What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

In den 1960er Jahren vollzieht sich eine „tiefgreifende Veränderung im Feld der Künste“ (Küpper/Menke 2016: 14), die einen Paradigmenwechsel von der Werkform hin zur Ereignisform (vgl. Peters 2005: 8), vom Produkt zum Prozess, von der Poiesis zur Praxis (vgl. Dicke 2021: 184), vom Wahrheitsvollzug zum Erfahrungsvollzug und von der Intentionalität zur Performativität (vgl. Mersch 2002: 9-11) zur Folge hat. Mit der künstlerischen Praxis rücken all diejenigen in den Blick, die in diese involviert sind. Das sind nicht nur Künstler*innen als Produzent*innen von Kunst, sondern ebenso Betrachter*innen, Situationen, Räume, Werkzeuge und Material. Diesem Interesse folgend weitet sich kunstwissenschaftliche Methodologie aus und wandelt sich von werkanalytischen Verfahren hin zu einer soziologischen Praxisforschung, die zeigt, dass künstlerische Prozesse und Ereignisse und „the activity of perception […] a social rather than a psychological phenomenon” (Goodwin/Goodwin 1998: 88) sind.

Wie sich künstlerische Praxis als soziales Phänomen konkret konstituiert und vollzieht, wird im Folgenden anhand einer Fallstudie zu meiner eigenen performativen Licht-Zeichen-Praxis dargestellt, die vor Publikum und in direkter Interaktion mit diesem stattfindet.

What do you want me to draw? Performatives Licht-Zeichnen in situ

Ich fertige meine Zeichnungen auf mit Ruß bedecktem Glas, indem ich mit Holzstäbchen oder Nadeln Spuren in den Ruß kratze oder ihn mit dem Pinsel abtrage – ähnlich wie in der Clichéverre-Technik. Das Glas wird jedoch nicht wie in diesem bei Corot und anderen französischen Künstler*innen des 19. Jahrhunderts beliebten Verfahren auf Fotopapier ausbelichtet (vgl. Matthias 2007: 7), sondern es liegt auf einem Overhead-Projektor (OHP) und die entstehende Zeichnung wird in einen Raum oder an eine Fassade projiziert. Während mancher Performances, wie auf dem Love Light Festival in Norwich im Februar 2022 ist das Publikum Ideengeber und antwortet mir auf meine Frage: „What do you want me to draw?“ mit Stichworten wie „a dragon“, „a submarine“, „an octopus“ u. a., aus denen sich im Prozess eine zeichnerische Narration entwickelt (vgl. Abb. 6.1).



Abb. 6.1: Nikola Dicke: Partizipative Licht-Zeichen-Performance auf dem Love Light Festival im englischen Norwich im Februar 2022. Fotografie: Nikola Dicke.



Abb. 6.2: Nikola Dicke: Licht-Zeichnung am CITEC, Universität Bielefeld, 2016. Fotografie: Nikola Dicke.

Bei anderen Zeichenperformances, wie dem in diesem Artikel vorgestellten Fallbeispiel aus dem Abendprogramm der „CITEC Summer School on Adaptive Systems“ des Exzellenzclusters für Interaktive Informationstechnologie an der Universität Bielefeld im September 2016, (Abb. 6.2) schaut das Publikum zu, kommentiert das Geschehen füreinander und spricht mich während des Zeichnens nicht direkt an. In jeder Zeichenperformance können Rezipient*innen mir als Zeichnerin in Echtzeit beim Denken und Zeichnen zuschauen. Immer entstehen „temporäre Kompositionen, deren Parameter sich erst im schöpferischen Handeln herauskristallisieren. Sie generieren sich in der Gleichzeitigkeit von künstlerischer Aktion“ (Pelz 2017: 6), den Aktionen und Reaktionen von Publikum, Werkzeug, Material, Raum und deren Reflexion. Wie genau die beteiligten Akteur*innen ko-konstruktiv die Zeichnung(en) und damit Erkenntnisse über den Prozess, das Zeichnen, über Ort, Raum und situative Bezüge erzeugen, wird im Folgenden dargestellt.

Ko-Konstruktion und Reflexivität in der ästhetischen Praxis – theoretischer und methodologischer Hintergrund

Die in meinen Licht-Zeichnungen performativ und „sozial praktizierte Form der Kunst“ (Brockmann 2013: 5) eignet sich, um mit dem praxeologischen Instrumentarium der multimodalen Videointeraktionsanalyse aus Linguistik und Soziologie und der Eyetracking-Analyse aus der interaktionalen Rezeptionsforschung der Medienwissenschaften beforscht zu werden, die Rezeption als Interaktion mit dem ästhetischen Objekt auffasst (vgl. Locher et al. 2010: 72). Für die Betrachtung des Rezeptionsprozesses hat die Performancesituation, die ca. zehn bis zwanzig Minuten dauert, gegenüber der weit verbreiteten empirischen Rezeptionsforschung im Labor oder Museum außerdem den Vorteil, dass auch Aspekte von Interaktion betrachtet werden können, die mehr als die durchschnittliche Verweildauer von 27,2 Sekunden vor Kunstwerken im Museum in Anspruch nehmen (vgl. Dicke 2021: 23).

Die empirische Forschung zu professioneller Kunstproduktion ist noch immer äußerst übersichtlich[1], so dass mein Ansatz eine wichtige Ergänzung liefert, um diese Praxisform tiefergehend zu begreifen, was der Bildhauer und Konzeptkünstler Robert Morris schon 1970 als notwendig erachtete: „the issue of art making, in its allowance for interaction with the environment and oneself, has not been discussed as a distinct structural mode of behavior organized and separate enough to be recognized as a form in itself” (Morris 1970: 62).

Interaktionssituationen wie die hier untersuchte Performance legen einen „materiellen Möglichkeitsraum“ (Bergold/Breuer 1987: 21) zugrunde und finden in der „Gemeinschaftswelt“ (ebd.) statt. Interaktionsteilnehmer*innen beurteilen und interpretieren die Interaktion kollaborativ in dieser Gemeinschaftswelt, aber auch individuell in ihrer jeweiligen „Eigenwelt“ (ebd.). Um die gesamte interaktionale künstlerische Praxis unter die analytische Lupe nehmen zu können, müssen alle drei Aspekte des Möglichkeitsraums, der Gemeinschaftswelt und der Eigenwelt berücksichtigt werden. Das geschieht in einer möglichst plausiblen Annäherung an die realen Abläufe durch eine Daten- und Methodentriangulation: Handlungen sowie ihre Interpretation aus Sicht der Individuen in der Eigenwelt und deren Sicht auf den Möglichkeitsraum werden vor allem durch die Aufzeichnung der Blickbewegungen der Zeichnerin und einer vorher ausgewählten Betrachterin, die sich als Probandin zur Verfügung gestellt hat, während der Zeichenperformance erfasst, die durch Retrospektive-Think-Aloud- oder RTA-Protokolle[2] ergänzt und erweitert werden. Die Eye-Mind-Hypothese geht davon aus, dass „ein enger Zusammenhang zwischen den messbaren Fixationen und der kognitiven Verarbeitung besteht.“ (Schumacher 2012: 115) Wenn den Proband*innen wie in dieser nicht im Labor stattfindenden Studie eine ausreichende Betrachtungszeit eingeräumt wird, „koinzidiert die Richtung des Blicks häufig mit der der Aufmerksamkeit“ (Ansorge/Leder 2017: 52). Zu dieser Regel gibt es jedoch auch Ausnahmen wie die verdeckte Blickverlagerung oder Aufmerksamkeit im peripheren Sehen. Darüber hinaus können qualitative Empfindungen nicht aus den Blickdaten erhoben werden, sondern sind nur durch Introspektion erfassbar (vgl. Dicke 2021: 214).

Die Analyse der RTA-Protokolle und der Fixationen erfolgt durch offenes Kodieren nach der Methodologie der Grounded Theory von Kathy Charmaz, die „assumes emergent, multiple realities; […] facts and values as linked; truth as provisional; and social life as processual“ (Charmaz 2006: 126). Die Analyse der Blickbewegungsaufzeichnung wird wie in Medienwissenschaften und Psychologie üblich in Graphiken zu Scanpath (Weg der Blicksprünge oder Sakkaden von Fixation zu Fixation) und Areas of Inter-

est (AOIs, Cluster von Fixationen, die darauf hindeuten, dass hier ähnliche Reize die Aufmerksamkeit binden) erstellt.

Die interaktiven Abläufe in der Gemeinschaftswelt werden in erster Linie durch die Videoaufzeichnungen einer Kamera für die Totale der Gesamtsituation erfasst, die mittels einer multimodalen Videointeraktionsanalyse ausgewertet werden. Dieses Vorgehen gehört nicht nur in der Linguistik zu den Standards (vgl. Schmitt 2015), sondern auch in den aus der Ethnomethodologie entstandenen Workplace Studies, die das Ziel verfolgen, „konkrete Arbeitsvollzüge und das darin gespeicherte Wissen möglichst exakt zu beschreiben“ (Eberle 2007: 152), so wie ich als Forscherin die konkreten Arbeitsvollzüge an meinem Arbeitsplatz als Zeichnerin beschreibe und analysiere, was die hier vorgestellte Studie zu einer Workplace Study im engeren Sinne macht. Die beschriebenen standardisierten Forschungsinstrumente helfen darüber hinaus dabei, meine subjektive Involviertheit in der Doppelrolle als Probandin und Forscherin zu befremden, weshalb ich im Folgenden von mir in der Rolle der Probandin, der Zeichnerin oder Produzentin in der dritten Person spreche.

Ko-Konstruktion und Reflexivität – Produktionsperspektive

Die Licht-Zeichnung für das Abendprogramm der „Summer School on Adaptive Systems“ in Abb. 6.2 ist eine projizierte Fassadenmalerei, die nur an wenigen Stellen die Fassade durch Schrift- oder Ziffernelemente aufbricht und Architekturdetails betont. So trägt eine Säule im unteren Teil der Fassade den Schriftzug „HALLO“, auf den Stufen etwas links unterhalb des CITEC-Schriftzugs befindet sich wie eine Art Sprechblase der mit einer Linie umkreiste Satz „Thank you for watching!“ und auf der Höhe der zweiten Etage des Gebäudes ziehen sich Ziffernreihen aus Einsen und Nullen – einem Binärcode als Symbol für die im Gebäude beheimatete Informationstechnologie – über das Mauerwerk und durch die Fenster hindurch in die Räume hinein. Direkt unter den Ziffernreihen streckt sich nach rechts ein krokodil- oder echsenartiges Wesen einem Robotergesicht entgegen. Unter dem Echsenwesen auf dem Fassadenstück, direkt über einem holzvertäfelten überdachten Gang, streben eine menschliche und eine technoide Hand aufeinander zu. An der Decke des überdachten Ganges zieht sich eine auf- und absteigende Linie entlang, die an die Aufzeichnung eines EKG-Gerätes erinnert und rechts über dem CITEC-Schriftzug in einer Art Knäuel endet. Die Kombination aus menschlichen, tierischen und technologischen Bildkomponenten wirft Fragen nach den Beziehungen hybrider Akteur*innen in einer digitalen Wissenschaft und Gesellschaft auf.

Die Produzentin denkt und interagiert während der Entstehung der Licht-Zeichnung sehr konzentriert mit ihrem Material und Publikum, um eine Ereigniskette darzubieten, die formal und inhaltlich auf die Betrachter*innen zugeschnitten ist. So erkundet und erschließt sie sowohl die räumliche als auch die inhaltliche Struktur ihrer Zeichnung, realisiert zeichnerisch Harvey Sacks Konzept des Recipient Design (vgl. Sacks 1995: 230) und reflektiert und evaluiert das Geschehen.

Die Blickaufzeichnung der Zeichnerin in Abb. 6.3 zeigt, dass eine Orientierungsphase stattfindet, bevor und während sie mit dem Werkzeug die ersten Linien eines neuen Bildelementes in den Ruß ritzt. Der Blick der Produzentin schwenkt in dieser Phase hin und her zwischen der Platte, auf der sie zeichnet, und der Wand, an der die Projektion der Zeichnung zu sehen sein wird. So erkundet sie, wo die Linie, die sie gerade auf der Platte zeichnet, ihre projizierte Entsprechung an der Fassade hat. Die ersten fünf der insgesamt elf Blickschwenks in der ca. eine Minute dauernden fünften Sequenz der Blickaufzeichnung, in der die Zeichnerin die Menschenhand gestaltet, fallen in die ersten 15 Sekunden, während derer sie die Platzierung der Hand klärt. Sie sucht die Linie, die sie auf der Platte zeichnet, als Lichtspur an der Wand, wobei sie immer wieder andere markante, helle Elemente der Architektur (gelbe Markierung in der AOI-Grafik rechts in Abb. 6.3) fixiert. Nach dieser visuellen Suche oder Erkundung kann die Zeichnerin sich auf die Ausarbeitung bzw. zeichnerische Erschließung konzentrieren, die zum größten Teil der Zeit (61 %) auf der Platte stattfindet und mithilfe von Schwenks zur Fassade evaluiert wird. Im RTA fasst sie ihre Planung, Ausführung und Evaluation dieser und der folgenden Sequenz folgendermaßen zusammen: „Okay, also zeichne ich die Hand von dem Menschen, das geht relativ flott. […] Und dann überlege ich, wie macht man dann jetzt Roboter. Robotermäßige Finger sind halt irgendwie eckiger, hab‘ ich vorher auf den Zeichnungen gesehen, die auf den Plakaten waren. […] also hab‘ ich das auch so gemacht. […]. Und irgendwann haben die dann auch gesagt, haben die Leute auch gesagt: ‚Ah, it’s a robot.‘ (Lachen) Haben die ziemlich schnell erkannt, sind ja auch Fachleute.“ (Dicke 2021: 252) Die Zeichnerin greift auf ihr lange erworbenes visuelles Wissen von Händen zurück und aktualisiert es der Situation entsprechend. Das Gegenstück zur menschlichen Hand, die Hand des Roboters, muss sie dagegen neu erarbeiten, auch wenn sie ein Beispiel auf einem wissenschaftlichen Plakat in der Präsentation

der „Summer School“ gesehen hat. Sie unterteilt die Roboterhand in einzelne rechteckige Segmente und wählt die spiegelbildliche Form zur Menschenhand. Es ist ihr hier nicht wichtig, dass die Roboterhand dem technischen Forschungsstand entspricht, sondern dass sie von den Betrachtenden als Roboterhand erkannt wird. Angeregt von ihrem Rundgang durch die Plakat-Ausstellung der „Summer School“ greift die Zeichnerin auf die präsentierten Forschungsinhalte zurück und gibt einen zeichnerischen Bericht mit Bezügen zu Robotik, zu Modellierungen von Maschinenbewegungen angelehnt an Amphibien und zur Mensch-Maschine-Interaktion. Da den Betrachtenden diese Bezüge schnell klar sind, kann sich die Zeichnerin darauf konzentrieren, zeichnerisch auf die verbalen Einwürfe der Rezipierenden zu antworten: „und dann haben sie irgendwas von amputierten Armen hinter mir gesagt, und dann hab ich gedacht: ‚Mmh, ja okay, das ist doof.‘ (Lachen) Amputiert wollen wir nicht, (Lachen) was geht denn dann da noch hin?“ (Ebd.: 256) Ein weiteres Element muss also nicht nur inhaltlich an ihren zeichnerischen Bericht zur „Summer School“ anschließen, den sie speziell „designed for the recipient“ (Sacks 1995: 230) gestaltet, sondern auch auf den begrenzten freien Platz in der oberen linken Ecke der Glasplatte passen. Darum schaut die Zeichnerin besonders zu Beginn der Sequenz (Abb. 6.4) auf diesen noch freien Platz sowohl auf der Platte als auch auf der Fassade (grüne Markierungen in der AOI--Grafik). Sie antizipiert, wie die Form dort platziert werden könnte und was deren Inhalt sein soll.

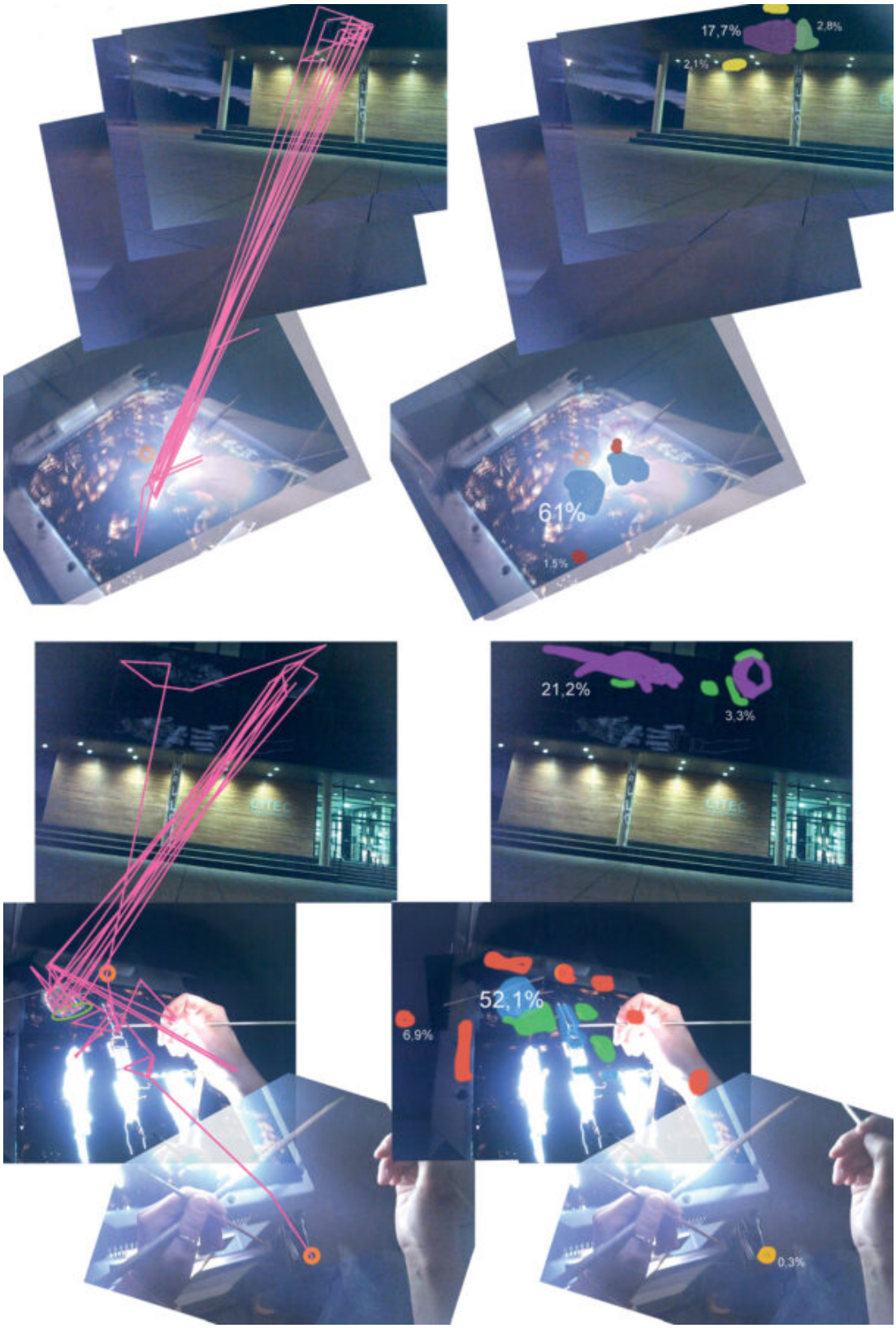

17,7%
2,8%
2,1%
61%
1,5%
21,2%
3,3%
52,1%
6,9%
0,3%

Abb. 6.3 (oben): Die Zeichnerin erkundet den Zusammenhang zwischen gezeichneter und projizierter Linie und erschließt zeichnerisch das Element „Menschenhand“. Scanpath und AOIs auf der Grundlage der Blickaufzeichnung von Sequenz 5 (Min 02:08:20 bis 03:03:14): Lichtlinie (violett): 17,7 % der ca. 56 Sekunden dauernden Sequenz, Werkzeugspitze/Linien auf der Platte (blau): 61 %, Rand OHP/Blick weg (rot): 1,5 %, markantes Raumelement (gelb): 2,1 %, antizipierter Verlauf der Linie (grün): 2,8 %, Schwenk/Kopfdrehung: 14,8 %. Grafik: Nikola Dicke. Abb. 6.4 (unten): Die Zeichnerin plant den Roboterkopf und führt ihn aus, Scanpath und AOIs von Sequenz 8 (Min 06:57:00 bis 08:09:18): Lichtlinie (violett): 21,2 %, Werkzeugspitze/Linien auf der Platte (blau): 52,1 %, Rand OHP/Blick weg (rot): 6,9 %, markantes Raumelement: 0,3 % (gelb), antizipierter Verlauf der Linie (grün): 3,3 %, Schwenk/Kopfdrehung: 15,5 %. Grafik: Nikola Dicke.

Die Schwenks zur Fassade und zurück auf die Werkzeugspitze und den Rand des OHP, den die Zeichnerin mehr als eine Sekunde lang fixiert, dauern ebenfalls jeweils eine Sekunde. Die sich nicht bewegende Werkzeugspitze sowie der OHP-Rand enthalten für sie keinerlei relevante Information, ebenso wenig wie die Schwenks, die als lange Sakkaden mit gekoppelter Kopfbewegung verstanden werden können. In dieser Zeit entsteht ein „visual smear“ (Solso 1999: 134) mit einem verzerrten und unscharfen Bild. Durch unscharfe und unrelevante Reize schließt die Zeichnerin Ablenkung aus und richtet ihre Aufmerksamkeit nach innen (vgl. Salvi/Bowden 2016: 22), wo sie vermutlich Gedächtnisinformationen verarbeitet und mit den Informationen aus den Fixationen der gezeichneten Elemente verbindet.

Erst nach zehn Sekunden dieser „reflection-on-action“ (Schön 1983: 49), in der die Produzentin keine Zeichenspur erzeugt, startet sie mit dem Zeichnen des nächsten Elements, einem Roboterkopf. Zuerst zieht die Zeichnerin dessen Außenkonturen durch Fixation der Lichtlinie auf der Fassade, die sie mit dem Pinsel flächig ausfüllt, wobei sie vor allem auf die Platte schaut. Zwischendurch kontrolliert sie durch Schwenks an die Fassade, ob die beabsichtigte Wirkung erreicht ist und realisiert so eine „reflection-in-action“ (ebd.).

Auch wenn die Zeichnerin mit Abbildungs- und Designentscheidungen sowie der Interaktion mit Material und Werkzeug beschäftigt ist, berücksichtigt sie stets das Publikum. Sie bedenkt die Verständlichkeit der Einzelelemente, die Dramaturgie des Ablaufs und die Dauer des Prozesses. Insbesondere die beiden letzten Aspekte würde sie nicht explizit mitdenken und ins Zeichnen integrieren, würde sie alleine im Atelier zeichnen oder die Zeichnung zwar vor Ort machen, aber für ein Publikum, das nur das Ergebnis und nicht den Zeichenprozess sieht.

Nicht das Wollen der Zeichnerin und dessen Umsetzung allein, sondern vor allem die antizipierte Erwartung des Publikums, die in einer prinzipiell verstehbaren zeichnerischen Darstellung besteht und sich aus dem Genre der Live-Licht-Zeichnung ergibt, aber auch die verbalen und vokalen Äußerungen der Rezipierenden und nicht zuletzt die „agency“ (Malafouris 2013: 121) von Material und Werkzeug bewirken gemeinschaftlich die Entstehung des künstlerischen Ergebnisses. Daher kann ein „Künstler […] nur sehen, was er gewollt hat, wenn er sieht, was er gemacht hat“ (Luhmann 2017: 44).

Ko-Konstruktion und Reflexion –Rezeptionsperspektive

Der Medienwissenschaftler Peter Vorderer konstatiert für die Rezeption von Unterhaltungsmedien generell, dass sie Konzentration, Abwägen, Prüfen und Entscheiden, also kurz Denken erfordern (vgl. Vorderer 2006: 71). Das Publikum arbeitet daher ebenso konzentriert wie die Zeichnerin: Es sucht die aktuelle Zeichenspur, analysiert das Wahrgenommene, fügt durch ständige Inferenzen das gerade Entstehende in den Gesamtzusammenhang ein, antizipiert und evaluiert. Die Rezipierenden unterstützen sich bei der visuellen Suche nach der Lichtlinie gegenseitig, indem sie sich z. B. Antworten auf die Frage „Where is she drawing now?“ (Dicke 2021: 276) geben.

Auf diese Weise erkundet und erschließt sich die Rezeptionsgemeinschaft die Licht-Zeichnung kollaborativ (Abb. 6.5). Gleichzeitig sind die Rezipierenden immer auch individuell mit dieser Exploration, Analyse und Interpretation befasst, was an den Daten der Fallstudie deutlich wird. So kann die Betrachterin, die sich bereit erklärte, als Probandin ihre Blickbewegungen aufzeichnen zu lassen und im Anschluss daran ein RTA zu Protokoll zu geben, nach kurzer Zeit die Spuren an der Wand dem Werkzeuggebrauch der Zeichnerin zuordnen: „[…] ich hab‘ manchmal gedacht, man sieht halt, ob sie gerade was wegkratzt, so

wie hier, oder ob sie dann das Pinselchen benutzt und einfach nur 'n bisschen schattiert" (ebd.: 281). Sie entschlüsselt und antizipiert Objektgestalten, indem sie Serien von Fixationen nach dem Muster des „4x-Hin-und-Her" (ebd.: 282) durchführt, wie der Scanpath der dreizehnten Sequenz oben in Abb. 6.6 zeigt, in der sie zwischen Roboterkopf und -unterarm hin- und herschaut und immer wieder den Zwischenraum dieser beiden Elemente fixiert, denn hier erwartet sie, dass der Arm komplettiert wird.

Man sieht eine Ballung der dunklen Linien im Bereich des antizipierten Arms im Scanpath der Sequenz und das Vorherrschen der grünen Färbung der AOI „Antizipierter Verlauf der Linie" in der AOI-Grafik rechts in Abb. 6.6. Diese AOI hat in dieser Sequenz mit 42,8 % den höchsten Wert der gesamten Untersuchung.

Die Rezipientin setzt hier und während des gesamten Rezeptionsprozesses Stellen, die sie schon betrachtet hat, mit neu erscheinenden Spuren in Beziehung, indem sie immer wieder zwischen neuen und alten Details hin- und herblickt. Deutlich wird dadurch, dass Verstehen ein rekursiver Prozess ist mit ständigen Rück- und Vorgriffen auf erworbenes Wissen und Vorstellungen. Es ist „reziprok, insofern die einzelnen Elemente nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit anderen gedeutet werden; und es ist rekursiv, insofern die Deutungen permanent weiterbearbeitet und modifiziert werden, bis ein befriedigendes Verständnis erzielt ist" (Bucher 2012: 70). Auch in den folgenden Sequenzen fixiert die Betrachterin immer wieder diesen Roboterkopf-und-Arm-Zusammenhang. Der fehlende Oberarm, der aus technischen Gründen der Begrenzung der Glasplatte nicht entstehen kann, was die Betrachterin aber nicht weiß, scheint zumindest latent ein Thema zu bleiben.



Abb. 6.5: Die Gemeinschaft der Rezipierenden vor dem CITEC, 2016. Fotografie: Olga Petukova.

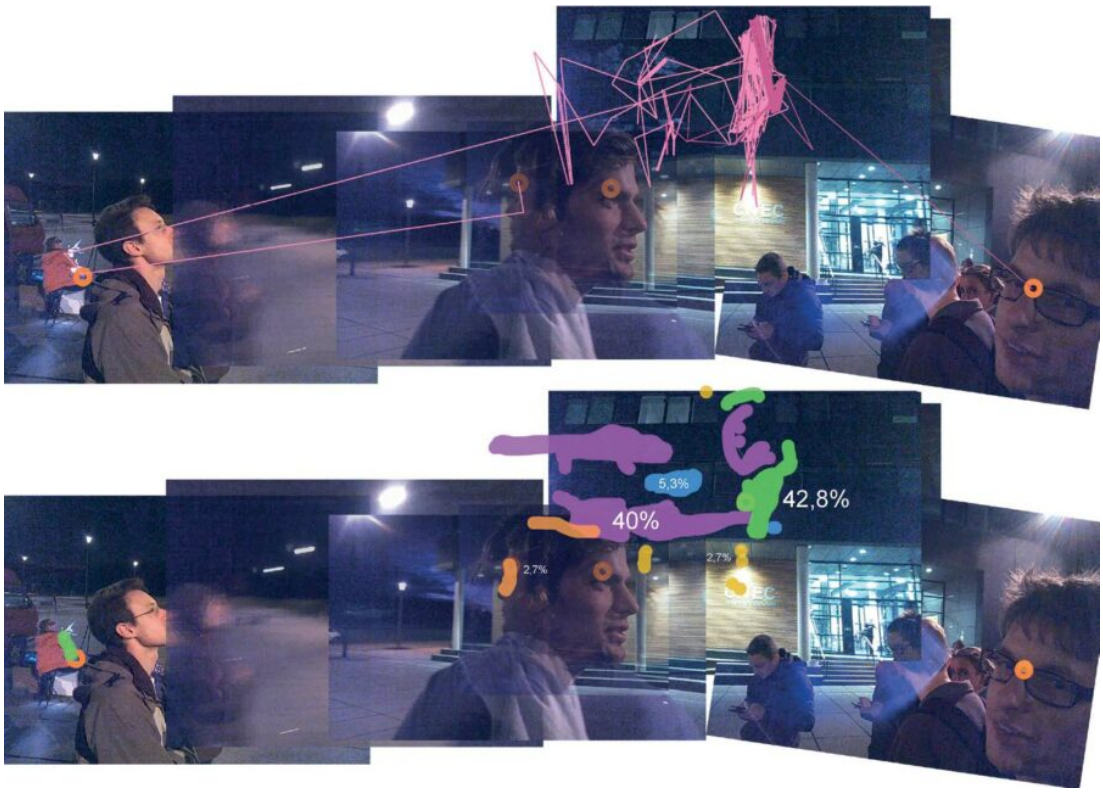


Abb. 6 6: Die Betrachterin, die auf den Bildern nicht zu sehen ist, weil diese als Filmstills der Eyetracking-Aufnahmen ihren Blick zeigen, vergleicht den Roboterkopf mit vorher entstandenen Elementen. Scanpath und AOIs von Sequenz 13 (Min 07:24:19 bis 07:51:07). Die dunkleren Linien im Scanpath zeigen die Blickbewegung im ersten Teil, die helleren diejenige im zweiten Teil der Sequenz. Lichtlinie (violett): 40 %, Wand (blau): 5,3 %, Blinzeln/Blick weg (rot): 1,4 %, markantes Raumelement: 2,7 % (gelb), antizipierter Verlauf der Linie (grün): 42,2 %, Mitbetrachter*innen: 2,7 %. Grafik: Nikola Dicke.

Den Moment, in dem die Licht-Zeichnung mit den Binärziffern von einer Fassadenprojektion in den Innenraum hinter der Fassade greift, erfasst und beurteilt die Betrachterin sehr präzise:

„Das fand ich ganz interessant, weil's eben dann nochmal anders war als der Rest des Bildes, der ja im Prinzip […] immer auf der Fassade selbst gelandet ist" (Dicke 2021: 289). So gelingt ihr der Wechsel vom wiedererkennenden zum „sehenden" Sehen (Imdahl 1996: 304) und zu einer Verarbeitung von komplexen Zusammenhängen von Bedeutung, Stil und Wirkung.

Die Analyse der Blickbewegungsaufzeichnung der Betrachterin fördert einen Prozess zutage, der mit den Phasen einer ästhetischen Erfahrung übereinstimmt, wie sie von Helmut Leder und Kolleg*innen definiert wird (vgl. Leder et al. 2004: 492). Diese Phasen bestehen aus der perzeptuellen Analyse, der impliziten Informationsintegration, der expliziten Klassifikation, der bewussten kognitiven Interpretation und der Evaluation. Allerdings ist diese ästhetische Erfahrung nicht, wie Leder et al. implizieren (vgl. ebd.), ein rein individueller, sondern, wie bisher für die gesamte künstlerisch-performative Praxis gezeigt, ein gemeinschaftlicher, ko-konstruierter Prozess.

Kunst als ko-konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Dies zeigt die Partitur der multimodalen Videointeraktionsanalyse der Sequenz (Abb. 6.7), in der die Kontur eines echsen- oder krokodilartigen Wesens auf der Fassade entsteht. Einige Betrachter*innen haben die Figur als Echse erkannt und sprechen dies

laut aus. Die Zeichnerin will aber die Echse als Chamäleon verstanden wissen und malt Punkte in die Kontur. Ein Betrachter äußert: „he is getting out of the water“ und untermalt dies gestisch, woraufhin jemand anders die Assoziation „evolution“ hat. Das Punktemuster lässt einen dritten „cheeta“ (Gepard) assoziieren. Damit ist die Probandin als Betrachterin nicht einverstanden („With this tail it’s not a cheeta.“) und verschmilzt all diese Überlegungen zu einem „cheeta-crocodile“ (Gepard-Krokodil). Diese Hybridisierung wiederum bringt die Idee hervor, dass es sich um Superman handelt. Die Gruppe reagiert hier auf zeichnerische Äußerungen der Produzentin ebenso wie auf beschreibende oder interpretierende Äußerungen der anderen Teilnehmer*innen. Dieser Prozess der sozialen Perzeption und Kognition stellt sich in zeichnerischen, sprachlichen und gestischen Äußerungen dar.

So wie für die Betrachterin der fehlende Roboteroberarm ein Thema in ihrer individuellen Inferenzbildung bleibt, so kommt die Gruppe immer wieder auf die Namensfindung für das echsenartige Wesen zurück. Inhaltlich bleibt es bei „a combination of a crocodile, a biter, and a cheeta“ oder aber „crocodile versus cheeta” (Dicke 2021: 295). Der Begriff “combination” wirkt als Aufforderung, folgende Kombinationen aus den verschiedenen Tiernamen zu bilden: “chocodile“ (etwa: Gepardil = Gepard-Krokodil) oder „crocochee“ (etwa: Krokopard). Schließlich gibt es nach dem Ende der Performance noch eine Konsensbildung zu diesem Thema, denn zumindest einer der Betrachter will die Zeichnung, die als künstlerische Äußerung durch Offenheit, Mehrdeutigkeit und Alterität charakterisiert ist, unbedingt vereindeutigen. Die aufgezeichnete Unterhaltung der Probandin mit ihrem Mitbetrachter im Anschluss an die Performance zeigt dies: „Mitbetrachter: ‚Try to figure out what the animal was.‘ Probandin: ‘A chocodile, a cheeta-crocodile.’ Mitbetrachter: ‘Okay, okay. I take that’” (ebd.).

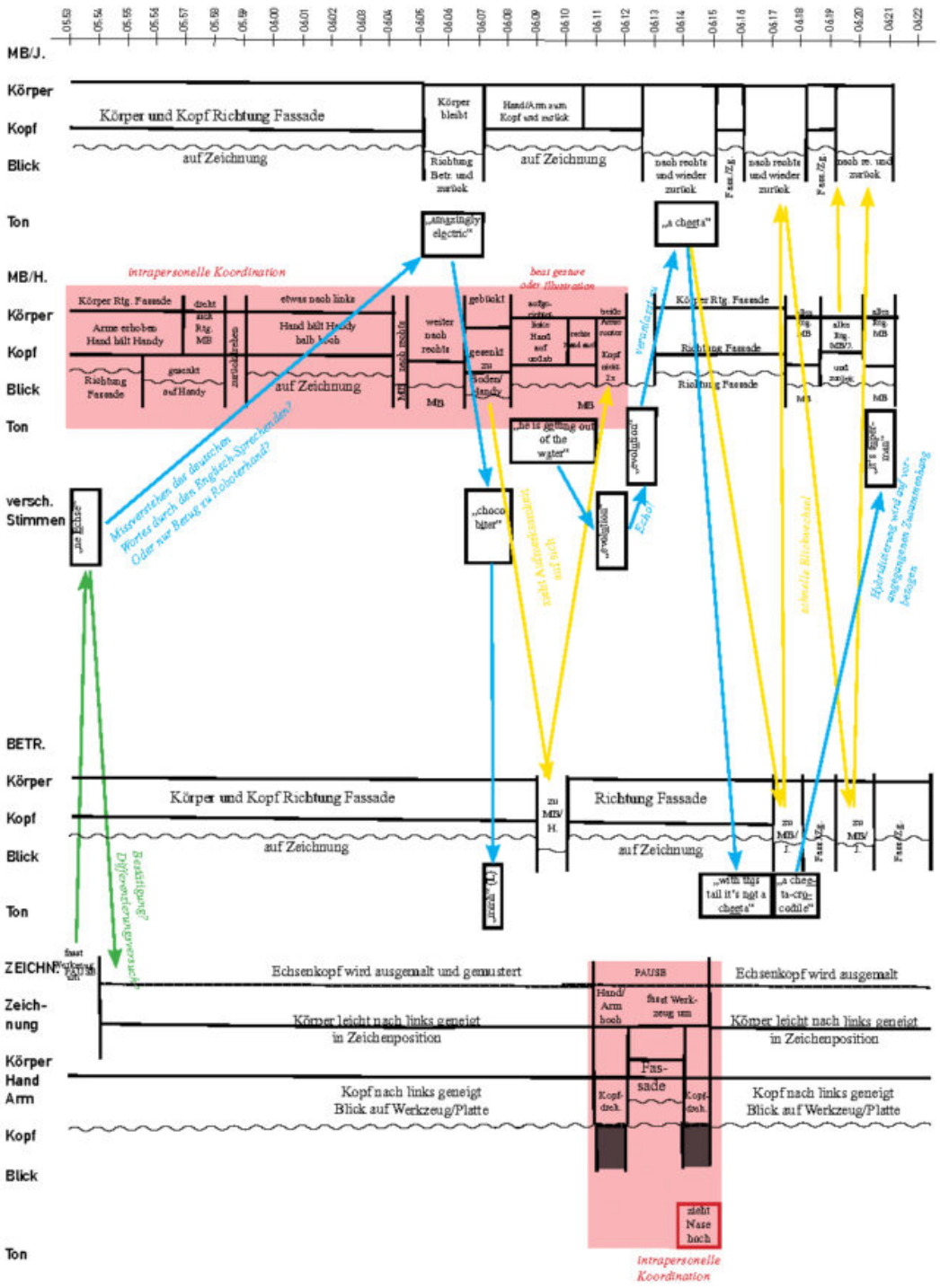


Abb. 6.7: Soziale Perzeption und Kognition: Partitur der multimodalen Videointeraktionsanalyse von Min 05:53 bis 06:20. Grafik: Nikola Dicke.

Neben diesen kollaborativen Ko-konstruktionen, in denen Bedeutung in der sozialen Interaktion ausgehandelt und gemeinsam erzeugt wird, sind im Verlauf der Performance auch kooperative Situationen zu finden. Zum Ende der Performance geschieht

eine solche Kooperation zwischen der Zeichnerin und dem Versuchsleiter, ohne dessen Hinweis sie eventuell nicht auf ihre Idee für den Abschluss der Performance gekommen wäre. Die Zeichnerin schaut auf die Stelle der Fassade, die ihr von Anfang an Probleme bereitet hat (Abb. 2). Hier überstrahlen die Spots am Eingang des CITEC-Gebäudes ihre ersten gezeichneten Elemente und sie muss während der gesamten Performance mit diesem Fehler in ihrer vorbereitenden Ortsbegehung umgehen. Sie ist sich an dieser Stelle unsicher, ob sie die Performance beenden soll, nimmt ihr Werkzeug hoch und schaut zum Versuchsleiter und zum Publikum. Der Versuchsleiter kommt zu ihr und berät sie: „Du hast die Stufen noch“ (ebd.: 318). „Da hast du recht, aber was mach ich denn da? Da kann ich ja ‘ne kleine Botschaft hinschreiben“, antwortet die Zeichnerin und findet dann in der Betrachtung des „HALLO“ eine Idee für diese Botschaft, die den Bogen zurück zum Anfang schlägt. Sie schafft mit dem Schriftelement „Thank you for watching!“ eine Art Coda, die auf den Bezug zur realen Welt rekurriert und die explizite Kommunikation mit dem Publikum am Anfang der Performance aufgreift. Dieser schriftliche Dank an die Zuschauenden bildet mit dem „HALLO“, das den Start der Performance für das Publikum markierte, einen Rahmen um die kommunikative Aufgabe und die gemeinsame interaktionale Leistung.

Nicht nur die hier untersuchte Interaktionssituation zwischen Produktion und Rezeption in der Licht-Zeichen-Performance stellt eine selbstreferentielle, wirklichkeitskonstituierende und autopoietische Feedback-Schleife (Fischer-Lichte 2017: 33) dar, sondern jede künstlerische Praxis, wie der Philosoph Georg W. Bertram betont: Kunst „ist nicht einfach eine spezifische Praxis, sondern eine spezifische reflexive Praxisform – eine spezifische Ausprägung von Praktiken, mittels deren Menschen im Rahmen einer kulturellen Praxis Stellung zu sich nehmen“ (Bertram 2018: 13). Diese Praktiken konstituieren sich situativ und prozessual, sie erzeugen ihren Sinn und ihre Akteur*innen erst in der Praxis selbst in intersubjektiver bzw. interobjektiver Weise und stehen daher „immer wieder zur Disposition“ (ebd.), und zwar abhängig von den Akteur*innen und dem Kontext: „Central to the phenomena being investigated here is context, as exemplified in the endogenous activities participants are engaged in, the reflexive relationship between those activities, and the material artefacts that make them possible. […] All of the data examined […] have displayed the interdependece of cognitive processes, tool use, and social organization.“ (Goodwin/Goodwin 1998: 70, 80) Daher kann man mit Edwin Hutchins die Auffassung von Kognition erweitern hin zu einer kognitiven Ökologie oder verteilten Kognition, die über mentale und körperliche Prozesse des Individuums hinaus die soziale und materielle Umwelt mit einbezieht: „[A] group of people working together is a distributed cognition system. In such a case, cognition is distributed across brains, bodies, and a culturally constituted world […] when a person performs a cognitive task (e. g., remembering) in coordination with cognitive artifacts (e. g., using paper and pencil) a different set of internal and external resources is assembled into a dynamical functional system.“ (Hutchins 2020: 367, 378)

Konsequenzen für die kunstpädagogische Praxis

Die hier vorgestellten empirischen Erkenntnisse zur künstlerischen Praxis, die sich als soziales Phänomen kollaborativ ko-konstituiert und in Gemeinschaftlichkeit vollzieht, untermauern die Dringlichkeit des kunstpädagogischen Desiderats: Neben den individuellen Lernprozessen muss wesentlich stärker das ko-konstruktive und rekursive Lernen (vgl. Kaiser 2022: 98-100) in soziomateriellen Systemen verteilter Kognition und Praxis in den Fokus gestellt werden. Kunstunterricht arbeitet immer schon im Kontext verteilter Kognition, da besonders bildliches Wahrnehmen und Gestalten die wichtige orchestrierte Zusammenarbeit der hybriden Akteur*innen, wie Lehrende, Schüler*innen, Medien und Materialien in ästhetischen Erkenntnisprozessen schult. Kollektive und kollaborative Prozesse sollten daher im schulischen Kunstunterricht, in der außerschulischen Kunstvermittlung sowie in allen Phasen der Ausbildung künstlerischer Lehrkräfte nicht Ausnahme, sondern die Regel sein (siehe die Beiträge von Krebber und Dicke/Marski in diesem Band). Auf diese Weise leistet die Kunstpädagogik auf allen gesellschaftlichen Ebenen einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Roadmap für„Education for Sustainable Develompent 2030“ (UNESCO 2020), die den Umbau der Bildungsinfrastrukturen hin zu kollaborativem, interdisziplinärem und projektbasiertem Lernen nicht als utopische Vision, sondern als in naher Zukunft zu implementierende Realität vorstellt: „Employ interactive, project-based, learner-centred pedagogy. Transform all aspects of learning environment through a whole-institution approach to ESD to enable learners to live what they learn and learn what they live” (ebd.: 8).

Anmerkungen

[1] Zu nennen wären hier vor allem die ethnographische bzw. diskursanalytische Praxisforschung von Christiane Schürkmann (2017) und Gilles Renout (2012) sowie die kognitionswissenschaftlichen Studien von Gerald C. Cupchik (1992), Peter van Sommers (1984) oder R. C. Miall und John Tchalenko (2001).

[2] Die Retrospektiven-Think-Aloud-(RTA)-Protokolle werden angefertigt, indem die Proband*innen (im Fall dieser Studie ich als Zeichnerin bzw. die Rezipient*in) ihre Blickbewegungs-Aufzeichnung per Video anschauen und kommentieren. Diese Kommentare werden ebenfalls per Video und Audio aufgezeichnet und betreffen z. B. die Richtung, in die die Proband*in geschaut hat, was er oder sie dabei gedacht oder gefühlt hat. Die oder der Interviewende erinnert die Proband*in lediglich daran weiterzusprechen. Das Retrospektive Laute Denken hat gegenüber dem bei einer Tätigkeit Mitlaufenden Lauten Denken (Concurrent Think Aloud oder kurz CTA) den Vorteil, dass die Schwierigkeit der Aufgabe das Think Aloud nicht beeinflusst und umgekehrt. Sowohl CTA als auch RTA sind valide und verlässliche Methoden, die Proband*innen ihre mentalen Prozesse verbalisieren lassen, so dass eine Annährung daran entsteht, wie sie Informationen verarbeiten und zu einer Lösung kommen. Der im RTA auftretende Effekt der Postrationalisierung kann dadurch minimiert werden, dass die Zeit zwischen der aufgezeichneten Tätigkeit und dem Erstellen des RTA-Protokolls möglichst kurz ist (vgl. Dicke 2021: 216-217).

Literatur

Ansorge, Ulrich/Leder, Helmut (2017): Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Wiesbaden: Springer.

Bergold, Jarg B./Breuer, Franz (1987): Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In: Bergold, Jarg B./Flick, Uwe (Hrsg.): Einsichten – Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT, S. 20-53.

Bertram, Georg W. (2018): Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik. Berlin: Suhrkamp. Brockmann, Andrea (2013): Rätselhaftes im Dunkeln. Zeichnerische Interventionen von Nikola Dicke als sozial praktizierte Form der Kunst. In: DA, Kunsthaus Kloster Gravenhorst (Hrsg.): Nikola Dicke. Graffiti-Mobil. Bönen: Druckerei Kettler, S. 5-7.

Bucher, Hans-Jürgen (2012): Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In: Ders./Schumacher, Peter (Hrsg.): Interaktionale Rezeptionsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 51- 82.

Charmaz, Kathy C. (2006): Constructing Grounded Theory. A practical Guide Through Qualitative Analysis. London, Thousand Oaks, Neu Delhi: Sage.

Cupchik, Gerald C. (1992): From perception to production: A multilevel analysis of the aesthetic process. In: Ders./Lázló, János (Hrsg.): Emerging visions of the aesthetic process. Psychology, semiology, and philosophy. Cambridge: University Press, S. 83-99.

Dicke, Nikola (2021): Thank you for watching! Ästhetische Reflexivität im Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rezeption. München: kopaed.

Eberle, Thomas S. (2007): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 139-160.

Fischer-Lichte, Erika (2017): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie Harness (1998): Seeing as situated activity: Formula-

ing planes. In: Engeström, Yrjö/Middleton, David (Hrsg.): Cognition and Communication at Work. Cambridge: University Press, S. 61-95.

Hutchins, Edwin (2020): The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction. In: Enfield, N. J./Levinson, Stephen (Hrsg.): Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction. London: Routledge, S. 375-398.

Imdahl, Max (1996): Cézanne – Bracque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Imdahl, Max: Gesammelte Schriften, Band 3: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 300-380.

Kaiser, Michaela (2022): Konturen inklusiver Kunstpädagogik. Zum Verhältnis Künstlerischer Feldforschung, Ästhetischer Forschung und inklusiver Didaktik. In: Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (Hrsg.): „Die Bildung Aller“. Inklusive Kunstpädagogik. Hannover: fabrico. S. 91- 102.

Küpper, Joachim/Menke, Christoph (2016): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-15.

Leder, Helmut/Belke, Benno/Oeberst, Andries/Augustin, Dorothee (2004): A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgements. In: British Journal of Psychology. Heft 95/4, S. 489- 508.

Locher, Paul J./Overbeeke, Kees/Wensveen, Stephan (2010): Aesthetic Interaction: A framework. In: Design Issues, Jg. 26, Nr. 2, S. 70-79.

Luhmann, Niklas (2017): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Malafouris, Lambros (2013): How Things Shape the Mind. A Theory of Material Engagement. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.

Matthias, Agnes (2007): Zeichnungen des Lichts. Clichés-verre von Corot, Daubigny und anderen aus deutschen Sammlungen. Dresden: Verlag der Staatl. Kunstsammlungen Dresden, Kupferstich-Kabinett.

Mersch, Dieter (2002): Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Miall, R. C./John Tchalenko (2001): A Painter’s Eye Movements: A Study of Eye and Hand Movement during Portrait Drawing. In: Leonardo, Jg. 34, Nr. 1, S. 35-40.

Morris, Robert (1970): Some Notes on the phenomenology of Making: The Search for the Motivated. In: Artforum, S. 62-66.

Pelz, Bettina (2017): Visuelle Interferenzen. In: Mertens Robert (Hrsg.): Nikola Dicke – Lose Leute, fahrendes Volk. Aachen: Verlag Robert Mertens, S. 4-11.

Peters, Maria (2005): Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 11). Hamburg: University Press.

Renout, Gilles (2012): Wissen in Arbeit und in Bewegung. Aktuelle Strategien von „Lebenskünstlerinnen“ in Kreativarbeit und zeitgenössischem Tanz. Wiesbaden: Springer.

Sacks, Harvey (1995): Lectures on Conversation, Bd. I u. II, Oxford: Blackwell Publishing.

Salvi, Carola/Bowden, Edward M. (2016): Looking for Creativity: Where do we look when we look for new ideas? In: Frontiers in Psychology, Jg. 7, S. 22-33.

Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: De Gruyter, S. 43-51.

Schön, Donald A. (1982): The Reflective Practitioner – How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schürkmann, Christiane (2017): Kunst in Arbeit. Künstlerisches Arbeiten zwischen Praxis und Phänomen. Bielefeld: transcript.

Schumacher, Peter (2012): Blickaufzeichnung in der Rezeptionsforschung: Befunde, Probleme und Perspektiven. In: Bucher, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (Hrsg.): Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung. Wiesbaden: Springer, S. 111-134.

Solso, Robert L. (1999): Cognition and the Visual Arts. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development. A Roadmap. Paris: UNESCO. van Sommers, Peter (1984): Drawing and Cognition. Descriptive and experimental studies of graphic production processes. Cambridge: University Press.

Vorderer, Peter (2006): Unterhaltung: Lust, Leiden, Lernen. In: Frizzoni, Brigitte/Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.): Unterhaltung. Konzepte – Formen – Wirkungen. Zürich: Chronos, S. 69-79.

Abbildungen

Abb. 6.1: Nikola Dicke: Partizipative Licht-Zeichen-Performance auf dem Love Light Festival im englischen Norwich im Februar 2022. Fotografie: Nikola Dicke, © VG Bild- Kunst, Bonn 2023.

Abb. 6.2: Nikola Dicke: Licht-Zeichnung am CITEC, Universität Bielefeld, 2016. Fotografie: Olga Petukova, © VG Bild-Kunst, Bonn 2023.

Abb. 6.3: Die Zeichnerin erkundet den Zusammenhang zwischen gezeichneter und projizierter Linie und erschließt zeichnerisch das Element „Menschenhand“. Scanpath und AOIs von Sequenz 5 (Min 02:08:20 bis 03:03:14). Grafik: Nikola Dicke.

Abb. 6.4: Die Zeichnerin plant den „Roboterkopf“ und führt ihn aus, Scanpath und AOIs von Sequenz 8 (Min 06:57:00 bis 08:09:18). Grafik: Nikola Dicke.

Abb. 6.5: Die Gemeinschaft der Rezipierenden vor dem CITEC, 2016. Fotografie: Olga Petukova, © VG Bild-Kunst, Bonn 2023.

Abb. 6.6: Die Betrachterin vergleicht den Roboterkopf mit vorher entstandenen Elementen. Scanpath und AOIs von Sequenz 13 (Min 07:24:19 bis 07:51:07). Grafik: Nikola Dicke.

Abb. 6.7: Soziale Perzeption und Kognition: Partitur der multimodalen Videointeraktionsanalyse von Min 05:53 bis 06:20. Grafik: Nikola Dicke.

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

Was heißt BILDUNG – ERZIEHUNG – UNTERRICHT – ENTWICKLUNG – VERÄNDERUNG eigentlich in einem auf Geschwindigkeit und wirtschaftliche Verwertbarkeit ausgerichteten Wirtschafts-, Staats-, aber eben auch Bildungssystem? Wie können wir wieder Platz schaffen und den Menschen in den Mittelpunkt stellen?

Dafür möchte ich einen so einfachen wie auch angestaubten und aus der Mode gekommenen Begriff reaktivieren: BEGEG-

NUNG.

Unter der titelgebenden Leitfrage der Springschool 2016 *how to love?* am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* bot ich ein Seminar an, in welchem eine Auseinandersetzung mit dem Begriff BEGEGNUNG im Zentrum stand. Ich wollte mit den Studierenden einen kreativen sowie kollektiven Arbeitsprozess eröffnen, der ergebnisoffen BEGEGNUNG in den Fokus rückt, diesen Begriff sowohl als methodisches als auch als inhaltliches Lehrprinzip erforscht und darin Widersprüchlichkeiten zulässt.

BEGEGNUNG ist ein Begriff, der in der Kunst wie in der Bildung ‚old fashioned' und ‚new' zugleich ist. Er steht für etwas, an das wir in der heutigen Zeit nicht mehr glauben, der uns pathetisch und abgenutzt vorkommt. Schnelle Befriedigung, spiegelglatte Oberflächen, Makellosigkeit sind die Begriffe der Gesellschaft, der Politik, des Kapitalismus und auch der Kunst geworden. Und doch steckt im Begriff BEGEGNUNG eine progressive Sprengkraft, die wir für viele Situationen in der Lehre nutzen können. BEGEGNUNG heißt, sich Zeit nehmen. BEGEGNUNG heißt Reflexion.

BEGEGNUNG heißt, das Andere in den Blick zu nehmen. BEGEGNUNG heißt, von sich abzusehen.

BEGEGNUNG heißt Teilhabe der anderen und eben dadurch auch: Teilhabe durch sich selbst. Eine Utopie? – Vielleicht! Auf jeden Fall eine, an der man immer wieder arbeiten und für die man sich selbst überwinden muss.

„Interesse ist der Gradmesser des Talents"

(Bertold Brecht, zit. nach Wekwerth 2000: 72)

Im Kontext Ästhetischer Erziehung und Bildung bietet sich ein produktiver Rahmen für die Auseinandersetzung mit dem Begriff BEGEGNUNG, nämlich in der Begegnung mit Kunst und in einer Definition des Begriffes Kunst jenseits seiner Verwertbarkeit: BEGEGNUNG als Leitmotiv und Unterrichtsprinzip. Denn in der Kunst kann sie im besten Fall wertfrei, ohne Effizienzdruck, mit Zeit und Offenheit studiert und gelehrt werden und alle Menschen– jenseits von Bildungsbarrieren – mit einbeziehen, da hier die emotionale Ebene eine höhere Bedeutung für das Kognitive erhält, als das faktische oder prozedurale Wissen.

Szenische Beziehungen und Impulse ziehen wir bei BEGEGNUNG als Arbeitstechnik aus der Begegnung mit den ANDEREN, aus einem Blick, einer Aufmerksamkeit auf das Außen, aus einer Reaktion oder dem Erleben des oder der Anderen. So erreichen wir eine direktere Ausstrahlung auf die Partner*innen oder die Zuschauer*innen, eine intensivere Liveness durch den Bezug nach außen und eine größere Reaktionsvielfalt aus den Impulsen unseres Gegenübers. Voraussetzung dafür ist eine gewaltfreie, offene Begegnung, die sich nicht nur auf die eigenen Befindlichkeiten konzentriert, sondern die Anderen in ihrer jeweiligen Verfassung, ihren Bedürfnissen und Impulsen wahrnimmt.

Raus aus der eigenen Echokammer

Das lässt sich nicht nur auf das Spiel oder die Begegnung mit Partner*innen oder Zuschauenden beziehen, sondern auch und umso mehr auf den kreativen Schaffensprozess und die Arbeit in Gruppenbezügen. Kreatives und zugleich ethisches Handeln entsteht hier durch ein Erleben von kollektiven Gestaltungsprozessen, in einem Arbeitsprozess, in den jede*r einbezogen wird. So entsteht performatives, darstellerisches Handeln aus einer autonomen Haltung heraus.

Dabei geht es eben nicht ausschließlich um ein deliberatives Konzept, das auf Überzeugung und Konsens setzt, also ein Konzept, in dem wir so lange miteinander reden, bis wir alle die gleiche Meinung haben – sondern auch und gerade um das Andere, das Widersprüchliche.

How to love? – Die Anderen in den Blick nehmen

Im Seminar der Springschool stellten wir uns die Frage: Was steht am Anfang einer Liebe, einer Beziehung? Zunächst eine Begegnung. Eine Begegnung, mit der wir einige Ideale verbinden. Das warf die Frage auf, wie wir uns die Gestaltung dieser Begegnung

vorstellen und wünschen und welche Arten von Begegnungen wir aus unserem eigenen Leben kennen. In einem ersten Schritt untersuchten wir, welche Vorstellungen wir von einer idealen Begegnung haben. Gewaltfreiheit, eine gleiche Augenhöhe, Freiwilligkeit – aber eben auch: Den oder die Andere*n in den Blick nehmen, von sich absehen und Bedürfnisse und Grenzen der*des Anderen wahrnehmen.

Gleichzeitig beschäftigte uns das Gegenläufige, die Antagonisten einer gleichberechtigten, nicht manipulativen Begegnung. In diesem Kontext untersuchten wir die Techniken der sogenannten Pick-Up-Artists. Welche Methoden, Regeln und Fachbegriffe benutzen diese selbsternannten ‚Aufreißkünstler'? Ihre Methoden, die darauf abzielen, meist Frauen für unverbindlichen Sex ins Bett zu bekommen, basieren auf Erniedrigung und sexueller Übergriffigkeit mit der Absicht, die Andere zu manipulieren und zu überrumpeln, um zum Ziel zu kommen. Dieses Denken wollten wir performativ aufbrechen und für das Publikum erlebbar machen. Aus dem recherchierten theoretischen Material, der Auseinandersetzung mit verschiedenen Performance-Techniken und Interviewmaterial entwickelten die Studierenden zwei unterschiedliche Performances, die diese beiden Pole von BEGEGNUNG ins Zentrum stellten:

In the Field – The Pick-Up-Artist

Die Performance beschäftigte sich mit den Techniken der Pick-Up-Artists und der Lebensrealität vieler Frauen im Alltag: Der Begegnung mit Männern im öffentlichen Raum. Beim Betreten des Theaterraums wurden die Zuschauenden per Zufall mit einem Geschlechterpass ausgestattet, der sie als männlich oder weiblich auswies.

Unter Beobachtung der fast ausschließlich weiblichen Studierenden mussten sie den ihnen durch Mikrofondurchsagen angewiesenen Platz einnehmen. Dafür wurde der Raum in verschiedene Zonen eingeteilt. In der Mitte des Raumes befand sich eine aufgeklebte Fläche: Das ‚Field' (ein Begriff aus der Pick-Up-Szene, der für den Ort verwendet wird, an dem aufgerissen wird: die Bar, die Straße oder Diskothek). Dort sollten sich die als männlich gekennzeichneten Personen einfinden. Dieses ‚Field' wurde von den weiblich markierten Zuschauer*innen umgeben.

Aus den Boxen dröhnte ein bedrohliches Wummern, das Licht im Raum war düster und zwielichtig. Die Performer*innen saßen, mit schwarzer Kriegsbemalung im Gesicht und schwarz gekleidet, auf einem stufigen Podest, angeleuchtet von einer Neonröhre.

Über Mikrofone hörte das Publikum von den Studierenden erarbeitete Texte, die als Ich-Erzähler*innen von einer Aufreiß-Tour eines Pick-Up-Artists berichteten. Im Verlauf des Textes schwärmten die Performer*innen in das ‚Field' aus, starrten die Zuschauenden im männlichen Feld an, wurden z.T. auch handgreiflich und betatschten und begutachteten ihre ‚Ware'. Sie flüsterten den Besucher*innen Dinge ins Ohr, die das Aussehen der Besucher*innen positiv oder negativ beschrieben. Diese Texte wurden im Vorfeld der Performance aus Selbstinterviews über die eigene Erlebnisrealität von Begegnungen dieser Art entwickelt. Die übrigen, weiblich markierten Besucher*innen hatten die Wahl, in ihrer Position zu bleiben, mitzumachen oder einzugreifen.

Es ging den Studierenden darum, die Verhältnisse dieser Art von BEGEGNUNG umzudrehen, in einem performativen Akt sichtbar und erlebbar zu machen und das Publikum für übergriffiges Verhalten zu sensibilisieren.

The Magic-Eye-Contact

Die zweite Performance thematisierte eine von den Studierenden erwünschte Form der Begegnung: eine Begegnung, die die Bedürfnisse der Anderen in den Mittelpunkt setzt. In einer gemeinsamen Prozession zog das Publikum mit den Performer*innen durch die Flure des Instituts, bis sie wieder im nun lichtdurchfluteten Theaterraum ankamen. Auf dem Weg hörte das Publikum zu den Klängen von Björks *All is full of love* biografische Erzählungen der Studierenden, in denen sie von subjektiv idealen Begegnungen mit Menschen in ihrem Leben erzählten. Fünf Performer*innen stießen nach und nach zum Prozessionszug dazu und nahmen jeweils eine*n Zuschauende*n bei der Hand und erteilten Instruktionen zur Technik einer Übung, die den Schlusspunkt der Performance darstellte: Den Magic-Eye-Contact. Hierbei stellten sich Paare im Abstand von drei Metern gegenüber, verbunden durch das Ziel, sich so nah wie möglich zu kommen, und begannen unter den fortlaufenden Geschichten, der

Musik und unter den Blicken des Publikums, sich Schritt für Schritt anzunähern. Verbunden durch die Regeln, dass der Blickkontakt nicht abbrechen darf und das schrittweise Annähern nur geschieht, wenn man das Gefühl des Einverständnisses hat, entwickelte sich ein ergreifender und emotionaler Moment zwischen Teilnehmer*innen aus dem Publikum und Performer*innen, der eine warme und die Grenzen der Anderen respektierende Alternative zur ersten Performance darstellte. Für mich ist der Begriff BEGEGNUNG ein ideales Leitmotiv und Forschungsparadigma in der Bildung generell und gerade im Kontext Ästhetischer Erziehung. Für die Herstellung eines geschützten Lehrraums, in dem mit den Mitteln der Kunst (Irritation, Konfrontation, Provokation etc.) gearbeitet wird, braucht es ein paar Rahmenbedingungen: Das Arbeiten auf Augenhöhe mit den Studierenden, Pluralität, Wertungsfreiheit in dem Sinne, dass verschiedene sich widersprechende Meinungen nebeneinander stehen dürfen und ihren gleichberechtigten Platz finden, und vor allem eine größere Prozess- als Ergebnisorientierung, die die gemeinsame Arbeit einer Gruppe in den Mittelpunkt stellt, in der jede*r eine Stimme hat.

Anmerkung

[1] ARTUCATION soll in diesem Aufsatz ein Begriffsspiel sein, das den Begriff Arteducation oder ästhetische Erziehung weg von einer Technik der äußeren Steuerung der Lernenden hin zu einer Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe durch BEGEGNUNG versteht. Dieser Schutz- und Freiraum, den die Kunst eröffnen kann, lässt ein gemeinsames Arbeiten zu, das mit den Mitteln der Kunst wie Provokation, Konfrontation und Irritation sowie dem Gegenüberstellen und Stehenlassen unterschiedlicher Meinungen arbeitet und gleichzeitig eine Sensibilisierung auf die Anderen zulässt.

Literatur

Wekwerth, Manfred (2000): Erinnern ist Leben. Eine dramatische Autobiografie. Leipzig: Faber & Faber.

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

„Performance ist ein lebendes Bild, in dem der Künstler selbst eine zentrale Rolle einnimmt“ (Jappe 2000: 10).

Vier Dobermänner laufen unruhig einen mehrere Meter langen und hohen Stahlzaun entlang. Menschen stehen am Zaun und beobachten die Tiere. Auf dem Dach des Gebäudes über ihnen thronen schwarzgekleidete Jugendliche. Abwechselnd blicken sie gedankenverloren gen Horizont, dann schauen sie mit einem spöttischen Lächeln auf die Menschen unter ihnen herab. Auf einem Glasboden bewegen sich die Menschen zunächst unsicher in eine große weiße Halle hinein. Erst nach einer Weile nehmen sie die verschiedenen Gestalten unter dem Glasboden wahr. Die Jugendlichen unter dem Glasboden kratzen und lecken am Glas und an den Wänden, schüren Feuer, inszenieren Machtkonflikte und versöhnen sich wieder. Begleitet werden sie von Gitarren- und Klaviermusik, es wird gesungen, nicht gesprochen. Irgendwann stehen die Jugendlichen plötzlich mitten unter den Menschen. Während sie an rebellierende Demonstrant*innen erinnern, bewegen sie sich manchmal lautlos und in Zeitlupe durch den Raum, um im nächsten Moment in geschlossener Formation durch die Reihen der Menschen zu preschen. Nach vier Stunden endet das Ereignis (vgl. Timm 2017).[1] Was nach einer Szene aus dem neusten Hollywood-Splatter klingt, ist tatsächlich die von Anne Imhof inszenierte Performance *Faust* im deutschen Pavillon der 57. Biennale in Venedig im Jahr 2017. Eine der meistbeachteten Performances der letzten Jahre (vgl. Trauner 2017). Grund genug, dem Phänomen Performance etwas mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Performancekunst ist aufregend, mitreißend, partizipativ und gefragter denn je. Performance ist in aller Munde, doch was ist eigentlich Performancekunst? Ob *Performance Art*, *Live Art*, *Body Art*, *Aktionskunst*, *Happening* oder *Fluxus*. Über die Jahrzehnte haben sich viele unterschiedliche Begriffe durchgesetzt, die im Kern doch ein und dasselbe Phänomen beschreiben. Auch wenn die Fachwissenschaft sich insgesamt uneins darüber ist, mit welchen Begrifflichkeiten und anhand welcher Kriterien sie ein so vielschichtiges und zugleich kaum fassbares Phänomen wie die Performance greifbar machen soll, steht im Folgenden vordergründig der Versuch einer Bestandsaufnahme.

Die Begriffe *Performance* und *Performance Art* werden in den 1960er Jahren in den USA geprägt und verankern sich wenige Jahre später auch in Europa. *Performance* als Kunstform vereint Elemente des Tanzes, Theaters und der Bildenden Kunst. Im Gegensatz zu den *Performing Arts* (darstellende Künste wie *Tanz* und *Theater*) stehen in der *Performance Art* Ereignisse der bildenden Kunst im Fokus.[2] Die Performancekunst wurde in den letzten Jahrzehnten pausenlos weiterentwickelt, umgeschrieben und abgewandelt, heute bezeichnet sie die symbolisch aufgeladene Handlung oder Aktion einer bildenden Künstler*in. Kennzeichnend ist ihre Prozesshaftigkeit (vgl. Jappe 2000). Eine einfache Handlung kann dabei auf eine komplexe Thematik hindeuten oder auch nur ein visuelles Moment hervorheben. Die Performance ist weder eine „neue Kunstrichtung, [noch neuer] Stil [oder an spezifische] Inhalte [gebunden, sie ist vielmehr] eine Form, eine Handlungsanweisung, eine ‚Technik'" (ebd.: 5). In den 60er Jahren entsteht diese Kunstform aus einer Protestbewegung heraus. Sie richtet ihre Kritik an die etablierten Formen traditioneller Kunst. Gleichzeitig steht sie ein für feministische Theorien und eine Öffnung der „Genregrenzen" (Richter 2001: 1) der Kunst.

Die Kunstkritikerin Elisabeth Jappe versteht Performance vor allem als *Bild*. Ein *Bild*, das von einem handelnden Subjekt, dem*der Künstler*in/Performer*in, oder einer angeleiteten Gruppe im realen Raum-Zeit-Gefüge verwirklicht wird. Im Unterschied zum Theater ist die Akteur*in gleichzeitig die Künstler*in. Sie inszeniert keine Bühnenrolle, sondern stellt immer nur sich selber im Geflecht von „Alltagshandlungen mit, zwischen oder vor dem Publikum" (Dreher 2001: 280) dar. Die Aufführung und ihr Sinngehalt realisieren sich somit erst mit der Teilnahme von Besucher*innen. Zeitlich sind der Performance keine Grenzen gesetzt, manchmal dauert sie nur wenige Augenblicke, manchmal viele Stunden. Manche Künstler*innen pochen auf die Einmaligkeit und Flüchtigkeit des Geschehens, manche führen ihre Performance immer und immer wieder auf. Die Bandbreite der zu bespielenden Orte variiert von Innenräumen wie Museen, Galerien oder Ateliers hin zu Außenräumen wie Straßenecken, Hinterhöfen und leeren Fabrikhallen. Orte können privat oder öffentlich, kommerziell oder alternativ genutzt sein. An die Stelle „schriftlich fixierte[r] Dialoge" (Dreher 2001: 280) kann innerhalb der Performance ein „Aktionsplan treten[, der] alle Aufführungsmomente in einer Notation aufliste[t]" (ebd.: 280). Im Aktionsplan werden zeitliche Abläufe festgehalten und Bühneneffekte organisiert. Einen weiteren, ergänzenden Bestandteil einer Performance stellt das Material dar. Dieses variiert von auditiven Elementen wie Klang, Geräusch, Musik oder Stimme über visuelle Medien wie Video, Film oder Foto hin zu verschiedenen visuellen Momenten wie Bewegung, Effekten oder Malerei, die intermedial und gattungsübergreifend miteinander kombiniert werden. Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob eine Performance als singuläres Ereignis bloß in der Erinnerung der Besucher oder zusätzlich auf Videomitschnitten und im Internet für die Ewigkeit festgehalten werden sollte. Ebenso umstritten verhält es sich mit der Produktion und Vermarktung. Kann eine Performance verkauft werden? Gilt ein Videomitschnitt als authentische Reproduktion? Und wie kann Performance dauerhaft finanziert werden (vgl. Jappe 2000; Goldberg 2014; Schöneich 2015; Tietenberg 2002; Umathum 2011)?

Nach dem Performance-Boom der 60er und 70er Jahre und ihrer Flaute während der darauffolgenden Jahrzehnte erfährt die Kunstform in den letzten Jahren einen ungemeinen Aufschwung. Plötzlich gibt es ein neues, wachsendes Interesse an Performancekunst. In Galerien, Off Spaces und Biennalen sind performative Werke wieder von zentralem Stellenwert und alte Diskurse um die Einmaligkeit des Ereignisses und die Vermarktung von Performancekunst werden neu ausgehandelt. Das zunehmende Interesse an der Kunstform sei nicht zuletzt auf ihre Ereignishaftigkeit zurückzuführen, die in ihrer Ausprägung erschreckende Ähnlichkeiten mit dem Eventcharakter des neoliberalen Weltsystems aufweist (vgl. Bishop 2016).

Gegenwärtig ist jedoch das Phänomen einer Entgrenzung der Performance zu beobachten. Neuere Arbeiten wie die von Imhof sprengen den konventionellen Rahmen der Performance der 60er und 70er Jahren und befördern sie in die Kunstwelt des 21. Jahrhunderts. Natürlich gibt es auch heute noch Performances, die sich im ursprünglichen Sinne der Kunstform zum Ende des 20. Jahrhunderts verstehen, doch zeichnet sich für viele Performances eine tendenzielle Verschiebung in vier unterschiedlichen Bereichen ab: *1. Musealisierung*: Performance kann heute in jedem Raum stattfinden. Im Museum, auf der Biennale, im Off Space und im öffentlichen Raum. Die originäre Haltung der Performance als ‚Antikunst' wird aufgehebelt, indem sie sich aus

dem unkonventionellen Raum in die Mitte der Aufmerksamkeit bewegt. *2. Monetarisierung*: Performance öffnet dem Kunstmarkt ihre Pforten. Es werden stetig neue Möglichkeiten elaboriert, die in ihrem Grundverständnis als ‚wertlos' und ‚immateriell' geltende Performance zu vermarkten. Ziel künstlerischer Performances scheint zunehmend nicht mehr das singuläre Ereignis, sondern ihr Leistungspotential hinsichtlich einer Akquirierung hoher Zuschauerzahlen. *3. Internationalisierung*: Performance findet rund um den Globus statt. Künstler*innen kommen aus aller Welt. Performancekunst findet nicht mehr ausschließlich in ihren Ballungsgebieten Europa und Nordamerika statt. Auf der ganzen Welt entstehen Performancefestivals, auf denen wiederum Künstler*innen aus verschiedenen Ländern auftreten. *4. Digitalisierung*: Digitale Medien erobern die Theaterbühnen und auch die Performance. Der Körper der Künstler*in als alleiniges Medium wird ergänzt und zuweilen verdrängt. Digitale Stimmaufzeichnungen und Videotutorials machen Rezipient*innen zu Kollaborateur*innen. Das performative Werk kann von digitalen Medien, Rezipient*innen oder KünstlerInnen realisiert werden – von allen zugleich, oder keinem. Das ist egal.

Neben der Performance befindet sich auch das *Individuum* inmitten der Wogen einer sich ständig verändernden Welt. Durch den Überfluss an medial „sinnlich-visuelle[n] Identitätsangebote[n]" (Lange 2013: 14) ist das Subjekt neuerdings einem „pausenlose[n] Entscheidungszwang" (ebd.) ausgesetzt, kritisiert die Kunstvermittlerin Marie-Luise Lange. Ziel einer „kritisch-reflexiven" (ebd.) ästhetischen Bildung ist es, mediale Kommunikationsprozesse aufzuzeigen und dem Individuum Abhängigkeitsverhältnisse bewusst zu machen. Nur auf diese Weise könne ein nachhaltiger gesellschaftlicher Wandel angestoßen werden. An dieser Stelle kommt die Performance ins Spiel. Performance ermöglicht dem Individuum, sowohl künstlerisch-praktisch als auch rezeptiv tätig zu werden, seine Rolle in der Gesellschaft zu hinterfragen und kritisch auf die eigenen Lebensumstände zu blicken. Performance als ästhetische Erfahrung kann Alltag, Wissenschaft und Kunst verbinden und neue Wissenszugänge ermöglichen. Durch ihren Ereignischarakter und ihre aktuelle Präsenz auf dem Kunstmarkt fällt es heute leichter denn je, Performance als Methode der ästhetischen Bildung und Möglichkeit alternativer Wissensproduktion zu legitimieren. Ob an vorderster Front auf den Biennalen oder in kleiner Runde im Klassenzimmer braucht Performance doch eigentlich nicht viel, um ihre Wirkung zu erzielen: *Raum* und *Zeit*. Der Kurator Fabian Schöneich definiert treffend, dass es vor allem

*„[…]der Austausch mit den Künstler[*inne]n, die Gespräche mit den Besucher[*inne]n und die Herausforderung mit dem Umgang unterschiedlicher Orte [sind], die diese Kunstform so spannend mach[en]. Weg vom Populären und hin zu einer gezielten Auseinandersetzung mit Performance[…]. Sich Zeit zu nehmen und sich darauf einzulassen gilt am Ende jedoch nicht nur für Performance, sondern für Kunst im Ganzen" (Schöneich 2015: 2).*

Anmerkungen

[1] außerdem Imhof 2017.

[2] Weiterführende Literatur zu *Performing Arts* Fischer-Lichte 2010; 2011. Weiterführende Literatur zu Performanz vgl. McKenzie 2001; Wirth 2002.

Literatur

Bishop, Claire (2016): Black Box, White Cube, Public Space. In: Skulptur Projekte Münster (Hrsg.): Out of Body, S. 1-5.

Dreher, Thomas (2001): Performance Art nach 1945: Aktionstheater und Intermedia. München: Fink.

Fischer-Lichte, Erika (2010): Theaterwissenschaft. Tübingen: Francke. Fischer-Lichte, Erika (2011): Performativität. Bielefeld: transcript.

Goldberg, RoseLee (2014): Die Kunst der Performance. Vom Futurismus bis heute. Berlin/ München: Dkv kunst kompakt 08.

Imhof, Anne (2017): Faust. Deutscher Pavillon. Biennale Venedig 2017. Online: https://www. youtube.-com/watch?v=TCF3buPU670 [26.02.2018]

Jappe, Elisabeth (2000): Performance, Ritual, Prozeß. Handbuch der Aktionskunst in Europa. München: Prestel Verlag.

Lange, Marie-Luise (2013): I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. Heft 28.

McKenzie, Jon (2001): Perform or Else. Form Discipline to Performance. London, NY: Taylor & Francis Ltd.

Richter, Dorothee (2001): Performance Kunst kuratieren? Online: http://beam-me.net/forum/ wp-content/uploads/2016/10/-Dorothee-Richter_Performance-kuratieren.pdf [26.02.2018]

Schöneich, Fabian (2015): Performance kuratieren. Online: http://www.goethe.de/ins/id/lp/ prj/tco/arc/asf/cur/de14664681.htm [26.02.2018]

Tietenberg, Annette (2002): Performance. Kunsthistorische Arbeitsblätter. Heft 9/02, S. 31-38. Timm, Tobias (2017): Auf der Suche nach Leben. Online: http://www.zeit.de/2017/21/biennale-venedig-deutscher-pavillon-anne-imhof-faust [26.02.2018]

Trauner, Sandra (2017): Goldene Löwin für deutsche Künstler. Online: http://www.spiegel. de/kultur/gesellschaft/biennale-in-venedig-goldener-loewe-fuer-anne-imhof-und-franzerhard-walther-a-1147517.html [03.01.2019]

Umathum, Sandra (2001): Kunst als Aufführungserfahrung. Zum Diskurs intersubjektiver Situationen in der zeitgenössischen Ausstellungskunst. Felix Gonzalez-Torres, Erwin Wurm und Tino Sehgal. Bielefeld: transcript.

Wirth, Uwe (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

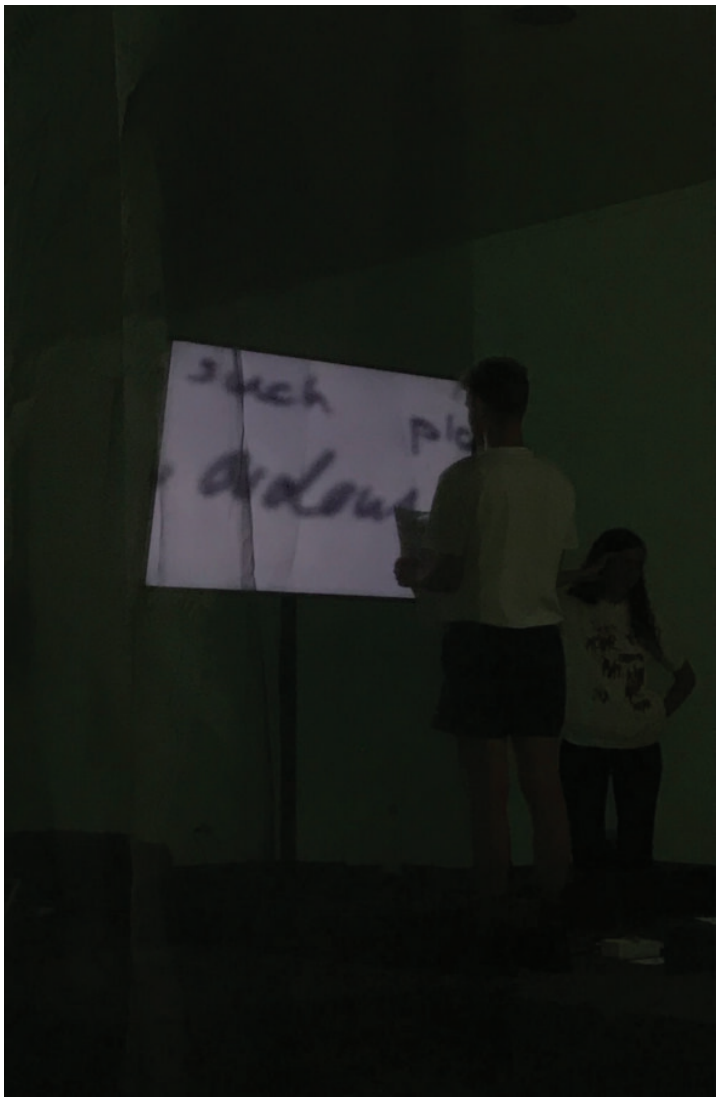
What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

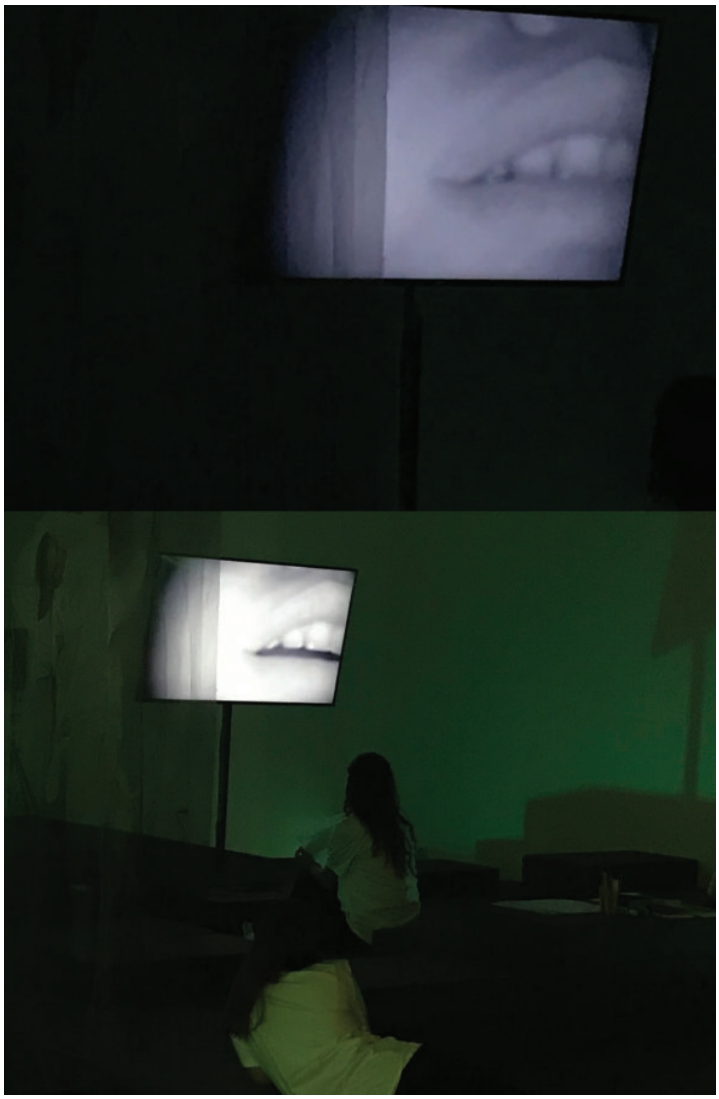
Von Nikola Dicke





What the weird and the eerie have in common is a preoccupation with the strange. The strange — not the horrific. The allure that the weird and the eerie possess is not captured by the idea that we „enjoy what scares us". It has, rather, to do with a fascination for the outside, for that which lies beyond standard perception, cognition and experience. This fascination usually involves a certain apprehension, perhaps even dread — but it would be wrong to say that the weird and the eerie are necessarily terrifying. I am not here claiming that the outside is always beneficent. There are more than enough terrors to be found there; but such terrors are not all there is to the outside. (MARK FISHER – *The Weird and the Eerie*)

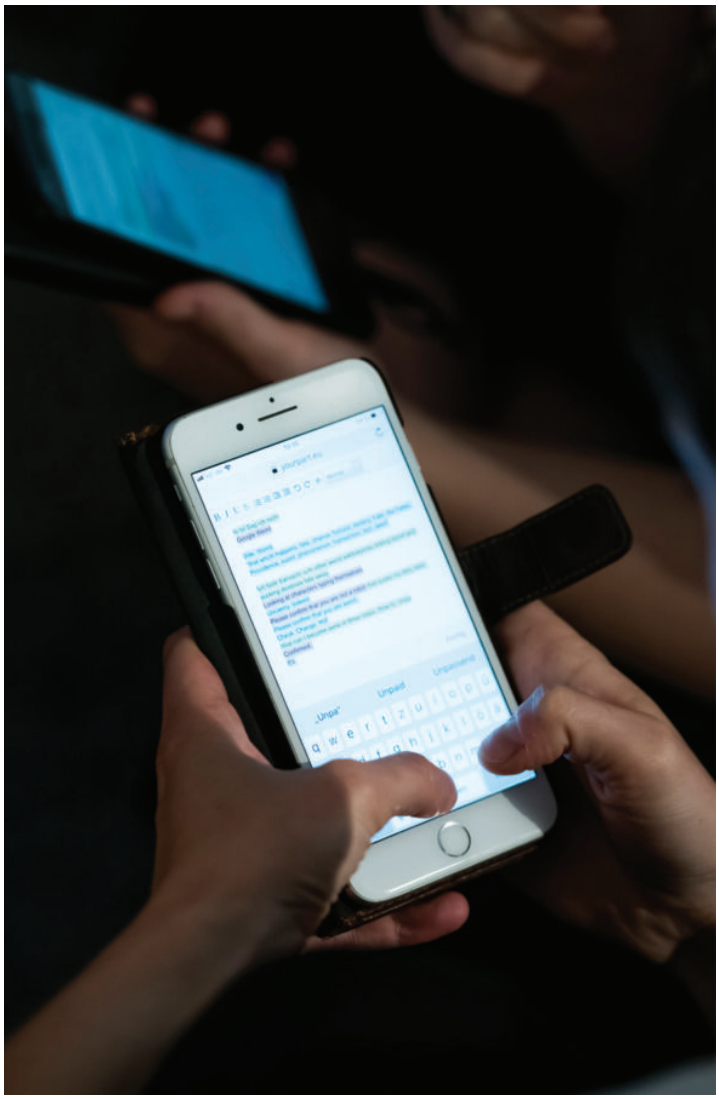




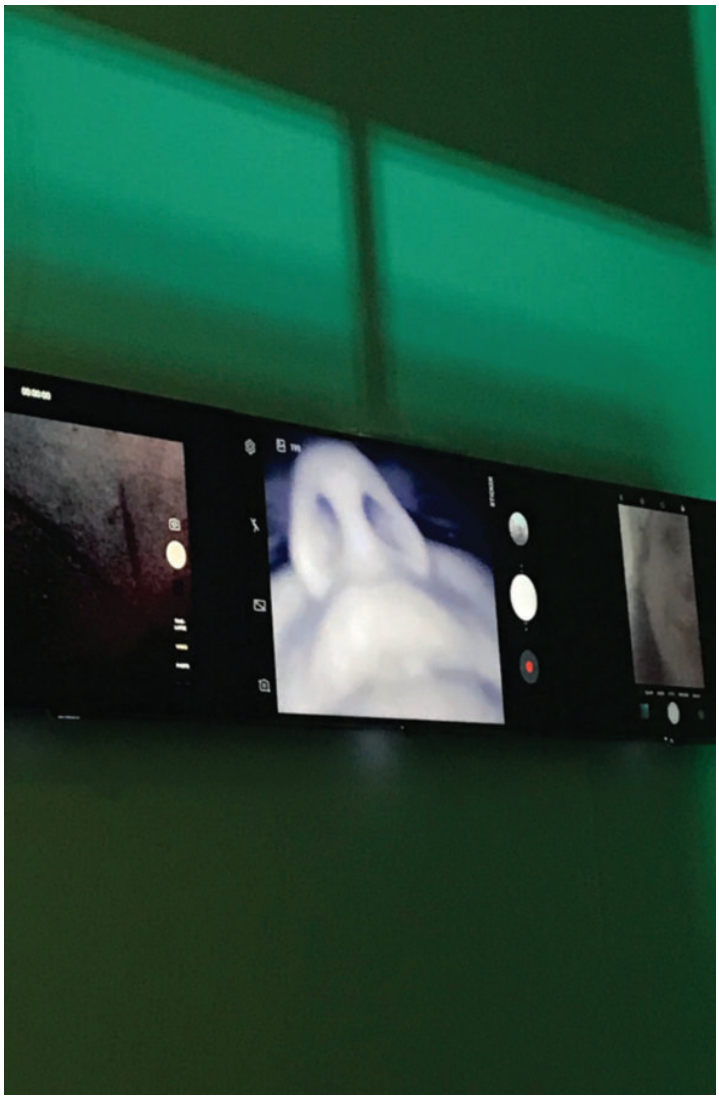
“I awoke to darkness. / I was hungry—starving!—and I was in pain. There was nothing in my world but hunger and pain, no other people, no other time, no other feelings. / I was lying on something hard and uneven, and it hurt me. One side of me was hot, burning. I tried to drag myself away from the heat source, whatever it was, moving slowly, feeling my way until I found coolness, smoothness, less pain. / It hurt to move. It hurt even to breathe. My head pounded and throbbed, and I held it between my hands, whimpering. The sound of my voice, even the touch of my hands seemed to make the pain worse. In two places my head felt crusty and lumpy and … almost soft. / And I was so hungry.” (OCTAVIA E. BUTLER – *Fledgling*)

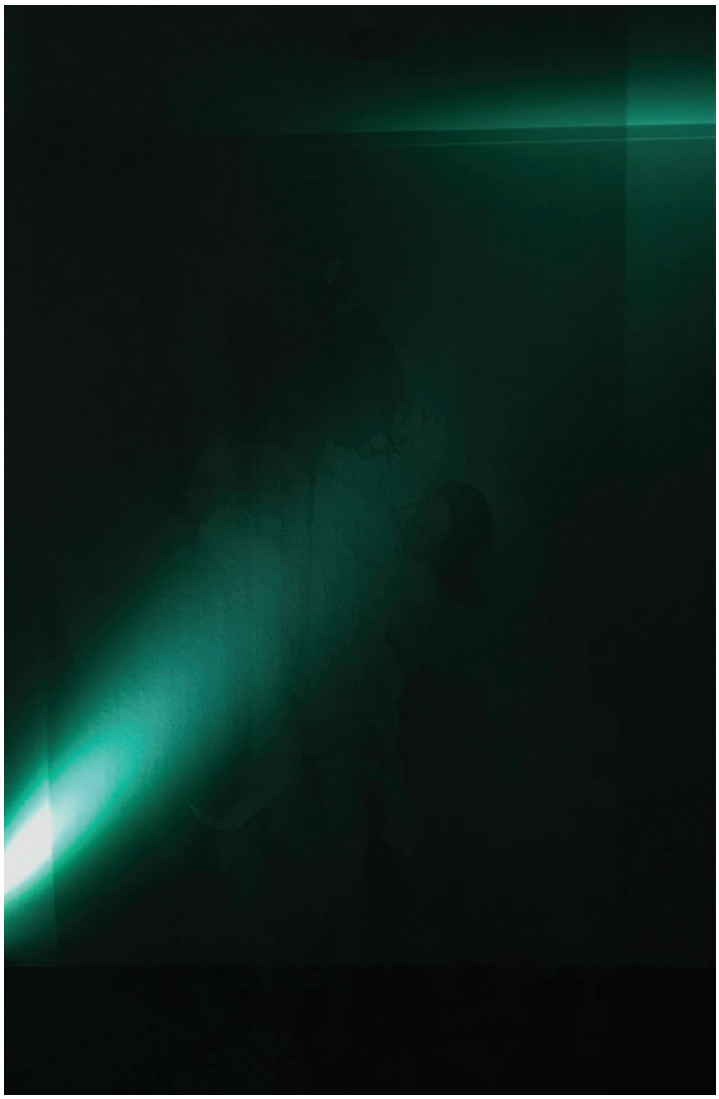












There looms, within abjection, one of those violent, dark revolts of being, directed against a threat that seems to emanate from an exorbitant outside or inside, ejected beyond the scope of the possible, the tolerable, the thinkable. It lies there, quite close, but it cannot be assimilated. It beseeches, worries, and fascinates desire, which, nevertheless, does not let itself be seduced. Apprehensive, desire turns aside; sickened, it rejects. A certainty protects it from the shameful—a certainty of which it is proud holds on to it. But simultaneously, just the same, that impetus, that spasm, that leap is drawn toward an elsewhere as tempting as it is condemned. Unflaggingly, like an inescapable boomerang, a vortex of summons and repulsion places the one haunted by it literally beside himself. (JULIA KRISTEVA – *Powers of Horror*)

YOUNG GIRL READING GROUP depicts, examines and contextualises the instability of boundaries that renders the reading body and its surroundings as the site of an active and ongoing set of relations, positing the interdependence of the text, the body, the environment and the technology. Recognising reading as an act which shapes the body, YGRG strives to create a new sensibility toward reading as a form of embodied language, a collective practice that underlies complexities of perceived bodies, environments and their entanglement into global digital infrastructures. The constructed spatial settings and trace affinities across social practices, art forms and timeframes, but most of all look to create a reading space that can be shared collectively.

Abbildungen

Abb. 1-6: *Digital Imaginaries – Young Girl Reading Group* Workshop, NRW Forum, Düsselderf, 05 – 06.07.2019. Photo: Dorota Gawęda and Eglė Kulbokaitė

Abb. 7: *Digital Imaginaries – Young Girl Reading Group* Workshop, NRW Forum, Düsselderf, 05 – 06.07.2019. Photo: NRW Forum

Abb. 8-10: *Digital Imaginaries – Young Girl Reading Group* Workshop, NRW Forum, Düsselderf, 05 – 06.07.2019. Photo: Dorota Gawęda and Eglė Kulbokaitė

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

It isn't sight. […] It's scent. […] The scent won't wash away or wear away. It's part of them now. (Octavia Butler, Fledgling)

RYXPER1126AE affiziert mich, bevor ich von seiner Existenz weiß, durchdringt mich und wird ein Teil von mir; bevor ich den Wasserfall höre, der über die metallene Kante plätschert, eingebettet in Blöcken aus grauem Styropor, die den schummrigen, blaugrünlich beleuchteten Raum durchziehen; bevor ich die vier Bildschirme sehe, die halbtransparenten, von der Decke hängenden Banner und die Metallflasche, die den Duftstoff RYXPER1126AE enthält – bevor ich den musealen Raum betrete, der für die nächsten zwei Tage Ort des Lese-, Performance- und Schreibworkshops „Weird Read Intensive" ist.[1] Der Duft, so erfahre ich später, ist die molekulare olfaktorische Manifestation der Performance *YGRG159: SULK*, der Künstler*innen Dorota Gawęda und Eglė Kulbokaitė, Gründerinnen der Young Girl Reading Group (YGRG), welche sie 2018 auf der Athen-Biennale inszenierten.

SULK, ANXIETY, DESIRE – Missgunst, Angst, Verlangen – sind drei der affizierenden Worte, die in roter verzerrter Typografie auf weiße T-Shirts gedruckt sind, welche die Teilnehmenden zu Beginn des Workshops erhalten. Wir ziehen sie an, versammeln uns auf den Styroporblöcken, mit unseren Smartphones in den Händen. Wir wollen gemeinsam lesen. Über unsere digitalen mobilen Geräte teilen wir die von den beiden Künstlerinnen ausgewählten Texte. Aus Individuen formt sich eine Gruppe, in der sich alle gegenseitig vorlesen.

Fledgling ist ein Roman der Science-Fiction-Autorin Octavia Butler. Shori, die junge Schwarze Vampirin, lebt in Symbiose mit Menschen. Nach einem tödlichen Angriff auf ihre Familie ist sie die einzige Überlebende, hat ihr Gedächtnis verloren und muss neu lernen, sie selbst zu sein und eine Familie aufzubauen. Allein, orientierungslos, schmerzerfüllt, aber ohne andere Gefühle – „no other people, no other time, no other feelings" – beginnt sie, sich suchend in die Welt zu fühlen – „feeling my way until I found coolness, smoothness, less pain" (Butler 2007: 7).

Feeling our way. Gemeinsam lesen wir, jede*r nacheinander, hören einander zu. Wir fühlen uns hinein: in die Texte, die Narration, die Sprache, das gemeinsame Lesen, in den Raum, die Beziehungen zueinander, unsere Emotionen, unsere Körper, unsere technologischen Medien. Während des Lesens suchen wir neue Körperhaltungen, legen uns auf, über, neben die Blöcke, jemand liest im Kopfstand. In offenen Suchbewegungen lassen wir uns auf Unbekanntes und Ungewohntes ein.

The Weird and The Eerie – „a fascination for the outside, for that which lies beyond standard perception, cognition and experience" (Fisher 2016: 8), so lesen wir bei Kulturtheoretiker Mark Fisher. Die Faszination für ein Jenseits gewohnter Wahrnehmun-

gen und Erfahrungen eröffnet Räume für Ungewohntes und Unheimliches, Eigenartiges und Seltsames. Und wir fühlen uns hinein. Oder eher hinaus? Was wir lesen, zieht uns an, stößt uns ab, verlockt, fasziniert und beunruhigt: „Unflaggingly, like an inescapable boomerang, a vortex of summons and repulsion places the one haunted by it literally beside himself “ (Kristeva 1982: 1) – folgen wir den Worten der Literaturtheoretikerin Julia Kristeva auf unseren Smartphones.

SAND WITCH CRAFT – SCENT WHICH CRAFTS betiteln wir, als eine von drei Gruppen, den mithilfe unserer Smartphones und des webbasierten Texteditors Etherpad kollaborativ verfassten 94 Zeilen langen Text. Inspiriert von den am Tag zuvor gelesenen Texten assoziieren wir, beziehen wir uns schreibend aufeinander, auf Vampire und Hexen, soziale Medien und Popkultur. Dann inszenieren wir unseren Text für die Performance im Raum.

Aus Styroporblöcken bilden wir eine sternförmige Struktur und setzen uns zu fünft in einen Kreis. Eine Performerin filmt uns mit einer CCTV-Kamera, die ein schwarz-weißes, geisterhaft wirkendes Bild auf den zentral im Raum stehenden Bildschirm überträgt. Positioniert in unserer Mitte dokumentiert eine 360°-Kamera die Performance und verzerrt dabei Körper, Raum und Bilder. In verteilten Rollen lesen wir den Text von unseren Smartphones ab; über Mikrofone und Lautsprecher verteilt sich unser Gelesenes im Raum. Eine Performerin fungiert als Visual Jockey. Assoziativ sucht sie auf ihrem Laptop nach zum Text passenden Bildern und Videos, die in Echtzeit auf dem mittleren der drei Wandbildschirme erscheinen. Auf dem linken Screen übertragen wir unseren Schreibprozess mit der automatischen Timeslider-Funktion von Etherpad, auf dem rechten unseren Leseprozess mittels Übertragung des Smartphone-Displays einer Performerin. Die Rezipierenden bewegen sich frei durch den Raum.

Die Performance endet. Bald auch der Workshop. Was bleibt, ist RYXPER1126AE, der unverwechselbare Geruch, der sich tief in meinem Gedächtnis verankert hat, und das Gefühl, gemeinsam etwas gestaltet und verändert zu haben, und dabei selbst verändert zu sein.

All that you touch, / You Change / All that you Change, / Changes you. (Octavia Butler, Parable of the Sower)

Im gemeinsamen künstlerischen und kuratorischen Agieren sowie im kontinuierlichen Überschreiten und Verwischen von Praktiken – zwischen Zuhören und Lesen, Rezipieren und Agieren, Reflektieren und Performen, Wohl-fühlen und Unwohl-sein, Affizieren und Affiziertwerden – befinden wir uns als Teilnehmende in einem Prozess stetiger Wechselwirkungen und Veränderung.

Affektive Infrastrukturen – so könnten, mit Kulturtheoretikerin Lauren Berlant, diese vielfältigen und zutiefst verwobenen wechselseitigen Praktiken zwischen (nicht-)menschlichen Akteur*innen, Materialien, Infrastrukturen und Affekten beschrieben werden. Im Modus einer „pedagogy of unlearning“, einer Pädagogik des Verlernens, schlägt Berlant vor, „to build affective infrastructures that admit the work of desire as the work of an aspirational ambivalence“, mit dem Ziel, Infrastrukturen zu vergemeinschaften – „to common infrastructures“ (Berlant 2016: 414).

Ver-lernen und Ver-queeren. Zusammen mit Dorota Gawęda und Eglė Kulbokaitė verlernen wir Gewohntes durch Begegnungen mit Ungewohntem: neue Texte, queer-feministische Sci-Fi-Narrationen, gemeinsames Lesen, Schreiben und Performen mittels Smartphones, die Erfahrung des kollektiven Materialisierens, Verräumlichens und Verkörperns von Sprache im Raum. Wir schaffen Räume für neue, mitunter widersprüchliche Affekte und Relationen. Die dabei entstehenden komplexen Beziehungen und Verschränkungen von Akteur*innen, Texten, (lesenden und zuhörenden) Körpern und technologischen wie räumlichen Infrastrukturen stellen binäre Machtstrukturen infrage und brechen dualistische, normative Hierarchien auf; Grenzen werden dabei zunehmend instabil. Als solche können diese Räume, Beziehungen und Handlungen als „queer/feministisch“ beschrieben werden, als queeres und feministisches Dekonstruieren und als Praktiken des „‚Verqueerens‘ machtvoller Dichotomien“ (Volkart 2018: 179).

Feministische Praktiken des Verqueerens finden dabei auf vier Ebenen statt: Erstens das Queeren fiktionaler Räume als ein Verqueeren normativer Narrationen wie bei Octavia Butler, zweitens das Queeren physischer Räume als ein gemeinsames Schaffen von offenen, flexiblen, pluralen Räumen, drittens das Queeren von Bildräumen als ein Verqueeren gewohnter Bilder und deren Produktion und viertens das Queeren von Technologien und Medienpraktiken als Verqueeren von vereinzelndem, solistischem Mediengebrauch im Sinne kollaborativer Praktiken des Inszenierens, Performens, Kuratierens via Smartphones.

Die Praxis des Kuratorischen ist hier ein kollektives, affektives, feministisches, verqueerendes Handeln im Raum: Mittels Päda-

gogiken des Verlernens fühlen wir uns hinein in queer-feministische Räume des Affektiven.

Anmerkungen

[1] Der performative Lese-Workshop mit Dorota Gawęda und Eglė Kulbokaitė der Young Girl Reading Group fand am 5. und 6. Juli 2019 im NRW-Forum Düsseldorf statt. Er war Teil der Veranstaltung „Digital Imaginaries“, die initiiert wurde von der Akademie der Avantgarde in Kooperation mit dem Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln, konkret von Kristin Klein, Nada Schroer und Annemarie Hahn. Online: https://www.nrw-forum.de/veranstaltungen/digital-imaginaries. Der vorliegende Beitrag nimmt Bezug auf den Workshop sowie den Bildessay „Essay on Abjection, 2019“ der beiden Künstler*innen, der im Buch *Curatorial Learning Spaces* erschienen ist (nur Print).

Literatur

Berlant, Lauren (2016): The commons: Infrastructures for troubling times*. In: Environment and Planning D: Society and Space. 34. Jg., Ausgabe 3, S. 393–419.

Butler, Octavia E. (2000) [1993]: The Parable of the Sower. New York: Grand Central Publishing.

Butler, Octavia E. (2005): Fledgling. New York: Grand Central Publishing. Fisher, Mark (2016): The Weird and the Eerie. London: Repeater.

Kristeva, Julia (1982): Powers of Horror. An Essay on Abjection. New York: Columbia University Press (European Perspectives).

Volkart, Yvonne (2018): Techno-Öko-Feminismus. Unmenschliche Empfindungen in technoplanetarischen Schichten. In: Sollfrank, Cornelia (Hrsg.): Die schönen Kriegerinnen. Technofeministische Praxis im 21. Jahrhundert. Wien: transversal texts, 167–202.

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

Dear readers, dear students, and dear colleagues,

Before I begin translating my thoughts into written words, I would like to make a short remark: This is not an academic text; it is chaos, a long poem comprised of thoughts and experiences to be delivered and shared; it is a letter to the students I am working with; it is the wish to reflect upon the process of sharing knowledge and its relation to my own artistic practice; itis an attempt to describe and structure my teaching methodology for dance and choreography. Since I started working as an ‘artist-teacher’ in academic institutes, I have been asking myself: how can I share my own artistic practice to support students throughout their learning process? How is my artistic intuition entangled with the theoretical and practical concerns of students of education, media, culture and human sciences? This text responds to this open-ended question, with many different answers: How to share my artistic interest and methodology, and what is my role as an ‘artist-teacher’within the academic structure?

Celebration of the Body

At the beginning of my seminars at Universität zu Köln, some of the participants share their insecurities about the act of 'dancing'. Often I hear the same hesitations: "I never danced before!" or "I am not a dancer…I don't know how to dance". Taking this and various skill levels into consideration, I ease into my improvisation methodology. We delve into the art of movement improvisation, executing spontaneous movements without prior preparation. Movement Improvisation deals with the interplay of performers/objects and their environment. It is the study of interdependent relationships within a choreographic setup, between bodies, space, time and things which exposes the 'invisible wires' holding them together, creating an ecology. By using the 'bird's-eye' perspective, we map the room in order to recognise the existence of 'invisible wires' and make conscious decisions about the tension a given space holds. Spatial awareness is a combination of actions which take place in the following order: Seeing → mapping → predicting/anticipating → navigating, which leads to movement in space → explorations = interactions with other people.

I also base tasks or exercises on concrete physical actions, such as walking, slow motion and synchronization. I am interested in the development of spatial relations, so I encourage students to create less and listen (through seeing and mapping) more, and to base their performance and actions on someone else's presence. By the end of the seminar, we are performing each and everyones subjective *listening* process. In my choreographic practice, I use improvisation to discover what I would like performance to become. The spatial study is a fundamental part of the my artistic process. It is the art of seeing and notating the invisible, listening to and capturing ephemeral motion, and hoping synthesizing it into one composition. This act of transforming what we see and hear into a formal gesture or choreography, is the greatest challenge of my artistic practice so far. This challenge is shared with students.

Learning threw the Feet

The wish to take part in an abstract, intangible, non-verbal and ambiguous physical experience related to one's subjective existence, is one of the core motivations behind the seminar. Our bodies are chock-full of incorporate information, such as human behaviour, gender performance, standards of beauty, social background, psychology, group dynamics, age and race. Choreography offers a heuristic learning process without necessarily demanding an immediate verbal theory or justification. Yet, choreography practice is an interplay between various theoretical studies students are engaged with. There is no dichotomy in this type of learning process; the mover is not asked to evaluate, verify, disprove or deliver any immediate comments or critique about his/her research findings. These studies are a side effect of placing ones' body in relation to another, giving the chance for many bodies to coexist in one room, moving relative to one another. This experience remains complex, yet reflected and registered. By reflected I mean, the actions one takes are based on kinesthetic awareness and proprioception, realized through movement improvisation tasks. After an improvisation session, we discuss the actions, and the composition which resulted from those actions. Students are invited to speak and share their experiences. At first, most describe their feelings, such as affection and joy, while verbalizing and narrating their movement's steps. Afterwards, we analyze the ecology of relationships in the room. At first, we make an inventory of the components; such as actions, movements, music and objects. Afterwards, we ask about the combinations of different elements as a whole. That methodology is inspired by the artist and teacher Julia Scher, Professor for Multimedia Performance/-Surveillant Architectures at the Academy of Media Arts Cologne. However, this is not a therapeutic session. I am not a therapist, I am an artist. The choices people make are mostly conscious and related to the specific task. My role as an artist-teacher is to facilitate complex experiences related to the individual's body, which contains information and identity, reflected through actions.

Shameless Bodies

I tend to focus on gender roles in various ways. Social conditions strongly influence the body and in particularly standards of beauty. This applies to the female body, as well as the demonstration and exertion of masculine physical power which is expected from, and this performed, by men. By different gender roles I also mean oppositions as antagonistic forces; I am fascinated by the use of oppositions within a choreographic setup. Such as motion versus freezing (stillness), fragility versus strength, human versus mechanical, the collision between present and past, and control versus release. I am intrigued by the perception of paradoxical re-

lations. What kind of tension can opposing poles create within a composition? For me, and some other artists, the 'contemporary dance floor' is a place to question these standards. On the dance floor, beauty standards are measured differently, and physical exposure to one another can actually assuage one's own body image. An invitation to an alternative working environment is offered, a room to celebrate one's own body. This joy and affection is the toll which allows the participants to travel out of their conditioned bodies, peeling away uniformity and finding new possibilities to move. In my artistic practice, I frequently experience the joy of inhabiting my own body, something that developed slowly throughout the years. That joy creates a comfort in moving shamelessly in space. Comfort created by a 'kind gaze' is a basic component I created to play with any material, and to allow creativity, to welcome trust and intimacy. These working conditions increase the range of movements possibilities, allowing motion through all joints and limbs. Creating such an atmosphere stems from the belief that embodied information is valuable, and can contribute to mutual research. Mostly, I have great affection for students. That feeling grows unconditionally and empowers both me and them. We transmit a hidden message of acceptance without needing to verbalize or perform a certain knowledge. This physical and mental state is strongly related to the act of listening and observing mentioned before.

During the seminar, I ask students to look at each other with '*good eyes'.* As the gaze softens, an encouraging working environment is offered. This gaze symbolises acceptance and is telling; "*I see you and I wish to see more".* This allows participants to share and expose their story in the form of movement and choreography. But I am not becoming a friend. I give myself space to remain in a caring and giving position. I tend not to share my private life in my professional work. In my teaching and artistic practice, the creations I make are based on the joy and affection I get from bringing present in my own body.

Teaching methods of Choreography

I still ask myself: how to teach an art? How to give feedback? Is taste involved? How to introduce themes or topics? Or, should I rather focus on the technique of choreography making? I also ask myself if 'art making' per se is at all important for students in education, media or social studies. Or, can art become common channel through which we can share certain values and perceptions?

Over the years I have experimented with different teaching methods. I figured out: it's about the introduction of several approaches, styles and ways of working. I am interested in sharing knowledge and exposing students to different perspectives. I want to be part of a studying process which offers a variety of possibilities, from which people can choose from. In one of my latest seminars I came across the following question: "I don't know how I can choose… I could do everything… it is art". At that moment, the student was lost in the endless forms that art takes. The act of focusing and choosing is an inevitable component in an artist's -work. From time to time, I stumble upon the same question. I discovered that decisions can be made either vertically (deep ↓) or horizontally (wide ↔). A vertical decision for me would be to develop further a discrete element, like a shake, slow-motion gesture, a jump, etc. A horizontal decision for me would be to add elements to an existing composition. Usually, I advise students as I advise myself, to make a vertical decision. "Choose only one element, focus on it and develop it further." The pleasure of going deep into an element, thought, concept or a theme is satisfying and rewarding. For me, it is simulating the process of deepening into myself.

I believe that in an endless amount of possibilities, there is only one. "*The body speaks no matter how you suppress it*" (Goodeve 1997: 58) says Rainer. This sentence fascinates me because frequently I find ease in making dance pieces; concentrating on the body and the room, initiating and performing the listening process which I described at the beginning of this text. The body as an artistic material 'speaks' its way through choreography – nonverbally, intuitively, using embodied information.



Abb. 1-4: Workshop Situation.



Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4

Literatur

Thyrza Nichols Goodeve (1997): Rainer Talking Pictures. In: Art in America. 85. Jg., Heft 7, S. 58.

Abbildungen

Abb. 1-4: Photo series of Shemesh's seminar at Universität zu Köln, Institut für Kunst & Kunsttheorie (winter semester 2018/2019). Fotos: Lea Pasterkamp

---

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens" (Schaffer 2008) gefördert werden?[1] Mit dieser Frage sowie mit Überlegungen dazu, wie dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunst- und der Sexualpädagogik, benannt werden, beschäftigten wir uns im Rahmen des Forschungsprojekt *Imagining Desires* in unterschiedlichen Zusammensetzungen[2] und unter verschiedenen Voraussetzungen. In den jeweiligen pädagogischen Settings – wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios – ging es einerseits darum, diese Fragen in Zusammenarbeit mit Schüler*innen und Studierenden zu bearbeiten und andererseits auch darum, das eigene Denken und Tun als pädagogisch Tätige in verschiedenen Institutionen unter diesem Fokus zu beleuchten.
Mit einer Reihe an Fortbildungsmöglichkeiten für uns als Projektmitarbeitende stellte *Imagining Desires* den dafür notwendigen Raum zur Verfügung.[3] Anhand von Einblicken in einen Workshop mit der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler zu differenzreflektierender[4] Körperarbeit möchte ich beispielhaft darstellen, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten bei der Dekonstruktion hegemonialer Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster leisten kann.[5]

DanceAbility und Body Positivity

Das obige Aquarell von Linda Steiner zeigt die Teilnehmenden beim Workshop mit Elisabeth Löffler.

Löffler, die den Workshop für das Projektteam konzipiert und geleitet hat, ist seit den 1990er Jahren als Performance-Künstlerin tätig.[6] Zusammen mit Cornelia Scheuer leitet sie *LizArt Productions* einen der ersten Kunstvereine, der von Künstlerinnen mit Behinderung[7] gegründet wurde und selbst verwaltet wird. „Als Aktive im Kunstbereich sind PerformerInnen mit Behinderung in den meisten Fällen Teil eines Konzepts von Künstlern ohne Behinderung" lautet ihre Kritik an den strukturellen Rahmenbedingungen der österreichischen Performanceszene (Löffler 2020: o.S.).

In dem für *Imagining Desires* konzipierten Workshop setze Löffler unter anderem Techniken und Methoden aus dem Bewegungskonzept *DanceAbility* ein. *DanceAbility* versteht sich als eigenständige Tanzmethode für ein gemeinsames Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. DanceAbility International o.J.: o.S.). und fußt auf Grundprinzipien der Kontaktimprovisa-

tion: Diese „[…] stellt eine offene Form der Improvisation vor, die allen Menschen die Möglichkeit eröffnet, Tanz zu praktizieren. Dabei entwickeln die jeweiligen Duett-Partner*innen ihre Bewegungs-Elemente auf Basis ihrer gemeinsamen tänzerischen/körperlichen Möglichkeiten“ (Paxton zit. n. mad-dance 2011: o.S.).

Linda Steiner ist Malerin und Illustratorin, die sich in ihren Arbeiten – zunehmend großformatige Wände im öffentlichen Raum – mit weiblichen Körpern und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Frauen auseinandersetzt. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf Körpernormen und Sexualität sowie Solidaritätspraxen.[8]

Ihre Arbeiten sind in aktuellen feministischen Diskursen rund um den Anspruch auf Selbstrepräsentation und *Self-Care*beheimatet. In den gegenwärtigen Jugendkulturen wird damit auch der Begriff *Body Positivity* in Verbindung gebracht. Steiner wurde eingeladen, während des Workshops als außenstehende Beobachterin anwesend zu sein und mit den Medien ihrer Wahl zu dokumentieren, was ihr auffällt und was ihr wichtig erscheint. Eine Auswahl der dabei entstandenen Aquarelle illustrieren diesen Artikel.

„Wo, wann und in welcher Konstellation nehmt ihr Personen mit Behinderung wahr?“

Diese Frage stellte uns Elisabeth Löffler in Vorbereitung auf den Workshop. Damit verbunden stellte sie uns die Aufgabe, unsere Aufmerksamkeit auf die mediale und sprachliche Repräsentation von Menschen mit Behinderung zu lenken und gegebenenfalls Abbildungen und geläufige Redewendungen mitzubringen. Bei der gemeinsamen Sichtung und Diskussion der mitgebrachten Darstellungen und Redewendungen zeigte sich schnell, dass stereotype Darstellungen von Behinderung und Klischees in der visuellen und sprachlichen Repräsentation dominieren. Löffler regte uns Workshopteilnehmende dazu an, im Rahmen einer Intervention zuerst eine bestimmte Pose aus den Bildern nachzuahmen und diese anschließend tänzerisch zu erweitern und zu verfremden.[9] Uns standen Rollstühle zur Verfügung, die wir nutzen konnten, um performativ zu erkunden, welche Formen von Bewegung und zwischenmenschlichem Kontakt damit entstehen können.
Für mich war es eine schöne Erfahrung, meine Kolleg*innen aus dem Projekt *Imagining Desires* losgelöst von einem Besprechungstisch zu erleben. Die Aquarelle zeigen Situationen, in welchen wir einander gegenseitig betrachten, miteinander tanzen und berühren und das in einer Qualität, die ich als neugierig und achtsam beschreiben würde. Das gemeinsame Bewegen und gegenseitige Beobachten ermöglichte es mir, neue Facetten der anderen Teilnehmenden wahrzunehmen. Auch für die Schule gibt es entsprechende Angebote, die zur Diversifizierung der Wahrnehmung und zum achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen anregen möchten.[10]

Für mich wurden im Rahmen des Workshops insbesondere zwei Aspekte augenscheinlich: Erstens rückte mir wieder in den Blick, dass Menschen mit Behinderungen in pädagogischen Berufen massiv unterrepräsentiert sind. Damit zusammenhängend fehlen in der Regel auch deren Perspektiven und Expertisen im Bewusstsein der Institutionen. Zweitens bemerkte ich, wie sehr Körperlichkeit in Bildungskontexten vernachlässigt wird. Dies fällt zu Gunsten jener aus, denen es leichter fällt, sich den körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen von Schulen und anderen Ausbildungsorten, wie beispielsweise langes, ruhiges Sitzen und vorgegebene Zeitstrukturen, anzupassen. Die Nicht-Thematisierung von unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen reproduziert Ausschlüsse und Diskriminierung (vgl. Gottluck 2019: 114f.).

Immer wieder erlebe ich als Lehrerin Situationen, in denen Schüler*innen mit Lernschwäche oder Behinderung eine eigenständige Sexualität abgesprochen wird[11] oder ihr diesbezügliches Interesse wenig ernst genommen wird.[12] Damit verbunden dominiert eine gesellschaftliche Vorstellung, in der Menschen mit Behinderung mit ‚nicht-begehrenswert’ gleichgesetzt werden. Das schwächt die Betroffenen und macht sie verletzlicher gegenüber sexualisierten Übergriffen (vgl. Selbstlaut 2014: 30). Die differenzreflektierende Körperarbeit von Elisabeth Löffler und die auf Selbstermächtigung zielenden Gemälde von Linda Seiner bieten für mich als (Kunst-)Pädagogin Räume für eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen an und sind wichtige Impulse in einem Arbeitsalltag, der stark von Normvorstellungen geprägt ist.

Literatur

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.

Dance Ability International (o.J.): What is DanceAbility? Online: www.danceability.com/faq [29.4.2020]

Egermann, Eva (2012/2017/2019): crip magazine. Online: http://cripmagazine.evaegermann.com [8.3.2020]

Gottluck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottluck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer, S. 95-123.

Imagining Desires (o.J): Projektteam. Online: www.imaginingdesires.at/ueberblick/team [29.4.2020]

Initiative Intersektionale Pädagogik (o.J.): Glossar. Online: www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#menschenmitbehinderungenmenschendiebehindertwerden [9.2.2020]

Löffler, Elisabeth (2020): Lizart Productions. Online: www.elisabethloeffler.com/lizart [9.2.2020]

mad-dance (o.J.): Ein inklusives Schulprojekt für Kinder und Jugendliche. Online: www.mad-dance.eu/mad-projekte/mellow-yellow [12.2.2020]

Österreichischer Behindertenrat (2020): Forderungen der Frauen mit Behinderungen. Online: www.behindertenrat.at/forderungen-der-frauen-mit-behinderungen [8.3.2020]

Paxton, Steve (2011): Steve Paxton about DanceAbility. Online: www.mad-dance.eu/mad-wissenschaft-theorie [9.2.2020]

Raab, Heike (2010): Shifting the Paradigm: Behinderung, Heteronormtivität und Queerness. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/-Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 73-94.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla (2016): Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht durchkreuzen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 106-126.

Abbildungen

Abb. 1: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 2: My only cage is your opinion, Linda Steiner 2019.

Abb. 3: me too, Linda Steiner 2018.

Abb. 4: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 5: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Anmerkungen

[1] ‚Sehen' wird hier als ein Prozess des Verstehens und Deutens von Welt begriffen. In der herrschaftskritischen Tradition der Visual Culture Studies interessiert dabei besonders der Prozess des Be-Deutens durch den soziale Bewertungen und Hierarchisierungen hervorgebracht werden. Eine ‚reflexive Praxis des Sehens' weiß um bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren (Re-)Produktionsmechanismen. Susanne Gottluck hat diese Dimensionen insbesondere für ein pädagogisches Sehen und Deuten herausgearbeitet und daran anknüpfend Anforderungen an pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Gottluck 2019). Dazu gehört auch – wie es im Rahmen von *Imagining Desires* versucht wurde – Räume für Reflexion und eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen anzubieten.

[2] Das ‚Wir' in diesem Text umfasst die kontinuierlich am Projekt *Imagining Desires* beteiligten Personen während der Laufzeit 2017-2019, zu denen auch ich, in meiner Rolle als Lehrerin für künstlerisch-gestalterische Unterrichtsfächer, zähle. Die Projektmitarbeitenden sowie Einblicke in die unterschiedlichen Phasen und Forschungssettings wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios werden auf der Website des Projekts vorgestellt (vgl. Imagining Desires o.J.: o.S.).

[3] Neben dem hier diskutierten Workshop mit Elisabeth Löffler, wurden für Projektmitarbeitende u.a. auch Workshops mit Lilly Axster von der Fachstelle *Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, Hella von Unger und Jutta Hartmann organisiert. Im Rahmen des Symposiums *Sex and Visual Culture,* sowie der Abschlussveranstaltung *Sexualität, Visuelle Kultur und Pädagogik* waren Mitarbeitende als Workshopleiter*innen aktiv, konnten aber auch selbst an einem vielfältigen Angebot an Workshops teilnehmen.

[4] Die Bedeutung und Herstellung sozialer Ungleichheiten wurden und werden in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung unterschiedlich aufgefasst. Es bestehen parallel zu einander verschiedene Ansätze, die Differenz jeweils defizitär oder anerkennend konzipieren, sie ignorieren oder dekonstruieren (vgl. Kleiner/Rose 2014: 8). Mit der Chiffre ‚differenzreflektierend' beziehe ich mich auf dekonstruktivistische Ansätze, die das vermeintlich Natürliche an gesellschaftlichen Ordnungen wie z.B. Geschlechterverhältnisse oder die Unterscheidung zwischen behindert und nicht-behindert in Frage stellen und sich für die Herstellung dieser Ordnungen aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessieren (vgl. Arens et al. 2013: 15f). „[…] Prozessen des Darstellens, des Wahrnehmens und des Bedeutung-Gebens von Unterschieden [kommt] eine zentrale Rolle zu" (ebd.: 15), wodurch diese theoretische Perspektive für künstlerische Prozesse sehr anschlussfähig ist.

[5] Hierbei beziehe ich mich auch auf die schriftliche Dokumentation des Workshopablaufs von Aida Jakoubović, die als studentische Mitarbeiterin im Projekt involviert war. Ihr Beitrag kann online unter www.imaginingdesires.at/workshop-mit-elisabeth-loeffler/ nachgelesen werden [23.3.2020].

[6] Des weiteren arbeitet Elisabeth Löffler als Lebens- und Sexualberaterin. Darüber hinaus ist sie im Vorstand von MAD, einem Verein zur Förderung von Mixed-Abled Dance & Performance. Auf dessen eigene Projektschiene für Schulen wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

[7] „Menschen mit Behinderungen/Menschen, die behindert werden [sind] Selbstbezeichnung[en] von Menschen, die durch die Gesellschaft Behinderungen im Alltag erfahren. Dazu kann z.B. eine Stufe zum Restaurant gehören, die das Befahren für Menschen mit Rollstuhl erschwert bzw. nur durch Unterstützung Dritter möglich macht. So geht es darum zu verstehen, dass nicht Menschen behindert sind, sondern durch die Gesellschaft behindert werden. Im Allgemeinen muss die Idee in Frage gestellt wer-

den, dass es einen behinderten Körper gibt. Der Ausdruck „Menschen mit Behinderung" soll hervorheben, dass eine Behinderung einen Aspekt eines menschlichen Daseins bestimmt, jedoch nicht die ganze Person ausmacht. Wie bei allen Diskriminierungsformen werden Menschen mit Behinderung durch Ableismus oft auf Behinderung reduziert. Menschen ohne Behinderung/Menschen, die nicht behindert werden Menschen, die der Norm in Bezug auf körperliche und geistige Befähigung entsprechen. Sie können sich ohne behindert zu werden im Alltag frei bewegen und haben Zugang zu allen öffentlichen Räumen, ohne auf Unterstützung durch Dritte angewiesen zu sein." (Initiative Intersektionale Pädagogik o.J.: o.S.).

[8] Die Arbeiten von Linda Steiner sind online unter www.instagram.com/linda._.steiner und www.instagram.com/ripoffcrew zu sehen [8.3.2020].

[9] Diese Aufforderung steht in Verbindung mit dem oben skizzierten theoretischen Zugang wonach Differenz nicht als natürlich gegeben, sondern als hergestellt zu begreifen ist. „Dekonstruktive Strategien beziehen sich […] auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen. Sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden" (Arens et al. 2013: 16f.).

[10] Der bereits erwähnte Verein MAD bietet mit dem Projekt *mellow yellow* Tanzworkshops für Schulklassen an, die sich am oben beschriebenen *DanceAbility* Konzept orientieren. Dabei werden in den Workshops die Körper von Menschen mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (vgl. mad-dance o.J.: o.S.).

[11] Unterstützung in Form von Materialien sowie Peer-to-Peer Beratung bietet in Österreich beispielsweise der Verein Ninlil an. Online: www.ninlil.at/kraftwerk/materialien.html [12.2.2020].

[12] Eine zentrale Forderung des Österreichischen Behindertenrats bezieht sich auf den Artikel 6 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und lautet „Frauen mit Behinderungen fordern ein Leben ohne Gewalt. Informationen zu den eigenen Rechten, Empowerment und Selbstbestimmung sowie sexuelle Aufklärung sind wesentliche Faktoren zur Gewaltprävention. Es braucht österreichweit verfügbare, unabhängige Peer-Beratung für Frauen mit Behinderungen zu allen Lebensthemen aber vor allem zu psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt." (Österreichischer Behindertenrat 2020: o.S.).

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

Es ist mir wichtig, gleich zu Beginn darzulegen, aus welcher Perspektive ich diesen Beitrag formuliere, nämlich vor dem Hintergrund einer eigenen künstlerischen Praxis. Aus diesem Grunde erscheint es mir logisch, diese spezifische Sicht durch Bildmaterial aus eben dieser Praxis zu veranschaulichen – auch wenn dies etwas narzisstisch daherkommen mag.

Um einem möglichen Missverständnis vorzugreifen: Die gezeigten Abbildungen (vgl. Abb. 1-2) in diesem Beitrag sollen zwar meine spezifische Perspektive aufzeigen, aber nicht Vorlage sein für das im Beitrag beschriebene Projekt.
Die Abbildungen zeigen das Projekt HUB, eine Serie von sechs mehrstündigen Performance-Interventionen an einer Baustelle in Zürich zwischen September 2013 und Mai 2014.
Ich bin in diesem Projekt in einer Aluminium-Konstruktion an einem Gebäude fixiert, das gerade erst gebaut wird. Ich verschiebe mich mit jeder Intervention und wandere sozusagen mit dem Gebäude Etage um Etage nach oben. Ich bewege – das Gebäude im Rücken – meine Arme und versuche in diesem Ausgesetzt-Sein mich respektive die Situation zu artikulieren – mit den Armen rudernd zu einer Sprache zu finden.

Unter dem Titel *performance lab (occupy experience)* möchte ich eine Untersuchung an der Zürcher Hochschule der Künste vorstellen, die noch in ihren Anfängen steckt. Daher erlaube ich mir, den Tagungstitel temporär etwas zu verändern: WHERE THE MAGIC HAPPENS – HOPEFULLY .

Einer der aktuell nach wie vor wichtigsten Aspekte in der Auseinandersetzung mit Kunst und Bildung ist die ästhetische Erfahrung. Gemeint ist damit in einem starken Sinne die Aisthēsis, d. h. die Affektion sowie das eigene Betroffen-Sein in und durch Situationen und in und durch Prozesse, in denen man mitwirkt. *Er-Fahrung* bedeutet somit immer erst *Widerfahrung* (vgl. Mersch 2015) sowie das produktiv-reflexive Entlangarbeiten daran.

Dies lässt sich weder über eine bloße Objektivierung noch bloße Subjektivierung des Erfahrens von Situationen angemessen thematisieren und reicht weit über die klassischen Eingrenzungen der Felder „Kunst“ und „Bildung“ hinaus. Vor diesem Hintergrund ist zeitgenössische Kunstpädagogik und generell eine Pädagogik nicht möglich, ohne integral die performativen Aspekte mitzudenken. Da wird unmittelbar eines der Kernerlebnisse didaktischer Konfiguration nachvollziehbar: Das gegenseitige Aussetzungs- und Transformationsverhältnis von Lehrenden und Lernenden.

An der Zürcher Hochschule der Künste werden Fachpraktiken, Fachwissenschaften und Aspekte der Vermittlung in einem Haus angeboten. Damit ist uns ein idealer Rahmen gegeben, um an konkreten Situationen die Schnittflächen von ästhetischen und sozialen Praktiken „in actu“ zu untersuchen. Dieser Rahmen erlaubt es, dem Performativen ein methodisches Apriori zuzusprechen und die Thematisierung ästhetischer Erfahrung selbst als Performance zu begreifen: als experimentelle Setzung nämlich, die selbst immer schon ein eigenes *Aussetzen* und *Ent-Setzen* in Live-Situationen mitbezeichnet.

Der Ansatz fragt also nach einem experimentellen kreativen Tun, aber – vielleicht im Unterschied zu anderen Beiträgen dieser Sammlung – nach einer „coefficient performance“. Dies als Ergänzung zu den aktuell auch in der ZHdK diskutierten Ansätzen der „radical“ oder „critical pedagogy“. Mit „coefficient“ meine ich die „Konstanten“ in einer Gleichung, die aber andere Werte verkörpern, je nachdem, in welchem Zahlenraum die Bezifferung ihres Wertes wurzelt. Dieser Ansatz könnte die feste Verkettung des Begriffs „Performance“ an die oft zugeschriebenen Aspekte „Ereignis“, „Präsenz“, „Authentizität“ etwas lösen und sowohl offen legen, was in actu verhandelt wird, als auch die jeweiligen Bedingungen oder Werte/Variablen, die in sie eingehen.

Die Idee ist also, durch eigens erzeugte Settings die These ins Zentrum zu stellen, dass sich Muster und Konstellationen nur in und mit offenen Widerfahrungs- und Transformationsverhältnissen artikulieren und explorieren lassen.

Die angestrebte Experimentalanordnung – oder besser die angestrebten „Experimental-Körper“, deren Aktivitäten durch Regelsysteme hindurch dekliniert werden – geht weder von einer immer schon gegebenen „Grundlage“ noch von originären „disziplinären Besitzständen“ aus, sondern artikuliert selber laufend die jeweils geltenden Relationen.

Das Versprechen ist, dass sich im *performance lab* eine Art „allgemeine Literacy“ entwickeln und kultivieren lässt, wobei Praktiken selber als Ausdruck von Erkenntnis verstanden werden sollen. Eine solche Literacy reagiert darauf, dass Begriffe, die als grundlegend für Kunst und Kunstvermittlung gelten – wie Kunst, Bild, Werk und dazu korrespondierend Autorschaft, Originalität, Authentizität usw. – zur Disposition stehen.

An dieser Stelle möchte ich nun einige Arbeitsbegriffe im aktuellen Arbeitsstand dieses Projekts umschreiben. Auf Grund der thematischen Ausrichtung der Tagung WHERE THE MAGIC HAPPENS habe ich mir erlaubt, zwei Begriffe hier nochmals aufzuführen, die ich bereits in einem Beitrag in *What's Next? Art Education* skizziert hatte.

Situational Synthesis[1]

Nach Foucault sagt jede Kultur alles, was sie sagen kann. Es sind die Bedingungen der Formierung der Aussage, die ihren Gehalt bestimmen. Daher macht es Sinn, diese Bedingungen sichtbar zu machen, wie Adele Clarke in Situational Analysis (Clarke 2005) im Anschluss an Foucault herausgearbeitet hat. Das performance lab möchte nun aber über die Analyse historischer oder kontemporärer sozialer Phänomene hinausgehen, indem die Bedingungen der Formierung von Aussagen als freie Variablen aufgefasst werden. Wir möchten den Fokus auf den wechselseitigen Zusammenhang von Bedingungen und Möglichkeiten legen, indem eine gedachte Offenheit erst zu einer Situation führt, in der sich Handlungsräume und Aussagen aktualisieren können. Ausgangspunkt könnten ver-rückte Settings sein – verrückt, weil die Stränge der Setzungen diskret behandelt werden und deswegen Experimentierung zulassen.

Die Induktion einer Synthese geschieht hier also praktisch und mittels einer vorgängig erstellten „Story" oder eines partiell fiktionalen Settings, einer eingeschobenen Struktur, in die sich die Mitglieder einer Peergroup einfühlen und einarbeiten.

Die Frage für uns ist: Wie lässt sich ein Setting herstellen, in dem die performativen Prozesse erste provisorische Stabilisierungen, temporäre Hilfsstrukturen (Auxiliary Constructions), Auflösungs- oder Kristallisationsprozesse überhaupt erkannt und allenfalls festgehalten werden könnten? (Unter Einbezug der nie eingrenzbaren Wechselwirkungen zwischen Voraussetzung, Setzung, Aussetzungen, Bezugs-Setzungen und Transpositionen oder Übersetzungen) Welche Formen des Festhaltens, der Notation von „Vor-Spezifischem", von Singulärem könnten dadurch einen produktiven Widerhall erzeugen, der die Geschehnisse nicht wieder auf tradierte Formen reduziert, sondern Erfahrungsräume einer möglichen Zukunft erschließt?

Pragmatogonie

In diesem Projekt soll eine Perspektive gewählt werden, die die gegenseitige Bedingtheit von „Praxis" (hier als konkrete Erfahrung, als Konkretion verstanden) und „Theorie" (hier als Abstraktion verstanden) neu und produktiv aufeinander bezieht. Dazu würde ich den von Michel Serres (1987) geprägten Zugang der „Pragmatogonie1" vorschlagen – einer Erkenntnisweise in und durch die Praxis selbst d. h. aus der Perspektive von Praktiken.

Plasma

Darunter wird ein nicht statisches, aber auch nicht dynamisches Umfeld der Möglichkeiten/Virtualität verstanden. Nicht ein „strömender Fluss des Wissens, der mich mitreißt[2]", sondern vielmehr eine Aktiviertheit, die sich nicht bewegt: „alles, was schon da ist". Das Plasma ist deshalb nicht einfach als „das außerhalb des labs" zu denken, sondern vielmehr als dessen Voraussetzung und Quelle zugleich. Das lab definiert sich jeweils über eine selektiv permeable Abgrenzung dazu: Strukturen, Regelwerke, „Kulturen" werden gezielt angeeignet/eingeschoben oder bewusst ausgefiltert.

Performativität

Performative Prozesse möchte ich in der hier gemeinten „Leserichtung" zu bestehenden kulturellen Codes in ein spezifisches, kritisches/produktives Verhältnis setzen und dadurch eine neue Realität mit entsprechend neuen Codes herstellen – sei es durch deren wiederholtes Einschreiben in die Gegebenheiten oder durch Verschiebungen dieser Gegebenheiten.

Der hier angestrebte Ansatz möchte im Sinne von John McKenzie den Fokus auf die Produktion von Zukunft legen: (proto-performance – vielleicht lässt sich dieser von Valie Export 1990 verwendete Begriff in einer neuen Weise umnutzen?)

Permaterialität

Dieser bereits in What's Next 2013 vorgeschlagene Begriff versteht Material in den Begriffen einer relationalen Körperlichkeit im Sinne von Judith Butler, also nicht als absolute Größen. Es sind also auch nicht nur die „möglichen Interaktions-, Transfer- und Interferenzmodi verschiedener Materialien bzw. Materialitäten[4]“ gemeint, vielmehr steht der Begriff selber zur Disposition.

Permaterialität ignoriert also nicht die je aktuellen Bedingungen der Materialien im Spiel, dieser Ansatz versucht vielmehr genau diese aktuellen Verhältnisse im Auge zu haben.

Dividuum

Relevant sind nicht mehr Individuen, sondern Dividualitäten[5] im Sinne von Gerald Rauning, Teilungen und verschiedene Ichs, die je nach Kontext aktiv sind – und sich auch nicht länger einer je stringenten Biografie verpflichtet fühlen. Vielmehr handeln diese pragmatisch, wendig und lustvoll, konstruieren sich nach Bedarf.

Literacy

„Being literate“/„literacy“ – in dem hier verstandenen Sinne, dass man selber seinen Namen (darunter) schreibt/schreiben kann – verbindet eine situative Erfahrenheit mit einem neuen Verständnis von Autorschaft, Subjektivität und Verantwortung. Diese Literacy hat viel damit zu tun, dass die entsprechenden Abstraktionsebenen[6] erkannt werden, auf denen man Aussagen und Vorschläge macht. Sie umschreibt hier ein Vermögen, das dem eigentlichen Wissen vorgelagert ist.



Abb. 1



Abb. 2

Anmerkungen

1 Siehe auch: Performobotics – ein Siebter Sinn für beschleunigte Gesellschaften, Eingabe für eine interne Anschubfinanzierung eines KTI-Projekts entsprechend der Forschungsinitiative des SDN „Design im Kontext technologischer Entwicklungen“, Wenger, Bühlmann, Lüber, Wassermann, Gross, HGK, FHNW, 2009.

2 Vgl. auch: Pragmatogony: The Impact of Things on Humans C.S. de Beer 2010.

3 Diskurs „als Fluß von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger 1993 und 1999).

4 Vgl: SNF-Projekt „Intermaterialität“ der Kunsthochschule Bern, http://www.hkb.bfh.ch/?id=2457 [10.10.2015].

5 „Das Ich, das hier spricht, will eine Linie sein, die die Mannigfaltigkeit teilt, von der sie herkommt, und die sie zugleich affirmiert. Keine Auslöschung, sondern Wiederholung der Mannigfaltigkeit. Pseudonyme, multiple Namen, Verästelungen und Fiktionalisierungen des Ichs, Condividualitäten, alles kann vorkommen, solang das Ich nicht den Fetisch des Namens bedient.“ Gerald Raunig: Dividuum, transversal texts, 2015.

6 Abstraktion soll hier als Gegensatz zu Generalisierung verstanden werden. Generalisierung versucht deskriptiv
Dinge in einer gemeinsamen Klasse einem Kriterienkatalog abzubilden. Abstraktion erfindet selber Kriterien, unter denen sich Gemeinsamkeiten finden lassen könnten.

Abbildungen

Abb. 1-2: HUB, Performance im Rahmen von *Under Construction*, Kurator: Patrick Huber, Auftraggeber: SBB, unterstützt von KiöR (Kunst im öffentlichen Raum Zürich), Foto: Brigitte Rufer/Samuel Rauber.

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

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

In Anlehnung an die Burckhardt‘sche Theorie verstehen wir den Spaziergang als ein Medium, um urbane Strukturen und Relationen nicht nur in den spezifischen Bedingungen des Raumes erfahrbar zu machen, sondern die Erfahrung selbst zu akzentuieren. Die Alltagswirklichkeit wird im Gehen zu einem kollaborativen Erfahrungsraum. Darin können neue Aktionen und eine Vermittlung evoziert werden, die danach fragt, wie sich das Alltägliche überhaupt zusammensetzt.

Gehen als Strategie und Taktik

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

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

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

Praktiken des Gehens

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

Zur Wahrnehmungserweiterung:

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

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

Mittels Handlungsanweisungen kann die Aufmerksamkeit gelenkt und die Wahrnehmung verstärkt werden. Um die Wahrnehmung von Raumveränderung bewusst zu verstärken, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, partiell schweigend zu gehen.

#schweigend gehen #Ruhelosigkeit

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

#befremden #annektieren #Beschleunigung #entschleunigen

Zur Raumerweiterung:

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

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

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

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

#Innen und Außen verkuppeln #Translation der Raumeigenschaften #DIY

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

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

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

#Magic #Magic #Magic

Als kollektiver Erfahrungsraum:

Bestimmen Sie einen Raum

Bestimmen Sie, welcher #Raum damit gemeint ist

Bestimmen Sie, welche #Bestimmungen in diesem #Raum stattfinden

Bestimmen Sie, was im #Raum #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen des #Raumes

Räumen Sie #Zeit zum #Denken ein

Bestimmen Sie das #räumliche Denken

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

Bestimmen Sie das #Gehen in diesem #Raum#

Bestimmen Sie, welches #Gehen damit gemeint ist

Bestimmen Sie, was #im Gehen #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen #des Gehens

Bestimmen Sie das #Denken im #Gehen und

Bestimmen Sie das #Gehen im Denken#

#Gehen Sie über das #Gehen #hinaus

#Im Kollektiv


START


sehr
Langsam


Langsam


schleudern


marschieren


schneller



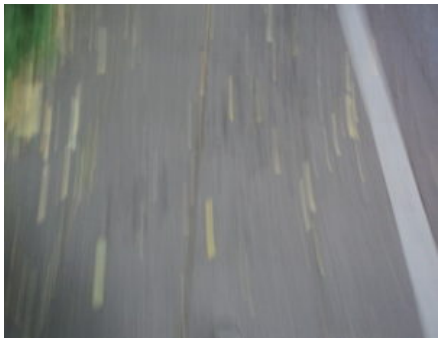






Abb. 1-10



Abb. 11



Abb. 12

Anmerkungen

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Praxis. Berlin: Jovis.

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

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

Abbildungen

Abb. 1-11: Fotos: Simone Etter

Abb. 12: Foto: Christine Heil

What do you want me to draw? Kunst als konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Von Nikola Dicke

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

Versuch einer Beschreibung: Was ist Performative Künstlerische Forschung?

Performative Künstlerische Forschung kombiniert zwei performativen Strategien[6], zum einen die Performance im öffentlichen Raum[7] und zum anderen die künstlerisch-forschende Aufzeichnung[8]. Beide performative Strategien verkörpern das Anliegen, die Forschungsergebnisse durch die Tätigkeit des Forschens hervorzubringen und zugleich mit dieser Tätigkeit darzustellen. Das Forschungsergebnis wird nicht mehr als eine produktorientierte Repräsentationsform von Wissen gedacht, sondern es ereignet sich mit dem Vollzug der Forschung. Mit der Forschung werden demzufolge nicht mehr Kunstwerke als Ergebnisse einer Forschung ausgestellt, sondern intersubjektive Denk- und Handlungsräume eröffnet, bei denen das Forschungsergebnis als Ereignisform auftritt. Allein die künstlerische Aufzeichnung, die während der Forschung angefertigt wird, kann noch als produktorientierte Repräsentationsform der Forschung verstanden werden.
Dieser veränderte Blickwinkel auf Forschungsergebnisse steht in enger Verbindung mit der performativen Wende, die sowohl in den Kunstwissenschaften (vgl. Lange 2002, 2006; Seitz 1999, 2009; Wulf/Zirfas 2007) als auch in der Kunstpädagogik neue

Sichtweisen eröffnet. So benennt Elke Bippus als gegenwärtige Herausforderung der künstlerischen Forschung[9], nach neuen Darstellungsformen zu suchen, die den Forschungsgegenstand nach seiner medialen Bedingtheit und seiner intersubjektiven Bedeutung befragen (vgl. Bippus 2010). Denn die gegenwärtige Konjunktur der künstlerischen Forschung entwickelt zwar Neubetrachtungen der traditionell gedachten Dichotomie von Wissenschaft und Kunst[10], jedoch orientiert sie sich weiterhin an klassischen Repräsentationsformen von Wissen[11] (vgl. Bippus 2009b: 14ff.).
Ausgehend von diesen Überlegungen stellt die Performative Künstlerische Forschung eine Methode bereit, die Wissen als einen intersubjektiven Denkraum in der Gesellschaft erfahrbar macht. Performative Künstlerische Forschung orientiert sich damit nicht mehr an der Darstellung eines repräsentativen Forschungsergebnisses in einem Ausstellungsraum, sondern sucht nach Formen der intersubjektiven Erfahrung eines Forschungsgegenstandes.

Do it together! Performative Künstlerische Forschung in der Praxis

Im Folgenden wird die Performative Künstlerische Forschung so dargestellt, dass sie für die Praxis adaptierbar wird und damit nicht nur theoretischen Überlegungen folgt.[12] Jedoch kann die folgende Darstellung nur eine grobe Skizze darstellen, die in Bezug auf den kunstpädagogischen Kontext, die Bezugsgruppe der Forschenden und die einzelnen künstlerischen Techniken 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 Aufzeichnung[13] kombiniert. Die Forschenden agieren mit dieser Methodenkombination im öffentlichen Raum und entwickeln in dem Vollzug der Forschung das Forschungsthema sowie dessen Darstellung. Die Vorbereitung für diesen Forschungsprozess setzt sich aus zwei vorzubereitenden Komponenten zusammen, dem Forschungsthema und der Forschungsmethode.

1. *Vorbereitung*

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

und damit eine Antwort auf die gesellschaftlich-vernetzte ästhetische Erfahrung hin zu formulieren (vgl. Sabisch 2007: 17, 2009: 21f.).

2. *Durchführung*

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

3. *Nachbereitung*

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

Welches Potenzial hat Performative Künstlerische Forschung?

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

Anmerkungen

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

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

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

4 Die Formulierung potenziell ereignen verweist darauf, dass sich ästhetische Erfahrung als wechselseitiges Geschehen

ereignet und diese nicht als direkt geplantes Ziel verfolgt werden kann (vgl. Waldenfels 2002: 9ff.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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