

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

„Die *Entgrenzung* der Bereiche der Kunst und deren Übergang ins Leben, was man auch als deren *konsequente Weltlichwerdung* bezeichnen könnte, ist kein Phänomen, welches erst heute in Erscheinung tritt [...] Es ist eine Idee, welche sich bis zu den Avantgarden zurückverfolgen lässt, sich heute jedoch unterschiedlich manifestiert. Spannend wäre dabei, die Linien der Diskurse der Avantgarden zu verfolgen und ihre Entwicklung zu betrachten im Hinblick auf eine neoliberale Aneignung der ehemals libertären Ideen und Praxen. In diesem Sinne ist die Behauptung, dass der Künstler das ‚Vorläufer-Vorzeige-Subjekt‘ für die Transformation der Disziplinargesellschaft hin zu einer neoliberalen Selbstverwirklichungs- und Selbstausbeutungsgesellschaft sei, nicht sehr weit weg geholt.“²

Dies ist eine Passage aus meinem Abstract, eine Reaktion auf den Call for Papers für die Tagung *where the magic happens – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, in welchem für das 21. Jahrhundert ein „post-autonomes Verständnis von Kunst“ (Meyer/Dick/Moormann 2015)³ konstatiert wird. Nachdem ich an der Tagung in einem Kurzvortrag anhand von zwei künstlerisch-educativen Projekten mögliche zeitgenössische Ansätze für eine Bildung an und mit einem erweiterten Kunstverständnis vorbrachte⁴, möchte ich nun nochmals auf historische Beispiele für solche interdisziplinäre Bildungsansätze zurückkommen. Auf die Frage, wie eine Bildung *nach* der Entgrenzung der Künste aussehen könnte, lässt sich entgegenen: Wie hat sie denn schon ausgesehen, *als* Entgrenzung der Künste? Dabei zeige ich anhand von drei Beispielen auf, dass eine Entgrenzung in den Künsten schon lange praktiziert wird und wurde, und dass solche Praxen sich oft dort entwickelten, wo Behauptungen und Versuche im Raum standen, die Kunst und das Leben zu vereinen, die Hierarchien zwischen bildenden und angewandten Künsten abzubauen, und nicht zuletzt Kunst auch als edukativen – oder eben umgekehrt Bildung auch als künstlerischen – Prozess zu betrachten. Ein frühes Beispiel dafür findet sich während der russischen Avantgarde, wo ab 1920 in den Wchutemas gelehrt wurde. Diese höheren künstlerisch-technischen Werkstätten in Moskau standen allen, die studieren wollten, offen, ohne dass spezifische Vorkenntnisse vonnöten waren. In den Werkstätten wurden die sogenannten angewandten Künste ebenso wie die bildenden Künste unterrichtet und die Studierenden konnten frei wählen, bei wem sie ihren Unterricht belegen wollten. Die Wchutemas werden oft als „russisches Bauhaus“ bezeichnet. Varvara Stepanova (1894-1958) war Lehrerin an diesen staatlichen Werkstätten und Künstlerin der russischen Avantgarde. Unter anderem wirkte sie als Textildesignerin, Malerin, Theoretikerin und Kostümdesignerin. So entwarf sie etwa die Kostüme für das Agitpropstück „an evening of the books“, in welchem die Bücher lebendig werden und die Protagonist*innen aus ihnen heraustreten (Abb. 1). Die pre-revolutionären und revolutionären Bücher befinden sich im Kampf, am Ende siegen die revolutionären Held*innen und es gibt eine Parade von Bibliotheken und Editionen. Das Theater wird so zur Bühne für ein Zusammenspiel der Künste und verfolgt edukatorische Ziele, welche in diesem Moment der politischen Bildung gewidmet sind.

Es scheint zur Zeit der russischen Avantgarde eine solche „Entgrenzung“ Praxis zu werden; im Zusammenspiel von Architektur, Tanz, Kostüm- und Textildesign, Theater, Musik und Druckgrafik werden die Künste zu aufklärerischen Zwecken verwendet und sollen die Transformation der Gesellschaft auf einer ästhetischen Ebene umsetzen.

Eine um verschiedene wissenschaftliche Disziplinen erweiterte Kunstausbildung entwickelt sich im Herbst 1933 in North Carolina, als ehemalige Dozent*innen und Student*innen des Rollins College das Black Mountain College gründen. Der Mythos dieses College ist anhaltend und wird zum Moment der Entstehung dieses Textes (September 2015) fortgeschrieben in einer Ausstellung am Hamburger Bahnhof in Berlin. Dies jedoch zu Recht, da die Ansätze dieses interdisziplinären Bildungsexperiments bis heute nicht an Aktualität verloren, wenn nicht dazugewonnen haben. Josef Albers schrieb dazu im Jahr 1935:

„Under the term ‚art‘ I include all fields of artistic purposes – the fine arts and applied arts, also music, dramatics, dancing, the theatre, photography, literature, and so on. (...) If art is an essential part of culture and life, then we must no longer educate our students either to be art historians or to be imitators of antiquities, but for artistic seeing, artistic working, and more, for artistic living. (...) As academic separation is passing, we in school have to connect as far as possible the scientific fields with the artistic fields.“ (Albers

1953: 391)

So wurde das Hauptgebäude des Black Mountain College in gemeinschaftlicher Arbeit selbst erbaut: die wechselnde, internationale Lehrer*innenschaft unterrichtete unter anderem Fächer wie „mathematics for artists“, und Xanti Schawinsky erprobte mit seinem *Spectodrama* „an educational method aiming at the interchange between the Arts and the Sciences and using the theatre as a laboratory and place of action and experimentation.“ (Dubermann 2009: 89f.) Diese Idee einer „edukativen Methode“, die Kunst und Wissenschaften umfasst und in performativen oder theatralen Experimenten aktiviert wird, treffen wir in Varianten bei Stepanovas „evening of the books“ und im Folgenden Beispiel bei Doris und Serge Stauffer wieder an.

Eine ähnliche Entstehungsgeschichte wie das Black Mountain College weist die F+F Schule für experimentelle Gestaltung Zürich auf, welche 1971 aus einer Abspaltung der Klasse F+F (Farbe und Form) von der Kunstgewerbeschule Zürich hervorging. An der F+F unterrichtete unter anderem Serge Stauffer, ein Künstler, welcher explizit seine Lehrtätigkeit als Kunst bezeichnete und eigene Thesen zur „Kunst als Forschung“ aufstellte; „Als Künstler bin ich tätig, indem ich an der F+F unterrichte, Aufgaben erfinde, um die ‚freie Kreativität aller‘ anzuregen, solche Textblätter schreibe, eine ‚Kunsttheorie‘ entwickle, Anstrengungen unternehme, um einen Ort der ‚Kunstforschung‘ (Kunst-Labor) zu finden, mich laufend orientiere über den gegenwärtigen Stand der ‚Kunst‘ und meine Einsichten in praktischer Form übermittle“ (Stauffer (1977) zit. n. Hiltbrunner (2013: 232)) Die F+F war damals durch Klassenräte basisdemokratisch organisiert, in den Kursen wurden nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch kollektive Experimente gefördert. So zum Beispiel in den „Hexenkursen“ und „Teamwork“-Kursen von Doris Stauffer (Abb. 2), welche eine feministische Kunstvermittlung praktizierte und performative Praxen und Happenings in ihre Kurse einbaute (vgl. Koller/Züst 2015).

Dieser schnelle und verkürzte Ausflug durch eine mögliche Geschichte der interdisziplinären/entgrenzten Künste und ihrer experimentellen und fortschrittlichen Vermittlung führt uns direkt zu zeitgenössischen künstlerisch-edukativen Projekten, in welchen spätestens seit dem proklamierten „educational turn“ ähnliche Fragen aktualisiert wiederanzutreffen sind.

Den genannten sowie auch zahlreichen aktuellen Beispielen wohnt etwas Gemeinsames inne; sie waren und/oder sind jeweils zeit- und ortsspezifische Versuche, eine Bildung an der/mit der/als Kunst zu denken, dabei den Kunstbegriff zu erweitern, und eine Praxis und Form zu finden, welche diesem Denken entspricht. Es ist kein Zufall, dass in historischen und zeitgenössischen Beispielen Korrelationen von revolutionären, gesellschaftskritischen und aktivistischen Ansätzen mit einem entgrenzten Denken von Kunst und Bildung auszumachen sind.⁵ Denn solche transdisziplinäre, „entgrenzte“ Kunstpraxis geht oft einher mit einer Form von Kollektivität, welche ihren Nährboden braucht und einen solchen findet in einer enthierarchisierten und entinstitutionalisierten Form von Bildung, die Platz lässt für Experimente.



Abb.1



Abb.2

Anmerkungen

- 1 Doris Stauffer 1976, vgl. Koller/Züst 2015: 139.
- 2 Hier aufbauend auf dem Gedanken, dass das moderne Künstler*innensubjekt, nach den Akademiekünstler*innen, als erstes in die Logik des Autors bzw. der Autorin und des Individuums stürzte (siehe hierzu auch Gielen, Pascal/Bruyne, Paul de 2015).
- 3 „Mit dem postautonomen Verständnis von Kunst gehen zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander.“ (Meyer/Dick/Moormann 2015).
- 4 Im Rahmen der Tagung hielt ich einen Pecha-Kucha-Vortrag mit dem Titel *fiction as a tool. art as education*. Dabei untersuchte ich fiktionale künstlerische Settings, welche in sich Praxen der Performance, der artistic research, der Pädagogik und des Aktivismus vereinen (wie etwa ^{sistersacademy.dk} oder ^{louiseguerra.ch}).
- 5 Die Untersuchung der jeweiligen Kontexte greift in einem solchen Text natürlich zu kurz. Mehr zu diesem Thema bei Nora Sternfeld (2010).

Literatur

- Albers, Josef (1935): Art as Experience. In: Progressive Education, 12. Jg., Nr. 6, S. 391-393.
- Duberman, Martin (1972): Black Mountain: An Exploration in Community. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.

Gielen, Pascal/Bruyne, Paul, de (Hrsg.) (2015): *The Murmuring of the Artistic Multitude, Global Art, Memory and Post-Fordism*. Amsterdam: Valiz.

Hiltbrunner, Michael/Helmhaus Zürich (Hrsg.) (2013): *serge stauffer – kunst als forschung*. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Koller, Simone/Züst Mara (2015): *Doris Stauffer, eine Monografie*. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): *CfP where the magic happens*. Online:
<http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/> [17.3.2016].

Sternfeld, Nora (2010): *Unglamorous Tasks; What Can Education Learn From Its Political Traditions?* In: *e-flux*, 3. Jg., Nr. 14, 2010. Online: <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [17.3.2016].

Abbildungen

Abb. 1: Varvara Stepanova, *Designs for the performance of An Evening of the Book* with the protagonists standing in front. Foto: Alexander Rodchenko (1924).

Abb. 2: Doris Stauffer, *Hexenkurs*, 1979. Online:
<http://www.lescomplices.ch/recollect/doris-stauffer-der-januar-der-februar-der-marz-die-april-die-mai-die-welt/> [17.3.2016].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

Wenn ich an den Kunstunterricht meiner Schulzeit zurück denke, so ist insbesondere eine Erinnerung sehr präsent: Etwa in der achten oder neunten Klasse am Gymnasium, Kunstunterricht bei Herrn W., Kunstlehrer und lokal bekannter Künstler. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin nicht weiter kam mit der Arbeit an einem Bild, dann bot Herr W. Unterstützung an. Die Hilfe, die Herr W. den Schüler*innen in Erarbeitung ihrer zu malenden oder zu zeichnenden Bilder zur Verfügung stellte, bestand darin, dass er einen halbtransparenten Bogen – meist war es Butterbrotpapier – über das sich im Prozess befindliche Bild legte und dieses darauf mit einem Bleistift zu Ende skizzierte. Nun konnte der/die Schüler*in zurück an den Arbeitsplatz gehen, die soeben erstellte Vorlage unter das eigentliche Bild legen und es mit Hilfe der Durchpaustechnik zur Zufriedenstellung des Lehrers vollenden. Resultat war bei sorgfältiger Durchführung dann in der Regel eine gute Note.

Das gelingende Produzieren eines Kunstwerkes bestand so im gerechtwerdenden Erfüllen einer offenkundigen Erwartung. Die Entwicklung einer eigenständigen und selbstbestimmten künstlerischen Haltung zu fördern, war also offenbar eher nicht das Ziel und auf einen solchen Gedanken kann man durchaus auch kommen, wenn man die Vorgänge des gegenwärtigen Kunstbetriebs betrachtet:

Einige wenige Akteur*innen bestimmen, was auf dem Kunstmarkt gefragt ist, was im wahrsten Sinne des Wortes *state of the art* ist. Längst hat eine wirtschaftliche Dynamik in das Kunstsystem Einzug gehalten, der sich die qualitativen Aspekte der Kunstproduktion untergeordnet oder angepasst haben (vgl. Lingner 1988).

Michael Lingner stellt fest, dass der faktisch fortschreitende Autonomieverlust in der Kunst dabei immer raffinierter und rigider unter den Deckmantel der Losgelöstheit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschoben wird und dass umso mehr so ge-

tan wird, als bestünde die alte Autonomie der Kunst ununterbrochen fort, je mehr ihr Verlust voranschreitet (ebd.). Wie aber geht es dann weiter und kann es überhaupt weitergehen in der *freien* Kunst, wenn unter diesem Deckmantel vermeintlicher Kunstautonomie raumgreifend wirtschaftliche Interessen stecken und nicht das Bestreben, Kunst zu schaffen, die unabhängig ist von ihrem potenziellen Warenwert? Wie steht es dann um die Fortsetzbarkeit von Kunst als Kunst?

Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann betrachtet Kunst in der modernen Gesellschaft als ein autopoietisches Funktionssystem, also als eines, das sich ausschließlich aus Teilen seiner selbst reproduziert. Das Kunstwerk ist in diesem sozialen Funktionssystem lediglich Mittel zur Kommunikation (Lingner 1999). Die Fortsetzbarkeit der Kunst ist allerdings nicht mehr selbstverständlich, seitdem sich die Kunst zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend von der Tradition löste und dem Künstler fortan eine neue Freiheit der künstlerischen Position bescherte, abseits der bis dato als Auftragsarbeiten erstellten Altarbilder oder Portraits. Nun, da sich ihre Autonomisierung zunehmend erschöpft – salopp gesagt, weil alles schon einmal gesagt und getan wurde – spitzt sich die Lage für die Kunst zu: War bisher das Bedienen am Dagewesenen, an der historischen Kunst zwar ein Garant für stetig *Neues* und für ihren Erhalt als soziales System, so muss eben dieses unweigerlich zu einem „logischen Kurzschluss“ führen (vgl. Luhmann 1986: 67). Denn die Kunst *überlebt* inzwischen weniger durch spezifisch kunsthafte Kommunikation, sondern tendenziell lediglich ökonomisch (Lingner 1999).

Um heute und zukünftig dennoch als autopoietisches Funktionssystem bestehen zu können, kann die Kunst als autonomer Teil des ebenso autopoietischen Funktionssystems Gesellschaft nicht wie bislang ihren Sinn aus der Abgrenzung von äußeren Erwartungen, also aus der Negation ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit heraus, definieren. Ein positiver aus sich selbst heraus definierter autonomer Sinn ist notwendige Grundlage für ein gesundes Wesen (vgl. ebd.). Das Kreisen in bloßer Selbstbezüglichkeit, das aufgeregte Abgrenzen von gesellschaftlichen Erwartungen und die damit einhergehende Pseudoautonomie führen, um das reine Fortbestehen des sozialen Systems Kunst in kapitalistischen Strukturen ringend, unweigerlich tiefer in die Sackgasse der fremdgelenkten Selbstbestimmtheit. Es ist ein Weg des Mittels zum Zweck und das keinesfalls um seiner selbst willen. Es ist ein Weg, der letztendlich die Freiheit aufgibt und konform wird mit der „neoliberalen Immanenz“ (Maset 2012: 10).

Das Aufzeigen der eigenen Missstände, der eigenen Widersprüchlichkeit sind der Kunst gegebene Mittel zur Auflehnung gegen die bestehenden Strukturen. Absorbiert vom vorherrschenden ökonomischen Gesellschaftssystem, wird ein Weg hinaus, auf sich allein gestellt, ein schwieriger, ein nicht zu bewältigender sein. Autonomie ist für die Fortsetzbarkeit und die Qualität der Kunst als *freier* Kunst entscheidend und so muss ein Umfeld geschaffen werden, das entsprechende Voraussetzungen dafür gewährleistet. Die Gesellschaft, nicht zuletzt der Staat, hat hierbei eine entscheidende Verantwortung: nämlich die Grundlage für ein solches Umfeld zu schaffen. Doch, je weiter sich der Staat aus seiner kulturellen Verantwortung verabschiedet, umso mehr gingen die Unabhängigkeit sowie jeder öffentliche Charakter und allgemeingültige Anspruch der Kunst und ihrer Institutionen verloren, so Lingner (Lingner 1988). Der Fehlschluss, dem unter anderem von staatlicher Seite offenbar aufgesessen wird, ist, dass Geld die grundlegende Motivation liefere, um den Menschen zu einem produktiven Dasein zu bewegen. Dabei dürften selbstbestimmt entwickelte Individuen, die intrinsischer Motivation und Fähigkeit folgen – ohne den Druck, für die finanzielle Grundsicherung ein Verkaufsgenie sein zu müssen – als Grundlage einer gesunden gesellschaftlichen Entwicklung durchweg förderlich sein.

An den (Kunst-)Hochschulen herrscht heute noch überwiegend ein eindeutig einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. In den Klassen versuchen die ausgewählten Studierenden den Vorstellungen und Ansprüchen ihres/ihrer Professor*in gerecht zu werden, versuchen, Erwartungen zu erfüllen, subtiler zwar, als im Beispiel zur Einführung dargestellt, doch sich dieser Abhängigkeit vollends zu entziehen, ist unter den vorherrschenden Strukturen schwerlich möglich.

Diese vermeintlich alternativlos herrschende Klassen-Struktur hat zu einer „Unkultur der Unverbindlichkeit“ geführt, unter deren diversen negativen Folgen das Lernen und Lehren insgesamt leidet (Lingner 1988). Zudem wird über das Absolutmachen einer inzwischen fragwürdigen Auffassung von künstlerischer Autonomie leicht die Relevanz der sozialen und institutionellen Strukturen an der Hochschule unterschätzt. Intelligente, lernfähige Strukturen sind eminent wichtig für eine in dieser Form der Bildung so wichtigen steten Reflexion. Stattdessen wird in längst überholten Strukturen verharret. Allgemeine Unlust zur Selbstbefragung bleibt vorherrschend. Eine konsequente institutionelle Umstrukturierung wäre hier allerdings der wichtige erste Schritt zur Neuorientierung.

Zurück zur anfänglichen Schilderung des Kunstunterrichts und des Schulunterrichts im Allgemeinen. Denn auch und gerade hier, in dieser so wichtigen Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen, ist es wichtig, der Autonomie des freien Denkens und

selbstverantwortlichen Handelns, Raum zur Entfaltung zu geben, es zu fördern und zu fordern. Die Lehrer*innenbildung ist dabei von ausschlaggebender Relevanz. In der heutigen Gesellschaft und angepasst daran, nicht selten auch in Schulen wird auf einseitige Effizienz abgezielt, womit eine „Kultur des Groben, in der eine am subjektiven Konsum- und Leistungserlebnis orientierte Mentalität erzeugt wird“ (Maset 2012: 12). Für die Kunst wie auch für die Bildung hat das fatale Folgen, denn sie und die in ihnen arbeitenden Individuen werden von diesem System einverleibt und in dessen Dienst gestellt. Die Individuation wird dem System angepasst, die Entwicklung in Bahnen gelenkt. Alles muss mehr und mehr kontrolliert, alles muss messbar gemacht werden. Der nach Adorno *aufgeklärte* Mensch verliert so den Bezug zu seiner Natur, dem ihm zuinnerst Eigenen (vgl. Horkheimer/Adorno 1969). So muss also auch im (Kunst-)Unterricht ein Umdenken stattfinden; das heißt Raum geschaffen werden für die persönliche Entwicklung, entkoppelt von einer Bildung, die das effiziente Funktionieren und reibungslose Eingliedern des Individuums in die Gesellschaft zum Ziel hat.

Ein von Julia Ziegenbein entwickeltes und in Zusammenarbeit mit dem Künstler Peter Piller realisiertes Unterrichtskonzept¹ zeigt, wie bereits und gerade schon in der Schule ein Gegenimpuls gesetzt werden kann, gegen ein leistungs- und effizienzorientiertes Lernen, das durch fortschreitende gesellschaftliche Ökonomisierung gefördert wird. Das Unterrichtskonzept bricht mit der Strategie der geradlinigen Kompetenz- und Wissensvermittlung, indem es den Bildungsbegriff, nach Rainer Kokemohr, als „Verarbeitungsmodus von Welt- und Selbsterfahrung“ (Kokemohr 2000: 421) versteht. Ziegenbeins Konzept sieht vor, dass die eigene künstlerische Autor*innenschaft beobachtet, problematisiert und befragt werden kann, zugunsten – auch gemeinsamer – Erkundungen und Erfindungen, die wiederum zu ganz individuellen Erfahrungen führen können, fernab davon, wer das vermeintlich beste Bild zu produzieren im Stande ist.

Doch solche Ansätze benötigen Räume zur Umsetzung, die zunächst geschaffen werden müssen. Exemplarische Umstrukturierungen, wie sie seit einigen Jahren an vielen Reformschulen bereits zu beobachten sind, könnten Vorbilder dafür sein, dass solche Unterrichtsideen nicht bereits in engen, eingefahrenen Strukturen erstickt werden.

Um die Fortsetzbarkeit des spezifisch Kunsthaften in der Kunst gewährleisten zu können, ist es also unabdingbar, an mehr als nur einem Punkt anzusetzen. In den Institutionen der Bildung sind Umstrukturierungen von Nöten – insbesondere an Schulen benötigt es Raum für die persönliche Entfaltung und Selbsterfahrung der Schüler*innen, losgelöst von ökonomischem Druck. An (Kunst-)Hochschulen wären die eingefahrenen Pfade zu verlassen und lernfähige offene Strukturen zu erschließen, die auch die sozialen und institutionellen Strukturen als Grundfesten für die dort geleistete Arbeit anerkennen und implementieren. Das hieße auch, das einseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Student*in und Professor*in aus seiner Schieflage zu lösen, um tatsächliche Freiheit in der künstlerischen Entwicklung gewährleisten zu können.

Damit diese Entwicklungen nicht ins Leere laufen, braucht es einen gesellschaftlichen Perspektivwechsel. Der ökonomische Faktor des Kunstbetriebs kann dabei nicht länger der für ihn bestimmende sein. Um aber diesem Phänomen entgegenzusteuern, darf der Staat sich nicht weiter aus der kulturellen Verantwortung lösen.

Die Kunst selbst wäre angehalten, ihr autonomes Selbstverständnis so zu wenden, dass es ihr gelingt, die eigenen Missstände zum Thema und gesellschaftlich greifbar zu machen. Klar ist, dass ein kunstökonomisches Umdenken, eine Umstrukturierung und Neuausrichtung des Bildungssystems und die finanzielle Grundsicherung und Förderung von staatlicher Seite einer gegenseitigen Abhängigkeit unterliegen. Erst ein konstruktives Zusammenspiel, das ein Ineinandergreifen der Faktoren gewährleistet, kann der Fortsetzbarkeit der Kunst als Kunst – nicht als Ware – einen Weg ebnen.

Anmerkung

1 Eine ausführliche Dokumentation des Konzepts und Beobachtungen der Praxis sind im E-learning-Büro der Hamburger Universität zu finden, unter: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf

Literatur

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Begriff der Aufklärung. In: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: Fischer, 21. Auflage, S. 9-49.

Kokemohr, Rainer (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeld, Sönke/Bauer, Walter (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Matthias Grünewald, S. 421-436.

Lingner, Michael (1988): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publicationen/kt88-4.html [22.9.2015].

Lingner, Michael (1999): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst – Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publicationen/ml_kt_h-a99.html [22.9.2015].

Luhmann, Niklas (1988): Das Medium der Kunst. In: Frederick D. Bunsen (Hrsg.): »Ohne Titel« Neue Orientierungen in der Kunst. Würzburg: Echter, S. 61-71.

Maset, Pierangelo (2012): Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit. In: Henschel, Alexander/Sturm, Eva/Zahn, Manuel (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 27, S. 9-12. Online: http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP27_Maset.pdf [22.9.2015].

Ziegenbein, Julia (2009): Bedeutungsflächen im Kunstunterricht. Das Vermittlungsprojekt »Bilder im Alltag finden« ... für den sechsten, siebten Blick. Online: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf [22.9.2015].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

Es ist mir wichtig, gleich zu Beginn darzulegen, aus welcher Perspektive ich diesen Beitrag formuliere, nämlich vor dem Hintergrund einer eigenen künstlerischen Praxis. Aus diesem Grunde erscheint es mir logisch, diese spezifische Sicht durch Bildmaterial aus eben dieser Praxis zu veranschaulichen – auch wenn dies etwas narzisstisch daherkommen mag.

Um einem möglichen Missverständnis vorzugreifen: Die gezeigten Abbildungen (vgl. Abb. 1-2) in diesem Beitrag sollen zwar meine spezifische Perspektive aufzeigen, aber nicht Vorlage sein für das im Beitrag beschriebene Projekt.

Die Abbildungen zeigen das Projekt HUB, eine Serie von sechs mehrstündigen Performance-Interventionen an einer Baustelle in Zürich zwischen September 2013 und Mai 2014.

Ich bin in diesem Projekt in einer Aluminium-Konstruktion an einem Gebäude fixiert, das gerade erst gebaut wird. Ich verschiebe mich mit jeder Intervention und wandere sozusagen mit dem Gebäude Etage um Etage nach oben. Ich bewege – das Gebäude im Rücken – meine Arme und versuche in diesem Ausgesetzt-Sein mich respektive die Situation zu artikulieren – mit den Armen rudern zu einer Sprache zu finden.

Unter dem Titel *performance lab (occupy experience)* möchte ich eine Untersuchung an der Zürcher Hochschule der Künste vorstellen, die noch in ihren Anfängen steckt. Daher erlaube ich mir, den Tagungstitel temporär etwas zu verändern: WHERE

THE MAGIC HAPPENS – HOPEFULLY .

Einer der aktuell nach wie vor wichtigsten Aspekte in der Auseinandersetzung mit Kunst und Bildung ist die ästhetische Erfahrung. Gemeint ist damit in einem starken Sinne die Aisthēsis, d. h. die Affektion sowie das eigene Betroffen-Sein in und durch Situationen und in und durch Prozesse, in denen man mitwirkt. *Er-Fahrung* bedeutet somit immer erst *Widerfahrung* (vgl. Mer-sch 2015) sowie das produktiv-reflexive Entlangarbeiten daran.

Dies lässt sich weder über eine bloße Objektivierung noch bloße Subjektivierung des Erfahrens von Situationen angemessen thematisieren und reicht weit über die klassischen Eingrenzungen der Felder „Kunst“ und „Bildung“ hinaus. Vor diesem Hintergrund ist zeitgenössische Kunstpädagogik und generell eine Pädagogik nicht möglich, ohne integral die performativen Aspekte mitzudenken. Da wird unmittelbar eines der Kernerlebnisse didaktischer Konfiguration nachvollziehbar: Das gegenseitige Aussetzungs- und Transformationsverhältnis von Lehrenden und Lernenden.

An der Zürcher Hochschule der Künste werden Fachpraktiken, Fachwissenschaften und Aspekte der Vermittlung in einem Haus angeboten. Damit ist uns ein idealer Rahmen gegeben, um an konkreten Situationen die Schnittflächen von ästhetischen und sozialen Praktiken „in actu“ zu untersuchen. Dieser Rahmen erlaubt es, dem Performativen ein methodisches Apriori zuzusprechen und die Thematisierung ästhetischer Erfahrung selbst als Performance zu begreifen: als experimentelle Setzung nämlich, die selbst immer schon ein eigenes *Aussetzen* und *Ent-Setzen* in Live-Situationen mitbezeichnet.

Der Ansatz fragt also nach einem experimentellen kreativen Tun, aber – vielleicht im Unterschied zu anderen Beiträgen dieser Sammlung – nach einer „coefficient performance“. Dies als Ergänzung zu den aktuell auch in der ZHdK diskutierten Ansätzen der „radical“ oder „critical pedagogy“. Mit „coefficient“ meine ich die „Konstanten“ in einer Gleichung, die aber andere Werte verkörpern, je nachdem, in welchem Zahlenraum die Bezifferung ihres Wertes wurzelt. Dieser Ansatz könnte die feste Verketten des Begriffs „Performance“ an die oft zugeschriebenen Aspekte „Ereignis“, „Präsenz“, „Authentizität“ etwas lösen und so wohl offen legen, was in actu verhandelt wird, als auch die jeweiligen Bedingungen oder Werte/Variablen, die in sie eingehen.

Die Idee ist also, durch eigens erzeugte Settings die These ins Zentrum zu stellen, dass sich Muster und Konstellationen nur in und mit offenen Widerfahrungs- und Transformationsverhältnissen artikulieren und explorieren lassen.

Die angestrebte Experimentalanordnung – oder besser die angestrebten „Experimental-Körper“, deren Aktivitäten durch Regelsysteme hindurch dekliniert werden – geht weder von einer immer schon gegebenen „Grundlage“ noch von originären „disziplinären Besitzständen“ aus, sondern artikuliert selber laufend die jeweils geltenden Relationen.

Das Versprechen ist, dass sich im *performance lab* eine Art „allgemeine Literacy“ entwickeln und kultivieren lässt, wobei Praktiken selber als Ausdruck von Erkenntnis verstanden werden sollen. Eine solche Literacy reagiert darauf, dass Begriffe, die als grundlegend für Kunst und Kunstvermittlung gelten – wie Kunst, Bild, Werk und dazu korrespondierend Autorschaft, Originalität, Authentizität usw. – zur Disposition stehen.

An dieser Stelle möchte ich nun einige Arbeitsbegriffe im aktuellen Arbeitsstand dieses Projekts umschreiben. Auf Grund der thematischen Ausrichtung der Tagung WHERE THE MAGIC HAPPENS habe ich mir erlaubt, zwei Begriffe hier nochmals aufzuführen, die ich bereits in einem Beitrag in *What's Next? Art Education* skizziert hatte.

Situational Synthesis¹

Nach Foucault sagt jede Kultur alles, was sie sagen kann. Es sind die Bedingungen der Formierung der Aussage, die ihren Gehalt bestimmen. Daher macht es Sinn, diese Bedingungen sichtbar zu machen, wie Adele Clarke in *Situational Analysis* (Clarke 2005) im Anschluss an Foucault herausgearbeitet hat. Das *performance lab* möchte nun aber über die Analyse historischer oder kontemporärer sozialer Phänomene hinausgehen, indem die Bedingungen der Formierung von Aussagen als freie Variablen aufgefasst werden. Wir möchten den Fokus auf den wechselseitigen Zusammenhang von Bedingungen und Möglichkeiten legen, indem eine gedachte Offenheit erst zu einer Situation führt, in der sich Handlungsräume und Aussagen aktualisieren können. Ausgangspunkt könnten ver-rückte Settings sein – verrückt, weil die Stränge der Setzungen diskret behandelt werden und deswegen Experimentierung zulassen.

Die Induktion einer Synthese geschieht hier also praktisch und mittels einer vorgängig erstellten „Story“ oder eines partiell fiktionalen Settings, einer eingeschobenen Struktur, in die sich die Mitglieder einer Peergroup einfühlen und einarbeiten.

Die Frage für uns ist: Wie lässt sich ein Setting herstellen, in dem die performativen Prozesse erste provisorische Stabilisierungen, temporäre Hilfsstrukturen (Auxiliary Constructions), Auflösungs- oder Kristallisationsprozesse überhaupt erkannt und allenfalls festgehalten werden könnten? (Unter Einbezug der nie eingrenzenden Wechselwirkungen zwischen Voraussetzung, Setzung, Aussetzungen, Bezugs-Setzungen und Transpositionen oder Übersetzungen) Welche Formen des Festhaltens, der Notation von „Vor-Spezifischem“, von Singulärem könnten dadurch einen produktiven Widerhall erzeugen, der die Geschehnisse nicht wieder auf tradierte Formen reduziert, sondern Erfahrungsräume einer möglichen Zukunft erschließt?

Pragmatogonie

In diesem Projekt soll eine Perspektive gewählt werden, die die gegenseitige Bedingtheit von „Praxis“ (hier als konkrete Erfahrung, als Konkrektion verstanden) und „Theorie“ (hier als Abstraktion verstanden) neu und produktiv aufeinander bezieht. Dazu würde ich den von Michel Serres (1987) geprägten Zugang der „Pragmatogonie¹“ vorschlagen – einer Erkenntnisweise in und durch die Praxis selbst d. h. aus der Perspektive von Praktiken.

Plasma

Darunter wird ein nicht statisches, aber auch nicht dynamisches Umfeld der Möglichkeiten/Virtualität verstanden. Nicht ein „strömender Fluss des Wissens, der mich mitreißt²“, sondern vielmehr eine Aktiviertheit, die sich nicht bewegt: „alles, was schon da ist“. Das Plasma ist deshalb nicht einfach als „das außerhalb des labs“ zu denken, sondern vielmehr als dessen Voraussetzung und Quelle zugleich. Das lab definiert sich jeweils über eine selektiv permeable Abgrenzung dazu: Strukturen, Regelwerke, „Kulturen“ werden gezielt angeeignet/eingeschoben oder bewusst ausgefiltert.

Performativität

Performative Prozesse möchte ich in der hier gemeinten „Leserichtung“ zu bestehenden kulturellen Codes in ein spezifisches, kritisches/produktives Verhältnis setzen und dadurch eine neue Realität mit entsprechend neuen Codes herstellen – sei es durch deren wiederholtes Einschreiben in die Gegebenheiten oder durch Verschiebungen dieser Gegebenheiten.

Der hier angestrebte Ansatz möchte im Sinne von John McKenzie den Fokus auf die Produktion von Zukunft legen: (proto-performance – vielleicht lässt sich dieser von Valie Export 1990 verwendete Begriff in einer neuen Weise umnutzen?)

Permaterialität

Dieser bereits in What's Next 2013 vorgeschlagene Begriff versteht Material in den Begriffen einer relationalen Körperlichkeit im Sinne von Judith Butler, also nicht als absolute Größen. Es sind also auch nicht nur die „möglichen Interaktions-, Transfer- und Interferenzmodi verschiedener Materialien bzw. Materialitäten⁴“ gemeint, vielmehr steht der Begriff selber zur Disposition.

Permaterialität ignoriert also nicht die je aktuellen Bedingungen der Materialien im Spiel, dieser Ansatz versucht vielmehr genau diese aktuellen Verhältnisse im Auge zu haben.

Dividuum

Relevant sind nicht mehr Individuen, sondern Dividualitäten⁵ im Sinne von Gerald Rauning, Teilungen und verschiedene Ichs, die je nach Kontext aktiv sind – und sich auch nicht länger einer je stringenten Biografie verpflichtet fühlen. Vielmehr handeln diese pragmatisch, wendig und lustvoll, konstruieren sich nach Bedarf.

Literacy

„Being literate“/„literacy“ – in dem hier verstandenen Sinne, dass man selber seinen Namen (darunter) schreibt/schreiben kann – verbindet eine situative Erfahrung mit einem neuen Verständnis von Autorschaft, Subjektivität und Verantwortung. Diese Literacy hat viel damit zu tun, dass die entsprechenden Abstraktionsebenen⁶ erkannt werden, auf denen man Aussagen und Vorschläge macht. Sie umschreibt hier ein Vermögen, das dem eigentlichen Wissen vorgelagert ist.



Abb. 1



Abb. 2

Anmerkungen

- 1 Siehe auch: Performobotics – ein Siebter Sinn für beschleunigte Gesellschaften, Eingabe für eine interne Anschubfinanzierung eines KTI-Projekts entsprechend der Forschungsinitiative des SDN „Design im Kontext technologischer Entwicklungen“, Wenger, Bühlmann, Lüder, Wassermann, Gross, HGK, FHNW, 2009.
- 2 Vgl. auch: Pragmatogony: The Impact of Things on Humans C.S. de Beer 2010.
- 3 Diskurs „als Fluß von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger 1993 und 1999).
- 4 Vgl: SNF-Projekt „Intermaterialität“ der Kunsthochschule Bern, <http://www.hkb.bfh.ch/?id=2457> [10.10.2015].
- 5 „Das Ich, das hier spricht, will eine Linie sein, die die Mannigfaltigkeit teilt, von der sie herkommt, und die sie zugleich affirmiert. Keine Auslöschung, sondern Wiederholung der Mannigfaltigkeit. Pseudonyme, multiple Namen, Verästelungen und Fiktionalisierungen des Ichs, Condividualitäten, alles kann vorkommen, solange das Ich nicht den Fetisch des Namens bedient.“ Gerald Raunig: Dividuum, transversal texts, 2015.
- 6 Abstraktion soll hier als Gegensatz zu Generalisierung verstanden werden. Generalisierung versucht deskriptiv Dinge in einer gemeinsamen Klasse einem Kriterienkatalog abzubilden. Abstraktion erfindet selber Kriterien, unter denen sich Gemeinsamkeiten finden lassen könnten.

Abbildungen

Abb. 1-2: HUB, Performance im Rahmen von *Under Construction*, Kurator: Patrick Huber, Auftraggeber: SBB, unterstützt von KiöR (Kunst im öffentlichen Raum Zürich), Foto: Brigitte Rufer/Samuel Rauber.

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

„Diese Humanities werden die Grenzen zwischen den Disziplinen überschreiten, ohne darum die Spezifität jeder einzelnen Disziplin in das, was man häufig in einem eher undurchsichtigen Sinn als Interdisziplinarität bezeichnet, oder auch in das aufzulösen, was von einem Begriff gebündelt wird, mit dem sich gleichfalls alles machen läßt.“ (Derrida 2001: 65)

Inszenierungen im Sinne mehr oder minder gewöhnlicher Repräsentationen von gesellschaftspolitischer Wirklichkeit und kulturellen Prozessen prägen unseren Alltag und (re-)produzieren zumeist unbewusst unsere gewohnten Bilder von Welt und Selbst. Inszenierung im Bereich künstlerischen Gestaltens von Kultur lässt sich hingegen als ein Verfahren bestimmen und beschreiben, „das auf die Wiederverzauberung der Welt – und die Verwandlung der [...] Beteiligten – zielt“ (Fischer-Lichte 2004: 330). Vermag Kunst demnach etwa, körperliche, motorische sowie affektive Transformationen bei uns hervorzurufen (vgl. ebd.: 340) – und zwar indem sie Angebote macht, „in den Bereichen der Wahrnehmung, der Emotion oder des Intellekts neue Unterscheidungen einzuführen, mit diesen anderen Arten und Formen des Differenzierens zu experimentieren und damit neue ästhetische, emotionale oder gedankliche Konstellationen zu erzeugen“ –, kann sie überdies als *Künstlerische Forschung* bezeichnet werden (vgl. Schenker 2015: 105).

Eine so verstandene Kunst, die sich also sozusagen die paradoxe Aufgabe stellt, sich aus sich selbst heraus, „anderen“ oder „fremden“ Wirklichkeitsoptionen zuzuwenden, bietet sicherlich in erster Linie vielfältige Chancen für die Erweiterung ihrer eigenen Wirkungsfelder, Rollenbilder, Arbeitsprozesse und institutionellen Rahmungen (vgl. hierzu auch Badura 2015: 24). Aber zeigt sie durch derlei Grenzgänge nicht eventuell auch den spätestens seit dem Bologna-Prozess unter den Humanities ungemein in Bedrängnis geratenen Geisteswissenschaften relevante Möglichkeitsräume auf für Uminszenierungen ihrer universitären Wirklichkeit? Lebt sie womöglich insbesondere dem Bildungssystem exemplarisch vor, wie ein in Not geratenes gesellschaftliches Funktionssystem sein Fortbestehen durch Transformierung seines bisherigen Verständnisses von Autonomie wieder wahrscheinlicher werden lassen könnte (vgl. hierzu auch Lingner 1989: 7)? Ließe sich daraus die Konsequenz ziehen, fortan in den so genannten „forschungsorientierten“ Masterstudiengängen mit dem Berufsziel Kunstpädagog*in oder Ästhetische Erzieher*in Künstlerische Forschung auch als ästhetisches Denken zu verstehen, in dem Kunst wirksam wird? Also als eine Wissensform, bei der gerade nicht wissenschaftlich *über* das Künstlersubjekt, die Ausstellung, das Werk, das Objekt und die ästhetische Wirkung nachgedacht wird, sondern die sich gewissermaßen auch als Subjekt der Theorie und ihrer Diskursivierung *mit* anderen Wissensbereichen kunstpraktisch verschränkt (vgl. hierzu auch Bippus 2009/2012: 8)? Könnte Künstlerische Forschung dann im Sinne Jacques Derridas sogar dazu beitragen, dass sich universitäre Forschung und Lehre auch (wieder) auf die „Grenze des Unmöglichen“, d. h. auf jenen Ort des „Vielleicht“, „Als ob“ oder „Wenn“ einlässt, wo sie „in der Welt [ist], die sie zu denken sucht“ (vgl. Derrida 2001: 76)? Birgt Kunst dann gar das magische Potenzial, den zunehmenden Alleinanspruch der (Natur-)Wissenschaften auf Erkenntnis zu durchkreuzen und dementsprechende Wissensordnungen zu transformieren?

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren¹ oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.

Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrungsinduzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und LehrROUTINEN anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell

gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

#Transformation – oder: Wissensbildung über/an/durch oder mit Kunst?

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.

Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes“, die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss“ geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis“ befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n. Schenker 2015: 106).

Ähnlich wie Dewey stellt Lyotard mit Bezug auf Humboldt und Hegel dem wissenschaftlichen Wissen das „Wissen als Bildung und Kultur“ gegenüber, das er auch als „narratives Wissen“ bezeichnet (vgl. Schenker 2015: 106). Es ist durch ein Denken und Handeln charakterisiert, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern beispielsweise ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit oder des Glücks orientiert (vgl. ebd.). Dieses Wissen umfasst insofern auch das „Hören-“, „Sagen-“, „Machen-“ und „Leben-Können“ in Bezug auf Bereiche wie etwa das Ästhetische, das Technische, das Ethische, Politische oder Ökonomische (vgl. ebd.: 106f. sowie Lyotard 1979/1986: 63-75, ferner Polanyi 1966/1985).

Wer in dieser Denktradition künstlerisch forscht, erkundet also nicht identisch zur Wissenschaft, weder reduziert auf einen wissenschaftlichen Erkenntnisbegriff, noch allein bezogen auf den engeren Rahmen des Kunstsystems, sondern außerdem bezogen auf andere Wissens- und Alltagskontexte auch anders mögliche Arten, Formen und Praktiken des Differenzierens, die dann von Relevanz sind, wenn sie Folgen für unser Leben haben (könnten). Forschend vollzogene Kunstproduktion kann dann heißen, neben *an* Kunst gewonnenen genauen Kenntnissen *über* sie, insbesondere auch *durch* sie *mit* der „Weisheit der Lebensformen“ zu operieren, wie es Christoph Schenker formuliert, und damit verschiedene Formen von Wissen zu einem „dichten Wissen“ zu verknüpfen (vgl. Schenker 2015: 108ff.).

Wird demnach in der Kunst „dichtes Wissen“ über ein auch anders mögliches, neues und bedeutsames, da möglicherweise folgenreiches Unterscheidungsverhalten erzeugt, sind die Hervorbringungen mithin nicht zwingend an gesprochene oder geschriebene Sprache gebunden, sondern haben im Wahrnehmen und Handeln, im Verhältnis von Körper, Bewusstsein und Gesellschaft ihren Dreh- und Angelpunkt (vgl. ebd.: 107 sowie Baecker 2009: 94). Forschend vollzogene künstlerische Arbeit besteht daher nicht in der Generierung eines vermeintlich „reinen“, vergeistigten Wissens, das sich textförmig ausgearbeitet vorlegen ließe, sondern in Produktionen, die, wie Dirk Baecker ausführt, „Intellekt und Affekt, Problemlösungswissen und solidarische Bindung gleichermaßen sind“ (Baecker 2009: 94).

Wie also alles, was gebildet wird bzw. sich bildet, indem sich etwas immerfort trennt und bindet, pendelt Künstlerische Forschung zwischen unbewussten und bewussten Denkmodi. Sie steht sozusagen für einen Bereich eines anderen Denkens, das als Vollzug von Bildung bezeichnet werden kann, weil sie, wie Karl-Josef Pazzini ausführt, „Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen [...] her untergräbt“ (Pazzini 2015: 23). Demnach ergreift uns Künstlerische Forschung „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens‘“ stets „als ganze Menschen“ (Schenker 2015: 106); „fängt ein, was aus dem Ruder läuft; und [...] setzt frei, was zu sehr gefangen ist“ (Baecker 2009: 96).

#Translation – oder: Forschung als Voraussetzung für und Resultat

von Bildung?

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnten Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität² und unter Einsatz von Medien³ (vgl. Pazzini 2015: 313).

Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache“ des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).

In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind“ (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich – dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa *zwischen* der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).

Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen existieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Begrenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

Bedarf universitäre Forschung und Lehre insofern generell Beziehungen zum „Fremden“, die allererst durch Übersetzungen hervorgebracht werden, ist die Universität stets auf Vorstellungen angewiesen, die zugleich öffnen und Halt bieten (vgl. ebd.: 307). Im Sinne Derridas hätte eine solche universitäre Forschung und Lehre ihren Ort nicht zwangsläufig innerhalb der universitären Mauern und würde weder notwendig noch ausschließlich noch exemplarisch durch die Gestalt des Professors vertreten (Derrida 2001: 77). Sie könnte überall stattfinden; wie etwa in ungewöhnlichen Kombinationen mit Inszenierungen der Kunst als ausgewiesener „Spezialistin fürs Mediale“, womit sie nicht zuletzt auch in den Vorstellungen der Betrachter*innen zu suchen wäre (Pazzini 2015: 307 sowie 313).

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesentlichen „Vielsprachigkeit“ voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).

Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen“, aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts“, sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).

Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen, d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst wer-

den; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das [...] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann“ (vgl. ebd.: 314f.).

Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt“ (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung⁴ und Vergesellschaftung – und damit paradoxer Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, [...] nicht gebildet werden“ (ebd.: 312).

Aber ist eine so verstandene universitäre Bildung, die sowohl von der Berücksichtigung der Singularitäten, der Stützung der Besonderheiten als auch von einem unausweichlichen Zug zum Allgemeinen lebt (vgl. ebd. 2010: 159), vor dem Hintergrund eines postautonomen Verständnisses von „Kunst“ überhaupt noch möglich, das davon ausgeht, dass die Künste das „Gefängnis ihrer Autonomie“ verlassen haben, und annimmt, dass „im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert [wird]“ (Meyer/Dick/Moormann 2015: 1)? Oder anders gefragt: Woran, wodurch und womit kann sich eine maßgeblich von Künstlerischer Forschung aus verstandene Ästhetische Bildung überhaupt vollziehen, wenn die Eigengesetzlichkeit und Unabhängigkeit der Kunst gegenüber anderen Systemen unwahrscheinlich geworden zu sein scheint?

#Transition – oder: Der Kontext der Kunst als ihr Labor und Übergang?

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.

Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie [...] begreifen, nach der es keinen weiteren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt“ (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht“ praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).

Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito 1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion konzipiert sind“ (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips [...] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig“ (Lingner 1989: 7).

Die im Rahmen der Tagung *where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* fokussierte „Destabilisierung der Kunstgrenzen“ wäre dann – sofern verstanden als Selbstnegation der Kunst und zugleich als Form der Betätigung ihrer Autonomie (vgl. Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92) – „also nur eine Operation unter anderen, ein Versuch, an die Grenze zu gehen, um das Ausgeschlossene einzuschließen; [...] ein Versuch, jede mögliche Nichtkunst in die Kunst wiederzutreten zu lassen“ (ebd.). Womit gleichzeitig betont wäre, „daß [...] Bedingung und Kennzeichen der Autonomie jedes Funktionssystems [...] das Angewiesensein auf [...] andere Systeme ist; daß also spezifische Unabhängigkeit auf hohen Abhängigkeit beruht“ (Luhmann 1995: 219 zit. n. Küpper 2008: 12).

Denkbar ist vor dem Hintergrund des bisher Dargelegten, Künstlerische Forschung anzusehen als einen möglichen Schritt unter

anderen im Übergang zu der in der Kunst notwendig gewordenen „völligen Umorientierung im Sinne einer positiven Bestimmung ihrer selbst“ (Lingner 1989: 8). Und es sieht ganz danach aus, dass sie gerade dort, wo sie sich als „Akt der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) – also als medial, als bildend versteht – jene von Lingner im Zuge seines „Versuch[s] eines theoretischen Ansatzes zur Begründung des möglichen Bewegungsprinzips [...] postautonome[r] Kunst“ (Lingner 1989: 8) an das Kunstsystem gestellte paradoxe Aufgabe aufgreift: Und zwar, sich aus sich selbst heraus außerhalb ihrer selbst liegende fremde Zwecke zu setzen, weil sie nicht mehr allein in sich selbst ihren eigenen Zweck sehen kann. Aber auch dort, wo sie sich „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens‘“ (Schenker 2015: 106) versteht und fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig spricht (vgl. hier nochmals Steyerl 2010: 5), deutet vieles darauf hin, als habe sie den von Lingner formulierten Bedarf an eben diesen fremden Zwecken erkannt, um immer wieder zu einer Argumentationsgrundlage für ihre Fortexistenz zu kommen.

Sicherlich, eine solche Idee von Künstlerischer Forschung mag bei verkürzter Auslegung auch Gefahr laufen, auf eine Praxis der Selbstausbeutung reduziert, oder von „höheren Mächten“ einverleibt zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Dieses Risiko ist wahrscheinlich dort besonders hoch, wo „Kunst in einer Weise kommerzialisiert wird, dass sie in Kommerz aufzugehen scheint und die Kunst in der Kunst nur noch darin liegt, dass sie diese restlose Preisgabe als Inszenieren von Kunst *will*“ (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92f.). In einem solchen Kontext könnte sie durchaus den Eindruck erwecken, als sei sie, wie Steyerl zu bedenken gibt, „ein Aktivposten des technologisch und konzeptuell fortgeschrittenen Kapitalismus der Ersten Welt“, der sich allenfalls „um das effiziente Funktionieren seiner Bevölkerung in einer Wissensökonomie bemüht und als Nebenprodukt zudem den Überblick über den Rest der Welt behält“ (Steyerl 2010: 2).

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz⁵ orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst [...] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können“ (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufoktroieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu *wählen*, sich für es zu *entscheiden*, und es sich so zu *eigen*, zu seinem Eigenen zu machen.

Anders herum bedeutet eine so verstandene Autonomie des Kunstsystems auch, dass Kunst generell keinen direkten Einfluss auf andere Funktionssysteme und auch nicht auf die Gesellschaft als ganze nehmen kann (vgl. hierzu auch Koller 2007: 93). Mit Künstlerischer Forschung Universität verändern, kritisieren oder verbessern zu wollen, kann demnach nur sehr beschränkt und allenfalls indirekt gelingen. Denn gerade weil ja aus systemtheoretischer Sicht stets ein allgemeiner Bedingungszusammenhang zwischen der Offenheit und Geschlossenheit eines Systems besteht (vgl. Luhmann 1984: 626), ist auch die hier vorgestellte Kunstautonomie nur um den Preis operativer Geschlossenheit zu haben. Diese Geschlossenheit bedeutet also auch, wie Markus Koller ausführt, dass sowohl die direkte Einflussnahme externer Operationen auf das Kunstsystem wie auch die direkte Einflussnahme des Kunstsystems auf Operationen außerhalb seiner Grenzen unmöglich ist (vgl. Koller 2007: 93).

#Transdisziplinarität – oder: Für eine Universität des Konflikts und des Streits?

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).

Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt’schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

Und das könnte konkreter heißen: Wenn gerade die Systemspezifität *und* Transdisziplinarität Künstlerischer Forschung als ein ex-

emplarischer Ausdruck dessen erfahrbar werden würde, dass kein Konsens mehr darüber möglich ist, was als grundlegendes und allgemeinverbindliches Wissen gelten kann (vgl. hierzu auch Schenker 2005: 6), könnte deutlich werden, dass die Universität als Gesellschaft im Kleinen selbst etwas Unwahrscheinliches ist, das sich allem direkten Zugriff entzieht und damit auch „nicht die Politik, nicht ein moralischer Impetus, nicht die Wissenschaft – keine Realität außerhalb [...] den Weg weisen [kann]“ (Koller 2007: 94).

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltsamen Versicherungen, „die zuallererst wie immer [...] diejenigen [...] erwischen, die sich mit [...] Gewissheitlücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das Grundrecht auf Egalität⁶ zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichem und Anderem impliziert.

Will die Universität von heute und morgen, die in ihrer Humboldt'schen Tradition ja recht lange (noch) nicht unter den Vorzeichen der Demokratie stand, eine solche Haltung und Praxis einüben und damit das Prinzip der freien und gleichberechtigten Mitbestimmung konsequent in Forschung und Lehre wahrscheinlicher werden lassen, müsste sie sich allerdings – wie es uns Künstlerische Forschung in dem hier dargestellten Sinne vielleicht bereits exemplarisch vorlebt – wie „jedes gesellschaftliche Ordnungsgefüge vor dem Hintergrund einer ihm vorgeordneten Gleichheit aller Beliebigen“ einrichten (Ruda/Völker 2008: 99). Und damit auch vorher inexistenten Akteur*innen, die bisher nicht als legitime Teile der Gesellschaft galten, ermöglichen, sich über Demonstrationen der Gleichheit als Teilhabende zu konstituieren (vgl. ebd.: 100).

Eine solche vorgeordnete Gleichheit aller, die im Bereich universitärer Forschung und Lehre unterstellt werden müsste, könnte mit Jacques Rancière als „Unterbrechung des gewöhnlichen Gangs der Dinge“, und damit möglicherweise sogar als Paradigma einer neuen Hochschulpolitik verstanden werden, d. h. als „das Moment, von dem aus die Gesetzmäßigkeit des Sichtbaren und Sagbaren zur Verhandlungssache eines Streits zwischen Gleichen gemacht werden kann“ (ebd.: 97). Da jedoch „das Prinzip der Gleichheit [...] sich keiner wie auch immer gearteten oder befriedeten Lösung zuführen lassen [wird]“, wird es hauptsächlich darum gehen, diese Gleichheit auszuhalten (vgl. ebd.: 106). Aber gewiss nicht um den Preis einer Stilllegung des Konflikts, sondern zu Gunsten einer nachhaltigen Erfahrbarkeit dieser notwendig unabschließbaren Auseinandersetzung zwischen den Grenzen von Kunst, Wissenschaft und Leben, d. h. dort, wo Forschung Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist (vgl. Pazzini 2010: 150 sowie nochmals ders. 2015: 76). Das wäre dann allerdings nicht allein Aufgabe der Kunst, „sondern die, die sie stellt“ (Ruda/Völker 2008: 109).

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).

Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna“ ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research“ in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints“ und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist⁷. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematizieren würde, dass sie als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden

(vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]“ (Pazzini 2010: 150).

Würde ein solches Streiten also nicht nur *über* und *an*, sondern maßgeblich auch *mit* und *durch* die „Poetik des Wissens, die die Kunst ist“ (Ruda/Völker 2008: 109) ermöglicht – etwa indem in Rancière'scher Manier im wörtlichen oder übertragenen Sinne eine gemeinsame Bühne eingerichtet wird, „auf der sich der Streit als Streit um die Existenz einer gemeinsamen Welt austrägt“ (ebd.: 98) –, könnte meines Erachtens tatsächlich eine von Inszenierungen der Kunst ausgehende transformatorische Ästhetische Bildung wahrscheinlicher werden, die Selbstdistanz und -entfremdung ermöglicht und uns verwandelt in unsere Wirklichkeiten zurückkehren lässt.

Anmerkungen

- 1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien“ sowie „administrative Ästhetik“ benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).
- 2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit*, *Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit*.
- 3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.
- 4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).
- 5 Als einem ökonomischen Terminus
- 6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.
- 7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; [...] ein Set von Reaktionen ein[übt] und [...] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

Literatur

- Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.
- Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.
- Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.
- Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 119-122.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.
- Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst“ – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.
- Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt89-6b.html [28.2.2016].
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.
- Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.
- Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: <http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/> [12.02.2016].
- Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.
- Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: <http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misc/querdurch-schenker.html> [28.2.2016].
- Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 105-110.
- Steyerl, Hito (2010): Ästhetik des Widerstands? (Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt. Online: <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/de/print> [28.2.2016].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

Die in den 1980er-Jahren durch Lucius und Annemarie Burckhardt begründete Promenadologie hat zum Ziel, die Umwelt wahrzunehmen und sich bewusst zu werden, „dass die Landschaft nicht in den Erscheinungen der Umwelt zu suchen ist, sondern in den Köpfen der Betrachter“ (Burckhardt 2006: 33). Der Spaziergang – seines nostalgischen Tenors entledigt – dient dabei als Werkzeug und zugleich als Ort der Aktion und Vermittlung. Das Zu-Fuß-Gehen bietet ideale Voraussetzungen für eine Wahrnehmungsweise, die für Burckhardt die Grundlage jeder Erkenntnis war: Es geht um den direkten körperlichen Kontakt mit dem realen Raum und der Zeit.

In Anlehnung an die Burckhardt'sche Theorie verstehen wir den Spaziergang als ein Medium, um urbane Strukturen und Relationen nicht nur in den spezifischen Bedingungen des Raumes erfahrbar zu machen, sondern die Erfahrung selbst zu akzentuieren. Die Alltagswirklichkeit wird im Gehen zu einem kollaborativen Erfahrungsraum. Darin können neue Aktionen und eine Ver-

mittlung evoziert werden, die danach fragt, wie sich das Alltägliche überhaupt zusammensetzt.

Gehen als Strategie und Taktik

„Spazieren, gab ich zur Antwort, muss ich unbedingt, um mich zu beleben und um die Verbindung mit der lebendigen Welt aufrecht zu erhalten“ (Walser 1944: 90).

Ob Gehen als Anteilnahme in der Gesellschaft, Gehen als Müßiggang, Gehen als Aufstand, Gehen als künstlerische Praxis oder Gehen als physische Erfahrung, das *Wie* des Gehens kann genauso entscheidend sein wie das *Wo* oder das *Wohin*. Der Spaziergang hat die Fähigkeit, Wahrnehmung und Vorstellung zu einer dichten Erlebniswelt zu vermischen und dieses Erleben als Erzählung oder kollektives Ereignis fruchtbar zu machen.¹ Aber auch die Absichtslosigkeit (Piller 2009) oder das Umherschweifen als experimentelle Erforschung der Umgebung (Debord 1996) sind Strategien, Raumwahrnehmung zu befragen. Bei den Künstlern Richard Long oder Hamish Fulton (2011) verfestigt sich das Gehen als bleibende Spur in der Landschaft. Wogegen Francis Alÿs (2005) oder Simon Faithfull (2009) den Spaziergang als performative Praxis verstehen. Das Dokumentieren der Spaziergänge wird dabei Teil der künstlerischen Arbeit (Kawara 1992) oder bestimmt den eigentlichen künstlerischen Arbeitsprozess (Calle 2003).² Experimentelle Erforschung von Raum in Architektur, Urbanistik und Städtebau im Sinne der Spaziergangswissenschaft, die maßgeblich durch Annemarie und Lucius Burckhardt geprägt ist, aber auch jüngere Beispiele in der Künstlerischen Forschung und Kunstvermittlung beanspruchen das Gehen zudem als wissenschaftliche Methode.³

Auf die Verknüpfung von Performance, Künstlerischer Forschung und Künstlerischer Kunstvermittlung zielt die Herangehensweise des Künstlerinnenkollektivs *marsie*. In ihren interventionistischen Aktionen geht es darum, Handlungsräume zu schaffen, die partizipatorische Prozesse in ihren gesellschaftlichen und realräumlichen Bedingtheiten ermöglichen. Der Spaziergang unter dem Titel *Transit Wahrnehmungen, Spazieren im urbanen Raum*, der im Rahmen der Tagung *WHERE THE MAGIC HAPPENS – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, im Juni 2015 in Köln von Simone Etter und Marianne Papst (*marsie*) konzipiert wurde, eröffnete solche Räume und nahm in mehreren Aspekten direkten Bezug auf den Tagungsort und die Themen der Tagung. Das Medium *Spaziergang* erweiterte dabei das Tagungsformat mit dem Ziel, Inhalte zu befragen sowie in anderen Kontexten zu beobachten und zu erweitern. Wissen wurde verhandelbar, indem Inhalte in Dialog mit Bedingungen des öffentlich zugänglichen Raumes untergebracht wurden. Es galt zu beobachten, infrage zu stellen und das Infragegestellte zu bedenken. Der Spaziergang wurde so zur Alltagstaktik im Sinne Michel de Certeaus (de Certeau 1988).

Praktiken des Gehens

Motive, Beobachtungen, Tagungsinhalte und geopolitische Gegebenheiten bildeten die kohärierenden, heterogenen Elemente für unsere Konzeptentwicklung bzw. Spaziergangsanleitung zur Tagung *WHERE THE MAGIC HAPPENS*. Dieses Konzept wiederum verlangte nach Strategien, um die subversiven Potenziale des Gehens als epistemische Praxis fruchtbar zu machen. Im Folgenden werden unsere Praktiken und Strategien, welche wir im Spaziergang angewendet haben, vorgestellt. Die Choreografie wurde zwar spezifisch für den Spaziergang im Rahmen der Tagung konzipiert, jedoch können die verschiedenen Ansätze auch zur Methodentwicklung für andere Konzepte dienen.

Zur Wahrnehmungserweiterung:

Als Spaziergänger*in beobachtet man und wird beobachtet. Diese darstellende performative Eigenschaft verstärkt sich, wenn man mit einer Gruppe unterwegs ist. Ein gemeinsames Eindringen und unausweichliches Stören in alltägliche Abläufe (Fußgängerinseln blockieren, den Gehsteig vereinnahmen, Hinterhöfe ausspionieren usw.) war Teil unseres Konzepts zur Sensibilisierung von Raumaneignung.

#Teilnehmende mit einem Gummiband zusammenbinden #Ausschwärmen #Eindringen #verändern

Mittels Handlungsanweisungen kann die Aufmerksamkeit gelenkt und die Wahrnehmung verstärkt werden. Um die Wahrnehmung

mung von Raumveränderung bewusst zu verstärken, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, partiell schweigend zu gehen.

#schweigend gehen #Ruhelosigkeit

Bestimmte Handlungsweisen können einen Raum gezielt thematisieren, sie können aber auch zur Interpretation von Raum genutzt werden. Auf einem langen baumgesäumten Gehweg, der gerade und monoton an der Friedhofsmauer entlangführt, hatten wir einen Steigerungslauf⁴ initiiert. Angefangen bei „sehr langsam“ wurde kontinuierlich das Tempo gesteigert (langsam, schlen- dern, marschieren, rennen, schneller ... bis zum Sprint) (Abb. 1-10). Wie langsam ist aber sehr langsam? Wie geht eigentlich gezieltes Schlendern? Impliziert Marschieren gewisse koordinierte Bewegungsabläufe? Und hat Sprinten überhaupt noch mit Raum- oder doch mehr mit Körperwahrnehmung zu tun?

#befremden #annektieren #Beschleunigung #entschleunigen

Zur Raumerweiterung:

Nicht nur mittels Handlungsanweisungen kann die Aufmerksamkeit gelenkt und verstärkt werden, auch wiederkehrende Elemente können diese Funktion übernehmen.

Die Titel der Vorträge, die an der Tagung gehalten wurden, hatten wir als Sticker ausgedruckt. In mehrfacher Ausgabe wurden diese vorgängig an Stromkästen, Straßenlaternen, Abfalleimer, Zäune, etc. geklebt, so dass diese auf unserer Route immer wieder und in anderen Kontexten wahrgenommen werden konnten (Abb. 11). So wurden nicht nur die Inhalte der Vorträge in Erinnerung gerufen, vielmehr wurden damit auch verschiedene Verknüpfungen ermöglicht. Eine Audioaufnahme der Eröffnungsvorträge, die wir in einem ruhigen Innenhof abspielten, nahm ebenfalls direkten Bezug auf die Tagung. Durch die Kontextverschiebung wurde einerseits der Inhalt des Vortrages transformiert, andererseits erfuhr der Ort (nicht zuletzt durch die Menschen auf den Balkonen, die uns beobachteten) eine Erweiterung seiner semi-öffentlichen Funktion.

#Vorträge in öffentlichen Räumen abspielen #ent!kontextualisieren #transformieren

In Anlehnung an zahlreiche Aushänge, die auf vermisste Hauskatzen hinwiesen und uns in der Vorbereitungsphase aufgefallen waren, entwarfen wir das „Wer hat MARSIE gesehen?“-Plakat, das im Vorfeld des Spazierganges mehrfach auf der Strecke ausgehängt wurde. Format, Bild und Sprache geläufiger Vermisstenanzeigen wurden übernommen und Personen mit Hinweisen wurden aufgefordert, „uns“ zu kontaktieren.⁵ Genauer: Wir gaben die Telefonnummer des Instituts für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln als Organisator*in der Tagung als Kontakt Nummer an. Für Teilnehmende des Spazierganges wie auch für an der Tagung unbeteiligte Personen wurde damit eine Kontaktaufnahme vom Außen- in den Innenraum zur Tagung möglich.

#Innen und Außen verkuppeln #Translation der Raumeigenschaften #DIY

Unser Spaziergang sollte einerseits zur Raum- und Wahrnehmungserweiterung beitragen, andererseits aber das Gehen als wissenschaftlich-künstlerische Strategie exemplifizieren. Unter einem Kirschbaum, der auf einer Verkehrsinsel kaum die Aufmerksamkeit auf sich zog, lasen wir, Simone Etter und Marianne Papst (gegen den Straßenlärm ankämpfend), abwechselnd je einen Satz aus Thomas Bernhards *Gehen* (Bernhard 1971), und einen Abschnitt aus *Spaziergangswissenschaft in Praxis* von Hanna Stippel (Stippel 2013: 84) vor. Das Lesen der Texte verwob das Gegangene mit dem Gelesenen bzw. Gehörten *Denken und Gehen*. Der Ort, an dem wir inne hielten, nahm auf intersektionale, leicht ironische Weise direkten Bezug auf die kontroversen Motive der Landschaftstheorie. Essbare reife Früchte vom Baum versus stark frequentierte Urbanität. Lärmende Motoren versus schöpferische Natur. Grau versus Grün. Insel versus Insel. Versus versus Versus.

#Sichtbarmachen #bereits da ist #Aufmerksamkeiten #Kirschenessen #los

Bei der Festlegung einer Route kann mittels „Akzentuation“ gezielt Aufmerksamkeit erzeugt und Spannung bewahrt bleiben. Mit „Akzentuationen“ meinen wir Orte, Wegabschnitte, Begegnungen, Übergänge, ..., die durch ihre Einzig- bzw. Andersartigkeit mögliche Handlungserweiterungen oder Einschränkungen hervorrufen. So wurde beispielsweise das Nebeneinandergehen unterbrochen, als sich jede*r einzeln zwischen Hausfassade und Zaun durchzwängen musste (Abb. 12). Ein Stolpern im Gehen, ein Stören im Denken.

#Magic #Magic #Magic

Als kollektiver Erfahrungsraum:

Bestimmen Sie einen Raum

Bestimmen Sie, welcher #Raum damit gemeint ist

Bestimmen Sie, welche #Bestimmungen in diesem #Raum stattfinden

Bestimmen Sie, was im #Raum #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen des #Raumes

Räumen Sie #Zeit zum #Denken ein

Bestimmen Sie das #räumliche Denken

#Denken Sie den #Raum über den #Raum #hinaus

Bestimmen Sie das #Gehen in diesem #Raum#

Bestimmen Sie, welches #Gehen damit gemeint ist

Bestimmen Sie, was #im Gehen #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen #des Gehens

Bestimmen Sie das #Denken im #Gehen und

Bestimmen Sie das #Gehen im Denken#

#Gehen Sie über das #Gehen #hinaus

#Im Kollektiv



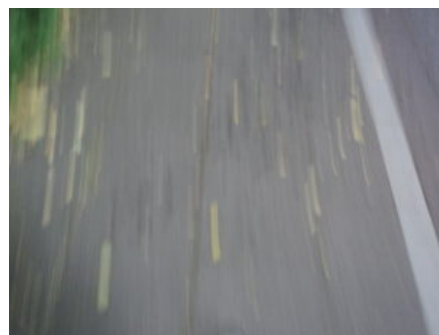




Abb. 1-10



Abb. 11



Abb. 12

Anmerkungen

- 1 Auf die unterschiedlichen künstlerischen, philosophischen, politischen, literarischen Haltungen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Funktion und Bedeutung des Spazierganges in Philosophie, Politik und Kunst findet sich beispielsweise bei der Kulturhistorikerin Rebecca Solnit in „Wanderlust“ (Solnit 2002): Einen kulturwissenschaftlichen Überblick über die sogenannten „walking artists“ mit Positionen aus Kunst, Theater und Tanz legt Ralph Fischer (2011) dar.
- 2 Vgl. dazu: „I went“ von On Kawara. Auch Sophie Calles Arbeiten aus den 80er-Jahren „Suite Vénitienne“ und „Schatten“ (Calle 2003), in der sie das Hinterhergehen und Verfolgen von Menschen dokumentiert und sich später selbst von einem Privatdetektiv verfolgen lässt.
- 3 Das Forschungsprojekt „Grenzgang – Künstlerische Untersuchungen zur Wahrnehmung und Vermittlung von Raum im transnationalen Grenzgebiet“, welches von 2013-2015 im Institut Lehrberufe für Vermittlung und Kunst an der Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik FHNW Basel durchgeführt wurde, widmete sich, auf der Basis promenadologischer Begehungen, der Frage nach dem Raum, seinen Qualitäten, Strukturen, deren Wahrnehmung und Vermittlung.
- 4 Der Begriff wird im Schweizerdeutschen gebraucht und meint ein zunehmend schnelleres Gehen bis zum Sprint. Verwendung im Bereich des Sports, vorwiegend in der Leichtathletik.
- 5 Wer hat MARSIE gesehen? Vermisst seit Dienstag, 9. Juni 2015. Marsie ist zutraulich, aufmerksam und verspielt. Sie hat einen normalen Körperbau und durchschnittliche Größe für ihre 12 Jahre. Marsie ist gerne mit Anderen unterwegs. Sie schweift unheimlich gerne umher und liebt das urbane Treiben. Bitte sehen Sie auch in Ihren Kellern, Schuppen und Garagen nach und achten dabei auf einen Laut (bitte auch bei Nachbarn, die gerade im Urlaub sind). Falls Sie Marsie mit nach Hause genommen haben oder sie Ihnen zugelaufen ist, bitte rufen Sie Marsie beim Namen und achten auf Reaktionen. Zuletzt wurde Marsie am Rhein gesehen. Wenn Sie Hinweise haben, bitte kontaktieren Sie uns rund um die Uhr unter der Nummer: 0221-470-4714.

Literatur

- Alÿs, Francis (Hrsg.) (2005): Seven Walks. London: Artangel.
- Bernhard, Thomas (1971): Gehen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Burckhardt, Lucius (2006): Warum ist Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft. Berlin: Schmitz.
- Calle, Sophie (2003): M'as Tu Vue? München: Prestel.
- Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Tiamat.
- Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- Fischer, Ralph (2011): Walking artists: Über die Entdeckung des Gehens in den performativen Künsten. Bielefeld: Transcript.
- Faithfull, Simon (2009): Going Nowhere. London: Film and Video Umbrella.
- Kawara, On (1992): I went: Jan 1, 1969 – June 30, 1969. Köln: König.
- Long, Richard/Fulton, Hamish (2011): walking art. Lugano: De Primi Fine Art.
- Piller, Peter (2009): Vorzüge der Absichtslosigkeit. In: Bippus, Elke (Hrsg.) (2009): Kunst des Forschens: Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes.
- Stippel, Hannah (2013): Der promenadologische Spaziergang. In: Weisshaar, Bertram (Hrsg.) (2013): Spaziergangswissenschaft in

Praxis. Berlin: Jovis.

Solnit, Rebecca (2002): *Wanderlust. A history of walking*. London: Verso.

Walser, Robert (1944): *Der Spaziergang*. Mit Zeichnungen von Eugen Früh. Herrliberg-Zürich: Brühl.

Abbildungen

Abb. 1-11: Fotos: Simone Etter

Abb. 12: Foto: Christine Heil

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

Vor einiger Zeit habe ich einen Text zu schreiben begonnen, in dem es um Rassismus, Kunst und Bildung geht, habe ihn nach einiger Zeit wieder gelesen und festgestellt, dass er rassistische Züge hat. Ich bin erstaunt über mein Unvermögen, vorhandenen Denk- und Sprachsortierungen zu entkommen.

Mir ist es unangenehm, einzugestehen, wofür ich den Kontext Kunst in meinem Text buchstäblich gebraucht habe: Ich bin umgestiegen in einen Zusammenhang, der es mir erlaubt, Kritik zu üben, mich den Bildern und den Aktionen anderer identifizierend anzuschließen, mit dekonstruktivem Verhalten zu sympathisieren. Das Kritikvermögen habe ich an künstlerische Arbeiten delegiert, ohne mir selbst auf die Schliche zu kommen.

Ich bin unzufrieden und will wissen, wie es gehen kann, eine andere Sprache zu finden, die nicht Differenzierungen wiederholt, welche ich politisch ablehne.

„A Brezn“

Ich erinnere mich an eine Filmvorführung im Theater *Ballhaus Naunynstrasse*, Berlin. Ein junger Berliner mit offensichtlich migrantischem Hintergrund soll bei seinem bayrischen Verwandten gleichen Alters Bayrisch lernen². Das Gesicht des jungen Mannes erscheint in Großaufnahme. „A Brezn“, sagt er. Das ganze Unternehmen wird begleitet von zwei türkischen Regisseuren aus der Naunynstraße. Weitere bayrische Worte folgen.

Das Publikum lacht angesichts der vorgeführten Sprachlektion, die doch sehr einleuchtend ist, wenn man in einer neuen Sprache heimisch werden soll. Es ist unangenehm, so vorgeführt zu werden, als Zuschauer*in in den eigenen Bildordnungen, gar im eigenen Rassismus.³

Aber was ist überhaupt Rassismus? Und ist das schon Rassismus? – Susan Arndt schreibt in dem Buch *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache* (2011), Rassismus sei ein Begriffsfeld, das „spezifische Geschichten und komplexe hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Weißen und den von ihnen jeweils als ‚anders‘ hergestellten Menschen und Gesellschaften“ (ebd.: 38) *erzeugt*: Rassismus gibt es gegen dunkelhäutige Menschen, gegen Jüdinnen und Juden, gegen Sinti und Roma, und gegen Muslim*innen und er heißt jeweils anders. „Im Zentrum der Ideologie des Rassis-

mus steht die Erfindung von körperlicher Unterschieden“ (ebd.: 39, Hervorhebungen ES).

Vielleicht ist meine Reaktion noch gar nicht rassistisch, aber sie markiert eine Schwelle, an der die Unterscheidungen anfangen, machtvoll werden zu können.

„Negerhosen2000“

Am Anfang des Projektes „Negerhosen2000“ stand eine Szene in Berlin-Mitte, in der Jean-Ulrick Désert wegen seiner Hautfarbe diffamiert wurde. Schockiert von diesem Ereignis begann er, zurück in New York – entsprechend dem Klischee von Deutschland, das – wie er sagt⁴ – existiert, an einer Lederhose zu arbeiten. Das Tragen der Lederhose, wiederum in Deutschland, ab dem Jahr 2000 war für ihn wie in ein *In-eine-andere-Haut-Schlüpfen*. Die Lederhose ermöglichte es ihm, mit dem alltäglichen Rassismus umzugehen. Er spielte mit dem von ihm hergestellten Bild und Wort.

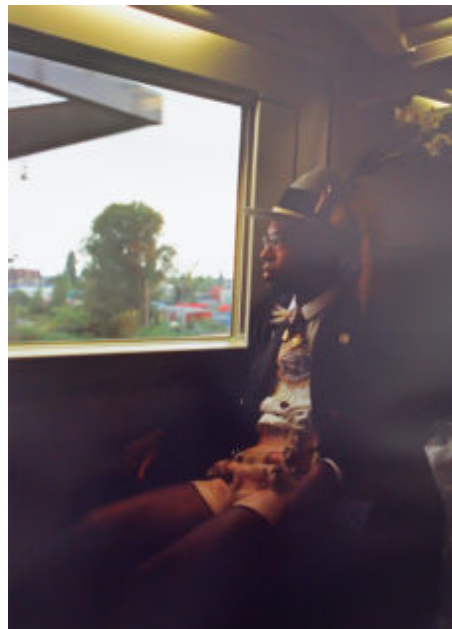


Abb. 1-2

Olympia

Ich bleibe bei der Arbeit des Künstlers Jean-Ulrick Désert. Als österreichische, privilegierte Weiße und als Bildungsarbeiterin in Zusammenhang mit Kunst solidarisiere ich mich mit dem Folgenden, in dem Bildungsarbeit und Kunst durch Kunst als Bildungsarbeit und Bilderinnerung gebrochen wird.

Für die Performance *White Man Project* engagierte der (in Haiti geborene und in Berlin und New York lebende) Künstler Désert 2004 in Rotterdam einen weißen Schauspieler, der im Namen des Künstlers einen Zeichenkurs veranstaltete. Er gab seinen Namen ab und schlüpfte seinerseits in die Haut des schwarzen Bediensteten. Der Schauspieler, der als Jean-Ulrick Désert auch die Rolle des Lehrenden übernehmen sollte, verwies, wenn zeichentechnisch gefragt, die Workshopteilnehmer*innen an den „Assis-

tenten“. Die Teilnehmer*innen waren nicht eingeweiht. Im Laufe der Unterrichtsstunde entkleidete sich der Schauspieler nach und nach und nahm zuletzt die Körperhaltung der Olympia in Édouard Manets gleichnamigem Gemälde ein.

Ein paar Worte zu Manets Bild, das in Déserts Performance als Vor-Bild fungiert: Aufgrund seiner flächigen Malweise und weil die dargestellte Nackte direkt den/die Betrachter*in anblickt, war das Bild damals ein Riesenskandal. Manet hatte es erst nach mehreren Anläufen im Pariser Salon 1865 ausstellen können. Michel Foucault schreibt 1971, das Bild wäre Wegbereiter der modernen Malerei.

Aus dem sanften Licht, das Tizians ‚Venus‘ umgibt, wird bei Manet ein starkes, frontales Licht, das von dort kommt, wo die Beschauer stehen. ... deshalb [sind, ES] das Licht und der Blick der Beschauer identisch: [...] es ist unser Blick, der, sie beleuchtet. ... Wir machen sie [die Frau, ES] sichtbar. ... Wir sind somit verantwortlich für die Sichtbarkeit und die Nacktheit der Olympia.⁵ ... Jeder Betrachter ist ... notwendigerweise in diese Nacktheit verstrickt. (Foucault nach Falkenhausen 2003: 130)

Désert selbst verweist auf Frantz Fanon⁶, den Psychiater, Autor und Kämpfer gegen die unglaubliche Ungerechtigkeit gegenüber kolonialisierten Körpern.⁷ In seinen postkolonialen Texten ist die Frage des Rassismus immer zentral.



Abb. 3-4



Abb. 5

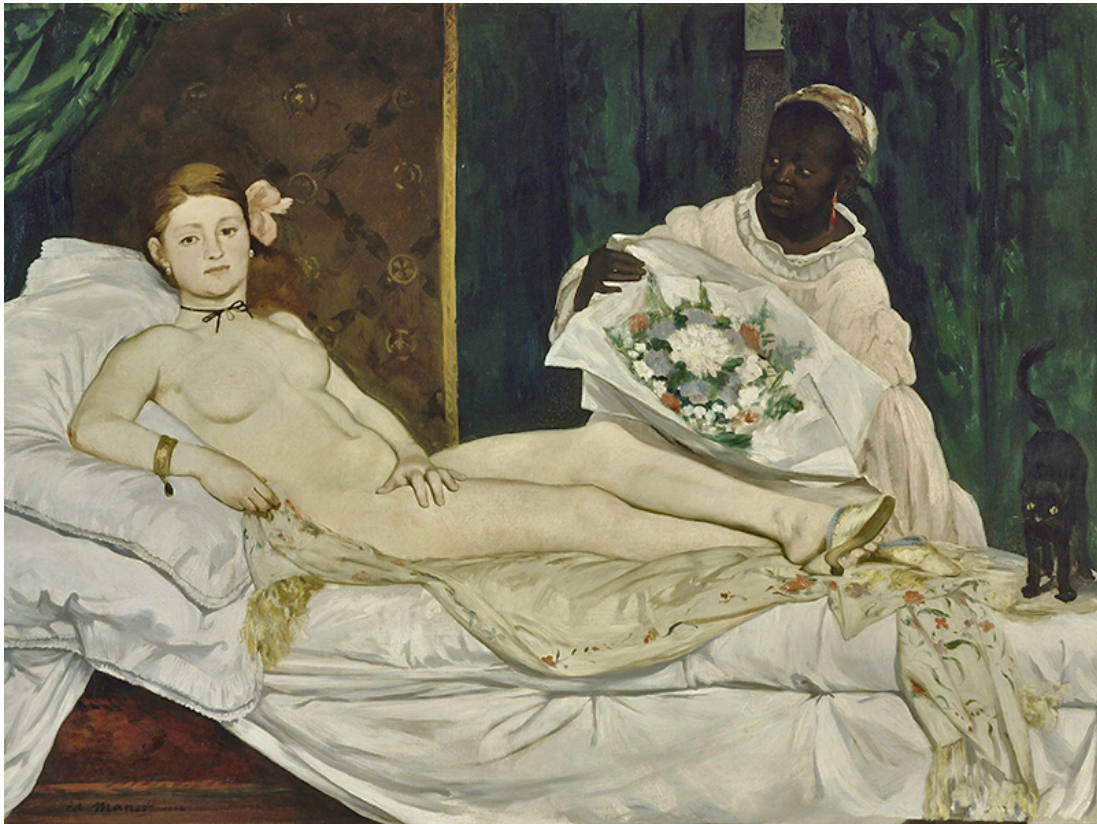


Abb. 6



Abb. 7

Von Kunst aus angeblickt werden

Sandrine Micossé-Aikins (2011: 426) schreibt zur Kunstaktion in Rotterdam: „Désert ist nun nicht mehr der Assistent des vermeintlichen Künstlers sondern auch der Assistent des Models, ganz wie die stumme schwarze Bedienstete in Édouard Manets Gemälde.“ Dadurch, so Micossé-Aikins, reflektiere Désert auf mehreren Ebenen seine eigene Marginalisierung als Künstler of color und hat doch alle Fäden in der Hand. Hinter den Kulissen hat er Portraits der Zeichenkursteilnehmer*innen gemacht, welche am Ende des Workshops zusammen mit den im Kurs entstandenen Zeichnungen ausgestellt werden. Désert hat die Teilnehmer*innen instrumentalisiert und wir sind entrüstet. Er hat umgedreht, was people of color nicht selten passiert (vgl. dazu Dean 2011).

Was mich an dieser Stelle interessiert, ist das Moment des durch ein Bild bzw. eine künstlerische Arbeit Angeblickt-Werdens, das irritiert. Die Irritation ist eine Erschütterung des bislang Nichtbefragten, Unbekannten, Nichtbeachteten. Ich realisiere, dass es mich angeht – unangenehm und lustvoll zugleich.

Seit dem ich als Bildungsarbeiterin im Zusammenhang mit Kunst aktiv bin, sind solche Erschütterungen für mich zentral. Da habe ich viel von Karl-Josef Pazzini gelernt, seit über 30 Jahren in wechselnden Rollen.

Sprache und Bilder stellen Fallen

Ich bin in meiner universitären Lehre einmal an Grenzen gestoßen, in denen die Irritationen so groß wurden, dass Kommunikation fast unmöglich wurde. Die Rede ist von einer Ringvorlesung und Übung zum Thema Kunst Bildung Migration an der Univer-

sität Oldenburg. In der Übung sollten die eigenen Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten beobachtend verschriftlicht werden, auch meine.

In unserer Gruppe weißer Deutscher war eine Studentin, die sich zu people of color zählte. Der Unterschied manifestierte sich erst in unserer unterschiedlich hohen Wahrnehmungsfähigkeit von Rassismen in der Sprache: Sie waren für die einen unsicht- und hörbar und für die anderen nur allzu offensichtlich.

Dann passierte etwas, was die oft unbemerkten Rassismen im Sprechen deutlich hervortreten ließ: „Sie können aber gut Deutsch“, sagte eine der Studierenden zum Vortragenden Paul Mecheril – auch er könnte sich zu people of color zählen – nach dessen Vortrag. Ich schämte mich und Paul Mecheril meinte, er habe mit dieser Feststellung gar kein Problem, solange die Studentin sie bei allen Referent*innen äußern würde. Er stand vor uns, hinter dem Mikrophon und dem Rednerpult, wurde zum „Bild“, das zurückblickt. Durch die Worte der Studentin war eine Falle sichtbar geworden, stets vorhanden, sobald wir den Mund auf-tun. Wir sind in unseren Worten enthalten, aber wir können das oft nicht wahrnehmen (vgl. „Negerhosen2000“).

In der Vorlesung wurde dies unangenehm deutlich.

Was tun?

Ich erinnere mich an das erste Zitat von Karl-Josef Pazzini, das für mich zum Dauerbegleiter wurde. Es hing in der Küche meiner damaligen Wohnung an der Dusche. Wir organisierten gerade die 3. Kunsthistorikerinnentagung in Wien. Das war Mitte der 1980er-Jahre und wir hatten rote Köpfe vor Neugier, Eifer und Erkenntnis. Das Zitat holt zurück aus der Position der (Besser-)Wissenden/Sich-auf-der-richtigen-Seite-Einordnenden:

So besteht die Gefahr eines Rückzuges in eine bessere Welt, in der sich die Opfer treffen: die Opfer des Imperialismus, der radioaktiven Verseuchung, der Unwirtlichkeit der Städte, der miesen Kulturpolitik, der Männerherrschaft, der Industrialisierung. Wir müssen uns dann nur verteidigen, reagieren. So bleiben wir unschuldig, haben ja keinen mörderischen Hass und schreiben der Welt vor, wie sie zu sein habe. Wir haben damit auch noch die Sicherheit, daß sich nichts entwickelt, haben wieder recht und sind noch einmal Opfer, in der Einsicht großartig und doch so ohnmächtig. Leicht manövrieren wir uns in eine Situation, in der wir uns als die Opfer aller Machenschaften dieser Welt fühlen. Alle zielen auf uns, nehmen uns unsere Welt weg, deren Besitz und Kontrolle uns ungerechter Weise entrissen wurde. Diese paranoische Festungsmentalität verhandelt nicht, sie muss die Position der Überlegenheit vor der Verhandlung suchen. (Pazzini 1987: 29)

Der Text von Karl-Josef Pazzini ist beunruhigend. Er lässt mich nicht in Ruhe. Ich bin gemeint. Ich spreche und lehne mich doch zurück, ändere nicht genug. Aber was ist genug?

Wohin mit meinem *Nicht-einverstanden-Sein*?

Ich muss an meine Lehrerin Heiderose Hildebrand denken, die widerborstige Galeristin und Kunstbildungsarbeiterin, die uns Studierende zu allem möglichen anstiftete und davon sprach, man könne immer nur kleine Samenkörner fallen lassen, z. B. in der Bildungsarbeit im Zusammenhang mit Kunst. Ob etwas sprieße, könne man nicht vorhersagen, aber man möge, was einem möglich ist, dafür tun.

Zudem kann man fragen: Was lässt sich verhandeln, was nicht? Was muss einfach sichtbar gemacht werden und bleibt unangenehm unverdaulich für den sozialen Körper?

Sichtbar werden

Ich suche nach einem Samenkornbeispiel und finde Hansel Sato, den Künstler und Vermittler auf der *documenta 12*. Er lebt in Wien, hat eine dunklere Hautfarbe als weiß, spricht mit südamerikanischem und österreichischem Akzent, kommt aus Südamerika, der Vater ist Japaner. Er berichtete im Rahmen der oben angesprochenen Ringvorlesung in Oldenburg von seinen Rassismusforschungen als Vermittler auf der *documenta 12*, auf der er, mit wechselnden Identitäten auftretend, als Führer die Leute mit

ihren eigenen durchaus rassistischen Bildern von ihm konfrontierte (vgl. Sato 2013). Er sprach als Spanier, als Österreicher, als Uro-Indianer⁸, als Peruaner, immer den gleichen Text. Er wurde unterschiedlich kompetent, glaubwürdig, überzeugend wahrgenommen.⁹

Auf der folgenden Abbildung tritt er als Vater in Wien madonnengleich auf einer Plakatserie auf. Die Urteile zu diesen Bildern wurden nicht untersucht.

Ich ordne, es geht nicht, etwas stimmt nicht. Ich bin dabei und leiste meinen Beitrag.

Die Frage ist, ob die *paranoide Festungsmentalität*, von der Karl-Josef Pazzini spricht, erschüttert werden kann. Kann Kunst das leisten? Oder können wir uns weiter als Opfer beruhigend in einer Opfermentalität einlullen? Kann Bildungsarbeit so gestrickt sein, dass sie darauf zeigt, wie wir eingeschrieben sind, unvermeidlich, dass immer wieder etwas übrig bleibt, um das herum verhandelt und gesprochen werden kann?

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Lederhose.

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Stillposition.

Und dass uns gar nichts anderes übrig bleibt, als weiter den Diskurs zu suchen – den Diskurs über Verhältnisse, über uns, über Bildung, über Kunst.

Stuart Hall (1999: 97) schreibt: „[Whites] are racist not because they hate the blacks, but because they don't know who they are without blacks. They have to know who they are not in order to know who they are.“



Abb. 8

Anmerkungen

- 1 Hall, Stuart (1999): Ethnizität, Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98, 97.
- 2 Der Migrationspädagoge Paul Mecheril (2012) spricht von Menschen ohne Migrationshintergrund (MoM) und Menschen mit Migrationshintergrund (MmM), um zu zeigen, wie alles eine Frage der sprachlichen Einordnung ist.
- 3 Im Kontext der Akademie der Autodidakten entstand das erfolgreiche Videoformat Kiez-Monatsschau – Nachrichten aus der Naunynstrasse, initiiert von Neco Çelik, bei dem jeweils erfahrene Künstler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen Pate stehen und das bis 2011 ein Dutzend Ausgaben produziert hat, vgl. <http://www.kubinaut.de/de/profile/institutionen/ballhaus-naunynstrasse> [17.11.2016].
- 4 Gespräch der Autorin mit Jean-Ulrick Désert am 21.7.2016
- 5 Eine Kollegin wies mich darauf hin, dass der von Désert engagierte Schauspieler eher die Position der Nackten auf dem Bild von Edouard Manets Frühstück im Grünen einnimmt. Wäre diese – ebenfalls eine Prostituierte – für seine Position Vor-Bild gewesen, dann hätte das Bild weniger das Verhältnis der Nackten zur dunkelhäutigen Dienerin zum Thema, als andere Fragen, z.B. die nach dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern.
- 6 Vgl. z. B. sein letztes Buch: Fanon (1981).
- 7 E-Mail an die Autorin vom 3.4.2016.
- 8 „Uro-Indianer leben auf dem Titicaca-See in der Provinz Puno in Peru auf selbstgebauten, aus Stroh bestehenden schwimmenden Inseln.“ (Sato 2009: 70)
- 9 Von seiner Arbeit in Kassel existiert kein Bildmaterial. E-Mail an die Autorin vom 9.12.2016.

Literatur

- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.
- Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, S. 37-43.
- Dean, Jasmin (2011): People of Color. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, S. 597-607.
- Falkenhausen, Susanne von (2003): Maja und Olympia: der Streit um den weiblichen Akt. In: Braunmühl, Claudia von (Hrsg.): Etablierte Wissenschaft und feministische Theorie im Dialog. Berlin: Wissenschafts-Verlag, S. 125-133.
- Fanon, Frantz (1981 [1961]): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98.
- Mecheril, Paul (2012): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Art Education Research, 3. Jg. 3, Heft 6, S. 1-10. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf [12.12.2016].

Micossé-Aikins, Sandrine (2011): Kunst. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 420- 429.

Pazzini, Karl-Josef (1987): Überlegungen zur Ästhetischen Erziehung angestoßen durch die Ereignisse von Tschernobyl. In: BD-K-Mitteilungen, Heft 4, S. 24-29.

Sato, Hansel (2009): Performing essentialism auf der documenta 12 . In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): documenta 12 Education II.. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 63-73.

Abbildungen

Abb. 1: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / Beer-Coaster No. 2 / Walter Benjamin Version, 2004, Offsetdruck auf ausgestanztem Karton, 106 x 106 mm, im Besitz des Künstlers

Abb. 2: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / The Escape, 2001, Analoges C-Print, 70 x 100 cm, im Besitz des Künstlers

Abb. 3: Jean-Ulrick Désert, White Man Project, 2004, Rotterdam

Abb. 4: Workshopergebnisse aus Jean-Ulrick Déserts White Man Project (Rotterdam 2004)

Abb. 5: Schauspieler in der Position der Olympia

Abb. 6: Édouard Manet, Olympia, 1863, Öl auf Leinwand, 130,5 x 190 cm, Musée d'Orsay

Abb. 7: Édouard Manet, Das Frühstück im Grünen, 1863, Öl auf Leinwand 208 x 264,5 cm, Musée d'Orsay

Abb. 8: Hansel Sato, Plakataktion 2011, Karlsplatz Wien, im Besitz des Künstlers.

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

In den Diskursen ästhetischer Bildung zeigen sich immer wieder Spannungen und Widersprüche. Einige resultieren aus interdiskursiven Effekten, die oftmals nicht bemerkt werden. Ihnen soll im Folgenden nachgegangen werden. Das geschieht anhand von Beispielen aus der Musikpädagogik¹, doch ist zu vermuten, dass auch andere Bereiche kultureller Bildung betroffen sind.

An vielen Stellen wird ein Gefühl der Verunsicherung spürbar, das nicht zuletzt mit der – durchaus berechtigten – Sorge zu tun hat, dass die Künste in der Schule zunehmend in Bedrängnis geraten. Kompetenzorientierung und Leistungsmessung dominieren nach wie vor weite Teile der schulpädagogischen Debatte, meist fokussiert auf die so genannten Kernfächer; den Aufgaben ästhetischer Erziehung wird dagegen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Auch vom Thema Inklusion profitieren die künstlerischen Fächer kaum, obwohl doch in ihnen zur Stärke werden könnte, was sonst im schulischen Fächervergleich eher von Nachteil ist: dass es im Bereich des Musischen – so jedenfalls eine gängige Vorstellung – nicht so sehr um Leistung geht. Das aber verschafft keinen Vorteil, wenn gerade der Umgang mit Leistungsheterogenität als die zentrale Herausforderung inklusiven Unterrichtens verstanden wird.

Ausschluss aus wichtigen Debatten und gefühlte Missachtung führen dazu, dass sich (wo früher noch selbstbewusst gegen Stundenkürzungen gekämpft wurde, wenn auch oft im Streit zwischen den konkurrierenden künstlerischen Fächern) immer häufiger Momente von Verzweiflung einstellen. Das könnte man jedenfalls vermuten, wenn die Autor*innen des hessischen Lehrplans für Musik es für nötig halten zu betonen:

„Musik ist ein wesentlicher und durch nichts zu ersetzender Bestandteil menschlicher Kultur. Sie ist Teil der ästhetisch-expressiven Erlebniswelt unserer Kinder“ (Hessisches Kultusministerium 2011: 11).

Das klingt fast, als existierten geheime Pläne, nicht nur das Schulfach zu marginalisieren, sondern die Musik ganz abzuschaffen.

Die Wahrheit ist, dass schulischer Musikunterricht nicht einfach dadurch gerechtfertigt werden kann, dass es Musikpraxen² gibt, denn die sind auf Schule nicht angewiesen (im Unterschied zu den gesellschaftlichen Praxen der Naturwissenschaften, der modernen Technik und der globalen Wirtschaft).

Die Zeit, in der ästhetische Bildung selbstverständlich war und keiner Begründung bedurfte, scheint vorbei zu sein. Das erfordert Neuorientierungen, weil mit der Frage „Wozu die Künste in der Schule?“ auch die Frage, was im Unterricht passieren soll, mit auf dem Tisch liegt und nicht mehr allein von einem inneren Kreis von Expert*innen beantwortet werden kann. Wo der Kanon der Fächer und der Kanon ihrer Inhalte in Frage gestellt werden, entsteht Verunsicherung und ist Streit vorprogrammiert.³ Weitere künstlerische Fächer wie das Darstellende Spiel drängen in die Schule. Neue Fächer wie „Ästhetische Erziehung“ werden erfunden, auch weil man den vorhandenen – Kunst und Musik – nicht länger zutraut, den Platz ästhetischer Bildung in der Schule zu behaupten. Die diagnostizierte Entgrenzung der Künste, die den Nischen der Hochkultur und der Einteilung in Gattungen zu entkommen suchen, wird nicht von allen als Befreiung empfunden, sondern insbesondere dort, wo in der schulischen Fächerlogik der Verlust von Zuständigkeit droht, als Auflösungserscheinung in ein unverbindlich Allgemeines kultureller Bildung, die ihre eigene Abschaffung mit dem Geklingel ästhetischer und den Fanfaren medientheoretischer Begriffe begleitet. Im Gerangel um Aufmerksamkeit und in Verteidigung tradierter Geltungsansprüche entstehen diskursive Spannungen, die an vier Punkten beschrieben werden sollen:

1. Die Beschwörung von Transfereffekten künstlerischer Praxis scheint genau der instrumentellen Logik zu folgen, die die ästhetische Bildung in die Defensive treibt.
2. Mit Konzepten zur systematischen Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten könnte der Anschluss an Kompetenzdiskurse gesucht werden, wenn nicht gleichzeitig an der bildenden Bedeutung ästhetischer Erfahrung festgehalten würde (in der Musikpädagogik zeigt sich diese Spannung im Modell des „Aufbauenden Musikunterrichts“).
3. Die aus dem schulischen Unterricht in die Musikvermittlungspraxen von Konzerthäusern ausgewanderte Kunstwerkerorientierung redet noch dann von kultureller Teilhabe, wenn *audience development* gemeint ist.
4. Der Verzicht auf die leitende Idee künstlerischer Praxis zugunsten einer demokratisch gemeinten Schülerorientierung des Unterrichts am kulturellen Alltag von Kindern und Jugendlichen könnte in der zunehmenden Ausbreitung von Schul-Pop enden, den niemand wollen kann, auch wenn er medial und technisch hochgerüstet sein mag.

Mit diesen Spannungen muss sich auch auseinandersetzen, wer gegen alle ökonomisch geprägten pädagogischen Qualitätsdiskurse auf der besonderen Qualität ästhetischer Praxis besteht. Die Tradition ästhetischer Bildung, die die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume als pädagogischen Auftrag versteht, soll am Ende zu Wort kommen.

Die Hoffnung auf Transfereffekte

Die Forderung, die Qualität des Unterrichts durch Bildungsstandards für die schulischen Kernfächer zu verbessern, weil das Bildungssystem im internationalen Vergleich nicht das leiste, was es leisten sollte, wird in vielen Fällen durch Hinweise auf ökonomischen Nutzen begründet. Die teuren pädagogischen Interventionen sollen messbar Kompetenzen bewirken, die Wettbewerbsvorteile für den einzelnen wie für die Gesellschaft versprechen. Für die kulturelle Bildung ist es schwer, den Anschluss an solche Diskurse zu halten. Beeinflusst von derartigen instrumentellen Denkweisen hat bei vielen ihrer Vertreter*innen das Interesse an den so genannten Transfereffekten ästhetischen Lernens zugenommen. Man hofft sich auf die positiven Auswirkungen

berufen zu können, die das Darstellende Spiel oder die Musik auf soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, Empathie, selbstständiges Denken, abstraktes Denkvermögen, Spontaneität, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Ausstrahlung, Verantwortungsbewusstsein, Teamgeist, Beziehungsfähigkeit und Fantasie haben.⁴ Nach vielen Jahren der Beschwörung vermeintlicher Transfereffekte muss man jedoch konstatieren, dass diese Rechtfertigungsstrategie nicht wirklich zieht, weil sie offenbar nur diejenigen überzeugt, die sich mit ihr in Sonntagsreden selbst Mut zu machen suchen. Niemand zeigt sich von den empirischen Studien beeindruckt, mit denen Musikpädagog*innen immer wieder den Nutzen ihrer Profession zu belegen trachteten.⁵ Genauso wie die ungehört verhallende Klage über Kosten-Nutzen-Kalküle im Bereich der Bildung verspricht die Hoffnung auf Transfereffekte nur denjenigen Trost, die sich schon am Sterbebett der künstlerischen Fächer versammelt haben.

Kompetenzen aufbauen oder ästhetische Erfahrungsräume inszenieren oder beides?

Die Notwendigkeit einer Neuorientierung sieht dagegen der so genannte Aufbauende Musikunterricht, der Kritik übt am Zustand des herkömmlichen Musikunterrichts, der selten kontinuierlich erteilt werde und in dem deshalb kaum auf bereits erworbenen Fähigkeiten aufgebaut werden könne (vgl. Gies/Jank/Nimczik 2001; Jank 2013: 92ff.). Einer bloß musikkundlichen Belehrung und einem leider weit verbreiteten Tafelunterricht, in dem musiktheoretische Sachverhalte ohne Hör- und eigene Spielerfahrungen dargeboten werden, wird die Idee integrierten, systematisch aufbauenden Musiklernens entgegengesetzt, das mit dem Hören und Spielen von Musik beginnt. Anstelle vieler einzelner Gelegenheiten zum Klassenmusizieren sollen systematische Lernangebote zum Erwerb musikalischer Fähigkeiten geschaffen werden. Mit seinem Programm erweist sich der AMU, die Abkürzung ist zum Markenzeichen geworden, als anschlussfähig an die Debatten um Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und zentrale Leistungsüberprüfung in anderen Fächern. Es ist kein Wunder, dass ein solches Angebot aus der Musikpädagogik kommt, weil in der Musik – vielleicht noch mehr als in anderen Künsten – das Können zählt, insbesondere die Beherrschung des Instruments bei ausübenden Musiker*innen. Musikwettbewerbe haben eine lange Tradition, über Kulturen und Genres hinweg. Wer ein Musikinstrument spielen möchte, muss viel üben, um die spezifischen Spieltechniken zu erlernen. Es ist diese handwerkliche Seite von Musik, der das Modell des AMU einen großen Teil seiner Überzeugungskraft und Beliebtheit bei Musiklehrer*innen verdankt.

Dass sich der Aufbau musikalischer Fähigkeiten an konventionellen musikalischen Mustern orientiert, muss nicht nur durch Verweis auf historische Traditionen, sondern kann auch mit den Hörgewohnheiten und alltäglichen Musikpraxen von Kindern und Jugendlichen gerechtfertigt werden. Doch auf der anderen Seite möchte das Modell den Anspruch, dass Musik ein künstlerisches Fach sei, in dem es um ästhetische Bildung geht, nicht aufgeben. Es sollen also noch andere Momente im Unterricht vorkommen: Gelegenheiten zur vollzugsorientierten Wahrnehmung des ästhetischen Charakters von Musik als Kunst, kreative Vorhaben mit Gestaltungsaufgaben, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen. Der Aufbauende Musikunterricht ist in seinem Selbstverständnis ein Modell, das vorhandene Konzepte zusammenfassen und alles integrieren will. Man kann das entstehende Patchwork an Unterrichtsvorschlägen und Theoriebezügen kritisieren, weil es kein wirklich konsistentes Konzept darstellt⁶, doch der AMU fragt mit seiner Betonung musikalischer Fähigkeiten zu recht nach den Voraussetzungen künstlerischer Praxis. Was können Pädagog*innen dafür tun, dass sich im Leben möglichst vieler Menschen die magischen Momente ereignen, die die Ästhetische Bildung verspricht?

Musikvermittlung und Konzertpädagogik

Doch es gibt andere, die daran zweifeln, dass ein systematisch Fähigkeiten aufbauender Unterricht der richtige Weg ist, und die skeptisch sind, ob Schule überhaupt ein geeigneter Ort sein kann für die magischen Momente ästhetischer Erfahrung. Sie setzen stattdessen auf Kunsträume, die dafür geschaffen wurden, dass sich die Magie entfalten kann. In Theatern, Konzert- und Opernhäusern hat die pädagogische Kunstwerkorientierung eine Heimat gefunden, nachdem sie aus der schulischen Musikdidaktik weitgehend vertrieben wurde. Als „Musikvermittlung“ wird sie in den *education*-Abteilungen von Kulturinstitutionen gepflegt, ohne nach eigenem Verständnis allerdings eine erzieherische Aufgabe zu sein. Verbreitet ist die Überzeugung, dass die Kunst für sich selbst sprechen kann und dass Vermittlung lediglich bedeute, die Menschen an sie heranzuführen und Gelegenheiten zur Begeg-

nung zu schaffen.⁷ Dabei geht es eher um Rezeption als um eigene künstlerische Praxis. Dass Kinder und Jugendliche selbst Musik machen, ist als Mittel, als ein möglicher Ort der Begegnung mit Kunst willkommen; aber Hören und Verstehen bleiben das Ziel. Insofern bildet die außerschulische Musikvermittlung gewissermaßen den Kontrapunkt zum weit verbreiteten selbstgenügsamen schulischen Klassenmusizieren. Doch neben Kooperation zwischen Schule und Konzerthaus sowie gegenseitiger Ergänzung finden wir häufig genug Misstrauen und Konkurrenz. Die Kulturinstitution traut dem schulischen Musikunterricht weder zu, dass er erfolgreich für Kunstmusik wirbt, noch dass er ein Ort sein könnte, an dem die Musik für sich selbst zu sprechen vermag. Musiklehrer*innen nutzen die konzertpädagogischen Angebote der Musikvermittler*innen gerne, reagieren aber empfindlich, wenn sie nur als Pädagog*innen angesprochen werden und nicht als das, was sie nach eigenem Selbstverständnis sind: Künstler-Pädagog*innen.

Die Musikvermittlung hat es nicht leicht. Kulturinstitutionen betrachten sie selten als eine ihrer Kernaufgaben. Zumal nach Auffassung manches Dirigenten und mancher Intendantin jede öffentliche Aufführung schon ein Musikvermittlungsprojekt darstellt; und zwar eins, das mehr Aufmerksamkeit verspricht als eine dauerhafte Kooperation mit umliegenden Schulen; Aufmerksamkeit, die wichtig ist, um dauerhaft die Finanzierung zu sichern. Eine gewisse Bereitschaft zur Persönlichkeitsspaltung dürfte zur Berufsvoraussetzung von Musikvermittler*innen gehören. So sehr sie sich bemühen, vielversprechende Formate ästhetischer Bildung zu entwickeln, am Ende werden sie doch nur gemessen am *audience development*. Chancen auf kulturelle Teilhabe zu bieten, bedeutet dann, das Konzertpublikum von Morgen zu bilden.

Kulturelle Teilhabe zu fördern, könnte ja auch heißen, Kinder und Jugendliche in der Ausübung der von ihnen bevorzugten Musikpraxen zu unterstützen. Das sind in vielen Fällen die Praxen Populärer Musik. Doch derartige musikpädagogische Interventionen passen nicht gut zum Konzept der Musikvermittlung, denn Pop, Rock, HipHop usw. bedürfen der Vermittlung nicht. Sie könnten höchstens als Lockmittel einer Rattenfängerstrategie dienen, die – so wie in einigen musikdidaktischen Überlegungen der 60er/70er-Jahre – die Jugendlichen mit Beatmusik über Progressive Rock an Klassik heranzuführen will.

Herausforderung durch Alltagskulturen

Bis heute hat sich die Musikdidaktik nicht ganz von der Verunsicherung erholt, die sie schon vor vielen Jahrzehnten durch die zunehmende Bedeutung musikalischer Jugendkulturen erfahren hat. Die ließen sich nicht ignorieren, auch weil etwa zeitgleich die Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Unterrichts an der Erfahrung und Lebenswelt (um nur zwei typische Begriffe der Zeit zu nennen) der Schüler*innen gestellt wurde. Wenn man sich rückblickend die Geschichte deutschsprachiger musikpädagogischer Publikationen anschaut, wird deutlich: Seit den 80er-Jahren haben Rock und Pop den Musikunterricht erobert und gleichzeitig zur Renaissance des Klassenmusizierens beigetragen, bei der an musische Traditionen angeknüpft werden konnte. Der Preis, den die Populäre Musik für den erfolgreichen Einzug in die Klassenräume zahlen musste, ist ihre didaktische Reduktion auf institutionell verträgliche Formen des Schul-Pop. Der musikdidaktische Diskurs versucht seitdem Legitimationsstrategien zu entwickeln, die der gesellschaftlich einflussreichen Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst gerecht werden und gleichzeitig die friedliche Koexistenz von Klassischer Musik und Populärer Musik im Unterricht erlauben.

Die Dichotomisierung von E und U, die auch dort, wo sie kritisiert wird, noch wirksam ist, führt dazu, dass die Anwendung ästhetischer und kunstphilosophischer Begriffe auf Populäre Musik im musikdidaktischen Diskurs nicht vorgesehen ist. Von einer Entgrenzung der Künste ist nicht viel zu bemerken. Der Begriff künstlerischer Musikpraxis wird nicht etwa auf Reggae, Metal, House u. a. erweitert, sondern es gibt weiterhin eine klare Trennung von artifizieller Musik auf der einen und musikalischer Gebrauchspraxis auf der anderen Seite. Letzterer Begriff, den der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser Mitte der 90er in die Diskussion eingebracht hat, um die theoretische Lücke zu schließen, die spätestens in den 80er-Jahren entstanden war (Kaiser 1995), hat seitdem Karriere gemacht und wird immer wieder in musikdidaktischen Publikationen zitiert. Die Unterscheidung zwischen einer noch unreflektierten usuellen Musikpraxis und einer verständigen Musikpraxis, die zu befördernden Aufgaben von Schule sein könnte, tritt an die Stelle der Unterscheidung von U und E. Die verständige Musikpraxis übernimmt die Funktion des musikalischen Kunstwerks als legitimierender Bezugspunkt des musikdidaktischen Diskurses. Die Ziele des Musikunterrichts müssen auf diese Weise unter Verzicht auf Begriffe und Argumentationsfiguren aus der Geschichte von Ästhetik und Kunstphilosophie bestimmt und begründet werden, was die Aufgabe unnötig erschwert.

Ästhetische Bildung oder: How to make the magic happen

Die Folgen ästhetischer Abstinenz zeigen sich auch in den Schwierigkeiten, die Probleme zu lösen, die mit „Diskrepanz zwischen den Zielen der Musikpädagogik und der Funktion Populärer Musik“ zusammenhängen (Terhag 1998: 443) und in der Musikdidaktik seit den 80er-Jahren immer wieder unter dem Titel „Un-Unterrichtbarkeit von Populärer Musik“ (Terhag 1984) verhandelt werden.⁸ Populäre Musik ist auf schulische Musikpädagogik nicht angewiesen. Die Tatsache, dass Populäre Musik als Gegenstand von Musikunterricht längst selbstverständlich akzeptiert ist, bedeutet nicht, dass die Frage, wie sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden soll, als gelöst gelten kann.

Die Frage, welchen Beitrag musikalische Alltagskulturen zur Bildung leisten können, lässt sich leichter beantworten, wenn wir sie als das beschreiben, was sie sind: ästhetische Musikpraxen. Ihr Bildungswert erweist sich daran, ob und wie in und mit ihnen ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden können. Denn Bildung kann als der Prozess der Erfahrung verstanden werden, den wir durchlaufen, wenn wir Neues kennenlernen oder Bekanntes mit anderen Augen sehen, weil wir neue Worte dafür finden und uns dadurch Handlungsmöglichkeiten erschließen, die wir so zuvor nicht hatten.⁹

Musikpraxen sind bildungsrelevant¹⁰, insofern sie ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, egal ob wir von Alltagskulturen reden, von Medienkulturen, von Popkultur oder Kunstmusik. Bildungsrelevant wird die jeweilige ästhetische Musikpraxis, weil sie Momente von Reflexion einschließen kann. Das können Gelegenheiten zum individuellen Nachfühlen wie zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch und in vielen Fällen zum ästhetischen Streit über divergierende Einschätzungen sein.¹¹

Ästhetische Bildung bedeutet auch Bildung ästhetischen Urteilsvermögens. Die Idee einer Demokratisierung von Kunst durch technisch leicht handhabbare, günstige und dadurch allgemein zugängliche Produktionsmittel wie Tablets mit einer Auswahl an vorgefertigten *drum loops* scheint vielversprechend. Aber die Frage bleibt noch, wie das Ergebnis klingt.

Anmerkungen

1 Um gleich zu Beginn Erwartungen zu dämpfen: Die Beispiele ergeben kein vollständiges Bild. Eine gründlichere historische Analyse des Diskurses musikalischer Bildung findet sich bei Jürgen Vogt (2012).

2 Der Begriff „Musikpraxen“ ist hier in einem weiten Sinne gemeint, der vielfältige Formen des Hörens und Machens von Musik umfasst. Kaiser (2010) zeigt, dass sich musikdidaktische Legitimationsdefizite insbesondere mit Blick auf das Klassenmusizieren ergeben und zu bearbeiten wären.

3 Als symptomatisch kann die Veröffentlichung einer Arbeitsgruppe der Konrad-Adenauer-Stiftung gelten, die angesichts der Herausforderungen der Postmoderne die Neuorientierung des Musikunterrichts anhand eines Kanons bedeutender Musikwerke forderte. Das „Grundsatzpapier“ und eine Reihe von kritischen Erwidern finden sich in Kaiser et al. 2006; als Reaktion darauf s. außerdem Gauger/Wilske 2007.

4 Diese beeindruckende Liste wertvoller Kompetenzen findet sich in Plath 2009: 13.

5 Die kritische Prüfung vermeintlich empirisch belegter Wirkungen zeigte bislang stets ernüchternde Ergebnisse (s. z. B. Gembris et al. 2001 und BMBF 2006), was aber den Glauben der Hoffenden wenig erschüttert.

6 Jürgen Oberschmidt und Christopher Wallbaum (2014) zeigen einige Inkonsistenzen anhand der Metaphorik des Konzepts wie dem ursprünglich maßgeblichen Bild des Baums, der seine Nährstoffe aus den Wurzeln musikpraktischer Erfahrungen zieht.

7 Siehe z. B. Schneider/Stiller/Wimmer 2011, Hüttmann 2014 sowie kritisch Pfeffer/Rolle/Vogt 2008.

8 Zu den Chancen, die die Bezugnahme auf Denkfiguren ästhetischer Theorie bietet, wenn es um musikalische Jugendkulturen im Musikunterricht geht, siehe Wallbaum 2007 und Rolle 2010.

9 Das ist in sehr knapper Form der transformatorische Bildungsbegriff, der wohl den meisten Theorien ästhetischer Bildung zugrunde liegt (z. B. Rolle 1999). Eine genaue theoretische Herleitung findet sich bei Christoph Koller (2012).

10 „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?“ ist die Frage, die Wolfgang Schulz (1997) stellt. S. auch Rolle 2011.

11 Zum didaktischen Potenzial des ästhetischen Streits im Unterricht siehe Rolle/Wallbaum 2011 und Rolle 2014.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Online: https://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf [7.3.2016].
- Gauger, Jörg-Dieter/Wilske, Hermann (Hrsg.) (2007): Bildungsoffensive Musikunterricht. Freiburg: Rombach.
- Gembris, Heiner/Krämer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hrsg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner.
- Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, 9. Jg., Heft 1, S. 4-22.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sek. I Gymnasium. Musik. Wiesbaden. Online: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a [7.3.2016].
- Hüttmann, Rebekka (2014): Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2013): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann Josef (1995): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Musikforum, 83. Jg. Mainz: Schott, S. 17-26.
- Kaiser, Hermann Josef et al. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio.
- Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 9. Jg. Online: <http://zfkmb.org/10-kaiser.pdf> [7.3.2016].
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oberschmidt, Jürgen/Wallbaum, Christopher (2014): Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Kampe, Friedrich/Oberschmidt, Jürgen/Riemer, Franz (Hrsg.): Vielfalt Neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 35-51.
- Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hrsg.) (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Münster: Lit-Verlag.
- Plath, Maike (2009): Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2010): Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikunterricht heute Bd. 8. Zwischen Rock-Klassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert, S. 206-215.
- Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera, S. 41-55.

Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5. Jg., Nr. 9. Online: <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/> [7.3.2016].

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 509-535.

Schulz, Wolfgang (1997): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? In: Ders.: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim und Basel: Beltz, S. 110-132.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten: Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. In: Musik und Bildung, 5. Jg., Nr. 84, S. 345-349.

Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfeie. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske und Budrich, S. 439-456.

Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 12. Jg. Online: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [7.3.2016].

Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Online: <http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf> [7.3.2016].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

Auf der Suche nach Möglichkeiten einer selbstbestimmten und zugleich gesellschaftlich vernetzten Annäherung an ein mögliches Potenzial von Ästhetischer Bildung¹, sind Methoden, die eine praktische Umsetzung ermöglichen, von Bedeutung. So ist es das Anliegen dieses Artikels, die kunstpädagogische Methode der Performativen Künstlerischen Forschung vorzustellen und damit einen Beitrag für mögliche Umsetzungen in Praxisfeldern zu leisten. Die Performative Künstlerische Forschung stellt eine Methode dar, die eine ästhetische Erfahrung in intersubjektiver Begegnung ermöglichen will. Sie eignet sich für schulische und außerschulische Kontexte, da es ihr Ziel ist, dem/der Forschenden einen veränderten Blickwinkel auf Ordnungen² seiner/ihrer Lebenswelt³ zu eröffnen. Intersubjektive Begegnungen im öffentlichen Raum sind damit ein zentrales Moment der ästhetischen Erfahrung, die sich in der Forschung potenziell ereignen kann.⁴ Durch die aktive Gestaltung und Teilhabe an der öffentlichen Gesellschaft geht es in der Forschung nicht um eine rein subjektiv-künstlerische Praxis, sondern um eine Forschung, die sich als eine intersubjektiv-lebensweltliche Tätigkeit der Wissensgenerierung⁵ versteht.

Versuch einer Beschreibung: Was ist Performative Künstlerische Forschung?

Performative Künstlerische Forschung kombiniert zwei performativen Strategien⁶, zum einen die Performance im öffentlichen Raum⁷ und zum anderen die künstlerisch-forschende Aufzeichnung⁸. Beide performative Strategien verkörpern das Anliegen, die Forschungsergebnisse durch die Tätigkeit des Forschens hervorzubringen und zugleich mit dieser Tätigkeit darzustellen. Das Forschungsergebnis wird nicht mehr als eine produktorientierte Repräsentationsform von Wissen gedacht, sondern es ereignet sich mit dem Vollzug der Forschung. Mit der Forschung werden demzufolge nicht mehr Kunstwerke als Ergebnisse einer Forschung ausgestellt, sondern intersubjektive Denk- und Handlungsräume eröffnet, bei denen das Forschungsergebnis als Ereignisform auftritt. Allein die künstlerische Aufzeichnung, die während der Forschung angefertigt wird, kann noch als produktorientierte Repräsentationsform der Forschung verstanden werden.

Dieser veränderte Blickwinkel auf Forschungsergebnisse steht in enger Verbindung mit der performativen Wende, die sowohl in den Kunstwissenschaften (vgl. Lange 2002, 2006; Seitz 1999, 2009; Wulf/Zirfas 2007) als auch in der Kunstpädagogik neue Sichtweisen eröffnet. So benennt Elke Bippus als gegenwärtige Herausforderung der künstlerischen Forschung⁹, nach neuen Darstellungsformen zu suchen, die den Forschungsgegenstand nach seiner medialen Bedingtheit und seiner intersubjektiven Bedeutung befragen (vgl. Bippus 2010). Denn die gegenwärtige Konjunktur der künstlerischen Forschung entwickelt zwar Neubetrachtungen der traditionell gedachten Dichotomie von Wissenschaft und Kunst¹⁰, jedoch orientiert sie sich weiterhin an klassischen Repräsentationsformen von Wissen¹¹ (vgl. Bippus 2009b: 14ff.).

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt die Performative Künstlerische Forschung eine Methode bereit, die Wissen als einen intersubjektiven Denkraum in der Gesellschaft erfahrbar macht. Performative Künstlerische Forschung orientiert sich damit nicht mehr an der Darstellung eines repräsentativen Forschungsergebnisses in einem Ausstellungsraum, sondern sucht nach Formen der intersubjektiven Erfahrung eines Forschungsgegenstandes.

Do it together! Performative Künstlerische Forschung in der Praxis

Im Folgenden wird die Performative Künstlerische Forschung so dargestellt, dass sie für die Praxis adaptierbar wird und damit nicht nur theoretischen Überlegungen folgt.¹² Jedoch kann die folgende Darstellung nur eine grobe Skizze darstellen, die in Bezug auf den kunstpädagogischen Kontext, die Bezugsgruppe der Forschenden und die einzelnen künstlerischen Techniken individuell angepasst werden muss. Mit der Gliederung in drei aufeinander folgenden Schritten wird eine zeitliche Orientierung ermöglicht, die jedoch keine statische Reihenfolge vorgibt. Vielmehr sollen die einzelnen Schritte flexibel genutzt werden, sodass ein dynamischer und offener Forschungsprozess entsteht.

In der Praxis der Performativen Künstlerischen Forschung werden die beiden performativen Strategien der Performance und der künstlerischen Aufzeichnung¹³ kombiniert. Die Forschenden agieren mit dieser Methodenkombination im öffentlichen Raum und entwickeln in dem Vollzug der Forschung das Forschungsthema sowie dessen Darstellung. Die Vorbereitung für diesen Forschungsprozess setzt sich aus zwei vorzubereitenden Komponenten zusammen, dem Forschungsthema und der Forschungsmethode.

1. Vorbereitung

Das *Forschungsthema* wird von der Forscher*innengruppe durch die Beobachtung in der Lebenswelt gefunden. Durch intensives Beobachten in der Lebenswelt, bei dem bereits Strategien der künstlerischen Aufzeichnung (vgl. Sabisch 2007) verwendet werden können, wird ein für die Forscher*innengruppe relevantes gesellschaftliches Phänomen gefunden, das eine ordnungsbildende Funktion¹⁴ in der Gesellschaft hat. Ordnungsbildende Phänomene sind beispielsweise Kleidung als Darstellung und Präsentation einer sozialen Statuszugehörigkeit, Regeln und Gesetze als Strukturierung des Sozialverhaltens und als eine Zuweisung von richtig und falsch, Rituale als Phänomene von kulturellen Bedeutungszuweisungen und als Abgrenzungsmechanismus von fremden Kulturen, Körpersprache als Phänomen eines sich Darstellens und Abgrenzens von anderen Menschen im öffentlichen Raum,

Sprache und Schrift als Bedeutungsträger von kommerziellen und kategorisierenden Botschaften im öffentlichen Raum. Die *Forschungsmethoden*, die sich aus der Performance und der Aufzeichnung zusammensetzen, werden ebenfalls in der Gruppe vorbereitet. Hier liegt vor allem der Schwerpunkt auf einer technischen und strategischen Einübung der Methoden der Performance¹⁵ und der Aufzeichnung¹⁶ und dem Bereitstellen von geeigneten Materialien. Anhaltspunkt für die Idee der künstlerischen Performance ist das bereits entwickelte Forschungsthema. Gemeinsam wird geplant, wie mittels der künstlerischen Performance eine Irritation des ordnungsbildenden Phänomens¹⁷, das von der Forscher*innengruppe in der Gesellschaft beobachtet wurde, vollzogen werden kann. Denn der natürliche Irritationsmoment einer künstlerischen Performance eignet sich im besonderen Maße, um kulturelle und soziale Ordnungen in der Gesellschaft spielerisch zu beforschen (vgl. Fischer-Lichte 2004). Mit ihr und durch sie können ganz alltägliche gesellschaftliche Ordnungen durchbrochen werden, wodurch neue Handlungsspielräume entstehen (vgl. Wulf/Zirfas 2007: 14ff.).

Damit die Forschenden die Erfahrung der sich neu eröffnenden intersubjektiven Handlungsspielräume in der Performance dokumentieren und in Bezug zu ihren je eigenen subjektiven Bedeutungshorizonten setzen kann, wird diese durch die Tätigkeit der Aufzeichnung¹⁸ begleitet. Denn, wie Andrea Sabisch aufzeigt, ist die Aufzeichnung eine vergegenwärtigende Antwortmöglichkeit auf die ästhetische Erfahrung hin, die es vermag, die Erfahrung in einen subjektiven Bedeutungshorizont einzubetten und damit eine Antwort auf die gesellschaftlich-vernetzte ästhetische Erfahrung hin zu formulieren (vgl. Sabisch 2007: 17, 2009: 21f.).

2. Durchführung

Performative Künstlerische Forschung findet vorzugsweise in der Gruppe statt und wird im öffentlichen Raum durchgeführt. Gemeinsam wird das gewählte Forschungsthema mit den beiden performativen Strategien der Performance und der Aufzeichnung beforcht. In der Begegnung, Interaktion, im Dialog und durch Partizipation vieler Personen erlangt das Forschungsthema eine gesellschaftsrelevante Bedeutung, welche der/die Forschende durch die Aufzeichnung an seinem/ihrer subjektiven Bedeutungshorizont verorten kann. Schlussfolgernd eröffnen sich sowohl intersubjektive wie auch subjektive Denk- und Handlungsspielräume, die sich nicht mehr in der Darstellung eines repräsentativen Forschungsergebnisses in einem Ausstellungsraum orientieren, sondern durch die intersubjektive Begegnung erfahren wird.

3. Nachbereitung

In der Nachbereitung der Performativen Künstlerischen Forschung sind zwei Aspekte von Bedeutung: Erstens die Ordnung und mögliche Ergänzung der künstlerischen Aufzeichnungen, die individuell vom Forschenden vollzogen wird und zu einer abschließenden Verortung der gemachten Erfahrung im subjektiven Bedeutungshorizont beiträgt. Zweitens durch eine gemeinsame sprachliche Reflexion der gemachten Erfahrung mittels eines didaktisch angeleiteten Gesprächs. Ziel dieses Gesprächs ist es, sich über die veränderten Blickwinkel auf das beforchtete Phänomen der Lebenswelt auszutauschen und in Verbindung zu den eigenen alltäglichen Erfahrungen zu bringen.

Welches Potenzial hat Performative Künstlerische Forschung?

Nachdem die drei konkreten Handlungsschritte der Methode vorgestellt wurden, bleibt abschließend zu fragen, welches mögliche Potenzial sich mit der Forschungsmethode ereignet. Grundlegend kann die Frage auf einer sprachlichen Ebene wie folgt beantwortet werden: Performative Künstlerische Forschung will ästhetische Erfahrungen in einer intersubjektiven Begegnung im öffentlichen Raum ermöglichen. Ihr Anliegen ist es, einen intersubjektiven Denk- und Handlungsraum durch den Vollzug der Forschung zu erzeugen. Schlussfolgernd birgt sie das Potenzial in sich, Wissen nicht mehr als ein repräsentativ-statistisches Konstrukt zu verstehen, sondern als Ereignisform einer intersubjektiven Erfahrung.

In der Praxis wurde die Erfahrung gemacht, dass ein mögliches Potenzial sich überhaupt erst in einem Vollzug der Forschung entwickeln kann. Deshalb soll die folgende Grafik als Einladung zur praktischen Umsetzung dienen – im Sinne eines: Do it together!

Anmerkungen

1 Ästhetische Bildung wird in Anlehnung an Andrea Sabisch als Selbstbildung in einem Übergang von einer ästhetischen Erfahrung hin zu einer subjektiven Antwortformulierung verstanden. Ästhetische Selbstbildung ereignet sich demzufolge durch die Antwort auf die ästhetische Erfahrung hin, mittels welcher eine reflexive und individuelle Sinnerzeugung ermöglicht wird (vgl. Sabisch 2009: 21ff.).

2 Der Begriff der Ordnung wird in Bezug auf Bernhard Waldenfels verwendet. Dieser versteht Ordnung als übergreifendes Phänomen, welches die Lebenswelt betrifft: „wie die Ordnung beschaffen ist, in der unsere Leben, unsere Erfahrung, unsere Sprache, unser Tun und unser Schaffen Gestalt annimmt“ (Waldenfels 2006: 15). Ordnung wird demzufolge als eine herausgebildete Struktur der Lebenswelt verstanden, die immer schon exklusive Abgrenzungen beinhaltet.

3 Lebenswelt meint Gesellschaft in ihrer direkten Erfahrbarkeit. Diese ist zugleich eine gemeinsame Lebenswelt, die dialogisch und intersubjektiv geprägt ist. Die Formulierung in der Lebenswelt verweist ebenfalls darauf, dass der Mensch sich immer schon in der Lebenswelt befindet und sich nicht von dieser lösen kann (vgl. Latour 2012: 42f.).

4 Die Formulierung potenziell ereignen verweist darauf, dass sich ästhetische Erfahrung als wechselseitiges Geschehen ereignet und diese nicht als direkt geplantes Ziel verfolgt werden kann (vgl. Waldenfels 2002: 9ff.).

5 Wie Bruno Latour aufzeigt, ist, trotz der radikal eingeforderten Pluralität in den Wissenschaftstheorien (vgl. Feyerabend 1986) und der Infragestellung des objektiven Wahrheitsanspruches (vgl. Kuhn 1976), ein intersubjektives Wissen durch Forschungen aller Art von besonderer Bedeutung (vgl. Latour 2012: 43ff.).

6 Performative Strategien werden nach Erika Fischer-Lichte wie folgt umschrieben: „Der Begriff bezeichnet bestimmte symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen. (...) Ein performativer Akt ist ausschließlich als ein verkörperter zu denken“ (Fischer-Lichte 2011: 44).

7 Performance wird in Anlehnung an Fischer-Lichte im Sinne einer Aufführung verstanden. Eine Performance im öffentlichen Raum entsteht damit erst aus der Begegnung oder Konfrontation aller Beteiligten. Sie unterscheidet sich von einer theatralischen Inszenierung, bei der eine Trennung zwischen Zuschauer und Bühne vorhanden ist (vgl. Fischer-Lichte 2011: 54).

8 Aufzeichnung wird in Anlehnung an Andrea Sabisch als eine Kombination unterschiedlicher lernbegleitender Dokumentationspraktiken verstanden. Dazu zählen unterschiedlichste Notationsformen, Beispiele dafür sind: Das Tagebuch, das Journal, das Portfolio, die Zeichnung oder auch Mapping- und Kartierungsstrategien (vgl. Sabisch 2007: 17).

9 Für den Begriff der Künstlerischen Forschung finden sich in der Literatur weitere Begriffe wie „Artistic Research“, „Kunstforschung“, „kunstbasierte Forschung“ oder auch „Forschung durch Kunst“. Diese Begriffe werden häufig wenig trennscharf voneinander verwendet. Der Begriff Künstlerische Forschung wird hier als ein Forschen durch Kunst (Christopher Frayling 1993) verstanden. Wie Florian Dombos aufzeigt, meint dies, „dass die Künste selber zur Forschung beitragen und als alternative Formen des Wissens ernst zu nehmen sind“ (Dombos 2009: 15f.).

10 Im gegenwärtigen Wissenschaftsdiskurs lässt sich mit Bezug auf Thomas Samuel Kuhn (vgl. Kuhn 1976: 80ff.) und Bruno Latour (vgl. Latour 2012: 42ff.) aufzeigen, dass Wissen, welches in der wissenschaftlichen Forschung gewonnen wird, keinen objektiven, allgemeingültigen Anspruch mehr hat, sondern historisch veränderlich ist und in Abhängigkeit zu den situativen und lokalen Begebenheiten steht.

11 So werden zumeist in der Künstlerischen Forschung die Forschungsergebnisse mit Kunstwerken in einer Ausstellung repräsentiert. Ob das Format einer Ausstellung jedoch überhaupt noch einen adäquaten Raum für eine Künstlerische Forschung darstellt, stellt ebenfalls Elke Bippus infrage (vgl. Bippus 2009a: 16f.).

12 Diese verkürzte Darstellung basiert auf der Grundlage meiner Dissertationsstudie, in welcher die Methode der Performativen Künstlerischen Forschung qualitativ beforscht und ausgewertet wurde (Haas 2015).

13 Strategien der Aufzeichnung sind nach Sabisch jegliche Form von Notations- und Dokumentationspraktiken (vgl. Sabisch 2007: 17).

14 In Bezug auf die gegenwärtige philosophische Position von Bernhard Waldenfels kann verdeutlicht werden, dass Ordnungen notwendige Strukturierungen der Lebenswelt sind, um sich in dieser zu orientieren. Dennoch ist jede Form der Ordnungsbildung immer schon eine Grenzziehung. Grenzen entscheiden, was innerhalb und außerhalb einer Ordnung liegt, und umschreiben damit Tätigkeiten des Differenzierens, Kontrastierens, Abgleichens und Vergleichens. Dies kann, wenn Grenzen als statische und nicht als flexible gedacht werden, zu Ausgrenzungen, Festschreibungen, Projektionen und Diskriminierungen führen (vgl. Waldenfels 2006).

15 Ideen für Vorübungen von künstlerischen Performances können gefunden werden bei Lange (2002), Seitz (1999), Lange (2006), Seumel (2015), K+U (2013) Heft Nr. 374. Es werden bewusst keine konkreten Beispiele genannt, da jede Vorübung spezifisch für die eigentliche Performance entwickelt werden muss.

16 Ideen für Aufzeichnungstechniken, die von Künstlern und Pädagogen entwickelt sind, können gefunden werden bei Kämpf-Jansen (2012), Schaffner et al. (1997), Quint (2011), Möntmann/Dziewior (2004), Busse (2007), Lammert/Meister et al. (2007), Smith (2011).

17 Beispiele für Irritationen von alltäglichen Ordnungsmustern sind: die äußerliche Kleidung so zu verändern, dass keine Statuszuordnung mehr möglich ist (beispielsweise mit einem weißen Einheitsanzug); Zuweisungen von Gesetzen und Regeln in der Öffentlichkeit so abzuändern, dass sie keiner Logik mehr folgen; bestimmte Formen der Körpersprache in fremden Kontexten vollziehen (beispielsweise auf öffentlichen Plätzen Tanzen, sich niederlegen, essen oder schlafen) usw.

18 Strategien der Aufzeichnung sind nach Sabisch jegliche Form von Notations- und Dokumentationspraktiken (Sabisch 2007: 17). Beispiele hierfür sind: Schreiben, Zeichnen, Fotografie, Audiografie, Hörzeichnungen, visuelle Tagebücher, Skizzieren, Sammeln von Gegenständen, Abtragen von Oberflächen, dokumentarische Spurensuche, Konservieren von Gerüchen usw.

Literatur

Bippus, Elke (2009a): Einleitung. In: Bippus, Elke (Hrsg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes. S. 7-23.

Bippus, Elke (Hrsg.) (2009b): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes.

Bippus, Elke (2010): Zwischen Systematik und Neugierde. Die epistemische Praxis künstlerischer Forschung. In: Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen – Wissenschaft trifft Kunst, Heft 23, S. 21-23.

Busse, Klaus-Peter (2007): Vom Bild zum Ort. Mapping lernen; mit dem Bilderwerk von Holger Schnapp. Norderstedt: Books on Demand.

Dombois, Florian (2009): Si ceci était une pipe? Zur Forschung an der Hochschule der

Künste Bern. Online: http://www.hkb.bfh.ch/fileadmin/PDFs/Forschung/Jahrbuch_Forschung_2010/HKB-Jahrbuch-09_Florian_Dombois.pdf [17.08.2014].

Feyerabend, Paul (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, Erika (2011): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: Transcript.

Haas, Elena (2015): Performative künstlerische Forschung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu einer kunstpädagogischen Methode. Dissertation noch unveröffentlicht.

- Kämpf-Jansen, Helga (2012): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Marburg: Tectum.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lammert, Angela/Meister, Carolin/Frühsohr, Jan-Phillip/Schalhorn, Andreas (Hrsg.) (2007): *Räume der Zeichnung*. Nürnberg: Verlag für Moderne Kunst.
- Lange, Marie-Luise (2002): *Grenzüberschreitungen – Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Königstein: Helmer.
- Lange, Marie-Luise (Hrsg.) (2006): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri-Verl.
- Latour, Bruno (2012): Die Ästhetik der Dinge von Belang. In: Von der Heiden, Anne/Zschocke Nina (Hrsg.): *Autorität des Wissens. Kunst- und Wissenschaftsgeschichte im Dialog*. Zürich: Diaphanes. S. 27-46.
- Möntmann, Nina/Dziewior, Yilmaz (Hrsg.) (2004): *Mapping a city*. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Quint, Rosa (2011): Mapping Florenz. Ein Projekt zur Stadterkundung. In: *BDK-Mitteilungen*, 47. Jg., Heft 4, S. 23-26.
- Sabisch, Andrea (2007): *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: Transcript.
- Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnungen und Ästhetische Erfahrungen. In: Meyer, Torsten et al. (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Hamburg: University Press, S. 5-45.
- Schaffner, Ingrid et al. (1997): *Deep storage. Arsene der Erinnerung: Sammeln, Speichern, Archivieren in der Kunst*. München, New York: Prestel.
- Seitz, Anke (2009): Auf der Suche nach sich selbst. Wege der Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: *Analytische Psychologie. Zeitschrift für Psychotherapie und Psychoanalyse*. 40. Jg., Heft 156.
- Seitz, Hanne (1999): *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Bonn, Essen: Klartext.
- Seumel, Ines (2015): *Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten*. München: kopaed.
- Smith, Keri (2011): *Wie man sich die Welt erlebt. Das Kunst-Alltags-Museum zum Mitnehmen*. München: Kunstmann.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre
arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

Wenn Performance Art Education in die Ästhetische Bildung – speziell in den Kunstunterricht – eindringt, so führt sie zu einer fundamentalen Irritation bestehender Strukturen und (Macht-)Verhältnisse. Gunter Otto konstatierte: „Performatives Lernen [...] kann die Schule als Ganzes verändern“ (Otto 1999: 197-198). Ich möchte hinzufügen: Performance Art Education kann somit auch unser Bildungsverständnis und unsere Gesellschaft verändern.

Mein Beitrag befasst sich mit den Bildungspotenzialen, die ich in Performance Art Education zu erkennen glaube – also in Vermittlungsszenarien, die Performancekunst zum Zentrum und Ausgangspunkt erklären und performatives Arbeiten durch die Rezeption, Aneignung und Erprobung künstlerischer Strategien der Performance Art erfahrbar machen. Dieser Artikel richtet den Blick speziell auf den institutionellen Bildungskontext Schule, um zu erörtern, wie das Widerständige, das möglicherweise Magische der Performance Art, schulische Bildung und damit das Verhältnis der beteiligten Akteur*innen erweitern, verändern oder gar auf den Kopf zu stellen vermag.

Das Herzstück der folgenden skizzenhaften Überlegungen bildet eine mehrteilige Grafik (Abb. 1A-D)¹, die den Versuch darstellt, das Terrain von und zwischen Performance Art und traditionellem Kunstunterricht zu kartieren. Letzterem unterstelle ich dabei eine am Kunstwerk und an Rezeptionsästhetik orientierte Kunstauffassung. Statt manifester Werke gerät im Modus des Performativen jedoch das flüchtige, einmalige Ereignis in den Blick, das vormals nicht im Bereich der Bildkunst sondern in den Darstellenden Künsten beheimatet war. Zur theoretischen Durchdringung der Performancekunst genügt daher die Rezeptionsästhetik nicht. Zu deren Erweiterung für die Beschreibung prozesshafter Live-Kunstformen hat maßgeblich Erika Fischer-Lichte „Ästhetik des Performativen“ (Fischer-Lichte 2004) beigetragen, deren grundlegende Konzepte und Strukturen des Performativen Angelpunkte der hier vorgestellten Grafik und der folgenden Überlegungen sind.

Performance Art Education kann die Bildungsverhältnisse an sich und die an ihnen Beteiligten verändern, da das performative Ereignis mit einem Kontrollverlust des Lehrenden einhergeht.

Wenn Kunstunterricht sich dem Performativen öffnet, geraten Prozesse mit all ihrer Unvorhersehbarkeit und ihrer Unsteuerbarkeit in den Blick.² Der Experimentalcharakter von Performance Art Education ist damit weitreichender und radikaler als Experiment und Zufall in der Herstellung ästhetischer Artefakte. Wenn Schüler*innen Performances entwickeln und aufführen, wird ihnen Zeit überantwortet, in der sie Ereignisse inszenieren, deren Verlauf wiederum von keiner Einzelperson gesteuert wird. In der gemeinsamen Erfahrung mag zudem etwas Unerwartetes aufscheinen, das von keinem Lernzielenken zuvor erfasst werden kann. Somit gerät der/die Lehrende in Gefahr, seine/ihre widerstreitenden Rollen intensiv wahrzunehmen: Der Institution mit ihren Grenzen und Reglementierungen verpflichtet, sollte er/sie Prozesse steuern und Risiken verhindern. Auf der anderen Seite der Kunst verpflichtet, gebietet ein respektvoller Umgang mit der (Performance-)Kunst und den Lernenden Zurückhaltung. Das bedeutet: geschehen lassen. Grenzüberschreitungen tolerieren und sogar dazu ermutigen (zur Grenzüberschreitung vgl. Lange 2002).

Hier offenbart sich das magische Potenzial von Performance Art Education, Rollen und Erwartungen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung zu rücken. Gerade auf Seiten der Lehrenden gilt es, mit solchen Irritationen umgehen zu lernen.³ Zugleich liegt darin das emanzipatorische Potenzial für die Lernenden begründet (vgl. Garoian 1999).

Im „immerwährenden Neu-Definieren“ (Pfeiffer 2012: 215) von Normen, Verhältnissen, Rollen wird auch das System der institutionellen Bildung beständig infrage gestellt und innerhalb der Gemeinschaften von Lernenden und Lehrenden aktiv (neu-)gestaltet. Die Praxis der Performance Art Education erfordert damit Mut und Offenheit von allen Beteiligten. So formuliert auch Susanne Schittler, es sei „[...] inzwischen bekannt, dass da mit Performancekunst etwas Anderes, Wildes, Unbezähmbares und sperrig Absurdes Einzug halten könnte“ (Schittler 2015: 146). Performance Art Education könnte in ihrem transformativen Potenzial und ihrem zu Grenzüberschreitung und Ungehorsam auffordernden Wesen das „Weiterentwickeln von Kultur“ (Meyer 2006: 4) befördern und mit ihrem der Veränderlichkeit zugetanen Wesen ein weitreichendes Gegenmodell zur auf Tradierung bedachten Schulbildung gegenüberstellen.

Performance Art Education erweitert Ästhetische Bildung in die soziale Dimension – und das in einer Unmittelbarkeit, die originär performativen Ausdrucksformen zu eigen ist.

Erika Fischer-Lichte weist mit Blick auf die Aufführung – das zentrale, unwiederholbare, flüchtige Ereignis – darauf hin, dass „[d]ie nach bestimmten ästhetischen Prinzipien hervorgebrachte Gemeinschaft von Akteuren und Zuschauern [...] von ihren Mitgliedern stets auch als eine soziale Realität erfahren [wird]“ (Fischer-Lichte 2004: 91). In der Aufführung, aber auch in vorbereitenden Übungen, die achtsame, sensible Begegnung fokussieren,⁴ sucht Performance Art Education nach Begegnungsformen ab-

seits unseres Alltagshandelns. Man kann Performances als Experimente gemeinsamen Handelns begreifen, die durch Irritation und Un-Alltäglichkeit eine wachsame Wahrnehmung des Miteinanders ermöglichen und zur Reflexion unserer Begegnungsroutinen anregen können. So entwickeln sich in performativen Situationen oft Spiele, deren Regeln live zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden oder in denen ein Initiator ein Angebot macht und seine Mitspieler*innen in ein Spiel mit offenem Verlauf und Ausgang verwickelt (zum Begriff des Spiels vgl. Schittler 2015). Gerade in direkter, körperlicher, non-verbaler Begegnung und Aushandlung lässt sich ein Potenzial für Bildung vermuten, das bisher weder im Kunstunterricht noch in Bildungsinstitutionen allgemein genügend Raum einnimmt.⁵

Performance Art Education bezieht den Körper der Lernenden explizit in das Bildungsgeschehen ein und ermöglicht somit intensive (Selbst-)Erfahrungen.

Da der Körper des/der Performer*in im Mittelpunkt von Performance Art steht, bedeutet dies auch für deren Vermittlung im Kunstunterricht ein Umdenken. Dabei soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass gerade dieser Aspekt auch eine Herausforderung für Lernende und Lehrende darstellt, denn Performance Art drängt näher an den Kern des Selbst heran als andere Kunstformen, weil nicht nur Produkte der Auseinandersetzung mit Welt und eigenen Geschichten sichtbar werden, sondern daneben auch der eigene Körper ins Wahrnehmungszentrum rückt – in seiner Erscheinung und mit seinen Bewegungs- und Handlungspotenzialen wie auch gelegentlich mit seinen Grenzen, seinem Unvermögen. Performance Art Education erfordert bisweilen unangenehme körperliche Erfahrungen, stiftet zu körperlichen Grenzüberschreitungen an und konfrontiert mit der eigenen Wirkung als und im Bild. Doch gerade dadurch eröffnen sich profunde, nachhallende Bildungsmöglichkeiten (vgl. Seumel 2015).

Im Umgang mit komplexen ästhetischen Ereignissen fordert Performance Art Education die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit aller Beteiligten heraus.

Während der sinnliche Dreh- und Angelpunkt der Bildenden Kunst und damit des Kunstunterrichts traditionell im Sehsinn zu suchen war, ging mit der Erweiterung des Kunstbegriffs auch eine Ausdehnung auf weitere Sinne einher. Performance Art ist durch Intermedialität gekennzeichnet, wodurch die künstlerischen Mittel für Performances enorm breit gefächert sind: Körper, Handlung, Raum, Zeit sind ihre basalen, noch erweiterbaren Gestaltungs-komponenten (vgl. Lange 1999: 150). Sowohl die Wahrnehmung als auch die Gestaltung einer Performance verlangen und ermöglichen eine umfassende ästhetische Sensibilität.

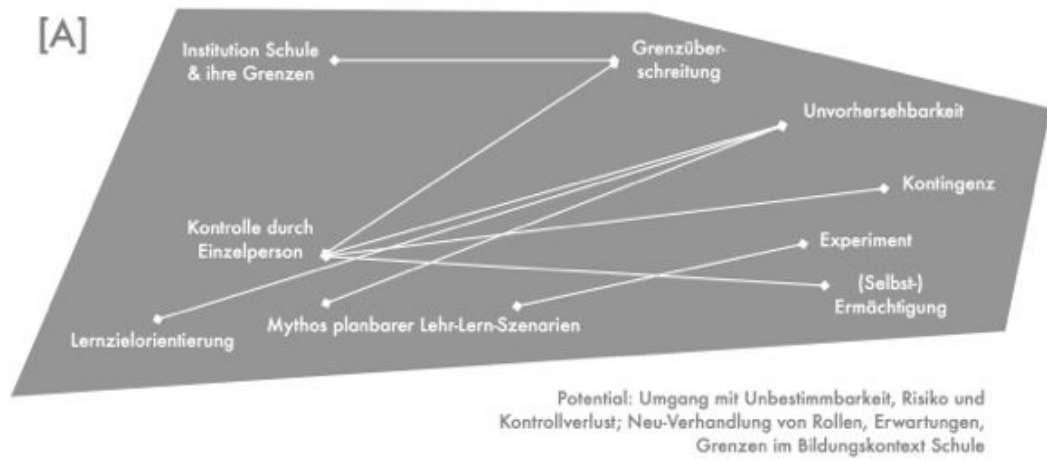
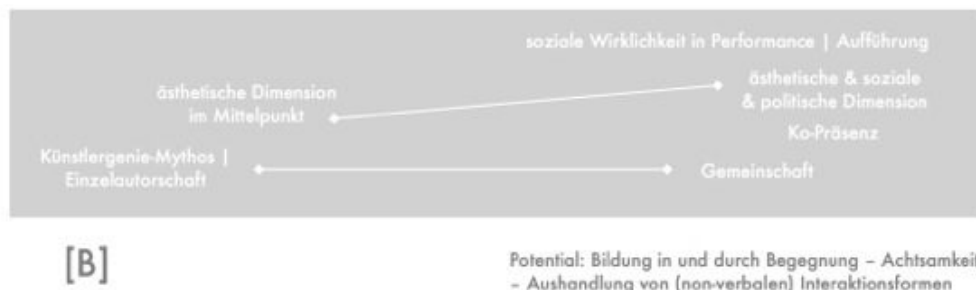
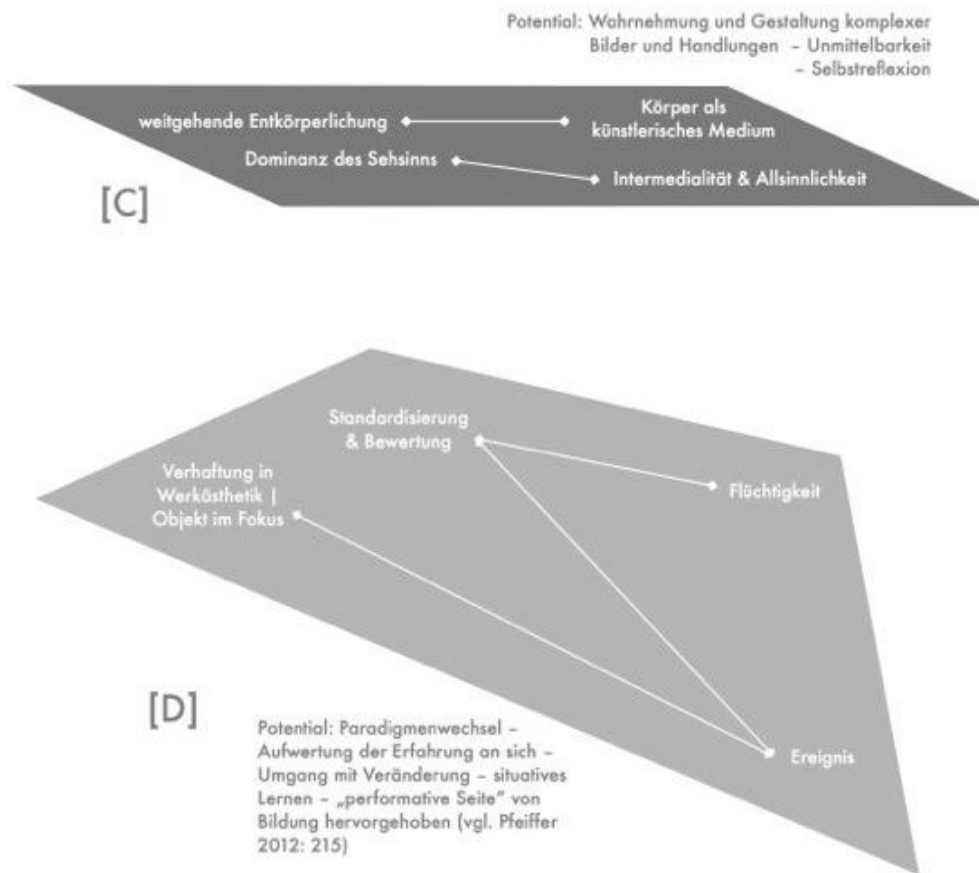


Abb.1: WENN KUNSTUNTERRICHT UND
 PERFORMANCE ART AUF EINANDERTREFFEN:
 SUBFELDER | KONFLIKTLINIEN |
 POTENTIALE





Modellhafte Darstellung vorherrschender Konzepte von „traditionellem“ Kunstunterricht (links) und grundlegender Strukturen bzw. Konzepte von Performance Art (rechts). Weiße Linien repräsentieren dominante Konfliktlinien zwischen diesen Konzepten. Im Sinne der schematischen Darstellung wurden Konfliktfelder separiert, die tatsächlich eng ineinander verschränkt sind. Diesen Feldern wurden (Bildungs-)Potentiale zugeordnet, die der produktiven Irritation mit Performance Art (Education) innewohnen.

Performance Art Education innoviert das Bildungsverständnis, indem sie den Bildungswert der Erfahrung als solche anerkennt.

Diese These überspannt die verschiedenen Subfelder der hier vorgestellten Grafik (Abb. 1), denn sie ist sowohl an die Körperlichkeit und Allsinnlichkeit [C] gekoppelt als auch an die zusätzliche soziale Dimension [B] und die Hinwendung zum flüchtigen Ereignis [D] durch Performance Art Education. Malte Pfeiffer konstatiert im Hinblick auf aktuelle bildungstheoretische Debatten zum performativen Lernen, dass „die Leiblichkeit der Erfahrung“ nunmehr im „gleichberechtigte[n] Wechselspiel [mit] kognitiven Prozessen“ als bildungstiftend anerkannt wird (Pfeiffer 2012: 214). Er führt weiter aus: „Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt“ (ebd.: 214). Diese Rehabilitierung des Performativen nimmt auch Otto vor, wenn er betont: „Performative Prozesse sind nicht die Vorstufe für Abstraktionsleistungen, sondern ein Kern des Lernens überhaupt“ (Otto 1999: 201). Indem Performance

Art Education die Kunst des Handelns und des Ereignisses in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und des künstlerischen Arbeitens rückt, eröffnet sie Erfahrungsräume für Lernende und Lehrende. Reichhaltige Erfahrungen, die sich so dem alltäglichen Erleben in seiner Sinnesfülle stark annähern, werfen Fragen auf, regen zur Reflexion und zur Hypothesenbildung über sich selbst und die Welt an und mögen damit auch das zukünftige Denken und Handeln verändern (vgl. Pfeiffer 2012).

Diese Annahmen legen nahe, dass Performance Art Education in der Irritation und Veränderung bestehender Bildungsverhältnisse Kräfte freisetzt, die man als magisch bezeichnen mag. Sie verspricht eine beständige Verwandlung der Lernenden, Lehrenden und der Strukturen, in denen sie agieren.

Anmerkungen

- 1 Diese Grafik wurde in ähnlicher Form erstmalig 2015 auf dem InSEA European Regional Congress Risks and Opportunities in Visual Art Education in Europe in Lissabon vorgestellt.
- 2 Diese existieren zwar ohnehin schon in pädagogischen Situationen, jedoch herrschen Ideen von Steuerbarkeit, Lernzielorientierung und Kontrolle durch den Lehrenden vor. So wird die eigentliche Unvorhersehbarkeit vordergründig verdeckt.
- 3 Gunter Otto unterstreicht mit Blick auf performatives Lernen diese Transformation der Lehrenden im Rückgriff auf Günter Buck: Es ginge darum, sich in „didaktischer Ungewissheit“ zu schulen (Buck nach Otto) (Otto 1999: 199).
- 4 Solche Übungen sind – zum Teil u. a. der Theaterpädagogik entlehnt – beispielsweise Materialimprovisationen in der Gruppe, Bewegungsimpulse oder auch das Aufrecht- und Aushalten von Blickkontakt. Für Übungen vgl. Lange 2006 und Gómez-Peña/Sifuentes 2011.
- 5 In diesem Zusammenhang ist der Verweis angebracht, dass hiermit auch ein relationales Bildungsverständnis angesprochen ist: „Performative Bildung kann nur als relationale Bildung verstanden werden. Das Selbst, unsere Spielfigur, von der hier die Rede sein soll, ist ein in seine Welt eingebundenes und ein nie an einem Ort ankommendes, ein sich zugleich besitzendes und sich entzogenes Selbst“ (Schittler 2015: 154).

Literatur

- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Garoian, Charles (1999): Performing Pedagogy. Toward and Art of Politics. New York: State University of New York Press.
- Gómez-Peña, Guillermo/Sifuentes, Roberto (2011): Exercises for rebel artists / radical performance pedagogy. London: Routledge.
- Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein/Taunus: Helmer.
- Lange, Marie-Luise (Hrsg.) (2006): Performativität erfahren: Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin: Schibri-Verlag.
- Meyer, Torsten (2006): Postironischer Realismus. Zum Bildungspotential von Cultural Hacking. Online: https://culturalhacking.files.wordpress.com/2010/10/comcom-katalog_meyer.pdf [02.11.2015].
- Otto, Gunter (1999): Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance? In: Seitz, Hanne (Hrsg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Bonn, Essen: Klartext, S. 197-202.
- Pfeiffer, Malte (2012): Performativität und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 211-216.

Schittler, Susanne (2015): Performance, Spiel und Bildung. Exkursionen in Mögliches und Unbestimmtes. In: Blohm, Manfred/-Mark, Elke (Hrsg.): Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art. Oberhausen: Athena, S. 141-156.

Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed.

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“¹

Von Chantal Küng

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich eine interdisziplinäre Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als eine kulturelle und soziale Kategorie untersucht. Kindheit ist demnach eine in der Kulturgeschichte verankerte Konstruktion, die die imaginären, diskursiven, räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Lebensrealität von Kindern maßgeblich bestimmt. Die filmwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich bisher vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelt hat, fragt dementsprechend nach filmischen Bildern, Darstellungen und Narrativen von Kindern und Kindheit und deren Anteil an den kulturellen Diskursen zur Kindheit (vgl. u.a. Sinyard 1992, Helmryk Donald/Wilson/Wright 2017). Selten sind jedoch bisher Forschungsarbeiten, die die filmästhetische Dimension von Kindheitsdarstellungen untersuchen, beispielsweise in Hinblick auf das Schauspiel von Kindern oder die Zuschauererfahrung (vgl. u.a. Lebeau 2008 und Lury 2010). Daran anknüpfend erforsche ich in meinem DFG-geförderten Projekt zu „Filmästhetik und Kindheit“ die filmästhetischen Formen der Kindheit im europäischen Autorenfilm. Meine Forschungshypothese lautet, dass es spezifische filmästhetische Formen der Kindheit gibt, die sich nicht durch die inhaltliche, narratologische oder semiotische Analyse erfassen lassen und die möglicherweise ein filmspezifisches Wissen von Kindheit enthalten.^[i] Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Szene aus *Die Reise des roten Ballons* (*Le voyage du ballon rouge*, Frankreich, Taiwan 2007) zur Diskussion stellen.

Der 2007 im Auftrag des *Musée d'Orsay* von dem taiwanesischen Regisseur Hou Hsiao-hsien in Paris gedrehte *Die Reise des roten Ballon* steht in der Tradition europäischer Autorenfilme (vor allem des modernen Kinos der 1950er-1970er Jahre), die über die Figur des Kindes die eigene Medialität und Ästhetik reflektieren: In Szenen im Klassenzimmer oder im Kino, oder über die Darstellung des kindlichen Blicks auf Medien oder auf die Welt, wird der Zusammenhang von Bildung, Vermittlung und Filmästhetik verhandelt (vgl. Henzler 2017). Beispiele dafür sind Filme wie *Les quatre cents coups* (Sie küßten und sie schlugen ihn, François Truffaut, 1959), *Alice in den Städten* (Wim Wenders, 1974) oder *El espíritu de la Colmena* (Der Geist des Bienenstocks, Victor Erice, 1973). In *Die Reise des roten Ballons* bietet die Beziehung der Hauptfigur Simon (Simon Iteanu) zu einem roten Luftballon Anlass zu einem Nachdenken über die Bedingungen der Wahrnehmung, des Spiels und der Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft. Denn diese Beziehung zu einem am Himmel schwebenden Gegenstand wird im Kontext einer Reihe von Mediendispositiven inszeniert, unter anderem auch in einer Vermittlungssituation im Kunstmuseum, die den Film beschließt. Meine Analyse dieser letzten Szene knüpft an die Arbeit von Karl-Josef-Pazzini und Manuel Zahn zu Lehrperformances und von Winfried Pauleit zu Film als „Schauplatz der Vermittlung“ an, die das Medium Film in Hinblick auf sein Wissen zu Bildung und Vermittlung befragen. Mich interessiert dabei jedoch nicht so sehr die Figur des Lehrenden und die „Performance“ der Lehre (vgl. Zahn/Pazzini 2011) oder der Film als Vermittler, der in Konkurrenz zum Lehrenden tritt (vgl. Pauleit 2011), als vielmehr die *Mise en scène* der Vermittlung, oder: das Verhältnis von Kameraführung und (pädagogischer) Inszenierung. Der filmwissenschaftliche Begriff der *Mise en scène*, wörtlich: In-Szene-Setzen, meint die Art und Weise, wie Dinge, Körper und Räume; Licht, Farbe und Form für und durch den Blick (des Zuschauers bzw. der Kamera) angeordnet, bewegt und aufgenommen werden.^[ii] Es wird im Folgenden also darum gehen, wie in der *Mise en scène* einer Vermittlungssituation, die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/-in, Kind und Medien, Kind und Film, als eine verkörperte und in Räume eingebundene, reflektiert wird.

1. Mise en scène der Vermittlung

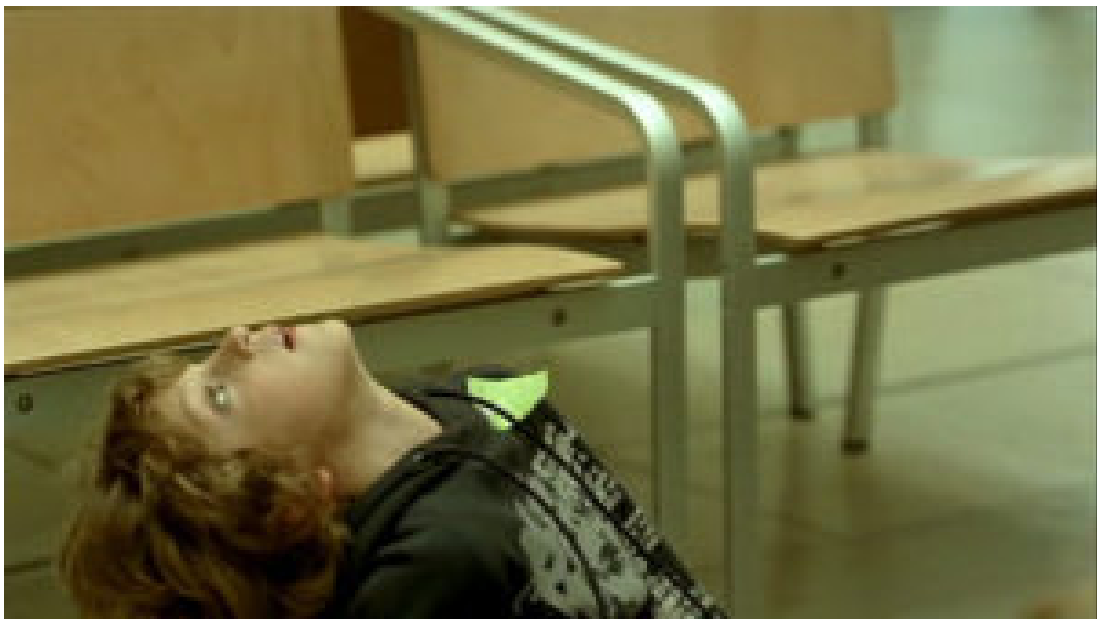
Die letzte Szene von *Die Reise des roten Ballons* spielt im Musée d'Orsay in Paris. Zunächst ist das Dach des Museums von außen zu sehen, über dem ein roter Luftballon schwebt. Danach wird von oben der Innenraum des Museums mit einer Kindergruppe, anschließend eine Vermittlungssituation gezeigt, in der eine Museumspädagogin mit den Kindern über ein Gemälde spricht. Eines der Kinder, die Hauptfigur des Films, beteiligt sich zunächst an dem Gespräch und wendet sich danach ab. Sein Blick richtet sich nach oben, zum Dachfenster des Museums, an dem der rote Luftballon zu sehen ist. Danach verfolgt die Kamera minutenlang die Bewegungen des Luftballons am Himmel über der Stadtkulisse von Paris, dazu ist ein melancholischer französischer Chanson *Tchin Tchin* von Camille zu hören, bevor die Schlusstitel eingeblendet werden (Abb. 1-14).















Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 1-14)

In dieser Szene überlagern sich im Sinne der oben genannten Definition drei verschiedene Formen der *Mise en scène*: die Szenografie des Museumsraums, die Museumspädagogik und die Kameraführung. Die Szenografie des Museumsraums organisiert – über die Architektur, über die Anordnung der Kunstgegenstände im Raum, über Sitzgruppen und Infotafeln – die Bewegungen und Blicke der Besucher/-innen und legt eine bestimmte Haltung (der Ehrfurcht, der Stille, der Kontemplation) zu den Kunstwerken nahe. Zuerst aus einer schiefen Perspektive von oben (in Aufsicht) gezeigt (Abb. 2), deutet sich an, dass dieser Raum nicht unbedingt für Kinder konstruiert wurde und dass diese ihn eigenwillig nutzen: Nur wenige schauen zu den auf Podesten über ihrer Augenhöhe positionierten Skulpturen auf. Andere unterhalten sich miteinander oder erproben die Beschaffenheit des Bodens, indem sie darauf rutschen.

In diesen Raum führt die Museumspädagogin eine andere Anordnung ein, die zumindest teilweise an das Dispositiv des Klassenz-

immers erinnert (Abb. 3-5). Sie gruppiert die Kinder um einen Gegenstand – hier das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton (1899) statt einer Schrift an der Tafel. Mit den Worten, *Kommt schauen! (Orig. Venez voir!)*, fordert sie die Kinder zum Hinsetzen auf, lenkt ihren Blick auf das Gemälde und beginnt mit ihnen über verschiedene inhaltliche und formale Eigenschaften zu sprechen: über das Motiv eines Kindes mit rotem Ball, über seine Kleidung, über die Stimmung und die Perspektive des Bildes.^[iii] Das Anhalten der Bewegung und der durch die Lehrerinnenstimme geleitete Dialog scheinen hier – wie in vielen anderen filmischen Unterrichtssituationen – Voraussetzung für eine Konzentration der Aufmerksamkeit. Der Flüsterton und das Hinsetzen auf den Boden verweisen darauf, dass der Museumsraum transformiert oder auch zweckentfremdet wird. Die Lehrerin führt dabei nicht nur eine „Lehrperformance“ auf, sie fungiert auch als Stellvertreterin der Regie. Denn sie lenkt die Bewegungen, die Blicke und das Sprechen der Kinder, die vor der Kamera – möglicherweise ohne sich dessen bewusst zu sein – zu Darsteller/-innen werden.

Die filmische *Mise en scène* führt uns diese beiden ineinander gelagerten Schauanordnungen, die des Raumes und die der Pädagogik vor Augen. Sie tritt dazu aber auch in ein Spannungsverhältnis^[iv]. Denn sie zeigt diese aus merkwürdig verschobenen Perspektiven und gebrochen in lichtreflektierenden Scheiben. Die Vermittlungssituation wird als Spiegelung in der Glasscheibe vor dem Gemälde gefilmt, sodass je nach Schärfeverlagerung mal die Kindergruppe, mal das Gemälde besser zu sehen ist. Diese *Mise en scène* fokussiert unsere Aufmerksamkeit einerseits auf die Vermittlungssituation, die als eine intersubjektive Dreiecksbeziehung zwischen Bild, Pädagogin und Kindern gezeigt wird. Die Betrachter und der Gegenstand, das Sprechen und die Anschauung scheinen dabei zu fusionieren. Andererseits sorgt die Kameraführung auch für eine Dezentrierung dieser Konstellation, wenn eines der Kinder in Nahaufnahme herausgegriffen und danach sein Blick an die Decke zu dem Dachfenster mit dem roten Luftballon widergegeben wird (Abb. 6-9). Aber auch schon vorher schweift die Kamera ab, verweilt immer wieder auf dem Motiv des Kindes mit dem Ball, selbst wenn im Dialog auf der Tonebene gerade über die Perspektive oder die Figuren im Hintergrund gesprochen wird. Die Kamerabewegung scheint einen individuellen Blick zu artikulieren, der sich aus der Gruppe löst, und der hier dem Jungen Simon, der die Hauptfigur des Films ist, zugeordnet wird.

Diese Szene regt einerseits dazu an über Vermittlung als *Mise en scène*, im Sinne eines *In-Szene Setzens* nachzudenken. Und zwar insofern Vermittlung nicht nur auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Subjekten basiert, sondern sich in Räumen vollzieht, zwischen Körpern, Dingen, Medien, die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren – über Gesten, Bewegungen, Blicke, Sprache. Zudem scheint die Kameraführung aber auch eine Alternative zu den thematisierten Dispositiven der ästhetischen Wahrnehmung zu formulieren, wenn sie die kollektive Vermittlungssituation durch eine individuelle Wahrnehmung ersetzt. Wenn der Blick des Kindes von drinnen nach draußen, von einem Kunstgegenstand zu einem Alltagsgegenstand, von einem Bild zu einem Bewegungsbild führt, dann artikuliert sich darin möglicherweise auch eine andere Vorstellung von Bildung, die sich auf das Medium des Films bezieht. Auf zwei Aspekte dieses filmischen Bildungspotentials möchte ich im Folgenden genauer eingehen: die Inter-Medialität und die Filmästhetik.

2. Kontexte

Über den Blick und die Stimmen der Kinder wird in der bisher besprochenen Szene aus *Die Reise des roten Ballons* ein Gemälde erschlossen: die Vermittlungsszene inszeniert eine Beziehung zwischen Kind und Kunstwerk. Die Museumssequenz steht damit im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Rezeptionssituationen, in denen der Junge Simon bei der Wahrnehmung und Handhabung verschiedener Medien und Gegenstände gezeigt wird. Dadurch entsteht ein komplexes Netz an intertextuellen und intermedialen Bezügen, innerhalb derer sich der Film verortet (vgl. Durham 2014). Zugleich wird damit auch die Bedingungen von Bildung und Wahrnehmung in der zeitgenössischen Gesellschaft reflektiert.

Diese intermedialen Bezüge sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, die bereits in der Museumssequenz deutlich werden. Einerseits handelt es sich um das Zitieren und Zeigen von konkreten anderen Werken, die motivische oder formale Korrespondenzen zum Film aufweisen. In der gezeigten Szene ist es das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton aus der Zeit des französischen Spätimpressionismus. Das Motiv dieses Gemäldes, das ein Kind mit einem roten Ball zeigt, spiegelt das Motiv des Films, der vom Pariser Alltag des Jungen und seiner Mutter handelt, in dem ein roter Luftballon wie ein guter Geist immer wieder auftaucht und verschwindet. Zudem reiht sich *Die Reise des roten Ballons* mit dem Verweis auf das Bild in die Tradition der Malerei ein, die die

Darstellung von flüchtigen Momenten und Bewegungen, die Verschiebung von Perspektiven, das Spiel von Licht und Schatten zu einer Zeit bearbeitete, als das Medium Film gerade entstand.

Ein weiterer – eher indirekter – Verweis kommt von einem der anonymen Kinder, das sagt, es habe einmal einen Film mit einem roten Luftballon gesehen, woraufhin Simon, wie beschrieben, zum Luftballon am Dachfenster hochschaut. Gemeint ist damit vermutlich der berühmte Kinderfilm *Der rote Ballon*, der als Vorbild für *Die Reise des roten Ballons* diente. In der Vermittlungsszene geht die Museumspädagogin nicht weiter auf den Kommentar des Kindes ein. Jedoch wird hier kurzzeitig ein Aspekt von Bildungsprozessen ‚hörbar‘, der wie Alain Bergala es formuliert hat, im Knüpfen von Verbindungen zwischen Kunstwerken und Medien aller Art besteht.^[v] Die Szene verweist nicht nur auf diesen Prozess der Assoziation hin, sondern er kann ihn auch im Zuschauer initiieren. Denn der Kommentar des Kindes lädt dazu ein, weitere Assoziationen zum kulturgeschichtlichen Motiv des Luftballon hinzuzufügen, und über die Variationen seiner Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten nachzudenken. In der Schlusszene des älteren Films *Der rote Ballon* schaut der Junge dem Ballon beispielsweise nicht nur nach, sondern er fliegt an einem Bündel von Luftballons über die Dächer von Paris hinweg. Hier verdichtet sich dieses Motiv des Luftballons also zu einem Sinnbild der Kindheit als einer Zeit des Spiels und der Freiheit, die außerhalb gesellschaftlicher Ordnungen steht.^[vi] Diese Zuschreibung schwingt auch in dem neueren *Die Reise des roten Ballons* mit, aber eher als etwas Vergangenes, nicht mehr uneingeschränkt Gültiges.

Aber ich möchte noch einmal auf das Gemälde *Le ballon* zurückkommen. *Die Reise des roten Ballons* zeigt uns nicht das Gemälde an sich, sondern vielmehr verschiedene Schauanordnungen, die die Wahrnehmung des Gemäldes lenken. Wir sehen es nur in Ausschnitten, gelenkt von Kamerabewegungen, gerahmt und gebrochen durch die räumliche Anordnung, durch Spiegeleffekte auf Scheiben, kommentiert von den Stimmen der Kinder und der Museumspädagogin. Mit anderen Worten, hier wird die Medialität des Bildes und die Dispositive seiner Rezeption zur Anschauung gebracht. Auch die anderen Rezeptionssituationen im Film zeigen nicht kulturelle Gegenstände *an sich*, sondern Dispositive der Wahrnehmung und der künstlerischen Gestaltung: vom chinesischen Puppentheater und dem Klavierspiel, über Flipper, Schaufenster und Street Art, bis hin zu analogen und digitalen Techniken des Films. Über die Figur des Kindes als Rezipienten und Produzenten werden die verschiedenen Wahrnehmungs-Dispositive vermittelt und ineinander gespiegelt. Sie konstituieren den Zusammenhang innerhalb dessen sich die Begegnungen mit dem Luftballon ereignen. Anders als in dem Film der 1950er Jahre, in dem der Junge mit dem Luftballon spielt und durch die Straßen von Paris läuft, beruht die Beziehung in *Die Reise des roten Ballons* auf dem Blick und dieser Blick ist selten unvermittelt: das Kind sieht den Ballon durch Scheiben, oder durch den Sucher einer Kamera, und oft sieht es ihn auch nicht, weil es mit anderem beschäftigt ist (Abb. 15-25). Mit diesen inter-medialen Anordnungen scheint *Die Reise des roten Ballons* somit auch nach den Bedingungen der (ästhetischen) Bildung und der Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer mediatisierten Welt zu fragen.

Diese *Mise en scène* der verschiedenen Medien und Wahrnehmungsdispositive dient zudem dazu Eigenschaften des Films vorzuführen, der in seiner Grundstruktur gewissermaßen intermedial ist. Darüber haben bereits in der frühen Filmtheorie Béla Balász, Rudolf Arnheim, Walter Ruttmann und andere nachgedacht, die versuchten, Film in Bezug zu den etablierten künstlerischen Ausdrucksformen – der Kunst, des Theaters, der Musik – zu definieren.^[vii] André Bazin hat später den Begriff des „unreinen Kinos“ eingeführt, um auf die dem Film innewohnende Heterogenität zu verweisen (Bazin 1952). Heute werden diese Überlegungen mit den Begriffen der „Multimodalität des Films“ (Grabbe 2013) oder des „Films als Hypermedium“ (Pauleit 2009) aufgegriffen. Kennzeichnend für den Film ist dabei, dass er die verschiedenen Medien und Ausdrucksformen nicht nur sammelt und zur Anschauung bringt, sondern eine Synthese herstellt, dass er eine genuin neue künstlerische Ausdrucksform hervorbringt, die im Verlauf der Filmgeschichte spezifische Ästhetiken ausgebildet hat.

3. Film-Ästhetik

Abschließend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlusszene von *Die Reise des roten Ballon* ebenfalls vorgeführt wird – und zwar verkörpert in der Figur des roten Luftballons. Wenn dieser am Oberlicht des Museums gerahmt erscheint, dann wird hier – vermittelt über den Blick des Kindes – das Bewegungsbild eines roten Balls dem Gemälde eines roten Balls gegenübergestellt. Auch in *Der rote Ballon* gibt es eine ähnliche Gegenüberstellung, eines Gemäldes, das ein Kind mit Spielzeug zeigt, und eines Spiegelbildes des Ballons.^[viii] Beide Filme scheinen damit auf

die Differenz zwischen einem fixen Bild und einem bewegten Bild hinzuweisen. Beide Filme scheinen die Lust der kindlichen Figuren zu teilen, die Bewegungen des Ballons am Himmel zu verfolgen. Sie artikulieren damit eine ästhetische Dimension des Films, die bereits die Avantgardenkünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus I*, 1921) – in ihren absoluten Filmen erforscht haben: die Bewegung von Formen und Farben.

Aber in *Die Reise des roten Ballons* geht es nicht nur um das ästhetische Moment der Bewegung, denn der Luftballon ist keine abstrakte Form, sondern ein Objekt der Realität, das die Kamera aufgezeichnet hat. Um es mit Hou Hsiao-hsiens Worten zu sagen: „I want real movement in real spaces“ (Hsiao-hsien/Suchenski 2004, S. 190). Der Luftballon verweist auf das Potential des Films, nicht etwa die Realität *abzubilden*, sondern die Aufmerksamkeit auf reale Dinge, Körper, Schauplätze und zufällige Ereignisse zu lenken und *mit ihnen* die Fiktion zu gestalten. Dies hat den Filmtheoretiker Siegfried Kracauer dazu bewegt von der „Errettung der physischen Realität“ durch den Film zu sprechen.^[ix] Die Kamera in *Die Reise des roten Ballons* scheint genau diese Möglichkeit zu nutzen: Denn sie schweift immer wieder ab, vom Zentrum des Geschehens oder den bedeutenden Bauwerken, um sich den flüchtigen Bewegungen des roten Luftballons, dem plötzlichen Aufsteigen der Vögel oder anderen unspektakulären Details des Stadtalltags zuzuwenden.

Der Luftballon ist aber nicht nur Gegenstand, sondern auch Initiator dieser Verschiebung des Blicks. Am Anfang der besprochenen Szene ist erst der Luftballon am Oberlicht des Museums schwebend zu sehen, danach den Museumsraum. Den Regeln der narrativen Montage folgend, können wir damit die Aufsicht auf den Museumsraum als den Blick des Ballons deuten und die Untersicht auf den Ballon als das Zurückblicken des Kindes. Darüber hinaus scheinen sich auch die Bewegungen der Kamera teilweise dem Luftballon anzugleichen. Und zwar nicht nur, wenn sie dessen Schweben am Himmel verfolgt, sondern auch, wenn sie kreisend über das Gemälde schweift. Die Kameraführung – ein wesentliches Moment der Ästhetik Hou Hsiao-hsiens auch in anderen seiner Filme mit dem Kameramann Mark Lee – scheint sich im Luftballon zu spiegeln und von diesem affiziert. Oder wenn man wie die Filmtheoretikerin Vivian Sobchack den Film als einen Körper bestimmt, dessen (sinnliche) Erfahrung der Welt der Zuschauer teilt (vgl. Sobchack 1992), dann scheint sich der Film *Die Reise des roten Ballons* von Zeit zu Zeit dem fremden, schwebenden Körper des Luftballons anzuverwandeln, der an den Fenstern der Protagonisten auftaucht und wieder verschwindet.

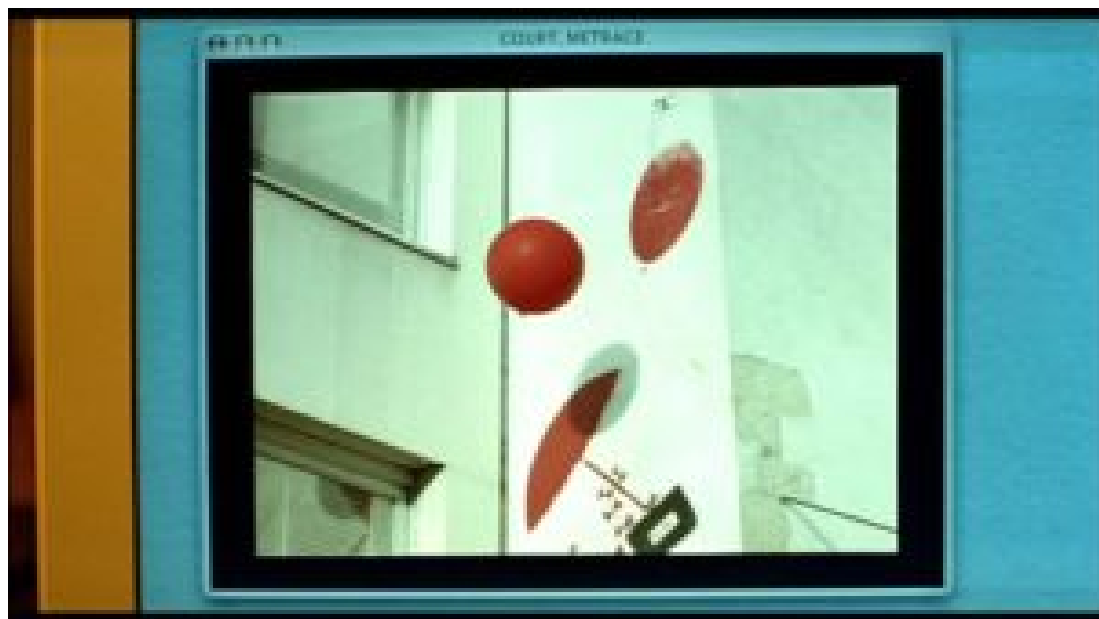
Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen ist (vgl. Merleau-Ponty 2016). Auch diesen Aspekt von Bewusstseins- und Bildungsprozessen reflektiert die Museumszene in *Die Reise des roten Ballons*. Am deutlichsten wird dies im Blick des Kindes zum Luftballon an der Decke. Dieser Blick ist nicht – wie in einer konventionellen Filmmontage üblich – nur angedeutet, indem wir das in eine Richtung schauende Kind, und danach den Gegenstand des Blicks sehen. Die Kamera filmt vielmehr in mehreren langen Einstellungen die Bewegungen des Kindes, das sich aus der Gruppe vor dem Gemälde zurückzieht, den Kopf nach hinten lehnen muss, um aufzuschauen, und das dafür auf dem Boden hin- und herkriecht, als müsse es sich mit dem Ballon mitbewegen, oder eine günstigen Blickwinkel finden (Abb. 8-10). Hier wird sichtbar, wie das Interesse an einem Gegenstand, seine Wahrnehmung, mit einer unmittelbar körperlichen Bewegung verbunden ist, die – in diesem Fall – auch einen Austritt aus den vom Museum und der Vermittlung vorgegebenen Dispositiven des Schauens mit sich bringt. *Die Reise des roten Ballons* führt uns in dieser Lesart sowohl über die Figur des Kindes und seinen Blick, als auch über die Ästhetik der Kamerabewegungen, das Bildungspotential gerade der phänomenologischen Dimension des Films vor Augen.

Film, das vermittelt diese *Mise en scène*, ermöglicht eine Verschiebung des Blicks – er ermöglicht das Gewohnte oder vermeintlich Bekannte anders zu sehen. Dazu gehört auch das Sprechen und die Bewegungen der Kinder. Die anfangs beschriebene *Mise en scène* des Museumsraumes aus schrägen Perspektiven und gespiegelt in Fensterscheiben kann nicht nur als eine Strategie der Selbstreflexivität, im Sinne eines *Sichtbar-machens* der Beschränkungen des Sehens verstanden werden. Sie entspricht auch einer Regiehaltung, die die Kindergruppe so filmt, dass ihnen die Aufnahmesituation möglichst wenig bewusst ist. Insofern das Gespräch mit der Pädagogin, wie alle Dialoge des Films, improvisiert wurde, ermöglicht diese Regiehaltung ein möglichst unbefangenes Verhalten der Kinder. Nicht *dass* die Kinder durch den Museumsraum laufen, oder der Junge zum Fenster schaut ist dabei relevant (denn das ist sicher Teil einer Inszenierung), sondern *wie* dies geschieht, wie sie in ihren unwillkürlichen Bewegungen, in ihrer körperlichen Unruhe, eine Ablenkung artikulieren oder auch einer Konzentration Ausdruck verleihen. Und was sich darin von ihnen, ebenso wie von dem Vermittlungsprozess zeigt, das in der Handlung des Films und den kulturellen Bildern von Kindern mit Spielzeugen nicht aufgeht.

Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des europäischen Autorenkinos, die über die Figur und den Blick eines Kindes die Medialität und Ästhetik des Films reflektieren. Diese filmischen Diskurse stehen im Zusammenhang mit filmkritischen und filmtheoretischen Diskursen, die seit der Frühzeit des Kinos eine besondere Nähe des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit behaupten. Ob aus phänomenologischer oder psychoanalytischer Perspektive, im Kontext des Avantgardefilms oder in Bezug auf das Hollywoodkino, immer wieder wurde und wird die Erfahrung des Zuschauers, die Haltung der Regie, oder auch das Schauspiel im Film mit dem Kind und der Kindheit in Verbindung gebracht. Man kann dieses Motiv „Kino und Kindheit“ als diskursives Phänomen untersuchen, das von bestimmten kulturgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist und diese mit hervorbringt. Ich möchte aber darüber hinaus dafür plädieren, solche Filme und Diskurse durchaus als eine Reflexion von Bildungsprozessen und intermedialen Zusammenhängen ernst zu nehmen. Und diese Reflexion – so meine These – wäre gerade in ihrer ästhetischen Gestaltung, konkreter: in der *Mise en scène* zu suchen. Aus dieser Perspektive betrachtet, vermittelt uns *Die Reise des roten Ballons* auch das spezifische Bildungspotential des Films: als eines Mediums, das Räume, Beziehungen und Dispositive zur Anschauung bringen kann, das zwischen verschiedenen ästhetischen Ausdrucksformen Verknüpfungen herstellt und diese synthetisiert, und das eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ermöglichen kann: die sich nicht nur auf Kunstwerke, sondern auch auf die flüchtigen Bewegungen der Wirklichkeit richtet.













Der Blick des Kindes in „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 15-25)

Abbildungen

Abb. 1-25: Videostill aus Hisao-hsiens, Hou: Die Reise des roten Ballons (LE VOYAGE DU BALLON ROUGE), 2007 (35 mm, 113 min.)

Literatur

- Arnheim, Rudolf (2003): Film als Kunst. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 176-200.
- Balász, Béla (2001): *Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films*. Frankfurt am Main (Orig. 1924).
- Bazin, André (2004): Für ein unreines Kino. Plädoyer für die Literaturverfilmung. In: *Was ist Film?*, Berlin (Orig. 1952).
- Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg.
- Durham, Carolyn A. (2014): Adapting Impressionism: Hou Hsiao-hsien's *Le Voyage du ballon rouge*. In: *Modern Languages Open*, Liverpool University Press, online: <http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.19> [28.08.2017]
- Grabbe, Lars C./Rupert-Kruse, Patrick/Schmitz, Norbert M. (Hg.) (2013): *Multimodale Bilder. Zur synkretistischen Struktur des Films*. Darmstadt.
- Henzler, Bettina: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: DER ROTE BALLON und DIE REISE DES ROTEN BALLON. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).
- Henzler, Bettina (2017): Kino, Kindheit, Filmästhetik. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.) (2017): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin.
- Hemelryk Donald, Stephanie/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hg.) (2017): *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema*. Londond/Oxford.
- Hsiao-hsien, Hou/ Suchenski, Richard I. (2004): Working With Limits: A Conversation with Hou Hsiao-hsien und Chu Tien-wen. In: Suchenski, Richard I.: *Hou Hsiao-hsien*. Wien, S. 186-199.
- Kracauer, Siegfried (2003): Erfahrung und ihr Material. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 234-255.
- Lebeau, Vicky (2008): *Childhood and Cinema*. London.
- Lury, Karen (2010): *The child in film. Tears, fears and fairy tales*. London
- Merleau-Ponty, Maurice (2016): *Phénoménologie de la perception*. Paris (Orig. 1945).
- Pauleit, Winfried (2004): Der Kinematograph als Zeigestock. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Heft 125, Jg 35, 2004, S. 13-20.
- Pauleit, Winfried (2011): Medienwissenschaft und Bildung. Film als Schauplatz der Vermittlung am Beispiel von *The Conversation* (Francis Ford Coppola, USA 1974). In: Hediger, Vinzenz/Sommer, Gudrun/Fahle, Oliver (Hg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Marburg, S. 213-238.
- Pauleit, Winfried (2009): Il faut être digital! Zeitgenossen und technische Medien. In: *Nach dem Film* (Essay), 13.10.2009. www.nachdemfilm.de. URL: <http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-etre-digital> [28.08.2017]
- Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellen in der Film- und Kunstvermittlung. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, S.147-153.
- Sinyard, Neil (1992): *Children in the movies*. London
- Sobchack, Vivian (1992): *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film experience*. Princeton
- Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden

Filme

Hou Hsiao-hsiens (Regie): Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge), Frankreich, Taiwan 2007 (35 mm, 113 min.).

Hans Richter (Regie): Filmstudie, Deutschland 1926 (35 mm, 7 min.).

Walter Ruttmann (Regie): Lichtspiel Opus I, Deutschland 1921) (35 mm, 13 min.).

François Truffaut (Regie): Les quatre cents coups (Sie küßten und sie schlugen ihn), Frankreich 1959 (35 mm, 99 min.).

Wim Wenders (Regie): Alice in den Städten, Deutschland 1974 (16 mm / 35 mm, 110 min.).

Víctor Erice (Regie): El espíritu de la Colmena (Der Geist des Bienenstocks), Spanien 197 (35 mm, 97 min.).

Anmerkungen

[i] „Filmästhetik und Kindheit“ ist ein über drei Jahre (2016-2018) von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft-Filmwissenschaft-Kunstpädagogik), das von mir durchgeführt wird. Für weitere Informationen siehe die Website zum Projekt, die über den Verlauf, sowie Kooperationen im Vermittlungskontext informiert und Gastbeiträge zum Thema versammelt.

[ii] Der Begriff der *Mise en scène* wurde von dem Filmtheoretiker André Bazin eingeführt, der ihn vor allem auf die Raumdarstellung im Film bezog (vgl. Bazin 2004). In der Filmwissenschaft wird er meist für die formalen Elemente verwendet, die die Gestaltung von einzelnen Einstellungen bestimmen: Anordnung und Bewegung der Figuren im Raum, Bildkomposition, Kadrierung und Kamerabewegung.

[iii] Auszüge aus dem Dialog (Übersetzung B. Henzler): Pädagogin: „Was sieht man dort?“, Kind: „Ein kleines Mädchen.“, P: „Ein kleines Mädchen, vielleicht aber auch einen kleinen Jungen. Zu dieser Zeit wurden Jungs so angezogen.“, K: „Ist das wahr? [...]“, P: „Kommt euch das Gemälde fröhlich oder traurig vor?“, K 1: „Fröhlich [...]“, K 2: „Einerseits fröhlich, andererseits traurig.“, P: „Warum?“, K: „Weil es auf der einen Seite düster ist und auf der anderen ist es sonnig.“, P: „Wo steht der Maler?“, K: „Oben [...]“, P: „Ja, man kann sagen, dass er sich oberhalb befindet. [...]“.

[iv] Winfried Pauleit bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als Konkurrenz zwischen der Lehrperson und dem Film als Vermittler, vgl. Pauleit 2004.

[v] „Bildung ist nichts anderes als die Fähigkeit, das Gemälde oder den Film, die man gerade sieht, oder das Buch, das man gerade liest, zu anderen Gemälden, Filmen und Büchern in Beziehung zu setzen.“ (Bergala 2016, S. 54)

[vi] In dem Vortrag „Children and objects in motion...balloons, bikes, kites and tethered flight in films for and about children“ hat Karen Lury auf die Häufigkeit des Luftballons als Motiv in Filmen mit Kindern hingewiesen. Keynote zu Childhood and Nation in World Cinema. International Conference – Royal Holloway, University of London, 18.-19. April 2016, siehe <http://childnationcinema.org/events/international-conference/> [10.6.2017].

[vii] Zur Intermedialität des Films, insbesondere der visuellen Musik in der frühen Filmavantgarde, siehe Sahli 2009, zum Vergleich Kino/Theater: Balász 1924, zum Vergleich Kino/Kunst: Arnheim 1932.

[viii] Eine ausführlichere Gegenüberstellung der beiden Filme und der beiden Szenen, siehe Bettina Henzler: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: der rote ballon und die reise des roten ballon. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

[ix] „Das Kino kann als Medium definiert werden, das besonders dazu befähigt ist, die Errettung physischer Realität zu fördern. Seine Bilder gestatten uns zum erstenmal [sic], die Objekte und Geschehnisse, die den Fluss des materiellen Lebens ausmachen, mit uns fortzutragen.“ Kracauer 2003, 239f.