auch über das *Ende des Menschen*, den *Tod des Subjekts* und dergleichen mehr. Foucault hatte vorgeschlagen, an die Stelle der Humanwissenschaften Psychoanalyse, Ethnologie und Linguistik zu setzen, die dann das Regulativ des neuen Wissenschaftskanons bilden könnten. Damit

war, in einem zweiten Schritt, die karge, poststrukturalistische Lösung auf den Weg gebracht, die zunächst in der Neu-Erfindung der *cultural studies* kulminierte. Das große Problem blieb aber in all diesen Entwicklungen das Erbe des Strukturalismus, das heißt, der ethnologische Kern aller Kulturwissenschaft bzw. die neu zu fassende und zu beobachtende Differenz in den Humaniora. Denn wozu – das ist die große Frage – soll man sich in die beobachtende Differenz begeben?

DIE HINWENDUNG ZUR KUNST – ODER: WAS IST DAS OBJEKT DER REFLEXION?

In einem affirmierenden Sinn wäre die Hinwendung der Philosophie (bzw. dessen, was aus den Humanwissenschaften geworden ist) zur Kunst eine Fortschreibung des großen Projekts der *Romantischen Philosophie*, die ihre eigene Transformation zur Ästhetik betrieben hatte. Auf der Suche nach einem „Gegenstand aller Gegenstände“, an dem nicht das *Objektive*, sondern das *Subjektive objektiv* erscheint, fand sie ihr Ziel in der Kunst. Das aber ist nicht die ganze Geschichte der postmodernen oder supermodernen Hinwendung der Philosophie und der ihr verwandten Disziplinen an die Kunst.

Meiner Auffassung nach hat dieser *turn* wiederum etwas mit dem oben erwähnten Erbe des Strukturalismus, also mit dessen ethnologischem Kern, zu tun, genauer: mit der Logik der *beobachtenden Differenz*. Zugleich nämlich mit der kognitiven Verallgemeinerung der ursprünglich ethnologisch gefassten, beobachtenden Differenz wurde ein gewisses Verbot verhängt, die „Anderen“ so auszuforschen, wie das die Ethnologen am Ende des letzten Jahrhunderts getan hatten. Es wurde ein Verbot der Objektivierung des Menschlichen verhängt, das das Ausstellen von Anderen selbst im Präsentationsschema der Struktur verwirft. Übrig blieb einzig und allein die Möglichkeit, sich mit einer unter demselben Horizont ausgebreiteten Andersheit zusammenzutun, eben mit der Kunst. Die Kunst wird nun von der Philosophie in der Art eines neo-romantischen Impuls auf diejenige Leerstelle gesetzt, die in der Linguistik und Ethnologie beispielsweise die symbolische Produktivität der Trobriandianer und der Kabylen eingenommen hatte.⁸

Damit wird eine Art neuer Reflexivität der Kultur als Kulturwissenschaft erprobt. Das aber heißt, dass die Kultur selbst in der idealen Konstellation eines *interface* zwischen Kunst und Kunsttheorie oder -philosophie ihre poetischen und noetischen Fakultäten zur Synthese bringt. Mit dieser Strategie wird offensichtlich auch der Verrat zu heilen sein, dem sich die Entstehung der Philosophie verdankt, nämlich der Denunziation des Mythos und der Widerrufung des Primats des Poetischen vor dem Reflexiven – oder mit den Worten Adornos gesagt: An der Philosophie ist alles Dichtung, was nicht zur Sache gehört. Die Entstehungsgeschichte der Philosophie ist auch die Unterdrückungsgeschichte des Poetischen an ihr, das heißt: die Vertuschung des Umstands, dass die Reflexion immer der poetischen Produktion auf den Fuß folgt und nicht umgekehrt.

Es ist also nicht nur so, dass Kunst und Kunsttheorie

oder -wissenschaft nur ihre jeweils eigenen Spiel- und Schwellenfunktionen aneinander in der Figur einer Kunstuniversität messen oder – einfacher gesagt – dass die Theorie der Kunst Tipps und die Kunst der Theorie neue Ideen einflößen könnte. Die gegenwärtige Theorieformation wäre ohne die explizite Bezugnahme auf die Kunst aus den dargelegten Gründen nicht operationsfähig.

Zum Thema der *beobachtenden Differenz*, deren ältere Form die philosophische Reflexivität, deren zeitgenössische Form aber die Beziehung zwischen produktiver und theoretischer Intelligenz bildet, schreibt Niklas Luhmann in seinem Buch „Die Kunst der Gesellschaft“:

„Mehr als irgendeinem anderen Funktionssystem scheint es der Kunst zu gelingen, oder jedenfalls ist es ihr daran gelegen, die moderne Gesellschaft in der modernen Gesellschaft darzustellen, also – mit einer glücklichen Formulierung von David Roberts – die ‚Emanzipation der Kontingenz‘ als Modell der Gesellschaft ins Werk zu setzen: so ist es! Oder auch: so ist es möglich! Die Paradoxie, die im Werk nicht dargestellt ist, sondern nur entfaltet werden kann, besteht nun in der Notwendigkeit der Kontingenz. Aber muss dies auf den Verzicht hinauslaufen, dies auf eine kunstspezifische Weise zu tun, das heißt auf eine Weise, die garantiert, dass der Beobachter durch die im Kunstwerk selbst integrierten Unterscheidungen die Möglichkeiten gewinnt, Beobachten zu beobachten?“⁹

Die Überlegenheit des Funktionssystems Kunst bildet die Ursache für den neuen Zugewinn an Anziehungskraft der Kunst für die Theorie, das heißt: ihre Überlegenheit in Bezug auf die Modellbildung zum Status der Gesellschaft, wobei mit „Gesellschaft“ das umfänglichste, komplexe und differenzierte Feld der Existenz gemeint ist. Luhmann schreibt dem Kunstwerk die Fähigkeit zu, Beobachten beobachtbar zu machen. So weist er ihr eine spezifische Form von Reflexion in Kontingenz zu, die den vermissten und nun wieder gefundenen Pol der zeitgenössischen Theoriebildung darstellt. Allerdings eben nur einen Pol, denn – und das unterstreicht Luhmann – es muss nicht die Theorie angerufen werden, um die Notwendigkeit der Kontingenz im Kunstwerk zu entfalten; die Kunst als autonomes System kann in Wahrheit eine transdisziplinäre Auslegung entbehren. In umgekehrter Richtung aber kann die Kunst, insofern sie als autonomes Funktionssystem das Beobachten des Beobachtens vorführt, einer in sich instabilen Form der Reflexivität gewissermaßen einen Reflexionspol anbieten.

KUNSTUNIVERSITÄT ALS LABOR DER ZUKUNFT

Zum Schluss noch ein paar Bemerkungen zu den Kunstuniversitäten: sie sind größtenteils, verglichen mit den Universitäten, klein und deshalb relativ mobiler, reaktionsfähiger und unbelasteter in Bezug auf die Restriktivität des Wissenschaftsbetriebes. Wenn sich also überhaupt etwas bewegen soll innerhalb der universitären Landschaft, dann ist dies jetzt möglich, und zwar an den Kunstuniversitäten, die durch ihren veränderten Status nun in einen Prozess des Nachdenkens über sich eingetreten sind. Es scheint, als habe eine ministerielle Induktion selten so gut funktioniert wie hier. Institutionelle Vorteile könnten sich auf positive Weise mit dieser Vorgabe zu einer Veränderung verknüpfen

lassen, sodass die Kunstuniversitäten das Zukunftslabor der Universität abgeben könnten.

ANMERKUNGEN:

- 1 Robert Pfaller: „Die Wiedervereinigung von Wissenschaften und Künsten unter der Hegemonie der Wissenschaften“. In: Manuskript 1999 (Beilage zur Tagungseinladung)
- 2 Paul Feyerabend: *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt am Main 1986, S. 18
- 3 Wolfgang Welsch: Strukturwandel in den Geisteswissenschaften. In: H. Reinalter und R. Bendikter (Hg.): *Die Geisteswissenschaften im Spannungsfeld zwischen Moderne und Postmoderne*. Wien 1997, S. 86 f.

- 4 Siehe dazu den Text von Alan Sokal: *What the Social Text Affair does and does not prove*. In: Noretta Koertge (Hg.): *A House built on Sand. Exposing Postmodern Myths of Science*. New York / Oxford 1998, S. 9-22
- 5 Siehe: Claudia Schmölders: Fenster zum All. Sprache und Welt-raum. In: *Lettre International*, Heft 45, 1999, S. 53-55
- 6 Siehe: Ilya Prigogines: Vom Sein zum Werden. Der Pfeil und die neue Verzauberung der Natur. In: *Lettre International*, Heft 45, 1999, S. 42-46
- 7 Siehe: Odo Marquard: Verspätete Moralistik. Bemerkungen zur Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: *Kursbuch* 91, März 1988, S. 13
- 8 Vgl. dazu beispielsweise die ethnologischen Untersuchungen von Claude Lévi-Strauss: *Traurige Tropen*, Frankfurt am Main 1960
- 9 Niklas Luhmann: *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main 1997, S. 497

**IWK-FORSCHUNGSGRUPPE
„SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN“**

ZIEL Ziel der Forschungsgruppe ist der Auf- und Ausbau eines Forums, das im Bereich der Sozial- und Kulturwissenschaften zu einer Grundlagenforschung anregt, die interdisziplinär und traditionsübergreifend stattfinden soll. Die besondere inhaltliche und methodische Profilierung der Forschungsgruppe orientiert sich an der Verbindung von erkenntnistheoretischen und wissenschaftsgeschichtlichen Fragestellungen in diesem Bereich. Damit soll zum einen ein sozialkritischer und grundlagenspezifisch reflektierter Beitrag zur Bestimmung und Weiterentwicklung der „Sozial- und Kulturwissenschaften“ in der österreichischen und Wiener Forschungslandschaft aktuell geleistet werden. Zum anderen soll damit ein Wissenstransfer ermöglicht werden, der sowohl außeruniversitäre und universitäre als auch internationale und nationale Forschungsergebnisse berücksichtigen und zur Diskussion stellen kann.

INHALT Im Zentrum der Auseinandersetzung sollen konkrete Forschungsfragen oder methodische Herangehensweisen stehen, deren Analyse und Klärung kulturwissenschaftlich forciert werden soll wie zum Beispiel: das Verhältnis von Natur, Kultur und Technik, das Verhältnis von natur-, leiblich- und sozialbedingten Erkenntnisformen, der Vergleich und die Bestimmung wissenschaftlicher, künstlerischer oder technischer Wissensformen und ihrer symbolischen Generierung, sprachliche und nichtsprachliche Kognition sowie Fragen der Erkenntnistheorie, die für die Bereiche der Sozial- und Kulturwissenschaften relevant sind wie etwa die Verbindung von epistemologischen und wissenschaftsgeschichtlichen beziehungsweise diskurskritischen und ökonomischen Aspekten, die zur Konstitution von kulturellen (z. B. geschlechtsspezifischen) Identitäten oder Phänomenen beitragen. Neben diesen Themenbereichen soll ebenso die transdisziplinäre Analyse von konkreten sozial- oder kulturbedingten Alltagsphänomenen stehen, die aus einer gesellschaftlich relevanten, zivilisations-, kultur- oder medien-geschichtlichen und technischen Perspektive verfolgt werden soll.

METHODE Methodologisch wird hierfür ein vergleichendes beziehungsweise wissenschaftsspezifisch ergänzendes Verfahren angestrebt. Dieses soll die verschiedenen disziplinären Zugangsweisen nicht nur berücksichtigen und wissenschaftsgeschichtlich verorten, sondern auch problemspezifisch verdichtend aufeinander beziehen können. Der Anspruch auf Inter- und Transdisziplinarität soll nicht nur zwischen den einzelnen Disziplinen, sondern – wenn möglich – auch auf inter-fakultärer oder universitätsübergreifender Ebene umgesetzt werden.

AKTIONSFORMEN Seminarreihen, Symposien, Tagungen, Forschungsprojekte, Einzelvorträge, Publikationen. Die jeweiligen Veranstaltungen sollen durch die Einbindung von universitären Lehrveranstaltungen thematisch ergänzt werden, um ein entsprechendes Zielpublikum für die geplanten Aktivitäten vorzubereiten.

MITGLIEDER Univ. Ass. Mag. Dr. Markus Arnold, Mag. Dr. Harald Katzmair, Mag. Marianne Kubaczek, Univ. Ass. Prof. Dr. Wolfgang Pircher, Mag. Dr. Eva Waniek

HOME PAGE <http://phaidon.philo.at/~01>

WOLFGANG PIRCHER

DIE TRENNUNG DES TECHNISCHEN UND KÜNSTLERISCHEN WISSENS VOM HANDWERKLICHEN

Es ist nicht Aufgabe der folgenden Zeilen, das technische und künstlerische Wissen in jenen uns so geläufigen Gegensatz zu bringen, wonach geradezu auf der Skala von „spontan-kreativ“ bis „mechanisch-regelhaft“ diese beiden Wissensformen die extremen Endpunkte besetzen. Im Gegenteil soll versucht werden, die beiden gemeinsame Quelle aufzusuchen, die, abstrakt gesprochen, in einem nicht-theoretischen Wissen zu finden sein wird, dem noch ein unverzichtbarer Rest individueller Fertigkeiten – eben das eingeübte handwerkliche Wissen, welches sprachlich zwar vermittelt, aber wesentlich körperlich sedimentiert ist – anhaftet, der sich der Schrift und damit dem Lehrbuch verweigert. Die für das Handwerkliche typische Reproduktion des Wissens läuft im kontingent Partikularen und nicht im systematisch Allgemeinen, wenn es auch kollektive Regeln gibt, die lokale Standards setzen. Institutionell gesehen, ist demnach für das theoretische Wissen seine Öffentlichkeit entscheidend, die somit allen am Spiel Beteiligten erlaubt, durch Kritik Fehler zu bereinigen, die aber auch für die fortschreitende Erweiterung des Wissens sorgen muss, wobei sich die Wissenschaft wiederum eines öffentlichen Mediums bedient und nur in ihm erscheinen kann (Buch). Damit löst sie sich von der konkreten Person, die nur mehr Autornamen ist und erlangt für das handwerkliche Wissen niemals diese Bedeutung, denn dieses verbleibt weitgehend im Rahmen der interpersonalen Tradierung.

Es geht hier also nicht um die alte klassische Unterscheidung im Raum des theoretischen Wissens (und der Universitäten) zwischen den (freien) Künsten und den Wissenschaften, sondern eher um eine Aufteilung auf verschiedene Modi des Wissens selbst. Lange Zeit hat man von Kunst gesprochen, wo das Wissen sich in unbestimmter Relation zwischen symbolischem Wissen und Fertigkeiten bewegt hat, so z. B. im Fall der *Kriegskunst*, der *Ingenieurskunst* etc. In dem Maße, wie dieses Wissen von einer Institution der Wissenschaft wie z. B. der Pariser *Academie royale des sciences* aufgenommen und in eine Enzyklopädie eingeschrieben (und in Tafeln eingezeichnet) wird, erlangt es nicht nur Öffentlichkeit, sondern gleichzeitig den Status eines gewissermaßen standardisierten Wissens. Die Enzyklopädie ist kein Lehrbuch, insofern ist das gebotene Wissen keines, das die Reproduktion der notwendigen Fertigkeiten gewährleisten kann. Außerdem wendet es sich an einen Adressaten, der daran gar kein Interesse nimmt, sondern der das Universum des Wissens ausdehnen möchte. Die Enzyklopädie stellt eine erste Enteignung des Handwerks dar, sein explizites und implizites Wissen bleibt nicht länger sein Eigentum und die langsam entzogene Verfügung über das eigentliche Produktionswissen wird schließlich zu einer völligen Umkehr führen: nicht länger die unmittelbaren Produzenten bestimmen über die Weise der Produktion, sondern diese werden einer fremden Ordnung unterworfen, die im Raum des theoretischen Wissens gebil-

det wird und gemäß den dort geltenden Regeln sich formt.

Ich will im Folgenden dies am Beispiel des Auseinanderfallens des technischen und künstlerischen Schulwesens im Frankreich des 18. Jahrhunderts kurz verfolgen.

ZUM AUSEINANDERFALLEN DES TECHNISCHEN UND KÜNSTLERISCHEN SCHULWESENS IM FRANKREICH DES 18. JAHRHUNDERTS

Im 17. Jahrhundert formiert sich nicht nur die neuzeitliche Wissenschaft und damit, allgemein gesprochen, das moderne theoretische Wissen, sondern auch ein neues Verhältnis von Gesellschaft und produktivem Wissen, wie es das technische im weiteren Sinne darstellt. Wollte man ein Land gleichsam als prototypisch für diese Entwicklung auswählen, so wäre es Frankreich. Nachdem Ludwig XIV. beschlossen hatte, absolut und das heißt, ohne das Kabinett einer Regierung zu handeln, wird nicht nur das Asyl erfunden und eröffnet (wie Foucault in seiner „Histoire de la folie“ gezeigt hat), das ja alle jene versammelte, die nicht arbeitsfähig oder -willig waren, was eine neue Wertschätzung für das Produktive zumindest andeutet, sondern es werden auch jene besonders beachtet, die den technisch-militärischen Fortschritt unmittelbar befördern können: die *Ingenieure*. Zwei Namen, Colbert und Vauban, stehen für den ökonomisch-militärisch-technischen Komplex, der nun zu keimen beginnt.

Die Colbertschen Manufakturen, so speziell sie auch auf Luxusproduktion für den Innen- und Außenhandel ausgerichtet waren, repräsentierten doch eine neue Arbeitsweise, die auch mit einem neuen Status des Wissens für die Gemeinschaft einhergeht. War das handwerkliche Wissen eines der Mündlichkeit, orientiert auf die Ausbildung einer rundum geschickten Arbeiterperson, die durch die Zünfte sowohl rar gehalten wie gleichzeitig umfassend qualifiziert wurde, so wird in den Manufakturen ein anderer Arbeitertypus geschaffen, der der Anleitung bedarf. Die neue Produktionsform ist an den ausgebildeten Ingenieur gebunden, welcher auch die analytische Zerlegung der einzelnen Produktionsschritte bewerkstelligt und sie wiederum den einzelnen Arbeitern zuordnet (und vorschreibt). Wirklich umfassend gilt das allerdings erst für das 19. Jahrhundert, wo der Ingenieur in Manufaktur und Fabrik bestimmend eindringt. Für das 18. Jahrhundert ist der öffentliche Raum und seine Strukturierung durch das Bauwesen die entscheidende Aufgabe.¹

Noch im 17. Jahrhundert in einer Person verschmolzen, trennen sich die Architekten von den Ingenieuren im Verlauf des 18. Jahrhunderts. Neue Institutionen, Schulen, entstehen und besondere Kodifizierungen des Wissens und der Praktiken. Colbert hatte die 1671 gegründete Königliche Akademie der Architektur als ein Instrument der technischen Kontrolle gegründet. Dieses wurde in dem 1716

gegründeten Corps der *Ponts et Chaussées* noch deutlicher, der sich um die Mitte des 18. Jahrhunderts zu konsolidieren begann. Von 1747 bis 1794 war hier Jean-Rodolphe Perronet nicht nur Leiter, sondern geradezu die Verkörperung eines Ingenieurs als Künstler und Verwalter, wobei das Künstlerische noch einen kleinen Anklang an das Handwerk hatte: *-artisan*. Die Phase der Trennung von Architekten und Ingenieuren wird abgeschlossen mit einer intensiven Revolutionierung der Ingenieurwissenschaft, beginnend 1788 mit der Publikation von Langrange: *Mécanique analytique*, der Schließung der alten Akademien, der Gründung der *École Polytechnique* 1794. Alle diese Veränderungen waren verbunden mit einer Mathematisierung des Ingenieurwissens, und so ausgerüstet, wechselt es in das Universum der Maschinen und der Präzision über.

Die Revolution etablierte eine neue Beziehung zwischen dem Staat und den Bürgern. Zur gleichen Zeit hatte sich eine technologische Vernunft konsolidiert, die auf physikalisch mathematischer Berechnung basierte. In diesem Zusammenhang löste sich das Band zwischen der Architektur und der wissenschaftlichen und technologischen Vernunft. Während sich die Hofgesellschaft in den Formen der klassischen Architektur wiedererkannt hatte, identifiziert sich die aufstrebende Bourgeoisie mehr und wachsend, mit den Ingenieuren, deren Ziel es ist, das Land an die Bedürfnisse der Industrie und des Profits anzupassen. Die Genauigkeit ihrer Kalkulationen wird synonym mit Fortschritt schlechthin.

Im 18. Jahrhundert war die Ausbildung recht eng an das Berufsbild gebunden. Über das Medium der Lehre verbanden sich Theorie und die konkreten Probleme der Zeit. Die Lehre war Schaltstelle zwischen Theorie und Praxis. Ein kleines Beispiel: Obwohl der Architekt in seinen Entwürfen frei war, war deren Realisierung vom guten Willen der beschäftigten Arbeiter abhängig. Es war daher für ihn notwendig, ein bestimmtes Einvernehmen mit den Arbeitskräften zu erreichen, und die Theorie wurde entsprechend modifiziert. Gerade die architektonischen Details waren hierfür sensibel, sodass z. B. ein eigenes Übersetzungsglossar der Fachausdrücke notwendig war.

Für die klassische Lehre der Architektur waren Dekoration und Auf- bzw. Verteilung (*distribution*) des Baukörpers die entscheidenden Elemente, während die Konstruktion oft unterbewertet wurde. Das kommt zum klassischen Ausdruck in der *Lehre von den fünf Säulen* nach Vitruv, wobei die aus der Antike übernommenen Kapitelformen als Kodierung auf die Stellung und gesellschaftliche Funktion des Bauträgers hinweisen sollten (so steht z. B. die ionische Säule u. a. für die Wissenschaft). Was den Architekten am besten charakterisierte, war *convenance* (Angemessenheit), die zwischen dem Architekten und seinem Auftraggeber vorhanden sein sollte. Architektur sollte alle Stufen des gesellschaftlichen Lebens, der sozialen Ordnung ausdrücken können. Ein Architekt war ein Künstler, der in Stein das Bild der Gesellschaft, die ihn beschäftigte, nachbaute.

Demgegenüber waren die Ingenieure (soweit sie nicht allein in militärischen Aufgaben beschäftigt waren, und selbst da) mit der Produktivierung des Territoriums beauftragt. 1716 wurde der Corps der *Ponts et Chaussées* vom

Duc d'Orleans geschaffen (die Schule wurde erst 1747 gegründet), um den Straßenbau voranzutreiben, wodurch ersichtlich wird, dass es sich hier um ein klassisches öffentliches Unternehmen mit militärischem Nebennutzen handelt. Die Nähe zum Geniewesen (Pioniere) drückt das aus. Die Offiziere des Geniewesens waren vordem die einzigen Ingenieure, die auch für die Befestigungen verantwortlich waren. Die neuen Ingenieure für den Straßenbau verstanden sich im Unterschied zu den Architekten, deren Projekte in Raum und Zeit begrenzt waren, als befähigt, um übergreifende Planungspolitik zu betreiben, welche in eine Perspektive gefasst wurde, die den Kampf gegen die Natur und für den sozialen Fortschritt umfasste.

Wichtigstes Element der Planungspolitik wurde – im Zuge der administrativen Reorganisation des Straßen- und Brückenwesens – das Zeichnungsbüro in Paris, das ein unmittelbarer Vorläufer der *École des Ponts et Chaussées* war. Dieses Zeichnungsbüro stellt zum ersten Mal eine zentrale Kontrollinstanz auf Managerebene dar. Erstmals wurde die Rekrutierung und Ausbildung der Ingenieure mit der Konzeption und Ausführung öffentlicher Arbeiten kombiniert. Diesem Zeichnungsbüro kamen also die Aufgaben der Koordination und der Ausbildung zu. Ab 1756 führte das Zeichnungsbüro den Titel *École des Ponts et Chaussées*. Der von Perronet, seinem ersten Direktor, eingeführte gegenseitige Unterricht der Schüler (was bedeutete, dass die Studenten im Vollzug aktueller Projekte lernten) wurde nicht nur viel bewundert, sondern auch bis in die Revolutionszeit beibehalten.

Während die Architekten versuchten, ihr Vokabular über die Nachahmung der Natur zu fundieren, verankerten die Ingenieure ihre Arbeit in einem kontinuierlichen Prozess, der vom Initialereignis der Erfindung ausging und bis zur tatsächlichen Realisierung des Bauwerks reichte. Die Ingenieure zeichnete mehr eine Haltung (verbunden mit einer Doktrin) aus als eine Lehre, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierte. Was ihre Doktrin betraf, so bezogen sich einige der allgemeinen Begriffe auf die Philosophie der Natur, wobei die Natur als produktiv, als Quelle des Wissens und des Reichtums (Landwirtschaft und Bergbau) angesehen wurde.

Die Vernunft war das Prinzip, welches die Natur organisiert in Richtung auf dem Weg des Fortschritts der Gesellschaft. Durch die Ingenieurbauten wie Brücken und Straßen ging es darum, die Hindernisse der Natur zu überwinden, um die Nationen im Handel zu öffnen (und um die natürlichen Ressourcen zu erschließen). Die Nützlichkeit spielt bei dem Ingenieur die selbe Rolle wie die *convenance* bei den Architekten, sie reicht aber als Konzept weiter und ist untrennbar mit der Ökonomie verbunden.

In der Ausbildung der Ingenieure verband sich das, was in Diderotscher Unterscheidung *Vernunft* und *Imagination* hieß, zu Mathematik und Zeichnung. Beide ließen sich auf eine gemeinsame Quelle zurückführen, die Prony die Kunst der Diskussion und Analyse nennt. Prony, der selbst Architekturaufgaben wie vor allem in der Hydraulik (sein wichtigstes technisches Hauptwerk) stellte, erwoog auch die Professur einer *dekorativen Architektur*. Nunmehr unterschied

sich der Ingenieur vom Architekten durch die Struktur seines Wissens. Der Kurs, den Prony in seinen *Reflexions* entwarf, sah sieben Professoren für folgende Bereiche vor: Architektur, Geometrie, Mechanik, hydraulische Architektur, Steinschneidekunst, Schiffsbau und schließlich Kunst der Befestigung. Das war es auch, was an der *École Polytechnique* im ersten Jahr gelehrt wurde.

GRANDES ÉCOLES VERSUS HUMBOLDT-UNIVERSITÄT

An der Wende zum 19. Jahrhundert war auf dem Kontinent der industrielle Rückstand gegenüber England spürbar. Sowohl Frankreich als auch Österreich und Deutschland setzten auf den Einsatz der Wissenschaft, um diesen Rückstand zu kompensieren. Die in der Revolutionszeit gegründete *École Polytechnique*, die für die Grundausbildung von Ingenieuren gedacht war (die dann nach ihrer Absolvierung an die speziellen Ingenieursschulen (*écoles d'application*), allen voran die *École des Ponts et Chaussées*, wechseln sollten), war die maßgebliche Institution, welche die alten handwerklichen Reste beseitigte und die Leitwissenschaft Mathematik für die Techniker Ausbildung etablierte. In England bestand ein Überhang der Erfahrung und des traditionellen handwerklichen Wissens:

„Insbesondere war das englische Ausbildungssystem dadurch charakterisiert, dass die technischen Fachkräfte noch fast bis zum Ende des 19. Jahrhunderts nach dem Lehrlingsystem oder dem so genannten ‚on-the-job-training‘ ausgebildet wurden.“²

Das staatliche technische Schulwesen, das noch dazu im Fall der *École Polytechnique* in militärischer Organisationsform bestand, wurde 1829 durch die private Gründung der *École centrale des arts et manufactures* ergänzt. Das 1794 als Museum gegründete *Conservatoire des arts et métiers* begann zu dieser Zeit Kurse für Handwerker und Arbeiter anzubieten, um auf der Ebene unterhalb der Ingenieure für eine entsprechende Qualifikation zu sorgen.³

Die in Österreich und Deutschland nach den napoleonischen Kriegen gegründeten *Polytechnika* und *Technischen Hochschulen* orientierten sich natürlich am französischen technischen Schulwesen, wichen aber in mehreren Punkten in charakteristischer Weise davon ab. Sie waren nicht in derselben Weise von den Universitäten abgeschottet wie die *Grandes Écoles*. Das Beispiel der preußischen Universitäts- und Schulreform, das unter dem Namen *Humboldt-Universität* bekannt wurde, die die moderne wissenschaftlich orientierte Universität als Einheit von Lehre und Forschung schuf, hatte direkten und indirekten Einfluss auf das technische Hochschulwesen. Auch die technischen Hochschulen sind einem Wissenschaftsideal verpflichtet bzw. am theoretischen Wissen ausgerichtet, wie dies Prechtl in seiner Eröffnungsrede ausdrückt:

„Die angewandten Theile der Mathematik begründen eben so viel technische Künste, und da ist es unmöglich, mit blosser Herumtasten auszukommen, wenn mathematische Bestimmungen nothwendig sind. In den mechanischen Künsten ist

ohne Mathematik kein Schritt mit Sicherheit zu machen, und was in denselben empirisch geleistet worden ist, ist nur durch einen unverhältnissmäßig grossen Aufwand an Zeit, Geld und Anstrengung errungen worden.“⁴

Ebenso wichtig aber war die Ausrichtung an der neuen Lehrform, die den Studierenden im Prinzip Lernfreiheit ließ und sie also nicht als strikt anzuleitende Schüler, sondern als bereits arbeitende Wissenschaftler betrachtete – oder zumindest als jemanden, der sein Ausbildungsziel selbst bestimmen konnte:

„Bei der akademischen Freiheit des Studiums, die einem ähnlichen Institute eigen seyn muss, hat Jeder Gelegenheit, nach seinen Bedürfnissen und seinen Talenten sich zu unterrichten. Durch die wechselseitigen Kombinationen der Lehrgegenstände der kommerziellen und technischen Abtheilung entstehen sehr verschiedene, einem sehr mannichfaltigem Bedürfnisse entsprechende Lehrkurse.“⁵

Das Verhältnis der technischen Hochschulen zu den Universitäten war nicht spannungsfrei, wie der Streit um die Bedeutung der Mathematik gegen Ende des 19. Jahrhunderts zeigt. Der Mathematikunterricht an den deutschen technischen Hochschulen wurde oft von Universitätsmathematikern durchgeführt, und daran entzündete sich nicht nur der Streit über die wissenschaftliche Autonomie der technischen Hochschulen, sondern auch die Frage nach der stärkeren Ausrichtung der Techniker Ausbildung an den praktisch-industriellen Erfordernissen. Diesen kamen auch jene Schultypen entgegen, die sich der kunstgewerblichen Ausbildung widmeten und eine technische Ausbildung unter ästhetischen Gesichtspunkten anstrebten. Hier kehrt die „Kunst“ gewissermaßen auf den Boden des Handwerks zurück, wenn sich auch für beide der Rahmen wesentlich geändert hat.

ANMERKUNGEN:

- 1 Zum Folgenden vgl.: Antoine Picon: *French Architects and Engineers in the Age of Enlightenment*. Translated by Martin Thom. Cambridge UP 1992 [Architectes et ingénieurs au siècle des lumières, Marseilles 1988]
- 2 Susann Hensel: Die Auseinandersetzung um die mathematische Ausbildung der Ingenieure an den technischen Hochschulen Deutschlands Ende des 19. Jahrhunderts. In: Susann Hensel / Karl-Norbert Ihmig / Michael Otte: *Mathematik und Technik im 19. Jahrhundert in Deutschland. Soziale Auseinandersetzung und philosophische Problematik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1989, S. 6
- 3 Vgl.: James M. Edmonson: *From Mecanicien to Ingenieur. Technical Education and the Machine Building Industry in Nineteenth-Century France*. Garland, New York 1987 und John Hubbel Weiss: *The Making of Technological Man. The Social Origins of French Engineering Education*. MIT-Press, Cambridge / Mass. 1982
- 4 Johann Joseph Prechtl: *Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen am k.k. Polytechnischen Institute in Wien den 6. November 1815*, Wien: Gerold. Nachdruck der Ausgabe von 1815. Herausgegeben von Christian Hantschk. Böhlau, Wien, Köln, Weimar 1992, S. 13 f.
- 5 A. a. O., S. 39

DIE AUTOR/INN/EN

URSULA BRANDSTÄTTER: Dr. phil., Lehramtsstudium Musik und Französisch sowie Klavierpädagogik in Wien, Doktordatsstudium Musikwissenschaft / Musikpädagogik in Berlin, Zusatzausbildung: Master of Organisation Development in Wien, Unterrichtstätigkeit an AHS, Musikschule, Konservatorium und Musikhochschule, freiberufliche Tätigkeiten als Museumspädagogin (im Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, in der Kunsthalle Krems), seit 1994 Universitätsassistentin am Institut für Musikpädagogik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Arbeitsschwerpunkte: ästhetische Bildung, interdisziplinäres Lehren und Lernen, interinstitutionelle Projekte, kognitionspsychologische Grundlagen der Wahrnehmung, Organisationsentwicklung (vor allem im Bereich der Kunstuniversitäten).

Veröffentlichungen: Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik (Stuttgart 1990) sowie diverse Fachartikel.

FREIE KLASSE WIEN: Konstitution 1997 an der Hochschule für angewandte Kunst in Wien mit dem Anspruch auf eine zeitgemäße, egalitäre und selbstbestimmte Kunstausbildung, die neben der künstlerischen Bildung auch gesellschaftskritische und theoretische Aspekte wie z. B. feministische Lehrinhalte umfasst. Trotz großem Interesse und Unterstützung auf Seite der Wiener Kunst- und Kulturszene und der ansässigen Medien hochschulintern Schwierigkeiten bzw. zunehmende Nichtakzeptanz. Nach einer wechselhaften Geschichte abschließendes Diplomprojekt der Freien Klasse im Wintersemester 1999/2000.

GABRIELE JUTZ: Mag. phil. Dr. phil., Studium Geschichte und Romanistik an der Universität Salzburg. Lehramt 1984, Doktorat 1988 (Dissertation über „Geschichtsbilder im französischen Kino“). Studium Filmwissenschaften an der Universität Paris III/Sorbonne (Diplom). 1987 bis 1991: Forschungsprojekt des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung über „Feministische Filmtheorie“. Seit 1989: Lehraufträge an den Universitäten Salzburg, Graz und Wien; Teilnahme an der Forschungskoooperation CNRS/Paris – Universität Salzburg, Bereich „Kultursemiotik“. 1991: Gastprofessur für Filmwissenschaft an der Freien Universität Berlin. 1993 bis 1995 Lehrbeauftragte, seit 1995 Vertragslehrerin an der Universität für angewandte Kunst in Wien (Meisterklasse für Bühnen- und Filmgestaltung). Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Geschichte, Theorie und Ästhetik der Medien der Audiovision; Feministische Filmtheorie; Filmavantgarde; Film und Historiographie; Semiotik und Marktkommunikation.

Veröffentlichungen: Geschichte im Kino. Eine Semiohistorie des französischen Films (Münster 1991); Peter Kubelka. Hg., gemeinsam mit Peter Tscherkassky (Wien 1995); zahlreiche Aufsatzpublikationen.

BERNHARD KERNEGGER: Nach dem Doppelstudium von IGP Klavier und Technischer Mathematik Spezialisierung seit

1996 auf den Musikbereich. Von 1997–2000 hochschulpolitisches Engagement als Vorsitzender der HochschülerInnenschaft an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien mit dem Schwerpunkt „Universitätsreform – Überleitung der Kunsthochschulen in das neue Universitätsrecht und die darauf folgenden Konsequenzen für die Studierenden“. Ab 2000 Geschäftsführer der ARGE KunstCurriculum (Arbeitsgemeinschaft der sechs Kunst-HochschülerInnenschaften), Konzeptor von kunstuniversitätsübergreifenden Projekten (z. B. im bildungspolitischen Bereich).

MARIANNE KUBACZEK: Mag. phil., Musikpädagogin und Philosophin, Musikschule Klosterneuburg; Übersetzerin aus dem Französischen, Forschungsschwerpunkte: Fragestellungen zum Bereich von Wissenschaft und Kunst, Philosophie des Gedächtnisses, Ästhetik, Psychoanalyse, Entwicklungspsychologie und Lehrmethodik; Mitglied der IWK-Forschungsgruppe „Sozial- und Kulturwissenschaften“; ab 1999 Mitorganisation der Veranstaltungsreihe „Universität für Musik und darstellende Kunst. Neuer Name, neue Inhalte“.

Publikationen u. a.: Notationen. Zur epistemologischen Spannung von Zeichen und Zeichengebrauch. In: Wissensformen in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst, Nr. 1-2/2000; Das andere Musikland Österreich. (Doblinger, Wien 1994)

HERBERT LACHMAYER: O. Univ. Prof. Dr. phil., Institutsvorstand des Instituts für Bildende Kunst und Kulturwissenschaften des Art & Tek Institutes an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz. Studierte Philosophie, Soziologie und Kunstgeschichte in Wien, Frankfurt und Berlin; neben seiner Lehrtätigkeit publiziert er zu den Themen Kunst, Kunsttheorie, Architektur und Design und ist auch als Kurator und Mitarbeiter diverser Ausstellungen zur Alltagskultur tätig; u. a. work & culture (Linz 1998), Alles Schmuck (Zürich 2000).

MICHAELA NESTLER: Studium der Instrumentalpädagogik (Gitarre) an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 1999 Lehrbefähigungsprüfung, seitdem im 2. Studienabschnitt. Von 1997–2000 stellvertretende Vorsitzende der HochschülerInnenschaft an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, ab 2000 Vorsitzende ebendort. Besonderer Schwerpunktsetzung: Studien- und Organisationsreform dieser Universität.

CHRISTINE PERLE: Mag., Studium der Rechtswissenschaften; seit 1991 im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur tätig, Abteilungen Studienrecht für Universitäten und Neue Studienformen; Schwerpunkt der Tätigkeit: Studienrecht an den Universitäten der Künste, inhaltliche Mitarbeit am neuen Studienrecht für die Universitäten der Künste; derzeit in Karenz.

Publikationen: *Kodex Universitätsrecht* (Orac Verlag, Wien 2000²); *Kunsthochschul-Studiengesetz – Ausgabe des BM:BWK* (Wien 1998).

ROBERT PFALLER: Studium der Philosophie in Wien und Berlin, 1993 Promotion zum Dr. phil. Ab 1993 Hochschulassistent an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz. 1998/99 sowie WS 1999/2000 und WS 2000/2001 Gastprofessor für Philosophie an der Kunsthochschule Berlin-Weißensee. 1999 Adjunct Assistant Professor an der University of Illinois at Chicago (UIC), School of Art and Design. Seit 2000 A. Univ. Prof. an der Kunstuniversität Linz.

Veröffentlichungen: Althusser: Das Schweigen im Text. (Fink, München 1997); *Negation and its Reliabilities. An empty subject for ideology?* In: Slavoj Žižek (Hg.): *Cogito and the Unconscious* (Duke Univ. Press, Durham 1998, S. 225-246); *Interpassivität. Studien über delegiertes Genießen* (Hg.) (Springer, Wien / New York 2000)

WOLFGANG PIRCHER: Dr. phil., Studium der Philosophie und Absolvent des TGM (= Technologisches Gewerbe Museum, Höhere Abteilung für Nachrichtentechnik und angewandte Elektronik); Ass.-Professor am Institut für Philosophie der Universität Wien. Gastprofessor an der Technischen Universität Wien bis 1997–1999. Langjährige Tätigkeit als Ausstellungskurator z. B.: „Wunderblock. Eine Geschichte der modernen Seele“ (Wiener Festwochen 1989), „Sozialmaschine Geld. Kultur. Geschichte“ (O. K., Centrum für Gegenwartskunst, Linz 1999), „Zeit. Mythos, Phantom, Realität“ (Wels, Oberösterreichische Landesausstellung 2000); Mitglied der IWK-Forschungsgruppe „Sozial- und Kulturwissenschaften“. Forschungsschwerpunkte: Philosophie der Ökonomie, Technik und Politik.

Letzte Publikationen u. a.: *Tyrannis und Verführung*. Hg. gem. mit Martin Trembl (Turia & Kant, Wien 2000); Hg. von *Gegen den Ausnahmezustand. Zur Kritik an Carl Schmitt* (= Politische Philosophie und Ökonomie (Springer, Wien / New York 1999)

ELISABETH VON SAMSONOW: Dr. phil, M.A.; 1975–1980 Studium der Philosophie, der Katholischen Theologie und der Neueren Deutschen Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München, M.A. 1980 mit einer Arbeit zur Astrologie als Protowissenschaft am Beginn der Frühen Neuzeit, Dr. phil. 1985 mit einer Arbeit über Johannes Kepler. Lehrte Philosophie in München und Wien; 1996 Berufung zur Ordinaria für Sakrale Kunst an die Akademie der bildenden Künste Wien (Lehrfach Philosophische und historische Anthropologie der Kunst); Forschungsschwerpunkte: Renaissance – Mnemophilosophie und Mnemotechnik, philosophische und historische Anthropologie der Kunst in Verbindung mit einer Theorie der Medien, Prozesse der Symbolbildung.

Publikationen u. a.: *Die Erzeugung des Sichtbaren. Die philosophische Begründung naturwissenschaftlicher Wahrheit bei Johannes Kepler* (1987). Giordano Bruno, hg. von

E. Samsonow (1996) *Fenster im Papier. Die Kollision von Architektur und Schrift oder die Gedächtnisrevolution der Renaissance* (erscheint 2001)

PETER SEITZ: Nach der Matura Ausbildung zum Hauptschullehrer, Parallel dazu Studium an der Universität Wien (Pädagogik/Soziologie) mit abschließender Promotion. Ab 1988 Mitarbeit im Bundesministerium für Unterricht und Kunst; ab 1992 Mitarbeit im Kabinett Scholten. Mit Bundesminister Scholten Wechsel in das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Mitarbeit an zahlreichen Organisationsvorhaben (Einführung der ganztägigen Schulformen, der Integration Behinderter in der Volksschule, Ausgliederung des BFPZ als Kapitalgesellschaft, Einführung eines neuen, übergreifenden Verbunds der wissenschaftlichen Bibliotheken Österreichs, Überführung der Universitäten der Künste in das KUOH). Seit 1998 Leiter der Abteilung für die Kunstuniversitäten an der Universitätssektion des nunmehr BM:BWK.

EVA WANIEK: Mag. phil., Dr. phil., Studium der Philosophie und der deutschen Philologie in Wien und Graz; Lehrbeauftragte am Institut für Philosophie der Universität Wien, wissenschaftliche Mitarbeiterin am IWK, Mitglied der IWK-Forschungsgruppe „Sozial- und Kulturwissenschaften“; 1998–2000 Forschungsbeauftragte des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Thema: „Erarbeitung eines feministischen Bedeutungsbegriffs“; Forschungsschwerpunkte: Feministische Theorie, Sprachphilosophie, Bedeutungslehren, Semiotik und Ästhetik.

Publikationen u. a.: *Hélène Cixous. Entlang einer Theorie der Schrift*. (Turia + Kant, Wien 1993); Hg. von *Bedeutung. Für eine transdisziplinäre Semiotik* (Turia + Kant, Wien 2000)

TASOS ZEMBYLAS: Dr. phil., Studium der Philosophie an der Universität Wien. 1995 Junior Fellow am Internationalen Forschungszentrum Kulturwissenschaften, seit 1999 Universitätsassistent am Institut für Kulturmanagement (IKM).

Publikationen: *Berufsinformationsbroschüre: Musik und Darstellende Kunst* sowie *Berufsinformationsbroschüre: Bildende und angewandte Kunst* (beide Publikationen erschienen in der Reihe „Jobchancen - Studium“ und wurden 1997 vom Arbeitsmarktservice herausgegeben). *Kunst oder Nichtkunst. Über die Bedingungen und Instanzen ästhetischer Beurteilung* (WUV, Wien 1997); *Geschlechterasymmetrie im Kunstbetrieb*. In: Peter Kampits (Hg.): *Beiträge des 21. Wittgenstein Symposiums: Angewandte Ethik* (Kirchberg a. W. 1998); *What do artists need for their job and what does the society need artists for* (gem. mit Oliver Kress). In: Beck, Klaus (Hg.): *Evaluation and assessment of flexibility mobility and transferability in European countries* (Brussels 2000); *Das Subjekt in der Malerei. Anatomie eines sterbenden Mythos* (StudienVerlag, Innsbruck 2000); *Kunst und Politik – Aspekte einer Problematik* (Hg.), (StudienVerlag, Innsbruck 2000)

TEXTE ► INSTITUT FÜR

SONJA RINOFNER-KREIDL

Totalität und Individualität

*Über den Zusammenhang
von Erkenntnismetaphysik,
Gesellschaftskritik und
Moralphilosophie
in Adornos negativer Dialektik*

WISSENSCHAFT UND KUNST

Publikationsreihe des IWK:

Einzeltexte mit ausführlichem Literaturanhang und Anmerkungen zum Weiterlesen!

Manfred Jochum: „Irgendwann wird es Sisyphos gelingen, den verdammten Stein über den Berg zu bringen“. Wissenschaft – Journalismus – Öffentlichkeit im „Medienzeitalter“. Wien 1997 (12 Seiten, S 25,- + Versandkosten)

Eva Waniek: Sex / Gender – Bedeutungsrelevante Fragestellungen zur Natur- und Kulturdebatte in der Feministischen Theorie. Wien 1999 (12 Seiten, S 25,- + Versandkosten)

Sonja Rinofner-Kreidl: Totalität und Individualität. Über den Zusammenhang von Erkenntnismetaphysik, Gesellschaftskritik und Moralphilosophie in Adornos negativer Dialektik. Wien 2000 (20 Seiten, S 45,- + Versandkosten)