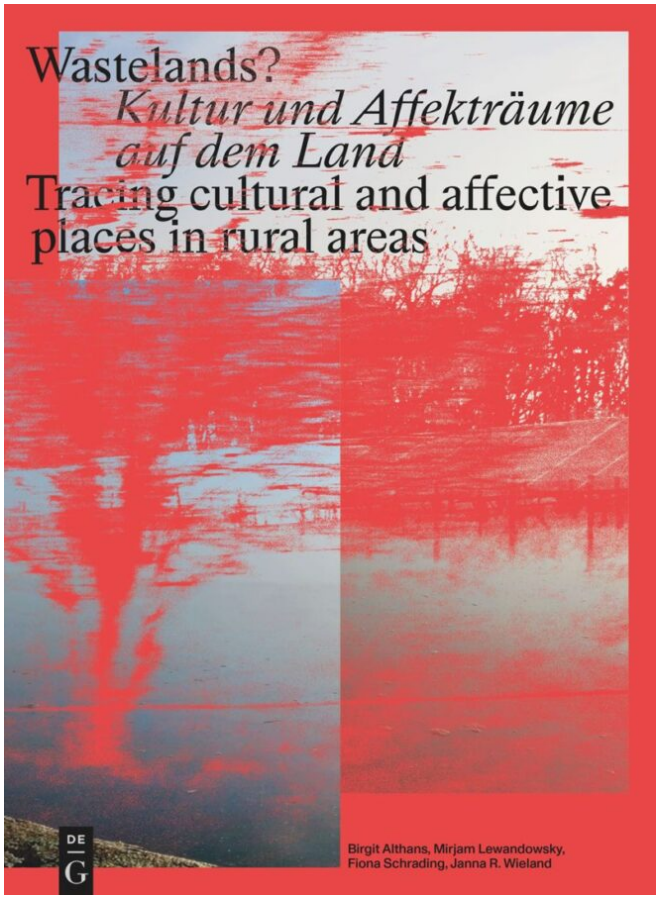
REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal



Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schrading, Janna F. Wieland (Hrsg.): Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing Cultural and Affective Places in Rural Areas. Berlin: De Gruyter 2025.

Die Publikation *Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land* ist aus einem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt hervorgegangen, das vier Jahre lang auf neue Weise in den Regionen Oderbruch, Friesland und Hohenlockstedt Landschaften erforscht hat. Dem Anspruch folgend „neue Wege, um unsere Geschichten in den heutigen Zeiten lebendig zu halten“, geht der zweisprachige Band der Frage nach, wie Landschaften in all ihren Schichten als affektives Geflecht darstellbar gemacht werden kann, „das von allen Arten von menschlichen und mehr-als-menschlichen Leben, Schönheit, Komplexität, Fülle und Hoffnung durchzogen ist“ (9). Das Forschungsteam unter der Leitung von Birgit Althans geht dem in der Weise nach, dass atmosphärische Fotografien kunstvoll mit naturkulturellen, philosophischen, autobiografischen Texten verwoben werden. Landschaften werden in diesem Band weniger geografisch markiert, sondern vor allem als *Affektive Landschaften* gelesen: „Sie sprechen zu uns auf lyrische Weise.“ (5) In Gestalt von ethnografischen Vignetten werden im 1. Kpt. die Leser*innen auf eine Reise mitgenommen, in-

dem Geschichten in Elementen der Landschaft (Wind, Wasser, Boden, Wetter) verortet werden. Zum einen wird beschrieben wie Landschaft *durch* ihre Elemente hindurch sensorisch erfahrbar werden, zum anderen aber auch die dunkle Seite aufgezeigt wie z.B. *das Fischsterben und seine Bilder* im Oderbruch. Offengelegt wird ein „affektiver Spannungsraum zwischen Naturschutz, Landwirtschaft und wirtschaftlichen Interessen“ (49). Landschaft ist dann nicht mehr als unberührte Natur, sondern als geschädigte oder gefährdete Kulturlandschaft oder auch wie am Beispiel von Windanlagen als Energielandschaft zu verstehen. Gerahmt sind die Vignetten durch neomaterialistische und Affekt-Theorien. Herausgestellt wird die performative Materialität der in der jeweiligen Situation eingesetzten Medien und deren affektives Potenzial (249). Das 2. Kpt. *(Ge)schichten. Historical Layers* widmet sich dem Verschwinden von Infrastrukturen in diesen Regionen. Beobachtungen (*Fremd sein*) im Oderbruch thematisieren zudem die Entfremdungen der Ost-Westsozialisation. Das 3. Kpt. *Affektive Pädagogiken* befasst sich mit Geschichten, die durch innovative Methoden wie *Sensory Ethnography* und künstlerische Forschungsformate herausgearbeitet und mit Hilfe von Künstler*innen aus dem Bereich Theater und Bildender Kunst vor Ort inszeniert wurden. Dem schließen sich zentrale Erkenntnisse für eine *Pädagogik der Verortung* an: Unabdingbar sei es, ebenso lokal wie auch global und planetar zu denken. „Es ist wichtig zu wissen, wozu das örtliche Klima die Menschen zwingt und wie Lokales – ganz konkret und materiell sichtbar – mit Planetarem verschränkt ist.“ (252) Mit dem 4. Kpt. *Apparate der Forschung* wird reflektiert, wie die Zugänge über die Sinne, Bilder, Figuren und den Zufall das Beforschte gewissermaßen mit hervorbringen. Abgerundet wird der höchst ästhetisch ansprechende und zugleich informative Kunstband mit einem Glossar, der grundlegende Begrifflichkeiten der Affekttheorie aufnimmt.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Für Alva Noë ist die Philosophie eine Form der Kunst: Die Prozesse der Wahrnehmung, die Struktur der Erfahrung und die Wirkungsstrategien von Kunst sind vergleichbar mit dem Erlebnis der Philosophie. Und durch die eigene, je individuelle Erfahrung der Kunst verstehen wir die Bedingungen, Prozesse und Strukturen der menschlichen Erfahrung womöglich etwas besser. In einem Durchgang durch die ästhetische Erfahrung des Videofilms *Lunch Break* von Sharon Lockhart (2008) soll im Folgenden exemplarisch Noës These der Reorganisation von Wahrnehmungsweisen durch Kunst exemplarisch untersucht werden.[1] *Lunch Break* zeigt, radikal auf 83 Minuten verlangsamt, eine einzige, ursprünglich 10-minütige und ungeschnittene 35mm-Filmaufnahme einer Kamerafahrt durch den Hauptgang und Verbindungskorridor der Bath *Iron Works* in Maine, Massachusetts, USA.[2] Diese 83 Videominuten wirken zunächst entsetzlich langweilig, denn die Kamera fährt in quälender Langsamkeit den geraden Gang entlang einem unerreichbaren Fluchtpunkt entgegen. Die Plansequenz[3], auch als *Long Take* bekannt, wurde während einer Mittagspause in der Schiffswerft gedreht. Einer Mittagspause also, in der vermeintlich wenig bis nichts passiert, in der sich in der langgezogenen Darstellung vermeintlich wenig zeigt. Die Kamera fährt in diesen 83 Minuten, beziehungsweise 10 Aufnahmeminuten, ganz langsam an insgesamt 42 Personen vorbei. An Menschen, die essen, lesen, reden, dasitzen und oft einfach nichts tun. Bereits die zehnminütige Originalaufnahme der Mittagspause verfügt über keinen erkennbar markierten Beginn, kein narratives Ende. Durch digitale Dehnung des Materials dauert es nun allein sechs Minuten, bis der erste Arbeiter vorbeizieht, beziehungsweise die Kamera an diesem. Daraufhin dauert es weitere sieben Minuten, bis das sich bewegende Bild bei den nächsten Personen angelangt ist. Innerhalb dieser Zeit schweift jedes Detail des klaustrophobisch anmutenden Korridors in extremer Zeitlupe an den Zuschauer*innen vorbei.

Alva Noë beschreibt Kunst als Prozess des Verstehens, des Sichselbstverständigens und dass Kunst sich hierfür der *technē* als Knotenpunkte und sich entwickelnde Organisationsmuster bedient (Noë 2023). Der Begriff der *technē* umfasst die Verwobenheit

des Fachwissens um Eigenschaften und Bearbeitbarkeit eines Materials mit dem Handlungswissen hinsichtlich spezifischer Arbeitsprozesse und situativ-sinnlicher Entscheidungen, bestimmte Dinge so und nicht anders zu machen, die auf Erfahrungen und Intuition beruhen. In Bezug auf die Künste könnte man diese Wissensform als Knotenpunkt einer Art künstlerisch-praktisch geleiteten Handlungsklugheit verstehen. Lockharts Arbeit *Lunch Break* stellt genau das dar: Ein Kunstwerk, dessen immaterielle Aufgabe der Reorganisation von Wahrnehmungsweisen auf dem materiellen Ursprung seiner *technē* und Herstellung beruht. Ursprünglich umfasst das aufgenommene Material eine physische Filmlänge von knapp 274 Metern. Das entspricht 14.400 einzelnen Kadern einer 10-minütigen 35mm-Filmrolle. Jedes dieser fotografischen Einzelbilder wurde durch Lockhart digitalisiert und achtmal nacheinander auf die Timeline einer Schnittsoftware kopiert. Das neunte Videobild sowie dessen sieben Nachfolger entsprechen daher acht vollständig identischen Kopien des digitalisierten, zweiten Filmkaders und so weiter. Zwischen dem achten und neunten Videobild, das heißt circa dreimal pro Sekunde Abspielzeit, generierte Lockhart eine digitale Überblendung, ein künstlich gerendertes, leicht unscharfes Übergangs- oder Zwischenbild.

Charakteristisch für die technische Beschaffenheit von Lockharts Videofilm, für dessen Produktionsästhetik, sind die verschwimmenden Übergänge zwischen den bereits digitalisierten und vervielfältigten Fotografien (Kader 1-8, 9-16, 17-24 usw.), also den digitalisierten und stillstehenden Einzelfotografien der Filmkamera, sowie dem digitalen Video (Überblendungen zwischen Kader 8 und 9, 16 und 17, usw.) also den dreimal pro Sekunde eingeflochtenen, ‚lebendigen' Bewegtbildern sui generis. Das ein wenig verschwommene Zittern der Vorwärtsbewegung macht die subtilen Übergänge des industriellen Zeitalters in unsere digitale Epoche als unsichtbar verschwommene Langsamkeit diffus vernehmbar, da nur fast sichtbar. In der künstlichen Langsamkeit drückt sich darüber hinaus auch eine Achtsamkeit gegenüber dem Gegenstand sowie den abgebildeten Menschen aus. Gerade in der ästhetischen Erfahrung des Fortschreitens einer technisch verlangsamten, dargestellten Zeit wird der zeitgenössischen Wahrnehmung technisch erzeugter Beschleunigungen eine andere Zeitlichkeit entgegengesetzt.[4] Der trockene, weil starr und bis auf die Fahrt in Blickrichtung unbeweglich wirkende Blick der Kamera fängt alles auf gleicher Schärfeebene ein. Die Einrichtung der Schiffswerft bestimmt die Atmosphäre des Filmmaterials: Kabelwände, olivgrüne Gerätekästen, schier endlos aufeinanderfolgende graue Schließkästen und Plastikkühltaschen, Röhren und Schläuche, Butterbrotdosen, essende, laufende und verweilende Arbeiter (und eine Arbeiterin), alles im eintönig-gleichförmig fluoreszierenden Licht des Werftgangs. Die Langsamkeit der Aufnahme verleiht der Szenerie trotz allem Pathos, welches zugleich feierlich und bedrückend wirkt.

Hinzu kommt die Untermalung durch eine intensive, tief-frequentierte Klangatmosphäre: eine Komposition, in der industrielle Originaltöne der Schiffswerft sowie das Stimmengewirr der Arbeiter verwoben sind. Indem der Originalsound in Aufzeichnungsgeschwindigkeit, also in Normalgeschwindigkeit, abgespielt wird, das Auge aber eine extrem verlangsamte Aufnahme der Realität erblickt, wird die Langgezogenheit der Aufnahme umso deutlicher hervorgehoben. Unsere Wahrnehmungsweisen werden durch die Irritation der gewöhnlichen Korrespondenz zwischen dem Visuellen und Akustischen, aber auch durch die Irritation des Zeitlichkeitsempfindens, wie es im Titel des Sammelbandes heißt, möglicherweise reorganisiert. Die ästhetische Erfahrung von Lunch Break fordert die gewohnten (und unter anderem an Filmen eingeübten) Wahrnehmungsweisen heraus, so dass diese hinterfragt und neu aufgestellt werden müssen, wie es auch Susan Sontag als Sensibilisierung hin zu einer neuen Erfahrungsweise, einer *New Sensibility*, beschreibt: „Die Kunst der Gegenwart ist ein neues Instrument, ein Instrument zur Modifizierung des Bewußtseins und zur Entwicklung neuer Formen des Erlebens." (Sontag 1982: 345)

Durch die gewählte Szenerie einer in den USA nicht mehr selbstverständlichen Mittagspause auf einer Werft, obendrein einer für Kriegsschiffe der Navy, nimmt Lockharts Arbeit darüber hinaus eine Art Re-Humanisierung vor. Arbeiter*innen werden hier nicht als funktionierende Rädchen im Getriebe, sondern als pausierende, nicht-arbeitende, oftmals ins Gespräch vertiefte, soziale Individuen portraitiert. Sie werden bei den genuin menschlichen Beschäftigungen des Pausierens und Erholens, in sozialer Interaktion gezeigt. Die langsame Fahrt, scheinbar beiläufig auch an Gewerkschaftsaufklebern auf den Spinden vorbeigleitend, verstärkt diesen Eindruck der Re-Humanisierung. Die distanzierte Haltung des Long Takes ermöglicht eine sich langsam annähernde Betrachtung der Individuen abseits ihrer Funktionen auf der Werft, denn die unpersönlich-monotone Kamera drängt sich nicht auf, erzwingt keine Nähe.

Es zeigt sich an Lockharts Arbeit, dass die ästhetische Dauer und Dehnung der Zeit fundamentale Wahrnehmungsunterschiede zu evozieren vermag. Denn die in der Arbeit auftauchenden und verschwindenden Personen werden zwar ausgestellt und somit der Betrachtung ausgesetzt, sie können durch die gedehnte Zeit jedoch gleichermaßen als Arbeitende, als Individuen oder auch als Mitmenschen einer gemeinsamen Gegenwart wahrgenommen werden. Dadurch, dass das Kunstwerk Langsamkeit und das Nicht-

Arbeiten in der Pause sowohl als eigenes Sujet als auch in der gewählten Form als künstlerische Arbeit ausstellt, wird die entfremdete und zugleich als langweilig und eintönig empfundene industrielle Arbeitswelt der Schwerindustrie, mit all ihren Realitäten einer fordistischen Produktionsweise und der dazugehörigen Taktung in Arbeits- und Freizeit, ausgestellt. Gezeigt wird so aber auch, ganz nebenbei, dass die fordistische Zeiteinteilung sehr wohl fortbesteht und nur vermeintlich aus der Lebensrealität verschwunden ist. Die Lebensrealität der Zuschauenden und der Abgebildeten kommt hier, künstlich vermittelt, in all ihrer unterschiedlichen Erfahrung von Leben, Zeit und Welt in Kontakt. Diese Lebensrealität zeigt sich sowohl im offensichtlich Dargestellten, der Mittagspause als Unterschied zur Arbeitszeit, als auch auf der subtilen Mikroebene der video-filmisch erzeugten Kontrastierungen zwischen Wiederholung und Weiterentwicklung der Einzelbilder. Wahrnehmbar wird sie gleichfalls in der Disjunktion zwischen Verlangsamung der Bildspur und Echtzeit der Aufnahmen des Soundtracks. So wird darüber hinaus eine Aussage über Zeit als Arbeitszeit gegenüber Pausenzeit und Lebenszeit gemacht (vgl. Bellenbaum 2009: 234).[5] Ein quasi mathematischer Zeitfluss der Sekunden wiederum zeigt sich im Vektor der Kamera durch den endlos erscheinenden Gang auf einer Art Zeitstrahl, entlang dessen sich die vermeintliche Unterteilung von Arbeit und Freizeit vermischt, erzitternd ein ineinander Überfließen andeutet.

Die äußerst verlangsamten Aufnahmen führen zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit gegenüber gewöhnlichsten Details, beispielsweise von Gewerkschaftsstickern auf den Spinden oder Kreidezeichnungen an der Wand, die einer Echtzeitbetrachtung in der 35mm-Version verborgen bleiben würden. In und durch diese verlangsamte Wahrnehmung kann die Reflexion über die bereits beschriebenen Zusammenhänge ansetzen. Über die lange Weile wird ein Reflexionsraum ermöglicht, innerhalb dessen die Zusammenhänge, welche ihrerseits wiederum erst durch die Langsamkeit wahrnehmbar werden, durchdacht werden können. Unterbricht man die Zeit des Zuschauens vor dem Ende des Films, unterbricht man auch den durch die verlangsamte Kamerafahrt angedeuteten Bewusstseinsstrom, in dem einerseits alles im Fluss abläuft, also nacheinander geschieht, dabei jedoch gleichzeitig diverse Zusammenhänge bewusst, reflektiert und interpretiert werden können.

Das bedeutet, erst in der Verlangsamung kann andererseits dem vermeintlich Banalen eine besondere Aufmerksamkeit zukommen. Jedes zu erblickende Gerät, jede Farbschattierung der Wände und Arbeitsuniformen, jede Bewegung der Arbeiter ermöglicht potenziell eine Versenkung in die Objekte, Details und Gegenstände, die in das Bildfeld hinein- und wieder herausgleiten. Die Beschäftigung mit den Gegenständen und Arbeitern, aber auch mit der gesamten Umgebung verbindet sich in der Verlangsamung und ermöglicht erst die Vorstellung einer zusammenhängenden Situation. Mit einem Mal kann dann das künstlich verlangsamte Bild im Gesamtzusammenhang des Kunstwerks, das in Echtzeit noch als fast dokumentarischer Verweisungszusammenhang funktionierte, ob der Fülle darüber hinausweisender Anknüpfungspunkte sogar zu schnell vergehen, so dass ein wirklicher Stillstand, ein Anhalten notwendig wäre, um einzelne Details noch genauer betrachten und die Gedanken dazu ausreichend vertiefen zu können. Die Verlangsamung der Lebenszeit im Videofilm in eine fragmentierte, weil in Zeitabschnitten wahrnehmbare Darstellung, bleibt dabei nur eine reproduzierte Version dieser bereits vergangenen Lebenszeit, die Teil des stetig sowohl vergehenden als auch werdenden Zeitflusses ist. Doch gerade in der Verneinung des stillgestellten Anhaltens wie des schnellen Verstreichens des Zeitflusses besteht die spezifische *technē* dieser Arbeit.

So stellt sich trotz der digital ermöglichten Verlangsamung der Aufnahme eine Unschärfe in der Betrachtung ein. Denn in den auf 83 Minuten digital gedehnten HD-Videobildern dieser einen, originär 10-minütigen, 35mm-Rolle ist ein eindeutiger Stillstand nie länger als eine Drittelsekunde erfahrbar, eine wirklich schärfere Betrachtung also gar nicht ermöglicht. Im Gegenteil entsteht durch die gedehnte Verlangsamung eine Verschleierung der Bewegungen, eine gewisse Unschärfe des eigentlich – vormals – scharfgestellt Gezeigten. So kann die Verlangsamung also nicht nur helfen, natürliche Bewegungen genauer zu erkennen, sondern auch in der bekannten Bewegung unbekannte, neue zu zeigen. In Rückgriff auf Rudolf Arnheim (1932: 138) beschreibt Walter Benjamin die Praxis der Zeitlupe wie folgt:

„Unter der Großaufnahme dehnt sich der Raum, unter der Zeitlupe die Bewegung. Und so wenig es bei der Vergrößerung sich um eine bloße Verdeutlichung dessen handelt, was man ‚ohnehin' undeutlich sieht, sondern vielmehr völlig neue Strukturbildungen der Materie zum Vorschein kommen, so wenig bringt die Zeitlupe nur bekannte Bewegungsmotive zum Vorschein, sondern sie entdeckt in diesen bekannten ganz unbekannte, ‚die gar nicht als Verlangsamungen schneller Bewegungen, sondern als eigentümlich gleitende, schwebende, überirdische wirken.'" (Benjamin 1991: 461)

Benjamin benennt hier eine Veränderung der Wahrnehmung aufgrund der Veränderung von dargestellter Zeit oder dargestelltem

Raum über das hinaus, „was man ‚ohnehin' sieht." Es wird also etwas sichtbar, was zuvor weder gesehen noch sichtbar gemacht werden konnte, so, als sei etwas hinzugefügt worden. In physikalischen Termini formuliert, geht mit der Weitung des Raums eine Ausdehnung der Zeit einher. Dadurch, dass in *Lunch Break* digital zusätzliche Bilder generiert und nachträglich in den Ablauf eingeflochten wurden, dehnt Lockhart nicht nur die wahrgenommene Zeit. Sie expandiert auch den dazugehörigen Raum, so dass durch die längere, da verlangsamte Möglichkeit der Betrachtung mehr, durch die spezifische Bildvervielfachung und -interpolation der Dehnung hingegen unschärfer und somit weniger gesehen werden kann. Eben das ist es, was auch Alva Noë unter der Re-Organisation der Wahrnehmung durch die Arbeit von Kunst (im nachfolgenden Zitat spricht er von Choreografie) und Philosophie versteht: „philosophy and choreography are organizational and reorganizational practices. They are practices (not activities) – methods of research – aiming at illuminating the ways we find ourselves organized and so, also, the ways we might reorganize ourself." (Noë 2015: 17)

Für Noë ist Kunst ähnlich wie Philosophie unpraktisch und in diesem Sinne sind Kunstwerke für ihn „Strange Tools": „That is, they are tools we can't use, they are useless. […] Art situations […] are places where so much can happen but only because nothing really happens. They are spaces of self-transformation." (Noë 2015: 114-115) In Sharon Lockharts *Lunch Break* arbeitet die Ästhetik im Sinne einer *aisthesis* mit der voranschreitenden Entwicklung der Technik Hand in Hand an einer neuen ästhetischen Erfahrungssituation. Diese hat höchste Relevanz für hier verhandelte Fragen zu den Potentialen der Langeweile in der Gegenwartskunst als Reorganisation von Wahrnehmungsweisen wie sie Alva Noë beschreibt: Die künstlerische Strategie der Langeweile ermöglicht eine ästhetisch-philosophische Erfahrung, eine Erfahrung von Langeweile, die eine besondere Aufmerksamkeit bewirkt, weil sie sich den Sehgewohnheiten und -erwartungen der Gegenwart widersetzt. Für Noë gehört die Langeweile zur Erfahrungsweise von Kunst per se dazu:

„But when it comes to art – I don't care what kind of art – it isn't that you don't know the rules. There are no rules. There is no code for you to learn such that having learned it you can take the rest for granted and get on with the game. Art always put the status of rules, the very idea that the game – the story, the depiction – has a point, on the block for reconsideration. Art is boring on purpose. Or rather, it confronts you with a situation that makes boredom a natural, a spontaneous response." (Noë 2015: 116)

Zum einen werden wir uns damit also der Organisation unseres Sehens überhaupt erst bewusst, indem wir auf die Irritation der Gewohnheiten als Erwartungen stoßen. Zum anderen wird durch die Irritation, durch die Erfahrung der vermeintlichen Langeweile selbst, eine Reorganisation angestoßen – um das Erzählte zu verstehen. Es wird eine bestimmte Form von Interaktion zwischen Kunstwerk und Betrachtenden benötigt, wie es Noë beschreibt: „Works of art don't just sit there in the museums, shining for all the world to see. Audiences and makers engage with each other through the opportunities that artists manufacture. We enact art as much as we perceive it." (Noë 2015: 137) Weder eine dezidierte, dabei immer auch manipulative Lenkung des Blicks durch schnelle Blickwechsel und Kameraschwenks, noch geschnittene Schuss-Gegenschuss-Szenerien oder narrativ eindeutige Geschichten sind es, die Lockhart zeigt. Sie nutzt neueste technische Verfahren, um anders zu erzählen, Simultanitäten aufzuzeigen und Zeit zu gewinnen. Dies jedoch nicht durch die immer schon kulturindustriell vereinnahmten visuellen Anreize und Effekte eines lustbringenden, technisch manipulierten Blickregimes, sondern in der ästhetischen Version einer Art der Langzeitbeobachtung, die ihrerseits technisch bearbeitet ist, die aber durch die erzeugte Langeweile gerade nicht lustbringend, sondern quälend langwierig anzusehen, mithin eben – erstmal – langweilig sein kann.

Dass dies gar nicht so neu ist, und damit gerade, wie Noë ebenfalls argumentiert, profunde philosophische Befürworter in allen Zeiten findet, zeigt sich ebenfalls in den essayistischen Überlegungen Siegfried Kracauers, Walter Benjamins oder auch Susan Sontags, um hier exemplarisch einige Vertreter*innen zu nennen. So wird bereits vor einem knappen Jahrhundert in Kracauers Besprechungen des Kinos deutlich, was auch Benjamin und Sontag beobachten: Dass die rasante, technische Entwicklung der Unterhaltungsmedien stets unter den Vorzeichen der Kulturindustrie zu erleben und zu kommentieren ist. Hautnah beobachteten Kracauer und Benjamin damals die aufkommende Technisierung in Form von blitzschnellen fotografischen Momentaufnahmen, bewegten Unterhaltungsfilmen des Kinos oder auch in der Dauerbeschallung durch Radio und Lautsprecheranlagen. Schon für diese beiden Gegenwartsdiagnostiker konnten all diese technischen Verfahren die Zeitwahrnehmung des Subjekts raffen, dehnen oder anderweitig verfremden, sie manipulieren und hierbei re-organisieren.

Kracauer beurteilte dies insbesondere in Bezug zur Langeweile durchaus ambivalent, da sowohl eine problematische, „vulgäre" als auch eine produktive Langeweile so produziert werden könne. Er verortete Möglichkeiten der Kritik nicht in einer distanzierten Perspektive auf diese Phänomene, sondern im Aushalten. In seinem Essay *Langeweile* unterscheidet er zwischen vulgär-

er Langeweile, welche „weder tödlich ist, noch zu neuem Leben erweckt, sondern nur eine Unbefriedigung ausdrückt“ und einer „radikalen“, darin besonders „richtigen“ und deswegen „legitimen Langeweile“, zu der es Geduld bedürfe, deren Preis dann „Beglückungen, die nahezu unirdisch sind“ und bei Kracauer als „das stets Vermißte [sic]: die große Passion“ benannt werden, die jenen eben nur vulgär Gelangweilten dabei helfen könnte, „sie mit ihrem Kopf wieder“ zu vereinen, den sie in der rastlosen Zeit der technischen Neuerungen sich zu „zerstäuben“ wissen (vgl. Kracauer 2014: 322). Kracauer erkennt, auch im Rahmen seiner luziden Kritik der politischen Entwicklungen in den 1930er Jahren, im Kino die Möglichkeit, „die Unordnung der Gesellschaft den Tausenden von Augen und Ohren [zu] vermitteln“ (Kracauer 2014: 315). Mit Noë kann man hier ergänzen, dass es über die technischen wie populären Mittel des Kinos, als Knotenpunkt der künstlerisch-praktischen Wissens, möglich wird, dem Publikum eine ästhetische Erfahrung zukommen zu lassen, die es (das ist hier wichtig) nicht manipuliert, sondern selbst ermächtigt, ihre eigene Organisation als Unordnung zu erfahren. Hier bleibt Kracauer (und auch Noë) aber nicht stehen. Für Kracauer besteht in der im Film möglichen Zerstreuung, welche unter anderem dazu dient, ‚vulgäre‘ Langeweile zu vertreiben und zugleich zu erzeugen, ein dialektischer Übergang hin zur Spiegelung und Wahrnehmung der fragmentierten Strukturen der Gegenwart. Die Populärkultur und insbesondere das Kino sind für Kracauer nicht dazu da, nur die fragmentierte, zerstückelte und massenkulturell bestimmte Gegenwart der sozialen Realität (etwa der Angestellten) formal abzubilden, deren vulgäre Langeweile zu zerstreuen und sofort erneut zu erzeugen. „Moralische Bedeutung“, so nennt er es, bekommt die Darstellung und der Konsum der Zerstreuung erst dadurch, dass ermöglicht wird, „jene Spannung hervorzurufen und wachzuhalten, die dem notwendigen Umschlag vorangehen muß […], das alles platze unversehens eines Tages entzwei.“ (Kracauer 2014: 315) Kracauer konstatiert somit einerseits die Notwendigkeit einer richtigen Langeweile, welche eine Wahrnehmung und Klarsicht auf die Verhältnisse ermöglichen würde, so dass ein Umschlag als aktive Veränderung der Verhältnisse daraus erwachsen könne.

Andererseits erkennt er im Ablenken und Abgelenkt-werden seiner Gegenwart eine ‚vulgäre Langeweile‘, welche gleichermaßen Langeweile-zerstäubend und gleich darauf wiedererweckend wirkt. Zwar sieht er in der ‚richtigen Langeweile‘ die Chance einer Erweckung. Doch die Ablenkung von der und durch die ‚vulgäre Langeweile‘ ermöglicht es gerade nicht, sich einer wiederum legitimen und ‚richtigen‘ Langeweile auszusetzen, da diese überhaupt erst ausgehalten werden müsse und von Nöten ist, um die vermisste Passion zu wecken. Dennoch erkennt er im Film die Möglichkeit, „radikal auf eine Zerstreuung ab[zu]zielen, die den Zerfall entblößt, nicht ihn verhüllt.“ (Kracauer 2014: 317) Diese Kontrastierung zwischen richtiger und falscher Langeweile hilft beim weiteren begrifflichen Erfassen der *ästhetischen Langeweile*. Diese tiefe Langeweile müsse, so Kracauer, ausgehalten werden, so „daß [sic] man sozusagen noch über sein Dasein verfügt“ (Kracauer 2014: 324). Mit Noë könnte man erweitern, dass im Aushalten der Langeweile eine Reorganisation der Wahrnehmungsweisen des Einzelnen als Selbstverständnis der Selbstorganisation in der Masse ermöglicht werden würde. Denn im Aushalten durch die ästhetische Erfahrung der ästhetischen Langeweile ist es dem diese ästhetische Langeweile je individuell erfahrenden Subjekt möglich, zu erkennen, auf welche Erfahrungen und gewohnten Wahrnehmungen die hier aufkommende und ausgehaltene Stimmung der Langeweile rekurriert. Im hierin ermöglichten Fehlvernehmen der eigenen subjektiven Wahrnehmung ist der Schluss auf eine kollektive Gegenwartsanalyse des ‚Zerfalls‘ möglich, dem nicht individuell in der Zerstreuung, sondern nur kollektiv in der Veränderung der Verhältnisse zu begegnen ist.

In der videofilmischen Darstellung einer Mittagspause von Werftarbeiter*innen in Lockharts lassen sich wiederum bereits, je nach Ausrichtung des Interesses, wichtige Aspekte von Langeweile interpretieren und begreifen: Auch die Langeweile, die mittels technisch-verlängerter Darstellung aufkommt, kann dann in der und durch diese Interpretation schnell durch interessante Kommentare und Interpretationen verändert, gar verdeckt werden. Doch im Aushalten der durch technische Manipulationen erzeugten Verlängerung der dargestellten Mittagspause kommen die Zuschauenden nicht umhin, sich einer langen Weile auszusetzen, in der ebenfalls die möglichen Interpretationen, Kommentare und Zusammenhänge aufscheinen. Darüber hinaus wird im Aushalten dieser langen Weile eine Veränderung der eigenen Zeitwahrnehmung deutlich.

Die Differenz zwischen Eigenzeit der ästhetischen Erfahrung und Eigenzeit des filmischen Materials wird zusammengeführt. Das ermöglicht eine Zeiterfahrung, die der dargestellten Zeit im Film zugleich ent- als auch widerspricht. Denn die Zeit der Betrachtung in Relation zu der im Film dargestellten Zeit wird zu einem wesentlichen Merkmal des Kunstwerks. Die Zuschauer*innen benötigen für die Betrachtung des Films eine weitaus längere Zeitspanne, als die Mittagspause gedauert hat. Sie erfahren den Zeitabschnitt als deutlich länger, da die Zeit der aufgenommenen Pause verlängert beziehungsweise in eine noch längere Weile gedehnt wurde. Dass nun also eine Pause deutlich länger erfahren wird, als sie eigentlich war, kann auf die Zuschauenden zugleich als verlängerte Pausendarstellung und als ihnen zugesprochene Pause, die sie gar nicht benötigt oder erwartet haben, wirken. Es handelte sich dadurch um eine gänzlich andere Pausenerfahrung, die so auch den gewohnten Fluss diverser Filmkunst-

betrachtungen, letztlich der Erwartungshaltung an einen Film, ob Kunst oder Populärkultur insgesamt, unterbricht, diese selbst zum Pausieren bringt. Nicht zuletzt, indem die Zuschauenden im Zuschauen pausieren. Jörg Heiser beobachtete das 2009 während der Berlinale-Vorführung eben dieses Films, ich zitiere ihn und sein Filmerlebnis hier kurz als Auszug:

„*Lunch Break* is as much about the break from production by the workers as it is about the ‚break' from doing the kind of ‚production-consumption' that cineastes enter in when they analyze the plot and smartly fill in its elliptic gaps." (Heiser 2019)

Zugleich kann in der Betrachtung von *Lunch Break* die (eigentliche) Zeit des verlangsamten Bildes mit der Echtzeit desselben in Beziehung gesetzt werden: Das dargestellte und verlangsamte Bild verleiht dem Bild der Echtzeiterfahrung in der ästhetischen Langeweile-Erfahrung eine Bedeutung, die über die reine Langeweile der Verlangsamung einer Pausensituation hinausweist. Denn die Pause wird in Zeitlupe als solche zur verlängerten Erfahrung einer an sich kurzen Unterbrechung der vergleichsweise langen Arbeitszeit. Jedes markierende Utensil, welches die Zeit in Pausenzeit und Arbeitszeit unterteilt, etwa Kabeltrommeln oder Brotdosen, wird nun als Requisit den jeweils dargestellten Zeiten zugeordnet, mithin anders erfahrbar. So wird in der Kamerafahrt sowie in der kontemplativen Betrachtung der Mittagspause auch das gezeigt, was im Film einer Pause eigentlich ungezeigt ist, die Arbeitszeit. Gerade ihre Abwesenheit an einem Ort der arbeitsintensiven Betriebsamkeit führt unweigerlich zu einer Erinnerung an das Abwesende, beispielsweise an die körperlich intensive Arbeit der Werftangestellten.

Die reale Zeitdarstellung des Films hat somit wenig mit der möglichen, ästhetischen Erfahrungszeit oder der Eigenzeit der Betrachtung zu tun, zeigt aber, dass das Fehlende in seiner Abwesenheit oftmals präsenter wahrgenommen wird als in seiner alltäglichen, darin vermeintlich banalen und langweiligen Anwesenheit. Ähnliches gilt für die Zeit der Betrachtung: Denn wenn mit Kracauer Langeweile und Zerstreuung filmisch ausgestellt und erfahrbar gemacht werden sollen, wird hier nichts anderes ermöglicht, als sich *nicht* den Kopf und die Zeit zerstreuen zu lassen, sondern Zerstreuung und Langeweile als solche zu erfahren. Das bedeutet auch und ist hier wichtig festzuhalten: Das, was aus- und dargestellt wird, ist somit keinesfalls identisch mit der ästhetischen Erfahrung. Im Unterhaltungsfilm ist sich das Publikum der auch im Kino verstreichenden ablaufenden Lebenszeit als Zeit oftmals nicht bewusst. Dieses nicht bewusste Vergehen der Zeit will Kracauer bewusst machen. Doch eine solche Bewusstmachung kann nicht vollständig im intellektuellen Verstehen, mithin nicht im unvermittelten Erfahrungsmoment, stattfinden. Denn, wie Noë schreibt, gibt es „no code for you to learn such that having learned it you can take the rest for granted and get on with the game." (Noë 2015: 116) Das spontane Erfassen des komplexen Zusammenhangs birgt die Gefahr, zu früh abzubrechen und sich dadurch nicht der ästhetischen Eigenzeiterfahrung auszusetzen, sondern sich nur im Sinne einer vulgären Langeweile zu zerstreuen.

Dieser, regelrecht interaktive, Aspekt an *Lunch Break* ist interessant für die Erfahrung der ästhetischen Langeweile. Die verlangsamte Zeitdarstellung erscheint verführerisch, da alles gerade in dieser Langsamkeit durch die jeweils singuläre Betrachtung erfassbar, erfahrbar und identifizierbar wird. Zeit und Augenblick werden beherrschbar, weil alles technisch verlangsamt und somit jede Sekunde in mehrere Sekunden verlängert und gedehnt werden kann. Doch gerade im Moment der wahrgenommenen langen Weile der auch als Videoinstallation ausgestellten Arbeit kann der Betrachter*in deutlich werden, dass die eigene Zeit, die Gegenwartszeit der Betrachtung, weiterhin vergeht und nicht als lange Weile der Langeweile beherrscht werden kann. Die lange Weile stellt dann die Zeit der Betrachter*in in Frage. Das Bedürfnis, die Zeit wirklich in einer langen Weile zu erfahren und nicht nur als vermittelte, kann so geschaffen werden.

Lunch Break macht die Langeweile demnach erfahrbar, indem sie die technischen Möglichkeiten nutzt, Zeit aufzuzeichnen, den Blick zu lenken, zu fokussieren und dabei auch zu verunklären. Die Zuschauenden können eine genaue Beobachtung der Szenerie vornehmen. Wie bei einem in Zeitlupe gedehnten Augenblick lässt sich alles ganz genau betrachten. Zugleich widerspricht eine derart verlangsamte Kamerafahrt jedweden Überwachungstendenzen, deren Charakteristika sich in Echtzeit-Übertragungen und gehetzten Bildern ausdrücken. Doch es zeigt sich wiederum in der um ein Vielfaches verlangsamten Aufnahme eine technische Spielart eben jener Totalüberwachungen, die sonst kaum sichtbare Bewegungen und Details zu zeigen vermögen. Darüber hinaus provoziert Lockhart die Erwartungshaltung an das Medium Film – es soll unterhalten, informieren, sowohl Zeit raffen als auch ablenken –, indem sie die Zeit in eine lange Weile dehnt und allen Erwartungshaltungen weder direkt ent- noch widerspricht. Kracauer bescheinigt dem Film die Möglichkeit, vorher Ungesehenes sichtbar und erfahrbar zu machen, indem die „Filme wirklich zeigen, was sie zeigen." (Kracauer 1985: 389) Jenes ‚wirklich zeigen' ist dabei der springende Punkt, ähnlich dem schillernden Begriff der Langeweile, der zwischen der vulgären Version und jener legitimen, zur großen Passion verhelfenden Version hin- und herzuschwingen scheint. Das ästhetisch-philosophische Moment von *Lunch Break* besteht also in dem verbindenden Knoten-

punkt, in der Strategie und *technē*, der ästhetischen Langeweile, die sich bei den Betrachtenden einstellen kann und somit den Blick sowohl auf zuvor fast Unsichtbares lenkt und dabei neue Zusammenhänge eröffnet, als auch auf die eigenen Wahrnehmungsweisen mitsamt ihren Erwartungen verweist.

Nach Kracauer ist das „Kino materialistisch gesinnt; es bewegt sich von ‚unten' nach ‚oben'." (Kracauer 1985: 400) Im Film sollen die physischen Gegebenheiten der Realität ausgekundschaftet werden, so dass sich von dort zu einem Problem hinaufgearbeitet werden kann. So macht *Lunch Break* „sichtbar, was wir zuvor nicht gesehen haben oder vielleicht nicht einmal sehen konnten." (Kracauer 1985: 389) Es ist das Zusammenspiel von technischer Verlangsamung als solcher und dem Aushalten der langen Weile der 83 Minuten, welches „die psycho-physischen Entsprechungen zu entdecken" (Kracauer 1985: 389) verhilft. *Lunch Break* fungiert sowohl als Zeugenschaft einer zwar nicht mehr gesamtgesellschaftlich aber partiell noch existierenden fordistischen Realität und zeigt, was sie zeigt, aber „als Abbild des unbeherrschten Durcheinanders unserer Welt" (Kracauer2014: 316) und als Medium der ästhetischen Wahrnehmung der Zeit, in dem die Zerstreuung, „die den Zerfall entblößt" (Kracauer 2014: 317), wahrnehmbar wird.

Darüber hinaus ist auch die Kontextualisierung der Arbeit als Installation, Ausstellung oder Darstellung im jeweiligen Raum oft genug bereits Teil der ästhetischen Erfahrung, wie es auch Noë in seinem Kapitel zur langweilenden Kunst beschreibt. So wurde Lockharts Arbeit in gänzlich unterschiedlichen Konstellationen und Settings in deutlicher Verbindung von Zeiterfahrung und Rauminszenierung ausgestellt: Zum einen als Installation des Gesamtprojekts 2008 in der *Wiener Secession*, zusammen mit dem Film, der in fünf Einstellungen die Arbeiter*innen beim Verlassen der Werft zeigt, und mit Fotoserien der im Film benutzten Brotzeitdosen, sowie Aufnahmen von Arbeiter*innen und ihren selbstgeschaffenen Verkaufsständen. Als ein solches Gesamtprojekt ausgestellt, werden unterschiedliche Zeitlichkeiten abseits der Arbeitszeit thematisiert: eine hochgradig verlangsamte Pause, das Ende einer Schicht (in Erinnerung an den Film *La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon* der Brüder Lumière von 1895 und somit in Überlagerung mit dieser vergangenen Zeit), sowie die fixierte Zeitlichkeit der fotografierten Porträtserien, in denen noch am ehesten etwas passiert, wenn die zeitliche Abfolge von Veränderung in den zueinander gruppierten Bildern dargestellt wird.

2009 wurde *Lunch Break* außerdem auf der Berlinale gezeigt, während die Fotoserien in der Galerie *neugerriemschneider* in Berlin ausgestellt wurden. Im Kinosaal sitzend, sah sich das Publikum sowohl mit dem 83-minütigen Film konfrontiert als auch mit der eigenen Erwartungshaltung an einen Film auf einem Filmfestival. Ein irritierendes Erlebnis, selbst für Freunde experimenteller Filmformate: „You may feel that urge to use your time more ‚productively' (and aren't culture professionals, often self-employed and used to working super-flexible hours, anxious to lose time on an almost existential level?)." (Heiser 2009) Der temporale wie räumliche Unterschied zur Projektion im Kunstraum wird hier erst anhand der Erfahrung der Kinobesucher*innen deutlich, denn diese können nicht jederzeit kommen, gehen und wiederkommen, sondern sind auf einen bestimmten Augenblick der Betrachtung festgeschrieben.

2011 wiederum wurde *Lunch Break* am Ende eines Treppenaufgangs im vierten Stock des *San Francisco Museum of Modern Art* ausgestellt, wobei die Besucher*innen sich in diesem Gang in derselben Bewegung auf den Film zu, vorbei an anderen Zuschauer*innen, befanden, wie die Filmkamera ihrerseits sich stetig auf das Ende eines Gangs zu bewegte, vorbei an den Arbeitern der Werft. Jede dieser Ausstellungskonstellationen spielt im je eigenen räumlichen Setting mit der kontingenten ästhetischen Erfahrung der Zeit als spezifisch-ästhetischer Eigenzeit. Um aber diese Erfahrung jeweils machen zu können, bedarf es in allen Settings einer Beschäftigung mit der technē, mithin also dem Verstehen der verknoteten Verbindung der spezifischen Eigenzeiten und der ästhetisch-praktischen Handlungsklugheit.

Mitnichten lässt sich ein bereits vorbestimmter und nur noch zu entbergender Weg zu dieser möglichen ästhetischen Erfahrung ableiten. Es gibt keinen natürlichen und an sich bereits ästhetischen Aufmerksamkeitstypus, den es mechanisch zu wecken gälte, um ein ästhetisches Verstehen ein- und das Alltagsverstehen auszusetzen. Im Gegenteil ist gerade im spezifisch ästhetischen Spannungsverhältnis eines jeden Kunstwerks selbst angelegt, dass dieser Verstehenszusammenhang, wie Juliane Rebentisch formuliert, „verstellt ist", und „daß [sic] die selbstreflexiv-performative Tätigkeit des ästhetisch erfahrenden Subjekts keineswegs vollständig unter dessen Kontrolle steht." (Rebentisch 2003: 19) Für die mögliche Langeweile-Erfahrung bedeutet das, dass sich keine Synchronisierung der ästhetischen Erfahrung mit dem zeitlichen Verlauf des Filmmaterials ergibt. Erst qua Zumutung der hochgradig verlangsamten Aufnahme kann eine gesteigerte Aufmerksamkeit erzeugt werden, die wiederum eine eigene schöpferische Leistung der Betrachter*innen bezüglich des Verstehenszusammenhangs ermöglicht, je nach Kontextwissen und Kontexteinbettung.

So kann die langwierige Erfahrung der verlangsamten Aufnahme also einerseits dazu führen, dass jedes Detail in seinem Wert innerhalb des Verstehenszusammenhangs amplifiziert wird und man gar nicht lange genug immer neue Details entdecken, betrachten und analysieren kann, so dass die zunächst gedehnte Zeit jäh zu kurz erscheint. Andererseits kann in der langen Weile der Betrachtung ebenjener gedehnten Aus- und Darstellung die Aufmerksamkeit für Details beeinträchtigt werden, sie kann sich gar verlieren. In einem solchen Fall kann nicht mehr von kontrolliertem Zugang zu den dargestellten Objekten und Subjekten gesprochen werden, wohl aber von einer ästhetischen Erfahrung als selbstreflexiv-performativer Tätigkeit, oder wie es Noë im letzten Absatz seines Buchs *Strange Tools* schreibt, dass die ästhetische Erfahrung von Kunst der Prozess der Philosophie selbst ist. Ein je subjektiver Prozess, der das Besondere der individuellen Erfahrung der Kunst ins Allgemeine einer diese Kunst und das erfahrende Subjekt umgebende Gesellschaft zu überführen imstande ist und hierbei zu Wechselwirkungen auf die jeweilige Selbstkonstitution des Subjekts in der jeweiligen Gesellschaft führt: „Art is philosophy. […] Art is writing ourselves“ (Noë 2015: 206).

Diese selbstreflexiv-performative Tätigkeit entsteht in der Auseinandersetzung der Betrachtenden mit dem Kunstwerk und der durch diese hervorgebrachte Langeweile selbst. Denn der Langeweile ist nicht zu entkommen, indem man sich ihr entzieht, sondern im Gegenteil gerade, indem man sie aushält und durchläuft. Ihr auszuweichen hieße, ihr Potential zu verkennen. Indem aber jene neuen Wahrnehmungsweisen eingeübt werden, die die Aufmerksamkeit selbst infrage stellen, transformiert die ästhetisch vermittelte Langeweile sowohl das Subjekt der Gegenwart als auch die Erfahrung der Langeweile in dieser.

Literatur

Benjamin, Walter (1991): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann (Hrsg.), Walter Benjamin. Gesammelte Schriften, Band VII, Ausgabe I, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 431-469.

Bellenbaum, Rainer (2009): Exit to Enter. In: Texte zur Kunst (73/2009), S. 230-234.

Drügh, Heinz (2022): Poisis. In: Siegmund, Judith (Hrsg.): Handbuch Kunstphilosophie. Bielefeld: transcript, S. 49-58.

Heiser, Jörg (2009): Trading Places. Witnessing a screening of Sharon Lockhart's new film – the second time around. In: FRIEZE (17.2.2009). Online: https://frieze.com/article/trading-places-0 [18.04.2023]

Kracauer, Siegfried (2014): Das Ornament der Masse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kracauer, Siegfried (1985): Theorie des Films. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Noë, Alva (2015): Strange Tools. Art and human nature. New York: Hill & Wang.

Noë, Alva (2023): The entanglement. How art and philosophy make us what we are. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Sontag, Susan (1982): Die Einheit der Kultur und die neue Erlebnisweise. In: Dies.: Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 342-354.

Anmerkungen

[1] In meiner 2022 verteidigten Doktorarbeit, „Radikale Kontingenz aushalten. Die Dialektik der ästhetischen Langweile in der Gegenwartskunst“, arbeite ich im zweiten Kapitel die Frage der Langeweile als zeitliche Langeweile weiter aus. Der hier vorlie-

gende Beitrag ist eine kondensierte Form dieser Überlegungen, die sich aber in Teilen wortwörtlich mit dem Abschnitt zu Sharon Lockhart aus der Dissertation deckt. Siehe die publizierte Version: Anne Gräfe, Langeweile Aushalten. Kontingenzerfahrung in der Gegenwartskunst, Kulturverlag Kadmos, Berlin 2024, hier insbesondere das zweite Unterkapitel des zweiten Kapitels „Lange Weile als verlangsamte Raum-Zeit“, S. 40-53.

[2] Sharon Lockhart, *Lunch Break*, USA 2008, 35mm Tonfilm als HD-Videoscan, 83 Min., Blum & Poe, Gladstone Gallery, neugerriemschneider, Kamera: Richard Rutkowski; Musik: Becky Allen; Schnitt: James Benning.

[3] Siehe zum Begriff der Plansequenz: André Bazin: Schneiden verboten!, in: ders., Was ist Film?, Berlin 2015, S. 75-90. Theo Bender und Hans Jürgen Wulff beschreiben die Plansequenz im Lexikon der Filmbegriffe der Universität Kiel: „Der Begriff bezeichnet eine Sequenz, die in einer einzigen Einstellung gedreht ist und oft kompliziert choreographiert ist. Dabei soll die Bedeutung der Szene aus der Bewegung und Aktion innerhalb des Bildes entstehen und nicht aus der Bewegung von Einstellung zu Einstellung.“, siehe: https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/p:plansequenz-290, zuletzt abgerufen 01.02.24.

[4] Hier aktualisiert sich Gegenwartskunst in ihrer besten Form, wenn u.a. an Michael Snows Wavelength von 1967 angeknüpft wird, aber auch an die früheren Arbeiten von Bill Viola, Gus Van Sant sowie James Benning, der gemeinsam mit Amy Bell für den Sound in Lockharts Arbeit verantwortlich zeichnet. Siehe u.a. Tom Holert, Sharon Lockhart: Lunch Break, in: *Camera Austria International* (105/2009), S. 73-74 und Catherine S. Fowler, The Artist Long Take as Passage in Sharon Lockhart’s Installation Lunch Break (2008), in: John Gibbs, Douglas Pye (Hrsg.), The Long Take. Palgrave Close Readings in Film and Television, London 2017, S. 193-206.

[5] Bellenbaums Versuch, *Lunch Break* hermeneutisch als dezidiert ‚politisch‘ zu interpretieren, verfehlt jedoch ebenso den künstlerischen Gehalt der Arbeit wie Tom Holerts gegensätzliche Interpretation der Arbeit als gänzlich ‚unpolitisch‘ da informationslos (Holert, Sharon Lockhart: Lunch Break, siehe Fußnote 3). Lunch Break ist vielmehr, wie noch zu zeigen sein wird, eine politische Arbeit auch ohne Gewerkschaftsanleihen oder anderweitig eindeutige Narrative.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Wenn ich mit Studierenden der Kunstpädagogik über mögliche Arten der Auseinandersetzung mit Bildern spreche, begegnen mir immer wieder zwei konträre Zugänge. Grob gesprochen lassen sich diese in einen der beiden Bereiche einordnen: Einerseits kreisen manche Vorstellungen dessen, was eine Auseinandersetzung mit Bildern in Vermittlungskontexten sein kann und soll, um ein Erschließen der Bildbedeutung. Es geht hier in den allermeisten Fällen um den kunst- oder kulturwissenschaftlich objektivierbaren Gehalt eines Bildes, der keine individuelle Meinung widerspiegelt, sondern das Ergebnis einer strukturierten Analyse ist. Andererseits orientieren sich viele Zugänge an einem Sich-affizieren-lassen durch das Bild, das nicht objektivierbar ist, sondern sich als ein subjektives Empfinden äußert. Gerade mit Bezug hierauf betonen Studierende immer wieder das Potential der Auseinandersetzung mit Bildern für das Bildungsanliegen der Individualisierung, das mit einer gefühlsoffenen Form der Annäherung in Zusammenhang zu stehen scheint. An dieser sehr schematisch dargestellten Zwiespältigkeit der Auseinandersetzung mit Bildern lassen sich zwei in ästhetischen Debatten gar nicht so selten anzutreffende Auffassungen ablesen: Rational-analytische Verfahren der Auseinandersetzung mit Bildern (z.B. Panofsky 2006) legen wenig Wert auf den individuellen Zugang zum Bild, sondern orientieren sich an allgemein (mit)teilbaren Auslegungen von Bildern. Sie lassen sich entsprechend problemlos versprachlichen und

in gemeinschaftlichen Vermittlungssettings anwenden, weil die Blicke der Einzelnen auf dieselben (formalen und inhaltlichen) Aspekte des Bildes gelegt werden. Emotional-intuitive Verfahren der Auseinandersetzung mit Bildern dagegen (z.B. Kämpf--Jansen 2012) fokussieren den individuellen Zugang zum Bild und betonen gerade die möglicherweise nicht mit anderen teilbaren Ansichten und Affektionen, die in der Begegnung mit Bildern situational spezifisch auftreten können. Sie lassen sich durch ihren teils nur schwer zu versprachlichenden Gehalt schlecht in gemeinschaftliche Vermittlungssettings integrieren, es sei denn, in der Vermittlung wird auf ein Nebeneinander unterschiedlicher Wahrnehmungen zugesteuert.

Im Lichte dieser freilich stilisierten, doch aber für die Ästhetik und die Kunstpädagogik theoretisch ebenso wie praktisch nicht unwesentlichen Zwiespältigkeit, die allerlei Implikationen für das Verhältnis von Ich und Anderen in Prozessen des ästhetischen Erfahrens enthält, möchte ich mich in meinem Beitrag der Position von Alva Noë zuwenden. Mit seiner Betonung der Rolle des Gesprächs (*conversation*) in der Verflechtung (*entanglement*) mit Kunst nämlich markiert er einen Zwischenweg, indem er rational-analytische mit emotional-intuitiven Verfahren verwebt und damit das Ich mit Anderen in einen Prozess des (Mit)Teilens bringen könnte, ohne dass dieser einen verallgemeinerbaren Ausgang nehmen muss. Inwiefern und mit welchen Mitteln dieses Gespräch geführt wird und in welcher Weise es auf Andere angewiesen ist, soll dabei die Frage sein, die an Noës Thesen gerichtet wird.

Um Noës Position in Bezug auf die Rolle von Anderen in der Verflechtung mit Kunst zu untersuchen, werde ich im Folgenden zunächst (1) sein enaktivistisches Verständnis von alltäglichen Formen des Wahrnehmens darlegen. Das phänomenologische Erbe, das Noë antritt, ist für mich als phänomenologisch sozialisierte Theoretikerin besonders spannend, weswegen ich seine Thesen mit den Überlegungen von Maurice Merleau-Ponty parallelisieren werde, um spezifische Schwerpunktsetzungen des Enaktivismus herleiten und aufzeigen zu können. Auf Basis des erarbeiteten Verständnisses einer normalisierten Form alltäglichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns, die sich in praktizierten Organisationen (*organizations*) äußert, werde ich in einem zweiten Teil (2) auf das reorganisierende Potential der Kunst eingehen und dabei genauer auf die Überlegungen zu Bildern der Kunst (*artwork pictures*) bzw. zur bildenden Kunst (*pictorial art*) achten. Bilder der Kunst können laut Noë die Grenzen der normalisierten Bildwahrnehmung herausfordern und dabei Transformationen anstoßen. Das im ersten Abschnitt bereits begonnene und von mir vermittelte Gespräch mit Merleau-Ponty wird mit Blick auf den entnormalisierenden Charakter ästhetischen Erfahrens fortgesetzt. Schließlich wende ich mich in einem letzten Part (3) den möglichen Arten von Auseinandersetzung mit Bildern der Kunst zu, wie sie von Noë in seinem *conversation model* beschrieben wird. In diesem Teil werde ich kritische Nachfragen an die Rolle der Anderen in den Gesprächen mit Bildern der Kunst stellen und damit auch Rückbezüge zum Transformationscharakter der Kunst machen. Die Überlegungen in diesem Abschnitt orientieren sich einerseits an einer Untersuchung und Befragung der Verflechtung von Ich und Anderen, wobei Andere sowohl als konkrete körperliche Andere, als mögliche imaginierte Andere als auch als nicht-menschliche Andere gedacht werden. Andererseits zielen sie auf das Ausloten potentieller Anknüpfungspunkte der philosophischen Theorie Noës für kunstpädagogische Reflexions- und Praxisfelder ab.

1. Organisationen, Alltag, Normalität

Ich verstehe Alva Noë im Folgenden als einen Vertreter des Enaktivismus[1], der Motive aus der kontinentalen Phänomenologie aufnimmt, dabei aber hauptsächlich im Rahmen des Diskurses der analytischen Philosophie operiert. Noë betont die Untrennbarkeit von Körper, Geist und Umwelt und stellt einen dynamischen menschlichen Organismus ins Zentrum der Diskussion, der weder als völlig autonom handelnd noch als durch Dispositionen und Umgebung determiniert verstanden werden kann (vgl. dazu auch Noë 2004). Die Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Abhängigkeit, d.h. von spezifisch menschlichen Gestaltungsräumen, ist in seiner Philosophie wesentlich. Anders als in rein kognitivistischen Debatten wird die Frage nach den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten nicht an den Menschen als Raum und Zeit enthobener Entität gestellt; sie wird dagegen formuliert an den Menschen in seiner Umwelt lebend und mit dieser verflochten. Insofern ist für ihn die Bedeutung der Lebenswelt zentral, wie sie im phänomenologischen Denken von Edmund Husserl (1993) als ein Kernkonzept bereits Anfang des 20. Jahrhunderts etabliert wurde. Während Husserl aber auf die Lebenswelt nicht zuletzt im Sinne einer sich historisch und kulturell verändernden Situation verweist, legt Noë den Fokus auf die konkrete körperliche Orientierung in spezifischen Zeiten und Räumen, die sich in Form von alltäglichen Praktiken und Formen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, Gewohnheiten und Habitual-

itäten äußert. Das Prinzip der Organisation (*organization*) ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Bestandteil seiner Theorie: Menschliche Aktivitäten sind organisiert, was so viel bedeutet wie, dass sie einerseits durch anatomische und hierin genetisch sich entwickelnde und andererseits umweltliche, d.h. historisch, kulturell, gesellschaftlich veränderbare Strukturen geprägt sind. Diese Strukturen erlauben uns eine Orientierung in der Welt (Noë 2023: 18f.). Als körperliche Dispositionen und als Gewohnheiten bilden sie einen Rahmen, innerhalb dessen sich alltägliches Sein und Tun vollzieht. Damit wir also überhaupt Orientierung erhalten und entsprechend gezielt wahrnehmen, denken und handeln können, setzen die Organisationen, mit und in denen wir leben, unserem Erfahrungs-, Denk- und Handlungsraum Grenzen.

In Noës Theorie der organisierten Lebensweise zeigt sich eine starke Parallele zu den frühen Arbeiten von Maurice Merleau-Ponty, mit dem er zudem das erklärte Interesse an einer Einbindung der (neuro-)psychologischen Erkenntnissen seiner Zeit teilt.[2] Für den französischen Phänomenologen gilt in seiner *Phänomenologie der Wahrnehmung* der Körper als der dynamische Dreh- und Angelpunkt eines Seins, in welchem sich ein Ich vor dem Hintergrund seines ererbten Wissens und seiner Dispositionen zu jeweils konkreten Situationen verhält. Dabei spielen die Dimensionen von Geschichtlichkeit und Tradition eine wichtige Rolle bei der Prägung von Wahrnehmungsvollzügen: „*Derjenige, der* wahrnimmt, ist nicht vor sich ausgebreitet, wie ein Bewußtsein [sic] es sein soll, er hat seine geschichtliche Dichtigkeit, übernimmt eine Wahrnehmungstradition und sieht sich konfrontiert mit einer Gegenwart." (Merleau-Ponty 1966: 281f.) Jedes Ich ist ein körperliches Wesen in einer spezifischen lebensweltlichen Lage, die eine Vergangenheit impliziert, welche nicht bloß vergangen ist, sondern in die Gegenwart hineinwirkt und damit auch Zukunft mitgestaltet; als geschichtlich geprägtes Wesen war, ist und wird es *zur* Welt hin sein. Merleau-Ponty versteht das körperliche Ich als Teil eines historisch gewachsenen Milieus, das jedes Bewusstsein als faktisch rückgebunden, gleichsam aber individuell gestaltend ausweist. Jede Wahrnehmung, jedes Denken, jedes Handeln erweist sich als abhängig von einer Erfahrungsgeschichte, zu der sich ein Ich verhalten, aber von der es sich nicht losreißen kann. Konkret handelt es sich um Habitualitäten, Gewohnheiten, implizites Wissen, motorischen sowie perzeptiven Erwerb und andere – immer in die Körperlichkeit sich einschreibende und diese prozesshaft zeichnende – Sedimentierungen, die alle gegenwärtigen und künftigen Bezüge des Seins mitgestalten (vgl. ebd.: 172–177). Erfahrung ist für Merleau-Ponty daher nicht als souveräne Konstitutionsleistung zu verstehen, sondern ist als „Rekonstitution" zu begreifen, die mit „einem latent bleibenden Wissen" (ebd.: 251) in Zusammenhang steht. Das „latent bleibende Wissen" bündelt den gewohnten, alltäglichen, körperlich eingeübten Umgang mit der Welt – in Form von Habitualitäten und Sedimentierungen verschiedenster Art –, ohne den keinerlei Wahrnehmen, Denken oder Handeln möglich ist, auch wenn er – daher bleibt dieses Wissen auch latent – niemals als solcher thematisch wird.

Organisationen, so könnte in Anschluss an Merleau-Ponty dargelegt werden, stellen von Individuen, aber auch von Gemeinschaften geteilte Formen des latenten Wissens über alltägliche und in spezifischen Zeiten und Räumen etablierte Weisen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns dar. Als solche haben sie gleichsam eine eröffnende und eine begrenzende Funktion für alle Vollzüge: Durch das Bereitstellen einer sinnhaften Rahmung der Welt geben sie Orientierung und ermöglichen gezielte und in spezifischen Zeiten und Räumen bedeutungsvolle Akte. Die Gesamtheit der Bedeutung dieser Akte lässt sich mit den Begriffen „Alltag" und „Normalität" in Zusammenhang bringen: Es sind die alltäglichen Vollzüge, die wir in den Zeiten und Räumen, in denen wir leben, als normal empfinden. Mit dem Blick auf das Smartphone von A nach B zu navigieren, ist eine organisierte Form der Verflechtung von Technik, Bild, Wahrnehmung und Bewegung im Raum, die für Mitteleuropäer*innen in den 2020er Jahren alltäglich und normal ist. Durch die Verfügbarkeit der technischen Mittel und deren regelmäßigen Gebrauch ist sie zu einer Aktivität geworden, die nicht zuletzt die Art der räumlichen Wahrnehmung und der Orientierung mitbestimmt. Mit Blick auf andere Räume und Zeiten, in denen Smartphones und Navigationssysteme nicht (regelmäßig) verfügbar sind, kann diese Organisation allerdings weder als alltäglich noch als normal gelten.

Für die enaktivistische Positionierung von Noë ist die Betonung der komplexen Verschränkung von Körper, Geist und Umwelt ein zentraler Theoriebaustein (Noë 2004). Sie zielt auf das Aushebeln von intellektualistischen Ansätzen, die an die uneingeschränkte Freiheit des Geistes glauben. Insofern sind die „Einschränkungen", die mit organisierten Praktiken einhergehen, nicht als grundsätzlich problematisch zu betrachten. Mit dem zunehmenden Interesse für Kunst geht bei Noë allerdings auch die immer lauter werdende Frage nach einer möglichen Auflösung der Grenzen von Alltag und Normalität einher. Sie führt schließlich sogar zur Betonung der Notwendigkeit, die Beschränkungen, die mit unseren organisierten Praktiken einhergehen, aufzuweichen. Das Konzept der Freiheit spielt dabei eine zentrale Rolle: „[G]iven that we are moving embodiments of organization and habit, we need to free ourselves from all that." (Noë 2023: 38). Die Befreiung aus den organisationalen Begrenzungen des Alltags und der Gewohnheit kann über die Auseinandersetzung mit Kunst erfolgen.

2. Bilder, Reorganisation, Kunst

Kunst und Alltag, ästhetisches Erfahren oder „aesthetic seeing“ (Noë 2017: 246) und gewohnheitsmäßiges, habitualisiertes Wahrnehmen, Denken und Handeln stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Noë beschreibt dieses als eine Verflechtung (*entanglement*) zweier Ordnungen. Praktiken erster Ordnung, zu denen auch alltägliche Wahrnehmungen zählen, zeichnen sich durch die Organisationen aus, die ihren Vollzug als habitualisiert und für uns normal strukturieren. Bilder (*pictures*) erster Ordnung sind entsprechend als Abbildungen zu verstehen: Sie zeigen etwas, sie stellen etwas dar, sie kommunizieren Ideen und Inhalte. „[A] picture is an instrument for showing, or putting on display. And the relevant context in which pictures succeed or fail to perform their function of showing is a communicative one. We use pictures to show.“ (Noë 2017: 239) In Alltagssituationen, wie etwa beim Überprüfen eines Passfotos durch eine Grenzbeamtin oder beim gemeinsamen Betrachten der Urlaubsfotos, nehmen wir Bilder als Gegenstände wahr, die etwas zeigen. Bilder zweiter Ordnung oder Bilder der Kunst (*artwork pictures, pictorial art*) verhalten sich dazu nun komplementär. Sie thematisieren die alltägliche Art des bildlichen Zeigens und damit die Kommunikationsweise von Bildern erster Ordnung. Durch diese Thematisierung öffnen sie einen Raum des Fragens. Der Moment, in dem Bilder Fragen an uns richten und fragwürdig werden, kann laut Noë organisierte Formen der Wahrnehmung irritieren. Dort, wo nicht mehr etwas gezeigt wird, sondern wo das Zeigen selbst zum Gezeigten wird, wo Fragen über unseren alltäglichen Umgang mit Dingen wie Bildern auftauchen, eröffnet sich nämlich ein Raum für andere Weisen der Auseinandersetzung: „[A]rtwork pictures do this, they put us and our picture making activities on display, in a way that enables us to do it all differently.“ (Noë 2017: 240)

Das Potential, das Noë der Kunst zuschreibt, ist immens. Es ist die Kunst, die normalisierte und eingeschränkte Weisen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns stören kann, indem sie das für uns Selbstverständlichste in den Fokus rückt und fragwürdig werden lässt. Sie kann organisierte Praktiken unterwandern und über den Umweg einer Desorganisation zu Reorganisationen anregen: „Art shines forth and loops down and disorganizes and thus, finally, enables the reorganization of the life of which it is the representation and against which it is a reaction.“ (Noë 2023: 12)

Das Motiv der Irritation normalisierter Wahrnehmung durch und mittels der Kunst kann einmal mehr mit Merleau-Pontys Phänomenologie in Zusammenhang gebracht werden. Dieser beginnt bereits in einer frühen Phase seines Werks, die Bedeutung der Kunst für unser Wahrnehmen und Erfahren zu erörtern. Der Bezug zum Alltag ist dabei ebenso ein wesentlicher Aspekt. Mehr als die Möglichkeit einer Reorganisation steht für Merleau-Ponty aber das Brechen mit etablierten und eingeübten Weisen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns im Vordergrund. Kunst drängt auf das Hervorbringen von Neuem und kann insofern als freier Schaffensraum verstanden werden. Für den Phänomenologen kann es entsprechend „keine gesellig-unterhaltsame Kunst“ (Merleau-Ponty 2004: 17) geben, die bloß dem Auge schmeicheln und dem Geist wohltun würde. Kunst muss dagegen ein Ausdrucksgeschehen sein, d. h. sie muss etwas zum Hören, Sehen oder Fühlen bringen, was zuvor so noch nicht gehört, gesehen oder gefühlt wurde und hierin die bestehenden Strukturen unterwandert. Bestehende Strukturen, die Wahrnehmungen, Denken und Handeln als normalisierte unterfüttern, werden dabei als etablierte, ererbte und eingeübte Weisen des Seins verstanden. Wenn diese durchbrochen werden, kann von einem Ausdrucksgeschehen gesprochen werden. Das Ausdrucksgeschehen – für Merleau-Ponty sowohl auf Seiten des Ausdrucks (*expression*) als auch auf Seiten der Ausdruckskraft (*expressivité*) angesiedelt – wird als ein Bereich des Phänomenalen verstanden, in welchem das, was gegeben ist, ebenso wie das, was jemals gegeben wurde, unterwandert wird (vgl. Merleau-Ponty 2011: 48). So bricht sich im Ausdruck etwas Bahn, etwas anderes, das die Ordnung des Gegebenen in Richtung von Neuem revidiert. Etwas auszudrücken, ist für Merleau-Ponty ein „paradoxes Unterfangen, da es einerseits den Hintergrund verwandter, schon festliegender und unbestrittener Ausdrücke voraussetzt und da sich andererseits die jeweils gebrauchte Figur von diesem Grund abhebt und so neuartig bleibt, daß [sic] sie die Aufmerksamkeit weckt“ (Merleau-Ponty 1984: 57). Wie Noë betont Merleau-Ponty die Verflechtung zwischen den normalen Praktiken des Alltags und den andersartigen Praktiken der Kunst. Die Art ihrer Bezogenheit wird von den beiden Philosophen mit einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung ausbuchstabiert: Während Merleau-Ponty den Fokus auf das Durchbrechen von Ordnungen setzt, steht für Noë die Reorganisation als ein Neuordnen im Zentrum, welche freilich die Irritation des Gegebenen voraussetzt. Mit dieser Pointe benennt er eine doppelte Bedeutung von Kunst als eine desorganisierende Kraft einerseits und als eine reorganisierende Arbeit an anderen Arten der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns andererseits. Beide Bedeutungen betreffen schließlich uns selbst (*ourselves*). Kunst eröffnet sowohl im Desorganisieren als auch im Reorganisieren einen Reflexionsraum, in welchem wir uns zu uns selbst verhalten (müssen). Es ist unsere Begegnung mit Kunst, die uns – entlang des Kunstwerks und in diesem Sinne mit Hilfe der Kunstschaffen-

den – unsere eigenen Wirklichkeiten befragen lässt:

„The thesis is: we make art out of organized activities. Art is not about organized activities (unless of course it happens to be). And in making art out of organized activities, in making art with these raw materials, the artist enables us to know ourselves better in relation to those bio-cultural – to borrow a term of John Protevi's – behavioral substrates. Art lets us know ourselves better because it does its work, where, as a matter of habit, we find ourselves." (Noë 2017: 242)

Mit diesem Zitat wird sehr klar, dass es nicht zuletzt eine epistemische Kraft ist, die Noë der Kunst attribuiert: Kunst ermöglicht es uns, uns selbst besser in unserer Rückgebundenheit an organisierte Aktivitäten zu verstehen. Wir erwerben in der Auseinandersetzung mit Kunst also Wissen. Dieses Wissen hat seinen Ursprung in einem vorübergehenden Unwissen oder Unverständnis, womit eine paradoxe Bewegung angedeutet ist, die der von Merleau-Ponty nicht unähnlich ist:

„Art induces, in a sense, a temporary illiteracy or, even more, a temporary blindness. […] Art in this sense interrupts the arc – or disturbs. It unveils us to ourselves. It forces us to recognize all that we take for granted that ordinarily makes it possible to know, without even thinking about it, what something is or what is happening. Art precludes, maybe only momentarily, the skillful fluency that ensures intelligibility." (Noë 2021: 138)

3. Andere und die Auseinandersetzungen mit Bildern der Kunst

Die Hinterfragung des Alltags, welche die Kunst provoziert, während sie sich auf diesen implizit oder explizit bezieht, steht also laut Noë mit einem Erwerb von Wissen über uns selbst in Zusammenhang. Um genauer zu verstehen, wie dieses Wissen erworben wird und woher es sich letztendlich speist, möchte ich in diesem letzten Abschnitt nun die Frage stellen, wie sich die Auseinandersetzung mit Kunst seinem Verständnis nach vollzieht, wer hier mit wem ins Gespräch (*conversation*) tritt und wie die enaktivistische Position entsprechend als ein Mittelweg zwischen den beiden eingangs erwähnten Varianten der Beschäftigung mit Bildern – rational-analytischer Verfahren auf der einen Seite und emotional-intuitiver Verfahren auf der anderen Seite – begriffen werden könnte.

Seit seinem ersten Buch, das die Kunst ins Zentrum rückt, betont Noë unermüdlich, dass eine Auseinandersetzung mit Kunst sowohl emotional affizieren als auch kognitiv herausfordern kann, ohne dass dabei Gefühle intellektuelle Prozesse verhindern müssen oder umgekehrt. Mit Bezug auf ein Gedicht von Walt Whitman, welches selbst als Kunstwerk die Begegnung mit Kunst zum Thema macht, bringt er auf den Punkt: „Whitman reminds us that the encounter with art can be both cultural, cognitive, perceptual, and, at the same time, bodily and passionate and even, in a sense, biological." (Noë 2017: 244) Körperlich-sinnliche Involvierung, aber auch historischer Kontext und die jeweilige Literalität, die in einer spezifischen Gesellschaft als Grundlage für das Verstehen von Kunst vermittelt wird, spielen ebenso eine Rolle für eine Begegnung mit dem Kunstwerk wie unsere Leidenschaften. Mit dieser Verbindung einer körperlich-sinnlich-emotionalen, einer rational-kognitiven und einer kulturell-historischen Ebene werden die für den Enaktivismus zentralen Grundpfeiler benannt, innerhalb deren der menschliche Organismus aufgespannt ist: Körper, Geist und Umwelt. Kunstbetrachtung ereignet sich, wie alle anderen Aktivitäten, in diesem Spannungsfeld. Anders als organisierte Aktivitäten aber wirkt sie gleichzeitig auf dieses Spannungsfeld ein, indem sie bestimmte Aspekte in Schwingung versetzen und schließlich transformieren kann.

Das Spannungsfeld, in dem sich Kunstwerke manifestieren, bringt Noë in seinem *conversation model* folgendermaßen auf den Punkt:

„According to the conversation model, works of art are gestures, or utterances, or moves in an ongoing dialog or conversation. The value of a work consists, then, in the originality of its contribution to this ongoing exchange, or perhaps just in the wit with which it takes up the play of ideas. The work is valuable, on this view, because it is a datable foray into an ongoing and historically changing conversation." (Noë 2021: 157)

Kunst wird hier verstanden als eingebettet in einen geschichtlich fortdauernden, sich situational ändernden, aber dennoch über Zeiten und Räume zusammenhängenden Dialog. Ein Werk zeichnet sich als ein *origineller* Beitrag zu diesem Gespräch aus. Auch

wenn es in der Entwicklung des *conversation model* nicht vordergründig um die rezeptive Auseinandersetzung mit Kunst geht, spielt diese doch auch hier eine Rolle. Noës Theorie, die zunächst eine Antwort auf die in der analytischen Debatte zentrale Frage nach dem Verhältnis von Original und Fälschung darstellt, impliziert, dass das Entstehen von Kunstwerken in einen Prozess der rezeptiven Auseinandersetzung mit Kunst verwickelt ist, wobei das einzelne Kunstwerk selbst eben einen möglichen Gesprächsbeitrag darstellen kann. Welche anderen Formen von Gesprächsbeiträgen in diesem Modell denkbar sind, bleibt aber weitestgehend unbestimmt. Auch wer (potentiell) an diesen Gesprächen teilnimmt, wer in Gesprächsführungen ein- und wer eventuell ausgeschlossen ist, wird nicht näher erläutert. Klar ist immerhin, dass die Art der Teilhabe am Gespräch sich über die Beziehung zu Anderen (*others*) definiert (vgl. ebd.: 158). Welche Rolle spielen also die Anderen in der Auseinandersetzung mit Kunst? Und wie verhält sich diese Rolle zur Art der Auseinandersetzung mit Kunst?

Die Art der Auseinandersetzung, die eine Reorganisation, wie sie oben bereits beschrieben wurde, möglich macht, wird von Noë als ein Prozess beschrieben, wobei ästhetische Erfahrung sich unterschiedlich vollziehen kann. Der Austausch in Form des Gesprächs ist neben dem Kritisieren ein charakteristisches Setting für den prozesshaften Vollzug ästhetischer Erfahrung: „Aesthetic experience varies, […] but it does so, typically, in the setting of conversation and criticism. We bring artworks into focus through shared thought and talk and through shared culture." (Noë 2023: 166) Im Prozess des ästhetischen Erfahrens teilen wir unsere Gedanken mit, wir sprechen miteinander. Es bleibt allerdings unbestimmt, wer mit „we" gemeint ist, ebenso wie, wer die Anderen sind, mit denen „wir" unsere Gedanken teilen und mit denen „wir" sprechen (können). Wer sind diejenigen, die an dem Teilen von Gedanken und insofern an dem Führen eines Gesprächs beteiligt sind oder werden können? Noë scheint von einem konjunktiven Erfahrungsraum auszugehen, in welchem innerhalb einer nicht näher bestimmten Form von Begrenzung, die im angeführten Zitat mit „shared culture" umrissen wird, Wissen ausgetauscht werden und damit auch neues Wissen entstehen kann. Dabei wird dem Versprachlichen von in diesem Kontext gemachten Erfahrungen viel Raum zugesprochen, in einem Prozess, der dem ästhetischen Erfahren nicht nachfolgt, sondern der dieses prägt. In einem solchen Kontext des Austausches sind eine Reihe von Bedingungen für das Teilen von Erfahrungen und das Fortschreiben einer geteilten Kultur gegeben: Die Möglichkeit des Mitteilens von Gedanken und des Gesprächs („talk") erfordert einen gemeinsamen Vorstellungsraum ebenso wie eine für alle am Prozess des Teilens Beteiligten von vornherein verständliche Sprache, sei es eine Verbalsprache oder eine andere Form der symbolisch-zeichenhaften oder körperlichen Kommunikation. Das Einbeziehen der Sichtweisen von Anderen, wie sie im radikaleren Sinne Autor*innen wie Gayatri C. Spivak gerade für die ästhetische Erfahrung einfordern, scheint dadurch aber aus dem Gespräch ausgeschlossen: Geteilte Kultur geht von der Teilbarkeit kultureller Phänomene aus. Eine solche Teilbarkeit aber, darauf weist Spivak mit Nachdruck hin, impliziert gemeinsame Sprache, Literalität, Verständnis und Ausdrucksvermögen (vgl. Spivak 2012: 10ff.). Müssen die Grenzen, die durch ästhetisches Erfahren in Frage gestellt werden können, also innerhalb einer „shared culture" verbleiben und wenn ja, worin besteht diese?

Noë geht auf diese Frage nicht näher ein, sondern setzt ein Verständnis dessen voraus, was eine geteilte Kultur sein könnte. Das Teilen und die Teilbarkeit von Erfahrungen sind für ihn indes ein wichtiges, explizites Thema. Ästhetische Erfahrungen nämlich sind nicht solipsistisch; im Gegenteil vollziehen sie sich als Elemente eines kritischen und diskursiven Entfaltungsprozesses im aktiven Austausch mit Anderen: „Aesthetic experience, insofar as it is a unitary phenomenon at all, is essentially a critical or discursive one – that is, it unfurls in a space of thought and talk, a space of criticism […] – and so, in an important sense, it is not private or individual." (Noë 2023: 166) Durch ihre Prozesshaftigkeit, die sie von einer momentanen, rein affektiven oder emotionalen Antwort unterscheidet, übersteigt die ästhetische Erfahrung den Geltungsraum des Individuellen. Das bedeutet für Noë auch, dass die Auseinandersetzung mit Kunst auf Andere angewiesen ist, als Gesprächspartner*innen über konkrete Werke etwa. In diesem Sinne konzeptualisiert er die Begegnung mit Kunst als „aesthetic work", denn eine Reaktion auf ein Kunstwerk entspricht noch keiner ästhetischen Erfahrung. Die Auseinandersetzung ist ein aktives Sich-einlassen, ein Untersuchen, ein Befragen, ein Nachgehen und wird daher als Arbeit, als eine Tätigkeit im starken Sinne, gefasst. Einmal mehr tritt das Gespräch in den Blick als zentraler Bestandteil der „aesthetic work" (vgl. ebd.: 171f.). Dass Noë ästhetische Erfahrung als Arbeit fasst, hängt mit seinem Verständnis des Kunstwerks als Affordanz (*affordance*) zusammen. Die Affordanz ist die Aufforderung, die ein Objekt an die Erfahrenden stellt, ihm nachzugehen: „[T]he artwork is the experience the object affords […]. [E]xperiences are made; they are transactions with the world around us; they are, in fact, exercises of a kind of criticism or critical seeing." (Noë 2021: 153) Affordanz ist ein Konzept, das in der enaktivistischen Theorie vor allem dazu dient, Erfahrungen sowohl als angewiesen auf und eingebettet in die Umwelt als auch als gleichsam selbstgestaltend, also als aktiven Prozess zu beschreiben. Ein Objekt bietet sich der Erfahrung an, wobei es einen Möglichkeitsraum aufreißt, der den Erfahrenden abverlangt, diese Möglichkeiten abzuwägen und sich für eine zu entscheiden. Im alltäglichen Zusammenhang vollzieht sich dieses Abwägen von Möglichkeiten selten als Ar-

beit, sondern ereignet sich auf Basis von Gewohnheiten. In der Konfrontation mit Kunst aber tritt die Vielfalt an Möglichkeiten, die Objekte unserer Erfahrung darbieten, als Aufforderung zur ästhetischen Arbeit auf. Entsprechend kann etwa auch das Sehen zur Arbeit werden: „The world is not a given. We need to work for it, as we need to work to build a painting or reason out a drawing. First you look here. Then you look there. The visible world outstrips what can be taken in at a glance. Seeing is active and thoughtful. It requires a philosophical eye." (Noë 2021: 99)

Schließlich also kann die Auseinandersetzung mit Kunst laut Noë mit der philosophischen Betrachtung parallelisiert werden. Der enge Zusammenhang zwischen diesen beiden Praktiken, die beide als reorganisierend verstanden werden, wird immer wieder betont. Sowohl in der Begegnung mit Kunst als auch in der Philosophie arbeiten wir an uns selbst: „Art and philosophy require of us that we work ourselves over and make ourselves anew, individually and ensemble." (Noë 2023: xii) Was künstlerische und philosophische Tätigkeiten miteinander verbindet, ist das Aufwerfen von Fragen, die uns in unserem Kern treffen und die das Potential haben, uns durch eben dieses Befragen unserer selbst zu ändern. Aufschlussreich in Bezug auf Noës Verständnis von ästhetischer Erfahrung ist diese Parallelisierung, wenn sie mit der Position Merleau-Pontys verglichen wird. Auch der Phänomenologe bringt die Beziehung von Kunst und Philosophie zur Sprache. Gerade in seinem späteren Werk aber ist es für ihn der Unterschied, nicht die Nähe zwischen den beiden Praktiken, die es herauszuarbeiten gilt. Merleau-Ponty nämlich unterstreicht, dass jenen Fragen, die die Kunst aufwirft, und jener Art der Auseinandersetzung, zu der sie auffordert, gerade nicht mit Mitteln der Sprache, der Begriffe und der Konzepte begegnet werden kann, wie sie für die Philosophie charakteristisch sind. In diesem Zusammenhang spielen bei ihm die Anderen eine wichtige Rolle: Werke der bildenden Kunst setzen eine Konfrontation mit Anderen ins Bild, welcher sprachlich nicht beizukommen ist (vgl. Merleau-Ponty 2004: 281).

Die Sprache ist für Noë im Gegensatz zu dieser Betonung des begrifflich nicht fassbaren und damit auch die Philosophie transzendierenden Charakters der Kunst ein wesentlicher Baustein in der Ausgestaltung des Prozesses der ästhetischen Erfahrung. Sie ist Medium einer Räume und Zeiten vermittelnden Konversation und eröffnet hierin nicht zuletzt den überindividuellen Geltungsraum von Kunst innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums. Sie ermöglicht das Teilen und die Teilbarkeit einer Erfahrung, die sich nicht zuletzt im Rahmen ihrer sprachlichen Mitteilung prozesshaft ausgestaltet. Auch wenn nicht-sprachliche Elemente zum Austausch beitragen und diesen wesentlich mitgestalten, versteht das *conversation model* Sprache als Mittel zur Verständigung als zentrale Instanz des Gesprächs. Mit seiner offenen Thematisierung der wichtigen Rolle der Sprache beschreibt Noës Theorie so einerseits eine sehr konkrete Form des Austauschs mit Anderen, die als integraler Bestandteil ästhetischen Erfahrens zur Geltung gebracht wird. Andererseits aber relativiert er, gerade im direkten Vergleich mit Merleau-Ponty, mit dieser Betonung die Reduktion jener medialen Eigenheiten künstlerischer Praktiken, welche die Kommunikationsweise von Kunstwerken von philosophischen Abhandlungen unterscheiden. Beide mit Blick auf ihre Funktion des Befragens gleichzusetzen, verwischt die Spezifität jener Verfahren, Methoden und Techniken, mittels derer in der Kunst Fragen aufgeworfen und abgehandelt werden – so divers und vielfältig künstlerische Arten der Auseinandersetzung freilich sind.

Noës Ästhetik zeichnet die Auseinandersetzung mit Kunst als ein Gespräch, das Andere bereits begonnen haben und das mit Anderen (weiter)geführt wird, wobei dieses Gespräch der Erfahrung nicht nachfolgt, sondern Teil von ihr ist. In seinem Ansatz versteht er emotional-intuitive Antworten auf Kunstwerke als Einsatzpunkt für einen Prozess, in dessen Verlauf auch rational-analytische Formen der Befragung von Werken eine Rolle spielen. Der gesamte Prozess des ästhetischen Erfahrens vollzieht sich in einem Gesprächsraum, der für Andere offensteht, weswegen sich seine Theorie sehr gut für Vermittlungskontexte eignet. Sie erlaubt es nämlich, Vermittlung und Erfahrung von Kunstwerken nicht als losgelöst voneinander zu denken, sondern Vermittlung als einen Teil des ästhetischen Erfahrens selbst verständlich zu machen. Dieses Verständnis hat für die Vermittlungsarbeit eine Reihe von Konsequenzen: Für Vermittler*innen bedeutet es, dass sie mit den Personen, mit denen sie in die Vermittlungsarbeit gehen, denselben Erfahrungsraum teilen und keinen Erfahrungsvorsprung besitzen. Sie können dadurch nicht bloß erste emotional-intuitive Reaktionen thematisieren oder aber einen rational-analytischen Austausch über das Wahrgenommene führen: Dadurch, dass sie sich in einem Raum mit den Lernenden begegnen, in welchem sich der Prozess des ästhetischen Erfahrens quasi *peu à peu* vollzieht, können sie mit unterschiedlichen Phasen, unterschiedlichen Stufen des Erkennens, dem Wechsel von Blickpunkten und den diversen Fragen, die auftauchen, aber auch wieder verschwinden, arbeiten. Diese Arbeit bietet ein Spektrum an Annäherungsmöglichkeiten zwischen spielerisch-kreativen und analytisch-rigiden Verfahren, welches Vermittler*innen einsetzen können. Letztendlich muss es ihnen, wenn sie den Überlegungen Noës folgen, um einen kontinuierlichen Austausch gehen, der nicht über gemachte Erfahrungen sinniert, sondern Teil der Erfahrung selbst ist. Die Sprache, welche im *conversation model* ein zentrales Medium des Austauschs darstellt, bietet sich für viele Zugänge der Vermittlung an. Da Noë nicht-sprachliche Formen

des Mitteilens nicht ausschließt, sondern als ebenso wichtige Elemente im Gespräch über Kunst versteht, sollte in der Vermittlungsarbeit auch die Beziehung von sprachlicher und nicht-sprachlicher Artikulation reflektiert werden. Je nach Zielgruppe, Alter, Milieu und Bildungsgeschichte können die Voraussetzungen dafür, diese in einen eventuell bereits bestehenden konjunktiven Erfahrungsraum zu integrieren, hilfreich sein. Gerade auch das Überwinden sprachlicher Hürden durch das bewusste Integrieren weiterer Ebenen der Kommunikation ist hier mitunter eine der Kernaufgaben von Kunstvermittlung.

Trotz der reizvollen Perspektive, die Noës Ansatz bietet, bleiben doch eine Reihe von offenen Fragen, die am Ende dieser Darstellung stehen: Wie weit reicht das Einbeziehen von Anderen in das Gespräch über Kunst bei Noë? Welche Anderen können überhaupt einbezogen werden? Welche Grenzen werden überschritten und welche geraten nicht einmal in den Blick (Stichwort: „shared culture“)? Und schließlich: Wie und mit wem kommen wir in einen Austausch über jene Aspekte der Begegnung mit Kunst, die wir nicht in Worte fassen können? Um diese Frage zu beantworten und den wertvollen Gedanken, Vermittlung und Erfahrung von Kunst als einen verschränkten und gemeinschaftlich teilbaren Prozess zu denken, auch mit Blick auf postkoloniale Bedenken nicht verwerfen zu müssen, ist vielleicht eine Reorganisation der Ästhetik der Reorganisation anzustreben, die zu lesen ich sehr gespannt wäre.

Literatur

Bar, Roi (2020): The Forgotten Phenomenology. „Enactive Perception“ in the Eyes of Husserl and Merleau-Ponty. In: Journal of French and Francophone Philosophy. 28/1, S. 53-72. https://doi.org/10.5195/jffp.2020.928

Dreyfus, Hubert/Wrathall, Mark (2014): Skillful Coping. Essays on the Phenomenology of Everyday Perception and Action. Oxford: Oxford University Press.

Gallagher, Shaun (2005): How the Body Shapes the Mind. Oxford: Clarendon Press.

Gallagher, Shaun (2017): Enactivist Interventions. Rethinking the Mind. Oxford: Oxford University Press.

Gibson, James (1979): The Theory of Affordances. In: ders.: The Ecological Approach to Visual Perception. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 127-137.

Husserl, Edmund (1993): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Ergänzungsband. Texte aus dem Nachlaß 1934-1937. Dordrecht: Kluwer.

Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Marburg: Tectum.

Matherne, Samantha (2017): Merleau-Ponty on Style as the Key Perceptual Presence and Constancy. In: Journal of the History of Philosophy. 55/4, S. 693-727.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: DeGruyter.

Merleau-Ponty, Maurice (1984): Die Prosa der Welt. München: Fink.

Merleau-Ponty, Maurice (2003): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg: Meiner.

Merleau-Ponty, Maurice (2011): Le monde sensible et le monde de l’expression. Cours au Collège de France. Notes, 1953. Genf: METIS.

Noë, Alva (2004): Action in Perception. Cambridge: MIT Press.

Noë, Alva (2015): Strange tools. Art and human nature. New York: Hill and Wang (ePub).

Noë, Alva (2017): Art and Entanglement in Strange Tools. Reply to Noël Carroll, A. W. Eaton and Paul Guyer. In: Philosophy

and Phenomenological Research. Vol. XCIV No. 1, S. 238-250.

Noë, Alva (2021): Learning to Look. Dispatches from the Art World. Oxford: Oxford University Press.

Noë, Alva (2023): The entanglement. How art and philosophy make us what we are. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Panofsky, Erwin (2006): Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln: DuMont.

Spivak, Gayatri C. (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Anmerkungen

[1] In der Philosophie und in den Kognitionswissenschaften gibt es eine Reihe von Ansätzen, die als enaktivistisch bezeichnet werden oder diese Selbstbezeichnung wählen. Ich verwende den Begriff „enaktivistisch“ in diesem Aufsatz als Verweis auf die Verflechtung von Körper, Geist und Umwelt. Neben Noë verstehe ich als phänomenologisch orientierte Enaktivisten in diesem Sinne Dreyfus & Wrathall (2014) oder Gallagher (2005; 2017). Zentral für deren Überlegungen ist u.a. die Theorie der *affordance*, die von Gibson (1977) geprägt wurde.

[2] Zur Diskussion der phänomenologischen Bezugnahmen und spezifisch auf Merleau-Ponty siehe Bar 2020 oder Matherne 2017. Noë selbst hält unter anderem durch Kurse zu Merleau-Ponty an der UC Berkeley die Bedeutung des französischen Phänomenologen hoch.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Fatma Kargin / Manuel Zahn: Alva, schön, dass Du Dir die Zeit für dieses Gespräch mit uns nimmst. Wir haben ein paar Punkte vorbereitet über die wir gern mit dir sprechen wollen. Dabei handelt es sich um einige grundlegende Thesen oder Konzepte deiner Theorie.

Bevor wir einsteigen noch ein paar Sätze zu unserer Perspektive. Wir sind beide Erziehungswissenschaftler*innen und interessieren uns für deine Theorie vor dem Hintergrund Ästhetischer Bildung. Uns treiben schon länger Fragen um wie: Durch was werden ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse ausgelöst? Wie vollziehen sie sich? Vor diesem Hintergrund finden wir vor allem zwei deiner letzten Bücher, *Strange Tools* (2015) und *The Entanglement* (2023), aber eigentlich auch schon *Action in Perception* (2004), sehr interessant, da sie weitere, grundlegende Fragen ermöglichen: Wie denken wir „Ästhetische Erfahrung“ vor dem Hintergrund einer bestimmten Konzeption von Wahrnehmung? Was können wir unter „Wahrnehmung“ verstehen und was unter dem „Ästhetischen“? – Aber jetzt greifen wir schon vor. Wir würden daher gern einen Schritt zurück gehen und zu unserer ersten Frage an Dich kommen. Sie bezieht sich auf das Konzept der Organisation. Wir versuchen das Konzept in wenigen Worten zusammenzufassen: Alle menschlichen Tätigkeiten wie Wahrnehmen, Gehen, Essen, Kommunizieren sind in sehr komplexen Strukturen organisiert. In *The Entanglement* zum Beispiel schreibst du: Wir sind organisiert durch Gewohnheiten, *habits*, allge-

meiner durch kulturelle, historische aber auch biologische Faktoren. Uns interessiert, wie genau du das Konzept der Organisation verstehst und darüber hinaus, ob Du dabei an bereits vorliegende Konzeptionen von Organisation anschließt. Wir haben uns auch gefragt, inwiefern Du Nähen oder auch eine deutliche Abgrenzung zum Konzept des Habitus von Pierre Bourdieu siehst?

Alva Noë: Ich fange nicht mit dem Begriff der Organisation an, sondern gehe auf eure Ausführungen zur ästhetischen Erziehung ein. – Wir sind in der Welt, miteinander. Wir sind eingebettet, immer und von Anfang an. Wir befinden, bzw. wir finden uns in Situationen, die wir nicht geschaffen haben, die wir nicht arrangiert haben. Wir sind also irgendwie, Opfer der Umstände'. Und die Welt ist da, das heißt, wir sind schon in Beziehung mit den Umständen. Aber diese Beziehungen sind fragil. Man kann das auf verschiedenen Niveaus verstehen. Nehmen wir beispielsweise die visuelle Wahrnehmung: Ich kann etwas sehen, aber zum Teil kann ich es auch nicht sehen, weil es ein bisschen zu weit weg ist oder etwas in meiner Sicht steht. Ich muss mich also bewegen, ich muss in der Situation handeln, um in Beziehung, in Kontakt mit einem Gegenstand zu kommen oder zu bleiben. Und meistens ist das alles sehr selbstverständlich.

Auf einer komplizierteren Ebene lässt sich das noch einmal anders formulieren. Wir kennen uns eigentlich nicht, aber wir gebrauchen die Mittel [die Fertigkeiten oder *skills*], die uns zur Verfügung stehen – Sprache und andere kulturelle Praktiken, Interesse, Offenheit und Neugierde –, um uns zu begegnen. Und wie wir uns jetzt kennen, wird in einer Stunde anders sein. Wir werden voneinander lernen und eine Vertrautheit finden, hoffentlich, und uns ein bisschen mehr in den Fokus rücken. Wir sind ständig am Schaffen der Welt, am Erreichen eines Objekts. Für mich kann ein Objekt auch ein Mensch sein. Und manchmal versagen wir dabei, die Objekte in der Welt zu erreichen, die Welt zu kennen, zu lieben, irgendwie in Verbindung mit ihr zu sein. Der Grund dafür kann sehr einfach sein. Beispielsweise du sprichst Französisch, ich spreche Englisch und ich kann daher nicht verstehen, was du sagst. Aber manchmal ist es nicht so klar, warum Menschen sich nicht verständigen können oder warum man mit einer Situation nicht zurechtkommt. Dann erlebt man die eigenen Grenzen. Die Grenzen von dem, was man tun oder verstehen kann. Und man begegnet einer Art von Notlage oder Dilemma [*aesthetic predicament*], in der die gewohnten Formen des Handelns, Wahrnehmens und Verstehens nicht mehr greifen und man noch nicht wissen kann, wie man vorankommt. Aber um voranzukommen, muss man sich ändern, man muss sich reorganisieren. Man tut das nie alleine, man tut das zusammen mit den anderen, und auch mit den Mitteln und Werkzeugen der Umwelt.

So, was ich jetzt zuletzt beschrieben habe, diese Notlage, ist für mich ein ästhetisches Phänomen, obwohl ich dabei nicht die Kunst erwähnt habe. Ästhetische Erfahrungen in diesem Sinne können wir jederzeit machen, im politischen Leben, im sozialen Leben, im Familienleben. Dazu ist es nicht notwendig ein Verständnis vom Ästhetischen oder ein Begriff von Kunst zu haben. Es fängt an mit dem, was ich sehe als eine unvermeidliche Fragilität unserer Verbindung mit der uns umgebenden Welt, mit allen Menschen, mit Situationen. Insofern ist das Leben ein ständiges Angebot oder voller Gelegenheiten für uns, etwas zu tun, um besser oder auch anders mit der Welt und den Menschen umzugehen. Wenn man diese Idee wirklich ernst nimmt, dass das Ästhetische so eingebettet ist in unserem Leben, dann haben wir täglich tausende Möglichkeiten ästhetische Erfahrungen zu machen. Ich gehe beispielsweise die Straße entlang und es gibt Dinge, die ich nicht sehe. Vielleicht weil ich mich dafür nicht interessiere oder vielleicht, weil etwas in mir widersteht, sie zu sehen. Die Kognitionswissenschaften fragen: Wie können wir die Welt sehen? Aber die für mich interessantere Frage ist: Warum sehen wir so wenig? Was bestimmt, was für uns präsent ist und was nicht?

FK / MZ: Du hast jetzt sehr eindrücklich ausgeführt, dass Menschen einer performativen Verbindung mit der vorgefundenen Welt bedürfen, um sie sich zu erschließen. Diese Verbindung mit der Welt ist nicht *per se* gegeben und fragil, sie setzt eine mitunter mühevolle Auseinandersetzung, eine Arbeit voraus. Und diese Arbeit ist, wie Du hervorhebst, eine genuin ästhetische Aktivität. Dürfen wir an dieser Stelle noch einmal auf die Frage zur Organisation zurückkommen? Du fragst: Warum sehen wir so wenig? Könnte man nicht auch sagen: Warum sehen wir alles in einer bestimmten Perspektive? Wäre das nicht eine andere Formulierung dafür, dass wir immer auf eine bestimmte Art und Weise schon organisiert, durch Gewohnheiten ausgerichtet sind?

AN: Ja, genau. Ich wollte jetzt diese Brücke zu dem Thema machen. So, die Rolle von Organisationen in meinem Denken ist, ge-

nau das zu erklären. Denn die Organisation ist für beides verantwortlich: Sie ermöglicht uns, etwas zu tun, zu handeln und sie markiert die Grenzen dessen, was wir tun können, die Grenzen unseres Handelns. Jedes Können ist auch ein Nicht-Können. Ich sehe euch, aber in dem ich euch sehe, kann ich nicht sehen was hinter mir passiert. Die Organisation ist wie eine Treppe, mit der ich die Welt begehen kann, aber sie ist zugleich auch ein Hindernis, da sie mir andere Bewegungen, die ich machen könnte oder hätte machen können unmöglich macht.

Zur Habitus-Frage: Ich bin wirklich kein Experte der Habitus-Theorie. Also, ich bin auf meine Ideen nicht über die Lektüre von Bordieus Idee gekommen, aber es kann sein, dass es die gleichen Ideen sind. Ich bin mir nicht sicher. Aber was ich sagen möchte, ist, dass sich mein Denken im Laufe der Zeit verändert hat. Als ich *Action in Perception* schrieb, entwickelte ich die Idee, dass wir unsere Fähigkeiten, *skills*, zum Teil Gewohnheiten, erlangen, indem wir sie ausüben. Eben die verschiedenen Modalitäten mit denen wir in Kontakt mit der Welt kommen, mit denen wir uns ihr nähern. Dann bin ich davon zur Idee gekommen, dass es sehr viele Stile der Annäherungen an die Welt gibt. Und wir nennen manche visuelle oder auditive, aber eigentlich kann man sagen, dass es eine große Pluralität von Mitteln und Stilen gibt, womit wir uns in der Welt bewegen. Das ist für mich alles *habit*, Habitus. Und dann wurde mir klar, dass es für uns sehr wichtig ist, gegen unsere Gewohnheiten zu handeln. Denn – das ist jetzt vielleicht etwas drastisch ausgedrückt – wir sind auch ‚Sklaven' unserer Gewohnheiten. Wir sind blind ihnen gegenüber, von ihnen geblendet auf eine Art. Ich denke, das wird sehr klar am Beispiel der Erfahrung von Kunst. Denn Kunstobjekte sind sehr häufig große Fragezeichen für uns: Was ist das? Was soll ich davon lernen? Was kann ich davon erhoffen? Also, Kunst ist ein Beispiel für unser Bedürfnis, irgendwie das Selbst mit all seinen Gewohnheiten zu überwinden und anders zu werden. Das Ding aber ist, man braucht Gewohnheiten. Die Idee von einer Existenz ohne Angewohnheiten hat keinen Sinn. Das ist eine Fantasie. Man kann sich nicht von seinen Angewohnheiten befreien, aber man kann sie ändern. Das ist Entwicklung, das ist Wandel. Eine sehr interessante Frage, auf die ich keine gute Antwort habe, ist, ob das immer gut ist.

FK / MZ: Ja, das ist in der Tat eine wichtige, normative Frage. Eine andere Frage, die wir dir zuvor noch stellen möchten, betrifft die Wandelbarkeit von Gewohnheiten selbst. In Ansätzen der deutschsprachigen Bildungstheorie, die sich mit der Transformation von Gewohnheiten (als einem Aspekt des Habitus nach Bourdieu neben Einstellungen, Dispositionen, Geschmack u.a.) beschäftigen, stellt sich immer die Frage danach, wie wandelbar unsere Gewohnheiten sind. Und was wir jetzt aus deinen Beschreibungen entnehmen und was sich auch in deinen Büchern für uns vermittelt, ist, dass du schon unseren Gewohnheiten, unseren habituellen Mustern eine große Wandelbarkeit unterstellst. Wie du eben auch sagtest, kann man die Gewohnheiten zwar nicht loswerden, aber man kann sie verändern. Oder man kann ihr Zusammenspiel verändern, also die Art und Weise, *wie* wir organisiert sind auf unterschiedlichen Ebenen. Du nennst hier ja die körperlich-sinnlichen, also die sensomotorischen Fähigkeiten, die konzeptuellen Techniken und die affektiven Orientierungen. Für wie wandelbar hältst du sie? Oder auch für wie stabil?

AN: So viele weitere Fragen sind in eurer Frage enthalten. Wenn man etwa an die Evolution denkt. Es gibt gewisse Fähigkeiten, mit denen wir durch die Biologie ausgestattet sind. Aber wer weiß, vielleicht kann man sich mit Technologie in der Zukunft ganz neu konstruieren. Es ist auch interessant darüber nachzudenken, wie sehr sich unsere Vorstellungen von der Welt und unsere Weltanschauung geändert haben in den letzten Jahren. Fünf, zehn, hunderten Jahren. Was uns als selbstverständlich vorkam, hat sich stark gewandelt. Was haben wir uns darunter vorgestellt, was es heißt „Mann" oder „Frau", „schwarz" oder „weiß" zu sein. All diese Begriffe sind ständig im Wandel. Aber die Art, wie sie sich wandeln und ändern, ist getrieben von uns Menschen. *Wir* verändern sie. Wir wandeln uns. Und wir tun es, indem wir uns hinterfragen. So, das ist auf dem konzeptionellen Niveau. Aber es gibt auch ein anderes Niveau von Angewohnheiten, die Fertigkeiten, *skills*, durch die wir Zugang zur Welt erhalten. Auch hier sind wir unglaublich flexibel. Wir können uns dementsprechend von Denkmodalitäten befreien, aber gleichzeitig auch nicht. Denn es gibt immer Schwerkraft, es gibt das Altern, es gibt immer Lüste, Neugierde, Interesse.

Mein Vater ist 95 Jahre alt, aber er ist in einem gewissen Sinne immer noch wie ein Kind. Er hat immer noch Ehrgeiz, Neugier, er hat Träume für seine Zukunft. Das ist doch bemerkenswert, diese Dynamik des Lebens. Was aber ist die Motivation zu wachsen oder sich zu ändern? Oder sich mit einem Kunstwerk auseinanderzusetzen? Warum tun wir das? Warum wollen wir das tun? Weil es uns Befriedigung (*pleasure*) gibt. Manchmal, aber auch nicht immer. Und, wie ich oft beschrieben habe, interessiere ich mich gerade für die Produktivität des Scheiterns, wie beispielsweise des Nicht-Sehens. Weil das Anlass ist zu probieren, eine Be-

wegung zu machen vom Nicht-Sehen zum Sehen.

Also ich würde sagen, dass man nicht vorhersagen kann, wie flexibel wir sind. Und in manchen Hinsichten sind wir sehr flexibel und in manchen wahrscheinlich überhaupt nicht.

FK / MZ: Wir möchten an dieser Stelle von den Gewohnheiten und *habits* zum Konzept des Stils kommen. Insbesondere in *The Entanglement* verbindest du das Konzept der Organisation mit dem des Stils. Und wir haben das vor dem Hintergrund von Merleau-Pontys Konzept des Stils, *style of being*, gelesen. Also, wir sind uns nicht sicher, ob du in die gleiche Richtung gedacht hast oder unterscheidet sich dein Verständnis von Stil von dem Merleau-Pontys? Und wie verhält sich das Konzept des Stils zu dem der Organisation?

AN: Im Fall von Merleau-Ponty – im Gegensatz zu Bourdieu – habe ich mich mit seinen Schriften beschäftigt. Er ist mir wichtig, obwohl nicht am Anfang. Als ich *Action in Perception* schrieb, habe ich kaum Merleau-Ponty gelesen. Aber kurz danach begann ich eine Freundschaft mit Hubert Dreyfus und habe mich dann im Laufe der nächsten 15 Jahre sehr intensiv mit Merleau-Ponty beschäftigt. Ich habe ein paar Vorlesungen über ihn gehalten und er ist mir wirklich wichtig. Also, es kann sein, dass ich jetzt über meinen eigenen Weg seine Ideen neu für mich entdecke. Das war eine sehr natürliche Entwicklung für mich. Denn in *Action in Perception* kam mir die Idee, dass Wahrnehmung eine Tätigkeit der Erkundung der Welt ist – um es vereinfacht auszudrücken. Doch das Sehen stellt nur *einen* Zugang zur Welt dar, Hören ist ein anderer Zugang, Fühlen wieder ein anderer. Also wie unterscheiden sie sich voneinander? Sie unterscheiden sich im Sinne von Stilen. Das Konzept des Stils scheint mir eine nützliche Vorstellung zu sein, um dieses ganze Repertoire zur Wahrnehmung und Bewältigung von Situationen in der Welt erfassen und beschreiben zu können. Und mittlerweile denke ich, dass der Unterschied zwischen Sehen und Hören oder der Unterschied zwischen den verschiedenen Arten zu Sehen – in *The Entanglement* spreche ich über die verschiedenen *styles of seeing* –, dass dieser Unterschied ein *ästhetischer* ist. Es ist also nicht nur so, dass man diese unterschiedliche Arten Dinge zu tun als unterschiedliche Stile bezeichnen kann, sondern sie sind fluide und offen, so wie es ästhetische Dinge eben sind. So wie wir sagen, dass es verschiedene Stile von Punk Rock oder von Hip Hop gibt. Es benötigt eine bestimmte, kultivierte Aufmerksamkeit, um eine solche Differenzierung vorzunehmen. Diese ist ebenfalls erforderlich im Bereich der Wahrnehmung. Der Begriff des Stils hat demnach diese Verbindung zum Theoretischen, zum Urteilsvermögen, zum Verständnis, das der Kunst und dem Ästhetischen zugrunde liegt.

Nun, diese Idee des *style of the world*, die in Husserls und in Merleau-Pontys Denken zu finden ist, ist meines Erachtens sehr wichtig. Dieser Gedanke, dass die Dinge in der Welt auf bedeutsame Art zusammenpassen. Nehmen wir dieses Telefon zum Beispiel. Es steht nicht einfach auf dem Tisch, es bezieht sich auf ihn. Oder dieses Glas hier. Das Wasser im Glas ist nicht nur ein physikalisches Vorkommen, sondern auch ein Kontext der Bedeutsamkeit. Was ich denke, dass Merleau-Ponty zuerkannt werden kann, ist die tiefgreifende Erkenntnis einer Verbindung zwischen Sinn [*sense*] und Stil [*style*]. Zu sagen, dass die Welt einen gewissen Stil besitzt, heißt, zu sagen, dass die Dinge einen Sinn ergeben. Es sei denn sie tun es nicht – dann wären wir wieder bei dem ästhetischen Dilemma.

Doch in *The Entanglement* mache ich noch etwas anderes mit dem Konzept des Stils, das ich nicht mit Merleau-Ponty assoziiere. Ich bin interessiert am Stil als etwas, dass sich imitieren lässt. Ich kann deinen Stil imitieren. Und wenn ich mich dir zeige, präsentiere ich dir eine Oberfläche, die als etwas Bedeutsames – nämlich mein Selbst – zu verstehen ist. Also, in gewisser Weise bin ich hier zu Überlegungen zu Identität und *Race* gekommen. Und wie Hautfarbe und *Race* einerseits als oberflächlich verstanden werden können und andererseits als ganz und gar nicht oberflächlich. Denn in gewisser Weise sind die Gesichter, die wir der Welt zeigen und die Masken, die wir tragen sehr wirksam. Wir versuchen ihnen gerecht zu werden, wir leben in unseren eigenen Stereotypen. Der wunderbare, kürzlich verstorbene, kanadische Philosoph Ian Hacking nennt das *Looping.* Wir verhalten uns so, wie sich ein Mann eben zu verhalten hat. Oder wir verhalten uns so, wie wir denken, dass sich eine Schwarze Person zu verhalten hat. Oder wir verhalten uns, wie sich eine homosexuelle Person zu verhalten hat. Der Stil wird so zur Währung des Austauschs zwischen uns. Aus der Perspektive der Biologie hat das Konzept „*Race*" womöglich keine Bedeutung, vielleicht nicht einmal das Konzept „*Gender*". Andererseits ist in unserem Leben nichts realer als eben diese Konzepte. Wir sehen sie, wir begegnen ihnen an-

dauernd und wir sind ihnen gegenüber unglaublich empfindlich. Diese Sensibilität ist auf eine Art ästhetisch. In *The Entanglement* versuche ich aufzuzeigen, wie das Ästhetische mit unserem Leben verwoben ist. Und zwar auf eine Weise, die über ein „Oh, das ist aber schön" und über „Ich mag Kunst" hinausgeht, denn es ist viel tiefgreifender als das. Damit eine Person eine andere Person wirklich sehen kann, müssen sie sich reorganisieren. Ich mag den Begriff „Organisation", weil es mit dem Wort „Organismus" verbunden ist. Es trägt diese Idee des Organischen und des Ganzheitlichen in sich. Was ich am Wort der Organisation allerdings nicht mag, ist die Assoziation mit Unternehmen zum Beispiel. „*Organisation shark*" – das ist die Assoziation, die ich habe, wenn ich das Wort Organisation höre.

Es gibt dieses schöne Wort „*to discombobulate*" im Englischen. Ich weiß nicht, ob ihr es kennt. Es wird fast nie verwendet. *Discombobuleted* sein, heißt verwirrt, durcheinander zu sein, die Balance zu verlieren. Etwa wenn man am Flughafen den Security-Check passiert, und seinen Gürtel und seine Schuhe ausziehen muss. Man ist *discombobulated*, durcheinander und muss sich anschließend wieder neu ordnen. Und für mich ist das Leben wie eine Sequenz von solchen Verwirrungen [*discombobulations*]. Und wir entwirren, ordnen [*un-discombobulat*] uns andauernd, damit wir uns wohlfühlen können. Das war jetzt ein kleiner Exkurs.

Ich denke, Stil hat letztlich eine bessere Konnotation als Organisation. Denn Stil ist sowohl etwas, dass mich definiert, als auch etwas, dass ihr sehen, wahrnehmen könnt. Und etwas, von dem ich sehen kann, dass ihr es seht. Etwas, dass ihr beide kritisieren könnt. Ihr könntet beispielsweise sagen: „Du solltest das etwas anders machen." oder „Willst du das wirklich anziehen?" oder „Willst du wirklich so dicht vor mir stehen, wenn wir miteinander sprechen?". Stil ist daher meines Erachtens der reichere Begriff [*the richer notion*], aber Organisation ist der Begriff, der sich aus den Gedanken zu sensomotorischen Fähigkeiten in meinen früheren Werken speist.

FK / MZ: Wir würden gern nochmal einen Schritt zurückgehen. Uns gefällt diese Idee sehr, dass wir viele unterschiedliche Stile inkorporieren und dadurch auch auf sehr unterschiedliche Art und Weise organisiert sind. Daraus lässt sich auch ableiten, dass wir in unterschiedlichen Situationen auf verschiedene Stile zurückgreifen, um einem Menschen, einem Objekt zu begegnen, um uns etwas zu erschließen.

AN: Das war eine schöne Formulierung. Ich mag insbesondere die Idee, dass wir gleichzeitig verschiedene Arten von Stilen haben. In diesem Gebrauch ist Stil ein Wort wie Identität. Wir sprechen über Identität, Identitätspolitik. Aber meine Identität mit euch ist anders als meine Identität mit meiner Tochter. Was bedeutet, dass ich mich unterschiedlich darstelle und verhalte. Nicht ohne Grund, aber nicht aus einem bestimmten Grund. Ich bin anders in diesen unterschiedlichen Konstellationen. Gender, *Race,* Alter, Beziehungsstatus – all diese Dinge sind Anlässe für eine Überarbeitung unseres Stils. Wenn man von Stil spricht, gibt es allerdings die Gefahr, dass dein Gegenüber an Mode denkt. Aber meine Intuition ist, dass es bedeutsamer ist als das. Und in dem Sinne, ich sage das irgendwo, sollte es zur Kognitionswissenschaft gehören, dass man von Stil spricht. Das ist der Begriff, den wir brauchen, um manche dieser Phänomene zu verstehen.

FK / MZ: Können wir dann in diesem Sinne von einer Situativität und Performativität der Stile sprechen, die wir je nach Begegnung, je nach Anlass oder nach Kontext immer wieder neu entwerfen? Du hast ja eben die unterschiedlichen Kontexte kurz erwähnt, und wie du jeweils ein anderer bist, wenn du mit deiner Familie bist oder unter Kolleg*innen oder in einem anderen Kontext. Wir sehen hier auch eine Nähe zu sozialen Rollen, die wir einnehmen und wie wir sie je nach Situation inszenieren.

AN: Ja, ich habe lange nicht von „Performance", sondern von „*enaction*" gesprochen. Meine Quelle war nicht Judith Butler, es war eher eine kognitionswissenschaftliche Richtung, die mit Francisco J. Varela und anderen zu tun hat. Aber irgendwann war mir klar, dass Butler eine sehr ähnliche Idee hatte und dann habe ich auch „Performativität" verwendet. Aber was für mich diese Transition von „*enaction*" zur „Performativität" angestoßen hat, war mein eigenes Interesse an Tanz und an der Performance als künstlerische Praxis.

Wir haben Vorbilder davon, wie man sein soll nach irgendeinem stilistischen Muster. Es ist wie eine Partitur. Es gibt beispielsweise die Partitur ein Londoner in den 1920ern zu sein und man spielt sie nach, man performt sie. Und jeder performt sie ein bisschen anders. Und manchmal, wenn ich sie wirklich gut performe, dann bist du womöglich inspiriert, mir nachzuahmen. Ich muss gerade an einen Artikel denken, den ich neulich gelesen habe. Einen Artikel über Slang von sehr jungen Leuten, *Generation Alpha*, die so 15 Jahre alt sind. Die sprechen von – es kann sein, dass ich es falsch in Erinnerung habe – *rizzler*. Sagt der Begriff euch was? *Rizzler*? Er kommt von *charisma*. Ein *rizzler* ist jemand, der viel Charisma besitzt und ein Flirt ist irgendwie. Der Begriff bezieht sich auf einen Menschen, der viel flirtet. Und ja, es gibt *rizzler*, es gibt Menschen, die andere beeinflussen. Das könnte als Performativität verstanden werden.

Und um auf die Frage zurückzukommen, wie flexibel wir sind: Wir haben nicht die Freiheit *nicht* zu performen. Weil alles, was wir tun in einem sozialen Verhältnis geschieht. Wir zeigen uns anderen. Wir müssen immer explizit oder implizit darüber Entscheidungen treffen, was ich zeige, wie ich gesehen werden will. Wir leben in einem dynamischen, intersubjektiven Raum. Zu sein bedeutet auch für andere zu sein. Und wie ich mich erfahre, hat damit zu tun, wie ich erfahre, wie ihr mich erfahrt. Das ist nicht absolut und festgelegt, sondern die soziale Dimension ist sehr dynamisch und kommt nicht an ein Ende.

Ich kann mich an eine Erfahrung erinnern, als ich ungefähr 14 Jahre alt war, die sehr tiefgreifend für mich in philosophischer Hinsicht war. Ich fuhr in der *Subway* in New York City und es war mitten in der Nacht. Und ich war alleine in dem Wagen. Und dann kam jemand an der nächsten Haltestelle herein; er saß am einen, ich am anderen Ende des Wagens. Und ich habe bemerkt: Es macht was aus, dass ein anderer Mensch da ist. Auch wenn wir nichts miteinander zu tun hatten und wir weit entfernt voneinander waren. Mir war bewusst, dass ich jetzt in einer sozialen Beziehung mit ihm war. Und es war, als ob die Luft im Wagen elektrifiziert wurde. Es war sehr kraftvoll.

Was ich damit sagen will, ist: Wie ich der Welt begegne, wie sie mir begegnet, ist auch eingelassen in soziale, zwischenmenschliche, also intersubjektive Beziehungen. Menschen, die sich widerspiegeln und Menschen, die in ihrer Gegenwart dir zeigen, was und wer du bist. Dabei ist mir wichtig zu betonen, Performativität nicht gegen Authentizität auszuspielen. Wir leben in diesen Performances. Und das Beste, was wir tun können, ist zu versuchen, das Gefühl zu haben, dass wir präsent sind in diesen Performances, dass wir nicht beherrscht davon sind. Und ja, das alles setzt irgendwie eine Situativität voraus. Situation, Kontext, Hintergrund, für die wir in den seltensten Fällen verantwortlich sind. Situativität ist eine der operierenden Variablen und was du bist, hängt auch ab von der jeweiligen Situation in der du dich befindest.

-

FK / MZ: Wir haben deine Idee von Performativität und Situativität unserer Stile so verstanden: Dadurch, dass wir immer schon auf den Anderen angewiesen sind, im Grunde von Geburt an, dass wir in leidenschaftlicher Abhängigkeit sind zu unseren Eltern, zu kulturellen Anderen oder allgemeiner dem Kontext, in dem wir aufwachsen, können wir Individualität und personale Identität auch immer nur relational, in Bezug auf den Anderen denken, so wie du es gerade ausgeführt hast. Und das ist auch der Grund dafür, wieso wir in jeder neuen Situation oder in jedem neuen Kontext die Chance haben, uns leicht zu verändern, zu reorganisieren oder uns manchmal auch verändern zu müssen. Eben weil die Art und Weise, wie wir uns entwerfen, wie wir uns zeigen oder wie wir uns aufgrund unserer erworbenen Fähigkeiten und unseres Wissens einem anderen Menschen nähern, einem Objekt, zum Beispiel einem Kunstwerk, eben immer schon in Beziehung stattfindet.

Dabei finden wir es aber wichtig, genauer über die Anlässe solcher Veränderungen oder auch Reorganisationen nachzudenken. Wäre es deiner Meinung nach der Fall, dass die Momente der Reorganisation in Handlungen oder in der Wahrnehmung von uns als ein intentionaler Akt hervorgebracht werden? Oder geschieht es uns eher im Sinne einer anfänglichen Passivität: Wir begegnen etwas oder jemandem und in dieser Situation geschieht uns etwas, was dann zu einem Anlass für eine Reorganisation werden kann. Wie siehst du das genau?

AN: Ja, das ist eine sehr schöne Frage. Ich würde nicht sagen, dass mir etwas geschieht oder dass es passiert. Andererseits würde ich auch nicht sagen, dass man entscheidet, es zu tun. Reorganisation ist ein delikates Unterfangen in einer Situation. Ein Philosoph, der sehr schön darüber geschrieben hat ist John Dewey. Dewey spricht über eine Art zirkulären Prozess des Tuns und den Effekt dessen, was getan wurde, zu erfahren, also der Loop aus Machen – Erfahren (*Doing – Undergoing*). Er führt folgendes

Beispiel an: Du hebst einen Stein auf und begegnest dessen Gewicht. Und du musst deinen Körper anpassen, um mit diesem Gewicht umgehen zu können. Den Stein aufzuheben ist eine Art Austausch zwischen dir und dem Stein: *Where the rock makes demands of you, you make demands of the rock*. Es ist keine Aktion auf der Welt, sondern eine Aktion als *Teil der Welt.* Also verändern und entwickeln wir uns wohl andauernd weiter. Aber, es gibt diese Sache, die mit dem ästhetischen Diskurs passiert: Wenn du mir ein Kunstwerk zeigst, wir es gemeinsam betrachten und wir miteinander darüber sprechen, dann erleben wir das Kunstwerk im Akt des gemeinsamen Sprechens auf eine neue Art und Weise. Wir haben uns also verändert und wir haben gleichsam das Kunstwerk verändert. Nicht unbedingt durch eine bewusste Entscheidung. Es ist nicht so, als hätten wir die Situation dominiert oder entschieden, wie wir auf sie reagieren möchten. Wir haben uns einfach weiterentwickelt auf eine Art. Und ich denke, dass ist am ehesten mein Verständnis von Reorganisation: Es ist etwas Graduelles, etwas Prozesshaftes und es ist nie abgeschlossen.

Also es gibt diese tiefgreifenden Momente, die dafür sorgen, dass man etwas mit anderen Augen sieht. Aber wie kann man so etwas kultivieren? Das ist eine Sache, für die die Kunst da ist – nicht, dass die Kunst für irgendetwas da wäre. Aber Kunst hilft uns die Fähigkeit zu kultivieren, das Unbehagen zu tolerieren, dass durch die Notwendigkeit, Dinge anders sehen zu lernen entsteht.

FK / MZ: Und kann man sagen, dass das Erreichen einer Präsenz von etwas oder das Erreichen des Sehens eines Objekts, das sich immer vor dem Hintergrund von kulturellem Wissen, Habitus und Lebenserfahrung vollzieht, während der Zeit, in der wir eine Erfahrung machen, verändert? Also, dass sich die Art und Weise, mit der wir versuchen einen Zugang zu etwas zu bekommen, in ihrem Vollzug verändert?

AN: Ja, absolut, so würde ich es auch sagen. Ich hatte kürzlich eine sehr interessante Erfahrung. Ich habe den Taylor Swift Film gesehen. Habt ihr den Film gesehen? Ich hatte vorher nichts darüber gelesen, aber ich wusste, dass es ein großes Ding ist für bestimmte Personen. Ich bin mit meiner Tochter in den Film gegangen, sie ist 11 Jahre alt. Und ehrlich gesagt, ich habe es nicht genossen, es war auf viele Arten abstoßend. Die Art wie der Film ihre Person und ihren Körper zelebriert ist etwas geschmacklos [*tacky*]. Aber während ich den Film sah und über ihn nachdachte, wurde mir klar, dass ich vielleicht auch einfach defensiv war. Es war einfach völlig anders als alles was ich kannte, wenn man sich etwa mein Alter oder meinen Hintergrund vor Augen führt. Ich fühlte mich nicht wirklich gut gerüstet, um ihn genießen zu können. Ich denke dabei an die Herausforderung, etwas wahrzunehmen …

FK/ MZ: An dein Konzept der *aesthetic blindness*?

AN: Ja, genau: *aesthetic blind*, nicht ästhetische Blindheit, sondern Blende. Das ist für mich schwer zu übersetzen, mir ist nicht bekannt, wie man das auf Deutsch sagt. (Er zeigt zur Jalousie) Das hier sind *blinds*.

FK / MZ: Eine Blende oder Jalousie.

AN: Ja, aber auch eine ‚Sackgasse' kann zur *blind* werden. Es ist ein Ort, den du nicht durchschauen kannst. Es geht beim Konzept der *aesthetic blind* also nicht darum, dass du an Blindheit leidest, sondern du blickst gegen eine Wand oder eben eine verschlossene Jalousie. Das ist das Bild, das ich dazu im Kopf hatte. Aber es ist auch ein sehr interessanter englischer Ausdruck, denn es ist nicht dasselbe wie ein Vorhang, es ist eine Blende.

Aber ja, zurück zum Film über Taylor Swift. Ich möchte sie hier nicht beurteilen, sondern was ich eigentlich sagen will ist, dass ich den Impuls hatte mich damit etwas länger zu beschäftigen, um es irgendwie begreifen zu können. Der Film hat mich alt fühlen lassen. Auch der Gebrauch von Technologie. Es war interessant, was ihr sagtet. Ich habe jetzt euren exakten Wortlaut

vergessen, aber ihr spracht von unterschiedlichen Fähigkeiten und Strategien in Situationen. Ich denke, dass Technologie vielleicht die Modalitäten von Präsenz verändern kann, auf interessante Art und Weise. In dem Film zum Beispiel filmte die Kamera oft nicht Taylor Swift sondern eine Projektion von ihr auf einem der riesigen Bildschirme in dem Stadion. Es ist eine sehr simple Idee, aber es war interessant. Was war real? Du dachtest, du siehst ein Bild, dabei siehst du ein Bild eines Bildes von ihr. Sie spielte auch oft Gitarre, aber du konntest ihre Gitarre nicht hören. Ich bin sicher, sie hat gar nicht richtig gespielt, sie hat die Gitarre nur gehalten. Es ging nicht darum, dass sie spielt, es ging darum, dass sie so aussieht, als ob sie spielt.

FK / MZ: Wir haben einen Einfall, den wir gern einbringen würden. Er hat etwas mit dem zu tun, über was wir zuletzt gesprochen haben. Und du, Alva, hattest es auch am Anfang unseres Gesprächs gesagt, dass wir viele Gelegenheiten haben, tagtäglich, um ästhetische Erfahrungen zu machen; Begegnungen oder Situationen, die sich als Anlässe für Reorganisationsprozesse verstehen lassen. Mal im kleineren, vielleicht manchmal auch im größeren Niveau. Und unsere Idee ist, dass wir Ästhetische Bildung womöglich nicht als etwas konzipieren müssen, worum wir uns ständig bemühen und die wir erstreben, sondern vielmehr Bildungs- und Umbildungsprozesse als etwas denken, die in unterschiedlicher gradueller Ausprägung ständig stattfinden. Und was man daher viel stärker untersuchen müsste, wäre die Frage: Warum wenden wir tagtäglich so viel Kraft dafür auf, um dieselben zu bleiben? Eben im Sinne eines *doing continuity* oder eines *doing identity.* Dann wäre noch eine ebenso interessante Frage: Was ist unsere Motivation, uns zu verändern? Warum gehen wir beispielsweise ins Museum, konfrontieren uns mit Kunst oder lesen Bücher oder gehen auf Konzerte? Wir denken, weil wir den Wunsch haben, uns anders zu erleben, uns in Kontakt mit etwas anderem zu erleben und uns dabei zu verändern. Aber genauso oft, womöglich, versuchen wir auch zu verhindern oder nehmen es nicht wahr, dass wir uns verändern.

AN: Ja, das ist eine sehr interessante Idee. Und es funktioniert im Kleineren und auch im Größeren, zu viel Veränderung ist beängstigend, verursacht Desorientierung. Man verliert das Gefühl des Zuhause-seins. Ich hatte ein bisschen das Gefühl bei Taylor Swift. Das war nicht meine Musik, nicht mein Konzert, das war wirklich etwas Neues für mich. Und auch nicht schön, ich sah nicht den Wert darin. Ich war davon entfremdet. Ich könnte jetzt sehr leicht nie wieder an Taylor Swift denken oder ich kann an sie denken und vielleicht in mir die Quellen finden, es zu genießen oder es zumindest zu verstehen. Ich mache einen Sprung und komme wieder auf die Gender-Politik. Manche Leute mögen die Idee von einer Fluidität von was sie sind und manche nicht. Für manche ist es wirklich wichtig zu sagen: „Nein, ich bin ein Mann!“. Aber warum ist das wichtig? Wenn man ist, was man ist, warum muss man das betonen? Es ist doch egal, was andere denken, du bist, was du bist. Aber nein, man will respektiert, anerkannt werden, dass das die Identität ist.

FK / MZ: Also, wenn wir hier kurz anknüpfen können. Du hast eben die sprachliche Artikulation ins Spiel gebracht. Was wir aber an deiner Theorie so interessant finden ist, dass sie die Reorganisation, die ästhetische Erfahrung oder die ästhetische Arbeit [*aesthetic labor*], wie du sie in *The Entanglement* auch nennst, nicht auf das Sprachliche beschränkt. Das ist unsere Interpretation deiner Theorie, aber wir verstehen dich so, dass man Reorganisationen auch in der Gestik, im Verhalten und Haltungen von Menschen entdecken kann. Und das ist für uns relevant, denn, wie wir bereits angesprochen haben, legt die Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum großen Wert auf Sprache. Sie ist das Medium, in dem sich Bildung vollzieht. Uns würde interessieren zu hören, wie du über das Verhältnis von Sprache und Bildung denkst.

AN: Ja, ich denke für mich ist es sehr wichtig. Eine sehr wichtige Idee bei mir ist die Idee von Techniken oder *skills.* Und für mich ist Sprache eine Technik. Sie ist inkorporiert, sie ist verkörpert, ist internalisiert und gelebt. Sie ist eine Sache des Stils. Und sie ist *eine* Modalität unseres Verhaltens als lebendige Wesen, aber sie ist nicht die einzige Modalität. Man kann sie nicht getrennt von anderen Sinnesmodalitäten verstehen. Wenn ich spreche, bewege ich michspüre, höre und sehe ich oder ich werde gesehen. Sprache ist affektiv, emotional und verkörpert ebenso wie Gesten. Ich kann deine Hand halten oder ich kann dich mit Worten halten oder wegschieben oder leiten. Sprache ist nicht abgegrenzt, sie ist multimodal.

Ich bin kein Experte in der Bildungstheorie, aber wenn wir über Bildung sprechen, neigen wir dazu, daran zu denken, was man in Büchern liest und von ihnen lernt. Aber „Bildung" – und das ist das Schöne an diesem deutschen Wort – verweist auf „*formation*", auf „bauen". Und etymologisch steckt darin die Idee, dass wir uns bauen. Und ja, Sprache kann nur ein Aspekt davon sein. Und das kann sehr praktische Konsequenzen haben. Dass man zum Beispiel nicht immer Dinge sprachlich übersetzen muss, um sie zu artikulieren. Es gibt andere Methoden der Artikulation als Sprache. Meine Frau ist Tänzerin und ich finde es faszinierend, was sie tut, wenn sie ein Problem löst, wenn sie nachdenkt. Ich kann es hier nicht nachmachen. Sie bewegt sich durch den Raum als eine Artikulation ihres Denkens. Ein weiteres interessantes Beispiel ist die Musik, die für manche Leute unabhängig von Sprache ist, aber nicht unabhängig von Artikulation. Musiker können sich sehr gut artikulieren, aber nicht mit Worten, sondern in der ‚Sprache' der Musik.

Ich bin also sehr offen für die Idee, dass man nicht zu viel Gewicht auf Sprache legen soll, aber gleichzeitig denke ich, kann man auch zu weit in die andere Richtung gehen. Also, ich habe viel Zeit mit Tänzer*innen verbracht. Und Tänzer*innen mögen vielleicht sagen, dass sie keine Sprach-Menschen sind, sondern Bewegungs-Menschen. Aber, wenn man einige Zeit in einem Studio mit Tänzer*innen verbracht hat, wird klar, dass sie wahnsinnig viel miteinander sprechen. Wirklich. Und es ist interessant, denn Tanz – genau wie die Wissenschaft – ist international. Du hast beispielsweise Tänzer*innen aus Sofia, aus New York und aus Tel Aviv zusammen in einem Studio. Sie reden Tänzer*innen-Englisch miteinander. Und wenn sie einer Person begegnen, die nicht Englisch spricht, nicht Bulgarisch oder Hebräisch, dann ist es sehr schwierig für sie gemeinsam etwas zu tun. Also, die Sprache ist nicht zu unterschätzen.

FK /MZ: Ja, sicher ist die Sprache ein bedeutsames Medium der Welterschließung, der Artikulation von Gedanken und der Kommunikation. Aber uns gefällt dein Argument, dass es nur ein Medium, eine Modalität des Zugangs zur Welt ist unter vielen und dass wir die verschiedenen Modalitäten in einem wechselseitigen Zusammenhang denken müssen. Ein Problem, das es dafür zu bearbeiten gilt, ist die Identifizierung des Denkens mit Sprache und gleichsam, als Folge, das Verständnis von Sprache als prominentes und alleiniges Medium der Reflexivität. In diesem Zusammenhang sind die Beispiele, die du gegeben hast interessant. Denken kann sich eben auch in Form von Gesten und anderen Bewegung artikulieren oder auch in Form musikalischer Artikulation. Das wird im deutschsprachigen Diskurs zur Ästhetischen Bildung auch wahrgenommen, aber häufig dann doch der Sprache als Bildungsmedium untergeordnet. Das *eigentliche* bildungsrelevante Veränderungspotenzial liegt dann nur in der sprachlichen Beschreibung, in der begrifflichen Reflexion von Wahrnehmungen und Handlungen.

Wir fänden es interessant, mehr über deinen Begriff der Technik oder der *skills* zu hören. Darin scheint eine Möglichkeit zu liegen, um rauszukommen aus dem Problem der Hierarchisierungen der sprachlichen gegenüber anderen Artikulationsformen. Das sehen wir in deinem Denken aufgehoben bzw. in ein anderes Verhältnis gesetzt.

AN: Ich habe einen Artikel dazu publiziert, der heißt *concept pluralism* und er ist onlin [1]. Und in dem Artikel versuche ich, genau gegen eine solche Hierarchie der Ideen von Verstehen zu argumentieren. Es gibt Leute, die denken, dass ein Begriff eine Fähigkeit ist, ein explizites Urteil zu machen. Das ist ein Glas, und ich verfüge über den Begriff, das Konzept „Glas", wenn ich urteilen kann, dass das ein Glas ist. Aber ich kann auch mein Verständnis davon, was ein Glas ist, dadurch zeigen, indem ich es benutze, in die Hand nehme und es zum Trinken an den Mund führe. Oder indem ich es saubermache und weiß, wo ich es hinzustellen habe, nachdem ich es gebraucht habe. Das Konzept „Glas" verstehen kann auch sehr praktisch sein. Die sehr interessante Frage ist nun: Was ist das Verhältnis zwischen diesen Begriffen, als Prädikate des Urteils einerseits und als praktische Fähigkeiten, etwas in die Hand zu nehmen, andererseits? Ich denke, es ist eine problematische und fragile Verbindung. Wir müssen die Verbindung schaffen, aber es kann sein, dass es verschiedene Begriffe gibt. Auch die Etymologie von „Begriff" beinhaltet das „Greifen". Und das „Verstehen" verweist auf „stehen". Also ich weiß nicht genau, was das bedeutet, aber wir können nie den Körper und die Begründungen in körperlichen Fähigkeiten außer Acht lassen.

Also ich bin total einverstanden, dass man gegen diese hierarchische Organisation des Denkens argumentiert. Das muss man aufgeben. Aber zugleich ist es meiner Meinung wichtig, die Sprache, den Impuls etwas sprachlich zu artikulieren, nicht zu vergessen, gerade im Ästhetischen. Wenn man etwas sieht, will man etwas darüber sagen, man will Worte finden, um das was

man sieht, zu benennen. Was berührt mich daran? Oder was war die Quelle meines Unbehagens in Bezug auf Taylor Swift? – Vielleicht liegt es auch daran, dass ich Philosoph bin. Aber ich denke, es geht tiefer, der Impuls, sich zu artikulieren, ein Ding, eine Empfindung in Worte zu fassen. Es ist eine Art von Fassen, Erfassen. Ich denke, Sprache ist für uns als Menschen sehr wichtig.

FK / MZ: Ja, vollkommen einverstanden. Aber die Sprache ist eben nicht die einzige Möglichkeit, um eine ästhetische Erfahrung, einen Prozess von Reorganisation oder einen Verstehensprozess zu vollziehen…

AN: Ja, also ich denke, wir stimmen in dieser These überein. Und vielleicht hat unser Fokus auf die Sprache auch damit zu tun, dass wir über die Rezeption von Kunst oder Film sprechen. Und es würde sich ändern, wenn wir die künstlerische Praxis in den Blick nehmen. Dann wäre es womöglich verständlicher, dass es um andere Arten des Umgangs mit den Phänomenen der Kunst geht als Worte zu finden, um sie zu beschreiben. Meine Mutter war Töpferin und ich bin in einer Töpferei aufgewachsen. Und wir haben in dieser Töpferei sehr wenig Gebrauch von Worten gemacht. Es ging mehr um die leiblichen, praktischen Beziehungen zum Ton: ihn auf der Töpferscheibe bearbeiten, formen, ihn anschließend brennen, das Spiel mit der Temperatur. Darin steckt viel Wissen und viel davon ist in den Händen. Und das kann man im Tun lernen und ausdifferenzieren. Was ich sagen will ist, dass uns Wissen nicht nur in einer einzigen Form zugänglich ist. So ist es auch mit der Wahrnehmung: Es gibt beispielsweise viele verschiedene Arten zu Sehen. Und dies gilt auch für die Sprache. Wenn wir an Sprache denken, verbinden wir damit häufig eine gewisse normative Art von Sprache. Aber Fußballspieler*innen schreien einander mitten im Spiel an oder Liebhaber*innen sprechen im Bett miteinander. Das sind auch Formen der Sprache. Obwohl es nicht um die Sprache geht, es geht um die Erfahrung. Also ich denke, es gibt mehrere Sprachen. – Und es ist auch wichtig danach zu fragen: Was gilt überhaupt als Sprache?

FK / MZ: Zum Abschluss würden wir gern noch ein anderes Thema ansprechen. Wir haben uns gefragt, ob wir ästhetische Erfahrungen vor dem Hintergrund einer Singularität oder einer Kollektivität verstehen müssen. Bis heute wird die ästhetische Erfahrung zumeist als individueller Prozess verstanden und nicht als das Produkt einer kollektiven Verstrickung. In einigen deiner Beispiele in *The Entanglement* weist du aber darauf hin, dass ästhetische Erfahrung nicht (immer) bei einer Person allein beginnt, sondern auch im Dialog mit Freund*innen, zum Beispiel im Museum, ihren Anfang nehmen kann. Und nach unserem Verständnis findet die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk immer vor dem Hintergrund von Vorerfahrungen, Wissen und Interesse statt, und sie ist immer gefärbt und geleitet von dem, was man bereits gehört, gelesen und gesehen hat. Vor diesem Hintergrund möchten wir dich fragen, inwieweit ästhetische Erfahrung noch als individuelle Erfahrung konzipiert werden kann oder eher als kollektive Leistung zu verstehen ist?

AN: Ja, vielleicht kann man das beantworten, indem man sich fragt: Warum muss man selber Kunst begegnen, sie wahrnehmen, um ein Wissen über sie zu erlangen? Warum kann ich nicht einfach lesen, was andere Leute über ein Kunstwerk, einen Film oder ein Theaterstück sagen? Wenn ich doch diesen Menschen vertraue, dann mache ich doch auch eine Erfahrung, dann kann ich doch von ihnen lernen, wie es wäre, einem Kunstwerk zu begegnen. Und ich denke, es ist klar, dass das so nicht geht. Jeder muss selbst dem Kunstobjekt begegnen. Aber warum ist das so? Aus meiner Perspektive ist die Antwort auf diese Frage folgende: Der Wert des Begegnens liegt nicht darin, was man *lernt*, sondern darin, wie man sich in der ästhetischen Erfahrung der Kunst *verändert*. Es ist eine Angelegenheit der Reorganisation. Man muss also persönlich konfrontiert sein, muss selbst die Erfahrung machen, das Kunstwerk zuerst nicht sehen, nicht verstehen zu können, etwas durcheinander, verwirrt zu sein. Erst dann kann man sich in der ästhetischen Erfahrung einen eigenen Umgang mit dem Kunstwerk erarbeiten.

Das klingt jetzt alles sehr nach einer individuellen Erfahrung. Aber das Interessante daran ist doch, genau wie ihr es beschrieben habt, dass die ästhetische Erfahrung auch kollektive Aspekte hat. Zwei Aspekte will ich hier nennen: Wir sind keine abgeschlossenen Individuen. Ich habe ein Leben hinter mir, geprägt von Gesprächen, von Kultur und von den Stimmen der Menschen, mit denen ich gesprochen habe, die mich begleiten, wenn ich etwas anschaue. Wir sind nie alleine, wir haben in diesem Sinne ‚Gespen-

ster‘ mit uns. Auch *meine* Sprache ist nicht meine Sprache. Indem ich Sprache gebrauche, nutze ich eine Art kollektives Denken. Und darüber hinaus sind die Dinge wie z. B. Kunstwerke, die uns begegnen, immer öffentliche Dinge, die uns in Räumlichkeiten mit anderen Menschen begegnen. Und es gibt diese transformative Wirkung von Gesprächen mit Menschen, oder andere Arten von Kommunikation mit Menschen, über das, was man sieht. Hier sehen wir, dass Kunst nur dann zum Anlass werden kann, uns zu ändern, wenn wir ihr persönlich begegnen. Aber wir sind deswegen nicht getrennt vom Kollektiven. Wir sind Individuen, die gleichsam abhängig sind vom Kollektiven. Und das verweist auch auf den Stil.

In *The Entanglement* beschreibe ich meine erste Begegnung mit den *Sex Pistols*. Ich kann mich daran noch sehr genau erinnern. Ich habe damals sehr emotional und ablehnend reagiert: „Das ist doch keine Musik. So klingt Musik nicht.“ Damals hätte ich gesagt *The Rolling Stones* und *Led Zeppelin* ist Musik, aber das – das ist keine Musik. Und jetzt – für mich zumindest – ist es Musik. Es ist sogar eine angenehme, bequeme Musik, wie eine alte Lederjacke. Nicht mehr schockierend, nicht mehr komisch. Aber mein damaliger Widerstand und die Überzeugung, dass *Sex Pistols* keine Musik ist – und das ist hier mein Punkt – war Ausdruck meiner bisherigen Bildung, meiner Vorerfahrungen. Meine Unfähigkeit, das als Musik anzuerkennen, war Ausdruck meiner Überzeugung, dass Musik einen gewissen Standard, eine Norm erfüllen muss. Und diese Musik hatte mich dann in eine Situation gebracht, in der ich mich ändern musste im Angesicht von etwas Neuem. Es war also nicht nur so, dass ich nicht alleine war in dieser Begegnung, es war fast, als ob ich für eine bestimmte musikalische Tradition eintrat – ohne dass es mir bewusst war. Ich dachte nicht, dass ich durch die Welt gehe als Vertreter einer ganz bestimmten Konzeption von Musik, aber genau das war der Fall, zumindest in diesem Zusammenhang.

Ein letztes Beispiel noch: Mein Vater ist Künstler. Es ist etwas kompliziert, denn er hat eigentlich nie von seiner Kunst gelebt, aber er hatte eine rege private Kunstpraxis. Er interessiert sich nicht für das, was ich mache, weil er kein Interesse an Worten hat in Bezug auf Kunst. Er will nicht über Kunst sprechen. Für ihn ist das Bedürfnis, über Kunstobjekte oder auch andere Objekte zu sprechen, eine Verfälschung einer Erfahrung, ein Impuls Geschichten zu erzählen und Ausdruck einer Angst, einfach wahrzunehmen. Ich bin in meiner Arbeit ein bisschen im Dialog mit ihm, weil ich versuche an Beispielen verständlich zu machen, dass manchmal Sprache oder das Sprechen eine Methode sein kann, um etwas, dem ich begegne, das ich wahrnehme, zu erkunden, um es wirklich zu sehen.

FK / MZ: Sprechen ist kein Schutzwall, keine Verfälschung, sondern eine Öffnung.

AN: Eine Öffnung – und etwas das wir zusammen machen. Ich profitiere sehr von Gesprächen mit anderen, wenn ich Kunst anschaue. Wenn jemand eine Entdeckung macht, sie mitteilt und dadurch meine Aufmerksamkeit lenkt, dann bereichert das meine Erfahrung. Es ist eine Öffnung. Und als Lehrer versuche ich Ähnliches. Es geht mir darum, den Studierenden die Ressourcen zu geben, selber Dinge zu sehen, zu entdecken, zu verstehen. Ich möchte Sie nicht informieren, belehren darüber, was sie denken oder wissen sollen. Wenn ich unterrichte, versuche ich die Dinge sprechen zu lassen; versuche ich, mich kleiner zu machen neben den Phänomenen, weil sie so reich sind.

Ich weiß nicht, ob ich das schon erwähnt habe, das letzte Mal, als wir gesprochen haben, aber meine nächste Arbeit wird um Liebe gehen. Mehr und mehr denke ich, dass eine gewisse affektive Offenheit wesentlich ist für alle diese Dinge, die wir besprochen haben – auch für Bildung. Neulich, auf einer Konferenz in Linz, habe ich darüber mit einer Frau gesprochen, die an einem Gymnasium unterrichtet und sie stimmte zu. Um ihre Schüler*innen sehen, verstehen zu können, müsse sie sie irgendwie lieben, ein Interesse an ihnen haben. Das mag ein wenig übertrieben klingen. Und vielleicht ist es nicht genau Liebe, aber es hat mit Liebe zu tun.

FK / MZ: In der Erziehungswissenschaft spricht man vom pädagogischen Eros. Es gibt im Grunde eine Tradition, die zurückreicht bis in die griechische Antike, die über das Lehren nachdenkt und darüber, dass es eine Art von Zuneigung oder Offenheit gegenüber dem anderen geben muss, um etwas von ihm lernen zu können, um das Wissen von ihm als bedeutsam anzuerkennen. Eine Offenheit, die etwas gemein hat mit Liebe, aber in einem erotischen, nicht im sexuellen Sinne.

Dein Hinweis auf die Liebe, als eine Öffnung hin auf den Anderen, ist insofern spannend, weil er nochmal einen Aspekt betont, über den du im Zusammenhang mit der Kollektivität von ästhetischer Erfahrung gesprochen hast. Wir brauchen unsere individuellen Körper, um diese Erfahrung zu machen, aber wir sind dabei immer geöffnet auf andere hin, beispielsweise in einem Gespräch, aber nicht nur da. Und man kann gar nicht genau bestimmen, wer jetzt an welchem Punkt des Gesprächs dafür verantwortlich war, dass etwas sich verändert in der Wahrnehmung des Kunstwerks, im Nachdenken darüber. Das finden wir reizvoll an den Aspekten von Kollektivität der ästhetischen Erfahrung. Und zugleich erschweren sie, den Prozess der Ästhetischen Erfahrung empirisch genau zu beschreiben, ähnlich wie wir auch nur schwer bestimmen können, in welcher Art und Weise wir uns einem Objekt nähern, über welchen Stil von Wahrnehmung wir möglicherweise gerade einen Zugang zu ihm finden. Man muss das vielleicht auch gar nicht, aber einige wollen es genau benennen können: Wie beginnen denn diese transformativen Prozesse? Und bei wem? Wer ist dafür verantwortlich? Es ist ein sehr komplexes Phänomen. Daher ist wahrscheinlich „*Entanglement*“ auch der richtige Begriff dafür. Aber das ist jetzt etwas, was wir nicht weiter ausführen können.

AN: Ja, aber noch zwei Dinge, die damit zu tun haben. Zum einen ist sehr interessant, darüber nachzudenken, was wir unter „aktiv“ und „passiv“ verstehen. Es gibt beispielsweise Arten von Passivität, die sehr aktiv sind. Man lässt etwas passieren, aber es ist eine Fähigkeit, dass man das erlauben kann. Oder man lässt einen anderen selber etwas entdecken, spüren oder sehen. Und es gibt Formen von Aktivität, die passive Aspekte haben: Man muss etwas tun, um zu sehen, aber das Sehen ist eine Art sich von der Welt berühren zu lassen. Wir brauchen also ein umfangreicheres und differenzierteres Vokabular von Aktivität und Passivität, um die ästhetische Erfahrung zu beschreiben. Und zum anderen verstehe ich, dass es potentiell schwierig ist, ästhetische Erfahrungen zu beschreiben. Ich verstehe auch, dass man sie empirisch beforschen, eine empirisch fundierte Theorie haben möchte – vielleicht auch, um sie optimieren zu können. Ich sage das jetzt nicht als politische Aussage, aber ich bin ein bisschen skeptisch gegenüber dieser Hoffnung. Denn ich glaube wirklich an die Wichtigkeit und die Unvermeidbarkeit von Verhältnissen in denen wir leben, an die Beziehungen zwischen Menschen. Wir sind als Menschen keine abgeschlossenen, willkürlichen Intelligenzen, die einfach an Dinge denken. Wir beeinflussen einander, so wie Du mit einer Person anders tanzt als mit einer anderen. Und ich denke, das spielt auch eine Rolle in der Wissenschaft: Zusammenarbeit ist eine Art von Freundschaft.

FK / MZ: Das ist doch ein schöner Abschluss. Nochmals vielen Dank, Alva, für Deine Zeit.

Transkribiert und in Teilen übersetzt von Luisa Vogt.

Literatur

Noë, Alva (2023): The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9780691239293

Noë, Alva (2015): Strange tools: art and human nature. New York: Hill and Wang.

Noë, Alva (2004): Action in Perception, Cambridge/MA.

Anmerkungen

[1] Noë, A. (2015). Concept Pluralism, Direct Perception, and the Fragility of Presence. In T. Metzinger & J. M. Windt (Eds).

Open MIND: 27(T). Frankfurt am Main: MIND Group. doi: 10.15502/9783958570597

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

„What is characteristic of aesthetic experience is that by looking, describing, thinking, and interrogating artwork, we make ourselves new. Works of art – whether pictures or writings or dances or songs – rework the raw materials of our default organization. The engagement with an artwork is an engagement with oneself that tends to alter us, to reorganize us. This is why artworks offer something like emancipation: they free us from the ways that we happen to find ourselves, organized by habit, by culture, by history, and even by biology.
This entanglement is the key to understanding our true nature. […] This is because the aesthetic is much more widespread and abiding than even art and art-making; it is as basic and as original as the fact of consciousness itself. The aesthetic is a live possibility, an opportunity, and a problem, wherever we find ourselves. We are not fixed, stable, defined, and known; the very act of trying to bring ourselves into focus reorganizes and changes us. We are an aesthetic phenomenon.“ (Noë 2023b: 11)

Das vorangestellte Zitat von Alva Noë fasst nicht nur eine der grundlegenden Thesen seiner Theorie ästhetischer Erfahrung verdichtet zusammen – welche auch den Fokus der vorliegenden Sammlung darstellt –, seine Theorie, insbesondere die theoretische Figur der Reorganisation, stellt darüber hinaus einen äußerst interessanten Beitrag zum Diskurs der ästhetischen Erfahrung dar – und damit auch zur Theorie der Ästhetischen Bildung, insofern die ästhetische Erfahrung als der performative Vollzugsmodus ästhetischer Bildungsprozesse verstanden werden kann (vgl. Laner 2018: 9-56, insb. 27f).

Der zuerst ausschließlich kunstphilosophisch geführte Diskurs der ästhetischen Erfahrung hat sich seit dem Beginn der 1920er--Jahre sehr ausdifferenziert und wird heute in kulturwissenschaftlichen und interdisziplinären Kontexten weitergeführt; wichtige Impulse für die konzeptuelle Prägung des Begriffs der ästhetischen Erfahrung kommen aus dem amerikanischen Pragmatismus seit den 1920er-Jahren, z.B. Georg Herbert Mead, John Dewey und aus der deutschen rezeptionsästhetischen Diskussion seit den 1970er-Jahren, z.B. Karl-Heinz Bohrer, Rüdiger Bubner, Hans Robert Jauß, Christoph Menke, Martin Seel, Ruth Sonderegger (vgl. Alloa/Haffter 2022). Bei aller Unterschiedlichkeit der heute vorliegenden Positionen (hinsichtlich des zugrundeliegenden Erfahrungsbegriffs, des Erfahrungsmodus oder des Erfahrungsobjekts) stimmen doch viele von ihnen in systematischer Perspektive in einem Punkt überein: Ästhetische Erfahrungen unterscheiden sich von alltäglichen ‚Normalerfahrungen‘ insofern, dass sie einen transformativen Charakter haben, auch wenn Art, Intensität, Verlaufsform, Modalität, Dauer u.a.m. hinsichtlich der Veränderungen des Erfahrungssubjekts variieren. Als transformative Ereignisse lassen sie sich von intensiven sinnlichen Wahrnehmungen bzw. Erlebnissen differenzieren. Das Subjekt einer ästhetischen Erfahrung nimmt nicht ‚nur‘ in einem kumulativen Sinne neue Wahrnehmungen, Informationen oder Gehalte auf, sondern eignet sich dieselben in einer solchen Weise an, dass es selbst zu einem anderen wird. Ästhetische Erfahrungen lassen sich in dieser Perspektive als liminale oder Schwellenerfahrungen (Fischer-Lichte 2016; Waldenfels 2013) verstehen, die diejenigen, die sich auf sie einlassen, sie durchmachen, in ihrem Vollzug verwandeln können. Es sind transformative Erfahrungen, an denen die Subjekte zwar beteiligt sind, aber sie nicht intentional herbeiführen oder steuern können, sondern in die sie vielmehr verwickelt werden.

Auch Noës Theorie ästhetischer Erfahrung konzipiert dieselbe als ein transformatives, in seinen Worten, als ein reorganisierendes Ereignis. In erkenntnistheoretischer Perspektive bedeutet das für ihn, dass wir als Menschen nur Anderes wahrnehmen und erkennen können, wenn wir *anders* als zuvor wahrnehmen und erkennen; und wir können nur *anders* erkennen, wenn wir uns im Prozess der ästhetischen Erfahrung reorganisieren, eben selbst in einem gewissen Maße Andere werden. Die Kunst, so seine Th-

ese, stellt hierfür emanzipative ‚Werkzeuge' im Sinne von ästhetisch-künstlerischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zur Verfügung. Und sie tut es in einem komplementären, ja verflochtenen Verhältnis zu unseren alltäglichen und habitualisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen. Die Kunst habe nach Noë *einerseits* das Potenzial, die Art und Weise, wie wir als individuelle Subjekte organisiert sind – durch verkörperte Gewohnheiten sowie historische, sozio-kulturelle und technologische Strukturen – thematisch werden zu lassen und so zu einer gesteigerten Selbstwahrnehmung zu führen. *Andererseits* stellt sie den Subjekten ästhetischer Erfahrung alternative, andere Praktiken und Weisen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zur Verfügung.

Wie bereits zuvor skizziert, liegen zum transformatorischen Charakter ästhetischer Erfahrungen schon vielfältige theoretische Antworten vor. Das Interessante an Alva Noës Theorie ist aber, dass sie verschiedene Einflüsse und philosophische Theorieströmungen in sich aufnimmt und in produktiver Weise verbindet: Analytische Philosophie, Enaktivismus, Phänomenologie und Pragmatismus. Vor allem in seinen jüngeren Arbeiten (2015; 2021; 2023a) formuliert er so Antworten und Ideen hinsichtlich des transformatorischen Potentials der Künste, allgemeiner des Ästhetischen, die unser Interesse weckten, da sie womöglich einen neuen theoretischen Zugang zu ästhetischen Bildungsprozessen eröffnen. Insbesondere vor dem Hintergrund relationaler und performativitätstheoretischer Überlegungen verstehen wir seine Theorie als eine *Ästhetik der Reorganisation*, die sowohl Grundlage für eine kritische Erweiterung bzw. Neuperspektivierung transformatorischer Bildungstheorie als auch anregender Beitrag zum kunstpädagogischen Diskurs sein kann.

Bevor wir einige bildungstheoretische Fragen in Anschluss an Alva Noës ästhetische Theorie formulieren, möchten wir zunächst den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zu dieser Publikation, Noës Verständnis von Organisation und Reorganisation menschlicher Bewusstseinsprozesse wie Wahrnehmen, Denken und Handeln, noch genauer vorstellen.

Re/Organisation menschlicher Praktiken

Alva Noë argumentiert in seinem Buch *Strange Tools. Art and Human Nature* (2015), dass menschliches Leben durch organisierte Aktivitäten strukturiert ist. Alle menschlichen Tätigkeiten wie Wahrnehmen, Sprechen, Gehen, Essen u.a.m. sind in dieser Perspektive in komplexe Strukturen der Organisation eingelassen. Das Sehen beispielsweise begreift er als eine komplex organisierte Aktivität, mit der Menschen die umgebende Welt (und sich selbst als Teil davon) immer wieder visuell zur Wahrnehmung, zur Erscheinung bringen (vgl. ebd.: 10). Dabei ist das Entscheidende seiner Argumentation, dass diese Organisationsstrukturen nicht (oder nur zum Teil) dem Menschen transparent sind. Menschen erfinden oder steuern nicht die komplexen und dynamischen Muster, die sie organisieren. Sie sind allerdings von Geburt an in die organisierenden Strukturen eingelassen und eignen sich diese im Laufe ihres Lebens an, verkörpern sie. Die Künste, künstlerische Praktiken haben nun nach Noë die Möglichkeit, die organisierenden und organisierten Strukturen alltäglicher menschlicher Aktivitäten und Handlungen hervorzuheben, also Aspekte der Art und Weise, wie wir als Subjekte organisiert sind, offenzulegen und diese zugleich etwas zu ‚verflüssigen', zu erweitern oder auch zu transformieren (vgl. ebd.: 29). Alle Künste sind in diesem Sinne als reorganisierende Praktiken zu verstehen.

Noë erläutert diese Theoriefigur beispielsweise am Unterschied zwischen der menschlichen Fähigkeit zu tanzen als organisierter Aktivität und dem choreografierten (Bühnen-)Tanz als einer künstlerischen Praxis; erstere wird als emergent, letztere als inszeniert verstanden (vgl. ebd.: 12). Der choreografierte Tanz bzw. die Choreografie nimmt nach Noë eine repräsentative Rolle ein, sie repräsentiert das Tanzen als organisierte Aktivität:

„That is, he [the choreographer] puts dancing itself on display. Choreography shows us dancing, and so, really, it displays us, we human beings, as dancers; […]; choreography exhibits the place dancing has, or can have, in our lives. Choreography puts the fact that we are organized by dancing on display." (Ebd.: 13)

Choreografie bringt, so Noë, das Organisiert-Sein der Menschen als Tänzer*innen wortwörtlich auf die Bühne und ermöglicht somit eine Konfrontation mit dem Tanzen, seinem Bewegungsmaterial, seinen Formen und Stilen u.v.a.m., und ermöglicht nicht zuletzt eine Auseinandersetzung damit, was Tanzen aus der Perspektive eines individuellen Tänzers noch sein und bedeuten kann (vgl. ebd.: 14). Choreografie oder choreografierter Tanz ist daher für Noë eine Praktik *zweiter Ordnung*, während das Tanzen als

Aktivität *erster Ordnung* verstanden wird (vgl. ebd.: 29). Während Aktivitäten erster Ordnung die soziokulturelle Umwelt mitgestalten, in der wir uns als Menschen befinden, entspringen die künstlerischen Praktiken zweiter Ordnung aus den Aktivitäten erster Ordnung, beziehen sich auf sie, bearbeiten sie, stellen sie aus oder führen sie auf und sind dabei imstande, diese zu verändern (vgl. ebd.: 31). Dementsprechend kann potentiell jede Begegnung mit einem choreografierten Tanz nicht nur das individuelle Verständnis hinsichtlich des Tanzens, sondern auch den je individuellen Tanzstil eines Menschen reorganisieren, insofern dieser sich in einer ästhetischen Erfahrung mit den in Form des Tanzes aufgeführten neuen, anderen Möglichkeiten zu tanzen und das Tanzen zu verstehen auseinandersetzt und dabei ein*e andere*r Tänzer*in wird.

Wenn wir als Menschen tanzen, auch schon als kleine Kinder, dann tun wir das immer in Bezug auf und in Beziehung zu kulturelle/n Andere/n. Wir haben andere Menschen tanzen gesehen (z.B. in Tanzaufführungen, in Filmen oder in den Sozialen Medien) oder haben mit anderen zu verschiedenen Gelegenheiten getanzt. Wir verfügen also über eine Fülle von gemachten Erfahrungen und Bildern, die unsere Vorstellungen von Tanz und auch sehr konkret unsere Bewegungen mitformen, wenn wir tanzen. Mit anderen Worten: Wenn ein Mensch tanzt – sei es spontan in der Wohnung, auf einer Party oder in einem Club –, dann aktualisiert er die zuvor angeeigneten, verkörperten choreografischen Ideen kultureller Anderer. Jeder tanzende Mensch ist daher, Noës Argumentation folgend, der Ort einer Verflechtung (*entanglement*) zwischen der menschlichen Fähigkeit, sich tanzend zu bewegen und der künstlerischen, choreografischen Repräsentation tänzerischen Bewegungsmaterials und zugleich einer Idee davon, was „Tanz" sein kann oder sein sollte. Auf diese Weise verändern Kunstpraktiken zweiter Ordnung unsere Art der gewohnheitsmäßigen Organisation erster Ordnung

Die bisher skizzenhaft rekonstruierte Theorie Noës lässt sich in bildungstheoretischer Perspektive reformulieren. Im Laufe ihrer Biografie bilden Menschen in ihren jeweiligen sozio-kulturellen Milieus in einem gewissen Maße ‚eigene' individuelle Verhältnisse zur Welt, zu anderen und zu sich selbst. Neben der Sprache – im Anschluss an Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken für viele Bildungstheoretiker immer noch das primäre Medium von Bildungsprozessen – spielen dabei für Noë *alle* kulturellen Erzeugnisse und Praktiken eine ebenso wesentliche Rolle. Dabei muss man in Rechnung stellen, dass die in Bezug auf kulturelle Artefakte und Praktiken gebildeten Strukturen der individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen prekär und veränderbar sind – eben weil sie in Bezug auf ein kulturelles Außen entstanden sind und damit jederzeit, beispielsweise in Auseinandersetzungen mit anderen Sprachen, Tanzaufführungen, Filmen, Musik- und Theaterstücken, künstlerischen Arbeiten u.a.m., wieder umgebildet werden können. Wie genau das geschieht, was jemanden an einem Tanz, Film oder einer Theateraufführung affiziert, interessiert, was möglicherweise im Laufe einer ästhetischen Erfahrung fraglich wird und so zur weiteren Beschäftigung reizt, sodass sie sich zu einem ästhetischen Bildungsprozess auswächst, lässt sich in bildungstheoretisch informierter Perspektive nicht vorhersagen und soll es auch nicht.

Noë denkt diese Verflechtung noch weiter. Die in Bezug auf choreografierte Repräsentationen des Tanzes veränderten, reorganisierten Möglichkeiten zu tanzen, sich tänzerisch zu bewegen, liefern wiederum mehr und neue Informationen für Choreografen, die durch ihre Kunst untersuchen, was Menschen tun, wenn sie tanzen. Dieser dynamische Prozess verläuft in zirkulären Schleifen und wiederholt sich unablässig im Laufe der Zeit, über Generationen hinweg. Und es wird noch komplexer: Denn die Praktiken erster Ordnung bezüglich des Tanzens implizieren die Möglichkeit und Notwendigkeit der künstlerischen Repräsentation zweiter Ordnung. Einen Tanz zu choreografieren und zur Aufführung zu bringen bedeutet damit lediglich, das bisher ungenutzte Potenzial zu aktivieren, das in den gewohnheitsmäßig organisierten, alltäglichen Praktiken vorlag. Die Reflexion der künstlerischen Praktiken zweiter Ordnung über die menschliche Seinsweise, über die komplex organisierten Aktivitäten erster Ordnung ist eine Bedingung für die Möglichkeit dieser Aktivitäten selbst (vgl. Noe 2023a: 22).

Das Ästhetische als genuin menschliches Welt-Selbstverhältnis

In *The Entanglement* (2023a) nimmt Noë diese Thesen erneut auf und differenziert sie aus, indem er ästhetische Praktiken und ästhetische Erfahrungen nicht nur in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten situiert, sondern die Bedeutung des Ästhetischen auch in alltäglichen normalisierten Wahrnehmungs- und Kommunikationssituationen beobachtet und untersucht. In dieser Ausdifferenzierung der ästhetischen Erfahrung spielen neben vertrauten Weisen der Wahrnehmung, des Denkens, Kommunizierens und Handelns Konzepte wie „Fremdheit" oder „Widerstand" (*aesthetic blind, aesthetic predicament*) und „ästhetische Ar-

beit“ (aesthetic work) hinsichtlich unsere Bewusstseinsprozesse eine zentrale Rolle.

Wie zuvor schon beschrieben, stellt das Verständnis einer organisierten menschlichen Lebensweise ein zentrales Element in Noës Theorie der Wahrnehmung und der Kunst dar. Menschliche Aktivitäten und Praktiken des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns sind einerseits geprägt bzw. organisiert durch körperlich-sinnliche, affektive und andererseits durch umweltliche, also historisch, technologisch, kulturell sowie gesellschaftlich veränderbare Strukturen. Diese Strukturen geben den menschlichen Bewusstseinsprozessen und Handlungsvollzügen Orientierung und Sicherheit, ohne dass sie dem Menschen jemals in Gänze und in ihrer Funktion transparent werden können. Diese Orientierungen des Menschen in historisch und geografisch ganz spezifischen Zeiten und Räumen und soziokulturellen Umwelten müssen allerdings im Laufe des Lebens, in einem Prozess der Enkulturation, mühsam erworben werden. Erworben werden dabei spezifische kulturelle Praktiken und Fertigkeiten (*skills*), mit denen immer auch Wissensbestände und affektive Orientierungen verbunden sind:

„[…] Among the skills and attitudes on which we rely for the actions and adjustments in which our perceiving consists are (1) sensorimotor skills (i.e. the general understanding of how one’s own movements produce and modulate the sensory); (2) conceptual techniques (practical knowledge of how to engage things, as well as intellectual knowledge about what things are); and, finally, (3) general facts about, as I will put it, our affective orientation. We are not neutral observers. We are affectively oriented to situations and things.“ (Noë 2023a: 98)

Die aktiv angeeigneten Praktiken, Fähigkeiten und Kulturtechniken manifestieren sich beispielsweise in fokussierten Wahrnehmungs- und Verstehensvorgängen, affektiven Einstellungen oder einem gekonnten Umgang mit bestimmten Gegenständen. Da die Welt, die kulturelle Umwelt, einem jeden heranwachsenden Menschen zunächst nicht vertraut, sondern in großen Teilen fremd und unverständlich gegenübersteht, kann der zunehmend vertrautere und selbstverständliche Zugang zu anderen/m in der Umwelt als Produkt einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Fremdem und Unverständlichem verstanden werden. Die mühelose Selbstverständlichkeit, mit der wir uns alltäglich in einer vertrauten Umwelt bewegen, verdeckt die dahinterstehenden, komplexen Fertigkeiten, die von allen Menschen in einem mühevollen Prozess erworben wurden.

Die mittels verschiedenster Praktiken und Kulturtechniken errungenen Fertigkeiten (*skills*) verdichten und manifestieren sich bei jedem Menschen im Laufe seiner Biografie in Form von individuellen Haltungen, Gewohnheiten (*habits*) und Dispositionen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns.[1] In *The Entanglement* schreibt Noë:

„However hard-won our skills may be – those of mobility, language, literacy, whatever – in maturity, they take the form of habits. What is distinctive of a habit is that it is the tendency to act or perform, to move or to respond, to take up an attitude; it is the tendency to lump together, see, or categorize, or even to feel, that kicks in, as it were, unbidden, and seemingly of its own accord. Habits are simultaneously enablers and impediments; they are ways that we find ourselves organized.“ (Ebd.: 19)

Noë betont, dass die verschiedenen habitualisierten Fertigkeiten, Praktiken und Techniken zwar Orientierung und Sicherheit geben und verschiedene Zugänge zur Welt ermöglichen, aber sie gleichsam einschränkend wirken. Denn der Prozess der Habitualisierung von Fertigkeiten, Praktiken, Techniken mitsamt den verbundenen Wissensordnungen, Einstellungen und Absichten beinhaltet auch Aspekte der Aus- und Abrichtung von Wahrnehmungen und Handlungen. Der routinierte, alltägliche Umgang mit Dingen, Praktiken, Techniken ist ein Wahrnehmen und Handeln, das insofern einen tendenziell einschränkenden, ‚unfreien‘ oder auch instrumentellen Charakter hat, da es ohne reflexive Überlegungen, ja scheinbar selbstverständlich vollzogen wird. Routinierte, habitualisierte Praktiken, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen haben somit einen subtraktiven Charakter, indem wir die Welt, die anderen und anderes immer nur unter Abzug dessen, was uns gerade nicht interessiert wahrnehmen; sie immer hinsichtlich eines subjektiven Zwecks wahrnehmen und aneignen und somit ihnen nicht gerecht werden.

Für Noë sind es vor allem Kontexte der Kunst, der künstlerischen Praxis und Rezeption, die Momente herstellen oder ermöglichen, unsere habitualisierten Fertigkeiten, Praktiken und Techniken zu befragen. Kunst schafft Situationen oder Objekte, mit denen wir uns nicht auskennen, die sich unseren Erwartungen von Sinn widersetzen. Künstlerische Arbeiten sind also Gegenstände, die uns Widerstand leisten:

„Art, or artistic practice, […] are ways of more directly engaging with and investigating the aesthetic. In art […], we conjure opportunities to be stymied, to be incapacitated, to be confronted by the nonintelligibility of the situation. The art object, in its

purest form, is something that we do not recognize. We do not know what it is.“ (Ebd.: 100f)

Noë betont aber auch, dass nicht nur die verschiedenen Kontexte der Kunst Zeiträume und Begegnungen eröffnen, die sich unseren gewohnten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, unseren Erwartungen und Sinngebungen widersetzen und so ästhetische Erfahrungen der Befragung, Kritik und Transformation ermöglichen. Die künstlerischen Praktiken, die vielgestaltigen Begegnungsräume der Künste wiederholen nur die Erfahrungen, die wir als Menschen in der Welt mit anderen und anderem gemacht haben und beständig machen und die unserem Wahrnehmen, Denken und Handeln eingeschrieben bleiben: Dass uns die Welt, Personen, Objekte, Situationen, Praktiken und Techniken fremd sind, wir uns nicht auskennen, wir an die Grenzen unseres habitualisierten Wahrnehmens, Verstehens und Handelns kommen.

In Noës Theorie ist Wahrnehmung ein komplexer und prekärer Prozess, in dem sich Personen, Dinge oder andere Wahrnehmungsgegenstände fortwährend entziehen können oder unzugänglich, unverständlich werden. Unser menschliches Bewusstsein von der Welt ist dementsprechend fragil. Die Fremdheit und Widerständigkeit von der Welt und unsere Versuche darin wahrzunehmen, zu verstehen oder zu handeln; das/die Andere/n wenigstens für eine Zeit zu erfassen, präsent zu machen, nennt Noë „das Ästhetische“. Es sind also nicht allein Kontexte der Kunst, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen – vielmehr haben wir als Menschen ein genuin ästhetisches Verhältnis zur Welt.

Ästhetische Erfahrung lässt sich daher mit Noë als ein potentiell allgegenwärtiges Phänomen verstehen, das in alltäglichen Begegnungen, Wahrnehmungen und Handlungen seinen Anfang nehmen kann. Es beginnt da, wo beispielsweise eine Person herausgefordert durch einen Widerstand vom Nicht-Sehen zum Sehen übergeht oder wo das Sehen sich zu einem Anders-Sehen verwandelt (vgl. Noë 2023: 100) und gleichsam ein Anders-Werden ermöglicht. Dieses transformative Potential lässt sich Noë zufolge in allen Wahrnehmungsformen und Sinnesmodalitäten wiederfinden.

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund lässt sich nun danach fragen: Wie beginnt eine ästhetische Erfahrung und wie artikuliert sie sich? Bei aller Unterschiedlichkeit der Verlaufsformen individueller ästhetischer Erfahrungen lautet die Antwort mit Noë: Sie beginnt dort, wo wir uns nicht mehr auskennen, wo sich etwas unseren vertrauten, habitualisierten Praktiken des Wahrnehmens, Denkens und Erfahrens entzieht oder etwas sie übersteigt; dann, wenn etwas fremd bleibt, wenn etwas fraglich wird, die gewohnten Handlungsvollzüge, ihr sensomotorisches Schema unterbrochen wird und wir zur Reflexion ‚gezwungen‘ werden, und wir daher beginnen, etwas an unserer Wahrnehmung, unserem Handeln zu verändern. Das ist der Moment, den Noë als ‚ästhetische Arbeit‘ oder als Arbeit der ästhetischen Erfahrung bezeichnet. Ästhetische Arbeit besteht für ihn ganz grundlegend darin, die Welt zur Wahrnehmung zu bringen, einen (anderen) Zugang zur Welt oder zum wahrnehmbaren Objekt zu erhalten bzw. sich dasselbe in möglichst all seinen Facetten wahrnehmbar zu machen. Ästhetik, so Noë, „is not the task of evaluating the object. It is the task of achieving the object.” (Ebd.: 106) Eine in diesem Sinne verstandene ästhetische Erfahrung, so lässt sich Noës Argument erweitern, bringt nicht nur die Welt oder Objekte darin zur Wahrnehmung, sondern sie bringt dabei auch immer die wahrnehmenden Subjekte als solche allererst hervor.

Ästhetische Arbeit beginnt in Noës Verständnis in den Versuchen, in denen man den Sinn, die Bedeutung eines Objekts befragt, um dadurch einen situativen Zugang zu ihm zu erhalten. Mit einer responsiven Logik betrachtet gehen diese Versuche nicht allein von einem individuellen Subjekt aus, sondern können auch in sozialen Interaktionen wie Gesprächen, Begegnungen, Vermittlungsangeboten etc. entstehen. Insofern geht es in der ästhetischen Arbeit nicht darum, ein Objekt (das eben auch ein Kunstwerk, ein Film, ein Buch sein kann) zu beurteilen oder zu bewerten (auch wenn wir das immer tun, da unsere Wahrnehmungen von unseren Erfahrungen, Werten, unserem Wissen mitgeprägt und mitgeformt werden), sondern in einer reflexiven Geste die eigene Wahrnehmung mitsamt ihren Bedingungen und Einschränkungen angesichts desselben zu befragen. Und gleichsam daran zu arbeiten, in welcher Weise man die eigene Wahrnehmung verändern muss, um sich das Objekt (oder auch Aspekte desselben) zugänglich zu machen. In dieser Weise versteht Noë die Arbeit der ästhetischen Erfahrung als eine Reorganisation der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen angesichts eines widerständigen, (noch) nicht zugänglichen oder eines (noch) unbekannten Objekts: „Genuinely aesthetic experience is the work of reorganization in the face of the not-yet-known.” (Ebd.: 106) Genauer müsste man hier formulieren: Nicht ein Objekt, sondern etwas ist da, das erst in der jeweiligen, individuellen ästhetischen Arbeit zu einem ganz bestimmten und besonderen Wahrnehmungsobjekt wird. Und dies entsprechend der Art und Weise, in der sich ein Subjekt einen Zugang zum Objekt erarbeitet und gleichsam sich selbst als das Subjekt des wahrgenommenen Objekts hervorbringt. In diesem Sinne ist sein Begriff der Reorganisation relational verfasst.

Ästhetische Erfahrungen beziehen sich damit immer auch auf die Bedingungen und Strukturen von subjektiver Wahrnehmung, Denken und Handeln. Die Bedingungen unserer Wahrnehmungen und Handlungen sind, wie zuvor dargestellt, organisiert und strukturiert durch Gewohnheiten und psychische Dispositionen, in weiterem Sinne durch historische, kulturelle und auch biologische Bedingungen. Wir setzen die zuvor mit Noë beschriebenen Fähigkeiten, das Wissen und die Bewertungen spontan und unablässig ein, um die Welt wahrzunehmen und zu erkennen, das heißt, um uns mit der umgebenden Welt in Beziehung zu setzen – zumeist ohne darüber nachzudenken. All das, unsere biografischen Erfahrungen, unsere Gewohnheiten und sozio-kulturellen Kontexte sind also dafür mitverantwortlich, wie wir die Welt und uns darin wahrnehmen können. Manchmal kann allerdings der spontane Zugang, in dem wir uns wie gewohnt die Welt wahrnehmbar, denkbar machen, scheitern, indem die Welt widerständig ist, wir z.B. nicht sehen, nicht verstehen können, was sich uns zeigt oder wir nicht nachvollziehen können, wie eine andere Person die Welt sieht oder denkt. Die Welt verschließt sich unseren gewohnten Wahrnehmungsvollzügen und Wissensbeständen, in Noës Worten: „[S]ometimes habit fails us“ (ebd.: 99). Diesen Widerstand, diese Unzugänglichkeit bezeichnet Noë auch als „*aesthetic predicament*“ oder „*aesthetic blind*“ (vgl. ebd.: 97ff). Die Situationen und Phänomene, in denen das geschehen kann, sind unzählig. Das entscheidende Argument in Noës Verständnis ist hier, dass sie dabei keine Hindernisse darstellen, die es zu überwinden gilt, nur um mit seiner gewohnten Sicht auf die Welt unbeeindruckt fortfahren zu können, sondern sie stellen ästhetische und zugleich ethische Möglichkeiten dar, die Welt anders wahrzunehmen und anders zu denken (vgl. ebd.: 104).

Ästhetische Arbeit besteht somit genau darin, an sich selbst zu arbeiten, allerdings in Beziehung zu einem oder etwas anderem (Kunstwerken, Menschen, Situationen). Diese Arbeit der ästhetischen Erfahrung wird zwar in konkreten Situationen ausgelöst, aber sie ist von längerer Dauer oder kann immer wieder (von Neuem) aufgenommen werden. In diesem Sinne versteht Noë ästhetische Erfahrung auch als die zeitlich ausgedehnte Praxis der Auseinandersetzung mit sich selbst und seinem soziokulturellen Umfeld, mit dem Ziel, die Welt neu oder auf andere Weise wahrnehmen zu können. Objekte, Situationen oder Menschen anhand oder mit denen sich diese Auseinandersetzung vollzieht, können variieren (vgl. ebd.: 108). Man kann es auch noch einmal so formulieren: Die grundlegende Arbeit der ästhetischen Erfahrung besteht für Noë in der Anpassung der eigenen Werte, der Fähigkeiten, Erwartungen sowie des Verstehens. Sie bezeichnet demzufolge eine transformatorische Arbeit, die sowohl in der Etablierung als auch in der Aufrechterhaltung der Beziehungen zur Welt, ihren menschlichen und mehr-als-menschlichen Objekten, mit den bereits eingenommenen Werten bzw. Wertedispositionen operiert (vgl. ebd.: 109), indem sie auch imstande ist, diese zu reorganisieren.

Anschlüsse an den Diskurs der Ästhetischen Bildung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Thesen von Noë zur ästhetischen Erfahrung und ihrem reorganisierenden Potential von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, stellen sich für uns in bildungstheoretischer Perspektive viele weiterführende Fragen. Einige davon wollen wir zuletzt noch etwas ausführen:

1. Wenn sich die ästhetische Erfahrung eines Subjekts mit Noë als spontane, situativ-responsive und temporäre Reorganisation subjektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen verstehen lässt, welche Anlässe bzw. Auslöser lassen sich dann für ästhetische Erfahrungen und in deren Folge für ästhetische Bildungsprozesse bestimmen? Nehmen wir beispielsweise mit Markus Rieger-Ladich (2019: 191) an, dass literarische Texte, Filme, Gemälde und Theaterstücke ihre Betrachter*innen mit „fremden Selbstentwürfen, mit abweichenden Existenzweisen und unvertrauten Lebenswelten“ konfrontieren und somit Erfahrungen anstoßen können, in denen die Betrachter*innen, Leser*innen etc. sich von den Verpflichtungen des Alltags freisetzen und von den eigenen Routinen und Konventionen distanzieren können (vgl. ebd.: 191f). Oder folgen wir Iris Laner, die argumentiert, dass das Imaginieren von möglichen Wirklichkeiten anderer Menschen einen (ästhetischen) Bildungsprozess auslösen kann, indem „sich das Ich kritisch zu seiner eigenen Wirklichkeit und zu der möglichen Wirklichkeit des Anderen verhält“ (Laner 2019: 240). Beide Beispiele können als Anlässe für ästhetische Erfahrungen verstanden werden. Noë selbst nennt noch viele weitere Beispiele in seinen letzten Büchern (vgl. Noë 2015; 2021; 2023a), die etwa auch gestische und sprachliche Hinweise während eines Gesprächs bezüglich eines Bildes einschließen. All die genannten Beispiele – und es

wäre leicht hier noch weitere aufzuzählen – zeigen schon an, dass ästhetische Erfahrungen viele verschiedene Anlässe und Auslöser haben können, die etablierte Konzeptionen von Bildungsanlässen wie Krisenerfahrungen (Koller 2007, 2016, 2022) und Irritationen (Sabisch 2018) zwar einschließen, aber in Ihrer Anzahl und Form auch weit darüber hinausgehen. Mit Noë lässt sich unseres Erachtens ein Vorschlag für Anlässe ästhetischer Erfahrungen formulieren, der ihrer Vielgestaltigkeit näherkommt. Jenseits von Krisen, Irritationen konzipiert Noë mit der Figur der Unzugänglichkeit (*aesthetic blind, aesthetic predicament*) ein Verständnis, das weiter, ja ordnungskontingent gefasst ist, sich in vielgestaltigen Phänomenen und Affekten zeigt und daher eine situative und responsive Bestimmung von Anlässen ästhetischer Erfahrung ermöglicht bzw. erforderlich macht. Unzugänglichkeiten können sowohl im Wahrnehmen, Denken und Handeln, im Inter- und Intrasubjektiven als auch im *Entanglement* von Menschen, Dingen, Praktiken und Techniken oder anderem Nicht-Menschlichen auftreten und sich jeweils anders artikulieren: Als Indifferenz oder Widerstand, als Anziehung, Anreiz, Faszination oder Lust, als Irritation, Verwirrung oder Befremdung u.a.m. Sie können sich in jeglichen Formen des Affekts äußern, immer idiosynkratisch, manchmal auch in sich widersprüchlich.

2. Wie vollziehen und artikulieren sich ästhetische Erfahrungen? – Vor dem Hintergrund von Noës Konzept der Reorganisation lässt sich hinsichtlich der Artikulation und Form ästhetischer Erfahrungen vermuten, dass sie sich in situativ-performativen, kleinschrittigen und temporären Änderungen, Modifikationen und Verschiebungen von Dispositionen des subjektiven Wahrnehmens, Denkens und Handelns vollziehen und metastabil manifestieren. Wie zuvor mit Noë argumentiert, werden solche ästhetischen Erfahrungsprozesse zwar in konkreten Situationen ausgelöst, aber sie sind von längerer Dauer als das Erlebnis in einer konkreten Situation und können immer wieder (von Neuem) aufgenommen werden. In diesem Sinne versteht Noë ästhetische Erfahrungen als die zeitlich ausgedehnte Praxis der Auseinandersetzungen mit der Welt, den/m Anderen und sich selbst, mit dem Ziel, sich andere, neue Welt-Selbstverhältnisse zu erarbeiten. Ein solches Verständnis von ästhetischer Erfahrung, im Sinne stetiger kleinerer Reorganisationen subjektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, könnte in der Folge zu größeren Veränderungen wie beispielsweise Habitustransformationen führen, die unter anderem Florian von Rosenberg (2011) als Bildungsprozesse beschreibt. In dieser Perspektive schließen sich methodische Fragen bezüglich der qualitativen Erforschung ästhetischer Erfahrungsprozesse an: Wie genau vollziehen sich Reorganisationen im Sinne Noës in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken? Gibt es Ähnlichkeiten oder Unterschiede bezüglich der Modalität reorganisierender Erfahrungen und Praktiken in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Künsten? Besonders interessiert uns die Frage danach, wie sich Reorganisationen in unterschiedlichen Bereichen des Ästhetischen zeigen und wie sie sich empirisch untersuchen lassen.
3. Nicht zuletzt lässt sich mit Noë die Konzeption ästhetischer Erfahrung als individuelle Erfahrung befragen. Bis heute wird die ästhetische Erfahrung zumeist als individueller Prozess verstanden und nicht als das Produkt einer kollektiven Anstrengung.[2] In einigen Beispielen in *The Entanglement* (2023a) weist Noë aber darauf hin, dass ästhetische Erfahrung nicht (immer) bei einer Person allein beginnt, sondern auch im Dialog mit anderen ihren Anfang nehmen oder sich vollziehen kann. Zudem geschieht unseres Erachtens jede individuelle Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk immer in Bezug zu anderen, also vor dem Hintergrund von Vorerfahrungen, bzw. sie ist immer gefärbt und gelenkt von dem bereits Gehörten, Gelesenen und Gesehenen. Ästhetische Erfahrung ist daher immer auch eine Auseinandersetzung mit den Stimmen, die von vornherein in unseren Stimmen mitklingen und sie perspektivieren. Vor dem Hintergrund dieser dialogischen Struktur – Noë spricht auch von einem *conversational model* (vgl. 2021: 157f; 2023a: 166) – stellt sich die Frage, inwiefern die Arbeit der ästhetischen Erfahrung noch sinnvoll als eine individuelle Leistung des Subjekts in den Blick genommen werden kann. Vielmehr sollten wir fragen: Wie sind Individualität und Kollektivität in der ästhetischen Erfahrung miteinander verflochten?

Das Potenzial Noës Denkfigur der Reorganisation liegt zusammenfassend darin, ästhetische Erfahrung, die sich mit künstlerischen oder aber auch mit alltäglichen ästhetischen Praktiken vollziehen kann, in ihrem leibgebundenen (sinnlich-motorischen), relationalen (sozio-kulturellen, umweltlichen) und transformatorischen Charakter weiter auszuarbeiten. Sie ermöglicht zudem einen theoretischen Zugang zur Ästhetischen Bildung, der nicht nur eine Vielzahl von verschiedenen Bildungsanlässen denkbar macht, sondern auch Bildungsprozesse verschlungen mit der Sprache (und weiteren Medien, Kulturtechniken und kulturellen Artefakten) auf der Ebene von kenntnisreichen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen sowie affektiven Orientierungen individueller Subjekte beschreibbar und erforschbar macht.

Die Mehrheit der hier veröffentlichten Texte wurde zuvor als Vorträge auf dem interdisziplinären Workshop *Ästhetische und künstlerische Praktiken als Reorganisation von Wahrnehmungsweisen* gehalten, der vom 1.-2. September 2023 an der Universität zu Köln stattfand. Der Workshop widmete sich der Diskussion von Noës Thesen zum reorganisierenden Potential der Kunst aus verschiedenen empirischen und theoretischen Perspektiven. Weitere Texte haben wir als Ergänzungen für die Sammlung angefragt.

Die Beiträge nähern sich auf ganz unterschiedliche Weise der zuvor skizzierten Theorie von Alva Noë: Sie diskutieren sie kritisch hinsichtlich ihrer Grenzen, vergleichen sie mit anderen vorliegenden (medien-)ästhetischen und wahrnehmungstheoretischen Positionen, erproben sie in Bezug auf verschiedene medienspezifische Kunsterfahrungen oder erweitern sie und suchen nicht zuletzt nach produktiven Anschlüssen zu den Diskursen der Ästhetischen Bildung sowie der Kunstpädagogik. Einige greifen dabei die zuvor von uns in bildungstheoretischer Perspektive formulierten Fragen auf, andere wiederum werfen noch andere weiterführende Fragen auf.

Dank

Zuletzt möchten wir noch all denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieser Sammlung möglich gemacht haben: Größter Dank geht an Alva Noë, der sowohl den Workshop als auch die Publikation von der ersten, vage in einer E-Mail an ihn formulierten Idee an unterstützt und uns für ein ausführliches Gespräch nach Berlin eingeladen hat. Ebenso großer Dank geht an alle weiteren Autorinnen und Autoren für ihre Mitwirkung, ihre Texte und die Diskussionen bezüglich Noës Theorie, die uns viele überraschende und neue Einsichten beschert haben. Luisa Vogt danken wir für ihre Unterstützung beim Korrektorat und Carmela Fernández de Castro y Sánchez danken wir für das Layout der Texte und die umsichtigen Absprachen. Für die freundliche Beteiligung an den Tagungskosten danken wir dem Dekanat der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Literatur

Alloa, Emmanuel/Haffter, Christoph (2022): Ästhetische Erfahrung. In: Siegmund, Judith (Hrsg.): Handbuch Kunstphilosophie. Wiesbaden: Springer, S. 357-371.

Audehm, Kathrin (2017): Habitus. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 167-178.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fischer-Lichte, Erika (2016): Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung. In: Küpper, Joachim/Menke, Christoph (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 138-161.

Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/-Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 69-81.

Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen (4. Aufl.). Paderborn: Brill & Schöning, S. 213-235.

Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J.B. Metzler, Springer, S. 18-22.

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Laner, Iris (2019): Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 217-242.

Laner, Iris (2021): Sehen in Gemeinschaft – Über Wissen und Erkenntnisse im Zuge gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens. Kunstpädagogische Positionen, Heft 54. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Noë, Alva (2015): Strange tools. Art and human nature. New York: Hill and Wang (ePub).

Noë, Alva (2021): Learning to Look. Dispatches from the Art World. Oxford: Oxford University Press.

Noë, Alva (2023a): The entanglement. How art and philosophy make us what we are. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Noë, Alva (2023b): Dancer from the dance. In: Harpers Magazine, Jg. 2023, Heft 7, S. 11-14.

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.

Rittelmeyer, Christian (2017): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München: kopaed.

Schnurr, Ansgar (2022): Die bildende Seite der Ambiguität: Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotenzial mehrdeutiger Kunsterfahrung. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 27-54.

Waldenfels, Bernhard (2013): Ordnungen im Zwielicht (2. Aufl.). München: Wilhelm Fink.

Anmerkungen

[1] Vgl. dazu Iris Laner in diesem Band, die Noës Argumentation in ähnlicher Weise bei dem französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty wiederfindet. Noës Argumentation erinnert an Michael Polanyis „Implizites Wissen“ (1985) und auch an Pierre Bourdieus Konzept des Habitus, der habituellen, routinierten menschlichen Praktiken (vgl. dazu Bourdieu 1993; Audehm 2017; in bildungstheoretischer Perspektive: von Rosenberg 2011: 71 und in kunstpädagogischer Perspektive: Schnurr 2022).

[2] Ausnahmen bilden z.B. Andrea Sabisch (2018), Gesa Krebber (2020), Iris Laner (2021) und Katja Lell und Manuel Zahn (2024). Zudem weist Laner (2021: 32), in Bezug auf Rittelmeyer (2017) darauf hin, dass der gemeinschaftliche Aspekt ästhetischer Erfahrung in der Musikpädagogik eine weitaus größere Rolle als in der Kunstpädagogik spiele.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

In den letzten Jahren ist in der kulturell-ästhetischen Bildung im amtlich deutschsprachigen Raum das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration deutlich gestiegen. Warum? Politisch und medial herrschte in Deutschland lange Zeit die Haltung vor, dass Migration randständig und nicht konstitutiv für die hiesige gesellschaftliche Wirklichkeit sei. Bis Ende der 1990er-Jahre war die offizielle Selbstdarstellung der Bundesrepublik hartnäckig von der „Lebenslüge“ dominiert, Deutschland sei kein Einwanderungsland (vgl. Bade 1994). Diese politische Irreführung und Ignoranz hat zweifelsohne die sozialen Folgen von Migration verkannt und zum Teil überaus problematische Entwicklungen nach sich gezogen, deren Konsequenzen sich deutlich auch im Feld der Bildung und Erziehung zeigen. In dieser gesamtgesellschaftlichen Ignoranz konnte sich auch die kulturell-ästhetische Bildung nicht aufgefordert sehen, sich systematisch mit der Migrationstatsache auseinanderzusetzen, die nicht erst als Arbeitsmigration nach 1945 einsetzte, sondern schon immer in unterschiedlicher Weise vorhanden war.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich das politische Szenario verändert, und erste An-Erkennungen der Migrationstatsache setzen ein. Seit dem Jahr 2000 prägen bedeutsame Momente des Ortsansässigkeitsprinzips die deutsche Staatsbürgerschaftsregelung. Zudem wurde 2005 das Zuwanderungsgesetz verabschiedet, das zum ersten Mal den Begriff der ‚Integration’ in einer migrationspolitischen Gesetzgebung verwendet. Zugleich macht bereits der Name des Gesetzes seine restringierende Ausrichtung deutlich: *Gesetz zur Begrenzung und Steuerung von Zuwanderung*. Bezogen auf Migration wird hier das widersprüchliche Prinzip politischer Regelung deutlich: Neuformierung des Sozialen durch Grenzausdehnung bei gleichzeitiger restriktiver Begrenzung.

Gleichwohl hat sich seit Beginn des neuen Jahrtausends in Deutschland das Selbstverständnis durchgesetzt, dass die Anwesenheit von Migrant*innen weder marginal noch vorübergehend, sondern konstitutiv für die gesellschaftliche Wirklichkeit ist. In diesem Zusammenhang werden auch in der Wissenschaft Stimmen deutlich vernehmbar, die dominanzkulturelle Diskurse über Migration vor dem Hintergrund des geschichtlichen Kontextes kolonialer Eroberung und der für die koloniale Praxis kennzeichnenden Epistemologie der Erzeugung, Fixierung und Behandlung des Anderen verstehen und gewissermaßen dechiffrieren.

Postkoloniale Analyseperspektive

Achille Mbembe betont, dass Postkolonialismus weniger eine Theorie ist, als eine Art des Denkens, die sich aus verschiedenen Quellen speist. Postkoloniale Theorie kann nicht als ein geschlossenes System interpretiert werden, weil sie sich in ihrem Fortschreiten immer wieder neu konstituiert. Postkoloniale Theorie ist hierbei aus anti-kolonialen und anti-imperialen Kämpfen auf der einen Seite, Traditionen der westlichen und nicht-westlichen Philosophie sowie in kritischer Auseinandersetzung mit der Rolle der Wissenschaften zur Produktion von Weltbildern auf der anderen Seite entstanden und hat einen entschiedenen Beitrag dazu geleistet, alternative Zugänge zum Verständnis der Moderne zu gewährleisten.

Die grundlegende Annahme des Postkolonialismus ist hierbei, dass Imperialismus und europäischer Kolonialismus sowie die sie tragenden Denkmodelle nachhaltige Spuren in der Welt hinterlassen haben, die darauf wirken, dass weiterhin und zumeist jenseits einer vordergründigen rassistischen Überzeugung, Bilder und Semantiken das Narrativ des Unterschieds und der Hierarchie eindeutiger Menschengruppen wiederholen (vgl. Mbembe 2008).

Die Zeichnung von Jan van der Straet (ca. 1575), die die aus eurozentrischer Sicht als ‚Entdeckung Amerikas durch Amerigo Ve-

spuci' bezeichnete, historisch folgenreiche Konstellation der Landnahme zeigt, sehen wir eine bildliche Darstellung der kolonialen Praxis als Beherrschung und ihre Legitimation als eine erotisierte Begegnung zwischen einem Mann und einer Frau. Im Vordergrund des Bildes ist Vespuci in voller majestätischer Bekleidung mit europäischen technologischen Navigationsinstrumenten, Waffen und Fahne abgebildet. Neben ihm, etwas zurückgesetzt, liegt eine nackte Frau in einer Geste der erotischen Hingabe, auf einer Hängematte, mit offenen Armen den Eroberer willkommen heißend. Im Hintergrund und nicht leicht erkennbar brennt ein Lagerfeuer und bei genauer Betrachtung sehen wir hauptsachlich nackte Frauen, die ein Menschenbein am Spieß rösten und verzehren. Die Ambivalenz der europäischen Konstruktion der Anderen, das diese zwischen Begehren und Bedrohung verortet, ist in van der Straets Bild klar enthalten. Das andere, das ‚neue' Land und seine Menschen werden sexualisiert, infantilisiert, zugleich entmenschlicht und von einem bedrohlichen Kannibalismus besetzt dargestellt.

Vespucis Kleidung und seine aufrechte, selbstbewusste Haltung verweisen darauf, dass er zum Erobern gekommen ist, um etwas in Besitz zunehmen. Anne McClintock verweist darauf, dass bereits die frühen kolonialen Repräsentationen und bildlichen wie textuellen Wissensproduktionen von sexuellen Metaphern, Bildern und darin gelagertem Machtbegehren durchdrungen sind. In diesen Repräsentationen wird auch das Land selbst sexualisiert, indem von Eroberung als „penetrating virgin land" (McClintoch 1995: 30) gesprochen wird. Die Allegorie der Jungfrau verweist darauf, dass das Land noch nie ‚genommen' war und insofern nicht existierte, bevor es vom Eroberer gesehen und einen Namen erhalten hatte: „The myth of the virgin land is also the myth of the empty land, involving both a gender and a racial dispossession. Within patriarchal narratives, to be virgin is to be empty of desire and void of sexual agency, passively awaiting the thrusting, male insemination of history, language and reason" (McClintoch 1995: 30). Diese, da dem Geburtsvorgang ähnelnd, von McClintock als „male birthing ritual" (ebd.) bezeichnete Strategie wird getragen von der anmaßenden Phantasie, dass die Eroberung Leben stifte, ihr die Macht des Ins-Leben-Rufens und des durch Namengebung Existent-Machens legitim innewohne. Das Ritual des kolonialen Namengebens, das Orte wie Berge, Flüsse, Seen auch symbolisch in Besitz nimmt, stellt den patriarchalischen Versuch dar, die weibliche Macht von Geburt und die Rolle der Mutter in den Kolonien zu imitieren, und zugleich, sich als Männer stark und mächtig zu fühlen (McClintock 1995: 29 und Hall 1992: 302). Namen wie Neuseeland, New York oder New Amsterdam sind Beispiele dieser manichäischen, sexuell getriebenen Kreationsphantasie der kolonialen Eroberung.

Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan verweisen darauf, dass das zu erobernde Land in der kolonialen Praxis der Symbolisierung und Legitimation dieser Praxis als „Terra Nullius" erklärt wird (2005: 13). Der zugeschriebene, zugesprochene und sozusagen zugesehene Mangel an Infrastruktur und Zivilisation macht das Land zu einem Land im Anfangsstadium der Entwicklung. Es gilt nun, die ‚Wilden' zum Christentum zu konvertieren und als Europäer zu zivilisieren. Das sexuelle Begehren, das von der Eroberung des sexualisierten, feminisierten, infantilisierten Land/Anderen ausgeht, wird durch den Machtvollzug hervorgerufen und zugleich befriedigt. Dieser Widerspruch zwischen dem Begehren und Willen zum Machtanspruch einerseits und der Angst, von den ‚Wilden' selbst kannibalistisch vertilgt zu werden, ist eine Grundspannung kolonialer Expansion.

In späteren Kolonialzeiten, nicht zuletzt nach der Abschaffung des Sklavenhandels, mussten zur Rechtfertigung der Gewalt und Ausbeutung in den Kolonien selbst und in den europäischen Heimatländern bestimmte Rechtfertigungsdiskurse eingesetzt werden. Bezeichnender Weise wurde die abolitionistische Rhetorik verwendet, um die Zivilisierung und Disziplinierung von kolonisierten Bevölkerungen, insbesondere in Afrika, zu legitimieren. (Eckert 2012: 18). Der Glaube an das Unvermögen der Anderen ist hier funktional: Die kolonisierten Bevölkerungen seien unfähig, sich selbst ohne Gewalt, Korruption und lokale Kriege zu regieren und befänden sich in einer atavistischen, frühzeitlichen Phase der Menschenentwicklung – im Fall Afrikas und Australiens noch in der Steinzeit und somit weit entfernt von der Moderne (McClintock 1995: 41-51 und Eckert 2012: 17). Dieser Diskurs der evolutionären Rückständigkeit verschleierte die wirtschaftliche Umwandlung von der vom Sklavenhandel geprägten Phase zur Phase der kolonialen Eroberung nach 1807, in der die europäische Wirtschaft hauptsächlich von der Zwangsarbeit der lokalen kolonisierten Bevölkerungen lebte. Andreas Eckert beschreibt die verschleiernde Rechtfertigungsstrategie nach der Abolition folgendermaßen: „Sich selbst inszenierten die imperialen Mächte als zivilisationsbringend, die Afrikaner hingegen als Sklavenhalter, zur Ordnung und Selbstkontrolle nicht fähig. Die europäischen Mächte würden kooperieren, um jene Strukturen zu schaffen, die eine geregelte und rationale Nutzung afrikanischer Ressourcen und Arbeitskraft ermöglichen" (Eckert 2012: 19).

Nicht zuletzt Wissenschaften, unter anderem Anthropologie und Ethnologie, fungierten hierbei als Beschafferinnen der als vernunftvermittelt ausgegebenen Grundlagen diese Beherrschungspraxis. In diesen neuen Wissenschaften, die McClintock als „scientific racism" bezeichnet, ging es darum, kulturelle Hierarchien und darwinistisch inspirierte evolutionäre Genealogien von ‚Men-

schenrassen‘ zu konstruieren, innerhalb derer der Europärer/der europäische Mann an der Spitze der Entwicklungsleiter stand (McClintoch 1995: 33; vgl. Coombes 1994). Sheila Collingwood-Whittick zitiert Talal Asad, der in seinem 1973 im Original erschienenen Essay auf den Zusammenhang zwischen Imperialismus und Anthropologie aufmerksam machte: “Social anthropology emerged as a distinctive discipline at the beginning of the colonial era, […] became a flourishing academic profession towards the close […] devoted [its efforts] to a description and analysis – carried out by Europeans, for a European audience – of non-European societies dominated by European power”(Talal 1973: 14-15 in Collingwood-Whittick 2010: 66).

Aber auch naturwissenschaftliche Disziplinen und die Medizin sorgten durch iterative Wissensproduktion für die Plausibilität des Denkens, in dem Unterschiede zwischen den ‚Rassen´ konstatiert und so aufgeführt wurden, dass die imaginäre Gruppe, derer sich die Autoren zurechneten, immer wieder den Spitzenplatz in der Hierarchie der ‚Rassen’-Taxonomie einnahm (Hall 1992). Exemplarisch sei hier der Gynäkologe Carl Heinrich Stratz erwähnt, der 1897 in Niederländisch Ostindien anhand der Geschlechtsorgane und Beckenknochen javanischer und holländischer Frauen Unterschiede zwischen den ‚Rassen´erforschte. Seine Forschungsergebnisse veröffentlichte er in seinem Buch: „Die Frauen auf Java: Eine gynäkologische Studie“ (Stratz 1879, Mrázek 2002).

Diese hierarchisierten Rassenordnungen wurden im 19. Jahrhundert, der Hochphase des Imperialismus, in Abbildungen von Familienstammbäumen der ‚Menschenrassen´(vgl. McClintock 1995) und ähnlichen Diagrammen in wissenschaftlichen und medizinischen Fachzeitschriften, Reiseberichten und Ethnografien veröffentlicht und verbreitet. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entsteht das, was McClintock „commodity racism“ nennt (1995: 33). In diesem Konsum-Rassismus werden rassistische Repräsentationsformen (Rassenkonstruktionen, Entwicklungsdarstellungen, Rechtfertigungsnarrative) in den spezifisch viktorianischen Formen von Werbung, wie zum Beispiel *Pears Soap* Seifenwerbung, in der Fotografie, in imperialen Weltausstellungen und Museen als „consumer spectacles“ produziert und massenhaft verbreitet (McClintock 1995: 33). In allen Formen dieses Spektakels ging es darum, den europäischen Mann im Zentrum und an der Spitze darzustellen und alle anderen ‚Menschenrassen´ gestuft in niedrigeren Rängen darzustellen und festzuschreiben.

Nicht zuletzt in den imperialen Weltausstellungen wurde die als wissenschaftlich verstandene Erkenntnis der Überlegenheit der Europäer und der Weißen performiert und damit für europäische Alltagssubjekte körperlich konsumierbar und verinnerlichbar. Der Lernprozess vollzog sich nicht nur kognitiv, sondern performativ und körperlich, indem Ausstellungsbesucher*innen vom Zentrum der Ausstellung, das die europäische Zivilisation und ihr industrielles Können zur Schau stellte, eine Reise in Raum und Zeit unternahmen. Dem Ausstellungspfad folgend, entfernten sich die Besucher*innen in konzentrischen Kreisen sukzessiv von der europäischen Zivilisation der Gegenwart zu den zivilisatorisch als niedriger stehend verstandenen und so inszenierten Völkern an den Rändern der Ausstellung. Der Außenrand lag an der Grenze zu den Tierausstellungen und zeigte, der Logik dieser Schauen folgend, zumeist die als niedrigste Menschengruppe geltenden indigenen Australier in Panoramagehegen. Anne McClintock nennt diese Art der Machterzeugung eine “panoptic modality of power”: „By panoptical time, I mean the image of global history consumed – at a glance – in a single spectacle from a point of privileged invisibility” (McClintock 1995: 37).

Sehr leicht konsumierbare und anschauliche binäre Gegenüberstellungen von europäischer Überlegenheit in Abgrenzung zu nicht-europäischer Rückständigkeit wurden hier spektakulär zur Schau gestellt und panoptisch, in einem objektivistischen Blick von nirgends und überall in binären Schemata wahrgenommen: Rationalität/Körperlichkeit, Vernunft/Emotion, (sexuell) kontrolliert/(sexuell) ungezügelt, zivilisiert/primitiv, modern/archaisch usw.

Diese hier nur punktuelle und exemplarisch wiedergegebene ästhetisch-museale Tradition der Erzeugung einer Differenz zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem Wir und Nicht-Wir, die zur Aufwertung des Wir und zur Legitimation der Verfügung über Andere dient, ist mit dem Ende der offiziellen Legitimität des Kolonialismus und mit der Ächtung von Staatsrassismen nicht zu Ende gegangen. Im Gegenteil wirkt sie im Rahmen der Bildrepertoires, der Denkmuster und der Wahrnehmungs- und Empfindungsroutinen fort (Said 1978; Torgovnick 1990; Ewen/Ewen 2006). Postkoloniale Autor*innen wie Said und Fanon inspirierten mit ihren Arbeiten eine Kritik, die verstanden hat, dass „empires colonise imaginations“ (Ngũgĩ wa Thiong’o 1986) und dass solche Imaginationen auch nach formaler Dekolonisation wirkmächtig bleiben. Im Sinne des politischen Anliegens der postkolonialen Theorien formulierte der Literaturwissenschaftler Ngũgĩ wa Thiong’o seinen Widerstand mit dem Appell „to decolonise the mind“ (1986, McLeod 2000: 18).

Rassismuskritik ästhetischer Erfahrung

Im Rahmen der Rassismuskritik interessiert die Analyse der gesellschaftlich-historischen, institutionellen wie sozial-kulturellen Kontexten, in denen rassistische und an Rassismen anschließende, diese bekräftigende Handlungs- und Legitimationspraktiken ermöglicht werden und in denen diese Praktiken möglich sind.

Rassistische Schemata der natio-ethno-kulturell kodierten Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, die der Bewahrung und Legitimation der Vorherrschaft des Wir dienen, beziehen sich nicht allein auf körperliche Merkmale, sondern auch auf kulturelle (etwa religiöse) Symbole und Praktiken. Mit Hilfe rassismuskritischer Analysen geraten somit umfassende gesellschaftliche Deutungsmuster, Handlungs- und Argumentationsmöglichkeiten sowie verbreitete Affekte in den Fokus der Analyse. Der Sinn der gegenwärtig intensiv beobachtbaren Affektinszenierungen (Bauman 2016) beispielsweise, in denen auf der einen Seite Bedrohung von der ‚Gewalt' der natio-ethno-kulturell kodierten Anderen empfunden wird – und auf der anderen Seite etwa die seit Jahren kontinuierlich steigende Gefahr, Opfer rassistischer Vorkommnisse zu werden (Röpke 2018) affektiv in der Öffentlichkeit weitgehend indifferent bleibt und dethematisiert wird, kann rassismuskritisch erläutert werden. Sie kann verstanden werden als Teil eines Kampfes um Herrschaft und Privilegien, in dem Bilder und Imaginationen der Anderen notwendig sind. Drei idealtypisch voneinander abgrenzbare Momente des Affekts können hierbei unterschieden werden (ausführlicher Mecheril/van der Haagen Wulff 2016): (a) mit der Angst vor und der Wut auf die Anderen wird es möglich, berechtigte, zumindest unbequeme, nicht notwendig explizit formulierte, aber ‚im Raum stehende' Ansprüche Anderer zurückzuweisen; (b) mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, die historische, politische, ökonomische Verantwortung Europas für die globalen Verhältnisse, von denen Europäer*innen relativ profitieren und die zu Flucht und Wanderungsbewegungen beitragen, nicht zu thematisieren und zu verschweigen; (c) mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, das sakral-positive Selbstimago Europas zu bewahren und zu erneuern.

Unter dem Gesichtspunkt der Bildung ermöglicht Kunst als eigenes Medium der Repräsentation spezielle Sichten auf Dinge. Sie ermöglicht, einem Alltagsverständnis von Dingen eine alternative Sicht entgegenzusetzen und sich diese Sicht anzueignen. Dies hat einiges mit dem klassischen Begriff von Bildung zu tun, nämlich: das eigene Vermögen, die Welt auch anders zu begreifen, zu stärken. Bildung ist sozusagen eine Repertoireerweiterung, aber auch eine ständige Repertoirezerstörung und Neuentwicklung, und dazu können sowohl auf der modalen als auch auf der gegenständlichen Ebene Kunstwerke sehr viel beitragen.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen besteht die zentrale pädagogische Aufgabe für die Rahmung ästhetischer Bildungsprozesse darin, Situationen und Konstellationen zu arrangieren, in denen es für die Gegenüber (zum Beispiel Schüler*innen) unter Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen möglich wird, Assoziationen zwischen dem von ihnen rezeptiv und produktiv Wahrgenommenen und Erlebten zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenhängen herzustellen sowie diese Assoziationen und Artikulationen in ihrer historischen Vermitteltheit wahrzunehmen und sie im Rahmen einer politisch-ethischen Verantwortung zu gestalten (vgl. Mecheril 2012).

Auch bell hooks geht davon aus, dass Bildung immer in einem spezifischen politischen Kontext stattfindet und immer ein spezifisches politisches Ziel verfolgt. In ihrem Werk *Engaged Pedagogy* (hooks 1994) setzt sie sich für eine Befreiung von verinnerlichten diskriminierenden Vorstellungen ein, die aus der Geschichte des Kolonialismus und der Sklaverei resultieren und von ihr als „colonization of the mind" bezeichnet werden. Sie macht vor allem auf die Notwendigkeit eines intersektionalen analytischen Blicks (auf die Intersektion von sex, race und class bezogen) aufmerksam, um die besondere Situation von US-afrikanischen Frauen und Frauen of Colour in Bezug auf Erfahrungen von Sexismus, Rassismus und sozialer Ungleichheit zu verstehen. Mit diesem pädagogischen Ansatz fordert hooks Lehrende und Lernende auf, ihre historisch-politischen Positionierungen kritisch zu hinterfragen, zu analysieren und offen zu legen und zwar unabhängig davon, ob jemand aus einer marginalisierten oder hegemonialen sozialen Position heraus spricht. Lehrende und Lernende haben, wenn auch unterschiedlich, innerhalb gesellschaftlicher Kontexte Erfahrungen gemacht und Selbstverständnisse entwickelt, die von rassistischen, heteronormativ-sexistischen und generell diskriminierenden Mechanismen beeinflusst sind. In bell hooks eigenen Worten: "We are all subjects in history. We must return ourselves to a state of embodiment in order to deconstruct the way power has been traditionally orchestrated in the classroom, denying subjectivity to some groups and according it to others. By recognising subjectivity and the limits of identity, we disrupt that objectification that is so necessary in a culture of domination" (hooks 1994: 139; vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 109-110).

Es geht um das Erfahrbarwerden der Ästhetik von *Race*– und Zugehörigkeitsordnungen – verstanden als von politisch-sinnlich-kulturellen Kontexten vermittelte Dimension. Die Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen kann hierbei als zentrales Anliegen ästhetischer Bildung in der Migrationsgesellschaft verstanden werden. *Race*– und Zugehörigkeitsordnungen haben dabei sozialisierende oder besser: subjektivierende Wirkung. Sie vermitteln Selbst-, Fremd- und Weltverständnisse nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch sinnlich-leiblich. In diesen Verständnissen spiegeln sich soziale Positionen sowie die differentielle Verteilung von materiellen und symbolischen Gütern und Rechten. Wahrnehmungswahrnehmung an diesem Punkt heißt, sich zu den eigenen Wahrnehmungsschemata in ein (sinnliches) Verhältnis zu setzen. Es geht hier also nicht um Projekte ästhetischer Bildung, die durch das Machen und Hören von Musik, das Machen und Sehen von Theaterstücken, das Machen und Anfassen von Plastiken und Skulpturen, durch Erkundungen eigener und fremder Räume, Praxen und Geschichten zu mehr Toleranz, zu mehr Freundlichkeit und Achtsamkeit im Umgang mit dem Fremden und Anderen, beitragen wollen. Vielmehr steht die historisierende Erkundung des Schemas, das zwischen Wir und Nicht-Wir unterscheidet und seine sinnlich-leibliche Verankerung im Zentrum einer rassismuskritisch informierten ästhetisch-kulturellen Bildung. Es geht hierbei darum, einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolische/r Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennen lernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen.

LITERATUR

Bade, Karl J (1994): Homo Migrans – Wanderungen von und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen, Essen: Klartext 1994.

Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Collingwood-Whittick (2010): Skeletons in the Cupboard: Imperial Science and the Collection and Museumization of Indigenous Remains. In Catherine Delmas/Christine Vandamme/Donna Spalding Andréolle (Hrsg.): Science and Empire in the Nineteenth Century: A Jounal of Imperial Conquest and Scientific Progress. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Coombes, Annie (1994): Reinventing Africa: Museums, Material Culture, and Popular Imagination in Late Victorian and Edwardian England. New Haven CT: Yale University Press.

Eckert, Andreas (2012): Rechtfertigung und Legitimation von Kolonialismus. In Bundeszentrale für politische Bildung (Bpb): Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 62, S. 44-45/201.

Ewen, Stuart/Ewen, Elisabeth (2006): Typecasting: On the Arts and Sciences of Human Inequality. New York: Seven Stories press.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York/London: Routledge.

Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: zaglossus.

Hall, Stuart (1992): The West and the Rest – Discourse and Power. In: Hall, Stuart/Gieben, Bram (Hrsg.): Formations of Modernity. Cambridge/Oxford: Polity press, S. 275-332.

Mbembe, Achille (2008): What is postcolonial thinking. Interview. In: Eurozine. Heft 9, S. 2. Online: http://www.eurozine.com/what-is-postcolonial-thinking/ [1.2.2018]

McLeod, John (2000): Beginning Postcolonialism. Manchester: Manchester University Press.

McClintock, Imperial Leather (1995): Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest. London: Routledge.

Mecheril, Paul/van der Hagen Wulff, Monica (2016): Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 119-142.

Mecheril, Paul (2012): Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), Institute for Art Education (IAE), Züricher Hochschule der Künste ZHdK, Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin (Hrsg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft/Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim.

Mrázek Rudolf (2002): Engineers of Happy Land: Technology and Nationalism in a Colony. Princeton: Princeton University Press.

Thiong'o, Ngũgĩ wa (1986): Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature. London: James Currey Ltd.

Röpke, Andrea (2018): 2018 Jahrbuch rechte Gewalt. Chronik des Hasses. München: Knaur Verlag.

Stratz, Carl Heinrich (1897): Die Frauen Auf Java. Eine Gynäkologische Studie – Primary Source Edition, Stuttgart: Verlag von Ferdinand Enke 1897.

Torgovnick, Marianna (1990): Gone Primitive. Savage intellects, Modern Lives. Chicago and London: The University of Chicago Press.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

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 rudernd 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. Mersch 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 Verkettung des Begriffs „Performance“ an die oft zugeschriebenen Aspekte „Ereignis“, „Präsenz“, „Authentizität“ etwas lösen und sowohl 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 Synthesis[1]

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 fiktio-

nalen 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 eingrenzbaren 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 Konkretion 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 mitreißt[2]", 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. Materialitäten[4]" 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 Dividualitäten[5] 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 Erfahrenheit mit einem neuen Verständnis von Autorschaft, Subjektivität und Verantwortung. Diese Literacy hat viel damit zu tun, dass die entsprechenden Abstraktionsebenen[6] 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, Lüber, 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, solang 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.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

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 Vermittlung 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 Methodenentwicklung 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 (Fußgängerinsel 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 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 Steigerungslauf[4] initiiert. Angefangen bei „sehr langsam“ wurde kontinuierlich das Tempo gesteigert (langsam, schlendern, 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 Kontaktnummer an. Für Teilnehmende des Spaziergangs 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















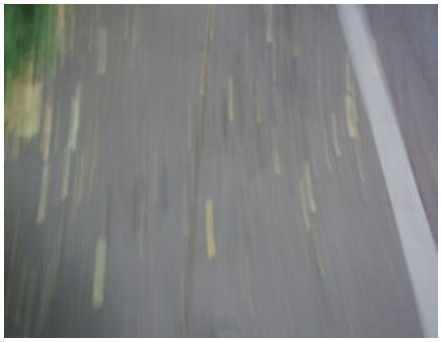






Abb. 1-10



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 trinationalen 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 promenadolgische 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

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

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 Musikpädagogik[1], 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 Musikpraxen[2] 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 Kunstwerkorientierung 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, selbständiges 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 vereinzelter 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 aufgegeben. Es sollen also noch andere Momente im Unterricht vorkommen: Gelegenheiten zur vollzugsorientierten Wahrnehmung des ästhetische 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 darstellt[6], 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 Begegnung 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 heranführen 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 befördern Aufgabe 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 bildungsrelevant[10], 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 Erwiderungen 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://zfkm.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 Vernunftehe. 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].

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Auf der Suche nach Möglichkeiten einer selbstbestimmten und zugleich gesellschaftlich vernetzten Annäherung an ein mögliches Potenzial von Ästhetischer Bildung[1], 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 Ordnungen[2] seiner/ihrer Lebenswelt[3] 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 Wissensgenerierung[5] versteht.

Versuch einer Beschreibung: Was ist Performative Künstlerische Forschung?

Performative Künstlerische Forschung kombiniert zwei performativen Strategien[6], zum einen die Performance im öffentlichen Raum[7] und zum anderen die künstlerisch-forschende Aufzeichnung[8]. 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 Ereign-

isform 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 Forschung[9], 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 Kunst[10], jedoch orientiert sie sich weiterhin an klassischen Repräsentationsformen von Wissen[11] (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 Aufzeichnung[13] 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 Funktion[14] 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 Performance[15] und der Aufzeichnung[16] 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 Phänomens[17], 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 Aufzeichnung[18] 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 beforscht. 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/ihrem 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 beforschte 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-statisches 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 Dombois aufzeigt, meint dies, „dass die Künste selber zur Forschung beitragen und als alternative Formen des Wissens ernst zu nehmen sind“ (Dombois 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 spez-

ifisch 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/Frühsorge, 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, Strasburg: 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. Arsenale 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.