# Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

## Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich unter Rückgriff auf Konzepte des forschenden Lernens und partizipativer Forschung der Frage, unter welchen (normativen) Gesichtspunkten eine Forschung im Kleinstformat sinnvoll (und erstrebenswert) sein kann. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Form und Inhalt von Forschungshaltungen, -methoden und -ergebnissen wird ein Tagungsworkshop für Studierende als ein möglicher Beitrag zur Vermittlung von Forschung vorgestellt.

## Forschung und Begrenzung

Formate verweisen gemeinhin als Größenverhältnisse zugleich auf Inhalte wie auf Begrenzungen: *Etwas* fängt irgendwo *an* und hört irgendwo *auf*. Wie viel Inhalt zwischen welchen Grenzen sich verteilt, ist nicht per se festgelegt, und so sind sowohl große Formate mit wenig Inhalt als auch kleinste Formate mit viel Inhalt denkbar. Gleichwohl ist unter Rücksicht auf Kenntlichkeit und Verständlichkeit die Frage nach einem fruchtbaren Verhältnis von Inhalt und Format zu stellen. Die Frage nach dem *Verhältnis* verweist zugleich darauf, dass nicht abschließend zu klären ist, ob denn nun der Inhalt das Format oder das Format den Inhalt bestimmt. Was auf den ersten Blick in Bezug auf visuelle oder auditive Inhalte leicht nachvollziehbar scheint, ist mit Blick auf Forschung als einem möglichen (Format-)Inhalt schon erklärungsbedürftig. Forschung changiert mit Unsicherheiten, mit dem Nicht-Abgeschlossen und sich stets wandelndem Wissen und Unwissen. Daraus ergeben sich Fragen wie: Wo fängt Forschung an und wo hört sie auf? Wird Forschung nicht aufgrund dieser besonderen Eigenheiten wissenschaftlichen Denkens und Handelns immer schon in bestimmten Formaten betrieben und dadurch stets nur ausschnitthaft verfolgt? Einem dieser Ausschnitte wollen wir uns im Folgenden widmen und unter dem Stichwort einer Forschung im Kleinstformat erörtern, wie Workshops an Tagungen dazu genutzt werden können, mit Studierenden gemeinsam zu forschen. Unter Rückgriff auf Konzepte des forschenden Lernens und partizipativer Forschung wollen wir zeigen, unter welchen (normativen) Gesichtspunkten eine solche Forschung im Kleinstformat sinnvoll (und erstrebenswert) sein kann. Darüber hinaus wollen wir, basierend auf den Erfahrungen eines Workshops, der im Rahmen der interdisziplinären Tagung *Mikroformate. Mediale Kleinstformate zwischen (Re-)Produktion und Wahrnehmung* angeboten wurde, Hinweise dazu geben, wie Forschung im Kleinstformat gestaltet und umgesetzt werden kann. Vor diesem Hintergrund betrachten wir studentische Auseinandersetzung mit Forschung als Inhalt und beschreiben unter Verweis auf unterschiedliche Beschränkungen (zeitlich, fachlich und erfahrungsbezogen) ein Format, das mit spezifischen Verkürzungen und Verdichtungen des Inhalts einhergeht – und dennoch Chancen birgt, derentwegen sich die Umsetzung lohnt.

## Studierende an Forschung beteiligen

Fußend auf der universitären Tradition, Bildung im Medium der Wissenschaft zu ermöglichen, wird unter dem Konzept des forschenden Lernens auf Ebene der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen zunehmend darüber diskutiert, wie Studierende bereits frühzeitig im Studium Forschung erfahren und selbst forschend aktiv werden können (z. B. Kaufmann et al. 2019; Reinmann et al. 2019). In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass es, ergänzend zu diesem Fokus auf Lehrveranstaltungen, noch häufig an didaktischen Konzepten fehlt, wie forschungsorientiertes Lernen und studentische Partizipation an Forschung auch hochschulweit gedacht und umgesetzt werden können (Hofhues & Mallwitz 2016, S. 248). So zeigt Langemeyer (2019), dass Forschungsorientierung im Studium nicht nur das Ziel verfolgen sollte, Forschungskompetenzen zu vermitteln, sondern die Studierenden durch entsprechende Erfahrungen im Hochschulalltag auch auf gesellschaftlicher Ebene in Wertesysteme, Traditio-

nen, Spannungsfelder und laufende Denk- und Erkenntnisprozesse der Wissenschaft einzuführen. Sie fasst dies unter dem Ziel einer „Enkulturation“ von Studierenden in Wissenschaft, welche „*neben* einer systematischen und didaktischen Aufbereitung des Stoffs” steht (ebd., S. 66; Hervorhebungen im Original).

Es lässt sich jedoch feststellen, dass es außerhalb von Lehrveranstaltungen an Gelegenheiten für entsprechende Erfahrungen mangelt. So fehlen beispielsweise Brücken und Anschlussmöglichkeiten zu wissenschaftlichen Fach-Communities, denn Studierende sind in der Regel an Präsentationen und fachlichen Diskursen auf z. B. Tagungen und Konferenzen nicht beteiligt (Heudorfer et al. 2017, S. 122) – entweder, weil sie sich aufgrund von Hemmschwellen und fehlendem Zugang selbst nicht beteiligen wollen, oder weil institutionelle Rahmenbedingungen dies nicht hergeben. Zusätzlich fällt auf, dass im Hinblick auf die Beteiligung von Studierenden an Forschung und Wissenschaft vorrangig Lerneffekte und Chancen zur persönlichen sowie fachlichen Weiterentwicklung von Studierenden betont werden, weniger jedoch der forschungsseitige Mehrwert, der durch studentische Partizipation geschaffen werden kann – beispielsweise durch den „natürlichen Zugang zur Interdisziplinarität” (ebd., S. 126), den Studierende mit in die Diskussion bringen.

Einen solchen Mehrwert zeigen auf wissenschaftlicher Ebene partizipative Forschungsansätze auf (weiterführend s. Mojescik et al. 2020). Im Kern geht es nach von Unger (2014) bei partizipativer Forschung darum, dass sie „die Möglichkeiten der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und empirischen Forschung nutzt, um die sozialen, politischen und organisationalen Kontexte, in die sie eingebettet ist, kritisch zu reflektieren und aktiv zu beeinflussen” (ebd., 3). Unter dieser Vorstellung werden Student*innen einerseits als zentrale Akteur*innen des Forschungsfelds zur Reflexion von Alltagspraxis adressiert, um zum Beispiel gemeinsam praktische Implikationen zu erarbeiten (Goodnough 2011). Andererseits werden sie auch als Forschende angesprochen (Kemmis et al. 2014), die zusätzliche Perspektiven einbringen und blinde Flecken offenlegen können. Dabei sehen partizipative Ansätze idealtypisch die Beteiligung von Studierenden am kompletten Forschungsprozess vor (von Unger 2014) – die Umsetzung in der Praxis kann dies aber, zum Beispiel aus forschungsethischen Gründen, nicht immer gewährleisten. Auch eine Einbindung von Studierenden in Form von Workshops kann daher nur als Anlehnung an das Konzept betrachtet werden (Mojescik et al. 2020). Wie ein solcher Workshop konzeptionell gestaltet werden kann, wird im folgenden Kapitel dargelegt. Führt man gedanklich beide Konzepte, d. h. das forschende Lernen mit dem Ziel einer Enkulturation in Wissenschaft sowie die Stärken partizipativer Forschung zusammen, kann sich für die Gestaltung von Konferenzangeboten eine Win-Win-Situation ergeben. Denn zum einen bieten derartige Angebote die Chance, einen neuen Modus für Erfahrungen und Gespräche im wissenschaftlichen Kontext jenseits von Lehrveranstaltungen zu schaffen. Als Formate für Austausch und gemeinsame Reflexion über laufende Erkenntnisprozesse machen sie Forschung erlebbar und bauen Hürden zwischen Studierenden und Forschenden ab. Zum anderen sprechen sie der Beteiligung von Studierenden in ihrer Rolle als Hochschulakteur*innen einerseits und als Forschende andererseits einen besonderen Wert zu.

## Ein möglicher Weg für Forschung im Kleinstformat

Die nachfolgenden Hinweise skizzieren wir in Anlehnung an einen Workshop, der im Rahmen der interdisziplinären Tagung *Mikroformate. Mediale Kleinstformate zwischen (Re-) Produktion und Wahrnehmung* angeboten wurde. Die Konferenz wurde von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge (Intermedia, Kunst, Musik) inhaltlich mitgestaltet und Ziel des Workshops war es, die Konferenz als Plattform zu nutzen, um insbesondere Studierende, aber auch andere Hochschulakteur*innen, aktiv an einem laufenden Forschungsprojekt und an der Diskussion von Forschungsergebnissen zu beteiligen. Die Besonderheit bestand darin, dass der inhaltliche Fokus des zugrunde liegenden Forschungsprojekts auf Studierenden und ihrem Medienhandeln an Universitäten lag und somit von einer inhaltlichen Anschlussfähigkeit der Teilnehmenden an den Forschungskontext ausgegangen werden konnte.[1]

Bei der Konzeption eines Formats, das die Einbindung von Studierenden ermöglicht und Elemente von forschendem Lernen und partizipativer Forschung über curricular verankerte Veranstaltungsangebote hinaus anwendbar macht, stellt sich, wie in der Einleitung erwähnt, die Frage nach den Begrenzungen des Formats und deren Auswirkungen auf mögliche Inhalte. Für den Fall des Tagungsworkshops führten diese Grenzen im Kern zu vier Herausforderungen: erstens ein begrenzter zeitlicher Rahmen, zweitens

heterogene fachliche Hintergründe, drittens unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich eigener Forschungserfahrungen bei den Teilnehmenden sowie viertens unterschiedliche inhaltliche Interessen und Teilnahmeabsichten. Unter der Zielsetzung, sowohl Aspekte von forschendem Lernen als auch partizipativer Forschung inhaltlich zu berücksichtigen, galt es in diesem Zusammenhang, nicht die Verständlichkeit des Inhalts durch eine zu hohe Dichte an Informationen zum Forschungsgegenstand und -vorgehen zu verlieren und gleichzeitig den Inhalt nicht so stark zu verkürzen oder zu beschneiden, dass eine inhaltliche Grundlage für gemeinsames Forschens fehlt.

*Ein* möglicher Weg, den Inhalt zu den genannten Begrenzungen ins Verhältnis zu setzen und damit Forschung im Kleinstformat zu erproben, ist, den Workshop so zu gestalten, dass gemeinsam mit den Teilnehmenden an schon vorliegenden Ergebnissen aus Forschungsprojekten angeknüpft werden kann. Sie ermöglichen zum einen den (Rück-)Blick auf zugrunde liegende Forschungsprozesse und damit die reflexive Auseinandersetzung mit Forschung, gemäß den Ansätzen des forschenden Lernens. Zum anderen fördern sie den (Voraus-)Blick auf mögliche (praxixbezogene) Konsequenzen oder Veränderungen durch gewonnene Erkenntnisse im Sinne der partizipativen Forschung.

Unter Einbezug der genannten Begrenzung des Formats durch unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich eigener Forschungserfahrungen braucht es einen Weg, um die Forschungsarbeiten so zugänglich zu machen, dass sie von Studierenden weiterdiskutiert werden können – auch ohne tiefergehende methodische Kenntnisse zu der im Forschungsprojekt angewendeten Auswertungsmethode. Um den Studierenden also einen (Rück-)Blick auf Forschung zu ermöglichen und sie gleichzeitig nicht mit voraussetzungsreichem Methodenjargon zu konfrontieren, wählten wir direkte Zitate, die wir den im zugrunde liegenden Forschungsprojekt durchgeführten Gruppendiskussionen mit Studierenden entnehmen konnten. Die Zitate wählten wir als Ankerbeispiele für bereits durchgeführte Auswertungsschritte, um damit die Auseinandersetzung mit forschungsseitig relevanten Themen zu evozieren. Gleichzeitig sollten sie den Teilnehmenden eine direkte Anschlussfähigkeit an eigene Erfahrungen und Ideen im Zusammenhang mit Studium, Hochschule und digitalen Medien ermöglichen. Ziel der angestrebten Diskussion sollte sein, einen Prozess zu etablieren, „in dem gesammelten Dokumenten Bedeutung durch den Forscher zugeordnet und zugeschrieben wird" (Meyer & Verl 2019, S. 273, Hervorhebungen im Original) und in dem die Studierenden eigene Perspektiven offenlegen und herausbilden sowie in die Reflexion eines bestehenden Forschungsprojekts einsteigen können. In dieser (methodisch und methodologisch) verkürzten Form der Forschung ging es also „nicht darum, ein vorgegebenes, methodisches Verfahren auf eine bestimmte Art und Weise umzusetzen, sondern darum, Reflexion zu ermöglichen – und zwar eine gemeinsame Reflexion der beteiligten Partner/innen, die durchaus unterschiedliche Perspektiven vertreten können" (von Unger 2014, S. 61). Die angesprochene Verkürzung im Kleinstformat von Forschung verweist zwar auf Grenzen des Ansatzes, da sie die Schwierigkeit birgt, die entstehende Reflexion stringent in die forschungsseitig gewählte Methode einzubinden und somit „in einem Spannungsverhältnis zu rein wissenschaftlich orientierten Ansprüchen stehen [kann]" (ebd., S. 59). Positiv gewendet birgt die Verkürzung jedoch die Chance, „sensibel an die Deutungen der beteiligten Akteure an[zuschließen], aber gleichzeitig über diese hinaus[zugehen] und Aspekte ein[zuschließen], die für die Akteure zuvor nicht erkennbar waren" (ebd., S. 47). Dadurch kann ein Raum geschaffen werden, in dem ein (bzw. unser) forschungsseitiger Blick auf die Themenfelder durch die Diskussion mit den Studierenden hinterfragt oder auch gestärkt werden kann und sich daraus, wie in Kapitel 2 dargelegt, ein wissenschaftlicher Mehrwert ergibt. Der (Voraus-)Blick auf mögliche Veränderungen oder Konsequenzen im Anschluss an gewonnene (Forschungs-)Erkenntnisse kann unseres Erachtens auch (in verkürzter Form) im Format eines Workshops aufgenommen werden. Das Ziel dabei ist, „durch Reflexion und die Generierung von neuem Wissen, Handlungsansätze und Handlungsalternativen zu erschließen" (ebd., S. 47). Dieser Schritt schließt mit Bezug auf den begrenzten Einblick in Forschungsprozesse auch die Beschränkung mit ein, dass hierbei der Anschluss an einen abgeschlossenen Forschungsprozess (oder einem Auswertungszyklus) nur im Sinne des geschilderten methodisch verkürzten Zugriffs auf Erkenntnisse möglich ist. Gleichwohl liegt diesem Aspekt die Intention zugrunde, Studierende dafür zu sensibilisieren, wie Erkenntnisse in Handlungsoptionen für unterschiedliche Akteur*innen übersetzt werden können – ohne den Anspruch zu formulieren, dass daraus eine unmittelbare Veränderung sozialer Wirklichkeit erwächst.

## Grenzen von Formaten

Einige Grenzen von Formaten für gemeinsames Forschen lassen sich sicherlich auf Rahmenbedingungen und (Macht-)Strukturen

einer Massenuniversität, wie sie an der Universität zu Köln zu finden sind, zurückführen, wo Partizipationsmöglichkeiten für Studierenden im Hochschulalltag noch eher selten gegeben sind und daher auch nur zögerlich in Anspruch genommen werden (vgl. weiterführend Pensel et al. 2020). Auch die genannten zeitlichen Rahmenbedingungen des Workshops von ca. 1,5 Stunden schränken die Möglichkeiten und das Ausmaß des inhaltlichen ‚Eindenkens' und der Formulierung von praktischen Implikationen und Konsequenzen sicherlich stark ein. Darüber hinaus bot die Konferenz ein vielfältiges Parallelprogramm mit unter anderem gleichzeitig stattfindenden Präsentationen studentischer Forschungsarbeiten, die von den Studierenden rege besucht wurden.

Wie in Kapitel 2 jedoch dargelegt wurde, lohnt es sich u. E., auch weiterhin Angebote auf Konferenzen für gemeinsame Forschung im Kleinstformat anzubieten, um eine Enkulturation von Studierenden in Wissenschaft auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und im Modus von lebendigen Diskussionen und Gesprächen mit Wissenschaftler*innen zu ermöglichen. Und es ist auch wichtig, weitergehend darüber nachzudenken, welche Hemmnisse und Barrieren möglicherweise dazu führen, dass Studierende nicht an entsprechenden Angeboten teilnehmen – gerade dann, wenn es sich beispielsweise um strukturell verankerte Hürden im Wissenschafts- und Hochschulalltag handelt. Für weitere Versuche und Konzepte dieser Art gilt es daher zu überlegen, wie Anreizstrukturen für Studierende beschaffen sein können, um sie zur Teilhabe an Wissenschaft und zum Austausch mit Forschenden zu ermuntern (Reinmann 2019).

Abschließend lässt sich sagen, dass Studierendenkonferenzen bwz. Konferenzen mit hoher studentischer Beteiligung, wie dies bei der Tagung des Studiengangs Intermedia der Fall war, für so gelagerte Versuche das vorgestellte Workshop Format einen unkonventionellen und erfrischenden Rahmen bieten können – jedoch soll dies nicht suggerieren, dass gemeinsame Forschung im Kleinstformat nur in derartigen Modi umsetzbar ist. Auch etablierte wissenschaftliche Konferenzen und Tagungen können eine Plattform bieten, auf der die Teilhabe von Studierenden weitergedacht werden kann und sollte.

## Anmerkung

[1]Bei dem Forschungsprojekt handelt es sich um das Verbundprojekt You(r) Study – Eigensinnig Studieren im ‚digitalen Zeitalter'. Das Forschungsprojekt der Universität zu Köln, der Ruhr-Universität Bochum, der Eberhard Karls Universität Tübingen und der Technischen Universität Kaiserslautern wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderung von Forschung zur digitalen Hochschulbildung, Förderkennzeichen: 16DHL1016; 16DHL1017; 16DHL1018; 16DHL1019). Weitere Informationen finden sich unter https://your-study.info.

## Literatur

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Goodnough, K. (2011). Taking Action in Science Classrooms Through Collaborative Action Research. Rotterdam et al.: Sense Publishers.

Heudorfer, A., Hofhues, S., Pensel, S., Springhorn, J. & van Treek, T. (2018). Studentisches Publizieren. Ein Wert an sich. In: S. Heuchemer, F. Siller & T. van Treek (Hrsg.), Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I (S. 121-130). Berlin: DUZ.

Hofhues, S. & Mallwitz, M. (2016). Forschendes Lernen „zu Ende" denken. In D. Kergel & Heidkamp (Hrsg.), Forschendes Lernen 2.0 (S. 247–262). Wiesbaden: Springer VS.

Kaufmann, M. E., Satilmis, A. & Mieg, H. A. (2019). Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). The Action Research Planner – 2014. Singapur: Springer.

Langemeyer, I. (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften (S. 59–77). Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, C., & Verl, C. M. zu. (2019). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 271–289). Wiesbaden: Springer VS.

Mojescik, K., Pensel, S., Schick, S. & Engemann, M. (2020). Einbindung Studierender bei der Erforschung studentischen Medienhandelns. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), Studierende – Medien – Universität (S. 171-179). Münster: Waxmann.

Pensel, S., Hofhues, S. & Schiller, S. (2020). „Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen". In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), Studierende – Medien – Universität (S. 39-63). Münster: Waxmann.

Reinmann, G. (2019). Heuristiken für die Hochschullehre zur Förderung forschenden Lernens. In G. Reinmann, E. Lübcke, & A. Heudorfer (Hrsg.), Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase (S. 149–177). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G., Lübcke, E. & Heudorfer, A. (2019). Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Wiesbaden: Springer VS.

Von Unger, H. (2014). Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

---

# Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Ein Samstagvormittag im Dezember. Wir sitzen in einem der Räume der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Es ist still. Die Tische im Raum sind zu unterschiedlich großen Gruppen zusammengestellt. An ihnen sitzen momentan etwa 15 Studierende, lesen, schreiben oder denken scheinbar nach. Manche haben Kopfhörer auf. Ich weiß nicht, was sie hören, nur manchmal glaube ich eine leise Grundmelodie zu erahnen. Ab und an steht jemand auf, um sich Tee nachzuschenken. Überall stehen Kekse – der Jahreszeit geschuldet gerade auch Lebkuchen und Spekulatius. Eigentlich müssten wir noch Kerzen anzünden, denke ich, aber aus Brandschutzgründen ist das sicherlich verboten. Ich bin mir auch nicht ganz sicher, wie gemütlich das Forschungskolleg, das eine Kollegin und ich gemeinsam leiten, überhaupt sein darf. Es wurde seit seiner ‚Gründung' 2016 sowieso immer gemütlicher. Geht durch Gemütlichkeit die Ernsthaftigkeit verloren?

Als das Kooperationsprojekt AEiT 2015 begann, war ich Wissenschaftliche Mitarbeiterin am *Institut für Medienkultur & Theater* und sollte von da an für die Dauer des auf zwei Jahre angelegten Projektes dieses Institut darin vertreten. Ein Teil meines Aufgabenfeldes war die Konzeption eines gemeinsamen Forschungskollegs – einem kooperativen Lern- und Arbeitsort für Studierende des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* und der Medienkulturwissenschaft. Die Studierenden konnten sich hierfür mit einem eigenen Projekt, welches auf vielfältige Weise wissenschaftlich, künstlerisch oder pädagogisch verortet sein konnte, bewerben. Die Dauer der Teilnahme war nicht beschränkt – aber natürlich konnten bei einer Verlängerung über ein Semester hinaus nicht für jedes Semester Credit Points vergeben werden. Doch erstaunlicherweise nutzten viele das Seminarangebot auch ohne die begehrten Punkte, auch über mehrere Semester hinweg. So kam jedes Semester eine interdisziplinäre Gruppe aus durchschnittlich 20 Studierenden zusammen. Hierbei waren nicht nur die Studiengänge der Kollegiat*innen gemischt – auch kamen wir zwei Dozentinnen aus den beiden unterschiedlichen, in dem Projekt vertretenen Instituten.

Am Anfang der Kolleggründung dachten wir, dass es gut wäre, würde jede*r Student*in das eigene Projekt, gleich einem Referat, vorstellen. Doch so spannend die einzelnen Projekte auch waren: für die zuhörenden Teilnehmer*innen war der Erkenntnisgewinn jeweils nur mäßig und für die Durchführung ihrer eigenen Vorhaben fehlte in dem Seminar letztlich die Zeit. Gerade für

diejenigen, die erst in der letzten Sitzung vortrugen, kamen manche Hinweise und Kommentare (zu) spät. In der Konsequenz wurde das Präsentieren der eigenen Projekte immer weiter abgespeckt – bis schließlich 2017 die Teilnehmer*innen nur noch in der ersten Sitzung innerhalb von fünf Minuten ihr Projekt skizzenhaft vorstellten. Danach wurde im Kolleg ausschließlich selbständig gearbeitet, eng betreut durch meine Kollegin und mich. Auch hier, so wurde klar, mussten wir nochmal nachjustieren, mittlerweile mit einem Keks im Mund: Auf freiwilliger Basis können die Studierenden nun nach Bedarf in der letzten halben Stunde ihre Arbeit vorstellen, konkrete Fragen an ihre Kommiliton*innen richten und ein kollektives Feedback einfordern. Einige brauchen Unterstützung bei der Bilderauswahl für ein Fotoprojekt, andere benötigen Literaturempfehlungen und wieder andere wollen wissen, wie ihre Performance bei Zuschauer*innen ankommt. Weiterhin gibt es durchgehend das Angebot für Einzelgespräche, so dass meine Kollegin und ich immer auf dem Laufenden über die jeweiligen Projekte sind.

Ich blicke auf die Uhr. Es ist 12 Uhr. Meine Kollegin macht Musik an. Manche schauen genervt, andere erleichtert, einige ergeben sich schlicht ihrem Schicksal – doch egal wie: alle stehen auf und versammeln sich im Kreis. Wir machen etwa 15 Minuten ‚Sport'.
Ist das ernst zu nehmender Unterricht? Nein, wahrscheinlich nicht, überlege ich, während ich versuche mit den Fingerspitzen auf den Boden zu kommen. Nach links schielend sehe ich, wie eine Studentin nicht nur die Hände flach auf dem Boden, sondern auch die Nase am Knie hat. Wenn uns so jemand sieht …

Doch ich mag das so. Und ich finde es gut. Ich finde gut, dass ich mich scheinbar nicht mehr darum kümmern muss, wie ‚guter' Unterricht auszusehen hat, Unterricht, der den Lehrinhalt konkret vorgibt und ein gemeinsames Tempo bestimmt. Denn guten Unterricht machen die Studierenden hier selbstständig. Zu Beginn des Kollegs war das natürlich anders. Zu Beginn war ich nicht so entspannt und dachte, es müsse einen richtigen Semesterplan geben, eine Struktur, so wie ich sie aus meinem eigenen Studium kannte und wie ich es als Dozentin jahrelang praktiziert hatte. Ich hatte den Anspruch, den Studierenden Wissen zu vermitteln – und vor allem, mehr als sie zu wissen. Als nun aber die Studierenden plötzlich mit pädagogischen Projekten, oder gar mit praktischen Arbeiten aus dem Bereich der Bildenden Kunst kamen, war mein Wissensvorsprung mehr als begrenzt. Trotzdem versuchte ich lange, bei jedem Projekt Oberwasser zu erlangen (von behalten konnte nicht die Rede sein). Doch irgendwann gab ich mich geschlagen. In ihren eigenen Projektvorhaben hatten die Studierenden oft die größere Expertise. Trotz dieses scheinbaren Defizits kamen die Studierenden, mehr als ich das aus anderen Seminaren gewöhnt war, am Semesterende und bedankten sich für das Seminar, für die Unterstützung und – zu meinem großen Erstaunen – auch für die hilfreichen Hinweise. Und immer wieder dafür, dass sie endlich mal die Zeit und den Raum für ihre eigenen Gedanken und Projekte hatten.

Ich entspannte mich und fing an, vor den Seminarblöcken morgens gemeinsam mit meiner Kollegin Brötchen zu schmieren, fing an, Tee zu kochen, um 12 Uhr alle zum Sport zu verdonnern, hörte auf, ständig einen Wissensvorsprung haben zu wollen und begann, mit ernsthaftem Interesse und nicht mit dem Gefühl, eine ‚Lösung' bereit halten zu müssen, zuzuhören. So nahm ich auf, nahm Anteil und lernte. Das reflexartige Gefühl, dass dabei etwas schiefliefe, weil es schließlich nicht darum ginge, dass ich etwas lerne, ließ glücklicherweise nach – denn selbstverständlich ist es wichtig, dass auch Dozent*innen weiter lernen. Wo, wie und vor allem von wem, ist dabei nebensächlich. Es wäre vielmehr schade, wenn man in eigenen Seminaren nichts von Studierenden lernen würde. Dies stellt in keiner Weise das Potential des Frontalunterrichts, der direkten Wissensvermittlung in Frage. Aber schließlich ist man weder allwissend, noch muss man das sein – ebenso wie die eigenen Themen wahrscheinlich nicht die wichtigsten sind. In Zeiten, in denen die ökologische, politische und gesellschaftliche Entwicklung so unsicher ist, muss es an Universitäten den Raum für Studierende geben, sich mit der Sinnhaftigkeit ihrer beruflichen Zukunft auseinander zu setzen. Sie müssen, angeregt durch Dozierende, die Möglichkeit haben, sich zu bilden.

Hinzu kommt, dass ich persönlich in keinem Seminar einen so großen Output erlebt habe, wie im Forschungskolleg. Das liegt zu einem großen Teil natürlich daran, dass die Studierenden sich mit selbstgewählten Projekten beschäftigen, die für sie persönlich bedeutungsvoll sind und daher das eigene Engagement dementsprechend größer ist. Aber warum denn auch nicht? Warum haben sie während des Studiums nicht viel mehr Raum für Kreativität und selbstständiges Arbeiten? Hier ist der Begriff der Kreativität natürlich nicht auf künstlerisches Arbeiten begrenzt. Bei einer solchen Arbeitsweise kann es vermutlich gar nicht gemütlich genug sein. Für meinen Teil hoffe ich, dass ich mich nicht schämen werde, wenn jetzt um 12:16 Uhr jemand in den Raum tritt und sieht, wie ich gerade mit rotem Kopf einen Hampelmann mache. Denn ein Hampelmann ist eine gute Sache für den Kreislauf, sodass einem die Außenwirkung egal sein sollte.

Um 12:20 Uhr setzte ich mich mit dem Versuch, mein schweres Atmen zu unterdrücken, wieder hin. Ich schaue mich um und

denke mir, dass ich genau so hätte lernen wollen: Mit Keksen und räumlicher und zeitlicher Struktur und jemandem, der*die meine Ideen ernst nimmt und mit dem*der man diese gemeinsam (weiter-)entwickelt und ausarbeitet. Ideen, die die eigenen sind und mit denen man sich, wenn es besonders gut läuft, sogar schon beginnt, beruflich zu positionieren.
Während sich meine Atmung normalisiert kommt eine Studentin und bittet um ein kurzes Gespräch. Sie kommt aus dem Ausland, einem sogenannten Drittland. Dort hat sie viel Theater gemacht. Sie möchte über die Position von Frauen in der Kulturszene ihres Landes schreiben. Wir hatten ihr im Kolleg vorgeschlagen, zunächst ihre eigenen Erfahrungen niederzuschreiben. Nun zeigt und erklärt sie mir, was sie bisher geschrieben hat, wie sie vorgegangen ist und weiter vorgehen wird. Es macht Freude, zu sehen, wie ihr durch das Aufschreiben und Reflektieren ihrer Erfahrungen die eigene Leistung immer bewusster wird. Man merkt schließlich oft selbst nicht, was man über die Jahre hinweg geschaffen hat. Vielleicht wird daraus später eine Arbeit, die einen ganz kleinen, weiteren Beitrag für das Verständnis anderer Kulturen, anderer Situationen leistet, vielleicht sogar minimale Veränderungen einleitet. Bevor man anfängt, das große Ganze wissenschaftlich oder künstlerisch zu beschreiben, scheint es wichtig, zu sortieren, wo man selbst steht – besonders in diesem Fall. Denn sicherlich hilft es ihr, in all dem Durcheinander, in dem sie sich in ihrem Land befindet, dass sie sich vergewissert, was sie macht, was sie leistet und warum sie all die Anstrengung auf sich nimmt. Das ist wichtig, um weiter zu machen und gilt nicht nur für sie, sondern für eine Vielzahl der Teilnehmer*innen. Vielleicht gilt das auch für die Dozentinnen.

Nach dem Gespräch schaue ich schnell in meinen Mailaccount. Ich sehe, dass T. geschrieben hat. Sie schrieb, dass sie heute nicht ins Kolleg komme. Sie war bis gestern im Ausland gewesen, um Flüchtlingen zu helfen. Das Ganze hat sie filmisch dokumentiert. Im Kolleg beschäftigte sie sich bereits mit Politik und künstlerischen Interventionen. Ich denke darüber nach, warum ich das nicht auch mache: wirklich bedürftige Menschen unterstützen, statt in der Uni zu sitzen. Klar kann ich nicht so einfach wie Studierende der Uni fernbleiben, um ehrenamtlich ein paar Tage irgendwo mitzuhelfen. Und vielleicht ist das auch gar nicht meine Art. Ich überlege, dass ich aber möchte, dass die Universität ein Raum ist, an welchem Studierende die Freiheit haben, sinnvollen Projekten beizuwohnen, ohne dass ihnen Schaden daraus entsteht. Selbstredend kann die Universität nicht der Ort sein, an welchem jeder nach eigenem Gutdünken tun und lassen kann, was ihm oder ihr beliebt. Da ich aber das Privileg habe, es im Forschungskolleg mit einer relativ kleinen Gruppe zu tun zu haben, kann ich mir von jeder*m Teilnehmer*in ein Bild machen und somit zu einem gewissen Grad einschätzen, wann es, unter anderem auch für die Biographie der Studierenden, wichtiger ist, kurzfristig etwas außerhalb der Universität zu unternehmen. Die Nähe zu den Studierenden gibt mir in der sonst notwendigen Bürokratie des Unibetriebes eine enorme Freiheit. Diese zu nutzen, sehe ich als meine Verantwortung. Denke ich und hoffe, dass ich mir damit das Ganze nicht einfach nur schönrede. Wobei ich durchaus der Überzeugung bin, dass dieser scheinbar laxe Umgang mit der Anwesenheitsregelung nichts mit dem längst überholten Laissez-faire zu tun hat. Vielmehr melden sich die Studierenden immer persönlich ab, wenn sie verhindert sind. Ich habe es kaum erlebt (wie ich es durchaus von anderen Seminaren kenne), dass Studierende aus Bequemlichkeit oder Desinteresse nicht zum Seminar kamen. Immer hatten sie gute Gründe, nicht anwesend zu sein – meist arbeiteten sie außerhalb der Universität an ihren Projekten weiter oder verfolgten andere, in diesem Moment für sie relevantere Vorhaben. Mir scheint es, als ob sich die Studierenden durch die Freiheit im Kolleg verantwortlicher im Umgang mit dem Seminar zeigten. Ich schaue mich im Raum um, schaue mir jede*n einzeln an und frage mich, ob sie das auch so sehen. Ich müsste sie das eigentlich mal fragen … Aber heute ist keine Zeit dazu, denn nun, zwanzig Minuten vor Ende des Seminars, stellt ein Student seine Arbeit vor: Er folgte heimlich fremden Menschen durch Köln und hat so die Stadt anders, neu kennengelernt. Daraus sind Karten entstanden, die verbunden mit Ton und Videoaufzeichnungen die Zuschauer*innen an seinen Spaziergängen teilhaben lassen und auch ihnen einen neuen Blick auf die Stadt ermöglichen. Ich mag die Arbeit unglaublich gerne, wir haben diese Arbeit im Vorfeld aber oft kritisch besprochen – denn fremde Menschen zu verfolgen ist nicht unproblematisch; für beide Seiten. Daher hatten wir Regeln aufgestellt, um das Ganze möglichst komplikationsfrei zu gestalten. Die Arbeit ist sehr gelungen. Ganz komplikationsfrei war sie jedoch nicht. Bei einem ähnlichen Projekt würde ich daher die Regeln noch enger setzten. Das Ergebnis betrachtend bin ich allerdings in diesem Fall froh, das nicht getan zu haben.

Es ist 14 Uhr. Das Seminar ist vorbei. Während des Zusammenpackens fragt eine Studentin, ob das Forschungskolleg im kommenden Semester wieder stattfinden wird.
Nein, leider nicht. Nach sechs Semestern pausieren wir, um uns neu zu sortieren. Aber die Zeichen stehen gut, dass wir im Winter wieder weitermachen. Und sicherlich wird das Forschungskolleg dann wieder ein bisschen anders aussehen. Wie, das wissen wir noch nicht, aber hoffentlich wieder ein wenig besser. Auf jeden Fall soll im Kolleg auch weiterhin der Raum für Unwissenheit auf beiden Seiten da sein. Und es soll weiterhin darum gehen, Fragen zu stellen, gemeinsam zu überlegen und darum, Brötchen zu schmieren. Manchmal sollte man als Dozent*in Dinge tun, für die man scheinbar überqualifiziert ist – damit die

Studierenden besser werden. Daher: Hinfort mit der Profilneurose – her mit dem Buttermesser. Ich hoffe Jacques Rancière und Joseph Jacotot hätten es gemocht.

---

# Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

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

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

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

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren[1] oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.
Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrungsinduzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und

Lehrroutinen anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

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

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.
Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes“, die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss“ geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis“ befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n. Schenker 2015: 106).
Ähnlich wie Dewey stellt Lyotard mit Bezug auf Humboldt und Hegel dem wissenschaftlichen Wissen das „Wissen als Bildung und Kultur“ gegenüber, das er auch als „narratives Wissen“ bezeichnet (vgl. Schenker 2015: 106). Es ist durch ein Denken und Handeln charakterisiert, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern beispielsweise ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit oder des Glücks orientiert (vgl. ebd.). Dieses Wissen umfasst insofern auch das „Hören-“, „Sagen-“, „Machen-“ und „Leben-Können“ in Bezug auf Bereiche wie etwa das Ästhetische, das Technische, das Ethische, Politische oder Ökonomische (vgl. ebd.: 106f. sowie Lyotard 1979/1986: 63-75, ferner Polanyi 1966/1985).

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

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

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

# #Translation – oder: Forschung als Voraussetzung für und Resultat von Bildung?

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnten Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität[2] und unter Einsatz von Medien[3] (vgl. Pazzini 2015: 313).
Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache" des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).
In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind" (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich – dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa *zwischen* der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).
Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen existieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Begrenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

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

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt der Übersetzung" (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesenhaften „Vielsprachigkeit" voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).
Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen", aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts", sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).
Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen,

d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst werden; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das […] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann“ (vgl. ebd: 314f.).
Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt“ (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung[4] *und* Vergesellschaftung – und damit paradoxer Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, […] nicht gebildet werden“ (ebd.: 312).

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

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

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.
Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie […] begreifen, nach der es keinen weiteren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt“ (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht“ praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).
Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito 1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion konzipiert sind“ (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips […] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig“ (Lingner 1989: 7).

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

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

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

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz[5] orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst […] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können“ (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufoktroyieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu *wählen*, sich für es zu *entscheiden*, und es sich so zu eigen, zu seinem Eigenen zu machen.

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

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

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).
Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt‘schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

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

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltsamen Versicherungen, „die zuallererst wie immer […] diejenigen […] erwischen, die sich mit […] Gewissheitslücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das G.rundrecht auf Egalität[6] zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichem und Anderem impliziert.

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

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

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).
Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna“ ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research“ in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints“ und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist[7]. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematisieren würde, dass sie

als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]“ (Pazzini 2010: 150).

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

## Anmerkungen

1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien“ sowie „administrative Ästhetik“ benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).

2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit, Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit*.

3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.

4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).

5 Als einem ökonomischen Terminus

6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.

7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; […] ein Set von Reaktionen ein[übt] und […] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

## Literatur

Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.

Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.

Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.

Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S.119-122.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.

Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.

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

Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst" – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.

Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt89-6b.html [28.2.2016].

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.

Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/ [12.02.2016].

Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.

Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misc/querdurch-schenker.html [28.2.2016].

Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 105-110.

Steyerl, Hito (2010): Ästhetik des Widerstands? (Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt. Online: http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/de/print [28.2.2016].

---

# Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

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

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

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

## Gehen als Strategie und Taktik

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

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

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

## Praktiken des Gehens

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

*Zur Wahrnehmungserweiterung:*

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

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

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

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

*#schweigend gehen #Ruhelosigkeit*

Bestimmte Handlungsweisen können einen Raum gezielt thematisieren, sie können aber auch zur Interpretation von Raum genutzt werden. Auf einem langen baumgesäumten Gehweg, der gerade und monoton an der Friedhofsmauer entlangführt, hatten wir einen Steigerungslauf[4] initiiert. Angefangen bei „sehr langsam" wurde kontinuierlich das Tempo gesteigert (langsam, schlendern, marschieren, rennen, schneller … bis zum Sprint) (Abb. 1-10). Wie langsam ist aber sehr langsam? Wie geht eigentlich gezieltes Schlendern? Impliziert Marschieren gewisse koordinierte Bewegungsabläufe? Und hat Sprinten überhaupt noch mit Raum- oder doch mehr mit Körperwahrnehmung zu tun?

*#befremden #annektieren #Beschleunigung #entschleunigen*

*Zur Raumerweiterung:*

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

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

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

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

*#Innen und Außen verkuppeln #Translation der Raumeigenschaften #DIY*

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

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

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

*#Magic #Magic #Magic*

*Als kollektiver Erfahrungsraum:*

Bestimmen Sie einen Raum

Bestimmen Sie, welcher #Raum damit gemeint ist

Bestimmen Sie, welche #Bestimmungen in diesem #Raum stattfinden

Bestimmen Sie, was im #Raum #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen des #Raumes

Räumen Sie #Zeit zum #Denken ein

Bestimmen Sie das #räumliche Denken

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

Bestimmen Sie das #Gehen in diesem #Raum#

Bestimmen Sie, welches #Gehen damit gemeint ist

Bestimmen Sie, was #im Gehen #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen #des Gehens

Bestimmen Sie das #Denken im #Gehen und

Bestimmen Sie das #Gehen im Denken#

#Gehen Sie über das #Gehen #hinaus

#Im Kollektiv







Langsam


schlendern


marschieren


schneller


schneller

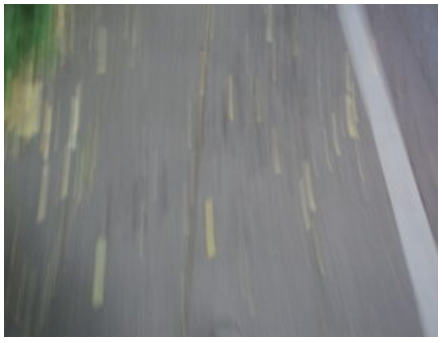






Abb. 1-10



Abb. 11



Abb. 12

# Anmerkungen

1 Auf die unterschiedlichen künstlerischen, philosophischen, politischen, literarischen Haltungen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Funktion und Bedeutung des Spazierganges in Philosophie, Politik und Kunst findet sich beispielsweise bei der Kulturhistorikerin Rebecca Solnit in „Wanderlust“ (Solnit 2002): Einen kulturwissenschaftlichen Überblick über die sogenannten „walking artists“ mit Positionen aus Kunst, Theater und Tanz legt Ralph Fischer (2011) dar.

2 Vgl. dazu: „I went“ von On Kawara. Auch Sophie Calles Arbeiten aus den 80er-Jahren „Suite Vénitienne“ und „Schatten“ (Calle 2003), in der sie das Hinterhergehen und Verfolgen von Menschen dokumentiert und sich später selbst von einem Privatdetektiv verfolgen lässt.

3 Das Forschungsprojekt „Grenzgang – Künstlerische Untersuchungen zur Wahrnehmung und Vermittlung von Raum im trinationalen Grenzgebiet“, welches von 2013-2015 im Institut Lehrberufe für Vermittlung und Kunst an der Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik FHNW Basel durchgeführt wurde, widmete sich, auf der Basis promenadologischer Begehungen, der Frage nach dem Raum, seinen Qualitäten, Strukturen, deren Wahrnehmung und Vermittlung.

4 Der Begriff wird im Schweizerdeutschen gebraucht und meint ein zunehmend schnelleres Gehen bis zum Sprint. Verwendung im Bereich des Sports, vorwiegend in der Leichtathletik.

5 Wer hat MARSIE gesehen? Vermisst seit Dienstag, 9. Juni 2015. Marsie ist zutraulich, aufmerksam und verspielt. Sie hat einen normalen Körperbau und durchschnittliche Größe für ihre 12 Jahre. Marsie ist gerne mit Anderen unterwegs. Sie schweift unheimlich gerne umher und liebt das urbane Treiben. Bitte sehen Sie auch in Ihren Kellern, Schuppen und Garagen nach und achten dabei auf einen Laut (bitte auch bei Nachbarn, die gerade im Urlaub sind). Falls Sie Marsie mit nach Hause genommen haben oder sie Ihnen zugelaufen ist, bitte rufen Sie Marsie beim Namen und achten auf Reaktionen. Zuletzt wurde Marsie am Rhein gesehen. Wenn Sie Hinweise haben, bitte kontaktieren Sie uns rund um die Uhr unter der Nummer: 0221-470-4714.

# Literatur

Alÿs, Francis (Hrsg.) (2005): Seven Walks. London: Artangel.

Bernhard, Thomas (1971): Gehen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Burckhardt, Lucius (2006): Warum ist Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft. Berlin: Schmitz.

Calle, Sophie (2003): M‘as Tu Vue? München: Prestel.

Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Tiamat.

Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.

Fischer, Ralph (2011): Walking artists: Über die Entdeckung des Gehens in den performativen Künsten. Bielefeld: Transcript.

Faithfull, Simon (2009): Going Nowhere. London: Film and Video Umbrella.

Kawara, On (1992): I went: Jan 1, 1969 – June 30, 1969. Köln: König.

Long, Richard/Fulton, Hamish (2011): walking art. Lugano: De Primi Fine Art.

Piller, Peter (2009): Vorzüge der Absichtslosigkeit. In: Bippus, Elke (Hrsg.) (2009): Kunst des Forschens: Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes.

Stippel, Hannah (2013): Der promenadolgische Spaziergang. In: Weisshaar, Bertram (Hrsg.) (2013): Spaziergangswissenschaft in

Praxis. Berlin: Jovis.

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

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

## Abbildungen

Abb. 1-11: Fotos: Simone Etter

Abb. 12: Foto: Christine Heil

---

# Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Beitrag zur Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung „Was bedeutet „Forschungsorientierung“ für die Lehrerbildung?“ am 28.06.2013 an der Universität Osnabrück

Die Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst | Medien | Bildung vom 28. Juni 2013 widmete sich der Frage nach der Bedeutung von ‚Forschungsorientierung’ für die Lehrendenbildung. Die Leitfragen der Tagung (*Was heisst ‚Forschungsorientierung’ in einem Master-Studiengang der Kunstpädagogik? Was soll wozu erforscht werden? Welche Rolle kann ‚Forschendes Lernen’ als (hochschul)didaktisches Konzept spielen? Und was könnte hier ‚Artistic Research’ bedeuten?)* verweisen auf ein Thema, das im Nachgang zur Bolognareform und der Umstellung auf BA und MA auch in der Schweiz aktuell breit diskutiert wird.(1)

Für die kunstpädagogischen Ausbildungen in der Schweiz stellt die Forschungsorientierung der Lehre in zweifacher Hinsicht einen relativ neuen Anspruch dar: Erstens kam der Forschungsauftrag erst 2000 mit dem Erlangen des Fachhochschulstatus an die Kunsthochschulen, wo die Ausbildungen für Kunstlehrer_innen für die Sekundarstufe II traditionsgemäss angesiedelt sind. Dies bedeutet, dass Kunstpädagogik als wissenschaftliche Disziplin noch sehr jung und eine Forschungstradition noch kaum etabliert ist. Zweitens ist forschungsorientierte Lehre erst ab 2008 mit der Einführung kunstpädagogischer MA-Studiengänge zum Thema geworden und gewinnt seither an Bedeutung, was sich am Wachsen entsprechender curricularer Anteile ablesen lässt.

Mit dem Format des Forschungspraktikums haben wir im MA-Studiengang Art Education, Vertiefung bilden & vermitteln (MAE, b&v) an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) bereits einige Erfahrungen zu forschungsorientierter Lehre gesammelt. Trotzdem bleiben die Leitfragen der Tagung in Osnabrück virulent und stellen sich auch uns immer wieder von Neuem. Im folgenden Text stellen wir das Forschungspraktikum als Modell forschungsorientierter Lehre vor, diskutieren unsere Lehrpraxis, wie sie sich in den letzten fünf Jahren entwickelt hat, und reflektieren schließlich unsere Erfahrungen und Erkenntnisse in dialogischer Form.(2) Dabei stellen wir auch kurz das Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS) vor, welches inter- und transdisziplinäre Perspektiven aus den schulischen Vermittlungsbereichen Kunst, Musik und Theater zusammenbringt und ein Modell dafür sein könnte, wie die Forschungsorientierung über die Ausbildung hinaus in die Berufspraxis transferiert werden könnte.

## Das Forschungspraktikum als Modell für den Transfer Forschung-

# Lehre

Die forschungsbezogenen Lehrveranstaltungen im MAE, b&v sind Teil des Lernbereichs Fachdidaktik und schliessen an die fachdidaktische Ausbildung an. Dem Forschungspraktikum gehen zwei Methodenseminare voraus, parallel zum Praktikum findet ein Begleitseminar statt. Der gesamte Zyklus der forschungsbezogenen Lehrveranstaltungen erstreckt sich über 3 Quartale. In der Regel haben die Studierenden, wenn sie mit dem Forschungspraktikum beginnen, ihre Lehrprobe, d.h. die Prüfung zum Erlangen der Lehrbefähigung bereits absolviert und erste Unterrichtserfahrungen gesammelt.

Im ersten Methodenseminar stehen die Ansätze der Aktions- resp. Praxisforschung sowie das Handwerk der qualitativen Sozialforschung (Methoden der Datenerhebung und -auswertung) im Zentrum. In einem exemplarischen Durchlauf durch einen Forschungsprozess entwickeln wir mit den Studierenden eine Fragestellung, die innerhalb der Lerngruppe untersucht werden kann. Aus dem Übungsfeld für qualitative Methoden wird damit eine Reflexion über die aktuelle Studiensituation und das Curriculum.Im zweiten Methodenseminar erarbeiten die Studierenden in Tandems eine eigene Fragestellung und ein eigenes Forschungsdesign für ihr Forschungspraktikum. Parallel dazu erweitern wir das Repertoire der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Verfahren durch künstlerische und performative Ansätze (künstlerische Forschung, Arts-Based Research in Education) und suchen nach einer Positionierung der Forschungsanliegen durch theoretische Modelle und Konzepte. Mit dieser Verknüpfung künstlerischer, pädagogischer und theoretischer Perspektiven wird Forschung zum Ort der Synthese von oft als isoliert und voneinander getrennt wahrgenommenen Lernbereichen des Curriculums.

Während des Praktikums unterstützen wir die Studierenden im Rahmen eines Begleitseminars bei der Durchführung ihres Forschungsprojektes. Diese umfasst neben der Erhebung und Auswertung der Daten entlang der Forschungsfrage die Darstellung und eine der Fachöffentlichkeit zugängliche Präsentation der Ergebnisse. Die im Forschungspraktikum angefangene Auseinandersetzung kann im Rahmen eines theoretischen Leistungsnachweises oder einer Masterthesis vertieft resp. fortgesetzt werden.

Das Seminarkonzept orientiert sich am Ansatz der Aktions- resp. Praxisforschung[(3)] . Nach diesem Ansatz bearbeiten und beforschen Praktiker_innen – in unserem Fall angehende Lehrpersonen – Fragen aus ihrer Praxis. Der eigene Unterricht wird dabei nicht nur reflektiert, sondern weiterentwickelt. Forschungsergebnisse fließen sofort zurück in die Praxis und werden erneut überprüft. Der Ansatz der Aktionsforschung hat sich im Bildungsbereich in den 70er Jahren in England als bottom up-Ansatz und Gegenbewegung zu der top down-Implementierung von Curriculumsrevisionen herausgebildet. Aktionsforschung soll Praktiker_innen ermächtigen, die Weiterentwicklung des Unterrichts aus der Praxis heraus selber zu betreiben und Unterrichtsforschung nicht losgelöst davon bspw. den Erziehungswissenschaften zu überlassen. Dabei wird Forschung auch als Arbeit an der Professionalität als Lehrperson verstanden.

Wenn wir mit Ansätzen der Aktionsforschung arbeiten, ist es uns ein Anliegen, die Studierenden dazu zu ermutigen und ihnen ein Instrument an die Hand zu geben, nicht nur ihren Unterricht und das Fach durch eigene Beiträge weiterzuentwickeln, sondern auch zwischenzeitlich in Distanz gehen zu können zum eigenen Unterricht, zur Rolle als Lehrperson oder zu den institutionellen Strukturen und ihren vermeintlichen Sachzwängen. In diesem Sinne fassen wir Forschung und die Entwicklung eines forschenden Habitus auch als eine Form der Selbstermächtigung und des Erschliessens von Handlungsräumen auf.

Das methodische Spektrum, das sich für Unterrichtsforschung mit dem Ansatz der Aktionsforschung anbietet, ist breit gefächert. Wir fokussieren auf Verfahren der qualitativen Sozialforschung und versuchen, diese mit künstlerischen Ansätzen zu verknüpfen. Der Einbezug künstlerischer oder kunstbasierter Methoden liegt nicht nur auf der Hand, weil Kunst für die Kunstpädagogik ein wichtiges Bezugsfeld ist. Der Einbezug der Künste hat auch mit einem sich wandelnden Wissenschaftsverständnis in den Sozialwissenschaften zu tun. Arts-Based Research in Education (vor allem im englischsprachigen Raum) nutzt künstlerische und performative Darstellungsformen, um den Darstellungsaspekt in der Wissensproduktion zu betonen und sichtbar zu machen, dass auch die Ergebnisse von Forschung immer eine Konstruktion, eine Aufführung sind.[(4)]

# Reflexion von Erfahrungen und Beobachtungen – ein Dialog

AS: Wenn ich unsere Sammlung von Berichten anschaue, die die Studierenden zu ihren Forschungspraktika verfasst haben, fällt die Unterschiedlichkeit dieser Studien auf. Fragestellungen betreffen etwa das Rollenverständnis als Lehrperson, das Sprechen und die Sprache, den Einsatz von Materialien und Medien, die Unterrichtsgestaltung, den Lernprozess, oder das Fach Bildnerisches Gestalten im Kontext der Schule. Aussagen dazu können beispielsweise auf der Basis von Beobachtungen, Befragungen und Dokumentenanalysen generiert, Ergebnisse visuell, performativ oder in Textform dargestellt werden.(5)

Darin unterscheidet sich unser Ansatz von einer Lehre, die auf Material aus laufenden Forschungsprojekten aufbaut und in der schon vorhandene Daten ausgewertet oder bestehende, elaborierte Settings nachvollzogen werden. Mir scheint die inhaltliche und methodische Heterogenität unserer Ergebnisse gerade eine Stärke zu sein, geht es doch auch um die Frage, was kunstpädagogische Forschung (noch alles) sein kann und wie sich sozialwissenschaftliche und künstlerische Forschungsansätze, verschiedene Dimensionen der Kunstpädagogik und spezifische Interessen der Studierenden verbinden lassen. In diesem Sinne sind die Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Forschungsmodul auch ein Beitrag an die Ausdifferenzierung eines emergenten Forschungsfeldes. Ein Ziel für die Weiterentwicklung des Formates Forschungspraktikum wäre sicher, das inhaltliche und methodische Spektrum, das diese Projekte in ihrer Diversität öffnet, noch genauer beschreiben und benennen zu können. Dadurch käme auch die in diesem Spektrum enthaltene Reflexivität noch mehr zum Tragen: Für welches Thema und welches Vorgehen entscheide ich mich warum?

DE: Die Bedingungen für die Verzahnung von Forschung und Lehre im Bereich Kunstpädagogik sind an der ZHdK aus verschiedenen Gründen besonders günstig: Institutionell und personell gibt es eine enge Kooperation zwischen dem Master-Studiengang MAE, b&v und dem Institute for Art Education (IAE), das sich ausschliesslich mit der Forschung zu Kunstvermittlung beschäftigt. Beispielhaft für die Zusammenarbeit ist zum einen das geteilte inhaltlich Interesse der beiden Leitenden – Heinrich Lüber und Carmen Mörsch – für Potenziale der (Gegenwarts)Kunst in Unterricht, Lehre und Forschung.(6) Zum anderen ist die personelle Konstellation exemplarisch: Sowohl Carmen Mörsch und Heinrich Lüber, als auch wir Dozentinnen, vereinen ad personam die drei Disziplinen, welche für unsere Forschungsorientierung massgeblich sind und verfügen über eine künstlerische, kunstpädagogische und wissenschaftliche Praxis. Eine besondere Scharnierfunktion nimmt dabei Anna Schürch ein, die als Mitglied beider Kernteams sowohl die Perspektive des Masters als auch jene des Instituts im Blick hat.

Die Scharnierfunktion ist überhaupt ein wesentliches Merkmal für die am beschriebenen Transfer Forschung – Lehre mitwirkenden Personen. Dass wir mit einem Bein in der Ausbildung angehender Lehrpersonen, mit dem anderen im Berufsfeld stehen, hat zur Folge, dass wir uns in permanentem Austausch mit den Akteur_innen im Feld befinden. Die Reibung an und die Informiertheit durch die Praxis ist konstitutiv für unser Verständnis von Forschungsorientierung. Gerade weil wir die Institution Schule kennen (und immer wieder auch mitrepräsentieren), haben wir Interesse an einem Forschungsverständnis, das den Status Quo herausfordert und zu Verschiebungen führen kann: Forschung ist in unserem Verständnis ein emanzipatorischer Prozess, welcher die Fachentwicklung von Kunst aus' (Eva Sturm) denkt- und nicht als Dienstleistung, um quasi wissenschaftlich fundierte Argumente für den Nutzen des Fachs zu erbringen.

AS: Neben der institutionellen und personellen Konstellation stellen der Faktor Zeit und die Langfristigkeit weitere Gelingensbedingungen dar: Zu Beginn eines Zyklus beobachten wir zuweilen eine eher skeptische bis abwehrende Haltung der Studierenden. Forschung wird als etwas gewertet, das nicht wirklich mit ihrem Beruf zu tun hat. Sie wird innerhalb des sonst schon als überfrachtet empfundenen Curriculums als aufgesetzt erlebt. Je mehr das Vorhaben vorankommt, umso deutlicher wird den Studierenden die Relevanz der forschenden Auseinandersetzung. Sie schätzen die Möglichkeit, einmal Zeit zu haben, einen Ausschnitt aus ihrer komplexen Praxis ganz genau zu betrachten. Und oft sind sie überrascht von den Erkenntnissen, die zwar vielleicht weniger spektakulär sind als erwartet, aber doch nicht vorhersehbar waren. Und so wie sich das Verständnis von dem, was wir in diesen Lehrveranstaltungen machen, innerhalb eines Jahrganges verändert, entwickelt es sich auch über die Jahrgänge hinweg: Parallel zu unserem Fundus an Beispielen und Erfahrung wächst auch die Akzeptanz und das Interesse der Studierenden an Forschung. Forschungsbezogene Lehre beginnt sich als Teil des Studiums zu etablieren.

DE: In den bisher durchgeführten Seminaren hat sich zudem gezeigt, dass sich auch das Forschungsverständnis der Studierenden

im Verlauf des Seminars verändert. Die beschriebene Skepsis hat auch mit einem Forschungsverständnis zu tun, das sich stark an einem Objektivitätsanspruch orientiert. Dieser Anspruch wird durch den Ansatz der Praxisforschung, wie er unser Forschungsverständnis informiert, herausgefordert[7] : Die Praxisforschung fasst etwa die Nähe der Forscher_innen zum Feld nicht als mangelnde Distanz (und in der Konsequenz als fehlende Objektivität) auf, sondern hält diese für produktiv für das Generieren so genannten ‚lokalen Wissens'.[8] Die Validität der Forschungsergebnisse misst sich in diesem Verständnis nicht primär an einer abstrakten Allgemeingültigkeit, sondern daran, welche Relevanz sie für das konkrete praktische Feld, in dem sie erhoben wird hat– in unserem Fall also für die kunstpädagogische Berufspraxis.[9]

AS: Wichtig ist deshalb auch, Wissenschaftsverständnisse zu thematisieren und aufzuzeigen, welche Kritiken es an den verschiedenen Auffassungen gab und wie sich diese entwickelt haben. Und es ist immer wieder notwendig zu klären, welche Begriffe von Forschung und Wissenschaft dem Seminar zugrunde liegen und dass es eben nicht primär um Objektivität und Allgemeingültigkeit geht.

DE: In unserem Forschungsverständnis ist die Selbstreflexivität im Sinne einer Offenlegung der eigenen Positioniertheit und des eigenen Erkenntnisinteresses – nicht zuletzt aus forschungsethischen Gründen – zentral. Dieser Anspruch wird durch unseren forschungsmethodischen Ansatz, aber auch durch einen kritischen und am transformativen Potenzial von Forschung und Kunstunterricht interessierten theoretischen Zugang begründet.[10] Entsprechend ermutigen wir die Studierenden dazu, sich ihren Standpunkt zu vergegenwärtigen und diesen aktiv in ihr Forschungsvorhaben einzubeziehen.

AS: Die verschiedenen Ansprüche, die wir jetzt benannt haben, weisen darauf hin, wie herausfordernd, aber eben auch wie umfassend die Auseinandersetzung ist, die wir mit den Studierenden in diesen Lehrveranstaltungen führen. Der Aufwand für die Betreuenden und die Studierenden ist entsprechend groß. Umso wichtiger ist es, dass die Studierenden eine Fragestellung finden, die sie wirklich interessiert. Am besten gelingt dies, wenn die eigene Situation, der eigene Unterricht, das eigene Tun untersucht wird. Dieses Anliegen gilt es soweit einzugrenzen resp. kleinzuarbeiten, dass es im Rahmen der Lehrveranstaltung zu bewältigen ist. Dies alles braucht Zeit und mehrere Besprechungen. Eine wichtige Aufgabe der Dozierenden ist es denn auch, eine hohe Verbindlichkeit zu schaffen und die Studierenden dazu zu bringen, ihre Vorhaben ernst zu nehmen, indem wir sie ernst nehmen.

Kennzeichnend für die Lehrveranstaltungen ist meiner Meinung nach die Kopplung von forschendem Lernen und forschen lernen: Wo der Schwerpunkt dabei liegt, hängt auch davon ab, mit welchen Interessen die Studierenden in die forschende Auseinandersetzung eintreten. Was wir uns wünschen, wenn wir die Studierenden das Forschen lehren, ist die Erarbeitung einer forschenden Haltung, einer spezifischen Reflexivität der Studierenden ihrem aktuellen und künftigen kunstpädagogischen Tun gegenüber.

## Ausblick und Schluss

DE: Angesichts der beschriebenen Ansprüche und des zeitlichen Aufwands stellt sich die Frage, wie angehende Kunstpädagog_innen über die Lehrveranstaltung hinaus in Forschungszusammenhängen aktiv bleiben können.

Seit 2010 bietet das IAE mit dem Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS) eine Plattform an, welche am Übergang vom Studium ins Berufsleben ansetzt. Hier versuchen wir gemeinsam mit Studierenden, Abgänger_innen und Berufspraktiker_innen einen längerfristigen Transfer der Forschung ins Berufsfeld zu etablieren. In (generationsübergreifenden) Teams können sie über das Forschen an gemeinsam entwickelten Fragen in einen Austausch treten.[11]

AS: Wie eine solche Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld gelingen kann, erfahren wir derzeit im FLAKS-Teamforschungsprojekt „Kalkül und Kontingenz".[12] Da forschen wir mit einer Gruppe von Kunstlehrer_innen und Theaterpädagog_innen, von denen einige bei uns studieren oder studiert haben und andere schon länger in der Praxis arbeiten. Die Untersuchung der Frage, wie und in welchen Situationen Kontingenz im Theater- und Kunstunterricht eine Rolle spielt, könnten wir allein nicht leisten. Um dieses in der Bildungstheorie beschriebene Phänomen in seiner Tragweite für die Praxis besser zu verstehen, haben wir deshalb ein Verfahren gewählt, in dem sich Theorie und Praxis wechselseitig informieren.

DE/AS: Wir schätzen unsere Aktivitäten im Rahmen von FLAKS, dem Forschungsprojekt und der Lehrveranstaltung als eine Art Pionierarbeit ein: Gemeinsam mit einer kleinen Gruppe interessierter Studierender und Berufspraktiker_innen möchten wir längerfristig einen Raum etablieren, in dem an Forschung interessierte Leute aus dem Bereich Kunstpädagogik in ein gemeinsames Nachdenken über ihr Fach und in einen Austausch über ihre jeweilige Praxis kommen können. Und wir hoffen, dass die Ergebnisse, die wir in den beschriebenen Konstellationen erarbeiten, profiliert und überzeugend sind und von der kunstpädagogischen Community genutzt und weiterentwickelt werden. Wir wünschen uns, dass FLAKS zwar nicht ins Unermessliche wächst, aber irgendeinmal als Player im kunstpädagogischen Feld nicht mehr wegzudenken ist, weil forschungsbasierte Unterrichtsentwicklung und -reflexion zu einem selbstverständlichen Teil kritischer kunstpädagogischer Praxis geworden sind.

## Endnoten

[1] Z.B. Tagung „Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz“ der cohep, 24. Januar 2013, Tagung „Verknüpfung Forschung und Lehre: Forschungsorientierung in berufsorientierten Studiengängen“ der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit der KFH, 5. Dezember 2013.

[2] Die Lehrveranstaltung wurde 2009 von Carmen Mörsch konzipiert sowie erstmals durchgeführt, ab dann von Danja Erni und Anna Schürch schrittweise übernommen, weiter ausgebaut und entwickelt und wird aktuell von Michèle Novak und Anna Schürch betreut.

[3] Zur Aktionsforschung vgl. Herbert Altrichter, Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn; ergänzend dazu stützen wir uns auf den Ansatz der Oldenburger Teamforschung.

[4] Vgl. hierzu Carmen Mörsch (2012): But is it ABER? In: Mira Sack, Anton Rey (Hrsg.): Ästhetische Kommunikation im Kindertheater. Eine Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten. Zürich.

[5] Beispiele aus den Forschungspraktika finden sich unter: http://www.zhdk.ch/index.php?id=53879 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[6] Vgl. dazu Heinrich Lüber, Carmen Mörsch: Bedeutung der Gegenwartskunst. Forschungsarbeit für eine neue Gewichtung im Fach bildnerisches Gestalten, Neue Zürcher Zeitung vom 31.3.2010, http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/bedeutung-der-gegenwartskunst-1.5346946 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[7] Zur Kritik an der Wissenschaftlichkeit von Aktionsforschung vgl. Altrichter/Posch: 340ff; Herbert Altrichter (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München.

[8] Zum Begriff ‚lokales Wissen’ vgl. Altrichter/Posch: 323ff; Altrichter/Soukup-Altrichter beschreiben ‚lokales Wissen’ als kontextbezogenes Wissen, welches für komplexe praktische Probleme notwendig ist. „Um mit praktischen Situationen konstruktiv umzugehen, müssen allgemeine Theorien durch Wissen über die Spezifitäten der Situation angereichert werden. Erfolgreiche Praktiker_innen haben die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen solches ‘lokales Wissen’ gleichsam auszufällen und einen – häufig fallspezifisch organisierten – Erfahrungsschatz aufzubauen, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen.“ Vgl. Herbert Altrichter, Katharina Soukup-Altrichter: Forschen für die eigene Praxis http://daten.schule.at/dl/Forschen_fuer_die_eigene_Praxis_1_.doc. (zuletzt abgerufen 11.11.2013), S. 1.

[9] Vgl. dazu das Stichwort der Iterativität bei Herbert Altrichter, Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 342.

Vgl. dazu die Arbeitsprinzipien des IAE iae.zhdk.ch/iae/deutsch/ueber-uns/arbeitsprinzipien/ (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[10] Zu den bisher durchgeführten Pilotprojekten in diesem Rahmen s. http://www.zhdk.ch/index.php?id=37017 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[11] Vgl. dazu den Projektbeschrieb zu „Kalkül und Kontingenz“ www.zhdk.ch/index.php (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

---

# Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

Beitrag zur Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung „Was bedeutet „Forschungsorientierung“ für die Lehrerbildung?“ am 28.06.2013 an der Universität Osnabrück

Forschung in der Lehrerbildung erscheint allgemein als besonders förderungsbedürftiges Desidarat. Ungeachtet eines allgemeinen Konsenses über die Lehrerbildungsforschung als bedeutsames Entwicklungsfeld spielen unterschiedliche Anforderungs- und Interessensebenen in diese Diskussion hinein. So entsteht eine Diffusität der Anforderungen und Erwartungen, eine gezielte Entwicklung für Forschungskoordination und Studiengangsentwicklung wird dadurch erschwert.

Der Beitrag versucht, diese Diffusität mit Hilfe der Konstruktion von „Anforderungsdimensionen“ derart zu strukturieren, dass forschendes Handeln unterschiedlicher Art, also auch Forschendes Lernen, in einem so konstituierten „Anforderungsraum“ verortet werden kann. Dies soll als Grundlage dafür dienen, Forschungs- und Entwicklungsprojekte in ihren jeweiligen forschungsbezogenen Zielsetzungen beschreibbar zu machen. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen begründen jeweils unterschiedliche Formate Forschenden Lernens, deren Qualifikationsziele anhand der Anforderungsdimensionen differenziert werden können.

## Bestimmung des Diskursraumes: Die wesentlichen „Anforderungsdimensionen“ bezüglich Forschung in der Lehrerbildung

Die Krise der deutschen Lehrerbildung und damit auch ihrer forschenden Aktivitäten ist mit den allgemein bekannten „Krisentexten“ um das Jahr 2000 sowie auch noch einmal etwas später mit dem „PISA-Schock“ akut geworden. Als repräsentatives Beispiel seien an dieser Stelle die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung von 2001 herausgegriffen. (1) In diesem Text wurden für die Bestandsaufnahme der Lehrerbildung in Deutschland auch Defizite der Forschung thematisiert (Kapitel A II 5) und Empfehlungen ausgesprochen (Kapitel B IV).

„Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen.“ (2), so eröffnet der Wissenschaftsrat die Diagnose der Forschungslandschaft. Begründet wird diese niederschmetternde Einschätzung mit dem Umfang der Drittmitteleinnahmen über die DFG sowie mit der Zahl der Habilitationen und Promotionen. Darin findet der Grundgedanke seinen Ausdruck, dass Forschung in der Lehrerbildung sich den gleichen Kriterien und Indikatoren zu stellen habe wie Forschung in anderen Bereichen.

Die zentrale Diagnose zur Lehrerbildung lautet, dass sie noch immer nicht an der Universität vollständig „angekommen“ ist. (3) Die Besonderheiten des Berufsfeldbezuges stehen der umfassenden Integration im Wege. Dazu gehört insbesondere, dass externe Anforderungen an die Lehrerbildung herangetragen werden, und dies nicht nur für Studium und Lehre, sondern auch für Gegens-

tand und Wirkungsrelevanz von Forschung. Solche Anforderungen entstehen einerseits aus dem politisch-gesellschaftlichen Raum, andererseits aus der Praxis des Berufsfeldes selbst. Mit dem Berufsfeldbezug ist auch verbunden, dass die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses in höherem Umfang einer Konkurrenz zu den Abnehmersystemen ausgesetzt ist. Für die Lehrerbildung bedeutet das, dass es sehr schwierig ist, Absolventinnen und Absolventen für Forschung zu interessieren, wenn sie zugleich biographisch auf den Vorbereitungsdienst ausgerichtet sind und sich mit den komplexen Anforderungen der zweiten Phase der Lehrerbildung auseinander setzen.

Die Forschungsleistung an wissenschaftstypischen Indikatoren zu messen, nimmt also die Perspektive gewissermaßen von Endpunkt des Integrationsprozesses der Lehrerbildung in die Universität ein und beurteilt die Leistung unter der Setzung einer quasi kontrafaktischen Ideals einer quantitativen Gleichwertigkeit der Lehrerbildung bezogen auf die üblichen Forschungsindikatoren trotz der Bedingungen struktureller Differenz mit sonstiger universitärer Forschung.

Der Anfang des Kapitels zu den Empfehlungen zur Forschung (B IV) stellt die Besonderheit des Berufsfeldbezuges durchaus fest, konstatiert die Bedeutung von Forschung für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung, geht aber auf die Bedingungen der Lehrerbildung für die Forschung nicht weiter ein. Durch die Verengung der Perspektive kann die Beziehung der Forschung zum Berufsfeldbezug von der Ambivalenz befreit und widerspruchsfrei rekonstruiert werden kann.

„Als wissenschaftliche Berufsausbildung ist die Lehrerbildung institutionell eng mit Forschung verbunden. Dieser Systemvorteil ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates in der Vergangenheit nicht ausreichend genutzt worden. Die Weiterentwicklung der Bildungssysteme wird künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Dies gilt auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrerbildung selbst betreffen und steht keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug.“ (4)

In dieser Perspektive der widerspruchsfreien Bezugnahme von Forschung auf Berufsausbildung werden implizit externe Anforderungen an die Forschung transportiert.

Zum einen wird die Wirkung von Forschung auf die Berufsausübung selbst und damit die Qualität professionellen Handelns im Berufsfeld bezogen. Berufsfeldbezug der Forschung meint hier eine Erhöhung der Handlungskompetenz von Lehrkräften durch Nutzung von Forschungsmethoden angewandter Forschung und Rezeption von Forschungsergebnissen und ihre eigenständige Anwendung auf den Berufsalltag.

Zum anderen soll Forschung auch qualitätswirksam für die Entwicklung der Systeme werden, in denen professionelle Lehrkräfte agieren. Zur „Weiterentwicklung des Bildungssystems“ gehört Steuerungswissen, das durch Forschung bereit zu stellen ist. Dies lässt sich sowohl auf politischer Ebene auf das Bildungssystem im Sinne einer Makroebene beziehen, aber auch auf lokaler Mesoebene auf die Entwicklung der Schule als System und Organisation.

Damit sind drei Anforderungsbereiche für die Forschung in der Lehrerbildung sichtbar geworden:

- Die Ebene der Forschung im Sinne universitärer Erkenntnisgewinnung einschließlich der Grundlagenforschung;
- die Ebene der Gewinnung von Steuerungswissen für Systeme und Institutionen;
- die Ebene der forschungsbezogenen Entwicklung von professionellem Handlungswissen für die einzelnen Akteure im Berufsfeld.

Forschungsprojekte der Lehrerbildung stehen demnach in einem Bezug zu drei unterschiedlichen Anforderungsbereichen. Konstruiert man die Gleichzeitigkeit dieser Anforderungen als Dimensionen eines Raumes, so lässt sich ein Forschungsprojekt als Ereignispunkt innerhalb dieses Raumes denken, der zu diesen drei Anforderungsdimensionen jeweils in einer spezifischen Beziehung steht.

## Landespolitische Rahmenbedingungen: Interventionen der

# Forschungspolitik in Niedersachsen

Das Land Niedersachsen führte 2000f. eine flächendeckende Evaluation der Forschungsleistung in der Lehrerbildung durch. Schon den Gegenstandsbereich der Evaluation zu definieren bedeutete Neuland zu betreten, denn was umfasst der Begriff „Lehrerbildung“, wenn er aus der Perspektive der Forschung gesehen wird? Die Aufgabe der Gutachterinnen und Gutachter erwies sich als diffizil:

„Ihre erste Aufgabe war es […], die Grundlagen der eigenen Arbeit für die Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung überhaupt erst zu legen, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Theoretisch und systematisch, in der *Konstitution des Gegenstandes*, der hier zu evaluieren war, methodisch und operativ, in der Bestimmung des grundlegenden *Forschungsbegriff*s, in der Definition der *Kriterien der Analyse*, mit denen die Qualität der Forschung beschrieben werden konnte, und schließlich in der *Wahl und Handhabung der Indikatoren*, mit denen die Leistungen im Untersuchungsfeld bestimmt werden sollten.“ (5)

Gedanklicher Ausgangspunkt war also auch hier eine Sonderstellung der Lehrerbildung hinsichtlich der Forschungsbedingungen. Die Gutachterinnen und Gutachter gehen explizit auf die Dimensionen des Systembezuges ebenso wie auf die der berufspraktischen Wirksamkeit und Relevanz ein.

„Die als Berufswissenschaften bezeichneten Disziplinen haben ihre Relevanz dagegen für die operative Dimension des Berufs, für die Gestaltung der pädagogischen Interaktion und Kommunikation, für die didaktische Rekonstruktion fachlicher Inhalte, für die Diagnose von Lernmöglichkeiten und -schwierigkeiten, für die Orientierung in der Organisation und im professionellen und sozialen Kontext, für die Reflexion von Erwartungen und Zumutungen an das Bildungssystem (etc.). In einem strikten Sinne kann man sie deshalb auch, wie Niklas Luhmann das getan hat, als ‚Systembetreuungswissenschaften‘ bezeichnen, weil ihre Referenz nicht allein die lehrenden Personen, sondern die Funktionsprobleme des Bildungssystems insgesamt sind.“ (6)

Und trotzdem wird für die Begutachtung der Bezug zur Wissenschaftsdimension dominant, der Aspekt der „Gleichwertigkeit“ der Forschung in der Lehrerbildung im Bezugskontext der universitären Forschungslandschaft wird als für die Evaluation ausschlaggebende Perpsektive befolgt. Der legitimatorische Bezugspunkt findet sich in der Definition des Begriffs „Forschung“ als eines Selbstvergewisserungsprozesses, in welchem auch berufliche Wirklichkeit und eigenes Handeln hinsichtlich der Geltungsansprüche ihres anzuwendenden Wissens sowie der Reflexivität solchen Wissens stets und systematisch zu prüfen sei.

„Die Frage nach der Forschungsleistung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung nimmt deshalb diese kritischen Befunde auf. Sie will prüfen, in welchem Maße die Berufswissenschaften fähig sind, diese kritische Selbstvergewisserung über ihre berufliche Wirklichkeit und über die Folgen und Wirkungen der Prämissen ihres eigenen Handelns zu leisten. Forschung bezeichnet deshalb auch hier in einem systematischen Sinne – wie in allen Wissenschaften – nicht mehr als die Geltungsprüfung des Wissens einerseits, den antizipierenden Entwurf und den Ausgriff auf neues Wissen andererseits.“ (7)

Mit diesem Forschungsbegriff löst sich die Besonderheit einer Professionswissenschaft, welche neben den Anforderungen des Wissenschaftssystems auch den Anforderungen des Berufsfeldes ebenso wie den besonderen Anforderungen des politisch-gesellschaftlichen Raums ausgesetzt bleibt, vollständig auf, und es verbleibt die Feststellung der – dann allerdings offenkundig in ihren Ergebnissen defizitären – Gleichwertigkeit der Forschung in der Lehrerbildung. Der Anforderungsraum, der noch in den reformorientierten Befunden zur Lehrerbildung zu finden war, wird aus der Perspektive der Forschungsbegutachtung zur Eindimensionalität eines reinen Wissenschaftsbezuges reduziert.

„Daher kann eine Evaluation – zum einen – die Berufswissenschaften mit guten Gründen als Wissenschaften wie alle wissenschaftlichen Disziplinen auffassen und mit dem Standardinstrumentarium und den bekannten Indikatoren analysieren.“ (8)

Und diesem eindimensionalen kritischen Blick hält die Lehrerbildung erwartungsgemäß nicht stand. Die Feststellung ist auch hier die weitgehend flächendeckend defizitäre Verfassung der Forschung in der Lehrerbildung.

„Angesichts der Tatsache, dass es für ganz Niedersachsen, nahezu unterschiedslos an den meisten Standorten, kein organisa-

torisches Konzept der Qualitätssicherung, der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Einbindung von Forschung in die landesweite Entwicklungsarbeit des Bildungssystems gibt, sind energische Anstrengungen zur Verbesserung der Situation notwendig.“ (9)

Der Handlungsbedarf wiederum erscheint derart, dass eine politische Intervention den Gutachterinnen und Gutachtern als unabweisbar erscheint.

„Vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse aus der Forschungsevaluation konstatiert die Gutachtergruppe einen systematischen und dringenden Handlungsbedarf für die niedersächsische Bildungspolitik und die Lehrerbildung an den einzelnen Hochschulen.“ (10)

Diesem Aufruf zur politischen Intervention folgt das niedersächsische Wissenschaftsministerium. Nach standortbezogenen Umstrukturierungen findet 2007 eine erneute Zwischenevaluation statt. 2009 folgt die erste Ausschreibung zur Stärkung der Forschungsfähigkeit der Fachdidaktiken, 2011 wird eine Vernetzungstagung zur Forschung der lehrerbildenden niedersächsischen Hochschulen durchgeführt, 2012 findet die zweite Ausschreibung zur Stärkung der Forschungsfähigkeit der Lehrerbildung statt, diesmal mit zwei Förderlinien, eine zur Förderung des Forschenden Lernens, eine zur Förderung weiterer Drittmittelanträge im Bereich der interdisziplinären Forschung in der Lehrerbildung. Für 2014 ist eine Überprüfung der Ergebnisse dieser Maßnahmen über eine erneute Forschungsevaluation annonciert.

Das Wissenschaftministerium folgt mit seinen Maßnahmen den Empfehlungen und der Perspektive des Evaluationsgutachtens von 2001. Im Wesentlichen werden Steuerungsmaßnahmen ergriffen, um die Satisfaktionsfähigkeit der Lehrerbildungsforschung im universitären Forschungskontext zu erhöhen. Mit der Förderlinie zum Forschenden Lernen hat das Wissenschaftsministerium allerdings neben die Drittmittel-Logik und den Bezug auf die Erkenntnisdimension auch durchus den Forschungsraum wieder geöffnet und mit dem Begriff des „Forschenden Lernens“ bei aller Diffusität den Bezug der Forschung auf die Lehre ebenso wie auf die spätere Berufspraxis und die institutionellen Systeme des Berufsfeldes wieder hergestellt bzw. mindestens wieder herstellbar gemacht.

## Spannungsfelder der Lehrerbildungsforschung an der Universität

Nimmt man angesichts dieser Rahmenbedingungen die lokale Perspektive einer lehrerbildenden Universität ein, so zeigen sich eine Reihe von Spannungsfeldern:

Strukturelle Spannung auf der Organisationsebene: Mit den Steuerungsbedarfen werden zunehmend koordinierende oder zentrale Einrichtungen der Lehrerbildung etabliert, die sich in der Universität auch mit Forschungsaktivitäten zu profilieren haben (Zentren für Lehrerbildung, interdisziplinäre Forschungseinrichtungen, Schools of Education oder Lehrerbildungsfakultäten). Die institutionelle Verankerung von koordinativen und kooperativen Strukturen gehört zur Entwicklungslogik der universitären Lehrerbildung. Sie ist aber mit diesem Auftrag nicht nur unterstützend wirksam, sondern begibt sich auch in eine universitätsinterne Konkurrenz um Projekte, Drittmittel-Anrechnung und Overhead-Abschöpfung zu Fakultäten und anderen Einrichtungen der Universität.

Spannung auf der inhaltlichen Ebene: Forschung in der Lehrerbildung findet in einem Spannungsfeld zwischen

- dem Fachbezug und der disziplinären Entwicklung,
- dem Problembezug und daraus erwachsenden interdisziplinären Erwartungen,
- dem Systembezug mit den Erwartungen der politisch-gesellschaftlichen Auftraggeber mit ihren Bedarfen an Steuerungswissen und schließlich
- dem Praxisbezug mit den Erwartungen des Berufsfeldes gegenüber Forschung als konkrete Problemlöseinstanz

statt. Die Förderbedingungen der zweiten Ausschreibung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums machen dies deutlich: Förderfähig waren Projekte von Fachdidaktiken, wenn sie hochschulübergreifend agierten und mit Bildungswissenschaften kooperierten, oder Projekte, bei denen mindestens eine nicht-naturwissenschaftliche Fachdidaktik und eine andere Bildungswis-

senschaft im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung kooperierten. Diese Förderkriterien verdeutlichen das komplexe Kriterienbündel von Systembezug und Berufsfeldbezug bei gleichzeitigem Sach-, Fach- und Interdisziplinaritätsbezug.

Spannung auf der Ressourcenebene zwischen Forschung und Lehre: Die Steigerung der Qualität von Lehrerbildung, Schulsystem und Lehrerhandeln durch Forschung in der Lehrerbildung steht in Ressourcenkonkurrenz zu den hohen und noch stets wachsenden Anforderungen an die spezifisch lehrerbildungsbezogene Lehre. Der quantitative Anstieg von Praxisanteilen und der Anstieg der bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den Studienprogrammen der Lehrerbildung setzt die für diese Bereiche verantwortlichen Bildungswissenschaften unter hohen Entwicklungs- und Umsetzungsdruck. Ihre Akteure sind mithin sowohl in der Lehre als auch in der Forschung einer Anforderungsexpansion ausgesetzt, mit der die Ressourcenzuweisungen keinesfalls Schritt gehalten haben. An diesen Stellen führt in größerem Umfang als an anderen Stellen die Lehre zur Verdrängung von Forschung.

Über die Komplexität der drei Anforderungsdimensionen bleibt also für die Forschung in der Lehrerbildung die Besonderheit der Rahmenbedingungen virulent. Die Annahme der grundsätzlichen Gleichwertigkeit ist ein hochschulpolitisches Konstrukt, das zur Betrachtung von Forschung auf dem strukturellen Auge blind bleibt.

## Studiengangsbezogene Umsetzungskonzepte an der Universität Osnabrück: Module und der Umgang mit dem Begriff „Forschendes Lernen“

Wendet man das Modell des über die drei Anforderungsdimensionen konstruierten Forschungsraums an, so lässt sich jedes Forschungs- oder Entwicklungsprojekt in diesem Raum situieren, jedes Projekt verhält sich zu den drei Dimensionen. Grundlagenforschung bspw. eines neurologisch ausgerichteten Settings der Lehr-/ Lern-Forschung wird in der Regel einen hohen Wert in der Dimension des Wissenschaftsbezuges haben, aber geringe im Akteursbezug und kaum welche für die politisch-gesellschaftliche Dimension. Studien zu Anteilen von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte haben hinsichtlich der letzten Dimension einen hohen Wert, für die anderen aber einen deutlich geringeren. Interventionsstudien zu Unterrichtsstörungen wiederum beziehen sich vor allem auf die Akteursperspektive und deren Handlungsrepertoires und haben in den anderen Dimensionen keinen so hohen Wert.

Die Konstruktion des Raumes hat aber weniger einen klassifikatorischen Sinn, vielmehr situieren sich die Projekte in einem räumlichen Kontinuum: sie lassen sich aus allen drei Perspektiven der Wissenschaftsentwicklung, der Systementwicklung und der professionellen Entwicklung der Akteure betrachten. Diese Gleichzeitigkeit der Bezugsdimensionen bringt zum Ausdruck, dass Forschung in der Lehrerbildung an unterschiedlichen Diskursen beteiligt ist, die durch ihr Spannungsfeld den Handlungsraum dieser Forschung prägen.

Wiewohl es sich nicht um klassifikatorische Merkmale, sondern solche der graduellen Ausprägung handelt, lassen sich Projektvorhaben hinsichtlich ihres Schwerpunktes zusammenfassen. Insbesondere lassen sie sich nicht nur bezüglich ihrer Funktion in den unterschiedlichen Bezugssystemen unterscheiden (Erkenntnisgewinnung, Systementwicklung oder Lösung eines Handlungsproblems), sondern auch hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzprofile. Rein erkenntnisbezogene Forschungstätigkeiten knüpfen an den Diskurs einer Wissenschaftsdisziplin an und orientieren sich an Ergebnissen und offenen Fragen des Wissenschaftsdiskurses, hier vornehmlich der sogenannten Bildungswissenschaften. Die damit verbundenen Handlungsmuster und Kompetenzen unterscheiden sich von denen einer systementwicklungsbezogenen Tätigkeit, in der es um die Evaluation systemischer Strukturen und der Erarbeitung von Entwicklungsmaßnahmen für dieses System geht. Wiederum anders sind Handlungsmuster und Kompetenzen gelagert, wenn sie problemlösungsorientiertes Forschen im Handlungsfeld betreffen, die den einzelnen Akteur befähigen, über wissenschaftsbasierte Methoden und Anknüpfungspunkte zu einer Distanz zu eigenen Handlungsroutinen zu kommen und diese reflektieren und überprüfen zu können.

Für die Umsetzung dieses Forschungsverständnisses auf die Module der Studiengänge im Rahmen der Lehrerbildung bedeutet dies, dass entsprechend der unterschiedlichen Kompetenzprofile auch unterschiedliche Modul-Varianten definiert werden müssen. Im derzeitigen Planungsstand der Universität Osnabrück wird zwischen folgenden drei Modulvarianten unterschieden:

- Fachspezifische Forschung
- Schulentwicklungsforschung
- Aktionsforschung

Diese drei Modulvarianten erzeugen zur Erreichung der jeweiligen Qualifikationsziele unterschiedliche Methoden sowie unterschiedliche Formen der Betreuung. Im Zuge der Organisation des derzeit geplanten Projektbandes sind alle Fächer, welche daran beteiligt sind, aufgefordert, mindestens eines der hier angebotenen Module anzubieten.

---

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Berufswissenschaften der Lehrerbildung, Hannover 2001, S. 12.
www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/wiko_forschevaluation.pdf (letzter Aufruf 09.09.2013)
Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 16.11.2001, Drs. 5065/01, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065--01.pdf (letzter Aufruf: 08.09.2013)

## Endnoten

[1] Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 16.11.2001, Drs. 5065/01,<cite> www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf</cite> (letzter Aufruf: 08.09.2013)

[2] Ebd., S. 33.

[3] Vgl. exemplarisch: Ewald Terhart: Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 549-558; aktuell bspw. auch die Ausschreibung des Stifterverbands 2012: „die Lehrerinitiative“, der es insbesondere um die Verankerung der Lehrerbildung in der institutionellen Umgebung der Universität ging.

[4] Wissenschaftsrat, a.a.O., S. 68.

[5] Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Berufswissenschaften der Lehrerbildung, Hannover 2001, S. 12.
Abrufbar unter: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/wiko_forschevaluation.pdf (letzter Aufruf 09.09.2013)

[6] Vgl. ebd., S. 14f.

[7] Ebd., S. 17.

[8] Ebd., S. 18.

[9] Ebd., S. 126.

[10] Ebd.

---

# Gemeinsames Forschen im Kleinstformat

Von Filiz Aksoy, Sabrina Schaper

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

## Begriffe und Praxen

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

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

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

rangig handlungsorientiert, im Modus des Zeigens (v.a. Statuentheater) und im Modus der Improvisation (v.a. Forumtheater). Die Praxis ist grundlegend partizipativ und nicht-hierarchisch organisiert, der Prozess wird nur moderiert.

# Szenisches Forschen im kunstpädagogischen Kontext

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

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

## Inszenierte Bilder und Skulpturen

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

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

## Performative Handlungsdiskussion

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

## Oszillieren[10]: *Zwischen* den Verfahren

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

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

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

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

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

## Interaktionsmodus

Wenn wir im Zuge des Paradigmenwechsels hin zu einem offenen Verständnis künstlerischer Arbeiten davon ausgehen (exemplarisch Eco 1990, zuerst 1962), dass Sinn und Deutung in künstlerischen Arbeiten nicht vorgegeben und durch den Rezipierenden zu entdecken sind, wenn sich also ein Wandel von einer „repräsentativen Werkform" hin zu einer „performativen Ereignisfor-

m“ vollzieht (Peters 2005: 8), dann nimmt die Sinnproduktion des Rezipierenden eine Schlüsselfunktion bei der ‚Vollendung‘ der künstlerischen Arbeit ein. Die Perceptbildung geschieht performativ, überspringend, assoziativ in Korrespondenzen zu Wissen, Kontexten, Bezugsgruppen und in Resonanz zu generativen Themen und biographischen Erfahrungen (vgl. Otto 1983: 13f). Die skizzierte szenische Praxis kann dabei verborgene, bisher verschlossene Zugänge zu künstlerischen Arbeiten erschließen und die individuelle Perceptbildung anregen. Ein solcher szenischer Aneignungs- und Reflexionsprozess ersetzt nicht die Bildkompetenz, sondern trägt zu ihrem Erwerb bei, beispielsweise zum Aushaltenkönnen von „Bedeutungsunschärfen von Bildern“, was als einer von zehn Bildkompetenzbereichen betrachtet werden kann (Blohm 2009: 4).

## Arrangement und Labor

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

## Impuls zum Weiterdenken

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

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

Produktiv für praktische Umsetzungen sind interdisziplinäre Kompetenzteams denkbar. In solchen Teams kann beispielsweise die Auswahl künstlerischer Arbeiten[(16)] vorgenommen oder alternativ dazu nach anderen Ausgangsimpulsen für eine szenische Forschung gesucht werden. Wie wäre es z.B., eine szenische Forschung im kunstpädagogischen Feld mit Alltagsgegenständen zu provozieren? Oder wie Cynthia Krell vorschlägt mit Bildwelten aus nichtkünstlerischen Kontexten wie Medien, Internet, Laienfotografie? Könnten die Teilnehmenden auch direkt in die Auswahl einbezogen werden? Ein experimentelles Herangehen ist also erforderlich. Es geht darum, gerade auch als Lehrende_r ‚im Fragen‘ und im Experiment zu bleiben. Dann kann für alle Beteiligten ein experimentelles, ästhetisches (Forschungs-)Labor entstehen.

Für die kunstpädagogische Theoriebildung könnte ein Abgleich zwischen künstlerischem und szenischem Prozess interessant sein, um mögliche Parallelen und Differenzen herauszuarbeiten. Für die Praxis stellt sich die Frage, ob und inwiefern szenische und künstlerische Verfahrensweisen über kunstpädagogische Kontexte hinaus Impulse für die (Hoch-)Schulentwicklung liefern können. Da szenisches Forschen auch nicht-sprachliche Kommunikation einbezieht und diese dadurch erweitert, könnten die Ver-

fahren auch zur Thematisierung von solchen Phänomenen des Kontextes (Hoch-)Schule beitragen, die sich gerade nicht oder nur partiell in Sprache transportieren lassen. Diese können sich z.B. auf Aspekte des Arbeitsalltages und der Lerngemeinschaft, auf Atmosphären, etablierte Routinen und allgemein auf den Raum (Hoch-)Schule beziehen. Vielleicht könnten dadurch bisher unausgesprochene Erkenntnisse kommuniziert und neue gewonnen, geteilt und evtl. auf die Probe gestellt werden.

# Endnoten

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

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

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

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

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

[6] Die Unterstrichschreibweise, Gender-Gap, versucht zur Dekonstruktion der binären Geschlechtsordnungen beizutragen: „Der Unterstrich signalisiert Brüche und Leerstellen in als eindeutig vorgestellten Genderkonzepten und irritiert damit eindeutige Wahrnehmungen“ (Hornscheidt 2007: 104).

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

[8] Das Pilotprojekt künstlerischer Kunstvermittlung FAMILIENSTUDIO KOTTI (Bitte verlinken mit

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

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

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

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

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

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

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

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

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