„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

„Die *Entgrenzung* der Bereiche der Kunst und deren Übergang ins Leben, was man auch als deren *konsequente Weltlichwerdung* bezeichnen könnte, ist kein Phänomen, welches erst heute in Erscheinung tritt […] Es ist eine Idee, welche sich bis zu den Avantgarden zurückverfolgen lässt, sich heute jedoch unterschiedlich manifestiert. Spannend wäre dabei, die Linien der Diskurse der Avantgarden zu verfolgen und ihre Entwicklung zu betrachten im Hinblick auf eine neoliberale Aneignung der ehemals libertären Ideen und Praxen. In diesem Sinne ist die Behauptung, dass der Künstler das ‚Vorläufer-Vorzeige-Subjekt' für die Transformation der Disziplinargesellschaft hin zu einer neoliberalen Selbstverwirklichungs- und Selbstausbeutungsgesellschaft sei, nicht sehr weit weg geholt.“[2]

Dies ist eine Passage aus meinem Abstract, eine Reaktion auf den Call for Papers für die Tagung *where the magic happens – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, in welchem für das 21. Jahrhundert ein „post-autonomes Verständnis von Kunst“ (Meyer/Dick/Moormann 2015)[3] konstatiert wird. Nachdem ich an der Tagung in einem Kurzvortrag anhand von zwei künstlerisch-edukativen Projekten mögliche zeitgenössische Ansätze für eine Bildung an und mit einem erweiterten Kunstverständnis vorbrachte[4], möchte ich nun nochmals auf historische Beispiele für solche interdisziplinäre Bildungsansätze zurückkommen. Auf die Frage, wie eine Bildung *nach* der Entgrenzung der Künste aussehen könnte, lässt sich entgegnen: Wie hat sie denn schon ausgesehen, *als* Entgrenzung der Künste? Dabei zeige ich anhand von drei Beispielen auf, dass eine Entgrenzung in den Künsten schon lange praktiziert wird und wurde, und dass solche Praxen sich oft dort entwickelten, wo Behauptungen und Versuche im Raum standen, die Kunst und das Leben zu vereinen, die Hierarchien zwischen bildenden und angewandten Künsten abzubauen, und nicht zuletzt Kunst auch als edukativen – oder eben umgekehrt Bildung auch als künstlerischen – Prozess zu betrachten.
Ein frühes Beispiel dafür findet sich während der russischen Avantgarde, wo ab 1920 in den Wchutemas gelehrt wurde. Diese höheren künstlerisch-technischen Werkstätten in Moskau standen allen, die studieren wollten, offen, ohne dass spezifische Vorkenntnisse vonnöten waren. In den Werkstätten wurden die sogenannten angewandten Künste ebenso wie die bildenden Künste unterrichtet und die Studierenden konnten frei wählen, bei wem sie ihren Unterricht belegen wollten. Die Wchutemas werden oft als „russisches Bauhaus“ bezeichnet. Varvara Stepanova (1894-1958) war Lehrerin an diesen staatlichen Werkstätten und Künstlerin der russischen Avantgarde. Unter anderem wirkte sie als Textildesignerin, Malerin, Theoretikerin und Kostümdesignerin. So entwarf sie etwa die Kostüme für das Agitpropstück „an evening of the books“, in welchem die Bücher lebendig werden und die Protagonist*innen aus ihnen heraustreten (Abb. 1). Die pre-revolutionären und revolutionären Bücher befinden sich im Kampf, am Ende siegen die revolutionären Held*innen und es gibt eine Parade von Bibliotheken und Editionen. Das Theater wird so zur Bühne für ein Zusammenspiel der Künste und verfolgt edukatorische Ziele, welche in diesem Moment der politischen Bildung gewidmet sind.

Es scheint zur Zeit der russischen Avantgarde eine solche „Entgrenzung“ Praxis zu werden; im Zusammenspiel von Architektur, Tanz, Kostüm- und Textildesign, Theater, Musik und Druckgrafik werden die Künste zu aufklärerischen Zwecken verwendet und sollen die Transformation der Gesellschaft auf einer ästhetischen Ebene umsetzen.

Eine um verschiedene wissenschaftliche Disziplinen erweiterte Kunstausbildung entwickelt sich im Herbst 1933 in North Carolina, als ehemalige Dozent*innen und Student*innen des Rollins College das Black Mountain College gründen. Der Mythos dieses College ist anhaltend und wird zum Moment der Entstehung dieses Textes (September 2015) fortgeschrieben in einer Ausstellung am Hamburger Bahnhof in Berlin. Dies jedoch zu Recht, da die Ansätze dieses interdisziplinären Bildungsexperiments bis heute nicht an Aktualität verloren, wenn nicht dazugewonnen haben. Josef Albers schrieb dazu im Jahr 1935:

„Under the term ‚art' I include all fields of artistic purposes – the fine arts and applied arts, also music, dramatics, dancing, the theatre, photography, literature, and so on. (…) If art is an essential part of culture and life, then we must no longer educate our students either to be art historians or to be imitators of antiquities, but for artistic seeing, artistic working, and more, for artistic living. (…) As academic separation is passing, we in school have to connect as far as possible the scientific fields with the artistic fields.“ (Albers

1953: 391)

So wurde das Hauptgebäude des Black Mountain College in gemeinschaftlicher Arbeit selbst erbaut: die wechselnde, internationale Lehrer*innenschaft unterrichtete unter anderem Fächer wie „mathematics for artists“, und Xanti Schawinsky erprobte mit seinem *Spectodrama* „an educational method aiming at the interchange between the Arts and the Sciences and using the theatre as a laboratory and place of action and experimentation.“ (Dubermann 2009: 89f.) Diese Idee einer „edukativen Methode“, die Kunst und Wissenschaften umfasst und in performativen oder theatralen Experimenten aktiviert wird, treffen wir in Varianten bei Stepanovas „evening of the books“ und im Folgenden Beispiel bei Doris und Serge Stauffer wieder an.

Eine ähnliche Entstehungsgeschichte wie das Black Mountain College weist die F+F Schule für experimentelle Gestaltung Zürich auf, welche 1971 aus einer Abspaltung der Klasse F+F (Farbe und Form) von der Kunstgewerbeschule Zürich hervorging. An der F+F unterrichtete unter anderem Serge Stauffer, ein Künstler, welcher explizit seine Lehrertätigkeit als Kunst bezeichnete und eigene Thesen zur „Kunst als Forschung“ aufstellte; „Als Künstler bin ich tätig, indem ich an der F+F unterrichte, Aufgaben erfinde, um die ‚freie Kreativität aller‘ anzuregen, solche Textblätter schreibe, eine ‚Kunsttheorie‘ entwickle, Anstrengungen unternehme, um einen Ort der ‚Kunstforschung‘ (Kunst-Labor) zu finden, mich laufend orientiere über den gegenwärtigen Stand der ‚Kunst‘ und meine Einsichten in praktischer Form übermittle“ (Stauffer (1977) zit. n. Hiltbrunner (2013: 232)) Die F+F war damals durch Klassenräte basisdemokratisch organisiert, in den Kursen wurden nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch kollektive Experimente gefördert. So zum Beispiel in den „Hexenkursen“ und „Teamwork“-Kursen von Doris Stauffer (Abb. 2), welche eine feministische Kunstvermittlung praktizierte und performative Praxen und Happenings in ihre Kurse einbaute (vgl. Koller/Züst 2015).

Dieser schnelle und verkürzte Ausflug durch eine mögliche Geschichte der interdisziplinären/entgrenzten Künste und ihrer experimentellen und fortschrittlichen Vermittlung führt uns direkt zu zeitgenössischen künstlerisch-edukativen Projekten, in welchen spätestens seit dem proklamierten „educational turn“ ähnliche Fragen aktualisiert wiederanzutreffen sind.
Den genannten sowie auch zahlreichen aktuellen Beispielen wohnt etwas Gemeinsames inne; sie waren und/oder sind jeweils zeit- und ortsspezifische Versuche, eine Bildung an der/mit der/als Kunst zu denken, dabei den Kunstbegriff zu erweitern, und eine Praxis und Form zu finden, welche diesem Denken entspricht. Es ist kein Zufall, dass in historischen und zeitgenössischen Beispielen Korrelationen von revolutionären, gesellschaftskritischen und aktivistischen Ansätzen mit einem entgrenzten Denken von Kunst und Bildung auszumachen sind.[5] Denn solche transdisziplinäre, „entgrenzte“ Kunstpraxis geht oft einher mit einer Form von Kollektivität, welche ihren Nährboden braucht und einen solchen findet in einer enthierarchisierten und entinstitutionalisierten Form von Bildung, die Platz lässt für Experimente.

Abb.1

Abb.2

Anmerkungen

1 Doris Stauffer 1976, vgl. Koller/Züst 2015: 139.

2 Hier aufbauend auf dem Gedanken, dass das moderne Künstler*innensubjekt, nach den Akademiekünstler*innen, als erstes in die Logik des Autors bzw. der Autorin und des Individuums stürzte (siehe hierzu auch Gielen, Pascal/Bruyne, Paul de 2015).

3 „Mit dem postautonomen Verständnis von Kunst gehen zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander." (Meyer/Dick/Moormann 2015).

4 Im Rahmen der Tagung hielt ich einen Pecha-Kucha-Vortrag mit dem Titel *fiction as a tool. art as education.* Dabei untersuchte ich fiktionale künstlerische Settings, welche in sich Praxen der Performance, der artistic research, der Pädagogik und des Aktivismus vereinen (wie etwa sistersacademy.dk oder louiseguerra.ch).

5 Die Untersuchung der jeweiligen Kontexte greift in einem solchen Text natürlich zu kurz. Mehr zu diesem Thema bei Nora Sternfeld (2010).

Literatur

Albers, Josef (1935): Art as Experience. In: Progressive Education, 12. Jg., Nr. 6, S. 391-393.

Duberman, Martin (1972): Black Mountain: An Exploration in Community. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.

Gielen, Pascal/Bruyne, Paul, de (Hrsg.) (2015): The Murmuring of the Artistic Multitude, Global Art, Memory and Post--Fordism. Amsterdam: Valiz.

Hiltbrunner, Michael/Helmhaus Zürich (Hrsg.) (2013): serge stauffer – kunst als forschung. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Koller, Simone/Züst Mara (2015): Doris Stauffer, eine Monografie. Zürich: Scheidegger & Spiess.

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/ [17.3.2016].

Sternfeld, Nora (2010): Unglamourous Tasks; What Can Education Learn From Its Political Traditions? In: e-flux, 3. Jg., Nr. 14, 2010. Online: http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/ [17.3.2016].

Abbildungen

Abb. 1: Varvara Stepanova, Designs for the performance of *An Evening of the Book* with the protagonists standing in front. Foto: Alexander Rodchenko (1924).

Abb. 2: Doris Stauffer, Hexenkurs, 1979. Online: http://www.lescomplices.ch/recollect/doris-stauffer-der-januar-der-februar-der-marz-die-april-die-mai-die-welt/ [17.3.2016].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

“I am interested in a political art, that is
to say an art of ambiguity, contradiction,
uncompleted endings; an art (and a politics)
in which optimism is kept in check and
nihilism at bay.”
William Kentridge

Der Begriff der „Ästhetischen Bildung“ scheint gegenwärtig unter Ideologieverdacht zu geraten. Das gilt nicht nur für das Substantiv „Bildung“, das durch seine inflationäre Verwendung zu einem unscharfen *umbrella term* geworden ist, der sich vom funktionalen Kompetenzbegriff der Nach-PISA-Zeit nur noch schwer unterscheiden lässt. Verdächtig scheint vor allem auch das vorangestellte Adjektiv „ästhetisch“, das bekanntermaßen auf sinnliche Wahrnehmung und die damit verbundene Erkenntnis verweist (aisthesis). Gleichzeitig verweist es auf den spezifisch herausgehobenen Gegenstandsbereich, in dem diese Wahrnehmung als solche thematisch wird, nämlich den Bereich der künstlerischen Ereignisse, Produktionen und Produkte.
Dieser – gemäß der Vorstellung einer Autonomieästhetik – *eigensinnige* Bereich der Künste scheint angesichts aktueller künstlerischer Entwicklungen zunehmend fraglich zu werden. Die Künste spielen mit den Grenzen zwischen Kunst und Alltag, zwischen künstlerischen und sozialen Aktionen. Sie verlassen ihre angestammten Räume und bringen dabei gleichzeitig das Verhältnis zwischen Hoch- und Populärkultur in Bewegung. In der Einladung zu dieser Publikation ist programmatisch – mit Bezug auf die Analysen des Soziologen Dirk Baecker – die Rede davon, dass die Kunst „das Gefängnis der Autonomie“ verlasse bzw. bereits verlassen habe.

Sollte sich diese Diagnose bestätigen, so stehen mit der Autonomieästhetik auch die Bildungsanstrengungen zur Disposition, die sich auf das spezifische Feld der Künste beziehen. Die Rede von der „Ästhetischen Bildung“ könnte damit obsolet werden. Wenn ich diese Vermutung anstelle, dann nicht aus der Haltung der Trauer heraus oder mit dem kulturkritisch erhobenen Zeigefinger. Meine titelgebende Frage „Ästhetische Bildung – gibt’s die noch?“ zielt vielmehr auf die Veränderungen, die die aktuellen Entwicklungen der Künste aus bildungstheoretischer Sicht mit sich bringen. Welche Auswirkungen können die angesprochenen Entwicklungen in den Künsten für die kunstbezogene Arbeit im pädagogischen Kontext haben?

Ich stelle diese Fragen aus der Position einer Theaterpädagogin, die an einer künstlerischen Praxis von Theaterarbeit im pädagogischen Kontext interessiert ist. Diese Position impliziert notwendig eine Orientierung an Zeitgenossenschaft. Da es sich beim Theater um eine ephemere Kunst handelt, ist Theaterpädagogik in besonderer Weise darauf angewiesen, zeitgenössische Produktionen und theatrale Praktiken wahrzunehmen.
Im ersten Teil meiner Überlegungen werde ich deshalb anhand von zwei ausgewählten Beispielen auf die spezifischen Modi der Verflechtung von sozialen und künstlerischen Praktiken im zeitgenössischen Theater eingehen und auf theaterwissenschaftliche Beschreibungen und Analysen dieses Phänomens. Im Anschluss daran werde ich mich mit der Bedeutung dieser Entwicklungen für die theaterpädagogische Arbeit auseinandersetzen und sie im Kontext
einer so genannten „performativen Gesellschaft“ diskutieren. Schließlich werde ich im dritten Punkt auf die Ausgangsfrage zurückkommen und nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung vor dem Hintergrund der beschriebenen künstlerischen und sozialen Entwicklungen fragen.

Praktiken zeitgenössischen Theaters

„Es gibt seit geraumer Zeit einiges im Theater zu sehen, von dem man bis vor wenigen Jahren nicht gedacht hätte, dass es Theater ist“ (Otto 2014: 144), so der Hildesheimer Theaterwissenschaftler Ulf Otto in seiner Leipziger Vorlesung im vergangenen Jahr. Wer seit Ende des vergangenen Jahrhunderts die Theaterentwicklung verfolgt hat, kann dem sicher unumwunden zustimmen. So führt das Vorlegen eines bezahlten Tickets nicht etwa in den Zuschauer*innenraum zum nummerierten Platz, sondern zu einem Counter, wo Theaterbesucher*innen Mobiltelefone ausgehändigt werden. Am anderen Ende der Leitung meldet sich eine Angestellte aus einem Callcenter in Indien und führt mich freundlich und bestimmt durch Kreuzberg, stellt Fragen nach meinem Alter, nach meinem Familienstatus und überführt mich ganz nebenbei charmant der Lüge. Aber schließlich befinde ich mich in einer theatralen Situation, die Kategorie der Lüge ist also nicht angemessen. Ich habe lediglich mitgespielt, oder?

Mit dieser Verunsicherung spielt *Call Cutta*, ein theatraler Rundgang durch ein Kreuzberger Stadtviertel rund um das Hebbel am Ufer in Berlin, konzipiert und realisiert von der Gruppe Rimini Protokoll im Jahr 2005. Der beständige Wechsel zwischen der Realität der Stadt und den losen Fäden der historischen und privaten Erzählung(en) meiner Gesprächspartnerin, zwischen scheinbarer persönlicher Nähe und realer geografischer Entfernung fordert meine Aufmerksamkeit heraus. Ich nehme die Notwendigkeit, Situationen zu rahmen – als theatral, real, dokumentarisch – bewusst wahr und erlebe gleichzeitig, wie die Einordnung in diese Kategorien scheitert, wie sich die Rahmen, die ich versuche zu konstruieren, überlagern.
Otto charakterisiert diese und ähnliche Entwicklungen im zeitgenössischen Theater durch verschiedene Merkmale. Neben einer Deprofessionalisierung der Akteur*innen spricht er von einer Tendenz zur Despektakularisierung. Damit meint er den Verzicht auf die besondere Form der Sichtbarkeit in der Anordnung von Bühne und Zuschauer*innenraum, die sich in allen Formen von theatralen Rundgängen und Installationen zeigt. Zusätzlich nennt er die Tendenz zur Delimitierung von zeitlicher und räumlicher Organisation theatraler Ereignisse, in der eine „verteilte und vernetzte Öffentlichkeit“ an die Stelle der gemeinsamen Anwesenheit von Produzent*innen und Rezipient*innen an einem Ort zur selben Zeit tritt, die lange Zeit als wesentliches Merkmal theatraler Produktion galt (vgl. Otto 2014: 143).
Das „echte Leben“ mit der Welt des Theaters zu verbinden, ist auch ein erklärtes Ziel der Theaterarbeiten des deutsch-englischen Performancekollektivs Gob Squad. In ihrer Inszenierung *Before your very eyes* (Produktion: Theater Campo, Gent) verlassen sie dazu allerdings nicht das Theater. Sie holen vielmehr dieses Leben auf die Theaterbühne, machen es zum Gegenstand der Beobachtung und thematisieren sein Verrinnen in der Zeit.
Before your very eyes ist ein Langzeitprojekt, das sich mit dem Aufwachsen, Älterwerden und schließlich dem Sterben befasst. Die Arbeit an diesem Projekt begann 2008 mit sieben Protagonist*innen im Alter von 8-12 Jahren. In dieser Recherchephase führten die Gob Squad-Performer*innen mit den Kindern Gespräche über deren persönliche Vorstellungen von ihrer Zukunft,

regten sie zu Fragen und Appellen an, die sie an ihr zukünftiges Ich richten wollten und sammelten dabei Text- und Videomaterial.
Zwei Jahre später kam die Gruppe wieder mit den Kindern zusammen und begann mit den Proben zum Stück, das schließlich 2011 im Hebbel am Ufer Berlin uraufgeführt wurde und seine Dernière im November 2014 im Rahmen der Veranstaltung zum 20. Bestehen der Gruppe Gob Squad erlebte.
Die Vorstellung beginnt mit einer Ankündigung auf dem Übertitelungsdisplay: „Ladies and Gentlemen! Gob Squad Proudly Presents: Real live children! In a rare and magnificent opportunity … to witness seven lives lived in fast forward … Before Your Very Eyes!“ Auf der Bühne sehen wir einen überdimensionalen Schaukasten. Das Publikum kann – wie in einem Versuchslabor – den Jugendlichen dabei zuschauen, wie sie miteinander reden, Spiele spielen, einen Film auf einem Monitor anschauen, Musik über Kopfhörer hören, tanzen, sich schminken und wie sie sich in den Einwegspiegeln des Schaukastens bei all dem selbst beobachten. Eine Stimme aus dem Off gibt Regieanweisungen und leitet jeweils neue Spielphasen ein.
Zentral in dieser Produktion ist die Konfrontation der Teenager bzw. der jungen Heranwachsenden mit ihrem jüngeren Selbst, das ihnen nun als Videoprojektion gegenübertritt. Sie treten in Dialog mit der Flaschenpost, die sie in Form von Fragen und Appellen als Kinder in die Zukunft geworfen haben. „Spielst du immer noch gerne mit diesen weichen grünen Bällen?“, „Bist du schon in der Pubertät?“, „Gebrauch gefälligst mal dein Gehirn!“. Ratlosigkeit, Schweigen, coole aber auch heftige Abwehr sind die Reaktionen der Jugendlichen auf die Fragen aus der Vergangenheit.
Auf diese Weise wird den Jugendlichen ihr eigenes Aufwachsen bewusst vor Augen geführt und sie gelangen möglicherweise auch zu einer Reflexion ihrer Subjektwerdung. Sie bekommen Einblicke in die Prozesse des *doing subject*, denen sie unterworfen sind und die sie im *doing theatre* performativ hervorbringen und gestalten. Und sie führen diese Prozesse der Subjektivierung gleichzeitig den Zuschauenden vor Augen. Das geschieht insbesondere dann, wenn die Jugendlichen im letzten Teil des Stücks spielend das eigene Älterwerden antizipieren und damit die Zuschauenden mit ihren je eigenen zurückliegenden Vorstellungen von und Erwartungen an das Erwachsenwerden konfrontieren.

Die beiden vorgestellten Produktionen stehen hier exemplarisch für die Arbeit des zeitgenössischen Theaters zwischen künstlerischen und alltäglichen sozialen Praktiken, für Strategien, die diese Grenze überschreiten, soziale Praktiken auf die Bühne bzw. theatrale Praktiken in den sozialen Raum transportieren. Die Reihe der Beispiele von Theaterproduktionen, die sich mit diesen und anderen Verfahren auf soziale Realität beziehen, ließe sich mühelos fortsetzen.
Der *Einbruch des Realen* in die theatrale Fiktion, den der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann Ende der 90er-Jahre als ein wesentliches Kennzeichen des zeitgenössischen, von ihm so genannten postdramatischen Theater diagnostizierte (Lehmann 1999: 170ff.), ist inzwischen zu einem selbstverständlichen Element der Darstellungspraktiken eines performanceorientierten Theaters geworden, das damit auch seine Produktionsweisen thematisiert und reflektiert. Ihre gemeinsame Basis haben diese Praktiken in der Tatsache, dass Theaterproduktionen immer schon mit aus der sozialen Realität entliehenem Material, mit „echten“ Menschen und ihren sozialen Praktiken arbeiten, dass das Reale *in* der Fiktion, das Nicht-Ästhetische *im* Ästhetischen enthalten ist. „Theater findet als eine zugleich völlig zeichenhafte und völlig reale Praxis statt“ (Lehmann 1999: 174). Es gehe also – so Lehmann – nicht um die Verwendung und Präsentation sozialer Realität als solcher, sondern darum, durch den *Einbruch des Realen* mit den im Theater sehr durchlässigen Grenzen zwischen den verschiedenen Realitätsebenen zu spielen und dabei selbstreflexiv auf die besondere Qualität des künstlerischen Materials zu verweisen. Der – besonders im theaterpädagogischen Diskurs – vielbeschworene Anspruch einer Authentizität des Materials, insbesondere des/der nicht professionellen Akteur*in wird damit zurückgewiesen. Entscheidend ist vielmehr, dass mit dem Einbruch des Realen gleichzeitig die Produktionsweise des Theaters offengelegt wird, das Doppel von Dargestelltem und Darstellung, von Referentiellen und Performativem, das für jede Form theatraler Praxis in je unterschiedlichem Verhältnis konstitutiv ist.

Theaterpädagogik unter kulturwissenschaftlicher Perspektive

Dass die beschriebenen künstlerischen Strategien des zeitgenössischen performanceorientierten Theaters für theaterpädagogische Arbeit von großem Interesse sind, liegt auf der Hand. Theaterpädagogik kann hier an ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Theater als einer spezifischen kulturellen Praxis in seiner Relation zu anderen kulturellen Praktiken anknüpfen. An die Stelle eines auf hoher Kunstfertigkeit beruhenden, literarisch dominierten Theaters tritt eine recherchebasierte theatrale Arbeit ausgehend von Materialien des Alltags. Was sich aus theaterwissenschaftlicher Sicht als Strategie der De-Professionalisierung (vgl. Ot-

to 2014: 143) darstellt, kann aus theaterpädagogischer Perspektive als eine Befähigung der Akteur*innen zu professionellem Handeln gewertet werden, als (Re-)Professionalisierung. Die Akteur*innen, die Material sammeln, gemeinsam szenisch gestalten und auf die Bühne bringen, können dann als Expert*innen für den jeweiligen markierten Ausschnitt der Alltagskultur gelten, wie Ute Pinkert in ihrer Gegenüberstellung unterschiedlicher Theaterbegriffe in der Theaterpädagogik herausarbeitet (vgl. Pinkert 2008). Sie zieht daraus auch Konsequenzen für das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen: „Unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive können sich Theaterpädagog/innen damit nicht nur als Experten für die Theaterkunst begreifen. Sie sind darüber hinaus aufgefordert, sich mit außerhalb des Theaters vorhandenen kulturellen Praktiken und Bildern und den ihnen zugrunde liegenden und durch sie produzierten Macht- und Gesellschaftsverhältnissen zu beschäftigen“ (Pinkert 2008: 177). So verstanden kann Theater also auch ein Instrument zur Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge werden.

Angesichts aktueller Gesellschaftsdiagnosen, die von einer Allgegenwärtigkeit der Performance als Darstellung von Wirksamkeit in allen Lebensbereichen ausgehen, spielt diese kontextreflexive und selbstreflexive Funktion theaterpädagogischer Arbeit eine wesentliche Rolle. So spricht der US-amerikanische Performancetheoretiker Jon McKenzie in seiner Untersuchung *Perform or else* (2001) von einer Kultur der allgegenwärtigen und auf Wirksamkeit zielenden Performance. Er unterscheidet drei Felder der Performance im kulturellen, technologischen und organisatorischen Bereich, die nach einem jeweils eigenen System von Werten ihre Wirksamkeit bestimmen. Während kulturelle Performance soziale Wirksamkeit anstrebt – bekannt als Frage nach der Messbarkeit von *social impact* in kulturellen Projekten im pädagogischen Kontext – geht es in technologischen Performances um Effektivität, in organisatorischen um Effizienz. McKenzies These lautet, dass Performance zum zentralen Macht-Wissens-Dispositiv der Gegenwartsgesellschaft geworden sei: „Performance wird für das 20. und 21. Jahrhundert das gewesen sein, was Disziplin für das 18. und 19. Jahrhundert gewesen ist, nämlich eine onto-historische Formation von Macht und Wissen“ (McKenzie 2013: 144).
Wenn McKenzies These zutrifft, könnte theaterpädagogische Praxis, die mit performativen Verfahren arbeitet, möglicherweise als eine Technik der Subjektivierung – im Sinne einer Einübung in symbolische Ordnungen – fungieren. Theaterpädagog*innen werden in diesem Fall zu Expert*innen für die Einübung normativer Strukturen des Wirksamkeitsdispositivs. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass eine solche Form der Subjektivierung dort am effektivsten funktioniert, wo der Transfer zwischen theatraler Gestaltung und sozialer Realität möglichst einfach zu bewältigen ist, wo also soziale Praxis und künstlerische Praxis ineinander aufgehen, so dass die Reflexionsfunktion Letzterer gegenüber der Ersten verlorengeht. Mit dem Verschwinden der Differenzen zwischen künstlerischen und alltäglichen Praktiken könnte gleichzeitig auch der mit künstlerischer Bildung einhergehende Anspruch der Welt- und Selbstreflexion aufgegeben werden.
Reduziert man Bildung allerdings nicht nur auf ein funktionales Geschehen innerhalb einer Gesellschaft, und Theaterspielen nicht auf ein Probehandeln für diese Gesellschaft, dann stellt sich die Frage, wie einer solchen funktionalen Vereinnahmung theaterpädagogischen Wissens entgegengewirkt werden kann.
Um diese Frage zu beantworten, scheint es mir notwendig, die spezifisch künstlerischen Strategien des zeitgenössischen Theaters im Umgang mit dem alltäglichen Material noch einmal genauer in den Blick zu nehmen und auf ihre Bedeutung für Ästhetische Bildung hin zu befragen. Ich komme damit auf meine eingangs gestellte Frage nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung zurück.

Ästhetische Bildung zwischen den Ordnungen des Sinnlichen

Im Sinne einer relationalen Beziehung von rohem Material des Alltags und gestaltetem Material im theatralen Rahmen möchte ich von einer Darstellungsstrategie der De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung sprechen. Das alltägliche Material – soziale Praktiken, der gefundene Akteur – wird aus seinem kulturellen Kontext heraus in den Kontext theatraler Praxis übersetzt und verändert dadurch seine Qualität.
Dieser Vorgang ist auch das Entscheidende innerhalb der oben dargestellten Produktionen. Soziale Realität wird hier durch den Bezug zur Realität des Theaters fiktionalisiert. Sie erscheint nicht pur mit dem Anspruch von Authentizität, sondern in dieser Relation immer *als etwas* und fordert von Produzent*innen und Rezipient*innen ein beständiges *framing* und *unframing*. Dadurch verschwinden die Grenzen zwischen künstlerischer und sozialer Aktion nicht, im Gegenteil sie treten auf neue Weise besonders deutlich ins Bewusstsein.
Jacques Rancière zufolge wird damit eine entscheidende Funktion dessen erfüllt, was er als die „Politik der Kunst“ ansieht, näm-

lich eine Fiktion zu produzieren, mit seinen Worten: „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen zu stiften“ (Rancière 2008: 89). Künstlerisches Handeln produziere diese Fiktion, indem es „die etablierte Aufteilung zwischen Poesie und Prosa, zwischen der Sprache der öffentlichen und privaten Angelegenheiten, zwischen Plätzen, Funktionen und Zuständigkeiten durcheinanderbringt“ (ebd.).
Entsprechend plädiert Rancière dafür, die Dichotomie von Verschmelzung von Kunst und sozialer Realität auf der einen und künstlerischer Autonomie auf der anderen Seite aufzuheben zugunsten der Vorstellung einer „gegenseitigen Bezugnahme von heterogenen Ordnungen des Sinnlichen“ (ebd.). Diese Vorstellung fragt – so Rancière – nach der jeweils aktuellen Eigenart der Bezugnahme von Kunst auf soziale Realität. Sie sucht deren kritische Qualität in der „Schärfe des Zusammentreffens der heterogenen Elemente“ (ebd.: 91) jenseits einer vermeintlich authentischen sozialen Realität und auch jenseits eines tugendhaften, auf Gemeinschaftserfahrung zielenden Spielens von sozialer Wirklichkeit.
In dem auf diese Weise beschriebenen uneindeutigen Feld zwischen sozialer Realität und künstlerischer Bezugnahme lassen sich, so meine These, auch Überlegungen zu einer aktuellen Formulierung Ästhetischer Bildung anschließen. Was der Theaterwissenschaftler Gerald Siegmund für das Theater reklamiert, kann auch als eine Möglichkeit Ästhetischer Bildung im Feld der Theaterpädagogik formuliert werden, nämlich, dass sie „uns das verlernen lässt, was wir als soziale Subjekte eingeübt haben“ (Siegmund 2014: 196). Zwischen den Ordnungen des Sinnlichen angesiedelt, kann Ästhetische Bildung möglicherweise einen Widerpart gegenüber der Tendenz zur Performativierung aller Lebensbereiche darstellen und vermag gleichzeitig die gesellschaftlich etablierten symbolischen Ordnungen zu stören. Dazu ist allerdings ein Abstand zwischen sozialer und künstlerischer Realität notwendige Voraussetzung.
Um diese Funktion Ästhetischer Bildung zu konturieren, kann auch ein Nachdenken über *neue Formen der Autonomie* von Kunst notwendig werden, wie es Dirk Baecker einfordert. Nachdem er *die* Autonomie der Kunst verabschiedet hat, verweist er auf das charakteristische Spannungsverhältnis zwischen Kunst und anderen gesellschaftlichen Feldern, deren Differenzen offensichtlich weiterhin zu markieren sind. Zur Erläuterung seiner Thesen zur Kunst der nächsten Gesellschaft äußert er im Gespräch mit Johannes M. Hedinger: „Mir war hier der Hinweis darauf wichtig, dass es auch für die sogenannte Autonomie der Kunst neue Formen geben wird. (…) Und nach wie vor sucht die Kunst die Kontroverse, lässt sich also nicht von Politik oder Wirtschaft, Pädagogik oder Ästhetik für deren Zwecke einspannen“ (Baecker/Hedinger 2012).
Auch die Neuformulierung eines erfahrungsästhetischen Autonomiebegriffs, wie sie in jüngerer Zeit von der Philosophin und Kunsttheoretikerin Juliane Rebentisch vorgenommen wurde, kann für ein solches Verständnis von Ästhetischer Bildung maßgeblich sein. Durch den Fokus auf die Erfahrung werde, so Rebentisch, das Moment der Unbestimmtheit und Unabschließbarkeit in die Autonomiediskussion eingeführt. Gleichzeitig werde dabei die der ästhetischen Erfahrung eigenen „Logik der Distanznahme“ beibehalten, die die soziale oder politische Realität in das „ernste Spiel des Ästhetischen“ übersetze.
Eine von zeitgenössischer Erfahrung und Produktion der Künste ausgehende Ästhetische Bildung muss also – wenn sie sich nicht selbst abschaffen will – die Herausforderungen aktueller künstlerischer Praktiken an den Grenzen von Kunst und Alltag annehmen. Dabei geht es darum, diese Grenzen erfahrbar zu machen, auch und gerade dort, wo sie vermeintlich verschwinden. Der entscheidende Impuls für eine so verstandene ästhetische Bildung liegt im sich ständig verändernden Zwischenraum von künstlerischem und alltäglichem Handeln.

Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2012): Thesen zur nächsten Kunst. Online: http://whtsnxt.net/007 [Oktober 2015].

Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt/Main: Verlag der Autoren.

McKenzie, Jon (2013): Performativitäten, Gegen- und Meta-Performativitäten. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane (Hrsg): Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung. München: Fink, S. 141-159.

Otto, Ulf (2014): doing theatre. Theater, Wissenschaft und Praxis. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen. Berlin: Theater der Zeit, S. 137-146.

Pinkert, Ute (2008): Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, Ursula/Dimke, Ana/Hentschel, Ulrike (Hrsg.): Szenenwechsel. Vermittlung von bildender Kunst. Musik und Theater. Berlin/Milow: Schibri, S. 173-178.

Rancière, Jacques (2008): Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. In: Ders.: Die Aufteilung des Sinnlichen. Berlin: b_books, S. 75-100.

Rebentisch, Juliane (2014): Über die Grenzen des Ästhetischen. Juliane Rebentisch im Gespräch mit Milo Rau und Juri Steiner. SRF Kultur. Sternstunde Philosophie 6.4.2014. Online: https://www.youtube.com/watch?v=pm1eYaP7JIM [Oktober 2015].

Siegmund, Gerald (2014): Der Einsatz des Spiels. Theater als Dispositiv der Wahrnehmung. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen. Berlin: Theater der Zeit, S. 187-198.

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

Grenzen sind wichtige Werte. Damit sie überhaupt bestehen können, werden entgrenzende Diskurse gebraucht. An Grenzen sind Widerstände, real, artifiziell, imaginär oder auch symbolisch. An Widerständen findet Bildung statt. Der Wunsch nach Überwindung von Grenzen mobilisiert, schreckt aber auch ab. Es geht nicht um ein Sowohl-als-Auch, sondern um die Öffnung eines Spannungsfeldes in den individuellen Subjekten, aber auch zwischen unterschiedlichen Subjekten, die in einem Zusammenhang stehen. Zusammenhang kann in Streit und Übereinstimmung gewonnen werden.
Aus dem Konzept zur Tagung sprach – so las ich – eine Sehnsucht nach Vermischung, auch Einebnung von Unterschieden von Kunst und Kunstvollem überhaupt, auch interpretierbar als Wunsch nach Zusammenhang. Das Gefängnis soll verlassen, traditionelle Grenzen überwunden werden. Unklare Zuständigkeiten und Praktiken der Produktion „zwischen“ (Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik), ein erweiterter Begriff von Kunst wurden im Exposé der Tagung bejaht. Die Sehnsucht der Verschmelzung von Kunst und Alltag entspricht nicht zuletzt der Kunst, wie Peter Gorsen schreibt (vgl. Gorsen 1974). Sie hat darin ein Moment, das sie bewegt: aus dem Alltag herauskommen, aus dem Trott des Gewohnten, um zu zeigen, was darin nicht von Übel ist, was ein Zuviel-an-Leid verursacht, den Genuss tödlich werden lässt. Die Grenze ist eine, die dauernd wird und vergeht. Die Grenze kann man aber nicht haben (Abb. 1).

„In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik“ (Meyer/Dick/Moormann 2015).
Ein solches Zwischen ist historisch immer wieder anders bedingt, gegenwärtig z. B. durch die Dauerkrisen der Finanzwirtschaft, die unübersehbar werdenden ökologischen Veränderungen, die als Klimakatastrophen erscheinen, die Entgrenzungen durch Staatszusammenbrüche und folgende Fluchtbewegungen und soziologisch gesehen, die Bedrohung der bürgerlichen Mittelschicht und deren Werte. Lange Zeit nur durch Bestechung von Gehaltserhöhung und Sicherheit von Arbeitsplätzen still und verständig gehalten, entdeckt sie die fehlende Anerkennung, was ein Moment von Bildung sein könnte, und wird aber *Pegida*.
Diese Krisen durch Datamining, aus z. T. gezielter, vor allem aber flächendeckender Überwachung ohne Verdacht und Intelligenz zu umzäunen, wird schwerlich gelingen, es sei denn mit Gewalt. Denn diese Strategie ist lediglich von einer ziemlich hohen, eindimensionalen Intelligenz bestimmt, die die Berührung scheut, wie einst der Teufel das Weihwasser. Die Feuchtigkeit des Menschlichen wird gemieden, Schweiß, heißer Atem, Sperma, Blut. Die dürfen dann in Reservaten auftauchen, im Porno und in *gore*-, *splatter*– und *snuff*- Filmen; Körper werden geöffnet, Flüssigkeiten treten aus (vgl. Falardeau 2010).
Aber wo es ein Zwischen gibt, wird es irgendeine Form von Grenzen oder Konturen geben müssen, sonst wird alles Brei.

Die Abfolgen von *Avant*– und *Post*-, von denen in der Einladung zur Tagung Gebrauch gemacht wird, etablieren Grenzen; es fällt allerdings auf, dass es *Avant* nicht so häufig gibt. Aber wer *Post* sagt, ist natürlich *Avant*.
Mit solchen Grenzziehungen, unsicher und immer wieder neu, gestehen wir uns ein, dass Entwicklungen nicht wirklich beherrschbar und vorhersagbar sind, dass die Rücksicht auch das Gewesene anders erscheinen lässt. Wir werden mit dem Performativen

des künstlerischen und wissenschaftlichen Denkens und Handelns konfrontiert; es setzt etwas ins Werk. Es ist *self-fulfilling* und *self-destroying* zugleich.
Evaluation von didaktischer Praxis heißt demnach nicht, dass auf etwas so Gewesenes, jetzt datenmäßig Repräsentiertes wertend zurückgeschaut wird, sondern etwas anderes geschaffen wird.
Neben *Post* kommt ein weiteres Vorzeichen in Gebrauch, *Meta,* wie das Robin van den Akker und Thimotheus Vermeulen nutzen. Sie sprechen von *Metamoderne*, das ist das, was mit Moderne und Postmoderne kommt, diese inkludierend, aber nie ganz. Es ist zugleich dahinter, daneben, darüber, eine Anforderung Raum und Zeitkonzepte neu zu denken.

Nicht nur im Gegenstandsbereich der Kunst ergeben sich Veränderungen. Der herkömmliche Begriff der Kunst, verbunden mit dem Attribut der Autonomie war stark an den Festungsmauern eines übersichtlich konturierten Individuums, eines auch mit psychoanalytischen Mitteln zu trainierenden starken, abgegrenzten Ichs gebunden, einerseits. Die Betonung des unhintergehbar Individuellen und dessen Abgrenzung in der Originalität entsprach auf der anderen Seite eine in den Erzählungen zumindest heroische Subversion von Grenzen, einer Überbietung. Es steht offenbar an, neue Arten von Kollektivität und Gruppen zu entwickeln, was in den *social media* schon einen technisch-sozialen Ausdruck findet.

Eine Spielraumzeit kann erreichen, wer sich methodisch fremd macht, und übt, zwischen Kind- und Erwachsensein sich aus der Reaktivierung des Kindlichen ohne Verleugnung späterer Erfahrungen und Brüche das Potenzial von Neugier und Unbefangenheit – gewarnt – zu erhalten, damit zugleich den Konservatismus der Kinder als Motiv zur Produktion zu nutzen.
Von der heroischen Subversion ablösen kann eine „informierte Naivität“, das, was Adorno als eine Art sekundäre Naivetät, eine Naivetät zweiter Potenz des Künstlers konzipiert (vgl. Adorno 1970: 499ff.) und den „pragmatischen Idealismus“ (Akker/Vermeulen 2015: 21), der fast aller Kunst inhärent ist. Pragmatisch, weil ja etwas zu sehen oder hören usw. gegeben wird, es muss erfindungsreich in einer Praxis hergestellt werden, in jener Praxis des Aristoteles, die im Gegensatz zur gekonnten *Poiesis* sich auf singuläre Anforderungen einstellt.
Daraus ergeben sich Fragen:

Wer zieht die Grenzen?

Wir sind damit konfrontiert, dass kaum jemand greifbar ist und sich zu erkennen gäbe, der Grenzen zieht und dafür sich verantwortlich erklärt, auch nicht mit der nötigen Fiktionalität. Foucault hat expliziert, wie das funktioniert (vgl. Foucault 2004a; Foucault 2004b), wie die Dispositive der oft berührungslosen Macht, die leicht in Gewalt kippt, entstehen und damit doch Grenzen setzen. Wobei er die Produktivität und Notwendigkeit der Macht, anders als manche unschuldig gebliebene Pädagogen betont. Die Sozialtechnologie der Macht funktioniert und, indem sie verschwindet, für Adressaten wie Machthaber im klassischen Sinne, wird sie zur netten Gewalt. Z. B. im Smartphone oder in Bürokratien.

In Weltgegenden, in denen nicht die Chance besteht, Gewalt in kulturelle artikulierbare Formen zu bringen, hat man den unerträglichen Vorteil, dass es offen gewaltsam zugeht. Deshalb haben wir ein Flüchtlingsproblem, was aber nicht nur ein Problem ist, sondern auch eine Rettung der vergreisenden Gesellschaft, die so vernünftig geworden ist, dass sie sich mehrheitlich kaum noch mit den anderen Fremden, den Kindern abgeben will, in dem Fehlschluss, dass die rational geplante Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung einen einigermaßen würdigen Abgang der Kranken und Alten schon regelt. Auf diese Art und Weise kommen die Folgen unseres Gewalt- und Aggressionsexportes kombiniert mit dem hausgemachten wieder auf uns zu (Abb. 2). (Das ist aber nur einer von vielen Aspekten der Dynamik der Flucht.)

Was heißt das für die Positionierung zur Kunst?

Diejenige Hochkultur, die sogenannte, die sich mit den Künsten, wie wir sie kannten, entwickelt hat, war Reaktion auf den im Exposé zur Tagung erst für die Gegenwart konstatierten Verlust der „transzendentalen Bezugspunkte“ und konnte so[1] auch missbraucht werden als Religion. Religion verstanden in dem Sinne, dass sie im Unterschied zu Wissenschaft und Kunst schon das Richtige gefunden hat, die Wissenschaft die Subjektivität ausschließt, Kunst das Singuläre zu artikulieren und Psychoanalyse schließlich in all diesen Bereichen das Register des Realen zu betonen versucht.

Jede Grenze braucht Bezugspunkte jenseits; „jenseits“ ist eine mögliche Übersetzung von „transzendental“.

Plädieren möchte ich für die Aufrechterhaltung der Autonomie der Kunst, die es nie gegeben hat. Sie wurde und war immer schon gekauft. Aber das ist schließlich notwendig zur Aufrechterhaltung des Stoffwechsels. Autonomie ist Autonomisierung, die sich bricht und berücksichtigt, dass an jedem Hirn ein Darm hängt.[2]

Wie werden sie gemacht?

Die Grenzen werden durch Überschreiten gemacht. Es braucht eines Experimentierfeldes fürs Überschreiten, ohne dass man dabei ins Gefängnis oder in die Psychiatrie kommt (Abb. 3).

Grenzen werden durch und im Kontakt gemacht, durch die dabei deutlich werdende eigene Grenze und die psychisch eingebauten Abstände, d. h. Phantasmen.
Grenzen werden außerdem durch Kontrolle gemacht. Kontrolle über Grenzen zu erlangen ist wichtig, individuell und kollektiv, genauso bedeutend ist allerdings die Art der Kontrolle. Eine Ablehnung der Notwendigkeit von Kontrolle wäre aggressiv und gewaltsam.
Grenzen werden aus Übertragung gemacht, einem Derivat von Liebe, die den Hass im Rücken hat und gehalten wird durch die Beachtung von Einmaligkeit (Trennung und Trauer) im Prozess, eine Zeit-Raum-Koppelung gegenseitiger Hin- und Herwendung. Wenn man das nicht immer nur mit realen Menschen üben will, die für die alltägliche Existenz notwendig existent und in Verbindung bleiben müssen, braucht es dazu einer geschützten Raumzeit. – Es ist etwas anderes zu wissen, dass man selbst und andere Menschen bis zur Gewalt gehende, auch sexuelle Fantasien haben können, oder ob man beim Besuch einer Ausstellung zum Lebenswerk des Marquis de Sade im Musée d’Orsay auf einmal erlebt, dass es jede Menge Nebenmenschen gibt, die sich für so etwas interessieren – sie haben auch diesen Blick –, wo man momenthaft hofft, dass die anderen Besucher ihre professionelle Besichtigercontenance verlieren oder vielleicht besser doch nicht. Und man merkt, dass man mitten unter ihnen ist, angezogen und gehalten von Bilder- und Blickgrenzen.

Wie werden die Grenzen erkannt?

Kaum noch in Form von Schlagbäumen[3]. Sie sind fluid, werden ins Imaginäre abgedrängt, werden unterschiedlich und manchmal gar nicht symbolisiert. Jeder für sich muss sie sich einschreiben (lassen). Das hält nicht von selber, nur mit Energie von innen und außen. Die Leute, die das nicht mehr halten können, viele junge Männer ohne relevante Sozialkontakte, pilgern zum Islamischen Staat. Der IS performiert offenbar in pervertierter Form die Ideale der Moderne als Farce, die Zerstörungsprozesse des Kapitals und die Blasphemie der Aufklärung. Ein Staat ohne wirklich topografisch eingeschriebene Grenzen. Ein performativer Staat. Die Grenzen werden gehalten durch das Existenzgefühl bei Gewaltexzessen. Daran kann ersichtlich werden, welche Energien notwendig sind.
Die Herausarbeitung der Grenzen, gezogen durch eine libertäre Moral, verschwunden in der kaum bewussten Selbstdisziplinierung, braucht eine Chance, kultiviert performativ zur Darstellung zu gelangen (Abb. 4 und 5).

Welchen ontologischen Status haben Grenzen?

Solche Grenzen sind nicht substanziell zu denken, sie ergeben sich aus Spannungen, Attraktionen und Abstoßungen, Reibungen. Und man wird wohl in Erwägungen ziehen müssen, dass qualitative Zeit als etwas Drittes, als Trennendes fungiert, was dann in einem vierten Moment erzählt werden kann. Deshalb – so spekuliere ich – gibt es Performance, Videoinstallationen und dem Theater stark angenäherte Formen der Kunstproduktion auch aus Richtung der Bildenden Kunst. In ihnen artikuliert das (abgegrenzt gedachte) Individuum notwendige, ziemlich weitgehende Änderungsprozesse.

Wie und von wem können Grenzen verändert werden?

Eine weitere Passage im Konzept der Tagung ließ mich einhaken:
„Mit dem postautonomen Verständnis von Kunst gehen zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander. Transzendentale Bezugspunkte für die traditionellen Sparten der Hochkultur gibt es nicht mehr".
Das Weltlichwerden soll destabilisieren. Destabilisierung ist Resultat des Kapitalprozesses, der offenbar seine autodestruktiven Seiten immer mehr zeigt:
„Der Kapitalismus funktioniert anders, als die Werbung oder auch viele seiner Kritiker suggerieren: Es geht gar nicht um die Waren, die wir konsumieren. Die Produkte sind nur Hilfsmittel für einen höheren Zweck. Das Endziel sind die Arbeitsplätze. Wir arbeiten, um zu arbeiten. Denn nur wer Arbeit hat, hat Einkommen, Sicherheit und Anerkennung." (Herrmann, 2015: 3)
Da steckt das Transzendentale des Kapitalismus, jenseits der Wahrnehmung und sogar dieser widersprechend. Sie ist höllisch gefährlich und mindestens genauso schwer zu bekämpfen, wie seinerzeit das mittelalterlich kirchlich produzierte Jenseits, das pervertiert war. Die Kritik an dieser Jenseitigkeit, die praktische Kritik wohlgemerkt, gilt es zu entwickeln, und dies nicht nur übers Denken, sondern sinnlich erfahrbar.
Dass die Grenze zwischen Kunst und Nichtkunst destabilisiert wird, ist ein Epiphänomen gelungener Kunstvermittlung in Kombination mit Kapitalisierungsprozessen. Es kann aber nur Argument für eine weitere Autonomisierung der Kunst sein.

Weltlichwerden / Entsakralisierung

Das Weltlichwerden als eine Übersetzung von *mondialisation* ruft die Erinnerung an Säkularisierung auf, eine Überwindung von Religion oder das Beiseitestellen derselben in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen (Kopftuchdebatten). Es geht demnach auch um eine Art Entsakralisierung[4]. Dabei wird der Verlust von transzendentalen Bezugspunkten festgestellt.
Beide Bezeichnungen, *mondialisation* und Globalisierung, legen nahe, dass man damit schon eine Erfahrung thematisieren würde. Aber wo ist der Standort, von dem aus eine solche Erfahrung möglich ist? Die Verschränkung mit der Erfahrung von Gruppen und Einzelnen muss erst geschaffen werden als Erfahrung, als Wahrnehmung und nicht nur in Form der Gehirnsinnlichkeit. Letztere hat den Vorteil, sehr schnell sein zu können, aber oft zu widerstandslos, um Halt für eine Handlungsfähigkeit zu finden (*agency*). Eine „glokalisierte Perspektive" (Akker 2015: 16) braucht veränderte Darstellungsformen (Abb. 6 und 7).

Was nun heißt dabei transzendental?

Transzendental reserviert Kant für eine erkenntnistheoretische Fragestellung. Es seien die allgemein-notwendigen Bedingungen einer jeden Erkenntnis. So z. B. „Das: Ich denke, muß alle meine Vorstellungen begleiten können; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was garnicht gedacht werden könnte, welches ebensoviel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein" (Kant, 1783: B 131-132).
Das Denken, die dauernde Vigilanz wird zu einem Begleiter, wie heute NSA.

Die transzendentale Bedingung des Kapitalprozesses ist bisher das Wachstum. Es liegt als Bedingung außerhalb des normalen Kategorien- und Handlungsrahmens. Deren Anschluss an intentionale Handlungsmöglichkeiten ist vorerst nicht gegeben. Da entzieht sich etwas den bisherigen Veränderungsmöglichkeiten. Sie werden dann vorsichtshalber als allgemein notwendige und ontologische Bedingungen bezeichnet. Damit wird die Grenze zwischen transzendental und transzendent sehr porös, bis zum Verschwinden.
Der im Konzept der Tagung erwähnte Verlust von transzendentalen Bezugspunkten ist genau dieses Hinüberrutschen ins Transzendente, wohin Wahrnehmung, Gefühls- und Denkanstrengungen nicht reichen. Die Bezugspunkte scheinen ins Unbewusste gerutscht zu sein, die freiwillige Selbstkontrolle hat sie eskamotiert. *Magic!* Es gilt, sie zu entdecken.
Beispiel Polke: die anfängliche Form, sich dagegen zu wehren, ist, sich darüber lustig zu machen (Abb. 8).

Verlust der Reinheit?

Mit dem Verlust des Transzendentalen wird der Verlust der Reinheit (White cube) in Verbindung gebracht. Verlust der Unschuld ließe sich übersetzen. Das einzugestehen geht nicht isoliert und in Einsamkeit, sondern kann nur in Gruppen und Kollektiven getragen werden, die auch in der Lage sind, die Schuld zu artikulieren, weil sonst Schuldgefühle als Ersatzklebstoff das Leben bis zur dumpfesten Depression bringen.

Was ist der Verlust der Klassik? (Deckname für Einigung auf traditionell Greifbares)

Kunst hat eine wichtige Möglichkeit, die darin besteht, Transmission (unbewusste Weitergabe) als Traumata, unerfüllte Wünsche, Verbrechen und Konflikte im allgemeinen, die sich über Generationen hinweg weitergeben an den Bildungen des Unbewussten (Fehlhandlungen, Fehlleistungen, Träumen, Symptomen, Verdichtungen, Verschiebungen) zu erwischen, zu artikulieren und diskutierbar zu machen. Vielleicht mit dem Kontrastmittel der Tradition (intendierte Weitergabe) als Vergrößerungsglas.

Was ist Contemporary / Zeitgenossenschaft?

„Global Contemporary“, also eine Entgrenzung der rationalistischen Linearität der Zeitordnung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft etabliert eine neue Qualität von Zeit: *Contemporalität*: zusammen in der gleichen Zeit sein. Das deutsche Wort Zeitgenossenschaft bringt noch etwas ganz anderes dabei hervor: Die Genossen, das sind also die, die zur gleichen Zeit genießen, die vielleicht die gleiche Zeit genießen. Und das bringe ich als Analytiker auch damit zusammen, dass Genuss auch jenseits des Lustprinzips – Lacan spricht von *jouissance*) stattfindet, gerade vielleicht dort, als nicht zulässige. Jenseits der gewohnten Verminderung der Anspannung, die das Lustprinzip eben durch Befriedigung, am besten durch konventionalisierte, moralisch so gerade eben noch anerkannte Spannungsreduktion zulässt und so ganz schnell realistischer als das Realitätsprinzip wird. Genuss ist auch jener Gebrauch von Lebensenergie, jener Selbstverbrauch, der durch die Berührung mit dem Realen, dem Schmerz, der ungeschützten Offenheit, am Rande der Schädlichkeit bis hin zum Tödlichen begegnet. Das ist das, was an der psychotischen Struktur so weh tut und so anziehend ist, manchmal ist es das dumpfe Hochgefühl, sich in Existenz zu fühlen.
Darin verschmilzt die Linearität der Zeit zu einer rotierenden Ballung von Vergangenheit, Zukunft und vor allem Gegenwart. Das macht es so schwer mit diesen Menschen in Kontakt zu sein, das macht dieses Erleben so faszinierend, weil die meisten von der Linearität der Zeit Besessenen nichts sehnlicher wünschen als präsent zu sein, geistesgegenwärtig, was auch eine große Maschine zur Schuldtilgung ist. Da das, was jemand schuldig blieb im Sinne, dass da etwas offen blieb, aber nicht artikuliert werden kann, entstehen als Bindemittel stattdessen klebrige Schuldgefühle. Diese können in einen strukturierten Wahn übergehen, deutlich im Beziehungs-, Verfolgungs-, Verschwörungs- und Liebeswahn.

Religionskritik / Kritik des Fundamentalismus

Alle diese Punkte könnte man zusammenfassend bezeichnen als Religionskritik, bis zu einer Kritik des Fundamentalismus oder, was dasselbe ist, als dauernde Aufforderung, sich den fixen Ideen und deren Fleischwerdung bzw. gewaltsamen Realisierung zu entziehen.

Autonomie

Autonomie heißt hier, wie auch für die Geistesgegenwartswissenschaft, dass es einen Schonraum für unverschämte Bildungen in Rede und Bild zu verteidigen gibt, der nicht von Diktatoren oder Fundamentalisten einfach eingezogen werden kann.
Es braucht einen Freiraum, erzielt durch Überraschungen, also Beschleunigungen. Vielleicht auch Tempowechsel: Es kann eine

Überraschung sein, abzubremsen, zu verlangsamen. Keine Überraschung ist das Ideal der Langsamkeit an sich, das ist eher ein Konservatorium.
Man kann auch sagen: Erforderlich ist ein Rhythmuswechsel, mit einer starken Ausrichtung, tangential, nicht unbedingt zielführend. Denn wer kennt schon die Ziele. Es gibt zwei Möglichkeiten: 1. Man lehnt sich zurück, verletzt, enttäuscht, trauernd, übermüdet, ungesehen, nicht anerkannt (All das wird mit der Restmülldiagnose „Depression“ bedacht). 2. Man richtet sich aus und kommt woanders an, als man kalkulierte.
Die Kunst im Exposé der Tagung ist das Gespenst einer unschädlich gemachten Kunst, die in den Status der Verehrung gepusht wurde, zuletzt vom Heiligen Markt. Selbst die durchaus berechtigte Kritik tut noch so, als wäre den Kunstreligiösen gelungen, was sie gewünscht haben. Und wie das bei Religiösen oft ist: Sie tun nur so.
Wie kann mit Kunst über Grenzen, Entgrenzung, Orientierung ohne feste Bezugspunkte nachgedacht und vor allem gehandelt werden?

Abb.1

Abb.2

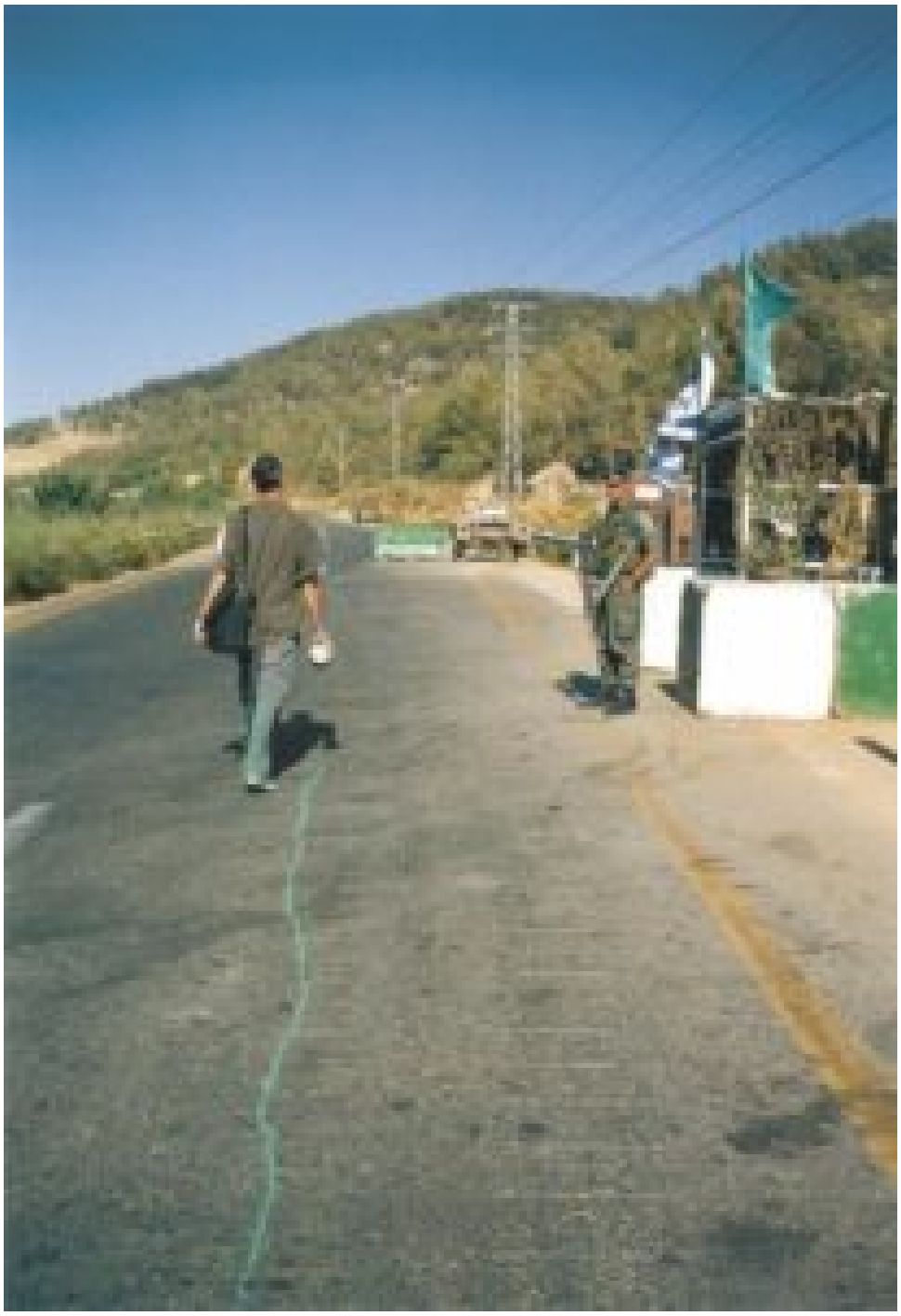

Abb.3

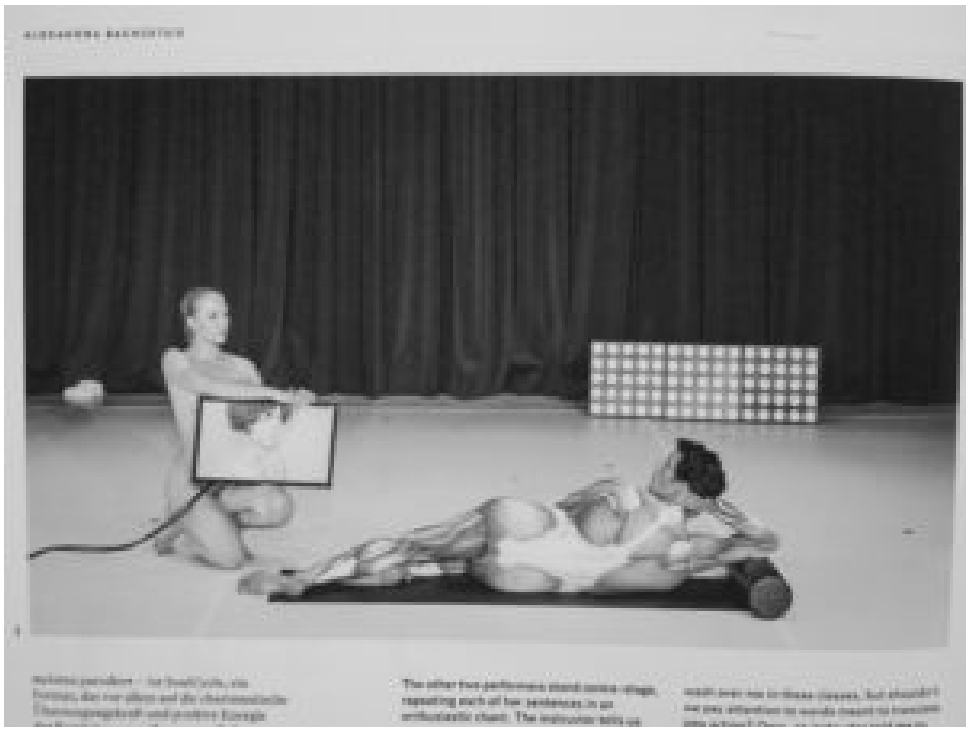

Abb.4

Abb.5

msc
CAPITAL

Abb.6

CAPITALISM IS DEAD!
SOUVENIRS MERCHANDISE
TEE SHIRTS
MUGS
BUTTONS

Abb.7

Abb.8

Anmerkungen

1 In diesem „so“ stecken viele Bücher.

2 Wenn mich nicht alles täuscht, hat das Werner Büttner gesagt. Aber wo und wann?

3 Wie aktuell zu erfahren ist. 29.10.2015.

4 Sakralisierung kann man von der Bedeutung des römischen Gebrauchs auch lesen als eine aus dem alltäglichen, gesellschaftlichen Leben ausgegrenzte Zone.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. In: Tiedemann, Rolf unter Mitwirkung von Adorno, Gretel, Buck-Morss, Susan und Schultz, Klaus (Hrsg.): Gesammelte Schriften Bd. 7. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Akker, Robert van den/Vermeulen, Timotheus (2015): Anmerkungen zur Metamoderne (Übers. Wagner, Elias). Hamburg: Uhlenhorst.

Falardeau, Éric (2010): Vers une exposition de la haine: gore, pornographie et fluides corporels. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gorsen, Peter (1974): Transformierte Alltäglichkeit oder Transzendenz der Kunst. In: Brückner, Peter et al. (Hrsg.): Das Unvermögen der Realität. Beiträge zu einer anderen materialistischen Ästhetik. Berlin: Wagenbach, S. 129-154.

Herrmann, Ulrike (2015): Über das Ende des Kapitalismus. In: Le Monde Diplomatique, 9.4.2015, 3. Online: http://www.monde-diplomatique.de/pm/2015/04/10.mondeText1.artikel,a0016.idx,5 [16.4.2016].

Kaminski, Astrid (2015): Auf der Grenze. You and me. In: frieze, 25. Jg., Nr. 20, S. 26-28.

Kant, Immanuel (1990 [1783]): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner, 3 Aufl.

Lorenz, Renate (Hrsg.) (2014): Not Now! Now! Chronopolitics, Art & Research. Berlin: Sternberg Press.

McLean-Ferris, Laura (2015): Can You Feel It? Körper und Seele unter Leistungsdruck: die Performance-Arbeiten von Alexandra Bachzetsis. In: frieze, 25. Jg., Nr. 20, S. 90-95.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): Bildung nach der Entgrenzung der Künste. In: where the magic happens. Tagungsbroschüre. Köln: Universität zu Köln, o. S.

Abbildungen

Abb. 1: Schaufenster Köln 2015, Dom Hotel, Foto: kjp.

Abb. 2: Adel Abdessemed: Je suis innocent. Centre Pompidou. 2012-2013, Foto: kjp.

Abb. 3: Francis Alÿs: The Green Line. Jerusalem 2004. Online: www.art-magazin.de/kunst/30661/francis_al˙s_tate_modern?cp=2 [23.12.2015].

Abb. 4: *Capital* auf der Durchfahrt. Buchholz in der Nordheide, Foto: kjp.

Abb. 5: Diego Velázquez, 1648–1651: Venus vor dem Spiegel. Öl auf Leinwand, 122,5 × 177 cm. National Gallery (London). Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Venus_vor_dem_Spiegel#/ media/File:RokebyVenus.jpg [23.12.2015].

Abb. 6: Körpergrenzen in Artikulation. In: McLean-Ferris, Laura (2015): Can You Feel Me. Körper und Seele unter Leistungsdruck: die Performance-Arbeiten von Alexandra Bachzetsis. In: frieze, 25. Jg., Nr. 20, S. 90-95, hier: S. 91f.

Abb. 7: Capitalism is Dead. FAZ 20.05.2009, S. 31.

Abb. 8: Sigmar Polke: Höhere Wesen befahlen: rechte obere Ecke schwarz malen!, 1969. Courtesy of Froehlich Collection, Stuttgart. Online: http://thisblueboy.tumblr.com/post/20265393185/sigmar-polke-higher-powers-command-paint-the [23.12.2015].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

„Eine Aufgabe für mehr als ein Jahrhundert“ sei es, die gravierenden Benachteiligungen des Individuums gegenüber den gesellschaftlich-politischen Bedingungen aufzuheben. Allein durch *ästhetische Erfahrungen* könne persönliches Lebensglück gewährleistet und die Allgemeinheit positiv verändert werden. Was sich liest wie eine reformpädagogische Idee, wie ein Gegenentwurf auf die bildungspolitischen Veränderungen der Nach-PISA-Zeit, wurde bereits vor mehr als zwei Jahrhunderten von Friedrich Schiller in einer leidenschaftlich verfassten Abhandlung „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (vgl. Schiller 1795) gefordert. Obwohl sich die gesellschaftlichen Bedingungen seither stark gewandelt haben, fehlen die pädagogisch-philosophischen Reflexionen des universalgelehrten Dichters in fast keinem Begründungszusammenhang von Erziehungs- und Bildungskonzepten, bei denen ästhetische Praktiken im Vordergrund stehen. Und diese erleben seit Beginn des neuen Jahrtausends eine erstaunliche Konjunktur – nicht nur in konkreten Umsetzungen, wie an der Universität zu Köln, wo Lehramtsstudierende den Lernbereich Ästhetische Erziehung wählen können –, sondern auch in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen.
Schillers Theorien zu Ästhetik, Politik, Soziologie und pädagogischer Anthropologie bilden auch nach über 200 Jahren einen spannenden Bezugsrahmen für aktuelle Bildungs- und Erziehungsfragen. Obwohl es sicherlich ihrer Komplexität und ihrem Kontext kaum gerecht wird, bieten sie unwiderstehliche Vergleichsmöglichkeiten und Resonanzen beim Versuch einer Bestandsaufnahme zur Ästhetischen Erziehung im 21. Jahrhundert.

Zur Relevanz Ästhetischer Erziehung im 21. Jahrhundert

Die Lebenswirklichkeit der heute heranwachsenden Generation wird zunehmend durch medientechnische und soziokulturelle Entwicklungen bestimmt, deren Auswirkungen nicht absehbar sind. In pädagogischen Begründungszusammenhängen finden sich viele übereinstimmende und belegbare Faktoren, die mit unterschiedlicher Gewichtung für die Legitimation ästhetischer Erziehungskonzepte herangezogen werden:

- Gesellschaftsökonomische Veränderungen und deren Auswirkungen auf Familienstrukturen vergrößern die Gefahr mangelnder emotionaler und sozialer Aufmerksamkeit und Fürsorge bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen; gleichzeitig werden weniger moralisch- ethische Werte weitergegeben.
- Im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung gehen künstlerisch-ästhetische Traditionen und Ausdrucksformen verloren; die (multi-)kulturelle Vielfalt droht zu schwinden.
- Studien belegen, dass die Partizipation an Sport- und Kulturangeboten in Deutschland stark nach Schichtenzugehörigkeit variiert. Besonders Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus einkommensschwachen Familien nehmen deutlich weniger außerschulische Bildungsmöglichkeiten wahr (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013).

Schiller echauffierte sich leidenschaftlich über die Auswirkungen der technischen Entwicklung auf den Menschen, der hierdurch zerrüttet und zerstückelt, mit seinem „kalten Herzen“ nur dem „Geschäftsgeist“ verpflichtet scheint (Schiller 1795: 30f.).

- Die fortschreitende Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt stellt eine Herausforderung dar, der heute nicht einfach durch pauschale Ablehnung oder unkritische Begeisterung begegnet werden darf. Verantwortungsbewusste

Bildungsprozesse ermöglichen Zugang, praktische Aneignung und Teilhabe an allen relevanten Technologien, verschaffen Medienkompetenz unabhängig vom Elternhaus.

- Unter anderem auch als Folge der durch elektronische Medien veränderten Freizeitgewohnheiten wächst der Anteil an Aktivitäten, in denen primäre Wirklichkeitserfahrungen und körperliche Betätigungen fehlen. Bei Kindern und Jugendlichen beschränken sich unbeaufsichtigte Aufenthalte in der Natur oder im Stadtraum oftmals auf den Schulweg.
- Nicht erst durch die bildungspolitischen Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse liegt der Schwerpunkt schulischen Lernens auf der Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Das soll und wird sich nicht grundsätzlich ändern, wenngleich die Wichtigkeit (und Effizienz!) ganzheitlichen, sinnlich-emotionalen Lernens in Bildungsprozessen heute nicht in Frage gestellt wird (vgl. Rittelmeyer 2010, vgl. Bamford 2006).

Für Schiller hängt das Wohlergehen der Gesellschaft von der Zufriedenheit und dem Glück des einzelnen Menschen ab.

- Fragen, die die eigene Existenz betreffen, und Ausdrucksformen, mit denen über die Sprache hinaus Erlebtes reflektiert und Erkenntnisse kommuniziert werden können, gehören zum individuellen Selbstbildungsprozess, der nicht planbar ist und sich traditionellen Unterrichtsstrukturen und Bewertungsmethoden entzieht.

Where the magic happens: Ästhetische Erfahrungen

Die von Schiller als Rettung beschworene *ästhetische Erfahrung* verbindet im Kern nahezu alle aktuellen Positionen und Erscheinungsformen ästhetisch-kultureller Erziehungs- und Bildungskonzepte.
Etymologisch abgeleitet vom griechischen Wort „aisthesis“, steht hier sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis im Mittelpunkt. Seit der wissenschaftlichen Etablierung des Begriffs durch Alexander Gottlieb Baumgartens „Aesthetica“ 1750 (vgl. Baumgarten 1983) verläuft die Bedeutungsentwicklung vielschichtig und komplex. Auf das Wesentliche verkürzt und etwas salopp ließe sie sich charakterisieren als Schwerpunktverlagerung von der sinnlichen Wahrnehmung zur Konzentration auf die Kunst als Referenzfeld und wieder zurück. Wirkungsmächtige Theorien zur Ästhetik stammen u. a. von Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Theodor W. Adorno, Wolfgang Welsch, Martin Seel; in der Lerntheorie wird die Dimension der Erfahrung auf John Dewey zurückgeführt.
Ursula Brandstätter ist es gelungen, den historischen und aktuellen Theoriebestand zu einer zeitgemäßen Begriffsbestimmung von ästhetischer Erfahrung weiterzuentwickeln, die sich als Bezugsrahmen und Legitimation für alle aktuellen Konzeptionen sehr gut eignet (vgl. Brandstätter 2008, 2012). Die wichtigste Begründung für die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen, liegt für sie im adäquaten Umgang mit den verschiedenen Dimensionen von Wirklichkeit in unserer komplexen Welt. Ästhetische Erfahrungen haben bei Brandstätter hierfür Modellcharakter: „Sie sind in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, drängen aber zur reflexiven Verarbeitung, ohne dabei den Bezug zur Körperlichkeit zu verlieren. In ästhetischen Erfahrungen erleben wir uns und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbaren, zwischen Bestimmtem und Unbestimmten“ (Brandstätter 2012: 180).
Brandstätter verweist auch auf die aktuellen Entwicklungen auf Hochschulebene, wo durch „artistic research“ oder „Künstlerische Forschung“ diesen Faktoren Rechnung getragen werden könne. Auch die kunstpädagogische Konzeption der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen fällt in diesen Legitimationsrahmen.

„Ästhetische“ oder „Kulturelle“ – „Erziehung“ oder „Bildung“?

Aktuelle Konzepte und Bildungsangebote, in denen Qualitäten des Ästhetischen im Mittelpunkt stehen, variieren und unterscheiden sich in dem Grad, in dem diese Erfahrungen auf die eher klassischen Kunstsparten (wie Bildende Kunst, Theater, Musik) und formalisierten Bildungs- und Kultureinrichtungen (z. B. Museumspädagogik, Theater, Orchester) rückgebunden werden oder alles einbeziehen, das mit dieser Aneignungsweise erschlossen werden kann. Zudem gibt es Unterschiede, was die Beteiligung von Schule im Verhältnis zu außerschulischen Einrichtungen und privaten Initiativen angeht. Die begrifflichen Abgrenzungen bieten

hier nur teilweise eine hilfreiche Orientierung, da auch Mischformen und Variationen (z. B. musisch-ästhetische, künstlerische Erziehung/Bildung) zu finden sind.
Als spezifische, schon etablierte Benennung für Schul- und Studienfächer in verschiedenen Bundesländern umfasst „Darstellendes Spiel" spielerische theatrale Aktionsformen, bei denen soziale und ästhetische Fähigkeiten ausgebildet werden sollen.
Bei der Bezeichnung „Kulturelle Bildung" liegt der Akzent auf dem Anspruch der gerechten Teilhabe an Kultur als Bestandteil der Allgemeinbildung und individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Obwohl der Begriff in einem viel umfassenderen Sinn die Gesamtheit der geistigen und materiellen Leistungen und Hervorbringungen des Menschen bzw. einer bestimmten Gemeinschaft meint, wird Kultur in diesem Zusammenhang vorrangig auf die traditionellen Sparten (Kunst, Musik, Theater, Tanz; seltener auf angewandte Bereiche wie Architektur, Design) bezogen. Verstärkt seit den 1980er-Jahren werden entsprechende Bildungsinitiativen von Dachverbänden und Institutionen wie der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (*BKJ*), dem *Deutschen Kulturrat* und der *Kulturpolitischen* Gesellschaft engagiert vertreten.
Die Begriffe „Ästhetische Erziehung" oder „Ästhetische Bildung" tauchen in ihrer verbindlichsten Form als konkrete Fachbezeichnung oder in eher allgemeinen pädagogischen und curricularen Zusammenhängen von Schule oder Hochschule auf.
Dabei ist es durchaus ein Unterschied, ob von *Erziehung*, also einer von außen auf das Individuum wirkenden pädagogischen Intervention, die Rede ist oder der Begriff der *Bildung* schon als Anspruch an sich, auf die Möglichkeiten der Selbst-Veränderung zielt. Diesen subjektgebundenen Prozess beschreibt Schillers Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt 1792 als aktive Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt (vgl. Humboldt 1997: 25).
Während Erziehung nach vereinbarten und begründeten Zielen und Inhalten (z. B. als Curricula mit Kompetenzerwartungen) für bestimmte Lerngruppen in festgelegten Zeiträumen funktioniert, verläuft (Selbst-)Bildung individuell und lebenslang.
Demnach müssten „ästhetische Erfahrungen" und „Erziehung" einen unüberbrückbaren Widerspruch in sich, ein Paradoxon, darstellen, kann doch sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis nur subjektiv und individuell erfolgen und nicht als planbares Lehr-/Lernziel herhalten. Dass Ästhetik und Erziehung zusammengehören, wird besonders in dem Bereich deutlich, wo sie allgemein*bildend* aufeinandertreffen: in der Schule! Nach bildungswissenschaftlichem Verständnis darf sich Erziehung nicht auf die Weitergabe kultureller Wissensbestände, Wertvorstellungen und Fertigkeiten beschränken, sondern ihr obliegt die Aufgabe, den Menschen bei der Entwicklung seiner selbstbestimmten Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. Mollenhauer 1972). Die elementare Bedeutung ästhetischer Erfahrung steht dabei außer Frage. Hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen, ist Aufgabe von *Ästhetischer Erziehung*. Die Schnittmenge der Bereiche Ästhetik und Erziehung markieren subjektive und intersubjektive, individuelle und soziale, initiierte und eigenständige Aneignungsformen; sie können persönliche Bildungsprozesse in Gang setzen und ihren Vollzug ermöglichen. Erzwingen oder messen lässt sich Selbst-Bildung allerdings nicht.
Ob „kulturell" oder „ästhetisch" – ob schulisch oder außerschulisch, die Kernbereiche und Handlungsfelder ähneln sich sehr. Bestimmte Sparten und Disziplinen gehören zum Konsens: Dies sind Musik, (Bildende) Kunst, Theater und Tanz; im weiteren Bezugsrahmen werden aber auch Film/Video, Literatur, Aktion und Performance genannt sowie (seltener) Zirkus/Akrobatik, Musical, Spiel und Architektur. Vereinzelt tauchen lebensstilspezifische Bezüge (z. B. Mode, Wohnen) oder subkulturelle Ausdrucksformen (z. B. Street Art, Poetry Slam) auf.
Die alltagskulturelle Bedeutung digitaler Medien ist hierbei unbestritten. Als Werkzeug und Verfahren gehören sie schon längst zum integralen Bestandteil aller genannter Bereiche; in ihren populärsten Erscheinungsformen (z. B. soziale Netzwerke, Computerspiele) führen sie in den aktuellen Diskursen dennoch ein eher randständiges Dasein.

Ästhetisch-kulturelle Teilhabe aus bildungspolitischer Sicht

Eine besondere Aufwertung erfuhren ästhetisch-kulturelle Intentionen im letzten Jahrzehnt durch wichtige bildungspolitische Resolutionen und Empfehlungen auf globaler und nationaler Ebene. Auch die Entwicklungen in Schule und Studium schöpfen hieraus ihre Legitimation.
So definierte die UNESCO auf der Weltkonferenz von 2006 kulturelle Bildung als ein Menschenrecht, das jedes Individuum befähigen solle, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen (vgl. UNESCO 2006).
Über die genannten Kontexte und Begründungsargumente hinaus wird hier der Wirkungszusammenhang zwischen kultureller Bildung und sozialer Kompetenz betont. In nahezu Schiller'scher Radikalität sehen die Autor*innen in der Aufwertung kognitiver Qualitäten auf Kosten emotionaler Verarbeitung einen Grund für den „Niedergang des moralischen Verhaltens der modernen Ge-

sellschaft“ (UNESCO 2006: 5). Der von Schiller mittels ästhetischer Erfahrung und Kunst befreite Mensch wird hier zum/zur aktiven Staatsbürger*in, der/die durch „Empowerment“ zu nicht weniger als der Aufrechterhaltung einer Kultur des Friedens als Ziel aller kulturellen Bildung beiträgt.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) als oberste Deutungsinstanz in nationalen Kultur- und Bildungsangelegenheiten setzt in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (vgl. KMK 2007/2013) den Fokus auf die gleichberechtigte Teilhabe an Kunst und Kultur. Obwohl nicht titelgebend verankert, wird im Text der ästhetischen Wahrnehmung und Praxis große Bedeutung an der Entwicklung kultureller Bildung zugemessen.

Positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung durch „erweiterte Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten jenseits des gesprochenen oder geschriebenen Wortes“ (KMK 2007: 2) versprechen sich die Kultusminister*innen von eher konventionell-bildungsbürgerlich geprägten Settings, wie Theatern, Ateliers, Museen, Orchestern und der Begegnung mit Kulturschaffenden; Programme wie „Jedem Kind ein Instrument“, „Kinder zum Olymp“, „Kulturagenten“ werden ausdrücklich begrüßt.
Der von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Bildungs-Bericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erscheint seit 2006 im Zweijahresrhythmus. Im Schwerpunktkapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ von 2012 berücksichtigt er explizit auch die alltäglichen musisch-ästhetischen Aktivitäten und Erfahrungsräume in Familie, außerschulischen Einrichtungen und jugendkulturellen Szenen. Den Neuen Medien und insbesondere dem Internet sei eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil sich darin autonome ästhetische Artikulationsformen erschließen ließen (vgl. DIPF 2012).

In ihrer Quintessenz widersprechen die zitierten bildungspolitischen Empfehlungen ausdrücklich dem Trend, Bildungsqualitäten auf die (PISA-)Fächer zu reduzieren, die vermeintlich objektiven Kompetenzmessungen zugänglicher sein sollen. Unter welchem Label auch immer – die kompensatorische Funktion ästhetisch-kultureller Erfahrungen steht nie infrage. Beide Positionspapiere und der Bildungsbericht messen der Schule eine zentrale Bedeutung und Verantwortung bei der Initiierung ästhetischer Erfahrungsprozesse zu. Insbesondere durch Ganztagsangebote könnten bestehende schichtenspezifische Benachteiligungen zwar nicht vollständig ausgeglichen, aber zumindest reduziert werden.
An Ästhetischer Bildung sind aber nicht nur die künstlerischen Kernfächer beteiligt. Ästhetische Verfahren als integraler Bestandteil und Lernmethode („Arts in Education“, UNESCO 2006: 8) können in *allen* Unterrichtsdisziplinen Verstehensprozesse intensivieren und vertiefen. Einigkeit herrscht auch darüber, dass die Vermittlung und Aneignung ästhetischer Erfahrungen anders verlaufen muss als beim linearen kognitiven Lernen.

„ÄsthetischeErzieherInnen“: Universal-Talente oder Allround-Dilettanten?

Mit dem Diskurs um die Ziele und Inhalte Ästhetischer Erziehung und Bildung untrennbar verbunden, stellt sich die Frage, über welche Qualifikationen und Voraussetzungen diejenigen verfügen müssen, die angemessene Ästhetische Erziehung leisten und damit individuelle Bildungsprozesse ermöglichen können.
Konsens besteht hinsichtlich des Anspruchs, dass das Personal nicht nur selbst künstlerisch-praktische Erfahrungen und Fertigkeiten in den beteiligten Disziplinen besitzen muss, also beispielsweise tanzen, malen, singen kann, sondern auch über didaktische Kompetenzen verfügt, die für eine adäquate Vermittlung unverzichtbar sind. Leidenschaftlich und kontrovers wird in Ausbildungszusammenhängen und von den Berufsverbänden diskutiert, ob interdisziplinär und fächerübergreifend qualifizierte Pädagog*innen, in der Regel ohne verpflichtende Eignungsprüfung, zu einer Minderung des fachlichen Anspruchs führen.
Diese Bedenken greifen ins Leere, wenn die spezifischen Bezugspunkte und Qualitäten ästhetischer Erfahrungen, wie von Baumgarten bis Brandstätter ermittelt, den Kompetenzrahmen bestimmen.
Als wirkungsmächtiger Vorschlag in diese Richtung kann der Beschluss der Kultusminister* innenkonferenz (KMK 2008/2015: 60) angesehen werden. Hier finden sich für die Grundschulbildung Inhalte für einen Studienbereich *Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung*. Unter den fachlichen Perspektiven werden u. a. ästhetische Wahrnehmung, die Bedeutung von Körperlichkeit und ästhetische Transformationen von Alltag genannt; als fachdidaktische Grundlagen sollen Ziele und Inhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport integriert in der ästhetischen Bildung sowie kindgerechte Ausdrucksformen und Lernarrangements vermittelt

werden.
Diesem Begründungskontext folgt die Konzeption des Lernbereichs Ästhetische Erziehung an der Universität zu Köln.

Ästhetische Erziehung im Kölner Lehramtsstudium

Seit dem Jahr 2009 sieht die Lehramtszugangsverordnung (LZV vom 18. Juni 2009) in Nordrhein-Westfalen das Studium des Lernbereichs Ästhetische Erziehung vor. Über das Grundschullehramt hinaus wird hier mit der Ausweitung auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung dem Potenzial ästhetischer Erfahrungen für Inklusionsprozesse zusätzlich Rechnung getragen. Umso kritischer ist die Tatsache zu bewerten, dass bislang Gegenstellen (z. B. Studienseminare, Fachseminarleiter*innen) in der zweiten Ausbildungsphase fehlen und der Lernbereich noch nicht in die Stundentafel implementiert wurde.
Im Vertrauen darauf, dass hier auf Schulseite bildungspolitisch konsequent nachgebessert wird, bietet die Universität zu Köln, als bisher einzige Hochschule im Geltungsbereich, das Studium der Ästhetischen Erziehung seit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zum Wintersemester 2011/12 an. Die Konzeption orientiert sich im Wesentlichen an den Standardsetzungen und Legitimationsstrategien der oben genannten kulturpolitischen Manifeste und wissenschaftlichen Diskurse, weist aber auch spezifische Merkmale und Schwerpunktsetzungen auf, wie Curricula und Modulhandbücher zeigen. In diesen artikuliert sich durch die Zusammenarbeit der Fächer Kunst und Musik mit dem Arbeitsbereich Bewegungserziehung bereits das grundsätzlich interdisziplinäre Verständnis des Lernbereichs.

Dass die pädagogischen und gesellschaftlichen Wirkungsansprüche einer Ästhetischen Erziehung und Bildung durch Schulunterricht über die traditionellen künstlerisch-musischen und bewegungsorientierten Kontexte hinausgehen müssen, zeigt sich in der Konzeption des Kölner Lernbereichs insbesondere in der integrierenden Verbindung von:

- fachlichem *und* interdisziplinärem Lernen,
- prozess- *und* produktorientierter Praxis,
- individuellem *und* gemeinschaftlichem Arbeiten,
- lehrgangsorientierten Methoden *und* Projekten,
- eigenem ästhetisch-performativem Handeln und Deuten *und* der Wahrnehmung und Reflexion von Ergebnissen solchen Schaffens,
- Gegenstandsbereichen der (zeitgenössischen) Kultur *mit* der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Eine wesentliche Intention stellt zweifelsfrei die Entwicklung einer spezifischen *ästhetisch-künstlerischen Haltung* bei den Studierenden als zukünftigen Vermittler*innen bzw. *Ermöglicher*innen* entsprechender Erfahrungsprozesse bei Schüler*innen dar, was sich im Curriculum mit einem fachpraktischen Anteil von über 50% niederschlägt.
Der spezifische inhaltliche Fokus liegt hierbei auf interdisziplinären performativen Schwerpunkten („ips“) und kinder- und jugendaffinen Ausdrucksformen wie Tanz, (Bewegungs-, Schatten-, Instrumental-)Theater, Zirkus, Performance, Aktion, Klangcollage. Der besonderen Bedeutung digitaler Technologien und Kommunikationsformen (z. B. Smartphone, internetbasierte soziale Netzwerke) in aktuellen Bildungsprozessen soll in allen Sparten Rechnung getragen werden; komplementär dazu kommen im Rahmen von Medienkunst (z. B. Film/Video, Clip, Animation, Netzkunst) wiederum auch sinnlich-körperhafte Ausdrucksmittel und Phänomene (z. B. Klang, Farbe, Bewegung) zum Tragen.

Fazit und Ausblick: Ästhetische Erziehung in der Schule

In Schillers humanistischer Utopie vermag die ästhetische Erfahrung als Zentrum aller Erziehung harmonische und freie Persönlichkeiten auszubilden. Seine grandiose Idee von der Rettung des Menschen durch die Kunst eignet sich – bei aller Sympathie – nur bedingt für eine bildungspolitische Legitimation.
Zusammenfassend lassen sich aktuelle Begründungsstrategien für ästhetische Bildung in Schule und Studium zwischen den Polen empirisch belegbarer „Effizienz“ und dem subversiven, nicht messbaren Potenzial dieser Erfahrungen verorten.

Auf der einen Seite werden die positiven Auswirkungen auf schulerfolgsrelevante Faktoren, wie Intelligenz, Motivation, Sozialkompetenz, Ich-Stärke und Kreativität, betont. Obwohl die Erforschung von Transferwirkungen noch nicht als abgeschlossen gelten kann und die bisher bewiesenen Effekte von Kind zu Kind differieren und empirisch eher unspektakulär ausfallen, bezweifelt heute niemand, dass ästhetisch-künstlerische Aktivitäten auch außerkünstlerische Kompetenzen fördern und somit zum Bildungserfolg beitragen (vgl. Rittelmeyer 2010).
Der Wert ästhetischer Erfahrungen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung entzieht sich quantifizierbaren Messverfahren, dabei liegt gerade hierin die besondere Kraft und spezifische Relevanz.
Nicht allein das Wahrnehmen und Reflektieren von ästhetischen Phänomenen (z. B. Musik hören), sondern das eigene Imaginieren und Erzeugen neuer Wirklichkeiten entspricht existenziellen Gestaltungsbedürfnissen. Gerade die „Andersartigkeit" ästhetischer Zugänge, das Spielerische, Spontane, Unbeweisbare und Unerwartete, kann Kinder und Jugendliche dazu anregen, sich tolerant und offen auf Pluralität, Heterogenität und Unbekanntes einzulassen.
Die Chance zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentfaltung und autonomen Weltaneignung muss in der Schule angelegt werden, indem hier *so oft wie möglich* in jeglichem Unterricht, *intensiviert* in den künstlerischen Kernfächern, und *optimal* in einem eigenständigen, auf der Stundentafel ausgewiesenen Lernbereich, ästhetische Erfahrungen initiiert und professionell begleitet werden.

Literatur

Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg: Felix Meiner.

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Bonn. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtums-bericht-2013.pdf?__blob=publicationFile [14.03.2016].

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2012): Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/h_web2012.pdf [14.3.2016].

Humboldt, Wilhelm von (1997): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh, 5. durchgesehene Aufl.

Kultusministerkonferenz (2007/2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf [14.3.2016].

Kultusministerkonferenz (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [14.3.2016].

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.

Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. [1. Teil; 1. bis 9. Brief] In: Schiller, Friedrich von (Hrsg.): Die Horen. 1. Stück. Tübingen: Cotta, S. 45-124.

UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon. Online: http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf [14.3.2016].

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

Regelmäßig versuchen wir Menschen die Dinge in Segmente aufzuteilen, um sie zu erfassen; zugleich erfahren wir die Sinnhaftigkeit der Teilsegmente oft aber nur im Blick auf das Ganze. Die Autorinnen des Beitrags „Nicht in Sparten denken. Zum pädagogischen Potential einer spartenverbindenden Projektarbeit zwischen Tanz und Literatur“ lenken ihren spezifischen, biographisch begründeten Blick auf ganze, individuelle Persönlichkeiten, auf jugendliche Schülerinnen und Schüler. Ausgehend von der Kritik der in Schule und Hochschule gängigen Praxis fachspezifischer Abgrenzungen einzelner Genres wird basierend auf unterschiedlichen (fach-) didaktischen Konzepten am Beispiel des in einer 10. Klasse durchgeführten Projektes „Zw-Ei(n)samkeit“ das Potential und die Qualität einer ästhetischer Praxis und Bildung verdeutlicht. Dabei nutzen die Autorinnen in angemessen realistischer Perspektive in Hinblick auf den schulischen Kontext die Eigenarten ihrer gewählten Genres Tanz und Literatur, um über eine entgrenzte Gestaltungsarbeit die Entwicklung individueller Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Entfaltung individueller kreativer Potentiale zu ermöglichen.

Weitreichende Handlungs- und Bildungsziele wie diese benötigen vor dem Hintergrund bildungspolitischer Einflussnahme auf schulisches Lernen und Lehren selbstredend gute Begründungen. Der Hinweis auf das Selbstverständnis der zeitgenössischen Kunst, in der durch intermediales Arbeiten neue ästhetische Konzepte und Erscheinungs- sowie Ausdrucksformen hervorgebracht werden, greift hier etwas kurz; zu unterschiedlich sind die Bedingungsgefüge von freier künstlerischer Arbeit und dem Kontext Schule. Der Hinweis auf bereits vorliegende Untersuchungen zu transformatorischen Prozessen fächerübergreifender Projekte, vor allem in den Bereichen Kunst und Musik, ist gewinnbringender. Hier liegen aus den vergangenen Jahrzehnten umfangreiche internationale Forschungen mit unterschiedlichen Ausrichtungen vor (siehe Rittelmeyer 2010). Verena Freytags und Inga Pohlmeiers Beitrag verstehe ich in diesem Kontext als Ablehnung eines technokratischen Erfassens kreativer Leistungen von Schülerinnen und Schülern in einzelnen Fächern mit einer zu pauschal angenommenen Übertragbarkeit auf den ganzen Menschen. Vielmehr ist der Beitrag ein Plädoyer für eine notwendige kritische Analyse und Diskussion didaktisch-methodischer Konzepte in Hinblick auf die Entwicklung übergreifenden individuellen Ausdrucksverhaltens und kreativer Gestaltungsfähigkeit – ein Plädoyer für spartenverbindende Konzepte, über die sich pädagogische Potentiale und Bildungsaufträge mit besonderem Blick auf die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler realisieren lassen, indem sie gerade durch die vielfältigen und „verfransten“ (Adorno 1968) fachspezifischen Wege ganz unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern Zugänge in die Fachkulturen und zu sich selbst eröffnen.

Die Autorinnen sehen im Anschluss an Mollenhauer in der Theorie der ästhetischen Erziehung die notwendige Aufgabe, „die Besonderheiten der verschiedenen »Künste« herauszuarbeiten“ (Mollenhauer 1988: 33). Mit dem Bezug zu Modellen der Ästhetischen Erziehung bzw. der Ästhetischen Bildung nehmen sie eine theoretische Fundierung vor, die in den vergangenen Jahrzehnten in besonderem Maße den pädagogisch-didaktischen Diskurs zur Lehrplangestaltung an Schulen hinsichtlich übergreifender Lernbereiche geprägt hat,[(1)] und die ebenso in fachdidaktische Konzepte bestimmter Teilbereiche einzelner Fächern, wie eben auch in die Bereiche Literatur und Tanz, eingeflossen ist. Die aktuelle Debatte über die Bedeutung der Kulturellen Bildung und die Handlungsfelder kulturellen Lernens in der Schule könnte an dieser Stelle nahtlos angeschlossen werden; auch hier sind Interdisziplinarität ebenso wie spartenspezifisches Denken im Focus der Diskussionen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob mit *Kultureller Bildung* lediglich ein neues ‚Label’ für alte Fragestellungen aufgelegt wird, oder ob deren „Konjuktur […] in Theorie und Praxis programmatisch produktive Strukturen mit kreativen Innovationen und Qualitätsentwicklungen“ (Bockhorst, Rein-

wand & Zacharias 2012: 21) hervorbringen kann.

Freytag & Pohlmeier stützen sich in der Erläuterung und Begründung ihres Projektvorgehens auf von Haselbach (1991) entwickelte Lernbereiche der Ästhetischen Erziehung in Tanz und Bildender Kunst: *Lernen aus der Leiberfahrung*, *Lernen am Kunstwerk* und *Lernen am Gestaltungsprozess*. Die sich hieraus ergebenden Ebenen ästhetischen Lernens, das Wahrnehmen, Gestalten und Verstehen, nutzen sie als Basis für konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen in ihrer Projektarbeit. Zudem fußen diese Entscheidungen auf ausgewählten didaktischen Konzepten aus den Bereichen Literatur und Tanz, hier auf „Kreatives Schreiben" (Böttcher 1999) „Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung" (Fritsch 1999) sowie „kreative Bewegungserziehung" (Neuber 2000). Dieses Vorgehen erweist sich als sehr hilfreich, denn zum einen ermöglicht es das Auffinden von fachlichen Gemeinsamkeiten über subjektbezogene Zugänge des Lernens, zum anderen berücksichtigt es aber auch die sparten- bzw. fachspezifische Zugänge. Den Autorinnen gelingt so eine überzeugende Projektarbeit. Ihr Beispiel ruft darüberhinaus zu einem nachhaltigen Diskurs über fachübergreifende Didaktiken auf; Didaktiken, die fachspezifische Besonderheiten ebenso beachten wie allgemein pädagogische Leitideen. Ein solcher Diskurs kann entstehen, wenn fachspezifische und übergreifende Konzepte quasi wie Folien übereinandergelegt werden. Gemeinsamkeiten werden aufgedeckt, Besonderheiten erscheinen in einem anderen Licht. Es kommt zu einer wechselseitigen Verdichtung und Erhellung, einer Win-win-Situation im fachdidaktischen wie interdisziplinären Denken. In der Projektarbeit von Freytag und Pohlmeier zeigt sich solches Denken in der Aufforderung zu unterschiedlichen Handlungsweisen: in der kinästhetischen Wahrnehmung durch Bewegung, in der multisensorischen Vorstellungsbildung über Sprache und in der Wahrnehmung der Modellierung von Bewegung und Sprache; im Gestalten als Weg zwischen Innen- und Außenwelt über das Präsentieren, das Kommunizieren, das Sampeln und das entgrenzte zweckfreie Erproben neuer Möglichkeitsräume zur Entfaltung expressiver individueller Potentiale; im Verstehen ästhetischer Medien und Werke über verschiedene Zugänge, im Betrachten, Kennenlernen, Beschreiben, Einfühlen oder körperlich-sinnlichem Erfahren.

Aus den von den Autorinnen abschließend genannten pädagogischen Potentialen, die sich aus der transdiziplinären Methode der ästhetischen Bildung ergeben, lassen sich drei Bezugsgrößen herauslesen: die Schülerinnen und Schüler in ihren jugendkulturellen Kontexten, die Künste mit ihrer Medienspezifik und die durch Kombination entstehenden, verfremdenden bzw. erneuernden methodischen Verfahren. In Hinblick auf die Schüler/-innen muss dabei meines Erachtens insbesondere berücksichtigt werden, dass ästhetisches Verhalten, Sich-Ausdrücken und Gestalten in seiner Individualität und Prozesshaftigkeit stark vom gesellschaftlichen Kontext und dem, was aktuell als ästhetisch empfunden bzw. gewertet wird abhängig ist.[(2)] Das heißt auch, dass in der Ästhetischen wie der Kulturellen Bildung der Zugang zu Kunst und Kultur, das Lernen am Kunstwerk, nicht nur an klassischen, sondern auch an zeitgenössischen Werken erfolgen sollte. Die Diskussion, welche Werke in der Schule gelesen, betrachtet, behandelt werden, sollte nicht abbrechen und sich immer wieder dem Zeitgeschehen stellen. Aktuelle Medienspezifik kann neue, besondere didaktisch-methodische Herangehensweisen hervorbringen. Neben den genannten Bezugsgrößen kommt aus meiner Sicht eine weitere wichtige hinzu: die Lehrkräfte. Die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer, ihr Selbstverständnis und ihre Fachoffenheit sind in nicht unerheblichem Maße an der Auswahl, der Präsentation und Wirkkraft der Inhalte und Methoden für Schülerinnen und Schüler beteiligt. Neben der (Weiter-)Entwicklung fachübergreifender didaktischer Konzepte bedarf es in unserer heutigen Schullandschaft nach wie vor fachkompetenter, aber auch selbstkritischer und zukunftsorientierter Pädagog/-innen. Denn vernetztes Denken und globales Handeln prägen schon heute den Alltag der heranwachsenden Generation. Interdiziplinäres Lernen und Lehren in der Schule setzt hier an und bleibt dennoch im Dazwischen disziplinär. Es stützt sich auf die spezifischen Knotenpunkte ebenso wie auf die daraus erwachsenden Verbindungen und kann so nachhaltig auf zukünftige Herausforderungen vorbereiten.

[(1)] So hat sich das Schulfach „Darstellendes Spiel" mittlerweile in fast allen Bundesländern etabliert.

[(2)] Siehe auch Reckwitz (2014), nach dem der Prozess der gesellschaftlichen Ästhetisierung in besonderem Maße die Entwicklung kreativen Verhalten beeinflusst.

Literatur

Adorno, Theodor (1968): Die Kunst und die Künste. Frankfurt a. M.
Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München.
Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999): Kreatives Schreiben. Berlin.
Fritsch, Ursula (1999): Ästhetische Erziehung, in: Günzel, Werner/ Laging, Ralf (Hg.).: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler. S. 286-296.
Haselbach, Barbara (1991): Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung. Stuttgart.
Neuber, Nils (2000): Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Aachen.
Reckwitz, Andreas (2014): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin.
Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu Ästhetische Bildung. Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen.

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“[1]

Von Chantal Küng

> *„Theater, Tanz, Tanztheater? Ich denke nicht in solchen Sparten. Was wir hier in der Schaubühne mit dem gleichberechtigten Nebeneinander von Tanz und Theater versuchen, ist, von diesen die Kunst einschränkenden Begriffen wegzukommen. Alles kann Theater sein und das Einzige was zählt, ist Qualität.“ (Sasha Waltz)*[(1)]

Entgrenzung der Künste

Spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist ein Entwicklungsprozess innerhalb der Künste zu erkennen, in dem sich die Gattungsgrenzen vermischen und intermediale Arbeiten, die Grenzen der Sparten aufzuheben scheinen. Durch die Infragestellung und die Überwindung unterschiedlicher Genres entstehen neue ästhetische Konzepte und künstlerische Erscheinungsformen. Was Adorno „Verfransung“ (1968) nannte, ist, wie das Zitat der Choreographin Sasha Walz zeigt, für Viele künstlerisches Selbstverständnis (vgl. auch Wohler: 2010).

Während das ‚Nicht-In-Sparten-Denken’ in der zeitgenössischen Kunst längst angekommen ist, scheinen spartenübergreifendes Projekte in der Schule (mit Ausnahme des Schultheaters) häufig noch keine gängige Praxis zu sein. Zwar ist in den Lehrplänen verschiedener Bundesländer das Konzept der ästhetischen Bildung als fächerübergreifendes Anliegen formuliert und es existieren hier zahlreiche anregende Unterrichtsmodelle [(2)], dennoch wird meist in den einzelnen Disziplinen unterrichtet: in Kunst wird mit Farbe und Form experimentiert, im Fach Deutsch mit Sprache und Text gearbeitet, in Musik gesungen und musiziert und im Tanz getanzt. Betrachtet man die eingangs erwähnten transmedialen Ansätze in den Künsten, erscheint die fachspezifische Abgrenzung der einzelnen Genres in Schule und Hochschule weder zeitgemäß noch umfassend. Die meisten fächerübergreifenden Unterrichtsbeispiele lassen sich bislang für die Verbindung der Bereiche Kunst und Musik finden, verwiesen sei an dieser Stelle nur exemplarisch auf das aktuell erschienene Themenheft „Kunst und Musik“ der Zeitschrift Grundschule Musik (Nr. 70/ 2014). Auch von Seiten der interpretativen Unterrichtsforschung existieren vor allem musikpädagogische Untersuchungen wie sie beispielsweise Kranefeld mit ihrer detaillierten Analyse transformatorischer Prozesse vom Bild zur Musik vorgelegt hat (vgl. Kranefeld 2008a, 2008b).

Das Kombinieren von zunächst heterogenen Bereichen nicht als Verlust des Besonderen, sondern als Chance anzuerkennen, die Öffnung der künstlerischen Gattungen, ein ‚Über-den-Tellerrand-Schauen' ist aus unserer Sicht eine Bereicherung der ästhetischen Fächer in der Schule. Auch wenn es bis zu einem gewissen Grad sicher sinnvoll ist innerhalb der einzelnen Disziplinen zu arbeiten, verschenkt eine vollständige Trennung kreatives Potential. Die verschiedenen Sparten zu mischen heißt dabei nicht, ihre Eigenarten nicht zu beachten. Im Gegenteil: wie auch bei einem gelungenen Gericht jede einzelne Zutat wichtig ist und zu dem finalen Geschmackserlebnis beiträgt, ist auch bei fächerverbindenden Projekten jedes Element von Bedeutung. Bewegung und Sprache sind dann im Sinne einer ‚Enthierarchisierung der künstlerischen Mittel' (Goebbels 2009: 18) gleichberechtigte gestalterische Elemente, die mal stärker mal schwächer akzentuiert werden können. Die zeitgenössische Kunst macht dies – wie eingangs an dem Zitat von Sasha Walz verdeutlicht wurde – vor und zeigt, wie die Überwindung eines Spartendenkens neue Ausdrucksformen ermöglicht. Für die schulische Praxis bedeutet dies, in Bereichen wie dem darstellenden Spiel, dem Literaturunterricht, dem Tanz die Synthese von Tanz und Literatur bewusst zu initiieren; Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich die verschiedenen Elemente sinnvoll ergänzen.

„Zw-Ei(n)samkeit" ein pädagogisches Projekt

Im Folgenden soll anhand von Ausschnitten eines pädagogischen Projekts einer 10. Klasse exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich die Bereiche Tanz und Literatur in pädagogischen Projekten zusammenführen lassen und welche Potentiale sich durch eine ‚entgrenzte' Gestaltungsarbeit eröffnen. Es geht uns dabei um eine entdeckend-gestalterische Auseinandersetzung mit Sprache und Bewegung und um die Entwicklung einer individuellen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit. Als Ausgangspunkt der Projektarbeit wurde gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern das Thema ‚Freundschaft und Liebe' gewählt. Im Verlauf des Projekts haben sich die Jugendlichen sowohl über Sprache als auch über Bewegung mit dem Thema auseinandergesetzt. Die methodisch-didaktischen Grundlagen der hier vorgestellten Ausschnitte aus dem Projekt beziehen sich im Wesentlichen auf drei Konzeptionen: „Kreatives Schreiben" (Böttcher 1999) „Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung" (Fritsch 1999) sowie „kreative Bewegungserziehung" (Neuber 2000).
Die Schülerinnen und Schüler suchen zunächst nach anregenden Texten zu dem Thema Liebe und Freundschaft. Dies können Auszüge aus Romanen, Theaterstücken oder Erzählungen sein, oder auch Gedichte, Liedtexte etc.. Neben Shakespeares „Romeo und Julia" und einem Stück des englischen Dramatikers Mark Ravenhill werden beispielsweise der Musiktitel wie „Wenn Worte meine Sprache wären" von Tim Benzko oder „Frankfurt Oder" von Bosse feat. Anna Loos von den Jugendlichen ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten außerdem die Aufgabe eigene Texte zu dem Thema ‚Verlieben' zu schreiben. Der Schreibimpuls lautete wie folgt: „Schreibe auf einen Zettel so viele Sachen wie möglich auf, die du gerne magst, die dich begeistern, die etwas Besonderes für dich bedeuten, in die du dich verlieben könntest. Wähle dann ein Motiv aus und schreibe dazu einen Liebestext." Dieser etwas unkonventionelle Einstig sollte den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu dem Thema erleichtern. Eine Schülerin verfasst daraufhin eine Würdigung an ihre Lieblingsschokolade:

Schokolade

Wenn ich in dir bade, meine heiß geliebte Schokolade.
Von Kopf bis hinunter zu Fuß und Wade.
Dann entreißt es mir die Sinne
und ich beginne
ohne Sinne
halte nicht inne
binnen weniger Augenblicke
nichts zu sehen
nichts zu verstehen
zu zergehen
dahinzufließen
zu genießen (…)
Die selbst geschriebenen Texte wie auch die Auszüge aus den Theaterstücken werden allein oder mit einem Partner gelesen.

Dabei werden – durch Impulse der Leiterin und anhand von eigenen Ideen – unterschiedliche Vortragsweise erprobt (traurig, leise, laut, atemlos, wütend, unsicher, nuschelnd oder rebellisch lesen). Die Jugendlichen experimentieren auch mit verschiedenen Bewegungen und Körperhaltungen und lesen die Texte also im Gehen, in verschiedenen Körperposen verharrend, als Standbild, auf dem Boden liegend, indem sie versuchen sich eine Fliege aus dem Auge zu knibbeln etc.. In Anlehnung an Ideen des Improvisationstheaters geben die Mitschülerinnen und Mitschüler von außen Regieanweisungen, während die Texte vorgetragen werden. Auch probieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus, wie es wirkt, wenn bei dem Vortrag des Textes eine Hintergrundmusik läuft, die den Inhalt spiegelt oder auch kontrastiert.
Im Verlauf des Probenprozesses erhalten die Jugendlichen die Aufgabe verschiedene Gesten, Haltungen und Gebärden zu erproben und Sprache in Bewegung umzusetzen: sich annähern, sich ablehnen, sich berühren, sich tragen, sich zum Narren machen, sich in Schutz nehmen, auseinandergehen und sich wieder annähern, sich auf die Schulter klopfen, einander die Luft zu Atmen nehmen, platzen vor Glück, sich den Kopf verdrehen, jemanden versetzen. Angeregt wurde der vielfältige Umgang über den Einsatz von Gestaltungskriterien, also zum Beispiel durch die Anregungen leise, laut, schnell, in slow motion, über Wiederholungen, auf Umwegen, geradlinig, verträumt, zaghaft, forsch etc. aufeinander zuzugehen.
Auf der Grundlage der Bewegungsaufgaben entwickelt sich eine Szene für die spätere Inszenierung: Mehrere Paare stehen auf der Bühne zunächst weit voneinander entfernt und versuchen, sich einander anzunähern: ein Paar rennt aufeinander zu und verharrt kurz bevor es sich trifft regungslos. Ein anderes nährt sich mit geschlossenen Augen im Schneckentempo und scheint dabei Zeit und Raum zu vergessen, ein drittes schlendert lässig aufeinander zu, um dann genauso unbeeindruckt aneinander vorbei zu gehen. Zeitgleich tanzt am Bühnenrand ein Paar seine bewegte Interpretation der Redewendung ‚sich in Schutz nehmen' und zwei weitere Duos zeigen, wie man sich auf verschiedene Arten ‚ab-lehnen' kann.
Die Akteure entwickeln außerdem ‚Minichoreographien' mit einem Partner. Ausgangspunkt hierfür sind (Körper-) Impulse. In einer begleitenden Reflexion werden Fragen nach der nonverbalen Kommunikation in den Duetten thematisiert. Im Laufe der Improvisationen wird deutlich, dass die verschiedenen Paare die Bewegungsaufgaben sehr unterschiedlich lösen. Die tänzerischen Gestaltungen eines Duos wirken eher akrobatisch und kämpferisch, die Bewegungsmotive eines anderen Paares erscheinen dagegen eher innig und zart.
Während die Akteure in sich wiederholenden Schleifen ihre zuvor entwickelten Motive tanzen, beginnen sie nach einiger Zeit Textfragmente aus den Dramen, Songtexten und aus den selbst geschriebenen Texten zu sprechen. Diese lauten etwa wie folgt: „Mein Ohr trank keine hundert Worte noch von diesen Lippen, doch es kennt den Ton. Wie kamst du her? O, sag mir, und warum? Die Gartenmau`r ist zu hoch, schwer zu erklimmen. Ich hab`s gewußt. Du bist verknallt in mich. Scheiße. Weißt du, ich habe wirklich gedacht, ich wäre drüber weg. Liebst du mich? Ist es das? Liebe? Ich weiß nicht. Wie würdest du das definieren?" [(3)] Diese und andere Zitate werden von den Jugendlichen bei der Aufführung in nicht festgelegter Reihenfolge während des Tanzens vorgetragen. Sie säuseln, spotten, stottern, strotzen, schmeicheln, schimpfen, zetern oder schreien. War es vorab das Thema ‚aufeinander zugehen', das in vielfältigen Variationen über Bewegung erprobt wurde, so sind es jetzt die von den Jugendlichen eingebrachten Texte, mit denen sprachlich-stimmlich gespielt wird. Für die Zuschauer aber auch für die Akteurinnen und Akteure entstehen immer wieder neue Bilder und Assoziationen.
Aus den verschiedenen Schreibanregungen, Tanzimprovisationen sowie den ausgesuchten literarischen Vorlagen entwickeln sich so nach und nach Ideen für eine abschließende Inszenierung, die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit der Leiterin ausgewählt werden. Text und Bewegung sind hier gleichberechtigte gestalterische Mittel, die mal mehr, mal weniger in den Vordergrund treten.

Medienspezifische Besonderheiten von Sprache und Körper

Was unterscheidet die Künste? Über medienspezifische Besonderheiten der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen existieren vor allem aus kunstwissenschaftlicher Perspektive zahlreiche theoretische Analysen. Viel zitiert ist hier Lessings „Laokoon" (1766), in dem er sich mit dem Verhältnis von Dichtkunst und Malerei beschäftigt und Kategorien aufzeigt, anhand derer sich die beiden Kunstformen unterscheiden lassen. Aktuelle Untersuchungen einer Kunstformspezifik beschäftigen sich mit ausgewählten Sparten (z.B. bezogen auf Musik und bildende Kunst la Motte-Haber 1990; Brandstätter 2004) oder mit umfassenden kunstwissenschaftlichen oder phänomenologischen Analysen der Künste (vgl. Brandstätter 2008; Waldenfels 2010). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betont Mollenhauer bereits in den 1980er Jahren, dass die Theorie der ästhetischen Erziehung vor der Aufgabe stehe, „die Besonderheiten der verschiedenen »Künste« herauszuarbeiten, die damit verbundenen

Regeln des Gestaltens und Verstehens und die darin gegebenen Bildungsaufgaben zu bestimmen“ (Mollenhauer 1988: 33)
Wir orientieren uns bei der Darstellung der medienspezifischen Charakteristika an der Strukturierung von Haselbach, die bezogen auf Tanz und Bildende Kunst verschiedene Lernbereiche unterteilt: Lernen aus der Leiberfahrung; Lernen am Kunstwerk und Lernen am Gestaltungsprozess. Analog beschreiben wir als Ebenen ästhetischen Lernens die Bereiche Wahrnehmen, Gestalten und Verstehen.

Sprache und Bewegung wahrnehmen

Die verschiedenen Künste haben ihre Besonderheiten und stimulieren unterschiedliche Sinne des Menschen. Die Wahrnehmung erfolgt mal eher über auditive, über visuelle, kinästhetische oder taktile Impulse beziehungsweise im Zusammenwirken verschiedener Systeme. Es ist evident, dass der visuelle Sinn stärker beim Malen angesprochen wird, der auditive Sinn beim Musizieren oder der Bewegungssinn im Tanz. Häufig werden die verschiedenen ästhetischen Äußerungen durch die Unterschiede in dem in ihnen auftretenden Verhältnis von Zeit und Raum beschreiben (vgl. z.B. Mollenhauer 1988: 32). Bezogen auf die Zeit ist das Flüchtige dabei im Gegensatz zu Bildern und dem geschriebenen Wort das bestimmende Moment von Tanz, Theater, Performance, Akrobatik etc.. Es ist der Augenblick, die Nichtwiederholbarkeit, der Ereignischarakter einer Aufführung, die den besonderen Reiz für die Darsteller wie die Zuschauer ausmacht (Fischer-Lichte 2004). Gleiches gilt für die gesprochene Sprache. Auch sie zeichnet sich durch Flüchtigkeit aus. Eine ausführliche Beschreibung der spezifischen Wahrnehmungsprozesse der Künste gibt Brandstätter (2008: 119f) In dem vorliegenden Beitrag greifen wir einige – für das beschriebene pädagogische Projekt – relevant erscheinende Besonderheiten auf: kinästhetische Wahrnehmungen im Tanz, Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten bei Sprache und Bewegung sowie das Entstehen von inneren Vorstellungsbildern durch literarische Texte.

Kinästhetische Wahrnehmung

Kinästhetise meint die Wahrnehmung der Eigenbewegung des Körpers oder auch die Bewegungsempfindung bezogen auf die Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnisse des Körpers. Über den kinästhetischen Sinn erhalten wir eine permanente Rückmeldung über motorische Aktivitäten. Die Schulung des Körperbewusstseins/der Kinästhesie hilft eine genauere Bewegungsvorstellung zu entwickeln, Bewegungen präziser durchführen zu können und das Bewegungsrepertoire zu erweitern. Da es keine Körperbewegung gibt, die nicht auch Auswirkungen auf die kinästhetische Wahrnehmung hätte, wird das Bewegungsempfinden im Tanz genau genommen durch sämtliche Bewegungen angesprochen. Eine besondere Beachtung erfährt aber die Wahrnehmung unterschiedlicher Gleichgewichtslagen des Körpers, der Raumverhältnisse, die Wahrnehmung verschiedener Aktionsmöglichkeiten des Körpers sowie die Wahrnehmung der unterschiedlichen Spannungsverhältnisse des Körpers (vgl. hier auch ausführlich Vent/-Drefke 1981: 121f). Vor allem die veränderte Raumerfahrung ist im Tanz eine wichtige ästhetische Dimension. Im Drehen, Fallen, Springen, Gleiten verändert der Körper permanent seine Lage und seine Orientierung. Bewegungen werden zu Zeichnungen im Raum. Rittelmeyer/Klünker (2005) zeigen – ausgehend von Tanzdarstellungen der griechischen Antike – dass sich der Tänzer in besonderer Weise von den Gesetzen (hier der Flieh- und Schwerkraft) entbinden kann und sprechen daher von „Tanz als Logos der Freiheit“ (ebd.: 203). Die leibliche Erfahrung von Autonomie, die der Phänomenologie Erwin Strauß bereits in der Bewahrung der aufrechten Haltung beschrieben habe, lasse sich in gesteigerter Form im Tanz erleben. Im Tanz erleben die Schülerinnen und Schüler somit in gewisser Weise „ein Mehr“ an Körper- bzw. an Bewegungserfahrung.

Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten

Anders als im Fall der geschriebenen Sprache vollzieht sich die stimmliche Übermittlung von Botschaften mehrdimensional. Die Klangeigenschaften der Stimme werden durch Tonhöhe (tief bis hoch), Lautstärke (leise bis laut) und Klangfarbe (dunkel bis hell) bestimmt und geben der Stimme eine individuelle Prägung. Sie erzeugen emotionale Botschaften bzw. Ausdruck.
Analog vollzieht sich jede tänzerische aber auch alltägliche Bewegung in einer räumlichen (direkt – indirekt), zeitlichen (plötzlich – allmählich) und dynamischen (leicht – kraftvoll) Dimension. Die Parameter erzeugen in ihrer Kombination eine bestimmte Ausdrucksqualität von Bewegung. [(4)]

Mulitisensorische Vorstellungsbilder

Für die Rezipienten lebt der Sprechtext, wenn mit ihm Intentionen, Gedanken, Emotionen und Stimmungen transportiert werden. Sprache regt die Vorstellungsbildung und Imagination besonders stark an, wenn sie reich ist an „Unbestimmtheitsstellen" (Ingarden 1972: 261) wie Andeutungen, Auslassungen, Indirektheit und Mehrdeutigkeit. Insofern ist Sprache in der Lage alle Sinne anzusprechen und „bewirkt das Entstehen innerer Vorstellungsbilder multisensorischer Art" (Brandstätter 2008: 153). Sprache ist damit in der Lage verschiedene Sinne und Erfahrungsbereiche zu aktivieren und unterscheidet sich mit dieser Fähigkeit deutlich von anderen Künsten.
Wenn in ‚Zw-Ei(n)samkeit' Tanz und Literatur miteinander verflochten werden, treffen genrespezifische Wahrnehmungsmodi aufeinander. Die eher ‚körperlose' Literatur wird durch Bewegungserfahrungen ergänzt; der ‚sprachlose' Tanz erhält zusätzlich eine begriffliche Dimension. Was im Tanz das ‚Mehr' an Bewegung ist, ist in der Literatur das ‚Mehr' an Imagination. Eine verglichen mit Alltagsbewegungen intensivierte Körpererfahrung wird hier kombiniert mit einer intensivierten Vorstellungsaktivierung.
Bezogen auf Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten erfahren die Schülerinnen und Schüler in dem Projekt außerdem, dass sich sowohl Bewegungen als auch Sprache modellieren lassen: Bewegung beispielsweise durch eine Veränderung der Bewegungsintensität, des Krafteinsatzes, der Geschwindigkeit; Sprache analog durch Variationen in der Lautstärke, in dem Tempo, in der Tonhöhe.

Mit Sprache und Bewegung gestalten

In ‚Zw-Ei(n)samkeit' beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem emotional tief bewegenden Thema ‚Freundschaft und Liebe'. Das Thema trägt die unterschiedlichsten Facetten in sich wie Nähe, Distanz, Hoffnung, Angst vor Ablehnung, Miteinander, Einsamkeit, Wärme, Verzweiflung, Glück, Verschmelzung, Trennung und bedient somit eine breite Palette an menschlichen Gefühlen. Die Jugendlichen haben in dem Projekt die Möglichkeit über Bewegung und über Sprache einen Ausdruck dafür zu finden, was sie mit diesem Thema in Verbindung bringen, was sie bewegt. Sind sowohl Körper als auch Sprache Ausdrucksmittel für die symbolische Artikulation von Vorstellungen, Ideen, Wünschen und Emotionen, ergänzen sich die Besonderheiten beider Ausdrucksformen Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Tanz, Körper und Bewegung beziehungsweise Literatur, Wörter und Sprache „nicht Lerngegenstände sind, daß sie vielmehr Wege und Stationen zwischen Innenwelt und Außenwelt darstellen, die Botschaften bringen und Mitteilungen ermöglichen" (Haselbach 1991: 21).

Präsentieren

Dabei ist es ein entscheidender Unterschied, ob der Körper Medium der Gestaltung ist oder die Sprache. Auch beim Sprechen von Wörtern, Singen von Tönen und beim Zeichnen von Linien ist der Körper beteiligt, aber hier nur als Mittel zum Zweck. Bei allen aufführenden Tätigkeiten ist der Körper mehr: er ist Prozess und Produkt (und Darstellung) zugleich. Die Darsteller können sich innerhalb von Aufführungen nicht von sich selbst lösen, sie stellen etwas mit sich selbst dar. Die Darsteller verwenden ihren Körper und sind gleichzeitig Körper. Plessner hat diesen scheinbar paradoxen Sachverhalt als „exzentrische Positionalität" (Plessner 1970: 51f) bezeichnet. Die Darsteller agieren „im Material der eigenen Existenz". Diese Art der Dopplung kennzeichnet jede Form theatraler Gestaltung. In tanzpädagogischen Kontexten fordert somit die Bühne als Erfahrungsraum besondere Beachtung. Sich auf der Bühne zu zeigen, kann für Kinder und Jugendliche eine große Herausforderung bedeuten, die ge- aber auch misslingen kann. Etwas aufzuführen ist ein höchst sensibler Akt der Darstellung: „in expressiv freien Tanzbewegungen etwa, geben wir unwillkürlich viel von uns den anderen preis" (Mollenhauer 1988: 37). Diese Preisgabe verweist auf das besondere Bildungspotential, aber auch auf die Risiken dieses Bereichs. [(6)] Im Tanz und im Theaterspiel sind Präsentationen/ Zeigesituationen integraler Bestandteil. Nicht nur innerhalb von Aufführungssituationen, sondern auch bei Proben und Improvisationen treten die Akteure auf und „zeigen" sich. Auf die sich hieraus ergebenden methodischen Konsequenzen in tanz- oder theaterpädagogischen Settings kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden.
Die Präsentation eines Textes, eines selbst geschriebenen Gedichtes, einer Sprachcollage kann dagegen als ein Auftritt inszeniert werden, muss es aber nicht. Zunächst ist das Schreiben eine ästhetische Praxis, die im Stillen stattfindet. Der Text steht erst ein-

mal für sich. Der Autor tritt als Person nicht zwingend in Erscheinung, kann sich unter Umständen sogar hinter einem Pseudonym verbergen. Geht es nun wie in dem Projekt ‚Zw-Ei(n)samkeit' auch um die performative Textgestaltung, gleichen sich die ästhetischen Praxen in dieser Hinsicht einander an. Das Auftreten, das Präsentieren gewinnen an Bedeutung.

Kommunizieren

Sprache ist nötig, um Gedanken, Gefühle überhaupt bewusst zu machen. Sie kann klären, erfahrbar machen. Und trotzdem scheint sie an ihre Grenzen zu stoßen. Obwohl Sprache in erster Linie ein Kommunikationsmittel ist, werden ihre Möglichkeiten tatsächliche Verständigung zu ermöglichen, oft als defizitär beschrieben. Berühmtes Beispiel einer Sprachkritik ist der 1902 verfasste „Chandos-Brief" des österreichischen Schriftstellers Hugo von Hofmannsthal, der als repräsentativ für die kulturelle Krise der Jahrhundertwende gilt. Hofmannsthal formuliert in seinem fiktiven Brief die Skepsis gegenüber der Sprache als Ausdrucksmittel und stellt die Frage nach neuen poetischen Formen. Er sucht nach Ausdrucksmöglichkeiten, die das Sprachliche überwinden können „eine Sprache, von deren Worten mir auch nicht eines bekannt ist, eine Sprache, in welcher die stummen Dinge zu mir sprechen", eine neue Sprache, die „unmittelbarer, glühender ist als Worte". Etwas später beschreibt die Ausdruckstänzerin Mary Wigman ihre Sprachskepsis und erfährt im Tanz einen Ausdruck, der ihr sprachlich nicht möglich gewesen wäre: „Wenn ich mit Worten sagen könnte, was meine Tänze meinen, gäbe es keinen Grund, sie zu tanzen" (Müller/Servos 1979). In einer Kultur, deren wichtigstes Kommunikationsmittel die Sprache zu sein scheint, wird gerade diese als defizitär erlebt.
Aber ist der Körper wirklich ein klarerer Botschafter von Mitteilungen, ein besserer Kommunikator? Durch unseren Körper, unsere Bewegungen, unsere Körperinszenierungen teilen wir immer etwas mit. Analog zu dem kommunikationspsychologischen Axiom von Paul Watzlawick (1969), das besagt, dass man nicht nicht kommunizieren kann, kann auch der Körper nicht nichts ausdrücken. Es gibt zahlreiche Redewendungen, die den Zusammenhang von innerer Befindlichkeit und Körperausdruck deutlich machen: vor Wut aus der Haut fahren, vor Freude in die Luft springen, ängstlich den Kopf einziehen, abschätzig die Nase rümpfen etc. In Mimik, Gestik, Haltung, Körperinszenierung und Gang spiegelt sich meine aktuelle Befindlichkeit. Der Ausdruck ist die äußerlich sichtbare Realisation innerer Zustände. In einer unmittelbaren Ausdrucksbewegung tritt der Körper zunächst als „plastisches Material" (Buytendijk 1956 zit. nach Bernd 1987) in Erscheinung, also als eine Art Projektionsfläche für Gefühle und Erregungen:
„Körperbewegungen teilen uns alles mit; sie sind unmittelbar symbolischer Ausdruck des Sinnes der Bewegung. Die Bedeutung der Formel ‚ich bin mein Leib' kann in der Bewegung am intensivsten erfahren, am wenigsten verborgen werden" (Mollenhauer 1988: 37).
Umgekehrt können wir aber auch über Bewegung und Körper Einfluss auf unsere Befindlichkeiten nehmen und somit auch über den Körper Empfindungen beeinflussen.
Stehen innerhalb eines pädagogischen Projekts das Schreiben und das Tanzen gleichberechtigt nebeneinander, bietet sich hier ein Reflexionsanlass über die Möglichkeiten und Grenzen der Disziplinen in Bezug auf ihr Mitteilungspotential. Sprache und Körper sind die zentralen Kommunikationsmittel des Menschen, wobei die Ausdrucksfunktion des Körpers im Alltag häufig unbeachtet bleibt. Am Beispiel von ‚Zw-Ei(n)samkeit' können die Schülerinnen und Schüler anhand des Themas Freundschaft erfahren, inwiefern sich sprachlicher und körpersprachlicher Ausdruck unterscheiden oder auch ergänzen können.

Sampeln

Ästhetisches Lernen in der Schule geht davon aus, dass alle Menschen über expressiv-präsentative Potentiale verfügen. Ein Ziel ästhetischen Lernens in der Schule ist es daher, Schüler anzuregen, diese zu entfalten und ihnen zu helfen, für sie geeignete ästhetische Medien zu finden Hierfür bedarf es vielfältiger Anregungen. Wenn sich wie in ‚Zw-Ei(n)samkeit' die Ausdrucksformen mischen, geht es in erster Linie um das kreative Spiel mit Bewegung und Sprache, um die Förderung von fantasievollen, kreativen und spielerischen Denk- und Handlungsstrukturen. Die zeitgenössische Kunst macht dies (s. das Eingangszitat von Sasha Waltz) vor und zeigt, wie sich gerade aus einer Öffnung der Künste neue Ausdrucksformen ergeben. Auch in anderen Bereichen gibt es Beispiele für transdisziplinäre Ansätze, beispielsweise in den Arbeiten von Tino Seghal, der 2012 gerade für die „Klasse und Innovation, mit der seine Arbeit zur Öffnung der künstlerischen Gattungen beigetragen hat" (Kaffsack/Schmidt 2013) ausgezeichnet wurde, oder auch die bereits angesprochenen vor allem in der Jugendkultur populären Poetry-Slams. Text wird nicht einfach nur geschrieben und gelesen, sondern auf die Bühne gebracht, inszeniert.

Ein entsprechendes spartenübergreifendes Vorgehen kann aus unserer Sicht in pädagogischen Settings dazu beitragen, die Jugendlichen in ihrer Suche nach individuellen Ausdrucksformen zu fördern und ihnen so ermöglichen ihre ‚Eigenartigkeit' im positiven Sinne zu entfalten. Eine interdisziplinäre Projektarbeit nutzt dafür indirekt eine Praxis, die längst zum Alltag Heranwachsender gehört. Die Begriffe Bricolage oder Sampling kennzeichnen einen Trend, der in verschiedenen Kulturbereichen zum Tragen kommt. Bereits existierende Dinge, Accessoires werden in einen neuen Kontext gestellt und verändern so ihre Bedeutung.(6) Die Bricolage ermöglicht den Akteuren ein kreatives Spiel mit Bestehendem. In der deskriptiven Linguistik wird der Begriff der Bricolage nach Schoblinski, Kohl und Ludewigt (1993) als eine jugendliche Sprechweise beschrieben, die anhand von verschiedenen Stilmitteln charakterisiert werden kann: das Spiel mit Versatzstücken (Collagestil), die schnelle Einblendung kultureller Ressourcen als Zitat (Stilbastelei) sowie durch schnelle Ebenen- und Themenwechsel.
Wenn innerhalb von Unterricht ästhetische Ausdrucksformen miteinander kombiniert werden, so bedeutet dies, gängige jugendkulturelle Praxis aufzugreifen und als methodisches Prinzip in das ästhetische Lernen einzubeziehen. Den Schülerinnen und Schülern kann somit exemplarisch anhand von Text und Tanz verdeutlicht werden, dass nicht nur in der Jugendkultur, sondern auch in der Kunst Synthesen von zunächst unverbundenen Bereichen möglich sind und sich so für sie zusätzliche Ausdrucksmöglichkeiten ergeben. Wie Brandstätter (2008: 66) darlegt, entsteht durch die Transdisziplinarität Raum für Veränderungen, für das „Noch-nicht-so-Gedachte" und ist damit Basis für Veränderung, Bewegung und Entwicklung (vgl. ebd.).
Diese Basis für Veränderung und Entwicklung wird ‚Zw-Ei(n)samkeit' unter anderem durch den dem experimentellen Umgang mit Alltagssprache und Bewegung initiiert. Der ungewohnte Blick auf Alltagssprache und Alltagsbewegung verfremdet Gewohnheiten, provoziert Perspektivwechsel und ist damit Motor beziehungsweise Methode zur Anregung für eine Haltung, die von Mead (1987: 351) als eine „ästhetische Haltung" gekennzeichnet wird. Andere Blicke auf ein Thema zu fördern, Erwartungen zu konterkarieren, Brüche zum Gewohnten zu schaffen und Widerständigkeit zu erzeugen, sind grundlegende Aspekte Ästhetischer Bildung, die aus unserer Sicht durch eine Synthese der gestalterischen Mittel unterstützt werden können. Eine ‚entgrenzte' Gestaltungsarbeit wird dann zu einem Verfahren, das anregt, sich auf eine ungewohnte, intensivierte Art mit einer bestimmten Thematik auseinanderzusetzen.

Autonomie von Sprache und Bewegung erleben

Ein spartenverbindender Ansatz akzentuiert weiter ein wesentliches Merkmal ästhetischer Praxis, nämlich den des Selbstzweckes. Dass das Betrachten von Bildern, das Lesen von Romanen, der Gang ins Theater, das Tanzen, singen, malen etc. Sinn und Zweck vor allem in sich selbst trägt, „gehört wohl zu den genuin der ältesten Bestimmungsmerkmalen von Kunst bzw. im erweiterten Sinne von ästhetischer Erfahrung" (Brandstätter 2014: 30). Innerhalb von ästhetischer Bildung gibt es kein richtig und falsch, kein besser und schlechter. Das pädagogische Potenzial besteht eben gerade in der fehlenden Normierung: den Schülerinnen und Schülern wird ein Umgang mit Körper und Bewegung eröffnet, in welchem sie ihre Bewegungen in einem anderen als einem rein zweckgebundenen Kontext erfahren (s. hier auch den bereits angesprochenen Aspekt von dem „Tanz als Logos der Freiheit" Rittelmeyer/Klünker 2005: 203). Anders als die Bewegungen des Alltags und des Sports sind die Bewegungen im Tanz nicht zielgerichtet, intentional und regelgeleitet, sondern zweckfrei und nutzlos. In der expressiv freien Tanzbewegung darf sich der Körper von Topmodellmaßen befreien. Er muss nicht gerade, nicht still, nicht sittsam, nicht aufmerksam sein. Er muss sich auch nicht im Rahmen von Sportunterricht fit halten. Er darf ähnlich wie im kindlichen Spiel ein gelassener Körper, ein Köper neben der Norm' sein. Klinge (2010: 86) sieht in den sich so eröffnenden Möglichkeitsräumen das Bildungspotential des Tanzes, der als ein von gesellschaftlichen Zwecken befreites Feld vielfältige Gelegenheiten für die Entgrenzung bestehender Ordnungen und die Erprobung bzw. Entdeckung neuer Möglichkeitsräume liefert. Dies Bildungspotential lässt sich analog auf das kreative Schreiben übertragen. Für Sprache bedeutet die Entgrenzung bestehender Ordnungen jenseits von Standards und Lernstandserhebungen zu sprechen und zu schreiben. Die Sprache darf nach Anregung blubbern, quatschen und Neues entdecken. Qualität innerhalb vom kreativen Schreiben zeichnet sich durch Fantasie, Originalität, durch die Fähigkeit seine Gedanken darzulegen, überzeugende Metaphern zu finden, neue, individuell stimmige Wörter zu kreieren.

Mit Sprache und Bewegung verstehen

Auch wenn dies nicht explizit in dem Praxisbeispiel ‚Zw-Ei(n)samkeit' beschrieben wurde, bietet ein spartenverbindender Ansatz weiter die Möglichkeit Verstehensprozesse mit Hilfe der verschiedenen ästhetischen Medien zu initiieren. Bezogen auf die bil-

dende Kunst hat unter anderem Haselbach (1991) zahlreiche Beispiele gegeben, wie es möglich ist, sich leiblich-sinnlich mit Werken der Malerei oder Skulptur auseinanderzusetzen. Dabei geht es weniger um eine Werkanalyse, als darum, den Schülerinnen und Schülern einen individuellen Zugang zu den Werken zu ermöglichen (vgl. auch analoge museumspädagogische Ansätze). Verstehen meint daher zwar auch die kognitive Auseinandersetzung mit Werken der Kunst, aber vor allem ein Einfühlen, Kennenlernen eines Bildes, einer Skulptur mittels Bewegung. Dabei werden deskriptive Verfahren nicht überflüssig, sondern nur vervollständigt. Bezogen auf Literatur und Tanz kann die bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler während der Betrachtung einer Tanzaufführung Assoziationen mitschreiben, Wörter für einzelne Tanzpassagen finden oder ein Gedicht zu einer Bewegungssequenz verfassen. Ein literarischer Text kann umgekehrt in Anlehnung an die Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994) über Bewegung und Tanz körperlich-sinnlich erfahren werden.

Fazit

Ein transdisziplinäres Arbeiten als Methode in der ästhetischen Bildung eröffnet zusammengefasst verschiedene pädagogische Potentiale. Es ist ein Verfahren, das:

- die Medienspezifik der Künste erfahren lässt
- dazu anregt eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu finden
- Möglichkeiten und Grenzen sprachlichen und körpersprachlichen Ausdrucks aufzeigt
- durch die Kombination differenter Bereiche Neues entstehen lässt
- jugendkulturelle Praxis aufgreift
- transdiszipinäres Arbeiten als verfremdendes Verfahren nutzt
- werkanalytische Verfahren ergänzen kann

Dass wir in diesem Beitrag ein Beispiel für die Kombination von Sprache und Bewegung geben, liegt vor allem in den Biographien der Autorinnen begründet. Der Ansatz lässt sich ebenso auf andere Disziplinen beziehen beispielsweise auf die Verbindung von Musik und Streetart, Videokunst und Akrobatik oder bildende Kunst und Improvisationstheater, wobei hier die jeweiligen spartenspezifischen Besonderheiten betrachtet werden müssten. Hierbei entstehen jeweils neue Erscheinungs- und Ausdrucksformen ganz im Sinne des eingangs genannten Zitats der Choreographin Sasha Waltz: „Theater, Tanz, Tanztheater? Ich denke nicht in solchen Sparten."

Endnoten

(1) Deutsches Tanzarchiv: TanzGespräche. Zeitgenössischer Tanz im Dialog, S. 134.

(2) Siehe exemplarisch Böttcher/Hilge: 1993; Brandstätter: 2004; Haselbach: 1991; Kirchner/Schiefer Ferari/Spinner: 2006; Schläbitz: 2002.

(3) Aus Shakespeare: Romeo und Julia; Ravenhill: Shoppen & Ficken.

(4) Der Tanztheoretiker Rudolf von Laban (1968, 1. Auflage 1948) beschrieb die von ihm so genannten „Effort Actions". Laban unterscheidet hier die Faktoren space, time, weight und flow, die jede Bewegung bestimmen. In den deutschen Übersetzungen werden die Faktoren mit Raum, Zeit, Dynamik und Fluss beschrieben (vgl. z.B. Laban 1998). Mittels dieser Parameter entwarf Laban ein Analyseinstrument für Bewegung, das bis heute in verschiedenen Feldern (z.B. Psychomotorik) zum Einsatz kommt. Die Faktoren ermöglichen in ihren verschiedenen Kombinationen eine Beschreibung verschiedener Bewegungsqualitäten. Laban fasste die Kombinationsmöglichkeiten der Faktoren Raum (zwischen direkt und indirekt), Zeit (zwischen plötzlich und allmählich) und Dynamik (zwischen zart und kräftig) als „Effort Actions" (Antriebsqualitäten) zusammen. Diese Antriebsqualitäten beschreibt er mit schweben, stoßen, gleiten, wringen, drücken, flattern, tupfen, peitschen (ebd.)

(5) Vgl. hierzu auch Fink 2009: 219. Freytag (2011: 143f) hat innerhalb einer qualitativen Studie das Problem des „Sich Zeichens" als eine zentrale Kategorie für Lehramtsstudierende identifiziert, die eine eigene tänzerische Gestaltung entwickeln.

(6) Zuerst wurde der Begriff der Bricolage aus kulturanthropologischer Perspektive von Claude Lévi-Strauss verwendet.

Literatur

- Adorno, Theodor (1968): Die Kunst und die Künste. Frankfurt a. M.
- Bernd, Christine (1987): Präsentative Symbolbildung in der Bewegungserziehung. Zur Ästhetischen Praxis des Theaterspielens. Frankfurt a. Main.
- Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999): Kreatives Schreiben. Berlin.
- Böttcher, Ingrid/Hilge, Heide (1993): Bewegt getanzt und kreativ geschrieben. Bausteine für einen Unterricht, der Tanzen und Schreiben als kreative Ausdrucksform integriert, in: Praxis Deutsch, H. 119. S. 28-35.
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg.
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln.
- Deutsches Tanzarchiv Köln (Hg.) (2000): TanzGespräche. Zeitgenössischer Tanz im Dialog. Köln.
- Fink, Tobias (2009): Zwischen Zeigelust und Schamangst – Die Bühne als zentraler theater- und tanzpädagogischer Handlungsraum, in: Biburger, Tobias/ Wenzlik, Andreas (Hg.): Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München. S. 193-244.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. Main.
- Freytag, Verena (2011): Zwischen Nullbock und Höhenflug. Zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Dissertation, Universitätsbibliothek Paderborn. Letzter Zugriff am 10.08.2014 unter urn:nbn:de:hbz:466:2-8175.
- Fritsch, Ursula (1999): Ästhetische Erziehung, in: Günzel, Werner/ Lagune, Ralf (Hg.).: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler. S. 286-296.
- Goebbels, Heiner (2009): Anything which is not a story could be a play. In: Fokus Schultheater 08, Theater. Musik. Hamburg. S. 17-21.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch, H.123,17-25.
- Haselbach, Barbara (1991): Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung. Stuttgart.
- Ingarden, Roman (1972, zuerst 1931): Das literarische Kunstwerk. 4. Auflage. Tübingen.
- Kaffsack, Hans-Jochen/Schmidt, Miriam (2013): Goldener Löwe für Tino Seghal“, in: Neue Westfälische, Nr. 125, 3. Juni, ohne Seitenangabe.
- Kirchner, Constanze /Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität. München.
- Klinge, Antje (2010): Bildungskonzepte im Tanz, in: Bischof/ Rosiny (Hg.): Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung. Bielefeld. S. 79-94.
- Kranefeld, Ursula (2008a): „Ja, wie kann denn etwas Gott ähnlich klingen?“ Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie, in: Heß, Frauke & Gräuel, Thomas(Hg.): Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung. Aachen. S. 54-75.
- Kranefeld, Ursula (2008b): Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion, Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In Lehmann, Andreas C. & Weber, Martin (Hg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. (S.). Essen: Die blaue Eule.
- La Motte-Haber, Helga de (1990): Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur. Laaber.
- Laban, Rudolf von (1998): Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung : – Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Unter Mitarbeit von Lisa Ullmann. Aus d. Engl. übertr. von Karin Vial (4. Auflage). Wilhelmshaven.
- Mead, George Herbert (1987, zuerst 1926): Das Wesen der ästhetischen Erfahrung, in:
- Joas, Hans (Hg.): George Herbert Mead – Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt a.M.. S.
- 347-359.
- Mollenhauer, Klaus (1988): Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven, in:

Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.): Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 2. Tübingen. S. 17-47.

- Müller, Hedwig/Servos, Norbert (1979): Pina Bausch – Wuppertaler Tanztheater. Von Frühlingsopfer bis Kontakthof. Köln.
- Neuber, Nils (2000): Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Aachen.
- Plessner, Helmut (1970): Philosophische Anthropologie. Frankfurt a. Main.
- Ravenhill, Mark(1998): Shoppen & Ficken, in: Tabert, Nils (Hg.): Playspotting. Die Londoner Theaterszene der 90er. Reinbek bei Hamburg. S. 79-171.
- Rittelmeyer, Christian/ Klünker, Heike (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike. Stuttgart.
- Schläbitz, Norbert (2002): Kandinsky & Co. Bilder als Impulse zum Musikmachen, in: Musik in der Schule, H. 4 , 14-21.
- Schoblinski, Peter/ Kohl, Gabi/ Ludewigt, Irmgard (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen.
- Themenheft „Kunst und Musik“, Grundschule Musik, Nr. 70/ 2014.
- Vent, Helmi/ Drefke, Helma (1981): Gymnastik/ Tanz – Sport Sekundarstufe II. Düsseldorf.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Leibhaftiger Tanz – im Blick der Phänomenologie. Letzter Zugriff am 20.09.2014 unter www.goethe.de/kue/tut/tre/de10031494.htm
- Wohler, Arnold (2010): Synästhesie als ein strukturbildendes Moment in der Kunst des
- 20.Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Malerei und Musik. München.