Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

Sprachen

Dieser Beitrag nutzt zwei Sprachen – Zeichnungen und Text –, um von Prozessen zu sprechen. Die Zeichnungen zeigen eine Ebene zweiten Grades. Sie sind Analyse und Meta-Form. Fotos veranschaulichen die beschriebenen Projekte und zeigen Performances im Raum zwischen Konzept und Realität.

Zeichnen

Ich nutze Zeichnen als Mittel und Methode, um Systeme, Bezüge und Vorgänge sichtbar zu machen. Diese Zeichnungen zeigen die Struktur von Systemen und darin entstehenden offenen Räumen, von Wechselwirkungen, Begebenheiten und deren zeitlichen Fluss (vgl. Reeh 2017: 9). Zusammenhänge werden in ihren Dynamiken sichtbar, Bezüge nachvollziehbar und verständlich, diskutierbar, veränderbar. Sie sind eine Sprachform, mit der ich Vorgehen mit Menschen jeden Alters und jeder Herkunft diskutiere und berate.

Gespräch

Ein Telefonat. Am anderen Ende der Leitung Angelika Tischer, damals Leiterin der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung im Berliner Senat. Es ging um einen Beitrag zu einer Tagung. Es war ein langes Gespräch. Erst in den letzten fünf Minuten unseres Zeitfensters erreichten wir die kommunikative Dichte, in der sich Ideen entwickeln. Während des Gesprächs zeichnete ich die Situation.

Abb. 11.1: Zeichnen, 2019. Fotografie: Beate Steil.

Zunächst von oben betrachtet. Rechts und links die beiden Personen, die mit Worten kommunizieren. Darunter dasselbe seitlich betrachtet. Durch diese zweite Zeichnung verstand ich, welche Bedeutung das Vorgespräch hatte. In seiner Offenheit, einer Mischung aus dem Austausch der jeweiligen Erfahrungen und spontanen Ideen, entstand Resonanz und mit ihr verstärkte sich die Neugier auf die Perspektive des Gegenübers. Die Zeichnung zeigt die Basis für einen fruchtbaren (fachlichen) Austausch: Die Beziehung zwischen den beteiligten Menschen. Im Ergebnis entstand eine gemeinsam entwickelte Idee. In diesem Fall bestand sie darin, dass mein Beitrag zur Tagung sei, diese zeichnend zu begleiten. Dies mündete in eine Publikation der Universität der Künste Berlin (vgl. Hummel/Rogg 2016). Die beiden Zeichnungen illustrieren, dass sich Prozesse – in diesem Fall ein Kommunikationsprozess – als plastische, sich verändernde Gebilde begreifen lassen, die sich von allen Seiten betrachten lassen – von oben, von der Seite und von hinten, von vorne und in ihrem zeitlichen Verlauf.

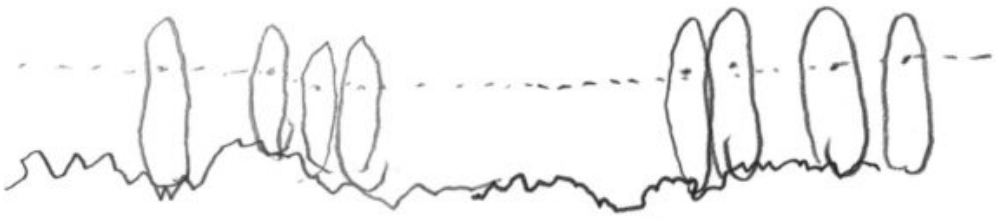
Zunehmend häufig fehlt in der Kommunikation der gemeinsame physische Raum und das direkte Gegenüber. Der geteilte Raum erleichtert es, andere Menschen jenseits des Gesagten wahrzunehmen. Körperliche Anwesenheit ist meiner Erfahrung nach die beste Basis für transdisziplinäre Zusammenarbeit. Als Beispiel für die Bedeutung physischer Präsenz steht hier meine letzte Live-Performance vor Publikum. Als Studentin hatte ich mich in Berlin für ein Performance-Festival beworben und war gleich für vier Auftritte ins Programm aufgenommen worden. Bestandteil dieser „Performance Performance“ war, dass niemand wusste, was passieren würde – auch ich selbst nicht. Nachhaltig berührt hat mich die Situation im Rahmen der Festival-Eröffnung im Berliner „Babylon“. Der Ort war brechend voll. Alle wussten, dass jetzt eine Performance beginnen würde, aber niemand wusste, „von wem“ und „wo“ genau. Es war so überfüllt, dass alle nur die jeweils ihnen nahe Stehenden sehen konnten. Das führte dazu, dass man sich voller Erwartung umsah. Und weil niemand wusste, wer die Performerin war, entstand eine große gegenseitige Aufmerksamkeit. Alle warteten darauf, dass etwas beginnen würde und niemand wusste, was. Jede*r wurde angeblickt und schaute sich selbst um. Das machte für alle spürbar, dass jedes dieser vielen Ichs als Mensch im Raum präsent war; angeblickt und die anderen anblickend. Was ich dann tat, stand in Beziehung zu den vielen anderen Körpern im Raum.

Oben: Gespräch von oben
Unten: Dasselbe seitlich. Die Basis des Austauschs wird sichtbar. Resonanz, Vertrauen, Neugier

Kunst

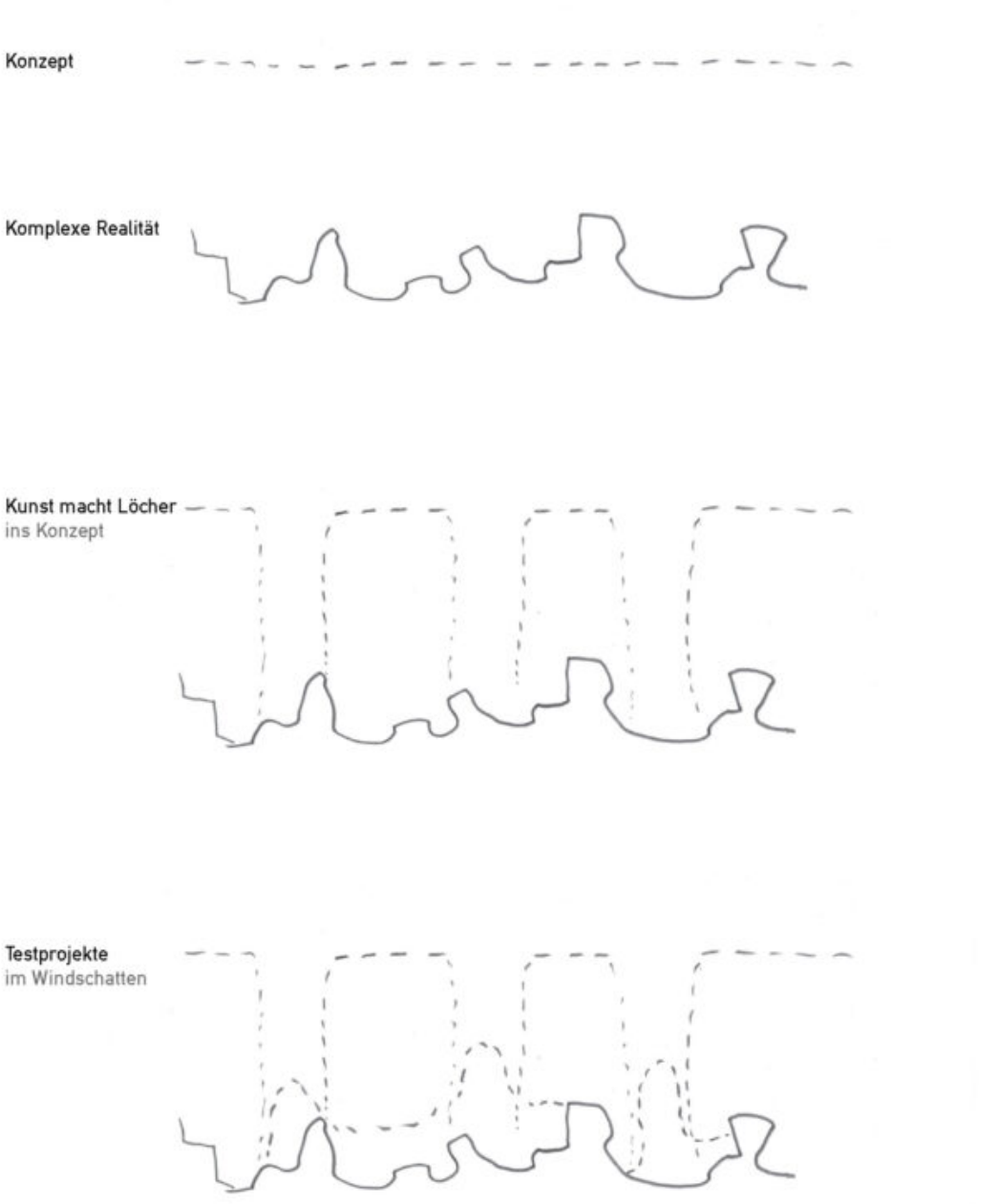
Wir sind damit konfrontiert, dem System Erde mit seinem begrenzten Regenerationspotential gerecht zu werden. Dies steht im Widerspruch zu unserer Lebenspraxis. Es ist Anlass für eine Neubewertung der bisherigen Strategie, die jeweils besten Einzellösungen zu entwickeln und diese bei Bedarf mit anderen zu verknüpfen. Beispielsweise soll mehr Holz verbaut, sollen mehr Windräder, mehr Elektroautos, mehr Autobahnen, mehr Aluminiumschutzwände gebaut, mehr Vorgänge digitalisiert werden, damit viele von zu Hause aus lernen und arbeiten können. Jede einzelne dieser Maßnahmen ist als Lösung intendiert, schafft aber häufig andere, neue Probleme. Trotz aller Bemühungen gehen viele Anstrengungen am Ziel vorbei. Variationen auf Basis bisheriger Lösungen sind dort untauglich, wo diese im Hinblick auf ihre Konsequenzen nicht mehr zu vertreten sind. Um in Forschung und Konzeption jenseits des Bekannten vorzugehen, brauchen wir Weitblick und methodische Erneuerung. Im Folgenden möchte ich verdeutlichen, welche Rolle hierbei die Kunst als gemeinsame Praxis mit verschiedensten Akteur*innen einnehmen kann. In diesem Beitrag stelle ich daher meine Herangehensweise als Künstlerin und die auf diesem Weg erreichten Ergebnisse vor. Kunst kann genau dort ansetzen, wo sich alle sicher sind, es gäbe keine oder keine anderen als bereits bekannte Wege. Künstler*innen erzeugen Löcher in Systemen von Gewissheiten. Das ist relevant, denn unsere zur Selbsterhaltung tendierenden Systeme führen dazu, die komplexen Zusammenhänge in der Welt zu übersehen, diese wegen kurzfristiger Ziele zu ignorieren und somit die Probleme zu erzeugen, mit denen wir als Menschheit zunehmend konfrontiert sind. Zur künstlerischen Expertise gehört es, das große Ganze in den Blick zu nehmen, Aspekte unter ungewöhnlichen Gesichtspunkten zu betrachten, Perspektiven zu erkennen, zu Visionen zu verbinden und weiterzuführen. Die Zusammenarbeit erfordert ästhetische und technologische Kompetenzen und deren Wechselwirkung. Die Qualität der Ergebnisse hängt von der Kompetenz der Beteiligten ab, geht aber weit darüber hinaus. Das Zusammenwirken von Theoretiker*innen und Praktiker*innen sowie deren unterschiedlichen Perspektiven führt zu neuen Erkenntnissen. Das Werk, die Innovation, entsteht im Miteinander.

Die Mittel werden angepasst, der Fokus je nach Bedarf entweder präzisiert oder unscharf, unbestimmt gemacht. Wesentlich ist das Einbeziehen sehr unterschiedlicher Akteur*innen und ihrer Beobachtungen. Dieses strukturell transdisziplinäre Vorgehen führt zu verblüffend einfachen Lösungen und Ergebnissen hoher Qualität. Es ermöglicht die Entwicklung fachspezifischer und zugleich große gesellschaftliche Fragen tangierender Lösungen.



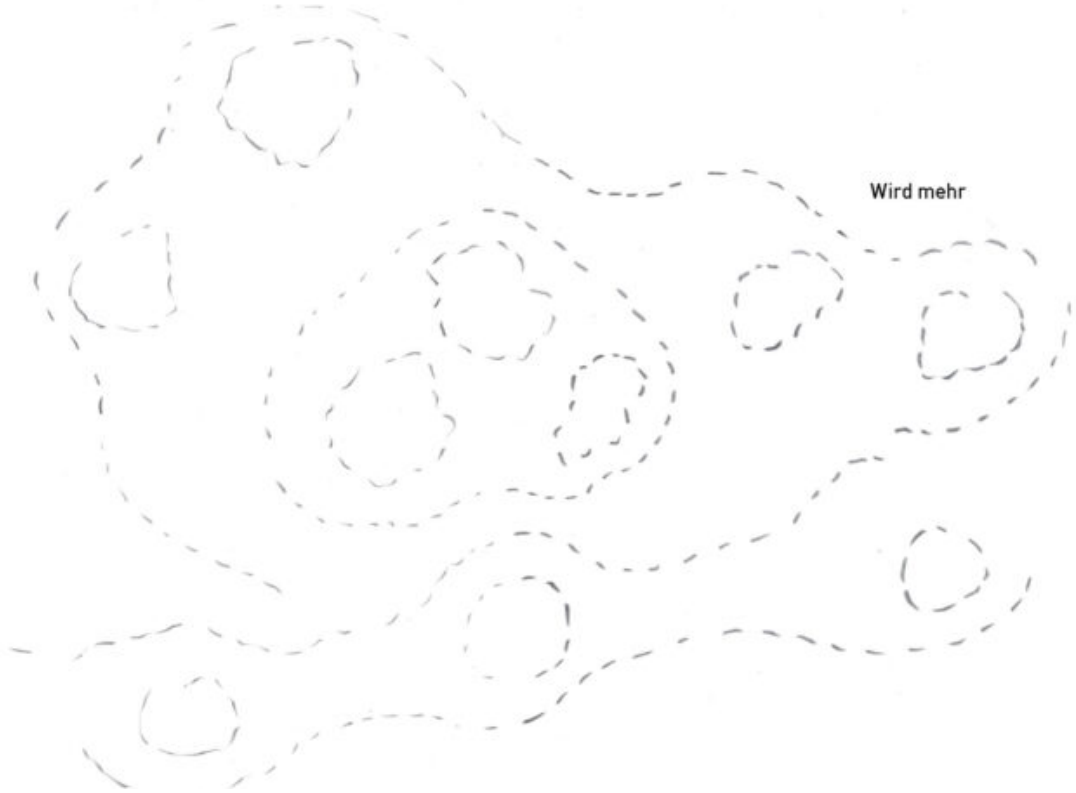
Im Austausch entstehender Konsens zur Wahrnehmung der Welt
Gesammelte Erfahrungen werden als Kultur weitergegeben.

Weitergegebene Erkenntnisse, Vorstellungen und Konzepte über die Welt
erhalten die Diskrepanz zwischen Vorstellungen und physischer Realität.


Konzept
Komplexe Realität
Kunst macht Löcher
ins Konzept
Testprojekte
im Windschatten

Zeigen

Dasselbe von oben



Wird mehr

Tauchen im Zwischenraum

In meiner Arbeit stoße ich immer wieder auf die Diskrepanz zwischen dem, was wir als Konzept oder als Vorstellung über die Welt haben, und der komplexen Realität, mit der wir – ob wir wollen oder nicht – konfrontiert sind und zu der wir selbst gehören. Unsere Vorstellungen, gewachsene Systematisierungen und Versuche, Ordnungsprinzipien und Regeln zu entwickeln, haben wichtige Funktionen. Sie lassen auch das, was nicht kontrollierbar ist, geregelt erscheinen. Sie schaffen Sicherheit. Sie sind ein Bestandteil unserer Kultur und Basis im Alltag. Aber diese Konzepte, Vorstellungen und Kategorisierungen verstellen auch unseren Blick. Wir übersehen, dass es unsere Bilder und Projektionen von der Welt sind und nicht die Welt selbst.

Planung, Wissenschaft, Lehre finden häufig auf der Konzeptebene statt. Das ist selten bewusst. Sie kennen vermutlich die Aussage: „Ich kann nicht zeichnen." Solche und ähnliche Selbstbewertungen sind weit verbreitet. Als Studentin verdiente ich Geld damit, anderen Zeichnen beizubringen und entdeckte, dass Basis dieses Lernens lediglich der Mut zum wirklichen Hinschauen ist. Das ist nicht trivial. Zeichnungen machen sichtbar, ob jemand tatsächlich den eigenen Augen gefolgt ist oder eine Vorstellung wiedergibt, ein Rezept befolgt. Es macht Freude, Menschen darin zu begleiten, ihrem eigenen Blick zu folgen und zu vertrauen. Dies berührt die Essenz von Kunst. Alle Kunst, die neue Wege geht, stört, sie macht Löcher oder Öffnungen in unsere Konzepte und Vorstellungen von der Welt. Das ermöglicht Blicke bis zum Grund. Es ermöglicht aber auch, dort am Grund, im Windschatten unserer Normen und Regeln, Versuche zu unternehmen. Zusätzlich zu Experimenten und Projekten – und das ist meine Variante zeitgenössischer Kunst – sind Erkundungen möglich im Spalt zwischen Konzept und dem physischen Raum als Spur zum großen Gefüge Welt. Zwischen Vorstellungen und komplexen Realitäten. Künstler*innen sind geübt im Erkunden unbekannter Terrains. Solche Tauchgänge können den Blick auf unsere Welt verändern. Essenziell ist, die eigenen Entdeckungen sichtbar zu machen. Dabei hilft konkret zu werden, Beobachtungen zu folgen, Ideen aufzuzeichnen, festzuhalten und zunächst im Experiment umzusetzen. Wenn das, was gezeigt wird, interessant, schön, stimmig, funktional und so weiter ist, dann wächst die Bereitschaft anderer, sich ebenfalls umzuschauen und eigene weitere Versuche zu unternehmen. Erfreulicherweise haben erfolgreiche Versuche, Dinge neu und anders zu sehen, die Tendenz sich auszubreiten. Das, was in den Projekten physisch geschaffen wird, führt zum nächsten Schritt. Die Sichtbarkeit der umgesetzten Arbeit macht anderen Mut, ebenfalls selbst Dinge zu erfinden. Weil sich unsere Welt immer weiterentwickelt, brauchen wir immer wieder neu Raum für ergebnisoffene Ideenfindungen. Im offenen, unvernetzten Raum kann Hinsehen, Innehalten, Formen von Ideen, Zuhören, sich Austauschen stattfinden. Dort ist Raum für Kunst und Perspektiven aus allen Richtungen. Der Raum und die Momente, die wir in ihm verbringen, sind kostbar, denn hier bilden sich neue, an die Situation angepasste Lösungen zu unserem Sein und Handeln. Unsere Welt ist nicht statisch. Wir selbst und unsere Umwelt verändern sich. Bürokratische Strukturen, lange gewachsene Beziehungen und Normen wirken als zeitverzögerte Kontinuität und verlangsamen Veränderungsprozesse. Das schafft Zeit, sie zu betrachten und die Möglichkeit, uns konstruktiv zu beteiligen.

Verständigung zwischen Inseln

Wenn wir uns bewusst machen, dass zum Beispiel eine von uns in einem Innenraum vor einem Bildschirm sitzt, ein anderer vielleicht über eine Straße geht, eine andere im Wald in einem Schützengraben liegt, wieder ein anderer nicht weiß, wie er seine Miete bezahlen soll, dann wird ansatzweise deutlich, dass die subjektiven Welten, in denen wir uns bewegen, nicht dieselben sind. Dass wir auf verschiedenen Inseln leben, uns aber dennoch verständigen müssen. Am besten verlassen wir dazu zumindest vorübergehend unsere jeweiligen Inseln und betreten einen gemeinsamen Raum.

„Bausteine einer Theorie des Peripheren"[1] ist eine Reihe öffentlicher Gespräche, die seit 2016 an verschiedenen Orten zu vorbereiteten Themen stattfinden. Diese schließen abstrakte Ideen in Zusammenhang mit Zentrum und Peripherie, aber auch Ideen, die situativ entstehen, ein. Konstantes formales Element sind die von mir entworfenen „Kommunikationsmöbel", die als Kommunikationsbasen verwendet werden. Ich bereite die Themen und Thesen der „Bausteine" mittels Zeichnungen vor, die Konzeption geschieht im Austausch mit den Akteur*innen, die Gespräche und ihre Inhalte entstehen spontan. Theorie wird hier in einem künstlerischen Prozess entwickelt. Dieser schließt Unbestimmtheit, Unvorhersehbares und Improvisation ein.

These der gesamten Gesprächsreihe ist: Veränderungen beginnen an Rändern, Innovationen oft im Abseits. Am Rand, außerhalb zu stehen, aus verschiedenen Richtungen zu blicken, sind Möglichkeiten, Komplexität und Bezüge wahrzunehmen und sichtbar zu machen. In einem geschützten Kunstraum sind solche Experimente möglich. Doch was geschieht, wenn sich Kunst einmischt, wenn Kunst auf Gesellschaft, auf Alltag trifft?

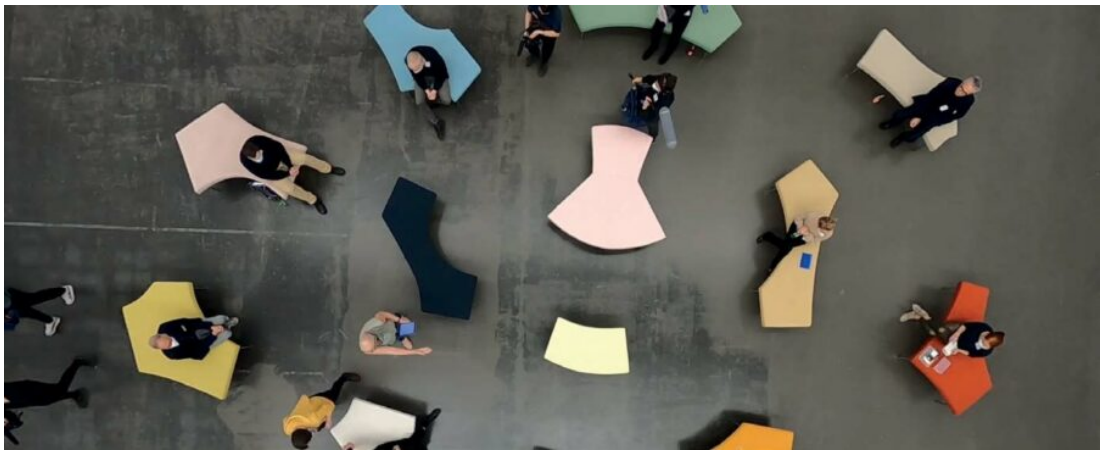
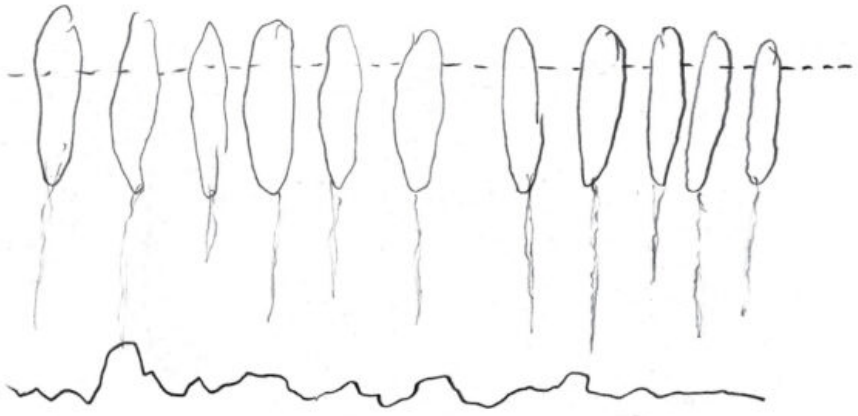
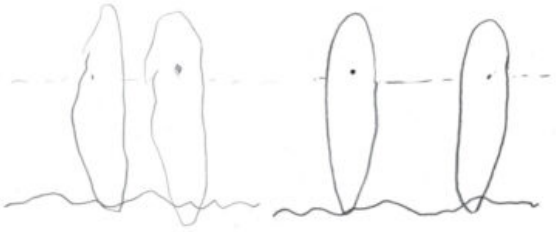


Abb. 11.2: Bausteine einer Theorie des Peripheren Blick von oben, Kunsthalle Düsseldorf, 16.05.2021.

unterhalb der Konzepte liegt ungefilterte Realität
Alles wird sichtbar. Schönheit und Unerwartetes. Manchen macht das Angst

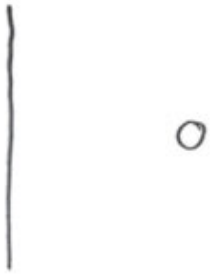


Ideenfindung auf der Konzeptebene um den Bodenkontakt zu vermeiden
zementiert Wegsehen

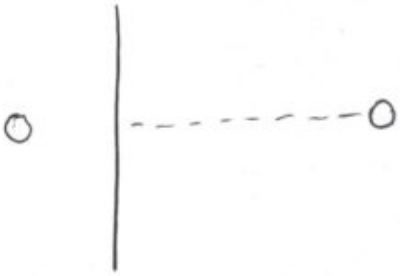


Ratlos
Wie soll verstehen gehen

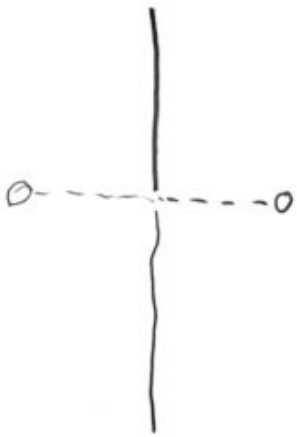
Gespräch zwischen Inseln



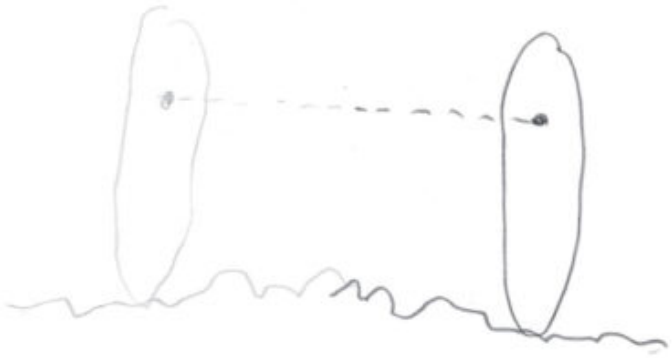
Nichts



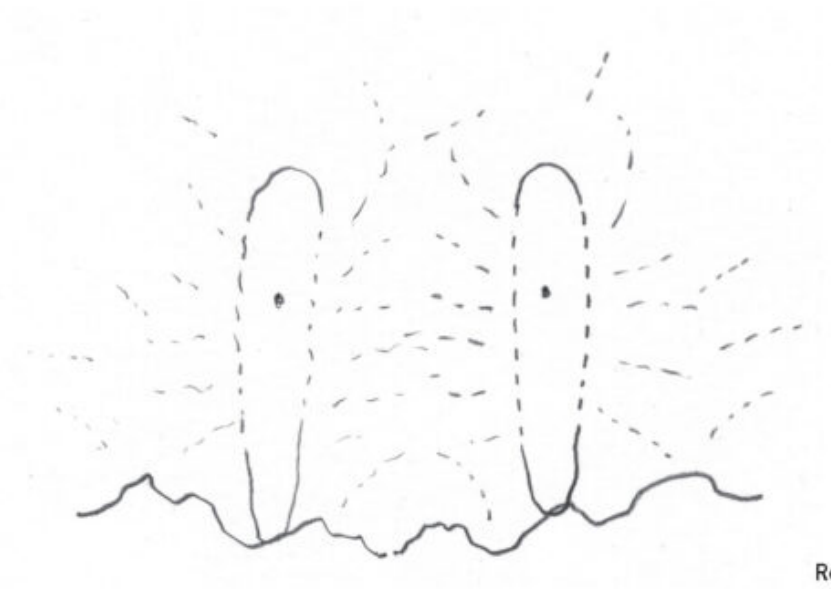
Angst



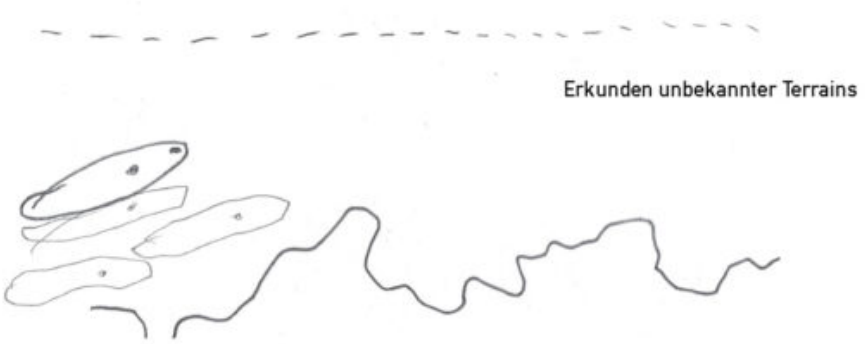
Durch Schutz schauen



Austausch

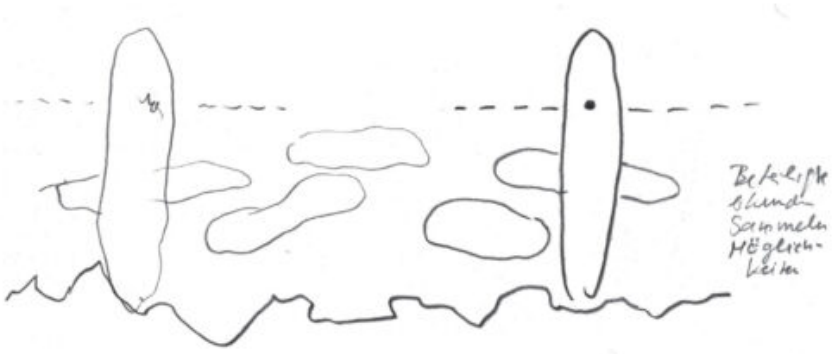


Resonanz

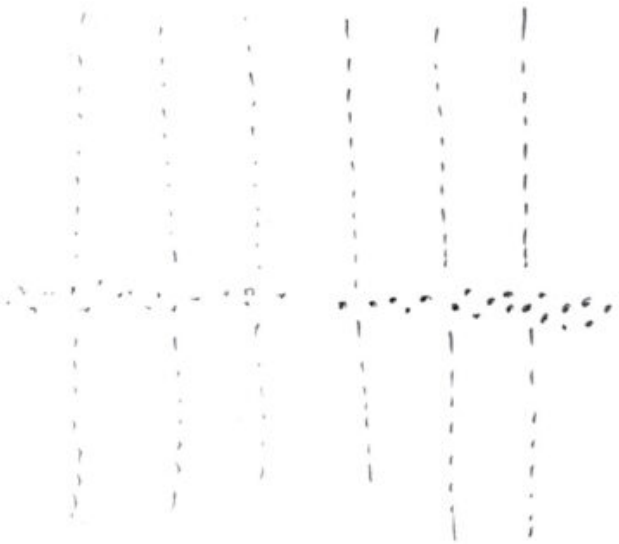


Erkunden unbekannter Terrains

mit Vielen



künstlerischer Prozess seitlich betrachtet



Segmentierte Perspektiven durch die Kategorisierung der Welt in Fächer
erschwert substantielle Weiterentwicklungen

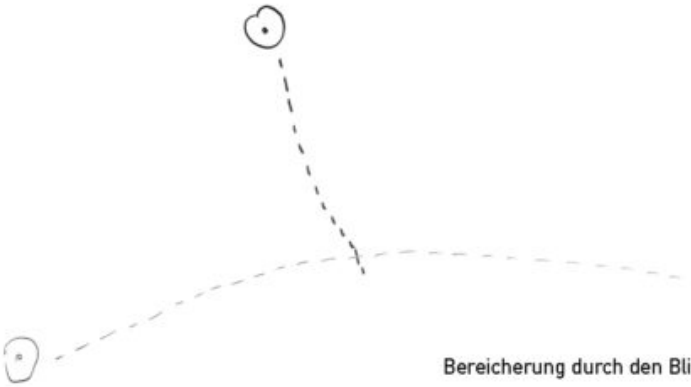
Ideen entstehen im Zusammentreffen
unterschiedlicher Perspektiven

herumliegen
weil alles sinnlos erscheint

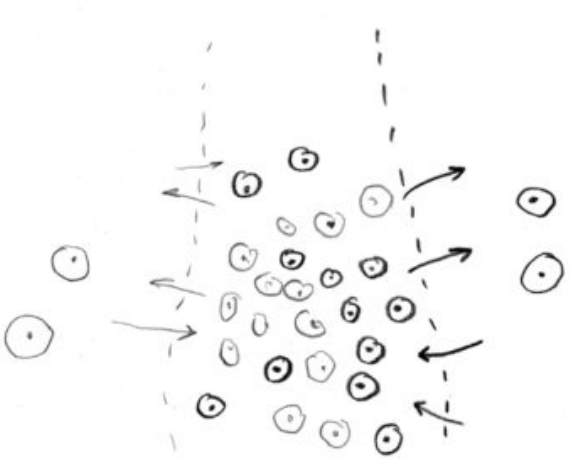
Aufstehen
und Perspektiven verändern

Gemeinsamkeit bemerken

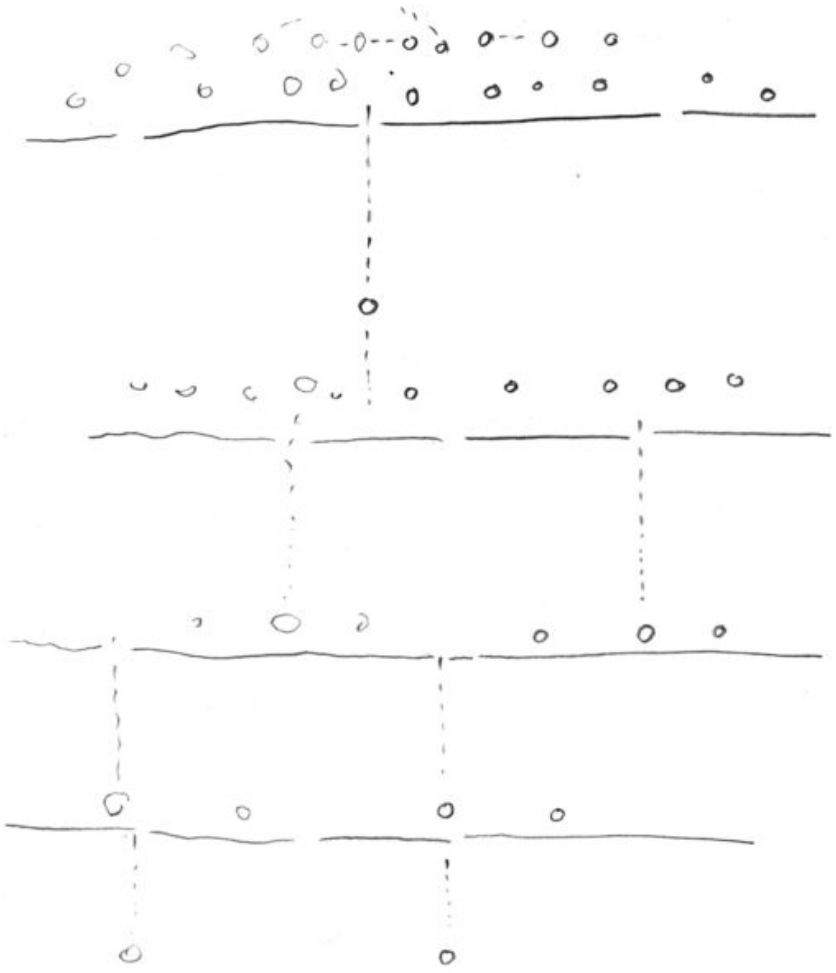
Ideen in die Mitte legen



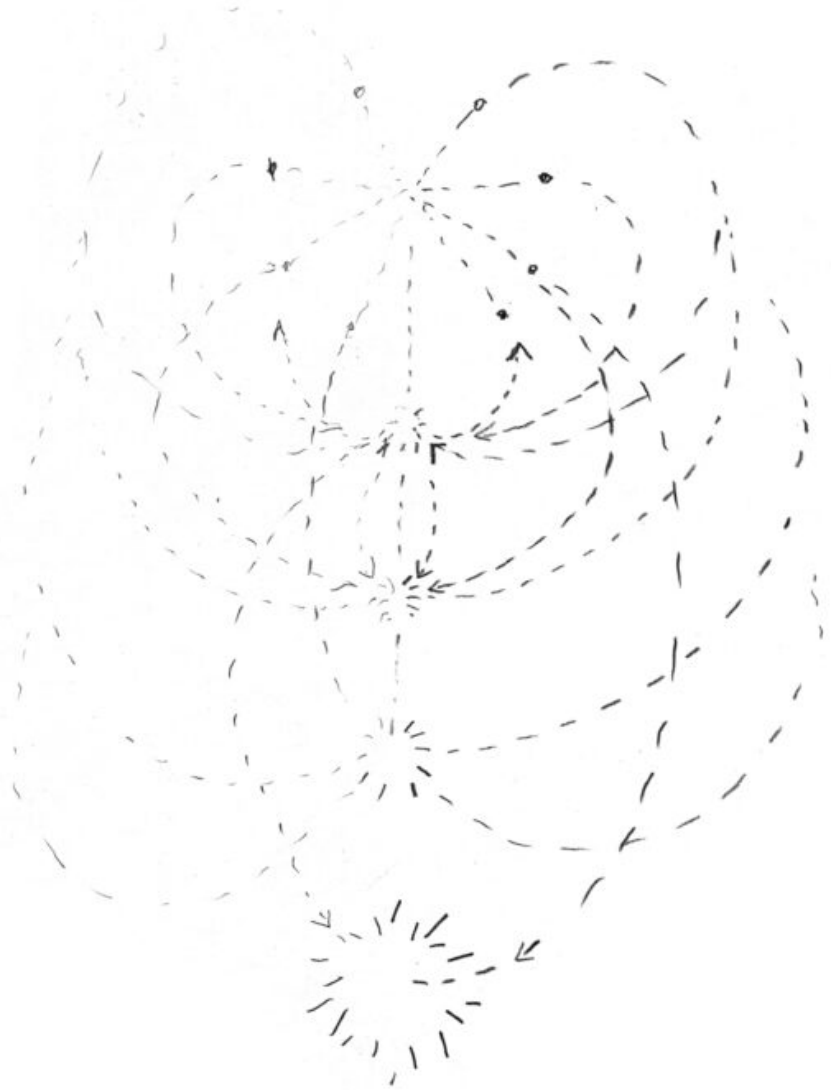
Bereicherung durch den Blick von außen



Austausch
zeitlich betrachtet



Lineares Vorgehen
Festgelegte Abläufe führen in einen vordefinierten Ergebnisraum mit dem Ziel unpassend erscheinende Lösungen schnell aussortieren zu können.



Vernetztes Vorgehen
Neuerungen entstehen an den Schnittstellen mehrerer Perspektiven. In einem Prozess mit Rückkopplungsschleifen entstehen passgenaue Lösungen.

System

Ende der 1990er Jahre betrachtete ich unser Bildungssystem mit Erstaunen. 30 Jahre nach meiner eigenen Einschulung begleitete

ich meine kleine Tochter auf dem Weg in ihren Kita-Alltag. Es war eine kleine Gruppe mit sehr zugewandten Erzieherinnen. Doch zeigten sich die alten Grundkonzepte von Bildung und Erziehung immer noch sehr deutlich. Für mich als Künstlerin waren sie in den Zeichnungen und Malereien der Kinder unübersehbar. So war es beispielsweise ganz offensichtlich untersagt, Farben zu mischen, damit diese in den Töpfen nicht „schmutzig" würden. Ich bot den Erzieherinnen an, eine eigene Erfahrung im Umgang mit Farbe zu machen und ihre ganz persönliche Farbe zu mischen. Diese zwei Stunden, in denen sie nur für sich selbst Farben in ihrer Vielfalt entdeckten, waren bereits ab dem nächsten Tag in den Bildern der Kinder als Bereicherung im Sinne von Schönheit und Nuancierung wahrnehmbar.

Ich war 1964 in den USA eingeschult worden und verbrachte meine ersten beiden Schuljahre an einer Universitätsschule mit 15 Kindern in einer Klasse. Zur dritten Klasse wechselte ich an eine Münchner Grundschule mit 30 Kindern in einem Raum. Unsere Lehrerin war kurz vor der Pensionierung und gebrauchte ihr Lineal, um mit Schlägen auf die Finger für Ordnung zu sorgen. Ich war dank meiner Vorgeschichte in der Klasse das einzige Kind ohne Angst vor der Lehrerin. Ich hatte Schule als Ort des Spiels, der Entdeckung, des Miteinanders kennengelernt. Aus meinem späteren Biologie-Studium ist mir präsent, dass solche ersten Erfahrungen eines Kindes die Vorstellung von dem prägen, was es als normal empfindet. Das macht die Bedeutung der Systeme Kita, Schule und Universität deutlich.

Die nachhaltige Veränderung, die bereits zwei Stunden Entdecken der Schönheit selbstgemischter Farben bei den Erzieherinnen bewirkt hatte, stimmten mich hoffnungsfroh. Ulrike Kienbaum-Pieper arbeitete in den 1990er Jahren als Schulpsychologin an der damals größten Gesamtschule Düsseldorfs mit sechs Klassenstufen zu jeweils acht Parallelklassen und erzählte mir von den gravierenden Herausforderungen im System Schule. Sie stellte den Kontakt zur Schulleiterin her, und wir verabredeten ein experimentelles Projekt, das man – rückblickend auf eine zehn Jahre andauernde Zusammenarbeit – als Pilotprojekt bezeichnen kann. Zur Auswertung dieses ersten Projekts fand ein Arbeitstreffen der beteiligten Schüler*innen und Erwachsenen statt. Alle berichteten vom Spaß, von dem, was gelungen sei. Ganz zum Schluss meldete sich ein Mädchen aus einer fünften Klasse zu Wort: Das Projekt sei schön gewesen. Das Problem sei aber, dass hier an der Schule alles Schöne kaputtgemacht würde. Und dann gäbe es noch eine Sache, die könne man bestimmt überhaupt nicht ändern, obwohl sie schrecklich sei, und das sei die Sache mit den Toiletten.

Selbst Handeln

Das Projekt, das aus diesem Gespräch entstand, ist eines meiner liebsten. Denn hier hat sich nicht nur gezeigt, dass es möglich ist, etwas, von dem alle glaubten, es sei unveränderbar, zu verändern. Im Gegenteil, das Projekt zur Lösung der unerträglichen Toilettensituation wurde zum Ausgangspunkt für eine grundlegende Veränderung der Haltung sich selbst und der Gemeinschaft gegenüber.

Wie jedes Vorhaben begann auch dieses mit Zuhören. In diesem Fall mit dem Hören der Betroffenen und Beteiligten. Dies waren die Schüler*innen aller Altersstufen, die Schulleiterin und Lehrer*innen mit dem Wunsch, die Schule zu reformieren, die Verwaltung der Schulgebäude (in Person einer Architektin mit dem Interesse, den Vandalismus einzudämmen), die verantwortliche Schulpsychologin, das Reinigungsteam.

Die erste Entdeckung war, dass es ein und dieselben Menschen sein können, die sich wünschen, dass alles schön ist, und die selbst Dinge zerstören oder dies befördern und damit zum eigenen Fatalismus und demjenigen der anderen beitragen. Die Wände waren mit gekritzelten Beleidigungen bedeckt, Türen waren herausgerissen, alles, was nötig war, um sich auf einer Toilette gesittet zu benehmen, fehlte (vgl. Reeh 2017: 18). Es waren Pädagog*innen gewesen, die mit beschlossen hatten, Spiegel, Toilettenpapier, Toilettenbürsten, Mülleimer aus den Toilettenräumen entfernen zu lassen. Hinzukam schließlich eine aus Hilflosigkeit eingeführte schulische Regel, die Toiletten möglichst abzusperren. In dieser riesigen Schule mit 48 Klassen mit je 25 bis 30 Kindern führte dies dazu, dass manche in ihrer Not auch schon mal Büsche oder Winkel im Treppenhaus nutzten. Alle schulischen Gruppen waren auf unterschiedliche Art und Weise mit der Situation konfrontiert und niemand hatte sie lösen können. Trotz dieser Situation handelte es sich bei den Schultoiletten um die einzigen nicht kontrollierten Aufenthaltsbereiche. In den noch offenen Toiletten wurde geraucht, getanzt, heimlich in den Pausen „oben" geblieben.

Zu erkennen, dass auch diejenigen Kinder, die sich sehnlichst Sauberkeit wünschten, hin und wieder schlechte Laune hatten, führte mich zu einer sehr einfachen gestalterischen Grundidee. Weiße Wände mit schwarzweißen Zeichnungen und schwarze Tafelflächen zur freien Verfügung. Dinge können zu eigenen werden, wenn man sie mit- und umgestaltet. Also wurden die Toilettenräume mit den Kindern gemeinsam gestrichen. Die Wände weiß, alle Flächen hinter den Türen mit schwarzem Tafellack. Die schwarzen Flächen dienten dauerhaft als unzensierte, tägliche Ausdrucksfläche für die Schüler*innen. Hier konnte mit der damals überall verfügbaren Kreide spontan und ungehemmt geschrieben oder gezeichnet werden, denn es gab jederzeit die Möglichkeit, Unerwünschtes, Beleidigungen oder ähnliches mit einem Schwamm wieder zu entfernen. Die weißen Flächen wurden von den Kindern über und über mit schwarzweißen, dauerhaft beschichteten Kreidezeichnungen bedeckt. Auch hier waren die Inhalte frei und ohne jegliche Zensur. Ihre Umsetzung nahm viel Zeit in Anspruch, denn mit jedem Tag wuchs die Identifikation und „es" sollte schön werden. Dieses „es" konnte ein Maulwurf sein, Maschinenpistolen, Untote, Rosen, Kinder im Schwimmbad usw. Die Wandflächen in den Toiletten gehörten nur den Schüler*innen. Die darauf entstehenden Zeichnungen waren mit so viel Liebe und Hingabe ausgeführt, dass sie eine wunderbare Atmosphäre erzeugten. Natürlich gab es danach auch wieder Spiegel und Mülleimer in den Toiletten und alles, was Schulleitung und Kollegium zuvor aus Sorge vor Vandalismus hatten entfernen lassen.

Eigene Dinge zerstört man nicht. Wenn man sie als eigen ansieht, geht man achtsam damit um und behütet sie. Die Lösung beinhaltete deswegen, zunächst zu erkennen, um wessen Toilettenraum es sich jeweils handelte und den betroffenen Schüler*innen immer das erste Wort zu geben, wenn es darum ging, die Herausforderungen zu betrachten und Ideen zu formulieren.

Der wesentliche Projektteil fand jedoch auf einer anderen Ebene statt. Dessen Ausgangspunkt war der Pessimismus der Kinder, dass Änderungen zum Positiven nicht möglich seien. Sie erklärten sich nur deswegen bereit mitzuarbeiten, weil wir parallel zum gestalterischen Teil gemeinschaftlich etwas erschufen, dem die Kinder den Namen „Toilettendienst" gaben. Die Fünftklässler*innen hatten die Toiletten renoviert und gestaltet und wollten unbedingt die ersten in diesem selbst ausgedachten Dienst sein. Ab diesem Zeitpunkt *durften* zehn Jahre lang alle Sechstklässler*innen dieser Schule mindestens einmal Toilettendienst leisten. Es war ein *Dürfen*, denn es war ein begehrter Teil des Schulalltags. Das lag daran, dass wir den innersten Kern des Problems bearbeitet hatten: Wie kann ich in einer so riesigen Schule als einzelner, kleiner Mensch mit dazu beitragen, dass ich mich wohl fühle, und wie kann ich das zusammen mit anderen durchsetzen. Herausgekommen war ein Selbstbehauptungstraining, bei dem man sich cool fühlen konnte und selbst Methoden erfand und weitergab. Die Ideen gingen von den Kindern aus. In Schulen gibt es viele kompetente Menschen. Alle waren involviert. Von mir und anderen Erwachsenen nur gelegentlich begleitet, haben die Kinder experimentiert und bis ins letzte Detail ausprobiert: sich als Toilettendienst-Verantwortliche „ohne Anfassen" (d. h. ohne Gewalt) durchzusetzen oder Privilegien während ihrer Dienstperiode zu genießen, z. B. in der Mensa nicht anstehen zu müssen oder von Lehrer*innen Tee gekocht zu bekommen. Sie nahmen sich gegenseitig ernst und wurden ernst genommen. Wenn ich einer Klasse ankündigte: „In einem Monat seid ihr dran", kam es vor, dass die Kinder vor Freude schrien.

Der primäre Erfolg des Projekts lag auf der systemischen Ebene. Als ich die Schule das erste Mal betreten hatte, bestand die einhellige Meinung: Man kann nichts tun – alles Schöne wird zerstört. Nach einem Jahr war diese ohnmächtig-machende Apathie einer ganz nüchternen Frage gewichen: Was machen wir, wenn etwas kaputt geht? Das war ein Unterschied wie Tag und Nacht.

Modellversuch, Referenzen und Experimente mit scheinbar Unlösbarem

Die oben erwähnte Gesamtschule befand sich Ende der 1990er Jahre in einem aus meiner Perspektive apathischen Zustand. In den zehn Jahren, in denen ich sie begleiten durfte, wurde deutlich, wie viel sich bewegen kann, wenn ein festgefahrenes System sich öffnet. Alle gemeinsam – Schulleiterin, Lehrer*innen, Schüler*innen, Reinigungskräfte, Hausmeister, Schulpsychologin, Sozialarbeiter*innen und ich als Künstlerin – übernahmen Verantwortung fürs Hinschauen, für die Zusammenarbeit und für die Umsetzung. 2008 veröffentlichte ich ein Buch darüber (vgl. Reeh 2008).

Unser Bildungssystem enthält (noch) keine institutionalisierte und damit finanzierte Form für das Integrieren offener Räume. Ein sensibles Thema, denn Institutionalisierung geht leicht mit Bürokratisierung und damit dem Gegenteil ergebnisoffener Arbeit einher. Ungenutzt bleiben meist auch die Zeiten des Um- und Neubaus. Dabei besteht bei öffentlichen Bauvorhaben die Möglichkeit 1 bis 2 Prozent der Baukosten in Kunst zu investieren. Solche Umbruchzeiten sind geeignet, Institutionen darin zu begleiten, ei-

gene Vorstellungen zu entwickeln, auch solche, die die Schule als systemische Struktur mit ihren gebauten und strukturellen Räumen betreffen. Offene Räume und neue Kommunikationsformen sind für Planungs- und Bauprozesse besonders geeignet, weil es Vorgänge mit sichtbar- und spürbaren Ergebnissen sind. Sie ermöglichen, sich selbst und andere ernst- und wahrzunehmen. Aus diesem Grund schlug ich 2008 Kunst am Bau als Prozess vor (vgl. Reeh 2015). In Nordrhein-Westfalen (NRW) bestand und besteht noch ein erheblicher Bedarf an Schulsanierungen und Umbauten. Ab 2009 führte ich mit einem Beirat aus den Feldern Kunst, Architektur und Pädagogik den Modellversuch „Schulkunst“ an vier sehr unterschiedlichen Schulformen durch. Ziel war zu zeigen, dass und wie diese Arbeit in jeder Schulform möglich ist (vgl. Seydel 2013). Ausgangspunkt war, jeweils scheinbar Unlösbares als Anlass für gemeinschaftliche Ideenentwicklung und ihre Umsetzung zu nehmen. Voraussetzung war, dass es alle im System stört oder mindestens betrifft, denn dies bewirkt Offenheit gegenüber Neuem.

Das Referenzprojekt des Modellversuchs wurde mit dem Schulbaupreis NRW 2013 ausgezeichnet. Im Begründungstext steht: „Die Jury lobt das besondere Engagement aller Beteiligten und die herausragende Qualität des Prozesses, der die Förderschülerinnen und -schüler und ihre Ideen in den Mittelpunkt stellt. Durch ihre Einbindung vom Entwurfsgedanken bis hin zur öffentlichen Präsentation der Ideen kommt es zu einer Wertschätzung, die spürbar und auf bisher noch nie da gewesene Weise die Kompetenzen der Schüler herausarbeitet. Daneben ist die Arbeit auch von einer hohen gestalterischen Qualität.“ (Architektenkammer NRW 2013: 8)

Abb. 11.3: Workshop Zusammenarbeit, Perspektiven 2030, Perleberg 2015.

Abb. 11.4: Plattform Wiesencafé 2018.

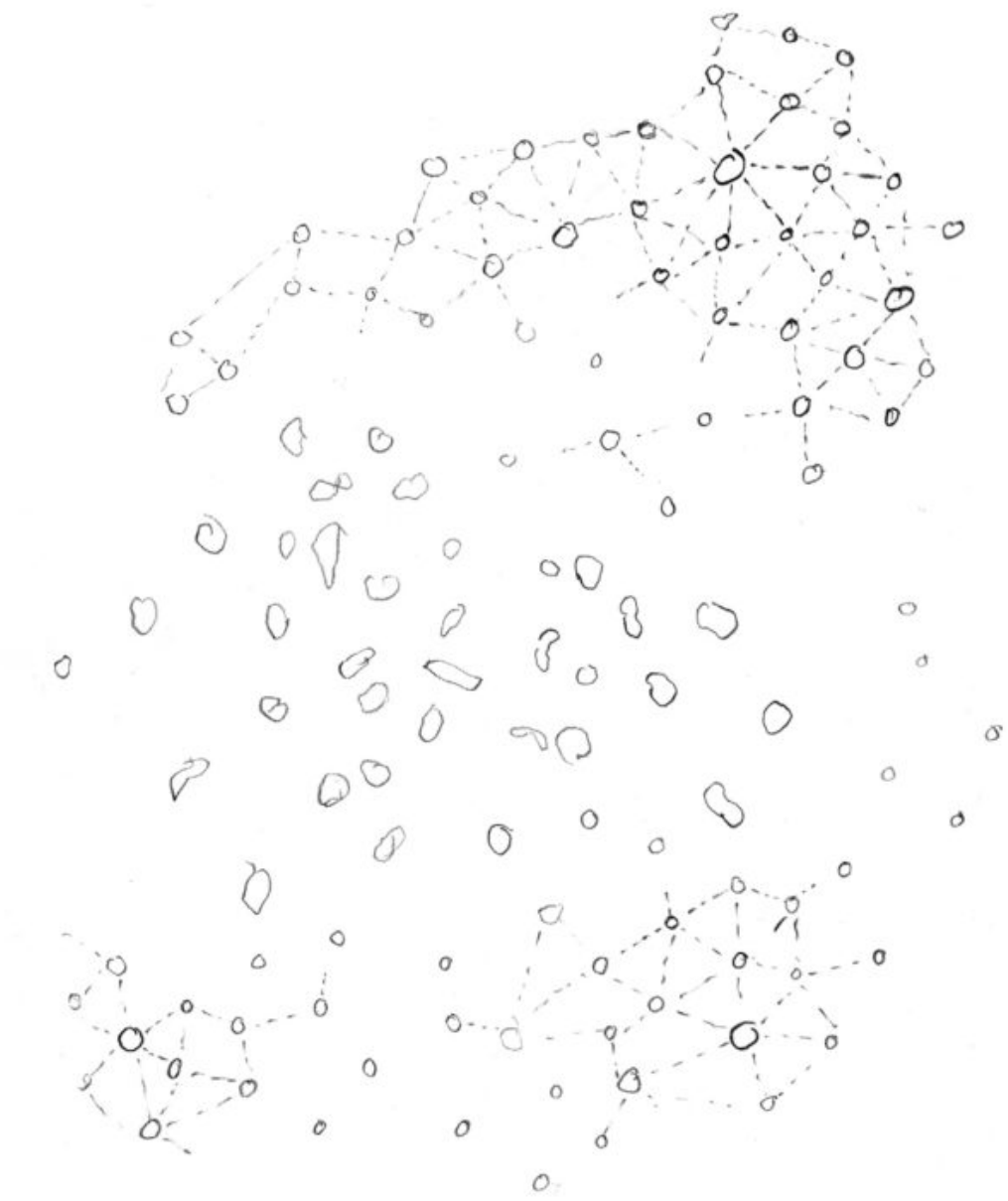
Wertschätzung und Zutrauen sind die Basis, aufgrund derer Menschen sich entscheiden, aufzustehen und aktiv zu werden. Meine Analyse der vielen Schulen, die ich begleitet habe, ergab, dass Hierarchie – wie in anderen gesellschaftlichen Subsystemen auch – verhindert, wahrzunehmen, was jede*r Einzelne beitragen kann. Das ist fatal und sicherlich eine der Ursachen für Schulabbrüche, die fehlende, viel beschworene Chancengleichheit für Kinder aus wenig wertgeschätzten Familien und Sozialstrukturen. Denn damit wird die Lebensfreude und der (berechtigte) Stolz auf den eigenen – egal wie großen oder kleinen – Beitrag unterbunden. Offenheit, Wertschätzen, Ernstnehmen macht zuvor kaum Vorstellbares möglich.

Öffentlicher Raum

Ab 2014 begleitete ich die beiden Städte Perleberg und Wittenberge in Brandenburg[2] sowie das Düsseldorfer Viertel am Wittenberger und Perleberger Weg im Rheinland. Die Namensübereinstimmung war Zufall. Im Düsseldorfer Viertel mit den damals schlechtesten Sozialwerten Düsseldorfs (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017; Röhrig 2013). Die Siedlung rund um den Wittenberger Weg gehört zu den ärmsten der Stadt. Sie hat die höchste Arbeitslosenquote in Düsseldorf. Die Gleichzeitigkeit der Projektarbeit machte mich auf eine Parallele aufmerksam: Sich entmündigt zu fühlen, hält davon ab, das Leben in die eigenen Hände zu nehmen. Im Falle der beiden Städte im Nordwesten Brandenburgs, Perleberg und Wittenberge, waren Nachwehen des Prozesses der deutschen Wiedervereinigung noch zu spüren, im Falle des Düsseldorfer Viertels hingegen die vor 60 Jahren getroffenen städtebaulichen Entscheidungen.

Peter Zerfaß, der Schulleiter der Förderschule, mit der ich 2013 das mit dem Schulbaupreis ausgezeichnete Projekt durchführte, schlug für ein Folgeprojekt das städtebaulich isolierte, in den 1960er Jahren für obdachlose Familien gebaute Düsseldorfer Viertel vor. Ein Drittel der Schüler*innen der Förderschule lebten dort. Der Projektort befindet sich an der Grenze zwischen zwei Stadtteilen im Süden Düsseldorfs, zwischen Autobahn, Bahnlinie und einer großen Industriebrache, auf der in den nächsten zehn Jahren ein neues Wohnquartier errichtet werden sollte. Meine Frage war: Was ist arm, was macht reich? Drei Jugendliche aus dem Viertel entwickelten die Grundidee in weniger als einer halben Stunde. Sie analysierten die Situation folgendermaßen: Es

gäbe in ihrem Viertel „die Guten“ und „die Schlechten“ (vgl. Reeh 2017: 28). Die Guten erkenne man daran, dass ihre Türen offen stünden. Kommunikation sei wichtig. Was fehle, sei ein gemeinsamer, selbst konzipierter und gebauter Raum, in dem die eigene Kultur sichtbar werde und in dem man etwas zu essen und zu trinken bekäme, ein Kiosk oder Café, ein eigener Ort im Viertel, wo man hingehen könne. Ein Treffpunkt für Menschen von innerhalb und außerhalb des Viertels.



Soziale Struktur und unvernetzter Raum
in dem neue Entwicklungen möglich sind

Mit dieser Idee als Kernstück begann ein langer Prozess. Zu den Mitautor*innen des Projekts gehörten Kinder, Familien, Anwohner*innen, benachbarte Unternehmen, Künstler*innen, Studierende, Universitätsprofessor*innen, Handwerker*innen und Mitar-

beitende der städtischen Wohnungsbaugesellschaft. Der Blick der jeweils anderen half, die eigenen Fähigkeiten klarer zu sehen. Das gemeinsame Planen und Arbeiten war immer wieder der Ausgangspunkt für neue Wege. Jedes einzelne Detail wurde zum Ausgang weiterer Projektarbeit. Nach etwa zwei Jahren bekam das Projekt einen Namen: Wiesencafé. Gemeinsam mit Architektur-Studierenden und verschiedenen Fachleuten waren Kinder in alle Phasen des Entwurfs- und Planungsprozesses eingebunden. Bemerkenswerterweise hat die Zusammenarbeit eine außergewöhnliche Formqualität hervorgebracht, die in üblichen Planungsprozessen nicht zu erreichen gewesen wäre. Die Konzeption von innen – nicht von außen übergestülpt – schlug sich in den Materialien, der Form, beim Angebot an Speisen und Getränken nieder. Die wesentlichen Elemente, von der Architektur über das Baumaterial, das Geschirr und die Möbel hatten einen innovativen Charakter.

Die Bodenplatte des künftigen Gebäudes wurde 2017 errichtet. Der Bau soll ab 2024 mit Städtebaufördermitteln umgesetzt werden. Überall dort, wo es möglich ist, wurde und wird face-to-face in Teams von Kindern, Jugendlichen und Studierenden auch selbst gebaut. Das gemeinsame Arbeiten, Kochen und Konzipieren und Umsetzen verbindet. Genutzt werden soll das Wiesencafé vom Viertel, den städtischen Bildungsinstitutionen und den Bewohner*innen der Stadt. Als Labor für Innovation, die Forschung und gesellschaftlichen Zusammenhalt umschließt. Und als Ort der Begegnung, an dem es etwas zu essen und trinken gibt und eigene Kultur erfunden und gelebt wird.

Der lange Prozess, in dessen Verlauf ich 2018 etliche Künstler*innen beteiligte, hat etwas verändert. Zum Herbstanfang 2018 stand ich in der Abenddämmerung im Gespräch mit Frauen aus dem Viertel neben einem Nussbaum, unter dem Jan Philip Scheibe ein Lied über den Baum im Herbst sang. „Eigentlich ist es doch schön hier!“, sagte eine der Frauen. Und fuhr dann mit gedämpfter Stimme fort: „Man sagt, wir seien asozial, aber das stimmt doch gar nicht.“

Forschung

2013 rief ich das Zentrum für Peripherie ins Leben, zunächst als künstlerische Arbeit. In den Projekten des Zentrums für Peripherie untersuche ich zusammen mit einem wachsenden Netzwerk die Wechselwirkung zwischen künstlerischer Arbeit und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in Theorie und Praxis. Mit dem Zentrum für Peripherie als Label und Netzwerkpartner untersuche ich die Form von Veränderungs-, Forschungs- und Ideenentwicklungsprozessen an sich (vgl. Zentrum für Peripherie o.J.).

Abb. 11.5: Geplante Raststätte an der A14.

Abb. 11.6: Wildbiene in Wellerlehm.

Ende 2019 initiierte ich auf Basis der von mir entwickelten Methodik ein Vorhaben, zu dem der Umgang mit Landschaft und öffentlichem Raum sowie die technologische Weiterentwicklung des Baustoffes Wellerlehm einerseits und die Erforschung der hier vorgestellten Methode zur Strukturierung von Prozessen andererseits gehören. Seinen Namen, „Brandenburgs Alhambra", erhielt das Vorhaben im Zuge der Eröffnung einer 8 Meter langen Test- und Demonstrationswand im Juni 2020. Auf Wellerlehm als Material war ich bereits auf der Suche nach einer Lehmbauweise gestoßen, die nur einen minimalen Dachüberstand und keinen Putz benötigt und die es ermöglicht, von Hand und ohne Schalung dem Grundriss der gemeinschaftlich entstandenen Architektur des oben beschrieben Wiesencafés zu folgen.

Der Weiterbau der Autobahn A14 im Nordwesten Brandenburgs durch das UNESCO-Biosphärenreservat Flusslandschaft Elbe-Brandenburg war Anlass für eine genauere Betrachtung dieses Materials im Rahmen eines sehr einfachen Vorschlags: Naturschutzfläche „hochzuklappen" (vgl. Reeh 2022). Denn so genannte Ausgleichsmaßnahmen sollen das Zerschneiden der Landschaft und die Beeinträchtigung der Lebewesen kompensieren. Dabei verliert die Landwirtschaft Bodenfläche gleich zweifach: die versiegelte Fläche der Fahrbahn einerseits und diejenige der Ausgleichsmaßnahmen andererseits.

Die Idee, einen Teil der Flächen für den Naturschutz platzsparend in die Senkrechte zu stellen, führte dazu, Lärmschutzwände in dreifacher Funktion zu projektieren: als hochgeklappte Naturschutzfläche, zum Schutz von Landschaft und Lebewesen sowie zum Lärm- aber auch Landschaftsschutz in ästhetischem Sinne für die Menschen der Region. Relevant ist das Projekt durch seinen direkten Bezug zu brennenden Themen der Zeit: Wie lässt sich bauen, ohne Sondermüll zu produzieren? Wie baut man klimaresilient? Wie gehen wir mit unserer Umgebung, mit dem Boden, mit der Landschaft um? Wie soll unsere gebaute Umgebung, wie unser von Infrastruktur durchschnittener Lebensraum beschaffen sein? Dies war Anlass für ein vom Zentrum für Peripherie und mir geleitetes Forschungsvorhaben.

„Brandenburgs Alhambra" ist als Lärmschutz, Raststätte, Begegnungs- und Forschungsraum an der Autobahn A14 konzipiert, der neben seiner Schutz- und Ausgleichsfunktion innovative und ökonomische Verfahrenstechnik mit zeitgenössischer Formensprache verbindet. Mit einer geplanten Länge von etwa 4,2 Kilometern würde das mit Bodenaushub als primärem Baustoff zu realisierende Projekt zum größten zeitgenössischen Lehmbau-Ensemble Europas und zum sichtbaren Zeichen einer ressourcenschonenden Bauwende werden.[3]

An dieser künstlerisch geleiteten Untersuchung waren zunächst der Lehmbaupionier Martin Rauch und einige renommierte Fachleute aus den Bereichen Biodiversität und Tragwerksplanung sowie Interessierte aus der Region beteiligt. Nach den ersten Monaten kamen zunächst die Bundesanstalt für Straßenwesen BASt, das Biosphärenreservat Flusslandschaft Elbe-Brandenburg, dann die Bundesanstalt für Materialforschung und prüfung BAM, zwei Universitäten und das Fraunhofer-Institut für Bauphysik zum Forschungsprojekt hinzu. Dieses Interesse und die Teilnahme der genannten Institutionen ist für mich ein Indiz für die Stimmigkeit der entwickelten Idee und den dazugehörigen Prozess. Dr. Birgit Kocher, Geoökologin an der BASt, begründet die Zusammenarbeit und ihr Interesse daran mit der inter- und transdisziplinären Arbeitsweise im Projekt – da liege die Zukunft.

Transdisziplinäre Methode zur Lösung komplexer Herausforderungen

Im Verlauf von drei Jahrzehnten künstlerischer Arbeit habe ich eine Methode entwickelt, überprüft und verfeinert, mittels derer scheinbar unlösbare Probleme auf meistens unkonventionelle Weise Lösungen erfahren können. Sie funktioniert mit großen wie kleinen Gruppen und macht unerwartete, konstruktive und konkrete Lösungen denkbar und möglich – insbesondere solche, die im Miteinander verschiedener Domänen gelingen. In ergebnisoffenen Prozessen werden Ideen und ihre Umsetzungen über übliche gesellschaftliche Grenzen hinweg entwickelt.

Dass dies in den Systemen Schule, Hochschule, Verwaltung und Forschung funktioniert, habe ich mit meiner Arbeit gezeigt. Dass dies gelegentlich Widerstände erzeugt, ist selbstredend Bestandteil von Veränderungsprozessen. Kinder und Jugendlich prüfen, bevor sie sich auf eine solche Zusammenarbeit einlassen, innerhalb von Sekunden ob sie ernst genommen werden. Der Zauber, die Motivation liegt in der Möglichkeit unser Umfeld, unser Bildungssystem, unseren gemeinsamen öffentlichen Raum, unsere Gemeinde, unser Land, unser Ökosystem anzusehen und darin mit unseren unterschiedlichen Fähigkeiten konstruktiv wirksam zu

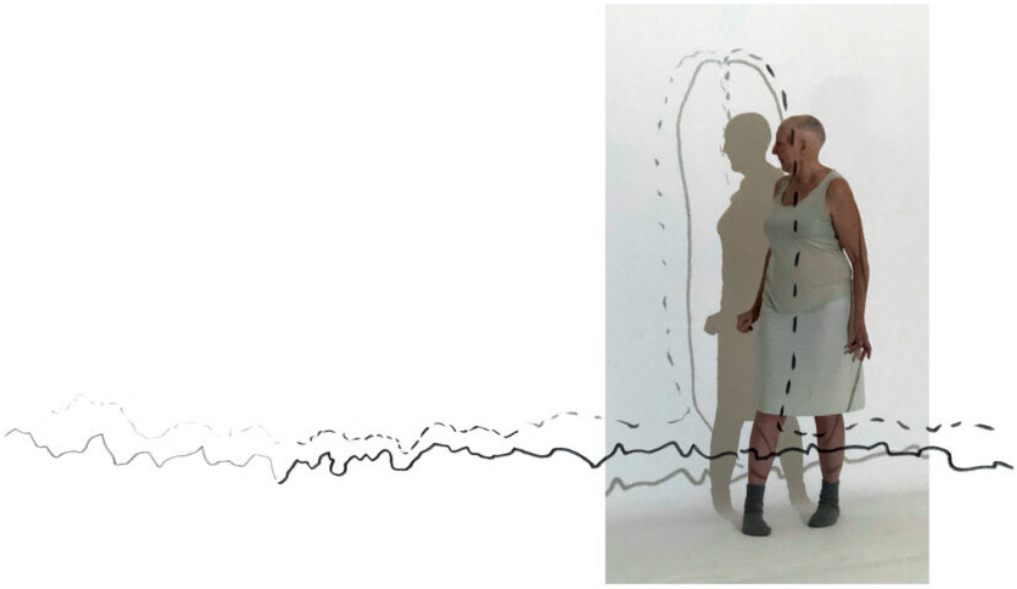
werden.

Chronologie

- Die Arbeit beginnt mit der jeweils eigenen Intuition. Mit Knete, Stift und Papier oder anderen sehr einfachen Mitteln wird diese sichtbar gemacht.
- Es beginnen diejenigen mit der Ideenformung, die betroffen sind und diejenigen, die bei Vorhaben in der Regel nicht gehört oder gefragt werden.
- Fachleute, Vertreter*innen der Bezugssysteme und weitere Gruppen kommen im zweiten Schritt hinzu.

Charakteristik

- Arbeit mit offenem Ausgang ist dabei Mittel und Methode. Das Ergebnis entsteht und formt sich im Prozess. Der Prozess selbst bleibt evolutiv veränderlich.
- Die grundlegenden Ideen werden in Präsenz und im Dialog bis zur Umsetzungsreife entwickelt. Dies ermöglicht paralleles Durchdenken komplexer Parameter innerhalb kurzer Zeit.
- Neuerungen entstehen an den Schnittstellen verschiedener Perspektiven. Umsetzungen werden mit Rückkopplungsschleifen entwickelt. Erfahrungswissen (Praktiker*innen) und Theorie (der Fachgebiete) ergänzen sich.
- Das Verschränken der unterschiedlichen Disziplinen hin zu einem gemeinsamen Ziel bewirkt eine hohe Motivation bei Konzeption und Ausführung.
- Jeder umgesetzte Schritt wird für Feinjustierungen genutzt.
- Die Vorgehensweise ist für herausfordernde Aufgabenstellungen geeignet. Relativ kurze Entwicklungszeiten und die komplexe Betrachtung sorgen für Funktionalität.
- Die entstehenden Lösungen zeichnen sich in der Regel durch Einfachheit und Stimmigkeit aus und ziehen weitere Lösungen nach sich.



In Zeichnung
Über die Herausforderung Welt wahrzunehmen
Foto: Beate Steil
Performance und Zeichnung: Ute Reeh

Anmerkungen

[1] Weitere Informationen zu „Bausteine einer Theorie des Peripheren“ auf der Projekt-Website vom Zentrum für Peripherie e. V./Ute Reeh. Online: https://zentrum-fuer-peripherie.org/startseite-test/theorie/bausteine/ [28.11.2023]

[2] Weitere Informationen zu „Perspektiven 2030“ auf der Projekt-Website vom Zentrum für Peripherie e. V./Ute Reeh. Online: https://www.perspektiven-2030.de/ [28.11.2023]

[3] Flyer zur Ausstellung auf der Projekt-Website vom Zentrum für Peripherie e. V./Ute Reeh. Online: https://zentrum-fuer-peripherie.org/wp-content/uploads/Flyer-Brandenburgs-Alhambra-V3-online-DE.pdf [28.11.2023]

Literatur

Architektenkammer Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Schulbaupreis Nordrhein-Westfalen 2013. Die Preisträger – Begründungen der Jury. Online: https://www.aknw.de/fileadmin/news_import/schulbaupreis2013_jurybegruendungen.pdf [28.11.2023]

Dell, Christopher (2002): Prinzip Improvisation. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.

Dewey, John (1998): Kunst als Erfahrung (Originalausgabe: Art as Experience, New York, 1934). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dörner, Dietrich (2012): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fromm, Erich (2011): Die Furcht vor der Freiheit. (Originalausgabe: Escape from Freedom, New York, 1941). München: dtv.

Hummel, Claudia/Rogg, Ursula (2016) (Hrsg.): Fragen ans Curriculum. Berlin: Universität der Künste.

Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation (Originalausgabe: Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, Paris, 1987). Wien: Passagen.

Reeh, Ute (2008): Schulkunst. Kunst verändert Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Reeh, Ute (2015): Was Kunst kann –Kunst am Bau als Prozess. Weinheim und Basel: Beltz.

Reeh, Ute (2017): Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben und zeitlich betrachtet. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüber, Heinrich/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. Band 38. Hamburg und Köln: Hamburg University Press.

Reeh, Ute et al. (2022): Entwicklung eines Konzepts zur ressourcen- und naturschutzgerechten Konstruktion von Lehmlärmschutz (Studie) [Online]. Nebelin: Zentrum für Peripherie. https://zentrum-fuer-peripherie.org/wp-content/uploads/MBKS-11-LQ.pdf [28.11.2023]

Röhrig, Andrea: (2013): Garath. Eine Siedlung aus dem Abseits holen. In: Reihnische Post (09.04.2013). Online: https://rp-online.de/nrw/staedte/duesseldorf/stadtteile/eine-siedlung-aus-dem-abseits-holen_aid-15779667 [29.11.2023]

Seydel, Otto (2013): Das Wunder von Garath. Online: https://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/2000_Das_Wunder_von_-Garath_220113.pdf [28.11.2023]

Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Berlin: Edition Suhrkamp.

Zentrum für Peripherie (Hrsg.) (o.J.): Trailer 1 – Statements zur Bezeichnung „Zentrum für Peripherie" und zu den Konzepten „Zentrum" und „Peripherie". Online: https://zentrum-fuer-peripherie.org/startseite-test/projekte/artists-in-wittenberger-weg [14.02.2024]

Abbildungen

Alle Zeichnungen: © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.1: Zeichnen, 2019. Fotografie: Beate Steil.

Abb. 11.2: Bausteine einer Theorie des Peripheren Blick von oben, Kunsthalle Düsseldorf, 16.05.2021. ©Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.3: Workshop Zusammenarbeit, Perspektiven 2030, Perleberg 2015. © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.4: Plattform Wiesencafé 2018. © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.5: Geplante Raststätte an der A14. © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.6: Wildbiene in Wellerlehm. © Ute Reeh, 2024.

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

Kommentar zum Beitrag von Manuel Zahn

Mit dem folgenden Kommentar möchte ich, inspiriert durch Manuel Zahns Beitrag, der sich schwerpunktmäßig auf die Seite des Subjekts in Bildungsprozessen mit Medien konzentriert, Ergänzungen hinsichtlich des Dispositivbegriffs leisten und zur Diskussion stellen. Ich beziehe mich dabei auf das Dispositivkonzept von Michel Foucault sowie auf darauf basierende Sekundärliteratur.

Giorgio Agamben merkt zu Beginn seines Essays *What Is an apparatus* an, dass der Dispositivbegriff zwar ein entscheidendes Fachwort in Michel Foucaults Werk darstelle, jedoch von diesem mit Ausnahme eines Interviews im Jahr 1977 (Foucault 1978: 119ff.) an keiner Stelle systematisch definiert worden sei.[1] Auf Basis der Kernaussagen eben jenes Gesprächs und einer eigenen begriffsgeschichtlichen Einordnung formuliert der italienische Philosoph die bei Zahn zitierte Definition. Diese beinhaltet die Aufteilung allen Seins in zwei große Klassen, die einerseits aus Lebewesen (oder Substanzen), andererseits aus Dispositiven bestünden (vgl. Agamben 2009: 1ff.): „Further expanding the already large class of Foucauldian apparatuses, I shall call an apparatus literally anything that has in some way the capacity to capture, orient, determine, intercept, model, control, or secure the gestures, behaviors, opinions, or discourses of living beings." (Agamben 2009: 14)

Durch diese sehr weit angelegte Definition zählen bei Agamben auch konkrete Gegenstände wie die Zigarette, der Computer, der Stift oder, wie er später am Beispiel genauer ausführt, Mobiltelefone als Dispositive. Es gebe heutzutage keine Momente, in denen das Leben von Individuen nicht von Dispositiven modelliert, verunreinigt oder kontrolliert ist, man sei ständig gefangen in ihnen. In der Beziehung bzw. dem Kampf zwischen Lebewesen und Dispositiven entstünden schließlich als dritte Klasse die Subjekte, wobei ein Mensch zugleich mehrere Prozesse der Subjektivierung durchlaufen könne (vgl. ebd.: 13ff.).

Meiner Auffassung nach geht bei dieser Definition der von Foucault ausgesprochene Gedanke, dass das Dispositiv als ein Netz *zwischen* verschiedenen, heterogenen Elementen zu denken sei (zu denen auch ein Bildschirm als ein technologisches Artefakt zählen könnte), teils verloren (vgl. Foucault 1978: 119f.):

> *[Das Dispositiv] ist […] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. […] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. (ebd.)*

Seine Hauptfunktion sei es, zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt auf einen (gesellschaftlichen) Notstand zu antworten, wodurch es eine strategische Funktion erfülle (vgl. ebd.: 120ff.). Die Soziolog*innen Andrea Bührmann und Werner Schneider beschreiben diesen Aspekt folgendermaßen: „[…] [M]it dem Dispositivkonzept verknüpfen sich für Foucault […] diskursive und nicht-diskursive Elemente zu »Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden«. Insofern konstituieren Dispositive Möglichkeitsräume für gültiges, ‚wahres' Wissen und sind selbst aber in diesem Sinne immer schon Effekte von Machtbeziehungen." (Bührmann/Schneider 2008: 53) Auf Basis dieser Definitionen gehe ich davon aus, dass Dispositive, wie Agamben (vgl. 2009: 11) in Bezug auf Foucaults Begriff auch selbst schreibt, entschieden von immaterieller Natur sind und keine Deckungsgleichheit mit konkreten Gegenständen wie Bildschirmen oder Mobiltelefonen aufweisen. Stattdessen benötigen sie stets Prozesse der Subjektivierung oder der Vergegenständlichung in kulturelle Artefakte bzw. symbolische Formen (z. B. Gesetze), um fortbestehen und wirken zu können (vgl. ebd.; Bührmann/Schneider 2013: 25f.). Das Ziel von Dispositivanalysen besteht laut Bührmann und Schneider (2013: 24) folglich darin, aufzudecken, dass das „vermeintlich Gegebene" (ebd.) (d. h. Dinge und Subjekte) stets unter bestimmten, historisch-kontingenten Bedingungen über unterschiedliche, machtvolle

Praktiken hervorgebracht wird und immer mit der Frage nach Herrschaft verbunden ist (vgl. ebd.). Um in Anschluss an Zahns Bildschirme oder Agambens Mobiltelefone also die Rolle von konkreten Gegenständen im Zusammenhang mit der Dispositivanalyse zu beschreiben, schlage ich deshalb vor, den Begriff der „Objektivationen" von Bührmann und Schneider (ebd.: 23) als weitere analytische Differenzierung in der Theoriebildung aufzugreifen: „Unter Objektivationen werden die in und durch Praktiken hergestellten ‚Dinge' verstanden – wie z. B. beobachtbare Handlungsergebnisse, materiale Erscheinungen, Artefakte – also in welcher Form auch immer objektivierte Wissensbestände." (ebd.)

Warum ist diese Differenzierung bedeutsam?
Soll der Einfluss von vergangenen oder gegenwärtigen Medientechnologien auf Bildungsprozesse untersucht werden, ist es wichtig, auf die von Zahn beleuchtete Seite des lernenden Subjekts zu blicken. Dabei kann dieses nach seinem Vorschlag mit Michaela Otts Begriff des Dividuums, d. h. als Ort zahlreicher durch Dispositive beeinflusster Subjektivierungsprozesse aufgefasst werden (vgl. Zahn in diesem Band: 79f.). Daneben können jedoch auch die technischen Geräte selbst als Schnittmengen des Einflusses bzw. Bestandteile überlappender, konkurrierend oder synergetisch wirkender Dispositive, die auf ihre Erschaffer*innen (unbewusst) eingewirkt haben, betrachtet und historisiert werden. Bührmanns und Schneiders (2013: 23) Terminologie berücksichtigt dies, da sie als ein Merkmal von Objektivationen festlegen, dass diese z. B. durch diskursiv prozessierte und vermittelte normative Vorgaben strukturiert werden. Darüber hinaus könnten Objektivationen jedoch auch selbst strukturierend wirken, indem sie auf diskursive Konstruktionsprozesse ein- bzw. rückwirkten, z. B., wenn das in ihnen materialisierte Wissen in die mit ihnen vollzogenen Handlungen einfließe (vgl. ebd.). Letzterer Effekt ist der Hauptaspekt der eingangs von Agamben (2009: 13f.) zitierten Definition für Dispositive, in der er diese teils mit konkreten Objekten gleichsetzt.
Um beide Aspekte in einer Dispositivanalyse unter dem Fokus auf Objektivationen zu berücksichtigen, sei ein besonderes Augenmerk auf ihr Bedeutungsfeld, ihre inkorporierten Eigenschaften und materiale Widerständigkeit zu legen (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 103).

> *Die Rekonstruktion des den Dingen, den Vergegenständlichungen innewohnenden, in ihnen enthaltenen, mehr oder weniger offenkundigen, d. h. gewussten oder auch verborgenen Wissens, welches sich in seinem ‚rechten' oder ‚abweichenden' Gebrauch zum Ausdruck bringt, gibt Aufschluss darüber, wie und in welchen Funktionen diese Vergegenständlichungen im Dispositiv wirken können und was damit gleichsam zwangsläufig ausgeblendet, im eigentlichen Sinn unsichtbar bleibt. (ebd.: 116)*

Wie lässt sich dies anwenden?
Abschließend skizziere ich ein Beispiel, um die Relevanz der Unterscheidung von Objektivationen und Dispositiven und die dadurch gewonnene analytische Trennschärfe nochmals herauszustellen. Dafür ziehe ich als Beispiel den regulären modernen Bleistift heran. Dieser besteht aus einer Mine aus einem Graphit-Ton-Gemisch, die in einen Schaft aus Holz eingelassen ist, und wurde in seiner Funktion als ein Zeicheninstrument konzipiert.
Mit Agambens Definition könnte der Bleistift als ein Dispositiv bezeichnen werden, denn schließlich besitzt er die Fähigkeit, die Gesten, das Verhalten, die Meinung oder Diskurse eines Menschen zu ergreifen, orientieren, unterbrechen, modellieren, kontrollieren, sichern oder festzulegen (vgl. Agamben 2009: 14). Das Erlernen des Zeichnens mit dem Bleistift erfordert den Aufbau motorischer Fähigkeiten zur Führung und dem kontrollierten Abtragen des Graphits auf einem Bildträger. Zugleich ist er mit spezifischen Gesten verbunden, die in der Regel mit Bewegungen des Handgelenks oder des Arms ausgeführt werden. Seine Anwendung erfordert das regelmäßige Spitzen, um mit dem Zeichnen fortfahren zu können und führt häufig zu (kontemplativer) Aufmerksamkeit. Beides sind eindeutige Einflüsse auf das Verhalten. Eine Auseinandersetzung mit dem Bleistift führt (unwillkürlich) zu einer Haltung, man kann ihn z. B. als Zeicheninstrument ablehnen oder befürworten. Zugleich bilden sich Diskurse rund um seine Anwendung und die mit ihm produzierten Zeichnungen (z. B. kunstgeschichtlicher Natur), in denen Normen ausgehandelt werden, die sich tradieren. So bildet sich rund um den Bleistift ein historisch-konkretes Gefüge, in dem ausgelotet wird, was mit dem Bleistift assoziiert wird, welche Funktionen er zu erfüllen hat, was mit ihm in der Bildproduktion oder anderen Anwendungszwecken möglich ist etc. Dieses hat auf Basis aller skizzierten Einzelaspekte eine machtförmige Wirkung auf jede Person, die einen Bleistift verwendet und wirkt somit subjektivierend.

Betrachtet man meinen Transfer von Agambens Dispositivbegriff auf den Bleistift genauer, so fällt auf, dass viele seiner Elemente jedoch auch auf andere Zeicheninstrumente wie den Kugelschreiber, Füller, etc. zutreffen. An dieser Stelle lohnt es sich, die Differenzierung zwischen einer Objektivation und einem Dispositiv zu vollziehen. Mit ihr kann der Bleistift als Vergegen-

ständlichung der Schnittmenge verschiedener Dispositive aufgefasst werden.

Den größten Anteil nimmt dabei vermutlich das Zeichendispositiv ein, dessen Entstehungszeitpunkt man historisch gesehen auf die ersten Höhlenzeichnungen vor fast 40.000 Jahren datieren könnte. Es entstand auf den (gesellschaftlichen) Bedarf hin, Spuren zu hinterlassen und einen bildlichen Ausdruck für Erfahrungen zu finden. Dieter Mersch bezeichnet Punkt, Linie und Strich als Differenzmarker, die etwas „be-zeichne[n]“ (Mersch 2010: 87) und dadurch mit Bedeutung versehen (ebd., 86f.).

Wie sich anhand des Entwurfs der Kunsthistoriker Wolfram Pichler und Ralph Ubl ableiten lässt, sind viele Eigenschaften des Bleistifts bedingt durch die körperlichen, ideengeschichtlichen und materiellen Bedingungen der westlichen Prägung des Zeichendispositivs: Dieses setze nämlich i. d. R. Papier als Bildträger voraus, der keiner Vorbereitung bedürfe und durch graphische Spuren in seinem Potenzial als Grund und Reserve aktiviert werden könne. Um dieses zu bezeichnen, sei eine möglichst feste und glatte Zeichenunterlage nötig, damit der Transfer zwischen Körper, Papier und Unterlage gelinge. Der freien Hand komme die Aufgabe zu, das Papier festzuhalten, passend zu drehen oder zu ziehen sowie als taktiler Ordnungspunkt für die visuelle und motorische Orientierung der zeichnenden Hand zu dienen. Ein weiteres Merkmal stelle die horizontale Lage des Zeichenblattes dar, welche auf eine Ausrichtung an die Haltung des menschlichen Körpers zurückzuführen sei. Durch diese sei auf Basis der physiologisch bedingten Bewegungsmöglichkeiten der Hand und des Armes eine höchstmögliche Präzision der Linienzüge möglich. Letztlich sei auch die Händigkeit der zeichnenden Person sowie die Neigung des Zeicheninstruments ein Einflussfaktor. Das gesamte räumlich-körperliche Arrangement menschlicher und nicht-menschlicher Bestandteile bilde sich (unwillkürlich) in jeder Zeichnung ab. Dennoch werde es in klassischen Zeichnungen idealerweise ausgeblendet, um die Freiheit des Strichs sowie die Virtuosität der zeichnenden Person zu demonstrieren (Anm. d. Autors: ein radierbarer Bleistift eignet sich dafür ideal). Dieser produktionsästhetische Illusionismus lasse sich für das westliche Zeichendispositiv ideengeschichtlich auf das Disegno-Konzept aus der Renaissance zurückführen, in der das zeichnende Subjekt als auktoriale Instanz mit all seiner Subjektivität in den Mittelpunkt gerückt und aufgewertet worden sei (vgl. Pichler/Ubl 2007: 235ff.)

All dies erklärt meiner Auffassung nach, warum der Bleistift eine fast ideale Vergegenständlichung eben dieses Zeichendispositivs darstellt und dadurch dessen Machtwirkung mit perpetuiert.
Zugleich ist der Bleistift jedoch auch eine Objektivation vieler anderer Dispositive, für die ich einige weitere Beispiele als Vorschläge skizzieren möchte: Er ist eine Objektivation des Dispositivs der Wissenschaft, die bei der Konzeption seiner modernen Form eine Rolle spielte. Durch Entwicklungen im Bereich der Chemie konnten mit dem Brennen der Mischung von Graphitstaub, Ton und Wasser verschiedene Härtegrade realisiert werden, die ihm zu höherer Präzision und der Möglichkeit der standardisierten Massenproduktion verhalfen (vgl. Petroski 1989: 92ff.). So konnte er sich vermutlich gegenüber Tusche und Kohle als konkurrierenden Zeicheninstrumenten im wissenschaftlichen Zeichnen behaupten und wirkte zugleich zurück auf Diskurse, indem er durch seine Präzision andere Formen der Visualisierung etc. ermöglichte. Zudem könnte man ihn auch dem Dispositiv der industriellen Produktion zurechnen, welche auf den gesellschaftlichen Bedarf hin reagierte, ihn massenhaft zu produzieren. Daneben ist er aufgrund seiner inzwischen weltweiten Verbreitung und nützlichen Anwendbarkeit in fast allen klimatischen Bedingungen ein Bestandteil des Dispositivs der Globalisierung. Dies sind nur einige mögliche Beispiele von Dispositiven, die ich für plausibel halte und in denen der Bleistift als Artefakt einen Bestandteil darstellt.

Zusammenfassend ließ sich anhand der Ausführungen aufzeigen, dass der Bleistift als Objektivation strukturierend auf ein Subjekt oder Diskurse wirkt, wie die Anwendung von Agambens Dispositivdefinition aufzeigte. Jedoch verdeutlicht der Rückgriff auf Foucaults Dispositivkonzept und die Perspektive der Objektivation nach Bührmann und Schneider auch eine deutlich erweiterte Betrachtungsweise. In dieser wird offensichtlich, dass der Bleistift selbst ein Produkt der Schnittmengen vieler verschiedener Dispositive ist. Sie alle tragen zum breiten Bedeutungsfeld dieser Objektivation bei und erklären zugleich die dem Bleistift inkorporierten Eigenschaften, seinen korrekten Gebrauch und die Grenzen seiner Anwendung.

Anmerkung

[1] „Apparatus“ wird in den meisten englischen Foucault-Übersetzungen anstelle des französischen Begriffs „dispositif“ bzw. im deutschsprachigen Raum benutzten Wort „Dispositiv“ verwendet.

Literatur

Agamben, Giorgio (2009): “What is an apparatus?” And Other Essays. Aus dem Italienischen ins Englische von Kishik, D. und Pedatella, S. Stanford: Stanford University Press.

Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript.

Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2013): Vom ‚discursive turn’ zum ‚dispositive turn’? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumięga, Łukasz (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs: Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-35.

Foucault, Michel (1978): Das Dispositiv. In: Ders.: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 119-125.

Mersch, Dieter (2010): Das Medium der Zeichnung. Über Denken in Bildern. In: Bystřický, Jiři/Engell, Lorenz/Krtilová, Kateřina (Hrsg.): Medien denken. Von der Bewegung des Begriffs zu bewegten Bildern. Bielefeld: Transcript, S. 83-109.

Petroski, H. (1989): The Pencil: a history of design and circumstance. New York: Knopf.

Pichler, W. & Ubl, R. (2007): Vor dem ersten Strich. Dispositive der Zeichnung in der mo- dernen und vormodernen Kunst. In: Busch, Werner (Hrsg.): Randgänge der Zeichnung. München: Fink, S. 231-256.

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

Vor Kunstwerken oder Bildern findet nicht zwangsläufig Bildung statt – aber sie kann sich, wie Karl-Josef Pazzini in der Einleitung von *Bildung vor Bildern* hervorhebt, angesichts von Kunst auch unfreiwillig vollziehen, zumindest ihr Anfang. Das gilt auch für Bildungsprozesse im Allgemeinen: Sie lassen sich nicht willkürlich herbeiführen oder steuern, sie haben quasi ihren eigenen „Willen“. Dazu weiter Pazzini:

> *Bildung findet dauernd statt, weil dauernd Bilder einfallen. Dies kann man weder stoppen noch präzise befördern. Dennoch zeigt z. B. die psychoanalytische Erfahrung, dass eingefallene Bilder, Bilderschichten bilden und zu Verhärtungen führen können. Der notwendige Schutz durch Bilder und Einbildungen kann zu einer großen Distanz zur Welt (einer eingebildeten Autonomie und Souveränität) führen, so dass unbewusste Schutzbilder, Phantasmen genannt, kaum noch Variationen der Aufmerksamkeit zulassen. Einbildungen können Neubildungen verstellen oder in einem Wiederholungszwang Situationen produzieren, die den Vorteil haben, bekannt zu sein, aber auch die Leiden verursachen, die man eigentlich meiden wollte.*
> *(Pazzini 2015: 13)*

Der von Pazzini skizzierte Bildungsbegriff spielt auf Sigmund Freuds Überlegungen zur menschlichen Psyche an. *Bildungen des Unbewussten* (Lacan 2006) sah Freud im Traum, in psychischen Symptomen, im Witz oder in Fehlleistungen am Werke. Im Begriff „Bildungen“ schwingen für Freud Konnotationen aus der Geologie bzw. Archäologie mit, die Formationen und Schichtungen als Sedimente von stetigen Veränderungsprozessen denken.

Neben diesen unbewussten Bildungsprozessen gibt es auch individuelle und institutionelle Anstrengungen, Bildung als bewussten, selbstreflexiven Prozess anzuregen und zu befördern. Solche Bildung braucht das Ereignis, verstanden als Beginn einer selbstreflexiven Bewegung, in der man sich der eigenen Bild(ungs)schichten, individuellen Bildungen bewusst werden kann, so wie Freud z. B. Fehlleistungen brauchte, um das Wirken des Unbewussten in der menschlichen Psyche zu deuten. Pazzini zufolge können Kunstwerke zu solchen Ereignissen werden. Er versteht daher Kunst nicht nur als einen Forschungsbereich an der individuellen Subjektkonstitution, sondern gleichsam als kulturellen Bereich mit hohem Bildungspotenzial. Mit anderen Worten: Artefakte und künstlerische Prozesse werden von ihm als mögliche Auskünfte über Bildungsprozesse von Subjekten und gleichzeitig als Möglichkeit wieder anderer Bildung verstanden.

Die dabei in Teilen bemerkbar und thematisch werdenden unbewussten, je individuellen Bildungen des Subjekts, seine Phantasmen, haben als *Bildschirme* eine doppelte, ja ambivalente Funktion. Sie geben einerseits dem individuellen Begehren des Subjekts, seiner Aufmerksamkeit, seinen Wahrnehmungen, Interessen und Wünschen Ausrichtung, schützen es vor existenziellen Ängsten, indem sie Orientierung in der Welt, ja gar Souveränität gegenüber der Welt suggerieren. Mit anderen Worten: Sie sind das Medium, durch das jeder einzelne etwas als etwas wahrnimmt, aufmerkt oder auch etwas anziehend findet. Aber sie können sich andererseits auch derart verhärten, unbeweglich und abgedichtet sein, dass sie nichts Anderes, Neues, keine Differenz in sich wiederholenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen zulassen – und so in letzter Konsequenz das Begehren des Subjekts im Sinne eines *Anders-Werden* blockieren.

Der Begriff des Bildschirms ist meines Erachtens zentral für Pazzinis bildbasiertes bildungstheoretisches Denken. Er verwendet ihn in vielfach variierter Weise, umschreibt ihn mit anderen Begriffen wie Oberfläche, Interface, Phantasma, Blicklenkung, Widerstand u. a. m., dabei, so kann man in einer ersten abstrakten Annäherung schreiben, spannt sich der Begriff zwischen mindestens zwei Polen auf, dem Kunstwerk oder ästhetischen Objekt einerseits (z. B. ein konkreter Bildträger im Raum) und der subjektiven Wahrnehmung (mit ihrem je eigenen Bildbegehren, Interesse, etc.) anderseits.

Ich will daher mit Pazzini in einem ersten Schritt dem Begriff des Bildschirms, seinen vielfältigen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nachgehen. In einem zweiten Schritt werde ich in medienökologischer Perspektive Bildschirme als „Knoten“ einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisieren und gleichsam den theoretischen Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschieben. Dabei verliert der Begriff der Individualisierung, sowohl für die Kunstpädagogik als auch für eine Theorie ästhetischer Bildung, als Ausrichtung der Forschung und der pädagogischen Praxis seine prominente Stellung. Er gerät sogar in Verdacht, Fehleinschätzungen der tatsächlichen Bedingungen und komplexen Interdependenzen der pädagogischen Praxis zur Folge zu haben. Die Aufmerksamkeit wird stattdessen stärker auf die (materiellen, körperlichen, sozialen, medientechnologischen) Milieus, in denen sich bildende, dividuelle Prozesse vollziehen, zu richten sein.

Aktuelle Medienkultur als Bildschirm-Kultur

Wir leben in einer „Bildschirm-Kultur“: Bildschirme in allen Größen und technischen Facetten bestimmen unsere alltägliche Lebenswelt und mit der Digitalisierung haben sie sich noch vervielfältigt. Sie begegnen uns heutzutage überall und wir tragen Sie mit uns herum, einige in intimer Beziehung eng an unseren Körpern. Diese Entwicklung macht auch vor der Schule bzw. den Klassenräumen nicht halt: dort konkurriert der Lehrer mit anderen Bildschirmmedien der Wissensvermittlung wie der Tafel, der Beamerprojektion auf der Wand oder einer Leinwand und den Bildschirmen der Smartboards, Laptops, Tablets und Smartphones der Schülerinnen und Schüler.

Bildschirme können daher, und das scheint intuitiv einleuchtend, zuerst einmal als materielle, technische und technologische Objekte verstanden werden, mit denen Menschen schon seit sehr langer Zeit umgehen, sie als Speicher-, Darstellungs- und Kommunikationsmedien benutzen. Das ist auch die Perspektive auf den Bildschirm – verstanden als eine flache, rechteckige Oberfläche, die in einiger Distanz zu einem wahrnehmenden Subjekt positioniert ist – die Lev Manovich in seinem Buch *The Language of New Media* (2001) einnimmt. In dem Kapitel *The Screen and the User* (ebd.: 99ff.) skizziert er eine historische Linie der heutigen Bildschirmkultur, die von den ersten Gemälden, die er als „klassische Bildschirme“ bezeichnet, über die „dynamischen Bildschirme“ des Kinos und des Fernsehens bis zu den heutigen Computerbildschirmen in allen Größen und Formen reicht. Während

im strukturellen Sinne die Grundform des Bildschirms (auch verstanden als Rahmung, die ein Bild vom visuellen Feld der Wahrnehmung abgrenzt und hervorhebt, vgl. Mersch 2014: 23ff.) in der historischen Entwicklung relativ stabil bleibt, verändert sich das auf ihm repräsentierte in zeitlicher, räumlicher und materiell-technischer Perspektive enorm. Waren die Gemälde und Photographien noch stillgestellte Darstellungen von und Einschreibungen der visuellen Realität, wurden die Bilder der Kinoleinwand beweglich und waren Ergebnis eines durch die Filmkamera mobilisierten Blicks. Der die heutige Medienkultur dominierende Computerbildschirm bringt nach Manovich einen dritten Bildschirmtypus hervor, auf dem sich digitale Informationen in Echtzeit verwandeln (Manovich 2000: 101ff.). Über die digitalen „Echtzeit-Bildschirme" zirkuliert und verteilt sich unablässig ein Strom von Daten und Informationen, die sowohl unsere gesellschaftlichen, politischen, institutionellen als auch unsere individuellen Welt-, Fremd- und Selbstverhältnisse mitstrukturieren. Manovich widmet demensprechend auch die zweite Hälfte seines Essays den bildenden Verhältnissen zwischen Bildschirmen und den sie benutzenden Menschen.

Im Anschluss an Manovich können wir von den in der aktuellen Medienkultur existierenden Bildschirmen als einem Dispositiv sprechen, und zwar im Sinne von Michel Foucault (1978) oder auch Giorgio Agamben (2008), der für mich eine der allgemeinsten, einfachsten und zugleich schönsten Formulierungen für das Dispositiv gefunden hat. Für Agamben (ebd.: 26) bezeichnet der Begriff des Dispositivs „(…) alles, was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, (…)". Das sind für Agamben nicht nur Gefängnisse, Psychiatrien, Fabriken, Universitäten, Schulen, juristische und politische Maßnahmen oder Disziplinen jeglicher Art, sondern auch die Sprache, Malerei, die Schrift, die Literatur, die Photographie, die Zigarette, die Schifffahrt, die Computer und Mobiltelefone und vieles mehr. Es wäre jetzt ein Leichtes, Beispiele dafür zu nennen, wie sehr die digitalen, vernetzten Bildschirmmedien und gleichsam die globale Technosphäre des *WorldWideWeb* unsere Aufmerksamkeit, unser Wahrnehmen und Fühlen, unsere Weisen der Kommunikation, unsere Erinnerungskultur sowie die Formate der Speicherung und Darstellungen von Informationen längst ergriffen und verändert haben. Und es ist dringlich angezeigt, die sich verändernden empirischen Bildungsprozesse, im Sinne von Bildungen vor, mit, durch die digitalen Bilder dieser Bildschirme, zu erforschen und dabei gilt es, die bislang ausschließlich sprachbasierten Bildungstheorien um Theorien visueller Bildung zu erweitern (vgl. dazu Zahn 2012, 2014 und auch den Aufsatz von Andrea Sabisch in diesem Band). Ich möchte aber an dieser Stelle mit Jacques Lacan eine weitere Bedeutungsschicht des Bildschirms anfügen.

‚L'écran': „Bildschirm" bei Jacques Lacan

Nach Agamben gibt es also zwei große „Klassen" auf der Welt: die Lebewesen und die Dispositive. Subjektivierungen bzw. individuelle Subjekte entstehen aus der Beziehung zwischen den Lebewesen und den Dispositiven. Die Dispositive geben mehr oder weniger konkrete Subjektivierungsweisen oder Subjektformen vor. Insofern kann ein und dasselbe Lebewesen in mannigfaltige Subjektivierungsprozesse verwickelt sein: wie beispielweise als Fernsehzuschauer, Gärtner, Kurator, Tangotänzer, Photograph, Maler, Bodybuilder, Jogger, Lehrer, Raucher, Kinogänger, Internetuser, usw.

Mit Jacques Lacan kann man dieses Verhältnis zwischen Lebewesen und Dispositiven stärker noch, als Agamben das tut, von den Lebewesen her denken. Dabei verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den technologischen Apparaturen und ihren Subjektformen, die sie bereitstellen, hin zu den Menschen. Für die sind die Bildschirmmedien nicht bloß technisches Zeug und Instrumente, sondern über ihre Inhalte und Symbolisierungen verbunden mit Imaginationen, Interessen, Ansprüchen und Wünschen, die wiederum das Gefüge, die Relationen zwischen ihnen und den Dispositiven mitstrukturieren. Lacan bezeichnet diese Imaginationen, Bilder und Objekte des Wunsches als *Phantasma* (vgl. Lacan 1987: 66f.). Er denkt dabei das *Phantasma* – in Differenz zur Phantasie und Vorstellung – als eine Art intersubjektiver Schirm, den man selbst zwar nicht sehen kann, auf welchem sich aber alle wahrnehmbaren Zeichen, Bilder und andere Repräsentationen einschreiben. Dieser Bildschirm ist keine ausschließlich individuell-imaginäre Formation; da er als *Phantasma* stets vom kulturellen Anderen mitgeprägt wird, hat er eine symbolische Seite, die sich zugleich trennend und verbindend zwischen Subjekt und Welt aufspannt. Der Bildschirm bietet nach Lacan so Möglichkeiten, die Kluft zwischen dem individuellen Subjekt und seinem fremden Gegenüber zu überbrücken, indem er ihm die Einnahme unterschiedlicher Subjektpositionen und damit gleichsam einen Weg in eine Intersubjektivität anbietet.

Pazzini ist mit seinem Verständnis des Bildschirms ganz nah bei Lacan, wenn er beispielsweise in *Die Angst, die Waffen abzugeben* schreibt, Bildschirme repräsentieren auch den Wunsch der Subjekte, sich einer gemeinsamen Wahrnehmung zu ver-

sichern:

> *Dennoch schwingt das [in jeder subjektiven Wahrnehmung, MZ] als Wunsch mit: sich der eigenen Wahrnehmung versichern als einer, die allen gemeinsam wäre. Sie entsteht aber erst nachträglich, wenn es dazu kommt. Dieser Sehnsucht entspricht noch die in fast allen Unterrichtsräumen vorhandene, von allen sichtbare Projektionsfläche, die Tafel – Tafeln sowie das (mittelalterliche) Tafelbild, später die Leinwand und der Bildschirm tragen zur Ausstellung von Kunstwerken in einem öffentlichen Kontext bei. Sie fordern zur Bildung eines gemeinsamen Wahrnehmungsbestandes heraus. (Pazzini 2015: 71)*

Zusammenfassend kann Lacans Verständnis des Bildschirms als Basis kultureller Vorgaben angesehen werden, welche individuelle Erfahrung verständlich, mitteilbar werden lässt und dabei die Individuen als begehrende Subjekte strukturiert. Er ist damit auch Schnittstelle/ *Interface* zwischen subjektivem Wahrnehmen, Denken und Handeln und den sie (mit)formenden Dispositiven, verstanden als Zusammenhänge von heterogenen Elementen wie Diskursen, Praktiken, Techniken, Artefakten, Architekturen u. a. m., in und mit denen Menschen agieren.

Vernetzte Bildschirme als Knotenpunkte medienkultureller Milieus

Wie sind nun die materiellen Dispositive der digitalen Medienkultur beschaffen, in denen sich gegenwärtig Menschen subjektivieren? – Das ist eine der zentralen Fragen der medienökologischen Perspektive auf Kultur, die sich gerade in großen Teilen der kulturwissenschaftlichen Medienwissenschaft durchsetzt (vgl. Löffler/Sprenger 2016). Das medienökologische Denken geht einher mit einem Medienbegriff, der nicht länger Einzelmedien erfasst, sondern sich insbesondere für Medienensembles, ganze Netzwerke medientechnologischer Verbindungen interessiert, die sich in ihrem je spezifischen Gebrauch herstellen, stabilisieren, auflösen und umwandeln. Medien werden in dem skizzierten ökologischen Sinne als Infrastrukturen von Wahrnehmungen, Affekten, Handlungen von sowohl menschlichen als auch nichtmenschlichen Akteuren thematisch. Sie ermöglichen, erzwingen und verschließen Verbindungen, Relationen auf vielen Ebenen, wie beispielsweise auf bio- und soziotechnologischer Ebene, zugleich werden Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten auf die an diesen Prozessen beteiligten Akteure verteilt und man spricht von einer *environmental agency*, die weder von Menschen noch von Technologien allein dominiert wird. Diese verteilte Subjektivität und Handlungsmacht taucht allerdings nicht erst mit der Computertechnologie auf, sondern es lassen sich eine Vielzahl von ökologisch argumentierenden Positionen anführen (z. B. Gilles Deleuze, Félix Guattari, Erich Hörl, Bruno Latour, Bernard Stiegler), die herausstellen, dass Menschen immer schon in Bezug auf Techniken und Technologien zu Subjekten wurden, und dass uns diese subjektivierenden Teilungs- und Teilhabeprozesse in der gegenwärtigen globalen, digital-vernetzten „Technosphäre“ (Hörl 2016: 42ff.) in ihrem ganzen Ausmaß deutlicher bewusst werden.

Gleichzeitig gibt es das Bestreben vieler Akteure, die vernetzten, digitalen Bildschirmmedien in ihrem Sinne zu steuern. Nach Einschätzung des französischen Philosophen Bernard Stiegler (2008) ist die aktuelle Medienkultur mehr denn je von ökonomischen Prinzipien und einem instrumentellen Denken durchdrungen. Den immer wieder beschworenen kreativen, partizipativen und emanzipierenden Möglichkeiten des *social web* steht gegenüber, dass die aktuellen konvergenten Mediensysteme der digitalen Netzwerkkultur und der Sozialmedien von einer kalkulierenden, finanzkapitalistischen Ökonomie und ihrem Marketing abhängig sind, die auf den Konsum von Neuheit ausgerichtet sind und Prinzipien wie Brauchbarkeit, Beschleunigung, Individualisierung sowie Exzellenz, Effektivität und Effizienz folgen. Die von Agamben beschriebenen unterschiedlichen Subjektformen der aktuellen Medienkultur konvergieren so in dem *Phantasma* eines handlungsfähigen, selbstunternehmerischen Selbst, das bereitwillig sich den zuvor genannten ökonomischen Prinzipien anschmiegt, sich als „Bündel“ von Kompetenzen versteht und die verschiedensten Anstrengungen der Selbstoptimierung unternimmt.

Zugleich wird der nur scheinbar individuelle (ungeteilte, abgeschlossene) Mensch in der digitalen Medienkultur geöffnet auf das Andere, die Anderen in seiner Umgebung. Er ist vielfach geteilt, z. B. teilt er sich in Kommunikationen auf symbolische Weise anderen mit und ist zugleich immer auch körperlich-sinnlich in Anspruch genommen, wie die Philosophin Michaela Ott in ihrem Buch *Dividuationen. Theorien der Teilhabe* (2015) ausführt. Im Anschluss u. a. an die Schriften von Gilles Deleuze und Félix Guattari versammelt sie theoretische Beschreibungsmöglichkeiten für das zeitgenössische *In-der-Welt-Sein* des Menschen. Der leitende Begriff ihrer Beschreibungen ist das „Dividuum“. Der Mensch als Dividuum ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar,

aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht individuiert in der Welt, sondern in mannigfaltige Bezüge, Teilhabe- und Teilungsprozesse verschiedenster Größenordnung mehr oder weniger bewusst eingelassen, die ihn wiederum unablässig informieren und subjektivieren. In dieser Doppelfigur von Teilhabe und Teilung potenzieren z. B. die technologischen Dispositive der digitalen Medienkultur nicht nur unsere möglichen Welt- und Selbstverhältnisse, sondern sie sind es auch, die uns, weit unterhalb unserer Bewusstseinsschwelle, unwillentlich affizieren, konditionieren und subjektivieren. Denn die Sensorik der digitalen Apparate greift nicht nur wie Mikroorganismen und andere Umweltfaktoren in unsere Physis ein, sondern schließt sich gleichsam an unser Wahrnehmen, Empfinden und Denken an und bestimmt sie in Teilen mit (vgl. dazu auch Hörl 2011, 2013 und Perniola 2009).

In dieser Perspektive erscheint der Mensch, menschliche Subjektivität als eine verteilte, durch vielfältige Andere mitkonstituierte Größe, die in für ihn teils unbekannte materielle, kulturelle, sozial- und medientechnologische Dispositive eingelassen ist. Die menschliche Subjektivität der skizzierten medienökologischen und -ästhetischen Theorien ist dabei nur eine unter vielen anderen, miteinander vernetzten Subjektivitäten. Die medienökologischen Ansätze unterscheiden sich in diesem Zuschnitt von anderen Theorien, die menschliche Subjektivität als Integration, als Verinnerlichung äußerlicher Einflüsse (wie beispielsweise Vergesellschaftungsprozessen, Kulturtechniken und symbolischen Praktiken) denken. Die medienökologischen Theorien erweitern damit ein Nachdenken über Subjektivität nicht nur um neue Aspekte, sie bringen überdeutlich ans Licht, dass der Mensch noch nie ein Individuum gewesen ist, sondern vielmehr als eine Mannigfaltigkeit im Sinne von Gilles Deleuze zu denken ist. Der Medienwissenschaftler Mark B. N. Hansen führt dazu aus:

> *Buchstäblich in ein multiskalares und verteiltes sensorisches Umfeld eingehüllt, erlangt unsere Subjektivität höherer Ordnung ihre Macht nicht, weil sie das, was außen ist, aufnimmt und verarbeitet, sondern vielmehr durch ihre unmittelbare Mitteilhabe oder Beteiligung an der polyvalenten Handlungsmacht unzähliger Subjektivitäten. Unsere ausgesprochen menschliche Subjektivität operiert demnach als mehrwertiges Gefüge größenvariabler Mikrosubjektivitäten, die je unterschiedlich, doch mit erheblichen Überschneidungen funktionieren. (Hansen 2001: 370f.)*

In der zuletzt skizzierten medienökologischen Perspektive auf die Welt steht das Dividuum in mannigfaltigen körperlichen, sensorischen, technischen und sozialen Bezügen zu einem Außen (zu Anderen, einer Umwelt oder einem Milieu). Dementsprechend braucht es eine komplexere Theorie, die die Dynamik, Situativität, Materialität und Medialität gegenwärtiger empirischer Bildungsprozesse beschreiben kann und die insbesondere den Einfluss der technologischen Bedingungen und Infrastrukturen auf dieselben in den Blick bekommt. Der oben mit Foucault und Agamben eingeführte Begriff des Dispositivs scheint mir geeignet, medientheoretische, praxeologische mit kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Perspektiven zusammenzudenken (vgl. Zahn 2015). Die Dispositivanalysen kunstpädagogischer Situationen könnten sich u. a. in vertiefter Weise mit den sensologischen Wirkungen von Materialien, künstlerischen Techniken und Praxen und Medientechnologien auf den Menschen beschäftigen, wie es Mario Perniola (2009) in seiner *Sensologie* vorschlägt. Perniola zufolge repräsentieren Artefakte, Medien aller Art nicht allein Bedeutungen und Diskurse: sie wirken vielmehr sensologisch durch den Gebrauch der Sinne, die sie bahnen, trainieren und so bilden. Dementsprechend wäre auch eine Ästhetische Bildung theoretisch zu reformulieren als differenzierende Praxis des Dividuums in und an den je unterschiedlichen situativen, materialen, medialen, sozialen Beziehungen, Interdependenzen und Übertragungen, in denen es sich gebildet hat und sich weiter bildet – auf der Suche nach anderen, neuen Wahrnehmungs-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten sowie Gebrauchsweisen in komplexen medien- technologischen Milieus. Hier lassen sich Anschlüsse an die medienökologische Position von Katja Rothe (2016) herstellen, die vorschlägt, in praxeologischer sowie ethisch-ästhetischer Perspektive den Mediengebrauch kritisch zu untersuchen und darüber hinaus die Gestaltung von medialen Gebrauchsfragen im Anschluss an Michel Foucault als ethisches Projekt zu denken, in dem man sich eine Haltung, einen Stil im Umgang mit der Welt, den Anderen und seinem eigenen Leben bildet. In medienökologischer Perspektive verschiebt sich dabei die gestaltende Praxis an Existenz- oder Lebensweisen von der anthropologischen Frage des gelingenden oder glücklichen Lebens des Einzelnen hin zu medienanthropologischen und auch politischen Fragen, die „unter der Voraussetzung der technisch-humanen Koexistenz die Möglichkeiten der ‚Sorge um sich' ausloten" (ebd.: 51).

Zu diesem Text gibt es einen Kommentar von Sven Scharfenberg.

Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Berlin, Zürich: diaphanes.

Foucault, Michel (1978): Das Dispositiv. In: Ders.: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 119-125.

Hansen, Mark B. N. (2011): Medien des 21. Jahrhunderts, technisches Empfinden und unsere originäre Umweltbedingung, in: Hörl, E. (Hrsg.): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 365-410.

Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, Seminar XI (3. Aufl.). Weinheim, Berlin: Quadriga.

Lacan, Jacques (2006): Die Bildungen des Unbewussten, Buch V (1957–1958). Wien: Turia + Kant.

Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.) (2016): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: Diaphanes.

Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge: MIT Press.

Mersch, Dieter (2014): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung. Was heißt „Denken im Visuellen“? In: Goppelsröder, Fabian (Hrsg.): Sichtbarkeiten 2: Präsentifizieren. Zeigen zwischen Körper, Bild und Sprache. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 19-71.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Ott, Michaela (2015): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.

Perniola, Mario (2009): Über das Fühlen. Berlin: Merve.

Rothe, Katja (2016): Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. In: Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 46-57.

Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch die Technik und Medien, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse (Theorie bilden). Bielefeld: Transcript.

Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft 28). Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

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

Inszenierungen im Sinne mehr oder minder gewöhnlicher Repräsentationen von gesellschaftspolitischer Wirklichkeit und kulturellen Prozessen prägen unseren Alltag und (re-)produzieren zumeist unbewusst unsere gewohnten Bilder von Welt und Selbst.

Inszenierung im Bereich künstlerischen Gestaltens von Kultur lässt sich hingegen als ein Verfahren bestimmen und beschreiben, „das auf die Wiederverzauberung der Welt – und die Verwandlung der […] Beteiligten – zielt" (Fischer-Lichte 2004: 330). Vermag Kunst demnach etwa, körperliche, motorische sowie affektive Transformationen bei uns hervorzurufen (vgl. ebd.: 340) – und zwar indem sie Angebote macht, „in den Bereichen der Wahrnehmung, der Emotion oder des Intellekts neue Unterscheidungen einzuführen, mit diesen anderen Arten und Formen des Differenzierens zu experimentieren und damit neue ästhetische, emotionale oder gedankliche Konstellationen zu erzeugen" –, kann sie überdies als *Künstlerische Forschung* bezeichnet werden (vgl. Schenker 2015: 105).

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

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren[1] oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.
Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrungsinduzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und Lehrroutinen anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

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

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.
Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes", die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss" geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis" befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n.

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

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

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

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

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

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnten Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität[2] und unter Einsatz von Medien[3] (vgl. Pazzini 2015: 313).
Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache“ des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).
In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind“ (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich –

dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa *zwischen* der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).
Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen existieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Begrenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

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

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt der Übersetzung" (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesenhaften „Vielsprachigkeit" voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).
Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen", aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts", sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).
Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen, d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst werden; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das […] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann" (vgl. ebd: 314f.).
Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt" (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung[4] *und* Vergesellschaftung – und damit paradoxer Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, […] nicht gebildet werden" (ebd.: 312).

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

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

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.
Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie […] begreifen, nach der es keinen weiteren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt" (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht" praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).
Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito 1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion konzipiert sind" (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips […] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig" (Lingner 1989: 7).

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

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

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

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz[5] orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst […] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können“ (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufoktroyieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu *wählen*, sich für es zu *entscheiden*, und es sich so zu eigen, zu seinem Eigenen zu machen.

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

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

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).
Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt‘schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

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

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltsamen Versicherungen, „die zuallererst wie immer […] diejenigen […] erwischen, die sich mit […] Gewissheitslücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das G.rundrecht auf Egalität[6] zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichem und Anderem impliziert.

Will die Universität von heute und morgen, die in ihrer Humboldt‘schen Tradition ja recht lange (noch) nicht unter den Vorzeichen der Demokratie stand, eine solche Haltung und Praxis einüben und damit das Prinzip der freien und gleich-

berechtigten Mitbestimmung konsequent in Forschung und Lehre wahrscheinlicher werden lassen, müsste sie sich allerdings – wie es uns Künstlerische Forschung in dem hier dargestellten Sinne vielleicht bereits exemplarisch vorlebt – wie „jedes gesellschaftliche Ordnungsgefüge vor dem Hintergrund einer ihm vorgeordneten Gleichheit aller Beliebigen" einrichten (Ruda/Völker 2008: 99). Und damit auch vorher inexistenten Akteur*innen, die bisher nicht als legitime Teile der Gesellschaft galten, ermöglichen, sich über Demonstrationen der Gleichheit als Teilhabende zu konstituieren (vgl. ebd.: 100).

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

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).
Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna" ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research" in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints" und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist[7]. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematisieren würde, dass sie als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]" (Pazzini 2010: 150).

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

Anmerkungen

1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien" sowie „administrative Ästhetik" benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).

2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit, Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit*.

3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.

4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).

5 Als einem ökonomischen Terminus

6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.

7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; […] ein Set von Reaktionen ein[übt] und […] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

Literatur

Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.

Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.

Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.

Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S.119-122.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.

Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.

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

Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst“ – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.

Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt89-6b.html [28.2.2016].

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.

Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/ [12.02.2016].

Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.

Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misc/querdurch-schenker.html [28.2.2016].

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

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

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

*Nach Workshops und Pause rückt der Zeitpunkt des Vortrags näher, sodass ich zügig die Vorbereitungen für die räumliche Umstrukturierung des Vortragssaales aufnehme. Die Hälfte der Bestuhlung des Raumes wird um 180° gedreht. Die hereinströmenden Zuhörer*innen haben die Wahl, sich auf einem Stuhl auf der nach vorn ausgerichteten Seite des Raums niederzulassen oder einen Stuhl mit Blick in Richtung des hinteren Teils des Raumes zu wählen.*
Die schwarzen Vorhänge des Raumes werden aufgezogen und geben den Blick auf das – aufgrund der Hitze erwartete – aktuell tobende Gewitter frei.
Im vorderen Teil des Raumes steht ein Spiegel. Nachdem alle Platz genommen haben, trete ich am Ende des Raumes an das bereitgestellte Mikrofon und beginne zu sprechen.

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

In die Debatte um künstlerische Forschung hat seit einigen Jahren eine neue Perspektive auf Kriterien eines zeitgemäßen, wissenschaftlichen Erkenntnisbegriffs Einzug gehalten, die sich nicht mehr allein im Interesse an künstlerischer Expertise als Ergänzung oder Illustrierung aktueller wissenschaftlicher Verfahren erschöpft, sondern das Erkenntnispotenzial der Kunst selbst – und darin insbesondere performative Verfahren zur Wissensgenerierung – in den Vordergrund rückt.[1]
Der Kunst einen Eigenwert als „genuin epistemische Praxis“ zuzugestehen heißt, die individuelle, unerwartete, einmalige künstlerische Erfahrung in den Mittelpunkt der Erkenntnisgenerierung zu stellen (vgl. Klein 2010). Elke Bippus betont: „Denn *Künstlerische Forschung* fügt sich nicht den Kriterien der beweisführenden Wiederholbarkeit, der Rationalität und Universalisierbarkeit. Sie operiert im Singulären und muss folglich anhand je konkreter Beispiele exemplifiziert werden“ (Bippus 2009/12: 10). Künstlerische Forschung könne „ein »implizites Wissen«, Brüche und Ungeklärtes fruchtbar machen“ und fordere damit neue Formen der Kommunizierbarkeit in der konventionellen Wissenschaftspraxis heraus (ebd.: 13).
Performance Art als performative künstlerische Forschung verschiebt den Fokus damit erneut auf den *Prozess der Herausbildung* eines Wissens, statt das Ansammeln von Informationswissen voran zu treiben. In einem auf Handlung und Verkörperung ausgerichtetem Forschen kommt dem *Ereignis* ein besonderer Stellenwert zu. Denn im Unterschied zur wissenschaftlichen Praxis *zeigt* eine solche künstlerische Praxis ihr Wissen und lädt ein, „Wissensbildung in ihrer Dynamik, im Modus der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit als Gewinn zu begreifen“ (ebd.: 18). Bippus führt hierzu aus: „Mit dem *performative turn,* der tradierte Methoden revidiert hat und Erfahrung durch Kunst und das Ästhetische einbezieht, entsteht eine Wissenskultur, in der Wissen als

Handlung und Prozess erfahrbar wird“ (ebd.). Kunst biete weniger Forschungsergebnisse, also „kein allgemeines, abrufbares und intersubjektiv verifizierbares Wissen“ an, sondern vielmehr sich selbst als Instrument, um in eine „denkende Begegnung“ einzutreten und „in einer solchen dialogischen Auseinandersetzung […] zu einem Feld der Alternativen, der Entwürfe und Modelle [zu] werden, zu einem Begegnungsfeld zwischen verschiedenen Wahrnehmungs- und Denkmodi, zwischen unterschiedlichen Positionen und Subjektivitäten“ (ebd.: 17).

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

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

Setzen wir uns einer Performance aus, spüren wir sehr schnell, ob das Gezeigte unsere Zustimmung findet, in Belanglosigkeit versinkt oder Widerstand hervorruft. Noch bevor wir es *wissen*, hat sich längst entschieden, ob ein Gedanke oder ein Bild weitere Aufmerksamkeit erhält und wir dem Impuls und seiner Ausdehnung folgen. Bis etwas von der inneren Bewegung sich im Außen zeigt und wir selbst in Bewegung geraten, hat diese Anrührung schon viele Wege genommen. Wurde vielleicht schon von einem Umstehenden registriert, aufgenommen und beantwortet. Dies spielt sich innerhalb kürzester Zeit ab.
Im folgenden Versuch, die Zeit etwas zu dehnen, um in der Beschreibung dessen, was geschieht, genauer werden zu können, nehmen wir Platz am Tisch eines Treffens der TAFELRUNDE, eines seit März 2014 monatlich in Flensburg stattfindenden offenen Treffens (Performance-)Kunstinteressierter, das sich als Ort interdisziplinärer Begegnung und als Plattform experimentellen Denkens und Dialogs versteht. Bei gemeinsamem Essen und Gespräch entfaltet sich, über die Idee des performativen Mit-Teilens, Raum für noch Ungedachtes, dessen Impulsen und Wirkungen nachgespürt wird.
Während des Essens und Sammelns von Fragen und Gedanken zum Rahmenthema „EINS“ aus der Runde steht eine Besucherin auf, um ihren Beitrag vorzustellen:

„eins“ – sagt sie leise und zeigt mit dem rechten Finger in die Höhe, sie lässt die Hand wieder sinken, macht eine kurze Pause. „eins“

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

In dieser kurzen Performance ereignet sich etwas. Bewegungen, Übergänge, Rhythmus, Stimme, Körper, Zeit und Raum bilden in einer bestechenden Folgerichtigkeit und in der Gleichzeitigkeit der sinnlichen Eindrücke eine seltsam geheimnisvolle Einheit im Körper der Performerin, die sich sichtbar in die Körper aller Beteiligten verlängert.
Man muss nicht musikalisch sein, um die Eigenheiten und Qualitäten der wechselnden Takte zu erfassen, die sich im rhythmischen Taktklopfen und Mitnicken der Zuschauenden spiegeln. Es entfaltet sich ein Raum, in dem die jeweiligen Rhythmen, auch nachdem sie verklungen sind, widerhallen. Der hier beschriebene Akt folgt einer *Eigenlogik* performativer Handlung. Von der visuellen Anschauung ausgehend, um Sound, atmosphärische Stimmung und Bewegung ergänzt, zudem zahlreiche Assoziationen wachrufend und Verbindungen mit Erinnertem eingehend, entsteht ein komplexes, multimodales Wahrnehmungsangebot, das Zugang zu einem Reichtum an Wissen eröffnet, das sich in unseren Körpern verbirgt. Ein Wissen, das sich aus Bewegungen und dem Reservoir unbewusster Wahrnehmungen speist und sprachlich kaum zugänglich ist. Wo das Gesprochene Grenzen erreicht und sich in Wiederholungen zu erschöpfen droht, vermag die Umsetzung eines Gedankenimpulses in eine gezeigte Handlung in ihrer Differenz, Ambivalenz und Uneindeutigkeit, neue Anknüpfungspunkte anzubieten, die wir verwundert zur Kenntnis nehmen und als Impuls zum Perspektivwechsel aufgreifen.
Rhythmus im Sinne von Bewegung, Veränderlichkeit und Flüchtigkeit, als „Zusammenspiel von Erinnerung, Erfahrung, Erleben, Wiedererkennen und Antizipation von Erwartetem" (Gronau et al. 2007: 28) kann also als dem Körper eingeschrieben und damit als „zugrunde liegendes Prinzip jeder Erfahrung performativer Prozesse" (ebd.) bzw. als ein Hauptmerkmal performativer Phänomene erkannt werden (vgl. Brüstle et al. 2005). Verknüpft sich das persönliche Erleben in der Gegenwart sowohl mit Vergangenen als auch mit Kommendem, decken sich äußerliche Strukturierungen mit dem individuellen körperlichen Eigenrhythmus, kann dies spürbar Veränderung im Sinne eines *Öffnens* neuer Erfahrungsräume anstoßen. Erfahrene Differenzen können zur Befragung der eigenen Haltung einladen, zum Experimentieren ermutigen und zum Erfinden körperlicher Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit anregen.
Selbst wenn die Beschreibung einer Performance dem Einzelnen eine bildhafte Vorstellung und körperliche Anteilnahme ermöglicht, kann sie doch nie an die Vieldimensionalität der Erfahrung im *Live*-Moment heranreichen, denn – anders als in unserer Vorstellungswelt – tritt hier der oder die Andere als Gegenüber leibhaftig mit ins Geschehen ein und bestimmt den weiteren Verlauf in der Situation entscheidend mit. Auf uns selbst zurückgeworfen und mit eigenen inneren Bildern konfrontiert, stellt der performative Rahmen zugleich einen geteilten Erfahrungs- und Assoziationsraum bereit, in welchem körperliche Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit gefunden werden; und zwar im Sinne einer Übersetzung, die „eben nicht Verlust [ist], sondern Potenzieren der Differentialität, derer das Werk bedarf, um etwas bedeuten zu können" (Reinhard 2012: 34). Und im Wissen darum, dass „Bedeutung […] durch Übersetzung erst performativ hervorgeholt [wird], weil der entstehende Sinn nicht allein aus sich selbst heraus, sondern im dialogischen Bezug zu dem, was ihm vorläufig ist, entsteht, jedoch auch nicht mit diesem mehr vollständig zur Deckung kommt" (ebd.: 36).

Innerhalb dieser Rahmung setzt zeitgenössische forschende Performancepraxis gültige Konventionen außer Kraft und versetzt uns in die Lage, undurchdringlichen, existenziellen Widersprüchlichkeiten und Verunsicherungen zu begegnen, die wir üblicherweise auszublenden neigen. Komplexität wird in sinnlich erfahrbare skizzenhafte hybride Fragmente transformiert, die in kraftvollen, poetischen, skurrilen Bildern und alternativen Handlungsentwürfen zur Entfaltung kommen. Immer ernsthaft – jedoch nicht zwangsläufig ernst – kann dies befremdlichen Situationen bisweilen komische Perspektiven abgewinnen.
Der Körper folgt dabei einem *Eigensinn*. Einen solchen gesteht Hanne Seitz im Feld des *performative research* auch der künstlerisch-performativen Praxis im Feld sozialwissenschaftlicher und kunstpädagogischer Forschung zu und fordert eine Öffnung der Sozialwissenschaften für künstlerische Verfahren zur Herausbildung einer eigenständigen performativen Forschungspraxis, die entgegen einem rationalen wissenschaftlichen Forschungsverständnis „im künstlerisch-ästhetischen performativen Kontext ein

Wissen privilegiert, das partikular, kontextbezogen und wenig greifbar ist, das mit Ambivalenz, Widerspruch, Zufall, sogar mit Nicht-Wissen umgehen kann – ein Denken mit Kunst, das die Zwischentöne und die »Räume im Dazwischen« bevorzugt" (Seitz 2012: 92). Bewegt durch Affizierung, Berühren und Berührtwerden, im Gefüge eines undurchdringlichen Beziehungsgeflechts erwächst dem Körper eine Tatkraft, die im Kontakt, im Miteinander den Einzelnen übersteigt. Eigenen Gesetzen der Wirkmächtigkeit in Ausdehnung, Veränderlichkeit und Dynamik folgend, ist er ein bewegliches Kräftefeld, das sich der Festschreibung in eindeutigen Definitionen und Begriffen verweigert und sich einer vollständigen, willentlichen Steuerung und Kontrolle entzieht.

Zeitgenössische performative Forschungspraxis kann uns ein Bewusstsein und Gespür für unsere individuelle *Wirkmächtigkeit*, im Sinne eines körperlichen Vermögens zurückgeben. Dieses Vermögen bedeutet allerdings nicht, im Selbstbezug zu verharren. Es ist – im Sinne Hannah Arendts – vielmehr Voraussetzung für die Kontaktaufnahme mit anderen und für gesellschaftlichen Dialog. So erinnert Arendt uns, dass „das Wort selbst […], die deutsche ‚Macht', die sich von ‚mögen' und ‚möglich', und nicht von ‚machen', herleitet – […] deutlich auf den potentiellen Charakter des Phänomens hin[weist]", und führt weiter aus: „Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen" (Arendt 1981: 194).
Im bewussten Herstellen von Leerstellen wird Raum für Kontingenz, für etwas in seiner Differenz Unerwartetes geschaffen, d. h. für Prozesse, die sich einer Planbarkeit entziehen, die aus Unfertigem, Zögerlichem und Ungewissem Form annehmen. In diesem Sinne versucht Performance Art im Versagen der Interpretation und dem Suspendieren spontaner Impulse, der permanenten Tendenz zum *Füllen* des Leerraums durch Erklärungen entgegenzuwirken, indem sie zunächst Distanz schafft – Abstand, eine Lücke, eine „Pufferzone", die jedoch in der Gleichzeitigkeit von Abwesenheit und Anwesenheit die sinnliche Präsenz noch steigert.

Über die bereits vielgestaltigen Erfahrungsmomente hinaus, die sich in Soloperformances zwischen Performancekünstler*innen und Betrachter*innen ereignen, findet innerhalb eines performativen Gruppengeschehens eine komplexe Steigerung des Wahrnehmungsangebots statt. Be- oder entsteht auch hier zu Beginn eine Leere, ist diese keineswegs als etwas Fehlendes zu beschreiben. Im Gewahr-Werden der Potenzialität, in der Ahnung des Kommenden, spannt sie sich zwischen den Körpern der Beteiligten aus, sodass etwas spürbar wird, das sich als eigenwillige *Logik des Performativen* in *Open Sessions* fassen lässt.
Der ergebnisoffene, nicht an einem Zielprodukt orientierte Charakter des *Entwurfs* scheint mir geeignet, um das *Open Session*-Format des seit 2010 bestehenden Performancenetzwerks *PAErsche* treffend zu beschreiben. PAErsche versteht sich als Labor verschiedener Disziplinen, das neue Formen von Soloperformances und die gemeinsame Arbeit in *Open Sessions* forschend vorantreibt und dem sich Künstler mit interdisziplinären Ansätzen aus Tanz, Theater, Literatur, Musik und der bildenden Kunst anschließen. Einzelne eröffnen den „Spielraum", bis sich allmählich weitere Akteure im Geschehen einfinden und in das Feld der Begegnungsmöglichkeiten eintreten. Es entsteht ein – einem Schwarm vergleichbares – Gefüge, in dem sich die Beteiligten bewegen. Elemente der Interaktion wechseln mit scheinbar parallel ablaufenden Handlungsfolgen. Das mehrstündige Geschehen gleicht einem forschenden Arbeiten, das nicht an der Bestätigung oder Verwerfung zuvor aufgestellter Theorien interessiert ist, sondern sich als offener Prozess versteht, „noch unbekannte Antworten auf Fragen [zu] geben, die der Experimentator ebenfalls noch gar nicht klar zu stellen in der Lage ist" (Rheinberger 2001: 22).
Hierbei setzt das von Krassimira Kruschkova beschriebene „Denken des Kollaborativen" ein, „der instabilen Gegenläufigkeit, das sich der eigenen Uneinlösbarkeit aussetzt, das nur momentane Stabilisierungen statt eines permanenten Gleichgewichts kennt" (Kruschkova 2013: 183). Sie präzisiert: „Die Idee vom Mitsein, von einer Gemeinschaft derer, die keiner angehören, setzt […] kein Gemeinsames einer Gruppe, keinen gleich bleibenden Plural voraus, sie setzt sich dessen Mangel aus" (ebd.). Der Verzicht auf die Zusammengehörigkeit erlaubt eine erneute Begegnung der Einzelnen, „ein Zusammenhalten des Geteilten und Differenten", jedoch „ohne Symmetrie, Einlösung, Rückerstattung" (ebd.: 183). Innerhalb der *Open Sessions* entstehen ganz in diesem Verständnis fragile Gebilde des Zusammenhangs, die sich auflösen, wenn man sie zu fassen sucht, als ob in der annähernden Betrachtung des erst zu Fassenden die eben noch aufscheinenden Konturen schon wieder zerfallen. Erst im Zurücktreten, im Ausbremsen eines zwingenden Wissen-Wollens, im bewussten Zurücknehmen des Einzelnen, im vorläufigen Suspendieren des Eigenen, im Moment aus-fokussierender Unschärfe kehrt etwas Fassbares in die Entwicklung einer Situation oder eines Bildes zurück. Diese Erfahrung setzt jedoch die Bereitschaft zum Umschalten in einen veränderten Wahrnehmungsmodus voraus, der es erlaubt, in abwartender Achtsamkeit dem Entstehenden, Sich-Zeigenden Raum zu gewähren. Die solchen Räumen innewohnende Zeitlichkeit und Ordnung kann dann im Austausch mit den Beteiligten etwas Neues stiften – was sie allerdings zu affizieren vermögen, „hängt dann wiederum mit der Geschichtlichkeit derer zusammen, die sie betreten und somit in Konfrontation mit ihrer Erzählung zu transformieren beginnen" (Reinhard 2012: 49).

Performance Art wird immer mit Idealen in Konflikt geraten, die in einem lückenlosen, absoluten Streben nach Perfektion und Überwindung von Differenz die Sinnlichkeit des Lebendigen und die potenzielle Bedeutsamkeit von Entwürfen vermissen lassen. Sie wird sich einer, auf ökonomische Verwertung ausgerichteten Reduktion und Instrumentalisierung von Sinnlichkeit entgegenstellen, die sich in einer oberflächlichen, rudimentären Rezeption erschöpft. Und sie wird uns das Körperliche in seiner Widerständigkeit, Differenz und geheimnisvollen Uneinholbarkeit erfahren lassen, nicht zuletzt um Vertrauen in dessen Glaub-Würdigkeit (zurück) zu gewinnen.
Im bewussten Loslassen des Geländers der Begrifflichkeiten ermuntert sie uns als performative künstlerische Forschung zum Eintritt in das Feld eines noch unbekannten, dynamischen, relationalen und *spürbaren* taktilen Wissens. Daher schließe ich mit der Empfehlung, der herkömmlichen wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung in Bildungsprozessen eine selbst-bewusste Performancepraxis an die Seite zu stellen, die sich an die Grenzen des sicheren Terrains bewegt, um am Abgrund des Vertrauten jenen Schritt zu wagen, zu dem Hilde Domin ermutigt: *Ich setzte den Fuß in die Luft – und sie trug* (Domin 2009: 47).

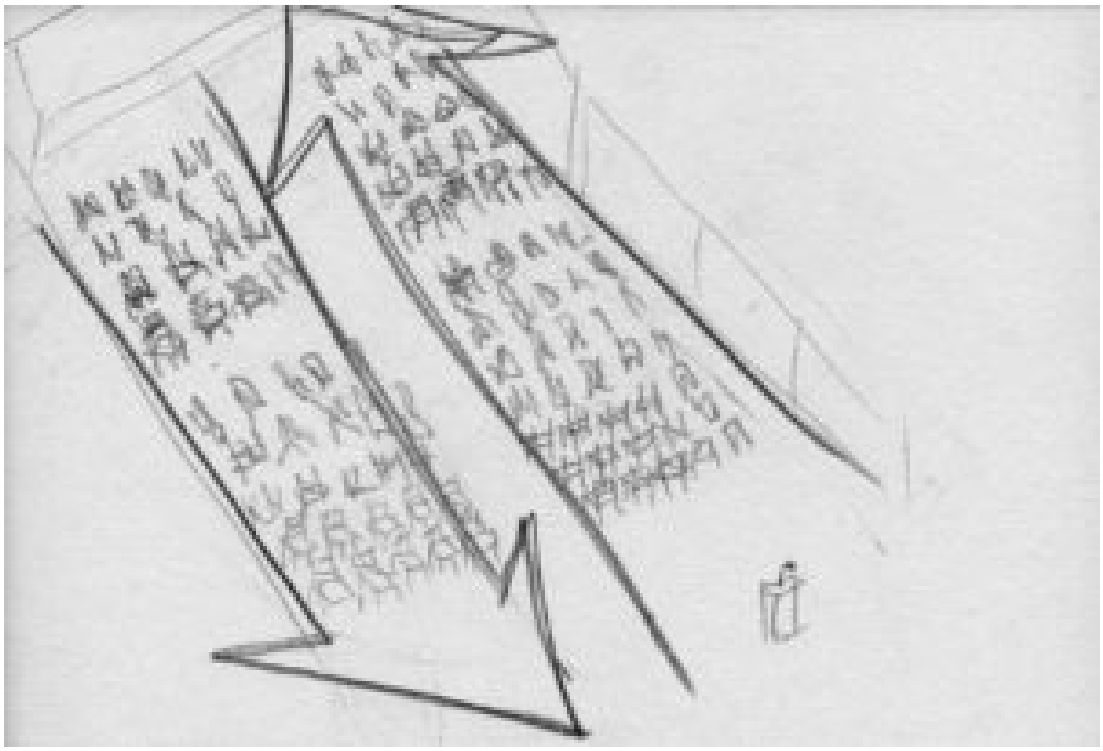


Abb.1

Anmerkung

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildung

Abb. 1: Zeichnung: Elke Mark

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

> *„Einsteigen, statt von außen zuzuschauen, das ist der zentrale Punkt in ‚Situation Rooms'. Sich umschauen, statt darauf."(Rimini Protokoll 2015: 10)*

Die Zeit

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

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

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

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

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

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

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

Mein Text untersucht am Beispiel des Multiplayer*innen Videostücks *Situation Rooms* der Gruppe Rimini Protokoll, wie es performativer Kunst gelingt, die Mehrperspektivität von Sachverhalten ästhetisch erlebbar zu machen. In dieser dem Dokumentartheater entlehnten künstlerischen Praxis werden aus dem traditionell im Theater sitzend verharrenden Publikum Mitspieler*innen in einem Stück, in dem sie sowohl die Rolle von Beobachter*innen, Opfern wie auch von Täter*innen einnehmen und das es ohne ihre aktive Teilnahme nicht gäbe. *Situation Rooms* zeigt, wie es performativ-medialen Settings zwischen Beobachtung und Interaktion gelingt, den Teilnehmer*innen das Einnehmen von mehreren Sichtweisen auf einen thematischen Zusammenhang zu ermöglichen, der sich mit Waffen, Waffengeschäften, *sauberer* und *schmutziger* Kriegsführung, Verfolgung, Leid, körperlicher

Versehrtheit, Tod und menschlicher Hilfeleistung beschäftigt (Abb. 1-10).

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

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

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

Das Stück

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

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

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

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

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

Das labyrinthische Raumenvironment der *Situation Rooms* rekonstruiert die globale Architektur von Krieg, Kriegsvorbereitung, Kriegsbeobachtung und Kriegsschäden: „ein Lazarett, eine Straße in Homs, ein Internetcafé in Jordanien, ein mexikanischer Friedhof, eine Drohnenlenkstation und Terrasse in Pakistan, ein Büro in Saudi-Arabien, eine Rüstungsmesse in Abu Dhabi, ein Konferenzzimmer in Berlin, eine iranische Nuklearanlage, die Hackerklause, das Chefzimmer des Rüstungsherstellers, der Schießstand des Sportschützen, die Waffenproduktionshalle, die Asylantenunterkunft in Deutschland, ein Schulzimmer im Süd--

Sudan, eine Kantine in Russland, ein OP-Zelt in Sierra Leone, der Konferenzraum im Hauptquartier der Ärzte ohne Grenzen in Paris.“ (ebd.: 17)

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

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

Die Player*in

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

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

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

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

Die multiperspektivische Erfahrung

Der Fragestellung der Tagung *where the magic happens* folgend, wie Bildung nach der Entgrenzung der Künste aussehen und welche künstlerischen Formate Bedeutung und Sinn zwischen Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik stiften können,

unternehme ich den Versuch, einige Aspekte der komplexen künstlerischen Erfahrungsgestaltung für die mitspielenden Player*innen durch das multimediale Videostück *Situation Rooms* hervorzuheben.

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

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

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

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

Beim Gang durch das Raumlabyrinth verdichten sich die Perspektiven des Wahrnehmens und Erfahrens von dokumentarischen Inhalten, medial-narrativen Rahmungen und des eigenen performativen Handelns zu einem vielschichtigen Gesamterlebnis. Die Akteur*innen erleben ein mehrdimensionales, schwer durchschaubares Konglomerat aus räumlich-geografischen und politischen Ereignissen. Auf ihrem Weg verlassen die Teilnehmer*innen physisch wie mental ihre vertraute Heimatwelt, um in ganz unterschiedliche Fremdwelten einzutauchen (vgl. Wiens 2014: 94, mit Bezug auf Waldenfels). Die direkte körperliche Konfrontation mit verschiedenen biografischen und lebensweltlichen Zugängen zum Thema Waffen, Gewalt und Kapitalismus eröffnet den Player*innen konfliktreiche globale Perspektiven und disparate Sichtweisen auf die Strukturen, in denen Waffen angefordert, hergestellt oder verwendet werden. Während der Tour durch die *Situation Rooms* entsteht kein fiktionaler vom Realen abzugrenzender Raum. Vielmehr beginnen die Grenzen zwischen tatsächlich im Hier und Jetzt erlebter Wirklichkeit, auf dokumentarischem Material beruhender Präsentation der Geschichten und inszenierter Fiktion zu oszillieren. Denn das Projekt verknüpft inhaltlich Situationen, die sonst nicht so deutlich als nebeneinander existierend wahrnehmbar sind. Sie zeigen die Gleichzeitigkeit

unterschiedlicher sozialer, politischer und kultureller Lebenswirklichkeiten der ausgewählten Protagonist*innen, ohne die gesellschaftlichen Systemzusammenhänge, aus denen heraus sie ihre Entscheidungen treffen, zu bewerten.

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

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

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

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

Anmerkungen

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

Abbildungen

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

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

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

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

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

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

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

als „naturalisierte Geschichte“ (vgl. Barthes 1970), sondern vor allem als Verhandlungsprozess dar. Genau das sollte ein Motiv kunstpädagogischer Bildungsprozesse sein.

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

Zeitgenossenschaft

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

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

All the World’s Futures. Jenseits der Disziplinen

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

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

Szenografie I Montage

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

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

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

Kontrastmontage I Post-Performance

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

Curatorial Lab

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

Busch, Kathrin (2014): Künstlerische Forschung. In: Günzel, Stephan/Mersch, Dieter (Hrsg.): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 453-458.

Glauner, Max (2015): Post-Performance. Live-Akts und Partizipation – Ein Core-Business der Biennale. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 70-79.

Haase, Amine (2015): Die Vertreibung aus dem Paradies. Oder: Wie die Unschuld des Blicks verloren ging. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 31-43.

Hoffmann, Katja (2013): Ausstellungen als Wissensordnungen. Zur Transformation des Kunstbegriffs auf der Documenta 11. Bielefeld: Transcript.

Honnef, Klaus (2015): Salonkommunismus in Venedig. Karl Marx unter Künstlern. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 88-90.

Hornuff, Daniel: Praxis Dr. Kunst geschlossen. Nachruf auf die künstlerische Forschung. In: FAZ. 1.8.2015.

Jocks, Heinz-Norbert (2015): Der Engel der Geschichte am venezianischen Himmel. Oder: Als Okwui Enwezor auf Walter Benjamin traf. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 44-51.

Marchart, Oliver (2012): Das kuratorische Subjekt. Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität. In: Texte zur Kunst. Heft 86, S. 28-41.

Meyer, Torsten: Für einen curatorial turn in der Kunstpädagogik. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What’s Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 220-222.

Mörsch, Carmen (2015): Undisziplinierte Forschung. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 77-80.

Primavesi, Patrick: Inszenieren (2015). In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Di-

aphanes, S. 155-159.

Rheinberger, Hans-Jörg (2014): Labor. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 311-314.

Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.

Texte zur Kunst, 21. Jg., Heft 82, 2011.

Texte zur Kunst, 22. Jg., Heft 86, 2012.

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

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

Zur Relevanz Ästhetischer Erziehung im 21. Jahrhundert

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

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

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

- Die fortschreitende Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt stellt eine Herausforderung dar, der heute nicht einfach durch pauschale Ablehnung oder unkritische Begeisterung begegnet werden darf. Verantwortungsbewusste Bildungsprozesse ermöglichen Zugang, praktische Aneignung und Teilhabe an allen relevanten Technologien, verschaffen Medienkompetenz unabhängig vom Elternhaus.
- Unter anderem auch als Folge der durch elektronische Medien veränderten Freizeitgewohnheiten wächst der Anteil an Aktivitäten, in denen primäre Wirklichkeitserfahrungen und körperliche Betätigungen fehlen. Bei Kindern und Jugendlichen beschränken sich unbeaufsichtigte Aufenthalte in der Natur oder im Stadtraum oftmals auf den Schulweg.
- Nicht erst durch die bildungspolitischen Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse liegt der Schwerpunkt schulischen Lernens auf der Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Das soll und wird sich nicht grundsätzlich ändern, wenngleich die Wichtigkeit (und Effizienz!) ganzheitlichen, sinnlich-emotionalen Lernens in Bildungsprozessen heute nicht in Frage gestellt wird (vgl. Rittelmeyer 2010, vgl. Bamford 2006).

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

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

Where the magic happens: Ästhetische Erfahrungen

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

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

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

Ästhetisch-kulturelle Teilhabe aus bildungspolitischer Sicht

Eine besondere Aufwertung erfuhren ästhetisch-kulturelle Intentionen im letzten Jahrzehnt durch wichtige bildungspolitische Res-

olutionen und Empfehlungen auf globaler und nationaler Ebene. Auch die Entwicklungen in Schule und Studium schöpfen hieraus ihre Legitimation.
So definierte die UNESCO auf der Weltkonferenz von 2006 kulturelle Bildung als ein Menschenrecht, das jedes Individuum befähigen solle, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen (vgl. UNESCO 2006).
Über die genannten Kontexte und Begründungsargumente hinaus wird hier der Wirkungszusammenhang zwischen kultureller Bildung und sozialer Kompetenz betont. In nahezu Schiller'scher Radikalität sehen die Autor*innen in der Aufwertung kognitiver Qualitäten auf Kosten emotionaler Verarbeitung einen Grund für den „Niedergang des moralischen Verhaltens der modernen Gesellschaft" (UNESCO 2006: 5). Der von Schiller mittels ästhetischer Erfahrung und Kunst befreite Mensch wird hier zum/zur aktiven Staatsbürger*in, der/die durch „Empowerment" zu nicht weniger als der Aufrechterhaltung einer Kultur des Friedens als Ziel aller kulturellen Bildung beiträgt.

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

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

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

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

Mit dem Diskurs um die Ziele und Inhalte Ästhetischer Erziehung und Bildung untrennbar verbunden, stellt sich die Frage, über welche Qualifikationen und Voraussetzungen diejenigen verfügen müssen, die angemessene Ästhetische Erziehung leisten und damit individuelle Bildungsprozesse ermöglichen können.
Konsens besteht hinsichtlich des Anspruchs, dass das Personal nicht nur selbst künstlerisch-praktische Erfahrungen und Fertigkeiten in den beteiligten Disziplinen besitzen muss, also beispielsweise tanzen, malen, singen kann, sondern auch über didaktische Kompetenzen verfügt, die für eine adäquate Vermittlung unverzichtbar sind. Leidenschaftlich und kontrovers wird in Ausbildungszusammenhängen und von den Berufsverbänden diskutiert, ob interdisziplinär und fächerübergreifend qualifizierte

Pädagog*innen, in der Regel ohne verpflichtende Eignungsprüfung, zu einer Minderung des fachlichen Anspruchs führen.
Diese Bedenken greifen ins Leere, wenn die spezifischen Bezugspunkte und Qualitäten ästhetischer Erfahrungen, wie von Baumgarten bis Brandstätter ermittelt, den Kompetenzrahmen bestimmen.
Als wirkungsmächtiger Vorschlag in diese Richtung kann der Beschluss der Kultusminister* innenkonferenz (KMK 2008/2015: 60) angesehen werden. Hier finden sich für die Grundschulbildung Inhalte für einen Studienbereich *Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung*. Unter den fachlichen Perspektiven werden u. a. ästhetische Wahrnehmung, die Bedeutung von Körperlichkeit und ästhetische Transformationen von Alltag genannt; als fachdidaktische Grundlagen sollen Ziele und Inhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport integriert in der ästhetischen Bildung sowie kindgerechte Ausdrucksformen und Lernarrangements vermittelt werden.
Diesem Begründungskontext folgt die Konzeption des Lernbereichs Ästhetische Erziehung an der Universität zu Köln.

Ästhetische Erziehung im Kölner Lehramtsstudium

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

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

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

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

Fazit und Ausblick: Ästhetische Erziehung in der Schule

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

Kultusministerkonferenz (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015. Online:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [14.3.2016].

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

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

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

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

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

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

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

Die Autorinnen sehen im Anschluss an Mollenhauer in der Theorie der ästhetischen Erziehung die notwendige Aufgabe, „die Besonderheiten der verschiedenen »Künste« herauszuarbeiten“ (Mollenhauer 1988: 33). Mit dem Bezug zu Modellen der Ästhetischen Erziehung bzw. der Ästhetischen Bildung nehmen sie eine theoretische Fundierung vor, die in den vergangenen

Jahrzehnten in besonderem Maße den pädagogisch-didaktischen Diskurs zur Lehrplangestaltung an Schulen hinsichtlich übergreifender Lernbereiche geprägt hat,[(1)] und die ebenso in fachdidaktische Konzepte bestimmter Teilbereiche einzelner Fächern, wie eben auch in die Bereiche Literatur und Tanz, eingeflossen ist. Die aktuelle Debatte über die Bedeutung der Kulturellen Bildung und die Handlungsfelder kulturellen Lernens in der Schule könnte an dieser Stelle nahtlos angeschlossen werden; auch hier sind Interdisziplinarität ebenso wie spartenspezifisches Denken im Focus der Diskussionen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob mit *Kultureller Bildung* lediglich ein neues ‚Label' für alte Fragestellungen aufgelegt wird, oder ob deren „Konjuktur […] in Theorie und Praxis programmatisch produktive Strukturen mit kreativen Innovationen und Qualitätsentwicklungen" (Bockhorst, Reinwand & Zacharias 2012: 21) hervorbringen kann.

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

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

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

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

Literatur

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

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

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

Entgrenzung der Künste

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

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

beispielsweise Kranefeld mit ihrer detaillierten Analyse transformatorischer Prozesse vom Bild zur Musik vorgelegt hat (vgl. Kranefeld 2008a, 2008b).
Das Kombinieren von zunächst heterogenen Bereichen nicht als Verlust des Besonderen, sondern als Chance anzuerkennen, die Öffnung der künstlerischen Gattungen, ein ‚Über-den-Tellerrand-Schauen' ist aus unserer Sicht eine Bereicherung der ästhetischen Fächer in der Schule. Auch wenn es bis zu einem gewissen Grad sicher sinnvoll ist innerhalb der einzelnen Disziplinen zu arbeiten, verschenkt eine vollständige Trennung kreatives Potential. Die verschiedenen Sparten zu mischen heißt dabei nicht, ihre Eigenarten nicht zu beachten. Im Gegenteil: wie auch bei einem gelungenen Gericht jede einzelne Zutat wichtig ist und zu dem finalen Geschmackserlebnis beiträgt, ist auch bei fächerverbindenden Projekten jedes Element von Bedeutung. Bewegung und Sprache sind dann im Sinne einer ‚Enthierarchisierung der künstlerischen Mittel' (Goebbels 2009: 18) gleichberechtigte gestalterische Elemente, die mal stärker mal schwächer akzentuiert werden können. Die zeitgenössische Kunst macht dies – wie eingangs an dem Zitat von Sasha Walz verdeutlicht wurde – vor und zeigt, wie die Überwindung eines Spartendenkens neue Ausdrucksformen ermöglicht. Für die schulische Praxis bedeutet dies, in Bereichen wie dem darstellenden Spiel, dem Literaturunterricht, dem Tanz die Synthese von Tanz und Literatur bewusst zu initiieren; Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich die verschiedenen Elemente sinnvoll ergänzen.

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

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

Schokolade

Wenn ich in dir bade, meine heiß geliebte Schokolade.
Von Kopf bis hinunter zu Fuß und Wade.
Dann entreißt es mir die Sinne
und ich beginne
ohne Sinne
halte nicht inne
binnen weniger Augenblicke
nichts zu sehen
nichts zu verstehen
zu zergehen
dahinzufließen

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

Medienspezifische Besonderheiten von Sprache und Körper

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

erziehungswissenschaftlicher Perspektive betont Mollenhauer bereits in den 1980er Jahren, dass die Theorie der ästhetischen Erziehung vor der Aufgabe stehe, „die Besonderheiten der verschiedenen »Künste« herauszuarbeiten, die damit verbundenen Regeln des Gestaltens und Verstehens und die darin gegebenen Bildungsaufgaben zu bestimmen“ (Mollenhauer 1988: 33)
Wir orientieren uns bei der Darstellung der medienspezifischen Charakteristika an der Strukturierung von Haselbach, die bezogen auf Tanz und Bildende Kunst verschiedene Lernbereiche unterteilt: Lernen aus der Leiberfahrung; Lernen am Kunstwerk und Lernen am Gestaltungsprozess. Analog beschreiben wir als Ebenen ästhetischen Lernens die Bereiche Wahrnehmen, Gestalten und Verstehen.

Sprache und Bewegung wahrnehmen

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

Kinästhetische Wahrnehmung

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

Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten

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

drucksqualität von Bewegung. (4)

Mulitisensorische Vorstellungsbilder

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

Mit Sprache und Bewegung gestalten

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

Präsentieren

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

kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden.
Die Präsentation eines Textes, eines selbst geschriebenen Gedichtes, einer Sprachcollage kann dagegen als ein Auftritt inszeniert werden, muss es aber nicht. Zunächst ist das Schreiben eine ästhetische Praxis, die im Stillen stattfindet. Der Text steht erst einmal für sich. Der Autor tritt als Person nicht zwingend in Erscheinung, kann sich unter Umständen sogar hinter einem Pseudonym verbergen. Geht es nun wie in dem Projekt ‚Zw-Ei(n)samkeit' auch um die performative Textgestaltung, gleichen sich die ästhetischen Praxen in dieser Hinsicht einander an. Das Auftreten, das Präsentieren gewinnen an Bedeutung.

Kommunizieren

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

Sampeln

Ästhetisches Lernen in der Schule geht davon aus, dass alle Menschen über expressiv-präsentative Potentiale verfügen. Ein Ziel ästhetischen Lernens in der Schule ist es daher, Schüler anzuregen, diese zu entfalten und ihnen zu helfen, für sie geeignete ästhetische Medien zu finden Hierfür bedarf es vielfältiger Anregungen. Wenn sich wie in ‚Zw-Ei(n)samkeit' die Ausdrucksformen mischen, geht es in erster Linie um das kreative Spiel mit Bewegung und Sprache, um die Förderung von fantasievollen, kreativen und spielerischen Denk- und Handlungsstrukturen. Die zeitgenössische Kunst macht dies (s. das Eingangszitat von Sasha Waltz) vor und zeigt, wie sich gerade aus einer Öffnung der Künste neue Ausdrucksformen ergeben. Auch in anderen Bereichen gibt es Beispiele für transdisziplinäre Ansätze, beispielsweise in den Arbeiten von Tino Seghal, der 2012 gerade für die „Klasse

und Innovation, mit der seine Arbeit zur Öffnung der künstlerischen Gattungen beigetragen hat“ (Kaffsack/Schmidt 2013) ausgezeichnet wurde, oder auch die bereits angesprochenen vor allem in der Jugendkultur populären Poetry-Slams. Text wird nicht einfach nur geschrieben und gelesen, sondern auf die Bühne gebracht, inszeniert.

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

Autonomie von Sprache und Bewegung erleben

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

Mit Sprache und Bewegung verstehen

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

Fazit

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

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

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

Endnoten

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

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

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

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

beschreibt er mit schweben, stoßen, gleiten, wringen, drücken, flattern, tupfen, peitschen (ebd.)

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

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

Literatur

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

übertr. von Karin Vial (4. Auflage). Wilhelmshaven.

- Mead, George Herbert (1987, zuerst 1926): Das Wesen der ästhetischen Erfahrung, in:
- Joas, Hans (Hg.): George Herbert Mead – Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt a.M.. S.
- 347-359.
- Mollenhauer, Klaus (1988): Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven, in: Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.): Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 2. Tübingen. S. 17-47.
- Müller, Hedwig/Servos, Norbert (1979): Pina Bausch – Wuppertaler Tanztheater. Von Frühlingsopfer bis Kontakthof. Köln.
- Neuber, Nils (2000): Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Aachen.
- Plessner, Helmut (1970): Philosophische Anthropologie. Frankfurt a. Main.
- Ravenhill, Mark(1998): Shoppen & Ficken, in: Tabert, Nils (Hg.): Playspotting. Die Londoner Theaterszene der 90er. Reinbek bei Hamburg. S. 79-171.
- Rittelmeyer, Christian/ Klünker, Heike (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike. Stuttgart.
- Schläbitz, Norbert (2002): Kandinsky & Co. Bilder als Impulse zum Musikmachen, in: Musik in der Schule, H. 4 , 14-21.
- Schoblinski, Peter/ Kohl, Gabi/ Ludewigt, Irmgard (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen.
- Themenheft „Kunst und Musik“, Grundschule Musik, Nr. 70/ 2014.
- Vent, Helmi/ Drefke, Helma (1981): Gymnastik/ Tanz – Sport Sekundarstufe II. Düsseldorf.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Leibhaftiger Tanz – im Blick der Phänomenologie. Letzter Zugriff am 20.09.2014 unter www.goethe.de/kue/tut/tre/de10031494.htm
- Wohler, Arnold (2010): Synästhesie als ein strukturbildendes Moment in der Kunst des
- 20.Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Malerei und Musik. München.