FabLabs und Makerspaces. Übungsräume für postdigitale kollaborative Kunstpädagogik

Von Nikola Dicke, Jan Merlin Marski

Das Maker-Phänomen

Making hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem gesellschaftlichen Phänomen entwickelt. Maker oder (Selbst-)-Macher*innen nutzen dabei digital angesteuerte Maschinen und Technologien, um selbst entwickelte Werkstücke bzw. Produkte herzustellen (vgl. Knaus/ Schmidt 2020: 3; Schön et al. 2016: 8). Orte, an denen Making stattfinden kann, wie Fabrication Laboratories (kurz: FabLabs), Hackerspaces und Makerspaces, unterscheiden sich in Organisationsform, Philosophie und Nutzungsprofilen[1], werden jedoch zur Vereinfachung in diesem Beitrag synonym verwendet. Gemeinsam ist diesen Orten, dass Menschen dort gemeinschaftlich arbeiten, lernen und mit digital angesteuerten Maschinen für sich selbst relevant erscheinende materielle oder virtuelle Produkte erschaffen können. Durch die Verbindung von kreativen Entwurfsprozessen mit technischem Wissen über Hard- und Software sowie einem spielerischen, experimentellen und informellen Lernsetting wurde das Feld des Making in den letzten Jahren zunehmend auch für den Bildungsdiskurs im Allgemeinen und die Kunstpädagogik im Besonderen interessant (vgl. Krebber 2020: 170; Dicke 2023: 198). In diesem Beitrag wollen wir daher die Relevanz des Making für die informelle und formale Bildung erläutern, indem wir seiner geschichtlichen Entwicklung seit den 1970er Jahren nachgehen und anhand von Praxisbeispielen universitärer und schulischer Lernsettings analysieren, inwieweit kollaborative Makingprozesse die Kunstpädagogik bereichern.

Geschichte des Making

In den Anfängen der Digitalisierung definierte der Mathematiker, Psychologe und Pädagoge Seymour Papert Lernen als das aktive Sich-zu-eigen-Machen von Wissen: „Nimm das Neue und […] mach etwas Neues damit, spiel damit, bau damit." (Papert 1985 [1980]: 152) Der Informatikdidaktiker und Software-Entwickler Gary S. Stager bezeichnet Paperts Buch „Twenty Things to Do with a Computer" (1971) als die Geburt des modernen Maker-Movements (Stager 2016: 308). Papert war Mitbegründer des MIT Media Lab am Massachusetts Institute of Technology, welches sich 1985 gründete, um die Erforschung, Weiterentwicklung und den kreativen Umgang mit digitaler Technologie um neuartige Ausdrucks- und Kommunikationsformen zu erweitern. Als Begründer des Konstruktionismus (nicht zu verwechseln mit dem Konstruktivismus von Jean Piaget, auf dem er allerdings aufbaut) vertritt Papert eine Lerntheorie, die davon ausgeht, dass die Bedeutung des aktiven Handelns für den Lernprozess von zentraler Relevanz ist. Besonders das Herstellen und Konstruieren von Artefakten spielt hierbei eine Rolle, bei dem Wissen durch die Lernenden selbst aufgebaut, konstruiert und rekonstruiert werden muss und nicht einfach vermittelt werden kann. Auch Logo, die erste visuelle Programmiersprache für Kinder, wurde von ihm entwickelt, denn in „Papert's eyes, the computer was an object to think with" (ebd.) und das für alle Altersstufen.

Die digitale Fabrikation im persönlichen Maßstab nahm ihren Anfang unter anderem 1998 mit dem Seminar „How to make (almost) everything" des Physikers und Informatikers Neil Gershenfeld, der noch heute (2024) am MIT tätig ist. Ein FabLab sollte nach der Idee von Gershenfeld alles enthalten, um 2D und 3D scannen und gestalten sowie subtraktiv (schneiden, fräsen, schleifen etc.) und additiv (3D-Druck, sticken etc.) produzieren zu können. Zusätzlich sollten elektronische Schaltkreise entworfen und erstellt werden können. Gershenfeld beschreibt in „Fab: The Coming Revolution on Your Desktop – from Personal Computers to Personal Fabrication" (2007) seine Überraschung über die Art und Weise, wie die Studierenden in seinem Seminar lernten: Sie eigneten sich die Technik an, die sie im Prozess gerade benötigten, beispielsweise die Nutzung des Wasserstrahlschneiders[2], und erklärten dann den anderen begeistert, wie dieser funktioniert. Aus der Beobachtung seiner Studierenden im FabLab schloss Gershefeld, dass sie eine neue, physische Art der Literacy erfunden hatten und praktizierten: „These students were correcting a

historical error, using millions of dollars worth of machinery for technological expression every bit as eloquent as a sonnet or a painting“ (ebd.: 7).

Im Jahr 2000 wurden mit Unterstützung des MIT die ersten FabLabs außerhalb der USA in Indien, Costa Rica, Norwegen und Boston gegründet. Mittlerweile gibt es weltweit mehr als 2.000 FabLabs in über 120 Ländern (Fab Foundation o. J.; Fab City Research Lab 2014) und ihre Zahl nimmt stetig zu. Auch Institutionen wie Hochschulen und Bibliotheken richten inzwischen FabLabs ein und können dabei i. d. R. auf öffentliche Mittel zurückgreifen und dadurch stark serviceorientiert die Vermittlung von Wissen über Anwendungsmöglichkeiten und Nutzung der jeweiligen Maschinen an Studierende sowie ein breites Publikum ins Zentrum stellen.

Die aus Privatinitiativen an der Basis entstandene Bewegung – im Englischen *grassroots movement* genannt – besteht aus Gruppen, die sich als Vereine organisieren und zusammen Hacker- oder Makerspaces gründen. Sie statten angemietete Räume mit Geräten aus, um zusammen zu experimentieren, zu basteln, zu reparieren und zu kreieren. Die Finanzierung läuft meist über Mitgliedsbeiträge und Spenden oder Kooperationen mit lokalen Unternehmen.

Mit der Vision, bis zum Jahr 2054 so gut wie alle jeweils notwendigen Lebensmittel, Produkte und Energien lokal zu produzieren, haben sich 41 Städte dem Erdball-umspannenden Fab-City-Netzwerk angeschlossen (vgl. Fab City Foundation o. J.). Dabei sollen möglichst nur noch Daten, keine Produkte und kaum Rohstoffe um die Erde geschickt werden, um so durch Recycling der Grundstoffe vor Ort möglichst ressourcenschonend und nachhaltig zu wirtschaften. Die Fab Foundation, die das Fab-City-Projekt unterstützt, hat sich nicht nur der globalen Verbesserung der Lebensumstände“ (Bettinger et al. 2020a: 2) verschrieben, sondern sich grundlegend zum Ziel gesetzt, niederschwellige Zugänge zu Werkzeugen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie finanziellen Mitteln zu schaffen: „to educate, innovate and invent using technology and digital fabrication” (Fab Foundation o. J.).

Making als Zukunftskompetenz

Innovations- und Technikkompetenz ebenso wie Prozess-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz sind Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), wie sie die gleichnamige UNESCO-Bildungskampagne bis 2030 weltweit umsetzen möchte (UNESCO 2020). Ein wesentlicher Aspekt, der das BNE-Konzept kennzeichnet, ist die Verlagerung von der Vermittlung von Faktenwissen hin zur Entwicklung von Zukunftskompetenzen, die selbstverantwortliches und interdisziplinäres Lernen, kreatives, kritisches und demokratisches Denken umfassen. Diese Kompetenzen sollen projekt- und erfahrungsbasiert erworben werden, wobei den prozessualen Lernerfahrungen ein eigener Wert zuerkannt wird (vgl. UNESCO 2020: 8, 14). In diesen wesentlichen Aspekten entspricht das BNE-Konzept dem „Maker-Centered Learning“ (vgl. Clapp et al. 2017), zu dem die Forscher*innengruppe Agency by Design das Making erweitert hat und das sich durch interdisziplinäres, projektorientiertes, experimentelles und selbstorganisiertes Lernen auszeichnet und Selbstwirksamkeitserfahrungen ebenso wie das Verständnis für Nachhaltigkeit fördern will.

Making entspricht der Logik eines Lernens „on demand“ (Gershenfeld 2007: 7), bei dem über Tutorials und andere Materialien im eigenen Tempo (vgl. Schön et al. 2016: 9) Fertigkeiten und Kenntnisse zum Zeitpunkt ihrer Anwendung erworben werden, weil das aktuelle Projekt sie erfordert. Dieses „Just-in-time“-Lernen (Gershenfeld 2007: 7) steht im Gegensatz zu einem „Just-in-case“-Lernen, wie die schulischen Lehrpläne es vorsehen und bei dem Schüler*innen in der Annahme lernen sollen, dass sie die Kenntnisse oder Fertigkeiten irgendwann einmal gebrauchen können werden. Maker-Centered Learning verfolgt keinen „langfristige[n] Aufbau von Expertise bei relativ steilen Lernkurven“ (Jörissen et al. 2020: 73) in einem singulären Gebiet, sondern vervielfältigt sich auf verschiedene Domänen, in denen wie im informellen Lernen generell immer wieder „Tiefenbohrungen“ vorgenommen und Erfahrungen domänenübergreifend transferiert werden. Agency by Design betont, dass genau mit dieser Lernlogik im Verlaufe der Menschheitsgeschichte die Auseinandersetzung mit der Welt stattfand, Probleme gelöst, Ideen generiert und Erfindungen vorangetrieben wurden (vgl. Clapp et al. 2017).

Kreativ-kollaboratives Problemlösen im Making

„Making vollzieht sich […] als kollektiver Prozess, bei dem für Jugendliche vor allem gemeinsames Arbeiten im Vordergrund steht und Lernen sich als Nebenprodukt dieses Prozesses vollzieht“ (Bettinger et al. 2020b: 628). Neil Gershenfeld beobachtete bei den Studierenden seines Seminars „How to make (almost) everything“ (siehe oben), dass sie einen nahezu missionarischen Eifer an den Tag legten, ihre gerade erworbenen Kompetenzen an ihre Kommiliton*innen weiterzugeben – persönlich synchron sowie digitalisiert asynchron: „Along the way, they would leave behind extensive tutorial material that they assembled as they worked” (Gershenfeld 2007: 7). Nicht nur hier weicht die Hierarchie eines klassischen formalen Lernsettings einer kollaborativen Heterarchie (vgl. Krebber 2020: 173). Auch sind die Mitarbeitenden, die Makerspaces betreuen, weniger Instrukteur*innen, sondern mehr Lernbegleiter*innen, Assistent*innen und Mitforschende. Im Rahmen ihrer Studie „Hackerspaces“ (2017) beobachtete Sarah Rachel Davies in zwölf US-amerikanischen Maker-Werkstätten, dass neben der technologischen Ausstattung vor allem die Community die Triebfeder des Maker-Movements ist (vgl. Davies 2017: 158ff). Das zeigt auch unser erstes Beispiel des Seminars „Grundlehre Design: Physical Computing and Makerspaces. Making als Prozess in Bildung und künstlerischer Praxis“ im Makerspace des Lehrstuhls „Medien und Design“ am Institut für Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück.

Beispiel: Kollektive Entwicklung eines „Remote-Fingers“ im Mediendesign-Seminar

Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden in einen Making-Prozess zu involvieren, in dem sie gemeinsam ein selbstentwickeltes Projekt durchführen, welches technologische Komponenten beinhaltet und zugleich kreativen Ausdruck ermöglicht. Zunächst werden kurze Einführungen zu 3D-Druck, Laserschnitt, Programmierung von Mikrocontrollern und Elektrotechnik gegeben, um die vielfältigen Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Techniken zu verdeutlichen. Die erste Hausaufgabe besteht darin, aufmerksam auf Irritationen im alltäglichen Umgang mit technischen Geräten oder Prozessen zu achten und diese zu notieren. Die Studierenden berichten, dass sie an viele technische Aspekte des Alltags schon gewöhnt sind und sie das kritische Erleben der Umwelt erst einüben müssen (vgl. Buhr 2022: 8). Die gemeinsame Sammlung der Irritationen ergibt eine Fülle von Ideen: „von einem durchsichtigen Toaster, über ein schreiendes Fahrradschloss bis hin zu einem Finger, der ferngesteuert Knöpfe und Schalter drücken kann. Nachdem wir lange über die Umsetzbarkeit unserer favorisierten Ideen diskutiert haben, schien uns der Finger in der verbleibenden Seminarzeit am realistischsten umsetzbar“ (Averhof 2022: 3). In der Projektplanung werden die einzelnen Schritte so weit wie möglich entwickelt, welche Materialauswahl und -beschaffung, Kosten sowie technologische Verfahren umfassen. Nach mehreren Iterationen kann am Ende des Semesters ein funktionierender Prototyp präsentiert werden (Abb. 5.1).

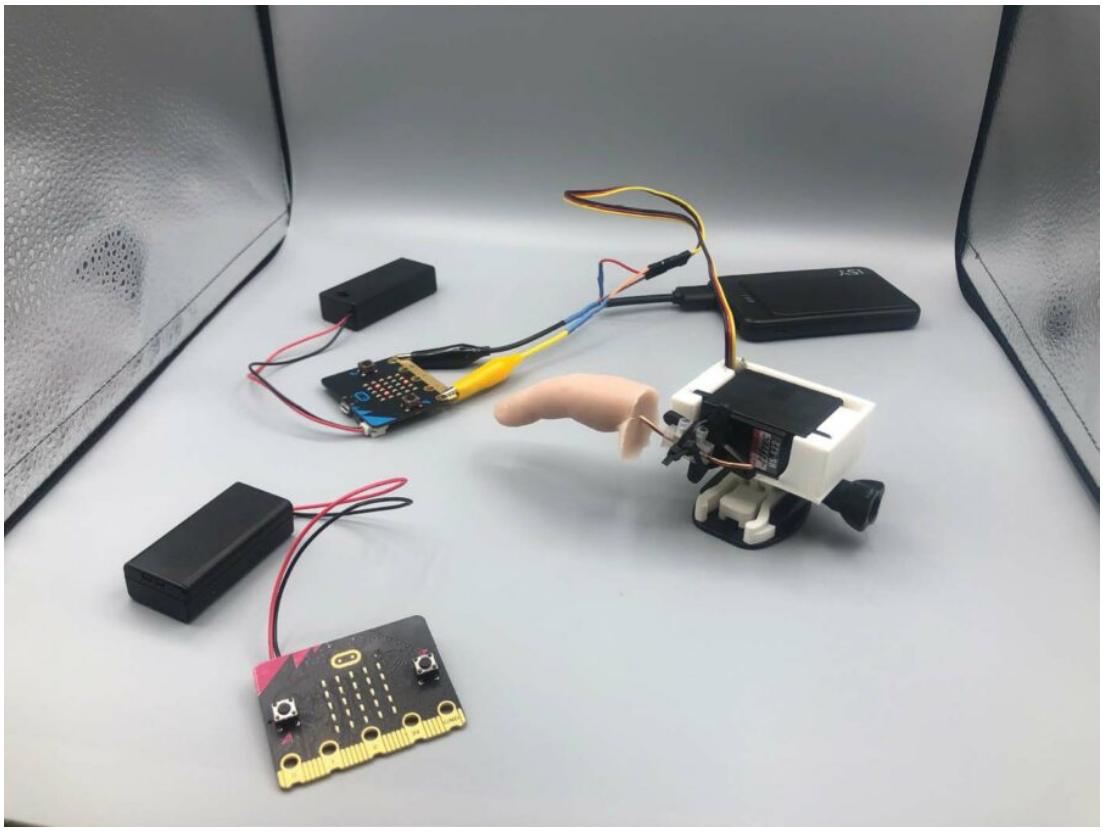

Abb. 5.1: Der „Remote-Finger“, gemeinschaftliche Seminararbeit im Bereich „Medien und Design“ am Institut für Kunst und Kunstpädagogik, Universität Osnabrück, 2022. Fotografie: Ilka Averhof.

Die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe entwickelt sich von Anfang an dynamisch, nicht nur nach Stärken und Interessen der Studierenden, sondern auch nach Bedarfen des Projektes. So werden Steuerung und Fernbedienung des Fingers durch zwei Studierende entwickelt, die vorher angegeben hatten, nicht gut mit Computern umgehen zu können. Als „Learning“ aus ihrem Programmierprozess formulieren sie, dass „Problemsituationen der Anfang von neuen Ideen sein können. Denn bezüglich dieser Schwierigkeiten haben wir uns viel intensiver in das Programm und die technischen Verbindungen eingearbeitet, um die Ursache für Fehler zu [finden]“ (Potthoff 2022: 10). Ihr eigener intensiver Lernprozess überrascht die Studierenden. Während sie zu Beginn Zweifel daran haben, den Anforderungen des Seminars gerecht zu werden (vgl. ebd.: 2; Averhof 2022: 11), entscheiden sie sich am Ende des Semesters für zwei freiwillige zusätzliche Kurstage: Der Kurs hat „mir dabei geholfen […], über mich hinauszuwachsen und Potenzial in vorher unbekannten Gebieten zu sehen. Nicht nur, dass wir die Hürden überwunden haben, sondern der Trial-and-Error-Prozess an sich hat viel Spaß gemacht, trotz einiger Momente der Frustration“ (Wolf 2022: 18). Die Fehlerfreundlichkeit des Making stellt eine starke Motivationsquelle dar (vgl. Buhr 2022: 10f), vor allem aber zeigt das gemeinsame Arbeiten den Studierenden das Potential von Kollaboration auf: „[D]urch unser gemeinsames Projekt hatte ich das erste Mal im Studium das Gefühl, Teil eines Teams zu sein und nicht nur für mich an etwas zu arbeiten. Das hat mich sehr motiviert.“ (Averhof 2022: 11) „[Wir haben] gemeinsam etwas geschafft, von dem ich anfangs nicht gedacht hätte, dass ich dazu in der Lage wäre.“ (Buhr 2022: 10) Teamarbeit, Prozessorientierung und forschendes Lernen wünschen sich die Studierenden nicht nur verstärkt für ihr Studium, sondern sie wollen diese Prinzipien auch in ihrem zukünftigen Berufsfeld als Kunstlehrer*innen einsetzen: Durch die Prozessorientierung, die Multiperspektivität und das experimentelle Lernen im Makerspace „können Kinder begeistert werden und mehr über technisches Arbeiten, Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Lösungsfindung lernen“ (Buhr 2022: 12).

Abb. 5.2: 3D-Häuser aus dem Maker-Projekt der Stichting Tetem kunstruimte mit deutschen und niederländischen Schüler*innen, 2022. Fotografie: Coen Oudejans.

Beispiel: 3D-gedruckte Gemeinschaftshäuser von deutschen und niederländischen Schüler*innen

In diesem Sinne arbeitet auch die Stichting Tetem kunstruimte (übersetzt: Stiftung Tetem Kunstraum) in der niederländischen Stadt Enschede nach der in der niederländischen Kunstpädagogik weit verbreiteten prozessorientierten Didaktik. (Abb. 5.3) Die Phasen der prozessorientierten Didaktik sehen vor, dass die Jugendlichen im ersten Schritt Input aus verschiedenen Quellen und Materialien bekommen, den sie anschließend im zweiten Schritt gemeinsam untersuchen und eine Bedeutung für sich daraus generieren. Als dritten Schritt können sie ko-konstruktiv und kollaborativ – wie weiter unten zu sehen sein wird – mithilfe von analogen und digitalen Tools eine neue Form entwickeln, die nicht einfach das nachbildet, was sie schon gesehen haben, sondern im besten Fall eine neue Darstellung findet (vgl. Stichting Beeldend Onderwijs 2017). Auch das im Folgenden beschriebene Workshop-Angebot zur Förderung von digitaler Kultur und grenzüberschreitendem Austausch, in dem deutsch-niederländische Schüler*innen in Zweierteams jeweils eine Seite eines Hauses entwerfen, ist an den Phasen der prozessorientierten Didaktik orientiert. Die entstandenen Hausteile – vier Seiten und ein Dach – werden im 3D-Druck-Verfahren produziert und am Ende der Workshop-Reihe werden alle entstandenen Häuser als Dorf präsentiert (Abb. 5.3).

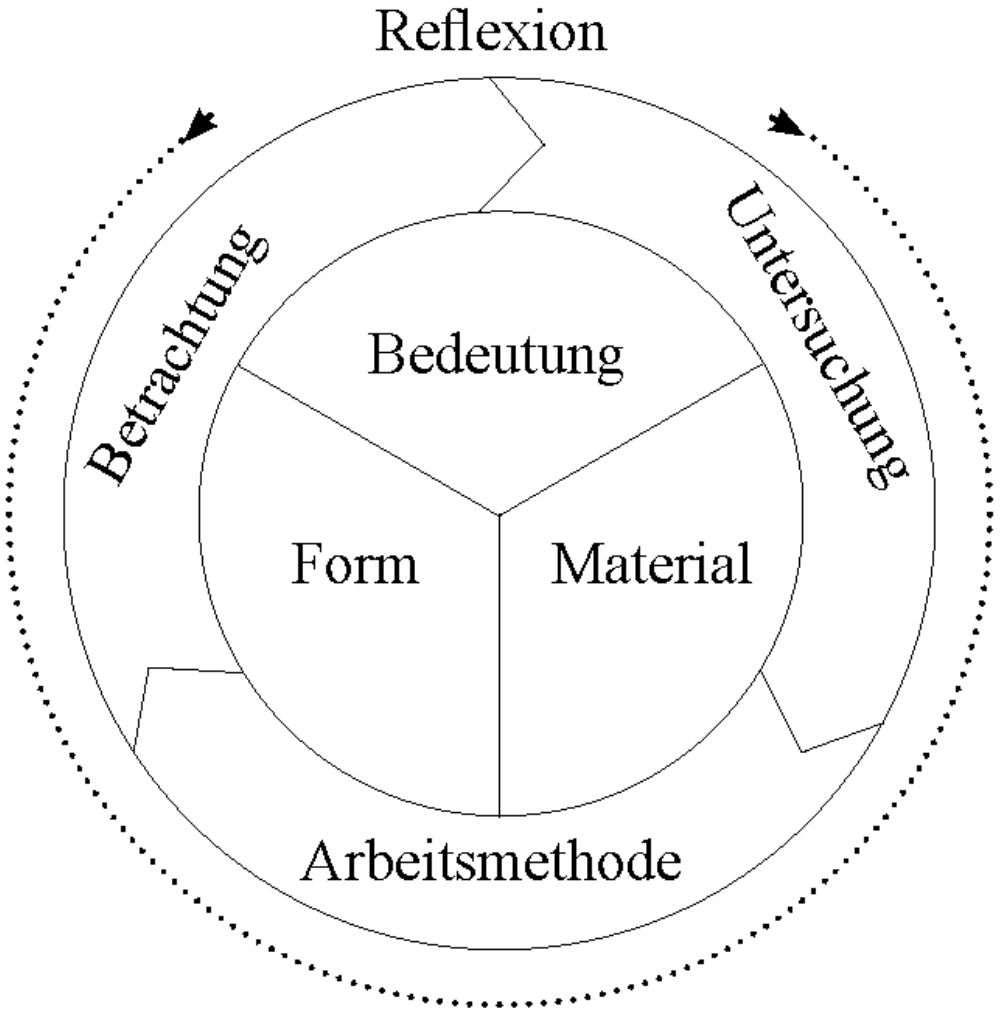

Abb. 5.3: Prozessorientiertes Didaktikmodell (nach Stichting Beeldend Onderwijs 2017).

Die Artefaktanalyse der Hausteile und der entsprechenden Entwürfe zeigen – unterstützt von den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung von Jan Merlin Marski –, dass erfolgreiche Kollaboration auch dann stattfinden kann, wenn die Teilnehmenden sich sprachlich nur unbefriedigend verständigen können. Die national gemischten Teams finden im Verlauf des Workshops neue Wege der nicht-sprachlichen Kommunikation mithilfe analoger und digitaler Entwurfsverfahren.

Der untersuchte Workshop findet in einer Gesamtschule im westfälischen Saerbeck statt. Je acht Schüler*innen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren aus dem niederländischen Enschede und aus Saerbeck nehmen teil. Als Begleitung sind zwei niederländische Lehrkräfte und eine deutsche Lehrkraft vor Ort, eine deutsche und eine niederländische Dozentin von Tetem kunstruimte leiten den Workshop, so dass zwischen den Sprachen gewechselt werden kann. Trotz einer ausführlichen Vorstellungs- und Warm-up-Phase, in der kooperative Übungen die anschließende Zusammenarbeit über die Sprachbarriere hinweg vereinfachen sollen, bleibt den Jugendlichen ihre Distanziertheit und die Verunsicherung gegenüber der jeweils anderen Nationalität anzumerken. Der Kontakt über die Sprachgrenze hinweg fällt ihnen schwer und sie sprechen anfangs viel mit ihren vertrauten Klassenkamerad*innen, auch wenn sie in gemischtsprachlichen Teams zusammenarbeiten sollen. Ein Grund für die Hemmungen könnte darin bestehen, dass die Jugendlichen die jeweilige Nachbarsprache bis zu diesem Zeitpunkt nur drei bis maximal fünf

Jahre als Fremdsprache gelernt haben und sich dadurch noch nicht fließend unterhalten können, so dass sie, wenn überhaupt, lieber Englisch miteinander reden. Erst als die Entwurfsarbeit beginnt, entwickeln die gemischtsprachlichen Teams eine Kommunikation über die gemeinsamen Bleistift-Skizzen zu ihren Entwurfsideen. Die Distanziertheit weicht einer konzentrierten Stille, in der die Teampartner*innen versuchen, sich ihre individuellen Ideen zeichnerisch zu vermitteln (Abb. 5.4).

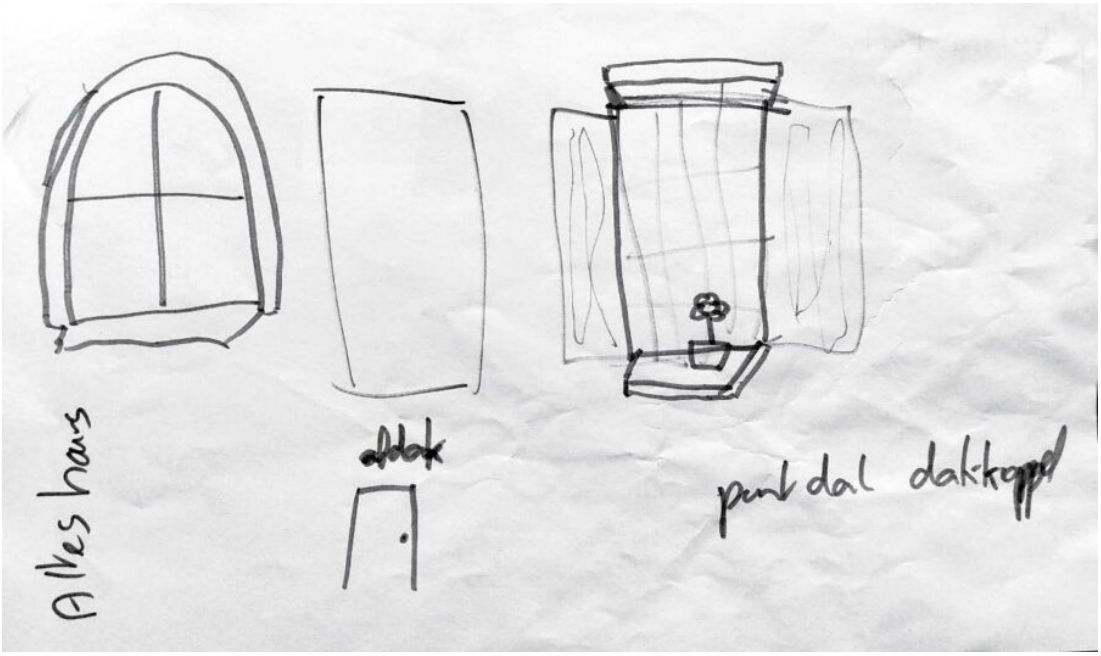

Abb. 5.4: Bleistift-Skizze eines Teams, Tetem cultuureducatie, 2022.

Die Teams kommunizieren mithilfe ihrer Bleistift-Skizzen und mit dem 3D-Modellierungsprogramm TinkerCAD, das Elemente als Basics vorgibt, die in einem intensiven Interaktionsprozess kombiniert und zu eigenständigen neuen Formen verändert werden können. Die in den analogen Zeichnungen ausgehandelten Gestaltungsideen müssen nun in zahlreichen, digitalen Transformationsschritten aus den Basic-Formen erzeugt werden. Um beispielsweise ein Fenster mit Blumen auf dem Fensterbrett und einem Sturz über dem Fenster zu erzeugen, wie es in der Bleistift-Skizze (Abb. 5.4) notiert ist, muss in die Grundplatte, die die Hauswand in TinkerCAD darstellt, eine rechteckige Negativform eingebracht werden. Über diese Negativform muss ein halber Zylinder gelegt, darunter ein Quader als Fensterbrett positioniert werden. Die Blumen können dann entweder aus einem schmalen Zylinder und einem Kegel kombiniert oder als „Freeform“ generiert und dann auf den Fensterbrett-Quader montiert werden. Dieses kombinierte Denken in Negativ- und Positivform bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Programm und zahlreicher Trial-and-Error-Schritte, wie sie auch die Studierenden im „Remote-Finger“-Projekt beschreiben und wie sie nur mit Unterstützung der Teampartner*innen zu leisten sind.

Abb. 5.5: Ansicht des fertigen Doppelhauses, 2022. Fotografie: Coen Oudejans.

Das so entstandene Doppelhaus (Abb. 5.5) hat neben dem schwarzen Satteldach, das mit einem mehrteiligen und einem einteili-

gen Schornstein versehen ist, ein rotes Flachdach. Die Vorderseite des Doppelhauses scheint auf den ersten Blick eher einfach gehalten zu sein, doch die linke, hellgraue Wand ist an der unteren Kante mit Blumen und Gras verziert. Die rechte, rote Wand ist mit einem großen Flügelportal gestaltet, das zwei hohe schmale Fenster, einen runden Türgriff in der Mitte und rahmende Halbsäulen mit einem sie verbindenden Bogen aufweist. Die blaue Rückseite des Doppelhauses enthält neben den Fensterbänken und Blumenkästen viele andere komplexe Elemente wie halb aufgeklappte Fensterläden oder Tür- und Fensteröffnungen, die durch Sprossen, Türblatt u. a. variiert werden.

Alle für diese komplexen Elemente nötigen Transformationsschritte erfinden die Teams performativ im Prozess und entwickeln aus der Logik der Basic-Formen heraus gemeinsam mit dem digitalen Tool TinkerCAD einen Diskurs, der sich „in Artefakten materialisiert“ (Bettinger et al. 2020b: 633). Die Erfahrung dieses nicht rein sprachlich verfassten diskursiven Prozesses nehmen die Schüler*innen mit, auch wenn sie nie wieder mit CAD-Zeichnungen in Berührung kommen sollten. Das „On-demand“- oder „Just-in-time“-Lernen (s. o.) umfasst nicht nur technische Fertigkeiten, die direkt in einem praktischen Projekt umgesetzt und angewandt werden, sondern auch soziale Kompetenzen, die es den Lernenden ermöglichen, neue sprachliche und nicht-sprachliche Wege der Kommunikation in zeichnerischen oder computerprogrammlogischen Darstellungsweisen zu finden und gemeinschaftlich ein bedeutungsvolles Gesamtergebnis zu schaffen, zu dem alle beteiligten menschlichen, technischen und situativen „heterogenen Entitäten“ (Bettinger et al. 2020b: 634) beigetragen haben.

Making: Prototyp einer postdigitalen und posthumanistischen Kunstpädagogik?

In der postdigitalen Welt befinden sich digitale Medien, Individuen und Gesellschaft „in ständiger wechselseitiger Verflechtung“ (Herzig 2023: 107). Auch in den dargestellten Lernsituationen zeigt sich beispielhaft, dass Digitalität „nicht nur als technologisches Beiwerk pädagogischer Gefüge, sondern im Sinne einer anthropologischen Basisdimension als fundamentale in pädagogische Prozesse verwobene Größe“ (Bettinger et al. 2020b: 619) zu verstehen ist. Das menschliche Individuum ist in diesen postdigitalen pädagogischen Prozessen nicht mehr selbstverständlich im Zentrum zu verorten, wie es im Konstruktionismus und sogar wörtlich im aus dem Konstruktionismus entwickelten Maker-Centered Learning (vgl. oben) der Fall ist. Stattdessen kann der Prozess des Machens selbst als performativ ins Zentrum eines Making-Centered Learning rücken, denn er ist – wie alle performativen Verfahren – gekennzeichnet durch „eine experimentelle Frage-, Handlungs- und Denkform, in der durch wahrnehmbare Aktionen Vorstellungen erzeugt werden, die über Alltagsbeobachtungen und ein funktionsorientiertes Verständnis von Welt hinausgehen. Performative Verfahren ermöglichen veränderte Blicke auf die Wirklichkeit, die eigene Person und die anderen“ (Peters 2016: 119). Kunstpädagogik, die Kindern, Jugendlichen und Studierenden einen Zugang zu ihrer aktuellen Welt ermöglichen will, in der sie in hybride Verflechtungen eingewoben diese dennoch befragen, reflektieren und gestalten können, kann Making als prototypische Praxis nutzen und weiterentwickeln (vgl. Krebber 2021: 278).

Eine theoretische Grundlage dafür kann Karen Barads „agentiell-realistische Ausarbeitung von Performativität […] sein, die …] der Materie auf entscheidende Weise ihren Anteil als aktiver Teilhaber am Werden der Welt“ (Barad 2020: 13) einräumt. Barads „performatives Verständnis diskursiver Praktiken“ (ebd.: 9) geht davon aus, dass Menschen nicht außerhalb der Welt stehend diese reflektieren und beobachten, sondern dass sie als Teil der Welt und der Phänomene und Apparate diese gemeinsam mit Nicht-Menschen erst hervorbringen und selbst hervorgebracht werden (vgl. ebd. 11 ff.)[3]. Martina Leeker ergänzt diese performativen Verflechtungen mit der „Entwicklung einer *diskurskritisch-posthumanen Bildung als Kulturen der operativen Vermittlung* […], die über ihre Vermittlungsregime aufgeklärt sind und mit diesen engagiert […,] zaudernd und zweifelnd performen“ (Leeker 2022: 213) und so ihre eignen Grenzen und Kontingenzen offenlegen. In diesen performativen Praktiken verlieren operationalisierbare und funktionalistische Kompetenzen ihre Bedeutung zugunsten von Zukunftskompetenzen im Sinne einer BNE als „Fähigkeiten zum Umgang mit Kontingenz, zur Umorientierung, zum aktiven Erschließen neuer Erfahrungsräume und zum Einlassen auf Fremdes und Unbekanntes“ (Herzig 2023: 108).

Die Studierenden des Seminars „Grundlehre Design: Making als Prozess in Bildung und künstlerischer Praxis“ (vgl. oben), in dem der „Remote-Finger“ entstand, formulieren diese performative postdigitale und posthumane kunstpädagogische Praxis so: Künstlerischer Prozess bedeutet „immer wieder neue Ansätze auszuprobieren, Probleme von verschiedenen Seiten zu betrachten

und gestalterisch oder auch die Praktikabilität betreffend Lösungsansätze zu erkunden. […] D]ie technischen Hilfsmittel und Gerätschaften [unterstützen] diese kreativen Prozesse." (Buhr 2022: 12) Lernbar wird so, „wie man Projekte Schritt für Schritt angeht, und dass man Fähigkeiten auch im Verlauf erlernen kann. Man wird ermutigt, an sich und seine Ideen zu glauben und dabei stets dazuzulernen" (Averhof 2022: 11).

Anmerkungen

[1] FabLabs sind meist kommerziell angelegt zur Prototypenerstellung oder Kleinserienproduktion für Zielgruppen wie Studierende oder professionelle Entwickler*innen, Makerspaces sind eher selbstorganisierte, private Einrichtungen mit experimentelleren Ansätzen, während in Hackerspaces weniger das Produzieren, sondern das Umnutzen von bestehenden Dingen im Mittelpunkt steht.

[2] Maschine zum Schneiden von sehr harten Materialien wie Metall- oder Steinplatten durch einen mit Sand gemischten Wasserstrahl.

[3] Annemarie Hahn untersucht Karen Barads agentiellen Realismus darüber hinaus auf seine Tragfähigkeit für eine inklusive Kunstpädagogik: „Mein Vorschlag zielt nicht darauf ab, nach den Möglichkeiten und Fähigkeiten einzelner menschlicher Akteur*innen zu suchen, die durch entsprechende Förderung an verschiedenen Strukturen teilnehmen können. Vielmehr schlage ich vor, die Einflussgröße der Dinge auf gesellschaftliche Prozesse zu beleuchten." (Hahn 2019)

Literatur

Averhof, Ilka (2022): Reflexion und Portfolio des Seminars „Physical Computing and Makerspaces". Unveröffentlichte Hausarbeit zum Seminar „Physical Computing and Makerspaces" im Sommersemester 2022 am Institut für Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück.

Barad, Karen (2020): Agentieller Realismus. Berlin: Suhrkamp, 4. Auflage.

Bettinger, Patrick/Draheim, Saskia/Weinrebe, Paul (2020a): Critical Making? Praktiken in Makerspaces zwischen Widerständigkeit und Affirmation. In: Medienimpulse. Jg. 58, Nr. 4. Online: https://doi.org/10.21243/mi-04-20-20

Bettinger, Patrick/Draheim, Saskia/Meier, Simon/Witte, Ellen (2020b): ‹Making› the subject. Eine materiell-diskursive Perspektive auf Lernprozesse in Makerspaces und FabLabs. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Heft 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 617-645. Online: doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.24.X.

Buhr, Maja (2022): Grundlehre Design: Physical Computing and Makerspaces. Abschlussreflexion. Unveröffentlichte Hausarbeit zum Seminar „Physical Computing and Makerspaces" im Sommersemester 2022 am Institut für Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück.

Clapp, Edward P./Ross, Jessica/Ryan, Jennifer O./Tishman, Shari (2017): Maker-Centered Learning. Empowering Young People to Shape Their Worlds. San Francisco: Jossey-Bass.

Davies, Sarah Rachel (2017): Hackerspaces: Making the Maker Movement. Cambridge, Malden: Polity.

Dicke, Nikola (2023): Making, Gaming, Storytelling. Schüler:innenorientierung und Reflexivität in der schulischen Kunstpädagogik in und nach der Pandemie. In: Fritzsche, Marc (Hrsg.): Kunstpädagogik nach der Pandemie. Befunde und Spekulationen.

München: kopaed, S. 193-202.

Fab City Foundation (o. J.): Fab City. Online: https://fab.city/ [14.01.2024]

Fab City Research Lab (2014): Fablabs.io. Online: https://fablabs.io/ [14.01.2024]

Fab Foundation (o. J.): Fab Foundation. Online: https://fabfoundation.org/ [14.01.2024] Gershenfeld, Neil (2007): Fab: The Coming Revolution on Your Desktop – from Personal Computers to Personal Fabrication. New York: Basic Books.

Hahn, Annemarie (2019): Every Things Matter. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt, zkmb 2019. Online: https://zkmb.de/every-things-matter/ [14.01.2024]

Herzig, Bardo (2023): Digitalität, Mediatisierung und Bildung – Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer. Online: doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_5.

Jörissen, Benjamin/Schröder, Martha Karoline/Carnap, Anna (2020): Post-digitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 61-77.

Knaus, Thomas/Schmidt, Jennifer (2020): Medienpädagogisches Making – ein Begründungsversuch. In: Medienimpulse. Jg. 58, Nr. 4. Online: https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/4322 [14.01.2024]

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Leeker, Martina (2022): Be part, play the game! Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung. Jahrbuch 18, S. 193-222. Online: doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.24.X

Papert, Seymour/Solomon, Cynthia (1971): Twenty Things to Do with a Computer. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology A. I. Laboratory.

Papert, Seymour (1985 [1980]): Kinder, Computer und Neues Lernen. Basel, Boston, Stuttgart: Birkhäuser.

Peters, Maria (2016): Performative Verfahren im Kunstunterricht. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Kunstpädagogische Stichworte. fabrico: Hannover, S. 119–122.

Potthoff, Marie (2022): Portfolio Grundlehre Design Physical Computing and Makerspaces. Unveröffentlichte Hausarbeit zum Seminar „Physical Computing and Makerspaces“ im Sommersemester 2022 am Institut für Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück.

Schön, Sandra/Boy, Henrike/Brombach, Guido/Ebner, Martin/Kleeberger, Julia/Narr, Kristin/ Rösch, Eike/Schreiber, Björn/-Zorn, Isabel (2016): Einführung zu Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. In: Schön, Sandra/Ebner, Martin/Narr, Kristin (Hrsg.): Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten. Norderstedt: BoD, S. 8-24.

Stager, Gary S. (2016): Seymour Papert (1928-2016). In: Nature. Jg. 537, Nr. 7620, S. 308. DOI: doi.org/10.1038/537308a

Stichting Beeldend Onderwijs (2017): Laat Maar Leren. Online: https://www.laatmaarleren.nl/#!/overons/laat-maarleren [14.01.2024]

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development. A roadmap. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 [14.01.2024]

Wolf, Madlen (2022): Erarbeitungsprozess einer steuerbaren Roboterhand in einem Makerspace. Unveröffentlichte Hausarbeit zum Seminar „Physical Computing and Makerspaces“ im Sommersemester 2022 am Institut für Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück.

Abbildungen

Abb. 5.1: Der „Remote-Finger“, gemeinschaftliche Seminararbeit im Bereich „Medien und Design“ am Institut für Kunst und Kunstpädagogik, Universität Osnabrück, 2022. Fotografie: Ilka Averhof.

Abb. 5.2: 3D-Häuser aus dem Maker-Projekt der Stichting Tetem kunstruimte mit deutschen und niederländischen Schüler*innen, 2022. Fotografie: Coen Oudejans.

Abb. 5.3: Prozessorientiertes Didaktikmodell (nach Stichting Beeldend Onderwijs 2017).

Abb. 5.4: Bleistift-Skizze eines Teams, Tetem cultuureducatie, 2022.

Abb. 5.5: Ansicht des fertigen Doppelhauses, 2022. Fotografie: Coen Oudejans.

FabLabs und Makerspaces. Übungsräume für postdigitale kollaborative Kunstpädagogik

Von Nikola Dicke, Jan Merlin Marski

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 Er-

fahrung. 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.

FabLabs und Makerspaces. Übungsräume für postdigitale kollaborative Kunstpädagogik

Von Nikola Dicke, Jan Merlin Marski

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

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

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

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

Praktiken zeitgenössischen Theaters

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

Mit dieser Verunsicherung spielt *Call Cutta*, ein theatraler Rundgang durch ein Kreuzberger Stadtviertel rund um das Hebbel am Ufer in Berlin, konzipiert und realisiert von der Gruppe Rimini Protokoll im Jahr 2005. Der beständige Wechsel zwischen der Realität der Stadt und den losen Fäden der historischen und privaten Erzählung(en) meiner Gesprächspartnerin, zwischen scheinbarer persönlicher Nähe und realer geografischer Entfernung fordert meine Aufmerksamkeit heraus. Ich nehme die Notwendigkeit, Situationen zu rahmen – als theatral, real, dokumentarisch – bewusst wahr und erlebe gleichzeitig, wie die Einordnung in diese Kategorien scheitert, wie sich die Rahmen, die ich versuche zu konstruieren, überlagern.
Otto charakterisiert diese und ähnliche Entwicklungen im zeitgenössischen Theater durch verschiedene Merkmale. Neben einer Deprofessionalisierung der Akteur*innen spricht er von einer Tendenz zur Despektakularisierung. Damit meint er den Verzicht auf die besondere Form der Sichtbarkeit in der Anordnung von Bühne und Zuschauer*innenraum, die sich in allen Formen von theatralen Rundgängen und Installationen zeigt. Zusätzlich nennt er die Tendenz zur Delimitierung von zeitlicher und räumlicher Organisation theatraler Ereignisse, in der eine „verteilte und vernetzte Öffentlichkeit“ an die Stelle der gemeinsamen Anwesenheit von Produzent*innen und Rezipient*innen an einem Ort zur selben Zeit tritt, die lange Zeit als wesentliches Merkmal theatraler Produktion galt (vgl. Otto 2014: 143).
Das „echte Leben“ mit der Welt des Theaters zu verbinden, ist auch ein erklärtes Ziel der Theaterarbeiten des deutsch-englischen Performancekollektivs Gob Squad. In ihrer Inszenierung *Before your very eyes* (Produktion: Theater Campo, Gent) verlassen sie dazu allerdings nicht das Theater. Sie holen vielmehr dieses Leben auf die Theaterbühne, machen es zum Gegenstand der Beobachtung und thematisieren sein Verrinnen in der Zeit.
Before your very eyes ist ein Langzeitprojekt, das sich mit dem Aufwachsen, Älterwerden und schließlich dem Sterben befasst. Die Arbeit an diesem Projekt begann 2008 mit sieben Protagonist*innen im Alter von 8-12 Jahren. In dieser Recherchephase führten die Gob Squad-Performer*innen mit den Kindern Gespräche über deren persönliche Vorstellungen von ihrer Zukunft, regten sie zu Fragen und Appellen an, die sie an ihr zukünftiges Ich richten wollten und sammelten dabei Text- und Videomaterial.
Zwei Jahre später kam die Gruppe wieder mit den Kindern zusammen und begann mit den Proben zum Stück, das schließlich 2011 im Hebbel am Ufer Berlin uraufgeführt wurde und seine Dernière im November 2014 im Rahmen der Veranstaltung zum 20. Bestehen der Gruppe Gob Squad erlebte.
Die Vorstellung beginnt mit einer Ankündigung auf dem Übertitelungsdisplay: „Ladies and Gentlemen! Gob Squad Proudly Presents: Real live children! In a rare and magnificent opportunity … to witness seven lives lived in fast forward … Before Your Very Eyes!“ Auf der Bühne sehen wir einen überdimensionalen Schaukasten. Das Publikum kann – wie in einem Versuchslabor – den Jugendlichen dabei zuschauen, wie sie miteinander reden, Spiele spielen, einen Film auf einem Monitor anschauen, Musik über Kopfhörer hören, tanzen, sich schminken und wie sie sich in den Einwegspiegeln des Schaukastens bei all dem selbst beobachten. Eine Stimme aus dem Off gibt Regieanweisungen und leitet jeweils neue Spielphasen ein.
Zentral in dieser Produktion ist die Konfrontation der Teenager bzw. der jungen Heranwachsenden mit ihrem jüngeren Selbst, das ihnen nun als Videoprojektion gegenübertritt. Sie treten in Dialog mit der Flaschenpost, die sie in Form von Fragen und Appellen als Kinder in die Zukunft geworfen haben. „Spielst du immer noch gerne mit diesen weichen grünen Bällen?“, „Bist du schon in der Pubertät?“, „Gebrauch gefälligst mal dein Gehirn!“. Ratlosigkeit, Schweigen, coole aber auch heftige Abwehr sind die Reaktionen der Jugendlichen auf die Fragen aus der Vergangenheit.
Auf diese Weise wird den Jugendlichen ihr eigenes Aufwachsen bewusst vor Augen geführt und sie gelangen möglicherweise auch zu einer Reflexion ihrer Subjektwerdung. Sie bekommen Einblicke in die Prozesse des *doing subject*, denen sie unterworfen sind und die sie im *doing theatre* performativ hervorbringen und gestalten. Und sie führen diese Prozesse der Subjektivierung

gleichzeitig den Zuschauenden vor Augen. Das geschieht insbesondere dann, wenn die Jugendlichen im letzten Teil des Stücks spielend das eigene Älterwerden antizipieren und damit die Zuschauenden mit ihren je eigenen zurückliegenden Vorstellungen von und Erwartungen an das Erwachsenwerden konfrontieren.

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

Theaterpädagogik unter kulturwissenschaftlicher Perspektive

Dass die beschriebenen künstlerischen Strategien des zeitgenössischen performanceorientierten Theaters für theaterpädagogische Arbeit von großem Interesse sind, liegt auf der Hand. Theaterpädagogik kann hier an ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Theater als einer spezifischen kulturellen Praxis in seiner Relation zu anderen kulturellen Praktiken anknüpfen. An die Stelle eines auf hoher Kunstfertigkeit beruhenden, literarisch dominierten Theaters tritt eine recherchebasierte theatrale Arbeit ausgehend von Materialien des Alltags. Was sich aus theaterwissenschaftlicher Sicht als Strategie der De-Professionalisierung (vgl. Otto 2014: 143) darstellt, kann aus theaterpädagogischer Perspektive als eine Befähigung der Akteur*innen zu professionellem Handeln gewertet werden, als (Re-)Professionalisierung. Die Akteur*innen, die Material sammeln, gemeinsam szenisch gestalten und auf die Bühne bringen, können dann als Expert*innen für den jeweiligen markierten Ausschnitt der Alltagskultur gelten, wie Ute Pinkert in ihrer Gegenüberstellung unterschiedlicher Theaterbegriffe in der Theaterpädagogik herausarbeitet (vgl. Pinkert 2008). Sie zieht daraus auch Konsequenzen für das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen: „Unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive können sich Theaterpädagog/innen damit nicht nur als Experten für die Theaterkunst begreifen. Sie sind darüber hinaus aufgefordert, sich mit außerhalb des Theaters vorhandenen kulturellen Praktiken und Bildern und den ihnen zugrunde liegenden und durch sie produzierten Macht- und Gesellschaftsverhältnissen zu beschäftigen" (Pinkert 2008: 177). So verstanden kann Theater also auch ein Instrument zur Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge werden.

Angesichts aktueller Gesellschaftsdiagnosen, die von einer Allgegenwärtigkeit der Performance als Darstellung von Wirksamkeit in allen Lebensbereichen ausgehen, spielt diese kontextreflexive und selbstreflexive Funktion theaterpädagogischer Arbeit eine wesentliche Rolle. So spricht der US-amerikanische Performancetheoretiker Jon McKenzie in seiner Untersuchung *Perform or else* (2001) von einer Kultur der allgegenwärtigen und auf Wirksamkeit zielenden Performance. Er unterscheidet drei Felder der Performance im kulturellen, technologischen und organisatorischen Bereich, die nach einem jeweils eigenen System von Werten ihre Wirksamkeit bestimmen. Während kulturelle Performance soziale Wirksamkeit anstrebt – bekannt als Frage nach der Messbarkeit von *social impact* in kulturellen Projekten im pädagogischen Kontext – geht es in technologischen Performances um Effektivität, in organisatorischen um Effizienz. McKenzies These lautet, dass Performance zum zentralen Macht-Wissens-Dispositiv der Gegenwartsgesellschaft geworden sei: „Performance wird für das 20. und 21. Jahrhundert das gewesen sein, was Disziplin für das 18. und 19. Jahrhundert gewesen ist, nämlich eine onto-historische Formation von Macht und Wissen" (McKenzie 2013:

144).

Wenn McKenzies These zutrifft, könnte theaterpädagogische Praxis, die mit performativen Verfahren arbeitet, möglicherweise als eine Technik der Subjektivierung – im Sinne einer Einübung in symbolische Ordnungen – fungieren. Theaterpädagog*innen werden in diesem Fall zu Expert*innen für die Einübung normativer Strukturen des Wirksamkeitsdispositivs. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass eine solche Form der Subjektivierung dort am effektivsten funktioniert, wo der Transfer zwischen theatraler Gestaltung und sozialer Realität möglichst einfach zu bewältigen ist, wo also soziale Praxis und künstlerische Praxis ineinander aufgehen, so dass die Reflexionsfunktion Letzterer gegenüber der Ersten verlorengeht. Mit dem Verschwinden der Differenzen zwischen künstlerischen und alltäglichen Praktiken könnte gleichzeitig auch der mit künstlerischer Bildung einhergehende Anspruch der Welt- und Selbstreflexion aufgegeben werden.

Reduziert man Bildung allerdings nicht nur auf ein funktionales Geschehen innerhalb einer Gesellschaft, und Theaterspielen nicht auf ein Probehandeln für diese Gesellschaft, dann stellt sich die Frage, wie einer solchen funktionalen Vereinnahmung theaterpädagogischen Wissens entgegengewirkt werden kann.

Um diese Frage zu beantworten, scheint es mir notwendig, die spezifisch künstlerischen Strategien des zeitgenössischen Theaters im Umgang mit dem alltäglichen Material noch einmal genauer in den Blick zu nehmen und auf ihre Bedeutung für Ästhetische Bildung hin zu befragen. Ich komme damit auf meine eingangs gestellte Frage nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung zurück.

Ästhetische Bildung zwischen den Ordnungen des Sinnlichen

Im Sinne einer relationalen Beziehung von rohem Material des Alltags und gestaltetem Material im theatralen Rahmen möchte ich von einer Darstellungsstrategie der De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung sprechen. Das alltägliche Material – soziale Praktiken, der gefundene Akteur – wird aus seinem kulturellen Kontext heraus in den Kontext theatraler Praxis übersetzt und verändert dadurch seine Qualität.

Dieser Vorgang ist auch das Entscheidende innerhalb der oben dargestellten Produktionen. Soziale Realität wird hier durch den Bezug zur Realität des Theaters fiktionalisiert. Sie erscheint nicht pur mit dem Anspruch von Authentizität, sondern in dieser Relation immer *als etwas* und fordert von Produzent*innen und Rezipient*innen ein beständiges *framing* und *unframing*. Dadurch verschwinden die Grenzen zwischen künstlerischer und sozialer Aktion nicht, im Gegenteil sie treten auf neue Weise besonders deutlich ins Bewusstsein.

Jacques Rancière zufolge wird damit eine entscheidende Funktion dessen erfüllt, was er als die „Politik der Kunst“ ansieht, nämlich eine Fiktion zu produzieren, mit seinen Worten: „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen zu stiften“ (Rancière 2008: 89). Künstlerisches Handeln produziere diese Fiktion, indem es „die etablierte Aufteilung zwischen Poesie und Prosa, zwischen der Sprache der öffentlichen und privaten Angelegenheiten, zwischen Plätzen, Funktionen und Zuständigkeiten durcheinanderbringt“ (ebd.).

Entsprechend plädiert Rancière dafür, die Dichotomie von Verschmelzung von Kunst und sozialer Realität auf der einen und künstlerischer Autonomie auf der anderen Seite aufzuheben zugunsten der Vorstellung einer „gegenseitigen Bezugnahme von heterogenen Ordnungen des Sinnlichen“ (ebd.). Diese Vorstellung fragt – so Rancière – nach der jeweils aktuellen Eigenart der Bezugnahme von Kunst auf soziale Realität. Sie sucht deren kritische Qualität in der „Schärfe des Zusammentreffens der heterogenen Elemente“ (ebd.: 91) jenseits einer vermeintlich authentischen sozialen Realität und auch jenseits eines tugendhaften, auf Gemeinschaftserfahrung zielenden Spielens von sozialer Wirklichkeit.

In dem auf diese Weise beschriebenen uneindeutigen Feld zwischen sozialer Realität und künstlerischer Bezugnahme lassen sich, so meine These, auch Überlegungen zu einer aktuellen Formulierung Ästhetischer Bildung anschließen. Was der Theaterwissenschaftler Gerald Siegmund für das Theater reklamiert, kann auch als eine Möglichkeit Ästhetischer Bildung im Feld der Theaterpädagogik formuliert werden, nämlich, dass sie „uns das verlernen lässt, was wir als soziale Subjekte eingeübt haben“ (Siegmund 2014: 196). Zwischen den Ordnungen des Sinnlichen angesiedelt, kann Ästhetische Bildung möglicherweise einen Widerpart gegenüber der Tendenz zur Performativierung aller Lebensbereiche darstellen und vermag gleichzeitig die gesellschaftlich etablierten symbolischen Ordnungen zu stören. Dazu ist allerdings ein Abstand zwischen sozialer und künstlerischer Realität notwendige Voraussetzung.

Um diese Funktion Ästhetischer Bildung zu konturieren, kann auch ein Nachdenken über *neue Formen der Autonomie* von Kunst notwendig werden, wie es Dirk Baecker einfordert. Nachdem er *die* Autonomie der Kunst verabschiedet hat, verweist er auf das

charakteristische Spannungsverhältnis zwischen Kunst und anderen gesellschaftlichen Feldern, deren Differenzen offensichtlich weiterhin zu markieren sind. Zur Erläuterung seiner Thesen zur Kunst der nächsten Gesellschaft äußert er im Gespräch mit Johannes M. Hedinger: „Mir war hier der Hinweis darauf wichtig, dass es auch für die sogenannte Autonomie der Kunst neue Formen geben wird. (…) Und nach wie vor sucht die Kunst die Kontroverse, lässt sich also nicht von Politik oder Wirtschaft, Pädagogik oder Ästhetik für deren Zwecke einspannen“ (Baecker/Hedinger 2012).
Auch die Neuformulierung eines erfahrungsästhetischen Autonomiebegriffs, wie sie in jüngerer Zeit von der Philosophin und Kunsttheoretikerin Juliane Rebentisch vorgenommen wurde, kann für ein solches Verständnis von Ästhetischer Bildung maßgeblich sein. Durch den Fokus auf die Erfahrung werde, so Rebentisch, das Moment der Unbestimmtheit und Unabschließbarkeit in die Autonomiediskussion eingeführt. Gleichzeitig werde dabei die der ästhetischen Erfahrung eigenen „Logik der Distanznahme“ beibehalten, die die soziale oder politische Realität in das „ernste Spiel des Ästhetischen“ übersetze.
Eine von zeitgenössischer Erfahrung und Produktion der Künste ausgehende Ästhetische Bildung muss also – wenn sie sich nicht selbst abschaffen will – die Herausforderungen aktueller künstlerischer Praktiken an den Grenzen von Kunst und Alltag annehmen. Dabei geht es darum, diese Grenzen erfahrbar zu machen, auch und gerade dort, wo sie vermeintlich verschwinden. Der entscheidende Impuls für eine so verstandene ästhetische Bildung liegt im sich ständig verändernden Zwischenraum von künstlerischem und alltäglichem Handeln.

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

FabLabs und Makerspaces. Übungsräume für postdigitale kollaborative Kunstpädagogik

Von Nikola Dicke, Jan Merlin Marski

„Einsteigen, statt von außen zuzuschauen, das ist der zentrale Punkt in ‚Situation Rooms‘. Sich umschauen, statt darauf.“ (Rimini

Protokoll 2015: 10)

Die Zeit

Wir wissen, dass unsere Welt äußerst komplex und widersprüchlich ist und die Gleichzeitigkeit von globalem und regionalem Denken und Handeln heute genauso untrennbar miteinander verquickt sind wie die Existenz der analogen und digitalen Wirklichkeiten. Wie wahr diese Aussage ist, spüren wir zur Zeit anhand der vielen Geflüchteten, die Europa erreichen, und der Herausforderungen, die das Eintreffen von Menschen anderer Kulturen und Religionen in den meisten Ländern Europas, darunter auch in Deutschland, bereitet.

Seit Frau Merkel Anfang September 2015 die in Budapest unter katastrophalen Bedingungen verharrenden Geflüchteten aus Syrien, Irak und anderen Ländern nach Deutschland eingeladen hat, kommen jeden Tag mehrere Tausend asylsuchende Menschen in die Bundesrepublik Deutschland. Täglich müssen neue Unterkünfte für die Ankommenden gesucht und eingerichtet werden. Die vielen freiwilligen und institutionellen Helfer*innen geben ihr Bestes und kommen seit Beginn des Zuwanderungsstroms nach Deutschland nicht mehr zur Ruhe. Ein Ende des Flüchtlingsdramas ist nicht abzusehen, da sich die Lage in den Herkunftsländern nicht verbessert. Denn die Staaten des westlichen Bündnisses haben keinen funktionierenden Plan darüber, wie sich die Lage in Syrien, Afghanistan und im Irak für die Menschen dort in kürzester Zeit zum Besseren verändern könnte. Diese augenblickliche Weltlage zeigt, wie komplex, global zusammenhängend und auch nicht rasch lösbar die politischen Probleme derzeit sind.

Zeitgleich marschiert seit Sommer 2015 wieder jeden Montag eine zahlenmäßig ansteigende Menschenmenge als „Pegida“ durch die Straßen deutscher Städte (vor allem aktiv in Dresden und Leipzig) und fordert mit fremden- und regierungsfeindlichen Sprüchen das Ende der solidarischen Flüchtlingspolitik. Sogar zu gewalttätigen Angriffen auf Hilfsunterkünfte ist es in diesem Sommer in Freital, in Heidenau und in Meißen sowie in anderen deutschen Städten gekommen.

Als Menschen aus den arabischen Staaten zu Hunderten über das Mittelmeer flüchteten, um schließlich, wenn sie vorher nicht ertrunken waren, erschöpft in Italien und Griechenland anzukommen, scherte sich in Resteuropa kaum jemand darum, wie die Ankunftsländer mit der steigenden Anzahl der entkräftet und teilweise krank Ankommenden fertig werden.

Jetzt haben wir das Bewältigungsproblem im eigenen Land und siehe: Nicht wenige Menschen in unserem Land signalisieren in erschreckend radikalisierter Form Angst vor dem Fremden als Angst vor der Konfrontation mit anderen Werten, Bräuchen und religiösen Traditionen. Jenseits von Empathie und Solidarität möchten sie den deutlich sichtbaren Reichtum unseres Landes nicht mit den Ankommenden teilen.

Aber nicht nur Deutschland, sondern ganz Europa steht vor einer äußerst komplizierten politischen und sozialen Situation, die den Bürgern ein komplexes, tiefschürfendes Denken, ein Einfühlen in unterschiedliche Situationen (beispielsweise, was sie selbst tun würden, wenn ihre Familie verfolgt und ihre Kinder hungern würden) und damit eine mehrperspektivische Sicht auf die politische Lage abfordert. Da die Problemvielfalt und deren oft undurchsichtige wirtschaftliche, politische, militärische Verwobenheit auf unserem Erdball in Zukunft mit hoher Wahrscheinlichkeit eher anwachsen als abnehmen werden, müssen wir jetzt, heute, augenblicklich und nicht erst morgen, darüber nachdenken, wie die zukünftige *Multitude* zu einem Handeln gelangen kann, dem die Vielschichtigkeit des Denkens und Abwägens zugrunde liegt.

Wir wissen, dass kontemporäre Kunst, welcher tatsächliche Zeitgenossenschaft (Boris Groys) zugrunde liegt, in der Lage ist, die Antagonismen und die vernetzten Abhängigkeiten von Themen einzufangen. Denn „ein sehr deutlich erweiterter Begriff von Kunst entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivität in den Alltag, ins transdisziplinäre Wissenschaftliche und vor allem ins globale Soziale hinein.“ (Meyer/Kolb 2015: 6)

Mein Text untersucht am Beispiel des Multiplayer*innen Videostücks *Situation Rooms* der Gruppe Rimini Protokoll, wie es performativer Kunst gelingt, die Mehrperspektivität von Sachverhalten ästhetisch erlebbar zu machen. In dieser dem Dokumentartheater entlehnten künstlerischen Praxis werden aus dem traditionell im Theater sitzend verharrenden Publikum Mitspieler*innen in einem Stück, in dem sie sowohl die Rolle von Beobachter*innen, Opfern wie auch von Täter*innen einnehmen und das es ohne

ihre aktive Teilnahme nicht gäbe. *Situation Rooms* zeigt, wie es performativ-medialen Settings zwischen Beobachtung und Interaktion gelingt, den Teilnehmer*innen das Einnehmen von mehreren Sichtweisen auf einen thematischen Zusammenhang zu ermöglichen, der sich mit Waffen, Waffengeschäften, *sauberer* und *schmutziger* Kriegsführung, Verfolgung, Leid, körperlicher Versehrtheit, Tod und menschlicher Hilfeleistung beschäftigt (Abb. 1-10).

Mein Forschungsinteresse besteht darin zu fragen, mit welchen künstlerischen Mitteln eine Arbeit wie *Situation Rooms* es vermag, ästhetische Situationen zu schaffen, in denen komplexe Prozesse des Wahrnehmens, der körperlichen und emotionalen Affiziertheit, der Wissensaneignung, der Beobachtung und Reflexion, der performativen Teilhabe, Erinnerung und Distanzierung (vgl. Adamovsky 2010: 191) ausgelöst werden. Was passiert mit und in den Akteur*innen des Multiplayerstückes, wenn sie in die „Gleichzeitigkeit unvereinbarer, aber in ihrer Existenz unumgänglicher Situationen und Perspektiven eindringen“ (Rimini Protokoll 2015: 10)? Welche psychischen Zustände erleben die Akteur*innen, wenn sie, das iPad haltend, ihr Gesicht einer fremden Erzählerstimme leihen, welche, wie beispielsweise ein Kindersoldat, sagt: „Ich habe getötet, um nicht getötet zu werden“?[1]

Was passiert, wenn die Player*innen – völlig eingebunden in den medialen und räumlichen Rahmen des Stückes, in welchem ihre Körper zeitnah von einer Biografie zu einer anderen reisen – Blick und Körper in Situationen bringen, die ihnen fremd sind und in die sie freiwillig nie gelangen wollten?

Inwieweit bleibt das Videostück für die Akteur*innen dann ein, zwar an realen Biografien orientiertes, aber dennoch inszeniertes Theater-*Spiel* (mit ihnen selbst in 10 der 20 Hauptrollen) und wird nicht, ob seiner dramatischen Inhalte, zu einer moralischen Zerreißprobe für die eigene Person?[2]

Das Stück

Das Videostück *Situation Rooms* bezieht sich auf den real installierten *Situation Room*, den John F. Kennedy 1961 nach der gescheiterten amerikanischen Landung im kommunistischen Kuba im Weißen Haus einrichten ließ und in dem das Sicherheitsteam um Barack Obama am 1. Mai 2011 die Erschießung Osama bin Ladens in dessen Haus in Abbottabad/Pakistan in Echtzeit miterlebte. Alle Informationen zu den entfernt stattfindenden Ereignissen sind in diesem *Situation Room* gleichzeitig auf verschiedenen Monitoren zu sehen: „ein Haus, eine unbemannte Drohne, eine Kommandoeinheit in Pakistan, und eben dieser kleine, fensterlose (…) Raum im Washington D.C.“ (Hirsch 2013: 11).

Im Stück können jeweils 20 Akteur*innen an dem performativen Rundgang durch die *Situation Rooms* teilnehmen.

„Ausgestattet mit iPads und Kopfhörern begeben sich die Zuschauer*innen in ein Filmset, bestehend aus 17 unterschiedlichen „Situation Rooms“, und spüren Erzählungen von Menschen nach, deren Biografien auf jeweils andere Weisen von Waffen geprägt wurden. In einem Raum plant ein Rüstungsmanager die nächsten Investitionen, nebenan sortiert ein Pressefotograf Fotos eines Bundeswehreinsatzes, führt ein Arzt eine Amputation in Sierra Leone durch, bittet ein angeschossener Kämpfer um Waffen zur Selbstverteidigung.“ (Rimini Protokoll 2015: 7)

Die Player*innen wandeln der Perspektive ihres iPad-Erzählers folgend auf einem eigens für sie konzipierten Weg durch das Raumlabyrinth. Dabei kreuzen sie die Wege der anderen Spielteilnehmer*innen und setzen sich durch im iPad als Icons erscheinende Anweisungen auch live, real-körperlich mit ihnen in Beziehung.

„Die Rollen, in die der Zuschauer anhand von iPad-Informationen schlüpft, verlaufen von klassischen Opfer-Täter-Kategorien bis in die Grauzonen von Ökonomie und Menschenrechtspolitik: der Flüchtling aus Syrien, der Drohnenpilot, der Waffenmanager, der Menschenrechtsanwalt, der Waffenexperte und Bundestagsabgeordnete, der Hacker, der Drogenkrieger, der Sportschütze, der Waffenfeinmechaniker, die Aktivistin gegen Waffengeschäfte, der Kriegsfotograf, der Chirurg für die Ärzte ohne Grenzen, der Journalist und Dozent, der Protokollchef, die Kantinenwirtin, der Pazifist, der Entwickler für schusssichere Kleidung, die Bootsflüchtlinge, der ehemalige Kindersoldat.“ (Hirsch 2013: 15)

Das labyrinthische Raumenvironment der *Situation Rooms* rekonstruiert die globale Architektur von Krieg, Kriegsvorbereitung, Kriegsbeobachtung und Kriegsschäden: „ein Lazarett, eine Straße in Homs, ein Internetcafé in Jordanien, ein mexikanischer

Friedhof, eine Drohnenlenkstation und Terrasse in Pakistan, ein Büro in Saudi-Arabien, eine Rüstungsmesse in Abu Dhabi, ein Konferenzzimmer in Berlin, eine iranische Nuklearanlage, die Hackerklause, das Chefzimmer des Rüstungsherstellers, der Schießstand des Sportschützen, die Waffenproduktionshalle, die Asylantenunterkunft in Deutschland, ein Schulzimmer im Süd--Sudan, eine Kantine in Russland, ein OP-Zelt in Sierra Leone, der Konferenzraum im Hauptquartier der Ärzte ohne Grenzen in Paris.“ (ebd.: 17)

Jeder Raum und jede an realen Biografien orientierte Situation entwickeln ihre eigene Logik, während die Logik der Geschichte im Nebenraum für sich genommen zwar wiederum nachvollziehbar, in Relation zu den anderen Geschichten mit diesen jedoch kausal nicht zusammenhängt. Das inszenierte Raumgefüge bildet mit seinen simultanen Geschichten und Geschehnissen die Unübersichtlichkeit der im globalen Raum agierenden Kräfte, welche sich in unterschiedlicher Weise als Expert*innen des Kriegs- und Antikriegsgeschäfts mit dem Kreislauf von Gewalt und Waffengeschäften beschäftigen, ab. Die Teilnehmer*innen dieses 20 Personen-Stücks begreifen relativ schnell, dass zunächst einmal jede*r „aus der Perspektive ‚seines‘ Erzählers auf die Realität“ blickt und „jeder einzelne zugleich Zuschauer, Stellvertreter seines Erzählers sowie Akteur für einen anderen Zuschauer“ (ebd.: 7) ist.

Die szenischen Erzählungen aller Spieler*innen laufen am nachgestellten großen Verhandlungstisch des *Situation Rooms des Weißen Hauses* zusammen. Am Ende des Stückes stehen sich dann alle beteiligten Akteur*innen irritiert und durch die Vielzahl und informative Dichte der zehn in 75 Minuten erfahrenen Biografien überfordert gegenüber. Keine Person weiß von einer anderen, in welcher Rolle er oder sie am großen Verhandlungstisch erschienen sind – Freund*in oder Feind*in, Opfer oder Täter*in, Beobachter*in oder am Waffengeschäft beteiligte*r und verdienende*r Teilnehmer*in ….

Die Player*in

Als Playerin[3] habe ich beispielsweise in der Rolle als Entwickler*in von schusssicheren Westen gehandelt, indem ich einer anderen Akteur*in, die in der Rolle als zukünftige Besucher*in von Kriegsgebieten steckte (möglicherweise als Journalist*in, als Waffenverkäufer*in oder Friedensbotschafter*in), eine Weste überstreifte und diese an ihrem Körper sorgfältig verschloss. In einer anderen Szene stellte ich als Kantinenangestellte einer russischen Munitionsfabrik für eine/n nächste*n mir unbekannte*n Player*in einen Teller Suppe auf den Tisch.

Besonders unangenehm empfand ich die Situation, als ich einem Oberleutnant der indischen Luftwaffe bei seiner Arbeit am PC zuschauen musste (ich stand im Rücken eines anderen Players, der wiederum in einer anderen Funktion an diesem PC saß), wie er von seiner gesteuerten Drohne aus auf in Pakistan ausgebildete Terroristen schießt und dabei kommentiert: „Wir eliminieren alle Terroristen, die wir als anti-nationale Elemente, kurz ANEs, bezeichnen. Wenn ich anfange darüber nachzudenken ob der Typ tatsächlich unschuldig ist oder ob da möglicherweise Frauen und Kinder drin sind – kann ich nicht kämpfen und siegen! Es ist ganz einfach. Wir lokalisieren – feuern – vergessen!“[4]

Auch die Szenen, in denen ich aufgefordert wurde, Patronenhülsen in die Hand zu nehmen und auf dem Bauch liegend mit einer Waffe auf ein Ziel zu schießen oder in einer Friedhofsgruft einen Drogenbaron kaltblütig über die grausame Ermordung seiner Erfüllungsgehilfen sprechen hörte, riefen in mir großes Unbehagen hervor.

Andere Szenen wiederum weckten in mir eine warme Empathie – etwa die Erzählung des angeschossenen syrischen Flüchtlings, der erst nach 7 Monaten Aufenthalt in Deutschland Gewissheit hatte, nicht abgeschoben zu werden oder der Bericht des traumatisierten Chirurgen von *Ärzte ohne Grenzen*, der noch zu Hause in seiner Heimat von abgehackten Händen träumt und nachts zum Bett seiner Kinder eilt, um sich davon zu überzeugen, dass ihre Hände und Armen unversehrt sind. Auch die Erzählung des ehemaligen Kindersoldaten aus dem Kongo, der erleben musste, wie die Soldaten Laurent-Désiré Kabilas in sein Dorf einfielen und seine Lehrer*innen folterten und ihn sowie weitere Jungens zwangen, für Kabila zu kämpfen, hinterließ in mir einen tiefen Eindruck.

Die multiperspektivische Erfahrung

Der Fragestellung der Tagung *where the magic happens* folgend, wie Bildung nach der Entgrenzung der Künste aussehen und welche künstlerischen Formate Bedeutung und Sinn zwischen Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik stiften können, unternehme ich den Versuch, einige Aspekte der komplexen künstlerischen Erfahrungsgestaltung für die mitspielenden Player*innen durch das multimediale Videostück *Situation Rooms* hervorzuheben.

Das Stück *Situation Rooms* verfolgt ein polyfokales Raumkonzept, welches physische mit digitalen und reale mit imaginierten Räumen verbindet. Inszenierte Environments bilden die Kulissen, in welchen sich die digitalen, der augmented reality nachempfundenen Raumkonzepte des iPads mit den computervermittelten Videobildern sowie dem Handlungsraum, den die teilnehmenden Player*innen durch ihre Körper entstehen lassen, entwickeln. Die Folge dieser verwirrenden Raumperspektiven ist eine „(Raum-)Ästhetik der *multiplen* Verortung (Multilokalität)“ (Wiens 2014: 89), die „den einzelnen Spielort einerseits zwar, wie im Theater gewohnt, im ‚Hier und Jetzt‘ der Performance lokal grundiert, ihn andererseits aber auch – auf der Meta-Ebene – zugleich relational ein Stück weit einbindet in das global ausgreifende Gewebe der verschiedenen geografischen“ (ebd.: 89) und politisch orientierten Projekte und Biografien.

Die Anordnung zwischen den szenografierten (Bühnen-)Räumen und den medial eingespielten Lebenssituationen realer Personen, um die es beim Thema Waffen geht, und dem Verfolgen des Weges mit dem iPad, verursacht in den Akteur*innen ein heterotopologisches Raumempfinden. Dieses provoziert eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf die narrativ wie ortsspezifisch vermittelten biografischen und politischen Situationen, in denen sie sich als Player*innen befinden. Als multimedial konstruierte Erfahrungsräume werden viele Sinne zur Vergegenwärtigung eines abwesenden Realen angespielt, was letztendlich zum „Prozess der Verschränkung von verschiedenen Repräsentationsebenen und ihrer Inszenierung im realen Raum“ (Adamovsky 2010: 186) führt. „Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der Bewegung. […] Sobald nämlich Bilder, Texte, Töne und natürlich auch die Teilnehmenden in Bewegung sind, entstehen multidimensionale Kommunikations- und Raumstrukturen, die geschlossene oder starre Grenzführungen […] unterlaufen. Hier zeigt sich ein Grundzug von Medialität, nämlich die Fähigkeit, die Nicht-Identität zwischen etwas und seiner Darstellung im Moment des Geschehens zu vergleichgültigen.“ (ebd.: 186/187)

Die Player*innen müssen sich bei ihrem Gang von Raum zu Raum körperlich und geistig blitzschnell in eine andere kulturelle und soziale Befindlichkeit sowie in eine andere politische und moralische Situation einfühlen. Denn sie begegnen im Stück zeitlich unmittelbar aufeinanderfolgend Menschen, die aktiv am Waffen-, Kriegs- und Drogengeschäft beteiligt sind und daran verdienen, wie aber auch Menschen, die in Kriegen verletzt und verfolgt wurden, die flüchten mussten oder die ihr Leben für die Hilfe anderer einsetzen und gefährden. Quasi ohne Wahrnehmungspause – ständig durch die Sprechstimme und die visuelle Wegbeschreibung im iPad aufgefordert zu gehen, sich zu drehen, etwas in die Hand zu nehmen usw. – fallen die Akteur*innen nicht nur in die Beobachtung von Täter*innen- und Opferbiografien, sondern werden auch noch visuell aufgefordert, eine bestimmte Rolle einnehmend, mit anderen Player*innen zu interagieren bzw. sich in irgend einer Weise unmittelbar handelnd an der vorgeführten Situation zu beteiligen. Das überfordert, wenn sich die Player*in wirklich auf das dynamische Raum-*Spiel* einlässt, von Zeit zu Zeit deren unmittelbares Reflexions- und Distanzierungsvermögen, was zu Verunsicherung, Irritation aber auch mitunter zu Ärger führen kann. Denn – jede*r Teilnehmende will natürlich die Kontrolle über sich behalten und jederzeit selbstermächtigt über Themen und biografische Verläufe urteilen.

Alle Akteur*innen sind von Beginn des Videorundgangs an Teilnehmende der Performance.[5] Obwohl die Aktionen und Interaktionen der sich fremd gegenüber stehenden Player*innen von Rimini Protokoll medial über die iPad-Geschichten sorgfältig geplant sind, gibt es keine Pflicht zur Interaktion. Man kann sich natürlich auch, wie oben weiter beschrieben, verweigern.

Beim Gang durch das Raumlabyrinth verdichten sich die Perspektiven des Wahrnehmens und Erfahrens von dokumentarischen Inhalten, medial-narrativen Rahmungen und des eigenen performativen Handelns zu einem vielschichtigen Gesamterlebnis. Die Akteur*innen erleben ein mehrdimensionales, schwer durchschaubares Konglomerat aus räumlich-geografischen und politischen Ereignissen. Auf ihrem Weg verlassen die Teilnehmer*innen physisch wie mental ihre vertraute Heimatwelt, um in ganz unterschiedliche Fremdwelten einzutauchen (vgl. Wiens 2014: 94, mit Bezug auf Waldenfels). Die direkte körperliche Konfrontation mit verschiedenen biografischen und lebensweltlichen Zugängen zum Thema Waffen, Gewalt und Kapitalismus eröffnet den Player*innen konfliktreiche globale Perspektiven und disparate Sichtweisen auf die Strukturen, in denen Waffen angefordert,

hergestellt oder verwendet werden. Während der Tour durch die *Situation Rooms* entsteht kein fiktionaler vom Realen abzugrenzender Raum. Vielmehr beginnen die Grenzen zwischen tatsächlich im Hier und Jetzt erlebter Wirklichkeit, auf dokumentarischem Material beruhender Präsentation der Geschichten und inszenierter Fiktion zu oszillieren. Denn das Projekt verknüpft inhaltlich Situationen, die sonst nicht so deutlich als nebeneinander existierend wahrnehmbar sind. Sie zeigen die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher sozialer, politischer und kultureller Lebenswirklichkeiten der ausgewählten Protagonist*innen, ohne die gesellschaftlichen Systemzusammenhänge, aus denen heraus sie ihre Entscheidungen treffen, zu bewerten.

Die Player*innen tauchen im Stück *Situation Rooms* für kurze Zeit probeweise in ganz verschiedene menschliche und gesellschaftliche Mikrokosmen und Weltbilder ein. Sie nehmen die Informationen über die heterogenen Optionen des Waffenthemas in einem Zeitmodus wahr, der ihnen keine Zeit zu einer vertieften reflexiven Beurteilung der Einzelsituation lässt, weil alle Sinne auf das „Im-Spiel-bleiben“ gerichtet sind.

In diesen Situationen, in denen Performativität, Medialität und Spiel zusammenfallen, erfahren die Teilnehmer*innen die emotionalen wie kognitiven Dimensionen ihrer eigenen Wahrnehmungs-, Wissens- und Urteilsvorgänge als einen sich immer wieder verändernden, unabgeschlossenen Prozess.

Im Switchen zwischen den politischen und gesellschaftlichen Fronten entwickelt sich für die Spieler*innen die „vitale Erfahrung von Ambivalenz“ (Adamovsky 2010: 193) und einer zwischen Spiel und Ernst changierenden Situation des „In-Between--Seins“, aus der heraus sich die Teilnehmer*innen vor allem durch postrezeptive Reflexion und Kommunikation mit anderen Akteur*innen katapultieren können.

Situation Rooms ist ein ästhetisch-performatives Praxis-Labor für die Entfaltung heterogener Wahrnehmungsperspektiven auf disparate politische Fallbeispiele im Hinblick auf den Umgang mit Waffen in dieser Welt. Daran teilzunehmen gibt den Akteur*innen mannigfaltige Impulse, über die widersprüchliche Beschaffenheit des globalen Weltzusammenhangs und die Schwierigkeit, sich selbst im kulturwissenschaftlichen, künstlerischen und politischen Diskurs zu positionieren, nachzudenken.

Anmerkungen

1 Ehemaliger Kindersoldat aus dem Kongo, Programmheft 2015: 11.

2 Wie widersprüchlich und spannungsvoll das Stück abläuft, kann man folgender Schilderung aus dem Programmheft entnehmen: „Du hörst zum Beispiel: ‚Wir haben den Raum ab 14 Uhr gemietet‘ – und bist temporärer Gast in einem Wir, das zwei Delegationen erwartet – eine deutsche und eine chilenische – und die feierliche Übergabe von 120 Kampfpanzern Typ Leopard 2. Ihr öffnet die Tür zum Konferenzsaal, ordnet analog zur Hand des Protokollstabsoffiziers (im iPad, die Autorin) die Wasserfläschchen und Gläser auf dem Tisch und überprüft die Sicherheitslage im Raum.“ Dazu schrieb ein/e Besucher*in, dessen/deren Situation Rooms-Aufführung mit derselben temporären Rolle begonnen hatte: „Ich habe mich Euern Spielregeln nicht unterworfen. Ich habe im Vorfeld Türen geöffnet und wurde gemaßregelt, ich hätte den Spielregeln zu folgen, um das Projekt nicht zu gefährden. Ich müsste den Anweisungen folgen, um die Gruppenerfahrung nicht zu zerstören. Ich sei ein wichtiger Teil dieses Spiels. Dann ging es los. Verkauf des Leoparden. Da bin ich ausgestiegen.“ (Rimini Protokoll 2015: 10)

3 Ich habe das Stück *Situation Rooms* zwei Mal besucht, weil man nur in zwei Durchläufen mit allen 20 Biografien konfrontiert wird.

4 Aus dem Bericht von Narendra Divekar, Indien, Oberstleutnant a. D. (Rimini Protokoll 2013: 59).

5 Alle Teilnehmenden des *Situation Rooms*-Projekts wissen, wenn sie ein Veranstaltungsticket erstehen, dass sie kein passives Publikum bleiben, sondern zu aktiv Beteiligten des Stückes werden. Würden sie sich weigern, der iPad-Stimme durch den vorgeschriebenen Parcours zu folgen, würde das Multiplayer*innen-Videostück nicht oder nicht vollständig funktionieren.

Literatur

Adamovsky, Natascha (2010): Zwischen Kunst und Spiel – Medienästhetische Betrachtungen medialisierter Umgebungen. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane/Rautzenberg, Markus (Hrsg.): Ausweitung der Kunstzone. Interart Studies – Neue Perspektiven der Kunstwissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 183-200.

Hirsch, Nikolaus (2013): Theatrum belli. In: Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2015): Situation Rooms. Programmheft Militärhistorisches Museum und Staatsschauspiel Dresden.

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's Next? Art Education. München: kopaed.

Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2013): Situation Rooms. Ein Multi Player Video-Stück. Bönen: Kettler.

Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2015): Situation Rooms. Ein Multi Player Video-Stück von Helgard Haug, Stefan Kaegi und Daniel Wetzel. Programmheft Militärhistorisches Museum und Staatsschauspiel Dresden.

Wiens, Birgit (2014): Flexible Formate, wechselnde Orte: Multifokalität im Theater der Gegenwart. In: Kunstforum International. Bd. 224, S. 88-96.

Abbildungen

Abb. 1: Online: https://i.ytimg.com/vi/Qp2G_wKkc2w/hqdefault.jpg [12.7.16].

Abb. 2:
Online: http://www.tagesspiegel.de/images/heprodimagesfotos861201412165909_rimini_protokoll_situation_rooms_2_jo_rg_baumann-jpg/11123628/3-format43.jpg [12.7.16].

Abb. 3: Online: http://www.staatsschauspiel-dresden.de/content-images/gallery1920/21283/situation_rooms__mg_1680.jpg [13.7.16].

Abb. 4:
Online: http://static1.squarespace.com/static/51b36f27e4b08305624e27c9/523b4cc4e4b08b2b587d1f6e/523b4db4e4b02ce48f87b5e5/1389977270804/stage-1.jpeg [12.7.16].

Abb. 5: Online: http://www.staatsschauspiel-dresden.de/content-images/gallery1280/21279/situation_rooms__mg_1202_pigi.psimenou_gmail.com.jpg [13.7.16].