

Fachdidaktische Überlegungen zu einer Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität am Beispiel einer „kongolesischen Kraftfigur“ um 1900 – oder: vielfältige Narrative über eher unbekannte Objekte

Von Katja Hoffmann

„Ich zweifle grundsätzlich daran, dass es eine Wahrheit, eine Geschichtsnarration oder eine Autorschaft gibt. Mich interessiert das Dazwischen.“ Mathilde ter Heijne^[1]

Das Konzept der Salzburger Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ fragte nach Formen, Relationen und Potentialen des Kritisierens im Rahmen der Disziplin Kunstpädagogik. Zugänge einer sogenannten „kritischen Kunstpädagogik“ standen dabei zur Diskussion, gleichwohl aber auch eine Kunstpädagogik, die sich reflexiv mit Aspekten von Kritik beschäftigt. Eine Frage, die vor diesem Horizont für das Folgende insbesondere relevant erscheint, war jene nach Perspektivierungen des Kritisierens im Rahmen der Fachspezifik: Welche Aspekte des Kritisierens sind unter einem fachdisziplinär ausgerichteten, kunstpädagogischen Zugang relevant? Eine Möglichkeit des Antwortens wäre: kritische Zugänge der Kunstpädagogik in Relation zu Normativität und Reflexivität zu setzen.

Der vorliegende Beitrag wird weder den Begriff der Kritik noch den der Reflexivität und auch nicht jenen der Normativität abschließend bestimmen können. Diese Begriffe wurden sowohl in philosophischen und soziologischen als auch in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen vielfach diskutiert. Hier soll es darum gehen, spezifische Perspektivierungen dieser erkenntnisbildenden Dimensionen stark zu machen, um deren Relationalität im Rahmen der sowieso multiplen Disziplin Kunstpädagogik zu erörtern. Es geht mir dementsprechend darum, Relationen, und damit auch Aspekte des Übergangs, zwischen diesen Dimensionen – Kritik, Reflexivität und Normativität – in den Blick zu nehmen, um daran eine differenzreflexive, kunstpädagogische Praxis und Möglichkeiten ihrer Theoriebildung zu schärfen.

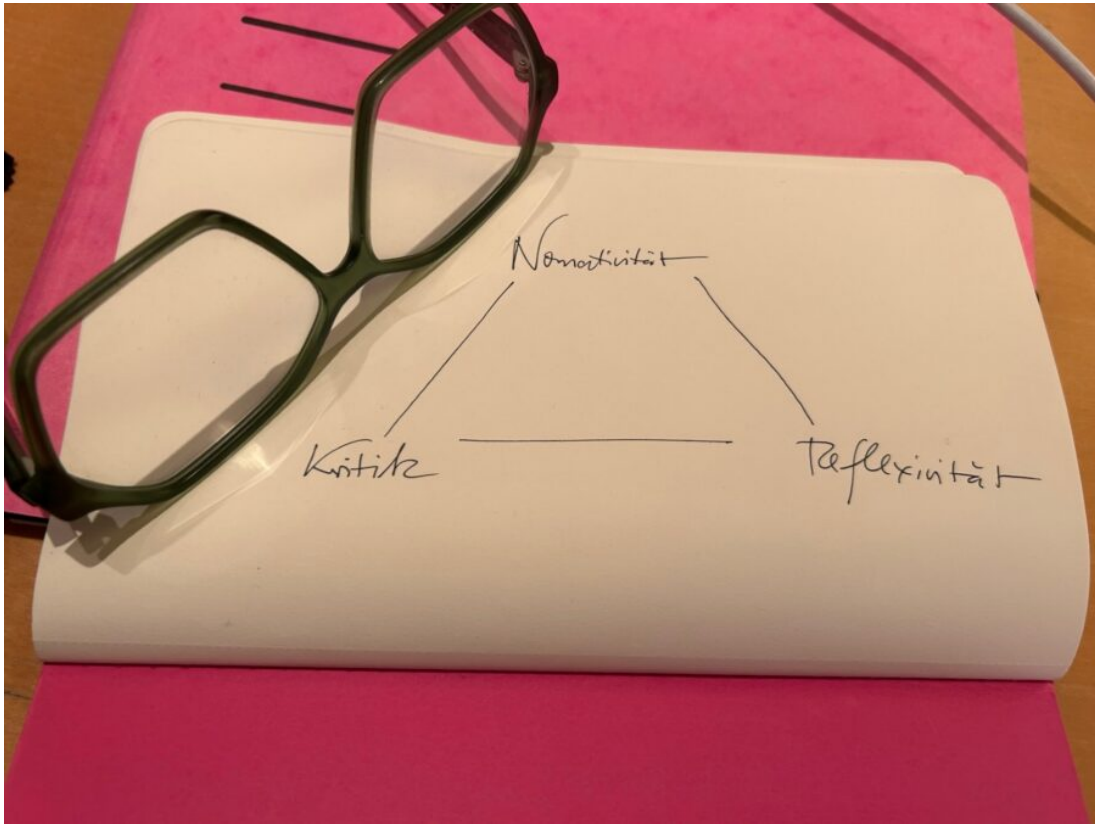


Abb. 1: Skizzenheft mit Trias.

Eher im Sinne einer Heuristik und damit einer Erkenntnis ermöglichenden Rahmensetzung, wird im Folgenden eine Annäherung an die drei Dimensionen skizziert. Sie eröffnen jeweils mögliche Rahmungen für eine als kritisch, normativ oder reflexiv verstandene Kunstpädagogik. Zugleich zeigt sich, dass die Zuordnungen jeweiliger Positionen nicht eindeutig sind, eher von Tendenzen als von Zugehörigkeiten zu sprechen ist. Bestenfalls dient die vorgeschlagene Heuristik der Befragung und Positionierung kunstpädagogischen Handelns und Forschens im Spannungsfeld dieser Trias, die vor allem durch Relationalität und Übergänge geprägt ist. In der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand – einer kongolesischen Nkisi-Figur – sollen unterschiedliche kunstpädagogische Zugänge zum Objekt diskutiert und damit in Zusammenhang stehende kritische, normative und reflexive Vermittlungsperspektiven erörtert werden.^[2]

Ein Verständnis von Kritik

Wenn man im aktuellen deutschsprachigen Fachdiskurs unterschiedliche Zugänge zu einer „kritischen Kunstpädagogik“ sondiert, so ist diesen gemein, dass sie sich von einem positivistischen Verständnis von Wissenschaft abgrenzen und vor allem von einer poststrukturalistischen, postmodernen Theoriebildung geprägt sind (so etwa im Rahmen von feministischen, rassismuskritischen, postkolonialen, neomaterialistischen Zugängen). Mit einer solchermaßen verfassten Kunstpädagogik lassen sich Positionierungen beispielsweise von Carmen Mörsch, Nora Sternfeld, Eva Sturm oder auch Nanna Lüth verbinden. Gemeinsame Merkmale dieses – unbestritten auch heterogenen – Diskurses sind eine mehr oder weniger explizite Distanzierung, eine Abstandnahme, von einem Objektivitätsverständnis, das seine normativen Grundlegungen und seine eigene Situierung tendenziell wenig bis gar nicht thematisiert. Nicht zuletzt die quantitative Bildungsforschung steht hier häufig in der Kritik, aufgrund einer vielfach konstatierten Infragestellung der Vermessbarkeit von Bildungsprozessen im Rahmen einer auf Effizienz und Optimierung ausgerichteten, selektiv-

en Leistungsgesellschaft sowie ihrer ökonomisierten Rahmenbedingungen. Dementsprechend forscht eine „kritische Kunstpädagogik“ – wenn sie empirisch forscht – vorwiegend qualitativ. Dies mag auch dem Anliegen geschuldet sein, dass die hier anvisierten qualitativen Forschungszugänge verstärkt nach dem „Wie“ und „Warum“ fragen und weniger auf eine Bestandsaufnahme und auf das „Was“ fokussieren. Eine sogenannte „kritische Kunstpädagogik“ macht ihre normativen Setzungen tendenziell explizit durch eine forschende Haltung, die vor allem die Situiertheit des Wissens sowie die eigene, subjektive Forscher*innenperspektive bzw. eine Selbstverortung in den Forschungs- und Repräsentationsprozess der Forschungsergebnisse miteinbezieht und darin einschreibt. In diesem Sinne ist Kritik – entsprechend Foucaults Analyse (1992) – als ein dynamisches Projekt zu verstehen, das seine Dynamik nicht beherrscht, sondern sich unablässig formiert und von Neuem entsteht (Foucault 1992: 8; vgl. auch Zahn 2020: 214). Zwar ist ein Ringen um Objektivität nicht ad acta gelegt, aber eben auch an eine unbedingte Reflexion der historischen und gesellschaftlichen Rahmensetzungen gebunden (Haraway 1995; Haraway 1988; Love 2018). Diese Perspektive kann insofern als anti-aufklärerisch verstanden werden, als dass Kritik nicht ausschließlich und total – im Sinne Kants – auf autonome Selbstreflexion rekurriert. Vielmehr werden Aspekte etwa des gesellschaftlichen, historischen und subjektiven Involviert-Seins, damit auch der Affizierung und der Selbstpositionierung in wissenschaftlichen Prozessen in Anschlag gebracht. In dieser Auffassung von Kritik bildet Rationalität nicht das absolute Fundament der Urteilsbildung. Distanzierung, so auch eine unumstrittene Subjekt-Objekt-Positionierung, sowie kognitives, rationales Verstehen stiften nicht den exklusiven Ausgangspunkt einer kritischen Haltung. Nicht das Urteil, sondern zuallererst die Eröffnung von anderen, alternativen Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten stehen zur Debatte (vgl. auch Zahn 2020), um unter anderem auch machtvoll, dominante Wissensordnungen zu verschieben und dadurch weitere Handlungsmöglichkeiten zu offerieren. In der folgenden Untersuchung wird es unter anderem darum gehen, die eigene subjektive Involviertheit ebenso wie Möglichkeiten alternativer Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten im Sinne eines relational angelegten fachdidaktischen Zugangs zu einem Gegenstand – zu einer sogenannten kongolesischen Kraftfigur – zu reflektieren.

Ein Verständnis von Normativität

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Normativität wird insbesondere in einer Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik, der Erziehungswissenschaft, aber auch in der forschungsbezogenen Pädagogik geführt. Zwei Perspektiven sollen an dieser Stelle konturiert werden: Marian Heitger entsprechend, der u.a. mit Jörg Ruhloff den Diskurs um Normativität in der Erziehungswissenschaft geprägt hat (vgl. Fuchs/Jehle/Krause 2019 sowie Meseth/Casale/Tiervooren/Zirfas 2013), stellt Normativität eine Kategorie dar „für die Möglichkeit und Notwendigkeit, Pädagogik an der Frage nach einer gerechten und verbindlichen Lebensgestaltung zu orientieren“ (Spellenberg 2015: 149). Pädagogik ist also entsprechend dieser Diskurslinie immer an normative Setzungen gebunden. Dass pädagogische Handlungen immer auch von Normativität durchdrungen sind, ist für eine kritische oder auch reflexive Kunstpädagogik ebenso ein zentraler Gedanke. Eine weitere Diskurslinie über Normativität ist die Beschäftigung damit, ob Normen explizit gemacht werden oder lediglich implizit im pädagogischen Handeln zur Geltung kommen. Eine These innerhalb des Normativitätsdiskurses ist, dass Normativität den verhandelbaren Charakter von Gründen verschleierte (vgl. Spellenberg 2015: 149; Fuchs/Jehle/Krause 2013; Ruhloff 2013). Normativität, so die Argumentation, plausibilisiere diese Gründe als scheinbare Tatsachen und statt sie mit Anerkennung und Verbindlichkeit aus (vgl. ebd.). Hier wird also ein kritischer Zugang zur Normativität deutlich, der vermeintliche Tatsachen zunächst als begründungsbedürftig zur Debatte stellt. Im akademischen Diskurs um das Lehren und Lernen hat man häufig die Normativität der pädagogischen Fächer, also auch etwa der Kunstpädagogik, gegenüber den empirischen Bildungswissenschaften polarisiert: während man der Pädagogik wegen ihrer Normativität, aufgrund fehlender objektiver Zugänge, Unwissenschaftlichkeit attestierte, reklamierte man im Gegenzug für die empirische, vor allem quantitative Erziehungswissenschaft, dass sie die normativen Grundlagen ihrer Studien nicht reflektiere. In der hier vorgeschlagenen Perspektivierung geht es gerade nicht um die Polarisierung der Normativität beispielsweise gegenüber objektiven wissenschaftlichen Verfahren (die mutmaßlich eher im Bezugsfeld einer reflexiven Kunstpädagogik zu verorten wären). Es geht auch nicht um die eindeutige Festlegung einer Differenz, eines Unterschieds – jene „normativ“, diese „wissenschaftlich und damit objektiv“. Vielmehr sollen Möglichkeiten des „Abstand-Nehmens“ (vgl. Johns 2021: 29 und den konstatierten Bezug auf François Jullien: ebd. 43ff.) ausgelotet werden. Es geht um die Schärfung des Blicks für eine kunstpädagogische Theoriebildung sowie um die Möglichkeiten einer professionellen Praxisreflexion durch die Brille der hier vorgeschlagenen Trias, um die ihr inhärenten Übergänge und um das daraus resultierende „Dazwischen“ (vgl. Jullien 2014: 49ff.), in dessen dynamischem Differenzierungs-

geschehen ein erkenntnisbildendes Moment liegt. Dass fachdidaktisches Handeln immer auch normativ geprägt ist, soll in der anschließenden Untersuchung von kunstpädagogischen Zugängen zu dem hier im Mittelpunkt stehenden Gegenstand – der bereits oben erwähnten Kleinplastik aus dem Kongo – verdeutlicht werden. Die schon thematisierte Orientierung der Pädagogik an einer „gerechten und verbindlichen Lebensgestaltung“ betrifft dann auch die kunstpädagogische Beschäftigung mit der Geltung von diversen Formen des Wissens. Der Umgang mit Multiperspektivität, aber auch das Explizit-Machen von Begründungszusammenhängen sowie die Erörterung von Geltungsansprüchen gegenüber (doch verhandelbaren) Tatsachen spielen beim reflexiven und kritischen Umgang mit Normativität eine zentrale Rolle. Hier können sich für die Fachdidaktik zudem inklusive Perspektiven eröffnen.

Ein Verständnis von Reflexivität

Auch der Begriff der Reflexivität ist vor allem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Zuge der Debatte einer adäquaten Professionalisierung und der Etablierung von Ausbildungsstandards im Sinne des „guten Unterrichts“ geführt worden (vgl. u.a. Helmke 2022; Hilzensauer 2017). In jüngerer Zeit wird der Zugang zur Reflexivität in der fachdisziplinären Diskussion der Kunstpädagogik insbesondere mit Blick auf die fachliche Spezifik des Visuellen und ästhetischer Bildungsprozesse ausdifferenziert (vgl. u.a. Böhme 2022: 59-136; Johns 2021: 89-101). Im Zuge der Lehrer*innenbildung im Rahmen der Erziehungswissenschaften zielt die mit Reflexivität verbundene Forschung häufig auf die Untersuchung einer „Reflexionskompetenz“: Mittels dieser sollen Problemlagen im Unterrichtsprozess erkannt und effizient gelöst werden. Es geht dabei also um eine Verbesserung und Optimierung des Unterrichts, um die Ausbildung von „gutem Unterricht“ bzw. um den Maßstab einer „best practice“ sowie um die Etablierung von Qualitätsstandards, die im Unterrichtsprozess messbar sein sollen. Hier wird Lehrer*innenprofessionalität im Sinne allgemeingültiger Standards – jenseits fachspezifischer Aspekte – adressiert und als breitenwirksame, effektive Handlungsmatrix etabliert. Diese Vorstellungen von Machbarkeit bzw. umfassender Verfügbarkeit durch Professionalisierung im Rahmen sich anzueignender Kompetenzstandards, werden innerhalb einer reflexiv orientierten Kunstpädagogik insbesondere im Zusammenhang mit ästhetischen bzw. künstlerischen Bildungsprozessen in Frage gestellt. Ein solches konträr ausgerichtetes Verständnis von Reflexivität findet Anknüpfungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1990er Jahre, noch vor der ersten PISA-Studie (vgl. u.a. Helsper/Combe: 1996): Reflexion wurde hier insbesondere mit der Unbestimmtheit, mit Widersprüchen, mit Antinomien und Paradoxien pädagogischer Situationen in Zusammenhang gebracht. So etwa treten im jüngeren kunstpädagogischen Diskurs bei Böhme (2022) und Johns (2021) Aspekte der Unplanbarkeit, des Widerspruchs, von Ambiguität und Irritation in den Vordergrund, die als bildende Momente im Rahmen ästhetischer Erfahrung entfaltet werden. Reflexivität wird hier gerade nicht auf messbare Standards ausgerichtet. In dieser Auffassung einer reflexiven Kunstpädagogik, die in phänomenologischer Perspektive mit diversen Formen der Responsivität kalkuliert (so auch Sabisch 2018), werden Formen pädagogischer Reflexion ins Zentrum gerückt, „in denen auch den ‚prekären Zwischenlagen‘, dem ‚Übergängigen‘ (vgl. Waldenfels 2013, S. 165ff.), dem Mehrdeutigen von Unterricht und den Ambivalenzen von Lehre, von Selbst und Anderen Aufmerksamkeit geschenkt werden kann“ (Böhme 2021: 87). Der Übergang zwischen Kritik und Reflexivität ist hier ebenso fließend. Eine kritische Kunstpädagogik scheint allenfalls stärker bestimmt zu sein durch die Setzung eines eher normativen Rahmens, der eine gesamtgesellschaftliche Vision im Blick hat. Wohingegen eine tendenziell reflexive Kunstpädagogik weniger aktivistische, gesellschaftspolitische Perspektiven explizit adressiert, sondern stärker aus einer situativen unterrichtlichen oder vermittlungsspezifischen Gegebenheit Aspekte des Mehrdeutigen, des Unplanbaren, des Widersprüchlichen adressiert, um eine multiperspektivische Öffnung gegenüber monolithischen Deutungsperspektiven – etwa von Bildern – zu erlangen.

reflexive Korrelate

Die drei skizzierten Dimensionen stehen in Relation zueinander und bieten sich gegenseitig als Korrektive an. Sie sollen im Zusammenhang dieses Beitrages deswegen als „reflexive Korrelate“ bezeichnet werden. Ihre unscharfen Übergänge verweigern eine absolute Systematik – insbesondere wenn sie mit kunstpädagogischen Praxissituationen konfrontiert werden: Positioniert

sich etwa der kunstpädagogische Diskurs sehr stark auf der Seite der Normativität ohne die Verhandelbarkeit der gesetzten Normen zu Debatte zu stellen, eröffnet ein kritischer Zugang zur unter Umständen machtvollen Unsichtbarkeit und Dethematisierung der eigenen Situiertheit eine Möglichkeit reflexiver Abstandnahme. Positioniert sich der kunstpädagogische Diskurs hingegen sehr stark als kritischer, ohne dabei die eigene Normativität sichtbar zu machen, ermöglicht ein reflexiver Zugang, der die Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten in den Blick nimmt, vielleicht die Sichtbarmachung der Normativität in der Kritik. Adressiert der kunstpädagogische Diskurs hingegen verstärkt seine reflexiven Dimensionen, öffnet die Beschäftigung mit den eigenen normativen Grundlegungen möglicherweise für eine kritische Berücksichtigung des machtvollen Nicht-Expliziten in der Reflexion. Eine nun im oben skizzierten Sinne als triadisch verortete Kunstpädagogik müsste folglich die Übergänge zwischen Kritik, Normativität und Reflexivität sichtbar werden lassen und die Suchbewegungen der eigenen Situierung transparent machen. Mit einer solchermaßen angelegten Konzeptualisierung verfolge ich eine theoretische Annäherung des „Dazwischen“: Denn hier wird der Zwischenraum in Unterscheidungs- bzw. Differenzierungsprozessen als erkenntnistiftendes, bildendes Moment betont (vgl. u.a. Johns 2021: 34, 43ff.). Es geht nicht darum, eine endgültige Positionierung festzulegen, sondern vielmehr Aspekte der Transition in diesem Feld zu sondieren sowie zu markieren. Zugleich geht es um „die Annahme einer grundlegenden Relationalität“ (Forster 2019: 151) sowie im Sinne Haraways (1988/1995) um die Annahme der Situiertheit des Wissens. Diese „grundlegende Relationalität“, die mir für eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität – in ihrer mehrdimensionalen Bezüglichkeit – maßgeblich erscheint, versuche ich, mittels der skizzierten Trias zu erörtern. Es geht folglich um den Versuch von Transparenz, sowie um legitimierte Begründungszusammenhänge (kunst)pädagogischen Handelns, ohne dass sie jemals vollständig benannt sein können – das haben nicht zuletzt psychoanalytisch informierte Zugänge u.a. in der ästhetischen Bildung dargelegt (vgl. u.a. Pazzini 2008). Mit Leerstellen ist auch in der vorgeschlagenen Trias zu rechnen.

Abstand nehmen – vom kunstgeschichtlichen Kanon der Kunstpädagogik

Fragt man auf der Grundlage postkolonialer Theoriebildung nach den normativen Strukturen des kunsthistorischen Diskurses in der schulischen Kunstpädagogik, dann wird recht schnell deutlich, dass sie von einer vorwiegend eurozentristisch-westlichen Perspektive geprägt ist: Die historiografische Ordnung des schulischen, kunsthistorischen Kanons zeichnet sich häufig durch eine Epochengenealogie entlang einer Form- und Stilgeschichte aus (vgl. Hoffmann 2017). Sie ist in vielen Lehrwerken des Kunstunterrichts implizit sowie auch explizit zu finden (vgl. hierzu u.a. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 8-13) und bildet eine grundlegende Wissensordnung kunstpädagogischer Lehre (vgl. Hoffmann 2017). Selbst wenn die Publikationen aus älteren Erscheinungsjahren stammen, so entfalten sie ihre Diskursdominanz durch die langwierige Haltbarkeitsdauer in Schulen ebenso wie durch häufige Neuauflagen und ihre Vervielfältigungen im digitalen Raum, bspw. in Unterrichtsentwürfen der Bildungsserver oder auf Internetplattformen für Lehrmaterial. Merkmale dieses eurozentristisch-westlichen Narrativs sind, dass Kunstgeschichte meistens entlang einzelner, sogenannter Meister erzählt und an Einzelwerken exemplifiziert wird (u.a. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 106): Als Wegbereiter der Moderne gelten beispielsweise fortwährend Henri Matisse und Pablo Picasso, diese meistens genealogisch verknüpft in Rekurs auf Cézanne. Die Beschäftigung dieser europäischen Künstler mit „afrikanischen Skulpturen und Masken“ beispielsweise im Pariser Völkerkundemuseum wird zwar erwähnt (vgl. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 106), die Blickperspektiven in der Konstruktion einer „klassischen Moderne“ im machtasymmetrischen Gefüge kolonialer Strukturen wird jedoch nicht thematisiert (vgl. Hoffmann 2020). Die im erwähnten Lehrwerk zu Grunde gelegte Aufbereitung einer spezifischen Geschichte der Kunst folgt dementsprechend auch keiner Bildanordnung, die etwa Übergänge, Multiperspektivität, Lücken und Leerstellen zulässt, markiert oder auch bewusst als reflexive Momente inszeniert. Bedeutsam erscheint auch, dass diese Form der Historiografie in mehr oder weniger starken Abweichungen in kunstpädagogischen Lehr- und Lernsettings immer wieder aufgeführt und damit stabilisiert wird. In künstlerisch-praktischen Aufgabenstellungen wird der Kanon stetig reinszeniert, z.B. in Unterrichtsreihen zum Expressionismus und dem sogenannten „Blauen Reiter“, verbunden mit der formalästhetischen Wiederaufführung des Komplementärkontrasts. In kunstpraktischen Aufgabenstellungen sowie im Zeitstrahl, monolinear und chronologisch aufgereiht, zeigt sich in Klassenräumen, wie sich eine Norm – figuriert als kanonische Erzählung und Visualisierung – in der kunstpädagogischen Unterrichtspraxis entfaltet.

Eine paradigmatische Struktur dieser normativ angelegten historiografischen Ordnung ist ihre weitgehend lineare Genealogie: Es geht hier um die Vermittlung von Orientierungswissen aus einer monolithischen Deutungsperspektive, die jene vielschichtigen

Vernetzungen, Verwicklungen und Polyvalenzen, die visuellen Artefakten inhärent sind, nicht im Blick hat. Durch die Wiederholung dieser Praxis in unterschiedlichen Medien und diversen institutionellen Kontexten bildet sich eine diskursive und visuelle Matrix als implizite Norm aus. Zudem fällt mit einem von postkolonialer Theorie informiertem Blick bei der Durchsicht beispielsweise des „Bildatlas Kunst“ aus dem Klett-Verlag (Thomas/Seydel/Sowa 2012) auf, dass die Kolonialgeschichte Afrikas kaum bis gar nicht thematisiert wird: Zwei Doppelseiten widmet man historischen, außereuropäischen künstlerischen Arbeiten in Afrika und es sind keinesfalls zeitgenössische Positionen (vgl. ebd.: 164-165 u. 224-225). Eine Doppelseite (ebd.: 164-165) von den zweien soll hier näher in den Blick genommen werden.



Abb. 2: Doppelseite aus dem KUNST Bildatlas

Unter der Überschrift „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird ein Artefakt abgebildet, das hier als „rituelle Nadelfigur“ bezeichnet ist (Abb. 2: unten links). Das mittels der Fotografie visualisierte hundeähnliche Wesen mit zwei symmetrisch gegenüberliegenden Köpfen wird folgendermaßen beschrieben:

„Auch der bizarre ‚Nkisi nkondi (kozo)‘ aus dem Kongo ist ein Kunstobjekt, in dem sich wahrscheinlich europäische Anregungen widerspiegeln (a). Es ist die Figur eines doppelköpfigen Hundes. Der Hund gilt in der afrikanischen Mythologie als Mittler zwischen Diesseits und Jenseits. In die Figur wurden Nägel und andere Eisenteile eingeschlagen. Diese rituelle Handlung diente bei bestimmten Anlässen dazu, die Ahnen zu wecken und zu beschwören. Objekte wie dieses gehen vermutlich auf europäische Bilder und Skulpturen zurück, die von portugiesischen Missionaren nach Afrika gebracht wurden: der hl. Sebastian, von vielen Pfeilen durchbohrt und die hl. Maria als Schmerzensmutter, deren Herz von sieben Schwertern durchbohrt wird. Die afrikanischen Künstler und Priester haben aus diesen Heiligenbildern möglicherweise ihre eigenen Schlüsse gezogen.“



Abb. 3: Abbildung des Nkisi nkondi mit Bildunterschrift

Entsprechend konventioneller, kunsthistorischer Systematik betitelt die Bildunterschrift im Lehrwerk das Objekt mit seinem offenbar ursprünglichen Namen (vgl. Abb. 3) und gibt Hinweise zum Gebrauchskontext, zur Provenienz sowie zum mutmaßlichen Herstellungszeitraum. Material- und Größenangaben sowie der aktuelle Aufenthaltsort werden außerdem benannt:

„Nkisi nkondi (koko), Rituelle Nadelfigur Kongo, Cabinda, vor 1900

Holz, Eisen 67,5 cm hoch

Musée Barbier-Mueller, Genf“

Weitere Informationen zum historischen Kontext der Figur finden sich auf dieser Doppelseite nicht und auch an keinem anderen Ort der genannten Publikation. Deutlich zeigt sich, dass hier weitgehend eine Perspektive eingenommen wird, die die Adaption westlicher christlicher Ikonografien in den Motivkosmos kongolesischer Objekte nahelegen. Welchen Sinn der Umgang mit den Ahnen für die kongolesische Gesellschaft hat, wird nicht näher beleuchtet. Beschreibungen und Bedeutungen der rituellen Praktiken, die mit diesen Figuren in Verbindung stehen, werden kaum erörtert. Auch den „eigenen Schlüssen“, die möglicherweise afrikanische Künstler und Priester aus den europäischen Heiligenbildern gezogen haben, wird nicht näher nachgegangen. Symptomatisch scheint hier die Dominanz der westlich-europäischen Blickperspektive zu sein, die sich im methodischen Duktus traditioneller westlich-europäischer Kunstgeschichtsschreibung auf eine christliche Ikonografie, ihre formal-inhaltlichen Aspekte sowie positivistische Systematisierungsverfahren (Titel, Provenienz, Datierung, Material, Größe, Ort) bezieht. Die Figuration des Artefakts wird vielmehr als einseitige Adaption westlicher Ikonografie in afrikanischen Ritualskulpturen beschrieben: christliches Darstellungsrepertoire, wie der „heilige Sebastian“ oder „Maria als Schmerzensmutter“, dient, so wird konstatiert, „als Anregung“ (ebd.). Die eigenständige Entwicklung eines Darstellungsrepertoires für solche Artefakte im Rahmen der kongolesischen Kultur scheint im Kontext dieses Lehrwerks als epistemische Matrix undenkbar.

Zudem irritiert vor dem Hintergrund der Reflexion kolonialer und postkolonialer Machtverhältnisse und ihrer Ausbeutungs-

geschichte die unkommentierte Sachinformation, dass der auf der rechten Seite großformatig abgebildete Salzpokal eine Hinrichtungsszene zeigt: Sie stellt die Köpfung eines afrikanischen Mannes durch einen portugiesischen Kolonialherren dar. Weitere körperlose Köpfe sind ebenfalls auf dem Deckel angebracht, die mutmaßlich für weitere Personen stehen, die genauso hingerichtet wurden. Im Sinne des traditionellen kunsthistorischen Diskurses wird hier vornehmlich auf die Materialität und Fertigkeit in der Herstellung des Salzpokals abgehoben, ohne dass die dargestellte Szene des Artefaktes kontextualisiert wird: „Das Gefäß ist aus Elfenbein geschnitzt – in vollendeter Beherrschung des Handwerks“ (ebd.: 164), konstatieren die Autor*innen ebenso wie sie festhalten, dass der Salzpokal als Export-Kunsthandwerk entstanden sein dürfte (vgl. ebd.). Dass er auch als Macht- oder Siegestrophäe gedient haben könnte – was gemeinhin mit der Bezeichnung eines Pokals verbunden sein dürfte – oder auch als Akt der Rebellion der Kolonisierten gegenüber den Kolonialherren realisiert wurde, bleibt als Deutungsperspektive völlig ausgeschlossen. Multiperspektivische Lesarten, Mehrfachfunktionen zwischen Machtdemonstration und Subversion bzw. Widerstand, diverse Gebrauchs- und Fertigungszusammenhänge im kolonialen Gefüge werden nicht thematisiert – ganz zu schweigen vom Schmerz und den Affekten, die sich mit diesen Darstellungen ebenfalls verbinden, jenseits der rationalen Systematisierung. Die auf der Doppelseite ausgeflaggte „Kontaktzone“ mit der Überschrift „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird weder als vielschichtiger, durchaus konfliktbehafteter, mutmaßlich auch schmerzvoller Begegnungsraum beleuchtet noch als eine machtasymmetrische, koloniale Beziehung erörtert, in der auch die Kolonisierten Formen des Widerstands entwickelt haben. Die in kolonialen Kontexten entstandenen Artefakte werden aus der Perspektive einer traditionellen europäisch-westlichen Kunstgeschichte vornehmlich hinsichtlich einer Kostbarkeitslogik (Elfenbein), der Fertigungsqualität (vollendetes Handwerk) sowie motivgeschichtlich (hlg. Sebastian/Schmerzensmutter) eingeordnet und historisiert.

Was tun?

Ich habe unterschiedliche Visualisierungsformen und Diskursformationen eines westlich-europäischen Narrativs der Geschichte der Kunst skizziert: einerseits die Konstruktion eurozentristischer Epochengenealogien unter weitgehendem Ausschluss außereuropäischer, eigenständiger künstlerischer Praktiken und andererseits die spezifische Darstellung sogenannter „afrikanischer Kunst“ im Rahmen einer westlich-europäischen Wissensordnung und Epistemik – damit ist die spezifische Struktur der Erkenntnisbildung gemeint, die hier über die akademische Disziplin der Kunstgeschichte und auch der Ethnologie zu Grunde gelegt wird. Mit Blick auf die gezeigten Materialien stellt sich vor dem Hintergrund postkolonialer Theorie die Frage: Wie kann angesichts dieser Dominanz eines westlich-eurozentristischen Narrativs Kunst- und Kulturgeschichte innerhalb eines kunstpädagogischen Lehr- und Lernsettings überhaupt erzählt und sich mit ihr auseinandergesetzt werden?

tasten in Spannungsverhältnissen

Unter der Perspektive der Trias von Reflexivität, Normativität und Kritik möchte ich eine Ausstellung in den Blick nehmen, die meiner Ansicht nach diese Fragestellung erhellen und Perspektiven für eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität eröffnen kann: Die Ausstellung *Resist! Die Kunst des Widerstands* wurde im Rautenstrauch Joest Museum in Köln im Jahr 2021/22 gezeigt (vgl. <http://rjm-resist.de/>). Das Ausstellungshaus setzt sich als eines der bekannten ethnologischen Museen in Deutschland in unterschiedlichen Facetten mit dem kolonialen Erbe seiner eigenen Sammlung auseinander. Bemerkenswert für die vorliegende Auseinandersetzung ist, dass die genannte Ausstellung als eine kritische Reflexionsfolie gegenüber der ständigen Sammlung des Museums und ihren kanonischen Narrativen fungieren kann. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass monoperspektivische Narrative, so etwa auch die Linearität einer genealogischen Geschichtserzählung aufgebrochen sowie ein eindimensionaler Zugriff aus westlich-europäischer Perspektive auf Objekte bzw. Artefakte des globalen Südens reflektiert wurden:

RESIST! Die Kunst des Widerstands 29.01.21 - 09.01.22

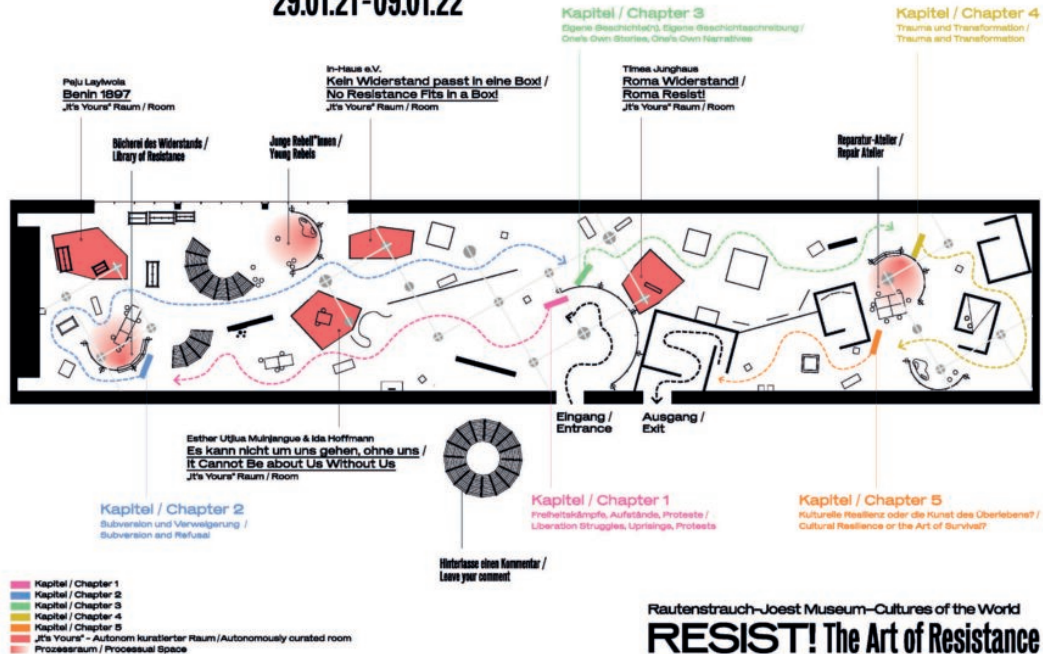


Abb. 4: Lageplan der Ausstellung Resist! Die Kunst des Widerstands, Rautenstrauch-Joest-Museum Köln, 2021/2022

Zwar legte die Ausstellung eine spezifische, lineare Laufrichtung nahe, aber es gab die Möglichkeit durch Lücken innerhalb der Linearität, den Pfad zu wechseln und sich spezifischen Themen zu widmen, die außerhalb der sukzessiven Abfolge lagen. Im Gegensatz zu einem tendenziell einseitigen Zugriff auf Entdeckungs- und Innovationsgeschichten aus westlich-europäischer Perspektive wurden diverse Narrative zu 500 Jahren antikononialen Widerstand entfaltet^[3]. Die in losen Segmenten inszenierte Ausstellung war in fünf Kapitel unterteilt, die insbesondere die Perspektive der von Unterdrückung und Diskriminierung Betroffenen im Zuge kolonialer und postkolonialer Gesellschaften darstellte. Dabei ging es vor allem um die Etablierung von vielfältigen Narrativen, in denen die Selbstermächtigung, die Kraft und Energie des Widerstands, aber auch der Schmerz ins Zentrum des Diskurses gerückt wurden. Anders als beim doppelköpfigen Hund und beim Salzpokal wendete die Ausstellung den Blick in der (post)kolonialen Machtasymmetrie auf die Seite der Freiheitskämpfe, Aufstände und Proteste (Kapitel 1 der Ausstellung), um dann Formen der Subversion und Verweigerung zu thematisieren (Kapitel 2). Dem Thema „Eigene Geschichte(n), Eigene Geschichtsschreibung“ widmete sich ein weiterer Abschnitt der Exposition (Kapitel 3). Jenseits der Darstellung einer systematischen Geschichte anhand von Objekten – wie sie die traditionelle Museologie oder auch Lehrwerke im Kunstunterricht im Blick haben – thematisierte die Ausstellung zudem Aspekte von Trauma und Transformation (Kapitel 4): Der schmerzhaften Erfahrung von Unterdrückung, Ohnmacht und dem ausgesetzt-Sein gewaltvoller gesellschaftlicher Strukturen wurde hier Raum gegeben – sowohl in künstlerischen Formaten als auch mit Blick auf Möglichkeiten der gesellschaftlichen Veränderung (Transformation). Das letzte Kapitel der Ausstellung beschäftigte sich mit Aspekten kultureller Resilienz und der Frage nach der Kunst des Überlebens in zeitgenössischen (post)modernen Gesellschaften (Kapitel 5).

Die Ausstellung entwirft dementsprechend Ansätze, um traditionelle, monolithische Narrative des globalen Nordens gegenüber dem globalen Süden zu heterogenisieren. Sie kann als Ideengeberin dienen, durch postkoloniale Theorie informierte, multiperspektivische Zugänge und Sichtweisen für Lehr- und Lernsettings des Kunstunterrichts didaktisch zu entwickeln. Diesen Impuls aufgreifend wird im Folgenden mit Blick auf eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität, anhand eines Objektes aus der Ausstellung ein skizzenhaftes Modell entworfen: Dieses Modell soll die oben erörterte triadische Perspektive zwischen Kritik, Normativität und Reflexivität unter Bezug auf die kunstpädagogische Praxis entfalten. Dieser Hakenschluss

kommt eher einem Tasten in Spannungsverhältnissen gleich und verweist aus der theoretischen Position von Jullien auf den oben skizzierten Zwischenraum. Hier wird ein Raum eröffnet des gegenseitigen Musterns des Einen durch den Anderen (vgl. Jullien 2014: 33)

„rituelle Nadel-“ oder „Kraftfigur“?

Bemerkenswert ist, dass in der skizzierten Ausstellung *Resist!* genau jenes, im Kunst Bildatlas als „rituelle Nadelfigur“ titulierte Objekt wieder auftaucht.^[4] Diesmal ist die Figur allerdings in einen weitgehend anderen diskursiven Rahmen integriert, was bereits an der oben erläuterten Ausstellungsstruktur deutlich wird (vgl. auch Abb. 3): Eine erste maßgebliche diskursive Differenz stellt die Benennung des Objektes dar. Der Gegenstand wird als „Kraftfigur“ bezeichnet. Anders als die Überschrift des kunstpädagogischen Lehrwerks: „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird hier stärker die Perspektive der Akteur*innen des Entstehungskontextes adressiert. Mit der Kapitelüberschrift innerhalb der Ausstellung ist eine Geste der Kritik an den historischen und kolonialen Verhältnissen in den Mittelpunkt des Diskurses gerückt: die Geste der Subversion und Verweigerung. Das Artefakt ist – anders als im Lehrwerk – mit Praktiken des Widerstands der kolonisierten Bevölkerung in Beziehung gesetzt. Dementsprechend erläutert eine allgemeine Einführung zunächst – wenn auch sehr kurz – den kolonialen Kontext im Kongo. Auf der ersten Tafel ist unter der Überschrift „Kraftfiguren als Mittel des Widerstands“ Folgendes zu lesen:

„Minkisi Minkondi (Mehrzahl, Singular: Nkisi Nkondi) spielten ab dem Ende des 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle im kolonialen Widerstand gegen das grausame Regime des belgischen Königs Leopold, in dessen ‚Privatbesitz‘ sich das Gebiet des damaligen ‚Kongo-Freistaates‘ (1885-1908) befand. Im Rahmen des Kautschuk-Booms kam es zu den ‚Kongogräuel‘, die viele Historiker*innen heute als Genozid bezeichnen: systematische Zwangsarbeit, Massenverstümmelungen und Morden, denen etwa die Hälfte der damaligen Bevölkerung zum Opfer fiel. In diesem Kontext von extremer Gewalt und massiver Zerstörung wurden in zunehmender Zahl Minkisi hergestellt und benutzt. Sie dienten der lokalen Bevölkerung dazu, Gewalt auf ihre Art zu verstehen und sie in gewissem Maße auch zu kontrollieren. Die Kolonialherren verboten vielerorts den Gebrauch von Minkisi, da sie wichtige Elemente beim Besiegeln lokaler Allianzen darstellten, zu denen die Europäer keinen Zugang hatten. Zahlreiche Minkisi wurden bei sogenannten Strafexpeditionen zerstört oder beschlagnahmt und gelangten später in europäische Museen.“

Die zweite Tafel in unmittelbarer Nähe der doppelköpfigen Hundefigur geht näher auf die als Kraftfiguren betitelten Artefakte ein. Der Textinformation vorangestellt sind – ganz ähnlich wie im Lehrwerk – Informationen zur Figur: Zunächst wird nochmal eine allgemeine zeitliche und räumliche Einordnung der Kleinplastik vorgenommen. Es wird allerdings – anders als im Lehrwerk – ausgewiesen, dass die Person, die die Figur angefertigt hat, nicht dokumentiert wurde. Diese Erwähnung anonymer Autor*innenschaft deutet vermutlich die Reflexion von Raubkunstkontexten oder auch Zerstörungspraktiken in kolonialen Verhältnissen an und legt eine Berücksichtigung des Restitutionsdiskurses nahe, den auch die Direktorin Nanette Snoep offensiv in ihrer Tätigkeit als kuratorische Leitung des Rautenstrach-Joest Museum verfolgt. Mit der räumlichen Einordnung in Form einer doppelten Landesbezeichnung „Kongo“ sowie „Demokratische Republik Kongo“ werden der Prozess der Dekolonisierung und die daraus resultierenden politischen Zerwürfnisse, die die sogenannten Kongokriege nach sich ziehen, adressiert. Wie im Lehrwerk wird auch hier die Materialität der Figur bezeichnet, stellt sich aber differenzierter dar („Holz, Eisen, Textil, Glas, Pflanzenfaser“^[5]). Die auf die Herstellungs- und Provenienzinformationen folgende allgemeine Einführung erläutert dann – im Vergleich zum Lehrwerk – verstärkt den Funktions- und Gebrauchszusammenhang der sogenannten Kraftfiguren:

„Minkisi Minkondi dienten diversen Zwecken: Ein ritueller Spezialist brachte geheime Substanzen in den Bauch oder Kopf der Figuren ein, durch die man heilen und schützen, aber auch Schaden bewirken konnte. Die magische Wirkung wurde durch das Einschlagen eines Nagels oder durch das Anbringen von Gegenständen der Ratsuchenden aktiviert. Während der Kolonialzeit versuchten lokale Herrscher mit Hilfe dieser Kraftfiguren die Kontrolle über Wirtschaft und Politik zu behalten. Handelsabkommen wurden mit einem Nagel besiegelt und diejenigen bestraft, die sich nicht an die Abmachungen hielten.“

Auf derselben Tafel wird dann im folgenden Absatz die Figur des Kozo, die auch im kunstpädagogischen Lehrwerk zu sehen ist, in seiner rituellen Funktion näher beschrieben:

„Hunde leben in Dörfern – der Welt der Lebenden. Sie werden aber auch zu Jagd auf Wild in den Wäldern – der Welt der Toten – verwendet. Daher dienen sie als Vermittler zwischen den beiden Welten. Der doppelköpfige Hund Koza mit seinen zwei Köpfen und vier Augen gilt dabei als besonders wirkmächtig.“

Deutlich wird in der vergleichenden Gegenüberstellung der Narrative in Lehrwerk und Ausstellung, dass hier ein maßgeblich unterschiedlich perspektivierter Zugang zum Objekt und dessen diskursiver Einbettung vorgenommen wird. Für einen kunstpädagogischen Umgang stellen sich dementsprechend Fragen hinsichtlich eines legitimen, perspektivischen Zugangs.

Differenz, Übergänge und Multiperspektivität

Welche Differenz wird zwischen dem Diskurs des Lehrbuchs und dem Ausstellungsdiskurs sichtbar? Die Ausstellung nimmt, beinahe wie ein Gegenpol, verstärkt die Perspektive der Kolonisierten ein. Sie beleuchtet insbesondere die Praktiken, in denen das Objekt genutzt wurde und thematisiert vor allem den kolonialen Kontext sowie den Genozid, der im Kongo stattgefunden hat. Statt einer europäischen Kontextualisierung im Rahmen eines religiösen Ritus wird hier insbesondere der Aspekt des „Empowerments“ – nämlich das „Kraft geben“ – in den Fokus gerückt. Vollständig ausgeblendet sind hier mögliche Bezüge zur christlichen Ikonografie, die der Kunst Bildatlas nahelegt. Die Ausstellung vermittelt mit ihrer Form der Darstellung keine Aspekte der Austauschbeziehung. Es werden vor allem Praktiken des Widerstands gegen die grausame Kolonialherrschaft in den Vordergrund gestellt werden, neben einer kurzen Beschreibung der attestierten magischen Wirkung der rituellen Praktiken mit den Objekten.

Es bleibt zu fragen: Was wäre kunstdidaktisch zu tun mit diesen unterschiedlichen Zugängen zum gleichen Objekt? Eine vollständige Aufklärung der historischen Tatsachen erscheint auf der Grundlage des hier thematisierten Materials und mit Blick auf die „Situiertheit des Wissens“ (vgl. Haraway 1995; Kilomba 2020: 24-36) kaum möglich. Dennoch lassen sich die Bezugnahmen auf und Deutungen von Objekten heterogenisieren und ausdifferenzieren, um eurozentristische, dominante Erzählungen zu dekonstruieren sowie Mischformen und Veruneindeutigungen stärker in den Blick zu nehmen (vgl. hierzu Schnurr 2020: 106ff.). Es ließe sich zeigen, dass die hier zur Rede stehenden Artefakte auch als komplexe Hybridbildungen zu verstehen sind, die zwischen Anpassung und Widerstand verortet werden können (vgl. ebd.: 111). Zudem scheinen die Reflexion und begründete Legitimation der jeweiligen Zugänge hoch relevant, insbesondere vor dem Hintergrund einer diskriminierungskritischen Positionierung, die von einer machtasymmetrischen gesellschaftlichen Struktur ausgeht (vgl. ^{www.}diskrit-kubi.net). Ist doch ein westlich-europäisch geprägter Zugang zu Wissen historisch und gegenwärtig (immer noch) von Rassismen und Ungleichheit geprägt. Es stellt sich die Frage, welche Erkenntnis aus diesen unterschiedlichen Zugängen für eine Kunstpädagogik zu ziehen ist, die die oben skizzierten Dimensionen von Kritik, Normativität und Reflexivität als reflexive Korrelate ernst nimmt?

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich Erkenntnisbildung vor allem durch das Zulassen von Multiperspektivität konstituiert. Zunächst kann die Wahrnehmung der Differenzen in den unterschiedlichen Zugängen Fragehorizonte eröffnen, die im Zwischenraum, in den Übergängen, liegen: In diesen Übergängen, die jeweilige Abstandnahmen zur eigenen Positionierung herausfordern und die zwischen den Zugängen liegen, kann die Chance eines Dialogs bzw. Trialogs, die Eröffnung eines dritten (Zwischen-)Raumes liegen. Zentral erscheint im Rekurs auf dieses Beispiel zunächst, über die diskursdominanten, machtvollen, exklusiven Historiografien einer westlich-europäischen Kunst- und Kulturgeschichte im Rahmen kunstpädagogischer Vermittlungssettings nachdenklich zu werden. Die Situiertheit des eigenen Wissens zur Sprache bringen zu können, ist dabei die Voraussetzung, um einen Dialog zu ermöglichen und die historischen Konfigurationen als eben *nicht* universell, *nicht* objektiv, *nicht* neutral darstellbar wahrzunehmen (vgl. Kilomba 2020: 24-36):

„I therefore call for an epistemology that includes the personal and subjective as part of academic discourse, for we all speak from a specific time and place, from a specific history and reality – there are no neutral discourses. When white scholars claim to have a neutral and objective discourse, they are not acknowledging the fact that they too write from a specific place, which, of course, is neither neutral nor objective or universal, but dominant.“ (Kilomba 2020: 30).

So hält Grada Kilomba, die ebenfalls in der Ausstellung zu sehen war, aus ihrer Selbstpositionierung als Person of Colour im Rahmen ihrer dort gezeigten Videoinstallation fest:

„Nicht, dass wir nicht gesprochen haben, aber unsere Stimmen sind durch den Rassismus systematisch verstummt. Diese Unmöglichkeit veranschaulicht, wie sprechen und verstummen sich wie ein analoges Projekt entwickeln. Der Akt des Sprechens ist wie eine Verhandlung zwischen denen, die sprechen, und denen, die ihnen zuhören: d.h. den sprechenden Subjekten und ihren Zuhörern. Zuhören ist in diesem Sinne ein Akt der Anerkennung gegenüber dem Sprecher. Man kann nur sprechen, wenn der eigenen Stimme zugehört wird. Diejenigen, denen zugehört wird, sind zugehörig, genau wie diejenigen, denen nicht zugehört wird, nicht dazugehören.“^[6]

Kilomba beschäftigt sich als Künstlerin und Psychoanalytikerin in ihrer Arbeit mit strukturellem Rassismus und dessen subjektiven, alltäglichen Erfahrungswirklichkeiten. Alltagsrassismus begreift sie als traumatische Wiederaufführung einer kolonialen Vergangenheit und setzt sich vor diesem Hintergrund mit der „Dekolonisierung von Wissen“ auseinander (vgl. Kilomba 2020: 32). Setzt man die oben thematisierte Plastik des doppelköpfigen Hundes mit diesem Anspruch in Beziehung, dann ist zu fragen, welcher didaktische Umgang als adäquat zu betrachten wäre. Ein didaktischer Zugang, der sich seinen Begründungen entledigt, wäre im oben skizzierten Sinne im Feld der Normativität zu positionieren. Zugleich sind mit den oben skizzierten rassismuskritischen Ansprüchen und differenzreflexiven Überlegungen relevante ethische Positionierungen und damit ebenfalls normative Haltungen verknüpft, die im kunstpädagogischen Handeln Relevanz entfalten. Hier soll deswegen zunächst eine fragende, suchende Haltung ins Zentrum gerückt werden, die vor allem Übergänge sowie Zwischenräume im Vermittlungssetting adressiert und Raum für Multiperspektivität eröffnet, um darin Bildungsmomente zu ermöglichen.

dazwischen

Im Rahmen der oben vorgeschlagenen triadischen Perspektive ginge es darum, aus einer *reflexiven* Perspektive durch die Gegenüberstellung der beiden Vermittlungssettings blinde Flecken und Lücken zu sondieren: Widersprüchliches, Aspekte von Ambiguität, die ‚prekären Zwischenlagen‘, ‚das Übergängige‘ (vgl. Waldenfels 2013) in Lehr- und Lernsettings käme dabei zum Tragen. Aus der Perspektive einer eher kritischen Kunstpädagogik stehen die Verwicklungen in die strukturellen, machtvollen gesellschaftlichen sowie historischen Rahmenbedingungen der beiden Darstellungen und damit die Frage um die Situiertheit des jeweiligen Zugangs im Vordergrund. Eine Befragung der *normativen* Aspekte des jeweiligen Zugangs richtet den Blick auf die pädagogischen Fundamente und ethischen Positionierungen, die unmittelbar mit den anvisierten gesellschaftlichen Perspektiven verknüpft sind. Eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität schreibt diese Perspektivierungen nicht fest, sondern richtet den Blick auf das Dazwischen. In diesem Fall könnte sie die Polyvalenz von Bildwahrnehmungen, -deutungen und -kontextualisierungen sichtbar werden lassen. Sie könnte im Rahmen einer von Diversität geprägten Schüler*innenschaft monolithische Deutungsperspektiven einer westlich-europäischen Kunst- und Bildgeschichte in Frage stellen und im vergleichenden Blick Übergängiges thematisieren sowie durch die Inklusion unterschiedlicher Stimmen Konfliktpotenziale, subjektive Erfahrungen sowie historische und gesellschaftliche Voraussetzungen von Wissensordnungen in visueller und sprachlicher Hinsicht reflektieren.

Für eine solchermaßen angelegte Kunstpädagogik scheint es gleichermaßen relevant, zeitgenössische künstlerische Positionen zu bearbeiten, die mit den oben skizzierten Herausforderungen konkurrierender historiografischer Narrative umgehen. Neben der Bearbeitung historischer Dinge bzw. Artefakte aus kolonial geprägten Kontexten können zeitgenössische künstlerische Positionen einen multiperspektivischen Umgang mit Wissensordnungen, ihren Visualisierungen und Diskursen eröffnen. Gegenwärtige künstlerisch forschende Praktiken stellen den Umgang mit konkurrierenden Narrativen, die Verschiebung *von* und Reflexion *über* dominante historische Erzählungen und visuelle Wissensordnungen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit^[7]. Wo wäre ein kunstpädagogisches Vermittlungssetting in der vorgestellten Trias zu positionieren, das zunächst die beiden Zugänge zur kongolesischen Plastik des doppelköpfigen Hundes in einem vergleichenden Blick zur Debatte stellt, um in einem weiteren Schritt zeitgenössische, künstlerische Praktiken zu diskutieren, die westlich-europäische Wissensordnungen befragen? Eines scheint relativ sicher: Es wird unordentlich, wenn die Systematik historisch etablierter Ordnungen des Wissens und Visualisierens durchkreuzt werden (vgl. Rodonò 2020). Der mit diesem Hakensschlag initiierte Abstand folgt im Sinne Julliens einer Logik des Entdeckens, die zugleich eine Figur der Störung und Unordnung darstellt (vgl. Julien 2014: 29, 31) – möglicherweise eine Kraftfigur?



Abb. 5: Unordnung aushalten, Abstand nehmen, dazwischen sein

Anmerkungen

[1] Quelle: <https://kultur-mitte.de/mir-wurde-klar-ich-bin-die-dazwischen-die-botschafterin-die-vermittlerin-ein-gespraech-mit-mathilde-ter-heijne/>, zuletzt abgerufen am 29.05.2024.

[2] Hier sei bereits angemerkt, dass allein mit der Bezeichnung des „Gegenstandes“ normative, reflexive oder auch kritische Vermittlungsperspektiven zum Tragen kommen, die unterschiedliche Formen des Wissens und deren Narrative adressieren: bspw. kongolesische Kleinplastik, Nagelfetisch (vgl. u.a. Schnurr 2020: 105ff.), ethnologisches Objekt, Unterrichts- oder Vermittlungsgegenstand, Kraftfigur, Nkisi-Figur, Material, Artefakt.

[3] zur Konzeption des Museums auch das Statement der Museumsleiterin Nanette Snoep und ihrer Perspektive auf das „Verlernen“ (Unlearning): <https://www.museenkoeln.de/rautenstrauch-joest-museum/ueber-uns>, zuletzt abgerufen 01.07.2024.

[4] Das Objekt in der Ausstellung war jener Abbildung des Objekts im Lehrwerk sehr ähnlich und mit gleicher Bezeichnung (wenn auch etwas anderer Schreibweise) betitelt, weswegen es insbesondere mein subjektives Interesse auf sich gezogen. Über das Museum konnte ich zwar eine fotografische Ausstellungsdokumentation des hier in Rede stehenden Objektes erhalten, deren Bildqualität war allerdings für diese Publikation nicht geeignet, so dass sie hier nicht abgebildet wird. An dieser Stelle ein herzlicher Dank an Judith Glaser, Rautenstrauch-Joest Museum, Stadt Köln.

[5] Bei der Beschreibung einer weiteren dieser Figuren zeigt sich eine noch größere Materialvielfalt: „Holz, Pigment, Metall, Pflanzenfaser, Wolle, Knochen, Haar, Glas, Spiegel, Keramik, Feder“.

[6] hierzu auch Kilomba in ihrer Publikation *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*: „Repression is [...] the defense by which the ego controls and exercises censorship of what is instigated as an >unpleasant< truth. Speaking becomes then virtually impossible, as when we speak, our speak is often interpreted as a dubious interpretation of reality, not imperative enough to be either spoken or listened to. This impossibility illustrates how speaking and silencing emerge as an analogue project. The fact of speaking is like a negotiation between those who speak and those who listen, between the speaking subjects and their listeners (Castro Varela u. Dhawan 2003). Listening is, in this sense, the act of authorization toward the speaker. One can (only) speak when one's voice is listened to. Within this dialect, those who are listened to are those who >belong<. And those who are not listened to become those who >do not belong<.“ (Kilomba 2020: 20, Zitation verweist auf: Castro Varela, Maria del Mar/ Dhawan, Nikita (2002): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyer, Hito/ Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloni-ale Kritik. Münster: Unrast, S. 270-290).

[7] hierzu bspw. Omar Victor Diop mit seiner Arbeit „Project Diaspora“: <https://www.omarvictor.com/>; vgl. zur Beschreibung der Arbeit auch: <http://rjm-resist.de/portfolio-item/omar-victor-diop/>. Darüber hinaus auch das Projekt von Mathilde ter Hejne: „women to go“: <http://de.terheijne.net/works/woman-to-go/>, links zuletzt abgerufen: 01.07.24

Literatur

Böhme, Katja (2022): Bilder, Blicke, Reflexionen. Auslegungen fotografischer Bilder als professionsspezifische Reflexionspraxis in der künstlerischen Lehrer_innenbildung. München: Kopaed.

Forster, Edgar (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-154.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, übers. v. Walter Seitter. Berlin: Merve.

Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013.

Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frau- Hrsg. v. Carmen Hammer und Immanuel Stieff. Frankfurt/New York: Campus, S. 73-97.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*. Autumn, 1988, Vol. 14, No. 13, S. 575-599. Online: Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/3178066>.

Helsper, Werner/Combe, Arno (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Berlin: Suhrkamp.

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover: Klett Kallmeyer.

Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? : Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann.

Hoffmann, Katja (2020): Doppelte Bildlektüren (mindestens). Zur komplexen Vermittlung der Moderne im Kunstunterricht am Beispiel der Ausstellung „museum global. Mikrogeschichten einer ezentrischen Moderne (2018/19)“. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen. Bielefeld: transcript, S. 175-192.

Hoffmann, Katja (2017): Jenseits von Formalästhetik, Stilgeschichte und Meisterschaftsgenealogien. Auf der Suche nach einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: transcript, S. 397-414.

Johns, Stefanie (2021): Vom Zwischen aus. Weisen bildreflexiver Annäherungen an Bilderfahrung in Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. München: kopaed.

Jullien, François (2014): Der Weg zum Anderen: Alterität im Zeitalter der Globalisierung. Wien: Passagen Kilomba, Grada (2020): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. 6. Auflage. Münster: Unrast.

Love, Heather (2018): Die Versuchungen. Donna Haraway, feministische Objektivität und die Frage der Kritik. In: Busch, Kathrin/Dörfling, Christina/Peters, Kathrin/Szántó, Ildikó (Hrsg.) (2028): Wessen Wissen? Materialität und Situiertheit in den Künsten. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 115-134.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019a): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019b): Einleitung. Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Pazzini, Karl-Josef (2008): Nachträglich unvorhersehbar. In: Busse, Klaus-Peter: Unvorhersehbares Lernen. Norderstedt: Books on Demand, S. 43-68.

Rodonò, Aurora (2020): Ambiguitätsdingsbums. Oder: Unordnung aushalten, Rassismus bekämpfen im (ethnologischen) Museum. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen. Bielefeld: transcript, S. 273-287.

Ruhloff, Jörg (2013): Normativität. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27-39.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung.

Schnurr, Ansgar (2020): Verborgene Bilder und dominante Erzählungen. Zu einer postkolonialen Aus-einandersetzung mit dem Making-Off des kulturellen Gedächtnisses. In: Bering, Kunibert (Hrsg.): Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis Globalität – innovative Perspektiven. Bielefeld: Athena, S. 101-118.

Spellenberg, Charlotte (2015): Rezension: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1 (2015), S. 148-153.

Thomas, Karin/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): KUNST Bildatlas. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett.

Waldenfels, Bernhard (2013): Ordnung im Zwielficht. München: Fink.

Zahn, Manuel (2020): Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. In: Dander, Valentin/ Bettinger, Patrick/ Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/ Rummeler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 214-233, URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvvb7n3h.14>

Fachdidaktische Überlegungen zu einer Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität am Beispiel einer „kongolesischen Kraftfigur“ um 1900 – oder: vielfältige Narrative über eher unbekannte Objekte

Von Katja Hoffmann

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).

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 Eye-tracking-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 Interest (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 Roboter Gesicht 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. Roboter-mäßige 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 Einwurfe 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 Se-

quenz (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.

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 Kopf- bewegung 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.

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 Roboterarm 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.).

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 interdependence 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 Kriebler 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 Development 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 Annäherung 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 judgments*. 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.

Fachdidaktische Überlegungen zu einer Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität am Beispiel einer „kongolesischen Kraftfigur“ um 1900 – oder: vielfältige Narrative über eher unbekannte

Objekte

Von Katja Hoffmann

Die folgenden Überlegungen sind aus einer Praxis heraus entstanden. Diese Praxis ist meine Lehre im Kontext zeitgenössischer Tanzausbildungsgänge. Ich werde, wenn mich solche Institutionen verpflichten, als ‚Theoretikerin‘ wahrgenommen, obwohl das, was ich unterrichte, kaum einmal aus dem Gebiet kommt, in dem meine wissenschaftliche Forschungs- und Publikationstätigkeit hauptsächlich stattfindet, nämlich der Tanzwissenschaft. Das, was in den einzelnen Schulen jeweils in meinen Zuständigkeitsbereich fällt, lässt sich im Sinne eines je bestimmten Verständnisses von ‚Theorie‘ lesen, wie es aus der tanzpraktischen Perspektive der Studiengänge projiziert wird: Oft geht es darum, den Studierenden grundlegende Fähigkeiten an die Hand zu geben, um sich komplexere, beispielsweise philosophische Texte selbst zu erschließen, aber auch, um analytische, auf die eigenen oder andere künstlerische Arbeiten bezogene Texte verfassen zu können.

Der Begriff der Forschung begegnete mir – abgesehen davon, dass vielerorts mit langfristiger Perspektive auf die Etablierung eines so genannten ‚dritten Zyklus‘, also die künstlerische Promotion hingearbeitet wird – als konkreter Veranstaltungsinhalt zum ersten Mal im Titel eines Intensivseminars, das ich 2015 während meiner Zeit als Gastprofessorin für Angewandte Tanzwissenschaft und Performancetheorie im Master *Solo/ Dance/ Authorship* des Hochschulübergreifenden *Zentrums Tanz Berlin* (HZT) zu übernehmen gebeten wurde: *Research and Writing for Artists*. Diese Formulierung impliziert einerseits, dass das Forschen und Schreiben ‚für Künstler*innen‘ ein besonderes und eben kein akademisches ist; man ging aber andererseits offenbar davon aus, *ich* könne dieses ‚andere‘ Forschen und Schreiben unterrichten.

Die meisten der von mir im Lauf der Zeit im Tanzausbildungsbereich betreuten, von den Schulen vorgeschlagenen Lehrveranstaltungen würde ich aus der Sicht ihrer Funktion innerhalb der größeren Lehrplanzusammenhänge als ‚Reflexionsformate‘ beschreiben. Sie waren wesentlich sprachbasiert und richteten sich auf ein Analysieren, Kontextualisieren, konzeptuelles Systematisieren und Verdichten der eigenen künstlerischen Praxis. Sie legten damit ein ganz bestimmtes Verständnis von Reflexivität, aber auch von Forschung zu Grunde. Diese institutionellen Aspekte verdienen meiner Ansicht nach mehr Beachtung, denn hier werden Veränderungen manifest, die sich nicht einfach darin erschöpfen, dass auf Veränderungen im künstlerischen Feld im Sinne singularer Praktiken reagiert wird. Vielmehr lassen sich die Topologien der Lehre mit ihren administrativen und curricularen Strukturen, ihren Entwürfen für Stellenprofile oder auch ihren die theoretischen Formate betreffenden Lernzielen als Niederschlag eines bestimmten Tanzverständnisses lesen.

Man könnte nun die Frage stellen, inwiefern Forschung einen eigenständigen und mittlerweile zentralen Qualifizierungsbereich innerhalb der zeitgenössischen Tanzausbildung darstellt, wobei häufig nur lückenhafte Kriterien existieren, um aus institutioneller Perspektive die angestrebten Vermittlungseffekte zu beschreiben. Was wird als Teil eines Tanzstudiums unter einem *forscherischen* Zugriff auf Choreographie verstanden? Und wie wird ein solcher Zugriff, der in nach eigenem Selbstverständnis ‚experimentelleren‘ Studienprogrammen als Kernkompetenz für die Arbeit in diesem Feld angesehen wird, ausgebildet? Oder auch, etwas ketzerisch gewendet: Kann es sein, dass wir es fast schon mit einer neuen Art von Tanztechnik im klassischen Sinn, nämlich einer ‚Technik der Reflexivität‘ zu tun haben, deren möglichst virtuose formale Beherrschung an eine Stelle zu treten beginnt, die eben noch die Pirouette besetzte? Und das, obwohl es doch gerade ein nicht ohne Polemik auf Formalismus und Virtuosität reduzierter Tanztechnikbegriff war, von dem sich ein offener Choreographiebegriff mit seinen kollektiven, wissenschaftlichen Experimentalanordnungen nicht unähnlichen Arbeitsformaten anfangs distanzierte.

Die für diesen Text titelgebende Frage nach der Art und den Begleiterscheinungen einer Institutionalisierung von ‚Forschung‘ lässt sich nur eingebettet in und in Wechselwirkung mit anderen Entwicklungen begreifen: Der zeitgenössische Tanz seit den 1990er-Jahren wird als zusammenhängende ‚Bewegung‘ in der Tanzwissenschaft mit Vorliebe über seine Theorieaffinität und Diskursivität (Husemann 2002: 95; Schneider 2004: 366; Siegmund 2007: 46) charakterisiert – bei gleichzeitiger Feststellung seiner ästhetischen Diversität. Es ist gar von einem „theoretical turn“ die Rede (Lepecki 2013: 157). Exemplarisch genannt werden in diesem Zusammenhang die Arbeiten etwa von Xavier Le Roy, Jérôme Bel, Thomas Lehmen oder Mette Ingvartsen. Eine anfangs von künstlerischen Interessen auf Choreograph*innenseite angetriebene Annäherung und im Einzelnen ganz unterschiedlich geartete Verschränkung tänzerischer und theoretischer Praktiken hat sich so in ein wissenschaftliches Paradigma transformiert. Ihm scheinen konkrete Veränderungen in der Produktions-, Förder- und – mein Schwerpunkt hier – Ausbildungslogik des zeitgenös-

sischen Tanzes zu entsprechen.

Helmut Ploebsts Diagnose von einem, wie er es nennt, „Diskursschub“ (Haitzinger/Ploebst 2011: 11) lässt sich auf eine Vielzahl von Ausbildungen anwenden. Nicht nur sind als ‚theoretisch‘, ‚diskursiv‘ oder auch ‚wissenschaftlich‘ gerahmte Inhalte und Formate im Lehr- und Lernalltag präsenter geworden (hier ist allein schon die Wortwahl der Curricula und Ausschreibungstexte symptomatisch, lässt sie doch Rückschlüsse auf die je zu Grunde liegenden Konzepte, Verortungen und Verhältnismäßigkeiten von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ zu). Als vorläufiger Höhepunkt solcher Veränderungen werden neuartige Stellen mit ‚künstlerisch-wissenschaftlichem‘ Profil geschaffen. Damit werden die beschriebenen Tendenzen institutionell manifest. Doch ist ein im zeitgenössischen Tanzfeld zum symbolischen Kapital avancierter Forschungsbegriff noch forschend?

Ohne im vorliegenden Zusammenhang in den Diskurs der ‚artistic research‘ eintauchen zu können, möchte ich doch den Blick auf die Eigengesetzlichkeit und Materialität des Diskursgeschehens lenken, das ‚künstlerische Forschung‘ als Aussage, bezogen auf den Tanz, hervorgebracht hat. Dabei geht es im foucaultschen Sinn nicht um das Enthüllen verborgener Motivationen und Agendas, denn eine Aussage ist, folgt man Foucault, eben nicht das, was jemand, was ein individueller Akteur oder Gruppierungen intentional handelnder Subjekte aus-sagen.^[1] Eine Aussage ist ein ‚Ereignis‘ im Diskurs, aus dessen komplexer Oberflächenstruktur sie ebenso herauswächst wie sie diese mit bildet. Eine Aussage als ein solches Ereignis zu denken, bedeutet, sie von der Ebene personalisierter Intentionen und Politiken, des Lancierens und Polemisierens abgerückt zu betrachten. Es bedeutet, zu fragen, wie dieses Ereignis zu einem bestimmten Zeitpunkt überhaupt hat zu Stande kommen können, und welche tektonischen Verschiebungen es in der Topologie eines Diskursfeldes bewirkt (vgl. Foucault 2008: 500).^[2]

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Aussagen in den Selbstdarstellungstexten von Tanzstudiengängen. Am Berliner HZT wird als Ziel der BA-Ausbildung *Tanz, Kontext, Choreographie* die Entwicklung „künstlerischer Arbeit im Feld der choreographischen Theorie und Praxis“ (in dieser Reihenfolge) bezeichnet (Universität der Künste Berlin 2018a) bzw. im englischsprachigen Masterstudiengang *Solo/Dance/ Authorship* die Herausforderung, Erweiterung und Transformation der eigenen Praxis „through practical, theoretical and critical inquiry“ (Universität der Künste Berlin 2018b). Im Konzept des Master of Arts (MA) *Choreography* der University of the Arts Helsinki heißt es: „The programme emphasizes a historically conscious, yet critical, open, and research-based take on choreography“ (University of the Arts Helsinki 2017). Im Bachelor of Arts (BA) *Dance* der Stockholmer *School for Dance and Circus* (DOCH) ist zu lesen, die Praxis von Tanzkünstler*innen bestehe darin, sich in „physical, choreographic and intellectual practices“ zu vertiefen (Stockholm University of the Arts 2018a). Der MA *Choreography* von DOCH nennt sich „practice based and research preparatory“ (Stockholm University of the Arts 2018b). Und an der *School for New Dance Development* (SNDO) in Amsterdam wird der MA *DAS Choreography* gleich im ersten Satz besonders all den Tanzschaffenden empfohlen, die ihre „research skills“ verbessern wollen (Amsterdam University of the Arts 2018).

Szenenwechsel: Im Jahr 2005 fand in der Fabrik Potsdam, initiiert von der Kuratorin und Produzentin Ulrike Melzig und dem Choreographen Martin Nachbar, das *meeting on dance education* kurz *mode05* statt, bei dem ich als teilnehmende Beobachterin anwesend war (vgl. Melzig et al. 2007). Eine hochkarätig besetzte kleine Gruppe von ehemaligen oder amtierenden leitenden bzw. prägenden Akteur*innen europäischer Studienprogramme (u.a. SNDO, EDDC, PARTS) und künstlerischer Postgraduate-Institutionen (u.a. *DasArts*), Choreograph*innen und Tänzer*innen diskutierten über mögliche Zukunftsperspektiven von Ausbildung im Tanz. Man blickte zurück, analysierte vergleichend Strukturmodelle unterschiedlicher Schulen, ihre methodischen und ästhetischen Konzepte, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kontexte und fragte nach den heutigen Bedürfnissen. Ein forschender Zugang zu einem maximal offenen und nicht zwingend ‚tänzerischen‘ Choreographiebegriff wurde dabei, noch ganz in einer Linie mit den Debatten der 1990er-Jahre, von einigen Teilnehmenden polemisch einem anderen Zugang gegenüber gestellt, der auf einem Kanon tradierter Techniken basiert.

In der von ihr herausgegebenen Publikation *Zeitgenössischer Tanz* beschreibt Claudia Rosiny dessen Eigenheit und kombiniert dazu eine Reihe von Eigenschaften: „Seit den 1990er Jahren entwickeln Choreographinnen und Choreographen wie Meg Stuart, Xavier le Roy, Benoît Lachambre, Raimund Hoghe, Boris Charmatz oder Jérôme Bel künstlerische Strategien, die von Recherche und Reduktion gekennzeichnet sind und den Körper als Ausdrucksmittel kritisch hinterfragen“ (Rosiny 2007: 12). Diese Charakteristika werden dem, was unter dem Schlagwort „Zeitgenössischer Tanz“ in den Nachschlagewerken als letzter historisch periodisierter Eintrag nach Postmodern Dance und Tanztheater verzeichnet wird, regelmäßig zugeschrieben. Ein rechercheorientiertes Arbeiten in prinzipiellem Fragemodus paart sich mit einem kritischen Gestus dem eigenen Medium gegenüber und strategischer Reduktion.

Nun ist Recherche nicht gleich Forschung. Im Englischen macht der Gebrauch des Begriffs *research* die Sache einfacher. Im entsprechenden Diskurs wird aber kaum zwischen beiden differenziert. Vielmehr begegnet man dem Terminus *Forschung* wie dem klassisch der Rhetorik der Avantgarde zugehörigen Topos des Experiments oder dem Begriff der Selbstbefragung/kritischen Selbstreflexivität häufig in ähnlichen Zusammenhängen, nämlich immer dann, wenn es darum geht, eine fundamentale Veränderung in der Produktionslogik des Tanzes und, denkt man den Studienkontext als die Produktionsstätte institutionell zertifizierter Tänzer*innen und Choreograph*innen, der Tanzausbildung zu beschreiben.

Von 2008 bis 2010 war ich Mitglied der Jury des Residenzprogramms der Fabrik Potsdam mit einem Fokus auf (Zitat der damaligen Ausschreibung) „prozessorientierten Recherchen“ und thematisch ausgerichteten, offenen Arbeitsformaten.^[3] Vergeben wurden mehrwöchige ‚Forschungsaufenthalte‘ (research residencies) in den Räumen der Fabrik mit der Möglichkeit, aber ohne den Zwang, am Ende etwas aus dem vorangegangenen Arbeitsprozess mit einem Publikum zu teilen. Obwohl das Programm schon zwei Jahre lief als ich zur Jury stieß, erreichten uns immer noch Anträge, deren Einreichende offenbar schlicht einen Ort für eine Probenphase ihrer ansonsten komplett durchgeplanten laufenden Produktionen suchten. Da es für solche Zwecke viele Koproduktions-Netzwerke und Residenz-Möglichkeiten gibt und gab, Residenzen dagegen, die lediglich mit einem inhaltlichen Interesse beantragt werden konnten (das war unsere damalige Minimaldefinition einer ‚Forschungsresidenz‘) so gut wie nicht vorhanden waren, entschieden wir uns, solche Anträge von vornherein auszuschließen. Implizit stellten wir damit eine wertende Opposition her zwischen ‚proben‘ und ‚forschen‘, dem ein gewisses, für mich von heute aus fragwürdiges Fortschrittsdenken innewohnt: „Probst du noch oder forschst du schon?“

Damals musste ich mir zum ersten Mal aus institutioneller Perspektive die Frage stellen, was eine förderungswürdige Forschungsfrage bzw. ihre gelungene Darstellung ausmacht. Denn wir mussten versuchen, uns für unsere Jurydiskussionen auf Kriterien zu verständigen. Wenn das Heraus kristallisieren einer Forschungsfrage selbst ja durchaus auch das mögliche und legitime Ergebnis einer Forschungsresidenz sein kann, auf welcher Ebene konstruiert man dann mit Hilfsbegriffen wie ‚Machbarkeit‘ oder ‚methodischer Ansatz‘ eine Vergleichbarkeit der Arbeitsvorhaben und -ansätze? In dem Fall wäre das Forscherische einer Praxis ja gerade nicht schlicht diese Praxis selbst als künstlerische – also keine Frage des grundlegenden Verständnisses künstlerischer Praxis als solcher – sondern ob jemand ‚wirklich forsch‘ wird zu einer Frage *bestimmter* Kompetenzen und Qualitäten, die für überzeugend oder nicht überzeugend befunden werden.

Mårten Spångberg hatte schon im Rahmen von *mode05* von einer „institutionalization of research“ gesprochen und davor gewarnt, dass in Abwesenheit präziser methodologischer Vorgehensweisen die Bestimmungsmacht, die den, wie er es nennt „providern“ künstlerischer Forschungsmittel und -plattformen zufällt, dazu führt, dass das Terrain der „artistic research“ systematisch gemapped und auf ein „protocol of authorization“ bezogen werden würde, das nicht mehr von *künstlerischen* Interessen bestimmt ist (Spångberg 2006). Was ursprünglich der vorherrschenden Ökonomie des Produzierens künstlerischer Produkte über die Hinwendung zum Prozess zu entgehen suchte, wird, so eine solche Argumentation, nun dadurch eingeholt, dass der Prozess zum neuen Produkt, Forschungsansätze zum kuratorischen Objekt gemacht werden:

„Research proposes certain hierarchies of process and production, individual and group processes and work, and most of all formalises relations between the validity of a process and work-relative sets of discourse, active in the contexts at a certain moment“ (ebd.).

Mit seiner Diagnose einer Abwesenheit von „methodological protocols“ hatte Spångberg insofern recht, als es zu diesem Zeitpunkt im Tanzfeld eine schnelle Verbreitung der Verwendung des Begriffes künstlerischer Forschung und seine Institutionalisierung in Förderformaten gab, ohne dass darüber diskutiert wurde, wie sich unser Begriff von ‚Kunst‘ in dieser Debatte verändert. Ich gehe hier wiederum nicht von einer philosophisch-theoretischen Diskussion des künstlerischen Forschungsbegriffs aus, sondern davon, wie er im Tanzdiskurs besonders in Zusammenhang mit den heute so gern als ‚konzeptuell‘ bezeichneten choreographischen Arbeiten und Arbeitsweisen der 1990er-Jahre verwendet worden ist.

Pirkko Husemann hat darauf hingewiesen, dass eine künstlerische Praxis, die über ihren forscherschem Gestus einen reflexiven Bezug auf sich selbst erreicht, nicht zuletzt das kunstwissenschaftliche Selbstverständnis in diesem Fall der Tanzwissenschaft als Ort der Reflexion von Tanz herausfordert. Sie spricht bei Xavier Le Roy von einem Kurzschluss von Choreographie und *der Forschung über* Choreographie (Husemann 2004: 28). Interessant ist, welche Konsequenzen Husemann zieht: Sie wendet sich nämlich gegen die in der Tanzwissenschaft zeitweise intensiv befürwortete Annäherung an eine ‚künstlerische‘ Ästhetik im

Schreiben und fordert nicht ‚anders zu schreiben‘, sondern ‚anders zu forschen‘ (Husemann 2009: 245). Die Fragen, die eine forschend-reflexive Choreographiepraxis an eine sich ihrerseits mit Choreographie beschäftigende wissenschaftliche Praxis stelle, seien ethischer, nicht primär ästhetischer Natur. Dieses ethische Moment genauer zu bestimmen, unterbleibt bisher in den tanzwissenschaftlichen Überlegungen.

Zeitgleich zum Aufstieg des Forschungsparadigmas war in den letzten Jahren eine immer stärkere Anbindung des Tanzes an den Wissensbegriff zu beobachten. Davon zeugen Buchtitel wie *Wissen in Bewegung*, der Dokumentationsband des ersten der wieder aufgenommenen deutschen Tanzkongresse seit den historischen Vorgängern in den 1930er- und 1950er-Jahren (Gehm et al. 2007), oder *Wissenskultur Tanz* (Huschka 2009). Wer Tanz auf wissenschaftlicher Seite als Wissensform proklamiert und dabei mit dem Begriff ‚wissenskünstlerisch‘ operiert, dem geht es neben einer Erweiterung des Blicks auf künstlerisches Arbeiten in den meisten Fällen auch um die Kritik an einem rationalistischen Wissenschaftsbegriff. Nicht selten werden dabei Fetischisierungen des Tanzes als das ‚ganz andere‘ fortgeschrieben – nun eben als die ganz andere Wissensform und -praxis – die für die gleichzeitig vereinfachend als Feld einer einheitlichen Wissensökonomie dargestellten Wissenschaften eine Vorbildfunktion übernehmen können soll. Vor diesem Hintergrund geistert durch die Tanzwissenschaft die schon erwähnte Sehnsucht, sich mittels eines sich auf den eigenen empathischen Wahrnehmungsakt beziehenden Schreibens quasi mimetisch der Tanzpraxis anzunähern und sich so auf einem prinzipiell schon von sich aus kritischen Terrain zu bewegen (vgl. Klein 2007).

Ein solches Anlehnen an den eigenen Gegenstand (eine künstlerische Praxis), der von der ihn reflektierenden wissenschaftlichen Disziplin diskursiv mit bestimmten (wissenskritischen) Eigenschaften ausgestattet wird, die die Disziplin dann auch für sich selbst reklamiert, kann als ein restriktiver wie generativer Akt der Selbstinszenierung angesehen werden. Als von Machtverhältnissen durchzogenes Diskursgeschehen, das seine eigene Materialität und Regelhaftigkeit besitzt, ist keine Wissenschaft allein über ihren Gegenstandsbezug angemessen beschrieben. Hier liegen auch die Grenzen der viel beschworenen Rückwirkung künstlerischer Reflexivität in der Choreographie auf eine tanzwissenschaftliche Praxis, die von ihr unter Zugzwang gesetzt wird, ‚anders zu forschen‘.

In meiner Arbeit mit den Studierenden in Berlin war ich mit dem von Spångberg diagnostizierten „lack of accurate methodological protocols“ auf täglicher Basis konfrontiert. Wie bildet man die Kompetenzen zu künstlerischer Forschung aus, die mit zeitlicher Verspätung aus der Tanzszene auf die kuratorische Ebene und von dort in die Schulcurricula durchgesickert sind? Übt man sie ein? Handelt es sich überhaupt um Kompetenzen? Ein weiteres Mal stellt sich die Frage, ob wir über eine allgemeine Denkperspektive sprechen, der gemäß jede künstlerische Praxis als Forschung zu begreifen ist oder nicht – oder ob das Forscherische eine *spezifische* Art und Weise, eine Qualität einer solchen Praxis im Einzelfall beschreibt, die in der Bologna-Poesie der Studienpläne als berufsvorbereitender *skill* erworben und mittels Lernerfolgskontrolle unter Beweis gestellt werden soll. Hier beginnt nun der Zirkelschluss der „Trainierst du noch oder forschst du schon?“-Logik, denn eine mögliche Strategie, Kompetenzen in künstlerischer Forschung im Rahmen von Ausbildungen zu vermitteln, aus-zu-bilden, wäre diese: Sie einzuüben, zu trainieren. Anders gesagt: Es ist etwas anderes, forschend zu lernen, als Forschen zu lernen.

Im Tanzbereich sind wir im Begriff, künstlerische Forschung als Lerninhalt und Methode zu objektivieren, und wir sehen das weitgehend unhinterfragt als konzeptionellen Fortschritt an. Die Choreograph*innen-Generation, auf die man den heutigen Research-Diskurs im Tanz genealogisch zurückführen kann, hat mit ihrer Betonung eines prozessorientierten Arbeitens Kritik an der Produktorientiertheit des internationalisierten, fast gänzlich auf von Veranstalter*innen finanzierte Koproduktionen abgestellten Marktes im zeitgenössischen Tanz geübt. Gerade in der Ausbildung ist der Prozess aber zunehmend das Produkt, an dem gefeilt wird, und seine Dokumentation zwecks Repräsentation, Vergleichbarkeit und Prüfbarkeit nimmt im Studienalltag immer größere Bedeutung ein. Die Präsenz des Forscherischen soll sich überzeugend widerspiegeln in *artist books* oder blogs, Arbeitsbüchern oder Skizzen. Das ist nicht selten für die Studierenden weniger Bedürfnis als Verpflichtung, eine Verpflichtung, die ständig, wenn man dem nicht unaufhörlich entgegenarbeitet, gefährdet ist, ins rein Formale einer Etüde oder zu erledigenden Hausarbeit abzurutschen.

Ein letzter Gedanke: Diederich Diederichsen geht in einem Text über „Realitätsbezüge in der Bildenden Kunst“ hart mit etwas ins Gericht, das er eine „Kunst der Recherche“ nennt. Gemeint ist eine Kunst, die sich als anti-subjektivistisch geriert und dabei über die „zurschaustellende Einbeziehung ihres Publikums“ einen „sensationalistischen neuen Realismus“ betreibt (Diederichsen 2010: 15). Diederichsen meint hier Arbeiten in einer Linie mit dem, was Nicolas Bourriaud als „relationale Ästhetik“ beschrieben hat (Bourriaud 2002). Es habe sich, so argumentiert er weiter, als direkte Konsequenz einer mit der Postmoderne hegemonial gewor-

denen Ordnung der Repräsentationskritik die „indexikalistische Liebe zu einer vorderhand unrepräsentativ inszenierten Empirie“ (Diederichsen 2010: 19) herausgebildet. Letztere münde in eine als Teil des subjekt- und repräsentationskritischen Paradigmas sich etablierende Kunstpraxis, die „innerhalb des künstlerischen Prozedere ein[en] metadiskursive[n] Aussichtsturm errichtet“, von dem aus „[...] [dessen] Bedingungen [...] [die des künstlerischen Prozederes – C.S.] dokumentiert werden“ (ebd.: 20). Im wie es an anderer Stelle heißt, „Realitäts-Index-Fetischismus“ (ebd.: 16) schreiben sich letzten Endes zwei altbekannte Größen fort, die man in der zeitgenössischen Kunst eher weniger erwarten würde: Naturalismus und Positivismus.

Ähnlich kritisch könnte man die Karriere der Prozessdokumentation im Tanz- und Choreographiestudium als Spur des ‚wirklichen‘, als veritable Forschungspraxis sich qualifizierenden künstlerischen Tuns, fokussieren, die das omnipräsente Bedürfnis nach Qualitätskontrolle im Ausbildungskontext hervorgebracht hat. Die Studierenden rücken in einer Zeit, in der Subjekt- und Autorkritik, weil derart konsensfähig und zum Allgemeinplatz geworden, auf einer neuen Ebene wieder schwer zu adressieren sind, als forschende Subjekte in den Mittelpunkt. Virtuosität verlagert sich auf das Choreographieren und die Präsentation ergebnisoffener Praktiken. Die gute Nachricht ist: Institutionell gesehen ist es nur noch eine Frage der Zeit, bis der „lack of accurate methodological protocols“, künstlerische Forschung betreffend, in der Epoche des zeitgenössischen Tanzes behoben ist. Es wird in vielen Institutionen mit Hochdruck an ihnen gearbeitet. Die schlechte Nachricht ist dieselbe wie die Gute.

Anmerkung

[1] Foucault selbst spricht davon, „das ausschließliche und augenblickliche Recht“ zu einer „Veränderung des Diskurses [...] der Souveränität des Subjekts entrissen“ zu haben (Foucault 2008: 697).

[2] Trotzdem muss man sich immer auch fragen, wer spricht. Was im Einzelfall mit ‚Kunst‘ und ‚Forschung‘ gemeint ist, ist nicht losgelöst davon zu verstehen, wer gerade welches Terrain für sich reklamiert bzw. gegen wen verteidigt. Die institutionelle Trennung der künstlerischen von der akademisch-wissenschaftlichen Arbeitswelt ist vor allem in Bezug auf die Auf- und Verteilung von Ressourcen nicht zu unterschätzen.

[3] Zwei Publikationen zum Potsdamer Artists-in-Residence-Programm finden sich hier:

http://www.fabrikpotsdam.de/downloads/Tanzplan_Potsdam_Dokumentation_2006_2008.pdf sowie

http://www.fabrikpotsdam.de/downloads/fabrik_Dokumentation_Tanzplan_Potsdam_2009_2010.pdf [30.3.2018].

Literatur

Amsterdam University of the Arts 2018: DAS Choreography. Online: <https://www.atd.ahk.nl/en/dance-programmes/das-choreography/> [30.3.2018]

Bourriaud, Nicolas (2002): *Relational Aesthetics*. Paris: Les Presses du réel.

Diederichsen, Dierich (2010): Realitätsbezüge in der Bildenden Kunst. Subjektkritik, Repräsentationskritik und Statistenkunst, in: Linck, Dirck/Lüthy, Michael/Obermayr, Brigitte/Vöhler Martin (Hrsg.): *Realismus in den Künsten der Gegenwart*, Berlin: diaphanes.

Foucault, Michel (2008): Achäologie des Wissens. In: ders.: *Die Hauptwerke*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008, S. 471–699.

Gehm, Sabine/Husemann, Pirkko/von Wilcke, Katharina (Hrsg.) (2007): *Wissen in Bewegung – Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz*. Bielefeld: transcript.

Haitzinger, Nicole/Ploebst, Helmut (2011): Einleitung: Ein Versehen. In: Haitzinger, Nicole/Ploebst, Helmut (Hrsg.): *Versehen. Tanz in allen Medien*. München: epodium, S. 8–17.

Huschka, Sabine (Hrsg.) (2009): *Wissenskultur Tanz. Historische und zeitgenössische Vermittlungsakte zwischen Praktiken und*

Diskursen. Bielefeld: transcript.

Husemann, Pirkko (2002): Ceci est de la danse. Choreographien von Meg Stuart, Xavier Le Roy und Jérôme Bel. Bd. 2: (FK) medien-materiaal.txt, Norderstedt: Books on Demand.

Husemann, Pirkko (2004): Thoughts on Project by Xavier Le Roy or how language and action inform each other or how discourse and choreography inform each other. In: Dance Theatre Journal, Volume 20, No.1, S. 27–31.

Husemann, Pirkko (2009): Choreographie als kritische Praxis. Arbeitsweisen bei Xavier Le Roy und Thomas Lehmen. Bielefeld: transcript.

Klein, Gabriele (2007): Tanz in der Wissensgesellschaft. In: Gehm, Sabine/Husemann, Pirkko/von Wilcke, Katharina (Hrsg.): Wissen in Bewegung – Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz. Bielefeld: transcript, S. 25–36.

Lepecki, André (2013): Dance and Politics. In: Brandstetter, Gabriele/Klein, Gabriele (Hrsg.): Dance [and] Theory. Bielefeld: transcript, S. 153–158.

Melzweg, Ulrike/ Spångberg, Marten/ Thielicke, Nina (Hrsg.) (2007): Reverse Engineering Education in Dance, Choreography and the Performing Arts. Follow-up reader for MODE 05. Berlin: b-books.

Rosiny, Claudia (2007): Einleitung: Zeitgenössischer Tanz. In: dies./ Clavadetscher, Reto (Hrsg.): Zeitgenössischer Tanz. Körper – Konzepte – Kulturen. Eine Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript, S. 9–17.

Schneider, Katja (2004): Die Furie des Verschwindens. Das Verschwinden des Tanzes aus der Choreographie. In: Schneider, Katja/Reininghaus, Frieder (Hrsg.): Experimentelles Musik- und Tanztheater. Laaber: Laaber, S. 363-366.

Sigmund, Gerald (2007): Konzept ohne Tanz? Nachdenken as Verschwinden des Tanzes aus der Clavadetscher, Reto/Rosiny, Claudia (Hrsg.): Zeitgendia (Ho007): Konzept ohne Tanz? NachKulturen. Eine Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript, S. 44ipt,

Spångberg, Marten (2006): The doing of research. Online: http://martenspangberg.se/sites/martenspangberg.org/files/research_06.pdf [30.3.2018].

Stockholm University of the Arts (2018a): Dance Performance – Bachelor. Online: http://www.uniarts.se/english/courses/bachelor-programmes/dance_bachelor [30.3.2018]

Stockholm University of the Arts (2018b): Choreography – Master. Online: <http://www.uniarts.se/english/courses/master-programmes/choreography-master> [30.3.2018]

Universität der Künste Berlin (2018a): Bachelor of Arts (BA) Tanz, Kontext, Choreographie. Online: <http://www.hzt-berlin.de/?z=2&p=8&lan=de> [30.3.2018]

Universität der Künste Berlin (2018b): Master of Arts Solo/ Dance/ Authorship (SODA). Online: <http://www.hzt-berlin.de/?z=2&p=11&lan=de> [30.3.2018]

University of the Arts Helsinki (2017): Master's degree programme in choreography. Online: <http://www.uniarts.fi/en/choreography> [30.3.2018]