

Betonen, dass nichts betont werden muss. Über die Darstellung von Abtreibungen in Filmen und Serien und die Frage: Gibt es ‚positive Bilder‘?

Von Franzis Kabisch

„Da wirst du wahrscheinlich nicht so viel finden, oder?“, ist eine der häufigsten Fragen, die ich im Laufe meiner Recherche gehört habe. Seit fast einem Jahr forsche ich zur Darstellung von Abtreibungen¹ in Filmen und Serien und kann den Freund*innen und Familienmitgliedern, die mir diese Frage gestellt haben, mittlerweile sagen: „Doch, ich finde sogar ziemlich viel. Aber es macht nicht unbedingt Spaß, sich das alles anzuschauen.“ Auf diese Aussage folgt oft ein weiteres, jedoch unausgesprochenes Fragezeichen: Warum sollte die Auseinandersetzung mit Abtreibungen Spaß machen? Ist das überhaupt möglich?

Bevor ich intensiver in Filmarchive und auf Streaming-Portalen geschaut habe, hatte ich wie viele andere hauptsächlich abschreckende Bilder zu Schwangerschaftsabbrüchen im Kopf. Ob in Zeitschriften, im Internet oder in sonstigen Alltagsmedien; das Thema wird in der Öffentlichkeit sehr limitiert dargestellt – wenn es überhaupt zur Sprache bzw. ins Bild kommt. Denn vorherrschend ist nach wie vor die aus meinem Umfeld angesprochene Lücke oder Abwesenheit von Bildern. Viele verbinden mit dem Thema Abtreibung bestenfalls ein großes Fragezeichen und schlimmstenfalls einen *blank space*, wo sie bewusst nicht hinschauen wollen. Beeinflusst wird diese Unsichtbarkeit zum einen vom Totschweigen in Schule oder Studium (selbst in deutschen und österreichischen Medizinuniversitäten fehlt das Thema Abtreibung im Curriculum größtenteils), zum anderen von konservativen und frauenfeindlichen Gesetzgebungen wie dem deutschen §219a, der es Gynäkolog*innen verbietet, auf ihren eigenen Webseiten Informationen zu den Methoden zu verbreiten, da dies als ‚Werbung‘ gilt. Dementsprechend wird auch in öffentlichen Medien oder von berühmten Personen (die sich zu anderen feministischen Themen laut bekennen) kaum darüber gesprochen. Diese nicht zufällige, sondern aktiv hergestellte Unsichtbarkeit hat zur Folge, dass Abtreibungen mystifiziert werden und die allgemeine Tabuisierung verstärkt wird.

Wenn Schwangerschaftsabbrüche sichtbar werden, sind es meistens Darstellungen aus Anti-Choice-Bewegungen², die hängen bleiben, auch weil sie von den Effekten der aktiv hergestellten Unsichtbarkeit profitieren. So zeigen die Abtreibungsgegner*innen brutale und blutige Bilder von vermeintlich abgetriebenen Embryos, mit denen sie vor Kliniken stehen und das Internet füllen. Oder sie machen sich neue bildgebende Verfahren wie etwa 3D-Ultraschall zunutze und rufen mit Aufnahmen, auf denen der Fötus wie ein fertig entwickeltes Baby aussieht, bei den Betrachter*innen Kindchenschema-Affekte und schlechtes Gewissen hervor. Ob gewaltsam einprägende Schock-Bilder oder manipulierte Verniedlichung, die visuelle Trennung des Embryos oder Fötus aus dem Bauch der schwangeren Person hat diskursive Effekte: Obwohl bis zur 23. Schwangerschaftswoche gar nicht allein lebensfähig, wird dem Fötus visuell ein Eigenleben zugesprochen und der schwangeren Person quasi gegenübergestellt. Diese wird dadurch zur Antagonistin des Fötus konstruiert, bleibt aber selbst wieder unsichtbar (vgl. Busch in Mayr 2018).

Eine weitere Darstellungskonvention, welche die Wahrnehmung von Abtreibungen beeinflusst, versucht einen Kompromiss herzustellen und stellt die schwangere Frau³ ins Zentrum, allerdings nur in leidender und passiver Funktion. Sie wird ausschließlich als traurig, traumatisiert, bereuend, überfordert, hilflos oder dumm dargestellt. Oft schaut sie mit leerem Blick aus dem Fenster oder ängstlich auf einen Schwangerschaftstest. Ihre ungewollte Schwangerschaft und die darauffolgende Abtreibung wird als lebensentscheidendes Erlebnis dargestellt, unter dem sie fortan leiden wird. Was meist als empathischer Versuch gemeint ist, verfestigt ein mehr als hundert Jahre altes Stereotyp der Frau als Opfer, deren Schicksal allein davon abhängt, ob sie Mutter wird oder nicht.

„Es sieht auf den ersten Blick also nicht so gut aus“, sage ich zu einer Freundin, die sexualpädagogische Workshops gibt und sich schon länger fragt, wie sie dieses Thema einbetten kann. „Ob fehlende Bilder, manipulative Bilder von Rechts oder Bilder der traumatisierten Frau, die nie wieder glücklich wird – kein Wunder, dass Abtreibungen als absolutes Trauma abgespeichert werden.“ – „Aber wie kann es sein, dass diese Darstellungen die öffentliche Wahrnehmung so bestimmen?“, fragt sie. „Ich kenne viele, deren Abtreibung überhaupt kein Problem, geschweige denn ein Trauma war. Brauchen wir einfach mehr positive Bilder?“

Für diese Frage nehme ich mir Johanna Schaffer zur Hilfe. In ihrem Buch *Ambivalenzen der Sichtbarkeit* (2008) untersucht sie den Begriff der Sichtbarkeit aus einer herrschaftskritischen Perspektive und fragt, warum erhöhte Sichtbarkeiten nicht per se Empowerment bedeutet. Sie argumentiert, dass die Forderung nach mehr Sichtbarkeit oder eben mehr positiven Bildern oft vernachlässigt, was für Sichtbarkeiten, von wem, für wen, wie und warum hergestellt werden – und vor allem hergestellt werden *können*. Denn jedes Bild, jede Darstellung, jeder visuelle Versuch existiert innerhalb des „Felds der Sichtbarkeit“ (Schaffer 2008: 113), einem kulturell und historisch gewachsenen Bilderrepertoire (vgl. ebd.: 112), das unser Verständnis davon, was überhaupt als Bild verstanden wird und was abbildbar ist, bestimmt. „[D]as, was eine Darstellung mit Wirklichkeitsgültigkeit ausstattet [...], sind Darstellungskonventionen und kulturelle Codes“, schreibt Schaffer (ebd.: 84). Und weiter: „je höher die Befolgung jener Darstellungskonventionen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, als wirklich wahrgenommen zu werden – anders gesagt: desto größer das Ausmaß an Sichtbarkeit.“ (ebd.: 85)

In Bezug auf die dominanten Darstellungen rund um Abtreibung heißt das: Sichtbar wird nur, was in die herrschende Darstellungsgrammatik des Themas passt (vgl. ebd.: 120). Eine traumatisierte Frau, die sich im Bett verkriecht oder wütende Abtreibungsgegener*innen, die Menschen vor einer Klinik belästigen, das sind Bilder, die unmissverständlich mit dem Thema Abtreibung in Verbindung gebracht werden – und aus diesem Grund ebensolche Bilder immer wieder hervorrufen und neu verfestigen. Aber selbst wenn auf diese Bilder verzichtet würde, die erwähnte aktiv hergestellte Unsichtbarkeit von Abtreibungen in öffentlichen Diskursen, Schulen oder Universitäten verfolgt den gleichen Effekt: Abtreibung ist etwas Schlimmes. Die existierenden Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten zum Thema Schwangerschaftsabbruch profitieren demnach voneinander. Laut Schaffer sind sie „als diskursive Konstruktionen zu verstehen, die sich gegenseitig bedingen und modulieren“ (ebd.: 51) und „beide gleichzeitig herrschen können“ (ebd.: 56). Dieses gleichzeitige Herrschen ist möglich, weil sie dem gleichen Feld der Sichtbarkeit entstammen, einem patriarchalen Feld, das Darstellungen von selbstbestimmten Frauen und reproduktiver Gerechtigkeit (noch) nicht vorsieht. Selbst wenn diese produziert oder sichtbar gemacht werden, werden sie entlang der bestehenden Darstellungskonventionen übersehen, nicht verstanden oder verworfen. Oder aber sie sind derart in diese eingebettet, dass sie um beschuldigende, hinterfragende oder viktimisierende Untertöne nicht herumkommen, auch wenn die Intention eine andere ist. Selbst bei feministischen Gruppen oder in Filmen, die *pro-choice* positioniert sind, kommt das nicht selten vor. Sie berufen sich auf bereits tief verankerte Bilder, die Johanna Schaffer als das *Vorgesehene*⁴ bezeichnen würde, „jene Bilder, die sich nachdrücklich und unvermeidlich aufdrängen, weil sie durch häufige und emphatische Wiederholungen enorm präsent sind“ (ebd.: 114).

„Verstehe“, sagt meine Freundin, als ich von meiner Forschung und diesem Text erzähle. „Dann geht es nicht um positive Bilder an sich. Es geht darum, das ganze Feld der Sichtbarkeit zu verändern.“ – „Ja“, antworte ich, „oder erstmal darum, sich darüber überhaupt bewusst zu werden und es zu hinterfragen.“ Und sie ergänzt: „Und dann vielleicht auch zu überlegen, was ‚positiv‘ überhaupt heißt? Also für wen und warum ein Bild im Feld der Sichtbarkeit positiv ist.“

Schwangerschaftsabbrüche in der westlichen Filmgeschichte

Mit diesem Gedanken und dem Konzept des ‚Felds der Sichtbarkeit‘ zurück zu meiner Filmforschung und folgenden Fragen: Wie ist das Feld der Sichtbarkeit in Bezug auf Schwangerschaftsabbrüche bestimmt? Was wird sichtbar, was wiederholt sich darin und was wird verdrängt? Was sind typische Abtreibungs-Bilder und woher kommen sie? Und welche Effekte haben diese Bildkonstruktionen auf öffentliche Diskurse und nicht zuletzt auf das Erleben eines eigenen Abbruchs?

Was dabei festzuhalten und der ‚unsichtbaren Abtreibung‘ widerspricht, ist, dass es viel mehr Darstellungen gibt, als allgemein gedacht. Sammlungen wie die des US-amerikanischen Forschungsprojekts *Abortion Onscreen* oder der *Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit* in Wien zeigen erstaunlich lange Listen an Titeln, von Stummfilmen aus den 1920er Jahren über popkulturelle Klassiker wie *Dirty Dancing*, bis hin zu aktuellen US-amerikanischen Dokumentarfilmen, welche die jüngsten Gesetzesänderungen kommentieren, oder Netflix-Serien. Über die Form der Darstellung erzählen diese Listen jedoch leider wenig bis nichts. Gerade bei *Abortion Onscreen* liegt der Fokus eher auf einer Überblickssammlung, so dass dort auch viele Anti-Abortion-Filme verzeichnet sind.

Obwohl meine Sichtungen noch nicht abgeschlossen sind – zum Teil auch, weil es schwer oder unmöglich ist, an noch bestehende Archivkopien heran zu kommen und weil jedes Jahr viele neue Filme veröffentlicht werden –, zeichnen sich schnell immer

gleiche, sich wiederholende Erzählmuster deutlich ab, die ich hier skizzieren möchte. Teilweise beziehen sich diese visuellen Motive auf die gesellschaftlich etablierten Darstellungskonventionen, die ich oben benannt habe, teilweise haben sie einen eher film-spezifischen Bezug.

„Wer abtreiben will, muss leiden“ und andere Stereotype

Frau-als-Mutter— Das auffallendste Motiv ist sicherlich, dass Abtreibungen im Film fast nur über die Figur der heterosexuellen cis Frau erzählt werden. Diese Frau wird vorrangig darüber definiert, dass sie Mutter ist oder werden kann bzw. sollte. So wird auch ihr Leiden meistens mit einem inneren Konflikt in Bezug zur eigenen Mutterschaftsfrage verknüpft, aber nur selten mit gesellschaftlichen Stigmatisierungen oder Diskriminierungen, wie z.B. Sexismus, Gewalt in der Beziehung, Rassismus oder Klassismus. Diese heteronormative Konstruktion einer Frau, quasi die ‚Frau-als-Mutter‘, tritt so häufig auf, dass es fast überflüssig ist, Beispiele zu nennen. Eines der deutlichsten ist das der Figur Emily in der deutschen Vorabend-Serie *Gute Zeiten Schlechte Zeiten* (GZSZ). In den 2012 ausgestrahlten Folgen wird Emily durch einen One-Night-Stand schwanger und denkt über einen Abbruch nach. Über Tage und Wochen hinweg wird von ihrem Umfeld betont, dass Emily ohnehin eine schlechte Mutter wäre, woraufhin sie in eine Art Verteidigungshaltung gerät und immer wieder überzeugen will, dass das nicht stimmt – ganz unabhängig davon, dass sie eigentlich gar keine Kinder möchte. Parallel zu ihrer ungewollten Schwangerschaft wird noch die Geschichte ihrer Schwägerin erzählt, die unter einem unerfüllten Kinderwunsch zunehmend leidet und Emilys Wunsch nach einem Schwangerschaftsabbruch verurteilt.

Fetischisierung von Frauenleiden — Dass das Leiden von ungewollt schwangeren Frauen im Zusammenhang mit filmischen Darstellungen von Abtreibungen steht, überrascht nicht, aber tatsächlich wird es so häufig inszeniert, dass es ein ganz eigenes, perfides Motiv ist. Nicht nur die ungewollt schwangere Frau selbst, sondern auch andere Frauenrollen werden oft zur *Punchline* des Films und dafür benutzt, um entweder Gewalt an Frauen als Grundstimmung oder Täterschaft und Boshaftigkeit anderer Charaktere zu unterstreichen. Dies passiert entweder auf sehr aggressive Art (so findet nicht selten irgendwann im Film eine Vergewaltigung statt, entweder als Auslöser für die ungewollte Schwangerschaft oder als Nebenerzählung), oder auf subtile, aber nicht minder aggressive Art (ungewollt Schwangere müssen sich rechtfertigen, triftige Gründe für eine Abbruch haben, ihnen wird misstraut, sie werden nicht ernst genommen oder als entscheidungsunfähig dargestellt). Selbst wenn der Film eigentlich eine empowernde Perspektive bieten möchte, verzichtet er nicht auf Szenen, in denen die Frau sich doch noch rechtfertigen muss oder sogar im Gefängnis landet, wie z.B. bei *Vera Drake* (UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh), einem Film über eine Frau, die aus Solidarität illegale Abtreibungen in der Nachbarschaft durchführt. Auch Sterben und Mord werden gerne inszeniert und immer wieder mit Schwangerschaftsabbruch in Verbindung gebracht:

„14% of stories about abortion end with the woman dying, whether or not she actually gets one. For the 10 characters who died while considering getting an abortion, 9 of them were murdered. One committed suicide.“ (Sisson/Kimport 2014)⁵

Eine oft gewählte Strategie, um Frauenleiden darzustellen, ist es, die Filmhandlung in eine frühere Zeit zu verlegen, z.B. in die 1950er Jahre, welche immer wieder mit der Unterdrückung von Frauen verknüpft werden. Das rückschrittliche Setting macht den Weg frei für Darstellungen von Frauen, die keinen Zugang zu sicheren Abtreibungen haben, und lässt es ‚normal‘ erscheinen, wenn sie Gewalt und Schmerzen erfahren. Vergessen wird dabei, dass diese Inszenierung eine bewusste Entscheidung ist und es bleibt unerzählt, dass es sehr wohl auch solidarische Unterstützung unter Frauen gab.

Zwischen den Bildern — Ein weiteres filmisches Motiv rund um Abtreibung ist, ähnlich des eingangs erwähnten, Abtreibungen einfach gar nicht darzustellen, obwohl sie im Plot stattfinden. Oft wird die Abtreibung selbst ausgespart, indem sie zwischen zwei Einstellungen verschwindet, z.B. mittels Schnitt vom Warten im Wartezimmer auf das Liegen im Bett danach. Manchmal wird sogar das Sprechen darüber inklusive der konkreten Benennung umgangen. Abtreibungen werden umschrieben, mit beschämtem Ton angedeutet oder durch symbolreiche Bilder ersetzt, wie z.B. durch eine verschlossene Tür des Badezimmers, in dem die Abtreibung selbst durchgeführt wird, durch die die Zuschauer*innen aber außen vor gelassen werden (wie in *In Zeiten des Aufbruchs*, US/UK 2009, Regie: Sam Mendes) oder die nach der (nicht gezeigten) Abtreibung geschwächte Frau, die sich mit letzten Kräften die Treppen zur Wohnung hochschleppt (in *Die eine singt, die andere nicht*, FR 1977, Regie: Agnès Varda).

Wer spricht mit wem und über wen? — Die Tatsache, dass über Schwangerschaftsabbrüche nicht klar und deutlich gesprochen wird und aus diesem Grund auch kein Informationsaustausch stattfinden kann, setzt sich in einem weiteren Motiv fort: Frauen, die ungewollt schwanger sind, werden in ihrem Entscheidungsprozess oft nur alleine gezeigt. Selten gibt es Austausch oder Beratung unter Freundinnen oder weiblichen Familienmitgliedern. Stattdessen findet die Kommunikation meistens nur zwischen der betroffenen Frau und ihrem Ehemann oder einer männlich vertretenen Institution statt, sprich einem Arzt, Psychologen, Polizisten oder Richter. Und mehr noch: Gelegentlich gibt es auch Szenen, in denen Männer gar nicht mehr mit, sondern *über* die Frau sprechen, ihre Situation bewerten und oft verurteilen. So streiten in einer *Gute Zeiten Schlechte Zeiten*-Folge aus dem Jahr 2012 der Bruder und Halbbruder der schon erwähnten Figur Emily über deren Entscheidung, einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen zu lassen. „Eine Abtreibung ist das Beste, was Emily tun kann. [...] Du kennst sie doch. Sie kann noch nicht mal Verantwortung für sich selbst übernehmen, geschweige denn für ein Kind.“ – „Ich find’s trotzdem scheiße, es geht hier um ein Menschenleben.“ – „Wenn sie das Baby bekommen sollte, dann wär’ das ‘ne Katastrophe für sie und erst recht für’s Kind.“

Auch im übertragenen Sinn sind es überwiegend Männer, die über das Thema Abtreibung sprechen, indem sie es sind, die am—thesten Zugang zu filmischen Produktionsmitteln erhalten. Die meisten der bekannteren Filme haben männliche Regisseure und Drehbuchschreiber, wie z.B. die Filme *4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage* (RU 2007, Regie: Cristian Mungiu) oder *In Zeiten des Aufbruchs* (US/UK 2008, Regie: Sam Mendes). In beiden Fällen berichten die Regisseure im Bonus-Material der DVDs davon, dass sie die Geschichte von einer Bekannten oder Freundin erfahren und für filmische Zwecke zusätzlich dramatisiert haben. Unabhängig davon, dass Personen, die eine Abtreibungserfahrung hinter sich haben, ihre Geschichten durch Ausschlüsse der Filmindustrie gar nicht erst selbst erzählen können, sehen sie ihre Erfahrungen oft gewaltvoll verfremdet und unsensibel überdramatisiert. Schaffer bezeichnet dies als „Repräsentationsgewalt, selbst wenn sich dieses Sprechen als humanistisch, wohlmeinend und fürsorglich präsentiert.“ (Schaffer 2008: 69).

Filmökonomie — Dies führt mich schließlich zum vorerst letzten filmischen Motiv, nämlich der Überdramatisierung von Abtreibungen und ihren Effekten. Dramatische Darstellungen sind im TV oder in Filmen nichts Ungewöhnliches, im Gegenteil: Gerade *weil* sie Spannung erzeugen und sich vom ‚normalen Leben‘ unterscheiden, entsteht der Reiz des Entertainments. Dabei wird das Maß der Dramatisierung jedoch unterschiedlich eingesetzt, wie die Soziologinnen Gretchen Sisson und Katrina Kimport bemerken: „Many medical procedures on TV, like CPR, are shown to be much safer than in real life... whereas abortion is shown to be riskier on TV than in reality.“ (Sisson/Kimport 2004) Auch die Betonung von Abtreibung als dramatischer, wenn nicht sogar traumatisierender Einschnitt im Leben, hat mehr mit der Form von Film an sich zu tun, als man denkt. Die Drehbuchschreiberin und Regisseurin Kathrin Resetarits merkt in ihrer Lecture „Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen“ (Kathrin Resetarits 2018) an, dass die etablierte Hollywood-orientierte Form des 90-minütigen Films, fast immer eine klar identifizierbare Heldenreise braucht: Eine im Zentrum stehende Figur trifft auf einen Konflikt, den sie lösen kann oder an dem sie scheitern wird. Aus filmökonomischen Gründen werden Nebenkongflikte, Banalitäten, die den Hauptkonflikt narrativ nicht unterstützen, und Abschweifungen ausgelassen. Für Filme über Abtreibungen bedeutet dies: entweder müssen sie im Zentrum stehen und damit dramatisch ausgenutzt werden oder sie werden miterzählt, um das tragische Schicksal eines Charakters zu betonen. Dass eine Figur jedoch neben anderen Erfahrungen *auch* eine Abtreibung hat, ohne dass diese weiter groß thematisiert wird, findet sich in plot-zentrierten Filmen selten (dafür aber in neueren Serien, auf die ich am Ende des Textes zu sprechen komme).

Darstellungen von Abtreibungen und ihre Wirklichkeitseffekte

Ohne breite Thematisierung und Sichtbarkeit von Schwangerschaftsabbrüchen in öffentlichen Diskursen oder pädagogischen Kontexten, bilden filmische Darstellungen eine der wenigen existierenden Repräsentationen und werden mangels Alternativen als Wirklichkeit angenommen. Film- und Seriedarstellungen haben Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung und das eigene emotionale Erleben. Johanna Schaffer nennt dies die „Wirklichkeitseffekte von Darstellungen“ (Schaffer 2008: 78) und schreibt, dass das Feld der Sichtbarkeit als „Rahmen des Wahrnehmbaren, Sichtbaren, Intelligiblen“ bestimmt, „wie die einzelnen sich als Selbst und als Subjekt wahrnehmen und wie sie die Welt und Realität als solche sehen.“ (ebd.: 113) Hier geht es weniger um die Frage, ob Filme die Realität ‚richtig‘ *abbilden*, sondern darum, dass filmische Darstellungen die Realität vieler überhaupt erst *bilden*. Die Psychologin Miriam Gertz hat in ihrer Forschung zu psychischen Erfahrungen im Kontext von Schwangerschaftsabbrüchen Ähnliches festgestellt:

„Ungewollt Schwangere bzw. Frauen im Abtreibungsprozess machen [...] regelmäßig die Erfahrung, dass sie das Leid so sehr erwarten, dass sie dann ganz irritiert und verunsichert sind, wenn es ihnen einfach gut geht nach einem Abbruch und sie vorrangig erleichtert sind.“ (Gertz 2019: 75).

Die Erwartungshaltung führe sogar „häufig dazu, dass sie sich erst recht als ‚abnormal‘ und nicht richtig erleben, eben weil es ihnen gut geht.“ (ebd.)

Darstellungen von Menschen, die „vorrangig erleichtert“ nach einer Abtreibung sind, gibt es in der Tat selten. Es scheint, dass das bestehende Feld der Sichtbarkeit solche Bilder gar nicht zulässt. Würden sie verstanden, bzw. auch akzeptiert werden?

„Ich glaube schon, dass solche Bilder verstanden werden“, merkt meine Freundin zuversichtlich an. „Wenn nicht sofort, dann mit der Zeit, je mehr es davon gibt. Aber ich frage mich, ob die Ernsthaftigkeit des Themas dann verloren geht. Abtreibungen sollen ja auch nicht beschönigt und verharmlost werden. Das würde vielleicht auch eine falsche *Message* übermitteln. Vor allem an die Leute aus meinen Workshops, die gerade erst anfangen, sexuell aktiv zu werden.“ Ich überlege. „Ja, das stimmt schon“, sage ich. „Es gibt ja auch Leute, die starke Schmerzen beim Abbruch haben oder sehr komplexe Gefühle. Aber es soll ja auch nicht darum gehen, das alles zu beschönigen, sondern darum, ein Spektrum an Erfahrungen abzubilden, die alle nebeneinander existieren können. Und zu zeigen, dass das Thema für viele emotional komplex ist, aber *nicht nur* traumatisch und schlimm. Es gibt viel zu wenig Bilder von Erleichterung, von Menschen, die traurig sind, aber ihre Abtreibung trotzdem bereuen, oder von Frauen, die sich gegenseitig unterstützen. All das ist sehr unterrepräsentiert.“ – „Und was mir dazu einfällt“, ergänzt meine Freundin, „Schmerzen können ja auch irgendwie positiv dargestellt werden, zum Beispiel wenn der Fokus auf den gegenseitigen *Support* gelegt wird oder darauf, dass man es durch die Schmerzen geschafft hat. Und eben nicht nur auf das Leiden selbst.“

Feministische Entgegnungen: Wie können Schwangerschaftsabbrüche auch noch aussehen?

Obwohl solche Bilder unterrepräsentiert sind, werden sie dennoch produziert und, wie ich im Laufe meiner Forschung feststelle, auch immer mehr. Bevor ‚mehr‘ jedoch automatisch mit ‚besser‘ verwechselt wird, möchte ich ein paar konkrete Beispiele hervorheben und zeigen, wie diese Darstellungen das Feld der Sichtbarkeit im Einzelnen etwas verschieben.

Das erste visuelle Motiv ist **Solidarität**. Mehrere Filme zeigen Frauen und Freund*innen, die sich austauschen und beieinander Rat holen. Vertraute werden eingeweiht, ohne Angst vor Verurteilung haben zu müssen. Stattdessen gibt es oft unbedingte Unterstützung in Form von emotionalem Halt, Geld für die Abtreibung oder das Angebot, währenddessen auf die Kinder aufzupassen. Dies passiert beispielsweise im bereits 1977 erschienenen Film *Die eine singt, die andere lacht* der französischen Regisseurin Agnès Varda, in dem auch Klassismus ein Thema ist. In dem Film solidarisiert sich eine junge Schülerin (Pauline) aus einer bürgerlichen Familie mit einer prekär lebenden Nachbarin (Suzanne), die alleinerziehende Mutter ist. Pauline belügt ihre Eltern, nimmt deren Geld und organisiert einen Abtreibungstermin, nach welchem Suzanne ein selbstbestimmteres Leben beginnt und in der Frauenbewegung aktiv wird. Aber auch in aktuelleren Filmen wie z.B. in *Obvious Child* (US 2004) der US-amerikanischen Regisseurin Gillian Robespierre steht eine Frauenfreundschaft im Vordergrund. In diesem Film hat die Freundin bereits einen Schwangerschaftsabbruch hinter sich und gibt ihre Erfahrungen weiter. Sie wird von der Protagonistin gefragt: „Does it hurt?“ und „How often do you think about it?“, worauf sie ehrlich antwortet: „I think about it sometimes, once in a while. And then I get really sad for my little teenage self. But I never regret it.“ In diesen beiden und noch vielen anderen Filmen wird gezeigt, dass Wissen außerhalb von offiziellen Institutionen existiert und eine wichtige emotionale Ressource für viele ist.

Die **emotionale Komplexität**, die in *Obvious Child* angesprochen wird (sad – but never regret), ist ein weiteres wichtiges Motiv. Regisseurinnen wie Anne Zohra Berrached nutzen das Medium Film, um ihren Protagonistinnen emotionale Entwicklungen und auch parallel existierende, widersprüchliche Emotionen zuzugestehen. Solche Darstellungen sprengen die oft binäre Vorstellung, man sei entweder zu 100% überzeugt von der eigenen Entscheidung oder rat- und hilflos. In Berracheds *24 Wochen* (DE 2016) lässt die Protagonistin Astrid eine Spätabtreibung vornehmen, nachdem sie und ihr Mann erfahren, dass das Baby mit schwerem Herzfehler und ungewisser Lebenserwartung auf die Welt kommen würde⁶. In mehreren Szenen wird deutlich, dass sich Astrid mit der Entscheidung, welche jedoch zu keinem Zeitpunkt problematisiert oder angezweifelt wird, sehr schwertut. Das urteils-

freie Umfeld gibt Astrid Raum für eine Vielzahl von Emotionen, inklusive emotionaler Distanzierung, Wut und Trauer während und nach der langen Abtreibungsszene am Ende des Films.

Die **Darstellungen der Schwangerschaftsabbrüche selbst** werden in den letzten Jahren des öfteren in die Storylines eingebunden und damit zunehmend entmystifiziert. Eine sich häufig wiederholende Szene ist die im Behandlungsraum. In den Serien *Shrill* (US 2019), *13 Reasons Why* (US 2019) sowie *Glow* (US 2017) sehen wir die ungewollt schwangeren Protagonistinnen Annie, Chloe und Ruth jeweils in fast identischer Einstellung auf dem Behandlungsstuhl liegend, während parallel außerhalb der Einstellung der chirurgische Eingriff vorgenommen wird. Alle drei erhalten Support des medizinischen Personals (z.B. „You’re doing great. You’re gonna be fine.“ in *13 Reasons Why*). Annie wundert sich sogar nach ein paar Augenblicken, dass alles so schnell vorbei ist und deutet damit die Unkompliziertheit des Eingriffs an. Ähnlich unkompliziert wird der Schwangerschaftsabbruch in der dänischen Serie *Rita* inszeniert. Hier nimmt die gleichnamige Protagonistin die auf ihren Namen verschriebene Tablette für den Schwangerschaftsabbruch alleine in ihrem Badezimmer ein. Dies ist eins der wenigen Male, dass ein medikamentöser Abbruch filmisch dargestellt wird, wenn auch nicht zur Gänze: der Abgang des Fruchtsacks bzw. Embryos, der am gleichen oder in den Tagen danach folgen müsste, bleibt unsichtbar.

Ein weiteres, sich häufendes Motiv, ist die Darstellung von Schwangerschaftsabbrüchen mit **Humor** zu verbinden. Hier geht es nicht darum, sich über das Thema oder die Betroffenen lustig zu machen, sondern die Schwere des Tabus mit Leichtigkeit zu ersetzen. Im Film *Obvious Child* ist die Protagonistin selbst Stand-Up-Komikerin und nutzt ihre Reichweite und dieses Medium, um das Thema anzusprechen und für sich selbst auch emotional zu verarbeiten. Der Film ist lustig, aber nicht überzogen. Im Gegenteil – die Regisseurin schafft es, verschiedene Haltungen parallel existieren zu lassen: Humor, Fürsorge, Unsicherheit und Ernst. Anders; aber genauso rücksichtsvoll verwenden Roni Geva und Margaret Katch humorvolle Darstellungen in ihrer Webserie *Ctrl Alt Delete* (US 2018/2019), die auf Vimeo veröffentlicht und kostenlos zu streamen ist. In den Mini-Episoden spielen sie mit Klischees, Running Gags und überzeichnen ihre Charaktere, kreieren dabei aber immer einen urteilsfreien Raum und übermitteln gleichzeitig viele Informationen und diverse persönliche Erfahrungen rund um Abtreibung.

Veränderte Perspektiven zum Thema Abtreibung entstehen zunehmend auch dadurch, dass es mehr und mehr weibliche Regisseurinnen sind, die einen Abbruch als Haupt- oder Nebenplot **selbst inszenieren (können)**. Neben den vielen bereits erwähnten Regisseurinnen und Filmen, möchte ich vor allem ein sehr junges Beispiel beschreiben. In Céline Sciammas Film *Portrait einer jungen Frau in Flammen* (FR 2019) geht es vordergründig um eine lesbische Liebesgeschichte im 18. Jahrhundert. Eine Nebenrolle (die Hausangestellte Sophie), die die beiden Protagonistinnen im Plot begleitet, ist ungewollt schwanger und braucht eine Abtreibung. Marianne und Héloïse (das Paar) organisieren alles Nötige, begleiten Sophie zu einer älteren Frau, die den Abbruch vornimmt und besonders interessant: Héloïse weist die Malerin Marianne, an, die Szene festzuhalten. Marianne skizziert Sophie, die vor der alten Frau auf dem Bett liegt, und repräsentiert damit ein wichtiges Motiv: die Deutungshoheit über die eigene Geschichtsschreibung zu beanspruchen.

Die Erzählung von Abtreibungen in **Nebenplots** oder durch Nebenfiguren ist schließlich das letzte Motiv, das ich hier benennen will. Da, wo plotzentrierte Filme Abtreibungen oft dramatisch ins Zentrum setzen, können Serien, dadurch dass sie sich über mehrere Episoden strecken, eine Abtreibungsgeschichte nebenher erzählen. Serien wie *Sex Education* (UK 2019), *Shrill*, *13 Reasons Why*, *Glow* und viele mehr fokussieren eigentlich eine andere Storyline, lassen Schwangerschaftsabbrüche aber in einer Episode vorkommen – ohne dass die betroffene Person danach lange leidet oder nachhaltig traumatisiert ist. Im Gegenteil, oft werden dadurch neue Kräfte für einen Neuanfang freigesetzt, wie z.B. in *Shrill*, wo die Protagonistin Annie nach ihrer Abtreibung mit dem verantwortungslosen Liebhaber Schluss macht und sich ihrem Chef gegenüber erstmals traut, Forderungen zu stellen. Mit dem Motiv des ‚Nebenher‘ wird gezeigt, dass Schwangerschaftsabbrüche zum Leben dazu gehören können, es aber nicht dominieren, verändern oder beenden müssen. Auch wenn es paradox klingt wird hierbei betont, dass nichts betont werden muss.

Darstellungen von Abtreibungen brauchen eine reflexive Praxis des Sehens

Dass Schwangerschaftsabbrüche in öffentlichen Diskursen nicht allzu sichtbar sind, hat viele verschiedene Gründe. Einer davon ist, dass die gängigen Darstellungen oft so einseitig und abschreckend sind, dass sie gerne schnell wieder vergessen werden. Ein

anderer ist, dass die aktiv hergestellte Unsichtbarkeit jenen nützt, die Abtreibungen weiterhin stigmatisiert wissen wollen. Wer sich jedoch länger mit dem Thema beschäftigt, merkt, dass es an Abbildungen und Inszenierungen eigentlich nicht mangelt. Vor allem in Filmen und vielen zeitgenössischen Serien werden vermehrt Geschichten von ungewollten Schwangerschaften und von Schwangerschaftsabbrüchen erzählt. Diese Sichtbarkeit trägt dazu bei, das Thema an- und besprechbar zu machen und es somit auch in öffentlichen Diskursen zunehmend zu normalisieren. Wichtig ist hierbei jedoch, Abtreibungen nicht ‚einfach irgendwie‘ und um jeden Preis in den Mittelpunkt zu rücken, sondern genau danach zu fragen, welche Darstellungen sichtbar werden, welche Stereotype wiederholt werden, wessen Geschichten von wem wie und warum erzählt werden – und wessen nicht. Wie Johanna Schaffer schreibt, sind „Forderungen nach Sichtbarkeit so zu verschieben, dass sie eher mit reflexivem Potential denn quantitativem Gewicht aufgeladen werden.“ (Schaffer 2008: 111) Statt einfach nach mehr Bildern zu suchen, ermöglicht eine reflexive Praxis des Sehens, unterschiedliche Formen der Darstellungen zu differenzieren, eigene Sehgewohnheiten aufzudecken und auch die dahinter liegenden, oft unsichtbar gemachten Interessen herauszuarbeiten – was beim Thema Schwangerschaftsabbruch besonders wichtig ist.

Handelt es sich um eine Außenperspektive, die ausschließlich das Leiden der schwangeren Person ins Zentrum stellt? Schwingt untergründig ein Schuld diskurs mit, der die etablierten Sehgewohnheiten rund um Abtreibung bestätigt? Oder werden auch emotionale Alternativen gezeigt, die vielleicht sogar auf den ersten Blick irritieren, wie zum Beispiel Erleichterung, Humor und Zufriedenheit? Und findet das, worum es eigentlich geht, vielleicht nur am Rande statt, kaum sichtbar und gerade dadurch relevant?

Anmerkungen

[1] Ich werde im Text meistens den Begriff *Abtreibung* statt *Schwangerschaftsabbruch* verwenden, weil er geläufiger und kürzer ist. Damit positioniere ich mich auch anders als manche feministischen Gruppen, die den Begriff *Abtreibung* als diskriminierend und negativ empfinden. Gerade deswegen finde ich es wichtig, den Begriff – wie Abtreibungen selbst – nicht zu tabuisieren, sondern positiv anzueignen.

[2] Anstelle von *Pro-Life*, wie sich solche Gruppen irreführend gern selbst bezeichnen, verwende ich wie viele andere feministische Positionen lieber die Bezeichnung *Anti-Choice*, da sie genau genommen nicht wirklich ‚für das Leben‘, sondern nur für ihre eigenen Interessen eintreten und damit reproduktive Entscheidungsmöglichkeiten vieler Frauen und Queers beschneiden. Andere vor allem im englischsprachigen Raum etablierten Bezeichnungen wären *anti-abortion* oder *forced-birth*.

[3] Ich spreche hier und im Folgenden oft von ‚Frauen‘, weil die dargestellten Personen in den Filmen als cis-Frauen erzählt und gelesen werden sollen. Natürlich können auch andere Menschen (nicht-binäre Menschen, Inter*Menschen, Trans*Menschen) schwanger werden und Abtreibungen haben und ich werde dies, wenn es nicht um die Beschreibung heteronormativer Motive geht, auch genderneutral formulieren.

[4] Schaffer bezieht sich damit auf den Begriff „given-to-be-seen“ (Schaffer 2008: 114) der Filmtheoretikerin Kaja Silverman, welche sich wiederum auf den Psychoanalytiker Jacques Lacan bezieht (vgl. ebd.).

[5] Analyse des Forschungsprojekts *Abortion Onscreen*, das sich hauptsächlich auf US-amerikanische Filme und Serien bezieht. Gegenstand dieser Studie waren 87 Filme und Serien aus den Jahren 1916 bis 2013.

[6] Als einer der sehr wenigen Filme erzählt *24 Wochen* die Entscheidung zum Abbruch einer gewollten Schwangerschaft aufgrund medizinischer Indikation. Die Beweggründe und Erfahrungen unterscheiden sich in so einem Fall natürlich von denen bei einer ungewollten Schwangerschaft mit Abbruch im ersten Trimester. So wird die Abtreibung in *24 Wochen* von Astrids Umfeld weniger verurteilt, sondern nach Down-Syndrom- und Herzfehler-Diagnose vielmehr vorausgesetzt, was Astrid stark kritisiert. Gerade weil in beiden Fällen ganz unterschiedliche Emotionen und Einstellungen zur Schwangerschaft bestehen können, ist es wichtig, unterschiedliche Abtreibungsgeschichten zu erzählen und Diversität zuzulassen.

Literatur und Quellen

Gertz, Miriam (2019): Zwischen Stigmatisierung und Autonomieerleben. Abtreibung aus feministisch-psychologischer Perspektive. In: Frauen.Wissen.Wien. Nr. 9: Schwangerschaftsabbruch im gesellschaftlichen Diskurs. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/kunst-kultur/frauen-wissen/pdf/frauen-wissen-wien-9.pdf> [20.3.2020]

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: transcript.

Sisson, Gretchen/Kimport, Katrina (2014): Telling Stories About Abortion: Abortion Related Plots in American Film & Television, 1916-2013. Online: <https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen> [20.3.2020]

Medien

Abortion Onscreen Database. Online: <https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen-database> [20.3.2020]

Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit in Wien. Online: <https://abortionfilms.org/de/> [20.3.2020]

Mayr, Gaby (2018): Schwangerschaftsabbruch. Ein Tabu und seine Folgen. Audio-Feature, 44 Min, Deutschlandfunk. Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftsabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.3720.de.html?dram:article_id=430044 und <https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftsabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.media.69d904fb1c6703e9477640f9c45b0c60.pdf> [30.3.2020]

Resetarits, Kathrin (2018): Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen. Online: <http://www.drehbuchforum.at/archiv/audio> [20.3.2020]

Filme und Serien

4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage, RU 2007, Regie: Cristian Mungiu.

13 Reasons Why, Folge "If You're Breathing, You're a Liar", US 2019, Netflix, Regie: Michael Morris.

24 Wochen, DE 2016, Regie: Anne Zohra Berrached.

Ctrl Alt Delete, US 2018/19, Regie: Roni Geva und Margaret Katch. Online: <https://vimeo.com/channels/ctrlaltdelateshow> [20.3.2020]

Die eine singt, die andere nicht, FR 1977, Regie: Agnès Varda.

Glow, Folge „Maybe It's All the Disco“, US 2017, Netflix, Regie: Sian Heder.

Gute Zeiten Schlechte Zeiten, Folgen 5067 bis 5097, 2012, Regie: diverse.

In Zeiten des Aufruhrs, US/UK 2008, Regie: Sam Mendes.

Obvious Child, US 2014, Regie: Gillian Robespierre.

Porträt einer jungen Frau in Flammen, FR 2019, Regie: Céline Sciamma.

Shrill, Folge „Annie“, US 2019, hulu, Regie: Jessie Peretz.

Rita, Folge „Father, Mother and Child“, DK 2013, Netflix, Regie: Lars Kaalund.

Vera Drake, UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh.

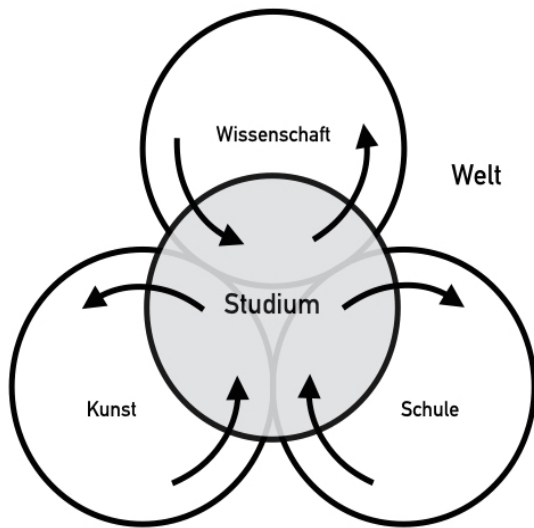
Betonen, dass nichts betont werden muss. Über die Darstellung von Abtreibungen in Filmen und Serien und die Frage: Gibt es ‚positive Bilder‘?

Von Franzis Kabisch

In einer von kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation geprägten Welt konturieren sich die Schnittfelder von Kunst, Wissenschaft und Bildung neu. Die entgrenzten Künste suchen sich neue Orte, neue Zeiten, neue Formen und Formate, neue Themen und ein neues Publikum. Was bedeutet das für die Praktiken der Kunst? Was für die Theorien der Kunst? Und was bedeutet es für die Verkopplung von Kunst und Bildung?

Mit dem Titel dieses Buchs – *Arts Education in Transition* – ist ein Übergang, ein Wandlungsprozess nahegelegt und in Aussicht gestellt, der die Ästhetische Bildung im Kern betrifft. Er basiert auf der Vermutung eines mit den eben genannten Stichworten Globalisierung und Digitalisation zusammenhängenden, sehr grundsätzlichen Wandels der Strukturbedingungen von Gesellschaft, der extrem weitreichende Folgen hat. Kurz gesagt: Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst (Meyer/Kolb 2015).

Die Verkopplung von Kunst und Bildung in der Form Ästhetischer Bildung ist davon in besonderer Weise betroffen, weil die grundlegenden Ideen und Selbstverständnisse der Ästhetischen Bildung aus der eurozentrischen Perspektive des 18. Jahrhunderts stammen – aus dem Zeitalter der Aufklärung, der Opposition von Kunst und Technik, Natur und Kultur, der Idee des künstlerischen (weißen, männlichen) Genies und der humanistischen Konzeption des menschlichen Individuums als ästhetisches Subjekt. Dem gegenüber geht diesem Buch die Vermutung voraus, dass diese Ideen nicht mehr kompatibel sind mit den wesentlich auf kollaborativen und netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden ästhetischen Praktiken, die seit einiger Zeit in den globalen digitalen Kommunikationsnetzen und den von diesen geprägten Alltagskulturen zu beobachten sind. Als einer der Schwerpunkte dieses Buches resultiert daraus eine Befragung und Konzeption der Ästhetischen Bildung als Raum für machtkritische Reflexionen, alternativen Wissenspraktiken und Epistemologien, die es vermögen, das klassische eurozentrische Bildungsideal zu revidieren.



Davon ausgehend haben wir 2015 am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* in Kooperation mit dem *Institut für Medienkultur und Theater* der Universität zu Köln ein Hochschulentwicklungsprojekt mit gleichnamigem Titel – *Arts Education in Transition*, kurz AEiT – initiiert, um die Schnittfelder des Studiums mit Wissenschaft und Forschung, mit der Institution Schule und mit den professionellen Kunst- und Kultureinrichtungen in der Kölner Region zu adressieren. Vor dem Hintergrund der sich durch Globalisierung und Digitalisation wandelnden Rahmenbedingungen von Welt sollte es darum gehen, diese Schnittfelder produktiv miteinander zu vernetzen.

Das Ziel des Projekts war die Professionalisierung des Studiums im Hinblick auf die Zukunft der Ästhetischen Bildung an einer *Schule von morgen* – einer Schule, die entlang der medienkulturellen Wandlungsprozesse gewachsen ist und ihr eigenes Selbstverständnis sicher in einer postmigrantischen Gesellschaft verortet hat. Während der zweijährigen Projektlaufzeit haben wir in Zusammenarbeit mit einer Vielzahl an Akteur*innen aus der freien Kunst- und Kulturszene und aus dem schulischen Kontext in Seminaren, Workshops, Symposien, Spring Schools und Exkursionen mit unterschiedlichen Formen, Themen, Praktiken und Selbstverständnissen einer Ästhetischer Bildung experimentiert, die mit der Alltagskultur des fortgeschrittenen 21. Jahrhunderts auf Augenhöhe steht. Dabei ist ein ganzes Bündel grundlegender Fragen entstanden, die in den folgenden Kapiteln dieses Buchs thematisiert werden: Was sind die Themen zeitgemäßer Ästhetischer Bildung? Wie artikulieren sich ästhetische Praktiken, Formen, Inhalte im Kontext aktueller Medienkultur? Wo und wie findet Ästhetische Bildung im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert statt? Wo und wie wird der Wandel der Medienkultur der Adressat*innen/der Künstler*innen (als Problem/Herausforderung/Chance) sichtbar? Was können Schule und Hochschule von den performativen Künsten, von den freien Kunst- und Kultureinrichtungen lernen? Welche (Lehr-/Lern-)Settings befördern die Verschränkung von zeitgenössischer künstlerischer Praxis, Theoriebildung und Vermittlungsperspektiven? Welche Rolle spielen Inter-/Transdisziplinarität – und welche Rolle Fachlichkeit und Expertise? Welche Bedeutung haben inter-/trans- und hyperkulturelle Realitäten im Kontext dieser Form von *Kultureller Bildung*? Welchen Beitrag kann Ästhetische Bildung – insbesondere im Kontext diskriminierungskritischer Perspektiven – zu der Frage leisten, in welcher/n Gesellschaft/en wir leben wollen? Wie kann Ästhetische Bildung in einer zunehmend globalisierten und kapitalisierten Welt ein ideologie- und hegemoniekritisches Mittel sein, die Widersprüchlichkeiten der Welt zu thematisieren? Wie funktioniert Ästhetische Forschung im Global Contemporary? Welche Rolle spielen partizipative Intelligenz und kollektive Kreativität? Was wäre eine Post Internet Arts Education, eine Ästhetische Bildung, nachdem das Internet etwas Besonderes, Erwähnenswertes war? Was sind die Wirklichkeiten Ästhetischer Bildung in den Schulen und Hochschulen des 21. Jahrhunderts? Was ihre Möglichkeiten?

Aus diesem gewaltigen Fragenkomplex kristallisierten sich über die Projektlaufzeit fünf thematische Schwerpunkte des Projekts heraus, die dieses Buch gliedern. Die fünf Kapitel sind damit angelehnt an die thematischen Schwerpunkte, die Lehrende und

Studierende des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* und des *Instituts für Medienkultur und Theater* – gemeinsam mit externen Künstler*innen, Theoretiker*innen, Pädagog*innen und Kulturschaffenden verschiedener künstlerischer und wissenschaftlicher Disziplinen – im Rahmen des Projekts bearbeitet haben:

1. Das erste Kapitel *Ästhetische Bildung – Oder: Von der Liebe* geht vom Themenschwerpunkt der Lehre im Sommersemester 2016 aus: *LIEBE2016*. Es beschäftigt sich mit dem Grundverständnis von Pädagogik in Bezug auf die Kunst in dem weiten Spannungsfeld zwischen zwei gegensätzlichen Polen: Den einen Pol markiert Juuso Tervo, indem er kunstnahe Ästhetische Bildung als eine „Politik der Liebe“ zu denken versucht, die die*den*das Andere*n (Subjekt, Schüler*in, Künstler*in) als Fremde*n*s ernst nimmt und deshalb/dennoch begehrt. Den anderen Pol markiert Karl-Josef Pazzini, indem er uns die im *post PISA*-Bildungssystem vielfältig zu beobachtende Tendenz zu einer sozial- und medientechnologisch hochgezüchteten „ängstlich bürokratischen Didaktik der Individualisierung“ in Zeiten von Selbstoptimierung und ubiquitärer Pornographie – als eventuell nicht nur zeitlicher, sondern auch kausaler Korrelation – vor Augen führt.
2. Mit *home/migration* war der thematische Fokus der Lehre des Wintersemesters 2016/17 bezeichnet. Daran angelehnt beschäftigt sich das zweite Kapitel mit den Blickverschiebungen und Anforderungen innerhalb und für die Ästhetische Bildung in einer durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaft. Davon ist die Fachdisziplin im Kern betroffen: Wie funktioniert eine inter-, trans- oder hyperkulturelle Kulturelle Bildung im Kontext einer postmigrantischen Realität? Wie können Zugehörigkeitsordnungen und ihre Wirkungen in Institutionen, Diskursen und Vermittlungsprozessen Ästhetischer Bildung enttarnt und neu verhandelt werden? Und wie sieht, betrachtet man die Fachgeschichte, eine diskriminierungskritische Praxis, wie eine ‚Dekolonisierung‘ der Ästhetischen Bildung aus?
3. Der historische Kontext der ‚Grand Tour‘ wurde – vorbereitet durch das vorherige Semesterthema – im Kunstsommer 2017 mit seinen vielen Großausstellungen in den Zusammenhang der kulturellen Globalisierung des 21. Jahrhunderts und der durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaft(en) gestellt. Im Kapitel *Grand Tour 2017 – The Global Contemporary* geht es um das veränderte Selbstverständnis der Kunst in ihrem professionellen Diskurs nach dem *Curatorial Turn* und die daraus folgenden Bildungspotentiale.
4. Das Kapitel *Post Internet Arts Education* setzt sich mit der Tatsache auseinander, dass die Digital Natives als Schüler*innen, Studierende und seit kurzem auch als Lehrer*innen und professionelle Künstler*innen sowie Wissenschaftler*innen in den Schulen, Universitäten und Kunsthochschulen angekommen sind. Die Kunst, die sie dort produzieren, rezipieren und in die Kontexte von Bildung stellen, ist nicht notwendigerweise ‚digital‘, sondern in einer Art „Internet State of Mind“ (Carson Chan) über das Neue des Digitalen hinausgedacht (und gemacht). Was könnte das heißen für eine demgemäße Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung?
5. Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit dem Verhältnis Ästhetischer Bildung zu Wissenschaft und professioneller Forschung. Unter dem programmatischen Titel *Kunst als epistemische Praxis* wird u.a. anhand konkreter Beispiele aus dem Forschungskolleg *lab* für Studierende diskutiert, wie *art based research* neben explizit wissenschaftlichen Formen der Erkenntnisproduktion als *Forschendes Lernen* produktiv werden und – als eine den gegenwärtigen kulturellen Umweltbedingungen angemessene Form der Produktion, Anwendung und Kommunikation von Wissen – eventuell sogar in besonderem Maß als *zeitgemäß* gelten kann.

Ästhetische Bildung – Oder: Von der Liebe

LIEBE2016. Wie verändern sich unsere Liebesfähigkeit und die Konfigurationen von Liebe im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung? Lieben Digital Natives anders als Digital Immigrants? Welche Körper-, Geschlechter- und Sexualitätsbilder kur-

sieren? Was hat Liebe mit Pornografie oder Prostitution zu tun? Wie ist das Verhältnis von Liebe und Kunst? Wie klingt Liebe? Welche Farbe hat Liebe? Ist Liebe ein Gefühl? Können wir Liebe sublimieren? Wenn ja, wie?

Angelehnt an Giorgio Agamben und Alain Badiou eröffnet **Juuso Tervo** das Kapitel und stellt uns Liebe vor als eine Form der Intimität, die uns in ein Verhältnis der unendlichen Nähe und zugleich Distanz zu uns selbst und dem, was wir lieben, setzt. Indem er probenhalber Liebe und Bildung gleichsetzt und die Geschichte und Philosophie der Bildung durch die Brille von Liebesliedern liest, fragt er, inwiefern sich das, was er die „Politik der Kunstpädagogik“ nennt, als ein Akt der Liebe verstehen lässt. Tervos Text kann entsprechend wie ein Motto für dieses Kapitel gelesen werden. Er plädiert für ein Verständnis von Liebe/Bildung jenseits der gängigen Narrative von Vollendung und Vollständigkeit und abseits jeglicher Determinierung, um die „Politik der Kunstpädagogik“ radikal offen zu halten: *Intimacy with a Stranger: Kunst, Bildung und die (mögliche) Politik der Liebe*.

Um eben diese Determinierungen geht es, wenn auch nicht explizit sichtbar, auch **Karl-Josef Pazzini**. In seinem Beitrag *Pornographie als Struktur* erläutert er, warum es lohnt, sich direkt oder indirekt mit der Pornographie als einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsthema zu befassen. Bei der Übersetzung kann die Kunst mit Strukturen, Methoden und Mitteln helfen. Pazzini zeigt uns Pornographie als Folge und in gewisser Weise auch als Erfolg einer ängstlich bürokratischen Didaktik der Individualisierung, die mittels sehr übersichtlicher Narrative auf Leistungsfähigkeit, Effektivität, Zielführung, Zeitnähe des Erfolgs und Evaluation getrimmt ist.

Zurückgehend auf ihr Seminar mit Studierenden im Rahmen des AEiT-Projekts untersucht auch **Christiane König** in ihrem Beitrag *Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900* den Konnex von ‚Liebe‘ und ‚Selbstoptimierung‘ unter medienkulturhistorischen Gesichtspunkten. König identifiziert die enge Verbindung medientechnologischer Anordnungen, gesellschaftsbildender epistemologischer Prinzipien und (sexueller) Identität zunächst am historischen Gegenstand der visuellen Alltagskultur zum fin-de-siècle. Aus dieser Blickrichtung befragt sie das konstitutive Gefüge von Affekt, Begehren und Liebe in der Figur des Selbst im 21. Jahrhundert – in Zeiten, in denen Beziehungen libidinöser Art mit Smartphones geführt und Liebesgefühle über Dating-Apps geweckt werden.

Die große Frage *Was ist Liebe?* stellte sich **Jannick Schulz** erstmals im Rahmen der Springschool *how to love?*. Inspiriert durch die Vielzahl an Blickwinkeln und Zugängen, die er dort kennengelernt hat, entwickelt er eine literarische sowie künstlerische Reflexion über das Wesen der Liebe, das sich ihm als ein vielstimmiges, sozial wie kulturell divers geformtes Grundrauschen darstellt, das überfordert, sich nicht in Wort fassen lässt, einer ganz persönlichen Filterung bedarf, um für den Bruchteil eines Moments eingefangen werden zu können: *Was ist Liebe? Ein Erfahrungsbericht*.

Daniel Schüßler reaktiviert in *What is ARTUCATION?* den Begriff der Begegnung als pädagogisches Leitprinzip einer Arts Education in Transition und stellt zwei Möglichkeiten vor, das Prinzip inhaltlich und methodisch in eine performative Unterrichtspraxis zu überführen. Begegnung als Lehrprinzip bedeutet für Schüßler sich Zeit nehmen, das Andere im Blick haben, Teilhaben und Widersprüche anerkennen – Leitsätze einer Ästhetischen Bildung, die in einem auf Verwertbarkeit und Geschwindigkeit ausgerichteten Bildungssystem eine progressive Sprengkraft entfalten könnten.

Aus der Perspektive der Lehrbeauftragten schreibt **Reut Shemesh** in *You Cannot make Mistakes, it's Art!* über die besondere Aufgabe, Studierende in der eigenen künstlerischen Praxis (Tanz und Choreographie) zu unterrichten. Im Verlauf ihrer Lehrtätigkeit, die am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* mit der AEiT-Springschool *how to love?* begann, entwickelte Shemesh eine Methode, die Tanz nicht als Fähigkeit, sondern als ein körperliches Wahrnehmen von und Experimentieren mit den subtilen Verbindungen („invisible wires“) zwischen Körpern, Dingen, Raum und Zeit vermittelt, welche durch Praktiken des Zuhörens, Improvisierens und Choreographierens in eine individuelle künstlerische Sprache übersetzt werden können. Über das Spannungsverhältnis von künstlerischer und pädagogischer Praxis – und über die Kunstpädagogik als ein beharrliches Stretching am *Muskel des Dazwischenseins* – schreibt **Natascha Albert**. Bezugnehmend auf ihre Erfahrungen als Theaterpädagogin spricht sie sich für eine Wiederaaneignung von Pädagogik als „Ermöglichungskunst“ und ein enthierarchisiertes, auf gegenseitiger Anerkennung beruhendes So-wohl-als-auch von Kunst und Pädagogik aus.

Einfach mal die Klappe zu halten ist für **Saliha Shagasi** weit mehr als eine psychologische Methode, wie sie in *Zuhören als pädagogische Haltung* deutlich macht. Als Lehrperson zuzuhören, sich nicht über Schüler*innen oder Student*innen zu stellen, sondern vielmehr diese als Expert*innen ihres eigenen Alltags ernst zu nehmen, müsste als pädagogische Form stärker Einzug in den

Unterricht sowie in künstlerische Praxen halten. Dass sich dabei Kunst und Pädagogik gegenseitig befruchten, scheint naheliegend – sollte aber der Autorin zufolge stärker praktiziert werden.

Auch **Birte Solinski** plädiert – in Form eines Gedankenexperiments – für mehr Ästhetische Erziehung und Bildung in Schule. Ganz im Sinne von Juuso Tervos Forderung des radikalen Offenhaltens der „Politik der Kunstpädagogik“ abseits jeglicher Determinierung, sieht Solinski die Chance, ohne Curriculum und Lehrplan agieren zu können und mit dem Etablieren des Lernbereichs in den Schulen Raum für die Bildung von Persönlichkeit zu schaffen: Was wäre, wenn die Ästhetische Erziehung längst Einzug gehalten hätte in den Schulen? Wenn sich zwischen den voneinander abgetrennten Schulfächern überall das Ästhetische befände und auf seinen Auftritt wartete? *Vom Undercover-Dasein auf das Cover der Bildungspolitik: Ein Plädoyer für Ästhetische Erziehung und Bildung in Schule.*

Das Kapitel abschließend fokussieren **Jane Eschment** und **Gesa Krebber** in ihrem Beitrag *Networking Arts Education* den Bedeutungszuwachs des Community-Buildings für die Lehrer*innenbildung im 21. Jahrhundert – und plädieren für ein entsprechend transformiertes Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen und ihrer Akteur*innen. In ihrer universitären Lehre implementieren sie Formate und Praktiken, die, im Rückbezug auf Juuso Tervo, mit dem wir das Kapitel eröffneten, als Formen einer „Politik der Liebe“ begriffen werden können: nämlich solche, die die individuellen (institutionellen) Grenzen überschreiten und auf Begegnung und kollaborative Wissensproduktion aus sind.

home/migration – Decolonizing Arts Education

Die Polis ist global geworden. In einer von kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation geprägten Welt migrieren nicht nur Menschen, auch Medien, Kulturgüter und -techniken zirkulieren. In den durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaften entstehen hybride Lebensformen und Kulturen, die nationalstaatliche Ordnungen und darauf rekurrierende Identitätskonzepte in Frage stellen. Auch für die Künste und die Kunstpädagogik ergeben sich auf der Folie der Migrationsgesellschaft neue Anforderungen, aber auch neue Chancen, die die Fachdisziplinen insgesamt und im Kern betreffen. Wie verändert sich das Verhältnis von Ich und Welt auf der Basis postmigrantischer Realitäten? Welche Potentiale für Transformationsprozesse von Selbst und Weltverhältnissen ergeben sich für eine inter-, trans- oder gar hyperkulturelle Kunstpädagogik? Welche Narrative, Repräsentationen, Raumkonfigurationen oder Konzepte von *Heimat* und *Zuhause* dominieren? Welche gilt es wie zu beschreiben, zu kritisieren, gegen den Strich zu bürsten? Wie müssen die Institutionen kultureller Bildung sich selbst und ihre Ursprünge in eurozentrischen und kolonialen Denktraditionen reflektieren? Ausgehend von diesen Fragen wurde das Semesterthema *home/migration* für die Lehre im Wintersemester 2016/17 gesetzt.

Zu dessen Abschluss und Übergang ins nächste Semester fand im April 2017 ein Symposium unter dem Titel *Decolonizing Arts Education* statt, das den Globalen Süden als Ausgangstopos für eine zukünftige ‚Weltmentalität‘ denkt und Fragen einer kritischen Migrationsforschung mit Praktiken einer ebenso kritischen Kunstpädagogik und -vermittlung diskutiert. **Carmen Mörsch** streicht den Titel ihres Beitrags durch: *Decolonizing Arts Education*. Kunstpädagogik zu dekolonisieren hieße, alles zu verändern: Die Lektürelisten, die historischen Narrative, die Kunstbeispiele, die an sie gestellten Fragen, die Kriterien zur Beurteilung der gestalterischen Praxis, die Zusammensetzung der Lehrenden an den Hochschulen und zukünftigen Schulen, die Zeitlichkeiten usw. Einerseits ist das nur schwer möglich, andererseits bildet genau das den Horizont für Mörschs Arbeit. Im kontinuierlichen Austausch mit Kolleg*innen entwickelt sie ein Curriculum und didaktische Materialien für eine *diskriminierungskritische Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Künsten*. Dabei zeigt sich, dass die Besonderheit eines diskriminierungskritischen Curriculums darin liegt, dass es solch eine kritische Haltung auch auf sich selbst anwenden muss und die *eigene* gesellschaftliche Gegenwart als Resultat kolonialer Unterdrückungsverhältnisse sowie als von diesen weiterhin durchdrungen versteht – konkret also zum Beispiel anerkennt, dass „Deutschland eine Migrationsgesellschaft und von strukturellem Rassismus geprägt ist.“ **George Demir** und **Tim Wolfgarten** schließen an diesen Punkt an. Anhand zweier künstlerischer Arbeiten beleuchten sie die sozial konstruierten Unterscheidungen von Identitäten in der postmigrantischen Wirklichkeit. Vor dem Hintergrund der Beobachtung eines Rückschritts hinsichtlich der Selbstverständlichkeit von Grundlagen einer migrationsgesellschaftlichen Erziehungswissenschaft, die ebenfalls in benachbarte Fächer sowie Disziplinen – auch und gerade in die Ästhetische Bildung und Kun-

stpädagogik – ausstrahlen sollte, wenn migrationsbezogene Aspekte fokussiert werden, plädieren die Autoren mit ihrem programmatischen Beitrag für eine fortbestehende Politisierung der *Differenzkategorie Migration*.

Auch **Ayşe Güleç** thematisiert Muster struktureller Rassismen im Alltag und in Institutionen – hier am konkreten Beispiel der Morde durch den NSU-Komplex, die Gegenstand der auf der *documenta 14* in Kassel ausgestellten Arbeit *The Society Friends of Halit* waren. Der Beitrag *Vermittlung von Realitäten* befragt Strategien wie das *Silencing* (das Leiser-Stellen) der von Rassismus betroffenen Menschen und setzt diesen, ausgehend vom migrantisch situierten Wissen, eine solidarische Wissensproduktion entgegen, die sie mit den Erfahrungen der ‚Chorist*innen‘ der *documenta14* in der kunstvermittelnden Praxis zusammenliest.

Vor dem Hintergrund einer ästhetisch-musealen Tradition der Differenzzeugung zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘, die das ‚Wir‘ aufwertet und die Verfügung über ‚Anderer‘ legitimiert, plädieren **Monica van der Haagen-Wulff** und **Paul Mecheril** für eine rassismuskritisch informierte ästhetisch-kulturelle Bildung. Diese soll es Lernenden ermöglichen, durch das Gestalten symbolischer Formen sich selbst in solchen Zugehörigkeitsordnungen nicht nur kennenzulernen, sondern auch aus- und anzuprobieren, zu verändern und zu verwerfen – und sich zu den eigenen Wahrnehmungsschemata in ein (sinnliches) Verhältnis zu setzen: *Kritik der ästhetischen Erfahrung des Wir*.

In Form einer Lecture Performance haben **Stefanie Busch** und **Ella Tetrault** sich und ihre Studierenden unter der Überschrift *Widerlegen – Widersetzen – Widerstehen* mit der *Situation der Sint*ezze und Rom*nja in Europa und in Deutschland* auseinandergesetzt. Zur Erforschung und Entwicklung politischen Wissens werde hierbei Beschreibungen von performativen Bewegungsabläufen mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von *Amnesty International* und einem Gedicht von Jovan Nikolić verwoben.

Das Kapitel beschließend beschreibt **Eva Busch** in ihrem Beitrag *Wenn die Dinge nicht mehr verfügbar sind* das Gefühl des Nicht-Verstehens bei der Betrachtung der Installation *Another Letter to the Reader* des Künstlers Walids Raads auf der Istanbul Biennale 2015. Im Gegensatz zu sonst gängigen Praxen globaler Großausstellungen wird hier dem*der Rezipient*in nicht das Gefühl vermittelt, in einem vermeintlichen Zentrum des Wissens zu stehen. Vielmehr ermöglicht die Gleichzeitigkeit differenter Erfahrungen, Erinnerungen und Wirklichkeiten während der Betrachtung der Arbeit ein produktives *Verlernen* eurozentrischer Selbstbilder und kolonialer Denktraditionen.

Grand Tour 2017 – The Global Contemporary

Im Sommer 2017 geschah in der Kunst so etwas wie eine kosmische Konjunktion. Während des Sommersemesters fanden gleichzeitig vier große Ausstellungen der Gegenwartskunst statt, die sich aufgrund unterschiedlicher Zyklen nur sehr selten innerhalb eines Jahres überschneiden: Die *documenta 14* (sowohl am traditionellen Standort Kassel als auch in Athen), die *Biennale di Venezia*, die *Art Basel* und die *Skulptur Projekte Münster*. Für die Studierenden des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* ergab sich dadurch eine im Rahmen des (in der Regel ca. 5-jährigen) Studiums einmalige Gelegenheit, an diesem besonderen Ereignis der Gegenwartskunst teilzuhaben. In der Lehre nahmen wir im Sommer 2017 schwerpunktmäßig diese Ausstellungen in den Blick und führten entsprechende Exkursionen durch. Das Semesterthema lautete: *Grand Tour 2017*.

Das Semesterthema schloss damit an das vorherige *home/migration* an. Denn als ‚Grand Tour‘ wurden seit der Renaissance Reisen der Söhne (sic!) des europäischen Adels, später auch des gehobenen Bürgertums durch Mitteleuropa, Italien, Spanien und auch ins ‚Heilige Land‘ bezeichnet. Dieser historische Hintergrund wurde im Sommersemester 2017 in den Kontext der kulturellen Globalisierung des 21. Jahrhunderts gestellt und die klassische Bildungsreise demontiert. Dabei erfährt die bildungsbürgerliche Reise eine längst überfällige Verkehrung, indem sie den Blick des vermeintlich ‚Fremden‘, der zurückblickt, in den Fokus nimmt. Denn: Im 21. Jahrhundert machen sich weltweit viele Menschen aus dem sogenannten ‚globalen Süden‘ auf den Weg, um ein besseres Leben zu finden und bilden – jenseits von essentialistischen Kulturzuschreibungen – eine Gesellschaft der Vielen. Das meint eine Gesellschaft, die die hegemoniale Ordnung der Welt herausfordert und ‚den Anderen‘ als revolutionäres Subjekt positioniert.

Unter anderem darum ging es konzeptuell bei der größten der zu besuchenden Ausstellungen, der *documenta14*, die – so der Kura-

tor Adam Szymczyk in einem Interview – die „Minderwertigkeit des Südens“ in Frage zu stellen versuchte. Das die *documenta14* begleitende Magazin verwies auf diesen Blickwechsel mit dem Titel *South as a State of Mind*.

Diesen Kontext stellen hier die Beiträge von Johannes M. Hedinger und Michaela Ott aus jeweils unterschiedlicher Perspektive her. Beispielhaft erläutert zunächst **Johannes M. Hedinger** in Form eines Reiseberichts von der *Grand Tour 2017*, die er als Lehrender begleitete, den Kontext der *documenta 14* und ordnet die immer noch größte Ausstellung der Gegenwartskunst, die erstmals in zwei Städten – Kassel und Athen – stattfand, in den globalen politischen und kulturellen Gesamtzusammenhang ein. Das von Finanzkrise und Flüchtlingspolitik gebeutelte Athen ist Sinnbild der anhaltenden ökonomischen Krise Europas und der sich rapide verändernden globalen Situation. Ähnlich wie Kassel 1955 – wo die erste *documenta* als Maßnahme der *Reeducation* zur Entnazifizierung Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg statt hatte – für die Notwendigkeit stand, mit dem Trauma der Zerstörung, das der Nationalsozialismus in Deutschland mit sich gebracht hatte, umzugehen, steht nun Athen für die wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Dilemmas, mit denen sich Europa und die westliche Welt heute konfrontiert sehen. *Learning from Athens* war das Motto der *documenta 14*. Was gab es zu lernen?

Ästhetische Bildung ist heute mit der wachsenden Einsicht konfrontiert, dass sich ästhetische Erfahrung als primäre Affektion und Wahrnehmung kulturrelativ vollzieht und deshalb auch kulturrelativ gelehrt und angeeignet werden sollte. Darum plädiert **Michaela Ott** für eine *Ästhetische Bildung im Global Contemporary*, d.h. eine ästhetische Bildung, die mehr auf zeitgenössische Entwicklungen auch jenseits der westlichen Welt eingeht, die die vielfältigen Tendenzen zunehmender ästhetischer Hybridisierung von Personen und Kunstpraktiken aufmerksam registrieren und analysieren kann.

Hochschuldidaktisch ging es im Sommer 2017 vor allem darum, die Lehre an den aktuellen, globalen Kunstdiskurs anzubinden und die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen die Studierenden sich während des Studiums bilden sollen, in den Horizont und Kontext einer multidimensional vernetzten Weltgesellschaft zu stellen. Dementsprechend beschreibt **Eva Hegge** anhand ihrer eigenen künstlerischen Arbeit, die im Rahmen der *Grand Tour 2017* entstanden ist, wie das *Do it Yourself*-Setting der Lehrveranstaltungen von Johannes Hedinger und Torsten Meyer als Methode, sich einer großen internationalen Ausstellung nicht nur durch Betrachtung, sondern auch mittels eigener künstlerischer Praxis zu nähern, funktioniert. Die eigenen künstlerischen Reaktionen werden dabei zum *Gradmesser ästhetischer Erfahrungen*, die so beispielsweise auch in schulischen Lehr-Lernkontexten produktiv werden können, weil sie den alltäglichen Horizont und Erwartungsrahmen verlassen und bildende Erfahrungen in besonderer Weise ermöglichen.

Über die suchende, zeitweilig in Desorientierung verharrende, relationale Rezeption zeitgenössischer künstlerischer Großausstellungen schreibt **Julia Funke** unter dem Titel *Gleichzeitigkeiten* aus der Perspektive ihres Besuchs der Kasseler *documenta 14* während der *Grand Tour 2017*. Nicht als Betrachterin vor einem Kunstwerk erlebt sie sich dort, sondern inmitten einer Gleichzeitigkeit von historischen Narrativen, Theorien, sozialen Kontexten und gesellschaftlichen Zugängen, die nicht-linear zu lesen sind und, unter Mitverhandlung des eigenen Standpunkts in Beziehung gesetzt, eine andere Form von ästhetischer Erfahrung provozieren.

Was ist *Performance*? **Raphael Di Canio** wagt den Versuch einer *Bestandsaufnahme*. Ausgehend von Anne Imhofs *Faust*, die ihm im Kunstsommer 2017 als eine der meistbeachteten Arbeiten der Biennale Venezia begegnet ist, untersucht er die Charakteristika, Motive und pädagogischen Potenziale von Performancekunst als einem vielschichtigen und schwer zu greifenden Phänomen, von ihren machtkritischen Anfängen in den 1960er Jahren bis in unsere Gegenwart, wo sich die Performance in „erschreckender“ Ähnlichkeit mit dem Eventcharakter des neoliberalen Weltsystems wiederfindet.

Anlässlich ihrer Mitarbeit an der Ausstellung *Sublima17*, die die vergangenen beiden Semesterthemen – *home/migration* und *Grand Tour 2017* – aufgriff, fragt **Nada Schroer** in ihrem Beitrag *Curating (in) the classroom*, ob unter bestimmter Perspektive Kuratieren als eine Form von *Arts Education in Transition* verstanden werden kann. Mit Blick auf aktuelle kultur- und bildungswissenschaftliche Diskurse nähert sie sich ausgehend von verschiedenen Experimenten mit kuratorischen Praktiken im Rahmen der kunstpädagogischen Lehre am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* der Frage an, welcher Begriff von *Kuratieren* sich im Sinne einer *Arts Education in Transition* und im Hinblick auf den von Torsten Meyer eingebrachten „Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“ (2015) an verschiedenen Lernorten (Schule, Universität, Kulturelle Bildung) als produktiv erweisen könnte

Ähnlich plädiert **Jakob Sponholz** in seinem Beitrag *Ausstellen und ausgestellt werden für eine selbstverständliche Ausstellungskultur in der Kunstpädagogik*. Er stellt die unterschiedlichen Ausstellungsprojekte vor, die in den vergangenen drei Jahren am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* realisiert wurden und führt an ihrem Beispiel aus, welche wertvollen Erfahrungen, Fertigkeiten und Selbst-

stverständnisse Studierende der Kunstpädagogik durch die künstlerische und/oder kuratorische Mitgestaltung von Ausstellungen als ästhetische Lernorte für ihre spätere Profession erwerben können.

Paul Barsch leitet mit seinem Text *Online-Ausstellung. Kurator*innen als Regisseur*innen* über ins nächste Kapitel, indem er sich mit den sich rasant verändernden digitalen Zirkulationsmechanismen in der professionellen Kunstszene und der sich damit einhergehenden wandelnden Rezeptionskultur beschäftigt. Die online gezeigten Bilder zirkulieren direkt, werden allerdings zuweilen aus ihrem Ausstellungshabitat oder ihrer Narrationsstruktur gerissen und damit wieder zu bloßen losgelösten Dokumenten, ohne Einbindung in ein kuratorisches Gesamtkonzept.

Post-Internet Arts Education

Die aktuellen, digital vernetzten Medien produzieren eine vollkommen neue kulturelle und soziale Umwelt, in der zurzeit eine Generation von Menschen heranwächst, für die das Internet schon immer da war. Man könnte sie mit einer schon länger zirkulierenden, nun aber in zweiter Generation alltagskulturell wirklich relevant gewordenen Metapher *Digital Natives* nennen. Die erste Generation dieser Eingeborenen der Digitalkulturen ist in den Kunsthochschulen, Universitäten und in den Lehrerzimmern der Schulen angekommen. Sie verbindet zwar keinen erkennbaren (z.B. künstlerischer) Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Lyotards „Postmodern Condition“ (1979) nun als *Postdigital Condition* gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen *hinaus*. Das hat eine in vielen Aspekten postironische Haltung gegenüber fachlichen Traditionen und Selbstverständlichkeiten zur Folge, die zu vielerlei Missverständnissen – u.a. auch im Zusammenhang von Kunst und Bildung – führen kann.

Was bedeutet dieser „Internet State of Mind“ (Carson Chan) für die Kunst und wie sie inszeniert und rezipiert wird, für Bildung im Kontext der Künste, für Ästhetische Bildung in der nächsten Generation? Während des Verlaufs des Projekts *Arts Education in Transition* 2015 bis 2017 hat sich am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* der Universität zu Köln ein Forschungszusammenhang mit Namen *Post-Internet Arts Education* entwickelt, der diesen Fragen nachgeht. **Kristin Klein, Gila Kolb, Torsten Meyer, Konstanze Schütze** und **Manuel Zahn** geben in ihrem einführenden Beitrag einen Überblick über den Stand der Forschung und die daraus entstehenden Perspektiven für eine Theorie und Praxis von Bildung in Auseinandersetzung mit Künsten und Medien im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert.

Auch **Juuso Tervo** begreift die Formulierung *Post-Internet* als produktiven Versuch, bestimmte soziale, politische, historische und materielle Bedingung zu charakterisieren, mit der Künstler*innen, Kurator*innen, Pädagog*innen und Kritiker*innen derzeit arbeiten. Mit seinem Beitrag *Education in the Present Tense* schafft er Einstiegspunkte in die Post-Internet-Logik, ihre Konzeptualisierung und ihre Kritik, indem er ihren Ge- und Missbrauch in künstlerischen, pädagogischen und kuratorischen Praktiken untersucht. Für die einen bietet die Post-Internet-Logik eine Sprache, um die komplexen Zusammenhänge zwischen Online und Offline zu artikulieren, während sie für die anderen einen weiteren blasierten Versuch darstellt, die neoliberale Kunstwelt zu begeistern.

Wie Juuso Tervo war auch **Julieta Aranda** als Gastdozentin in das Projekt *Arts Education in Transition* verwickelt. In ihrem Beitrag *The Internet Does Not Exist* behauptet sie, dass das Internet vielleicht einmal existiert hat, aber jetzt ist es nur noch ein *blur*, eine Wolke, ein*e Freund*in, eine Deadline, ein Redirect oder ein 404. Aber das, was wir einst das Internet nannten, hat etwas freigesetzt, wofür wir noch keinen Namen haben – vielleicht, weil es aus der Sprache selbst gemacht ist. Und das hat enorme kulturelle Wandlungsprozesse zur Folge für unser Bewusstsein und unsere kognitive Fähigkeit, ganze Welten aus Widersprüchen in uns aufzunehmen – nicht nur in der Sprache, sondern weit über sie hinaus.

Was bedeutet es vor diesem Hintergrund für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht, wenn wir zum Beispiel von Bilderwelten im Plural ausgehen müssen? Was braucht man in der Kunst und in der Bildung, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von emanzipativer, kritischer und radikal gegenwärtiger Bildung sprechen zu können, die auf ein

Leben im *Post-Internet* vorbereiten kann? Es bedarf, so **Gila Kolb** und **Konstanze Schütze** in ihrem Beitrag *Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld*, einer interdisziplinären Infrastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know-How zwischen Institutionen, viel Denkzeit und sehr vielen Freund*innen des Neuen auf wirklich allen Ebenen.

Die aktuellen medienkulturellen Wandlungsprozesse transformieren auch die uralte Institution und Kunstform des Theaters. **Kathrin Tiedemann** und **Katja Grawinkel-Claassen** vom *Forum Freies Theater* (FFT) Düsseldorf betrachten in Ihrem Beitrag *Games, Hacks und Pranks* exemplarisch anhand aktueller Produktionen der Kollektive *She She Pop*, *machina eX* und *Pulk Fiktion* sicht- und erfahrbare Veränderungsprozesse in den Performativen Künsten. Sie skizzieren zentrale Verschiebungen in Erzähl- und Erlebnisweisen, in der Zuschauer*innenrolle und ein verkompliziertes Bild-Körper-Verhältnis im *Theater der Digital Natives*.

Unter dem Titel *Branding and Trending*, geht es im Beitrag von **Kristin Klein** um *Post-Internet Art im Kontext aktueller Markenökologien*. In Zeiten von Aufmerksamkeitsknappheit angesichts steigender Informationsdichte spielen massenmediale Verwertungs- und Verbreitungslogiken auch in Bezug auf Produktion und Rezeption von Kunst eine zunehmend große Rolle. Das ist zwar seit Andy Warhol und Jeff Koons kein unbekanntes Phänomen mehr, in der *Post-Internet Art* werden derzeit jedoch völlig neue Formen etabliert. Dabei unterscheiden sich *Post-Internet Artists* in ihrer Haltung von ihren Vorgänger*innen aus der *Pop Art*: Sie sind durch das Internet sozialisiert. Sie kümmern sich kaum noch darum, welche imaginierten oder zugeschriebenen Grenzen – zwischen Kunst und Kommerz, High and Low Culture, on- oder offline – zu sprengen wären. Es geht um das Schwimmen im *Mainstream*, um ihn durch konkrete künstlerische Aktivitäten und daraus entstehende Infrastrukturen hier und da umzu lenken.

Diese postdigitale Kondition erläutert **Christopher Kulendran Thomas** anhand der Arbeit *New Eelam*. In seinem Beitrag beschreibt er seine Arbeitsgrundlage als Künstler im Kontext des *Post-Internet*: *ART & COMMERCE: Ecology Beyond Spectatorship*. Die kulturelle Form, die als ‚Zeitgenössische Kunst‘ bekannt ist, entstand im Fernsehzeitalter. Sie ist speziell bestimmt für das Publikum, für Rezipient*innen, Zuschauer*innen. Die aktuellen Medienplattformen (Google, Facebook etc.) nehmen uns jedoch nicht nur als ihre Zuschauer*innen, sondern als ihr Material für algorithmisch datenverarbeitende Zwecke, die weitgehend unsichtbar bleiben. Um vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten der Kunst im Kontext *Post-Internet* zu verstehen, beginnt Thomas seine Überlegungen in der ca. 200-jährigen Geschichte der emanzipierten Zuschauer*innenschaft der Gegenwartskunst bei Kant und kommt über Duchamp und Timothy Mortons *Hyperobjects* zu künstlerischen Praktiken, bei denen die Zuschauer*innenrolle nur noch eines unter anderen Materialien der Ökologie der Kunst ist. Eine andere Form, ein anderes Verständnis von oder gar eine Alternative zur *Ästhetik* als Regime des Verhältnisses menschlicher Subjekte zu den Objekten der Kunst deutet sich an.

In ihrem mit psychoanalytischer Theorie fundierten Beitrag *Grenzgänge: Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter* stellt **Julia Florin** Überlegungen über das besondere Potential von Kunstwerken für Bildungsprozesse an, die vornehmlich genau in jene Tabubereiche einbrechen, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben. Die daraus resultierenden Unsicherheiten, die sich in starken Affekten wie Begehren und Aggressionen äußern, lassen sich lösen, wenn in geeigneten Settings wie z.B. im Kunstunterricht Verhandlungs- und Schutzräume geboten werden, in denen die Auseinandersetzung mit den (Ein-)Bildungen der Gegenwart und den Einfällen des Anderen und Fremden (z.B. auch des Zukünftigen) geübt werden kann.

Torsten Meyer blickt in seinem Beitrag *Nach dem Internet* in ungewöhnlicher Form einer Korrespondenz mit einer langjährigen Kollegin aus der Schulpraxis zurück auf die fachliche Auseinandersetzung der Kunstpädagogik (und Bildungstheorie) mit digitalen Geräten, Medien, Netzen und Kulturen in den vergangenen 25 Jahren vor dem Hintergrund der kulturellen Wandlungsprozesse und deren Folgen für Kunst und Pädagogik seit nun 500 Jahren.

Kunst als epistemische Praxis

Wie zeigt sich Kunst als epistemische Praxis? Ließe sie sich auch als ein (Aus-)Handlungsort für eine andere Form des Denkens verstehen? Ist wissenschaftliche Erkenntnisproduktion immer allein Ergebnis selbsttransparenter, objektivierbarer Verfahren? Oder ist sie – wie künstlerische Praxis auch – durch weitere, andere Wissensformen geprägt? Lässt sich unter Berücksichtigung künstlerischer Blickwinkel das Erkenntnismonopol der Wissenschaft vielleicht sogar aufbrechen? Und was bedeutet das für Lehre und Lernen? Mit diesen Fragen befasste sich das Symposium *TRANSVERSAL RESEARCH | .zeigen .wissen .bilden*, das anlässlich der Gründung des Forschungskollegs *AEiT.lab* im Kontext des Projekts *Arts Education in Transition* im Juli 2016 verans-

taltet wurde.

Die Studierenden und die lehrenden Teilnehmer*innen sollten sich gemeinsam mit den eingeladenen Expert*innen in die aktuell intensiv geführten Debatten zur ‚Künstlerischen Forschung‘ verwickeln und damit auf ein durchaus nicht unumstrittenes Terrain neuer denkbarer Korrelationen zwischen Kunst und Wissenschaft vorwagen, die sowohl als mögliche Transformation der Künste, als auch als kritische Selbstbefragung der Wissenschaft diskutiert werden. Dabei galt es, gerade auch über die Frage nach aktuellen Bildungsentwürfen an, mit und durch die Künste(n) in den Austausch zu treten und über das Verhältnis von *Bildung* zu einer möglicherweise transversal bzw. quer durch verschiedene Wissensformen und Denkmodi verlaufenden *Forschung* nachzudenken.

Die für den Beitrag von **Constanze Schellow** titelgebende Frage nach der Art und den Begleiterscheinungen einer Institutionalisierung von *Forschung* stellt die in den letzten Jahren immer stärker werdende Anbindung des Tanzes an die Wissenschaft in den Fokus und gibt einen durchaus auch kritischen Überblick, inwieweit die Forschung bereits ein eigenständiger und zentraler Bereich innerhalb der zeitgenössischen Tanzausbildung geworden ist: *Probst du noch oder forschst du schon? Zur Institutionalisierung von ‚research‘ im Rahmen der zeitgenössischen Tanzausbildung.*

Der Bildessay *Die Aura der Reproduktion* von **Anja Dreschke** macht andere Formen der Wissens(re)produktion sichtbar. Durch die Vermittlung mit Bildmaterial wird unmittelbar deutlich, dass nicht nur Texte Wissen speichern und weitergeben können. Die Bilder verweisen auf Reenactments vermeintlich ‚fremder‘ Kulturen und bringen neue Medienpraktiken und mediale Ausformungen hervor, mit denen sich räumlich und zeitlich ferne Welten in neuen Konstellationen zusammenfügen lassen.

Ale Bachlechner arbeitet in ihrem Text *You made me love you – Selbstinszenierung und der direkte Kamerablick* die Potenziale performativer Strategien der Selbstinszenierung für künstlerische und kunstpädagogische Settings heraus. Im Zentrum ihrer Analyse steht der *direkte Kamerablick* – gemeinsam mit der Frage, welche Effekte von Intimität, Authentizität und Fetischisierung erzielt werden können, wenn die „vierte Wand“ durchbrochen und die Kamera direkt adressiert wird. In ihrer Argumentation setzt Bachlechner an den Musikvideos popkultureller Ikonen an und führt die darin befindlichen Strategien mit den Arbeiten zeitgenössischer Künstler*innen sowie kritischen Ansätzen in Gender Studies, Soziologie und Dokumentarfilm zusammen.

Wie kann ein Lehr- und Lernort aussehen, in dem sich die Studierenden möglichst autonom ihre Lerninhalte und -ziele setzen können – und die Lehrenden ebenso wie die anderen Kommiliton*innen davon auch noch profitieren? Frei nach dem Learning by Doing-Prinzip geht **Hannah Neumann** dieser Frage basierend auf ihren Erfahrungen in der (Co-)Organisation des Forschungskollegs *AEiT.lab* nach: *Das Lernen der Anderen. Mit Rancière gedacht.*

Die folgenden Texte zeigen, wie die teilnehmenden Studierenden mit diesem besonderen Lehr-/Lernort umgegangen sind. In einem Dialog lassen **Daniel García González** und **Elsa Weiland** ihr gemeinsames Semester im Forschungskolleg *AEiT.lab* Revue passieren. Aus zwei unterschiedlichen Perspektiven geben sie Beispiele für studentische Forschungsfragen, deren individuelle Entwicklung und die Arbeitsweise im Kolleg: *Das Forschungskolleg als dialogische Schnittstelle.*

Lisa Anetsmann besuchte das Forschungskolleg als Studentin der Medienkulturwissenschaft kurz vor ihrem Masterabschluss. Sie beschreibt, wie sich das Thema ihrer Masterarbeit durch die Gespräche mit den Dozentinnen und anderen Kollegiat*innen von anfänglich vielen Fragen immer weiter konkretisierte und schließlich mittels neu entdeckter Methoden und Blickwinkel völlig anders entfalten konnte, als es ihr im Selbststudium möglich gewesen wäre: *Der Weg zur Masterarbeit: Authentizität im deutschsprachigen Theater.*

Der Text von **Ronja Eickmeier** und **Marie Schwarz** reflektiert eine gemeinsame Arbeit, die sich mit der Suche nach dem Selbst und seiner Verortung in der Welt beschäftigt. Künstlerisch erforschten die beiden mittels Tanz ihr Verhältnis zu sich und der und den Anderen – mit Methoden, die sie während gemeinsamer Workshops im Rahmen des AEiT-Projektes entwickelten und im Forschungskolleg weiter ausarbeiteten: *Ein Metadialog zwischen Ich und Du – im Gespräch mit Welt.*

Wie hilfreich es sein kann, sein Forschungsthema vor einer anderen, fachfremden Zuhöre*innenschaft zu präsentieren, erläutert **Johanna Rafalski** in ihrem Beitrag *Wie sich Macht kleidet. Und das Wo und Wann und vom Wem und Warum.* Neben der Entstehungsgeschichte ihrer Bachelorarbeit erzählt sie dabei zugleich von dem, mitunter holprigen, Anfang des Forschungskollegs.

In seinem Beitrag *Ein magisches Projekt. Zaubererplakate und das AEiT* beschreibt **Tobias Linden** das Forschungsprojekt, das er während seiner Teilnahme am Forschungskolleg entwickelte. In den Plakaten vom Ende des 19. Jahrhunderts spiegeln sich einige Entwicklungen und Strömungen der Zeit wider: Das Aufkommen neuer Techniken, die Anziehungskraft des vermeintlich Fremden, der Okkultismus aber auch das Festhalten an traditionellen Rollenbildern.

–

In Anerkennung der argumentativen Wirksamkeit von Bildern hat **Julia Dick** eine Bildstrecke für den vorliegenden Band konzipiert, die verschiedene weitere Projekte künstlerischer Forschung von Studierenden dokumentiert. Die ausgewählten performativen Arbeiten sind überwiegend im Kontext des Projekts *Arts Education in Transition* entstanden:

Hanna Beuel, Bernhard Schobel und **Miriam von Kutzleben** haben die Performance *is there life on mars?* im Rahmen des Seminars *how to perform?*, in dessen Verlauf das hier sehr inspirierende Berliner *Performing Arts Festival* besucht wurde, entwickelt.

In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien über den Begriff der Identität konzipierte **Luca Tüshaus** die Performance *to be*. Sie entstand im Verlauf des Bachelorstudiums im Studiengang Intermedia als künstlerische Prüfungsleistung. Die Performance wurde u.a. im Rahmen der Ausstellung *Sublima17* im Kontext von *Arts Education in Transition* aufgeführt.

Jeanne van Eeden gibt mit der Videoperformance *abraxas* der Erfahrung einen Ausdruck, die einem (z.B. lernenden, forschenden) Menschen widerfährt, sobald er oder sie die eigene begrenzte Welt in seinem*ihrem Kopf aufgeben und hinter sich lassen muss. Die Arbeit entstand während des Bachelorstudiums der Kunstpädagogik im Kontext des Seminars *Liebe zum Selbst* und wurde im Rahmen der *Sublima17* am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* ausgestellt.

Das Performerinnenduo *Stamina** besteht aus **Judith Niggehoff** und **Saliha Shagasi**. Die erste gemeinsame Performance *Dis/co/Kurs* entstand während des Abschlusses des Masterstudiums der Ästhetischen Erziehung als künstlerischer Teil der gemeinsamen praktisch-wissenschaftlichen Masterarbeit und wurde an der Humanwissenschaftlichen Fakultät 2018 uraufgeführt.

Ronja Eickmeier und **Marie Schwarz** haben eine eigene Forschungsmethode entwickelt, die versucht, an das *Wissen des Körpers* heranzukommen. Das Forschungsprojekt *ICH–DU– WELT.* und die dazugehörige Methode sind in Begleitung des Forschungskollegs *AEiT.lab* entstanden.

Raphael Di Canio und **Dennis Frasek**, ehemalige Studenten der Kunstpädagogik, treten seit mehr als fünf Jahren als *einfachzwei* auf. Die Performance *Produkt* wurde 2018 erstmalig gezeigt im Rahmen des 6. *Performancegarten: watch us work it*, einer Initiative von ehemaligen und aktuellen Studierenden des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie*.

–

Auch für die Auswahl des Cover-Bildes sind wir **Julia Dick** zu großem Dank verpflichtet. Und ebenso **Jon Rafman**, der das Bild gefunden/kreiert und uns für dieses Buch zur Verfügung gestellt hat.

Es sei außerdem allen Autor*innen ganz herzlich für ihre Mitwirkung gedankt. Insbesondere auch Marie Schwarz für das Lektorat und Carmela Fernández de Castro für den Satz und das Layout.

Auch denen, die nicht explizit im Buch auftauchen, aber zum Teil entscheidend am Projekt *Arts Education in Transition* mitgewirkt haben, sei hier noch einmal herzlich gedankt: Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät (während der Laufzeit des Projekts) Hans-Joachim Roth, Dekanin (in der Schlussphase des Projekts) Susanne Zank, Fakultätsmanagerin Sabine Domhan, den Kooperationspartner*innen im *Institut für Medienkultur und Theater* sowie im FFT Düsseldorf, in der Akademie der Künste der Welt, im Filmclub 813, den an den Symposien, Springschools und Semesterthemen der Lehre beteiligten Künstler*innen und Wissenschaftler*innen, den Mitgliedern des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie*, dem International Office, Cologne Summer Schools, und der Competence Area IV – Cultures and Societies in Transition der Universität zu Köln, der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V.. Ein besonderer Dank gilt den beteiligten Kolleg*innen im AEiT-Projekt: Julia Rorig, Julia Dick, Saliha Shagasi, Susanne Giershausen und allen teilnehmenden Studierenden. Und nicht zuletzt auch der Leitung der Universität zu Köln für die gute Idee der Ausschreibung von Projektmitteln zur Förderung der *Innovation in der Lehre*, aus denen das Projekt *Arts Education in Transition* 2015 bis 2017 gefördert wurde.

Jane Eschment, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, Torsten Meyer

Köln, im Sommer 2019

Betonen, dass nichts betont werden muss. Über die Darstellung von Abtreibungen in Filmen und Serien und die Frage: Gibt es ‚positive Bilder‘?

Von Franzis Kabisch

Ausgangspunkte der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken

Vor einem Jahrzehnt wurde die Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] in Deutschland ratifiziert. Schnell wurde auch von schulisch wie außerschulisch tätigen Pädagog*innen dieses Thema aufgegriffen und das Ziel formuliert, inklusive Bildung verwirklichen zu wollen (u.a. Kultusministerkonferenz 2011). Man kann heute, eine Dekade nach Unterzeichnung der UN-BRK, fragen, warum inklusive pädagogische Praktiken im Allgemeinen und eine inklusive Kunstpädagogik im Besonderen längst nicht verwirklicht sind, denn in diesen Diskurs kann die Kunstpädagogik eine weitgefächerte Expertise einbringen und auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Kunst zurückgreifen.

Im Anschluss an die sich aus dem Otto-Selle Konflikt fortentwickelten kunstpädagogischen Ansätze und Konzepte fließen eine ungleichheitskritisch informierte Bildanalyse, die mit der Bildorientierung in Verbindung gebracht werden kann, die Selbstgestaltungsfähigkeit und Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen, die mit der künstlerischen Bildung herausgestellt werden, vor allem aber die Orientierung an den Potenzialen des Subjekts und der natürlichen Differenzierung entsprechend der ästhetischen Forschung (zusammenfassend Peez 2012), als wichtige Bildungswerten in die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik ein. Neben diesen wichtigen Impulsen werden jedoch die Fragen, wie die Kunstpädagogik auf die Diversität von Kindern und Jugendlichen hin geplant werden kann, in diesen Ansätzen nicht explizit beantwortet. Wohl aber lassen sich die Ansätze auf die Frage zuspitzen, ob Kunst lehrbar ist und somit auf Egalität abzielt oder aber, ob künstlerisches und ästhetisches Handeln nicht curricular vermittelbar und somit einer exklusiven Personengruppe vorbehalten ist.

Parallel zur schulpädagogischen Debatte hat sich im Kontext der heil- und sonderpädagogischen Kunstpädagogik und den kunsttherapeutischen Strömungen eine differenzierte, jedoch gleichermaßen separierte und infolgedessen separierende schulische und außerschulische kunstpädagogische Landschaft entwickelt. Entwickelt wurden zielgruppenspezifische Ansätze und Konzepte, allerdings ist mit ihnen, insbesondere im Bereich der außerschulischen Kunstpädagogik, eine Förderlandschaft entstanden, die sich durch ein Nebeneinander von Maßnahmen, deren Marktgängigkeit sich durch die Qualität sogenannter „Outsider Art“ und „Art brut“ auszeichnet, charakterisiert. Mit den Debatten der Sonder- und Heilpädagogik ebenso wie mit den Beiträgen feministischer und dekonstruktivistischer, inter- und transkultureller Ansätze der Rezeption und Produktion von Kunst kann mittlerweile auf eine fünfzig Jahre währende kunstpädagogische Tradition der Konzeptentwicklung zurückgeblendet werden. Sicher ist, dass mit ihr eine breite Expertise im Hinblick auf eine kunstpädagogische Förderung junger Menschen aufgebaut wurde. Die kunstpädagogischen Entwicklungen prägt, wie aufgezeigt, ein geschichtlich gewachsenes Spannungsfeld: eine Tendenz zur sozialen Öffnung und einer gleichzeitig stattfindenden Hierarchisierung künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge. Für die kunstpädagogischen Positionen der letzten Jahrzehnte bezeichnend ist, dass sie die Simultanität dieser Entwicklungen zum Ausdruck bringen, denn die Offenheit des Kunstbegriffs ermöglicht eine Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten, wie

Egalität und Exzellenz (Rebentisch 2015) oder anders gesagt, mit Inklusion und Exklusion. Dennoch steht die Thematik erst seit kurzem auf der Agenda der Kunstpädagogik (Blohm et al. 2017; Brenne 2017a; Engels 2017; Kaiser 2019), weshalb sie vor die Herausforderung gestellt ist, kunstpädagogische Entwicklungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion vor dem Hintergrund der eigenen disziplinären Verortung zu reflektieren.

Anknüpfend daran legt dieser Beitrag einen an Teilhabe orientierten Begründungsrahmen zugrunde (dazu im Allgemeinen Sen 2011; bezogen auf die Kunstpädagogik Sindermann 2018), um eine inklusive kunstpädagogische Konzeptentwicklung durch die Formulierung von Leitideen zu spezifizieren. Wenn Teilhabe sich in der Ansprache von Kindern und Jugendlichen durch eine differenzielle und an den Voraussetzungen der Einzelnen orientierten Pädagogik ausrichten soll, dann zentriert sich Teilhabe um die Frage, inwiefern Individuen die Möglichkeiten erfahren, ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Seitz et al. 2012: 12). Seinen Ausdruck findet dies in einer potenzialaffinen und differenzversierten Pädagogik (Kaiser 2019). Potenzialaffinität meint, Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Interessen und Stärken an den aktuellen Grenzen ihres Könnens herausfordern (Seitz & Scheidt 2012), um ihnen größtmögliche Entwicklungsräume zur Transformation von individuellen Potenzialen in künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge zu ermöglichen. Die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen versteht sich daher als ein Steigbügel inklusiver Kunstpädagogik. Hingegen verweist der Begriff der Differenzversiertheit auf die transaktionalen Differenzierungsprozesse (Walgenbach 2017) innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft. Es wird hieran anschließend davon ausgegangen, dass Differenzen unhintergebar sind (vgl. Emmerich & Hormel 2013:153 ff.). Praxeologisch gesehen ist Differenz aber lediglich als eine Momentaufnahme eines fluiden, im Wandel begriffenen und intersektionalen Differenzierungsprozesses zu verstehen. Deshalb erfordert das Konstrukt der Differenz eine reflexive und komplexitätserweiternde Versiertheit für die praktischen Handlungsvollzüge, mit denen Differenzen hinterlegt sind (vgl. Kaiser 2019: 33-34), was sich als zweiter Steigbügel einer inklusiven Kunstpädagogik erweist. In der Kunstpädagogik werden abereine an den Potenzialen orientierte Sichtweise und eine ungleichheitskritische Versiertheit für die Differenzierungsprozesse innerhalb einer Lerngemeinschaft noch zu selten explizit im Hinblick auf ihre Synergien betrachtet. Damit ist die Ausgangslage inklusiver kunstpädagogischer Entwicklungen angedeutet und es soll nun genauer die Kontur einer inklusiven Kunstpädagogik bestimmt werden.

Skizziert wurde, dass eine inklusive Kunstpädagogik als Weiterentwicklung vorliegender kunstpädagogischer Ansätze verstanden werden kann. Hieran anschließend ist zu fragen, welche Implikationen daraus für die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik abgeleitet werden können. Zwar wurde sich bereits vereinzelt kunstpädagogischen und -didaktischen Fragestellungen genähert, jedoch wurde diesbezüglich schon früh ein umfassendes Desiderat verzeichnet (Brenne 2016). Es folgten weitere Veröffentlichungen (bspw. Blohm et al. 2017; Brenne 2017a, b; Engels 2017; Kaiser 2019; Loffredo 2016) und es liegen bereits ausdifferenzierte Konzepte für den Unterricht im Allgemeinen (Engels 2017) und einzelne Lernbereiche im Besonderen (bspw. Bauernschmitt & Sansour, 2017; Schirmer 2015) vor, jedoch fehlen kunstpädagogische Positionen, die sowohl der Kultur des Fachs Kunst als auch den Grundlagen einer inklusiven Didaktik angemessen Rechnung tragen. Daher soll in diesem Beitrag die Explikation einer inklusiven Kunstpädagogik vorangetrieben werden. Darin wird der Kunstpädagogik jedoch ein herausfordernder Prozess der Beantwortung von Anforderungen und Möglichkeiten im Zuge ihrer inklusionsorientierten Umgestaltung zugesprochen: Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass sich die Kunstpädagogik „der Herausforderung stellen [muss], fachliche Inhalte unter Berücksichtigung *allgemeindidaktischer* und *pädagogischer* Aspekte so zu vermitteln, dass alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und die komplexe Fachlichkeit erhalten bleibt.“ (Brenne 2017b: 195, Hervorhebung MK), gilt es sie entsprechend auf der Ebene der fachlichen, didaktischen und pädagogischen Einflüsse weiterzuentwickeln. Hierzu werden Prinzipien zur Reflexion und Planung inklusiver kunstpädagogischer Lernsettings erarbeitet, denn ohne solche fachlichen, didaktischen und pädagogischen Verknüpfungen scheint der Anspruch einer inklusiven Kunstpädagogik, die sich potenzialaffin und differenzversiert ausgestaltet, kaum einzuholen sein. Unter dieser Perspektive geht es zum einen um die Suche nach mit diesen Ansprüchen vereinbaren kunstpädagogischen Ansätzen und Konzeptionen und zum anderen um eine kritische Reflexion blinder Flecke in den vorliegenden Zugängen. Im Dialog fachlicher, didaktischer und pädagogischer Perspektiven im Kontext der Weiterentwicklung einer inklusiven kunstpädagogischen Praxis sollen hiervon ausgehend drei Prinzipien herausgearbeitet werden, mit denen ihre Anschlussfähigkeit an vorhandene Ansätze und Konzeptionen aufgezeigt wird.

Anerkennende Beziehungsgestaltung

Spannungsfelder ergeben sich derzeit in den Umsetzungspraktiken der Inklusion, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung einer inklusiven kunstunterrichtlichen Praxis, in der sonderschulpädagogische Konzepte additiv zur kunstpädagogischen Unterrichtspraxis eingesetzt werden (bspw. Schirmer 2017) sowie mit Blick auf eine sich in einem Parallelsystem etablierte Faszination für die Kunst von Menschen mit Behinderungen. Vermeintliche Förderbedarfe und Behinderungen stehen hier als scheinbar statische Eigenschaft im Vordergrund der kunstpädagogischen Handlungspraxis. Im Kontext inklusiver Kunstpädagogik geht es hingegen darum, Unterschiedlichkeit nicht als stigmatisierendes Moment herauszustellen, sondern als Quelle für individuelles, wechselseitiges Lernen und Entwicklung (Seitz & Scheidt 2012; Sonntag & Veber 2014). Die künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge von Heranwachsenden anzuerkennen und die Vielgestaltigkeit der künstlerischen Unterschiedlichkeit zu akzentuieren, ist Teil einer Kultur der Akzeptanz (Prenzel 2013). Dies erfordert eine wertschätzende Haltung gegenüber der (künstlerischen) Individualität (Ameln-Haffke 2014; Kirchner 2014) und die Anerkennung, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (vgl. Prenzel 2015: 40), anstelle vorgezeichneter Lern- und Entwicklungswege. So konstituiert sich die pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext inklusiver Bildung in besonderer Weise, denn die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen geht mit dem Anspruch personaler Anerkennung einher.

Damit ist die Beziehungsebene zwischen Kindern und Jugendlichen und Kunstpädagog*innen angesprochen (Reich 2014), die auf Wertschätzung und Anerkennung individueller künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge aufbaut und Gemeinsamkeit entstehen lässt. Die Entwicklung einer anerkennenden und wertschätzenden Beziehungsgestaltung ist jedoch von vielerlei Faktoren abhängig, u.a. von den Kunstpädagog*innen selbst und ihren handlungsleitenden Orientierungen über Inklusion und den Umgang mit Heterogenität (Kaiser & Brenne 2019). In nicht wenigen Fällen verbindet sich die (kunst-) pädagogische Handlungspraxis mit einer „Sehnsucht nach Homogenität“ (Tillmann 2004), sodass eine Anerkennung der künstlerischen Individualität und Potenzialität von Kindern und Jugendlichen nicht wenig voraussetzungsreich erscheint. Diese erfordert jedoch die Irritation des *modus operandi* und eine reflexive kunstpädagogische Professionalisierung (Brenne & Kaiser 2020). Eine an den individuellen Potenzialen orientierte Kunstpädagogik aber kann einen Beitrag leisten, alle jungen Menschen als Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und damit wichtige Impulse für die Selbstmotivation, die Selbstkompetenz und in der Folge für die Persönlichkeitsentwicklung zu setzen (vgl. Legler 2009: 141). Damit ist ein kunstpädagogischer Perspektivwechsel, weg von bildanalytischen und gestalterischen Kompetenzen und Defiziten hin zu den auch unentdeckten künstlerischen Potenzialen und der Einzigartigkeit der künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge verbunden (vgl. ebd.). Den künstlerischen Ausdruck nicht zu korrigieren, Heranwachsende mit ihrem künstlerischen Ausdruck anzunehmen, gilt Legler (2009) zufolge als eine wichtige Voraussetzung, um Zutrauen in die eigene gestalterische und bildanalytische Leistungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. 141).

Individualisierung und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Prozessen

Hierzu muss auf didaktischer Ebene danach gefragt werden, wie eine inklusive Kunstpädagogik individualisiert und selbst-differenziert (Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014; Seitz 2017) realisiert werden kann, denn neben einer hohen kunstpädagogischen Fachlichkeit, die sich in komplexen Frage- und Aufgabenstellungen äußert (Kaiser 2019), bilden sowohl Gemeinsamkeit und Individualisierung gleichermaßen eine Klammer kunstpädagogischer Settings. Individualisiertes und gemeinsames Lernen sind darin Komplemente und können *gleichzeitig* realisiert werden (Scheidt 2017). So gehen künstlerische Lernsettings zugleich von individuellen- als auch gemeinsamen künstlerisch-ästhetischen Interessen und Erfahrungen aus, die sich in unterschiedlicher Weise entsprechend der individuellen künstlerisch-ästhetischen Wege entfalten (Seitz & Scheidt 2012), indem Kinder und Jugendliche einerseits mittels subjektiv bedeutungsvoller Aneignungsprozesse in ihren künstlerischen Interessen und Potenzialen individuell herausgefordert werden und sie andererseits zugleich ko-konstruktive Lernprozesse in und von der Gemeinschaft anregen.

Eine individualisierende Kunstpädagogik konnte sich bereits mit den Ansätzen der künstlerischen (Brenne 2004) und ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2001) etablieren. Gemein ist ihnen, dass sie die Diversität der kindlichen Fragestellungen für die Er-

schließung des Gegenstandes in ihr Zentrum stellen. Künstlerische Lernsettings, die sich an den Fragestellungen von Heranwachsenden orientieren, machen Angebote, die einer von ihnen ausgehenden Differenzierung entsprechen und bringen damit ihre pluralen Potenziale zur Entfaltung. Gerade die Potenzialität der Person ist für die Kunstpädagogik insofern ein genuines Moment (vgl. Krautz 2013: 8).

Der künstlerisch-ästhetisch-forschende Prozess verbindet normatives und deklaratives Wissen mit dem gezielten Aufbau von gestalterischen Handlungsstrategien und bildanalytischen Kompetenzen sowie mit vertiefenden offenen Fragestellungen, die kreative und künstlerische Denk- und Handlungsweisen fordern und fördern, sodass eine Orientierung an den individuellen Potenzialen aller Kinder und Jugendlichen möglich ist. Ausgehend von dieser Perspektive wird die ästhetische Forschung aus einem eigenen pädagogischen Prinzip heraus begründet, nämlich dem der Person und ihrer hier anknüpfenden Diversität (Weigand 2015), deren Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge sich in unterschiedlicher Weise differenzieren (Kämpf-Jansen 2001).

Eine individualisierte Planung, die Räume der Förderung individueller Potenziale eröffnet, kann entsprechend nur gelingen, wenn sich künstlerisch-ästhetische Lernprozesse durch das Erkunden einer selbst gewählten Thematik auszeichnen (vgl. Kämpf-Jansen 2001: 157), die an Talente und Interessen anknüpft. Diese an der Person des Kindes orientierte Vorstellung ist für ein bildungstheoretisch reflektiertes Inklusionsverständnis konstitutiv. Entsprechend erfährt die Projektarbeit einen erhöhten Stellenwert, „da sie [...] einen großen Spielraum für individuelle Wege und Entscheidungen lässt, und Momente der Selbststeuerung sowie der Kooperation enthält.“ (Engels 2017: 20-21). Indem innerhalb der künstlerischen Ausdrucksprozesse mit neuen (künstlerischen) Handlungsweisen experimentiert wird, vergrößern Heranwachsende das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Innerhalb des explorativen Prozesses entwickelt sich das Bewusstsein über die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, Vorlieben und Abneigungen sowie über die persönlichen (künstlerischen) Stärken (Haeyen 2011), die im Rahmen kunstpädagogischer Settings Raum bekommen.

Individuelle Erkenntnis- und Deutungsmuster werden darin als Bereicherung für die Perspektivenvielfalt in der Gemeinschaft aufgegriffen und kunstpädagogisch eingebunden. Der kommunikative Austausch über künstlerisch-ästhetische Erfahrungs- und Handlungsvollzüge sowie über das ästhetische Produkt ist konstitutives Element. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene des künstlerisch-ästhetischen Handlungsvollzugs kommt es zu Auseinandersetzungen mit der eigenen Welt- und Selbstsicht sowie der Anderer als auch in der Interaktion mit anderen. So liefern der künstlerisch-ästhetische Prozess und die Kunstrezeption bereichernde Interaktionsanlässe mit anderen. Daneben findet in der Kunstrezeption die Begegnung mit subjektiven und kollektiven Wahrnehmungskontexten statt. Zum einen machen sie Gemeinsamkeiten der ethnokulturellen und sozioökonomisch eingelassenen Wertvorstellungen sichtbar, zum anderen legen sie Divergenzen der kulturellen und historischen Bedingtheit der Heranwachsenden offen und machen ihre Unterschiedlichkeit kommunizierbar (vgl. Heil & Hummerich 2015: 18). Die Erfahrungen von Differenz, Ambiguität und Perspektivübernahme in entsprechenden bildnerischen und interaktiven Aushandlungsprozessen erfahren darin eine konstruktive *und* eine ko-konstruktive Wendung (für die Kunstpädagogik vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017: 190-191; für die Schulpädagogik Brüning & Saum 2012; Seitz & Scheidt 2012). Damit ist ein Lernbegriff angesprochen, der die Verschränkung von differenten Wahrnehmungsweisen wie in der Ästhetischen Bildung der Differenz (Maset 2012) als konstitutiv begreift.

Reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen

Selbstdifferenzierte und zugleich ko-konstruktive kunstpädagogische Prozesse lassen sich nicht über zielgruppenbezogene Themenstellungen und Aufgabenniveaus – von pop- bis hochkulturell, von simpel bis komplex – erreichen (bspw. Schirmer 2015). Man kann meinen, dies läge angesichts der nicht nur erlaubten, sondern geradezu erwünschten Individualität künstlerischer Prozesse (Ameln-Haffke 2014) auf der Hand, jedoch erweist sich die Frage nach der Umsetzung selbstdifferenzierter und ko-konstruktiver künstlerisch-ästhetischer Prozesse oder kurz: nach der Verwirklichung von Individualität und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Settings nicht selten als Leerstelle des professionellen Selbstverständnisses (Kaiser & Brenne 2019). Dabei bieten kunstwissenschaftliche Perspektiven zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine potenzialaffine und differenzversierte Entwicklung der Kunstpädagogik, welche Heranwachsenden vermitteln, dass sie in kulturellen Konventionen nicht aufgehen müssen, sondern

Urheberschaft über ihre künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge besitzen.

So wird mittels künstlerischer Produktivität ein Verständnis von Vielfalt wiedergegeben, welches kunstgeschichtlich kontualisiert und als Teil soziokultureller Diversität herausgestellt werden kann. Der Stellenwert kunstgeschichtlicher Reflexion ist in der kritischen Auseinandersetzung mit kulturgeschichtlich vermittelten Werten und Traditionen zu sehen, indem mit Heranwachsenden die Entstehung von Werten und kulturelle Identitätsbildung reflektiert wird (vgl. Hornäk 2006: 106-108). Insbesondere die Reflexion des gesellschaftlichen Umgangs mit Diversität und hegemonialen soziokulturellen und -ökonomischen Machtasymmetrien, die in den Werken der Kunstgeschichte und der Gegenwartskunst zum Ausdruck gebracht werden, können in den Vordergrund gerückt werden. Diese Diversität ermöglicht über differente Deutungsweisen hinausgehend vielfältige Bildzugangsweisen (Kirschenmann & Schulz 1999; Schirmer 2015). Hier ansetzend verbinden sich fachliche Lern- und Entwicklungsprozesse mit „Milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik“ (Seitz 2011: 51).

Wie darüber hinaus ausgehend von zeitgenössischer Kunst hegemonial legitimierte Subjektpositionen neu verhandelt werden können, beantwortet Heil (2017), wenn sie unter Rückgriff auf Silverman eine Befremdung des Blickregimes einfordert. Befremdungen des Blickregimes fasst sie als „Chance, etwas über unbemerkte, aber wirksame Vorprägungen und strukturelle Effekte des eigenen Blicks auf Kunst wie auf uns selbst und andere in Erfahrung zu bringen und sie vielleicht zu verändern und zu erweitern.“ (210). Insofern ist Befremdung auch als Befragung von Normalitätsvorstellungen in künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen zu verstehen. Ihren Ausdruck findet eine solche aktuell in den Themen queerer, transkultureller, postkolonialer und post-Internet Kunst (vgl. Heil 2017: 212), mit welcher die regulierende Wirkung kultureller Prägungen kritisch befragt wird. Hierauf aufbauend sollten in inklusiven kunstpädagogischen Lernarrangements Räume eröffnet werden, in denen sich aufgebrochene Bildgewohnheiten neu inszenieren lassen, was zu einer „Verschiebung der Erwartungen von Vertrautem und Andersartigem“ (ebd.) führen kann. Dazu zählt auch, den bisher noch stark eurozentrisch geprägten Blick der Kunstpädagogik auch für außereuropäische Bildsprachen zu öffnen. Es sollte infolgedessen auch auf rezeptiver Ebene expliziertes Ziel einer inklusiven Kunstpädagogik sein, hegemoniale Vorstellungen von Normalität in unterschiedlichen Epochen, Milieus usw. zu thematisieren und ihnen gegebenenfalls eine künstlerische Bildantwort entgegen zu setzen (vgl. Skladny 2017: 154 f.).

Nicht nur auf rezeptiver Ebene, sondern auch auf produktiver Ebene regt die reflexive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Werk die Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen sozio-kulturellen Verhältnissen an (vgl. Buschkühle 2003: 40). Künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge können jenseits von Sprache einen Raum eröffnen, um Sichtweisen zu kommunizieren und in Interaktion zu treten. So können künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten über die verbale Kommunikation hinaus anbieten (vgl. Lofreddo 2016: 145). Vor allem aber kann es durch die Offenheit der Kunst gelingen, den Raum zu öffnen, um auch marginalisierte Perspektiven in das Bild zu setzen (vgl. Brenne 2017a: 39). Erleben kann artikuliert und behauptet werden (Lenk & Wetzel 2017: 171), denn im Medium der Künste verliert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person ihren flüchtigen und prozessualen Charakter, indem sich diese aus der Einbindung in die praktischen Lebensvollzüge herauslöst und im künstlerischen Werk manifest wird (Liebau 2015). Der ästhetische Prozess konfrontiert Künstler*innen mit einer „permanenten Selbstdeutungs- und Findungsprozedur“ (Zirfas 2008: 136). So kann der künstlerische Prozess einen Zugang schaffen, persönliche Ordnungen herzustellen und bedeutungsvolle Erfahrungen zu kommunizieren.

Die künstlerische Ikonografie bietet eine größere Offenheit als sprachliche Zeichen, da sie nicht den Anspruch auf Logik erhebt (vgl. Brenne 2004: 262). Gerade die Unbestimmtheit künstlerischer Zeichen ist es, die zu einem ästhetisch bedingten „Freiheitsspielraum der Wahrnehmung“ (Zirfas 2004: 79) zu führen vermag. So lassen sich die ästhetischen Produkte von Heranwachsenden nicht auf eine Perspektive vereinfachen, sondern veranlassen aufgrund ihrer Vieldeutigkeit dazu, Ungewohntes, Eigenartiges und Mehrdeutiges zu tolerieren, da eindeutige Kategorien zur Rezeption fehlen. Sie setzen sich mit ihren Selbst- und Weltansichten auseinander, indem sie auch möglichen Dissens kreativ aufgreifen und produktiv künstlerisch wenden können (vgl. Heil 2006: 235). Heranwachsende werden entsprechend ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Das Kunstwerk regt hierdurch eine erweiterte und reflexive Wahrnehmung an. Dies kann als wichtiger Aspekt zur Erhöhung der Ambiguitätstoleranz von Heranwachsenden und zur Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden gesehen werden

Zukünftige Herausforderungen

Inklusive kunstpädagogische Entwicklungen können an bestehende Erfahrungen kunstdidaktischer Ansätze und Konzeptionen, insbesondere den subjektorientierten (u.a. Brenne 2004; Kämpf-Jansen 2001), sowie an den Entwicklungen der heilpädagogischen Kunstpädagogik (u.a. Aissen-Crewett 2001; Ameln-Haffke 2014) anknüpfen und auf der Basis eines potenzialaffinen und differenzversierten Perspektivwechsels solche weiterentwickeln. Zentrale Ressourcen auf diesem Weg stellen eine anerkennende Beziehungsgestaltung, die didaktische Adressierung der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Gemeinsamkeit und die fachlich reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen dar. Die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Ressourcen zur Umsetzung einer inklusiven Kunstpädagogik können als Anregung zur Weiterentwicklung einerseits und zur Erforschung von inklusiver Kunstpädagogik andererseits dienen. Zu berücksichtigen gilt dabei jedoch, dass die kunstpädagogischen Entwicklungen nicht isoliert betrachtet werden können.

- So erweist sich die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik nicht nur als Herausforderung für die kunstpädagogischen Praxen, sondern auch als Impuls im Hinblick auf die Reformierung kunstpädagogischer Strukturen, denn es gilt zu berücksichtigen, dass die Entwicklung kunstpädagogischer Praktiken in einem engen Verhältnis zu den institutionellen Strukturen schulischer und außerschulischer Bildungsorte und ihrer Curricula, der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagog*innen usw. steht. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Rückbildung an diese.
- Zudem werden Impulse für die Entwicklung potenzialaffiner und differenzversierter kunstpädagogischer Kulturen gesetzt, die danach fragen, inwiefern es im Kontext schulischer und außerschulischer kunstpädagogischer Lernsettings gelingt, ein inklusives Selbstverständnis zu verankern, das durch inklusive Überzeugungen und Haltungen repräsentiert ist.
- Schlussendlich wird ein weiterer Impuls für die wissenschaftliche Erforschung dieses Feldes gesetzt.

Anders gewendet sind Rückkopplungen zwischen der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken, Kulturen und Strukturen zu erwarten und im Rahmen von Forschungsarbeiten zu berücksichtigen.

Literatur

Aissen-Crewett, M. (2001). *Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Ameln-Haffke, H. (2014). Inklusion und Kunstunterricht. Eine Annäherung. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 153-168). Münster: Waxmann.

Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017). Teamteaching im inklusiven Kunstunterricht. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 189-194). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.

Brenne, A. (2016). Inklusion und Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51-54). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2017a). Inklusion. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 34-45). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Brenne, A. (2017b). Inklusion und die künstlerische Feldforschung. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie an-*

- ders. *Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 195-199). Hannover: fabrico.
- Brenne, A & Kaiser, M. (2020, i.E.). Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung angehender Kunstlehrkräfte und die Entwicklung kunstpädagogischer Fachlichkeit. In T. Iwers, U. Graf & A. Clausen (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten*.
- Brüning, L. & Saum, T. (2012). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher, (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*(S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Buschkühle, C.-P. (2003). *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Köln: Salon.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engels, S. (2017). Inklusion und Kunstdidaktik heute. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 11-28). Oberhausen: ATHENA.
- Haeyen, S. (2011). *De verbindende kwaliteit van beeldende therapie. Effecten van beeldende therapie in de behandeling van persoonlijkheidsstoornissen: introductie van een beeldende therapie vragenlijst*. Apeldoorn: Garant.
- Heil, C. (2006). Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 391-398). München: kopaed-Verlag.
- Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-215). Hannover: fabrico.
- Heil, C. & Hummerich, M. (2015). Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In C. Heil (Hrsg.), *Kreative Störfälle. (un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen* (S. 15-55). Hannover: fabrico.
- Hornäk, S. (2006). Zur Kunstgeschichte als Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Der Stellenwert der Kunst, ihrer Geschichte und ihrer Theorie innerhalb der ästhetischen Bildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 98-109). München: kopaed.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.
- Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation inklusiver kunstpädagogischer Praxen und Kulturen*. (Kunst und Bildung, Band 20). Oberhausen: Athena
- Kaiser, M. & Brenne, A. (2019). Typisch Kunstpädagogik? Inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 290-295). Wiesbaden: Springer VS.
- Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 503-517) Wiesbaden: Springer.
- Kirschenmann, J. & Schulz, F. (1999). *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*. Stuttgart: Klett.
- Krautz, J. (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung Zugriff am 15.06.2017. Verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/Schriftenreihe/KRAUTZ_Schriftenreihe_01.pdf
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Texter, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien

als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107) Münster u.a.: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*. Zugriff am 23.01.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Legler, W. (2009). Ermutigung und künstlerischer Anspruch. Ein kunstdidaktisches Plädoyer für Maßstäbe anhand individueller Lernfortschritte. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (S. 134-143). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Lenk, S. & Wetzel, T. (2017). Haltung. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 162-173). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Liebau, E. (2015). Arenen Kultureller Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (Ästhetik und Bildung, Bd. 9, S. 117-130). Bielefeld: transcript.

Loffredo, A.-M. (2016). Kunstunterricht und Inklusion. Eine Annäherung. In A.-M. Loffredo (Hrsg.), *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen* (S. 11-57). Oberhausen: ATHENA.

Maset, P. (2012). *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg: HYDE.

Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rebentisch, J. (2015). *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.

Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schirmer, A.-M. (2015). *Kunstgeschichten gemeinsam entwickeln. Ein Projekt aus dem integrativen Kunstunterricht*. In KUNST 5 bis 10. Ausgabe 38.

Schirmer, A.-M. (2017). Kognitiv Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133-138). Hannover: fabrico.

Sen, A.-K. (2011). *The idea of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

Seitz, S. (2017). Enrichment im Unterricht oder: Wie sich inklusive Schulen bereichern können. In A. Textor, S. Grüter, B. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 69-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S. (2011). *Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen*. In Journal für LehrerInnenbildung (Heft 3, S. 50-54) Wien: Verbund für Bildung und Kultur.

Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts. Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung*. Zeitschrift für Inklusion, 1–13. Zugriff am 04.06.2017. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>

Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 9-14) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sindermann, M. (2018). *Inklusive Kunstpädagogik – potenzial- und differenzaffin*. In Zeitschrift für Inklusion (1). Zugriff am 30.04.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/428>

Skladny, H. (2017). Disability Studies. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 151-156). Hannover: fabrico.

Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chancen – ein Dialog über den Tellerrand. In *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift* (164, H. 3-4, S. 288-296).

Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In G. Becker, Gerold u.a. (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen. Gemeinsamkeiten stärken* (S.6-9). Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.

Weigand, G. (2015). Personenorientierung und kulturelle Bildung. Ein Vergleich pädagogischer Ansätze zu Grundlegung und Gestaltung von Schulen. In M. Fuchs & T. Braun, (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik* (S. 118-133). Weinheim: Beltz Juventa.

Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie*. Eine Einführung. Stuttgart: Kolhammer.

Zirfas, J. (2008). Das Spiel mit der Welt. Über das Theaterspielen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2, S. 129–148). Bielefeld: transcript.

Betonen, dass nichts betont werden muss. Über die Darstellung von Abtreibungen in Filmen und Serien und die Frage: Gibt es ‚positive Bilder‘?

Von Franzis Kabisch

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

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

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

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren¹ oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.

Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrungsinduzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und LehrROUTINEN anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

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

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.

Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes“, die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss“ geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis“ befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n. Schenker 2015: 106).

Ähnlich wie Dewey stellt Lyotard mit Bezug auf Humboldt und Hegel dem wissenschaftlichen Wissen das „Wissen als Bildung und Kultur“ gegenüber, das er auch als „narratives Wissen“ bezeichnet (vgl. Schenker 2015: 106). Es ist durch ein Denken und Handeln charakterisiert, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern beispielsweise ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit oder des Glücks orientiert (vgl. ebd.). Dieses Wissen umfasst insofern auch das „Hören-“, „Sagen-“, „Machen-“ und „Leben-Können“ in Bezug auf Bereiche wie etwa das Ästhetische, das Technische, das Ethische, Politische oder Ökonomische (vgl. ebd.: 106f. sowie Lyotard 1979/1986: 63-75, ferner Polanyi 1966/1985).

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

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

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

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

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnter Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität² und unter Einsatz von Medien³ (vgl. Pazzini 2015: 313).

Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache“ des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).

In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind“ (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich – dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa *zwischen* der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).

Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen ex-

istieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Begrenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

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

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesentlichen „Vielsprachigkeit“ voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).

Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen“, aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts“, sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).

Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen, d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst werden; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das [...] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann“ (vgl. ebd.: 314f.).

Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt“ (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung⁴ und Vergesellschaftung – und damit paradoxer Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, [...] nicht gebildet werden“ (ebd.: 312).

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

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

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.

Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie [...] begreifen, nach der es keinen weit-

eren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt“ (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht“ praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).

Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito 1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion konzipiert sind“ (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips [...] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig“ (Lingner 1989: 7).

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

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

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

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz⁵ orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst [...] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können“ (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufoktroieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu *wählen*, sich für es zu *entscheiden*, und es sich so zu eigen, zu seinem Eigenen zu machen.

Anders herum bedeutet eine so verstandene Autonomie des Kunstsystems auch, dass Kunst generell keinen direkten Einfluss auf

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

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

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).

Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt’schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

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

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltsamen Versicherungen, „die zuallererst wie immer [...] diejenigen [...] erwischen, die sich mit [...] Gewissheitlücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das Grundrecht auf Egalität⁶ zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichem und Anderem impliziert.

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

Eine solche vorgeordnete Gleichheit aller, die im Bereich universitärer Forschung und Lehre unterstellt werden müsste, könnte mit Jacques Rancière als „Unterbrechung des gewöhnlichen Gangs der Dinge“, und damit möglicherweise sogar als Paradigma

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

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).

Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna“ ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research“ in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints“ und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist⁷. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematizieren würde, dass sie als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]“ (Pazzini 2010: 150).

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

Anmerkungen

- 1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien“ sowie „administrative Ästhetik“ benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).
- 2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit*, *Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit*.
- 3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.
- 4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).
- 5 Als einem ökonomischen Terminus

- 6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.
- 7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; [...] ein Set von Reaktionen ein[übt] und [...] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

Literatur

- Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.
- Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.
- Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.
- Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S.119-122.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.
- Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst“ – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.
- Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publicationen/kt89-6b.html [28.2.2016].
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.
- Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.
- Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: <http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/> [12.02.2016].
- Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.
- Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: <http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misc/querdurch-schenker.html> [28.2.2016].

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

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

Betonen, dass nichts betont werden muss. Über die Darstellung von Abtreibungen in Filmen und Serien und die Frage: Gibt es ‚positive Bilder‘?

Von Franzis Kabisch

Auf der Suche nach Möglichkeiten einer selbstbestimmten und zugleich gesellschaftlich vernetzten Annäherung an ein mögliches Potenzial von Ästhetischer Bildung¹, sind Methoden, die eine praktische Umsetzung ermöglichen, von Bedeutung. So ist es das Anliegen dieses Artikels, die kunstpädagogische Methode der Performativen Künstlerischen Forschung vorzustellen und damit einen Beitrag für mögliche Umsetzungen in Praxisfeldern zu leisten. Die Performative Künstlerische Forschung stellt eine Methode dar, die eine ästhetische Erfahrung in intersubjektiver Begegnung ermöglichen will. Sie eignet sich für schulische und außerschulische Kontexte, da es ihr Ziel ist, dem/der Forschenden einen veränderten Blickwinkel auf Ordnungen² seiner/ihrer Lebenswelt³ zu eröffnen. Intersubjektive Begegnungen im öffentlichen Raum sind damit ein zentrales Moment der ästhetischen Erfahrung, die sich in der Forschung potenziell ereignen kann.⁴ Durch die aktive Gestaltung und Teilhabe an der öffentlichen Gesellschaft geht es in der Forschung nicht um eine rein subjektiv-künstlerische Praxis, sondern um eine Forschung, die sich als eine intersubjektiv-lebensweltliche Tätigkeit der Wissensgenerierung⁵ versteht.

Versuch einer Beschreibung: Was ist Performative Künstlerische Forschung?

Performative Künstlerische Forschung kombiniert zwei performativen Strategien⁶, zum einen die Performance im öffentlichen Raum⁷ und zum anderen die künstlerisch-forschende Aufzeichnung⁸. Beide performative Strategien verkörpern das Anliegen, die Forschungsergebnisse durch die Tätigkeit des Forschens hervorzubringen und zugleich mit dieser Tätigkeit darzustellen. Das Forschungsergebnis wird nicht mehr als eine produktorientierte Repräsentationsform von Wissen gedacht, sondern es ereignet sich mit dem Vollzug der Forschung. Mit der Forschung werden demzufolge nicht mehr Kunstwerke als Ergebnisse einer Forschung ausgestellt, sondern intersubjektive Denk- und Handlungsräume eröffnet, bei denen das Forschungsergebnis als Ereignisform auftritt. Allein die künstlerische Aufzeichnung, die während der Forschung angefertigt wird, kann noch als produktorientierte Repräsentationsform der Forschung verstanden werden.

Dieser veränderte Blickwinkel auf Forschungsergebnisse steht in enger Verbindung mit der performativen Wende, die sowohl in den Kunstwissenschaften (vgl. Lange 2002, 2006; Seitz 1999, 2009; Wulf/Zirfas 2007) als auch in der Kunstpädagogik neue Sichtweisen eröffnet. So benennt Elke Bippus als gegenwärtige Herausforderung der künstlerischen Forschung⁹, nach neuen Darstellungsformen zu suchen, die den Forschungsgegenstand nach seiner medialen Bedingtheit und seiner intersubjektiven Bedeutung befragen (vgl. Bippus 2010). Denn die gegenwärtige Konjunktur der künstlerischen Forschung entwickelt zwar Neubeurteilungen der traditionell gedachten Dichotomie von Wissenschaft und Kunst¹⁰, jedoch orientiert sie sich weiterhin an klas-

sischen Repräsentationsformen von Wissen¹¹ (vgl. Bippus 2009b: 14ff.).

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt die Performative Künstlerische Forschung eine Methode bereit, die Wissen als einen intersubjektiven Denkraum in der Gesellschaft erfahrbar macht. Performative Künstlerische Forschung orientiert sich damit nicht mehr an der Darstellung eines repräsentativen Forschungsergebnisses in einem Ausstellungsraum, sondern sucht nach Formen der intersubjektiven Erfahrung eines Forschungsgegenstandes.

Do it together! Performative Künstlerische Forschung in der Praxis

Im Folgenden wird die Performative Künstlerische Forschung so dargestellt, dass sie für die Praxis adaptierbar wird und damit nicht nur theoretischen Überlegungen folgt.¹² Jedoch kann die folgende Darstellung nur eine grobe Skizze darstellen, die in Bezug auf den kunstpädagogischen Kontext, die Bezugsgruppe der Forschenden und die einzelnen künstlerischen Techniken individuell angepasst werden muss. Mit der Gliederung in drei aufeinander folgenden Schritten wird eine zeitliche Orientierung ermöglicht, die jedoch keine statische Reihenfolge vorgibt. Vielmehr sollen die einzelnen Schritte flexibel genutzt werden, sodass ein dynamischer und offener Forschungsprozess entsteht.

In der Praxis der Performativen Künstlerischen Forschung werden die beiden performativen Strategien der Performance und der künstlerischen Aufzeichnung¹³ kombiniert. Die Forschenden agieren mit dieser Methodenkombination im öffentlichen Raum und entwickeln in dem Vollzug der Forschung das Forschungsthema sowie dessen Darstellung. Die Vorbereitung für diesen Forschungsprozess setzt sich aus zwei vorzubereitenden Komponenten zusammen, dem Forschungsthema und der Forschungsmethode.

1. Vorbereitung

Das *Forschungsthema* wird von der Forscher*innengruppe durch die Beobachtung in der Lebenswelt gefunden. Durch intensives Beobachten in der Lebenswelt, bei dem bereits Strategien der künstlerischen Aufzeichnung (vgl. Sabisch 2007) verwendet werden können, wird ein für die Forscher*innengruppe relevantes gesellschaftliches Phänomen gefunden, das eine ordnungsbildende Funktion¹⁴ in der Gesellschaft hat. Ordnungsbildende Phänomene sind beispielsweise Kleidung als Darstellung und Präsentation einer sozialen Statuszugehörigkeit, Regeln und Gesetze als Strukturierung des Sozialverhaltens und als eine Zuweisung von richtig und falsch, Rituale als Phänomene von kulturellen Bedeutungszuweisungen und als Abgrenzungsmechanismus von fremden Kulturen, Körpersprache als Phänomen eines sich Darstellens und Abgrenzens von anderen Menschen im öffentlichen Raum, Sprache und Schrift als Bedeutungsträger von kommerziellen und kategorisierenden Botschaften im öffentlichen Raum. Die *Forschungsmethoden*, die sich aus der Performance und der Aufzeichnung zusammensetzen, werden ebenfalls in der Gruppe vorbereitet. Hier liegt vor allem der Schwerpunkt auf einer technischen und strategischen Einübung der Methoden der Performance¹⁵ und der Aufzeichnung¹⁶ und dem Bereitstellen von geeigneten Materialien. Anhaltspunkt für die Idee der künstlerischen Performance ist das bereits entwickelte Forschungsthema. Gemeinsam wird geplant, wie mittels der künstlerischen Performance eine Irritation des ordnungsbildenden Phänomens¹⁷, das von der Forscher*innengruppe in der Gesellschaft beobachtet wurde, vollzogen werden kann. Denn der natürliche Irritationsmoment einer künstlerischen Performance eignet sich im besonderen Maße, um kulturelle und soziale Ordnungen in der Gesellschaft spielerisch zu beforschen (vgl. Fischer-Lichte 2004). Mit ihr und durch sie können ganz alltägliche gesellschaftliche Ordnungen durchbrochen werden, wodurch neue Handlungsspielräume entstehen (vgl. Wulf/Zirfas 2007: 14ff.).

Damit die Forschenden die Erfahrung der sich neu eröffnenden intersubjektiven Handlungsspielräume in der Performance dokumentieren und in Bezug zu ihren je eigenen subjektiven Bedeutungshorizonten setzen kann, wird diese durch die Tätigkeit der Aufzeichnung¹⁸ begleitet. Denn, wie Andrea Sabisch aufzeigt, ist die Aufzeichnung eine vergegenwärtigende Antwortmöglichkeit auf die ästhetische Erfahrung hin, die es vermag, die Erfahrung in einen subjektiven Bedeutungshorizont einzubetten und damit eine Antwort auf die gesellschaftlich-vernetzte ästhetische Erfahrung hin zu formulieren (vgl. Sabisch 2007: 17, 2009: 21f.).

2. Durchführung

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

3. Nachbereitung

In der Nachbereitung der Performativen Künstlerischen Forschung sind zwei Aspekte von Bedeutung: Erstens die Ordnung und mögliche Ergänzung der künstlerischen Aufzeichnungen, die individuell vom Forschenden vollzogen wird und zu einer abschließenden Verortung der gemachten Erfahrung im subjektiven Bedeutungshorizont beiträgt. Zweitens durch eine gemeinsame sprachliche Reflexion der gemachten Erfahrung mittels eines didaktisch angeleiteten Gesprächs. Ziel dieses Gesprächs ist es, sich über die veränderten Blickwinkel auf das beforschte Phänomen der Lebenswelt auszutauschen und in Verbindung zu den eigenen alltäglichen Erfahrungen zu bringen.

Welches Potenzial hat Performative Künstlerische Forschung?

Nachdem die drei konkreten Handlungsschritte der Methode vorgestellt wurden, bleibt abschließend zu fragen, welches mögliche Potenzial sich mit der Forschungsmethode ereignet. Grundlegend kann die Frage auf einer sprachlichen Ebene wie folgt beantwortet werden: Performative Künstlerische Forschung will ästhetische Erfahrungen in einer intersubjektiven Begegnung im öffentlichen Raum ermöglichen. Ihr Anliegen ist es, einen intersubjektiven Denk- und Handlungsraum durch den Vollzug der Forschung zu erzeugen. Schlussfolgernd birgt sie das Potenzial in sich, Wissen nicht mehr als ein repräsentativ-statisches Konstrukt zu verstehen, sondern als Ereignisform einer intersubjektiven Erfahrung.

In der Praxis wurde die Erfahrung gemacht, dass ein mögliches Potenzial sich überhaupt erst in einem Vollzug der Forschung entwickeln kann. Deshalb soll die folgende Grafik als Einladung zur praktischen Umsetzung dienen – im Sinne eines: Do it together!

Anmerkungen

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

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

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

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

5 Wie Bruno Latour aufzeigt, ist, trotz der radikal eingeforderten Pluralität in den Wissenschaftstheorien (vgl. Feyerabend 1986) und der Infragestellung des objektiven Wahrheitsanspruches (vgl. Kuhn 1976), ein intersubjektives Wissen durch Forschun-

gen aller Art von besonderer Bedeutung (vgl. Latour 2012: 43ff.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

17 Beispiele für Irritationen von alltäglichen Ordnungsmustern sind: die äußerliche Kleidung so zu verändern, dass keine Statuszuordnung mehr möglich ist (beispielsweise mit einem weißen Einheitsanzug); Zuweisungen von Gesetzen und Regeln in der Öffentlichkeit so abzuändern, dass sie keiner Logik mehr folgen; bestimmte Formen der Körpersprache in fremden Kontexten

vollziehen (beispielsweise auf öffentlichen Plätzen Tanzen, sich niederlegen, essen oder schlafen) usw.

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

Literatur

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

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

Bippus, Elke (2010): Zwischen Systematik und Neugierde. Die epistemische Praxis künstlerischer Forschung. In: Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen – Wissenschaft trifft Kunst, Heft 23, S. 21-23.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Betonen, dass nichts betont werden muss. Über die Darstellung von Abtreibungen in Filmen und Serien und die Frage: Gibt es ‚positive Bilder‘?

Von Franzis Kabisch

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

Die schwarzen Vorhänge des Raumes werden aufgezogen und geben den Blick auf das – aufgrund der Hitze erwartete – aktuell tobende Gewitter frei.

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

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

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

Der Kunst einen Eigenwert als „genuin epistemische Praxis“ zuzugestehen heißt, die individuelle, unerwartete, einmalige künst-

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

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

Auch Dieter Mersch kristallisiert drei konstituierende Merkmale für wissenschaftliche Erkenntnis heraus, deren fortdauernden Gültigkeitsanspruch er zugleich in Frage stellt: das Prinzip der Identität im Sinne der Wiederholbarkeit der Bestimmung von „*etwas als etwas*“, Universalisierbarkeit und logisch begründete Kausalität (vgl. Mersch 2009: 31). Alternativ verweist er auf Wissensformen, die sich durch „experimentelle Reflexivität“ auszeichnen und deren Besonderheit durch den ästhetischen Vollzug charakterisiert sei, „der auf Wahrnehmungen und nicht auf argumentative Bestimmungen oder Diskurse referiert“, insofern „im Sinnlichen und nicht im Begrifflichen operiert“ und an Singularität und Einzigartigkeit von Wahrnehmungen geknüpft sei (ebd.: 37). Als »ästhetische Argumente« experimenteller Reflexivität führt er Konjunktion – als eine gleichermaßen trennende wie verbindende Praxis – und situative Intervention – als eine kontrastierende, herausfordernde Praxis – ein, denen er einen gleichberechtigten Status gegenüber diskursiven Argumentationen beimisst. Mersch betont: „Die künstlerische Praxis bezieht ihre Riskanz und Prekarität aus dieser Anstrengung einer ebenso weg- wie ziellosen Probe im Singulären, wie sie beispielsweise in der fortgesetzten Praktik der Trennung und Verbindung disparater Materialien, der Unterbrechung medialer Strukturen, der überraschenden Kontrastierung und Kombination von Perspektiven, der graphischen Verzerrung, der Suche nach dem Abstrakten im Konkreten, der Gestaltung an den Grenzen der Wahrnehmbarkeit oder ähnlichem ihren Niederschlag findet“ (ebd.: 38). Ohne Forderung nach Allgemeingültigkeit und nach Fundierung in Begriffen widmen sich demnach Künstler*innen in ihrer Forschung dem grundlos Sich-Ereignenden, dem Undarstellbaren, Ausgeschlossenen oder Übriggebliebenen. Diese Differenzierungspraktiken konstituieren künstlerische Erkenntnispraxen, die nach Mersch der wissenschaftlichen wie der philosophischen als ebenbürtig, wenn nicht sogar in ihrem *zeitenden* Modus in mancher Hinsicht als überlegen erachtet werden können (vgl. ebd.: 40).

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

Setzen wir uns einer Performance aus, spüren wir sehr schnell, ob das Gezeigte unsere Zustimmung findet, in Belanglosigkeit versinkt oder Widerstand hervorruft. Noch bevor wir es *wissen*, hat sich längst entschieden, ob ein Gedanke oder ein Bild weitere Aufmerksamkeit erhält und wir dem Impuls und seiner Ausdehnung folgen. Bis etwas von der inneren Bewegung sich im Außen

zeigt und wir selbst in Bewegung geraten, hat diese Anrührung schon viele Wege genommen. Wurde vielleicht schon von einem Umstehenden registriert, aufgenommen und beantwortet. Dies spielt sich innerhalb kürzester Zeit ab.

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

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

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

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

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

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

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

mit diesem mehr vollständig zur Deckung kommt“ (ebd.: 36).

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

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

Zeitgenössische performative Forschungspraxis kann uns ein Bewusstsein und Gespür für unsere individuelle *Wirkmächtigkeit*, im Sinne eines körperlichen Vermögens zurückgeben. Dieses Vermögen bedeutet allerdings nicht, im Selbstbezug zu verharren. Es ist – im Sinne Hannah Arendts – vielmehr Voraussetzung für die Kontaktaufnahme mit anderen und für gesellschaftlichen Dialog. So erinnert Arendt uns, dass „das Wort selbst [...], die deutsche ‚Macht‘, die sich von ‚mögen‘ und ‚möglich‘, und nicht von ‚machen‘, herleitet – [...] deutlich auf den potentiellen Charakter des Phänomens hin[weist]“, und führt weiter aus: „Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (Arendt 1981: 194).

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

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

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

Hierbei setzt das von Krassimira Kruschkova beschriebene „Denken des Kollaborativen“ ein, „der instabilen Gegenläufigkeit, das sich der eigenen Uneinlösbarkeit aussetzt, das nur momentane Stabilisierungen statt eines permanenten Gleichgewichts kennt“ (Kruschkova 2013: 183). Sie präzisiert: „Die Idee vom Mitsein, von einer Gemeinschaft derer, die keiner angehören, setzt [...] kein Gemeinsames einer Gruppe, keinen gleich bleibenden Plural voraus, sie setzt sich dessen Mangel aus“ (ebd.). Der Verzicht

auf die Zusammengehörigkeit erlaubt eine erneute Begegnung der Einzelnen, „ein Zusammenhalten des Geteilten und Differenzen“, jedoch „ohne Symmetrie, Einlösung, Rückerstattung“ (ebd.: 183). Innerhalb der *Open Sessions* entstehen ganz in diesem Verständnis fragile Gebilde des Zusammenhangs, die sich auflösen, wenn man sie zu fassen sucht, als ob in der annähernden Betrachtung des erst zu Fassenden die eben noch aufscheinenden Konturen schon wieder zerfallen. Erst im Zurücktreten, im Ausbremsen eines zwingenden Wissen-Wollens, im bewussten Zurücknehmen des Einzelnen, im vorläufigen Suspendieren des Eigenen, im Moment aus-fokussierender Unschärfe kehrt etwas Fassbares in die Entwicklung einer Situation oder eines Bildes zurück. Diese Erfahrung setzt jedoch die Bereitschaft zum Umschalten in einen veränderten Wahrnehmungsmodus voraus, der es erlaubt, in abwartender Achtsamkeit dem Entstehenden, Sich-Zeigenden Raum zu gewähren. Die solchen Räumen innewohnende Zeitlichkeit und Ordnung kann dann im Austausch mit den Beteiligten etwas Neues stiften – was sie allerdings zu affizieren vermögen, „hängt dann wiederum mit der Geschichtlichkeit derer zusammen, die sie betreten und somit in Konfrontation mit ihrer Erzählung zu transformieren beginnen“ (Reinhard 2012: 49).

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

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

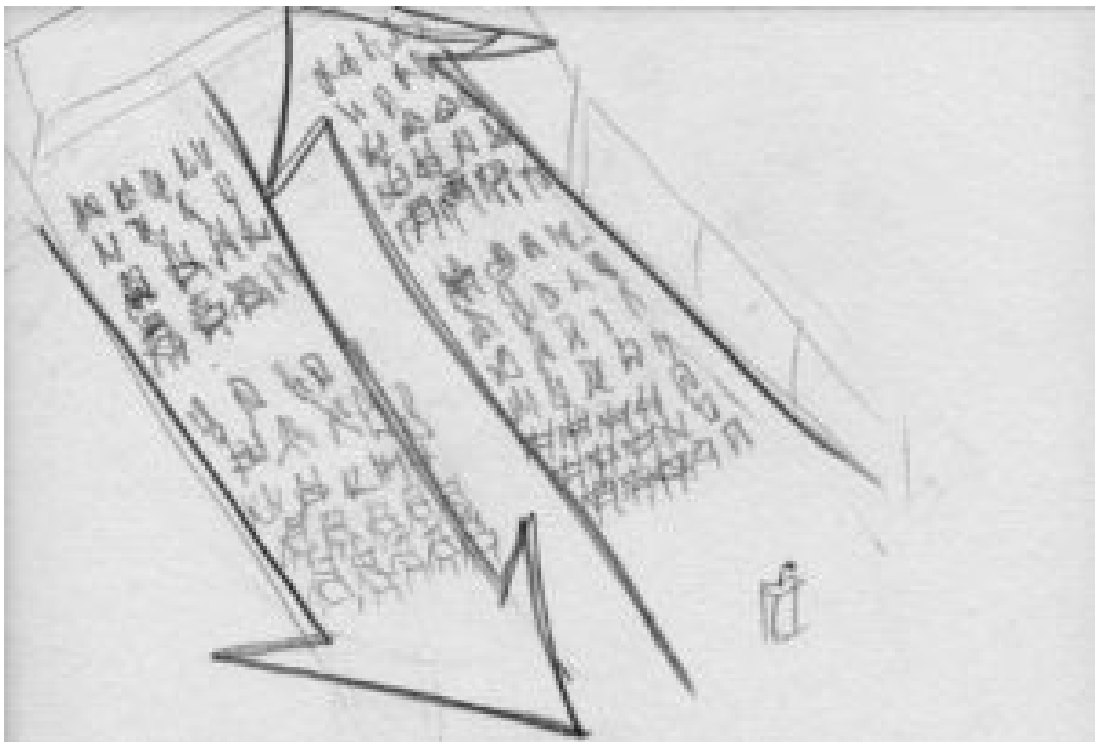


Abb.1

Anmerkung

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildung

Abb. 1: Zeichnung: Elke Mark

Betonen, dass nichts betont werden muss. Über die Darstellung von Abtreibungen in Filmen und Serien und die Frage: Gibt es ‚positive Bilder‘?

Von Franzis Kabisch

Hier soll der Versuch unternommen werden, ein Modell zeitgenössischen Kuratierens im Rahmen künstlerischer Forschung zu kontextualisieren und als ein produktives Moment für ästhetische Bildungsprozesse zu beleuchten. Dies zum einen, weil sich abzeichnet, dass die Praxis des Kuratierens sowohl in ihren Verfahren, aber auch im Hinblick auf die Frage der Wissens- und Erkenntnisbildung enge Parallelen zum künstlerischen Forschen aufweist (vgl. Badura u. a. 2015, Texte zur Kunst 2011) und damit an Methoden und bildungstheoretische Fragen von ästhetischen Bildungsprozessen anknüpfen kann. Zum anderen geben aktuelle Ausstellungsprojekte, wie etwa die Biennale von Venedig (2015), aber auch ein verstärkt geführter Diskurs über die Praxis des Kuratierens (vgl. ARGE schnittpunkt 2013) ebenso wie über die Figur des/der Kurator*in (vgl. Texte zur Kunst 2012), Anlass dazu, über das zeitgenössische Ausstellungsmachen im Kontext von Kunstpädagogik nachzudenken. Denn wenn Kunstunterricht nicht lediglich die Rekapitulation kanonischer Ordnungen meint, sondern vor allem auch die Verhandlung dessen, was Kunst ist bzw. nicht ist oder auch sein kann, dann scheint gerade die Beschäftigung mit zeitgenössischen Ausstellungen, ihrer Konzeption und Realisierung Aufschluss über die Diskursivität von Kunstbegriffen geben zu können. Kunst stellt sich damit nicht als „naturalisierte Geschichte“ (vgl. Barthes 1970), sondern vor allem als Verhandlungsprozess dar. Genau das sollte ein Motiv kunstpädagogischer Bildungsprozesse sein.

Nehmen wir also als skizzenhaftes Gedankenexperiment die Praxis des Kuratierens als ein Handlungsmodell der künstlerischen Forschung ernst, dann kann im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Potenziale für ästhetische Bildungsprozesse darin aufgehoben sind. Die jüngst zu Ende gegangene Biennale in Venedig (2015), aber auch die Documenta 11 (2002) geben Aufschluss über eine zeitgenössische Praxis des Kuratierens, die, wie ich meine, relevant für die Kunstpädagogik sein kann.

Zeitgenossenschaft

Zentral für die Konzeption beider Ausstellungen Okwui Enwezors ist das kultur- und gesellschaftsdiagnostische Motiv seiner kuratorischen Arbeit. Sie richtet sich nicht auf die Pflege eines mithin eurozentristisch ausgerichteten, kulturellen Erbes und dessen Kanonisierung (vgl. Meyer 2015), sondern ist vor allem davon geprägt, Zeitgenossenschaft analytisch, d. h. kultur- bzw. gesellschaftsdiagnostisch zur Debatte zu stellen. Tradition wird hier nicht rekapituliert, sondern verhandelt. Ein zentraler Aspekt von Enwezors kuratorischem Ansatz ist die kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption des „Westens“ – der Westen verstanden als eine gesellschaftliche und kulturelle Struktur, die eine Totalität mit eigenen Gesetzmäßigkeiten definiert (vgl. Jocks 2015: 47). Konsequenzen der Globalisierung, Flucht, Migration, Fragen an postkoloniale Machtasymmetrien ebenso wie gesellschaftliche Marginalisierungssphänomene stellen Kernpunkte seines kuratorischen Ansatzes dar. Kulturelle Auswirkungen des Kolonialismus und Kapitalismus werden in den präsentierten künstlerischen Arbeiten reflektiert, wobei nicht zuletzt die Kunstgeschichte als ein Projekt westlich-eurozentristischer Provenienz zur Debatte steht. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Status des Bildes im Zuge der Digitalisierung und vor dem Hintergrund aktueller weltpolitischer Krisen, aber auch die über fotografische Bilder vermittelte Konzeption von Wirklichkeit bilden ein Fundament von Enwezors kuratorischer Arbeit (vgl. Hoffmann 2013). So geht es in seinem Artikel zur 56. Biennale unter dem Titel „Iconoclasm, Iconophobia, Iconophilia: On Charlie Hebdo“ auch um Bildzerstörung, Bilderhass und Bilderliebe (vgl. Ausstellungskatalog *All the World's Futures* 2015). Die Autonomie der Kunst wird bei Enwezor nicht als unhintergehbare Entität vorausgesetzt, sondern hinsichtlich der – nicht zuletzt gesellschaftlichen – Bedingungen ihrer Möglichkeiten befragt.

Im Rahmen kunstpädagogischer Arbeit ginge es also darum, kuratorische Praxis kultur- und gesellschaftsdiagnostisch zu begreifen – dies sicherlich unter den Bedingungen der didaktischen Reduktion. Es ginge um die Verpflichtung auf die Analyse von Gegenwartsphänomenen, mithin vor dem Hintergrund ihrer historischen Voraussetzungen und um das Ausloten einer Vielgestaltigkeit von Zukunft.

All the World's Futures. Jenseits der Disziplinen

Sowohl für die Documenta 11 als auch für die 56. Biennale in Venedig kann festgehalten werden, dass sie sich einem homogenen Weltentwurf verweigern: Jedes Überblicksdenken, so hält Heinz Norbert Jocks fest, ist zum Scheitern verurteilt (Jocks 2015: 45). Im Sinne einer undisziplinierten Forschung (vgl. Mörsch 2015: 77), die sich bewusst jenseits traditioneller Fachdisziplinen verortet, verfolgt das Konzept von Enwezor eine „experimentelle Praxis des Machens und Spielens“ (Borgdorff 2015: 70) – beides Aspekte, die für die künstlerische Forschung in Anschlag gebracht werden. Im Hinblick auf durchaus kontrovers diskutierte Konzeptionen derselben (vgl. Busch 2014: 453ff.; Hornuff 2015) schlägt Jens Badura vor, dass künstlerische Forschung einen Erkenntnisbegriff stark machen könne, der nicht eine „andere“ Erkenntnis affirmiere – folglich nicht jenseits rational-begrifflicher Argumentation und transsubjektiver Nachvollziehbarkeit zu verorten sei –, sondern vor allem ein „erweitertes Erkenntnisverständnis“ einfordern könne (vgl. Badura 2014: 46). Es gehe damit, wie er konstatiert, um die *Schaffung eines Verhandlungsraumes unterschiedlicher Erkenntnisweisen* (vgl. ebd.: 48).

Darum könnte es auch innerhalb kunstpädagogischer bzw. ästhetischer Bildungsprozesse gehen, die die Praxis des Kuratierens im Blick haben: Um einen Verhandlungsraum, in dem die Erkenntnisweisen unterschiedlicher Disziplinen in einen Austausch treten und damit möglicherweise auch um inter- und transdisziplinäre Erkenntnisbildung, die im Medium Ausstellung, ihrer Konzeption und Realisierung zum Tragen kämen.

Szenografie I Montage

Eine der reklamierten Praktiken künstlerischer Forschung stellt das *Inszenieren* dar: das (sich) in Szene setzen (Primavesi 2015: 155ff.). Das Grundprinzip der *Mise en scène* umfasst die räumliche Anordnung von Figuren und Dingen im Hinblick auf die Konfrontation mit einem Publikum. Erkenntnis entsteht also im Experiment mit den Reaktionen des Publikums. Zudem wird auch das *Installieren* als eine Praxis Künstlerischer Forschung thematisiert. Eine Installation, so Bippus, schafft „einen spezifischen Raum und relationale Beziehungen“ (vgl. Bippus 2015: 153). Beide Aspekte – das *Inszenieren* und das *Installieren* – stehen auch beim Machen von Ausstellungen im Fokus: Einerseits muss die Wahrnehmungsanordnung im Bezug auf das Publikum reflektiert werden, andererseits spielt die Auswahl und Anordnung der Arbeiten im Raum, der Entwurf einer Szenografie (vgl. Hoffmann 2013: 63, 135ff.), eine zentrale Rolle.

Kuratorische Praxis, in der sowohl das *Inszenieren* als auch das *Installieren* im Fokus steht, kann deswegen auch als Montage-Akt verstanden werden: Denn hier werden Dinge miteinander konfrontiert, die sich mitunter diametral gegenüberstehen und möglicherweise gerade in ihrer dialektischen Konfrontation Erkenntnis provozieren. Für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit den Praktiken künstlerischer Forschung im Hinblick auf das Kuratieren müsste man also die Praxis der Montage – als eine räumliche Zusammenfügung von Sinneinheiten – und die Bezugnahmen auf das Publikum näher beleuchten.

Sowohl in digitalen aber auch analogen Kontexten eröffnen sich hier, jenseits der traditionellen filmischen Montage, Bildungspotenziale, um mit kulturellen Versatzstücken aus Texten, Bildern, Körpern etc. kulturdiagnostisch umzugehen. Für eine solche kuratorische Praxis der Montage finden sich im kunstpädagogischen Diskurs Anknüpfungen an bereits von Andrea Sabisch formulierte Aspekte der *Bildverkettung* und die damit in Zusammenhang stehende Analyse von Bildfunktionen in einem Ensemble aus Vor- und Nachbildern (vgl. Sabisch 2015).

Kontrastmontage I Post-Performance

Die Kritik an der Marktförmigkeit der Biennale, die Präsenz international agierender Galerien, die das Programm diktieren, war auch bei der Kunstschau von 2015 nicht zu überhören (vgl. Honnef 2015, Haase 2015) – das war abzusehen, sicher auch für Enwezor. Der saturierte Kurator lässt „Das Kapital“ unter der Ägide von Isaac Julien und mit hoch profitablen Galerien im Rücken in der sogenannten „Arena“ rezitieren. Doch Enwezors kuratorische Praxis provoziert einen Meta-Diskurs. Die kontrastive Gegenüberstellung von Marx und Kunstmarkt pointieren die kritische Beschäftigung mit dem Galeriebetrieb, mit der Konstitution der Ausstellungsplattform Biennale und nicht zuletzt mit einem zeitgenössischen Kunstbegriff. Zeitgenössische kuratorische Praxis bedeutet also auch performative Formate zu entwickeln, die auf die Partizipation des Publikums setzen. Das Kunstforum International attestiert mit der 56. Venedig Biennale eine partizipatorische Wende unter dem Titel „Post-Performance“ (vgl. Glauner 2015). Auch die Entwicklung partizipativ-ephemerer Formate könnte ein Ausgangspunkt für die kuratorische Arbeit im Rahmen kunstpädagogischer Projekte sein.

Curatorial Lab

Künstlerische Forschung lässt sich mit dem Denkbild des Labors in Verbindung bringen; einer experimentellen Versuchsanordnung auf Zeit mit prozessuellem Charakter und unbekanntem Ausgang. Auch Enwezors Praxis des Kuratierens arbeitet mit diesem explorativen Verfahren. Hans-Jörg Rheinberger hält fest: „Wo künstlerische Forschung als Laborarbeit verstanden wird, müssen konsequenterweise die Momente des Diskursiven und Kollektiven thematisiert werden“ (Rheinberger 2015: 314). Das *Diskursive* kuratorischer Praxis wurde bereits oben skizziert. Das *Kollektive* lässt sich auf die Figur des/der Kurator*in übertragen. Hatte Enwezor mit der Documenta 11 durchgesetzt, dass die Ausstellung durch ein Team an Kurator*innen konzipiert wird, so zeichnet sich auch die 56. Biennale von Venedig durch ein vielstimmiges Ensemble von Ausstellungsmacher*innen aus. Zeitgenössische kuratorische Praxis ist häufig von kollektiven Arbeitszusammenhängen geprägt und kann als ein Handlungsmodell für Künstlerische Forschung produktiv gemacht werden.

Im Rahmen kunstpädagogischer Arbeit können sich hiermit Bildungspotenziale eröffnen, die gesellschaftspolitische Relevanz haben: Nicht der/die Ausstellungsmacher*in als Autor*in mit exklusiver Deutungshoheit, sondern die kuratorische Kollektivität (vgl. Marchart 2012) und damit „Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität“ (Meyer 2015: 221) kämen im kuratorischen Labor zum Tragen. Kuratorische Praxis würde damit selbst zum Verhandlungsraum unterschiedlicher Erkenntnisweisen werden.

Literatur

ARGE schnittpunkt (Hrsg.) (2013): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien: Böhlau.

Ausst. Kat. All the World's Futures. 56th International Art Exhibition (2015). Hrsg. v. Okwui Enwezor. Venedig: Marsilio.

Badura, Jens (2015): Erkenntnis (sinnliche). In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 43-48.

Badura, Jens et al. (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes.

Barthes, Roland (1970): Mythen des Alltags. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bippus, Elke (2015): Installieren. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 151-154.

Borgdorff, Henk (2015): Forschungstypen im Vergleich. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 69-76.

- Busch, Kathrin (2014): Künstlerische Forschung. In: Günzel, Stephan/Mersch, Dieter (Hrsg.): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 453-458.
- Glauner, Max (2015): Post-Performance. Live-Akts und Partizipation – Ein Core-Business der Biennale. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 70-79.
- Haase, Amine (2015): Die Vertreibung aus dem Paradies. Oder: Wie die Unschuld des Blicks verloren ging. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 31-43.
- Hoffmann, Katja (2013): Ausstellungen als Wissensordnungen. Zur Transformation des Kunstbegriffs auf der Documenta 11. Bielefeld: Transcript.
- Honnef, Klaus (2015): Salonkommunismus in Venedig. Karl Marx unter Künstlern. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 88-90.
- Hornuff, Daniel: Praxis Dr. Kunst geschlossen. Nachruf auf die künstlerische Forschung. In: FAZ. 1.8.2015.
- Jocks, Heinz-Norbert (2015): Der Engel der Geschichte am venezianischen Himmel. Oder: Als Okwui Enwezor auf Walter Benjamin traf. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 44-51.
- Marchart, Oliver (2012): Das kuratorische Subjekt. Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität. In: Texte zur Kunst. Heft 86, S. 28-41.
- Meyer, Torsten: Für einen curatorial turn in der Kunstpädagogik. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 220-222.
- Mörsch, Carmen (2015): Undisziplinierte Forschung. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 77-80.
- Primavesi, Patrick: Inszenieren (2015). In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 155-159.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2014): Labor. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 311-314.
- Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.
- Texte zur Kunst, 21. Jg., Heft 82, 2011.
- Texte zur Kunst, 22. Jg., Heft 86, 2012.