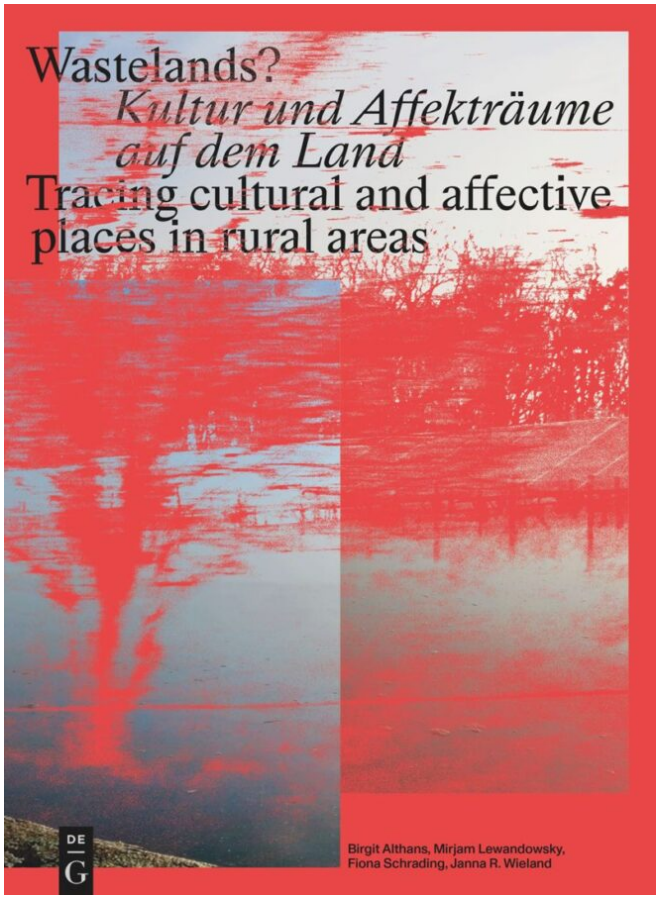
REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal



Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schrading, Janna F. Wieland (Hrsg.): Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing Cultural and Affective Places in Rural Areas. Berlin: De Gruyter 2025.

Die Publikation *Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land* ist aus einem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt hervorgegangen, das vier Jahre lang auf neue Weise in den Regionen Oderbruch, Friesland und Hohenlockstedt Landschaften erforscht hat. Dem Anspruch folgend „neue Wege, um unsere Geschichten in den heutigen Zeiten lebendig zu halten“, geht der zweisprachige Band der Frage nach, wie Landschaften in all ihren Schichten als affektives Geflecht darstellbar gemacht werden kann, „das von allen Arten von menschlichen und mehr-als-menschlichen Leben, Schönheit, Komplexität, Fülle und Hoffnung durchzogen ist“ (9). Das Forschungsteam unter der Leitung von Birgit Althans geht dem in der Weise nach, dass atmosphärische Fotografien kunstvoll mit naturkulturellen, philosophischen, autobiografischen Texten verwoben werden. Landschaften werden in diesem Band weniger geografisch markiert, sondern vor allem als *Affektive Landschaften* gelesen: „Sie sprechen zu uns auf lyrische Weise.“ (5) In Gestalt von ethnografischen Vignetten werden im 1. Kpt. die Leser*innen auf eine Reise mitgenommen, in-

dem Geschichten in Elementen der Landschaft (Wind, Wasser, Boden, Wetter) verortet werden. Zum einen wird beschrieben wie Landschaft *durch* ihre Elemente hindurch sensorisch erfahrbar werden, zum anderen aber auch die dunkle Seite aufgezeigt wie z.B. *das Fischsterben und seine Bilder* im Oderbruch. Offengelegt wird ein „affektiver Spannungsraum zwischen Naturschutz, Landwirtschaft und wirtschaftlichen Interessen“ (49). Landschaft ist dann nicht mehr als unberührte Natur, sondern als geschädigte oder gefährdete Kulturlandschaft oder auch wie am Beispiel von Windanlagen als Energielandschaft zu verstehen. Gerahmt sind die Vignetten durch neomaterialistische und Affekt-Theorien. Herausgestellt wird die performative Materialität der in der jeweiligen Situation eingesetzten Medien und deren affektives Potenzial (249). Das 2. Kpt. *(Ge)schichten. Historical Layers* widmet sich dem Verschwinden von Infrastrukturen in diesen Regionen. Beobachtungen (*Fremd sein*) im Oderbruch thematisieren zudem die Entfremdungen der Ost-Westsozialisation. Das 3. Kpt. *Affektive Pädagogiken* befasst sich mit Geschichten, die durch innovative Methoden wie *Sensory Ethnography* und künstlerische Forschungsformate herausgearbeitet und mit Hilfe von Künstler*innen aus dem Bereich Theater und Bildender Kunst vor Ort inszeniert wurden. Dem schließen sich zentrale Erkenntnisse für eine *Pädagogik der Verortung* an: Unabdingbar sei es, ebenso lokal wie auch global und planetar zu denken. „Es ist wichtig zu wissen, wozu das örtliche Klima die Menschen zwingt und wie Lokales – ganz konkret und materiell sichtbar – mit Planetarem verschränkt ist.“ (252) Mit dem 4. Kpt. *Apparate der Forschung* wird reflektiert, wie die Zugänge über die Sinne, Bilder, Figuren und den Zufall das Beforschte gewissermaßen mit hervorbringen. Abgerundet wird der höchst ästhetisch ansprechende und zugleich informative Kunstband mit einem Glossar, der grundlegende Begrifflichkeiten der Affekttheorie aufnimmt.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Unbestritten dürfte sein, dass der Stimme in pädagogischer wie auch künstlerischer Hinsicht eine zentrale Rolle zukommt. So fungiert sie nicht allein als Träger von Information, sondern hat in ihrer Sinnlichkeit und Materialität einen bedeutsamen Anteil an Kommunikation. Jede Stimme ist einzigartig und unverwechselbar. Sie ist mit dem Hören und unseren Hörgewohnheiten verbunden. Für die Theater- und Performancearbeit ist die Stimme ein unverzichtbares Gestaltungsmittel, das als Medium und Material zu einem situativen, ereignishaften und atmosphärischen Geschehen beiträgt. Dennoch wird die Stimmbildung in der Ausbildung eher vernachlässigt. An diesem Defizit knüpft das interdisziplinäre Team aus Stimm- und Sprechbildung, Theaterpädagogik und -wissenschaft in einem zwei-jährigen Projekt „Fokus Stimme – ein Methodenset für die Theaterpädagogik“ (2024–2026) unter der Leitung von Matthias Dreyer an der Hochschule für Musik und Rostock an. Gefördert wurde es durch die Stiftung Innovation in der Hochschule.

Aus einer intensiven Recherche und Erprobung mit Studierenden ist ein umfangreiches Kartenset mit 94 Übungs- und Wissenskarten hervorgegangen, das sich verschiedenen Aspekten für eine Theaterarbeit mit Stimme widmet. So enthält die Kategorie „üben + wahrnehmen“ ein reichhaltiges Repertoire an Übungen zu Stimme und Sprechen, die sowohl Gruppen spielerisch anregen als auch einen Schwerpunkt auf die Wahrnehmung der eigenen wie auch fremden Stimme legen. Der Bereich „spielen + experimentieren“ versammelt Spielanlässe, die von Theater und Performance inspiriert sind und dazu anregen, künstlerisch mit Stimme zu agieren. Mit dem Set „Wissen“ werden wichtige Erkenntnisse zur Sprechstimme gegeben. Karten zur Kategorie „Material“ thematisieren Gestaltungsmittel und unter „Formen“ finden sich viele Spiel- und Übungsformate. Nicht zuletzt werden unter der Kategorie „Miteinander“ Anleitungen gegeben, die eine Zusammenarbeit unterstützen und zum Austausch anregen sollen. Die Karten zeichnen sich durch ein ansprechendes, klar strukturiertes Layout aus. Die Anleitungen auf den Karten sind genau und sprechen ihre Nutzer*innen direkt an. Beigelegt ist dem Methodenset ein Beiheft, das einen Überblick über die Breite und Hintergründe der aufbereiteten Themen einschließlich entsprechender Literaturempfehlungen gibt und Empfehlungen zum Umgang mit

den Karten ausspricht. Darin heißt es, dass das vielfältige und praktische Arbeitsmaterial für alle konzipiert sei, die mit Stimme Theater machen wollen. In dieser Aufbereitung ist das Kartenset – gut in einem festen und stabilen Karton verpackt – einmalig und höchst aktuell. Es sollte an keiner Hoch/Schule fehlen! Das Kartenset steht unter www.tdz.de auch als Open Access online zur Verfügung.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Ausstellungen sind mehr als Zusammenstellungen singulärer Objekte und Bilder, sie stellen dichte Gefüge dar, die Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse ausrichten, verschieben und transformieren können. Zwar trete diese emphatische Vorstellung einer Ausstellung, die nicht nur beansprucht zu zeigen, sondern auch in einer transformativen Weise die Sinne, bzw. Wahrnehmungsschemata umgestaltet, Birnbaum und Wallenstein zufolge erst im Zuge des Modernismus des 20. Jahrhunderts *explizit* auf, zugleich weise sie aber eine längere Genealogie auf (vgl. Birnbaum/Wallenstein 2019: 29). Die Frage, wie aber Ausstellungen Wahrnehmungsgewohnheiten irritieren und transformieren, ist bis heute weitgehend unerforscht geblieben (vgl. Werner 2019: 12). Zwar wird Ausstellungen im aktuellen Diskurs durchaus ein transformatives Potenzial zugeschrieben (vgl. Hahn et al. 2023; Miersch 2023: 127-148), es liegen aber nur wenige mikroanalytische Studien vor, die die These untersuchen und *en detail* Wahrnehmungsprozesse in Ausstellungen rekonstruieren und analysieren (vgl. Muttenthaler/Wonisch 2006; Reitstätter 2015; Bal 2010). Der Komplexität und Heterogenität von Produktions- und vor allem Rezeptionsprozessen wird im aktuellen Diskurs dabei kaum Rechnung getragen und die semantische Ebene des Ausstellens zumeist auf eine Erzählung hin zugespitzt (vgl. Hoffmann 2013: 40). Die Fokussierung auf den Begriff der Narration oder der Erzählung sei im Feld des Ausstellens, so Lepp, fast immer mit der stillschweigenden Übereinkunft verbunden, dass Ausstellungen Medien der Geschichtenerzählung seien (vgl. Lepp 2014: 110). Auch wenn eingeräumt werde, dass es sich um ein Erzählen im dreidimensionalen Raum handle und damit eine Differenz zu anderen Medien, etwa dem Buch oder dem Film, eröffnet werde, bleibe doch die Vorstellung einer sprach- bzw. textbasierten Sequenzialität im Sinne einer Abfolge von sinnerzeugenden Worten die zentrale Referenz (vgl. ebd.). Damit verbunden ist, so die These Lepps, eine doppelte Engführung, die einerseits Sprache als primäres Erkenntnismedium setzt und andererseits den ausgestellten Objekten einen allenfalls sekundären Status einräumt, indem diese als Belege einer Erzählung fungieren.[1]

Wie Ausstellungen gerade im Gegensatz zu dieser Vorstellung nicht bloß als Medien der Wissensvermittlung fungieren, sondern vielmehr im erweiterten Sinne Wahrnehmungsweisen organisieren und transformieren und dies auf medienspezifische Weise tun, ist im Diskurs dabei bislang nur am Rande thematisiert worden. So stehe Werner (2019: 12) zufolge die Entwicklung von Methoden und Zugängen, die Einblick darin geben, *wie* sich die Prozesse der Wissens- und Bedeutungserzeugung – gerade jenseits eines rein hermeneutisch-interpretativen Geschehens – in spezifischen Konstellationen von Objekten, Räumen, Handlungen und Besuchern vollziehen, noch am Anfang.

Ausgehend von diesem Befund möchte ich im Sinne einer medialen Phänomenologie, im Anschluss etwa an Bernhard Waldenfels und Emmanuel Alloa, danach fragen, wie Ausstellungen als ‚Medien' Erfahrungsweisen modalisieren, Anschlussbildungen und Kontrastierungen generieren und ihre Besucher*innen in performativen Prozessen ausrichten (vgl. Waldenfels 2019: 113ff., 203ff.; Alloa 2011: 237ff.). Hintergrund dafür ist ein phänomenologischer Medienbegriff, der das Mediale weniger kommunikativ-technisch entwickelt, als vielmehr die Prozesse des Wahrnehmbarmachens ins Zentrum stellt (vgl. Krämer 2020: 18f.). Die leitende These ist dabei im Anschluss an Alva Noë, dass Ausstellungen Wahrnehmungsweisen ihrer Besucher*innen nicht nur ausrichten, sondern potenziell auch transformieren können. Im Sinne Noës lassen sich Rezeptionsweisen in Ausstellungen als perfor-

mative und leiblich situierte Praktiken verstehen, die sich an der Schnittstelle *zwischen* Subjekten und Objekten aktualisieren. Neben Noës Frage, ob und wie wir durch performative Praktiken organisiert sind, möchte ich genauer danach fragen, wann wir uns überhaupt als organisiert erfahren und dabei vor allem die Relevanz von Irritationen und Störungen betonen. In einem zweiten Schritt rücke ich Prozesse der Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen als Transformationsgeschehen in den Fokus und damit die Frage, in welchem Verhältnis diese etwa zum Begriff der transformatorischen Bildung stehen. Es geht genauer darum, wie der Zusammenhang von Medialität und Re-Organisation verstanden werden könnte und wie sich dieses Geschehen zu Bildungsprozessen verhält. Der Versuch wird im Folgenden sein, dieses komplexe Geschehen an einem Beispiel, nämlich der Ausstellung *Jagdspuren* von Akinori Tao, darzustellen.

Die leitende Hypothese meiner Argumentation ist, dass die Sichtbarmachung von ‚Medialität' und die Erfahrung von Organisiertheit im Sinne Noës spezifischer Interventionen oder Störungen bedürfen, um ‚sichtbar' zu werden. So wie im Rahmen negativer Medientheorien sich Medien in ihrem Vollzug entziehen (vgl. Mersch 2012), entziehen sich auch habitualisierte Wahrnehmungsweisen einer direkten Verfügbarkeit. Mediale Reflexivitäten lassen sich wiederum als Anschlussbildungen an habitualisierte Wahrnehmungsweisen verstehen, die damit potenziell als Bildung verstanden werden können. Ziel der folgenden Argumentation ist dementsprechend, Noës These der Reorganisation mit medientheoretischen und bildungstheoretischen Überlegungen in Bezug zu setzen.

(Re-)Organisation durch ästhetische Praktiken

In seiner Monografie *Strange Tools* beschreibt Noë das Verhältnis von Organisiertheit und Reorganisation menschlicher Wahrnehmungsweisen. Dabei spricht er den Künsten eine besondere Reflexivität hinsichtlich der Reorganisation von Wahrnehmungsweisen zu (vgl. Noë 2015: 29). Wenn etwa Choreograph*innen einen Tanz inszenieren, so Noë, ‚repräsentieren' diese das Tanzen, „he [or she] puts dancing itself on display. […] Choreography puts the fact that we are organized by dancing on display." (Noë 2015: 13) Dabei betont Noë, dass diese besondere Form der Reflexivität eine Form des Meta-Tanzens darstelle, die in Alltagspraktiken zurückwirke, diese reorganisiere. Zugleich weist er jedoch darauf hin, dass künstlerische Praktiken keine höherstufige Reflexivität behaupten, sondern vielmehr in alltäglichen Praktiken gründen (vgl. ebd.: 30f.). Grundlage dieser Überlegungen ist, so meine Lesart, dass Praktiken und Akte Subjekte nicht nur am Rande tangieren, sondern vielmehr konstitutiv organisieren.

Während Noë das Verhältnis von Organisation und Re-Organisation in den entsprechenden Passagen noch relativ offen im Sinne eines ‚Zeigens' oder ‚Aufzeigens' deutet, beschreibt er es in anderen Passagen genauer. Geht es ihm in den ersten Beispielen etwa des Tanzens darum, überhaupt aufzuzeigen, dass wir durch Praktiken organisiert sind, widmet er sich im weiteren Verlauf genauer der Art und Weise wie diese Transformation beschrieben werden kann. Der damit angelegte Fokus verschiebt die Frage danach, welche Praktiken als organisiert, bzw. reorganisierend zu fassen sind – bzw. auch ob es eine prinzipielle Unterscheidbarkeit zwischen organisierten und nicht-organisierten Praktiken gibt – dahin, wie und *unter welchen Bedingungen* etwas als Re-Organisierendes auftritt bzw. erfahren wird. Dieses Geschehen lässt sich, wie ich später zeigen möchte, als ‚mediales' deuten, bzw. im Sinne einer medialen Phänomenologie fassen.

Noë begreift die spezifische Weise künstlerischer – und philosophischer – Reflexivität dort als Disruption, Störung und Destabilisierung (vgl. ebd.: 73) und führt dies an verschiedenen Beispielen aus:

„Richard Serra makes sculptures that get under your skin and change how you feel. It is tempting to credit this to their massive size. There's no doubt about it: in the presence of unnaturally sloping thirteen-foot-tall hull-like sides of steel, you may feel dizzy and slightly off balance. […] the encounter with the work is a kind of psychological demonstration of the way what you see gets shaped by, and is bout up with, your sense of your body and your position on the ground and in space. […] To encounter these works is to meet up front the fact that you can't see them, you can't locate them as objects with fronts, sides and backs and clear boundaries. There's no standing back and taking in what you see; there's only stepping in and exploring the lay of the land." (Noë 2015: 78)

Und weiter:

„The heart of the Abstract Expressionism exhibition at the Museum of Modern Art in New York a few years ago was the Barnett Newman room. Newman's paintings seem new; they are startling and they command attention […]. Many of the works on display at MoMa were first shown in 1950 at the Betty Parsons Gallery. Reportedly Newman had then posted a note on the wall of the gallery instructing visitors to view the works from up close; he warned against standing too far back. […] Whatever his intentions may have been, Newman, in admonishing us to resist our natural tendency spontaneously to respond to what there is around us by, in this case, moving back so as to get a better overview of the scene, is inviting us to violate our habits as lookers and thinkers, to confound our unconsidered motivations." (ebd.: 80)

Mir scheinen an diesen Beispielen zwei Aspekte bemerkenswert: Erstens versteht Noë die besondere Form künstlerischer Reflexivität gerade nicht im Sinne einer kritischen Distanzierung, vielmehr ereignet sich diese im Vollzug der Wahrnehmung, in der Erfahrung. Es geht also nicht, wie dies etwa ein klassischer oder umgangssprachlicher Reflexionsbegriff nahelegt, um eine nachträgliche Beurteilung als vielmehr um ein prozedurales Geschehen, das *in sich* über *sich* hinausweist.[2] Am Beispiel Newmans wiederum zeigt Noë zweitens auf, dass die Künste *gezielt* Störungen, Disruptionen und Abweichungen habitualisierter Ordnungen und Wahrnehmungsweisen einsetzen, um spezifische Effekte zu erzielen und Wahrnehmungsweisen zu verschieben und zu transformieren.

In *The Entanglement* scheint mir Noë diese Relationierung von Störung oder Irritation und Re-Organisation aufzugreifen und zu differenzieren. Dabei grenzt er besondere Wahrnehmungsweisen, wie die der Künste oder der Philosophie, von alltäglichen ab, die, so seine These, vielfach unterhalb einer bewussten Wahrnehmung ablaufen würden (vgl. Noë 2023: 98). Diesem ‚normalen' Verhältnis stellt Noë die Künste gegenüber. Sie, so seine These, stellen nicht einfach Praktiken unter anderen dar, vielmehr sind sie ihm zufolge als *Störungen* bzw. *Irritationen* eben dieser Praktiken zu verstehen. Er schreibt:

„The existence of tools, technologies, and organized activities is art's precondition, rather as straight talk is the precondition of irony. Art does not aim at more tools, more technology, better organization. Instead, art *works with* these constitutive habitual dispositions; artists make art out of them. So, to return to dancing […] artists don't merely dance the way the rest of us do at weddings and parties; rather, they take the very fact of dancing and make art out of it. Instead of showcasing it, merely showing it off, they are more likely to disrupt it or interrupt it and in so doing expose it for what it is, an organized activity. In this way they reveal us to ourselves." (Noë 2023: 9)

Das Verhältnis von Organisation zu Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen wird hier nicht bloß als Transformation von einem Zustand in einen anderen gedacht, sondern vielmehr als ein konstitutiv durch Störungen habitualisierter Ordnung initiiertes Geschehen.

Meine Überlegung hieran anschließend ist, dass gerade die Betonung der Tatsache, dass habitualisierte Wahrnehmungsweisen zumeist unterhalb der Schwelle einer *aktiven* und *bewussten* Aufmerksamkeit organisiert sind, einen potenziellen Übergang hin zu aktuellen phänomenologischen Medientheorien aufweist. Die These besteht darin, eine gewisse Parallelität zwischen dem, was Noë unter Prozessen der Reorganisation von Wahrnehmungsweisen durch die Künste versteht und dem, was etwa negativistische Medientheorien unter einer Reflexivität des Medialen beschreiben, zu vermuten. Damit wäre ein Übergang markiert, Reorganisationsprozesse, wie sie Noë beschreibt, im engeren Sinne als mediales Geschehen zu deuten.[3]

Medialität als Entzug

Das Verhältnis von Organisiertheit und Reorganisation wie es Noë adressiert, weist m.E. eine gewisse Ähnlichkeit zu dem auf, was Sibylle Krämer und Dieter Mersch im Rahmen ihrer medientheoretischen Schriften als *Entzug im Medialen* benennen, bzw. dem, was Krämer auch als „mediale" bzw. „aisthetische Selbstneutralisierung" bezeichnet (vgl. Krämer 2020: 28, 30):

„Im alltäglichen Gebrauch bringen Medien etwas zur Erscheinung, aber was sie zeigen, sind gerade nicht die Medien selbst, son-

dern ihre Botschaften. Im Mediengeschehen ist die sinnlich sichtbare Oberfläche also der Sinn, die Tiefenstruktur aber bildet das nicht sichtbare Medium. Denn Medien ‚an-aisthetisieren' sich in ihrem Gebrauch, sie entziehen und verbergen sich im störungsfreien Vollzug. […] Wir hören nicht Luftschwingungen, sondern den Wasserkessel pfeifen; wir sehen keine Lichtwellen des Farbspektrums Gelb, sondern einen Kanarienvogel; nicht eine CD, sondern Musik kommt zu Gehör; und die Kinoleinwand ‚verschwindet', sobald der Film uns gepackt hat. Je reibungsloser Medien arbeiten und zu Diensten sind, umso mehr verharren sie unterhalb der Schwelle unserer Wahrnehmung." (Krämer 2020: 27).

Medien entziehen sich in ihrem Vollzug, treten zurück, gerade indem sie etwas *anderes* sichtbar machen. Wie verhält sich dies zu Noës Überlegungen zur Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen? Noë beschreibt, dass habitualisierte Praktiken unterhalb der Schwelle bewusster Aufmerksamkeit organisiert sind. Ich erfahre mich also nicht kontinuierlich als durch Praktiken organisiert. Vielmehr bedarf die Erfahrung von Organisiertheit oder die Reflexion habitualisierter Wahrnehmungsweisen ihrerseits erst spezifischer Interventionen, um ‚sichtbar' oder ‚reflektierbar' zu werden. Diese Momente der Störung lassen sich auch als Momente der Lockerung bzw. *De–* oder *Dis*-Organisation verstehen.[4] Noch einmal anders gewendet: Es geht mir hier nicht darum, *dass* wir (durch Praktiken, durch Medien) organisiert sind, sondern um die Momente, in denen wir uns *als organisiert erfahren* und die hieran anschließenden De- und Re-Organisationsprozesse. Die Reorganisation von Wahrnehmungen ist damit konstitutiv an Prozesse der Störung, also zumindest gradueller De-Organisierung gekoppelt, wie auch umgekehrt Erfahrungen der Organisiertheit dort hervortreten, wo bekannte oder habitualisierte Wahrnehmungsweisen zumindest partiell an ihre Grenzen stoßen.[5] Wie ließen sich nun solche Momente als *mediales* Geschehen beschreiben?

Wenn Medien sich in ihrem Erscheinen entziehen, ist eine *direkte* Beschreibung ihrer Medialität, also ihrer performativen Vollzüge und Modalitäten von Wahrnehmbarmachung, nicht möglich (vgl. Mersch 2004: 90-92). Der Entzug des Medialen, wie Mersch ihn beschreibt, stellt also nicht bloß etwas Verborgenes dar, das vollständig aufzudecken ist, sondern ist vielmehr eine konstitutive Bedingung medialer Erscheinungen; so zeigen sich beispielsweise Sichtbarmachung und Unsichtbarmachung im Medialen aneinandergekoppelt (vgl. Mersch 2015b: 39). Wenn sich Medien, so Mersch weiter, damit ihrer direkten Analysierbarkeit entziehen, wenn sie im Erscheinen selbst verschwinden, wenn also ihre Arbeit darin bestünde, sich in der Erfüllung ihrer Funktion auszulöschen, dann könne eine Theorie der ‚Medien' im Sinne einer Untersuchung ihrer je spezifischen Medialität bestenfalls nur indirekt erfolgen (vgl. Mersch 2012: 306). Hier, so Merschs These, kommen nun künstlerische Strategien und Verfahren ins Spiel, insofern sie gestatten ‚Effekte' von Medienreflexion zu erzielen:

„[Die Künste] brechen das Medium um, wenden es gegen sich selbst, verstricken es in Widersprüche, um die medialen Dispositive, die Strukturen der Sichtbarmachung oder narrative Operationen dergleichen mehr aufzudecken […]." (Mersch 2012: 316 f.)

Indem künstlerische Strategien das Medium umbrechen, es gegen sich selbst wenden, würden sie es in Widersprüche verwickeln, um die medialen Dispositive, die Strukturen der Sichtbarmachung oder der narrativen Operationen aufzudecken. Sie können die Medialität des Mediums gegen den Strich wenden, worin auch eine negative Medientheorie ihr eigentliches Profil und ihre Methodik findet (vgl. ebd.: 316 f.). Die Künste, so Mersch, würden fortlaufend gleichsam anamorphotische Manöver des Blickwechsels durchführen, die als Sichtweisen von der Seite eine Reflexion selbst dort erlauben, wo keine Reflexivität im Sinne einer Distanzierung bestehe; es handle sich um mediale Reflexivität, die mittels paradoxer Manöver erlaube, die Medialität des Mediums (oder Aspekte derselben) auszustellen (vgl. ebd.: 2012: 317 f.). Denn ästhetische Praktiken würden vorzugsweise mit metastabilen Konstellationen operieren, mit konträren Gestaltungen, mit Widersprüchen und Paradoxa, um ihre eigenen Prämissen in Bewegung zu versetzen (vgl. Mersch 2015b: 45).

Medialität und Re-Organisation

Angewendet auf Noës Überlegungen zur Reorganisation von Wahrnehmungsweisen lassen sich diese somit *auch* als mediales Geschehen verstehen. Insofern Medien im Sinne einer „originären Medialität" grundlegend an der Ermöglichung von Erfahrung beteiligt sind (vgl. Waldenfels 2019: 128), lassen sie sich als organisierende Instanzen im Sinne Noës verstehen. Zugleich erscheinen mir medientheoretische Figuren anschlussfähig zu Noës Theorie, gehören doch Medien, insbesondere in phänomenolo-

gischen Positionen, nicht als *sekundäre* Zwischeninstanzen zur Erfahrung – Worte, Rituale oder Techniken würden dann, so schreibt etwa Waldenfels, nur als Hilfsmittel dienen (vgl. Waldenfels 2010: 161) –, sondern sie gehören *genuin* zur Modalisierung der Erfahrung. Für das Bildliche hat Waldenfels dies anhand der Begriffe der *originären* und *pervasiven* Bildlichkeit beschrieben (vgl. Waldenfels 2019: 206). Umgekehrt ließe sich mit Noë, stärker als dies etwa Mersch bisweilen nahelegt, das Auftreten von Störungen und Irritationen nicht vor allem in den künstlerischen Objekten selbst verorten, sondern vielmehr die Brüche als Anschlussbildungen an habitualisierte Erfahrungsweisen beschreiben.[6] Mediale Reflexivitäten treten dann nicht losgelöst von konkreten Subjekten auf. Es geht also nicht allein darum, *dass* Wahrnehmungsweisen durch Künste re-organisiert werden (können), sondern *wie* und *wodurch* dieses Geschehen initiiert und strukturiert wird, und vor allem auch *welchen* Subjekten Momente von Irritation und Störung widerfahren. Das Auftreten von Störungen ist in diesem Sinne an habitualisierte Medienpraktiken gebunden, wie diese umgekehrt selbst erst *in* und *durch* spezifische Interventionen sichtbar werden. Damit ist schließlich auch ein Übergang hin zu einer Konzeption von Bildung angedeutet, die Bildungsprozesse als mediale Prozesse begreift. Wie verhalten sich die von Noë beschriebenen Prozesse der Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen zu transformatorischen Bildungsprozessen, also zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen?

In der Konzeption transformatorischer Bildung werden Bildungsprozesse von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller konstitutiv an die Erfahrung von Krisen gekoppelt (vgl. Wulftange 2016: 51ff.; Koller 2018: 160ff.). Bildungsprozesse, verstanden als Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, würden im Verständnis Kokemohrs, so Wulftange, durch Erfahrungen des Scheiterns herausgefordert, dadurch, dass bestehende Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsdispositionen nicht mehr ausreichen, um einem Problem angemessen zu begegnen (vgl. Wulftange 2016: 59).

Zentral ist dabei m.E., dass die Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen als mediale verstanden wird (vgl. Jörissen 2015: 51f.), wobei sich die transformatorische Bildungstheorie bisher vor allem der Untersuchung von Bildungsprozessen im Medium der Sprache gewidmet hat (vgl. Koller 2022: 11; Koller 2017). Insofern diese Engführung im gegenwärtigen Diskurs von zahlreichen Autor*innen zunehmend infrage gestellt wird, ließe sich auch von Bildungsprozessen jenseits des Kardinalmediums der Sprache, etwa von medialen Bildungen im Plural sprechen (vgl. Sabisch 2018: 37ff.; vgl. Zahn 2012: 29ff.).

Re-Organisationen lassen sich in diesem Verständnis als ihrerseits medial verfasste Prozesse verstehen, die durch Störungen, Momente der Irritation und des Scheiterns Um- und Neubildungen und damit auch potenziell Bildungsprozesse initiieren können. Die zentrale Frage ist dabei m.E., wie die transformatorische Bildungstheorie den Begriff der Krise konzipiert und wie sich der Krisenbegriff zu den vorangestellten Überlegungen verhält. Anders als Koller und Kokemohr verstehe ich dabei, etwa Bähr et al. (2019: 3, 10) folgend, den Begriff weniger existenziell im Sinne *biografischer* Krisenerfahrung als vielmehr in einer etwas schwächeren Form als Momente der Irritation. Dafür spricht, wie etwa Andrea Sabisch ausgearbeitet hat, auch, dass mit dem Begriff der Krise immer auch die Vorstellung eines Durchgangsstadiums und damit auch Vorstellungen einer vermeintlich linearen Entwicklung oder impliziten Teleologie wachgerufen werden (vgl. Sabisch 2018: 21). Dagegen macht sie im Rekurs auf Waldenfels ein Spektrum von Fremdheitserfahrungen im Sinne einer ‚relativen' und ‚radikalen' Fremdheit für den Bildungsbegriff stark (vgl. ebd.: 22). Umgekehrt ließe sich in Bezug auf das Mediale in einer schwächeren Form vielleicht weniger ausschließlich von Reflexivitäten, also etymologisch einem ‚Zurückwerfen', als vielmehr von medialen ‚Brechungen' oder ‚Beugungen' sprechen. Statt Bildungsprozesse ausschließlich an Krisen und damit an scheiternde Selbst- und Weltverhältnisse zu binden, wäre auch dann von potentiellen Bildungsanlässen zu sprechen, wenn habitualisierte Wahrnehmungsweisen ausgehend von Irritationen deformiert oder gelockert werden, ohne dass diesen Störungen der Charakter elementarer biografischer Krisen zugesprochen wird.

Diese Überlegungen halte ich insofern für die Beschreibung potenzieller Bildungsmomente in Ausstellungen für wichtig und grundlegend, als hier wahrscheinlich nur selten von Krisenerfahrungen im engeren Sinne gesprochen werden kann. Dennoch, so meine These, besitzen Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse in Ausstellungen das Potenzial, Bildungsprozesse im Sinne einer Befremdung und Irritation zu evozieren. Dabei gehe ich im Anschluss an Noë von einer Doppelfigur der Erfahrung von Organisiertheit und Re-Organisation subjektiver Wahrnehmungsweisen aus, die durch Momente der Störung und Irritation, also Strategien der De-Normalisierung und De-Zentrierung ausgezeichnet sind.[7]

Dieses Geschehen ist dabei, als mediales, an konkrete Situationen gebunden. Die Frage, wie sich Irritationen und Störungen von Wahrnehmung und Erfahrung im Medium Ausstellung ereignen, lässt sich daher schon deshalb nicht losgelöst von konkreten Beispielen darstellen, weil die Ausrichtung von Erfahrungs- und Rezeptionsprozessen in Ausstellungen überaus heterogen ist, Irri-

tationsmomente sich hier also auf sehr unterschiedlichen Ebenen ereignen können. Im Sinne einer explorativen Annäherung an dieses komplexe Geschehen, möchte ich dennoch versuchen, meine theoretischen Überlegungen an einem Beispiel zu konkretisieren.

Explorative Annäherung: Organisation, Deorganisation, Reorganisation

Wer aktuell im Harburger Bahnhof den Übergang zwischen den Gleisen 3 und 4 betritt, sieht neben Mülleimern, Fahrkarten- und Süßigkeitenautomaten, wartenden und ankommenden Fahrgästen auch vier auf den ersten Blick leere Vitrinen.[8] Hell beleuchtet, sind die weißen Flächen relativ unscheinbar, sie erinnern an alltägliche Situationen, in denen Plakate oder Fahrpläne gerade ausgetauscht werden. Sie lenken zunächst nur wenig Aufmerksamkeit auf sich.

Tritt man näher an eine der Vitrinen heran, ändert sich an dieser Einschätzung zunächst nur wenig, erst bei genauerem Hinsehen erscheinen befremdende Momente und Details. Der erste Schaukasten scheint zunächst komplett leer zu sein, zeigt aber auf den zweiten Blick ein auf das beschlagene Glas gezeichnetes Herz: Als hätte hier – eine*r der Reisenden? – gegen das kalte Glas gehaucht und dort ein kleines Zeichen hinterlassen. Dabei assoziiere[9] ich diese Vorstellung allerdings eher, als dass ich sie tatsächlich ernsthaft in Betracht ziehe, denn das Kondensat auf der Scheibe verändert sich nicht. Was sich als eigentlich flüchtige Erscheinung präsentiert, ist konserviert und entpuppt sich als fixiertes Bild. Und auch die Spinne, die sonderbar gerahmt durch das Herz im hinteren Bereich der Vitrine zu sehen ist, entpuppt sich als Simulakrum, als bronzene Nachbildung.

Die gegenüberliegende Vitrine scheint zunächst einen – vom Reinigungspersonal? – vergessenen Wischmopp zu zeigen. Allerdings deuten sich auch hier schnell Ungereimtheiten an: Der Mopp lehnt nicht einfach an der Wand, sondern hält eine Tasse an dieser, die zudem voller Löcher ist. Ich assoziiere die Tasse unmittelbar mit einem Käse, die ganze Konstruktion mit einer Art Falle, als würde sich in der Keramik ein Tier, vielleicht eine Maus verbergen. Bestärkt wird meine Assoziation zudem durch die kleinen schwarzen Krümel, die sich deutlich vom weißen Untergrund abheben und die ich unmittelbar mit Mäusekot verbinde. Es handelt sich, wie ich später erfahre, um schwarzen Ton.

Auch die nächste Vitrine scheint bis auf einige Spielkarten leer zu sein. Anstelle des üblichen Gittermusters zeigen die Rückseiten der Spielkarten allerdings Fliegenklatschen, wobei diese das bekannte Muster motivisch aufgreifen. Die Vorderseite der Karten wiederum zeigt, dass es sich um Pik-Asse handelt, wobei anstelle des großflächigen Farbsymbols allerdings eine im Flug befindliche Schwalbe abgebildet ist. Auffällig scheint mir dabei, dass die Karten zwar zunächst suggerieren, beiläufig platziert, geradezu hingeworfen zu sein, andererseits aber auch sehr bedacht positioniert wirken. So lehnt etwa eine der Spielkarten relativ akkurat auf der in der Vitrine befindlichen Steckdose, beinahe wie auf einem Sockel und auch insgesamt scheint die Relation der Karten zueinander sehr komponiert. Fast wie ein ironischer Kommentar erscheint auch die aus Bronze gebildete Fliege, die sich auf einer der Karten niedergelassen hat.

In der letzten Vitrine wiederum scheint eine der Karten so geworfen worden zu sein, dass sie in der Hinterwand stecken geblieben ist. Die abgebildete Schwalbe scheint dabei nach oben zu fliegen und dadurch, dass sie sich von der Wand absetzt, sehr plastisch.

Was zeigt sich an diesem sehr stark verdichteten Beispiel in Bezug auf das Verhältnis von Organisation und Re-Organisation?[10]

Zunächst ist auffällig, dass die Arbeiten von Akinori Tao, um die es sich handelt, sehr präzise an der Grenze zwischen *Sichtbarem* und *Unsichtbarem* operieren. Sie verweisen einerseits auf die Vitrine als ‚Display' (vgl. Grave et al. 2018) bzw. ‚Rahmung' (vgl. Mersch 2013), wenden diese Funktion aber, indem sie wenig oder kaum etwas zu sehen geben; von Weitem erscheinen sie fast wie monochrome, weiße Flächen. Zugleich erscheint das, was sie zeigen, nicht als hervorgehobenes Exponat oder autonomes künstlerisches Objekt, sondern vielmehr als Überbleibsel, Reste oder Spuren einer vorangegangenen Szene bzw. einer rätselhaften Handlung. Es geht, so könnte man sagen, weniger um ein Ausstellen von *Präsenz* als vielmehr um eine Inszenierung von *Absenz*, von Abwesenheit. Versteht man diese Bewegung im Sinne einer medialen Reflexion, wäre sie vielleicht als eine Art *Dezentrierung* zu verstehen: Sie bricht mit der Vitrine als ‚Display', die üblicherweise etwas anderes in den Blick rückt und inszeniert. Dies geschieht, indem das eigentlich Sichtbare (die ausgestellten Exponate) extrem reduziert wird und damit die mediale Infrastruktur

(die Vitrine) in ihrer spezifischen Materialität und mit allen Details, etwa der rauen, mehrfach überstrichenen Hinterwand, den Steckdosen, Haken und Flecken, in den Blick rückt.

Dies gelingt vor allem deswegen, weil die Arbeiten ein Sehen geradezu einfordern, das kontinuierlich zwischen *Detaillierung* und *Distanzierung* pendelt. Erst wenn ich nähertrete, kann ich die kleinteiligen Objekte überhaupt sehen und versuchen, sie zueinander in Beziehung zu setzen. Ich beobachte mich dabei, wie ich einerseits im Sehen einzelne Elemente und Details fokussiere, andererseits aber auch zurücktrete und die Vitrinen als ‚Tableau' bzw. Ganzes betrachte. Diese leibhaften Vollzüge des Sehens (vgl. Dobbe 2003: 268) werden hier m.E. explizit erfahrbar, was vor allem deswegen so gut gelingt, weil die Arbeiten auf die Bahnhofssituation Bezug nehmen, in der zahlreiche visuelle Reize miteinander konkurrieren. Dieses Oszillieren vollzieht sozusagen einerseits eine produktive Umkehrung eines alltäglichen, identifizierenden, flüchtigen Sehens. Andererseits beschränken sich die Arbeiten nicht auf ihre Visualität oder Darstellung, sondern generieren so etwas wie eine ‚ikonische Situation' (vgl. Haas 2015), die auch mich als Betrachter*in ausrichtet und gewissermaßen zu einer suchenden Annäherung zwingt.

Deutlich wird dabei vor allem, dass die Ausstellung von Tao in einem Modus der Befremdung arbeitet, der nicht einfach eine Vorstufe expliziten Wissens darstellt. So beobachte ich mich selbst, wie ich einerseits assoziierend versuche, Bezüge zwischen den Objekten herzustellen – etwa bezüglich der Schwalben, der Fliegen und der Spielkarten, zwischen Tasse und Mäusekot usw. – es mir aber nicht gelingt, die komplexen Übergänge zu einer Deutung zu verdichten. Vielmehr ändert sie sich, je nachdem, was ich hier in Beziehung setze, *wie* ich es erfahre und als was ich es deute. Auch der Titel der Ausstellung *Jagdspuren* legt zwar eine assoziative Spur, schließt diese Suchbewegung aber nicht zu einer einzigen Erzählung oder Bedeutung.

Was das Beispiel m.E. sehr deutlich zeigt, ist *erstens*, dass künstlerische und mediale Reflexivitäten nicht losgelöst von Subjekten und ihren Vorerfahrungen stattfinden. *Zweitens* macht es deutlich, dass künstlerische Strategien sich auch im Sinne einer De-Organisation oder Befremdung verstehen lassen, die *drittens* nicht auf explizite Wissensbildung abzielen, sondern sich *in* der Erfahrung vollziehen. Indem sie Aufmerksamkeiten beugen oder transformieren, verschieben die Arbeiten Wahrnehmungsweisen, potenziell auch über die konkrete Situation hinaus. *Viertens* wird deutlich, dass die konkrete Weise der Verschiebung sowohl der Wahrnehmungsweisen als auch der immer wieder neu ansetzenden subjektiven Deutungen weder vom betrachtenden Subjekt ausgeht noch als Objektqualität angesehen werden kann, sondern vielmehr in einem relationalen und vor allem dynamischen Zwischenbereich anzusiedeln ist.[11] Gerade Ausstellungen wie *Jagdspuren* zeigen dabei zudem, dass das beschriebene Erfahrungsgeschehen sich nicht primär an einzelnen Objekten, sondern in den Übergängen zwischen diesen vollzieht. Für die kunstpädagogische Arbeit könnte so ein möglicher Einsatzpunkt sein, Ausstellungen nicht als Summation von relativ autonomen Einzelwerken, sondern als komplexe, situative Konstellationen zu verstehen.

Fazit

Auf Ebene einer kunstpädagogischen Forschung stellt das vor allem die Relevanz einer medial differenzierten Kasuistik von Bildungsprozessen heraus. Wurden Bildungsprozesse bislang vornehmlich anhand von sprachlichen Artikulationen nachvollzogen und erforscht, wäre danach zu fragen, wie andere Medien, auch Ausstellungen, Bildungsprozesse anders organisieren und modalisieren. Dazu gehört etwa, wie ich abschließend festhalten möchte, auch Ausstellungen nicht, wie bis heute üblich, vornehmlich als textanaloge Gebilde zu verstehen, sondern ihre Medialität ausgehend von der Weise wie sie erscheinen zu konzipieren. Ausstellungen werden nicht wie Texte *gelesen*, sondern vor allem leibhaft, kinästhetisch *erfahren*. Gerade an dem hier vorgestellten Beispiel lässt sich zeigen, wie brüchig und dynamisch sich Sinn- und Bedeutungsprozesse im Medium Ausstellung vollziehen, wie sie immer wieder neu- und anders ansetzen müssen und wie stark dieses Geschehen leiblich situiert ist. Wenn Ausstellungen ein Bildungspotenzial zugesprochen wird, dann rücken so neben der Ebene der Wissensvermittlung *hier* die leibhaften Vollzüge der Ausstellungserfahrung in den Blick. Ausstellungen könnten dann bildend wirken, indem sie nicht bloß Neues oder Unbekanntes zeigen, sondern gerade indem sie habitualisierte Wahrnehmungs*weisen* irritieren, deformieren und transformieren. Es geht, so könnte man sagen, nicht nur um das, *was* sich in Ausstellungen zeigt, sondern darüber hinaus auch darum – wie ich am Beispiel Taos versucht habe aufzuzeigen – *wie* sie zeigen und Wahrnehmungsweisen organisieren.

Entgegen der emphatischen Auffassung des Krisenbegriffs, wie er in der transformatorischen Bildungstheorie festgeschrieben

wurde, lässt sich mit Noë der Fokus auf weniger diskontinuierliche Formen, sondern sich eher graduell vollziehende Bildungsprozesse legen. Zugleich wäre aber in diesem Zuge genauer zu befragen, inwieweit die hier dargestellten Verschiebungen von Wahrnehmungsweisen sich über die konkrete Ausstellungssituation hinaus zu neuen Selbst- und Weltverhältnissen stabilisieren (können). Auch vor dem Hintergrund eines abgestuften Fremdheitsbegriffs, wie ihn Waldenfels (2012: 179f.) ausgearbeitet hat, wäre es jedoch m.E. produktiv, nicht nur vom radikalen Begriff der Krise und der damit verbundenen Vorstellung eines Scheiterns von Selbst- und Weltverhältnissen auszugehen, als vielmehr Fremdheit als relationalen Begriff in seiner Spannbreite für die Bildungstheorie und die Kunstpädagogik produktiv zu machen. Damit wäre auf Ebene einer empirischen Erforschung auch kritisch zu untersuchen, inwieweit derartige mit Noë konturierte Verschiebungen von Wahrnehmungsweisen anhand von Fällen als Bildungsprozesse rekonstruiert werden können.

Ein Einsatzpunkt könnte hier sein, im Sinne Noës von einer stärkeren Verflechtung alltäglicher und künstlerischer Praktiken auszugehen. So erschöpfen sich, wie Sophia Prinz schreibt, ästhetische Konstellationen nicht nur in einem ‚anderen Sehen' oder einem ‚anderen Wissen' – z.B. der Künste –, sondern zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie die Funktionsweise der soziomateriellen Tableaus, bzw. der alltäglichen ästhetischen Dispositive, mitausstellen (vgl. Prinz 2021). Ausstellen und Kuratieren sind in diesem Sinne keine bloß kunstimmanenten Praktiken, sondern hängen, so Prinz, mit den Grundoperationen des Ordnens, Einrichtens und Gestaltens alltäglicher Dinge zusammen. Die Frage, inwieweit Ausstellungserfahrungen derartig grundlegende kulturelle Praktiken transformieren, wäre dann nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch empirisch weiter zu untersuchen. Dafür bedarf es m.E. eines Forschungszugangs, der gerade die irritierenden Wirkungen von Ausstellungen nicht einfach als Vorstufe eines letztlich explizierbaren Wissens versteht, sondern vielmehr die komplexen Erfahrungsprozesse in ihrer Dynamik ernst nimmt. Gerade in diesem sich zwischen organisierenden, de-organisierenden und re-organisierenden Praktiken formierenden Geschehens scheint mir eine Möglichkeit zu liegen, sich dem bildenden Potenzial von Ausstellungen anzunähern.

Bildnachweise

Abb.1-12: Fotodokumentation der Ausstellung „Jagdspuren" von Akinori Tao im Kunstverein Harburg, Copyright: Maik Gräf/Kunstverein Harburger Bahnhof e.V.

Literatur

Alloa, Emmanuel (2011): Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie. Zürich: diaphanes.

Badura, Jens/Dubach, Selma (2015): Denken/Reflektieren (im Medium der Kunst). In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Pérez, Toro Pérez, Germán (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich/Berlin: diaphanes, S.123-126.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-39.

Bal, Mieke (2010): Guest Column: Exhibition Practices. In: Modern Language Association of America, Vol. 125, Jan 2010, S. 9-23.

Birnbaum, Daniel/Wallenstein, Sven-Olov (2019): Spacing Philosophy: Lyotard and the Idea of the Exhibition. Berlin: Sternberg.

Dobbe, Martina (2003): Das verkörperte Auge. Einige bildwissenschaftliche Fragen an das Medium Plastik. In: Dobbe, Martina/-Gendolla, Peter (Hrsg.): Winter-Bilder. Zwischen Motiv und Medium. Festschrift für Gundolf Winter zum 60. Geburtstag. Sie-

gen: Universitätsverlag Siegen – universi, S. 259-274.

Grave, Johannes/Holm, Christiane/Kobi, Valérie/van Eck, Caroline (2018): The Agency of Display. Objects, Framings and Parerga — Introductory Thoughts. In: Dies. (Hrsg.): The Agency of Display. Objects, Framings and Parerga. Dresden: Sandstein, S.7-19.

Haas, Bruno (2015): Die ikonischen Situationen. München: Verlag Wilhelm Fink.

Hahn, Annemarie/Schroer, Nada Rosa/Hegge, Eva/Meyer, Torsten (2018): Curatorial Learning Spaces – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Curatorial Learning Spaces. Reihe Kunst Medien Bildung, Band 11. München: kopaed, S. 9-19.

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

Jörissen, Benjamin (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hrsg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Medien. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 49-64.

Koller, Hans-Christoph (2017): Bild(ungs)theoretische Anregungen. Kommentar zum Beitrag von Andrea Sabisch. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Reihe Kunst Medien Bildung. Bd.2. München: kopaed, S.113-115.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. aktualisierte Aufl.. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2022): Zur Entwicklung von Rainer Kokemohrs Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph /Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche. TheorieBilden. Bielefeld: transcript, S. 9-25.

Krämer, Sybille (2020): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lepp, Nicola (2014): Diesseits der Narration: Ausstellen im Zwischenraum. In: Stapferhaus Lenzburg/Lichtensteiger, Sibylle/Minder, Aline/Vögeli, Detlef (Hrsg.): Dramaturgie in der Ausstellung. Begriff und Konzepte für die Praxis. Bielefeld: transcript, S.110-116.

Mersch, Dieter (2004): Medialität und Undarstellbarkeit. Einleitung in eine ‚negative‘ Medientheorie. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Performativität und Medialität. München: Wilhelm Fink, S. 75-95.

Mersch, Dieter (2012): Tertium datur. Einleitung in eine negative Medientheorie. In: Münker, Stefan/Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 304-321.

Mersch, Dieter (2013): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung: Was heißt ‚Denken im Visuellen‘. Online:
http://www.dieter-mersch.de/Texte/PDF-s/
http://www.dieter-mersch.de/.cm4all/iproc.php/Mersch_Denken%20im%20Visuellen_2013.pdf?cdp=a. [21.04.2020]

Mersch, Dieter (2015a): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich/Berlin: diaphanes.

Mersch, Dieter (2015b): Wozu Medienphilosophie? Eine programmatische Einführung. In: Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie. 1(1), S. 13-48.

Miersch, Beatrice (2023): Queer Curating – Zum Moment kuratorischer Störung. Bielefeld: transcript.

Muttenthaler, Roswitha/Wonisch, Regina (2006): Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld: transcript.

Noë, Alva (2015): Strange Tools. Art and Human Nature. New York: Hill and Wang.

Noë, Alva (2023): The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are. Princeton: Princeton University Press.

Prinz, Sophia (2021): Konstellieren. Wissen der Künste 05/2021. Online: https://wissenderkuenste.de/texte/10-2/konstellieren/pdf/ [Zugriff: 20.12.2023]

Reitstätter, Luise (2015): Die Ausstellung verhandeln. Von Interaktionen im musealen Raum. Bielefeld: transcript.

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

Sabisch, Andrea/Zahn, Manuel (2018): Visuelle Assoziation. Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft. Hamburg: Textem, S. 7-17.

Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Voss, Christiane (2010): Auf dem Weg zu einer Medienphilosophie anthropomedialer Relationen. In: ZMK Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung. Medienphilosophie. Jg. 1 (2010), Nr. 2, S. 169-184.

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

Waldenfels, Bernhard (2010): Bewährungsproben der Phänomenologie. In: Philosophische Rundschau. Jg. 57, Nr. 2 (2010), S.154-187.

Waldenfels, Bernhard (2012): Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2019): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. 4. Aufl.. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Werner, Elke Anna (2019): Evidenzen des Expositorischen. Zur Einführung. In: Krüger, Klaus/Werner, Elke A./Schalhorn, Andreas (Hrsg.): Evidenzen des Expositorischen – Wie in Ausstellungen Wissen, Erkenntnis und ästhetische Bedeutung erzeugt wird. Bielefeld: transcript, S. 9-41.

Wulftange, Gereon (2016): Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Reihe TheorieBilden. Bielefeld: transcript.

Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse. Reihe TheorieBilden. Bielefeld: transcript.

Anmerkungen

[1] Ich möchte hier nur auf die aktuellen Diskurse zu einer „Epistemologie des Ästhetischen“ (Mersch 2015a) bzw. einer „künstlerischen Forschung“ (vgl. Badura/Dubach 2015) verweisen, die gerade die Engführung des Wissensbegriffs auf die Sprache und das Propositionale kritisieren und dagegen andere Formen des Wissens akzentuieren.

[2] Mit dem Reflexionsbegriff zwischen Philosophie und (Kunst-)Pädagogik hat sich u.a. Katja Böhme differenziert auseinandergesetzt (vgl. Böhme 2022: 66ff.). Sie argumentiert u.a. im Rekurs auf Käte Meyer-Drawe für einen Reflexionsbegriff als leiblich grundiertes und situiertes Geschehen (vgl. ebd.: 70ff.) und plädiert dafür die pathische Seite der Reflexion stärker gegenüber Versuchen eines Verfügbarmachens von Fremdheit zu gewichten (vgl. ebd.: 84ff.).

[3] Während Noë primär von (Alltags-)Erfahrungen ausgeht, wäre im Sinne einer medialen Phänomenologie auch danach zu fra-

gen, wie Habitualisierung und Störung auch an mediale Instanzen und Infrastrukturen gekoppelt sind. Denn Medien, so argumentiert Waldenfels, dienen nicht bloß der Wiedergabe und Weitergabe vorgegebener Erfahrungen, sondern sind originär an der Ermöglichung von Erfahrung beteiligt (vgl. Waldenfels 2019: 128). Sie fungieren als Zwischeninstanzen, durch deren Mitwirkung sich das Kommen und Gehen der Erfahrung kondensiere, artikuliere und festige (vgl. ebd.: 113).

[4]Ich werde mich im Folgenden eher auf Prozesse der De-Organisation beschränken, um die relative Ausprägung der Befremdung, etwa gegenüber dem starken Begriff der Krise, in der transformatorischen Bildungstheorie zu betonen, die ich eher mit dem Begriff der Dis-Organisation assoziieren würde.

[5] Ich möchte hier die De-Organisation vor allem deshalb so explizit machen, weil m.E. erst so ein angemessenes Verständnis formuliert werden kann, dass Störungen, Momente der Befremdung und Irritationen keine bloßen Durchgangsstellen im Verhältnis von Organisation und Re-Organisation darstellen, sondern im Sinne einer pathisch-responsiven Erfahrungskonzeption als konstitutiv verstanden werden müssen (vgl. Waldenfels 2002).

[6] Exemplarisch wird diese Fokussierung etwa in dessen Äußerungen zu Malewitsch deutlich (vgl. Mersch 2015a: 141ff.). Christiane Voss etwa kritisiert u.a. an Mersch, dass dieser die irreduzibel relationale Verfasstheit von Medien tendenziell ausblenden würde und von den Wechselwirkungen zwischen Mensch und Medium abstrahiere (vgl. Voss 2010: 175). Voss kritisiert darüber hinaus Merschs Begriff der Medienreflexion, insofern dieser all das in die Latenz abdränge, was sich eben nur im und bedingt durch den aktualen Bezug von Mensch und Medium aufeinander prozessiere (vgl. ebd.: 180).

[7] Es wäre m.E. interessant, das hier adressierte Verhältnis etwa zu Jörissens Begriff der ‚transgressiven Artikulation' in Beziehung zu setzen, um auch hier die Spannbreite möglicher Relationierungen zu erweitern (vgl. Jörissen 2015: 60).

[8] Die Ausstellung Jagdspuren von Akinori Tao lief vom 09.12.2023 bis zum 25.02.2024. Ich danke dem Kunstverein Harburg und Akinori Tao für die Bereitsstellung der Dokumentationsfotografien und die Bildrechte.

[9] Ich beziehe mich hier auf den von Andrea Sabisch und Manuel Zahn entwickelten Begriff der visuellen Assoziationen (vgl. Sabisch/Zahn 2018).

[10] Ich habe mich aufgrund des Artikelformats dazu entschieden, die textliche Beschreibung der Ausstellung sehr stark zu raffen und setze anstelle einer dichten Beschreibung auf eine Verschränkung zwischen Bild und Text. Die Bilder artikulieren und konkretisieren dabei (hoffentlich) das, was der Text nur andeuten kann.

[11] Ich denke in diesem Zusammenhang etwa an Christiane Thompsons Überlegungen zur Negativität bildender Erfahrung (vgl. Thompson 2009: 194), aus denen sie folgert, dass eine qualitativ empirische Bildungsforschung eine Verschiebung von rekonstruktiven Methodologien erfordere, die ihren strategischen und dekonstruktiven Einsatz mitführen und gegenwärtig halten müsste (vgl. ebd: 219). Eine Möglichkeit bestehe, so Thompson, darin, die Auseinandersetzung des Ichs mit kulturellen Gegenständen auf der Folie der Unmöglichkeit letzter Aneignung zu thematisieren, also eine Subjektivierung auf der Grenze von Erkennen und Verkennen des Ichs zu situieren (vgl. ebd.).

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural

areas

Von Kristin Westphal

Einleitung

Ein relationales Subjektverständnis betont die soziale Genese von Subjektivität, deren Konstitution durch den*die Andere*n sowie deren Hervorbringung in und durch soziale(n) Praktiken. Um die Wechselseitigkeit dieser Subjektkonstitution genauer in den Blick nehmen zu können, wird im schultheoretischen Diskurs die Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al. 2017) als qualitativ-rekonstruktives Forschungsinstrument vorgeschlagen. Adressierung wird hierbei nicht nur als in sprachlicher Interaktion stattfindend gefasst, sondern zeigt sich darüber hinaus auch in körperlichen Praktiken – in Blicken, Zeigegesten, Zu- oder Abwendung etc. (vgl. Reh/Ricken 2012). Im Folgenden soll nun, anstelle von schulischen Praktiken, ein museumspädagogisches Interaktionsgeschehen mit Hilfe der Adressierungsanalyse auf wechselseitige Subjektkonstitutionen der Akteur*innen hin untersucht werden. Hintergrund hierfür sind u. a. machttheoretische Fragen danach, wer sich im musealen Kontext eigentlich wie verhalten darf/kann/soll – also welche impliziten Ordnungen museumspädagogischen Angeboten möglicherweise zugrunde liegen; verbunden mit der Annahme, dass sich diese Ordnungen über (Re-)Adressierungspraktiken rekonstruieren lassen. Hierbei wird die Teilnahme an einem sog. „Kinderworkshop“ im Museum zunächst in den Kontext einer „Philosophie-AG“ für Grundschulkinder eingeordnet. Im Anschluss folgen die zusammenfassenden Darstellungen der Rekonstruktionen zweier Auszüge aus dem im Zuge des Museumsbesuchs entstandenen Beobachtungsprotokoll. Schließlich werden daraus resultierende Anschlussfragen aufgeworfen.
Unter dem Titel „Philosophie-AG“ wurde über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren einmal wöchentlich ein freiwilliges Nachmittagsangebot für Dritt- und Viertklässler*innen einer großstädtischen Grundschule durchgeführt. Fernab von Gesprächskreisen und rein sprachlichen Praktiken bestand der Anspruch darin, Philosophieren nicht ausschließlich als kognitiven Prozess in einem rationalistischen Verständnis zu fassen. Vielmehr sollte der Fokus auf leibliche Prozesse – in Form von künstlerisch-ästhetischen Praktiken – gelegt werden, um reflexive Auseinandersetzungen mit und am künstlerischen Material selbst entstehen zu lassen. Hieraus ergaben sich Fragen nach Gemeinsamkeiten und Abgrenzungsmomenten von Philosophie und Kunst sowie danach, ob Philosophie auch als leibliche Praxis verstanden werden kann, d.h. inwiefern dem „Körper respektive Leib als Bedingung für Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse“ (Hallmann 2021/2020: 2) beim Philosophieren eine besondere Bedeutung zuteilwird.

Vor dem Hintergrund dieses Konzepts bot es sich an, mit den Kindern der AG an einem museumspädagogischen Angebot eines Museums teilzunehmen, welches als „Kinderworkshop“ angekündigt worden war. Im Ankündigungstext wurden Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern eingeladen. Auf Rückfrage wurden auch die Schüler*innen und wir, Leiter*innen der AG und zugleich Autor*innen dieses Beitrags, als Teilnehmer*innen willkommen geheißen. Die Teilnahme war rückblickend mit der Erwartung verbunden, es könne einerseits an die bei den Schüler*innen beliebten Praktiken des gestalterischen und kreativen Schaffens angeknüpft werden – und zwar an einem sozial anerkannten Ort, der den Kindern laut eigenen Erzählungen bisher fremd gewesen war. Andererseits bestand die Hoffnung darin, die Eröffnung eines – mit Homi K. Bhabha (2000) gesprochen – *Dritten Raums* in Anlehnung an die wöchentliche „Philosophie-AG“ im „Kinderworkshop“ fortgesetzt zu sehen. Gerade auf Grund des *postkolonialen Anspruchs* der Ausstellung, in die der Workshop eingebunden war, schien die Erwartung nicht abwegig, die Schüler*innen könnten – in pädagogischer Wendung des Konzepts des *Dritten Raums* – im musealen Setting außerhalb des Schulischen so etwas wie „neutral zones“ betreten, „that encourage open exchanges of ideas and critical utterance from a range of perspectives“ (Rochielle/Carpenter II 2015: 131). Angelehnt war diese Erwartungshaltung an das Wissen um die innerhalb der kritischen Kunstvermittlung stattfindenden Diskurse, welche nicht nur die Eindimensionalität von Vermittlungspraxen (vgl. Sternfeld 2009), sondern auch das Museum als Institution selbst radikal in Frage stellen (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015; Mörsch 2012). Dieser Kritik folgend, wird vielmehr für einen „offenen Raum“ (Jaschke/Sternfeld 2015: 178) plädiert, in welchem unterschiedliche Wissensformen sowie insbesondere die Bedingungen dieser Wissensformen selbst zur Verhandlung gestellt werden.
Mit dieser Hoffnung nahmen wir gemeinsam mit den Kindern an besagtem „Kinderworkshop“ teil. Dabei führte die Teilnahme auf unserer Seite zu einer diffusen Haltung im Bezug auf die eigene Rolle: Wir waren AG-Leiter*innen und nun zugleich auch Teilnehmer*innen des „Kinderworkshops“. Diese Diffusität mündete im Verlauf der Veranstaltung schließlich in einer teilneh-

menden Beobachtung im forschenden Sinne, d.h. wir blieben Teil der Gruppe von Akteur*innen und nahmen gleichsam eine periphere Position in beobachtender Distanz zum Setting ein (als Übersicht zur Methode der teilnehmenden Beobachtung vgl. Lüders 2012). Von diesem Standort aus konnten wir etwas beobachten, das uns stutzig werden und in unserem eigenen pädagogischen Anspruch irritieren ließ. Die Szene, die dieser Irritation zugrunde lag, wurde im Anschluss an den Museumsbesuch in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten, welches nun in Teilen Gegenstand dieses Beitrags ist.
Anhand von zwei Passagen aus dem Beobachtungsprotokoll sollen im Folgenden zentrale Rekonstruktionsergebnisse betrachtet werden, um der genannten Irritation auf die Spur zu kommen. Ziel des Beitrags soll darüber hinaus sein, aus schulpädagogisch informierter Perspektive museumspädagogischen Diskursen das Angebot zu machen, museumspädagogische (Alltags-)Praxis als (Re-)Adressierungsgeschehen (Rose/Ricken 2018, Reh/Ricken 2012, Balzer/Ricken 2010) zu betrachten. Den Ergebnisdarstellungen sind zunächst Ausführungen zur Auswertungsmethode und Präzisierungen der Forschungsfragen vorangestellt.

Adressierungsanalyse als Methode und Präzisierung der Forschungsfragen

Das der Adressierungsanalyse zugrunde liegende Subjektverständnis begreift das Subjekt – im Anschluss an poststrukturalistische Traditionen – als in Subjektivierungsprozessen hergestellt (vgl. Foucault 1994: 246 f). Mit Blick auf die Forschungsfrage rücken somit Praktiken der Subjektivation (vgl. Ricken et al. 2017: 205) in den Fokus. Mit der von Ricken et al. im Anschluss an Judith Butlers anerkennungstheoretische Überlegungen (2001) vorgeschlagenen praxeologischen Wendung des poststrukturalistischen Subjektbegriffs wird der beobachtete Kinderworkshop verstehbar als ein Bündel von sprachlichen und nicht-sprachlichen Praktiken, in denen von den Akteur*innen stetig Adressierungen und Readressierungen hervorgebracht werden (vgl. Ricken et al. 2017: 209). So lässt sich das o. g. Erkenntnisinteresse noch einmal mit zwei Fragen präzisieren:

*Welche (Re-)Adressierungspraktiken der Akteur*innen lassen sich im Beobachtungsprotokoll rekonstruieren? Wie werden insbesondere die Schüler*innen im Kinderworkshop adressiert und damit unter Umständen subjektiviert?*

In der rekonstruktiven Auswertungspraxis wurde auf die an die genannten sozialtheoretischen Überlegungen anknüpfende „Heuristik der Adressierungsanalyse“ (Kuhlmann et al. 2017) zurückgegriffen. Zudem wurde diese mit einem sequenzanalytischen Vorgehen unterlegt (vgl. Meseth 2013). Es gelang somit – so unsere Hoffnung – sich der eigenen Involviertheit vergewissernd, eben jene (Re-)Adressierungspraktiken im Material zu rekonstruieren, die zur Irritation bei uns als teilnehmende Beobachter*innen geführt hatten. Die rekonstruktive Auswertung des Datums erfolgte in einer Forschungswerkstatt, um der besonderen „Standortgebundenheit“ der Interpretation (Bohnsack 2014: 191 ff) Rechnung zu tragen. Wie sich im Forschungsprozess zeigte, erwies sich unsere im Beobachtungsprotokoll niederschlagende Involviertheit als ergiebige Quelle des Verstehens der (Re-)Adressierungspraktiken. Das Verschriftlichen der (mit-)erlebten Praktiken im Beobachtungsprotokoll konservierte die expliziteren und impliziteren (Re-)Adressierungen der Akteur*innen (vgl. Ricken et al. 2017: 209) und lässt in der Auswertung weniger auf Intentionen, Motive oder vermeintlich Objektivierbares blicken als auf das *Wie* einer Logik des (Re-)Adressierungsgeschehens, das die beobachtete Situation und ihre Subjekte konstituiert. In erziehungswissenschaftlicher Forschung werden adressierungsanalytische Perspektiven mit unterschiedlichen sozial-, gegenstandstheoretischen und methodologischen Lagerungen insbesondere in Bezug auf Unterricht (bspw. Reh/Wilde 2016, Heinzel/Nieswandt 2017, Merl 2019), aber mitunter auch mit Blick auf Schulentwicklung (Idel/Pauling 2018) oder Lehrer*innenbildung (Steinwand et al. 2020) eingenommen. Im museumspädagogischen Feld blickt beispielsweise Katja Molis (2019) mit der Adressierungsanalyse auf Praktiken der Aus- und Weiterbildung von Kurator*innen. Als Perspektive auf museumspädagogische Vermittlungspraktiken tritt die Adressierungsanalyse bisher nicht hervor, obgleich sie an ausdifferenzierte, vornehmlich ethnographisch orientierte Perspektiven anknüpfen kann, die das Museum und seine (pädagogischen) Akteur*innen unter praxeologischen Prämissen betrachten (bspw. Hofmann 2020, Hagenberg 2017, Sutter 2017).

Passage 1: Das Setting und seine Akteur*innen.

Es folgt zunächst die erste ausgewählte Passage vom Anfang des Beobachtungsprotokolls. Darunter werden ausgewählte Rekonstruktionsergebnisse dargestellt.

„Der Workshop beginnt mit einer Führung durch die Ausstellung. Zu den fünf weiblichen Schülerinnen der Philosophie-AG sind acht weitere Kinder hinzugekommen, die mit ihren Eltern im privaten Rahmen die Ausstellung besuchen. Sie scheinen alle jünger zu sein als die Drittklässlerinnen der Philosophie-AG. Den ersten Stopp macht die Kunstvermittlerin vor dem zentralen Werk der Ausstellung: [Titel des Werks]“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 1-5)

Ohne die Teilnehmer*innen oder sonstige Akteur*innen des „Workshop[s]“ an dieser Stelle explizit zu benennen, beginnt die Beschreibung des Beobachteten mit dem Verweis darauf, dass die Veranstaltung ihren Beginn in einer „Führung durch die Ausstellung“ findet. Ein im Kontext des Veranstaltungsformats des „Workshop[s]“ eher untypischer Start, ist die „Führung“ durch eine „Ausstellung“, eine Stadt oder an einen spezifischen Ort doch von den klaren Rollen einer*eines Führenden und einer Gruppe von Folgenden geprägt, während das Format des „Workshop[s]“ eine relative Gleichheit aller Akteur*innen in den Vordergrund stellt. Zunächst wird mit doppelter Betonung ihres genderspezifischen Gelesenwerdens die Gruppe der „weiblichen Schülerinnen der Philosophie-AG“ eingeführt. Ihre Beschreibung mit Begriffen aus dem Kontext Schule weist auf das Wissen der*des Beobachtenden hin und steht in Widerspruch zu den Kontexten, aus denen die Begriffe „Workshop“, „Führung“ und „Ausstellung“ stammen. Auch der Begriff der „Philosophie-AG“ selbst trägt in sich einen Widerspruch. Dieser liegt in der Assoziation des Zweckfreien der „Philosophie“ und dem werktätigen Charakter einer „AG“ – gelesen als Abkürzung für Arbeitsgemeinschaft. Zwar klar als „Schülerinnen“ gekennzeichnet, wird nichts über das Alter dieser ersten Gruppe von weiblichen Akteurinnen offenbart, wenngleich der Begriff „Philosophie“ als im Kontext des Schulischen eher in höheren Jahrgangsstufen höherer Bildungseinrichtungen als geläufig zu erwarten wäre. Dass zur Gruppe der Schülerinnen die Gruppe „weitere[r] Kinder“ hinzukommt, verweist jedoch darauf, dass auch die erste Gruppe aus „Schülerinnen“ im Grundschulalter besteht. Die zweite Gruppe wird insbesondere dadurch charakterisiert, dass die Kinder von „ihren Eltern“ begleitet werden. Die Grenze zwischen den beiden Kindergruppen wird entsprechend der Grenze zwischen dem Öffentlichen der Schülerinnenrolle und dem Privaten der familiären Rolle des Kindes konstruiert. Das die Gruppen umgebende Setting wird durch das Auftreten der „Eltern“ als nicht-schulisches erkennbar. Den faktischen Stil der Beschreibung unterbrechend, wird über das Alter der hinzukommenden Kinder spekuliert. Dass die erste Gruppe der „Schülerinnen“ in diesem Zusammenhang präziser als „Drittklässlerinnen“ beschrieben wird, bestätigt ihre schulisch-öffentliche Rolle, die sie in diesem nicht-schulischen Setting nicht nur weiter auf Distanz zu der Gruppe der anderen, jüngeren und „privaten“ Kinder, sondern auch zum Setting selbst bringt. Wieder werden die Kinder der ersten Gruppe als Teile der „Philosophie-AG“ beschrieben, wobei nun eindeutig mit der Erwartung gebrochen wird, der Begriff „Philosophie“ verweise auf eine höhere Klassenstufe. Als weitere Akteurin tritt die „Kunstvermittlerin“ auf, welche die Bewegung der Gruppen zum „ersten Stopp“ bringt. Über ihre Berufsbezeichnung in weiblicher Form hinaus werden ihr keine Attribute zugesprochen. Der Begriff der „Kunstvermittlerin“ erscheint bei genauerer Betrachtung ähnlich paradox wie der Begriff der „Philosophie-AG“, legen wir einen Kunstbegriff im Alltagsverständnis an, der Kunst als un(-ver-)mittelbares Geschehen zwischen Kunstwerk und Rezipient*in betrachtet. Die Professionsbezeichnung deutet auf einen musealen Kontext hin. Allerdings scheint das Museale des Kontexts eine besondere Form anzunehmen, die ihre Nähe zum Schulischen in der durch die Professionelle initiierten Vermittlung findet. Die Präposition „vor“ verrät wenig über die Ausrichtung der Akteur*innen in Bezug auf das „Werk“. Sie zeigt jedoch dessen Materialität und Unbeweglichkeit an. Das „Werk“ wird im Beobachtungsprotokoll explizit als „zentrale[s]“ beschrieben. Dennoch zwingt nicht das „Werk“ selbst die Gruppe der Schülerinnen und die der Kinder mit „ihren Eltern“ zum Anhalten, sondern die „Kunstvermittlerin“. Im Beobachtungsprotokoll folgt auf einen Doppelpunkt daraufhin der Name des „Werks“, der aus Gründen der Anonymisierung des Museums hier nicht genannt werden kann. Ob die „Kunstvermittlerin“ diesen Namen auch nennt, vielleicht diese Nennung schon ausreicht, um den „Stopp“ zu legitimieren, oder, ob das „Werk“ auf andere Weise als zentral deklariert wird, bleibt an dieser Stelle offen. Mit Blick auf das rekonstruierte (Re-)Adressierungsgeschehen in dieser ersten Passage lässt sich festhalten, dass schon im ersten Satz das Format die Akteur*innen vor ihrem Auftreten als potenziell Führende und Folgende adressiert. Der*die Beobachter*in identifiziert daraufhin einen Teil der Akteur*innen als Schüler*innen und einen anderen Teil als Kinder und Eltern. Die Schüler*innen werden daraufhin nicht nur von der*dem Beobachter*in in ihrer schulischen Rolle adressiert, sondern vielmehr bestätigt sich diese Adressierung in der Differenz zwischen dieser Akteur*innengruppe und den „jünger[en]“ Kindern. Die Differenzlinien beziehen sich explizit auf das Alter und impliziter auf die Teilnahme am Workshop in öffentlichen und privaten Rollen. Die Adressierung in der privaten Rolle ist mit der Begleitung durch die Eltern verbunden. Als weitere*r Akteur*in wird dann die „Kunstvermittlerin“ durch das Format als Führende adressiert, die wiederrum alle anderen Akteur*innen zu Folgenden macht, indem sie sie zum Halt bringt. Dies geschieht vor dem von der*dem Beobachter*in als „zentral“ beschriebenen „Werk“, das mit dem „ersten Stopp“ der „Kunstvermittlerin“ auch von ihr als beachtenswert gekennzeichnet wird. Dass die anderen Akteur*innen der „Kunstvermittlerin“ folgen, readressiert diese wiederum als Führende, die mit dem „Werk“ in

besonderer Korrespondenz stehen mag. Das Paradoxe des rekonstruierten Settings liegt in dem gleichzeitigen Auftreten schulischer und privater Rollen von Schüler*innen und Kindern „mit ihren Eltern“. Die „Kunstvermittlerin“ adressiert in dieser ersten Passage alle anderen Akteur*innen als Folgende und nivelliert so die Rollenunterschiede. Die führende Rolle der „Kunstvermittlerin“ ist dabei eng an die bestätigende Readressierung der Folgenden und an die Materialität des „Werks“ geknüpft. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls wartet die „Kunstvermittlerin“ zunächst ab, bis sich alle Akteur*innen vor dem „Werk“ positioniert haben. Ihrer Begrüßung folgen Ausführung zum Programm der Veranstaltung und einige Erläuterungen zum „Werk“.

Passage 2: Aylin – Gemälde – Kunstvermittlerin

Es folgt eine zweite Passage des Beobachtungsprotokolls, in der die Interaktion zwischen der Schülerin „Aylin“ und der „Kunstvermittlerin“ im Fokus steht. Eingebettet in eine Art Dreiecksbeziehung zwischen „Aylin“, „Gemälde“ und „Kunstvermittlerin“ ist das Interaktionsgeschehen umgeben von den anderen Akteur*innen im oben bereits rekonstruierten Setting.

„Aylin sagt laut und deutlich, während sie mit der ausgestreckten Hand auf die Stelle des von ihr weit entfernten Gemäldes deutet: ‚Die stecken sich Blumen in den Po!‘. [sic!] Der Kunstvermittlerin weicht das Lächeln aus dem Gesicht. Im Knien dreht sie ihren Oberkörper in Richtung des Bildes, dreht sich dann wieder zurück und schaut Aylin an, die ihren Blick fest auf das Bild gerichtet hat und noch immer mit der Hand auf die beschriebene Szene deutet. Die Kunstvermittlerin errötet und setzt an, etwas zu sagen, bleibt jedoch stumm und wendet sich von Aylin ab. Sie dreht sich wieder zu den am Boden Sitzenden und fragt: ‚Was seht ihr Schönes?‘. Aylin lässt mit lautem Knall den ausgestreckten Arm auf ihren Oberschenkel fallen und wendet den Blick nicht vom Bild ab.“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 23-32)

Die Akteurin Aylin wird mit ihrem Vornamen benannt und ihr Sagen wird als „laut und deutlich“ beschrieben. Diese Formulierung der*des Beobachter*ins erinnert an schulische Kontexte, in denen der*die Lehrer*in den*die Schüler*in auffordert, eine Frage zu beantworten oder ein Statement zu setzen. Es bestätigt sich so das oben hervortretende Charakteristikum des sich durchsetzenden musealen Kontexts, durchaus eine Nähe zum Schulischen zu haben. Unter Berücksichtigung der schulischen Lesart tritt die Doppeldeutigkeit des „laut[en] und deutlich[en]“ Sagens hervor. Es ist in dieser Lesart ein Sprechen, das erstens der Autorität der*des Lehrer*in folgt und zweitens ein Sprechen, in dem vor dem zuhörenden Publikum anderer Schüler*innen unbeirrt eine Aussage getroffen wird. Wider Erwarten wird nun nicht die direkte Rede Aylins zitiert oder reformuliert, sondern es folgt der Einschub, dass sie zeitgleich „mit der ausgestreckten Hand auf die Stelle des von ihr weit entfernten Gemäldes deutet“. Während das Deuten einen direktiven Charakter hat, erinnert das Ausstrecken der Hand eher an eine Geste, die das Geben einer Gabe einfordert. In jedem Fall betont die Geste die Ausrichtung der Sprecherin auf das „Gemälde“ hin, das oben allgemeiner als „Werk“ bezeichnet wurde. Die große räumliche Entfernung zwischen Aylin und dem „Gemälde“ kann die Geste allerdings kaum verringern. Es folgt das Zitat der direkten Rede Aylins „‘Die stecken sich Blumen in den Po!‘“. Das Ausrufezeichen am Satzende bestätigt das Laute und Deutliche der Aussage. Der kindlich-beschreibende Stil disqualifiziert die Unterstellung eines provokativen oder bewertenden Motivs Aylins. Der fehlgesetzte Punkt im Protokoll betont das Ende des Prozesses vom Deuten zum Sagen und es bestätigt sich oben rekonstruierter Statementcharakter. In Kombination mit der einfordernden Geste und der unüberbrückbaren Entfernung zum „Gemälde“ wäre nun allerdings auch ein das Statement aufnehmendes Anknüpfen anderer Akteur*innen zu erwarten; in der Lesart des Kontexts Schule das Anknüpfen einer*s Lehrer*in. Es tritt die „Kunstvermittlerin“ auf. Anders als Aylin wird sie nicht mit ihrem Namen eingeführt. „[S]tumm“ aber deutlich reagiert sie auf das Gesagte. Die Beschreibung des Verlusts ihres „Lächeln[s]“ impliziert das von dem*der Beobachter*in wahrgenommene krisenhaft Irritierende dieses Moments der Reaktion auf Aylins Aussage. Langsam und umständlich wendet sich die „Kunstvermittlerin“ „in Richtung des Bildes“. „Im Knien“, einer Haltung, die eher untypisch für eine erwachsene Person im Museum ist, wendet sich die „Kunstvermittlerin“ zum „Bild“ und folgt so der Geste Aylins. Trotz der Drehung bleibt die Situation relativ statisch, bewegt sich doch nur der „Oberkörper“ der „Kunstvermittlerin“. Daraufhin wird die ursprüngliche Form des Settings wiederhergestellt und die „Kunstvermittlerin“ „schaut“ Aylin an, die ihren Blick nicht erwidert, sondern ebenfalls statisch in exakt der ursprünglichen Situation verharrt. Wie in einem gleichschenkligen Dreieck mit einer längeren Seite befindet sich an einer Ecke das „Gemälde“, auf das Aylin ohne Unterlass ausgerichtet bleibt. Sie befindet sich an der vom „Gemälde“ weiter entfernten Ecke. Währenddessen befindet sich die „Kunstvermittlerin“ an der verbleibenden Ecke und wendet ihren Blick von der einen zur anderen Ecke, die sich von ihr in gleicher Entfernung befinden. Nun wieder auf Aylin ausgerichtet, „errötet“ die „Kunstvermittlerin“. Der Ansatz etwas zu sagen, scheitert radikal und wieder wendet sich die „Kunstvermittlerin“ von Aylin ab. Ob sie wieder zurück zum „Gemälde“ blickt, bleibt an dies-

er Stelle offen. Das Adjektiv „stumm“ verweist nicht nur auf eine von dem*der Beobachter*in wahrgenommene Sprachlosigkeit, sondern vielmehr auf eine absolute Handlungsunfähigkeit. Das erneute Abwenden von Aylin kommt so dem Versuch gleich, die Handlungsfähigkeit zurückzuerlangen und macht Aylin für den Verlust dieser verantwortlich. Ein daraufhin anschließendes erneutes Drehen gibt der „Kunstvermittlerin“ schließlich wieder ihre Sprache zurück. Nun das Dreieck aus eigener Position, Aylin und „Bild“ verlassend, spricht die „Kunstvermittlerin“ eine Gruppe an. Diese wird als die „am Boden Sitzenden“ beschrieben. Sie stellt ihnen die Frage „Was seht ihr Schönes?“, ohne dass eine besondere Betonung im Protokoll festgehalten wäre. Da die „Kunstvermittlerin“ aus ihrer Position des oben genannten Dreiecks heraus spricht, bezieht sich die Frage explizit auf das „Bild“ als das, was der Kontext zum Anschauungsobjekt macht, steht aber auch in der Nähe zu Aylins Statement. Die gestellte Frage infantilisiert die angesprochene Gruppe, der abgesprochen wird, in dem „Bild“ etwas zu entdecken, das nicht einem bloßen Ästhetizismus folgt. Aylin kommentiert die Frage mit einem „laute[n] Knall“. Auch wenn sie mit diesem die deutende Geste auflöst, bleibt ihr Blick weiterhin auf das im „Bild“ Entdeckte ausgerichtet. Mit Blick auf das rekonstruierte (Re-)Adressierungsgeschehen lässt sich festhalten, dass Aylin die ihr durch das Format zugesprochene Schüler*innenrolle annimmt und gemäß dieser agiert. Sie formuliert ein Statement zum Betrachteten. Die „Kunstvermittlerin“ hingegen nimmt ihre darin eingelagerte Adressierung im Sinne einer Lehrerin, die auf das Statement Aylins reagieren würde, nicht an. Vielmehr löst diese Adressierung bei der „Kunstvermittlung“ eine Irritation aus. Den Versuch, diese zu überwinden, unternimmt die „Kunstvermittlerin“ zunächst mit ihrem Blick auf das „Gemälde“. Dieser Versuch wird gewissermaßen abgebrochen und von einem zweiten Ansatz abgelöst. Dieser besteht in der Adressierung der anderen Akteur*innen, denen ein legitimes Urteil über das „Gemälde“ zugesprochen wird. Dieses mögliche Urteil ist durch die Frage der „Kunstvermittlerin“ „Was seht ihr Schönes?“ in seinem Rahmen eng abgesteckt. Mit der Abwendung von Aylin und dem Ignorieren ihres Statements wird dieses wiederum als illegitim gekennzeichnet und Aylin selbst als nicht-legitim Urteilende subjektivierend readressiert. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls wird festgehalten, dass die anderen Akteur*innen nur zaghaft auf die Frage der „Kunstvermittlerin“ nach dem „Schöne[n]“ antworten. Mit der Aufforderung, zum nächsten Kunstwerk zu gehen, endet das Beobachtungsprotokoll.

Zusammenfassung der Rekonstruktionsergebnisse und weiterführende Fragen

Mit Blick auf die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen lassen sich im Lichte der Rekonstruktionsergebnisse des (Re-)Adressierungsgeschehens folgende Antwortmöglichkeiten finden. Erstens ist festzuhalten, dass das rekonstruierte Setting des Formats „Kinderworkshop“ selbst Paradoxien der Gleichzeitigkeit von schulischen, privaten und musealen Rollen der auftretenden Akteur*innen provoziert. Diese Paradoxien bestimmen das (Re-)Adressierungsgeschehen. Während es der „Kunstvermittlerin“ in der ersten Passage gelingt, die Differenzen der Rollen der anderen Akteur*innen zu nivellieren, indem diese als Folgende adressiert werden und sie die „Kunstvermittlerin“ als Führende readressieren, treten die Paradoxien vor dem „Werk“ wieder auf. Aylin, die ihre Schüler*innenrolle annimmt, adressiert – eher implizit als explizit – die „Kunstvermittlerin“ in einer korrespondierenden Lehrer*innenrolle. Diese Adressierung stürzt die „Kunstvermittlerin“ in Irritationen und führt zu ihrer Abwendung von Aylin und der Adressierung der anderen Akteur*innen als diejenigen, denen ein legitimes Urteil über das Gemälde zugesprochen wird. Die Legitimität des Urteils der Adressierten ist an die Ansprache als kindliche Subjekte geknüpft. Aylin wird als nicht-legitim Urteilende adressiert und bisweilen als solche subjektiviert, was sie mit dem Fallenlassen der ausgestreckten Hand kommentiert. Gleichsam nimmt Aylin die subjektivierende Adressierung als nicht-legitim Urteilende offenbar nicht vollumfänglich an, gibt sie die Blickrichtung der Auseinandersetzung mit dem Gemälde nicht auf. Obgleich Aylin die durch das Format provozierte Schüler*innenrolle annimmt, kann sie sich nicht auf die Bestätigung der Adressierung der „Kunstvermittlerin“ in einer korrespondierenden Lehrerinnenrolle verlassen. Die „Kunstvermittlerin“ agiert in einer anderen Rolle, die sich über die Adressierung anderer als nicht-legitim oder legitim Urteilende konstituiert. Eben in dieser Legitimität und Illegitimität zuweisenden Logik lässt sich das Moment finden, welches während der teilnehmenden Beobachtung die Irritation hervorrief, die eingangs veranschlagt wurde. Das wirft weiterführende Fragen auf: Wie müsste nun ein Format aussehen, in dem die „Kunstvermittlerin“ sich ihrer Irritation durch die Aussage Aylins so hingeben könnte, dass sie der tiefen Fokussierung Aylins auf das „Werk“ gerecht werden würde? Wie könnte die „Kunstvermittlerin“ trotz Irritation vermeiden, Aylins Urteil als nicht-legitim zu kennzeichnen? Wie ist abstrakter mit der Paradoxie des Verhältnisses von schulischen Rollen und den Rollen von Kunstrezipierenden und -vermittelnden im Museum umzugehen? Und wie könnten adressierungstheoretische Perspektiven den *educational turn* im Kunstfeld machtkritisch wenden? Weiterführende Forschung könnte – auch mit audio- und videographischer Unterstützung – ähnliche Settings wie das hier betrachtete fokussieren. Dass der Blick auf (Re-)Adressierungsprozesse die in diesen Settings aufgeführten Prak-

tiken – und damit die ihnen zugrunde liegenden Ordnungen – rekonstruierbar macht, hoffen wir gezeigt zu haben. Sicherlich wäre in weiterführender Forschung dann auch die Frage zu betrachten, welche Rolle das materielle Kunstwerk in vergleichbaren Szenen spielt, denn immerhin scheint Aylin in unseren Beobachtungen mit dem „Gemälde“ in direkterem Austausch zu stehen als mit allen anderen Akteur*innen des Beobachtungsprotokolls.

Literatur

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 9. Aufl., Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, 2. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 241-261.

Hagenberg, Julia (2017): „Entschuldigung, warum sind wir gekommen?“ In: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hrsg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster, New York: Waxmann, S. 29-36.

Hallmann, Kerstin (2021/2020): Zur responsiven Leiblichkeit in Kunst und Bildung. Perspektiven für eine phänomenologisch orientierte Kulturelle Bildungsforschung. In: Kulturelle Bildung. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/zur-responsiven-leiblichkeit-kunst-bildung-perspektiven-phaenomenologisch-orientierte [18.10.2022]

Heinzel, Friederike/Nieswandt, Martina (2017): „Die fliegenden und die sitzenden Adler“ – Adressierungen im jahrgangsgemischten Flexiblen Schulanfang. In: Heinzel, Friederike/Koch, Katja (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 82-86.

Hofmann, Fabian (2020): Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung. Was ein Forschungsprojekt im Museum leisten kann. Münster, New York: Waxmann.

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: Die Deutsche Schule, 110. Jg., Heft 4, S. 312-325.

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): Zwischen/Räume der Partizipation. In: Verband österreichischer Kunsthistoriker und Kunsthistorikerinnen (Hrsg.): Räume der Kunstgeschichte. Wien: Selbstverlag, S. 168-182. Online: https://voekk.at/sites/default-/files/downloads/tagungsbaende/VOEKK_Raeume_der_Kunstgeschichte_Tagungsband_17.pdf [18.10.2022]

Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93. Bd., Heft 2, S. 234-235.

Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 384-401.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 63-80.

Molis, Katja (2019): Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb. Bielefeld: transcript.

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Verlag Turia + Kant, S. 55-78.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35-56.

Reh, Sabine/Wilde, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen …" – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache' im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Wiesbaden: Springer VS, S. 103-122.

Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung'. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93. Bd., Heft 2, S. 193-233.

Rochielle, Jules/Carpenter II, B. Stephen (2015): Navigating the Third Space. In: Journal of Curriculum and Pedagogy, 12. Jg., Heft 2, S. 131-133.

Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.

Steinwand, Julia/Damm, Alexandra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer*innenbildung. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 200-216.

Sternfeld, Nora (2009): Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung. In: ADKV (Hrsg.): Collaboration. Vermittlung. Kunst. Verein. Ein Modellprojekt zur zeitgemäßen Kunstvermittlung an Kunstvereinen in Nordrhein-Westfalen 2008-2009. Köln: Salon-Verlag. S. 28-33.

Sutter, Sabine (2017): „Auch mal eine dicke Lippe riskieren". Eine Handlungsoption in Vermittlungssituationen. In: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hrsg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster, New York: Waxmann. S. 79-90.

Anmerkung

Die direkten Zitate im empirischen Teil des Beitrags beziehen sich auf die Auszüge aus dem Beobachtungsprotokoll.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf

dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Dear readers, dear students, and dear colleagues,

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

Celebration of the Body

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

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

Learning threw the Feet

The wish to take part in an abstract, intangible, non-verbal and ambiguous physical experience related to one's subjective existence, is one of the core motivations behind the seminar. Our bodies are chock-full of incorporate information, such as human behaviour, gender performance, standards of beauty, social background, psychology, group dynamics, age and race. Choreography offers a heuristic learning process without necessarily demanding an immediate verbal theory or justification. Yet, choreography practice is an interplay between various theoretical studies students are engaged with. There is no dichotomy in this type of learning process; the mover is not asked to evaluate, verify, disprove or deliver any immediate comments or critique about his/her research findings. These studies are a side effect of placing ones' body in relation to another, giving the chance for many bodies to coexist in one room, moving relative to one another. This experience remains complex, yet reflected and registered. By reflected I

mean, the actions one takes are based on kinesthetic awareness and proprioception, realized through movement improvisation tasks. After an improvisation session, we discuss the actions, and the composition which resulted from those actions. Students are invited to speak and share their experiences. At first, most describe their feelings, such as affection and joy, while verbalizing and narrating their movement's steps. Afterwards, we analyze the ecology of relationships in the room. At first, we make an inventory of the components; such as actions, movements, music and objects. Afterwards, we ask about the combinations of different elements as a whole. That methodology is inspired by the artist and teacher Julia Scher, Professor for Multimedia Performance/-Surveillant Architectures at the Academy of Media Arts Cologne. However, this is not a therapeutic session. I am not a therapist, I am an artist. The choices people make are mostly conscious and related to the specific task. My role as an artist-teacher is to facilitate complex experiences related to the individual's body, which contains information and identity, reflected through actions.

Shameless Bodies

I tend to focus on gender roles in various ways. Social conditions strongly influence the body and in particularly standards of beauty. This applies to the female body, as well as the demonstration and exertion of masculine physical power which is expected from, and this performed, by men. By different gender roles I also mean oppositions as antagonistic forces; I am fascinated by the use of oppositions within a choreographic setup. Such as motion versus freezing (stillness), fragility versus strength, human versus mechanical, the collision between present and past, and control versus release. I am intrigued by the perception of paradoxical relations. What kind of tension can opposing poles create within a composition? For me, and some other artists, the 'contemporary dance floor' is a place to question these standards. On the dance floor, beauty standards are measured differently, and physical exposure to one another can actually assuage one's own body image. An invitation to an alternative working environment is offered, a room to celebrate one's own body. This joy and affection is the toll which allows the participants to travel out of their conditioned bodies, peeling away uniformity and finding new possibilities to move. In my artistic practice, I frequently experience the joy of inhabiting my own body, something that developed slowly throughout the years. That joy creates a comfort in moving shamelessly in space. Comfort created by a 'kind gaze' is a basic component I created to play with any material, and to allow creativity, to welcome trust and intimacy. These working conditions increase the range of movements possibilities, allowing motion through all joints and limbs. Creating such an atmosphere stems from the belief that embodied information is valuable, and can contribute to mutual research. Mostly, I have great affection for students. That feeling grows unconditionally and empowers both me and them. We transmit a hidden message of acceptance without needing to verbalize or perform a certain knowledge. This physical and mental state is strongly related to the act of listening and observing mentioned before.

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

Teaching methods of Choreography

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

Over the years I have experimented with different teaching methods. I figured out: it's about the introduction of several approaches, styles and ways of working. I am interested in sharing knowledge and exposing students to different perspectives. I want to be part of a studying process which offers a variety of possibilities, from which people can choose from. In one of my latest seminars I came across the following question: "I don't know how I can choose… I could do everything… it is art". At that moment, the student was lost in the endless forms that art takes. The act of focusing and choosing is an inevitable component in an artist's -work. From time to time, I stumble upon the same question. I discovered that decisions can be made either vertically (deep ↓) or

horizontally (wide ↔). A vertical decision for me would be to develop further a discrete element, like a shake, slow-motion gesture, a jump, etc. A horizontal decision for me would be to add elements to an existing composition. Usually, I advise students as I advise myself, to make a vertical decision. “Choose only one element, focus on it and develop it further.” The pleasure of going deep into an element, thought, concept or a theme is satisfying and rewarding. For me, it is simulating the process of deepening into myself.

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



Abb. 1-4: Workshop Situation.



Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4

Literatur

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

Abbildungen

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

---

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

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 Vergegenständlichung 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.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

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 versichern:

> *Dennoch schwingt das [in jeder subjektiven Wahrnehmung, MZ] als Wunsch mit: sich der eigenen Wahrnehmung versich-*

> *ern 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.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Die in den 1980er-Jahren durch Lucius und Annemarie Burckhardt begründete Promenadologie hat zum Ziel, die Umwelt

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

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

Gehen als Strategie und Taktik

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

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

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

Praktiken des Gehens

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

Zur Wahrnehmungserweiterung:

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

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

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

#schweigend gehen #Ruhelosigkeit

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

#befremden #annektieren #Beschleunigung #entschleunigen

Zur Raumerweiterung:

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

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

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

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

#Innen und Außen verkuppeln #Translation der Raumeigenschaften #DIY

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

schöpferische Natur. Grau versus Grün. Insel versus Insel. Versus versus Versus.

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

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

#Magic #Magic #Magic

Als kollektiver Erfahrungsraum:

Bestimmen Sie einen Raum

Bestimmen Sie, welcher #Raum damit gemeint ist

Bestimmen Sie, welche #Bestimmungen in diesem #Raum stattfinden

Bestimmen Sie, was im #Raum #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen des #Raumes

Räumen Sie #Zeit zum #Denken ein

Bestimmen Sie das #räumliche Denken

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

Bestimmen Sie das #Gehen in diesem #Raum#

Bestimmen Sie, welches #Gehen damit gemeint ist

Bestimmen Sie, was #im Gehen #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen #des Gehens

Bestimmen Sie das #Denken im #Gehen und

Bestimmen Sie das #Gehen im Denken#

#Gehen Sie über das #Gehen #hinaus

#Im Kollektiv


START


sehr
Langsam


Langsam


schleichen


marschieren


schneller



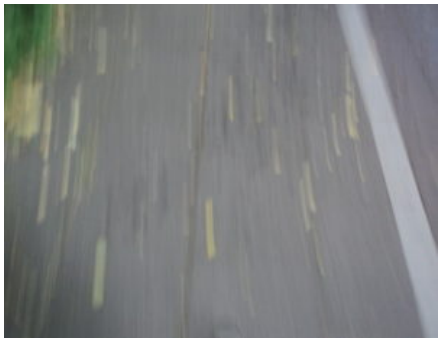






Abb. 1-10



Abb. 11



Abb. 12

Anmerkungen

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Praxis. Berlin: Jovis.

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

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

Abbildungen

Abb. 1-11: Fotos: Simone Etter

Abb. 12: Foto: Christine Heil

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Vor einiger Zeit habe ich einen Text zu schreiben begonnen, in dem es um Rassismus, Kunst und Bildung geht, habe ihn nach einiger Zeit wieder gelesen und festgestellt, dass er rassistische Züge hat. Ich bin erstaunt über mein Unvermögen, vorhandenen Denk- und Sprachsortierungen zu entkommen.

Mir ist es unangenehm, einzugestehen, wofür ich den Kontext Kunst in meinem Text buchstäblich gebraucht habe: Ich bin umgestiegen in einen Zusammenhang, der es mir erlaubt, Kritik zu üben, mich den Bildern und den Aktionen anderer identifizierend anzuschließen, mit dekonstruktivem Verhalten zu sympathisieren. Das Kritikvermögen habe ich an künstlerische Arbeiten delegiert, ohne mir selbst auf die Schliche zu kommen.

Ich bin unzufrieden und will wissen, wie es gehen kann, eine andere Sprache zu finden, die nicht Differenzierungen wiederholt, welche ich politisch ablehne.

„A Brezn“

Ich erinnere mich an eine Filmvorführung im Theater *Ballhaus Naunynstrasse*, Berlin. Ein junger Berliner mit offensichtlich migrantischem Hintergrund soll bei seinem bayrischen Verwandten gleichen Alters Bayrisch lernen[2]. Das Gesicht des jungen Mannes erscheint in Großaufnahme. „A Brezn“, sagt er. Das ganze Unternehmen wird begleitet von zwei türkischen Regisseuren aus der Naunynstraße. Weitere bayrische Worte folgen.

Das Publikum lacht angesichts der vorgeführten Sprachlektion, die doch sehr einleuchtend ist, wenn man in einer neuen Sprache heimisch werden soll. Es ist unangenehm, so vorgeführt zu werden, als Zuschauer*in in den eigenen Bildordnungen, gar im eigenen Rassismus.[3]

Aber was ist überhaupt Rassismus? Und ist das schon Rassismus? – Susan Arndt schreibt in dem Buch *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache* (2011), Rassismus sei ein Begriffsfeld, das „spezifische Geschichten und komplexe hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Weißen und den von ihnen jeweils als ‚anders‘

hergestellten Menschen und Gesellschaften“ (ebd.: 38) *erzeugt*: Rassismus gibt es gegen dunkelhäutige Menschen, gegen Jüdinnen und Juden, gegen Sinti und Roma, und gegen Muslim*innen und er heißt jeweils anders. „Im Zentrum der Ideologie des Rassismus steht die Erfindung von körperlicher Unterschieden“ (ebd.: 39, Hervorhebungen ES).

Vielleicht ist meine Reaktion noch gar nicht rassistisch, aber sie markiert eine Schwelle, an der die Unterscheidungen anfangen, machtvoll werden zu können.

„Negerhosen2000“

Am Anfang des Projektes „Negerhosen2000“ stand eine Szene in Berlin-Mitte, in der Jean-Ulrick Désert wegen seiner Hautfarbe diffamiert wurde. Schockiert von diesem Ereignis begann er, zurück in New York – entsprechend dem Klischee von Deutschland, das – wie er sagt[4] – existiert, an einer Lederhose zu arbeiten. Das Tragen der Lederhose, wiederum in Deutschland, ab dem Jahr 2000 war für ihn wie in ein *In-eine-andere-Haut-Schlüpfen*. Die Lederhose ermöglichte es ihm, mit dem alltäglichen Rassismus umzugehen. Er spielte mit dem von ihm hergestellten Bild und Wort.



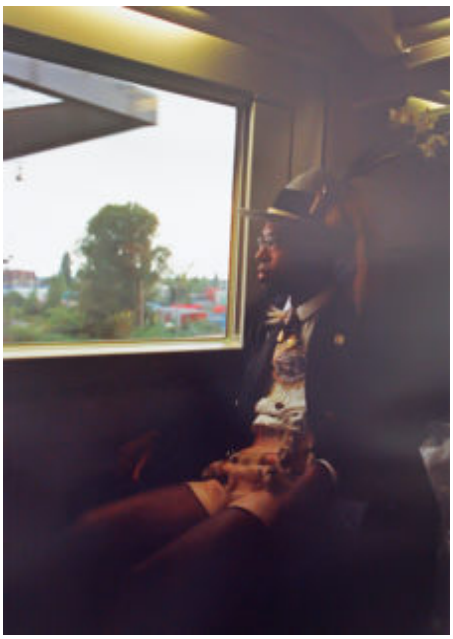


Abb. 1-2

Olympia

Ich bleibe bei der Arbeit des Künstlers Jean-Ulrick Désert. Als österreichische, privilegierte Weiße und als Bildungsarbeiterin in Zusammenhang mit Kunst solidarisiere ich mich mit dem Folgenden, in dem Bildungsarbeit und Kunst durch Kunst als Bildungsarbeit und Bilderinnerung gebrochen wird.

Für die Performance *White Man Project* engagierte der (in Haiti geborene und in Berlin und New York lebende) Künstler Désert 2004 in Rotterdam einen weißen Schauspieler, der im Namen des Künstlers einen Zeichenkurs veranstaltete. Er gab seinen Na-

men ab und schlüpfte seinerseits in die Haut des schwarzen Bediensteten. Der Schauspieler, der als Jean-Ulrick Désert auch die Rolle des Lehrenden übernehmen sollte, verwies, wenn zeichentechnisch gefragt, die Workshopteilnehmer*innen an den „Assistenten". Die Teilnehmer*innen waren nicht eingeweiht. Im Laufe der Unterrichtsstunde entkleidete sich der Schauspieler nach und nach und nahm zuletzt die Körperhaltung der Olympia in Édouard Manets gleichnamigem Gemälde ein.

Ein paar Worte zu Manets Bild, das in Déserts Performance als Vor-Bild fungiert: Aufgrund seiner flächigen Malweise und weil die dargestellte Nackte direkt den/die Betrachter*in anblickt, war das Bild damals ein Riesenskandal. Manet hatte es erst nach mehreren Anläufen im Pariser Salon 1865 ausstellen können. Michel Foucault schreibt 1971, das Bild wäre Wegbereiter der modernen Malerei.

> *Aus dem sanften Licht, das Tizians ‚Venus' umgibt, wird bei Manet ein starkes, frontales Licht, das von dort kommt, wo die Beschauer stehen. … deshalb [sind, ES] das Licht und der Blick der Beschauer identisch: […] es ist unser Blick, der, sie beleuchtet. … Wir machen sie [die Frau, ES] sichtbar. … Wir sind somit verantwortlich für die Sichtbarkeit und die Nacktheit der Olympia.*[5] *… Jeder Betrachter ist … notwendigerweise in diese Nacktheit verstrickt. (Foucault nach Falkenhausen 2003: 130)*

Désert selbst verweist auf Frantz Fanon[6], den Psychiater, Autor und Kämpfer gegen die unglaubliche Ungerechtigkeit gegenüber kolonialisierten Körpern.[7] In seinen postkolonialen Texten ist die Frage des Rassismus immer zentral.





Abb. 3-4



Abb. 5

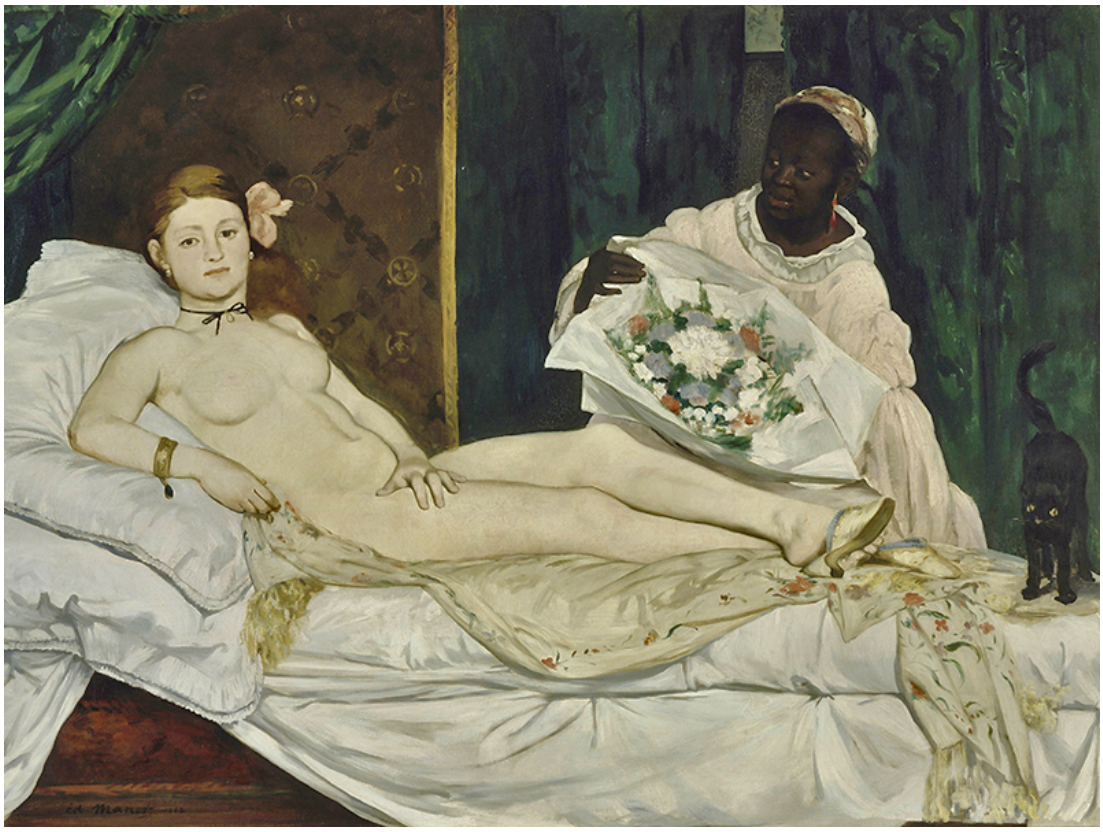


Abb. 6



Abb. 7

Von Kunst aus angeblickt werden

Sandrine Micossé-Aikins (2011: 426) schreibt zur Kunstaktion in Rotterdam: „Désert ist nun nicht mehr der Assistent des vermeintlichen Künstlers sondern auch der Assistent des Models, ganz wie die stumme schwarze Bedienstete in Édouard Manets Gemälde.“ Dadurch, so Micossé-Aikins, reflektiere Désert auf mehreren Ebenen seine eigene Marginalisierung als Künstler of color und hat doch alle Fäden in der Hand. Hinter den Kulissen hat er Portraits der Zeichenkursteilnehmer*innen gemacht, welche am Ende des Workshops zusammen mit den im Kurs entstandenen Zeichnungen ausgestellt werden. Desért hat die Teilnehmer*innen instrumentalisiert und wir sind entrüstet. Er hat umgedreht, was people of color nicht selten passiert (vgl. dazu Dean 2011).

Was mich an dieser Stelle interessiert, ist das Moment des durch ein Bild bzw. eine künstlerische Arbeit Angeblickt-Werdens, das irritiert. Die Irritation ist eine Erschütterung des bislang Nichtbefragten, Unbekannten, Nichtbeachteten. Ich realisiere, dass es mich angeht – unangenehm und lustvoll zugleich.

Seit dem ich als Bildungsarbeiterin im Zusammenhang mit Kunst aktiv bin, sind solche Erschütterungen für mich zentral. Da habe ich viel von Karl-Josef Pazzini gelernt, seit über 30 Jahren in wechselnden Rollen.

Sprache und Bilder stellen Fallen

Ich bin in meiner universitären Lehre einmal an Grenzen gestoßen, in denen die Irritationen so groß wurden, dass Kommunikation fast unmöglich wurde. Die Rede ist von einer Ringvorlesung und Übung zum Thema Kunst Bildung Migration an der Univer-

sität Oldenburg. In der Übung sollten die eigenen Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten beobachtend verschriftlicht werden, auch meine.

In unserer Gruppe weißer Deutscher war eine Studentin, die sich zu people of color zählte. Der Unterschied manifestierte sich erst in unserer unterschiedlich hohen Wahrnehmungsfähigkeit von Rassismen in der Sprache: Sie waren für die einen unsicht- und hörbar und für die anderen nur allzu offensichtlich.

Dann passierte etwas, was die oft unbemerkten Rassismen im Sprechen deutlich hervortreten ließ: „Sie können aber gut Deutsch“, sagte eine der Studierenden zum Vortragenden Paul Mecheril – auch er könnte sich zu people of color zählen – nach dessen Vortrag. Ich schämte mich und Paul Mecheril meinte, er habe mit dieser Feststellung gar kein Problem, solange die Studentin sie bei allen Referent*innen äußern würde. Er stand vor uns, hinter dem Mikrophon und dem Rednerpult, wurde zum „Bild“, das zurückblickt. Durch die Worte der Studentin war eine Falle sichtbar geworden, stets vorhanden, sobald wir den Mund auftun. Wir sind in unseren Worten enthalten, aber wir können das oft nicht wahrnehmen (vgl. „Negerhosen2000“).

In der Vorlesung wurde dies unangenehm deutlich.

Was tun?

Ich erinnere mich an das erste Zitat von Karl-Josef Pazzini, das für mich zum Dauerbegleiter wurde. Es hing in der Küche meiner damaligen Wohnung an der Dusche. Wir organisierten gerade die 3. Kunsthistorikerinnentagung in Wien. Das war Mitte der 1980er-Jahre und wir hatten rote Köpfe vor Neugier, Eifer und Erkenntnis. Das Zitat holt zurück aus der Position der (Besser-)Wissenden/Sich-auf-der-richtigen-Seite-Einordnenden:

> *So besteht die Gefahr eines Rückzuges in eine bessere Welt, in der sich die Opfer treffen: die Opfer des Imperialismus, der radioaktiven Verseuchung, der Unwirtlichkeit der Städte, der miesen Kulturpolitik, der Männerherrschaft, der Industrialisierung. Wir müssen uns dann nur verteidigen, reagieren. So bleiben wir unschuldig, haben ja keinen mörderischen Hass und schreiben der Welt vor, wie sie zu sein habe. Wir haben damit auch noch die Sicherheit, daß sich nichts entwickelt, haben wieder recht und sind noch einmal Opfer, in der Einsicht großartig und doch so ohnmächtig. Leicht manövrieren wir uns in eine Situation, in der wir uns als die Opfer aller Machenschaften dieser Welt fühlen. Alle zielen auf uns, nehmen uns unsere Welt weg, deren Besitz und Kontrolle uns ungerechter Weise entrissen wurde. Diese paranoische Festungsmentalität verhandelt nicht, sie muss die Position der Überlegenheit vor der Verhandlung suchen. (Pazzini 1987: 29)*

Der Text von Karl-Josef Pazzini ist beunruhigend. Er lässt mich nicht in Ruhe. Ich bin gemeint. Ich spreche und lehne mich doch zurück, ändere nicht genug. Aber was ist genug?

Wohin mit meinem *Nicht-einverstanden-Sein*?
Ich muss an meine Lehrerin Heiderose Hildebrand denken, die widerborstige Galeristin und Kunstbildungsarbeiterin, die uns Studierende zu allem möglichen anstiftete und davon sprach, man könne immer nur kleine Samenkörner fallen lassen, z. B. in der Bildungsarbeit im Zusammenhang mit Kunst. Ob etwas sprieße, könne man nicht vorhersagen, aber man möge, was einem möglich ist, dafür tun.

Zudem kann man fragen: Was lässt sich verhandeln, was nicht? Was muss einfach sichtbar gemacht werden und bleibt unangenehm unverdaulich für den sozialen Körper?

Sichtbar werden

Ich suche nach einem Samenkornbeispiel und finde Hansel Sato, den Künstler und Vermittler auf der *documenta 12*. Er lebt in Wien, hat eine dunklere Hautfarbe als weiß, spricht mit südamerikanischem und österreichischem Akzent, kommt aus Südamerika, der Vater ist Japaner. Er berichtete im Rahmen der oben angesprochenen Ringvorlesung in Oldenburg von seinen Rassismusforschungen als Vermittler auf der documenta 12, auf der er, mit wechselnden Identitäten auftretend, als Führer die Leute mit

ihren eigenen durchaus rassistischen Bildern von ihm konfrontierte (vgl. Sato 2013). Er sprach als Spanier, als Österreicher, als Uro-Indianer[8], als Peruaner, immer den gleichen Text. Er wurde unterschiedlich kompetent, glaubwürdig, überzeugend wahrgenommen.[9]

Auf der folgenden Abbildung tritt er als Vater in Wien madonnengleich auf einer Plakatserie auf. Die Urteile zu diesen Bildern wurden nicht untersucht.

Ich ordne, es geht nicht, etwas stimmt nicht. Ich bin dabei und leiste meinen Beitrag.

Die Frage ist, ob die *paranoide Festungsmentalität*, von der Karl-Josef Pazzini spricht, erschüttert werden kann. Kann Kunst das leisten? Oder können wir uns weiter als Opfer beruhigend in einer Opfermentalität einlullen? Kann Bildungsarbeit so gestrickt sein, dass sie darauf zeigt, wie wir eingeschrieben sind, unvermeidlich, dass immer wieder etwas übrig bleibt, um das herum verhandelt und gesprochen werden kann?

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Lederhose.

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Stillposition.

Und dass uns gar nichts anderes übrig bleibt, als weiter den Diskurs zu suchen – den Diskurs über Verhältnisse, über uns, über Bildung, über Kunst.

Stuart Hall (1999: 97) schreibt: „[Whites] are racist not because they hate the blacks, but because they don't know who they are without blacks. They have to know who they are not in order to know who they are."



Abb. 8

Anmerkungen

1 Hall, Stuart (1999): Ethnizität, Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98, 97.

2 Der Migrationspädagoge Paul Mecheril (2012) spricht von Menschen ohne Migrationshintergrund (MoM) und Menschen mit Migrationshintergrund (MmM), um zu zeigen, wie alles eine Frage der sprachlichen Einordnung ist.

3 Im Kontext der Akademie der Autodidakten entstand das erfolgreiche Videoformat Kiez-Monatsschau – Nachrichten aus der Naunynstrasse, initiiert von Neco Çelik, bei dem jeweils erfahrene Künstler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen Pate stehen und das bis 2011 ein Dutzend Ausgaben produziert hat, vgl. http://www.kubinaut.de/de/ profile/institutionen/ballhaus-naunynstrasse [17.11.2016].

4 Gespräch der Autorin mit Jean-Ulrick Désert am 21.7.2016

5 Eine Kollegin wies mich darauf hin, dass der von Désert engagierte Schauspieler eher die Position der Nackten auf dem Bild von Edouard Manets Frühstück im Grünen einnimmt. Wäre diese – ebenfalls eine Prostituierte – für seine Position Vor-Bild gewesen, dann hätte das Bild weniger das Verhältnis der Nackten zur dunkelhäutigen Dienerin zum Thema, als andere Fragen, z.B. die nach dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern.

6 Vgl. z. B. sein letztes Buch: Fanon (1981).

7 E-Mail an die Autorin vom 3.4.2016.

8 „Uro-Indianer leben auf dem Titicaca-See in der Provinz Puno in Peru auf selbstgebauten, aus Stroh bestehenden schwimmenden Inseln.“ (Sato 2009: 70)

9 Von seiner Arbeit in Kassel existiert kein Bildmaterial. E-Mail an die Autorin vom 9.12.2016.

Literatur

Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 37-43.

Dean, Jasmin (2011): People of Color. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 597-607.

Falkenhausen, Susanne von (2003): Maja und Olympia: der Streit um den weiblichen Akt. In: Braunmühl, Claudia von (Hrsg.): Etablierte Wissenschaft und feministische Theorie im Dialog. Berlin: Wissenschafts-Verlag, S. 125-133.

Fanon, Frantz (1981 [1961]): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98.

Mecheril, Paul (2012): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Art Education Research, 3. Jg. 3, Heft 6, S. 1-10. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf [12.12.2016].

Micossé-Aikins, Sandrine (2011): Kunst. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 420- 429.

Pazzini, Karl-Josef (1987): Überlegungen zur Ästhetischen Erziehung angestoßen durch die Ereignisse von Tschernobyl. In: BDK-Mitteilungen, Heft 4, S. 24-29.

Sato, Hansel (2009): Performing essentialism auf der documenta 12 . In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): documenta 12 Education II.. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 63-73.

Abbildungen

Abb. 1: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / Beer-Coaster No. 2 / Walter Benjamin Version, 2004, Offsetdruck auf ausgestanztem Karton, 106 x 106 mm, im Besitz des Künstlers

Abb. 2: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / The Escape, 2001, Analoger C-Print, 70 x 100 cm, im Besitz des Künstlers

Abb. 3: Jean-Ulrick Désert, White Man Project, 2004, Rotterdam

Abb. 4: Workshopergebnisse aus Jean-Ulrick Déserts White Man Project (Rotterdam 2004)

Abb. 5: Schauspieler in der Position der Olympia

Abb. 6: Édouard Manet, Olympia, 1863, Öl auf Leinwand, 130,5 × 190 cm, Musée d'Orsay

Abb. 7: Édouard Manet, Das Frühstück im Grünen, 1863, Öl auf Leinwand 208 × 264,5 cm, Musée d'Orsay

Abb. 8: Hansel Sato, Plakataktion 2011, Karlsplatz Wien, im Besitz des Künstlers.

REZENSION: Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land. Tracing cultural and affective places in rural areas

Von Kristin Westphal

Wenn Performance Art Education in die Ästhetische Bildung – speziell in den Kunstunterricht – eindringt, so führt sie zu einer fundamentalen Irritation bestehender Strukturen und (Macht-)Verhältnisse. Gunter Otto konstatierte: „Performatives Lernen […] kann die Schule als Ganzes verändern" (Otto 1999: 197-198). Ich möchte hinzufügen: Performance Art Education kann somit auch unser Bildungsverständnis und unsere Gesellschaft verändern.
Mein Beitrag befasst sich mit den Bildungspotenzialen, die ich in Performance Art Education zu erkennen glaube – also in Vermittlungsszenarien, die Performancekunst zum Zentrum und Ausgangspunkt erklären und performatives Arbeiten durch die Rezeption, Aneignung und Erprobung künstlerischer Strategien der Performance Art erfahrbar machen. Dieser Artikel richtet den Blick speziell auf den institutionellen Bildungskontext Schule, um zu erörtern, wie das Widerständige, das möglicherweise Magische der Performance Art, schulische Bildung und damit das Verhältnis der beteiligten Akteur*innen erweitern, verändern oder gar auf den Kopf zu stellen vermag.

Das Herzstück der folgenden skizzenhaften Überlegungen bildet eine mehrteilige Grafik (Abb. 1A-D)[1], die den Versuch darstellt,

das Terrain von und zwischen Performance Art und traditionellem Kunstunterricht zu kartieren. Letzterem unterstelle ich dabei eine am Kunstwerk und an Rezeptionsästhetik orientierte Kunstauffassung. Statt manifester Werke gerät im Modus des Performativen jedoch das flüchtige, einmalige Ereignis in den Blick, das vormals nicht im Bereich der Bildkunst sondern in den Darstellenden Künsten beheimatet war. Zur theoretischen Durchdringung der Performancekunst genügt daher die Rezeptionsästhetik nicht. Zu deren Erweiterung für die Beschreibung prozesshafter Live-Kunstformen hat maßgeblich Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen" (Fischer-Lichte 2004) beigetragen, deren grundlegende Konzepte und Strukturen des Performativen Angelpunkte der hier vorgestellten Grafik und der folgenden Überlegungen sind.

Performance Art Education kann die Bildungsverhältnisse an sich und die an ihnen Beteiligten verändern, da das performative Ereignis mit einem Kontrollverlust des Lehrenden einhergeht.
Wenn Kunstunterricht sich dem Performativen öffnet, geraten Prozesse mit all ihrer Unvorhersehbarkeit und ihrer Unsteuerbarkeit in den Blick.[2] Der Experimentalcharakter von Performance Art Education ist damit weitreichender und radikaler als Experiment und Zufall in der Herstellung ästhetischer Artefakte. Wenn Schüler*innen Performances entwickeln und aufführen, wird ihnen Zeit überantwortet, in der sie Ereignisse inszenieren, deren Verlauf wiederum von keiner Einzelperson gesteuert wird. In der gemeinsamen Erfahrung mag zudem etwas Unerwartetes aufscheinen, das von keinem Lernzieldenken zuvor erfasst werden kann. Somit gerät der/die Lehrende in Gefahr, seine/ihre widerstreitenden Rollen intensiv wahrzunehmen: Der Institution mit ihren Grenzen und Reglementierungen verpflichtet, sollte er/sie Prozesse steuern und Risiken verhindern. Auf der anderen Seite der Kunst verpflichtet, gebietet ein respektvoller Umgang mit der (Performance-)Kunst und den Lernenden Zurückhaltung. Das bedeutet: geschehen lassen. Grenzüberschreitungen tolerieren und sogar dazu ermutigen (zur Grenzüberschreitung vgl. Lange 2002).
Hier offenbart sich das magische Potenzial von Performance Art Education, Rollen und Erwartungen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung zu rücken. Gerade auf Seiten der Lehrenden gilt es, mit solchen Irritationen umgehen zu lernen.[3] Zugleich liegt darin das emanzipatorische Potenzial für die Lernenden begründet (vgl. Garoian 1999).
Im „immerwährenden Neu-Definieren" (Pfeiffer 2012: 215) von Normen, Verhältnissen, Rollen wird auch das System der institutionellen Bildung beständig infrage gestellt und innerhalb der Gemeinschaften von Lernenden und Lehrenden aktiv (neu-)gestaltet. Die Praxis der Performance Art Education erfordert damit Mut und Offenheit von allen Beteiligten. So formuliert auch Susanne Schittler, es sei „[…] inzwischen bekannt, dass da mit Performancekunst etwas Anderes, Wildes, Unbezähmbares und sperrig Absurdes Einzug halten könnte" (Schittler 2015: 146). Performance Art Education könnte in ihrem transformativen Potenzial und ihrem zu Grenzüberschreitung und Ungehorsam auffordernden Wesen das „Weiterentwickeln von Kultur" (Meyer 2006: 4) befördern und mit ihrem der Veränderlichkeit zugetanen Wesen ein weitreichendes Gegenmodell zur auf Tradierung bedachten Schulbildung gegenüberstellen.

Performance Art Education erweitert Ästhetische Bildung in die soziale Dimension – und das in einer Unmittelbarkeit, die originär performativen Ausdrucksformen zu eigen ist.
Erika Fischer-Lichte weist mit Blick auf die Aufführung – das zentrale, unwiederholbare, flüchtige Ereignis – darauf hin, dass „[d]ie nach bestimmten ästhetischen Prinzipien hervorgebrachte Gemeinschaft von Akteuren und Zuschauern […] von ihren Mitgliedern stets auch als eine soziale Realität erfahren [wird]" (Fischer-Lichte 2004: 91). In der Aufführung, aber auch in vorbereitenden Übungen, die achtsame, sensible Begegnung fokussieren,[4] sucht Performance Art Education nach Begegnungsformen abseits unseres Alltagshandelns. Man kann Performances als Experimente gemeinsamen Handelns begreifen, die durch Irritation und Un-Alltäglichkeit eine wachsame Wahrnehmung des Miteinanders ermöglichen und zur Reflexion unserer Begegnungsroutinen anregen können. So entwickeln sich in performativen Situationen oft Spiele, deren Regeln live zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden oder in denen ein Initiator ein Angebot macht und seine Mitspieler*innen in ein Spiel mit offenem Verlauf und Ausgang verwickelt (zum Begriff des Spiels vgl. Schittler 2015). Gerade in direkter, körperlicher, non-verbaler Begegnung und Aushandlung lässt sich ein Potenzial für Bildung vermuten, das bisher weder im Kunstunterricht noch in Bildungsinstitutionen allgemein genügend Raum einnimmt.[5]

Performance Art Education bezieht den Körper der Lernenden explizit in das Bildungsgeschehen ein und ermöglicht somit intensive (Selbst-)Erfahrungen.
Da der Körper des/der Performer*in im Mittelpunkt von Performance Art steht, bedeutet dies auch für deren Vermittlung im Kunstunterricht ein Umdenken. Dabei soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass gerade dieser Aspekt auch eine Heraus-

forderung für Lernende und Lehrende darstellt, denn Performance Art drängt näher an den Kern des Selbst heran als andere Kunstformen, weil nicht nur Produkte der Auseinandersetzung mit Welt und eigenen Geschichten sichtbar werden, sondern daneben auch der eigene Körper ins Wahrnehmungszentrum rückt – in seiner Erscheinung und mit seinen Bewegungs- und Handlungspotenzialen wie auch gelegentlich mit seinen Grenzen, seinem Unvermögen. Performance Art Education erfordert bisweilen unangenehme körperliche Erfahrungen, stiftet zu körperlichen Grenzüberschreitungen an und konfrontiert mit der eigenen Wirkung als und im Bild. Doch gerade dadurch eröffnen sich profunde, nachhallende Bildungsmöglichkeiten (vgl. Seumel 2015).

Im Umgang mit komplexen ästhetischen Ereignissen fordert Performance Art Education die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit aller Beteiligten heraus.
Während der sinnliche Dreh- und Angelpunkt der Bildenden Kunst und damit des Kunstunterrichts traditionell im Sehsinn zu suchen war, ging mit der Erweiterung des Kunstbegriffs auch eine Ausdehnung auf weitere Sinne einher. Performance Art ist durch Intermedialität gekennzeichnet, wodurch die künstlerischen Mittel für Performances enorm breit gefächert sind: Körper, Handlung, Raum, Zeit sind ihre basalen, noch erweiterbaren Gestaltungskomponenten (vgl. Lange 1999: 150). Sowohl die Wahrnehmung als auch die Gestaltung einer Performance verlangen und ermöglichen eine umfassende ästhetische Sensibilität.

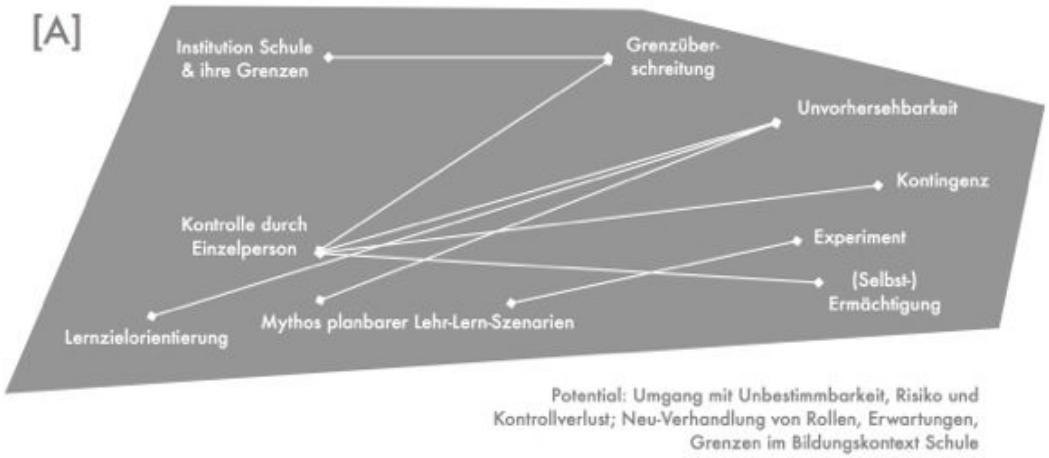
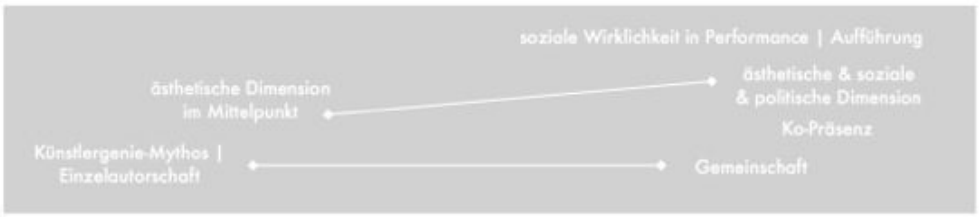
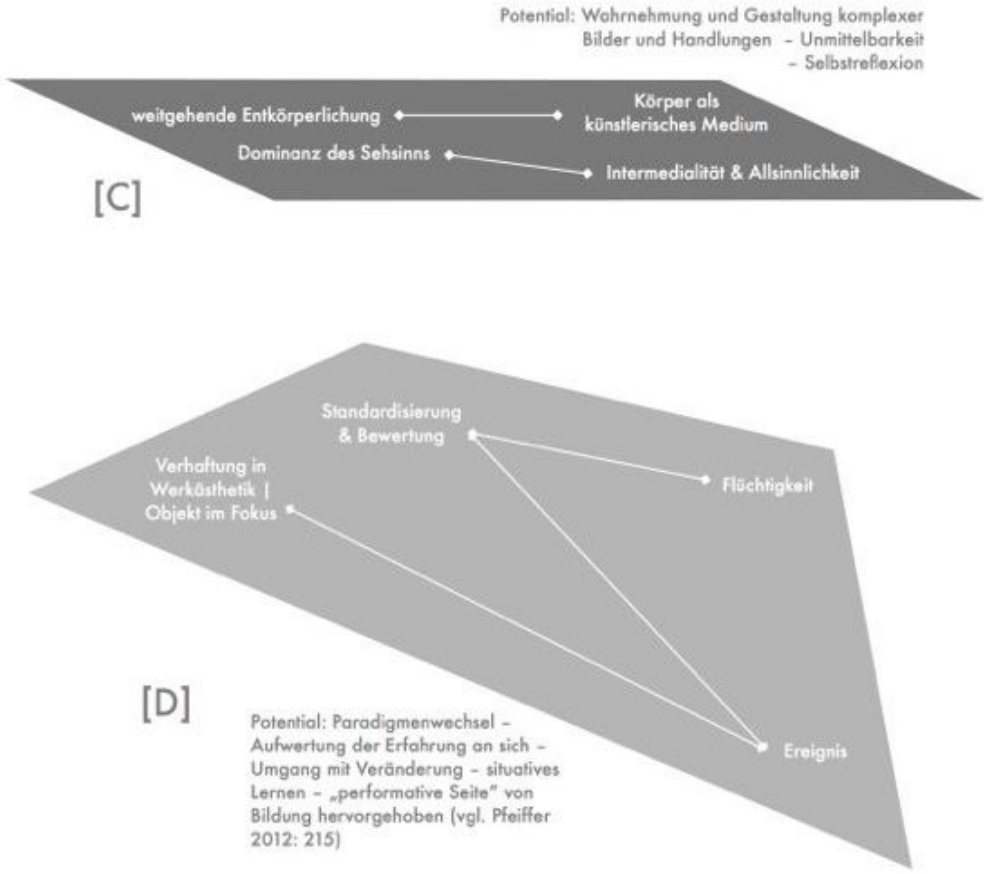


Abb.1: WENN KUNSTUNTERRICHT UND PERFORMANCE ART AUFEINANDERTREFFEN:
SUBFELDER| KONFLIKTLINIEN | POTENTIALE





Modellhafte Darstellung vorherrschender Konzepte von „traditionellem" Kunstunterricht (links) und grundlegender Strukturen bzw. Konzepte von Performance Art (rechts). Weiße Linien repräsentieren dominante Konfliktlinien zwischen diesen Konzepten. Im Sinne der schematischen Darstellung wurden Konfliktfelder separiert, die tatsächlich eng ineinander verschränkt sind. Diesen Feldern wurden (Bildungs-)Potentiale zugeordnet, die der produktiven Irritation mit Performance Art (E-ducation) innewohnen.

Performance Art Education innoviert das Bildungsverständnis, indem sie den Bildungswert der Erfahrung als solche anerkennt.

Diese These überspannt die verschiedenen Subfelder der hier vorgestellten Grafik (Abb. 1), denn sie ist sowohl an die Körperlichkeit und Allsinnlichkeit [C] gekoppelt als auch an die zusätzliche soziale Dimension [B] und die Hinwendung zum flüchtigen Ereignis [D] durch Performance Art Education. Malte Pfeiffer konstatiert im Hinblick auf aktuelle bildungstheoretische Debatten zum performativen Lernen, dass „die Leiblichkeit der Erfahrung" nunmehr im „gleichberechtigte[n] Wechselspiel [mit] kognitiven Prozessen" als bildungsstiftend anerkannt wird (Pfeiffer 2012: 214). Er führt weiter aus: „Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt" (ebd.: 214). Diese Rehabilitierung des Performativen nimmt auch Otto vor, wenn er betont: „Performative Prozesse sind nicht die Vorstufe für Abstraktionsleistungen, sondern ein Kern des Lernens überhaupt" (Otto 1999: 201). Indem Performance

Art Education die Kunst des Handelns und des Ereignisses in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und des künstlerischen Arbeitens rückt, eröffnet sie Erfahrungsräume für Lernende und Lehrende. Reichhaltige Erfahrungen, die sich so dem alltäglichen Erleben in seiner Sinnesfülle stark annähern, werfen Fragen auf, regen zur Reflexion und zur Hypothesenbildung über sich selbst und die Welt an und mögen damit auch das zukünftige Denken und Handeln verändern (vgl. Pfeiffer 2012).

Diese Annahmen legen nahe, dass Performance Art Education in der Irritation und Veränderung bestehender Bildungsverhältnisse Kräfte freisetzt, die man als magisch bezeichnen mag. Sie verspricht eine beständige Verwandlung der Lernenden, Lehrenden und der Strukturen, in denen sie agieren.

Anmerkungen

1 Diese Grafik wurde in ähnlicher Form erstmalig 2015 auf dem InSEA European Regional Congress Risks and Opportunities in Visual Art Education in Europe in Lissabon vorgestellt.

2 Diese existieren zwar ohnehin schon in pädagogischen Situationen, jedoch herrschen Ideen von Steuerbarkeit, Lernzielorientierung und Kontrolle durch den Lehrenden vor. So wird die eigentliche Unvorhersehbarkeit vordergründig verdeckt.

3 Gunter Otto unterstreicht mit Blick auf performatives Lernen diese Transformation der Lehrenden im Rückgriff auf Günter Buck: Es ginge darum, sich in „didaktischer Ungewissheit“ zu schulen (Buck nach Otto) (Otto 1999: 199).

4 Solche Übungen sind – zum Teil u. a. der Theaterpädagogik entlehnt – beispielsweise Materialimprovisationen in der Gruppe, Bewegungsimpulse oder auch das Aufrecht- und Aushalten von Blickkontakt. Für Übungen vgl. Lange 2006 und Gómez-Peña/Sifuentes 2011.

5 In diesem Zusammenhang ist der Verweis angebracht, dass hiermit auch ein relationales Bildungsverständnis angesprochen ist: „Performative Bildung kann nur als relationale Bildung verstanden werden. Das Selbst, unsere Spielfigur, von der hier die Rede sein soll, ist ein in seine Welt eingebundenes und ein nie an einem Ort ankommendes, ein sich zugleich besitzendes und sich entzogenes Selbst“ (Schittler 2015: 154).

Literatur

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

Garoian, Charles (1999): Performing Pedagogy. Toward and Art of Politics. New York: State University of New York Press.

Gómez-Peña, Guillermo/Sifuentes, Roberto (2011): Exercises for rebel artists / radical performance pedagogy. London: Routledge.

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

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

Meyer, Torsten (2006): Postironischer Realismus. Zum Bildungspotential von Cultural Hacking. Online: https://culturalhacking.files.wordpress.com/2010/10/comcom-katalog_meyer.pdf [02.11.2015].

Otto, Gunter (1999): Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance? In: Seitz, Hanne (Hrsg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Bonn, Essen: Klartext, S. 197-202.

Pfeiffer, Malte (2012): Performativität und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 211-216.

Schittler, Susanne (2015): Performance, Spiel und Bildung. Exkursionen in Mögliches und Unbestimmtes. In: Blohm, Manfred/-Mark, Elke (Hrsg.): Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art. Oberhausen: Athena, S. 141-156.

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