Online-Ausstellung. Kurator*innen als Regisseur*innen

Von Paul Barsch

So, wie durch zunehmende digitale Verbreitungsmöglichkeiten die dokumentarische Erscheinungsform oder Reproduktion eines Kunstwerks an Bedeutung gewinnt, vollzieht sich auch bei Ausstellungen, die auf eine Online-Rezeption hin entwickelt werden, ein Shift. Der vormals physische, begehbare aber örtlich gebundene Ausstellungsraum wird zum Produktionsort und die vormals allgemeine Ausstellungsdokumentation wird zur digitalen, nichtbegehbaren,[2] aber global zugänglichen Ausstellung ausgebaut. Verschiebt man also den Ort der Ausstellung in den digitalen Raum, in dem (zumindest vorerst noch) flache Bilder die vorherrschenden Akteure sind, und macht den physischen Raum zum Produktionsraum dieser Bilder, dann verändert sich die Produktion der Ausstellung dahingehend, dass das Kunstwerk für den verlängerten Blick durch eine Kamera (oder ein anderes aufzeichnendes Medium) hin inszeniert werden muss.[3] Kurator*innen[4] werden zu (Bild-)Produzent*innen oder Regisseur*innen, die diesen Blick auf das auszustellende Kunstwerk in seinem spezifischen Setting sowie eine Struktur und Narration für seine digitale Präsentation konzipieren und steuern müssen. Eine digitale Ausstellungsstruktur kann dabei weitaus flexibler (und sogar veränderbar) gestaltet werden als die architektonisch festgelegte Narration oder Struktur eines physischen Ausstellungsraums.[5] Kurator*innen nehmen ferner Einfluss auf das Setting, indem sie einen bestimmten Ort, eine Situation oder ein Szenario für die (Bild-)Produktion auswählen (*Found Setting*), oder ein Setting, im Sinne eines Bühnenbildes (physisch wie digital) herstellen bzw. anfertigen lassen (*Built Setting*).[6] Das Setting – die Kunstwerke, aber auch eine bestimmte Web-Lösung oder Narrationsstruktur – können jeweils Ausgangspunkt und Angelpunkt des Ausstellungskonzepts sein und haben jeweils Einfluss auf die Auswahl, Produktionsweise oder Produktionsmittel.[7] Kurator*innen müssen also die verschiedenen Wirkweisen und Bedingungen, die die einzelnen Produktions- wie Präsentationsschritte mit sich bringen, technisch und inhaltlich durchdringen, um sie vollständig und kreativ nutzen zu können. Im Falle einer Online-Ausstellung ist also ein Verständnis der digitalen Möglichkeiten und Wirkweisen wichtig, um über die Möglichkeiten des physischen Ausstellungsmachens hinaus denken und agieren zu können.

Die Rezeption eines Kunstwerks kann ferner nie losgelöst von einem bestimmten Setting (physisch wie digital), in das dieses eingebettet ist, stattfinden. Das das Kunstwerk umgebende Setting, meist der Ausstellungsraum, wird in einer reproduzierten Erscheinungsform des Kunstwerks (z.B. als Installationsansicht) mit diesem verknüpft und zirkuliert zusammen mit ihm. Das gleiche Werk zirkuliert somit oft verknüpft mit unterschiedlichen Settings gleichzeitig, etwa, wenn Dokumentationsfotos aus unterschiedlichen Ausstellungen oder Zusammenhängen existieren. Darüber hinaus sind unendlich viele Betrachtungsszenarien möglich. Ein Kunstwerk (oder besser seine dokumentarische Erscheinungsform) kann z.B. anstatt in einer Galerie auch auf dem Weg zur Arbeit in einer U-Bahn in einem Artikel über Preisentwicklungen am Kunstmarkt im Smartphone derdes Nachbar*in betrachtet werden. Die Rezipient*innen, die immer auch Teil eines bestimmten sie umgebenden Settings sind, schauen somit aus diesem oder dieser Betrachtungsebene, wie man auch sagen könnte, auf das Kunstwerk in seinem Setting. Im Falle einer physischen Ausstellung sehen die Rezipient*innen das Kunstwerk immer in einem Raumzusammenhang, dem sie auch selbst angehören (dieser kann zwar geistig ignoriert werden, bleibt aber immer sichtbar). Im Falle einer Online-Ausstellung oder Ausstellungsdokumentation ist der Raumzusammenhang komplexer, schauen doch hier die Rezipient*innen aus ihrem physischen Betrachtungsraum auf eine Reproduktion oder durch ein Wiedergabegerät auf das (inszenierte oder dokumentierte) Kunstwerk in einem anderen Raumzusammenhang; seinem umgebenden Setting. Sie sehen also den Raum, in dem sie sich befinden plus den Raum, in dem sich das Kunstwerk befindet. Darüber hinaus kann das Werk (oder ein Abschnitt daraus) von jeder beliebigen höheren Betrachtungsebene – hier gibt es unterschiedlich viele, die in das Werk hinein und aus dem Werk hinaus verschachtelt sind, z.B. das Kunstwerk plus sein umgebendes Setting (oder das Detail plus umgebendes Kunstwerk, oder das Kunstwerk beschrieben in einem Zertifikat an der Wand der Galerie XY plus umgebendes London des 20ten Jahrhunderts, etc.) – aus betrachtet werden.[8] Das Setting ist also unabdingbar mit dem Kunstwerk verknüpft und muss künstlerisch oder kuratorisch in den Ausstellungskonzepten und der Dokumentation mitbedacht werden.

Durch sich rasant verändernde digitale Zirkulationsmechanismen hat sich auch der Stellenwert der Ausstellungsdokumentation verändert, die heute im Gegensatz zum begrenzten räumlichen Rezeptionserlebnis von Kunst viel weitreichender und zugänglicher rezipierbar ist. Der signifikante Unterschied aber zur bloßen Ausstellungsdokumentation besteht bei einer Online-Ausstellung

in der bewussten Ausformung und Verbindung der Inszenierung der Kunstwerke im jeweils dafür gewählten Setting (*Image Production*) und des Präsentationsrahmens und Online-Konzepts (*Web Solution & Narration*), im Sinne des kuratorischen Gesamtkonzepts der Ausstellung, welches eine mehr oder weniger immersive Rezeptionserfahrung ermöglicht. Die Dokumentation in diesem Falle ist mehr oder weniger identisch mit der eigentlichen Ausstellung, da hier, wie bei der Übertragung einer physisch räumlichen Ausstellung, in zweidimensionale verbreitbare Bilder (*Sharing & Circulation*) keine Umwandlung in eine andere Dimension oder einen anderen Aggregatzustand stattfinden muss. Die ohnehin online gezeigten Bilder können direkt zirkulieren, allerdings werden sie eventuell aus ihrem Ausstellungshabitat oder ihrer Narrationsstruktur gerissen und damit wieder zu bloßen losgelösten Dokumenten.[9] [1]

Anmerkungen

[1] Dieser Text erschien in kürzerer und englischsprachiger Fassung in ONCURATING.org, Issue Digital Communities.

[2] Im Falle einer VR (Virtual Reality)-Lösung kann man allerdings in gewissen Sinne von begehbar sprechen. Der digitale Raum wird in Zukunft ebenso begehbar wie der physische Raum.

[3] Der digitale Raum kann auch zum Produktionsraum werden und ein digitales Kunstwerk wird auch immer in einem bestimmten Setting präsentiert. Weiterhin stellt sich die Frage, ob in diesem dazugewonnenen Produktionsstadium die Neutralität nachgeordneter Präsentations- oder Dokumentationsschritte reproduziert werden muss, oder ob es nicht sinnvoller ist, den künstlerischen Prozess hier oder generell auch in allen anderen gestaltbaren Stadien weiterzuführen.

[4] Die Kuratorin bzw. der Kurator in einem weiten Verständnis als Ausstellungsmacherin bzw. Ausstellungsmacher.

[5] Coder*innen oder Webdesigner*innen werden damit zu Ausstellungstechniker*innen oder -architekt*innen.

[6] Auch können unterschiedliche, mehrere oder sich ändernde Settings für Produktion und Präsentation zum Einsatz kommen, - soweit diese Teil des kuratorischen Gesamtkonzepts sind.

[7] Im Falle von *New Szenario* waren vorwiegend speziell gewählte Settings Ausgangspunkt der Ausstellungsprojekte, die durch ihre Beschaffenheit verschiedene konzeptuelle Entscheidungen beeinflusst haben (vgl. www.newscenario.net).

[8] Die Rezipient*innen können sich also nur in der selben räumlichen Betrachtungsebene befinden, in der sich auch das Kunstwerk befindet, oder aber auf einer nächst höheren Ebene, von der aus sie ihrem sie umgebenden räumlichen Setting auf das dokumentierte Kunstwerk plus dessen umgebendes Setting schauen. Spielen also übergeordnete Betrachtungsebenen für die Ausstellung eine besondere Rolle, müssen sie besonders mitgedacht werden. Keine Rolle spielen sie nie. Für die künstlerische Produktion heißt das auch, dass außerhalb des Kunstwerkes liegende Betrachtungsebenen mitgestaltet werden können, bzw. Einfluss auf die Betrachtung des Werkes haben, ähnlich wie Bildführung und Komposition innerhalb einer Malerei.

[9] Bei einer Umwandlung digitaler Ausstellungsbilder in eine physische zweidimensionale druckbare oder dreidimensional präsentierbare Version, ist es möglich, die umgebende Struktur, also das digitale Setting wie z.B. den Browser, mit abzubilden, oder sie mit dem Abspielgerät, z.B. dem Computer, im Raum zu zeigen.

Online-Ausstellung. Kurator*innen als Regisseur*innen

Von Paul Barsch

Auf der Suche nach Möglichkeiten einer selbstbestimmten und zugleich gesellschaftlich vernetzten Annäherung an ein mögliches Potenzial von Ästhetischer Bildung[1], sind Methoden, die eine praktische Umsetzung ermöglichen, von Bedeutung. So ist es das Anliegen dieses Artikels, die kunstpädagogische Methode der Performativen Künstlerischen Forschung vorzustellen und damit einen Beitrag für mögliche Umsetzungen in Praxisfeldern zu leisten. Die Performative Künstlerische Forschung stellt eine Methode dar, die eine ästhetische Erfahrung in intersubjektiver Begegnung ermöglichen will. Sie eignet sich für schulische und außerschulische Kontexte, da es ihr Ziel ist, dem/der Forschenden einen veränderten Blickwinkel auf Ordnungen[2] seiner/ihrer Lebenswelt[3] zu eröffnen. Intersubjektive Begegnungen im öffentlichen Raum sind damit ein zentrales Moment der ästhetischen Erfahrung, die sich in der Forschung potenziell ereignen kann.[4] Durch die aktive Gestaltung und Teilhabe an der öffentlichen Gesellschaft geht es in der Forschung nicht um eine rein subjektiv-künstlerische Praxis, sondern um eine Forschung, die sich als eine intersubjektiv-lebensweltliche Tätigkeit der Wissensgenerierung[5] versteht.

Versuch einer Beschreibung: Was ist Performative Künstlerische Forschung?

Performative Künstlerische Forschung kombiniert zwei performativen Strategien[6], zum einen die Performance im öffentlichen Raum[7] und zum anderen die künstlerisch-forschende Aufzeichnung[8]. Beide performative Strategien verkörpern das Anliegen, die Forschungsergebnisse durch die Tätigkeit des Forschens hervorzubringen und zugleich mit dieser Tätigkeit darzustellen. Das Forschungsergebnis wird nicht mehr als eine produktorientierte Repräsentationsform von Wissen gedacht, sondern es ereignet sich mit dem Vollzug der Forschung. Mit der Forschung werden demzufolge nicht mehr Kunstwerke als Ergebnisse einer Forschung ausgestellt, sondern intersubjektive Denk- und Handlungsräume eröffnet, bei denen das Forschungsergebnis als Ereignisform auftritt. Allein die künstlerische Aufzeichnung, die während der Forschung angefertigt wird, kann noch als produktorientierte Repräsentationsform der Forschung verstanden werden.
Dieser veränderte Blickwinkel auf Forschungsergebnisse steht in enger Verbindung mit der performativen Wende, die sowohl in den Kunstwissenschaften (vgl. Lange 2002, 2006; Seitz 1999, 2009; Wulf/Zirfas 2007) als auch in der Kunstpädagogik neue Sichtweisen eröffnet. So benennt Elke Bippus als gegenwärtige Herausforderung der künstlerischen Forschung[9], nach neuen Darstellungsformen zu suchen, die den Forschungsgegenstand nach seiner medialen Bedingtheit und seiner intersubjektiven Bedeutung befragen (vgl. Bippus 2010). Denn die gegenwärtige Konjunktur der künstlerischen Forschung entwickelt zwar Neubetrachtungen der traditionell gedachten Dichotomie von Wissenschaft und Kunst[10], jedoch orientiert sie sich weiterhin an klassischen Repräsentationsformen von Wissen[11] (vgl. Bippus 2009b: 14ff.).
Ausgehend von diesen Überlegungen stellt die Performative Künstlerische Forschung eine Methode bereit, die Wissen als einen intersubjektiven Denkraum in der Gesellschaft erfahrbar macht. Performative Künstlerische Forschung orientiert sich damit nicht mehr an der Darstellung eines repräsentativen Forschungsergebnisses in einem Ausstellungsraum, sondern sucht nach Formen der intersubjektiven Erfahrung eines Forschungsgegenstandes.

Do it together! Performative Künstlerische Forschung in der Praxis

Im Folgenden wird die Performative Künstlerische Forschung so dargestellt, dass sie für die Praxis adaptierbar wird und damit nicht nur theoretischen Überlegungen folgt.[12] Jedoch kann die folgende Darstellung nur eine grobe Skizze darstellen, die in Bezug auf den kunstpädagogischen Kontext, die Bezugsgruppe der Forschenden und die einzelnen künstlerischen Techniken indi-

viduell angepasst werden muss. Mit der Gliederung in drei aufeinander folgenden Schritten wird eine zeitliche Orientierung ermöglicht, die jedoch keine statische Reihenfolge vorgibt. Vielmehr sollen die einzelnen Schritte flexibel genutzt werden, sodass ein dynamischer und offener Forschungsprozess entsteht.
In der Praxis der Performativen Künstlerischen Forschung werden die beiden performativen Strategien der Performance und der künstlerischen Aufzeichnung[13] kombiniert. Die Forschenden agieren mit dieser Methodenkombination im öffentlichen Raum und entwickeln in dem Vollzug der Forschung das Forschungsthema sowie dessen Darstellung. Die Vorbereitung für diesen Forschungsprozess setzt sich aus zwei vorzubereitenden Komponenten zusammen, dem Forschungsthema und der Forschungsmethode.

1. *Vorbereitung*

Das *Forschungsthema* wird von der Forscher*innengruppe durch die Beobachtung in der Lebenswelt gefunden. Durch intensives Beobachten in der Lebenswelt, bei dem bereits Strategien der künstlerischen Aufzeichnung (vgl. Sabisch 2007) verwendet werden können, wird ein für die Forscher*innengruppe relevantes gesellschaftliches Phänomen gefunden, das eine ordnungsbildende Funktion[14] in der Gesellschaft hat. Ordnungsbildende Phänomene sind beispielsweise Kleidung als Darstellung und Präsentation einer sozialen Statuszugehörigkeit, Regeln und Gesetze als Strukturierung des Sozialverhaltens und als eine Zuweisung von richtig und falsch, Rituale als Phänomene von kulturellen Bedeutungszuweisungen und als Abgrenzungsmechanismus von fremden Kulturen, Körpersprache als Phänomen eines sich Darstellens und Abgrenzens von anderen Menschen im öffentlichen Raum, Sprache und Schrift als Bedeutungsträger von kommerziellen und kategorisierenden Botschaften im öffentlichen Raum.
Die *Forschungsmethoden*, die sich aus der Performance und der Aufzeichnung zusammensetzen, werden ebenfalls in der Gruppe vorbereitet. Hier liegt vor allem der Schwerpunkt auf einer technischen und strategischen Einübung der Methoden der Performance[15] und der Aufzeichnung[16] und dem Bereitstellen von geeigneten Materialien. Anhaltspunkt für die Idee der künstlerischen Performance ist das bereits entwickelte Forschungsthema. Gemeinsam wird geplant, wie mittels der künstlerischen Performance eine Irritation des ordnungsbildenden Phänomens[17], das von der Forscher*innengruppe in der Gesellschaft beobachtet wurde, vollzogen werden kann. Denn der natürliche Irritationsmoment einer künstlerischen Performance eignet sich im besonderen Maße, um kulturelle und soziale Ordnungen in der Gesellschaft spielerisch zu beforschen (vgl. Fischer-Lichte 2004). Mit ihr und durch sie können ganz alltägliche gesellschaftliche Ordnungen durchbrochen werden, wodurch neue Handlungsspielräume entstehen (vgl. Wulf/Zirfas 2007: 14ff.).
Damit die Forschenden die Erfahrung der sich neu eröffnenden intersubjektiven Handlungsspielräume in der Performance dokumentieren und in Bezug zu ihren je eigenen subjektiven Bedeutungshorizonten setzen kann, wird diese durch die Tätigkeit der Aufzeichnung[18] begleitet. Denn, wie Andrea Sabisch aufzeigt, ist die Aufzeichnung eine vergegenwärtigende Antwortmöglichkeit auf die ästhetische Erfahrung hin, die es vermag, die Erfahrung in einen subjektiven Bedeutungshorizont einzubetten und damit eine Antwort auf die gesellschaftlich-vernetzte ästhetische Erfahrung hin zu formulieren (vgl. Sabisch 2007: 17, 2009: 21f.).

2. *Durchführung*

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

3. *Nachbereitung*

In der Nachbereitung der Performativen Künstlerischen Forschung sind zwei Aspekte von Bedeutung: Erstens die Ordnung und mögliche Ergänzung der künstlerischen Aufzeichnungen, die individuell vom Forschenden vollzogen wird und zu einer abschließenden Verortung der gemachten Erfahrung im subjektiven Bedeutungshorizont beiträgt. Zweitens durch eine gemeinsame sprachliche Reflexion der gemachten Erfahrung mittels eines didaktisch angeleiteten Gesprächs. Ziel dieses Gesprächs ist es, sich

über die veränderten Blickwinkel auf das beforschte Phänomen der Lebenswelt auszutauschen und in Verbindung zu den eigenen alltäglichen Erfahrungen zu bringen.

Welches Potenzial hat Performative Künstlerische Forschung?

Nachdem die drei konkreten Handlungsschritte der Methode vorgestellt wurden, bleibt abschließend zu fragen, welches mögliche Potenzial sich mit der Forschungsmethode ereignet. Grundlegend kann die Frage auf einer sprachlichen Ebene wie folgt beantwortet werden: Performative Künstlerische Forschung will ästhetische Erfahrungen in einer intersubjektiven Begegnung im öffentlichen Raum ermöglichen. Ihr Anliegen ist es, einen intersubjektiven Denk- und Handlungsraum durch den Vollzug der Forschung zu erzeugen. Schlussfolgernd birgt sie das Potenzial in sich, Wissen nicht mehr als ein repräsentativ-statisches Konstrukt zu verstehen, sondern als Ereignisform einer intersubjektiven Erfahrung.
In der Praxis wurde die Erfahrung gemacht, dass ein mögliches Potenzial sich überhaupt erst in einem Vollzug der Forschung entwickeln kann. Deshalb soll die folgende Grafik als Einladung zur praktischen Umsetzung dienen – im Sinne eines: Do it together!

Anmerkungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Bippus, Elke (2010): Zwischen Systematik und Neugierde. Die epistemische Praxis künstlerischer Forschung. In: Gegenworte.

Hefte für den Disput über Wissen – Wissenschaft trifft Kunst, Heft 23, S. 21-23.

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

Dombois, Florian (2009): Si ceci était une pipe? Zur Forschung an der Hochschule der Künste Bern. Online: http://www.hkb.bfh.ch/fileadmin/PDFs/Forschung/Jahrbuch_Forschung_2010/HKB-Jahrbuch-09_Florian_Dombois.pdf [17.08.2014].

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

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

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

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

Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.

Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Lammert, Angela/Meister, Carolin/Frühsorge, Jan-Phillip/Schalhorn, Andreas (Hrsg.) (2007): Räume der Zeichnung. Nürnberg: Verlag für Moderne Kunst.

Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen – Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein: Helmer.

Lange, Marie-Luise (Hrsg.) (2006): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verl.

Latour, Bruno (2012): Die Ästhetik der Dinge von Belang. In: Von der Heiden, Anne/Zschocke Nina (Hrsg.): Autorität des Wissens. Kunst- und Wissenschaftsgeschichte im Dialog. Zürich: Diaphanes. S. 27-46.

Möntmann, Nina/Dziewior, Yilmaz (Hrsg.) (2004): Mapping a city. Ostfildern: Hatje Cantz.

Quint, Rosa (2011): Mapping Florenz. Ein Projekt zur Stadterkundung. In: *BDK-Mitteilungen*, 47. Jg., Heft 4, S. 23-26.

Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: Transcript.

Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnungen und Ästhetische Erfahrungen. In: Meyer, Torsten et al. (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Hamburg: University Press, S. 5-45.

Schaffner, Ingrid et al. (1997): Deep storage. Arsenale der Erinnerung: Sammeln, Speichern, Archivieren in der Kunst. München, New York: Prestel.

Seitz, Anke (2009): Auf der Suche nach sich selbst. Wege der Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Analytische Psychologie. Zeitschrift für Psychotherapie und Psychoanalyse. 40. Jg., Heft 156.

Seitz, Hanne (1999): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Bonn, Essen: Klartext.

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

Smith, Keri (2011): Wie man sich die Welt erlebt. Das Kunst-Alltags-Museum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Online-Ausstellung. Kurator*innen als Regisseur*innen

Von Paul Barsch

Dokumentation als selbstreferentielle, artikulierte Versinnlichungsform eines kollektiven künstlerischen Prozesses

Zusammenfassung:

Die Dokumentationspraxis der Reggio-Pädagogik zu verstehen, heißt, die Selbstorganisation künstlerischer Prozesse darzustellen. Ist es tatsächlich denkbar, dass hierbei nicht Subjekte Bedeutungen generieren und materialisieren, sondern ein Prozess sich selbst versinnlicht? Im Rückgriff auf die Philosophie der symbolischen Formen Cassirers sowie auf beobachtungstheoretische Ansätze der Systemtheorie scheint ein rationaler Zugang zu dem oft nur erfahrungsmäßig oder metaphorisch aufgefassten Dokumentationsprozess möglich.

1. Einleitung

Großformatige, künstlerisch gestaltete und gerahmte, hochwertig produzierte Dokumentationsposter, portfolioartige Ringbücher mit Fotos, kleinen Zeichnungen und Plänen, knappe handschriftliche Skizzen kindlicher Originaltöne sowie darauf bezogene Erwachsenenkommentare, Computerbildschirme, die in Endlosschleifen Videosequenzen kindlichen Tuns zeigen, strukturierte Beobachtungsbögen mit Ansätzen zu ethnografischen Forschungsprojekten, Notizblöcke mit hastig hingeschriebenen Halbsätzen zu Interessen und Handlungen sowie Ideen einzelner Kinder und Kleingruppen – alles das zeigt sich den Besucher/-innen einer reggianischen Kindertagesstätte auf der Suche nach den berühmten Dokumentationen[1]. Es ist der Heterogenität der Elemente aber noch nicht genug: Neben diesen schriftlichen, grafischen und foto- sowie videografischen Dokumenten gehören auch ganz wesentlich allerlei Arten von Artefakten zu der Dokumentation. Wie diese enorm heterogenen Elemente Teil *eines* Prozesses sein können, lässt sich besonders gut mit dem Begriff der symbolischen Form (vgl. Cassirer 1954) fassen. Die Einführung des Begriffs, bzw. der Theorie symbolischer Formen soll also einen Beitrag dazu leisten, to „convey such a complex documentation process to others“ (Rubizzi 2001: 94), was bislang nicht „sufficiently clear“ (ebd.) gelungen ist. Dass der Begriff in der Reggiopädagogik bislang keine Rolle spielt, bzw. von der Pädagogik generell kaum rezipiert wird (vgl. Bilstein 2014: 457), scheint eher auf historisch-kontingente denn auf fachliche oder systematische Gründe zurückgeführt werden zu können. Das Potenzial des Begriffs der symbolischen Form soll im Folgenden daher im Bezug auf die wesentlichen Dimensionen des Dokumentationsverständnisses dargestellt werden, wohlgemerkt eines Dokumentationsverständnisses, das nicht allein auf die Reggiopädagogik beschränkt ist, sondern das als Modell *pädagogischer* Dokumentation (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999: 144ff) generell in der Kindheitspädagogik von hoher Relevanz ist (vgl. Schäfer/von der Beek 2013: 49ff).

2. Die Dokumentation und das Dokumentierte: Überwindung einer irreführenden Differenz durch den Symbolbegriff

Spricht man von Dokumentation in einem Alltagsverständnis, ruft man automatisch die Unterscheidung von Dokumentieren und Dokumentiert-Werden auf. Man bewegt sich dann in einem klassischen semiotischen, zweiwertigen Denken (vgl. Ort 2007), dem es bei Zeichen um Verweisungszusammenhänge geht, um die Frage, in welcher Weise etwas für etwas anderes (aliquid pro aliquo)[2] steht und wie die Beziehung zwischen den beiden Polen der Verweisungsbeziehung (siginifié und signifiant)[3] zustande kommt und beschaffen ist. Versuchte man, Dokumentationsprozesse in der Reggiopädagogik semiotisch zu interpretieren, wäre es allerdings sinnvoller, von triadischen und dynamischen Modellen zum Beispiel in der Peirce'schen Tradition auszugehen und eben nicht von zweiwertigen strukturalistischen Ansätzen, zumindest wenn diese auf einer relativ statischen und arbiträren Verweisungsbeziehung aufbauen. Bezieht man sich nämlich auf einen derartigen Zeichenbegriff, scheint unmittelbar klar, dass ein sinnlich wahrnehmbares Etwas (ein Pinselstrich, eine Lichtprojektion, eine Bewegung im Raum, eine Gestalt eines Gegenstands, ein Klang) eine Bedeutung *hat*[4], für etwas steht, d. h. etwas repräsentiert. Da die Reggiopädagogik ihren Symbolbegriff nicht hinterfragt, kommt es zu der Situation, dass Aussagen zu einem Symbolbegriff vorliegen, die in keiner Weise zu dem passen, was sowohl in der Praxis als auch von den theoretischen Bezügen her angelegt ist. Für Malaguzzi ist „a symbol (…) a word or image that stands for something else" (Gandini 2012: 67). Die „Hundred Languages"[5] (Edwards/Gandini/Forman 2012) werden dann zu „a range of semiotic systems as representational devices" (Albers/Murphy 2000: 129). Auch wenn durch den Begriff der Repräsentation die Darstellungsfunktion der Zeichen besonders im Vordergrund zu stehen scheint, wird – wie könnte es im künstlerischen Kontext anders sein? – die Ausdrucksfunktion gleichermaßen betont. Aber auch hier bleibt die Unterscheidung zwischen Ausdrucksmittel (der Pinselstrich) und dem Ausdrucksgehalt (Gefühle, Stimmungen, innere Zustände, Gedanken, Ideen) als binäre Differenz konstitutiv – eine Unterscheidung, die schon von Eduard Hanslick problematisiert wurde (vgl. Hanslick 1854). Die Reggiopädagogik differenziert also nicht zwischen Symbol und Zeichen,[6] obgleich gerade dieser Unterscheid den Schlüssel zum Verständnis darstellt. Der zweiwertige Zeichenbegriff passt nicht zu der Theoriearchitektur der Reggiopädagogik. Er durchtrennt das, was wesentlich Einheit ist. Auch wenn in der Reggiopädagogik viel von Symbolen die Rede ist, hat sie keine Symboltheorie zur Verfügung[7], die genau das Hauptcharakteristikum des Symbols fassen kann: „Ein Symbol ist nicht nur ein Zeichen (wie zum Beispiel ein Wort). Es bezeichnet nicht nur, es bewirkt die Einheit" (Luhmann 1998a: 235). Das so verstandene Symbol überwindet die „Differenz von ‚Bild' und ‚Sache', von ‚Zeichen' und ‚Bezeichnetem'" (Cassirer 1954: 109). Nimmt man diese Unterscheidung von Symbol und Zeichen in den Blick, ist klar, dass die Reggiopädagogik im Wesentlichen von Symbolen genau in diesem engeren Sinne spricht. Der Pinselstrich des Kindes verweist nicht zeichenhaft auf etwas anderes. Will man die Bedeutung des Pinselstrichs erfassen, muss man ihn vielmehr zugleich als Schöpfung verstehen, als Ausdruck, als Symbolisierung, als Mitteilung und dabei berücksichtigen, dass der Pinselstrich zu einem Objekt wird, das spricht, das selbst symbolische Energie hat und in den Austausch mit anderen Symbolen tritt.[8]

Es handelt sich also gerade nicht um eine Verweisung, sondern um einen nicht abschließbaren dialogischen (also kommunikativen) und materiellen (also wahrnehmungsbezogenen) und ästhetischen (also auch imaginationsbezogenen) Austausch mit *und von* Symbolen. Es werden keine Zeichen verwendet, sondern in symbolischem Tun werden symbolische Formen geschaffen, die symbolisch aufgefasst werden.[9] Wie verfährt diese Auffassung? Sie bringt Symbole hervor. Das ist aus der Sicht Malaguzzis „our principle of circularity" (Gandini 2012: 58). Dieser komplexe, aber einheitliche Zusammenhang soll im Folgenden mithilfe des Begriffs der symbolischen Formung verständlich gemacht werden.

3. Dokumentation als Ergon und Energeia: Die symbolische

Formung

Wenn darauf hingewiesen wird, dass Dokumentation „both a product and a process“ (Seidel 2001: 304) ist, ist das selbstverständlich eine hilfreiche Klärung im Hinblick auf die Möglichkeit, nur eine der beiden Seiten im Blick zu haben. Muss man aber nicht im nächsten Schritt nachfragen: Wer ist der Träger des Prozesses, wer der Produzent des Produkts? Jeder die oder der sich mit Reggiopädagogik auskennt, wird vermutlich antworten: das Projekt selbst ist Träger und Produzent. Nun besteht die Gefahr, in rational kaum einholbare und Interessierten kaum vermittelbare, vielleicht sogar esoterisch[10] erscheinende Formulierungen zu verfallen. Typisch hierfür wären alteuropäische Ganzheits- und Einheitssemantiken (Luhmann 1998b), die natürlich nicht dadurch unwahr[11] werden, dass sie »alt« sind, sondern dadurch, dass sie völlig aus ihren diskursiven Zusammenhängen gelöst so verwendet werden, als wisse man, was darunter zu verstehen sei.[12] Eine Esoterik hat die Reggio-Pädagogik nicht nötig, und die Einführung des Begriffs der symbolischen Form soll gerade dazu beitragen, das, was die Dokumentation in diesem Ansatz ausmacht, auch für »Nicht-Eingeweihte« verständlich zu machen. Wenn Cassirer deutlich macht, dass „Symbole in sich eine eigene Kraft und eine eigene Dynamik enthalten, dass sie sozusagen schwanger (praegnans) sind mit Möglichkeiten und künftigen Entwicklungen“ (Bilstein 2014: 459), spricht das der Reggiopädagogik aus tiefster Seele, ist aber gleichwohl durch den Begriff der symbolischen Prägnanz rational fassbar (dazu später).

Hilfreich könnte es sein, die Unterscheidung von Prozess und Produkt durch die von *Ergon* und *Energeia* zu ersetzen. Nach Wilhelm von Humboldt ist Sprache „selbst kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)“ (von Humboldt 1973: 36). Sie ist „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken [sic] fähig zu machen“ (ebd.). Natürlich sind Laute, Wörter, Sätze und Texte auch als Werke, als materiell Vorliegendes und als von jemandem Hervorgebrachtes zu betrachten – aber nicht nur. Genau diese Relation ist es, das das Verständnis der Reggio-Dokumentation als einer im oben skizzierten Sinne symbolischen Praxis erschwert: Wie verhalten sich die sichtbaren Werke zu der Energie ihrer Hervorbringung, in der das Wesentliche, Einheitsstiftende und dem Ganzen Bedeutungsverleihende zu suchen ist? Humboldt ist an einer Beantwortung dieser Frage schon nahe dran, indem er nicht beim einzelnen Zeichen ansetzt und von dessen Verbindung zu anderen ausgehend Sprechen und Denken erklären will, sondern gerade anders herum: Denken ist ein in sich gegliederter Prozess, der auf in sich gegliederte Versinnlichungsformen angewiesen ist, d. h. artikuliert sein muss (ebd.: 3f). Die Philosophie der symbolischen Formen Cassirers schließt hier an, geht aber in mehrfacher Weise weiter (vgl. Krönig 2016). Zum einen ist Sprache für Cassirer nur eine symbolische Form neben anderen.[13] Dadurch wird es besonders gut möglich, die heterogenen, teilweise im engeren Sinne nicht-sprachlichen Elemente der Reggianischen Dokumentationsarbeit theoretisch zu fassen. Generell ist es nicht zuletzt diese „plurale Struktur symbolischer Wirklichkeiten, die Cassirers Symboltheorie pädagogisch interessant“ (Bilstein 2014: 458) macht und dem Geist der Reggiopädagogik in besonderer Weise entspricht. Zum anderen ist Cassirer nicht darauf angewiesen, die Energie der Bedeutungsgenese einem individuellen oder kollektiven Geist zuzusprechen. Es wird hier zum ersten Mal möglich zu verstehen, dass Dokumentation *die artikulierte Versinnlichung einer symbolischen Formung ist,* die von dem Projekt selbst – und nicht von Individuen – geleistet wird. Mit symbolischer Formung ist ja zunächst nur gemeint, dass Bedeutung und Versinnlichung, d. h. Materialität nicht zu trennen sind. Es gibt keinen »reinen Geist«, der sich dann im nächsten Schritt in eine Form bringen ließe. Der Pinselstrich *hat* also nicht eine Bedeutung, sondern er *ist* bedeutend. Nun kommt aber das Wesentliche: Für wen ist er auf welche Weise und wann bedeutend? Künstlerisch bedeutend ist er nur für einen Blick, der künstlerische Bedeutung zuschreiben kann. Das ist nicht der Blick einer Person, sondern es ist die Kunst selbst als symbolische Form, die da blickt.[14] Kunst als symbolische Form okkupiert sozusagen die Menschen mit ihren symbolischen Vermögen, die sie ebenso gut auch anderen symbolischen Formen zur Verfügung stellen könnten. Sie könnten beispielsweise den Pinselstrich auch wissenschaftlich mit Bedeutung erfüllen, ihn als etwas Messbares, vielleicht als etwas Symptomatisches oder historisch Bedeutsames begreifen. Auch ein pädagogischer Blick auf den Pinselstrich des Kindes kann ihn nicht als künstlerische Form erschließen. Wir haben es hier also mit mehren Ebenen symbolischer Formen zu tun: Der Pinselstrich ist, erstens, als sinnlich wahrnehmbares, materielles, intentional hervorgebrachtes Werk eine konkrete symbolische Form. Er ist, modern ausgedrückt, etwas Beobachtetes. Er ist, zweitens, selbst eine Beobachtung[15], d. h.: er markiert eine Differenz, er macht einen Unterschied und macht diesen zu-

gleich sichtbar. Er ist, drittens, eine symbolisch geformte Beobachtung, d. h. er beobachtet nicht irgendwie, sondern (hier) künstlerisch (im Unterschied zu beispielsweise wissenschaftlicher, pädagogischer oder religiöser Beobachtung). Er ist, viertens, als symbolische Form nur rekursiv, d. h. sozusagen von der Zukunft her als eine Beobachtung einer Beobachtung beobachtbar: Soll es zu einer künstlerischen symbolischen Formung kommen, dann ist dies nur möglich, wenn ein künstlerisch/ästhetischer Blick (B^{t+1})[16] eine Form (B^{t0}) beobachtet, die ihrerseits als eine künstlerische Markierung eines künstlerisch relevanten Unterschiedes (B^{t-1}) beobachtet wird (vgl. zur Verknüpfung rekursiver Beobachtung: Krönig 2007: 47). Einem wissenschaftlichen oder pädagogischen Blick zeigt sich der Pinselstrich nicht in seiner vollen künstlerischen Bedeutung. Dieser Zusammenhang, der hier differenz- und beobachtungstheoretisch dargestellt wurde, verdeutlicht die Einheit der verschiedenen Ebenen der symbolischen Form: Wenn ein Pinselstrich eine künstlerische symbolische Form ist, bzw. als solche prägnant ist, dann ruft er die symbolische Form der Kunst auf, in der sich spezifische Möglichkeiten für Ausdruck, Darstellung, Bedeutung und Kommunikation öffnen. Dies kann aber nur gelingen, wenn ein späterer ästhetischer (künstlerisch formender) Blick jener konkreten Form seine Aufmerksamkeit schenkt. Ganz konkret und praktisch heißt das: Ein Kind kann nicht alleine künstlerisch tätig sein. Es ist – wie auch jede und jeder Erwachsene – darauf angewiesen, dass eine künstlerisch intendierte Form als solche von einem künstlerisch formatierten Blick, d. h. ästhetisch betrachtet wird. Höchstens in einem Punkt wird die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen relevant: Erwachsene, v. a. erfahrene Künstler/-innen, können den Blick aktuell abwesender Dritter bis zu einem gewissen Grad intern simulieren.

4. Die Form der Bedeutung und die Bedeutung der Form: symbolische Prägnanz

In deutschen Kindergärten ist es nicht ungewöhnlich, vielmehr erwartbar, dass »Themen« wie der Marienkäfer oder der Apfel (wo immer sie herkommen mögen) eine gestalterische Umsetzung finden, die im Ausmalen, Ausschneiden oder Basteln von Abbildern[17] der betreffenden Referenzobjekte bestehen. Das Verhältnis zwischen Thema und Gestaltung scheint das einer Repräsentation zu sein, die vermutlich über eine abstrakte Ähnlichkeit[18] zustande kommt: Die Repräsentation gilt als erfolgt, wenn in einem hinreichenden Umfang Elemente und Korrelationen in der Abbildung eine Erfahrung des »Wiedererkennens«[19] im Bezug auf ein Referenzobjekt ermöglichen. Wie das gelingt, wo doch die Unähnlichkeit z. B. zwischen einem nahezu zweidimensionalen, unbelebten Gegenstand (bemaltes Papier) und einem dreidimensionalen, viel kleineren und belebten Gegenstand deutlich hervorstechender sein müsste, ist hier nicht zu erörtern. Interessant ist allerdings, wie weit die hier natürlich überspitzt dargestellte Bastelpraxis von der künstlerischen Praxis in Reggio entfernt ist. Einen Marienkäfer darzustellen, indem man im Wesentlichen ein rotes Oval mit schwarzen Punkten malt, käme in Reggio wohl niemandem so leicht in den Sinn: es hat (fast) keine Bedeutung. Die Suche nach Bedeutung und – wenn man auf sie stößt – deren Vertiefung und Intensivierung führt selten zu einer Repräsentationsabsicht im oben dargestellten Sinn. Die Bedeutung ist nie offensichtlich, sondern kreist vielmehr assoziativ um das Metaphorische und das Magische:

Im zweiten Gespräch, das ich mit Prof. Malaguzzi im Dezember 1985 führen konnte, verglich er – auf meine Frage hin, welches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt er für erstrebenswert halte – das Verhältnis, welches ein Kind zu einem Objekt entwickeln sollte, mit dem des Bildhauers zum Marmor: ‚Der Bildhauer ist ein umso größerer Künstler, umso mehr der die Sprachen, die Gesetze des Marmors versteht'. Solches Verständnis setzt die Beseelung des Objekts voraus. ‚Das Kind beseelt das Objekt; das Objekt spricht tatsächlich.' Dem Pädagogen weist der die Aufgabe zu, die Beziehung der Objektbeseelung zur Intelligenz herzustellen und zugleich zu verhindern, daß beim Übergang ins ‚intelligente Alter' alle Phantasie und Beseelung verlorengeht. (Göhlich 1997: 52).

Die Beseelung des Objekts und das magische Bewusstsein ist hierbei nicht als eine kindlich-kindische Eigenschaft, am Ende gar als ein Defizit zu sehen, beispielweise als Unfähigkeit „zwischen seiner innerpsychischen Erfahrung und materiellen äußeren Erfahrung" (Selman 1984: 102) zu unterscheiden, sondern als eine künstlerische Haltung. Wenn „the child speaks to the things which surround him, and the things speak to him" (Montagu 1949: 366), ist das ein Zugang zu Bedeutungsschichten der Dinge, die sie einer künstlerischen Erschließung würdig machen. Auch wenn das Mythische nicht die einzige Möglichkeit ist, tiefere

symbolische Bedeutung zu generieren, ist sie ohne Frage eine Weise, die auch Kindern schon zur Verfügung steht. Wenn wir von Bedeutung sprechen, denken wir zuallererst und vielleicht ausschließlich an sprachlich vermittelten, bzw. hergestellten Sinn. Cassirer hat in seiner Philosophie der symbolischen Formen mit dem Begriff der symbolischen Prägnanz ein Konzept von Bedeutung zur Verfügung, das sich ebenso auf nicht-sprachliche Symbole bezieht.

Wenn Cassirer sagt: symbolische Prägnanz ist eine »selbständige und autonome Beziehung (…) ohne die es für uns weder ein Objekt noch ein Subjekt, weder eine Einheit des ‚Gegenstandes' noch eine Einheit des ‚Selbst' geben würde (PSF, Bd, 3, S. 274 f.), dann meint er: sie ist ein Urphänomen. Symbolische Prägnanz erklären heißt, das Sinnverstehen erklären, das man für die Erklärung immer schon voraussetzt (Krois 1988: 26).

Auch wenn symbolische Prägnanz also die Grundbedingung für gegenstandsbezogene Sinnerfahrung ist, geht sie nicht darin auf, so etwas wie eine gestaltpsychologische Kategorie zu sein.[20] Das Entscheidende am Begriff der symbolischen Prägnanz ist vielmehr, dass er erklären kann, wie Gegenständen selbst, bzw. der stofflichen, materiellen Gestalt von Symbolen ein Aufforderungscharakter zukommen kann, den die Reggio-Pädagogik genau wie schon die „Klassiker der Pädagogik wie Rousseau, Fröbel und auch Montessori intuitiv erkannt" (Stieve 2008: 285) haben. Woran knüpft ein Reggianischer Dokumentationsprozess an? Welcher Pinselstrich, welches Artefakt, welche Phrase wird Teil des gemeinsamen symbolischen Prozesses? Sicher ist das vor allem vom Prozess aus zu denken, der Elemente inkorporiert oder nicht. Gäbe es aber nicht eine gewisse Nicht--Beliebigkeit in den einzelnen konkreten symbolischen Formen, wäre dieser Prozess völlig kriterien- und ziellos und eine Vertiefung von Bedeutung sowie eine Verfeinerung von Ausdruck wären dem Zufall überlassen und damit hoch unwahrscheinlich. Tatsächlich seligiert der gemeinsame künstlerische Prozess in der Reggioarbeit ganz stark, und das ist vielleicht das, was einem am deutlichsten ins Auge springt. Erst die Ernsthaftigkeit, mit der alle Beteiligten Formen beachten und betrachten, gibt dem gemeinsamen Prozess eine Richtung und damit eine Zukunft und eine Vergangenheit. Worauf achtet man? Auf die symbolische Prägnanz der symbolischen Formen. Während man sagen kann, dass Dinge in ihrer Dinghaftigkeit „unmittelbar an unser leibliches Handeln und damit auch unser sprachliches Handeln appellieren" (Stieve 2008: 217), bedeutet die symbolische Prägnanz, dass die Gestalt von Dingen daran appelliert, ihre Symbolkraft zu erschließen und sich nicht nur wahrnehmend, sondern kommunikativ-bedeutungszusprechend auf sie einzulassen. Im alltäglichen Umgang mit Schriftsprache genügt es, wenn ein Gekritzel zumindest den Anschein von intentional Hervorgebrachtem erwecken kann. Die symbolische Prägnanz von Buchstaben, generell von Sprache und Schrift ist derart hoch, sie „faszinieren und präokkupieren" (Luhmann 2008: 41) sozusagen das Bewusstsein, dass es kaum möglich ist, sie nicht symbolisch aufzufassen, d. h. ihnen etwas zu »unterstellen«, nämlich, dass sie etwas mitteilen, das verstanden werden kann und will. Das genügt aber noch lange nicht, um auf die *Form* der symbolischen Form selbst aufmerksam zu machen. Wie der Buchstabe aussieht, wie das Wort gesprochen, wie der Satz formuliert ist, interessiert im alltäglichen Verstehen weniger. Um die Aufmerksamkeit darauf hinzulenken, muss die symbolische Prägnanz spezieller, man kann sogar sagen: höher sein. Künstlerische Formen sind besonders unwahrscheinlich und dürfen ihre symbolische Prägnanz nicht den „Nützlichkeiten als Leitfaden der Beobachtung" (Luhmann 1997: 204) verdanken, wie dies bei der Decodierung von Schriftzeichen, der Lesbarkeit von Piktogrammen oder der Verständlichkeit von Bedienungsanleitungen und Wegweisern der Fall ist. Speziell ästhetische symbolische Prägnanz erschließt sich erst einer Beobachtung zweiter Ordnung. Die Form muss *als Form* beachtet werden, d. h. es muss stets mitgesehen werden, dass die Form der Form kontingent ist (auch anders sein könnte), gleichwohl aber nicht kontingent wirkt, sondern vielmehr als (fast) notwendig erscheint (vgl. Krönig 2008). Für diese Beobachtungsweise zu werben, gelingt Formen von hoher symbolischer Prägnanz – allerdings nur, wenn Aufmerksamkeit und ästhetische Haltung im Sinne eines Interesses an symbolisch prägnanter Form als Form[21] aufgewendet wird. Diese Haltung ist in Reggio in beeindruckender Weise unter Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen zu finden. Damit daraus aber eine artikulierte Verknüpfung von ästhetischen Beobachtungen zu einer Dokumentation wird, darf es nicht bei einer stillen Kontemplation dieser symbolischen Formen bleiben. Es genügt auch noch nicht, die Formen auf sich wirken zu lassen, sich etwas zu überlegen und dann selber eine symbolische Formung additiv oder auch gezielt darauf bezogen zu produzieren. Das Geheimnis ist, dass die »Beobachtung« einer symbolischen Form durch eine symbolische Form geschieht und somit – altmodisch und problematisch formuliert: Kunstwerke Kunstwerke beobachten. Die Materialisation der Beobachtung eines kindlichen Artefakts kann alles Mögliche sein: Ein Foto, ein Artefakt, ein Text, eine Zeichnung… Sobald diese Medien selbst ästhetische symbolische Formen sind, ist die Autopoiesis der Dokumentation im Gang.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2003): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Bd. 4, *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Albers, Peggy/Murphy, Sharon (2000): *Telling pieces: art as literacy in middle school classes.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bilstein, Johannes (2014): „Symbol." In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hrsg. v. Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, S. 453-463.

Cassirer, Ernst (1954): *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): *Beyond Quality in Early Childhood. Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

Edwards, Carolyn/Gandini, Lella/Forman, George (Hrsg.)(2012): *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. 3. Aufl. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger.

Forman, George/Fyfe, Brenda (2012): „Negotiated Learning through Design, Documentation, and Discourse." In *The Hundred Languages of Children*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini and George Forman. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 247-271.

Gandini, Lella (2012): „History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi." In *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini and George Forman, Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 27-71..

Göhlich, H.D. Michael (1997): *Reggiopädagogik. Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertageseinrichtungen von Reggio Emilia*. Hrsg. v. Klaus Sochatzy. 7. Aufl., *Schriften zur Soziologie der Erziehung*. Frankfurt a.M.: R. G. Fischer.

Göller, Thomas (1988): „Zur Frage nach der Auszeichnung der Sprache in Cassirers Philosophie der symbolischen Formen." In: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*, hrsg. v. Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey und Ernst Wolfgang Orth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 137-155.

Hanslick, Eduard (1854): *Vom Musikalisch-Schönen ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst.* Leipzig: R. Weigel.

Jahraus, Oliver (2003): *Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Knauf, Tassilo (2003): „Dokumentation als zentrales Element in der Reggio-Pädagogik." In *Das Kita-Handbuch*, hrsg. v. Martin R. Textor.

Krois, John Michael (1988): „Problematik, Eigenart und Aktualität der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen." In: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*, hrsg. v. Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey und Ernst Wolfgang Orth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 15-44.

Krönig, Franz Kasper (2007): *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.

Krönig, Franz Kasper (2008.): „Kunst als Faktizitätsbewältigung." *Musik&Ästhetik* 12 (45), S. 68-75.

Krönig, Franz Kasper (2016): „Die Materialität des Sinns sozialer Systeme mit besonderer Berücksichtigung des »abartigen« Geldes." In *Kodikas* 39, S. 1-2 (im Druck).

Latour, Bruno (2004): „Nonhumans." In *Patterned Ground. Entanglements of Nature and Culture*, hrsg. v. S. Harrison, S. Pile und

N. Thrift. London: Reakiton Books, S. 224-227.

Luhmann, Niklas (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998b): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2001): „Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt?“ In: *Aufsätze und Reden*. Herausgegeben von Oliver Jahraus. Stuttgart: Reclam, S. 111-136.

Luhmann, Niklas (2008): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mead, George Herbert (1964): *George Herbert Mead on social psychology selected papers*. Rev. ed, *The heritage of sociology*. Chicago u.a.: Univ. of Chicago Press.

Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Montagu, M. F. Ashley (1949): „Cassirer on Mythological Thinking.“ In *The Philosophy of Ernst Cassirer*, hrsg. v. Paul Arthur Schilpp. Menasha, Wisconsin: George Banta, S. 361-377.

Nöth, Winfried (1995): *Handbook of semiotics*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Ort, Nina (2007): *Reflexionslogische Semiotik. Zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Chalres S. Peirce*. Weilerswist: Velbrück.

Rubizzi, Laura/Bonilauri, Simona (2012): „From Messages to Writing: Experiences in Literacy. Laura Rubizzi and Simona Bonilauri Describe their Research.“ In *The Hundred Languages of Children*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini und George Forman. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 213-222.

Russell, Bertrand (1947): *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Time to the Present Day*. London: George Allen and Unwin.

Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.

Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit*. Berlin: Verlag das Netz.

Seidel, Steve (2001): „Understanding Documentation at Home.“ In *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners.*, hrsg. v. Reggio Children and Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Reggio Emilia (I): Reggio Children, S. 304-311.

Selman, Robert L (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Übers. v. Cornelie von Essen und Tilmann Habermas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Shi, Fuqi (2016): *Symbolische Prägnanz im Aufbau der Philosophie der symbolischen Formen Ernst Cassirers*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.

von Humboldt, Wilhelm (1973): *Schriften zur Sprache*, hrsg. v. Michael Böhler. Stuttgart: Reclam.

[1] Dokumentation gilt als „zentrales Element in der Reggio-Pädagogik“ (Knauf 2003), in dem Sinne, dass sie nicht der pädagogischen Arbeit zeitlich oder prioritär nachgeordnet oder additiv, sondern selbst ein „learning process“ ist und sich darin von der „child observation“ funktional abgrenzt (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999: 146ff).

[2] Auch wenn diese Formel mit triadischen Zeichenmodellen nicht prinzipiell unvereinbar ist, steht sich doch – und so ist es hier gemeint – seit der Antike, im Mittelalter und bis zum Strukturalismus des frühen 20. Jahrhunderts für die dyadische Repräsentationsfunktion des Zeichens (vgl. Nöth 1995: 85).

[3] Die beiden Teile des bilateralen Zeichens nach de Saussure (vgl. de Saussure 1967).

[4] Es ist ja gerade eine besondere Auszeichnung des Reggioansatzes, sich dabei auf den Sozialkonstruktivismus berufend, jedes menschliche Verhalten als bedeutungshaft zu betrachten. Wodurch entsteht die Bedeutung? Dadurch, dass man, d.h. jemand anderes, Bedeutung qua Unterstellung verleiht, könnte man sagen. Sinnvoll oder bedeutungshaft ist der Pinselstrich also nicht kraft besonderer intrinsischer Qualitäten, auch nicht aufgrund einer psychischen Haltung oder Intention, sondern aufgrund der „gesellschaftlichen Handlung“ (Mead 1973: 115), hier: der Interpretation, d. h. der bedeutungsverleihenden Beobachtung der Pädagoginnen und Pädagogen oder der anderen Kinder (allerdings auch, dazu später, aufgrund seiner symbolischen Prägnanz). Die Frage, ob ein Einzelner diesen sozialen Sinn produzieren kann, bejaht Mead eindeutig mit Verweis auf die These, dass schon das eigene Selbst nur als soziales Selbst verstanden werden kann, dessen Alleinsein niemals als ein Unabhängig-von-anderen-Sein verstanden werden kann (Vgl. Mead 1964).

[5] Der Begriff der „Hundred Languages“ geht auf ein Gedicht des Begründers der Reggio-Pädagogik Loris Malaguzzi zurück, in dem er die vielfältigen, multimedialen Zugangs- und Seinsweisen des Kindes formuliert. Die besondere Bedeutung künstlerischer Praxis und ästhetischen Erlebens und Handelns in der Reggio-Pädagogik wird oft mit diesem Begriff erläutert.

[6] Manchmal wird der Symbolbegriff als Oberbegriff für alles irgendwie Zeichenhafte in Anspruch genommen (Rubizzi/Bonilauri 2012), an anderer Stelle wird das Symbol als Zeichen in einem ganz engen Sinne eines materialisierten Verweisungszusammenhangs gesehen als ein *aliquid pro aliquo*, dessen fast atomistischer und bedeutungsarmer Charakter durch Systembildung erst überwunden werden muss (Forman/Fyfe 2012).

[7] Von einem pädagogischen Ansatz eine Symboltheorie einzufordern, erscheint vielleicht als unangemessen. Die Alternative wäre allerdings ein intuitives, implizites Wissen, das sich vielleicht nur über eine jahrelange Praxis erarbeiten ließe. Genau hierin könnte ein Grund dafür zu liegen, dass die Reggio-Pädagogik etwas für „Eingeweihte“ zu sein scheint.

[8] Die Agency-Position des Pinselstrichs ist nicht metaphorisch gemeint. Die Idee des Symbols als Energie, die etwas tut (nämlich ausdrücken, darstellen, auffordern…) soll in diesem Beitrag im Folgenden mit den Mitteln des Cassirer’schen Symbolbegriffs plausibilisiert werden. Auch in ganz anderen Zusammenhängen, Theorietraditionen und Disziplinen wird dieser Gedanke gerade ohne Abstriche an Rationalität und letztlich viel radikaler formuliert: „things might authorize, allow, afford, encourage, permit, suggest, influence, block, render possible, forbid, and so on“ (Latour 2004: 226).

[9] Bis zu diesem Punkt könnte man für einen Zeichenbegriff im Anschluss an Peirce optieren. Die Reflexivität eines prinzipiell unabschließbaren Sinnprozesses, d.h. die „Semiose“ kann, vor allem wenn die Frage der Einheit des Prozesses bearbeitet wird (vgl. Jahraus 2003), zur Interpretation der Reggio-Dokumentation viel beitragen, hat aber vergleichsweise wenig im Bereich der Materialität zu bieten und ist eher von Sprache und kognitivem Denken ausgehend konzipiert.

[10] Esoterisch/Exoterisch bezieht sich in der Philosophiegeschichte seit Aristoteles auf die Unterscheidung von mehr oder weniger eingeweihten Kreisen, denen die komplexen Lehren zugänglich bzw. nicht zugänglich gemacht werden können (vgl. in seinen Abschnitten zu Leibniz Russell 1947).

[11] „Das Ganze ist das Unwahre“ (Adorno 2003: 55).

[12] „Die Metaphysik der Ganzheit, die weite Strecken des pädagogischen Diskurses bis heute beherrscht, fällt insofern hinter das mit „Symbolisierung“ markierte Problembewusstsein zurück“ (Bilstein 2014: 462).

[13] Bei Cassirer gibt es keine Rangordnung symbolischer Formen. Höchstens könnte man dem Mythos die besondere Rolle einer

Wurzel zuschreiben, während Sprache „unerläßlich bei dem Aufbau einer jedweden Sinnwelt“ (Göller 1988: 146) und damit mit allen symbolischen Formen verwoben ist.

[14] In der Systemtheorie der Bielefelder Schule (Luhmann) ist dieser Gedanke, so kontraintuitiv er sein mag, theoretisch ausgearbeitet und begründet (vgl. Luhmann 2001).

[15] „Beobachten heißt einfach (und so werden wir den Begriff im Folgenden durchweg verwenden): Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, daß das »Unterscheiden und Bezeichnen« eine einzige Operation ist“ (Luhmann 1998a: 69).

[16] Die Rekursivität des Vorgangs wird hier mit der Zeitrichtung angezeigt: t = Zeit.

[17] Zu den „Antinomien“ einer derartigen Abbildtheorie (vgl. Cassirer 1954: 229).

[18] Dass „diese Beziehung des Darstellenden zum Dargestellten durch keinerlei Analogien, die aus der Sachwelt hergenommen sind, zu verdeutlichen ist“ (Cassirer 1954: 229), wie Husserl klargestellt hat, soll hier nicht bestritten werden, kann aber auch nicht weiter erörtert werden.

[19] „aber dies heißt nicht, daß beide Erlebnisse, das Wahrnehmungs- und das Erinnerungserlebnis, in irgendeinem substantiellen Bestandstück übereinkommen, sondern lediglich, daß sie einander zugeordnet und funktionell aufeinander bezogen sind“ (Cassirer 1954: 231).

[20] Der Begriff der symbolischen Prägnanz wird bei Cassirer zu einem Schlüsselbegriff, dessen Verständnis unweigerlich erkenntnistheoretische, vielleicht sogar notwendigerweise transzendentalphilosophische Fragen aufwirft, jedenfalls als »Urphänomen des Sinnverstehens« (vgl. Krois 1988: 26) in seiner Fundamentalität und Komplexität nicht schon im Verweis auf seine Herkunft zu klären ist (vgl. zu einem aktuellen Überblick: Shi 2016).

[21] Das ist allerdings nur möglich, wenn die eine Medium/Form-Unterscheidung angelegt wird, die wiederum selbst als Form gehandhabt wird (vgl. Luhmann 1997: 174).