Oszillierende Prozesse: Szenisches Forschen in kunstpädagogischen Lern- und Lehrarrangements

Von Julia Weitzel

In Lehr- und Forschungskontexten ist Sprache das zentrale Medium. Dieses Medium kann durch szenisches Forschen um performative, nicht-diskursive Kommunikations- und Darstellungsmodi ergänzt werden. Der Aufsatz stellt eine Auswahl der Verfahren und Techniken des szenischen Forschens zur Diskussion und fragt danach, inwiefern diese einen produktiven Beitrag für (kunst-)pädagogische Prozesse leisten können. Die Überlegungen gehen von universitären Lehrerfahrungen mit ästhetischen Lern- und Lehrarrangements in interdisziplinären Studierendengruppen im überfachlichen Komplementärstudium der Leuphana Universität Lüneburg aus.(1) Bei den folgenden Überlegungen handelt es sich um einen Transfer auf das Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Die Lesenden sind eingeladen, Anschlussstellen in der kunstpädagogischen Theorie und Praxis mitzudenken.

Begriffe und Praxen

Der Begriff szenisches Forschen entstand – wenn auch mit anderer Konnotation wie folgend eingeführt(2) – in der universitären Habitusforschung (vgl. exemplarisch Bülow-Schramm/Gipser 2008). Die Verfahren beruhen auf dem Theater der Unterdrückten, TDU, zu dem das Zeitungs-, Statuen- und Forumtheater sowie das Unsichtbare Theater zählen (Boal 1989, zuerst 1979). Die Verfahren wurden von der UNESCO als *Method for social change* ausgezeichnet und beispielsweise teilweise im Szenischen Spiel(3) aufgegriffen (Scheller 2012, zuerst 1998). Anwendung finden sie als Reflexions- und Erkenntniswerkzeug in der Schule, in der Erwachsenenbildung in und außerhalb der Hochschule, in der Kulturellen Bildung sowie als innovatives Coaching-Format (vgl. exemplarisch Wildt/Hentschel/Wildt 2008, Weitzel 2012a). In der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung, insbesondere in der ethnographischen Feldforschung, werden partiell aktualisierte Variationen und Teilaspekte der Verfahren eingesetzt, etwa zur Datenerhebung oder zur kommunikativen Validierung von Interpretationsansätzen durch szenische Rekonstruktion (vgl. Nitsch/Scheller 2010).(4)

Szenisches Forschen wird hier, wie im Rahmen der Dissertation ‚Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee' herausgearbeitet, verstanden als ein bestimmter Reflexions- und Gestaltungsmodus, der über eine forschende Arbeitshaltung wirksam wird, den Tätigkeitsvollzug betont und als Oberbegriff für eine Handvoll strukturierter, szenischer Verfahren steht, die zur Analyse sowie zur Gestaltung alltäglicher, biographischer und institutioneller Erfahrungs- und Lebenskontexte dienen *(Prinzip der Kontextualität)*. Dies geschieht entlang generativer Themen, Anliegen und Fragen der Forschenden, d.h. entlang selbst bestimmter, als relevant empfundener Inhalte *(Prinzip der Existenzialität)*. Im Zusammenhang der Leitidee existenzielle Bildung(5) wird deswegen versuchsweise von einer ‚Existenzforschung' gesprochen (ausführlich vgl. Weitzel 2012c).

Für die szenische Gestaltung gibt es keinen (Autor_innen(6)-)Text und keine Rollenskripte. Ausgangsimpuls kann beispielsweise die Auseinandersetzung mit Macht, Hierarchie und Herrschaft sein, so dass die Dekonstruktion bzw. Sichtbarmachung von Machtkonstellationen den themen- sowie verlaufs-offenen Prozess initiieren, partiell auch begleiten, bevor verstärkt Fragen der Forschenden entwickelt und aufgegriffen werden. Die Forschungsgruppe diskutiert, sammelt, clustert, archiviert: I*n welchen Kontexten leben wir eigentlich – institutionell, historisch, alltäglich? In welchen Spannungsfeldern steht unsere Existenz?* Die Auseinandersetzung fokussiert schließlich auf bedarfsorientierte, interessengeleitete szenische Kontext-Analysen und findet dann zunehmend nicht nur mit Worten, sondern auch mit Skulpturen und Bildern sowie mit und in Szenen statt. Sie gestaltet sich dabei vorrangig handlungsorientiert, im Modus des Zeigens (v.a. Statuentheater) und im Modus der Improvisation (v.a. Forumtheater). Die Praxis ist grundlegend partizipativ und nicht-hierarchisch organisiert, der Prozess wird nur moderiert.

Szenisches Forschen im kunstpädagogischen Kontext

Zu untersuchen gilt, inwiefern szenisches Forschen auch für kunstpädagogische Kontexte produktiv werden kann und wie Übersetzungen szenischer Forschungsverfahren für die Interaktion mit künstlerischen Arbeiten oder anderen (künstlerisch-ästhetischen) Impulsen konkret aussehen könnten.

Die szenische Forschungspraxis kann einen besonderen Modus der Interaktion im Rezeptionsprozess mit künstlerischen Arbeiten darstellen, indem Assoziationen und Wahrnehmungen (leiblich) in Skulpturen, Bilder und Szenen transportiert und zur Diskussion gestellt werden. Dabei kommen Techniken der Verfahren *Statuentheater* (inszenierte Bilder und Skulpturen) und *Forumtheater* (performative Handlungsdiskussion) zum Einsatz, siehe nachfolgende Infokästen. Die szenische Darstellung begleitet, gestaltet und strukturiert den intersubjektiven Aushandlungsprozess: Thesen werden eingebracht, indem Statuen (neu) angeordnet bzw. Szenen in ihrem Ablauf verändert werden.

Inszenierte Bilder und Skulpturen

Im Statuentheater werden Konstellationen durch die leibliche Positionierung und Anordnung der Teilnehmenden sichtbar gemacht. Die Statuen können befragt (‚innerer Monolog'), verdichtet (‚Bilder der Bilder') und verändert werden (‚Vom Real- zum Idealbild'). Kennzeichen der Statuenpraxis ist der explizit zeigende Darstellungsmodus (zum Verfahren vgl. Boal 1989: 53-56, 71ff, vgl. Weitzel 2012c: 199ff.).

Um den spezifischen Modus und die Zielsetzung szenischen Forschen zu verdeutlichen, setze ich den Ansatz des Projektes FAMILIENSTUDIO KOTTI (20.10.-25.11.2001) als Kontrastmittel[7] ein: Für das partizipatorische Kunstprojekt der Kunstcoop© stellten einander zumeist unbekannte Personen im öffentlichen Raum Familienkonstellationen via Vorlage dreier klassischer, bewusst stereotypischer Familienbilder nach.[8] Im Ergebnis entstanden durch (eigensinnige) Nachahmung temporäre, milieuübergreifende ‚Patchwork'-Familien (vgl. Masuch 2001: 131). Die hier skizzierte szenische Forschungspraxis versucht indessen, Assoziationen und Interpretationsansätze, die bei der Interaktion mit der künstlerischen Arbeit entstehen, in eine neue, ggf. andersartige Bildidee zu übersetzen, um diese zum Ausgangspunkt erneuter Reflexion und szenischer Darstellungen zu nehmen. Szenisches Forschen vermag dabei über Statisches, Diskursives hinauszugehen und Zugänge zu künstlerischen Arbeiten handlungsorientiert zu erschließen. Dadurch können auch Übergänge zu den Erfahrungswelten der Rezipierenden entstehen. Die Praxis szenischen Forschens entspricht einer themenzentrierten Interaktion in Gruppen mit performativen Vehikeln. Die szenischen Verfahren sind als Interaktionsmedium die hier gewählte Anwendungsform von Kunst[9]. Der szenische Kommunikations-, Herstellungs- und Reflexionsmodus kann Bildungsprozesse initiieren, wobei Bildung hier als transformatorischer Selbst- und Weltaneignungsprozess verstanden wird (vgl. Kokemohr 2007).

Performative Handlungsdiskussion

orumtheater eröffnet eine performative Handlungsdiskussion zu einem szenisch thematisierten, i.d.R. konflikthaften Anliegen. Die Szene wird solange mit identischem Szenenablauf gespielt, bis Zuschauende in den Verlauf eingreifen, indem sie Rollen übernehmen und Handlungsalternativen improvisiert durchspielen. Die Differenzierung Schauspieler_in/Zuschauer_in ist durch den dialogischen, interaktiven Charakter des Verfahrens aufgehoben, daher resultiert die Wortschöpfung Zuschauspielende (zum Verfahren vgl. Boal 1989: 82ff, vgl. Weitzel 2012c:190ff.).

Oszillieren[10]: *Zwischen* den Verfahren

Insbesondere die Übersetzung zwischen den szenischen Verfahren und der künstlerischen Arbeit kann für kunstpädagogische Prozesse bedeutsam sein: Vom Abbild einer künstlerischen Arbeit bzw. eines (ästhetisch-künstlerischen) Impulses in eine Statue, von einer Statue in eine Szene, von einer Szene in eine Statue usw. Diese Übersetzungen können neue Perspektiven auf die künstlerische Arbeit und nicht zuletzt auf die Erfahrungswelten der Rezipierenden hervorrufen. Hierbei sind Prozesse der Übersetzung, der Rückkopplung und der Gegenüberstellung wirksam. Das „Prinzip der Gegenüberstellung" besteht darin, so Christine Heil im Bezug auf ihre Forschung zur Kartierung in kunstpädagogischen Kontexten,[11] dass „Begriffe und ihre theoretischen Kontexte [….] dokumentierten Praxismomenten gegenüber[ge]stellt [werden]" (Heil 2009: 116). Durch Gegenüberstellungen können Kollisionen entstehen, die die Wahrnehmung auf das „Dazukommen eines Dritten" verschieben (Heil 2007: 184). Übertragen auf die szenische Forschungspraxis im kunstpädagogischen Feld bedeutet das, es werden Ausgangsimpulse vorläufigen Übersetzungen[12] gegenübergestellt und Übersetzungen wiederum anderen Untersetzungen. Diese fluide Form der Gegenüberstellung unterstreicht auch den Wandel vom Werk- zum Aufführungscharakter auf Seiten der Rezeption, die – durch den szenischen Modus – partiell selbst zur Aufführung wird. Erika Fischer-Lichte beschreibt diesen Wandel wie folgt: „Die Aufführung ereignet sich *zwischen* [Hervorhebung im Original] Akteuren und Zuschauern, wird von ihnen gemeinsam hervorgebracht" (Fischer-Lichte 2002: 47). Im Verfahren Forumtheater werden die Zuschauenden selbst zu Akteur_innen, die Rollendifferenz Schauspieler_in-/Zuschauer_in hebt sich im szenischen Rezeptions-/Herstellungsprozess auf. Die Relationen verschieben sich. ‚Oszillieren' verwendet Erika Fischer-Lichte im Sinne eines Hin- und Hergleitens (vgl. l.c.: 40) zwischen Relationen (Subjekt/Objekt, vgl. l.c.: 33), Bedeutungsdimensionen (vgl. l.c.: 40) und Wahrnehmungen (vgl. l.c.: 151). Das Oszillieren der Wahrnehmung „als ein ästhetisches Phänomen" (l.c.: 152) kann so in einen „Zustand des ‚Zwischen'" versetzen (l.c.: 151).

Abb. 1: Zwischen den Verfahren: oszillierende Prozesse (eigene Abbildung).

Die Abbildung 1 zeigt, wie diskursive und nicht-diskursive Modi als verbale und nonverbale Kommunikationsformen während der Übersetzung ins Schwingen geraten. Die vorläufigen Übersetzungen können ebenso Reflexionen über die künstlerische Arbeit wie über die Kontexte und generativen Themen der Teilnehmenden stimulieren.

Szenische Herstellungsprozesse lassen die Dynamik einer *experimentell-reflexiven Schleifenbewegung* erkennen, die hier versuchsweise als *verfahrensimmanentes* Oszillieren bezeichnet wird. Während beispielsweise aus der Erlebnispädagogik bekannte pädagogische Aktionskurven die Phasenhaftigkeit von Prozessen betonen – im Gleichschritt aus Vorbereitung, Durchführung und Reflexion (vgl. exemplarisch Heckmair/Michl 1998: 182-185), wird hier auf das Dynamische, Ineinanderübergehende, Achronologisch-Gleichzeitige ästhetischer Herstellungsprozesse verwiesen.



Abb. 2-10: Verfahrensimmanentes Oszillieren: experimentell-reflexive Schleifenbewegung. Übung im Seminar ‚Forschungstheater: Szenisches Forschen nach den Verfahren des Theaters der Unterdrückten' (SoSe2012, Dr. Julia Weitzel [Fotos], Leuphana Universität Lüneburg, Komple-mentärstudium, Perspektive: Kunst und Ästhetik).

Die vorliegende Fotoreihe (Abb. 2-11) entstand während einer Übung mit Alltagsgegenständen zu Deutungsansätzen des Phänomens Macht. Die Studierenden hatten die Aufgabe, in Kleingruppen mit fünf Stühlen und einem Tisch eine Skulptur zu erarbeiten, die Kennzeichnungen von Macht aufscheinen lässt. Die Fotofolge lässt eine oszillierende Experimentieren-Reflektieren-Bewegung nachvollziehen. Die Suchbewegung des kollektiven Herstellungsprozesses stoppt bei einem vorläufigen Ergebnis, welches als dieses von den Akteur_innen festgesetzt wird. Das generierte Abschlussbild (Abb. 11) erinnert schließlich an eine aktualisierte Form der ersten szenischen Annäherung (Abb. 2). Der Prozess weist dabei insgesamt eine hohe Frequenz und ein schnelles Tempo auf. Die Bildfolge entstand in weniger als fünf Minuten.

Die Bildsequenz enthält darüber Hinausgehendes: Sie lässt Momente der Irritation, der kleinen Flucht, der Suche nach Anerkennung oder die Orientierung an und Interaktion mit anderen etc. erahnen. Dem lohnt es nachzugehen.[13] Hier geht es zunächst darum, der experimentell-reflexiven Schleifenbewegung, dem Modiwechsel in Herstellungsprozessen nachzuspüren und diesen partiell sichtbar zu machen.

Interaktionsmodus

Wenn wir im Zuge des Paradigmenwechsels hin zu einem offenen Verständnis künstlerischer Arbeiten davon ausgehen (exemplarisch Eco 1990, zuerst 1962), dass Sinn und Deutung in künstlerischen Arbeiten nicht vorgegeben und durch den Rezipierenden zu entdecken sind, wenn sich also ein Wandel von einer „repräsentativen Werkform" hin zu einer „performativen Ereignisform" vollzieht (Peters 2005: 8), dann nimmt die Sinnproduktion des Rezipierenden eine Schlüsselfunktion bei der ‚Vollendung' der künstlerischen Arbeit ein. Die Perceptbildung geschieht performativ, überspringend, assoziativ in Korrespondenzen zu Wissen, Kontexten, Bezugsgruppen und in Resonanz zu generativen Themen und biographischen Erfahrungen (vgl. Otto 1983: 13f). Die skizzierte szenische Praxis kann dabei verborgene, bisher verschlossene Zugänge zu künstlerischen Arbeiten erschließen und die individuelle Perceptbildung anregen. Ein solcher szenischer Aneignungs- und Reflexionsprozess ersetzt nicht die Bildkompetenz, sondern trägt zu ihrem Erwerb bei, beispielsweise zum Aushaltenkönnen von „Bedeutungsunschärfen von Bildern", was als einer von zehn Bildkompetenzbereichen betrachtet werden kann (Blohm 2009: 4).

Arrangement und Labor

Der Paradigmenwechsel und die Praxis szenischen Forschens unterstreichen die Relevanz einer Teilnehmendenzentrierung, welche etwa im didaktischen Prinzip der Schüler_innenorientierung berücksichtigt wird. Besonders in der Kunstpädagogik wird dieses Prinzip durch viele, aktivierende und subjektorientierte Ansätze – Ästhetisches Forschen, Mapping, Kartierung, Künstlerische Bildung usw. – umgesetzt. In der routinierten Sprachpraxis der Institutionen Schule und Hochschule lässt sich dabei weiterhin die dominante Verwendung der Begriffe Unterrichten und Vermitteln beobachten. Da Sprache unsere Wahrnehmung präformiert und zur Strukturierung unserer Wirklichkeitskonstruktionen beiträgt,[14] ist ein Wandel der Sprachpraxis empfehlenswert. Der Bedeutungsgehalt von ‚Vermittlung' verweist zentral auf Tätigkeiten und die Perspektive der Lehrkraft, partiell mit der Assoziation eines instruierenden Frontalunterrichts. Um die Lernendenperspektive (‚Shift form Teaching to Learning', vgl. exemplarisch Wildt 2004) auch sprachlich zu fokussieren, wird hier für eine Formulierung wie Arrangement oder Labor plädiert: Sie sind begrifflich unbestimmter, offener als Vermittlung und Unterricht und können die Fokussierung auf den *Erwerb* von Kompetenzen, die *Aneignung* von Wissen und die Initiierung von Bildungsprozessen unterstreichen und somit auf die Relevanz der Selbststeuerung und der aktiven Konstruktionsleitung in Lernprozessen (vgl. exemplarisch Arnold 1998, vgl. Siebert 2006).

Impuls zum Weiterdenken

Freiraum ist entscheidend für die Initiierung und Umsetzung szenischer Forschungsprozesse – räumlich, zeitlich und inhaltlich. Das Gleiche gilt für Sinn-Freiraum, d.h. Sinn darf nicht vorgegeben werden, begründete und plausible Interpretationen und Ansätze müssen gewährt werden, besonders auch in Räume, die durch Macht mitstrukturiert sind (vgl. Hoppe 2009).[15] Arbeitsverträge rahmen dabei die Zusammenarbeit. Dazu gehören die Verständigung auf Vertraulichkeit, eine positive Fehlerkultur und eine Kultur der Vorläufigkeit. Warm-Ups eröffnen und begleiten den Herstellungsprozess (siehe exemplarisch Übungs- und Spielesammlung von Boal 1989).

Szenisches Forschen ist handlungsorientiert und aktivierend und auch aufgrund der Heterogenität der einzelnen Verfahrensweisen anregend. Diese fördern entsprechend unterschiedlichen Kompetenzerwerb und bieten für verschiedene Lerntypen Anknüpfungspunkte.

Produktiv für praktische Umsetzungen sind interdisziplinäre Kompetenzteams denkbar. In solchen Teams kann beispielsweise die Auswahl künstlerischer Arbeiten[16] vorgenommen oder alternativ dazu nach anderen Ausgangsimpulsen für eine szenische Forschung gesucht werden. Wie wäre es z.B., eine szenische Forschung im kunstpädagogischen Feld mit Alltagsgegenständen zu provozieren? Oder wie Cynthia Krell vorschlägt mit Bildwelten aus nichtkünstlerischen Kontexten wie Medien, Internet, Laienfotografie? Könnten die Teilnehmenden auch direkt in die Auswahl einbezogen werden? Ein experimentelles Herangehen ist also er-

forderlich. Es geht darum, gerade auch als Lehrende_r ‚im Fragen' und im Experiment zu bleiben. Dann kann für alle Beteiligten ein experimentelles, ästhetisches (Forschungs-)Labor entstehen.

Für die kunstpädagogische Theoriebildung könnte ein Abgleich zwischen künstlerischem und szenischem Prozess interessant sein, um mögliche Parallelen und Differenzen herauszuarbeiten. Für die Praxis stellt sich die Frage, ob und inwiefern szenische und künstlerische Verfahrensweisen über kunstpädagogische Kontexte hinaus Impulse für die (Hoch-)Schulentwicklung liefern können. Da szenisches Forschen auch nicht-sprachliche Kommunikation einbezieht und diese dadurch erweitert, könnten die Verfahren auch zur Thematisierung von solchen Phänomenen des Kontextes (Hoch-)Schule beitragen, die sich gerade nicht oder nur partiell in Sprache transportieren lassen. Diese können sich z.B. auf Aspekte des Arbeitsalltages und der Lerngemeinschaft, auf Atmosphären, etablierte Routinen und allgemein auf den Raum (Hoch-)Schule beziehen. Vielleicht könnten dadurch bisher unausgesprochene Erkenntnisse kommuniziert und neue gewonnen, geteilt und evtl. auf die Probe gestellt werden.

Endnoten

[1] Das Komplementärstudium der Leuphana Universität Lüneburg zielt ergänzend zum Fachstudium auf den Erwerb komplementärer Perspektiven, Wissensbeständen und Kompetenz. Alle Studierende im Leuphana Semester belegen im Umfang von einem Sechstel des Gesamtworkloads Veranstaltungen im Komplementärstudium (Spoun 2007: 51f.). Seit 2008 finden regelmäßig Seminare zu Forschungstheater kompakt an zwei Wochenenden mit 4 SWS statt. Kompetenzziele sind neben der Kenntnis szenischer Verfahren und Techniken und der Fähigkeit zur selbstgesteuerten Anwendung (Methodenkompetenz, Anwendungswissen), Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenz vor allem die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Interpretationsperspektiven, Offenheit für unbekannte Vorgehensweisen und offene Prozesse, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten sowie die Querschnittskompetenzen Gender-Diversitykompetenz und zivilcouragierte Handlungskompetenz. Das Veranstaltungskonzept wurde 2009 mit dem Preis für innovative Lehre der Leuphana Universität ausgezeichnet.

[2] Das boalsche Verfahren Forumtheater wurde fokussiert auf Themen der Hochschule mit dem Ziel, universitäre (Macht-)Strukturen zu reflektieren (vgl. exemplarisch Bülow-Schramm/Gipser 1995).

[3] Das Handbuch Szenisches Spiel liefert eine umfangreiche Sammlung von szenischen Übungen für pädagogische Anwendungskontexte. Im engeren Sinne ist Szenisches Spiel „nicht nur […] die szenische Erkundung und Darstellung, sondern immer auch […] das, was die Spieler in der Rolle und der Szene von sich zeigen und erfahren" (Scheller 2012, zuerst 1998: 71).

[4] Im Lehrforschungsprojekt ‚Haltungen und Wirkungen von Männern als Dozenten' zum Habitus männlicher Lehrender erfolgte die Datenerhebung ergänzend zu Feldbeobachtungen und Interviews via szenischen Spiels (vgl. Nitsch/Scheller 2010, zur Adaption sozialwissenschaftlicher Verfahren in der szenischen Forschung vgl. Weitzel 2012b.)

[5] Kurz zusammengefasst, steht die Leitidee existenzielle Bildung als handlungsleitendes Konzept „vor allem für die Ermächtigung des Lernenden und für die Erzeugung von Raum für individuelle (Forschungs-)Anliegen und Interessen. Existenzielle Bildung ist insbesondere ausgerichtet auf den Prozess, die Reflexion und die Produktion des Erfahrungs- und Lebenskontextes sowie auf die Thematisierung und Bearbeitung existenzieller Fragestellung und Anliegen" (Weitzel 2012c: 228). Handlungsleitende Konzepte bilden Grundhaltungen ab und bestehen nach Franz Stimmer zumindest aus dem Dreiklang Theorie, Axiologie und Praxeologie (vgl. Stimmer 2006: 48ff.). Szenisches Forschen stellt in diesem Zusammenhang einen praxeologischen Zugang zur Leitidee dar, indem es u.a. Instrumente für szenische Kontext-Analysen liefert (z.B. inszenierte Bilder und Skulpturen, szenische Medien-Analysen, Feldforschungen im öffentlichen Raum und performative Handlungsdiskussionen). Andere Zugänge, z.B. künstlerische sind möglich, sofern die Prinzipien der Existenzialität und Kontextualität berücksichtigt werden. So wurde im Rahmen der Studie ein ästhetisches Experiment mit Abbildungen ausgewählter Multiples von Joseph Beuys durchgeführt, das auf die Aktivierung der Lesenden zielt und versucht die eigene Bedeutungsdimension des Visuellen erfahrbar zu machen.

[6] Die Unterstrichschreibweise, Gender-Gap, versucht zur Dekonstruktion der binären Geschlechtsordnungen beizutragen: „Der

Unterstrich signalisiert Brüche und Leerstellen in als eindeutig vorgestellten Genderkonzepten und irritiert damit eindeutige Wahrnehmungen“ (Hornscheidt 2007: 104).

[7] Kontrastmittel – aus dem medizinischen Kontext zur Sichtbarmachung von Strukturen durch bildgebende Verfahren bekannt – ermöglichen als Erkenntnisstrategie auch in der (kunstpädagogischen) Forschung die Grenzen eines Phänomens oder auch allgemeiner eines Faches zu schärfen und dadurch ggf. als produktive Störung wirksam zu werden (vgl. Schnurr 2009: 103, 106f.).

[8] Das Pilotprojekt künstlerischer Kunstvermittlung FAMILIENSTUDIO KOTTI (Bitte verlinken mit www.kunstcoop.de/archiv/kotti.html) provozierte vorläufige Rollenwechsel: „In einem Rollenspiel konnten Väter zu Kindern werden und im Schoß einer fremden Frau liegen, Dönerverkäufer konnten mit aristokratischer Geste am Kamin sitzen und Zeitung lesen, Kinder standen in Erwachsenenposen und schauten entschlossen und wichtig in die Kamera“ (Masuch 2002: 136).

[9] Hier nehme ich Bezug auf Karl-Josef Pazzini, nach dem es keine nicht angewendete Kunst gibt und Kunstpädagogik eine der möglichen Anwendungsformen von Kunst darstellt (vgl. Pazzini 2000: 35f).

[10] In szenischen Forschungsprozessen meint Oszillieren das Schwingen der Wahrnehmungen, der Aufmerksamkeiten und partiell der Praktiken zwischen der künstlerischen Arbeit bzw. dem Ausgangsimpuls, den szenischen Verfahren und den (Erfahrungs-)Kontexten der Teilnehmenden sowie verfahrensimmanent zwischen den Bearbeitungsmodi.

[11] Das Prinzip der Gegenüberstellung formuliert Christine Heil im Rahmen ihrer Dissertation ‚Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst‘ u.a. im Anschluss an die Rahmenanalyse Erving Goffmans und das Verständnis Marianne Schullers von Konstellationen (Heil 2007, 2009).

[12] Hier wird das Vorläufige betont, um im Anschluss an Maria Peters darauf hinzuweisen, dass besonders bei performativen Prozessen kein geschlossenes Endprodukt anstrebt bzw. als sinnvoll erachtet wird (Peters 2005: 11ff.).

[13] Für eine weitergehende Analyse der Fotoreihe würde die Rekonstruktion von Fotosequenzen, wie sie Jörg Grütjen spezifiziert hat, methodische Anhaltspunkte bieten. Dieses Vorgehen kann „Verzerrungen der Analyse durch die Isolation von Einzelfotos vermeiden“ (Grütjen 2012).

[14] Die präformierende Wirkung von Sprache auf die Wirklichkeitskonstruktion wurde etwa in der empirischen Studien von Stahlberg/Sczesny (2001) zur sprachlichen Repräsentanz von Männern und Frauen im Zusammenhang mit geschlechterspezifischen Sprachformen untersucht.

[15] Otfried Hoppe unterscheidet die Funktion von Sinn bei den divergierenden Phänomenen Glauben und Vertrauen. Während Glauben einen Machtapparat benötigt, um vorab festgeschriebenen Sinn zu sichern, erschließt sich Sinn unter der Prämisse von Vertrauen durch die gemeinsame Interaktion, bei der alle Beteiligten bereit sind, Sinn zu entdecken und zu erzeugen. Dies geschieht unter dem Vorzeichen der Unbestimmheit (vgl. Hoppe 2009).

[16] Nach dem Philosophen Wilhelm Schmid sind künstlerische Arbeiten wie Filme, Literatur und Theaterstücke im Sinne einer Lebenskunst besonderes geeignet für Reflexionsprozesse, da sie „Phänomene und Bedingungen des Lebens, Lebensmöglichkeiten und Widersprüche des Lebens“ durchspielen (Schmid 1998: 77).