

FALLHÖHE. Zeitgenössische Performancepraxis und Wissensgenerierung in Performance Art

Von Elke Mark

*Nach Workshops und Pause rückt der Zeitpunkt des Vortrags näher, sodass ich zügig die Vorbereitungen für die räumliche Umstrukturierung des Vortragssaales aufnehme. Die Hälfte der Bestuhlung des Raumes wird um 180° gedreht. Die hereinströmenden Zuhörer*innen haben die Wahl, sich auf einem Stuhl auf der nach vorn ausgerichteten Seite des Raums niederzulassen oder einen Stuhl mit Blick in Richtung des hinteren Teils des Raumes zu wählen.*

Die schwarzen Vorhänge des Raumes werden aufgezo-gen und geben den Blick auf das – aufgrund der Hitze erwartete – aktuell to-bende Gewitter frei.

Im vorderen Teil des Raumes steht ein Spiegel. Nachdem alle Platz genommen haben, trete ich am Ende des Raumes an das bereit-gestellte Mikrofon und beginne zu sprechen.

Performance Art polarisiert. Performances können langweilen, Unverständnis hervorrufen, provozieren. Im seltensten und schlechtesten Fall lässt das Gezeigte unberührt. Im besten Falle jedoch reicht Performance Art über alle Vorbehalte hinweg, wirkt distanzlos in unsere Lebenswirklichkeit hinein, rührt an unseren elementaren menschlichen Bedürfnissen, berührt Sinnfragen des Daseins und klammert tagtägliche Erfahrungen von Widersprüchlichkeit nicht aus.

In die Debatte um künstlerische Forschung hat seit einigen Jahren eine neue Perspektive auf Kriterien eines zeitgemäßen, wissenschaftlichen Erkenntnisbegriffs Einzug gehalten, die sich nicht mehr allein im Interesse an künstlerischer Expertise als Ergänzung oder Illustrierung aktueller wissenschaftlicher Verfahren erschöpft, sondern das Erkenntnispotenzial der Kunst selbst – und darin insbesondere performative Verfahren zur Wissensgenerierung – in den Vordergrund rückt.¹

Der Kunst einen Eigenwert als „genuin epistemische Praxis“ zuzugestehen heißt, die individuelle, unerwartete, einmalige künstlerische Erfahrung in den Mittelpunkt der Erkenntnisgenerierung zu stellen (vgl. Klein 2010). Elke Bippus betont: „Denn *Künstlerische Forschung* fügt sich nicht den Kriterien der beweisführenden Wiederholbarkeit, der Rationalität und Universalisierbarkeit. Sie operiert im Singulären und muss folglich anhand je konkreter Beispiele exemplifiziert werden“ (Bippus 2009/12: 10). Künstlerische Forschung könne „ein »implizites Wissen«, Brüche und Ungeklärtes fruchtbar machen“ und fordere damit neue Formen der Kommunizierbarkeit in der konventionellen Wissenschaftspraxis heraus (ebd.: 13).

Performance Art als performative künstlerische Forschung verschiebt den Fokus damit erneut auf den *Prozess der Herausbildung* eines Wissens, statt das Ansammeln von Informationswissen voran zu treiben. In einem auf Handlung und Verkörperung ausgerichteten Forschen kommt dem *Ereignis* ein besonderer Stellenwert zu. Denn im Unterschied zur wissenschaftlichen Praxis zeigt eine solche künstlerische Praxis ihr Wissen und lädt ein, „Wissensbildung in ihrer Dynamik, im Modus der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit als Gewinn zu begreifen“ (ebd.: 18). Bippus führt hierzu aus: „Mit dem *performative turn*, der tradierte Methoden revidiert hat und Erfahrung durch Kunst und das Ästhetische einbezieht, entsteht eine Wissenskultur, in der Wissen als Handlung und Prozess erfahrbar wird“ (ebd.). Kunst biete weniger Forschungsergebnisse, also „kein allgemeines, abrufbares und intersubjektiv verifizierbares Wissen“ an, sondern vielmehr sich selbst als Instrument, um in eine „denkende Begegnung“ einzutreten und „in einer solchen dialogischen Auseinandersetzung [...] zu einem Feld der Alternativen, der Entwürfe und Modelle [zu] werden, zu einem Begegnungsfeld zwischen verschiedenen Wahrnehmungs- und Denkmodi, zwischen unterschiedlichen Positionen und Subjektivitäten“ (ebd.: 17).

Auch Dieter Mersch kristallisiert drei konstituierende Merkmale für wissenschaftliche Erkenntnis heraus, deren fortdauernden Gültigkeitsanspruch er zugleich in Frage stellt: das Prinzip der Identität im Sinne der Wiederholbarkeit der Bestimmung von „etwas »als« etwas“, Universalisierbarkeit und logisch begründete Kausalität (vgl. Mersch 2009: 31). Alternativ verweist er auf Wissensformen, die sich durch „experimentelle Reflexivität“ auszeichnen und deren Besonderheit durch den ästhetischen Vollzug charakterisiert sei, „der auf Wahrnehmungen und nicht auf argumentative Bestimmungen oder Diskurse referiert“, insofern „im Sinnlichen und nicht im Begrifflichen operiert“ und an Singularität und Einzigartigkeit von Wahrnehmungen geknüpft sei (ebd.: 37). Als »ästhetische Argumente« experimenteller Reflexivität führt er Konjunktion – als eine gleichermaßen trennende wie verbindende Praxis – und situative Intervention – als eine kontrastierende, herausfordernde Praxis – ein, denen er einen gleich-

berechtigten Status gegenüber diskursiven Argumentationen beimisst. Mersch betont: „Die künstlerische Praxis bezieht ihre Riskanz und Prekarität aus dieser Anstrengung einer ebenso weg- wie ziellosen Probe im Singulären, wie sie beispielsweise in der fortgesetzten Praktik der Trennung und Verbindung disparater Materialien, der Unterbrechung medialer Strukturen, der überraschenden Kontrastierung und Kombination von Perspektiven, der graphischen Verzerrung, der Suche nach dem Abstrakten im Konkreten, der Gestaltung an den Grenzen der Wahrnehmbarkeit oder ähnlichem ihren Niederschlag findet“ (ebd.: 38). Ohne Forderung nach Allgemeingültigkeit und nach Fundierung in Begriffen widmen sich demnach Künstler*innen in ihrer Forschung dem grundlos Sich-Ereignenden, dem Undarstellbaren, Ausgeschlossenen oder Übriggebliebenen. Diese Differenzierungspraktiken konstituieren künstlerische Erkenntnispraxen, die nach Mersch der wissenschaftlichen wie der philosophischen als ebenbürtig, wenn nicht sogar in ihrem *zeitgen* Modus in mancher Hinsicht als überlegen erachtet werden können (vgl. ebd.: 40).

In Bezug zur Diskussion um Wirksamkeiten in der Performance Art möchte ich den Blick auf die Ressourcen unseres Körpers lenken und unser Wissen *über* den Körper ergänzen um ein feines Gespür für die eigenen Wahrnehmungsprozesse, die uns zu Expert*innen für unsere Körper machen. Denn die als *Taktil* Wissen beschreibbare individuell-körperliche, taktile-kinästhetische Wahrnehmungsebene nimmt die durch komplexe, haptische Erfahrungen entstandene Vorerfahrung in Kombination mit unbewusster Wahrnehmung ernst, die im Wechselspiel mit Affizierung im Kontakt, in Kommunikation und Bewegung die Grundlage unserer Denkprozesse bildet (vgl. hierzu auch Liechti 2000 und Mark 2012). Wir erfahren künstlerische Performances körperlich, nehmen das Gezeigte sinnlich „weder als kontinuierliches Nacheinander noch als präsentisches Nebeneinander, sondern als prozessuale Spannung zwischen Simultanem, Sukzessivem und Körperlich-Räumlichem“ (Gronau et al. 2007: 25) wahr. In Performance Art als forschender Körperpraxis, der ich einen eigenständigen Beitrag zu Erkenntnisgewinnung in eigener Gestalt zugestehende, kommt das Körperliche selbst „zu Wort“. Doch bleiben wir noch einen Moment bei der Frage, was geschieht, wenn Performance Art Wirkung zeigt.

Setzen wir uns einer Performance aus, spüren wir sehr schnell, ob das Gezeigte unsere Zustimmung findet, in Belanglosigkeit versinkt oder Widerstand hervorruft. Noch bevor wir es *wissen*, hat sich längst entschieden, ob ein Gedanke oder ein Bild weitere Aufmerksamkeit erhält und wir dem Impuls und seiner Ausdehnung folgen. Bis etwas von der inneren Bewegung sich im Außen zeigt und wir selbst in Bewegung geraten, hat diese Anrührung schon viele Wege genommen. Wurde vielleicht schon von einem Umstehenden registriert, aufgenommen und beantwortet. Dies spielt sich innerhalb kürzester Zeit ab.

Im folgenden Versuch, die Zeit etwas zu dehnen, um in der Beschreibung dessen, was geschieht, genauer werden zu können, nehmen wir Platz am Tisch eines Treffens der TAFELRUNDE, eines seit März 2014 monatlich in Flensburg stattfindenden offenen Treffens (Performance-)Kunstinteressierter, das sich als Ort interdisziplinärer Begegnung und als Plattform experimentellen Denkens und Dialogs versteht. Bei gemeinsamem Essen und Gespräch entfaltet sich, über die Idee des performativen Mitteilens, Raum für noch Ungedachtes, dessen Impulsen und Wirkungen nachgespürt wird.

Während des Essens und Sammelns von Fragen und Gedanken zum Rahmenthema „EINS“ aus der Runde steht eine Besucherin auf, um ihren Beitrag vorzustellen:

„eins“ – sagt sie leise und zeigt mit dem rechten Finger in die Höhe, sie lässt die Hand wieder sinken, macht eine kurze Pause. „eins“ spricht sie erneut, wiederholt das Wort und die Geste, mehrfach, wobei sich allmählich ein betonendes, deutliches Stampfen mit dem rechten Fuß hinzugesellt. Sie variiert Tonfall und Lautstärke, hält schließlich die Hand auf Augenhöhe, um – plötzlich – nach Aussprechen der „eins“ eine „zwei“ zu ergänzen. „eins, zwei“ wiederholt sie, den Blick langsam von einer auf die andere Hand richtend. Dies wiederholend, stellt sich parallel zum Gesagten zunächst eine zarte Kopfwendung, dann eine seitlich schaukelnde Bewegung des Körpers ein, die – zunehmend rhythmischer – in ein abwechselndes Bewegen des mittlerweile gestreckten rechten und linken Armes übergeht und im weiteren Verlauf, dabei stets lauter skandierend, schließlich die Bewegung beider Beine einbeziehend, in einen spannungsgeladenen, energischen Marsch mündet – um sich völlig unvermittelt „eins, zwei“ – „drei“ in den wiegenden Tonfall eines Walzertaktes aufzulösen, der in einen beschwingten Tanz übergeht „eins, zwei, drei. eins, zwei, drei“. Sich tanzend drehend bleibt die Erwartung der „vier“ offen ...

In dieser kurzen Performance ereignet sich etwas. Bewegungen, Übergänge, Rhythmus, Stimme, Körper, Zeit und Raum bilden in einer bestechenden Folgerichtigkeit und in der Gleichzeitigkeit der sinnlichen Eindrücke eine seltsam geheimnisvolle Einheit im Körper der Performerin, die sich sichtbar in die Körper aller Beteiligten verlängert.

Man muss nicht musikalisch sein, um die Eigenheiten und Qualitäten der wechselnden Takte zu erfassen, die sich im rhyth-

mischen Taktklopfen und Mitnicken der Zuschauenden spiegeln. Es entfaltet sich ein Raum, in dem die jeweiligen Rhythmen, auch nachdem sie verklungen sind, widerhallen. Der hier beschriebene Akt folgt einer *Eigenlogik* performativer Handlung. Von der visuellen Anschauung ausgehend, um Sound, atmosphärische Stimmung und Bewegung ergänzt, zudem zahlreiche Assoziationen wachrufend und Verbindungen mit Erinnertem eingehend, entsteht ein komplexes, multimodales Wahrnehmungsangebot, das Zugang zu einem Reichtum an Wissen eröffnet, das sich in unseren Körpern verbirgt. Ein Wissen, das sich aus Bewegungen und dem Reservoir unbewusster Wahrnehmungen speist und sprachlich kaum zugänglich ist. Wo das Gesprochene Grenzen erreicht und sich in Wiederholungen zu erschöpfen droht, vermag die Umsetzung eines Gedankenimpulses in eine gezeigte Handlung in ihrer Differenz, Ambivalenz und Uneindeutigkeit, neue Anknüpfungspunkte anzubieten, die wir verwundert zur Kenntnis nehmen und als Impuls zum Perspektivwechsel aufgreifen.

Rhythmus im Sinne von Bewegung, Veränderlichkeit und Flüchtigkeit, als „Zusammenspiel von Erinnerung, Erfahrung, Erleben, Wiedererkennen und Antizipation von Erwartetem“ (Gronau et al. 2007: 28) kann also als dem Körper eingeschrieben und damit als „zugrunde liegendes Prinzip jeder Erfahrung performativer Prozesse“ (ebd.) bzw. als ein Hauptmerkmal performativer Phänomene erkannt werden (vgl. Brüstle et al. 2005). Verknüpft sich das persönliche Erleben in der Gegenwart sowohl mit Vergangenen als auch mit Kommendem, decken sich äußerliche Strukturierungen mit dem individuellen körperlichen Eigenrhythmus, kann dies spürbar Veränderung im Sinne eines *Öffnens* neuer Erfahrungsräume anstoßen. Erfahrene Differenzen können zur Befragung der eigenen Haltung einladen, zum Experimentieren ermutigen und zum Erfinden körperlicher Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit anregen.

Selbst wenn die Beschreibung einer Performance dem Einzelnen eine bildhafte Vorstellung und körperliche Anteilnahme ermöglicht, kann sie doch nie an die Vieldimensionalität der Erfahrung im *Live-Moment* heranreichen, denn – anders als in unserer Vorstellungswelt – tritt hier der oder die Andere als Gegenüber leibhaftig mit ins Geschehen ein und bestimmt den weiteren Verlauf in der Situation entscheidend mit. Auf uns selbst zurückgeworfen und mit eigenen inneren Bildern konfrontiert, stellt der performative Rahmen zugleich einen geteilten Erfahrungs- und Assoziationsraum bereit, in welchem körperliche Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit gefunden werden; und zwar im Sinne einer Übersetzung, die „eben nicht Verlust [ist], sondern Potenzieren der Differentialität, derer das Werk bedarf, um etwas bedeuten zu können“ (Reinhard 2012: 34). Und im Wissen darum, dass „Bedeutung [...] durch Übersetzung erst performativ hervorgeholt [wird], weil der entstehende Sinn nicht allein aus sich selbst heraus, sondern im dialogischen Bezug zu dem, was ihm vorläufig ist, entsteht, jedoch auch nicht mit diesem mehr vollständig zur Deckung kommt“ (ebd.: 36).

Innerhalb dieser Rahmung setzt zeitgenössische forschende Performancepraxis gültige Konventionen außer Kraft und versetzt uns in die Lage, undurchdringlichen, existenziellen Widersprüchlichkeiten und Verunsicherungen zu begegnen, die wir üblicherweise auszublenden neigen. Komplexität wird in sinnlich erfahrbare skizzenhafte hybride Fragmente transformiert, die in kraftvollen, poetischen, skurrilen Bildern und alternativen Handlungsentwürfen zur Entfaltung kommen. Immer ernsthaft – jedoch nicht zwangsläufig ernst – kann dies befremdlichen Situationen bisweilen komische Perspektiven abgewinnen.

Der Körper folgt dabei einem *Eigensinn*. Einen solchen gesteht Hanne Seitz im Feld des *performative research* auch der künstlerisch-performativen Praxis im Feld sozialwissenschaftlicher und kunstpädagogischer Forschung zu und fordert eine Öffnung der Sozialwissenschaften für künstlerische Verfahren zur Herausbildung einer eigenständigen performativen Forschungspraxis, die entgegen einem rationalen wissenschaftlichen Forschungsverständnis „im künstlerisch-ästhetischen performativen Kontext ein Wissen privilegiert, das partikular, kontextbezogen und wenig greifbar ist, das mit Ambivalenz, Widerspruch, Zufall, sogar mit Nicht-Wissen umgehen kann – ein Denken mit Kunst, das die Zwischentöne und die »Räume im Dazwischen« bevorzugt“ (Seitz 2012: 92). Bewegt durch Affizierung, Berühren und Berührtwerden, im Gefüge eines undurchdringlichen Beziehungsgeflechts erwächst dem Körper eine Tatkraft, die im Kontakt, im Miteinander den Einzelnen übersteigt. Eigenen Gesetzen der Wirkmächtigkeit in Ausdehnung, Veränderlichkeit und Dynamik folgend, ist er ein bewegliches Kräftefeld, das sich der Festschreibung in eindeutigen Definitionen und Begriffen verweigert und sich einer vollständigen, willentlichen Steuerung und Kontrolle entzieht.

Zeitgenössische performative Forschungspraxis kann uns ein Bewusstsein und Gespür für unsere individuelle *Wirkmächtigkeit*, im Sinne eines körperlichen Vermögens zurückgeben. Dieses Vermögen bedeutet allerdings nicht, im Selbstbezug zu verharren. Es ist – im Sinne Hannah Arendts – vielmehr Voraussetzung für die Kontaktaufnahme mit anderen und für gesellschaftlichen Dialog. So erinnert Arendt uns, dass „das Wort selbst [...], die deutsche ‚Macht‘, die sich von ‚mögen‘ und ‚möglich‘, und nicht von ‚machen‘, herleitet – [...] deutlich auf den potentiellen Charakter des Phänomens hin[weist]“, und führt weiter aus: „Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich

wieder zerstreuen“ (Arendt 1981: 194).

Im bewussten Herstellen von Leerstellen wird Raum für Kontingenz, für etwas in seiner Differenz Unerwartetes geschaffen, d. h. für Prozesse, die sich einer Planbarkeit entziehen, die aus Unfertigem, Zögerlichem und Ungewissem Form annehmen. In diesem Sinne versucht Performance Art im Versagen der Interpretation und dem Suspendieren spontaner Impulse, der permanenten Tendenz zum *Füllen* des Leerraums durch Erklärungen entgegenzuwirken, indem sie zunächst Distanz schafft – Abstand, eine Lücke, eine „Pufferzone“, die jedoch in der Gleichzeitigkeit von Abwesenheit und Anwesenheit die sinnliche Präsenz noch steigert.

Über die bereits vielgestaltigen Erfahrungsmomente hinaus, die sich in Soloperformances zwischen Performer*innen und Betrachter*innen ereignen, findet innerhalb eines performativen Gruppengeschehens eine komplexe Steigerung des Wahrnehmungsangebots statt. Be- oder entsteht auch hier zu Beginn eine Leere, ist diese keineswegs als etwas Fehlendes zu beschreiben. Im Gewähr-Werden der Potenzialität, in der Ahnung des Kommenden, spannt sie sich zwischen den Körpern der Beteiligten aus, sodass etwas spürbar wird, das sich als eigenwillige *Logik des Performativen* in *Open Sessions* fassen lässt.

Der ergebnisoffene, nicht an einem Zielprodukt orientierte Charakter des *Entwurfs* scheint mir geeignet, um das *Open Session*-Format des seit 2010 bestehenden Performancenetzwerks *PAErsche* treffend zu beschreiben. *PAErsche* versteht sich als Labor verschiedener Disziplinen, das neue Formen von Soloperformances und die gemeinsame Arbeit in *Open Sessions* forschend vorantreibt und dem sich Künstler mit interdisziplinären Ansätzen aus Tanz, Theater, Literatur, Musik und der bildenden Kunst anschließen. Einzelne eröffnen den „Spielraum“, bis sich allmählich weitere Akteure im Geschehen einfinden und in das Feld der Begegnungsmöglichkeiten eintreten. Es entsteht ein – einem Schwarm vergleichbares – Gefüge, in dem sich die Beteiligten bewegen. Elemente der Interaktion wechseln mit scheinbar parallel ablaufenden Handlungsfolgen. Das mehrstündige Geschehen gleicht einem forschenden Arbeiten, das nicht an der Bestätigung oder Verwerfung zuvor aufgestellter Theorien interessiert ist, sondern sich als offener Prozess versteht, „noch unbekannt Antworten auf Fragen [zu] geben, die der Experimentator ebenfalls noch gar nicht klar zu stellen in der Lage ist“ (Rheinberger 2001: 22).

Hierbei setzt das von Krassimira Kruschkova beschriebene „Denken des Kollaborativen“ ein, „der instabilen Gegenläufigkeit, das sich der eigenen Uneinlösbarkeit aussetzt, das nur momentane Stabilisierungen statt eines permanenten Gleichgewichts kennt“ (Kruschkova 2013: 183). Sie präzisiert: „Die Idee vom Mitsein, von einer Gemeinschaft derer, die keiner angehören, setzt [...] kein Gemeinsames einer Gruppe, keinen gleich bleibenden Plural voraus, sie setzt sich dessen Mangel aus“ (ebd.). Der Verzicht auf die Zusammengehörigkeit erlaubt eine erneute Begegnung der Einzelnen, „ein Zusammenhalten des Geteilten und Differenzen“, jedoch „ohne Symmetrie, Einlösung, Rückerstattung“ (ebd.: 183). Innerhalb der *Open Sessions* entstehen ganz in diesem Verständnis fragile Gebilde des Zusammenhangs, die sich auflösen, wenn man sie zu fassen sucht, als ob in der annähernden Betrachtung des erst zu Fassenden die eben noch aufscheinenden Konturen schon wieder zerfallen. Erst im Zurücktreten, im Ausbremsen eines zwingenden Wissen-Wollens, im bewussten Zurücknehmen des Einzelnen, im vorläufigen Suspendieren des Eigenen, im Moment aus-fokussierender Unschärfe kehrt etwas Fassbares in die Entwicklung einer Situation oder eines Bildes zurück. Diese Erfahrung setzt jedoch die Bereitschaft zum Umschalten in einen veränderten Wahrnehmungsmodus voraus, der es erlaubt, in abwartender Achtsamkeit dem Entstehenden, Sich-Zeigenden Raum zu gewähren. Die solchen Räumen innewohnende Zeitlichkeit und Ordnung kann dann im Austausch mit den Beteiligten etwas Neues stiften – was sie allerdings zu affizieren vermögen, „hängt dann wiederum mit der Geschichtlichkeit derer zusammen, die sie betreten und somit in Konfrontation mit ihrer Erzählung zu transformieren beginnen“ (Reinhard 2012: 49).

Performance Art wird immer mit Idealen in Konflikt geraten, die in einem lückenlosen, absoluten Streben nach Perfektion und Überwindung von Differenz die Sinnlichkeit des Lebendigen und die potenzielle Bedeutsamkeit von Entwürfen vermissen lassen. Sie wird sich einer, auf ökonomische Verwertung ausgerichteten Reduktion und Instrumentalisierung von Sinnlichkeit entgegenstellen, die sich in einer oberflächlichen, rudimentären Rezeption erschöpft. Und sie wird uns das Körperliche in seiner Widerständigkeit, Differenz und geheimnisvollen Uneinholbarkeit erfahren lassen, nicht zuletzt um Vertrauen in dessen Glaubwürdigkeit (zurück) zu gewinnen.

Im bewussten Loslassen des Geländers der Begrifflichkeiten ermuntert sie uns als performative künstlerische Forschung zum Eintritt in das Feld eines noch unbekanntes, dynamischen, relationalen und *spürbaren* taktilen Wissens. Daher schließe ich mit der Empfehlung, der herkömmlichen wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung in Bildungsprozessen eine selbst-bewusste Performancepraxis an die Seite zu stellen, die sich an die Grenzen des sicheren Terrains bewegt, um am Abgrund des Vertrauten jenen Schritt zu wagen, zu dem Hilde Domin ermutigt: *Ich setzte den Fuß in die Luft – und sie trug* (Domin 2009: 47).

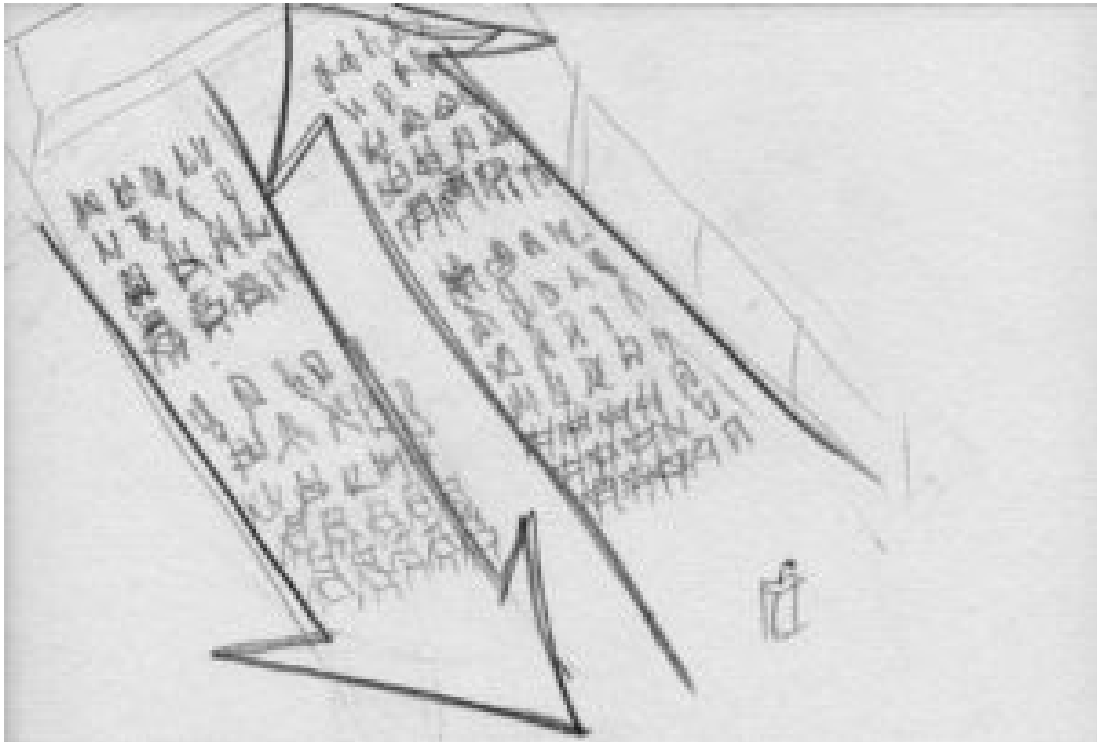


Abb.1

Anmerkung

1 Exemplarisch sei auf Beiträge von u. a. Elke Bippus, Michaela Ott, Henk Borgdorff, Jens Badura, Florian Dombois, Julian Klein zur internationalen Entwicklung von Künstlerischer Forschung in inzwischen vielfältig vorliegenden Textbänden zu Künstlerischer Forschung verwiesen.

Literatur

Arendt, Hannah (1981 [1958]): *Vita Activa oder Vom Tätigen Handeln*. Zürich, München: Piper.

Bippus, Elke (2009/12): *Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens*. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Brüstle, Christa/Ghattas, Nadia/Risi, Clemens/Schouten, Sabine (Hrsg.) (2005): *Aus dem Takt. Rhythmus in Kunst, Kultur und Natur*. Bielefeld: Transcript.

Domin, Hilde (2009): *Sämtliche Gedichte*. Frankfurt/Main: Fischer.

Gronau, Barbara/Ghattas, Nadia (2007): *Zeitwahrnehmung*. In: Lechtermann, Christina/Wagner, Kirsten/Wenzel, Horst (Hrsg.): *Möglichkeitsräume. Zur Performativität von sensorischer Wahrnehmung*. Berlin: Schmidt.

Klein, Julian (2010): *Was ist künstlerische Forschung?* In: Stock, Günter (Hrsg.): *Gegenworte 23, Wissenschaft trifft Kunst*. Berlin: Akademie, S. 25-28.

Krauthausen, Karin (2010): *Vom Nutzen des Notierens*. In: Krauthausen, Karin/Omar, W. Nasim (Hrsg.): *Notieren, Skizzieren: Schreiben und Zeichnen als Verfahren des Entwurfs*. Bd. 3. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Kruschkova, Krassimira (2013): Mitsein und Widerstand. In: Böhler, Arno/Herzog, Christian/Pechriggl, Alice (Hrsg.): Korporale Performanz. Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes. Bielefeld: Transcript.

Liechti, Martin (2000): Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Mark, Elke (2012): Taktiles Wissen. Eine Lecture Performance. In: Schmitz, Thomas H./Groninger, Hannah (Hrsg.): Werkzeug-/Denkzeug. Manuelle Intelligenz und Transmedialität kreativer Prozesse. Bielefeld: Transcript.

Mersch, Dieter (2009): Kunst als epistemische Praxis. In: Bippus, Elke (Hrsg.): Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Polanyi, Michael (1966): The Tacit Dimension. London: University of Chicago.

Reinhard, Miriam N. (2012): Entwurf und Ordnung. Bielefeld: Transcript.

Rheinberger, Hans-Jörg (2010): Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Göttingen: Wallstein.

Seitz, Hanne (2012): Performative Research. In: Fink, Tobias, u. a. (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München: kopaed.

Abbildung

Abb. 1: Zeichnung: Elke Mark

FALLHÖHE. Zeitgenössische Performancepraxis und Wissensgenerierung in Performance Art

Von Elke Mark

Kunst – Ein problematischer Leitbegriff

Die „Kunst als generalistische Weise des Denkens und Handelns“ zu betrachten, ist eine im kunstdidaktischen Diskurs etablierte bildungsbürgerliche Attitüde, die in den vergangenen Jahren zunehmend Raum gegriffen hat (Vgl. Buschkühle 2002: 4 und Kettel 2011). Diese Haltung ist auch innerhalb des kunstdidaktischen Diskurses auf Widerstand gestoßen, doch auch von streitbaren Gegnern der „Kunstreligion“ ist zu vernehmen, dass Kunst „schon in der frühesten Menschheitsgeschichte“ mehr gewesen sei „als technisches Können“ (Sowa 2001). Und mit dem Anspruch, die „Kunst von ihren Ursprüngen her (zu) verstehen“, werden dann beispielsweise im „ATLAS-Kunst“ die Höhlenmalereien des Neolithikum mit einem Ornamente in den Sand malenden (farbigen) Mann auf „den Inseln von Vanuatu in der melanesischen Südsee (Ozeanien)“ abgebildet. Über Ähnlichkeitsbeziehungen, die man vergleichbar diffus zwischen „primitiver Kunst“ und der europäischen Moderne konstruiert, werden gleichermaßen eine „Universalästhetik“ und die Vorstellung einer universell gültigen Idee von Kunst behauptet. Leider fehlt auch der europäischen Kunstgeschichte bis heute eine Methode zur Annäherung an Fremdheit, doch hat sich in diesem Fach inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass „Kunst“ alles andere als ein überzeitliches und universelles Konzept ist (Vgl. dazu McEvilley 1992). „Die Tatsache, dass sich der heute so selbstverständliche Sprachgebrauch keinesfalls auf eine historische Kontinuität berufen kann, sollte Vorsicht angezeigt sein lassen, wenn der moderne und ausschließlich an die Kulturen Westeuropas gebundene Kunst-Begriff auf

andere Zeiten und Länder angewandt wird. Stets sollte man sich mit Blick auf die Vormoderne und die ästhetische Produktion außereuropäischer Völker bewusst machen, dass sich der westliche Begriff von Kunst, genau wie Schnaps und Syphilis, erst im Gefolge der imperialistischen Kolonisation über die ganze Welt verbreitet haben.“ (Büttner 2008: 33f). Es ist dabei bemerkenswert, dass sich bislang wohl kein vom Geist des Imperialismus durchdrungener Terminus länger behauptet hat, als der aus der Perspektive einer eurozentrischen Ästhetik argumentierende Begriff von „Kunst“ (Büttner 2012: 195–200).

Da die Idee, dass die Produktion von Kunst eine wesentlich geistige Tätigkeit sei und die ihm verbundenen Konzepte sich nicht einmal innerhalb Europas auf eine Tradition berufen können, die vor die Mitte des 18. Jahrhunderts zurückreichen würde, sollte man bei der Anwendung dieses Kunst-Begriffs und seiner inhaltlichen Füllung einige Vorsicht walten lassen (Seibert 2009).

Materielle Kultur und historisches Denken

Mindestens genauso verbreitet und ebenso befremdlich wie die Behauptung einer universellen „Kunst“ ist die Annahme, dass die materielle Kulturüberlieferung *die* Geschichte *der* Kunst dokumentiere. 1764 hatte Johann Joachim Winckelmann in seiner „Geschichte der Kunst des Alterthums“ deren Entwicklung anhand einer Abfolge von Stilperioden dargestellt. Seither und bis heute wird diese zum selbstverständlichen didaktischen Narrativ gewordene Denkfigur reproduziert, die in einer Vielzahl von Unterrichtswerken ihren Niederschlag findet (Gombrich 1978; Hazan 1999; Gilmore 2000). In einem in zahlreichen Einführungswerken reproduzierten Wissenskanon wird *die* Geschichte *der* Kunst zumeist als eine lineare Fortschrittsgeschichte erzählt und eine kausal verknüpfte Abfolge von Künstlern, Werken und Stilen referiert (Wetzel 1999; Wetzel 2001; Etschmann 2004). So sinnvoll und nützlich ein solches Darstellungsschema aus didaktischer Perspektive sein mag, sollten doch stets auch die Brüche in der vermeintlich ungebrochenen Tradition sichtbar gemacht werden.

Die folgenden Überlegungen sind aus der Perspektive des Kunsthistorikers formuliert, der die Lebenswelt der Schule nur von außen kennt (Heinen 2005 vs. Wetzel 2004). Sie zielen deshalb nicht auf die Unterrichtspraxis von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, sondern haben vor allem die Unterrichtsmaterialien im Blick. In diesem Zusammenhang würde ich mir wünschen, dass in Unterrichtswerken die Beschäftigung mit dem materiellen Kulturerbe und mit Werken der Architektur und der Bildkünste auch zum Anlass wird, nicht nur die Geschichtlichkeit der Monumente, sondern mit ihnen zugleich die der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in den Blick zu nehmen. So ließe sich dann über die Beschreibung des Andersseins des Gewesenen, das Gewordensein der alles andere als selbstverständlichen Parameter gegenwärtigen Schaffens, Schreibens und Sprechens aufzeigen. Auch und gerade mit Blick auf die historischen Monumente der Kunst und Kultur lässt sich zeigen, dass Wahrheit etwas Gemachtes ist und wie sie gemacht wird (Foucault 1994: 158).

Es ist heute ein kulturwissenschaftlicher Allgemeinplatz, dass historisches Geschehen erst durch seine Erforschung und systematische Ordnung zu dem wird, als was es später erscheint. Die Geschichte ist nicht von vorneherein „da“, sondern wird von Historikern unter wechselnden methodischen Prämissen hergestellt. Der Anspruch auf Wahrheit lässt sich nicht von den Ereignissen herleiten, sondern stets nur über die Analyse ihrer Auslegungen. Es gilt also einerseits die Herkunft der eigenen Fragen zu bedenken und den Weg der eigenen Deutung zu belegen. Aus der unermesslichen Fülle historischer Fakten und möglicher Meinungen eine Auswahl zu treffen und diese in einen sinnvoll erscheinenden Zusammenhang zu setzen, ist ein höchst kreativer Prozess, für den auch der Kunstunterricht Raum bieten kann. Die überlieferten Monumente der Vergangenheit, Bauten, Bilder oder auch Texte, geben dabei nie vor, was gesagt werden darf. Aber sie legen fest, was nicht gesagt werden darf (Koselleck: 1995, S. 153). Diese Erkenntnis und das ihr verbundene Wissen um die Regeln historischen Denkens und Schreibens eröffnen einen kritischen Blick auf die überlieferten Monumente und ihre historische Einordnung, die in die gängigen Schulbücher für das Fach Kunst bis heute nicht vorgedrungen ist.

Bildkompetenz neu denken

Der einstige bildungsbürgerliche Wissenskanon hat längst seine Verbindlichkeit verloren. Auch in Reaktion darauf, dass in den 1970er Jahren die Zahl der Schülerinnen und Schüler zurückging, die „Schwabs Sagen des Klassischen Altertums“ zur Konfirmation geschenkt bekommen und spätestens in der Oberstufe auch gelesen hatten, bereitete im Kunstunterricht anderen Formen des

Bildungsgang den Boden. Zeitgleich mit einer verstärkten Beschäftigung mit geometrischen Legespielen im Mathematikunterricht der 1970er Jahre wurden im Kunstunterricht vermehrt die formalen Strukturen von Bildern untersucht. Die Kinder hatten ja eh alle ein Geo-Dreieck im Schulranzen und damit ließen sich dann trefflich Dreiecke in frühneuzeitliche Madonnenbilder malen, die den Schülern im damals noch neuen Medium der Fotokopie zugänglich gemacht wurden. Statt über christliche oder mythologische Inhalte, sprach man nun über Formensprache, Bildaufbau, Licht und Schatten, Farbe oder Räumlichkeit. Hinzu trat die „bildimmanente Interpretation“, wo der subjektive „Dialog zwischen Betrachter und Bild“ eingeübt werden soll. Derartige Bildungsspiele haben je nach didaktischer Situation und Zielsetzung ihre Berechtigung. Sie dürfen aber keinesfalls zum Selbstzweck werden und sind auch nicht mehr als eine erste Grundlage der zu vermittelnden „Urteilsfähigkeit im Umgang mit bildender Kunst und Alltagsästhetik“. Die Auseinandersetzung „mit eigener und fremder Kultur sowie mit internationaler Kunst, nationalen und regionalen Kulturdenkmälern, Künstlern und Kunstereignissen“ darf nicht dabei stehenbleiben, in einem frühneuzeitlichen Madonnenbild (Abb. 1) ein Dreieck zu entdecken

Selbstverständlich kann und darf es im Kontext der Frage nach der kulturellen Kompetenz nicht darum gehen, mit Blick auf eine wachsende Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler mit missionarischem Eifer das christliche Abendland zu retten. Zudem gehören selbst die von Zeitgeistautoren wie Thilo Sarrazin beschworenen und in Talkshows oder an Stammtischen diskutierten muslimischen „Problemschüler“ (Engelien 2013) recht unterschiedlichen Herkunftsmilieus und -kulturen an. Die Pluralität unserer Gesellschaft und die Heterogenität ihrer Schüler sind Tatsachen, auf die alle Bildungsinstitutionen zu reagieren haben. So muss eine Bildung in kulturellen Identitäten das Ziel sein, die der Konkurrenz der tradierten Kulturen genauso Rechnung trägt, wie den parallel zur Globalisierung verlaufenden Prozessen der Ethnisierung und Tribalisierung. Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten Jahren ein intensiver Diskurs über die notwendigen Inhalte kultureller Bildung entwickelt, der zugleich mit der Einforderung eines allgemein verbindlichen Bildungskanons einherging. „So setzte die Bundeszentrale für politische Bildung 2003 eine Expertenkommission ein, um einen Katalog von 35 Filmen aus mehr als 100 Jahren Filmgeschichte zusammenzustellen. Ziel war es, Filmkompetenz an Schulen zu fördern. Die Konrad-Adenauer-Stiftung begründete im Jahr 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“, als deren Ergebnis 2006 konkrete Vorschläge für Kerncurricula im Bereich der kulturellen Bildung für den Deutsch-, Geschichts- und Musikunterricht vorgelegt wurden. Dänemark führte 2006 einen Kulturkanon ein, der umfassend und kontrovers diskutiert wurde.“ (Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, 385).

Der Kanon als Ausweg

Im Kontext der lebhaft geführten Diskussionen um die schulischen Curricula sind in den letzten Jahren zahlreiche gute Argumente gegen die Festschreibung kultureller Werte in einem festgefügt Kanon von Kunstwerken und -orten vorgebracht worden (Vgl. Deutscher Kulturrat 2009; Konrad-Adenauer-Stiftung 2005; Lammert 2006: 7; Kaiser 2006). Nur wenige Bildungspläne nennen deshalb neben „Skills“ und „Kompetenzen“ noch heute spezifische Werke oder exemplarische Monumente, die als Gegenstände schulischen Lernens verbindlich festgeschrieben werden. Aus den meisten Lehrplänen für das Unterrichtsfach Kunst sind die kanonischen Werke verschwunden. Und während es bis heute kein Curriculum für das Fach Englisch gibt, in dem nicht die Lektüre von Shakespeare verbindlich vorgeschrieben wäre, werden Dürers Selbstbildnis von 1500 und Picassos „Demoselles d'Avignon“ in den meisten Lehrplänen nicht mehr als verbindliche Gegenstände der Beschäftigung genannt. Dass der Kanon aber aus den schulischen Curricula verschwunden ist, bedeutet ja nicht gleichzeitig, dass es ihn nicht gäbe. Sein Fortbestehen garantieren schon die von den Schulbuchverlagen produzierten Unterrichtsmaterialien, die leider nicht zugleich die Begründungen mitliefern, warum ausgerechnet die von ihnen thematisierten Werke ausgewählt wurden. Allein weil das so ist, scheint es mir sinnvoll, die Legitimationsdebatte unmittelbar in den Unterricht zu tragen und dort zu thematisieren. Auch die provokante Frage, wozu man denn Museen benötige oder warum man denn das Original der doch tausendfältig reproduzierten „Mona Lisa“ überhaupt noch brauche, mag ein erster Schritt sein, etwas über die kunsthistorische Taxierung von Objekten zu lernen. Auch jenseits provokanter Fragen sollte es Gegenstand von Kunstunterricht sein, die diskursiv immer wieder neu verhandelte Grenze zu definieren, die zwischen dem verläuft, was Kunst ist und was eben nicht.

Schon die eigene ästhetische Produktion von Schülerinnen und Schülern kann Anlass zu der konstruktiven Frage geben, was von all dem, was gemacht wird, des Aufhebens wert ist. Dabei sollte es nicht nur darum gehen, die Prinzipien der diskursiv diskriminierenden Aushandlung zu verstehen, sondern auch die visuell erfahrbaren Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Dingen wahrzunehmen und benennen zu können. Denn in einer lebendigen Kultur bedarf es nicht allein immer neuer ästhetischer

Hervorbringungen, sondern vor allem einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen.

Stil

Die Schärfung des Bewusstseins für die historischen Bedingungen der Produktion und Rezeption von Werken der Kunst in ihrem jeweiligen Kontext war und ist ein zentraler Gegenstand von Kunstunterricht. Und der Blick für die allein visuell transportierten Determinanten des visuellen Diskursfeldes der Kultur ist eine zentrale kulturelle Kompetenz. Die charakteristisch ausgeprägten Erscheinungsformen, die auf dem visuellen Diskursfeld der Kunst Zusammenhänge sichtbar werden lassen, bezeichnet man traditionell als „Stil“. Die Kunstgeschichte, die sich seit jeher mit dem Begriff schwer tut, ist seit ihren Anfängen darum bemüht, dem Rätsel des Stils auf die Spur zu kommen. Das hat zwar bis heute nicht dazu geführt, dass sich ein Methodenrepertoire der Kenner-schaft entwickelt und allgemein etabliert hätte, doch hat es in der Mediengeschichte der Kunstgeschichte in Gestalt der Dia- Doppelprojektion Spuren hinterlassen. Seit dem 19. Jahrhundert ist das vergleichende Sehen als Technik kunsthistorischer und vor allem stilkritischer Bildbetrachtung fest etabliert. Ihre Erfolge lassen sich leicht erproben, doch nur schwer erklären und so ist das sonderbare Phänomen der Evidenz des erkennenden Blickes bis heute weder von der Psychologie noch

von Physiologie und Hirnforschung erklärt worden. Das ändert nichts daran, dass die Methode funktioniert. Auch wer zum Beispiel dem von der Kunstgeschichte postulierten Phänomen des Epochenstils kritisch gegenübersteht, weil derartige empirisch basierte Zuschreibungen nun mal positivistisch sind, wird dies zugeben müssen. Um nicht die historischen Vergleiche von der Gotik über Rembrandt bis zur Malerei der „Brücke“ zu strapazieren, sei hier das in jedem Sommerloch überprüfbare „Tatort“-Phänomen angeführt. Aus Gründen allgemeiner Sparsamkeit und haushälterischen Umgehens mit den Fernsehgebühren der zahlenden Zuschauer bescheiden sich die öffentlich-rechtlichen Sender an lauen Sommerabenden zumeist mit Wiederholungen alter Kriminalfilme. Dann kommen „Derrick“, „Der Alte“ und die abgehalfterten „Tatort“-Teams vergangener Jahrzehnte noch einmal zum Zuge. So langweilig die Filmhandlung auch sein mag, können die Filme zur Schule des Sehens werden. Mit nur wenig Übung wird einem die zeitliche Einordnung gelingen. Die Schlaghosen und Nappa-Lederjacken der 1970er Jahre, die glänzenden Anzüge der 1980er. Man begegnet hier ganz nebenbei dem Phänomen des Stils und kann viel lernen, wenn man nicht nur das Datieren erprobt, sondern sich vor allem darüber Rechenschaft zu geben versucht, was einem die Datierung denn nahegelegt hat. Man kann die Fragestellung auch ausweiten und sich zum Beispiel fragen, welche Botschaften in den Nachrichtenbildern von den Demonstrationen in Istanbul allein über die visuelle Form der medialen Selbstinszenierung kommuniziert werden (Abb. 2) und wo sich dafür Vergleiche finden lassen (Abb. 3). Solche Phänomene zu bemerken, ist dabei weit leichter als sie präzise zu formulieren. Zumal die Verbalisierung des Beobachteten braucht Übung. Der schulische Kunstunterricht sollte zum Erwerb dieser Fähigkeit beitragen und die Grundlagen für einen stetig erweiterbaren Kriterienkatalog für die stilistische Einordnung von visuellen Kulturzeugnissen liefern.

Materialität

Kulturhistorische Kompetenz heißt vor allem auch den Umgang mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung zu erlernen. Das gezielte Aufsuchen außerschulischer Lernorte und die Begegnung mit den materiellen Objekten der Kunst und der Kultur hat eine lange kunstdidaktische Tradition. Und aus der Sicht des Kunsthistorikers gibt es gute Gründe, daran festzuhalten. Lange bevor in den Kulturwissenschaften der „material turn“ proklamiert wurde, hat die Kunstgeschichte sich damit beschäftigt, wie die kulturell geschaffenen und verwendeten Objekte Wissen speichern und transportieren. Den Ausgangspunkt bildet dabei das Studium historischer Originale und der sichtbaren Beschaffenheit überlieferter Objekte der Kultur. Hinzu tritt die Analyse der nicht sichtbaren Eigenschaften, also den absichtsvollen oder unbeabsichtigten Bedeutungseinschreibungen, denn die Zuschreibungen inhärenter und externer Attribute sind gleichermaßen Teil der Kulturüberlieferung. Um ein Beispiel für den gemeinten Zusammenhang zu geben, mag der Verweis auf Jackson Pollocks „Nummer 32, 1950“ genügen (Vgl. dazu Prange: 1996). Das tausendfach reproduzierte Gemälde hängt heute in Düsseldorf. Nichts kann die Begegnung mit diesem monochromen Original ersetzen, das gleichsam zum Sinnbild der reinen Abstraktion wurde. Man kann dieses Gemälde schon deshalb in Reproduktionen nicht verstehen, weil die ungegenständlichen Farbspuren nicht relational zu irgendeiner Seherfahrung sind. Die Abbildung verrät nicht, dass dieses Gemälde weit mehr als zweieinhalb Meter hoch und mehr als viereinhalb Meter breit ist. Seine Wirkung kann

man nur unmittelbar vor dem Bild wirklich erfahren, in dessen genauer Betrachtung sich auch der von Harald Rosenberg verwandte Begriff des „action painting“ als nicht ganz zutreffend erweist. Der Begriff transportiert die – auch filmisch propagierte – Idee eines Künstlers, der sich im Schaffensrausch mit einem Eimer Farbe um seine Leinwand bewegt, wobei seine Bewegungen gleichsam in der Farbe Gestalt gewinnen. Steht man vor dem Original, kann man sehen, wie die einzelnen auf die Leinwand getropften Farbschlieren einander in Wülsten überlagern. Das Bild ist nicht das Ergebnis eines einzelnen Farbenrausches, sondern mit einem hohen Maß künstlerischen Kalküls bewusst strukturiert. Gerade in der Beschäftigung mit diesem Bild kann man auch lernen, eine professionell distanzierte Sichtweise einzunehmen, die nicht den produzierenden Künstler zur Norm der Betrachtung des Kunstwerkes erhebt. Dass man Kunst auch ganz anders sehen und ansehen kann, lässt sich gerade in der Beschäftigung mit alter Kunst zeigen.

Alterität als Alternative

Zur Stärkung der kulturhistorischen Kompetenz müssen im schulischen Unterricht nicht zwingend andere Gegenstände behandelt werden, doch müssen sie gegebenenfalls unterrichtlich anders betrachtet werden. Dazu gehört es, entgegen den in Schulbüchern fortlebenden Konventionen, nicht mehr jedes Werk jeder Epoche als Ausdruck der dem Kunst-Paradigma verbundenen „Universalästhetik“ zu verstehen. Durch diese epistemologische Freisetzung und eine historisch angemessene Terminologie lässt sich kulturhistorische Kompetenz einüben. Gerade die Fremdheit der Objekte eröffnet dabei einen möglichen Zugang auf ihre historische Relevanz.

Ein frühneuzeitliches Madonnenbild (Abb. 1) ist außerhalb jener ländlichen Regionen, in denen der katholische Glaube noch gelebter Alltag ist, auch Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fremd. Doch warum soll denn nicht die Fremdheit eines als historisch wahrgenommenen Werkes zum Ausgangspunkt der Betrachtung werden? Diese Fremdheit kann bei einem Werk der „Gegenwartskunst“ genauso begegnen, wie bei einem historischen Bildwerk. Und es bedarf hier wohl nicht eigens des Hinweises darauf, dass die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern von der ihrer Lehrpersonen sehr verschieden ist und entsprechend eine Arbeit von Joseph Beuys inzwischen genauso „historisch“ ist, wie ein Gemälde von Rembrandt. Warum also nicht ein den heutigen Betrachterinnen und Betrachtern fremd gewordenes Madonnenbild zum Ausgangspunkt nehmen, um in das frühneuzeitliche Bildverständnis einzuführen, das „sprechende Bilder“ als „sichtbare Worte“ verstand (Warncke 1987; Warncke 2005). Wohl alle menschengemachten Bilder wurden für die anschauende Auseinandersetzung hergestellt. Durch Anschauen und Formulieren eines angemessenen sprachlichen Ausdrucks, den anzuleiten von jeher Ziel des Kunstunterrichts war, kann als heuristischer Zugang den Weg zu jenem anderen Bildverständnis eröffnen, das in einem vormodernen Bild sichtbar Gestalt gewinnt. Die sorgfältige Analyse von Werkprozessen und eine aus dem künstlerischen Prozess deduzierte Zuschreibung und Datierung, Archiv- und Quellenstudien können gerade von der Fremdheit ihren Ausgangspunkt nehmen. Der Hinweis auf das andere damals gültige Verständnis von dem, was Kunst kann und soll, wird dann zum Anlass forschenden Lernens. Sein Ziel sollte es sein, das medienpezifische Verständnis von Werken der Bildenden Kunst in ihrem medienhistorischen Kontext zu rekonstruieren. Einen Brückenschlag zur visuellen Gegenwart mag die Beobachtung bedeuten, dass bestimmte Bildformeln fortleben (Abb. 4). Die Frage, was aus diesem Fortleben zu schließen ist und welchen Stellenwert historische Bilder in unserer Kultur haben, ergeben sich dann fast von selbst.

Gerade an Werken alter Kunst kann man das Hinsehen lernen. Auch und gerade an historischen Kunstwerken kann man auf schon oft beschrittenen Pfaden sehen und beschreiben lernen, was ein Bild zeigt und vor allem, wie etwas gezeigt wird. Man kann dort lernen und erfahren, ob und wie das eigene Sehen durch die Bilder selbst bestimmt wird und wie der Zeitstil gleichermaßen die Bilder wie das Sehen prägt. Denn man kann über die in Kunstwerken konservierten historischen Dispositive auch lernen, dass die Werke der Kunst auf eine heute fremd gewordene Art gesehen werden sollten. Dass der Philosoph Michel Foucault die von ihm postulierte Epochenschwelle zwischen früher Neuzeit und Moderne ausgerechnet durch die doppelbödige Beschreibung eines 1656 entstandenen Gemäldes von Velázquez exemplifiziert, ist nämlich kein Zufall. Denn gerade Werke der Kunst lassen die historischen Episteme anschaulich werden. Die aus Fragestellungen der Gegenwart motivierte Beschäftigung mit der materiellen Kulturüberlieferung der Vergangenheit kann im Hier und Jetzt Wirkung entfalten. Denn die Vergangenheit wird dann zum Spiegel der Gegenwart als ihr Anderes. Auch und gerade in der Auseinandersetzung mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung wird das anschaulich, vor allem in den gebauten Monumenten der Kultur. Diese Anschaulichkeit lässt den Kunstunterricht zum idealen Forum werden, wenn man kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel ansieht.

Abbildungen

Abb 1: Raffael, Madonna, um 1503, Öl auf Holz, 55 x 40 cm, Norton Simon Museum, Pasadena. upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/Raffaello_Sanzio_-_Madonna_and_Child_-_WGA18620.jpg

Abb. 2: Viral über facebook verbreitetes Foto von Demonstranten in Istanbul vom 20. Juni 2013 36.media.tumblr.com/554935e-baa403f52bde626870eccbbef/tumblr_monxd5v2cW1qhsqm1o1_500.jpg

Abb. 3: Eugène Delacroix, Die Freiheit führt das Volk an, Öl auf Leinwand, 260 x 325 cm, Louvre Lens upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg

Abb. 4: Foto aus der BILD-Zeitung vom 22. November 2001, S. 2.

Literatur

Buschkühle, Carl-Peter: Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung, 2002; URL: http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/Generalist.pdf (22.07.2013)

Büttner, Nils: Glossar. Ein in loser Folge erscheinendes Kompendium vermeintlich klarer Begriffe, heute: Kunst, in: BDK-Mitteilungen 44, 2008

Büttner, Nils: Lemma Kunst, in: Lexikon Kunstwissenschaft. 100 Grundbegriffe, hrsg. von Stefan Jordan und Jürgen Müller, Stuttgart 2012

Clifford, James: Histories of the Tribal and the Modern, in: Ders. The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art, Cambridge, Mass [u.a.]: Harvard Univ. Press, 1988

Deutscher Kulturrat: Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Kommissionsdrucksache 15/495a, S. 118, 2009, URL: <http://www.kulturrat.de/dokumente/studien/kulturelle-bildung-aufgaben-im-wandel.pdf> (22.07.2013)

Etschmann, Walter (Hg.): Kammerlohr – Kunst im Überblick: Stile, Künstler, Werke, München 2004

Engelien, Almut: „Sie haben's voll drauf, Frau Feynberg!“ Interview mit der russisch-jüdischen Lehrerin Lea Feynberg über muslimische „Problemschüler“, in: Schabat Schalom – Das Magazin aus dem jüdischen Leben (20.12.2013), URL: http://www.ndr.de/info/sendungen/schabat_schalom/schabatschalom683.html

Foucault, Michel: Dispositive der Macht, Berlin 1978, S. 51; Ders. Dits et Ecrits, Bd. 3, Paris 1994

Gilmore, Jonathan: The life of a style: Beginnings and endings in the narrative history of art, Ithaca 2000

Gombrich, Ernst H.: Kunst und Fortschritt: Wirkung und Wandlung einer Idee, Köln 1978

Hazan, Olga: Le mythe du progrès artistique : étude critique d'un concept fondateur du discours sur l'art depuis la Renaissance, Montréal 1999

Heinen, Ulrich: Bildungsauftrag Kunstpädagogik. Eine polemische Antwort auf eine Polemik, in: BDK-Mitteilungen 41, 2005

Kaiser, Herrmann J. u.a.: Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg 2006

Kettel, Joachim

FALLHÖHE. Zeitgenössische Performancepraxis und Wissensgenerierung in Performance Art

Von Elke Mark

„In dieser bloßen Wahrnehmung, in der die ästhetische Erfahrung entsteht, lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt.“ (Oevermann 1996)

In den Diskursen zwischen Kunst, Medien und Bildung sprechen wir viel davon, auf welche Weisen wir die Welt wahrnehmen, erfahren und zum Ausdruck bringen. Die ästhetische Erfahrung, deren Entstehungsstadium U. Oevermann eingangs präzise beschreibt, ist dabei nur einer, aber ein für uns wichtiger Modus der Welterschließung. Wir halten ihn in ästhetischen Prozessen für bedeutsam, da hier der Blick umkippt vom fraglos Bekannten zur veränderten und neuen Sichtweise. Eine solche komplexitätssteigernde Umstrukturierung von Orientierungsrahmen ist sicherlich als Bildungsprozess zu bezeichnen. (Schnurr 2008a: 331) Diese ästhetisch grundierten Bildungserfahrungen, so der Tenor weiter Bereiche unserer Diskurse, stehen prinzipiell allen Kindern und Jugendlichen in ähnlicher Weise offen wie uns.

Dieser Aufsatz möchte nicht erneut den Zusammenhang zwischen ästhetischem Erfahren und Bildung nachzeichnen, sondern das *Wir* problematisieren, von dem in diesem Zusammenhang immer wieder die Rede ist, siehe Eingangszitat (dort sicherlich auch im methodologischen Kontext der „Objektiven Hermeneutik“ zu verstehen (Oevermann, Allert, u.a. 1997). Ein solches *Wir* versammelt *uns* gewissermaßen unter einer gemeinsam geteilten Weltsicht: Fachdidaktiker/innen, Bildwissenschaftler/innen und Laien, *uns* Erwachsene gleichermaßen wie *die* Schülerinnen und Schüler. Dieses vereinheitlichende *Wir* bzw. *Die* verpflichtet implizit alle Menschen auf jene experimentelle und spielerische Erfahrungsform, die mit prinzipieller Zweckfreiheit und der Abwesenheit von Pragmatismus beginnt und im Konventionen überwindenden Abbau von Stereotypen mündet. Angesichts der gegebenen Heterogenität von Kindern und Jugendlichen, sei sie ethno-kulturell (Schnurr 2011) oder milieuspezifisch bedingt, erscheint es jedoch sinnvoll, nach möglichen Differenzierungen in den Sichtweisen zu fragen. Es steht an, die prinzipielle Verschiedenheit von Lebensstilen, Weltbildern und ästhetischen Verhaltensweisen in den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern stärker zu problematisieren. Impulsgebend kann hier die im Folgenden vorgestellte sozialwissenschaftliche Jugendstudie mit dem Titel „Wie ticken Jugendliche?“ (Wippermann, Calmbach u.a. 2007) sein, die differenzierte Einblicke in die Milieuorientierungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt.

Die „U 27“ Sinus-Studie⁽¹⁾

Diese 2007 publizierte Lebensweltanalyse wurde im Auftrag des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend und Misereor durch das sozialwissenschaftliche Institut ^{Sinus Sociovision}, Heidelberg durchgeführt. Sinus Sociovision ist ein kommerziell arbeitendes Forschungsinstitut, das im Rahmen von Marktforschung Zielgruppenanalysen erarbeitet und verkauft. Auch die vorliegende Jugendstudie verfolgt die Absicht, die Zielgruppen der katholischen Jugendverbände für gezielte Nachwuchswerbung zu analysieren, was sie für eine Bildungsdiskussion grundsätzlich kritisch erscheinen lässt. Hier sind Folgestudien notwendig.⁽²⁾ Doch jenseits merkantiler Interessen verdienen die Sinus-Studien durchaus Aufmerksamkeit, da sie in einer besonderen Weise gesellschaftliche Milieus untersuchen: Jene (rechtlich geschützten) „Sinus-Milieus®“ erfassen soziale Zugehörigkeiten eben nicht nur in einer vertikalen Schichtung des sozioökonomischen Status³ oder des Bildungsniveaus, sondern mit ganzheitlichem Anspruch auch durch die horizontalen Dimensionen Wertorientierung, Lebensstile, Einstellungen und Habitus. In dieser Weise mehrdimensional dargestellt, werden die Milieuidentitäten zwischen sozioökonomischer Schichtung bzw. hier zwischen nie-

drigem und hohem Bildungsgrad sowie zwischen „Traditionalismus“ und „Neuorientierung“ verortet. Indem soziale Milieus lebensweltlich bestimmt werden, entspricht die Sinusstudie beispielsweise den theoretisch und konzeptionell allerdings anders aufgestellten Milieuthorien, von A.-M. Nohl und R. Bohnsack, die „Milieu als das praktische Leben innerhalb kultureller Zugehörigkeiten“, also als „gelebte Gemeinsamkeiten der Erfahrung“ verstehen. (Nohl 2010: 148; Bohnsack 2008: 112) Schnittmengen zeigen sich ebenfalls etwa zu dem ebenfalls auf Bourdieu (1982) fußenden soziologischen Lebensstilmodell z.B. von G. Schulze. (Schulze 2005: 95; auch Karmasin 2004: 102-106) Von besonderem kunstdidaktischen Interesse ist die U-27-Studie, da hier solche lebensweltlichen Orientierungen auch auf die Mediennutzung, das kulturelle Kapital sowie auf die ästhetischen Präferenzen der Kinder und Jugendlichen in den unterschiedlichen Milieus bezogen werden. So wird ein differenzierter Einblick in die milieubedingt völlig unterschiedlichen ästhetischen Standorte, Blickwinkel und letztlich Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler möglich: Was liegt bei wem auf dem metaphorischen Teller, was kurz hinter dem Tellerrand, was jedoch weit fernab außerhalb des lebensweltlichen Horizontes?

Die qualitativ-empirische „U 27“-Jugendstudie bildet drei Alterssegmente ab, nämlich den Bereich der 9- bis 13-jährigen Kinder, der 14- bis 19-jährigen Jugendlichen sowie der 20- bis 27-jährigen Erwachsenen. Erfasst wurden ausschließlich katholisch getaufte Jungen und Mädchen im gesamten Bundesgebiet. Die im Modell abgebildete Gruppe ist also eng begrenzt und macht eine Verallgemeinerung der Ergebnisse für z.B. muslimische Jugendliche fraglich. Hier wäre die Schwesterstudie des Sinus-Institutes „Lebenswelt und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und NRW“ (Staatskanzlei NRW 2010) hinzuzuziehen, die bei allerdings erwachsenen MigrantInnen etwas andere Milieustrukturen abbildet. Da bei Kindern und Jugendlichen die soziokulturelle Identität noch nicht festgelegt ist, spricht die U-27-Studie vorsichtiger von „Milieuorientierungen“. Diese müssen nicht der Milieuidentität der Eltern entsprechen, sondern werden auch durch jugendkulturelle Kreise, Peers etc. geprägt. Methodisch werden in der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Rekonstruktion von Alltag (Honer 1993; Soeffner, Hitzler 1994) als Datenmaterial mehrstündige transkribierte Interviews, Fotomaterial von Jugendzimmern sowie Hausarbeiten der Probanden herangezogen und mittels einer qualitativ-ethnografischen Hermeneutik ausgewertet. (vgl. Wippermann 2007: 9-19)

Jugendliche Milieuorientierungen und ästhetische Präferenzen

An dieser Stelle soll nur das mittlere Alterssegment der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren mit Schwerpunktsetzung auf die großen Milieus skizziert werden. Von den insgesamt 2400 erhobenen Fällen der Gesamtstudie wurde das Material von 56 Jugendlichen des mittleren Segments qualitativ-empirisch rekonstruiert. Es werden dort modellhaft sieben verbreitete Milieuorientierungen festgestellt (Abb. 1), denen neben den offiziellen Bezeichnungen wie „Sinus BI 12-jug“ auch pragmatisch-illustrierende Milieunamen, in dem Fall „Bürgerliche Jugendliche“, zugeordnet sind.

Solche Zuordnungen dürfen ausschließlich modellhaft verstanden werden. Die jedem Modell eigene Reduktion gegebener Komplexität suggeriert hier eine klare und eindeutige Begrenztheit der verschiedenen Lebensstile und Weltansichten und damit eine scheinbar eindeutige Zuordnung von Menschen zu einer der sieben Milieuidentitäten. Dies ist im Kontext von Marktforschung durchaus erwünscht, in der Übertragung auf pädagogische Kontexte hingegen fraglos kritikwürdig. Die letztlich deduktive Konzeption der Sinusstudie verschweigt zudem die zu erwartenden mehrfachen Zugehörigkeiten von Individuen zu ganz unterschiedlichen sozialen und kulturellen Identitäten (vgl. Nohl 2010: 137ff.; Mecheril 2009) und berücksichtigt nicht die Vielschichtigkeiten und Brüche in den einzelnen Lebensweisen sowie die Prozesse ihrer Konstruktion. Für eine tatsächliche Übertragung auf Individuen in der pädagogischen Arbeit wären induktiv orientierte Modelle mit geringerer Trennschärfe sicherlich sinnvoller. Doch genau jene modellhafte theoretische Zuspitzung der U 27-Studie, die eine handlungsrelevante Übertragung auf Individuen kritisch macht, soll im Folgenden als erkenntnisreiches ^{Kontrastmittel} (Schnurr 2008b) dienen: Als ein künstliches (vielleicht sogar giftiges?) Mittel soll es in den Bereich des „Wir“ hineingegeben werden, um das oftmals von verschleiernenden Grauwerten geprägte Fachdenken im Hinblick auf zentrale Orientierungen wieder zu schärfen. Die sich anschließende Diskussion der Sinus-Studie wird sich dieser Erkenntnisform bedienen, um das kunstpädagogische Denken im Hinblick auf *die* Schülerinnen und Schüler und den eigenen fachlichen und milieubedingten Standort zu problematisieren. Zugunsten dieser kontrastiven Einsichten muss eine zunächst unvermeidliche Stereotypisierung methodisch bedingt in Kauf genommen werden – um sie an anderer Stelle wieder mit den nötigen Grauwerten anreichern zu können.

Die „*Bürgerlichen Jugendlichen*“, so die Autoren der Studie, (Wippermann 2007: 165-207) werden mit einem Anteil von 14 % im Bereich der mittleren bis gehobenen Bildung und einer Grundorientierung zwischen Traditionalismus und schwacher Modernisierung angesiedelt. Extravaganz sei nichts für diese Jugendlichen, die in ihren Abgrenzungen einerseits zu „traditionellen“ Jugendlichen und andererseits zu exzentrischen Jugendkulturen normal und eher unauffällig sein wollten. Wichtige Motive für sie seien das Spaßhaben im Heute, um irgendwann in einem normalen, modernen Leben anzukommen. Ihr Lebensstil sei eher durch Risikovermeidung gekennzeichnet und sehe das Aufbrechen gewohnter, konsistenter Weltbilder nicht vor. Hierin ähnelten sie teilweise den sehr konservativen, jedem Experiment abgeneigten „*Traditionellen Jugendlichen*“ (4%), die sie jedoch als rückständig ablehnten. Im ästhetischen Bereich orientierten sich die „Bürgerlichen“ ohne tiefgreifenden Enthusiasmus an der „popularisierten Hochkultur“. Herausfordernde Hochkultur werde ebenso abgelehnt wie auch alle extremen, „trashigen“ Formen, die als fremd und suspekt gelten und angstbesetzt seien, weil sie Sicherheiten in Frage stellten. „Kunst, die wehtut, ist nicht ihre Sache.“ (Wippermann 2007: 179) Einhergehend mit der Ablehnung kreativer und experimenteller künstlerischer Prozesse favorisierten die „Bürgerlichen“, wie auch die „Traditionellen“ Jugendlichen, solide handwerkliche Arbeiten, die ihrem Wunsch nach Eindeutigkeit, Bodenständigkeit und Stabilität (auch des Blicks!) entgegenkämen.⁽³⁾ Insgesamt ist in den Strukturen dieser Milieuorientierung deutlich von einer, wie W. Schulz sagt, „Befriedigung in der Variation des Gewohnten“ auszugehen und eben nicht von einer kunstpädagogisch oft angestrebten „Befreiung von der fraglosen Befangenheit im Gewohnten“ (Schulz 1993: 17).

Sehr ähnlich hinsichtlich der eher traditionellen oder nur verhalten modernistischen Einstellung, aber v.a. im Hauptschulbereich verortet, wird das Milieu der „*Konsum-materialistischen Jugendlichen*“ (11%) beschrieben. (Wippermann 2007: 208-235) Ihre Weltsicht sei der Sinus-Studie zufolge in hohem Maße geprägt von einem Wettbewerbs- und Aufstiegsdenken: Man wisse sich im unteren gesellschaftlichen Segment – wenn auch nicht ganz unten! – und versuche durch prestigeträchtiges, betont körperbezogenes Kapital Anschluss nach oben, also an die breite Mitte, herzustellen. Auf Statussymbole, wie (gefakede) Marken, Kleidung und Fitnessstudiobesuche etc. werde daher überdurchschnittlichen Wert gelegt, um am „Lifestyle“ teilzuhaben. Auch diese Jugendlichen orientierten sich kulturell nicht am Ungewöhnlichen, Überraschenden oder Skurrilen, sondern am popkulturellen Mainstream. Stilistische Provokationen, z.B. in Jugendszenen oder auch in zeitgenössischer Kunst, würden von ihnen als eher gefährliche Abweichung erlebt; hier zeige sich ein erheblich konventioneller Zug dieser Jugendlichen. Allem Hochkulturellen stünden sie ansonsten mit großer Gleichgültigkeit gegenüber, da es schlicht keine lebensweltliche Rolle für sie spiele. Insgesamt sei ihr ästhetisches Verhalten von großer Pragmatik geprägt und auf die Anerkennung durch die Peergroup hin ausgerichtet: „Sich einigermaßen handlungskompetent im Umgang mit populärer Kultur zu zeigen, reicht diesen Jugendlichen völlig aus“ (Wippermann 2007: 223). Gerade weil die konsum-materialistisch orientierten Schülerinnen und Schüler eben nicht das Neuartige oder Überraschende suchten, sondern nach einer Normalität der gesellschaftlichen Mitte strebten, sei es nicht verwunderlich, dass sie in erheblicher Weise nicht nur gesellschaftliche, sondern auch ästhetische Stereotypen reproduzierten. Eingefahrene Sichtweisen zu bestätigen, hielten sie dabei nicht für einen Mangel, den es zu beseitigen gälte. Sie pflegten vielmehr ihre Stereotypen des gesellschaftlich-kulturellen Mainstreams, an dem sie ja gerade teilhaben wollten, da dies soziale Sicherheit verspreche. Aus der Darstellung des Sinusmilieus folgt, dass ein Aufbrechen von Blick-Konventionen in unabsehbaren Wahrnehmungsexperimenten ihnen nicht nur weitgehend fremd sein muss, sondern zunächst einmal ihrem durchaus existentiellen Drang nach konsistenten Weltbildern entgegen laufen wird, der an die Reproduktion von Etabliertem und damit Stereotypen gekoppelt ist. In den bisher referierten Milieuorientierungen, folgte man der Logik der Studie, sieht sich eine Kunstpädagogik, die vertraute Sichtweisen in ästhetischen Erfahrungen brechen will, sicherlich mit besonderen Herausforderungen konfrontiert.

Das mit 26% größte Milieu ist das der „*Hedonistischen Jugendlichen*“ (Wippermann 2007: 279-312). Es wird v.a. im Bereich der geringen bis mittleren, teilweise auch hohen Bildung angesiedelt und orientiert sich zwischen fortgeschrittener „Modernisierung“ und „Neuorientierung“, also weitgehend in der Mitte der U-27-Milieus. Obwohl die entsprechend typisierten Jugendlichen die Mehrheit stellten, nähmen sie sich als unangepasste Minderheit wahr. Sie hätten keine ausgeprägten Zukunftspläne, wollten sich auf keinen Fall von Eltern oder der Schule kontrollieren lassen und reagierten mit großer Unlust, Provokation und gleichgültiger Verweigerung auf alles, was anstrengend ist und keinen Spaß macht. Sie verspürten einen inneren Drang nach Individualität, Authentizität und Freiheit – jedoch innerhalb der vorgegebenen Rollenmuster und Freizeitaktivitäten. Daher seien viele von ihnen Jugendszenen zugehörig, in denen sie lustvolle Lebens- und Selbsterfahrung suchten. Der Zurückweisung bürgerlich-konventioneller Werte und Stile entspreche die Ablehnung hochkultureller Äußerungen, wogegen sie ihre stark affektive Beziehung zur Popkultur setzten. Weit verbreitet im ästhetischen Bereich sei eine starke „Lust am Trash“. Dies richtete sich nicht nur als bewusste Abgrenzung gegen alles Bürgerliche, sondern auch gegen die kontemplativen, als mühsamen empfundenen Rezeption-

sweisen z.B. der bildenden Kunst. Da die bevorzugten Szenen, Ausdrucksformen und Ästhetiken sich meist im Rahmen popkulturellen Mainstreams befänden, bescheinigt ihnen die U-27-Studie eine „eher geringe Experimentierfreude“ (Wippermann 2007: 297). Gleichwohl findet sich in ihrem Wunsch nach Individualität und Andersartigkeit ein gewisses Potential für ästhetische Veränderungs- und Erfahrungsprozesse – sofern sie nicht allzu anstrengend sind.

Obwohl ihre affektiv-genussvolle Gegenwartsorientierung auch dem hedonistischen Lebensstil entspricht, unterscheiden sich die Jugendlichen des großen Milieus „*Moderne Performer*“ (25%) der Studie nach durch eine betont rational-strategische Zukunftsorientierung. Mit besonderem Ehrgeiz wollten sie in allen Bereichen möglichst viele Erfahrungen sammeln, um darauf erfolgreich aufbauen zu können. Bildung in verschiedensten Disziplinen werde neben kulturellem Engagement als zentraler Schlüssel für ihre persönliche, erfolgreiche Zukunft gesehen. Neben popkulturellem Engagement pflegten sie ein demonstratives Interesse an Hochkultur, um symbolischen Anschluss an die Oberschicht zu zeigen. Hier unterscheidet sich das mit 6% kleine protestkulturelle Milieu der „*Postmateriellen Jugendlichen*“, die ein deutlich weniger instrumentelles Verhältnis zur Kunst pflegten und es durch „feinsinnigen ästhetischen Nonkonformismus“ erweiterten. (Wippermann 2007: 236-278) Das kulturelle Kapital beider Milieus wird insgesamt als „flexibel-multikulturell“ beschrieben. Die darin auftretenden Paradoxien würden von den „Performern“ als spannend und inspirierend empfunden, worin sich ihre postmoderne „Neuorientierung“ erweise. Obwohl sie eine Affinität für alle möglichen später nutzbaren Erfahrungen zeigten, fänden sich in dieser Milieuorientierung nur wenige originäre Stilbildungsprozesse oder ästhetische Grenzüberschreitungen. Mit ihrem eher „inszenierten denn ausgelebten ästhetischen Nonkonformismus“ werden die „Performer“ schließlich eher der breiten Mitte zugerechnet.

Als deutlich erlebnishungriger und aufgeschlossener hinsichtlich ästhetischer Erkundungen im Unvertrauten werden schließlich die „*Experimentalistischen Jugendlichen*“ (14%) beschrieben (Wippermann 2007: 342-376). Im äußersten Bereich der „Neuorientierung“ angesiedelt und mit hoher bis mittlerer Bildung ausgestattet, seien sie getrieben von der Neugier auf radikal erweiterte Erfahrungen, Grenzberührungen und ästhetische Tabubrüche ohne vorhersehbare Ergebnisse. Das tastende Ausprobieren,erspüren von Widerständen, kurzzeitige „Durchbrechen von Mauern, um zu sehen, was dahinter ist“, zeichne ihren Lebensstil aus. Sie versuchten in ihrer Suche nach dem „Eigentlichen“, verschiedenste sinnliche Eindrücke synästhetisch zusammenzubringen, um die Welt „ganz“ und „neu“ zu begreifen. Die Autoren der Studie sprechen hier von einem „Trieb nach Selbstdurchforstung und Selbstexploration“ (ebd: 347). Ästhetisches Verhalten und Erfahren mache bei diesen Jugendlichen nicht nur einen Randbereich aus, sondern betreffe sie im Kern, da sie sich gerade durch die Adaptation und den Remix verschiedenster und widersprüchlicher ästhetischer Fragmente selbst zu bestimmen versuchten. Durch ihre große Faszination für das Unvertraute, Paradoxe, Skurrile und Unmoderate erkläre sich auch ihr ausgesprochenes Faible für Kunst, ohne eine eindeutige Unterscheidung zwischen high und low zu treffen. Insbesondere die intertextuell geprägte postmoderne Kunst begeistere durch ihre Seltsamkeit, die sich schnellen Einnordnungen widersetze. Hiervon versprächen sie sich eine radikale Erweiterung ihres Erfahrungshorizontes. Das kulturelle Verhalten der Experimentalisten sei jedoch gerade auch durch ihre ästhetische Produktion bestimmt, wobei sie eine „genussvoll-postmoderne Bricolage“, eine „Ästhetik des Widerspruchs“ bevorzugten.

Implizite Subjekthypothesen

Es könnte mehr als eine Gedankenspielererei sein, die Sinus- Milieubesreibungen neben die verschiedenen aber letztlich konvergierenden Theorien und pädagogischen Konzeptionen zur ästhetischen Erfahrung und zur bildenden Erweiterung des gewohnten Blickes zu legen. Es fällt hierbei ins Auge, dass zunächst nur das letztgenannte Milieu der „*Experimentalistischen Jugendlichen*“ auf der Ebene ihrer Beschreibung exakt dem entspricht, was in Teilen der Kunstpädagogik mit der Überwindung stereotyper Sichtweisen angestrebt wird. Denn nur hier bringen die Jugendlichen eine große Alteritätstoleranz im Sinne einer vorbehaltlosen Offenheit mit, sich auf experimentelle Wahrnehmungssituationen einzulassen, um ihre eigenen Sichtfelder immer wieder in Frage zu stellen. Nur in diesen neuorientierten Milieus entsprechen die Formen und Strukturen, in denen die Jugendlichen auf Neuartiges und Abweichendes reagieren, denen, die in den Theorien zur ästhetischen Erfahrung beschrieben werden – nämlich lustvoll und transformativ mit starker Tendenz zur dauerhaften Veränderung. (Ein Prozess, der gerade aus der Perspektive strukturaler Bildungsprozess-theorien produktiv erscheint (vgl. Marotzki 1990; Kokemohr 2007.) Jugendliche aus konservativer orientierten Milieus zeigen andere und viel verhaltenere Formen und reagieren zunächst oftmals mit Zurückhaltung oder sogar affektiver Ablehnung,⁽⁴⁾ wie sich sowohl aus der Sinusstudie wie auch aus eigener Forschungspraxis erkennen lässt.

Angesichts der sich abzeichnenden Heterogenität in den jugendlichen Sichtweisen erscheint es ratsam, in den pädagogischen Bereichen zwischen Kunst, Medien und Bildung differenzierter über die Adressierung bestimmter und das Ausblenden anderer Milieus durch vereinheitlichende pädagogische Theorien nachzudenken. Wer, bzw. welche milieubedingte Weltsicht ist mit kunstpädagogischen Theoremen angesprochen und gemeint? Mit W. Marotzki gesprochen gilt es, nach der „impliziten Subjekthypothese“ der Kunstdidaktik zu fragen, die als Annahme über bestimmte Menschenbilder den Theorien unterliegt und „über die prinzipielle Stellung bzw. Haltung des Menschen zur Welt (Weltbezug) aussagt“ (Marotzki 1984: 331). Diese Haltung des Menschen zur Welt, diese Weltsicht, das geht klar aus der Milieustudie hervor, kann nur im Plural formuliert sein! In den fachdidaktischen Diskursen spielt bislang die Frage, wer in welchem Sozial- und Bildungsniveau und in welcher Milieuorientierung adressiert ist, eine viel zu geringe Rolle. Es scheint hier sehr sinnvoll, gegen das generalisierende „Die“ in Bezug auf Schülerinnen und Schüler anzudenken.

Wer ist „Wir“?

Die Frage nach der milieubedingten Sozialisation kann auch umgedreht und auf das *Wir* gerichtet werden, das fraglos Kunstpädagog/innen und –didaktiker/innen zusammenfasst. Wer ist eigentlich *Wir*? Und in welchen Milieus werden Kunstpädagog/innen sozialisiert, denn fraglos bilden *wir* nicht die gesellschaftliche Breite ab. Es werden wohl eher wenige in traditionell-bürgerlichen und konsum-materialistischen Milieus ihren Blick auf die Welt erlernt haben. Zu vermuten ist, dass „experimentalistische“ Milieus mit ihren Nachbarfeldern bei Kunstpädagog/innen deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt repräsentiert sind. Bei Jugendlichen sind dies nur 14 %, in der Gesamtbevölkerung 2007 nur 8%,⁽⁵⁾ in der kunstpädagogischen Szene jedoch wahrscheinlich weit mehr.

Es wäre denkbar, dass diese milieubedingte Sicht auch im professionellen Bereich den Blick auf die Welt färbt und sich in fachdidaktische Theorie einschreibt. Es ist vorstellbar, die Farbigkeit der sprichwörtlichen Brille, die *wir* aufhaben, zu generalisieren und die dadurch gefärbte Weltsicht bei anderen fraglos als selbstverständlich oder zumindest als erstrebenswert vorauszusetzen. Vor dem Hintergrund dieses zwangsläufig gefärbten eigenen Blicks auf die Anderen ist es schwierig, im Kontext von Milieus und ihren Weltsichten, die zunächst einmal nur strukturell begründet sind, nicht auch normativ zu sprechen. Genauer: Es ist nicht selbstverständlich, das pädagogische Denken, welches zwangsläufig normativ ist, auf die Milieubedingtheit des eigenen Blicks hin zu befragen. Denn trotz allen Wissens um den Wert von Vielfalt und gleichgültig aus welcher Perspektive gelingt es kaum, eine abweichende Weltsicht mit ihren anderen Formen des Weltumgangs als Bildungsziel zu denken. Im Bewusstsein dessen erscheint es sinnvoll, fachdidaktische Theorie und Bildungsziele nicht nur auf ihren immer vorherrschenden normativen Gehalt, sondern auch auf die Milieuspezifik ihrer inneren Struktur hin zu befragen: Wohin, zu welcher Sichtweise und zu welchen Fähigkeiten und Formen des Sehens wollen *wir* bilden? Denn hier liegt schließlich der blinde Fleck: Was hat das mit uns, mit unserem Standort zu tun?

Solche normativen Tendenzen spielen sicherlich auch in die Sinus-U27-Studie hinein, prägen stellenweise ihren Sprachduktus bei einzelnen Milieus und erzählen gerade dadurch manches über die Weltsicht ihrer Forscher. Die Tendenzen schreiben sich sogar in ihre Darstellungsformen ein – auffälligerweise verläuft die logische Entwicklungslinie der Sinus-Grafik von unten links in Leserichtung und aufsteigend nach oben rechts. Dort oben, so scheint die Grafik zu rufen, sind der Fortschritt und das Ziel, was es zu erreichen gilt.⁽⁶⁾ Ob die Weltsichten der „Experimentalisten“, „Performer“ und „Postmateriellen“ tatsächlich mit kunstpädagogischen Bildungszielen gleichgesetzt werden sollen und dürfen, gilt es zu diskutieren. Die Milieustudie als *Kontrastmittel* könnte hierbei den Blick auf das *Wir* schärfen und weitere Fragen generieren.

Literatur

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Honer, A. (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.

Karmasin, H. (2004): Produkte als Botschaften. Frankfurt a.M.

Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In: Koller, C. / Marotzki, W. / Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: 13-68.

Marotzki, W. (1984): Zum Verhältnis von Lernprozess und Subjekthypothese. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 34: 331.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.

Mecheril, P. (2009): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Mertens, G. / Frost, U. / Böhm, W. / Ladenthin, V. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn, Bd. 3: 1086-1096.

Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.

Oevermann, U./ Allert, T./ Konau, E./ Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: 352-434.

Oevermann, U. (2005): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht, Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule, Frankfurt a.M.; zitiert nach: Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, München: 14.

Schnurr, A. (2008a): Über das Werk von Timm Ulrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform. Analyse eines pointierten Vermittlungs- und Erfahrungsmodells im Kontext ästhetischer Bildung. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik Bd. 8, Norderstedt.

Schnurr, A. (2008b): Forschen mit Kontrastmittel. Über die Grenzen ästhetischer Erfahrung. In: Meyer, Torsten / Sabisch, Andrea (Hg.): KunstpädagogikForschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: 103 – 112.

Schnurr, A. (2011): Raum ohne Begrenzung? Zur Kulturspezifität ästhetischer Erfahrung. In: Brenne, A. / Engel, B. / Gaedtker-Eckard, G.-D. / Siebner, A.-S. (Hg.): Raumskizzen. Interdisziplinäre Annäherungen an aktuelle kulturelle Übergangsräume. München.

Schulze, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.

Schulz, W. (1993): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über einen unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. In: Kunst+Unterricht, Nr. 177.

Soeffner, H.G. / Hitzler, R. (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen.

Staatskanzlei des Landes NRW (Hg.) (2010): Von Kult bis Kultur. Von Lebenswelt bis Lebensart. Ergebnisse der Repräsentativuntersuchung „Lebenswelten und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und NRW“. Düsseldorf.

Wippermann, C. / Calmbach, M. / BDKJ / Misereor (Hg.) (2007): Wie ticken Jugendliche? Sinus Milieustudie U27. Düsseldorf.

Abbildungen

Abb. 1 & 4: Milieugrafik U-27 Jugendstudie. Quelle: SINUS-Institut, Heidelberg 2007.

Abb. 2: Jugendzimmer einer 15-Jährigen Schülerin, aus einer Studie des Verf. (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuzuordnung)

gezeigt). Foto: der Verf.

Abb. 3: Jugendzimmer eines 15-Jährigen Schülers, aus einer Studie des Verf. (hier illustrativ ohne eindeutige Milieuzuordnung gezeigt). Foto: der Verf.

Endnoten

¹ Der Verfasser diskutiert parallel die Sinus U-27 Jugendstudie unter der bildungstheoretischen Perspektive von „Lust und Grauen in ästhetischer Bildung“ in folgendem Text: Schnurr, Ansgar: Weltsichten zwischen Tradition und Experiment: Kunstpädagogik in unterschiedlichen jugendlichen Milieus. In: BDK-Mitteilungen 4/2011. Die Darstellung der einzelnen Milieus ist hier weitgehend übernommen.

² Der Verfasser forscht derzeit im Kontext eines Interkulturprojekts an Lebenswelten von Jugendlichen in milieuspezifischer Perspektive.

³ Vor allem bei den „Traditionellen Jugendlichen“ stellt die Studie fest, dass für sie „Kreativität eine geringere Rolle (spiele, A.S.) als handwerkliches Geschick“. Wippermann 2007: 130.

⁴ Die Umstrukturierung von Orientierungsrahmen, z.B. in ästhetischen Erfahrungsprozessen, birgt immer ein spannungsreiches, widerständiges Moment, da es zuvor aufgebaute Sicherheiten in Frage stellt. Vgl.: Schnurr (2008a): 301-304.

⁵ Vgl.: Wippermann, 2007:10. Sinus gibt aktuell die Milieuzugehörigkeiten der Gesamtbevölkerung 2011 in einem etwas anderen Milieuraster an. Die „Expeditiven“ nehmen dort 6 % ein. Vgl. <http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html>

⁶ Erkenntnisreich könnte es sein, kunstpädagogische Theorien in ähnlicher Weise zu visualisieren und nach der Milieulagerung und ihrer normativen Logik zu fragen.

FALLHÖHE. Zeitgenössische Performancepraxis und Wissensgenerierung in Performance Art

Von Elke Mark

Es geht mir beim Konzept der „Film-Bildung“ um eine theoretische Untersuchung⁽¹⁾, die *zum einen* den bestehenden Diskurs der Medienbildung, insbesondere der Filmbildung kritisch reflektiert, die *zweitens* versucht vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Medientheorie eine differenztheoretische Perspektive auf das Medium Film zu entwickeln, und die *drittens* davon ausgehend mögliche Bezüge zwischen Film und Bildung herausfinden will. Die Frage nach dem *was* „Filmbildung“ ist oder gar was sie sein soll, wird damit zwar nicht vollkommen ausgeschlossen, sondern vorläufig – in Anlehnung an Wigger (2009) – zur Frage „*Wie ist Bildung mit Film möglich?*“ umformuliert. Diese Formulierung erlaubt mir, die meist in der medienpädagogischen Rede von *der* „Filmbildung“ irgendwie implizierten Bildungswirkungen des Films oder auch die auf den Film applizierten Bildungsansprüche zu bezweifeln. Meine Schreibweise von „Film-Bildung“ ist diesem methodischen Zweifel geschuldet.

Der Fokus meiner Forschungen liegt damit zuerst auf einer genauen theoretischen Bestimmung des Films, die jeder Frage nach dessen bildenden Möglichkeiten vorausgehen muss. Dazu habe ich mich bisher auf den Kinofilm bzw. solche Filme, deren privi-

legierter Aufführungsort das Kino ist, konzentriert. Mit dieser Eingrenzung meiner Untersuchung ist zugleich eine Fülle des sich in anderen Medientechnologien und Aufführungssituationen organisierenden Filmischen ausgeschlossen, die in anschließenden Untersuchungen noch beforscht werden sollen. Ein Hauptanliegen meiner Dissertation ist es daher, eine medien- und filmtheoretisch reflektierte „Methode“, genauer: eine Haltung zur Erforschung des Filmischen bzw. der *Medialität* des Films zu entwickeln, die auch für weitere bildungstheoretische Forschungsvorhaben zum Komplex „Film-Bildung“ anwendbar ist. Trotz der Verwandtschaft meines Begriffs der Film-Bildung mit anderen bildungstheoretisch argumentierenden Konzeptionen von Filmbildung (vgl. Zahn 2011: 33-51), setzt der konsequente Bezug auf die Kunst und die Ästhetik an einigen Punkten Entscheidungen, die einen Unterschied machen. Eine dieser Entscheidungen betrifft den Zugang zum Film: ich verstehe den Film nicht nur als Massenmedium der Kommunikation oder als Unterhaltungsmedium ökonomischer Wertschöpfung, sondern und vor allem als Medium künstlerischer Forschungen. Ich gehe dabei von der Unterstellung aus, dass künstlerische Arbeiten im Medium Film als filmische Forschungen an der Medialität des Films und an der Bildung von Subjektivität in medialen Gefügen zu verstehen sind. Sie leisten somit einen Beitrag zur theoretischen Beschreibung aktueller Medienkultur und ihrer Bildungsmöglichkeiten, da die Kunst Praxen und Strategien der Reflexion hervorbringt, welche die paradoxe Medialität der Medien als „blinde Flecken“ sowohl des Mediengebrauchs, der Medien- als auch der Bildungstheorie bearbeitbar macht.

Paradoxe Medialität

„Es gibt Medien, weil es Alterität gibt!“ – so lautet der erste Satz in Dieter Merschs *Medientheorien zur Einführung* (Mersch 2006: 9). Und weiter: „Alterität meint ein ‚Anderes‘, das sich dem Zugriff zunächst verweigert, das eines Dritten bedarf, um seine Vermittlung, seine Symbolisierung, Aufbewahrung, Übertragung oder Kommunizierung zu garantieren“ (ebd.). Diese Garantie entpuppt sich allerdings als Verknennung, insofern auch jede Mediation und Signifikation ihr Anderes hat, bzw. von ihm durchzogen ist und das dieselbe in Darstellbares/Undarstellbares, Wahrnehmbares/Unwahrnehmbares, Sagbares/Unsagbares, Bewusstes/Unbewusstes u.a.m. differenziert. Darin liege, nach Mersch, das ^{Paradox des Medialen} (vgl. Mersch 2006a: 222f; Mersch 2006b), das die wissenschaftliche Erforschung der Medien erschwere. Ein Medium kann seine Medialität – als dessen Materialität, eigensinnige Performanz und Ereignishaftigkeit – nicht mitvermitteln, so dass jeder Gebrauch von Medien von einem Entzug ihrer Medialität gezeichnet ist. Zudem lässt sich kein Außerhalb von Medien bestimmen, da es keinen Ort gibt, von dem aus ich ein Medium wahrnehmen, über es nachdenken oder sprechen könnte, der nicht schon mediatisiert wäre. Daraus ergibt sich die systematische Schwierigkeit für die wissenschaftliche Bestimmung der Medien und die letztlich *aporetische* Situation, dass, wenn ich mich anschicke, eine Analyse der Medien und ihrer Wirkungen vorzunehmen, sich deren Unbewusstes, Undarstellbares oder Unsagbares immer wieder verflüchtigt und der Analyse unterschiebt, da auch meine Analyse wiederum Medialitäten unterworfen ist, die sich eben in dem Maße aufzwingen und einprägen, wie sie sich verleugnen. *Folglich hat Medialität das paradoxe Format einer anwesenden Abwesenheit.* Die Medialität eines jeweiligen Mediums kann in dieser systematischen Perspektive nur intermedial erforscht und nicht oder nur in Teilen positiv⁽²⁾ bestimmt werden. Medienwissenschaftliche und medienpädagogische Konzepte, welche die paradoxe Medialität ignorieren, sie beispielsweise in hermeneutische Formationen artikulierten Wissens (im Verhältnis zum Nicht-Wissen) umschreiben, auf Problem-Löse-Schemata oder Kompetenz-Performanz-Schemata reduzieren, *skotomisieren* die Alterität des Medialen, ihr Zutreffen, ihren Entzug. Und sie verkürzen damit das Verständnis der Medien um die Grenzen ihrer Mediationen, nämlich um ihre Materialität, Performanz und ihr Ereignen, und um ihre Dimensionen des Unwahrnehmbaren, Rätselhaften, Unsagbaren – aber Denkbaren.

Mediale Paradoxa der Kunst

Nach Mersch ist es die Kunst, die das Paradox des Medialen erforscht und ästhetische Erfahrungen zeitigt, die als Formen ästhetischer Welterschließung Möglichkeiten eröffnen, das Paradox des Medialen denkend anzuerkennen (vgl. Mersch 2006a: 225ff; 2006c). Mersch argumentiert dabei analog zu Adorno, der in seiner *Ästhetischen Theorie* schreibt: „Kunstwerke sind nicht von der Ästhetik als hermeneutische Objekte zu begreifen, zu begreifen wäre [...] ihre Unbegreiflichkeit.“ (Adorno 1989: 179) Und etwas später: „Alle Kunstwerke, und Kunst insgesamt, sind Rätsel; [...]. Daß Kunstwerke etwas sagen und mit dem gleichen Atemzug es verbergen, nennt den Rätselcharakter unterm Aspekt der Sprache.“ (ebd.: 182). Mit Adorno spricht Mersch der

Kunst so ein medienkritisches, epistemisches Potential zu, insofern die Künstler innermediale Verfahrensweisen und Strategien der Reflexion aufzeigen, die dem *Paradox des Medialen* mit der Modellierung *medialer Paradoxa* begegnen.

Filme lassen sich also genau dann als Medien künstlerischer Praxis begreifen, wenn sie sich für ihre Medialität interessieren und dabei ästhetische Erfahrungen ermöglichen, die nicht (in Gänze) als diskursivierte Wahrnehmungen gegeben sind bzw. nicht in diskursiven, hermeneutischen Verstehensbewegungen eingeholt werden können und somit die von einer poststrukturalistischen Medientheorie proklamierte Sekundarisierung der Subjektivität und Intentionalität erfahrbar machen – also solche Film-Erfahrungen, in der ein autonomes und selbstreferenzielles Subjekt *subvertiert* wird. Der zuvor mit Adorno beschriebene, rätselhafte Charakter von Kunst ermöglicht jene lebendige, offene ästhetische Beziehung zu ihr, in der sich das singuläre Subjekt ihr immer wieder und aus unterschiedlichen Perspektiven, mit anderen Ansätzen nähert, ohne sie letztlich begreifen zu können. Dabei kann das Subjekt auch die „Wahrheit“ – die Medialität und damit gleichsam die Begrenzung – seiner eigenen Erfahrungsweisen, seiner Welt- und Selbstverhältnisse erfahren, insofern es im Scheitern seines identifizierenden Denkens die Grenzen seiner Verfüngungsansprüche über die Welt anerkennt.

Mit anderen Worten: Filme als Medien künstlerischer Praxis können es ermöglichen, die Medialität des Films als immer neue *Spuren*, welche die Medialität in den Filmen und ihren Nutzern hinterlässt, zu entdecken. Die Filme greifen mit ihren ästhetischen Verfahren und Strategien in bestehende Strukturen des Films und seiner Erfahrung ein, erfinden Brüche, Störungen und Widersprüche, um etwas von der filmischen Medialität, seiner Materialität und Ereignishaftigkeit hervorzulocken. Um diese Spuren in der Film-Erfahrung zu „lesen“, bedarf es freilich einer Einübung in Sicht- und Erfahrungsweisen, die nicht den vordergründigen *Funktionen* medialer Prozesse folgen, sondern sich bevorzugt für deren Störungen, Bruchstellen, Irritationen und *Dysfunktionen* interessieren.

In dem letzten Gedanken klingt schon an, dass ich keineswegs einzelnen künstlerischen Filmen eine Bildungswirkung zuspreche, sondern dass ihr bildendes Potential vielmehr erst in der Beziehung zwischen Film und Betrachter/in namens ästhetischer Erfahrung hervorgebracht und realisiert wird. Denn für künstlerische Produktionen, gerade für Kino- oder Fernsehfilme, gilt heute sicher Adornos kulturindustrielle Diagnose (vgl. Adorno 1947) umso mehr und geht in dem, was sich gut vier Jahrzehnte nach seinem Tod entwickelt hat, weit über sie hinaus. Dass künstlerische Produktionen in allen medialen Formaten der Logik der Verwertbarkeit folgen, ist längst kein Geheimnis mehr, sondern fungiert mittlerweile als unabdingbare Grundlage ihrer Qualität. Die Kunst, der Adorno noch die Potenz zusprach „*Chaos in die Ordnung zu bringen*“ (Adorno 1951: 142. Aphorismus), ist heute als „kritische“ Instanz weitestgehend in die ökonomisch verwaltete Welt integriert. Damit verliert sie auch ihre Sprengkraft, zumindest kann man ihr dieselbe genauso wenig wie „Bildungswerte“ zusprechen. Es hat fast etwas Naives, von der Kunst etwas Emanzipatorisches oder einen „Wahrheitsgehalt“ zu erwarten. Dieser hat nämlich mit der Kritikfähigkeit von Kunst zu tun; und die ist weder unmittelbar mit der Kunst gegeben noch erschöpft sie sich in der Unterstellung einer kritischen Absicht der Künstlerin oder des Künstlers, sondern entsteht erst im ästhetischen Blick auf die Kunst, die dieselbe als Rätsel anerkennt: „Der Wahrheitsgehalt der Kunstwerke ist die objektive Auflösung des Rätsels eines jeden Einzelnen. Indem es die Lösung verlangt, verweist es auf den Wahrheitsgehalt. Der ist allein durch philosophische Reflexion zu gewinnen. Das, nichts anderes rechtfertigt Ästhetik. [...] Den Wahrheitsgehalt begreifen postuliert Kritik. Nichts ist begriffen, dessen Wahrheit oder Unwahrheit nicht begriffen wäre, und das ist das kritische Geschäft. Die geschichtliche Entfaltung der Werke durch Kritik und die philosophische ihres Wahrheitsgehalts stehen in Wechselwirkung“ (Adorno 1989: 193f).

Adornos Konzeption der Kunst folgend gilt es also, die Medialität des Films als ästhetische zu bestimmen, eine Haltung zu ihr und eine Methode (im Sinne von Wegen und Umwegen) ihrer Beschreibung zu entwickeln, die ihre paradoxe und rätselhafte Konstitution nicht verleugnet, sondern sie vielmehr „hervorbringt“, erkennt und anerkennt – um dabei die souveräne Position des individuellen Subjekts zu riskieren (vgl. Sattler 2009, insb. S. 87-100). Dazu gilt es in der Auseinandersetzung mit Filmen eine Erfahrung des Anderen und Fremden geltend zu machen und auszuhalten, die in die „Entfremdungsbewegungen“ eines souveränen, selbstbezüglichen Individuums *nicht* integrierbar sind. Das Versprechen des Ästhetischen, der ästhetischen Erfahrungen mit Kunst ist es, dass sie in der Singularität ihres Ereignens solche radikalen, der Aneignung widerstehenden Fremderfahrungen ermöglichen kann (vgl. dazu Ehrenspeck 1998 oder Billstein 2007).

Ästhetische Bildung als Spurenlese und Paradoxographie

Künstlerisch-filmische Forschungen am Medium Film hinterlassen oder legen Spuren, die auf die paradoxe Medialität des Films

verweisen und die in der Film-Erfahrung (als ästhetische Erfahrung) von den Zuschauerinnen und Zuschauern gelesen, aktualisiert und damit gleichsam hervorgebracht werden können. Der Spurbegriff und die „Begriffsperson“ des *Spurenlesers* – wie sie unter anderem Sybille Krämer (vgl. Krämer 1998, 2007, 2008) in den kultur- und medienwissenschaftlichen Diskurs eingebracht hat – scheinen mir zur Bezeichnung der spezifischen subjektiven Haltung und der Übersetzungsarbeit, die in der ästhetischen Erfahrung von Filmen zu leisten ist, äußerst geeignet. Denn die Spur ist selbst von Paradoxa durchzogen, sie ist sowohl Wahrnehmungslenkung als auch Wahrnehmung des Unwahrnehmbaren, sie verbindet eine Unmotiviertheit und Unaufmerksamkeit des Spurenlegens mit der Motiviertheit und Aufmerksamkeit des Spurenlesens, und sie umfasst sowohl materielle, ästhetische als auch semiotische Elemente. Spuren zeigen sich immer auf dem Hintergrund anderer Spuren (*Erinnerungsspuren*), die sich im Spurenlesen aktualisieren. Die mit dem Spurenlesen verbundenen Affektionen sind somit zum einen in Relation zu subjektiven Erwartungen und Wünschen in Form von Wissensunterstellungen zu verstehen, zum anderen werden deren Enttäuschungen als Überschreibungen bestehender subjektiver Erinnerungsspuren thematisierbar (vgl. Zahn 2011: 107–120).

Die Spur ist aber – und das ist hier entscheidend – nicht nur als semiologischer Spur lesbar, kontextualisierbar und verstehbar, sondern sie markiert gleichsam die Grenzen der Interpretierbarkeit und Verstehbarkeit des *Anderen*, das (in all seinen Formen: als personaler Anderer, als Objekte der Welt oder als radikales Anderes) nicht zum ausdeutbaren Zeichen werden und dadurch in egologischer Perspektive vereinnahmt und angeeignet werden kann. Als Spur zeigt sich das Medium auch in seiner Opazität und Materialität. Als etwas, das sich den hermeneutischen Verstehensbewegungen des Subjekts widersetzt und entzieht, wie es dieselben durch diesen Entzug aber auch gleichsam antreibt, als Anspruch zum Antworten zwingt. In dieser Perspektive bringt das Lesen von Spuren das Fremde und Andere der Mediationen hervor und der Spurenleser ist damit gleichsam in ethischer Weise angesprochen, dieses Andere auszuhalten, bzw. auf es zu antworten, ohne es dabei in Formen des identifizierenden Denkens und interpretierenden Zugriffs auf Welt anzueignen.

Das Spurenlesen lässt sich weiter im Begriff des *Zauderns* (vgl. Vogl 2007) als die Gemengelage einer ganz bestimmten Aufmerksamkeit und Wahrnehmung beschreiben: der vom Film in seinem *Erscheinen-lassen* gebildeten Aufmerksamkeit des Subjekts kommt in der ästhetischen Erfahrung eine spezifische Form der subjektiven Wahrnehmung und Deutung hinzu, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung und in Bezug auf diverse Konzentrations-, Aufschreibe- und Denktechniken gewonnen wird. Als dieses energetisch aufwendige, aktiv-passive Geschehen, zwischen der verwirrten subjektiven Wahrnehmung und der verzögerten Reaktion, ermöglicht das Zaudern dem Spurenleser im Zeitraum der ästhetischen Erfahrung ein Zweifeln und aktives Befragen von zuvor fraglos vollzogenen Prozessen und Handlungen, von sich anbietenden Schlüssen, Interpretationen, Urteilen, auch von individuell selbstverständlich Gewordenem. Er schiebt eine abschließende Entscheidung oder ein Urteil auf, schafft so eine Leerstelle, um die herum in wiederholenden Denkbewegungen und Neuansätzen diverse Deutungsmöglichkeiten versammelt werden können, ohne jemals die *eine* „wahrhafte“, richtige Bedeutung oder den *einen* Sinn eines Films hervorzubringen. Der Spurenleser kann immer nur weitere Lektüren und Deutungen hinzufügen, bestenfalls – mit Adorno gesprochen – die Bedingungen seiner Unbestimmbarkeit und Rätselhaftigkeit beschreiben, indem er dabei den medialen Paradoxa des jeweiligen Films folgt.

Die Spurenlese von und mit Filmen wird in dieser Perspektive zur ästhetischen Bildung, bzw. das Spurenlesen als ästhetische Erfahrung von Filmen kann als bildende Erfahrung verstanden werden, insofern sie es ermöglicht, die Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit Filmen, auf der Folie der Unmöglichkeit ihrer identifizierenden Aneignung zu denken. Damit lässt sich eine Erfahrungskonstellation für die Analyse filmischer Subjektivierungsprozesse zu Grunde legen, in der die Subjektivierung im Vollzug der Film-Erfahrung auf einer Grenze von Erkennen und Verkennen des Subjekts dieser Erfahrung situiert ist. Auch in der Beschreibung bildender Erfahrung mit Filmen bleibt die Widerständigkeit der Filme leitend – als Unmöglichkeit ihrer objektivierenden Vereinnahmung und damit verbunden durch das Scheitern identifizierender Selbstbestimmungen des Subjekts. Filme entfalten in ihrer ästhetischen Erfahrung somit einen Zeit-Raum der Bildung als Herstellung und Anerkennung ihrer Offenheit und Alterität (ihrer Unabschließbarkeit als Undarstellbarkeit, als Unsagbarkeit), um gleichsam eine Subjektivität zu bilden, die nicht mehr in wiederholbaren, feststellbaren Identitäten zur Ruhe kommt. Die Medialität der Filme, ihre Nicht-Identität und Unsagbarkeit versetzt den Spurenleser immer wieder in Unruhe, treibt ihn an, entwickelt in seinem Entzug einen Zug, das Unsagbare dennoch zu sagen, zur Sprache bringen zu wollen, es zu übersetzen, um es mit anderen zu teilen und es diskutierbar zu machen. Ein Bildungsbegriff, der das Scheitern eines identifizierenden Sagens, eines diskursiven, begrifflichen Zugangs des Subjekts zu Welt und Selbst als paradoxe Möglichkeitsbedingung für Bildung formuliert, fasst Bildung als *Paradoxographie*. Bildung gerät dabei zu einer unendlichen Suchbewegung nach Formulierungen, Artikulationen oder Graphien für die paradoxe, mediale Verfasstheit subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse, die wiederum nur performativ in unterschiedlichen medialen Gefügen vollzogen und durchgemacht werden kann. Das sich bildende Subjekt arbeitet zaudernd am Aushalten der Paradoxa, versammelt und bildet daran symbolische Antwortmöglichkeiten, die es ihm ermöglichen, die Alterität und Fremdheit seiner Welt- und Selbstver-

hältnisse als unlösbare Rätsel anzuerkennen – und sie eben nicht *als* Alterität zu formulieren oder als relative Fremdheit anzuzeigen.

Zum Status des „Mit“ in der Film-Erfahrung

Mit einigen Filmen von ^{Peter Tscherkassky} habe ich die oben skizzierte Haltung des Spurenlesers erprobt und über die Materialität, Technik und die Performanz des Films und seiner Erfahrung am Beispiel des *kinematographischen Dispositivs* nachgedacht (Zahn 2011: 135-195). In der Spurenlese der Filme konnte der Prozess der Wahrnehmbarmachung des Kinofilms als eine Kette von Handlungsvollzügen rekonstruiert werden, die in der Technik und ihrer Verwendung in performativen Akten gründen und so vom symbolischen Gebrauch des Films zwar unterschieden, aber nicht abgetrennt gedacht werden können. Vielmehr bilden die Materialien, Techniken und Praxen des kinematographischen Dispositivs den medialen Rahmen des *Wahrnehmbar-machens* eines Films. Die subjektive Film-Erfahrung, das Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln im Kino sind demzufolge als responsive, antwortende Vollzüge immer schon eingebunden in ein Außen, ein materielles Dispositiv. Diese Erkenntnis ist nicht neu, sie bestätigt ganz im Gegenteil eine medienphilosophische Grundannahme, die schon Friedrich Nietzsche zugerechnet wird, der in seinem viel zitierten Diktum feststellt: „[...] unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken.“ (Nietzsche 2002: 172). Der Status des „Mit“ in „Mitarbeit“ wird allerdings im medientheoretischen Diskurs unterschiedlich gedeutet (vgl. Mersch 2010b: 191ff.).

Mit Tscherkasskys Filmen gehe ich derzeit davon aus, dass sich das „Mit“ dieser Beziehung *nicht* als eine technische Überformung der subjektiven Bewusstseinsphänomene im Sinne einer Determinierung oder auch Konstitution denken lässt, sondern vielmehr als eine Kooperation oder Korrelation von Materialien, Medientechnologien, Praxen und Subjekten zu konzipieren ist. Die Medialität des Films entfaltet sich in der Zeit der Film-Erfahrung in Gestalt relationaler Modi, um zwischen den oben genannten Relata Wirkungen zu zeitigen. Der Kinofilm kann dabei sicher *nicht* die Wahrnehmungen, Denk- oder Erinnerungsprozesse seiner Zuschauer determinieren und doch wirkt er an ihnen, an ihrer Entstehung mit, gibt den Zuschauern Wahrnehmungen in ihrem Vollzug, lenkt ihre Blicke und fungiert auf je spezifische Weise in ihrem Denken und Erinnern. Daher lässt sich auch m.E. *eine* Medialität des Films in ihrer apriorischen, konstitutiven oder determinierenden Funktion nicht feststellen – was *das* Mediale des Films ist, kann nicht gesagt werden. Gleichwohl zeigen sich Facetten der Medialität des Films in Abhängigkeit von Materialitäten und Praktiken, eben durch deren Verwendungen in den einzelnen Filmen. Mit anderen Worten: *Der* Film existiert ebenso wenig wie *eine allgemeine* Theorie des Films und seiner Medialität. Es gibt Film und Theorie eben nur als in Bildung befindliche. Um es mit Mersch zu sagen: „Medien [wie der Film, MZ] situieren sich, jenseits operativer Strukturen, in einem indeterminativen Feld von Potentialitäten: *Sie sind nicht – sondern sie werden erst*“ (Mersch 2010b: 206)⁽³⁾. Ebenso wenig gibt es *die* Film-Erfahrung oder *das* zuschauende Subjekt. Mit den vorgelegten filmischen Lektüren lässt sich die These aufstellen, dass ein konkreter Film (als blickendes/angeschautes Objekt) wie auch sein singuläres (angeblicktes/schauendes) Subjekt durch die korrelative Beziehung der Film-Erfahrung gebildet werden. Die Film-Erfahrung als Spurenlese ist in dieser Perspektive als ein differenzierender Prozess zu verstehen, der vom Subjekt mit Filmen in ihren jeweiligen materiellen Aufführungsbedingungen durchgemacht werden muss.

Eine werdende Theorie des Films und seiner Erfahrung

Es scheint daher unerlässlich, die Film-Erfahrung als performatives Geschehen noch weiter an der Vielzahl vorliegender Filme zu untersuchen, um dabei weiter zu entfalten, wie sich das angesprochene, rätselhafte und zugleich bildende Blickgeschehen zwischen Film und Zuschauer darstellt. Denn es ist nach wie vor – der Unmenge an Theorien des Films zum Trotz – ein Rätsel, wie die Filme in ihrem Zeigen eine Macht auf ihre Zuschauer ausüben, sie schaudern lassen, zum Weinen oder Lachen bringen, an deren Einbildungen, Erinnerungen und Denken mitwirken. Die weiteren, theoretischen Untersuchungen der Film-Erfahrung zielen *nicht* auf eine konsistente, allgemeine Theorie des Films und seiner bildenden Wirkung. Sie verstehen sich vielmehr als unendliche Bewegung von Lektüren entlang singulärer Filme. Zusammen skizzieren diese Lektüren eine performative Theorie des Films, als einer *werdenden* Theorie. Diese beschreibt den Film jeweils in seiner spezifischen Medialität, die sich durch die performativen Praxen der Herstellung, Inszenierung und Aufführung zeigt und sich gleichsam verschiebt, so dass dieses Projekt ein

prinzipiell unabgeschlossenes bleibt, da sich mit jedem Film die Medialität des Films potentiell erweitern, verändern kann⁽⁴⁾. Der Film als eine kulturelle Praxis und als „Archiv“ kulturellen Wissens kann somit weder als fester Bestand noch als ein fertiges Medium gedacht werden, sondern die *Wirklichkeit* von Film und seinem kulturellen Wissen ist unhintergebar auf Subjekte und deren Praktiken angewiesen, welche die Filme in ihren ästhetischen Erfahrungen wirksam werden lassen; d.h. der je konkrete Film ist nur wirklich/wirksam, insofern er von individuellen Subjekten erfahren und angewendet wird, insofern die Subjekte ihre Welt- und Selbstverhältnisse in und mit ihm bestimmen. Die zuvor mit Nietzsche angefragte „Mitarbeit“ des Films am Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln der zuschauenden Subjekte verweist dann auf die unerschöpfliche Möglichkeit seiner Verwendungen, der Praktiken seiner Her- und Darstellung, die in die Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse mit eingehen. „Wir [...] erfahren Welt vermittels jener Praktiken, mit denen wir sie bearbeiten, deren Fremdheit und Materialität umgekehrt auf sie wieder zurückschlagen, um in sie ein gleichermaßen unbeherrschbares wie ‚unfügliches‘ Element einzutragen“ (ebd.: 208).

Literatur

Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max (1947): Dialektik der Aufklärung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (1951): *Minima Moralia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (1989): *Ästhetische Theorie* [1970]. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Billstein, Johannes (2007): Paradoxien des Unnützens. In: Ders., Dornberg, Kneip (Hg.): *Curriculum des Unwägbareren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*. Oberhausen: Athena, S. 165-179

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2000): *Was ist Philosophie?* Frankfurt am Main: Suhrkamp

Ehrenspeck, Yvonne (1998): *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung des modernen Bildungsprojekts*. Wiesbaden: VS-Verlag

Krämer, Sybille (1998): Das Medium als Spur und als Apparat, in: Dies. (Hg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 73-94

Krämer et al (Hg.) (2007): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Krämer, Sybille (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Mersch, Dieter (2006a): *Medientheorien – Zur Einführung*. Hamburg: Junius

Mersch, Dieter (2006b): *Mediale Paradoxa. Zum Verhältnis von Kunst und Medien. Einleitung in eine negative Medienphilosophie*. In: *Sic et Non. zeitschrift für philosophie und kultur. im netz.*[www.sicetnon.org]

Mersch, Dieter (2006c): *Medial Paradoxes. On Methods of Artistic Production*. In: Claus-Steffen Mahnkopf (ed): *Critical Composition today*, Hofheim (Wolke-Verlag), S. 62-74.

Mersch, Dieter (2008): *Tertium Datur. Einleitung in eine negative Medientheorie*. In: Münker/Roesler 2008, S. 304-321

Mersch, Dieter (2010b): *Meta/Dia*, in: Engell, Lorenz; Siegert, Bernhard (Hg.): *Medienphilosophie. Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, Heft 2/10. Hamburg: Meiner, S. 185-208

Nietzsche, Friedrich (2002): *Brief an Peter Gast, Feb. 1882*, in: *Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe*, Bd. III 1, Berlin/New York,

Sattler, Elisabeth (2009): *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*. Bielefeld: Transcript

Vogl, Joseph (2001): Medien-Werden. Galileis Fernrohr, In: Engell, Lorenz /Ders. (Hg.): Archiv für Mediengeschichte – Mediale Historiographien. Weimar, S. 115-123

Vogl, Joseph (2007): Über das Zaudern. Zürich, Berlin: Diaphanes

Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Zahn, Manuel (2011) Film-Bildung. Studien zu Film und Theorie in Bildung. Typoskript, Hamburg

Endnoten

¹ Der vorliegende Text geht auf einen Vortrag zurück, den ich im Rahmen der zweiten Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst, Medien, Bildung, am 25./26. Februar 2011 in Hamburg zum Thema „Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung“ hielt. Unter dem Stichwort „Medienbildung“ wurde im Rahmen dieser Tagung eine mögliche Perspektive der Verknüpfungen von Kunst, Medien und Bildung diskutiert. Dabei waren vor allem Fragen im Fokus, welche Rolle die Auseinandersetzung mit Kunst im Kontext der Medienbildung spielen könnte. Selber im Bereich der Medienbildung – der Film-Bildung – forschend, fühlte ich mich von dieser Fragerichtung angesprochen, ist sie doch auch eine der zentralen Fragen meiner Überlegungen zum Verhältnis von Film und Bildung. Das vorläufige Ergebnis dieser Überlegungen ist mittlerweile als Dissertationsschrift mit dem Titel *Film-Bildung. Studien zu Film und Theorie in Bildung* (Zahn 2011) am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg eingereicht. Mein Text wird – anknüpfend an den oben genannten Vortrag – einige Thesen und Ergebnisse der Arbeit zur Film-Bildung vor- und zur Diskussion stellen. Diese Vorstellung ist aufgrund der vorgegebenen Kürze eher eine programmatische Skizze. Sie wird einige Bezüge zwischen den im Titel der Tagung genannten Begriffen Kunst, Medien und Bildung aufzeigen und sie im Denken einer *Alterität* perspektivieren.

² „Positiv“ ist im Sinne eines „positiven Befunds“ zu verstehen und referiert auf eine positivistische, erkenntnistheoretische Praxis, die nur sinnlich erfassbare, beispielsweise sichtbare Daten in ihre Untersuchungen einbezieht.

³ Josef Vogl (2001) argumentiert analog zu Mersch wenn er im Begriff der „Medien-Funktion“ ebenso von einer Potentialität des Medialen spricht. Für Vogl gibt es im substantiellen Sinne keine Medien, sondern lediglich Medien-Funktionen in kontingenten Momenten eines „Zusammentretens heterogener Elemente [...] zu denen technische Apparaturen oder Maschinen genauso gehören wie Symboliken, institutionelle Sachverhalte, Praktiken oder bestimmte Wissensformen“ (ebd.: 122). Dieses Zusammentreten entscheidet über die Emergenz einer Medienfunktion, die sich demzufolge also nicht unter der Voraussetzung eines beständigen Medienbegriffs festhalten lässt.

⁴ Neben weitere Untersuchungen am Kinofilm sollten daher noch Forschungen am Filmischen im Fernsehen, Video oder Computer treten. Es ließe sich auch noch allgemeiner nach der Medialität des Films und seinen Erfahrungsformen in einer gegenwärtigen *postkinematographischen* Situation fragen. Filmtheoretische Analysen dieser Konstellation plausibilisieren ihre Rhetorik des zeitlichen Bruchs in der Regel mit dem Hinweis auf eine doppelte Abtrennung des Films: *erstens* von seinem historisch gewachsenen Aufführungsdispositiv „Kino“ und *zweitens* von seinem photographischen Trägermaterial. Dieser Entwicklung entspricht eine Ausdifferenzierung der Erfahrungsformen des Filmischen, das sich einerseits in multimedialen Abspiefernstern reorganisiert (Heimkino, Computer, Smartphone, Tablet-PC) und das andererseits zunehmend mit einer Vielzahl nicht-filmischer Waren verschaltet wird. Zwischen multiplen Screens, den zahlreichen projizierten Bildern in Kaufhäusern, im öffentlichen Verkehr, Flugzeugen, Museen, Galerien und einer ökonomisch wie sozial rekonfigurierten Rezeption stellen sich Fragen nach dem Status der Verschiebungen und Vervielfältigungen des kinematographischen Dispositivs, der qualitativen Neuheit damit verbundener ästhetischer Praktiken und auch nach der subjektiven Film-Erfahrung samt ihren bildenden Effekten inmitten dieses multimedialen Bilderuniversums.