

1. Einleitung

1.1 Biographische Genese des Forschungsinteresses

1.1.1 Die drei Schwestern

Wer spricht hier? Und wenn ja, wie viele? Forscherin, Performance-Künstlerin, Lehrende: Drei unterschiedliche Rollen, Funktionen und Selbstverständnisse sind Teil meiner Biographie und bestimmen Inhalt und Herangehensweise der vorliegenden Studie mit.

Die Performance-Künstlerin¹ ist an Veränderung durch ästhetische Erfahrung² interessiert. Allein oder im Kontext einer kollaborativ arbeitenden Künstlergruppe setzt sie sich selbst als Medium ein, um Möglichkeitsräume für eine solche Erfahrung zu öffnen, für alle, die die jeweilige Performance ko-präsentisch miterleben. Sie weiß, dass jede Übersetzung einer solchen raumzeitlichen Handlung in einen Text die Erfahrung herausreißt aus einem vieldimensionalen Kontext und sie so zähmt, reduziert und festschreibt.

Die Lehrende ist nach einer sprachtherapeutischen Erstausbildung, einem Studium der Freien Kunst und einem Master in Kunst im Kontext seit vielen Jahren als Kunstvermittlerin und Dozentin tätig, an Grundschulen, Hochschulen, Kunstakademien und Einrichtungen der Kulturellen Bildung. Sie hat ein Verständnis von Lehre und Lernen entwickelt, das dicht an der radikalen Empirie der Künstlerin liegt. Ihr geht es darum, Möglichkeitsräume für ein Lernen zu schaffen, das ebenso selbst-verändernd wirken kann wie die ästhetische Erfahrung und das eine solche Erfahrung grundsätzlich einschließt. Sie geht nicht davon aus, jemandem Performance Art³ ‚beibringen‘ zu können. Sie glaubt allerdings, dass es Möglichkeiten gibt, Menschen so zu unterstützen, zu öffnen und positiv zu irritieren, dass Voraussetzungen für das Schaffen eigener Performances entstehen. Ihre pädagogische Rolle sieht sie dabei eher als Impulsgeberin, Wegbegleiterin und Zeugin⁴.

Künstlerin und Kunstvermittlerin teilen ein gewisses Unbehagen, die eigene Praxis wissenschaftlich zu legitimieren und festzuschreiben, wie es der Performer und Dozent Mike Pearson, der sich ebenso wie ich erst spät in seinem Leben dazu entschieden hat, zu promovieren, auf den Punkt bringt:

I feel uneasy that the demand for the document is part of a process of legitimization that is turning our practice into an orthodoxy and our life-wishes into a profession.
(Pearson 1998, S. 39)

¹ Eine Bemerkung zu meinem persönlichen künstlerischen Hintergrund: „Es macht zweifelsohne einen Unterschied, ob ein Performer eher der bildenden Kunst, dem Tanz, dem Theater oder der Musik verbunden ist und sich mit diesem Handwerkszeug in der Kunst der Handlung (Michel de Certeau) übt oder dieses Können gar zugunsten des Alltagshandelns wieder verlernen und vergessen möchte“ (Seitz 2015/2006, o.S.). Mein eigenes Verständnis von Performance Art speist sich aus bildender Kunst, Tanz, Literatur und Musik gleichermaßen, da ich spartenübergreifend über langjährige formale wie non-formale Ausbildungen verfüge. Eine Aufteilung in diese Sparten mutet in der heutigen Kunstsphäre anachronistisch an. Alltagshandeln spielt zwar in meinen Arbeiten eine wichtige Rolle, doch ich versuche nicht, mein erlerntes Handwerkszeug zu vergessen, da eine klare Körpersprache, eine starke Präsenz, ein bewusster Umgang mit Sprache und Sound, eine ausgebildete und trainierte Stimme für mich wichtige Qualitätsmerkmale meiner künstlerischen Arbeiten sind.

² Siehe 2.1.1.2.

³ Um eine Begriffsverwirrung zu vermeiden, verwende ich im Folgenden den zusammengesetzten Begriff Performance Art für das inzwischen auch kunsthistorisch und kunstwissenschaftlich etablierte Genre, das trotz seiner zentralen handlungs- und prozessorientierten Züge seit den 1960er Jahren in der bildenden Kunst verortet wird (vgl. Jappe 1993). Davon grenze ich den Oberbegriff ‚Performance‘ ab (s. 4.2), der deutlich mehr umfasst und inzwischen zu einem „umbrella term“ (Wirth 2002, S. 10) in den Kulturwissenschaften geworden ist.

⁴ S. 3.1.4.

Die Forscherin ist die biographisch jüngste der drei inneren Schwestern. Ein großer Teil ihrer Arbeit besteht darin, Texte anderer zu lesen, möglichst zu verstehen, in eine langsam wachsende eigene Systematik und in ein produktives Verhältnis zum Erfahrungswissen der anderen beiden Schwestern zu bringen. Dabei gilt es, dem Misstrauen der Praktikerinnen gegenüber dem wissenschaftlichen Primat einer theoriegeleiteten Erschließung von Welt die Freude über den damit einhergehenden Erkenntnis- und Selbstreflexionsgewinn gegenüber zu stellen. Und schließlich erforscht sie in der hier vorliegenden Studie – wiederum erfahrungsgelitet, also empirisch –, auf welche Weise ein von ihr und Studierenden der Kunstpädagogik angeleitetes Projekt zu Site-specific Performance Art (*SPA*) mit Grundschulkindern die beschriebenen Möglichkeitsräume eröffnen kann. Dabei steht sie vor der Herausforderung, das, was Künstlerin und Lehrende schon lange betreiben und zu kennen meinen, mit anderen Augen zu betrachten, zu befremden⁵. Diese Befremdung wird befördert, indem sie Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung bei der Datenerhebung und -auswertung anwendet, sich mit Theorien zu Handlung, Praxis, Performance (Art), Raum und Ort aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen auseinandersetzt und daraus ein Instrumentarium für die Datenanalyse destilliert. Das kann liebgewonnene Überzeugungen in Frage stellen, Grenzen verschieben und im besten Fall zu einer erneuten Veränderung durch Erfahrung für alle drei Schwestern führen: Möglicherweise können Performance-Künstlerin und Lehrende ihre Praxis mithilfe theoretischer Modelle und Konzepte aus anderen Disziplinen in einem breiteren wissenschaftlichen Diskurs verorten und damit auch besser vermitteln, möglicherweise kann die Forscherin ihre Modelle an den Erfahrungen der Praktikerinnen überprüfen. Nicht zuletzt hofft diese Studie auch auf eine Veränderung durch Erfahrung für Sie, die Leser*innen.

1.1.2 (Site-Specific) Performance Art: Vermittlungserfahrungen in universitären und schulischen Kontexten

As explorers of the everyday, children seem to do Live Art all the time. For them to light a match can be something extraordinary that needs focus and creates a singular experience. The same is true for everyone who practises Live Art. And in fact, Live Art has something important to offer to kids: The acknowledgement of their actions and their thinking; the reassurance that everything can make a difference; and that we can set up the frame of beauty and research anytime and anywhere we want. Many children miss this experience. Many adults do, too. (Peters 2018, S. 98)

In Hessen verpflichtet seit 2006 ein neues Curriculum alle Lehramts-Studierenden der Primarstufe, während der ersten Phase ihres Studiums das Modul ‚Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung‘ zu belegen. An der Universität Kassel hatte ich im Rahmen eines Lehrauftrags für Ästhetische Bildung vier Jahre lang die Möglichkeit, Studierende in Blockveranstaltungen mit Performance Art vertrauter zu machen. Das beinhaltete, fachfremde Studierende mit einem Genre zu konfrontieren, mit dem sie sich bisher weder theoretisch noch praktisch beschäftigt hatten. In den Vorstellungsrunden bekundeten viele zudem, noch nie freiwillig eine Ausstellung oder ein Museum besucht und kein Interesse an „Kunst überhaupt“ zu haben.

Doch dass Kunst an sich solch eine freie Form annehmen kann, die so riesigen Platz zur Selbstverwirklichung besitzt, das habe ich wohl erst in diesem Seminar gelernt. Performance ist für mich die authentischste Kunst, die ich bisher kennen gelernt

⁵ Vgl. Hirschauer & Amman 1997.

habe. Zum anderen habe ich auch Körpererfahrungen gesammelt, die ich so im Alltag nicht hätte machen können. Zum ersten Mal habe ich meinen Körper intensiv wahrgenommen und dort Bereiche aktiviert, die ich oft vernachlässigt habe. Das wiederum hat mich meine Umwelt ganz anders wahrnehmen lassen, und zwar mit allen Sinnen. Aber das Beste daran ist: Vor dem Kunstunterricht, den ich später wohl oder übel geben werden muss in der Grundschule, brauche ich ab sofort keine Angst mehr zu haben. Denn ich werde ihn nicht mehr auf [...] Malen und Zeichnen beschränken müssen. Sondern in der Lage sein, verschiedene Formen von Kunst wie z.B. auch die Performance anbieten zu können, und damit den Kindern eine Möglichkeit zu geben, eine Verbindung zwischen sich selbst und ihrer Umwelt zu schaffen. (LTB_SoSe2010)

Dieses Zitat stammt aus einem Lerntagebuch (LTB) einer Lehramtsstudentin der Universität Kassel, das sie im Anschluss an eines meiner Blockseminare im Sommersemester 2010 verfasste. Eine besondere Tragik des Faches Kunst in der Primarstufe scheint auf: Viele fachfremde Lehrer*innen unterrichten Kunst mit dieser ‚Wohl-oder-übel‘-Haltung an Grundschulen. Hier wird schon früh ein gewaltiger Möglichkeitsraum der Selbsterfahrung und -veränderung, der ästhetischen Lust an den Dingen und der Welt, der Entwicklung der eigenen Ausdrucksfähigkeit verengt oder gar verschlossen, weil die Lehrenden selbst nie einen Zugang dazu gefunden haben.

Doch das Zitat greift vor allem einige zentrale Charakteristika von Performance Art in ihrer ortsspezifischen Variante auf, die mich immer wieder in der eigenen Praxis als Performance-Künstlerin, aber ebenso in Vermittlungssituationen fasziniert haben: *die Veränderung der Wahrnehmung des eigenen Körpers und der (Um-)Welt, die Verbindung von Selbst- und Weltkonstruktion*. Zudem betont die Studentin, dass sie die Erweiterung ihres fachdidaktischen Repertoires als fachfremde Kunstlehrerin besonders schätzt, um Alternativen zum traditionellen Kanon anbieten zu können. Sie scheint das Blockseminar so intensiv durchlebt zu haben, dass sie sich zutraut, diesen Möglichkeitsraum der Performance Art auch ihren zukünftigen Schüler*innen zu eröffnen. Hat hier also eine Form von transformatorischer Bildung⁶ durch ästhetische Erfahrung⁷ stattgefunden? Für die Zielgruppe der Kasseler Studierenden entwickelte ich ein Seminar, das vom Innen ins Außen führt, von der Wahrnehmung des eigenen Körpers bis hin zur Gruppenperformance im öffentlichen Raum. Viele Übungen leitete ich für die gesamte Gruppe oder für Duos und Kleingruppen an, kurze Performances wurden ebenfalls grundsätzlich in kleinen Gruppen entwickelt und gezeigt. Dabei stellte ich fest, dass das Seminar immer wieder, mal offensichtlicher, mal subtiler, als eine Art Türöffner wirkte, wie es auch das oben angeführte Zitat beschreibt: eine Tür nach innen, zu sich selbst, und eine Tür nach außen, hin zum Gegenüber, zur Gruppe, in den – öffentlichen – Raum, dabei Grenzen der (Selbst-)Wahrnehmung ebenso wie der gesellschaftlichen Konvention verschiebend und den eigenen (Spiel-)Raum vergrößernd. In meiner Lehrtätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Kunst/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück entwickelte ich das Konzept weiter, legte einen Schwerpunkt auf ortsspezifisches Arbeiten, ergänzt durch Seminare, deren Kern kunstdidaktische Projektwochen mit Grundschüler*innen waren. Hier ging es darum, die eigenen neuen Erfahrungen mit Performance Art in ein stimmiges didaktisches Konzept einfließen zu lassen, es im schulischen Kontext umzusetzen und im Nachgang zu reflektieren.

Speziell für den Kunstunterricht haben sich mir [...] durch das Projekt einige Perspektiven eröffnet und Möglichkeiten demonstriert, die sich bieten, wenn die

⁶ Vgl. Koller 2018.

⁷ Siehe 2.1.1.2.

Kinder ihren gewohnten Lernort verlassen dürfen und man sich mit ihnen in einen offenen Lernprozess begibt, dessen Weg und Ergebnis auch für einen selbst nicht vordefiniert ist. (LTB_SoSe2013)

Diese Studentin, die im Sommersemester 2013 an meinem Seminar ‚Kunstunterricht und kooperatives Lernen am Beispiel der Vermittlung von Performance Art‘ im Modul Didaktik teilnahm, betont in ihrem Lerntagebuch rückblickend noch einmal besonders den räumlichen Aspekt: Das Verlassen des „gewohnten Lernorts“ scheint für sie gekoppelt zu sein mit einem „offenen Lernprozess“ und sie definiert diese Offenheit radikal, in dem sie sie auch auf die Ebene der Lehrenden bezieht. Wie wirkt der Ort auf Lernen? Was passiert, wenn ein Ort ins Spiel kommt, der nicht von vorne herein durch Regeln und normative Setzungen der Institution Schule bestimmt ist? Worin könnte das Potential für ästhetische Bildungsprozesse liegen, wenn sich Schüler*innen mit einem selbst gewählten außerschulischen Ort auseinandersetzen? Und schließlich: Wie lässt sich ein offener Lernprozess provozieren? Wie können Lehrende sich selbst bewusst in einen Zustand des Nicht-Wissens versetzen oder ihr Wissen so einsetzen, das es Raum lässt für andere implizite, heterogene Wissensspraxen?⁸

Mein Forschungsinteresse speist sich also zum einen aus Fragestellungen, die sich aus meiner langjährigen Praxis als Performance-Künstlerin und Kunst-Vermittlerin synergetisch entwickelt haben. Im Fokus steht hier das Genre der Site-specific Performance Art (Pearson 2010; Birch & Tompkins 2012), das Wechselwirkungen zwischen Ort, Akteur*in, Handlung und Publikum sichtbar macht. Zum anderen entstand aus der auch in meinem Alltag beobachtbaren zunehmenden Formalisierung und Institutionalisierung von Kindheit, die mit einem Mangel an Aktionsräumen einhergeht⁹, das Bedürfnis, mit den Mitteln der Kunst innerhalb des formalen Rahmens der Schule Erfahrungsräume zu öffnen, die ein Anders-sehen und Umschaffen von Orten ermöglichen, um dann eben diese Erfahrungsräume zu beforschen.

1.2 Forschungslücken – Forschungsfrage – Zielsetzungen der Studie

Die vorliegende Studie begegnet mehreren Desideraten kunstpädagogischer Forschung: Eine empirische Beforschung¹⁰ der kunstpädagogisch gerahmten Beziehung zwischen Performance Art als ästhetischer Praxis und Sozialraum, wie sie hier vorgelegt wird, liegt im deutschsprachigen Raum bisher nicht vor, ebenso wenig wie empirische Studien zu Performance Art (*PA*) oder Site-specific Performance Art (*SPA*)¹¹ im Kontext von Kunstunterricht. Grundsätzlich ist „eine differenziertere

⁸ S. 3.

⁹ S. 2.2.1.

¹⁰ Empirische Forschung soll hier als methodisch-systematische Erhebung und Auswertung von Daten verstanden werden, die auf der Grundlage theoretischer Konzepte durch eine Forschungsfrage geleitet wird. Wird der Begriff Empirie in einem weiten Verständnis mit ‚Erfahrung‘ gleichgesetzt, können auch Studien einbezogen werden, die neben einer kunsthistorischen Verortung des Genres Erfahrungen in der Vermittlung von *PA* und *SPA* reflektieren und theoretisch aufarbeiten, wie z.B. Lange 2002. Auf diese Publikationen wird ausführlich im Forschungsstand (2) eingegangen.

¹¹ Das komplexe Feld der Performance Art wird im theoretischen Instrumentarium ausführlich eröffnet: Nach einer Klärung des Verhältnisses zu den Begriffen Performance und Performativität in 4.2 und 4.3 werden verschiedenen Definitionen gegenübergestellt (4.4.1), historische und aktuelle künstlerische und gesellschaftspolitische Entwicklungen des Feldes zusammengefasst (4.4.2, 4.4.3, 4.4.4) sowie die Bezüge zu Theater und Medien diskutiert (4.4.5, 4.4.6), um schließlich die Besonderheiten der Site-specific Performance Art (4.7) aufzuzeigen. Im Kontext dieser Studie, deren Grundlage eine schulisch gerahmte Auseinandersetzung mit Site-specific Performance Art bildet, ist es sinnvoll, eine Abgrenzung zum Theater in seiner Form als ‚konventionelles‘, illusionistisches und narratives Sprechtheater vorzunehmen, so wie es an vielen Schulen im Bereich Darstellendes Spiel angeboten wird. In der Welt außerhalb der Schule sind Performance Art und postdramatisches Theater (vgl. Lehmann 2008) längst auf eine Weise aufeinander zu gegangen, dass eine grundsätzliche

Herausarbeitung des ästhetischen Bildungsmomentes bei der Gestaltung von Räumen“ (Puffert 2017, S. 115) ein Desiderat, dem die vorliegende Studie begegnet. Dies gilt nicht nur für das bisher überschaubare Feld empirischer Forschung in der Kunstpädagogik. Auch im Bereich der Soziologie und Psychologie „beschäftigen sich nur wenige Studien mit der Frage, wie und in welcher Weise Kinder Räume mitgestalten können“ (Fuhs 2016, S. 325).

In der Kindheitsforschung existiert dagegen – angefangen mit Martha Muchows Pionierleistung, der Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow & Muchow 2012), – eine lange Tradition der Beforschung des Zusammenhangs zwischen Tätigkeiten von Kindern und Raum (Braches-Chyrek & Röhner 2016, S. 7). Gefordert wird vor diesem Hintergrund, kunstpädagogische und künstlerische Methoden der Raumgestaltung und Raumforschung mit empirischen Methoden der Kindheitsforschung fruchtbar zu verbinden, um räumliche Praxen von Grundschulkindern sichtbar zu machen.¹² Auch dieses von kunstpädagogischer Seite formulierte Forschungsdesiderat wird eingelöst. Ich betrachte die unterrichtlich initiierten und schulisch gerahmten ortsspezifischen Performances der am Projekt beteiligten Grundschul Kinder aus einem an Prämissen der Kindheitsforschung orientierten Grundverständnis, das Kinder als Akteure ihrer Lebenswirklichkeit begreift. Dies zeigt sich im Forschungsdesign, das Videos der entstandenen Performances und Interviews mit Kleingruppen erhebt und auswertet, in denen die Kinder als Expert*innen für ihre gemeinsam erarbeitete Performance befragt werden. Dies spiegelt sich gleichermaßen in der spezifischen Qualität der pädagogischen Intervention, die sozialräumlich orientiert, durch strukturelle Offenheit geprägt ist und kindliche explorative Aktivitäten unabhängig von expliziten Unterrichtszielen zu ermöglichen sucht.¹³ Gleichzeitig enthält die Intervention aber auch einen „Bruch mit der Lebenswelt“ (Deckert-Peaceman 2019, S. 59), indem sie Kinder mit einem für sie neuen zeitgenössischen Kunst- und Theaterverständnis konfrontiert.

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

- Wie schaffen (Grundschul-)Kinder innerhalb eines kunstpädagogischen Settings – der Auseinandersetzung mit Site-specific Performance Art (SPA) – an Orten Räume?

Präzisiert wird sie durch folgende Teilfragestellungen:

- Welche Formen des Spacings (Löw 2001) sind dabei identifizierbar?
- Wie können die entstandenen symbolischen Räume beschrieben und interpretiert werden?

Die der Forschungsfrage zugrunde liegenden voraussetzungsvollen Begriffe – u.a. Performativität, Performance und Performance Art sowie *site-specificity*, Raum, Ort und Spacing – und damit verbundene, für die Studie relevante Theorien werden im Rahmen des kunstpädagogischen Forschungsstands in Bezug auf (Grundschul-)Kinder aufgegriffen und differenziert (2) und im theoretischen Instrumentarium der Studie (4) ausführlich hergeleitet und diskutiert.

Aus kunstpädagogischer Sicht heraus soll zudem die These, dass raumschaffende ästhetische Praxen von Kindern anschlussfähig sind an ortsbezogene Praxen der Gegenwartskunst wie SPA, empirisch überprüft werden.

Abgrenzung der Genres hinfällig erscheint (4.4.5) und es stattdessen darum geht, einzelne Produktionen auf ihren Umgang mit Körperlichkeit, Text, Raum, Fiktion, Narration etc. hin zu analysieren.

¹² Vgl. Winderlich 2010.

¹³ S. 3.