

DIDAKTISCHE LOGIKEN DES UNBESTIMMTEN

Birgit Engel, Katja Böhme (Hg.)

Immanente Qualitäten
in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen

Didaktische Logiken des Unbestimmten

**Didaktische Logiken des Unbestimmten –
eine Materialreihe der Kunstakademie Münster**

**Herausgegeben von
Birgit Engel und Katja Böhme**

Band II, 2015

**Birgit Engel
Katja Böhme (Hg.)**

**DIDAKTISCHE LOGIKEN DES UNBESTIMMTEN
Immanente Qualitäten
in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen**

kopaed (München)

Der Förderverein
FREUNDE DER KUNSTAKADEMIE E.V.
ermöglichte durch großzügige Unterstützung
den Druck dieses Bandes.
Des Weiteren gefördert durch die Sparkasse
Münsterland Ost.

Bibliografische Informationen der Deutschen

Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2015
© 2015 by kopaed
Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München
www.kopaed.de
Alle Rechte vorbehalten

Gestaltung und Satz Jenna Gesse, Berlin
Einbandgestaltung Jenna Gesse, Berlin
unter Verwendung eines Videostills von Birgit Engel,
Münster
Lektorat Petra Renkel, München
Druck und Bindung Kessler Druck, Bobingen
Papier Lessebo Design Natural
Schriften Archer, Univers

Printed in Germany

ISBN 978-3-86736-400-3

Einführung

- 8 *Birgit Engel und Katja Böhme*: Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung

I. Momente des Nicht-Sichtbaren, Unbewussten und Nicht-Verfügbaren in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen – grundlagentheoretische Überlegungen

- 36 *Kristin Westphal*: Wirkweise des Ästhetischen – Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen: am Beispiel des Performancekollektivs ›Showcase Beat Le Mot mit Animal Farm / Farm der Tiere‹
- 58 *Birgit Engel*: Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen
- 86 *Karl-Josef Pazzini*: Stimmung – Plädoyer für das Transindividuelle
- 110 *Notburga Karl*: Im Vorfeld der Worte – Stimmung und Performance

II. Bedeutungen des Performativen im Übergang von künstlerischen zu didaktisch-pädagogischen Erfahrungsprozessen

- 130 *Maria Peters und Christina Inthoff*: Wahrnehmung und Sprache in performativen Versuchsanordnungen
- 150 *Anna Stern*: Zur Logik des Offenen – eine Annäherung an ortsspezifische Performance-Kunst im kunstdidaktischen Setting
- 164 *Andreas Brenne*: Experimentelle und performative Kunstvermittlungsstrategien in künstlerischen und pädagogischen Lernarrangements
- 170 *Antje Dalbakermeyer*: Bildungsimpulse kooperativer Erprobungsräume: Das ›Akademie-Wartburg-Projekt‹ als Verknüpfung von Hochschulstudium und Grundschulpraxis

III. Didaktisches Handeln zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit

- 190 *Carl-Peter Buschkühle*: Künstlerische Bildung zwischen Logik und Unbestimmtem
- 212 *Stefan Hölscher*: Unbestimmtheitsrelationen. Impulse zum kunstdidaktischen Verhältnis von Rahmung und Prozess

Anhang

- 236 Informationen zu den Autor_innen

VORWORT

Ziel dieser Publikationsreihe ist es, das Handlungs- und Reflexionsfeld der Kunstpädagogik zwischen Hochschule und Schule in den Blick zu nehmen und die besonderen Potenziale dieses Übergangsraums im Dialog von Praxis und Theorie auszuloten und weiterzuentwickeln.

Anhand konkreter, experimenteller Projekte in Schule und Hochschule sollen die kreativen Chancen des Transfers von der künstlerischen Erfahrung in die pädagogisch-didaktische Praxis, aber auch die Wechselwirkungen intentionaler Möglichkeiten und kontextueller Bedingungen kritisch-reflexiv und zugleich erfahrungsoffen in den Blick genommen werden. Grundidee des Formates ist es dabei auch, der Vielstimmigkeit der Akteure einen Artikulationsraum zu geben, ihren Visionen, Unsicherheiten, Erfahrungs- und Lernprozessen, die sich im Handlungsfeld von angehenden Kunstpädagog_innen entwickeln. Studierende und andere Protagonisten des Übergangs, wie Praktikant_innen und Referendar_innen, stellen eigene Projekte und kunstdidaktische Denkfiguren vor. Wissenschaftler_innen aus der Kunstdidaktik oder der Bildungsphilosophie setzen sich in Bezug zum Praxisfeld der Studierenden und reflektieren Herausforderungen theoretisch und praxisnah. Die Grenzen des bewussten und zielgerichteten Zugriffs, sowohl auf das künstlerische als auch auf das pädagogisch-didaktische Handeln, fordern innovative wissenschaftliche und praxisreflexive Sichtweisen heraus, die auch den unbestimmten und unverfügbaren Momenten als Teil dieser Prozesse Rechnung tragen und den Umgang mit diesen als wichtige Momente des Professionalisierungsprozesses kultivieren. Das Offene und Unbestimmte als Grundmomente intersubjektiver Praxis in pädagogischen, didaktischen und künstlerischen Prozessen verlangt nach einer besonderen Wahrnehmungssensibilität und Handlungsflexibilität. Es hinterlässt seine Spuren in der Erfahrung und wird greifbarer in kommunikativen Zwischenräumen.

Vor diesem Hintergrund geht es in dem vorliegenden zweiten Band um einen inhaltlichen Austausch aus der Sicht Hochschullehrender. Im Rahmen der Tagung *Didaktische Logiken des Unbestimmten – Professionalisierungsprozesse in der Lehrerbildung im Fokus ästhetischer und künstlerischer Bildung* wurde 2014 an der Kunstakademie Münster unter anderem folgenden Fragen nachgegangen: Wie nähert man sich im Sinne einer systematischen Hochschulqualifizierung auch denjenigen Momenten der bildenden Erfahrung, die sich einem direkten methodisch-instrumentellen Zugriff entziehen? Inwiefern können Erfahrungsdimensionen von künstlerischer und kunstpädagogischer Bildungspraxis bereits in die Hochschullehre und ihre Didaktik einfließen? In der Begegnung von grundagentheoretischen und praxisreflexiven Beiträgen werden Phänomene der Unbestimmtheit im Feld der Kunstdidaktik als auch der Hochschuldidaktik thematisiert.

Unser Dank gilt allen an der Tagung und an der Publikation Beteiligten für die engagierte Mitwirkung, die inspirierende Kooperation und die Bereitstellung der Beiträge. Bedanken möchten wir uns zudem bei Petra Renkel für das sorgfältige Lektorat sowie bei Jenna Gesse für die präzise und ideenreiche Gestaltung.

Münster, August 2015

Die Herausgeberinnen

Birgit Engel und Katja Böhme

**BIRGIT ENGEL
KATJA BÖHME**

**Zur Relevanz des Unbestimmten
im Feld der kunstdidaktischen
Professionalisierung**



Die Ordnung der Dinge, in der wir uns mit Selbstverständlichkeit bewegen, ist von den Dingen selber nicht zu unterscheiden, und die Brüche, die alle Identität durchziehen, bleiben verdeckt. Mit der selbstverständlichen Vertrautheit des Ordentlichen bleibt auch das Außerordentliche im Hintergrund; es ist mit da, aber nicht als solches da. Soll die jeweilige Ordnung ihre Grenzen zeigen, so muss sich unsere vertraute Erfahrung verfremden; wir müssen, was wir kennen, mit anderen Augen sehen und in Situationen geraten, wo wir uns nicht mehr auskennen. Waldenfels 2013, 168

Wenn in diesem Tagungsband nach den möglichen Orientierungen einer *didaktischen Logik des Unbestimmten* gefragt wird, so geht es dabei nicht um den Versuch, nach einer Regelmäßigkeit didaktischen Handelns zu suchen, die vorgibt, künstlerische und ästhetische Erfahrungen methodisch-instrumentell herstellbar und verfügbar machen zu können. Die Fragestellungen, Beschreibungen, ordnen den Analysen und Gedanken, die in den folgenden Beiträgen der mitwirkenden Autor_innen aus praxisreflexiver und grundlagentheoretischer Perspektive erfolgen, stellen je eigene Annäherungen an eine besondere Spezifik von künstlerischen und ästhetischen Bildungsprozessen aus der Sicht von Hochschullehrenden im Bereich der Kunst- und Kulturpädagogik dar.

Die damit einhergehenden Fragen der Didaktik und der systematischen Unterstützung dieser spezifischen Lehr-, Lern- und Erfahrungsprozesse sind mit besonderen Voraussetzungen verbunden. Sie folgen keiner binären Logik und können nicht vollkommen in identitätslogische Rückschlüsse und Gesetzmäßigkeiten überführt werden. Gerade anders entwickeln sie sich erst in vielfältig differierten Bewegungen des Wahrnehmens, Suchens und Aufspürens. Sie zeigen sich in Zwischenräumen sowie in neuen Blickweisen bekannter Phänomene und häufig dabei erst nachträglich in ihrer Relevanz. Dies benötigt eine intensivierete Aufmerksamkeitshaltung und besondere erfahrungsbezogene, reflexive Bezugnahmen. Die in diesem Buch diskutierten Phänomene können deshalb einer Lehr- und Lernsituation nicht von außen über eine formale Regelmäßigkeit zugeschrieben werden, sondern sie entwickelten sich als immanente Qualitäten des Geschehens selbst. Sie hinterlassen individuelle und gemeinsame Bildungsspuren und sind Teil der sprachlichen, aber auch sinnlich-leiblichen Bezugnahme der Beteiligten auf die Sache und auf die Situation. Neue Sinnfindungen sind dabei auch gegründet auf Sinnentzug (siehe Beitrag Engel); aktivisch-intentionale und passivisch-wahrnehmende Erfahrungsmomente zeigen sich als verwoben (siehe Beitrag Westphal); eine der Situation innewohnende Stimmung kann ein Geschehen grundieren ebenso wie seine Entwicklung beeinflussen und sich dabei gleichwohl einem direkten Zugriff entziehen (siehe Beiträge Pazzini; Karl); Leerstellen und Schwellenphänomene können mit dem Ereignis des Neuen (siehe Beiträge Peters; Stern), mit der Entste-

hung von spezifischen Übergangsräumen (siehe Beiträge Dalbkermeier; Brenne), künstlerisch-ästhetischen Handlungsweisen (siehe Beitrag Buschkühle) und Blickveränderungen, Blickverschiebungen (siehe Beitrag Hölscher) einhergehen.

Bevor im Weiteren die inhaltlichen Schwerpunkte und die einzelnen Beiträge der Autor_innen kurz vorgestellt werden, soll die Problemstellung dieses Bandes zunächst innerhalb der relevanten theoretischen Diskurse und der praktischen Handlungsfelder verortet werden. Daran anschließend wird die Frage aufgeworfen, mit welchen besonderen Herausforderungen die kunstdidaktische Professionalisierung aktuell konfrontiert ist.

VERORTUNG DER PROBLEMSTELLUNG

Fehlende Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis

Die Aktualität und die Notwendigkeit, sich mit dem *Unbestimmten* in der Kunstpädagogik zu befassen, resultiert zunächst aus dem Erfahrungshintergrund eines prinzipiellen Unbestimmtheitscharakters künstlerischer Erfahrungs- und Gestaltungspraxis und verweist deshalb auf eine interne Aufgabe kunstdidaktischer Reflexion (siehe Beiträge Buschkühle; Hölscher; vgl. Engel/Böhme 2012). Die Problemstellung einer möglichen ›didaktischen Logik‹ des Unbestimmten weist aber auch über diesen Zusammenhang hinaus, insbesondere im Blick auf die bildungspolitischen Entwicklungen, die Qualität der aktuellen Praxis schulischen Unterrichts und das Diskurswissen aus dem Bereich der Bildungsphilosophie.

Die im Folgenden in den Blick zu nehmenden Phänomene im Zusammenhang von künstlerischer Bildung und ästhetischen Erfahrungen zeigen sich im Charakter einer Nicht-Operationalisierbarkeit. Sie werden vielleicht auch deshalb in pädagogischen Kontexten und insbesondere in der empirischen Bildungsforschung häufig (noch) marginalisiert oder ausgeblendet, insbesondere dann, wenn sich Forschung alleine auf das Beobachtbare und identisch Überprüfbar bezieht (vgl. u. a. Jornitz 2009, 68 ff.). Ausgeblendet werden damit aber wichtige und möglicherweise auch konstitutive Momente des individuell und gesellschaftlich innovativen Charakters von Bildungsprozessen überhaupt. Diese zeichnen sich unter anderem gerade dadurch aus, dass eben vorher noch nicht wirklich gewusst werden kann, in welcher Weise das jeweilig Neue und möglicherweise Innovative sich zeigen und entwickeln wird. Die notwendige Öffnung auf Zukünftiges hin aber benötigt deshalb die Bereitschaft, das, was den verantwortlich Planenden noch gar nicht vollständig vorab in den Blick geraten kann, als mögliches offenes Potenzial und nicht als eine Verfehlung im Rahmen einer Abweichung von durchgeplanten Zielvorstellungen zu behandeln.

Die Versuche der letzten Jahrzehnte, zunehmend nachprüfbar die Effizienz, das heißt den ›Output‹ des Bildungssystems zu steigern, hat auch dazu geführt, dass gerade diese nicht vollständig verfügbaren Momente von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen weitgehend aus dem Blick geraten sind (vgl. Meyer-Drawe 2008, 206 f.). Die Bildungsphilosophie (vgl. Meyer-Drawe 2005; Bellmann 2005; siehe Beitrag Westphal) ebenso wie die psychoanalytisch ausgerichtete Pädagogik (vgl. u. a. Pazzini 2010; Weber 2010) aber betonen weiterhin die elementare Bedeutung insbesondere dieser Erfahrungsmomente. Im Lernen, schreibt Käthe Meyer-Drawe, »[...] fungieren Bestimmungen des Daseins, die sich nicht so ohne Weiteres zu erkennen geben. Sie können das Lernen unbemerkt ebenso befördern wie behindern« (Meyer-Drawe 2008, 193). In den erziehungswissenschaftlichen Diskursen der Anthropologie und der Bildungsphilosophie wird aktuell überhaupt ein breiter werdender Konsens darüber deutlich, dass gerade Negativität, das heißt, auch grundlegend unerwartete und manchmal vielleicht auch unerwünscht erscheinende Momente in Lernprozessen, durchaus wichtige Erfahrungsbestandteile eines Bildungsprozesses sein können (vgl. Benner 2005, 7 ff.). Damit geht ein Bewusstsein einher, dass Unbestimmtheit ein konstitutives Moment von Bildungsprozessen ist (vgl. u. a. Dörpinghaus 2009; Thompson 2009). Sie lassen sich deshalb nicht auf die reine Aneignung von partiellem Wissen, abgesteckten Fertigkeiten und Teilkompetenzen reduzieren. Dies wiederum fordert in der praktischen Pädagogik konkrete Konsequenzen für die Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Ebenso gilt es, ein spezifisches Verhältnis zur eigenen lehrenden Praxis als weiterhin lernende oder: zu erlernende Erfahrungspraxis und dabei auch als ein reflexives Selbstverhältnis zu entwickeln (vgl. Engel 2011).

Obgleich die aktuelle Bildungsphilosophie ein differenziertes Diskurswissen über die komplexen Qualitäten der Negativität von Bildungsprozessen entwickelt hat, wird dennoch aus bildungspolitischer Perspektive pädagogische Praxis noch weitgehend im Rahmen ihrer faktischen und empirischen Überprüfbarkeit beurteilt. Individuelle Sinnbildungen, Kreationen von Neuem, Entdeckungen differenter Lösungswege, die sich erst innerhalb der jeweiligen Spezifik einer Lehr- und Lernsituation entwickeln können, erhalten allzu häufig nicht den adäquaten Entwicklungsraum. Es handelt sich dabei in Gänze um Spezifiken, die im Bereich der Kunstpädagogik seit langem bekannt sind (vgl. Otto 1998, 81 ff.).

Es geht deshalb aktuell auch darum, im Rahmen einer fortgeschrittenen Formalisierung und einer Loslösung der Bildungspraxis aus den kontextuellen und inhaltlichen differenzierten Bezugnahmen ihrer Ermöglichung den Blick wieder auf Lehr- und Lernkulturen zu richten, die dazu beitragen können, diese Prozesse in ein – im positiven Sinne – poröses Bildungsgeschehen zu überführen.¹ Das Problem der Ausgrenzung des Unbestimmten zeigt sich dabei auch als ein Problem

der Art und Weise der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ebenso wie der Verhältnissetzung der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen zueinander. Deshalb erscheint es notwendig, transdisziplinär bereits an der Hochschule und im systematischen Austausch von Theorie und Praxis neue Strukturen, Formate und Forschungsverknüpfungen zu entwickeln.

Künstlerische und ästhetische Bildungsprozesse und die damit verbundenen spezifischen Qualitäten der Offenheit setzen besondere Bedingungen für diese Verhältnissetzungen. Die Ebene der Reflexivität in künstlerischen Prozessen erscheint dabei als eine spezifische, insofern sie sich in der künstlerischen Praxis und der damit verbundenen Konfrontation mit Unbestimmtheitsmomenten und Erfahrungen von Unverfügbarkeit herausbilden kann. Dies erfordert eine Rahmung, beziehungsweise eine kontextuelle Einbindung, die zugleich genügend Sicherheiten und zwischenmenschliche Stabilitäten vermittelt, damit das Wagnis, Nicht-Wissen zu kommunizieren, Experimentelles zu erproben, Imaginäres bewusst einfließen zu lassen, riskiert werden kann.

Um insbesondere diese möglicherweise über das Fach hinausweisenden Potenziale des Ästhetischen und Künstlerischen nicht nur wissenschaftlich zu erforschen, sondern hochschuldidaktisch zu profilieren, verfolgt dieser Band auch das Ziel einer sich *vernetzenden Fachdidaktik*. Mit einer solchen Perspektive, das heißt einer Fachdidaktik, die die eigenen spezifischen, fachbezogenen Qualitäten herausarbeitet und in einen über die eigene Disziplin hinausweisenden Kontext stellt, könnte – so die mit diesem Buch und der vorausgegangenen Tagung verbundene Intention – der bildungspolitischen Ausgrenzung der Negativität von Bildungsprozessen entgegengearbeitet werden. Denn es kann nicht darum gehen, tradierte Zuschreibungen von künstlerischer Praxis im Kunstunterricht – anders, nur experimentell, ›ver-rückt‹ zu sein – als eine oppositionelle Grundhaltung zu bestätigen beziehungsweise weiterzutreiben und damit indirekt der bildungspolitischen Marginalisierung des Faches zuzuarbeiten. Vielmehr geht es darum, neue Diskursbewegungen anzuregen, die Verknüpfungen² herstellen zwischen spezifischen Frage- und Problemstellungen künstlerischer Praxis und fachdidaktischem

¹ Ein Begriff, den Karl-Josef Pazzini in seinem Vortrag *Grenzwertige Bildung an den entgrenzten Künsten* verwendet hat, um die Lebendigkeit von Bildungsprozessen zu beschreiben und einzufordern – porös als offen und fragil, die Pore und die Haut als durchlässige Membran (Vortrag gehalten am 11.06.2015 im Rahmen der Tagung *where the magic happens, Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, Universität zu Köln; Mitschrift Katja Böhme).

² Diese hier beschriebenen und anzustrebenden *Verknüpfungen* können auch mit den von Gilles Deleuze und Félix Guattari beschriebenen diskursiven »Ein- und Ausgängen« in Verbindung gebracht werden (vgl. Deleuze/Guattari 1977, 21 f.). Deleuze und Guattari beziehen den Gedanken der Vernetzung auf die Produktion von Wissen und die Entwicklung von Diskursen, die unter keine binäre Logik mehr zu subsumieren sind und die sie als »rhizomatisch« bezeichnen. Bestehende Disziplinengrenzen weichen auf, ihre Überschreitungen werden als notwendiger Teil einer zeitgenössischen Wissensproduktion charakterisiert.

Handeln, zwischen kunstwissenschaftlicher sowie ästhetischer Theorie, zwischen bildungswissenschaftlichen und praxisbezogenen Reflexionsebenen.

Der Einbezug des *Unbestimmten* in die Reflexivität der eigenen Praxis könnte transversal zwischen den verschiedenen Ausbildungsräumen (Hochschule und Schule) als auch zwischen den verschiedenen Akteur_innen und ihren Disziplinen Verbindungen herstellen (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft). Es sollen deshalb quer verlaufende, transdisziplinäre Anschlüsse und Schnittstellen zwischen Fachdidaktik und den genannten Bezugsfeldern gesucht werden, auch um der Vereinzelung der Wissenschaftsfelder, in denen sich Lehramtsstudierende bewegen, keinen Vorschub zu leisten. Denn der *missing link* zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft³ erschwert nicht nur eine pädagogische Professionalisierung, die auf Wissensvernetzung aufbaut, sondern befördert auch die beschriebenen bildungspolitischen Entwicklungen. Vor diesem Hintergrund erschien es fatal, sich gegenwärtig in die Spezifik des eigenen Faches im Sinne eines geschützten Reservats zurückzuziehen. Sondern es erscheint sinnvoll, die Frage nach der Verhältnissetzung der eigenen Fachdidaktik zu allgemein bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen auch diskursintern zu thematisieren. Anni Heitzmann spricht von der Notwendigkeit, dass die Fachdidaktik im Kontext ihrer Bezugswissenschaften »multipel verortet« werden müsse (vgl. Heitzmann 2013, 11).

Herausforderung für die Fachdidaktiken

Die vorliegende Publikation ist vor diesem Hintergrund auch als ein Beitrag zur Lehrer_innenbildung zu verstehen. Sie steht im Zusammenhang mit der bundesweiten Bildungsinitiative der Wissenschaftsministerien zum »Ausbau der Fachdidaktiken« an den Hochschulen ebenso wie mit der Neustrukturierung der Lehrer_innenbildung und dem Bemühen einer systematischeren Verknüpfung zwischen Fachwissenschaft und Berufsfeldbezug. Nicht nur die Aufgabenverteilungen zwischen den Schulen, den Hochschulen und den Zentren für Lehrer_innenbildung werden neu überdacht, auch eine forschende Grundhaltung der Masterstudierenden soll gefördert werden, um dabei ein »berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften mit einer wissenschaftlich fundierten

³ Auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive werden ähnliche Forderungen gestellt. Ewald Terhart u. a. fordern explizit »[...] eine stärkere Abstimmung und Vernetzung der drei Säulen Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft« (Terhart zitiert von Harsch 2015, 22), um eine Förderung der Lehrer_innenprofessionalität bereits innerhalb der Hochschulbildung zu intensivieren.

Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit zu verknüpfen« (Bezirksregierung Münster 2014, 2).

Diese institutionellen Reformen in der Lehrer_innenbildung, darunter unter anderem die Einführung des Praxissemesters, fordern nicht nur verstärkt zu strukturellen, sondern gleichfalls auch zu neuen hochschuldidaktischen Überlegungen hinsichtlich der Bedingungen, Voraussetzungen und Qualitäten fachspezifischer Bildungsprozesse und ihrem Transfer auf die Schule heraus. Hintergrund dieser Bemühungen ist auch – neben vielfältig politisch-ökonomischen Interessen – ein diagnostizierter Mangel, der die systematische Verknüpfung von Theorie- und Praxisfeldern betrifft: Unter der Leitidee eines *Forschenden Lernens* (vgl. Fichten 2012; Huber 2003) soll aktuell zwischen Theorie und Praxis eine neue Verhältnissetzung entstehen. Man erhofft sich dabei Erträge, sowohl für die Wissenschaft als auch für die Qualität der Unterrichtspraxis.

Zu fragen ist, ob und vor allem wie sich bereits an den Hochschulen und in den Übergangsphasen zur schulischen Praxis die gewünschte reflexive Disposition, aus der sich ein produktiver pädagogisch-didaktischer Bildungsraum entwickeln könnte, hochschuldidaktisch und interdisziplinär anbahnen lässt. Die Fachdidaktiken sind vor dem Hintergrund dieser Frage herausgefordert, auf unterschiedlichen Ebenen neue systematische Synergien zwischen fachlich-sachbezogener und bildungswissenschaftlicher Orientierung im Sinne der Entwicklung einer praxis- und professionsbezogenen Handlungsreflexivität zu entwickeln.

Es lag (und liegt) traditionell aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nahe, das Verhältnis der Bildungswissenschaften und der allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken wie ein Verhältnis des Allgemeinen zum Spezifischen zu verstehen und damit die allgemeine Didaktik als eine den Fachdidaktiken übergeordnete Disziplin einzuordnen. Was die allgemeinen Didaktiken als Orientierungen auf lerntheoretischer oder bildungstheoretischer Ebene begründen, wäre demnach von den Fachdidaktiken spezifisch zu konkretisieren und für die Unterrichtspraxis handhabbar zu machen. Den Fachdidaktiken käme so die Aufgabe zu, diese Orientierungen fachspezifisch »auszubuchstabieren«.

Dass die praktisch wirksamen Wege der Einflussnahme in den vergangenen Jahren so nicht unbedingt funktioniert haben, mag eine der Ursachen für den stark zurückgegangenen Einfluss der allgemeinen Didaktiken auf die konkrete Unterrichtsqualität in den Schulen gewesen sein. Eines der darauf hinweisenden »bildungspraktischen Symptome« eines nicht ausreichend funktionierenden Austauschs zwischen wissenschaftlicher und didaktisch-praktischer Reflexivität kann darin gesehen werden, dass deutschlandweit und flächendeckend Lehrerinnen und Lehrer – ungeachtet ihrer fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Hochschulqualifikation – zu sogenannten »Methodentrainings« schulisch verpflichtet und im Sinne eines »Methodenglaubens« »trainiert« wurden (vgl. Klippert 2010). Diese »Trainings« aber bau(t)en auf einem instrumentell ausgerichteten Verständnis des



Lehrens und Lernens unabhängig von jeglicher Inhaltlichkeit und kontextuellen Bezugnahme auf. Andreas Gruschka bezeichnet im Rahmen einer aktualisierten kritischen didaktischen Theorie die flächendeckenden Wirkungen der Klippert'schen Methodenlehre als einen »[...] Rückfall hinter die möglichen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Bedingungen des Lernens und der Bildung« (Gruschka 2002, 364) und als einen »[...] Priestertrug alter Prägung« (ebd.). Dieser »Priestertrug« basiert auf der Annahme, dass über rein methodische, von den Fachlehrer_innen einander anzugleichende Lernsettings, die erwünschte Erweiterung des sich hartnäckig haltenden lehrerzentrierten Frontalunterrichts erzielt werden könne. Diese Intention ist jedoch mit einer Vernachlässigung des notwendigen Bewusstseins der dieser Praxis zugrundeliegenden bildungs- und lerntheoretischen Fundierungen und Implikationen verknüpft. Ausgegrenzt bleibt auch das Erfahrungswissen, das langjährig tätige Lehrer_innen hätten einbringen können. Gruschka äußert zudem Kritik am umfassenden Konsum einer reinen »Ratgeberliteratur« (Gruschka 2011, 66), die zu einer unzulässigen Vereinfachung komplexer Lernprozesse führe: »Mussten sich noch bis in die siebziger Jahre die angehenden Lehrer_innen mit dem anspruchsvollen Diskurs über Theorien und Modelle der Didaktik [...] beschäftigen und nach dem pädagogischen Sinn des Unterrichtsinhalts mithilfe einer bildungstheoretischen Reflexion suchen, so lasen sie in den letzten Jahren eine zunehmend sich verdünnende Leitfadensliteratur [...]«

Eine Auffassung, die sich an einem Lernen als Selbstzweck orientiert (vgl. Bild 1), kritisiert Meyer-Drawe als eine aktuelle »Signatur der Zeit. Es kommt nämlich gar nicht so sehr darauf an, was man lernt, sondern dass man lernt. Lebensformen werden eingeübt und normalisiert, deren Hauptmerkmale Flexibilität und Konkurrenz sind. Lernen meint [dann] eine Art Informationsmanagement [...],

indem das Machbare getan und jedes Un- oder Nichtwissen bekämpft oder zumindest ignoriert wird. Das Kontinuum erträgt keine Lücken, Rückschritte, Irritationen. [...] Lernen muss vor allem einfach strukturiert und kontrollierbar sein« (Meyer-Drawe 2008, 45).

Zu fragen ist vor diesem Hintergrund deshalb aktuell auch, wie der Austausch und die Übergänge, erstens, von der Bildungsphilosophie und der allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik, zweitens, von dort wiederum zur schulischen Praxisreflexivität und, drittens, dies unter stetiger Bezugnahme zu bildungswissenschaftlicher Reflexivität gelingen und kultiviert werden können? Das heißt, wie können sich Fachperspektive, Bildungstheorie und Bildungspraxis insbesondere in den Übergangsräumen und Übergangsphasen von der Hochschule in die Schule interdisziplinär und reflexiv miteinander verknüpfen und in praxisrelevanter Weise konkretisieren, ohne auf sogenannte »Rezepte« und »standardisierte Methoden« zurückzugreifen? Hierbei kann es nicht einfach um methodische *Anleitungen* gehen. Walter Herzog charakterisiert die aktuelle Notwendigkeit der Entwicklung von anderen reflexiven Bezugnahmen so: »Der Nutzen der Erziehungswissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss daher ein anderer sein. Nicht Technologie, sondern *Reflexion* lautet das Lösungswort. In komplexen Situationen braucht es Sichtweisen, die mit dem Praktiker und der Praktikerin erlauben, alternative Deutungen der Wirklichkeit zu generieren und den Prozess der *Sinnfindung* neu zu orientieren. Sinnfindung beruht auf einer Rahmung und Neurahmung der Handlungssituation« (Herzog 2007, 313; in Bezug auf Schön 1983 und Weick 1995). Lehrer_innen können sich demnach zwar an Grundgedanken der allgemeinen Didaktik orientieren, müssen aber jeweils fachlich und situationsspezifische, einmalige Entscheidungen treffen.

Hierbei erhält die Frage der Qualität des Theorie-Praxis-Bezugs eine besondere Relevanz. Dass gerade auch wissenschaftliche Theorien und Methoden, die im Rahmen der Lehrer_innenbildung erworben und erprobt werden, einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung eines kritischen Reflexionsvermögens leisten können, wird aktuell auch in der phänomenologisch orientierten Professionsforschung argumentativ stark gemacht. Die »Lücke zwischen theoretischem Wissen und Handlungswissen« (Kraus 2015, 27) tue sich vor allem durch die »schwer zu überwindende[n] Schwierigkeiten bei der Versprachlichung von Erfahrungswissen auf« (ebd.) und sei aber dennoch keinesfalls als eine unüberwindbare Trennung von Theorie und Praxis zu verstehen (vgl. ebd. 30). Insbesondere die Lehrer_innenbildung stehe daher vor der Herausforderung, die Potenziale eines wechselseitigen Austauschs zwischen Theorie und Praxis differenzierter zu beforschen, um eine »reflektierte Erfahrungsbildung« (vgl. ebd. 20 ff.) und einen fundierten Theorie-Praxis-Transfer zu unterstützen, in dem alltägliche, routinierte Blickweisen thematisierbar und

reflektierbar werden können. Ein solchermaßen an der eigenen professionsbezogenen Erfahrung auszurichtender (vgl. Engel 2011, Kapitel III und IV), stets weiter reflexiv zu kultivierender Theorie-Praxis-Bezug besteht dann aber gerade nicht mehr in der Vorstellung, dass sich das vorhandene fachliche, pädagogische und bildungswissenschaftliche Wissen linear in die pädagogische Praxis transportieren beziehungsweise transformieren ließe und auch nicht darin, eine verbindungslose Trennung von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis anzunehmen, sondern in dem Ziel der stetig weiterentwickelnden Kultivierung einer professionsbezogenen Bildungspraxis. Hier gilt es, bereits in der Hochschule solchermaßen bildende Bezugnahmen auf das eigene Handeln im Sinne einer erfahrungsbezogenen Praxisreflexivität zu kultivieren.

Gebunden ist und bleibt die mögliche Konkretisierung einer reflexiven Haltung zur eigenen Bildungspraxis aber nicht nur an die konkreten Bedingungen der jeweiligen Situation und an die Notwendigkeit zeitlicher und personaler Ressourcen, sondern auch an die thematische Spezifik der Fächer (vgl. u. a. Möller 2012, 211). Dies bedeutet nicht, dass diese verbindungslos nebeneinander stehen müssen. Die auf die jeweilige Sache bezogenen erkenntnistheoretischen Besonderheiten einer Disziplin beeinflussen natürlich auch die Fragen ihrer Vermittlung, zumindest dann, wenn man sich nicht einem universellen kontext- und inhaltsunabhängigen ›Methodenglauben‹ anschließt. Eine fachdidaktisch spezifische, sich an die jeweilige Fachlichkeit bindende Form der Reflexion von Vermittlungsfragen kann aber dennoch dazu führen, dass den reflexiv Lehrenden dabei allgemeine Phänomene des Lehrens und Lernens in besonderer Weise in den Blick geraten. In einer konsequenten Bezugnahme auf die Sache ist es durchaus möglich, exemplarische und über das Fach hinausweisende Aspekte von Bildungsprozessen in Lehr- und Lernsituationen zu thematisieren und systematisch zu reflektieren. Hiervon können wiederum Impulse für die allgemeine Didaktik, für bildungswissenschaftliche Fragestellungen und damit auch für die anderen Fächer ausgehen. Insbesondere Horst Rumpf weist beispielhaft immer wieder auf diese Relevanz einer prinzipiellen Fachbezogenheit von schulischen Lehr- und Lernprozessen im Sinne allgemeiner Bildungsimpulse aus phänomenologischer Perspektive hin, ausgehend unter anderem vom naturwissenschaftlichen Unterricht Martin Wagenscheins (vgl. Rumpf 1987 u. a.). Insbesondere durch eine erinnernde Bezugnahme auf die eigene Lehrpraxis (vgl. Engel 1999; Engel 2011) erweist sich eine rückblickende phänomenologisch-hermeneutisch orientierte Reflexion von exemplarisch ausgewählten Lehr- und Lernsituationen als fruchtbar und offen dafür, Theoriewissen in die Reflexion eigener Erfahrung einzubeziehen. Hierbei können sich auch strukturelle und phänomenale Gemeinsamkeiten einer auf die Sache gerichteten Kommunikation trotz unterschiedlicher Fachkulturen zeigen. In der Forschungsarbeit *Spürbare Bildung* –

Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht (vgl. ebd.) werden im Rahmen einer solchen erfahrungsbezogenen Bezugnahme gemeinsame innere Entwicklungslogiken im Vergleich zwischen einer Kunst- und einer Mathematikstunde analytisch herausgearbeitet.

Insbesondere innerhalb phänomenologisch und hermeneutisch ausgerichteter, fachdidaktischer und professionsbezogener Forschungsansätze werden hier Möglichkeiten der reflexiven Verbindung von fachspezifischen und allgemeinen Momenten des Bildungsgeschehens ebenso wie zwischen theoretischem Wissen und Erfahrungswissen deutlich und begründbar. Sie können in der Lehrer_innenbildung weiter systematisch genutzt und im Sinne professionsbezogener Bildungsprozesse kultiviert werden. Dies sollte unter anderem dazu beitragen, dass Lehramtsstudierenden und Lehrer_innen die Verknüpfung der verschiedenen Fachkulturen leichter gelingt und auch eine Integration von wissenschaftlichem Wissen in die eigene Lehrpraxis möglich wird. Das heißt auch, dass Bildungsimpulse, die von der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Fachspezifik und ihrer Kultur ausgehen, sich auf die professionsbezogene Bildung der Lehrer_innen im Ganzen produktiv auswirken können, ohne dass sie unter ein feststehendes gemeinsames methodisches Arrangement subsumiert werden müssen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll und notwendig, die Frage nach den notwendigen Rahmenbedingungen für die Ermöglichung solcher Prozesse in die aktuell sich entwickelnden Umstrukturierungen des Lehramtsstudiums einzubeziehen. Sie sollten die Voraussetzungen dafür schaffen, die eigenen Vermittlungserfahrungen sowohl unter inhaltlicher als auch unter didaktisch-pädagogischer Perspektive so grundlegend zu reflektieren, dass dabei eine systematische Bezugnahme auf ein aktuelles bildungswissenschaftliches Wissen möglich wird und allgemeine Bildungsleistungen der jeweiligen Fachkultur herausgearbeitet werden können.⁴

Die besondere Ausgangslage der Kunstpädagogik

Die Situation der Kunstpädagogik ist vor diesem praktischen und theoretischen Problemkontext durch eine besondere Ausgangslage charakterisiert, die im Blick auf die hier angedeutete Theorie-Praxis-Problematik ein spezifisches Potenzial ausweisen könnte. Im fachlichen Zentrum der kunstpädagogischen Hochschulbildung steht neben kunstwissenschaftlichen, medien- und bildtheoretischen Inhalten vor allem auch eine eigene künstlerische Praxis, die als sinnlich-geistige und experimentell offene Erfahrungs- und Lernweise

⁴ Der Beginn der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen legt hierfür erste gute strukturelle Voraussetzungen, die jedoch auch im Sinne ihrer diesbezüglichen professionsbezogenen Bildungsleistung kritisch zu beobachten und weiterzuentwickeln sind.

charakterisiert werden kann (vgl. auch Engel/Böhme 2014 u. v. a.). Bereits im Rahmen der Hochschulbildung können dabei Bezugnahmen und Verknüpfungen

zwischen Theorie und Praxis, Wahrnehmung und künstlerisch-ästhetischen Praktiken, passivischen und aktivischen Anteilen innerhalb der eigenen reflexiv zu kultivierenden Bildungserfahrung herausgefordert werden.

Kunstdidaktik ist als Teil eines Ausbildungszusammenhangs zu verstehen, in dem eine so ausgerichtete künstlerische Praxis einen wichtigen Baustein der kunstpädagogischen Qualifizierung im Rahmen der Lehrer_innenbildung darstellt. Das findet je nach Institution (Kunsthochschule, Universität oder Pädagogische Hochschule) in verschiedenen Formaten statt: von einem Atelierstudium über ein- oder mehrsemestrige Projekte oder Labor- beziehungsweise Workshopkurse und Werkstattarbeit. Trotz verschiedener institutioneller Rahmungen setzt sich die Lehramtsausbildung im Fach Kunst immer, wenn auch in unterschiedlicher Weise, aus praktischen und theoretischen Handlungsfeldern zusammen. Je nach hochschulinternen Curricula, spezifischem Profil und Ausstattung können die Studierenden im Laufe ihres Studiums verschiedene mediale, technische und handwerkliche Verfahren und Praktiken kennenlernen und die Arbeit mit verschiedenen Materialien, Fragestellungen, kulturellen Kodierungen und Symbolisierungen erproben. Sie haben dabei nicht nur die Gelegenheit, sich selbst künstlerisch in ihren ästhetischen Artikulationsweisen weiterzuentwickeln, sondern dieses ›Lernen in Praxis‹ kann dabei zugleich als ein fachspezifischer Erfahrungshintergrund auch für die spätere Unterrichtspraxis bedeutsam werden.

Wesentlich ist dabei auch, dass der Kern dieser Erfahrungen sich einer instrumentellen und operationalisierbaren Verfügbarkeit entzieht. Die aktuelle Kunstdidaktik hat auch deshalb bereits eine Vielzahl künstlerischer Praxisformen fachdidaktisch so profiliert, dass sie sich einem ›anderen Lernen‹ annähern können. Hierbei werden Praktiken des *Performativen*, des *Suchens*, des *Improvisierens*, des *Experimentierens*, des *Scheiterns*, des *Erprobens*, des *Beobachtens*, des *Forschens*, des *Konzipierens*, des *Verwerfens*, des *Spielens*, des *Kritisierens* und *Verschiebens* in ihren kunstpädagogischen Potenzialen entwickelt. Für die kunstdidaktische Hochschullehre stellt sich deshalb in besonderer Weise die Frage, wie sie in spezifischen Settings besondere Phänomene künstlerischer Handlungspraxis und ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung so initiieren, praktizieren und reflektieren kann, dass sich daraus die Fähigkeit zu einem eigenständigen Transfer auf schulisch und unterrichtlich neue Kontexte und Arbeitsbedingungen entwickelt. Nicht nur die künstlerischen Praktiken selbst, sondern auch die noch zu (er-)findenden Möglichkeiten einer fachdidaktischen Übertragung der künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen auf schulische Kontexte stellen eine besondere Herausforderung für die Studierenden als auch für die Hochschuldidaktik dar. Wenn sich Kunstpädagogikstudierende innerhalb ihrer Ausbildung in verschiedenen Kontexten immer wieder auf unwägbares, erfahrungsoffenes und neu zu entdeckendes Terrain begeben,

können diese Erfahrungen exemplarisch und gründlich reflektiert werden. Ein solcher Transfer kann reflexiv vorbereitet und unterstützt werden, insbesondere auch dann, wenn die Studierenden die eigenen künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen als Grundlage möglicher fachdidaktischer Ideen und Konzeptionen fruchtbar machen wollen. Erste Möglichkeiten eines systematischen, auf die spätere pädagogische Praxis hochschuldidaktisch vorbereitenden Transfers wurden im ersten Band dieser Reihe an Seminarbeispielen vorgestellt (vgl. Engel/Böhme 2014).

Das Unverfügbarkeitsparadigma in Kunst und Pädagogik

Die tradierte und lange Zeit aufrechterhaltene Trennung der Diskurse und Praktiken von Kunst und Pädagogik, die eine prinzipielle Unvereinbarkeit immer wieder unterstellt haben (vgl. hierzu Selle 1990; Peez 2008, 63–77; Engel 2011, 39 ff.), erscheint vor dem Hintergrund der Unverfügbarkeitsmomente in beiden Erfahrungsbereichen aktuell als obsolet. Das Unbestimmte kann hier perspektivisch in einer transversalen Bedeutung konkret werden.

Wie in künstlerischen und ästhetischen Prozessen sind wir auch in pädagogischen und (kunst)didaktischen (Planungs-)Prozessen mit spezifischen noch nicht vollständig benennbaren Imaginationen, Wahrnehmungs- und Sichtweisen und sich erst im Verlauf noch zeigenden Erfahrungsmomenten konfrontiert, die eine besondere Sensibilität und Aufmerksamkeitshaltung auch der pädagogisch Verantwortlichen erfordern.

Sich mit den Widerständigkeiten des Ephemeren und Kontingenten in der Kunsterfahrung, mit Zuständen des (Noch-)Nicht-Wissens und -Könnens, dem Rätselcharakter der künstlerischen Praxis und der Werke auseinanderzusetzen, eröffnet deshalb spezifisch geeignete Voraussetzung für einen Transfer auch auf die pädagogische Praxis, wenn man sie nicht mehr im Sinne einer Praxis der Belehrung oder der instrumentellen Verfügbarkeit betrachtet. Michael Wimmer rückt gerade die Bedeutung der prinzipiellen Unbestimmbarkeit von pädagogischem Handeln in den Blick und bezeichnet ein ›Nicht-Wissen-Können‹ gar als ein Spezifikum dieser Praxis: »[...] dieses Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können [macht] den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität aus, deren Aufgabe folglich darin besteht, die Beziehung zwischen einem Wissen und einer Situation, einem ›Fall‹, einer Singularität herzustellen, einer Singularität, die dem Wissen Widerstand bietet als etwas ihm Fremdes, vom ihm Verschlossenes und insofern Absolutes« (Wimmer 1996, 425). Durch den Bezug auf das Singuläre und das damit verbundene Bewusstsein über die Einschränkung des eigenen Blicks und des eigenen Wissens würde der grundlegend antinomischen Struktur von Unterricht Rechnung getragen – Unterricht und das sich darin ereignende pädagogische Handeln gehen nicht in vollkommener Verfügbarkeit und Widerspruchslosigkeit auf

(vgl. ebd.). Das notwendig vielfältige Wissen der Professionellen könne und müsse deshalb als ein notwendiger reflexiver Hintergrund, könne aber niemals als konkrete Handlungsanweisung dienen.

Vor den hier nur kurz skizzierten theoretischen Hintergründen kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die künstlerische als auch die pädagogische Tätigkeit und Erfahrung mit einem grundsätzlichen Entzug oder zumindest auch mit den Grenzen der direkten Einflussmöglichkeiten im Sinne instrumentell herzustellender Wirkungen konfrontiert sind. Deshalb kann sich die Kunst und ebenso die Pädagogik nicht ausschließlich an bereits vorausgedachten ›Lösungen‹ orientieren, sondern beide benötigen eine prinzipielle Offenheit für das, was sich immer erst prozessual und kontextuell (heraus)bilden, (er)finden und als fruchtbar erweisen kann. Ergebnisse in künstlerischen und in pädagogischen Prozessen entwickeln sich im Grunde ereignishaft und sollten deshalb selbstverständlich nicht in einer spezifischen Konkretion vorab festgelegt und fixiert werden, um nicht die ihnen innewohnende Potenzialität des Geschehens einzuschränken. Keinesfalls sollte dies mit einer Planlosigkeit verwechselt werden.

Trotz dieses Unverfügbarkeitsparadigmas gibt es dennoch in beiden Bereichen ein wirksames Erfahrungswissen, auch wenn es die Handlungsentscheidungen in der Praxis nicht vorwegnehmen kann.

Vor diesem Hintergrund eröffnen sich sowohl Fragen nach der grundlagentheoretischen Fundierung als auch nach der praxisreflexiven Realisierung von kunst- und kulturpädagogischer Forschung und Lehre.

INHALTSFELDER

Die in diesem Buch versammelten Aufsätze richten ihren Blick auf unterschiedliche Dimensionen und Erfahrungsspezifika von künstlerischen und ästhetischen Bildungsprozessen, die im Kontext der professionsbezogenen Lehrer_innenbildung interessant erscheinen. Dabei zeigen sich Momente des Unbestimmten beispielsweise im Zusammenhang mit der Bedeutung des Singulären, an den Grenzen des rein Kognitiven und Signifikativen, in Bedeutungen des (Noch-)Nicht-Wissens oder erst durch Annäherungsweisen der Wahrnehmung und der Sinne. Ebenso werden Wirkweisen einer leiblichen, räumlichen und performativen Eingebunden- und Bezogenheit diskutiert, die sich als pädagogisch wirksam, aber nicht unbedingt als intentional greifbar und herstellbar erweisen.

Die Autor_innen sind sowohl als beteiligte Wissenschaftler_innen als auch als Lehrende in der Lehrer_innenbildung mit dieser doppelten Perspektive auf Theorie und Praxis konfrontiert. Als *Wissenschaftler_innen in der Didaktik* sind sie in besonderer Weise dazu herausgefordert, die prinzipiellen Verknüpfungen zwischen

Theorie und Praxis sowohl theoretisch als auch praxisreflexiv immer wieder neu auszuloten.

Die folgenden Beiträge lassen sich in drei Inhaltsfeldern zusammenführen, in denen sich verschiedene Aspekte des Themas verdichten. Während im ersten Feld vor allem grundlagentheoretische und method(olog)ische Möglichkeiten einer systematischen Annäherung an das Unbestimmte, Unverfügbare und Singuläre diskutiert werden, geht es in dem anschließenden zweiten Inhaltsfeld um die Relevanz performativen Handelns für pädagogische Situationen in der Hochschule, der Schule und in den Übergangsräumen. Abschließend wird im dritten Feld die Frage der Verhältnissetzung zwischen dem Unbestimmten und zugleich den notwendigen Bestimmtheiten in der Rahmung und Planung von pädagogischen Settings thematisiert.

I. Momente des Nicht-Sichtbaren, Spürbaren und Unbewussten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen

In pädagogischen Situationen finden nicht nur beobachtbare und identifizierbare Prozesse und Handlungsformen statt, sondern es sind gleichfalls auch Phänomene wirksam, die sich auf anderen Ebenen des Geschehens in nicht-sichtbaren, nicht intentionalen oder unbewussten Weisen ereignen. Diese Phänomene können sich zwar einer sprachlichen Vereindeutigung entziehen, sind aber aus einer teilhabenden Position heraus häufig durchaus wahrnehmbar oder zeigen sich in einer spürbaren Qualität. Unterricht beziehungsweise pädagogische Situationen sind immer auch mit solchen Phänomenen des Flüchtigen, des Entzugs, des Atmosphärischen verbunden, die mit einer schnellen Identifizierung nicht zu fassen sind und die die Forschung vor besondere method(olog)ische Herausforderungen stellt. Die grundlagentheoretischen Überlegungen der ersten vier Beiträge rücken sinnlich-ästhetische, leibliche, räumliche, temporäre, unbewusste Phänomene in den Blick. Dies verlangt ein Forschungsvorgehen, in dem das Interesse an Phänomenen des Ephe-meren, des Impliziten und des nicht unmittelbar zu Identifizierenden ernst genommen und einer sich darauf beziehenden reflexiven Annäherung der nötige Denk- und Handlungsraum gegeben wird. Dabei kann der ästhetischen Erfahrung im Sinne eines *ästhetischen Logos* und einer ästhetischen Vernunft eine erkenntnistiftende Bedeutung zukommen. Vier Beiträge widmen sich insbesondere diesen Phänomenen des Unbestimmten, die in unterschiedlichen Formen in pädagogischen Situationen in Erscheinung treten können – sei es als Stimmung, als eine eindringliche singuläre und ereignishaft Erfahrung oder als Aufführungserfahrung im Theater. Aus phänomenologischer, hermeneutischer und psychoanalytischer Perspektive werden Unbestimmtheitsmomente untersucht und in ihrer Relevanz für (kunst)pädagogisches oder auch kulturpädagogisches Handeln befragt.

Kristin Westphal nähert sich unter dem Titel *Wirkweise des Ästhetischen – Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen* der Problemstellung zunächst grundlagentheoretisch an und fragt danach, inwiefern überhaupt die Möglichkeit bestehen könne, Orientierungen für didaktisches Handeln im Bewusstsein dessen zu entwickeln, dass sich die direkten Wirkungen dieses Handelns der eigenen Verfügbarkeit entziehen. Dies stellt sich in dem Beitrag nicht nur als eine inhaltliche und auf den ersten Blick als eine widersprüchliche Aufgabe dar, sondern gleichfalls auch als eine methodisch-methodologische Grundfrage der systematischen Reflexion von Erfahrungsmomenten, die sich in ihrer Flüchtigkeit dem direkten Zugriff entziehen. Exemplarisch führt Westphal in ihrem Text vor, wie eine phänomenologische Annäherung an eine Situation entwickelt werden kann, die von eben diesen Momenten (des Entzugs) gekennzeichnet ist. Am Beispiel des Kinder- und Jugendtheaters *Showcase Beat Le Mot* widmet sich die Autorin dem Stück *Animal farm / Farm der Tiere* und spürt dabei dynamische Verhältnissetzungen zwischen Performer_innen und Zuschauer_innen, zwischen Bühnen- und Zuschauerraum, zwischen Sehen und Gesehenwerden auf. Der Theaterraum wird hier aus einer teilhabenden Perspektive heraus als ein Raum der Verschiebungen charakterisiert, in dem neue und andere Ordnungen entstehen und sich immer wieder verändern können. In dichten Beschreibungen aus der Perspektive einer Zuschauerin und vor phänomenologischem Theoriehintergrund findet eine Auseinandersetzung mit diesen prozessualen Qualitäten statt. Westphal erkennt im phänomenologischen Zugang eine geeignete Möglichkeit, sich insbesondere den temporären, leiblichen, sinnlich-ästhetischen und räumlichen Phänomenen in ihren spezifischen Eigenheiten anzunähern. Indem sich diese Annäherung in einem Wechselspiel von eigener Erfahrung und hinzugezogener Theorie vollzieht, können Prozesse – im künstlerischen als auch im pädagogischen Kontext – in ihrer Transformation und ihrer Veränderbarkeit vorstellbar werden. Westphal vollzieht am Beispiel des genannten Theaterstücks phänomenologische Wahrnehmungs- und Reflexionsweisen, die auch in anderen pädagogischen Situationen fruchtbar sein können, um Bildungsprozesse als ein gemeinsam geteiltes und sich ständig veränderndes Geschehen vergegenwärtigen und begleiten zu können.

Birgit Engel fragt in ihrem Beitrag danach, wie ein anderer Logos, der sich an sinnlich-leiblicher Wahrnehmung und Reflexivität orientiert, für Professionalisierungsprozesse in der kunstdidaktischen Lehrer_innenbildung fruchtbar gemacht werden kann. Ausgehend von den aktuellen Professionalisierungsdiskursen in der Kunstpädagogik und in der Erziehungswissenschaft wird das aktuell diskutierte Problem der Charakterisierung einer professionsbezogenen Reflexivität und des Umgangs mit den Kontingenzbedingungen von schulischer Lehrpraxis vorgestellt. Die bestehende Herausforderung zeichne sich dadurch aus, dass kunstdidaktisches

Handeln und Reflektieren eine ganz spezifische reflexive Bezugnahme auf Praxis entfalten könne, die Aufmerksamkeitshaltungen, Reflexionsweisen und Umgangsweisen kultiviert, die Unbestimmtheit, Unverfügbarkeit und Unvorhersehbarkeit zumindest nicht ausgrenzen muss. Beispielhaft wird aus dem Kontext der Hochschuldidaktik eine Übung vorgestellt, in der die Qualität einer solchen reflexiven Bezugnahme exemplarisch möglich und performativ wird. Im Versuch der Versprachlichung einer sinnlich-leiblichen Begegnung mit Unbestimmtheitsmomenten, innerhalb einer experimentellen Erfahrung, wird diese Spezifik vorstellbar und im Sinne einer phänomenologischen Époque als eine sinnenbasierte Aufmerksamkeitshaltung charakterisiert. Wie eine solche Ausrichtung sich in der Lehre konkretisieren kann, wird an Beispielen und Strukturen der kunstakademischen Lehrer_innenbildung an der Kunstakademie Münster vorgestellt.

Mit Erfahrungsmomenten, die sich *zwischen* Menschen ereignen, ohne dass sie zum Gegenstand bewusster Wahrnehmung, Beobachtung oder Reflexion werden (können), beschäftigt sich **Karl-Josef Pazzini** in seinem Aufsatz: *Stimmung – Plädoyer für das Transindividuelle*. Aus psychoanalytischer Perspektive wird – unter Bezug auf und als Weiterentwicklung von Freuds Konzept der Übertragung – die methodologische Grundfrage diskutiert, wie eine Annäherung an das *Unbewusste* in Forschung und Pädagogik stattfinden kann. Pazzinis Überlegungen beruhen wesentlich auf der eigenen Praxis als Psychoanalytiker sowie seinem Forschungsfokus auf ästhetische Bildungsprozesse und verdichten sich im Begriff der *Stimmung*. Stimmung wird als etwas Fluides, Flüchtiges, Präsentisches und Nicht-Intentionales beschrieben, das wirkmächtig, aber nicht abbildhaft zu denken sei. Stimmung erscheint dabei als ein Phänomen unverfügbarer, unbewusster Artikulationen – dies kann die Wahrnehmung eines Geruchs, einer Mimik oder Gestik, einer bestimmten Form des Sprechens oder einer Blickweise sein. Nicht sichtbar und immateriell wird die Stimmung als ein »interindividuelles« Übertragungsgeschehen verstanden, das sich im Zwischen der anwesenden Personen ereignet. Sie wird als ein zentraler Teil der libidinösen und emotionalen Konstitution eben auch von Lehrpersonen in den Blick gerückt. Es fragt sich, wie pädagogisch mit Stimmungen – angesichts der nur begrenzten Verfügbarkeit des Erfahrungsphänomens – umgegangen werden kann, oder vielleicht auch, wie man sie positiv in Bewegung hält? Der Beitrag kann sowohl als Beitrag zu einer psychoanalytischen Erweiterung des von Freud erforschten Übertragungsphänomens gelesen werden als auch als ein Plädoyer für Gelassenheit in der pädagogischen Praxis: denn, um ein Phänomen wie die Stimmung überhaupt im Unterricht wahrnehmen zu können, bedarf es einer Aufmerksamkeitshaltung, die Pazzini als »Einlassung« beschreibt. Die Fähigkeit, als Lehrperson auf eine entstehende Stimmung bewusst oder auch unbewusst antworten zu können, hänge insbesondere auch mit der Bereitschaft zusammen, zu *stimmen* als auch *gestimmt zu werden*.

Notburga Karl knüpft an dem Phänomen der *Stimmung* an und entwickelt davon ausgehend einen stärkeren Bezug zur Unterrichtspraxis. In Bezugnahme auf Gedanken von Karl-Josef Pazzini zum Phänomen *Stimmung* geht sie der Frage nach, wann und wie wir mit Stimmungen konfrontiert sind und wie sie sich im Rahmen eines performativen Geschehens ›ausbilden‹. Bevor die Autorin sich die Frage der Relevanz von Stimmungen im Unterricht nähert, wendet sie sich zunächst einer Performance von Joan Jonas zu, die sie erinnernd an ihre Situation als teilnehmende Zuschauerin beschreibt. Stimmung erscheint dabei als ein ephemeres und lebendiges Phänomen. In einer mimetischen Bewegung nähert sie sich dem selbst erlebten Geschehen in der Performance von Jonas – insbesondere in ihrer Bezugnahme auf Aby Warburg – an. Sie umkreist dabei wiederholt mögliche Berührungspunkte zwischen dem Vorgang der genannten Performance mit der Qualität der Entwicklung von Unterrichtsprozessen. Hierbei kommen un- und vorbewusste Momente als ästhetisches Potenzial ins Spiel. Zögern, Displacements, Inszenierungen, Verweilen werden als mögliche Qualitäten auch in Unterrichtszusammenhängen vorstellbar ebenso wie die Möglichkeiten, sich im Unterricht ›stimmen zu lassen‹.

II. Bedeutungen des Performativen im Übergang von künstlerischen zu didaktisch-pädagogischen Erfahrungsprozessen

Die Bedeutung des Performativen steht im Zusammenhang mit Fragen der Initiierung offener Prozesse, der Ermöglichung von (Ver-)Handlungsspielräumen und der Verschiebung von Wahrnehmungsgewohnheiten. Über die Performancekunst hinaus wird aktuell über Potenziale des Performativen auch im Kontext pädagogisch-didaktischer Fragestellungen nachgedacht (vgl. Peters 2005, Lange 2002 u. a.). Mit dem Fortschreiten der Entgrenzung der Künste rücken dabei auch Praktiken des Alltags, des Spiels, des Sprechens, der Bewegung, des Medialen usw. zunehmend ins Blickfeld. Hier zeichnen sich spezifische Qualitäten für die Ermöglichung intensiver Erfahrungsprozesse in experimentellen Konstellationen ab. Performatives Handeln kann Fragen nach neu zu erfindenden Verhältnissetzungen von Mensch, Zeit und Raum sowie kommunikativen Formaten herausfordern. Indem aus performativer Perspektive der Vollzug der Handlung selbst nicht nur als zweckdienlich und instrumentell, sondern gleichfalls als ein sowohl Wahrnehmung wie Erkenntnis stiftender Vorgang kultiviert wird, bieten sich auch für (kunst)didaktische Überlegungen zahlreiche, inspirierende Anknüpfungspunkte. Phänomene der Überschreitung, Schwellenerfahrungen, Momente der Irritation, Übergänge und Grenzverschiebungen eigener Wahrnehmungsweisen sowie die Initiierung uneindeutiger ›Schwebezustände‹ sind genuiner Teil performativer Praxis und tauchen seit einigen Jahren verstärkt als Forschungsgegenstände auch im Bereich der Pädagogik auf.⁵

Die vier Beiträge, die diesem Schwerpunkt zugeordnet sind, beschäftigen sich vor dem Hintergrund des Tagungsthemas mit unterschiedlichen Relevanzen des Performativen aus kunstpädagogischer Perspektive. Sie werfen dabei Fragen nach spezifischen Leistungen des Performativen in pädagogischen Situationen und für die Lehrer_innenbildung im Übergang von der Hochschule zur Schule auf. Beispielhaft werden verschiedene Bildungsgelegenheiten an der Hochschule, Experimente und Kooperationsformate beschrieben, in denen Momente des Unbestimmten in die Performativität des Handelns eingeflossen und zu einem elementaren Bestandteil der Erfahrungs- und Verständigungsprozesse geworden sind. Inhaltliche Schwerpunkte in diesem Feld sind die Verknüpfung von ästhetischer Erfahrung und Sprache (Peters/Inthoff), die Befragung pädagogischer Verhältnissetzungen zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen in ortsspezifischen Performances (Stern) und die professionsbezogene Relevanz performativen Handelns für die Lehrer_innenbildung im Übergang von der Hochschule zur Schule (Brenne und Dalbkermeier).

Maria Peters und **Christina Inthoff** untersuchen in ihrem Beitrag Wahrnehmungen, Erfahrungen und deren sprachliche Transformationen in performativen Versuchsanordnungen. Ihr Blick richtet sich insbesondere auf Veränderungen von sprachlichen Artikulationsweisen, die durch ungewöhnliche taktile Erfahrungen und ihre Vergegenwärtigung entstehen können. Der Beitrag nimmt Bezug auf eine während der Tagung inszenierte performative ›Laborsituation‹, in der experimentelle Wahrnehmungsprozesse provoziert wurden. Die dabei entstandenen Notationen der Tagungsteilnehmer_innen bilden den Ausgangspunkt, um die Produktivität eines Sprechens und Schreibens mit und durch Kunst vor kulturwissenschaftlichem und phänomenologischem Theoriehintergrund zu diskutieren. Die Gesten des Schreibens und die stimmlichen Artikulationen, so die These, können in performativen Anordnungen selbst als ein formbares Material erlebt werden, das unkalkulierbar

⁵ In vielfältiger Weise werden diese neben den Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. Fischer-Lichte, Umathum, Butler u. v. m.) auch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive unter anderem in dem Sammelband *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (Hg. v. Christoph Wulf, Michael Göhlich und Jörg Zirfas, 2001), beschrieben. In der Publikation *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven* (Hg. v. Christoph Wulf / Jörg Zirfas, 2007) geht es ebenfalls um die Bedeutung des Performativen für pädagogische Prozesse. In diesem Buch wird das Performative jedoch noch expliziter zum Gegenstand bildungswissenschaftlicher und bildungsphilosophischer Blickweisen (2007).

und jenseits der Dichotomie von Richtig und Falsch Sinn erzeugt. Gezeigt wird auch, wie sich körperliche, räumliche, zeitliche und lautliche Erfahrungen in die gesprochenen und geschriebenen Artikulationsweisen einschreiben können. Momente des Unbestimmten, die mit der hier erprobten und vorgestellten Sprachbildung in performativen Konstellationen zusammenhängen, werden über ihre situative Spezifik schließlich auch auf allgemein pädagogische Kontexte

übertragen. Es zeigt sich dabei, dass performative Praktiken und performative Versuchsanordnungen für jegliches Lernen produktiv gemacht werden können – auch über den Kunstunterricht hinaus.

Während sich in der Beschreibung von Peters und Inthoff Unbestimmtheit in die sprachlichen Artikulationen einschreibt, wird es bei **Anna Stern** vor allem in der intersubjektiven Aushandlung und Neubestimmung von pädagogischen Verhältnissetzungen thematisiert. Das Unbestimmte kann erst produktiv werden im *Zwischen* derjenigen, die an kunstpädagogischen Situationen beteiligt sind, und ermöglicht dann die Möglichkeit der Umdeutung und Umwidmung routinierter Praktiken. Exemplarisch wird in diesem Beitrag ein Seminarprojekt vorgestellt, in dem Studierende gemeinsam mit Schüler_innen einer Osnabrücker Grundschule in einem verlassenen Kasernengebäude der British Army ortsspezifische Performances entwickelt haben. Gezeigt wird, wie das Unbestimmte hier in jeweils eigener Weise in das pädagogische Geschehen eindringt: sei es in der Bezugnahme auf den Ort selbst als ehemalige Kaserne in seiner heute uneindeutigen Funktion oder durch die unerwartbaren, völlig eigensinnigen Einfälle, die die Kinder in ihren Performances entwickelt haben und die schließlich geloopt, verlangsamt, beschleunigt und verfremdet für die Schüler_innen als auch die Lehrenden ins Bewusstsein treten konnten. Gerade das vorherige Unwissen darüber, was sich an den zwei Tagen ereignen würde, wird als Voraussetzung einer Ermöglichung dieser besonderen Bildungsgelegenheit interpretiert. Die auf verschiedenen Ebenen lagernden Unwägbarkeiten werden in diesem Text als Leerstellen oder Möglichkeitsräume markiert – auch im Blick auf Fragen der Verantwortung und der Macht. Ziel sei es, dass ein ›ästhetisches Neudenken‹ im Dialog von Schüler_innen und Studierenden stattfindet.

Der Beitrag von **Andreas Brenne** verortet das Vorgehen von Anna Stern als *Experimentelle und performative Kunstvermittlungsstrategie* im Ausbildungszusammenhang der Universität Osnabrück und stellt das Profil der Kunstlehrer_innenausbildung vor. Kern dieses Profils bildet die Frage, wie sich die spezifische Offenheit gegenwärtiger Kunst in pädagogischen Kontexten erproben lasse. Auf diese Herausforderung wird insbesondere mit projektbezogener Arbeit und forschenden Szenarien geantwortet, durch die die künstlerische Praxis im Rahmen der Lehrer_innenbildung in einen gesellschaftlichen und institutionellen Kontext gestellt werde. Insbesondere zwei Aspekte werden in dem vorgestellten Ausbildungsprofil mit besonderer Aufmerksamkeit behandelt: zum einen die Thematisierung der Beziehung zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen und die damit verbundenen hegemonialen Beziehungen sowie die künstlerische Form, die als Orientierung und Widerstand im Kunstunterricht verhandelt werden könne. *Experiment* und *performatives Handeln* werden als wesentliche Strategien einer kunstnahen und zugleich gesellschaftlich kontextualisierten Lehrer_innenbildung verstanden.

Dass insbesondere *performatives Handeln* ein produktiver Modus sein kann, künstlerisches und kunstdidaktisches Handeln im Übergang von der Hochschule zur Schule erfahrungsorientiert und reflexiv zu verknüpfen, zeigt auch **Antje Dalbakermeyer** in ihrem Beitrag über das *Akademie-Wartburg-Projekt*. An dem Beispiel eines seit mehreren Jahren stattfindenden Kooperationsprojektes zwischen der Kunstakademie Münster und der Wartburg Grundschule in Münster werden aus kulturpädagogischer Perspektive verschiedene Potenziale eines institutionenübergreifenden Kooperationsformates vorgestellt und herausgearbeitet. Dalbakermeyer beschreibt, wie Studierende, Hochschullehrende, Lehrer_innen, Erzieher_innen und Schüler_innen gemeinsam im Rahmen eines Projekttages in einem kollektiven Austausch handeln und reflektieren. Ziel des Projektes ist eine experimentelle Erweiterung der didaktischen Vermittlungskompetenzen von Studierenden, indem insbesondere an die eigenen ästhetischen Erfahrungen und künstlerischen Handlungsweisen angeknüpft wird und diese in der Schule im Austausch mit den dort verantwortlichen Akteur_innen (Lehrer_innen und Erzieher_innen) erprobt, modifiziert und reflektiert werden. Das Projekt gründet auf performativen Handlungsweisen der bildenden Kunst und des Theaters, durch die sich einerseits für die Studierenden Schnittstellen zur eigenen künstlerischen Praxis eröffnen lassen und durch die andererseits Berührungspunkte zu spielerischen und forschenden Alltagspraxen der Grundschüler_innen hergestellt werden.

III. Didaktisches Handeln zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit

Didaktisches Handeln, das Unbestimmtheitsmomente nicht als Defizit auszugrenzen versucht, sondern diese bewusst als Movers einer kommunikativen Begegnung mit zunächst offenem und gemeinsam zu entwickelndem Ausgang versteht, erfordert eine reflexive Bezugnahme auf die strukturelle Rahmung von Unterricht und die damit gegebenen Voraussetzungen.

Unterricht kann deshalb nicht losgelöst von bestimmten, mit der Schule verbundenen Ordnungen und Vorgaben geplant und durchgeführt werden. Über offene Handlungsräume im Kunstunterricht nachzudenken, erfordert deshalb eine intensive Reflexion der Bedingungen, unter denen Unterricht und im speziellen Kunstunterricht stattfindet. Dabei geraten auch die institutionellen Strukturen und die mit ›gutem Unterricht‹ verbundenen pädagogischen Implikationen in den Blick, deren Reflexion sich für die Ermöglichung auch von künstlerischen Prozessen geradezu als konstitutiv zeigt.

Die beiden Beiträge in diesem Inhaltsfeld reflektieren das Unbestimmte in pädagogischen Situationen als ein Phänomen, das in eben diesem ambivalenten Spannungsfeld zwischen potenzieller Offenheit und institutioneller Rahmung entsteht. Dabei werden implizite Zuschreibungen – wie zum Beispiel Unbestimmtheit

könne auch Beliebigkeit bedeuten – kritisch hinterfragt. Das Unbestimmte erscheint dabei als Teil eines paradoxen Gemengelages von künstlerischer Freiheit, ästhetischer Erfahrung, produktiver Widerständigkeit sowie institutioneller Rahmung und pädagogischer Verantwortung.

Die im Tagungstitel zusammengestellten Begriffe *Didaktische Logiken des Unbestimmten* werden in dem Beitrag von **Carl-Peter Buschkühle** als ambivalente Gegensätze verstanden. Als Ziel von künstlerischer Bildung werden die Übung und Reflexion von Bewegungen *zwischen* Logik und Unbestimmtheit, zwischen Rationalität und Mimesis, zwischen Benennbarem und Nichtidentischem, zwischen Spürbarem und Sichtbarem herausgearbeitet. Qualitäten des Unbestimmten, insofern sie bildungswirksam in pädagogischen Situationen sein sollen, entfalten sich – so seine These – in einem Wechselspiel zwischen mimetischen und rationalen Denk- und Handlungsprozessen. In Referenz auf die Ästhetische Theorie von Theodor W. Adorno werden verschiedene Homologien herausgearbeitet, die sich – bezogen auf das Unbestimmte – in der Kunst als auch im Kontext kunstpädagogischen Handelns als ähnlich erweisen. Der Text baut auf eigenen Unterrichtsbeobachtungen und -erfahrungen im Rahmen des vom Autor entwickelten Formats des ›künstlerischen Projekts‹ auf und reflektiert das Spannungsfeld auf dieser Grundlage. Die künstlerische Praxis als auch kunstpädagogisches Handeln fordern immer zweierlei heraus: einerseits Bewegungen, die als logisch, faktisch und rational bezeichnet werden können und andererseits sinnliche, ästhetische, einfühlsame Zuwendungen zur jeweiligen Situation, zum spezifischen Phänomen.

Stefan Hölscher problematisiert in seinem Beitrag zunächst ein Denken in Dichotomien, das sich in den Diskursen der Kunstpädagogik in den Gegensätzen von künstlerischer Freiheit und pädagogischer Verantwortung, offenen Prozessen und Vorschriften, Praxis und Theorie und viele mehr immer noch fortzuschreiben scheint. Sich von dieser Blickweise distanzierend, werden Unbestimmtheit und Bestimmtheit nicht in ihrer Unvereinbarkeit, sondern in ihren spezifischen Relationen befragt. Um für Schüler_innen sinnstiftende Orientierungen und produktive kunstpädagogische Rahmungen bieten zu können, bedarf es einer Balance – so der Autor – zwischen Unbestimmtheit und Bestimmtheit, Instabilität und Stabilität, spontaner Improvisation und geregelterm Spiel. Unbestimmtheiten können – so die These von Hölscher – nur dann zu einem produktiven *Movens* im ästhetisch-künstlerischen Prozess von Schüler_innen werden, wenn es gleichfalls stabilisierende Bestimmungen gibt. Die häufig in gestalterischen Arbeiten von Schüler_innen zu findenden klischeehaften Artikulationen werden vor diesem Hintergrund als Ausdruck eines solchermaßen ungeklärten Widerspruchs zwischen Offenheit und Bewertung interpretiert: Die Aufforderung ›Machen müssen, was man will‹ mache diesen paradoxen Anspruch aus pädagogischem Imperativ und Selbsttätigkeit,

dem Schüler_innen oftmals gerade auch in offenen Lernsituationen ausgesetzt sind, deutlich. Damit Unbestimmtheitsmomente im Sinne eines zu erkundenden Freiraums wirksam werden können, brauche es immer auch vereinbarte Spielregeln, verlässliche Rituale, Moderation und begleitende Beratung.

Mit der Zusammenstellung der hier beschriebenen Beiträge geht der Versuch einher, Phänomene des Unbestimmten in der Begegnung mit erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen aus kunstpädagogischer Perspektive zu thematisieren. Weitere pädagogisch relevante Problemstellungen im Umfeld des Unbestimmten – wie beispielsweise Formen unbestimmter Geschlechtlichkeit oder aktuelle Fragen, die mit Inklusion, Interkulturalität oder auch individueller Förderung zusammenhängen – könnten gleichfalls von dieser Perspektive profitieren und in dem hier aufgespannten Themenfeld weiter diskutiert werden. An dieser Stelle bleibt uns daher zunächst nur der Seitenblick auf das Nicht-Gesagte und die damit verbundene Herausforderung, dass die angestoßenen Fragen in Zukunft weitere Fortsetzungen in Theorie und Praxis finden werden.

Literatur

- Bellmann, Johannes** Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus, in: Benner, Dietrich (Hg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51/2005/Beiheft 49, S. 62–76
- Benner, Dietrich (Hg.)** *Erziehung – Bildung – Negativität*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51/2005/Beiheft 49
- Bezirksregierung Münster (Hg.)** Das Praxissemester als Aufgabenfeld der Ausbildung in Schulen und in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. Lichthofpapier – Stand 27.01.2014, Münster 2014, http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/2013_07_11_lichthofpapier_ausbildungsformate_praxissemester_hp.pdf, Zugriff am 05.06.2015
- Buck, Günther** *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*, München 1981
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix** *Rhizom*, Berlin 1977
- Dewey, John** *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt a. M. 1980
- Dörpinghaus, Andreas** Bildung. Plädoyer wider die Verdummung, in: *Forschung & Lehre*, 9/2009/Supplement, S. 3–14
- Engel, Birgit** Vom sozialen Sinn der Sinne, in: Lippe, Rudolf zur (Hg.): *Poiesis* 10, Hohengehren 1999, S. 119–125
- Engel, Birgit** Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg.): *Erziehung – Phänomenologische Perspektiven*, Würzburg 2010, S. 179–202
- Engel, Birgit** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2. Aufl. mit aktualisiertem Vorwort, Frankfurt a. M. 2011, http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/pdf/Engel_2011_Spuerbare_Bildung_2003_D_A.pdf, Zugriff am 09.07.2015
- Engel, Birgit** Intensivierte Gegenwart – Eine erfahrungsoffene Aufmerksamkeitshaltung als künstlerische und pädagogische Orientierung, in: *BKJ Magazin* Nr. 10, *Kulturelle Bildung: Wie gelingt ästhetisches Lernen?*, 2012/10, S. 31–34

- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, 28.03.2012, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, Texte im Diskurs/2012, <www.zkmb.de/index.php?id=109>, Zugriff am 05.06.2015
- Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.)** Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014
- Fichten, Wolfgang** Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung »Modelle Forschenden Lernens« in der Bielefeld School of Education 2012. Reihe: Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis, Oldenburg 2012, <http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publikationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf>, Zugriff am 06.07.2015
- Gruschka, Andreas** Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002
- Gruschka, Andreas** Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011
- Harsch, Nina** Porträt: Prof. Dr. Ewald Terhart, in: Westfälische Wilhelms-Universität. Zentrum für Lehrerbildung (Hg.): Lehrerbildung, Newsletter 01/2015, S. 22
- Heitzmann, Anni** Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31/2013/1, S. 6–17
- Herzog, Walter** Welche Wissenschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung?, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 25/2007/3, S. 306–316
- Huber, Ludwig** Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion, in: Obolenski, Alexandra / Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-ausbildung, Bad Heilbrunn 2003, S. 15–36
- Jornitz, Sieglinde** Evidenzbasierte Bildungsforschung, in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, 2009/40, S. 68–75
- Klippert, Heinz** Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim u. a. 2010
- Koller, Hans-Christoph** Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas »Brief an den Vater«, in: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51/2005/Beiheft 49, S. 136–149
- Kraus, Anja** Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung, Münster u. a. 2015
- Lange, Maria-Luise** Grenzüberschreitung. Wege zur Performance. Königstein im Taunus 2002
- Lippe, Rudolf** Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Baltmannsweiler 2000
- Meyer-Drawe, Käte** Anfänge des Lernens, in: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51/2005/Beiheft 49, S. 24–37
- Meyer-Drawe, Käte** Diskurse des Lernens, München 2008
- Möller, Kornelia** Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universitäten und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30/2012/2, S. 209–224
- Otto, Gunter** Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Band I, Seelze-Velber 1998
- Pazzini, Karl-Josef** Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung, in: Pazzini, Karl-Josef / Schuller, Marianne / Wimmer, Michael (Hg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, Bielefeld 2010, S. 309–327
- Peez, Georg** Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2008
- Peters, Maria** Performative Handlungen und biographische Spuren in Kunst und Pädagogik. Reihe: Kunstpädagogische Positionen 11, Hamburg 2005
- Rumpf, Horst** Belebungsversuche – Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim / München 1987
- Schön, Donald A.** The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action, New York 1983
- Selle, Gert** Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst, Hannover 1990
- Thompson, Christiane** Bildung und die Grenzen der Erfahrung, Paderborn 2009

- Waldenfels, Bernhard** Ordnung im Zwielficht. Reihe: Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, Band 61, München 2013
- Weber, Jean-Marie** Die Bedeutung der Arbeit an der Übertragung in der Lehrerbildung. Psychoanalytisches in der Lehrerbildung, in: Pazzini, Karl-Josef / Schuller, Marianne / Wimmer, Michael (Hg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, Bielefeld 2010, S. 275–284
- Weick, Karl E.** Sensemaking in Organizations, Thousand Oaks 1995
- Wimmer, Michael** Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996
- Wulf, Christoph / Jörg Zirfas (Hg.)** Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim u. a. 2007
- Wulf, Christoph / Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (Hg.)** Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Weinheim u. a. 2001

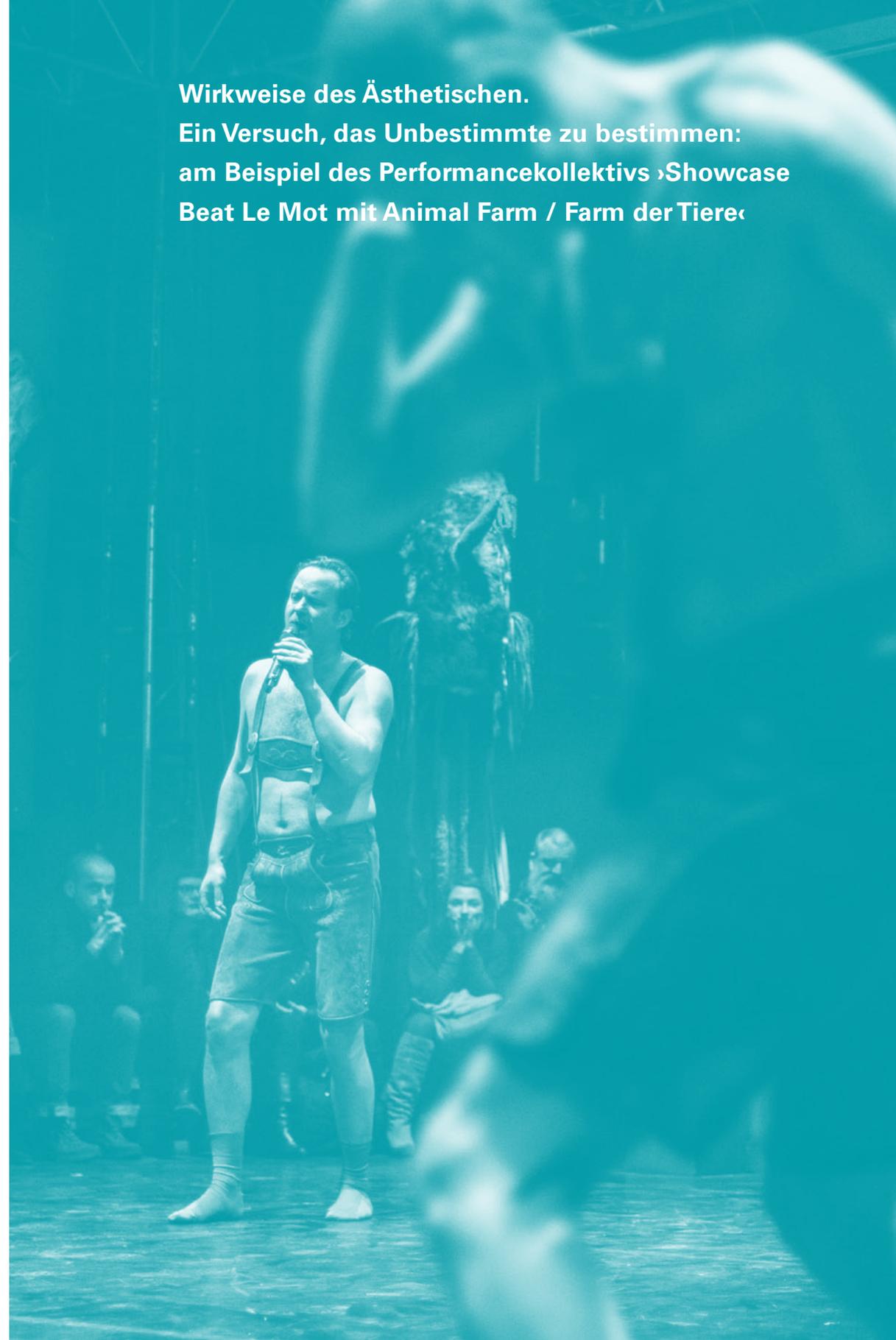
Abbildungen

- Trennseite** Situation in dem Seminar *Beobachten und Dokumentieren – Fotografieren als reflexive Annäherung an kunstpädagogische Situationen*, unter der Leitung von Katja Böhme und Cem Kozcu, Wintersemester 2014/2015, Universität Potsdam / Foto von: Anja Laack, 2014
- Bild 1** *Blick in das Schaufenster eines Spielwarenladens*, Fundstück (anonymisiert) / Foto von: Birgit Engel, 2015

**I. Momente des Nicht-Sichtbaren,
Unbewussten und Nicht-Verfügbaren
in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen –
grundlagentheoretische Überlegungen**

KRISTIN WESTPHAL

**Wirkweise des Ästhetischen.
Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen:
am Beispiel des Performancekollektivs ›Showcase
Beat Le Mot mit Animal Farm / Farm der Tiere‹**



Angesichts einer experimentierfreudigen kulturellen und ästhetischen Praxis, die sich im Rahmen von neueren Produktions- und Rezeptionsweisen mit Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auseinandersetzt, rückt das Interesse für die Phänomenologie als Forschungsstil zurzeit wieder mehr in den Vordergrund (vgl. Westphal/Zirfas 2014, 55 f.). Betrachtet man außerdem den derzeit rasant expandierenden Diskurs über Kulturelle und Ästhetische Bildung, so wird deutlich, dass insbesondere die Frage nach der Wirkung den Diskurs prägt. Neben begriffstheoretischen und kulturpolitischen Aushandlungen kommen dabei verstärkt methodologische Fragestellungen in den Blick. Vor diesem Hintergrund ist zu unterscheiden zwischen Wirkungszuschreibungen einerseits und andererseits der Wirkweise des Ästhetischen selbst (vgl. Rittelmeyer 2012, 7; Bilstein 2013, 13). Was kann Phänomenologie zur Erforschung ästhetischer Bildung beitragen? Das Anliegen ist, den Theaterraum zum einen an einem Beispiel als ästhetischen und darin als unbestimmt bestimmen und im Besonderen als tragischen Erfahrungsraum zu diskutieren und zum anderen danach zu fragen, welche methodologischen Fragen daran geknüpft sind.

1. ZUM LOGOS DES ÄSTHETISCHEN IN DER PHÄNOMENOLOGIE

Die Frage nach der Logik des Unbestimmten, häufig in der Kunsttheorie der Unbestimmtheit als Freiheitsmoment verstanden, provoziert zunächst einmal die Gegenfrage, inwieweit das Unbestimmte – man könnte auch andere Un-Worte ausmachen wie das Ungeheuerliche, Unheimliche, Unvertraute, Unmögliche, Ungesehene, Unerhörte etc. – mit dem Didaktischen überhaupt zu verknüpfen ist; entzieht sich diese Dimension nicht vielmehr geradezu insbesondere schulischen und anderen pädagogischen Kontexten? Oder können wir für eine grundlegende Didaktik, deren Funktion es ja gerade ist, Bestimmungen und Begründungszusammenhänge herzustellen, einen Bezug im Entzug herleiten, wenn man von der phänomenologischen Denkfigur ausgeht, dass z. B. mit jedem Sagen auch das Ungesagte, mit jedem Bestimmen auch das Unbestimmte als Riss/Hiatus/Bruch einhergeht. Dieser Gedanke nimmt nicht nur die Frage danach auf, was man bestimmen will, sondern auch, wie etwas als etwas vor einem bestimmten Hintergrund in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gelangt: Es geht hier also darum, die Zwischenspiele als konstituierendes Moment ästhetischer Erfahrungen in den Vordergrund zu rücken.

Eine bedeutsame Neuorientierung unter historischer Perspektive dessen, was unter dem Begriff Ästhetik zu verstehen ist, stellt sich mit den Schriften von Alexander Gottlieb Baumgarten ein (1714–1762), der eine Bewertung der sinnlichen Wahrnehmung vornimmt, die er als grundlegend für Erkenntnis und Verständnis ansieht. Er eröffnet damit einen neuen Erfahrungshorizont von Welt- und Selbstverhältnissen und etabliert damit die Forderung nach einer neuen auszubildenden

Disziplin, der Ästhetik. In unserem Zusammenhang seien zwei Thesen, die Kunst und Wissenschaft zusammen denken, aus seiner Schrift *Ästhetika* von 1750/1758 herausgestellt: Im Paragraph 1 heißt es: »Ästhetik ist die Erkenntniswissenschaft des Sinnlichen.« Und: »Ästhetik ist wie eine Logik« (Baumgarten nach Ritter 1971, Sp. 557). Das Besondere daran ist, dass Baumgarten das Feld der Philosophie erweitert, indem er den Bereich des Sinnlichen als eine spezifische Erkenntnisweise aufgreift, die bislang in der Philosophie zwar gesehen, aber eher als der Vernunft untergeordnet behandelt wird (vgl. Bilstein/Zirfas 2009, 7 f.). Eingegangen ist diese Frage später insbesondere in die Forschungen von Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty geht davon aus, dass sich Sinn, der sich durch Bilder oder Zeichen vermittelt, einem Zugriff entzieht, da er stets indirekt und lateral bleibe. So geht es ihm nicht darum, einen Ursachverhalt oder eine Urerfahrung zu rekonstruieren, als vielmehr darum, den »Sinn« als Erfahrungsmoment, der zu einem schöpferischen Ausdruck auffordert und der immer wieder neu emergiert, zu verstehen. Menschen stellen in ihrer leiblichen Verschränktheit mit dem anderen immer wieder neue Verweisungszusammenhänge her. Das Sehen etwa ist dann nicht mehr Akt eines Subjekts, sondern ein Geschehen, das sich zwischen Sehendem, Sichtbarem und Mitsehenden abspielt. Der Sehende sieht nicht nur etwas, er wird Mit-Sehender im kommunikativen Prozess des Sehens, der seine Initiative und Urheberschaft transzendiert. Angelegt ist in dieser Sichtweise, dass ästhetische Erfahrungen sich darin auszeichnen, dass wir es mit Gegenständen und Prozessen zu tun haben, in denen Mehrdeutigkeiten, Mehrperspektivität aufscheinen und erlauben, Produktion und Rezeption als miteinander verwoben zu betrachten.

Für Merleau-Ponty ist die Wahrnehmung ein Grundphänomen, in dem sich die leibliche Verbindung zur Welt ausdrückt. Mit Waldenfels formuliert: »Was immer wir sagen und tun, stets haben wir schon Kontakt zur Welt, die sich jedoch nur in begrenzten Perspektiven und Horizonten erschließt« (Waldenfels 1992, 60). Die Welt ist unfertig, unsere Erfahrung demzufolge unabgeschlossen. Verbunden ist die Wahrnehmung mit unserer Leiblichkeit. Der eigene Leib, in einem jeweiligen Hier und Jetzt verankert, öffnet sich verschiedenen Dimensionen der Erfahrung in synästhetischen, kinetischen und – wie hier später ausgeführt werden wird – medialen Spielräumen (Westphal 2002). Sie zeigen uns, wie in den Gebärden der Körper- und Wortsprache Sinn im schöpferischen Ausdruck hervorgebracht wird.

Für die Betrachtung ästhetischer Vorgänge im wahrnehmenden Zugang ist hervorzuheben, dass sich die leibliche Existenz zur Koexistenz erweitert, deren »Zwischenleiblichkeit« mit einer »Zwischenwelt« im Bunde steht. Sie ist der anonyme Fundus, von dem alle sozialen und eben auch kulturellen Differenzierungen ausgehen. Eigenes und Fremdes durchdringen sich unaufhörlich wie Natur und Kultur,

Wahrnehmen und Denken. Bloßes Wahrnehmen führt noch nicht zu einer ästhetischen Erfahrung. Sie setzt eine Bereitschaft zum Wahrnehmen in Verbindung mit einer gewissen Denkhaltung voraus. Die Vorgegebenheit des Selbst als Leiblichkeit bringt mit sich, dass wir immer nur im Nachhinein im Sinne eines Antwortens denken und handeln können. Wir sind schon leiblich in die Welt verwickelt, bevor wir sie reflektieren können. Die (Selbst-)Reflexion ist demzufolge als eine wesentliche Qualifizierung im ästhetischen Erfahrungsprozess zu denken (vgl. Lehmann 2013, 146 f.), die sowohl im Bildungsprozess wie auch im wissenschaftlichen Diskurs auf unterschiedlichen Reflexions-, Beobachtungs- bzw. Abstraktionsebenen einzulösen wäre.

Das Besondere einer solchen Betrachtungsweise ist, dass die Phänomenologie, wie an unseren Eingangsthesen von Merleau-Ponty bereits dargelegt, mehr als nur eine philosophisch-erkenntnistheoretische Richtung ist. Ihrem Selbstverständnis nach ist sie in einen Zusammenhang mit Aisthesis, Poesis und den Künsten im weitesten Sinne zu bringen und sie artikuliert – mit Husserl gesprochen – den autochthonen »Logos der ästhetischen Welt«. Sinneslehre und Kunstdeutung, Aisthesis und Ästhetik werden als eng miteinander verflochten thematisiert, insofern die Sinne nicht äußerlich oder isoliert, sondern im Zusammenhang mit den Künsten betrachtet werden; und umgekehrt werden die Künste in einen Zusammenhang mit den Sinnlichkeiten gebracht: Der Phänomenologe verortet sich im Wechselspiel der Sinne und Künste (vgl. Waldenfels 2010, 9). Als Knotenpunkt, an dem die verschiedenen Fäden der Aisthesis und Ästhetik, der Kinesis und Poesis zusammenlaufen, fungiert die Leiblichkeit als Umschlagstelle zwischen Geist und Natur, Eigenheit und Fremdheit. Die Synästhesie ist dann nicht ein bloßer Spezialfall einer außergewöhnlichen Sinnlichkeit, sondern gilt als durchgängiges Gestaltungsgesetz aller Sinnlichkeit (vgl. Waldenfels 1999, 53 ff.). So gesehen haben die Sinne immer schon etwas Künstliches oder Künstlerisches, ein »Mehr« an Sinn (Überschussfigur), was nicht vollkommen epistemisch, praktisch oder affektiv aufzuschlüsseln ist. Und umgekehrt: Auch die Künste sind auf die Sinnlichkeiten angewiesen, damit ihre diversen Formen in epistemischer, praktischer und affektiver Hinsicht »aufgeschlossen« und verstanden werden können. Mit Merleau-Ponty formuliert, ist unsere Wahrnehmung bereits stilisiert (vgl. Waldenfels 2010, 10); und andererseits sind die Künste immer bereits ästhetisiert. Denn Sehen und Hören gehen demzufolge nicht im bloßen Sehen und Hören auf. Wir sehen und hören stets immer etwas *als* etwas, nehmen also immer etwas in bestimmter Weise wahr. Eine Analogie des Künstlers mit dem Phänomenologen liegt insofern nahe, dergestalt ein Künstler seine Wahrnehmungen und Erfahrungen in einer bestimmten Art und Weise in seiner Kunst performiert, und der Phänomenologe wiederum lässt sich als derjenige verstehen, der wie ein Künstler die (ästhetisch-performativen) Wahrnehmungen »nachbildet«, »nachzeichnet« oder »verdichtet«.

Die Untersuchungen innerhalb der pädagogischen Phänomenologie und Anthropologie zeigen uns vor diesem Hintergrund, dass kulturelle und im engeren Sinne ästhetische Bildung nicht in erster Linie als eine Aktivität, sondern auch als ein Widerfahrnis bzw. als ein Antwortgeschehen zu betrachten ist. Die phänomenologische Perspektive, Bildung als responsives Antwortgeschehen vor dem Hintergrund einer leiblichen Verwicklung in Lebenswelten zu begreifen, rüttelt an der Vorstellung eines Bildungsverständnisses, das Bildung als bloßen Aneignungsprozess begreift, der dem Subjekt mehr oder weniger äußerlich bzw. rein rational bleibt. Das Subjekt gerät vielmehr in der phänomenologischen Betrachtungsweise in eine gedoppelte Position: Das Subjekt ist ein aktives Selbst, sofern es Antworten hervorbringt, indem es sich leiblich-konkret auf das Andere einlässt, und es ist zugleich Teil eines Kontextes, dem es sich erfahrend überlässt und über den es nicht vollständig verfügt bzw. bestimmen kann. Das Subjekt kommt in dieser Sichtweise im Unterschied zu traditionellen Bildungstheorien gerade nicht auf sich selbst zurück (Verschiebungsfigur im Ereignis).

Eine Theatererfahrung im Besonderen nun zeichnet sich vor diesem Hintergrund darin aus, dass die vordergründig erscheinende Passivität eines Zuschauers durchaus auch eine aktive Seite hat. Darüber gehen vielfach insbesondere neuere Diskurse zur Partizipation hinweg, wenn sie eine kulturelle Teilhabe im Sinne einer vornehmlich aktiv handelnden Teilhabe allein diskutieren und einfordern. Die Phänomenologie erlaubt es, mit der Differenzierung von Erfahrung als ein passives und aktives Geschehen den Spielraum für eine Wahrnehmung auf Theater und die Künste, also auf Selbst- und Weltverhältnisse mit dieser Differenzierung zu erweitern (vgl. Westphal 2013, 201 f.).

2. BILDUNGSPOTENZIALE DER PERFORMANCEKUNST

Die aktuellen Diskussionen in der Ästhetischen und Kulturellen Bildung nehmen derzeit verstärkt Fragen in den Blick, die auf andere Formen der kulturellen Teilhabe und Wissensvermittlung abzielen. So ist in den letzten Jahren eine Vielzahl an Modellen entstanden, in denen professionelle Theater-, Tanz- und Performancemacher_innen mit Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Kontexten neuere Verfahrensweisen erprobt haben, die über traditionelle Formen und Formate hinausweisen und sich lösen von der Trennung einer Werk-, Produktions- und Rezeptionsästhetik (vgl. Westphal 2012a/b). Das heißt, der Blick richtet sich vielmehr darauf, die Situation zu befragen, die das Theater als eine Praktik insgesamt herstellt bzw. darstellt (Westphal 2015a). Die Auseinandersetzung mit neueren ästhetischen Verfahrensweisen bergen ein enormes Bildungspotenzial in sich, tritt doch weniger die Perspektive des Schauspielers oder des Werkes – wie im modernen

Theater angelegt – als vielmehr die Perspektive des Rezipienten als Akteur und *Mit-*produzent in ein Verhältnis zur Theatersituation: eine Perspektive, die die seit dem 18. Jahrhundert vorherrschende Sichtweise, die eher den Akzent auf den Akteur legt, seit dem Ende des 19. Jahrhunderts bis heute insbesondere in der Performancekunst verschiebt und eine Vielfalt an Formen in der Interaktion und Kommunikation zwischen Rezipient und Akteur ermöglicht. Mit der Hinwendung auf Theater/Kunst als Erfahrungsraum geht es nicht mehr um die Vorstellung, moralisch belehrend wirken zu wollen; auch geht es nicht mehr um die Vorstellung eines psychologischen Theaters der Einfühlung und Identifikation in die Rollen der großen Weltliteratur. Theater wird vielmehr zuallererst als ein sozialer, ästhetischer und eben auch tragischer Raum gesehen, in dem das Selbst als Anderer erfahren werden kann, indem die Art, wie man miteinander kommuniziert, und wie die Sache, die Bühne, die Akteure auf mich zurückschauen, verhandelt wird (vgl. Lehmann 2011, 51 f.).

Angesichts einer vielfältigen, experimentellen Praxis in den Künsten geht es dabei außerdem darum, die Konstellation von neuen Ideen sowohl in der Pädagogik, die den Lernenden als Akteur und mit seinem Vorwissen ansprechen möchte, als auch in der Kunst(-vermittlung), die die Kunsterfahrung und Wahrnehmung des Rezipienten in den Mittelpunkt stellen möchte, mit grundlegenden Erwägungen zur Theorie der ästhetischen Bildung bzw. Erfahrung zusammenzuführen. Kunst – wie hier am Beispiel Theater festgemacht – bedeutet dann auch theoretisch, »Theater als offenes und öffnendes Angebot zu beobachten und zu beschreiben und die Aufmerksamkeit stärker darauf zu lenken, wie der Sinn eines Textes hervorgebracht wird, statt ihn zu entschlüsseln« (Lehmann 2012, 9). Diese Sichtweise hebt auf die Beschreibung und Analyse von Theaterpraxen als Situation und Ereignis ab.

Ein phänomenologischer Zugang als eine Option ist mit Blick auf neuere Verfahrensweisen in der Theater- und besonders in der Performancekunst in pädagogischen Kontexten von daher eine wichtige metatheoretische und methodologische Referenz: Responsive Leiblichkeit, Be- und Entzug, Lebenswelt, Differenz- und Fremderfahrung erweisen sich als wichtige Bezugsgrößen für die Beschreibung und Analyse neuerer Verfahrensweisen in den Künsten, die von einem offenen Kunstbegriff ausgehen und das Verhältnis des Bestimmten und Unbestimmten, Realen und Fiktiven, Möglichen und Unmöglichen aufgreifen. Er erlaubt einen Anschluss in der Frage, wie Erfahrungen als offene, unabschließbare Prozesse in künstlerischen Ereignissen organisiert und strukturiert sind. Ästhetische Erfahrungsprozesse zeichnen sich grundlegend darin aus, dass sie einen Rätselcharakter bewahren und sich somit Letztbegründungen entziehen. Mit einer ästhetischen Erfahrung geht, wie oben bereits ausgeführt, zudem ein ästhetisch zu nennendes Verhalten einher, das erst die Voraussetzung für die Hervorbringung einer entsprechenden Erfah-

rung ist und somit ein potenzielles Moment einer Überschreitung in sich birgt (vgl. Lehmann 2013, 146). Erfahrungen können wir in unterschiedlichen Graden machen. Waldenfels zufolge ist zu differenzieren zwischen Erfahrungen, die sich in bekannte Muster einordnen lassen, bis hin zu solchen Fremderfahrungen, die ein Umdenken und Aufgeben von gewohnten Fühl-, Denk- oder Handlungsmustern hervorrufen, im Unterschied zu solchen Fremderfahrungen, die sich einem Verstehen insofern verschließen, das sie nur mehr als ein »Nichtverstehen zu verstehen« (Waldenfels nach Lehmann 2013, 146) sind.

Unsere inhaltliche und damit verbunden didaktische Perspektive bezieht sich nun im Folgenden auf eine Aufführungspraxis, die einer solchen offenen Verfahrensweise verpflichtet ist: Das Beispiel *Animal farm / Farm der Tiere* des Kinder- und Jugendtheaters *Showcase Beat Le Mot* ist besonders geeignet, die Frage nach der Bestimmung des Unbestimmten zu thematisieren, da von der Gruppe Bestimmungsverhältnisse nicht nur durch ein Thema angezeigt werden, sondern sich diese auch in der Herangehensweise, in der Grundstruktur der Aufführungen zeigt. So geht es in unserem Falle um das Bestimmungsverhältnis von Mensch und Tier, das in der Vorlage nach George Orwell als ein tragisch-komisches Umkehrungsverhältnis gestaltet wird: dem Verhältnis zwischen Performer und vornehmlich jugendlichen Zuschauern wie auch die sich verändernde Verhältnissetzung zwischen Bühnen- und Zuschauerraum. Dabei wird nicht zuletzt der Theaterraum als besonderer Raum des Zeigens analysiert, in dem es weniger darum geht, diesen zu nutzen, um Erkenntnis zu vermitteln. Der pädagogische Ansatz liegt vielmehr darin, Medien/Theater/Kunst als Erkenntnisform eher im Sinne einer Ermittlung jenseits von didaktischen Intentionen zu verstehen (vgl. Westphal 2009a, 171). In der Zuspitzung der Verhältnisse wie hier zum Thema Mensch-Tier sowie der Verschiebung des Verhältnisses Zuschauer-Akteur bekommt das Theater als *Übungs-Ort für abweichendes Verhalten* seine spezifische bildende Bedeutung (vgl. Westphal 2015b; Deck/Primavesi 2014).

3. THEATERSITUATIONEN AM BEISPIEL DER GRUPPE SHOWCASE BEAT LE MOT

3.1 Das Tier als Lehrmeister

Im Rahmen einer Trilogie zum Thema »Tiere«, zu der die Stücke *Bremer Stadtmusikanten* und *Peterchens Mondfahrt* gehören, widmet sich die seit fünfzehn Jahren aktive Gruppe *Showcase Beat Le Mot* (Schlag das Wort) aus dem Gießener Umfeld postdramatischen Theaters mit ihrem letzten Stück *Animal Farm / Farm der Tiere* nach George Orwell in deutscher und englischer Sprache der Zielgruppe der Vierzehn- bis Sechzehnjährigen. (Die Tatsache, dass unter den Besuchern auch auffällig viele Erwachsene jeden Alters zu sichten sind, dürfte als ein Zeichen zu

werten sein, dass hier nicht nach den üblichen Normen eines klassischen Kinder- und Jugendtheaters verfahren wird, also nicht strikt unterschieden wird zwischen Erwachsenem- und Jugendtheater.) Aufgegriffen werden mit der Trilogie Vorlagen, in denen Tiere als Lehrmeister für Menschenkinder fungieren. Tiere galten im 18./19. Jahrhundert häufig als Ausdruck für die Vorherrschaft des Menschen über das Tier: vornehmlich als Arbeitstier, aber auch als Ausdruck für die Dressur des Tieres. Waldenfels zufolge scheitert die vollständige Zähmung am Widerspenstigen. Die Ordnung gerate »entre chien et loup«, wenn eine Kulturordnung nie hinter sich lasse, woraus sie entstamme (vgl. Waldenfels 2013, 18).

In den Künsten gelten Tiere als favorisiertes Symbol für menschliche Eigenschaften und Umkehrungsverhältnisse, thematisiert wird dabei die Nähe zwischen Tier und Kind oder Frau (vgl. Sprenger 2005, 62 f.).¹ Der 1945 erschienene Roman und die Bühnenfassung *Animal Farm* von George Orwell verarbeiten die Missstände des Faschismus und Stalinismus vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Freiheitskämpfer in Spanien und den Milieustudien in England in Form einer satirisch angelegten Parabel. In *Animal Farm / Farm der Tiere* von Showcase Beat Le Mot wird die Geschichte des Niedergangs einer Utopie nach einer geglückten Revolution beschrieben. Showcase Beat Le Mot greift dabei für ihre Version Parallelen zu heutigen politischen und sozialen Entwicklungen auf wie den arabischen Frühling oder die Deregulierung des Finanzwesens. Die Auslegung der Gruppe Showcase von *Animal Farm* hebt hervor, dass in Revolutionen auch nur Märchen erzählt würden (Dramaturgie/ Theaterpädagogik: Eva-Maria Reimer). Das Anliegen der Gruppe in ihrer Herangehensweise ist, weniger eine Identifikation und Einfühlung in die Tierfiguren zu bewirken, als vielmehr von außen auf die Geschichte zu schauen und sich mit jedem der vorgeführten Kapitel neu *hineinzusenken* und Zuspitzungen herbeizuführen. Bis auf in der Szene »School of pigs« verwandeln sich die Performer auch nie gänzlich in die einzelnen Tiere. So weist die Kostümierung (Ankleiderei: Birgit Wilde) sie schon als Figuren zwischen Mensch und Tier aus, die Grenzziehung des Verhältnisses Mensch und Tier erfolgt somit nicht als ein etwas eindeutig Bestimmtes. Sie sind bekleidet lediglich mit Lederhosen, Tierhäuten also, sie sind bestumpft, zivilisatorische Andeutungen also, und spie-

¹ Erinnert sei an Josephine Baker, »die den Glamour von Straußenfedern und Leopardenfellen mit einem Tanz verbindet, der aussieht wie ein Handgemenge, mit Grimassenschnitten, Buckeln und Verbiegen, mit Gesten, die weit entfernt sind vom Mythos der schönen – weil authentischen – Exotin. Sie signalisiert eine infantile Respektlosigkeit, [...] sie schleudert ihre Glieder weit von sich: Sie hat die Seele einer Maschine. [...] Das dressierte Individuum kann alles. Es wird beängstigend und monströs« (Sprenger 2005, 62).

len mit nackten Oberkörpern, bis auf ein Spieler, der ein gelbes Hemd trägt: mehr Mensch noch als die anderen.



Bild 1

Bei Plessner finden wir den Gedanken, den eigenen »nackten« Leib als »Urkleid« des Menschen zu verstehen: Ausdruck eines In-sich-Versenktseins im Unterschied zur Exterorität menschlichen Da-Seins qua Medien, Kostüme, Kleider etc.² Verstärkt wird die Verkörperung des Mensch-Tier-Verhältnisses durch die Wahl der Bewegungen (Choreografie: Minako Seki). Die Bewegungen sind vom Butohtanz³ inspiriert, die

eher nach innen gerichtet als dezentriert nach außen orientiert sind, also auch hier die Dimension des In-sich-Versenktseins zum Ausdruck gelangt. Wie wir den theaterpädagogischen Anmerkungen zum Stück entnehmen können, gibt es im Butohtanz – auch Tanz der Finsternis genannt – für die verschiedenen Tiere ein Gestenrepertoire. Bewegungen, die zum Beispiel einem Hahn anähneln, mischen sich mit eher freien Bewegungen, die Akteure rangeln, tummeln sich dabei mit den anderen »Leibern«, führen Hahnenkämpfe aus oder bewegen sich alle vier wie ein Schwarm – wie man es eben auch ähnlich bei Tieren beobachten kann.

3.2 Raumordnung. Ordnung der Dinge

Die Bühnensituation gestaltet sich nicht wie gewohnt im Rahmen einer Trennung von Zuschauer- und Bühnenraum, vielmehr werden die Zuschauer auf die Bühne geholt. Im Zentrum befindet sich ein Turm – ein rollendes Gerüst mit zwei Spielebenen, das eine Mitte und Höhe einnehmend im Geschehen vielfältige Bedeutungen hervorrufen wird und durch die Spieler selbst wie eine Drehbühne in Bewegung versetzt werden kann (im Spiel ist es z. B. sinnbildlich eine Windmühle). An diesem

² Vgl. Plessners Ausführungen zum Umraum von Tieren im Unterschied zu dem menschlichen: Für den tierischen Organismus bestimmt Plessner, dass das Tier »insoweit es selbst ist« (Plessner 1975, 239), dieses »im Hier und Jetzt« (ebd. 239) aufgeht. Es werde dargelebt, hingelebt. Dem Tier ist sein Hier- und Jetztcharakter jedoch nicht gegeben, nicht gegenwärtig. Gegenwärtig ist ihm Außenfeld und Körperleib (ebd.): Die Position der Frontalität und Zentralität. »Im unmittelbaren Beginnen lebt das Tier wesentlich impulsiv, spontan bewegt es seine Glieder, agiert es und reagiert auf Reize« (ebd. 240).

³ Der Butohtanz entstand in der Nachkriegszeit, dessen neuartige Weise des Darstellens zunächst auf

Ablehnung stieß, da die Bewegungen, wie es das Publikum von den traditionellen Theaterformen Kabuki und No gewohnt war, nicht mehr lesen konnte. Hijikata entwickelte neue Bewegungsformen, um ein »Theater der Leidenschaft zu erschaffen, das seinen religiösen Ursprung wieder finden will« (Haerter/Kawai 1986, 9). Dem Ausdruckstanz im Europäischen verwandt, standen Improvisationen und die persönliche Erlebniswelt des Tänzers im Mittelpunkt. Zum einen wird angeschlossen an die altjapanische Verknüpfung von Tanz, Musik und Maske und zugleich ein »Theater des Widerstandes gegen die Vereinnahmung durch eine formierte, macht- und konsumorientierte Gesellschaft« entwickelt (ebd. 10).

Turm sind drei Bildschirme angebracht, die uns Videos wiederum unterschiedlich konnotiert einspielen. Zum Beispiel wird gezeigt, wie ein kleiner Junge auf ein Zugpferd eindrischt. Es ist eine Andeutung für die Idee des Stücks, die Hans Christian Schröder zufolge einer Beobachtung von George Orwell zugrunde liegt. »Es kam mir der Gedanke, dass wir keine Gewalt über solche Tiere besitzen würden, wenn sie sich ihrer Stärke bewusst wären. Und dass die Menschen die Tiere in ähnlicher Weise ausbeuten, wie die Reichen das Proletariat« (Schröder 1988, 219).

Szenische Beschreibung:

Mit dem Eintreten in diesen Bühnenraum gewahren wir zunächst im Besetzen eines Platzes rund um diesen Turm einen atmosphärisch bestimmten Raum: Dämmeriges Licht, neblig, moderige Gerüche, Tiergeräusche mit menschlichen Stimmen und musikalischen Mitteln hervorgerufen (Licht: Theo Reisener; Musik und Komposition: Albrecht Kunze). Im Raum verteilt sind Dinge angeordnet, die uns in ferne Zeiten holen: Eine Holzkiste mit Tierskeletten und -knochen, ein Podest mit Tafeln, Schwamm und Wasser, eine Lehrsituation andeutend (Bühne: Atia Trofimoff; Requisite: Jens Blau). An einer anderen Stelle im Raum finden wir Gegenstände wie die Weltkugel, die Büste von Lenin, nebendran eine ausgestopfte Krähe platziert, Muscheln, Seesterne, darunter eine alte mechanische Schreibmaschine mit beschriebenen Blättern, lose am Boden verteilt. Unwillkürlich wird man in diesen atmosphärisch geladenen Raum hineingezogen. Alle Sinne werden angesprochen, Assoziationen stellen sich ein, Erinnerungen werden geweckt. Der Theaternebel senkt sich, mehr Licht kommt auf und macht den Blick auf die Wände hinter den Zuschauerplätzen frei. An drei Wänden sind große Schautafeln mit Dingen angebracht: So gibt es Tafeln, die das Abc darstellen und jeder Buchstabe mit einem Tier verbunden wird, eine Merktechnik wie man sie vom Zeitalter von Comenius kennt, Verknüpfungen für Abstraktionen also mit Tierbildern zu verbinden. Ein anderes Schaubild beschäftigt sich mit der Struktur von Muscheln. Beeindruckend ist die Sammlung zu den Rehen und Rehböcken an einer anderen Wand fixiert. Hier finden wir alles angebracht, was in diesem Feld vor einer wissenschaftlichen Systematik von Bedeutung ist: Vom Gemälde im Sinne eines kitschigen Stimmungsbildes bis hin zu der Ausstellung eines ausgestopften Rehs, von Rehbockgehörnen und deren Skelette oder Tierfellen. Viele weitere Details wie eine alte Postkarte zum Saturn (ein Motiv der Gruppe für die Trilogie ist die Arbeit am offenen Weltall) neben dem ersten Platz an der Box blieben noch zu erwähnen und weisen aus: Hier werden wir zunächst mit einem Raum konfrontiert, den es als solchen erst aufzunehmen gilt, bevor es überhaupt zum Spiel kommt. Die Raumordnung lädt dazu ein, den gerade eroberten Platz wieder zu verlassen und erstmal auf Entdeckungsreise zu gehen. Wie viel davon entdeckt werden will, hängt von den jeweiligen Zuschauern ab.



Ein offenes Angebot also! Die Raumsituation bekommt neben der Erfahrung von atmosphärischen Momenten auf diese Weise einen starken Appell-, aber auch Zeigecharakter.

Wir erfahren darüber hinaus aus den Anleitungen zum Stück, dass es bereits Wunderkammern im Barock gab, welche die in der Zeit vom 15. bis ins 17. Jahrhundert auf Entdeckungsfahrten gesammelten, häufig auch sehr wertvollen Objekte und Artefakte aus fernen Ländern aufnahmen und die Gesamtheit des Kosmos verbildlichen sollten. Im 19. Jahrhundert gingen aus diesen Wunderkammern die Museen hervor, die daraufhin eine wissenschaftlich fundierte Systematik entwickelten und damit allerdings den Zauber der Sammlungen einer Wunderkammer verloren.

Eine Seite des Bühnenraums wird von einer großen schwarzen Box (Senol Sentürk) eingenommen, die an Tierhaltungen bzw. Menschentransporte in beengten Verhältnissen erinnern lässt, in der wir uns später auch tatsächlich im dunklen Innern einfänden werden und das, was dort geschieht, durch die am Turm befestigten Bildschirme (Ton/Video: Sebastian Klemke/Max Berthold) den anderen Zuschauern wiedergegeben wird. Durch die Blackbox wird sowohl die Überwachungsebene beschrieben, aber auch die Ebene der Selbstermächtigung eingeführt: Die Zuschauer können sich von der Performance für ein Selbstexperiment zurückziehen.



Bild 3

An vier Ecken platziert, das Gesamtgeschehen rahmend, stehen etwa 2,50 Meter hohe Tiermasken (Alexej Tschernyi/ Leonid Chernobelskiy). Jede ist archaisch anmutend künstlerisch gestaltet, verschiedene Tiere repräsentierend wie ein Schaf zum Beispiel, die – mythologisch gesehen – Zeiten der Verehrung von Tieren als Götter anzeigend. Diese Masken von Tiergöttern werden später von den Spielern in Bewegung gesetzt, um am Ende die Bühne zu verlassen. Sie erweitern auf diese Weise den Rahmen der erzählten Geschichte nach George Orwell. In diesem Vorgehen ist ein Verweis zu entdecken, der uns an eine Aussage von Jean Luc Nancy erinnern lässt, der sich mit der Frage des Ursprungs des Theaters, der Tragödie, auseinandersetzt. So hebt er hervor, dass das Theater aus dem Kult, in seiner Gesamtheit aus dem Ereignis des Rückzugs der Götter hervorgehe (vgl. Nancy 2001/2002, 1). In einer Welt ohne Götter sei das »Eigene« nun anzueignen. Der Mensch müsse sich die Menschheit aneignen, die nicht gegeben sei, niemals. Das Ereignis als Aneignung beschreibt Nancy als ein »Kommen in die Gegenwart«. Nancy befragt die Regeln des antiken Theaters, die aus der Tragödie hervorgehen, um sie mit der offenen Frage nach einem Theater der Zukunft zu konfrontieren (vgl. Nancy 2008, 7). Seine Überlegungen deuten uns an, dass es keine Antworten auf die großen Fragen menschlicher Schicksale bei Göttern und Helden mehr zu finden gibt, selbst die Akteure auf der Bühne entziehen sich im zeitgenössischen Theater einer Antwort; die Besucher sind selbst herausgefordert, nach Antworten zu suchen und das Theater (über den Spektakelcharakter hinaus) als einen *Ort des Denkens* zu gebrauchen, an dem Gedankengänge aufgeführt werden können.

Das Spiel der Performer (Nikola Duric/ Thorsten Eibeler/ Dariusz Kostyra/ Veit Sprenger) beginnt: Die vier Performer positionieren sich zunächst im Inneren des Turms, »hanging around«, wobei sie »glotzend« immer wieder neue Positionen und Blickachsen zum Publikum aufnehmen. Dynamisch beginnen sie im Weiteren das Spiel, bewegen sich im Rundtanz um den Turm, singen, sprechen, um im Kontakt zum Publikum zu den vier Seiten hin den Spielraum zu bereiten. Wir bekommen zunächst eine Gebrauchsanweisung für den Umgang mit vornehmlich den Geboten, aber auch Verboten dieses Spiels (z. B. nichts von den ausgestellten Gegenständen mitzunehmen). Vorgesehen ist, um mehrere Perspektiven einnehmen zu können, dass die Plätze während des Spiels verlassen werden können, die Box erprobt werden kann, Plätze aber nicht reserviert bleiben, neue eingenommen werden können, um diese Perspektivwechsel zu erfahren. Dieses Unterfangen lohnt, lässt man sich darauf ein, auch auf die Gefahr hin, seinen vielleicht vertrauten Sitznachbarn im Verlauf des Abends zu verlieren, wobei dabei zugleich – so nebenbei – die Hierarchie der Frage um die besten Plätze aufgelöst wird. Denn von jedem Platz aus hat man nur einen bestimmten Blick auf den Raum, die Seite hinter dem Turm bleibt dem Blick je verwehrt. Eine ständige Bewegung der Zuschauer begleitet im Folgenden das Spielgeschehen, ohne dass dieses Geschehen jedoch gestört wird. In beschränkter Weise werden die Zuschauer auf diese Weise Teil des Geschehens, zu Mitspieler_innen, die mehr oder weniger genau kalkulieren und antizipieren, wann sie aufstehen und durch den Spielraum gehen, um möglichst – so zeigte es sich vornehmlich in der beobachteten Vorstellung – den Fluss des Spiels nicht zu unterbrechen und sich stattdessen eher einzufügen. Die Spiel- und Raumordnung ermöglicht durch den Wechsel der Plätze die Erfahrung, dass von keinem Platz aus eine Übersicht über das gesamte Geschehen gegeben ist. Es bleibt immer ein »blinder Fleck«. Dass etwas fehlt, heißt jedoch nicht, dass ich wirklich Lücken im Geschehen erfahre; das Vermögen zur Imagination fügt das Geschehen zu einem für mich Ganzen: eine Erfahrung, die für unsere Raumwahrnehmung grundlegend ist. Auf eine Theatererfahrung übertragen bedeutet dies folglich, dass sich jeder sein eigenes Stück konstruiert. Unsere Vorstellungskraft wird herausgefordert, sich weniger durch das, was ich sehe, als durch das, was ich *nicht* sehe, zu entfalten. Eine Zuspitzung erfährt man dahingehend durch den Aufenthalt in der dunklen Box, in der gar nichts mehr zu sehen ist. Aber gerade dadurch wird man paradoxerweise zu starken Assoziationen aufgefordert. Als Zuschauer bin ich außerdem durch die Möglichkeit, die Plätze aktiv ändern zu können, im Spiel nicht nur der *Mit*-Sehende, sondern auch der, der *gesehen wird*. Sehen und Gesehenwerden sind Zwischener-

⁴ Vgl. genauer meine Ausführungen ... *wie wir zu Bildern kommen. Verflechtungen von Leib/Körper und Sprache im Theater* (Westphal 2009b, 246).

eignisse, die uns in das interaktive Geschehen ziehen, über das wir allein nicht verfügen (vgl. Waldenfels 1999, 102 ff.).⁴

Theater wird auf diese Weise zu einer neuen Erfahrungsweise, die sich zwar nicht löst von der Teilung zwischen Akteuren und Zuschauern, aber in der *Verschiebung der Grenzen* zu neuen Paradigmen der Verräumlichung führen, wenn – wie in unserem Falle – ein gemeinsam gespielter Raum, eine »begehbare Installation« und »elektronisch vermittelte Kommunikation« (Lehmann 2013, 197) »zu einem anderen Sehen« (ebd.) und einer anderen Spur der Kommunikation auffordern (vgl. ebd.).

Selbst im finsternen Innern der Box erfolgt die Begegnung der Zuschauer auf unvorhergesehene Weise. Sie bedeutet im Verlauf eine Art Innehalten im Sinne einer Unterbrechung, die geradezu herausfordert, die eigene Verhältnissetzung zum Gegenwärtigen reflexiv zu thematisieren. Die Erfahrung, in einem beengten Raum ohne Licht eingesperrt zu sein (im Wissen, dass es eine Probe, ein Spiel ist), löst Unterschiedliches aus: Manch einer sitzt nach dem Aufschrecken im Übergang vom gerade erlebten Spektakel zur Einsperrung in einem dunklen Raum auf sich selbst geworfen ganz still und überlässt sich den Assoziationen, die die Nähe zu den anderen, die Enge und Dunkelheit in einem bewirken; und viele der jüngeren Besucher bringen die Beunruhigung durch starke affektive Äußerungen zum Ausdruck (Lachen, Kreischen, hektische und suchende Bewegungen). Unweigerlich lässt die ästhetische Situation nämlich Erinnerungen aufkommen: sei es an die persönliche Erfahrung einer aufkommenden Furcht bzw. den Schrecken, den man hatte, wenn man z. B. als kleines Kind in einen dunklen Keller geschickt wurde, um ein Glas eingemachte Marmelade zu holen, oder noch weit, weit unfassbarer auf einer überpersonalen Ebene an die Schrecken von Menschentransporten. Wir werden gestoßen auf die Frage, inwieweit wir, und insbesondere die Zielgruppe der Vierzehn- bis Sechszehnjährigen, diese Dimension des Schreckens überhaupt zu verstehen vermögen.

3.3 Gesten des Zeigens

Das Verhältnis der Performer und des Zeige- und Handlungsraums gegenüber den Besuchern gestaltet sich in unserem Falle durchaus als ein pädagogisches, aber darin als ein zugleich offenes und bestimmtes Verhältnis. Das Theaterspiel bekommt in der Zuspitzung der Verhältnisse seine spezifische bildende Bedeutung, wenn – auf inhaltlicher und formal-ästhetischer Ebene vorgeführt – die Schweine (aus der vorgeführten Fabel von Orwell) sich die gerade durch eine Revolution überwundene menschliche Ordnung wiederum selbst aneignen. Im Originaltext heißt es dort: »All animals are equal. Some animals are more equal.« Ein tragischer Moment, der in dieser Situation aufscheint, mit der ein »Wiedererkennen« einhergeht! Erinnert wird man an die Pädagogik der Lehrstücke von Bertolt Brecht, dem es ein Anliegen war, den Zuschauer zu aktivieren und eine Haltung gegenüber den auf der Bühne

gezeigten Prozessen abzuverlangen. Durch die oben beschriebene Blackbox wird dieses Wiedererkennen – anders als bei Orwell oder Brecht – noch zusätzlich »didaktisch« unterstützt.

Eine irritierende Konfrontation, wie sie in und durch die Künste in der Erfahrung einer unmittelbaren Mittelbarkeit erfolgen kann, ist dann so gesehen *sui generis* didaktisch, ohne dass sie im engen Sinne pädagogisches Mittel wäre. Sie führt – entzieht sich ein Rezipient nicht völlig – stets dazu, die eigene Disposition mit diesem neuen, fremden, irritierenden, provozierenden Angebot in Bezug zu stellen – was zwangsläufig einen Prozess der Auseinandersetzung, des Lernens und Bildens in Gang setzt. Dabei bleiben Intention und konkrete Wirkung offen; es wird ein Prozess initiiert.

In unserem Falle haben wir mit der hier vorgestellten Aufführungspraxis eine theatrale Anordnung vorgefunden, die nicht allein die Ordnung des Mensch-Tier-Verhältnisses verkehrt denkt und neu ausspielt, sondern die Verhältnissetzungen als Ganzes nicht nur thematisiert, vielmehr »neu« und »anders« erfahrbar werden lässt. Dabei wird über Zuspitzungen einerseits eine Distanzierung herausgefordert, darüber hinaus aber auch eine Gegenwärtigkeit provoziert, die sich auch des eigenen Involviertseins bewusst werden lässt. Sie basiert zudem im Sinne von Lehmann auf der Möglichkeit eines »Wiedererkennens« und auf einem »Verstehen des Nichtverstehens« gegenüber der Tragweite des vorgeführten ungeheuerlichen Geschehens. »Man erkennt erschrocken, traurig, mit Mitleid« (vgl. Lehmann 2013, 648), welche Tragik im Verhältnis zwischen Tier und Mensch und damit dem



Bild 4

Verhältnis des Menschen zu sich selbst angelegt ist, wie wenig von der Erfahrung des Leidens der Unterdrückung – vielleicht auch gerade deswegen – nicht zu anderen Verhältnissen führt als die bekannten. Denn die Spieler auf der Bühne »reden von uns und zu uns über eine alltägliche Wirklichkeit, die auf einmal als eigentlich ganz unhaltbar erscheint« (ebd. 648).

4. METHODOLOGISCHE FRAGESTELLUNGEN IN DER BESTIMMUNG DES UNBESTIMMTEN

Die Bewertung/Evaluation/Beobachtung dieser Prozesse, die Frage danach, wie Erfahrungen aufgegriffen werden, zur Sprache kommen können und weiterzuführen sind, verweisen sowohl auf didaktische Zusammenhänge als auch auf zentrale aktuelle Forschungsfragen mit Blick auf die Qualität von Bildungsprozessen.

Wie können die initiierten künstlerischen Prozesse, die sich in Zwischenfeldern und -spielen der Interaktionen aller Beteiligten verlebendigen und sich in der Qualität von Ergebnissen zeigen, in ihrer Eigenheit angemessen beobachtet, reflektiert und interpretiert werden? Festzuhalten ist: Eine ästhetische Erfahrung bleibt permanent temporär und ortsspezifisch. Dem kann eine Forschung nur dann gerecht werden, indem sie immer wieder ihre Parameter in einem diskursiven Prozess an der Sache und ihrer zeitlichen Veränderung und Entwicklung neu diskutiert und legitimiert – sich zwischen Wahrnehmung, Praxis, Analyse hin und her bewegend. In der Forschungsliteratur wird hervorgehoben, dass sich ästhetische Prozesse einer objektiven Messbarkeit entziehen und nicht nach übergeordneten Kriterien mit Blick auf ihre Qualität zu bewerten sind (Schad 2014, 104). Möglichkeiten einer reflektierenden Bewertung und Analyse ergeben sich von daher vornehmlich mithilfe von Instrumenten der qualitativen Forschung, die den vergänglichen, flüchtigen Momenten der Künste, der bildenden Wirksamkeit im Einzelfall nachkommen können (Struktur- und Erfahrungsanalysen, biografische Erfahrungsberichte, Führungsanalysen etc.) (vgl. Westphal 2014, 28).

Vor dem Hintergrund der eingangs dargelegten Fragen zur Logik des Unbestimmten und den gleichwohl notwendigen theoretischen Bestimmungen sind wir demzufolge herausgefordert, den darin formulierten Paradoxien angemessen zu begegnen, die auch für ein Umdenken in methodischer und methodologischer Hinsicht wichtig sind. Konkret gefragt: Wie kann es gelingen, bildungstheoretische und -philosophische Überlegungen zu der Frage nach der Logik des Unbestimmten in den Künsten beziehungsweise in ästhetischen Feldern mit methodisch-didaktischen und methodologischen Fragestellungen und praktischen Herausforderungen eng- beziehungsweise zusammenzuführen?

Die jüngste Diagnose von Christian Rittelmeyer führt uns dahingehend über den Hintergrund einer kritischen Kommentierung der internationalen und nationalen Transferforschung, die die außerkünstlerischen Wirkungen hervorhebt, zu einigen Leerstellen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Um »der Dauerkritik an der Instrumentalisierung« (Rittelmeyer 2013, 229) im deutschsprachigen Raum entgegenzuwirken sowie die Sichtweise des Ästhetischen »aus ihrer oft spekulativ-abstrakten oder konkretistischen bzw. empiristischen Vereinseitigung zu erlösen« (ebd.), schlägt er vor, dass »in die zukünftige Forschung komplexere Fragestellungen in die Reflexionen über das Ästhetische, genaue Analysen der jeweiligen Tätigkeiten und Produkte, psychologische Erlebnisanalysen, biografische Bezüge und praktische Erfahrungen« (ebd.) der jeweiligen Kunstprojekte eingehen. Auf diese Weise verspricht er sich, zu einem tieferen Verständnis des Ästhetischen zu gelangen, als es bisher in der erziehungswissenschaftlichen Literatur der Fall war, und zugleich »neue Maßstäbe der Forschung« (ebd. 228) als Grundlage für eine Weiterentwicklung des Feldes in seinen vielfältigen Erscheinungsweisen hervorzubringen. Anzusetzen wäre an der Frage neuerer Maßstäbe: Das Paradigma der Sozialforschung, das Prozesse im Sinne einer Nachträglichkeit rekonstruiert, lässt die eigene Eingebundenheit des Forschers in eine Situation – wie hier in unserem Beispiel an Aufführungsmomenten festgemacht – aufscheinen. Angeknüpft wird an Erkenntnisse aus der Ethnografie und Phänomenologie, die die Eingebundenheit und Perspektivität sowie die Haltung des Forschers auch im zeitlichen und räumlichen Geschehen in ihre Reflexionen einzubinden wissen. Diese Sichtweise führt uns zu der Frage: Warum nehme ich das wahr, was ich wahrnehme? Und: Wie konstituiert und gestaltet sich diese Wahrnehmung im Prozess? Auf diese Weise bleiben Deutungen und Beschreibungen immer zurückgebunden an den lebensweltlichen bedingten und beschränkten sowie zugleich auch ermöglichenden Standort des Interpretierenden. Boehm spricht in der Einleitung der Phänomenologie der Wahrnehmung von Merleau-Ponty vom »Hinken« der Philosophie, vom blinden Fleck, der nicht das Sehen verdunkelt, sondern ermöglicht (Boehm in Merleau-Ponty 1965, V). So ist jede Philosophie wie der Philosoph auch in der Welt situiert.

»Denn der Leib ist schlechthin unser Gesichtspunkt zur Welt, der Gesichtspunkt aller Gesichtspunkte, den wir nicht nur faktisch nie je zu verlassen vermögen und der selber immer uns zwingt, Gesichtspunkte einzunehmen, sondern, ohne den wir, nicht mehr weltzugehörig, überhaupt nichts zu sehen vermöchten, und damit zugleich der phänomenale Beweis dafür, dass wir Gesichtspunkte einnehmen müssen, um was auch immer zu sehen« (Boehm in Merleau-Ponty 1965, V).

FAZIT

Die Besonderheit für unsere didaktischen Überlegungen zur Frage der Bestimmung des Unbestimmten liegt darin, dass die theatrale Kommunikation in unserem Beispiel zustande kommt, weil dieser Inhalt zugleich die ästhetische und mediale Grundstruktur der Aufführung ausmacht, die durch Mehrdeutigkeiten und Mehrperspektivität sowie die Aktivierung der Besucher Erkenntnisse zu diesen Verhältnissen zu gewinnen bestimmt ist. Der Modus der hier stattgefundenen räumlichen und zeitlichen Situierung sagt dabei sowohl etwas über die phänomenologische Grundierung unserer Erfahrungen aus als auch über unser Selbst- und Weltverhältnis am Beispiel Tier-Mensch, das in seinen nicht eindeutig zu identifizierenden Dimensionen erfahrbar gemacht wird. Mit der Aufführungsweise, die sich durch einen starken Appell- bzw. Handlungscharakter auszeichnet, gehen potenziell Bildungsprozesse einher. Wir konnten sehen, wie sich die Zuspitzung des Verhältnisses Mensch-Tier als ein Umkehrungsverhältnis im Sinne eines »Wiedererkennens« vollzieht, die uns zu einer oft amüsanten, aber an vielen Stellen schockierenden Einsicht in ein eigentlich unmögliches Verhältnis führt: *Wir erleben, verstehen ein Nichtverstehen* in dem Verhältnis von Menschen zu Tieren im Sinne einer Selbstthematisierung des Menschen, der sich selbst letztendlich – auch noch im Nachdenken über sich – ein Rätsel bleibt.

Mit der Beschreibung und Thematisierung der Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen geht eine Selbstreflexivität des Forschenden einher, eine Relationierung der sinnlichen Relationen, eine Genealogie der Entstehung von Bedeutungen oder auch eine Kritik der Wahrnehmung sowie eine Erweiterung von Wahrnehmungshorizonten.

Das Potenzial der Phänomenologie liegt dann darin, dass mit Blick auf die Beschreibung von Bildungsprozessen nicht allein in der Ausbildung von sozialen und kulturellen Identitäten zu orientieren wäre, sondern darüber hinaus Subjektivierungsprozesse zu erfassen, die den Akzent auf ein Handeln setzt, in dem Ereignisse auf ihre Veränderbarkeit hin erfahren, Transformierbarkeiten, Übergänge zu einem anderen hin, Unbestimmtes und Fremdes als Erfahrung einer Präsenz jenseits ihrer symbolischen Vergegenwärtigung eingelassen werden (Westphal 2002, 230). Sie erlaubt Fragen der ästhetischen und medialen oder wie hier theatralen Erfahrung zu bearbeiten, die andere Theorien nicht berücksichtigen.

Literatur

- Bilstein, Johannes (Hg.)** Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Reihe: Pädagogische Anthropologie, Band 19, Opladen 2011
- Bilstein, Johannes** Was bewirkt ästhetische Bildung?, in: Bilstein, Johannes / Neysters, Silvia (Hg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich, Oberhausen 2013, S. 13–30
- Bilstein, Johannes / Zirfas, Jörg** Geschichte der ästhetischen Bildung, Weinheim 2009
- Deck, Jan / Primavesi, Patrick (Hg.)** Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, Bielefeld 2014
- Haerdtter, Michael / Kawai, Sumie** Butoh. Die Rebellion des Körpers, Berlin 1986
- Husserl, Edmund** Husserliana, Den Haag 1950
- Kimmerle, Michael (Hg.)** Butoh. Tanz der Dunkelheit, Stuttgart 2004
- Lehmann, Hans-Thies** Get down and party together. Partizipation in der Kunst seit den Neunzigern, in: Kulturstiftung des Bundes (Hg.): Wem gehört die Bühne? Heimspiel 2011. Dokumentation, Berlin 2011
- Lehmann, Hans-Thies** Der rote Faden, Politik, Nichtverstehen. Anmerkungen zur Dramaturgie heute, in: Fokus Schultheater. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, 2012/12: Dramaturgie. Theater, S. 8–14
- Lehmann, Hans-Thies** Tragödie und Dramatisches Theater, Berlin 2013
- Liebau, E. / Jörissen, B. / Klepacki, L. (Hg.)** Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde, München 2014
- Liebert, Wolf-Andreas / Westphal, Kristin (Hg.)** Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung, Weinheim 2009
- Merleau-Ponty, Maurice** Phänomenologie und Wahrnehmung, Berlin 1965
- Nancy, Jean-Luc** Theaterereignis, in: Zeitung 03, schauspielFrankfurt, Spielzeit 2001/2002
- Nancy, Jean-Luc** Nach der Tragödie, Stuttgart 2008
- Plessner, Helmuth** Die Stufen des Organischen und der Mensch, Berlin 1973
- Ritter, Joachim** Ästhetik, in: ders. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band A–C, Darmstadt 1991, S. 555–580
- Rittelmeyer, Christian** Wozu und warum ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen 2012
- Rittelmeyer, Christian** Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2013/Sonderband 3, S. 217–231
- Schad, Anke** Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr, in: Westphal, Kristin / Stadler-Altman, Ulrike / Schittler, Susanne / Lohfeld, Wiebke (Hg.): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven, Weinheim / Basel 2014, S. 104–115
- Schröder, Hans Christoph** George Orwell. Eine intellektuelle Biographie, München 1988
- Sprenger, Veit** Despoten auf der Bühne. Die Inszenierung von Macht und ihre Abstürze, Bielefeld 2005
- Waldenfels, Bernhard** Einführung in die Phänomenologie, München 1992
- Waldenfels, Bernhard** Sinnesschwelen. Studien zur Phänomenologie des Fremden, Band 3, Frankfurt a. M. 1999
- Waldenfels, Bernhard** Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt a. M. 2010
- Waldenfels, Bernhard** Ordnung im Zwielficht, 2., um ein Vorwort ergänzte Aufl., Frankfurt a. M. 2013
- Westphal, Kristin** Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung, Frankfurt a. M. 2002
- Westphal, Kristin** Zur Aktualität der Künste im Morgen. An einem Beispiel von Theater mit Kindern für Erwachsene, in: Westphal, Kristin / Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung, Weinheim 2009a, S. 171–183
- Westphal, Kristin** »... wie wir zu Bildern kommen. Verflechtungen von Leib/Körper und Sprache im Theater«, in: Liebau, Eckart (Hg.): Lebensbilder. Streifzüge in Kunst und Pädagogik, Oberhausen 2009b, S. 239–252

Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen:
am Beispiel des Performancekollektivs ›Showcase
Beat Le Mot mit Animal Farm / Farm der Tiere‹

Westphal, Kristin (Hg.) Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik, Oberhausen 2012a

Westphal, Kristin Fremd im eigenen Körper. Beobachtet an Beispielen aus Theater/Kunst/Medien mit Kindern vor dem Hintergrund anthropologisch-phänomenologischer Diskurse, in: Bilstein, Johannes / Brumlik, Micha (Hg.): Die Bildung des Körpers, Weinheim / München 2012b, S. 150–157

Westphal, Kristin »Geschehen lassen«. Herausforderungen neuerer Produktions- und Rezeptionsweisen in den performativen Künsten, in: Renger, Almut-Barbara / Wulf, Christoph (Hg.): Meditation in Religion, Therapie, Ästhetik und Bildung, in: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, 22/2013/2, S. 201–212

Westphal, Kristin »The future will be confusing.« Herausforderungen für die Forschung zur kulturellen und ästhetischen Bildung, in: Westphal, Kristin / Stadler-Altmann, Ulrike / Schittler, Susanne / Lohfeld, Wiebke (Hg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven, Weinheim / Basel 2014, S. 20–33

Westphal, Kristin Eine Grenzerfahrung. Am Beispiel LIGNA Oedipus der Tyrann. Eine Befreiungsphantasie, in: Westphal, Kristin / Brinkmann, Malte (Hg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume, Weinheim / Basel 2015a, S. 177–192

Westphal, Kristin Theater als Ort der Selbstermächtigung. Am Beispiel von Gob Squad: Before Your Very Eyes, in: Liebert, Wolf-Andreas / Westphal, Kristin (Hg.): Performances der Selbstermächtigung. Reihe: Theater | Tanz | Performance, Band 1, Oberhausen 2015, S. 163–184

Westphal, Kristin / Zirfas, Jörg Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen in phänomenologischer Perspektive, in: Liebau, E. / Jörissen, B. / Klepacki, L. (Hg.): Forschung zur Kulturellen Bildung – Grundlagenreflexionen und empirische Befunde, München 2014, S. 55–67

Abbildungen

Trennseite Showcase Beat Le Mot, *Animal Farm / Farm der Tiere* / Foto von: Atia Trofimoff

© Atia Trofimoff, 2015

Bild 1–4 Showcase Beat Le Mot, *Animal Farm / Farm der Tiere* / Fotos von: Atia Trofimoff

© Atia Trofimoff, 2015

BIRGIT ENGEL

**Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens
in professionsbezogenen Bildungsprozessen**



Von der Spürbarkeit im Sinne einer reflexiv werdenden Wahrnehmbarkeit auszugehen könnte heißen,

dass das Seiende sich uns in den immer erneuten Situationen, in denen sich das Da-Sein befindet, anders zeigt [...] Die Welt der Gegenstände – des Objekts und des Subjekts – verschwindet dann, um sich in einer anderen Objektivität zu entschleiern: die der Situation, in der jeweils das Da-Sein sich befindet, in der es verankert ist [...] Die Realität steht nicht mehr unter der Herrschaft der Gewissheit des Rationalen, sondern der Ungewissheit des uns jeweils anders Angehenden, das in seiner Unbegreifbarkeit uns als ab-gründig erscheint [...] Das Problem der logischen Grenze ist innigst verbunden mit dem Problem der rationalen Identität und Differenz [...].

zur Lippe nach Nietzsche 1988, 28 f.

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE KUNSTDIDAKTIK

Könnte eine Didaktisierung der Kunst diese selbst an ihr Ende treiben, der Kunst gar die Kunst gänzlich austreiben im Rahmen einer Logik belehrender und instrumenteller Vermittlung?

Die späten Publikationen von Gert Selle in den 1990er-Jahren bestanden in einem eindringlichen Appell, die Entwicklungen der Gegenwartskunst nicht nur vor dem didaktischen Zugriff zu bewahren, sondern jene gerade andersherum als den entscheidenden Impuls für eine andere Art des Lernens, des Lehrens und der Erfahrung zu verstehen. Dabei erschien ihm die Didaktik eher hinderlich: »Man wird sich überhaupt an den Gedanken gewöhnen müssen, Didaktik als kontraproduktives Disziplinierungsmittel zu unterlaufen, in einer Zeit, die neue Ziele und Formen der Kulturarbeit außerhalb der Schule fordert und in der die Idee einer offenen Schule (die allein eine Rettung der Schule als Bildungsinstitution verspricht) dazu führen könnte, dass auch der Kunstunterricht sich in ungeahnter Weise öffnen lässt« (Selle 1990, 38).

In der Zwischenzeit hat sich eine Vielzahl an neuen fachdidaktischen Ansätzen in der Kunstpädagogik etabliert. Sie haben der didaktischen Reflexion damit nicht den von Selle angefachten Todesstoß versetzt, sondern stellen auf jeweils eigene Weise und mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Ermöglichung von künstlerischen und ästhetischen Erfahrungen in das Zentrum einer erfahrungsoffenen fachdidaktischen Rahmung, die auch in der Rezeption von Kunst sowie in alltäglichen und medialen Bildern ihre Bedeutung zeigen. Sei es durch die beispielhaften Konzeptionen einer prinzipiell projektorientierten Arbeitsweise, die Raum für künstlerische Erfahrungen auch im alltäglichen Kunstunterricht bieten (vgl. Buschkühle 2007a/b), sei es über künstlerisch-experimentelle und ästhetisch-explorative Verfahrensweisen verbunden mit der Neupositionierung

ihrer inhaltlichen Bezugfelder (vgl. Kämpf-Jansen 2000), sei es durch bildorientierte, spielerische und nicht nur sprachliche Annäherungen an Bilder im Rahmen von Bildungsgangspielen (vgl. Busse 2009), sei es durch die Implementierung von gegenwartskünstlerischen performativen Verfahren und Ausdrucksformen in den Unterricht (vgl. Lange 2006) und einer darauf gründenden Herausarbeitung hierbei deutlich werdender Begegnungsfelder von Kunst und Pädagogik (vgl. Peters 2005) oder sei es durch die didaktisch-reflexive Kultivierung von künstlerischen Antworten auf künstlerische Arbeiten über einen Modus ästhetischer Operationen (vgl. Maset 2005).

Diese und etliche andere aktuelle konzeptionelle Ansätze tragen wesentlich zur Möglichkeit einer Veränderung und Neuorientierungen des Lehrens und Lernens im Kunstunterricht, auch im Sinne einer Neujustierung des traditionell belasteten Verhältnisses von Kunst und Pädagogik, bei.

Aktuell aber bleibt eine weitere wichtige Lücke zu schließen, die dazu herausfordert, dieses tradierte Spannungsfeld nochmals grundlegend in den Blick zu nehmen. Lasse sich von der Kunstpädagogik aus eine spezifische Vorstellung der pädagogisch-didaktischen Professionalisierung charakterisieren und begründen, die den Modus künstlerischer und ästhetischer Praxis in das reflexive Handeln pädagogisch-didaktischer Praxis überträgt und integriert? Wie lässt sich dann eine kunstpädagogische Hochschul- beziehungsweise Lehramtsausbildung, die sich an der Ermöglichung von künstlerischen und ästhetischen Erfahrungen orientiert, mit dem aktuellen Forschungsstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft und insbesondere der Professionsforschung verknüpfen und darin positionieren?

Der folgende Text nähert sich dieser professionsbezogenen Problemstellung in einer Verknüpfung von Praxis- und Grundlagenforschung (vgl. Engel/Böhme 2014b, 20 ff.). Ausgehend von Beiträgen der Professionsforschung in der Kunstpädagogik und in der Erziehungswissenschaft, die das inhaltliche Spannungsfeld der Fragestellung berühren, wird im Weiteren die Notwendigkeit einer professions-spezifischen Reflexivität im Umgang mit den Kontingenzbedingungen pädagogisch-didaktischen Handelns charakterisiert und nach den möglichen Herausforderungen für die Hochschullehre gefragt. Vor dem Hintergrund der kunstdidaktischen Hochschulpraxis an der Kunstakademie Münster wird eine sich an der phänomenologischen Erkenntnisweise der *Epoché* (vgl. Husserl 1976; 2003, s. u.)¹ orientierende professionsbezogene Bildungspraxis vorgestellt und auf ihre möglichen Leistungen befragt.

¹ Ausgehend von Husserl hat sich im Rahmen phänomenologischer Forschungen eine Bildungsvorstellung entwickelt, die Erkenntnis und Erfahrung nicht voneinander trennt und jene noch an einen wahrnehmenden Bezug zum Phänomen bindet. *Epoché 1* und *Epoché 2* bezeichnen zwei Schrittfolgen dieses wahrnehmenden Bezugs im Rahmen der Erkenntnis- und Erfahrungsbildung. Erforderlich ist zunächst die Möglichkeit einer Öffnung für das Phänomen im Rahmen der *Epoché 1*, die sich der vorschnellen Einordnung enthält (Phänomenologische Reduktion), s. u.

Der kunstpädagogische Fachdiskurs im Kontext von Professionalisierungsfragen

Der Professionalisierungsdiskurs in der Kunstpädagogik ist noch jung und ist aktuell dabei, sich auszudifferenzieren.²

Fritz Seydel schließt in seiner Dissertation *Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung* (vgl. Seydel 2005) differenziert an aktuelle Ansätze und Positionen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung an und positioniert den eigenen Ansatz unter anderem so, dass (kunstpädagogische) Professionalisierungsprozesse nicht erst mit der Berufstätigkeit selbst beginnen, sondern das eigene Professionsverständnis mit vielfältigen, auch bereits früheren biografischen Erfahrungen, sei es im Studium oder auch bereits als Schüler_in, im Zusammenhang stehen (vgl. ebd. 66 ff.). Im Rahmen dieser Bezugnahmen gibt er ästhetisch-künstlerischen Annäherungs- und Reflexionsweisen hochschuldidaktisch eine besondere Bedeutung, was anhand von von zwei Hochschulseminaren erprobt, begleitet und qualitativ beforscht wird. Die Arbeit entwickelt erste Prinzipien für ein hochschuldidaktisches »Praxis-Modell für ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnenselbstbild« (ebd. 376 ff.), verbunden mit der Intention, vorhandene Orientierungen und Handlungsmuster, die später unreflektiert in die eigene pädagogische Praxis einfließen könnten, reflexiv bewusst werden zu lassen. Seydel lässt dabei insbesondere einen zentralen Überschneidungs- und möglichen Verknüpfungsbereich zwischen biografischen und ästhetischen Erfahrungsdimensionen bewusst werden. Professionsbezogene Qualifizierung und die Bildung der Person zeigen sich dabei prinzipiell als verwoben. Dass diese Verwobenheit im Rahmen der professionsbezogenen Praxis über das hinausgeht, was Seydel ein »Lehrerinnenselbstbild« nennt, bleibt – als eine hier zunächst einzubringende These – weiter herauszuarbeiten. Die Arbeit gibt insbesondere den grundlegenden Impuls, hochschuldidaktisch über künstlerische und ästhetische Arbeitsformen im Rahmen der Förderung von professionsbezogenen Bildungsprozessen nachzudenken.

Georg Peez knüpft mit einer umfassenden berufsbiografischen Studie an Seydel und dessen Bezugnahme auf die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung an (vgl. Peez 2009). Studierende eines Seminars erkunden in einer Vielzahl von kleinen empirisch qualitativen Einzelfallstudien das spezifische Profil beziehungsweise die »berufstypischen Merkmale« der Einstellungen und Handlungen von Kunstpädagog_innen im Rahmen der Einbettung in ihre Biografien. Gefragt wird hier insbesondere nach den möglichen Mustern eines »berufsstandsspe-

² Dennoch steht natürlich die für ein Professionsverständnis zentrale Frage nach dem spezifischen Modus einer sich an die Aisthesis bindenden Form der Vernunft, die das fachliche Bildungsverständnis profiliert, nicht erst seit Kurzem in der Tradition des Fachdiskurses (vgl. insbesondere Otto 1998, S. 1998).

zifischen Selbstkonzeptes«. Die in den Rahmen eines Hochschulseminars einzuordnenden Interviewauswertungen können hier die biografischen Tiefendimensionen zunächst noch ausschnitthaft in

den Blick nehmen, sie konfrontieren aber dabei die Studierenden selbst mit Fragen, die wiederum auf ihr eigenes Selbstverständnis in Bezug auf die spätere Berufspraxis verweisen. Interessant für das Problemfeld erscheint die Studie hier als beispielhaftes Vorgehen einer »projektorientierten Hochschuldidaktik«, in der sich die berufsbiografischen Thematiken der einzelnen Fälle mit vorhandenen berufsperspektivischen Erwartungen oder auch Befürchtungen der forschenden Studierenden reflexiv begegnen konnten.

Ein weiterer Beitrag mit dem ausgewiesenen Ziel, einen Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung zu ermöglichen, liegt seit 2005 von Andrea Dreyer vor. Neben empirisch qualitativen Fallstudien von Kunstpädagog_innen bezüglich ihres Selbstverständnisses im Spannungsfeld zwischen Künstler_in und Pädagog_in (vgl. Dreyer 2005, 177 ff.) nähert sie sich der Problemstellung im Rahmen einer systematischen Analyse des Fachdiskurses, dem sie einen »dilemmatischen Ist-Zustand[es]« (ebd. 29 ff.) zuschreibt: »Als gesichert gilt seit ca. zehn Jahren eine eindeutige, von der Überzahl der Diskursteilnehmenden vorgenommene Positionierung der Kunstdidaktik im Handlungsfeld der Kunst sowie deren Identifikation mit deren künstlerischen Methoden und Strategien« (ebd. 21). Dies habe, so erläutert sie kritisch im Weiteren, zu einer Stagnation im Diskurs geführt und eine Weiterentwicklung kunstpädagogischer Professionalität verhindert (vgl. ebd.). Zudem erschwere die aktuelle Pluralität der kunstdidaktischen Ansätze innerhalb des Fachdiskurses eine notwendige Orientierung zwischen Theorie und Praxis, was auch den Gedanken der Beliebigkeit des innerfachlichen Diskurses aufkommen lasse, ebenso wie dies eine Verständigung verhindere (vgl. ebd. 35). Nach Dreyer habe sich das Fach Kunstpädagogik bislang aus dem Grund nicht als Professionswissenschaft legitimieren können, weil sich eine »Inkompatibilität« von Kunst und Pädagogik, insbesondere durch eine Distanzierung derjenigen Kunstdidaktiker von einer »mehrperspektivischen« und bildungstheoretisch fundierten Fachdidaktik ergebe, die in der Tradition der Kunsthochschulen und Akademien stehen (vgl. ebd. 17 ff.). Dieser These wäre eine andere entgegenzuhalten, die unterstellt, dass nicht eine gewünschte Vereinheitlichung des Fachdiskurses, sondern gerade die vorhandene Vielfalt und auch die hierbei deutlich werdenden Differenzen zu einer Weiterentwicklung und ebenso zu einer wissenschaftlich produktiven Legitimierung herausfordern. Dreyer macht mit dieser Kritik aber sinnvollerweise auf eine vorhandene Lücke im Professionalisierungsverständnis der Kunstpädagog_innen mit Blick auf das traditionell belastete Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik aufmerksam. Sie versucht diese einerseits durch Empfehlungen zu umfassenden Lehrstuhl- und Unterrichtsevaluationen zu schließen (vgl. ebd. 271), andererseits empfiehlt sie den zukünftigen Kunstpädagog_innen einen Balancierungsakt zwischen einer künstlerischen und einer pädagogischen Identität (vgl. ebd. 269). Diese

Sichtweise erscheint jedoch – auch als Notlösung – nicht nur berufsbiografisch schwer einlösbar, als perspektivische Orientierung für einen kunstpädagogisch spezifischen, professionsbezogenen Bildungsprozess erscheint sie – bezugnehmend auf die Potenziale des Faches – vor allem nicht selbstbewusst genug. Aus den Leerstellen dieser Lücke ergibt sich geradezu die Herausforderung, die eher positivistisch anmutende Interpretation einer festgeschriebenen antinomischen Struktur zwischen Kunst und Pädagogik eben nicht fortzuschreiben (vgl. ebd. 269), sondern ganz im Gegenteil die immanente Qualität ästhetischer und künstlerischer Erfahrungsprozesse als ein besonderes Potenzial auch für den professionsbezogenen Bildungsprozess profildbildend zu kultivieren sowie grundlagentheoretisch und praxisreflexiv zu begründen und zu beforschen.

Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs

Die Professionalität des Lehrerhandelns wurde nicht nur in der Folge der internationalen PISA-Vergleichsstudien thematisiert und im Sinne einer auszuweisenden Kompetenz- und Wissensorientierung von Lehrer_innen im Bereich des fachlichen und des fachdidaktischen Wissens (vgl. Baumert/Kunter 2006, 495 ff.) weiter untersucht. Auch wichtige Teile der kritischen erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung machen – wenn auch vor einem anderen bildungs- und schultheoretischen Verständnis – darauf aufmerksam, dass das Handeln von Lehrer_innen grundsätzliche Professionalisierungsdefizite aufweist. Zeitgleich werden Zweifel formuliert, ob pädagogisches Handeln überhaupt professionalisierbar beziehungsweise unter einem einheitlichen Professionsverständnis zu fassen sei (vgl. Combe/Helsper 1996).

Nach umfassenden Analysen des aktuellen erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses kommt Sabine Reh zu dem Schluss, dass sich die differenten Ansätze und Positionen zur erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung dennoch in der Formel »Professionalität durch Reflexivität« gemeinsam finden würden (vgl. Reh 2004).

Die empirische Expertiseforschung fragt diesbezüglich nach den sich herausbildenden Kognitionen von erfolgreichen Lehrer_innen wie »etwa gedankliche Begleitprozesse bei der Wahrnehmung von und Reaktion auf Störungen im Unterricht, Denkprozesse während der Unterrichtsvorbereitung (Bromme 1981) oder Kognitionen, die schnelles Handeln ermöglichen (Bromme 1992, 2004)« (König 2010, 53). Sie finden bei erfolgreich eingestuften Lehrer_innen die Disposition zu einer strukturierten Erfahrungsbildung, mit der routinisierte Abläufe des Wahrnehmens und Entscheidens ermöglicht werden (vgl. Bromme 1992).

Werner Helsper (2011) wiederum konstatiert unter Bezugnahme auf Ulrich Oevermann (1996) und auf der Grundlage einer Vielzahl an qualitativ empirischen Untersuchungen aus den letzten Jahren und Jahrzehnten einen deutlichen Professionalisierungsbedarf des Lehrerhandelns aus einer anderen Perspektive. Fehlen würde es insbesondere am »Einzelfallbezug, [am] Umgang mit doppelter Kontingenz [sowie an der] Bereitschaft zur Irritation eingespielter Handlungsrouinen« (Helsper 2011, 157; vgl. auch Engel/Böhme 2014b)³. Diese seien mit einer prinzipiellen Ungewissheitsantinomie konfrontiert, indem dem Lehrerhandeln Gewissheit vor einem prinzipiellen Ungewissheitshorizont unterstellt werde (vgl. Helsper 2003, 146). Hier zeigt sich eine Spur zur Bedeutung von Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen, die insbesondere in ästhetischen und künstlerischen Prozessen eine Rolle spielen, und die bereits in der Schulpädagogik aufgegriffen wurde (vgl. auch Combe/Gebhardt 2007, 9; Rumpf 1996 u. a.).

Zunächst noch aufkeimend geht es deshalb aktuell – insbesondere auch angeregt durch die reflexiven Entwicklungen in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie – mehr und mehr um Frageperspektiven, die sich eher mit der Bedeutung des *Nicht-Wissens* (vgl. Wimmer 1996), mit den *Grenzen der Erfahrung* (vgl. Thompson 2009) und der *sozialen Genese des Lernens selbst* (vgl. Meyer-Drawe 2001) befassen. Michael Wimmer spricht gar »von einem Zerfall des Allgemeinen und einer Wiederkehr des Singulären« (Wimmer 1996, 442). Dass sich ausgehend von theoretischen Erkenntnissen niemals eine konkrete Brücke zum praktischen professionellen Handeln schlagen ließe, fordere – so Wimmer – das pädagogische Ethos immer wieder vollkommen neu heraus (vgl. ebd.). Er schreibt: »Die Beziehung zum Unvorhersehbaren, Unbestimmbaren, Unentscheidbaren, zum Anderen selbst

³ »Im Unterschied zu lernpsychologischen Ausrichtungen der gegenwärtigen Unterrichtsforschung [...] zieht Werner Helsper aus den objektiv-hermeneutischen und ethnographischen Unterrichtsrekonstruktionen der qualitativen Sozialforschung in den vergangenen Jahren den Rückschluss, dass das aktuell zu beobachtende Lehrerhandeln im Ganzen einen deutlichen Bedarf an Professionalisierung aufweise (vgl. Helsper 2011). Er markiert dabei – in Anlehnung an das Professionsverständnis von Ulrich Oevermann (vgl. Oevermann 1996, et. al.) – ein entscheidendes Desiderat, indem er deutlich macht, dass »[...]« der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, die sachbezogene Emergenz des Neuen und die professionelle stellvertretende Krisenlösung und Kriseninduktion im Sinne der Eröffnung irritierender Bildung in der schulischen Unterrichtspraxis zum Ausnahmefall wird. Die dominante Struktur des Lehrerhandelns ist damit in hohem Maß professionalisierungsbedürftig, weil ge-

rade die Vermeidung der bildenden Krise und der Überhang der Routine im Lehrerhandeln jenen »Schülerjobber« (Breidenstein 2006) generiert, der als Ausdruck einer sekundären Krisenbewältigung in Form diverser Schülerpraktiken zu verstehen ist, die durch die Routineform Unterricht erzeugt wird« (Helsper 2011, 160). Ein routiniertes Lehrerhandeln, das also selbst keine Offenheit und Geübtheit im Umgang mit neuen und krisenhaften Situationen einbringen kann, trägt – so kann man weiter schließen – demnach auch zu einem Schülerverhalten bei, das selbst wiederum von Routinen und strategischer Erfüllung von Handlungserwartungen geprägt ist. Was sich hier im Feld der Schul- und Unterrichtsforschung bezogen auf den Handlungszusammenhang von Lehrer_innen und Schüler_innen zeigt, stellt insbesondere die hochschuldidaktische Professionalisierung vor besondere Herausforderungen, was den pädagogisch-didaktischen Handlungsradius betrifft« (Engel/Böhme 2014a, 17).

also kann man wohl kaum lernen, gerade weil sie sich der Planbarkeit entzieht und die Unvorbereitetheit selbst zu ihren wesentlichen Merkmalen gehört. Was aber zu ihrer Voraussetzung gehört, wäre, die Verstellungen durch vermeintliches Wissen aufzulösen, das heißt ein anderes Verhältnis zum Wissen einnehmen zu können« (ebd. 442).

Von der Kunstpädagogik aus stellt sich die Frage, ob sich vor diesem Problemhorizont eine spezifische Art der Reflexivität und des Umgangs mit Kontingenzbedingungen von Seiten der Fachtradition und des aktuellen Fachverständnisses charakterisieren und in den Professionalisierungsdiskurs einbringen ließe?

Dies führt die Problemstellung über eine fachdidaktische Reflexion im engeren Sinn als Frage nach der Vermittlung auszuwählender Inhalte, Kompetenzen und Verfahren, Rahmungen und Verfahrensweisen hinaus und richtet das Interesse auf den Modus, das heißt auf das Wie des professionsbezogenen didaktischen Handelns und Reflektierens. Ließe sich ein solcher Modus von der Kunst und der ästhetischen Erfahrung aus so charakterisieren, dass daraus Orientierungen auch für die professionsbezogene Bildung hervorgehen können?

ANNÄHERUNGEN AN DAS UNBESTIMMTE IN DER HOCHSCHULDIDAKTIK

»Keine Interpretation der Kunst«, schreibt Gerhard Gamm, »kommt aus, ohne auf ein *anfängliches* Moment zu verweisen. Ob man von einem Akt der Einsetzung oder Stiftung spricht oder vom Kreativen, stets verbindet sich deren Sinn mit der Unterstellung eines spontanen Impulses, der sich über den schieren Zufall erhebt. Er wird regelmäßig über die Paradoxie eines ebenso unmöglichen wie notwendigen Anfangs (in der Zeit) beschrieben. Von diesem Gesichtspunkt aus erscheint die Kunsterfahrung, zumal die des Erhabenen, als erschütternd, überwältigend, schockierend und ergreifend; sie transformiert den, der sich ihr aussetzt. Der Augenblick ästhetischer Erfahrung ist der einer verdichteten Präsenz, in der das Kontinuum der gewöhnlichen Zeiterfahrung unterbrochen wird. Nicht wenige philosophische Deutungen der modernen Kunst konzentrieren sich auf diese – wie durch ein Wunder bewirkte – Unterbrechung der gewöhnlichen Zeit, um sie in den Fluchtpunkt eines anderen Anfangs zu stellen. Mittels zeitlicher und räumlicher Metaphern wird versucht, diesen ›Punkt‹ oder ›Nicht-Ort‹ eines radikal Unbestimmbaren zu umschreiben« (Gamm 2007, 35).

Die philosophischen Bemühungen, auf die Gamm hier verweist und die er in ihrem gemeinsamen ›Kern‹ zu fassen sucht, beziehen sich auf den Versuch der Charakterisierung eines Erfahrungsphänomens, das sich sprachlich und auch strategisch einem direkten Zugriff und einer instrumentellen Verfügbarkeit entzieht. Dieser Entzug hängt mit der prinzipiellen Involviertheit der Person zusammen.

Dennoch, auch Künstler_innen arbeiten in ihrer künstlerischen Arbeit mit einem Erfahrungswissen, das sich dabei aber gebunden weiß an das Singuläre und Konkrete, an den Ort, die Zeit, die Dinge, die Materialität und ihre Widerständigkeiten ebenso wie die der anderen, gegründet immer auch auf sinnliche und leibliche Wahrnehmungen von und in diesen Konstellationen. Der künstlerische Umgang mit diesem Erfahrungswissen erfordert immer wieder den Transfer auf eine jeweilig neue Herausforderung oder Situation. Jeder Versuch einer didaktisch ausgerichteten Reflexion, allgemeine Gesetzmäßigkeiten so wissenschaftlich-analytisch zu extrahieren, dass sich daraus eine feststellbare Folge von Handlungs- oder Vermittlungsschritten ableiten ließe, um damit dann doch erzeugen zu wollen, was sich nicht erzeugen lässt, verkehrt das eigentliche Anliegen einer Ermöglichung des Neuen und Singulären in sein Gegenteil. Wenn sich in der notwendigerweise didaktisch vor auszuplanenden Praxis dann nur noch zu erweisen hätte, was sich im Rahmen einer prozessualen Analyse als evident gezeigt hat, wäre der ›Nicht-Ort‹, und das von ihm ausgehende Bildungspotenzial ausgeblendet oder in bruchstückhafter Segmentierung entstellt. Gleichwohl oder gerade deshalb stellt sich die Herausforderung, eine didaktisch-erfahrungsoffene Reflexivität und Handlungsflexibilität zu kultivieren.

Dies charakterisiert in starker Kürze die paradoxe Herausforderung, vor der kunstdidaktisches Planen, Handeln und Reflektieren prinzipiell steht. Diese fruchtbar zu machen, heißt deshalb zunächst auch, sich der Grenzen der Verfügbarkeit dieser Prozesse und Konstellationen bewusst zu bleiben. Es heißt darüber hinaus auch, eine Achtsamkeit dafür zu kultivieren, sich kunstdidaktisch handelnd und reflektierend auf einem stets schmalen und schmal bleibenden Grat zwischen verfügbarem Erfahrungswissen und der Offenheit für das Unbestimmte zu bewegen.

Diese Paradoxien ernst nehmend, steht die kunstpädagogische Hochschuldidaktik vor der Herausforderung, ein Bewusstsein für die Unverfügbarkeit dieser Prozesse nicht nur theoretisch zu vermitteln, sondern auch das Erfahrungsphänomen selbst reflexiv werden zu lassen. Ein Transfer auch auf ganz andere Situationen und Konstellationen ereignet sich nicht von alleine, sondern er benötigt entsprechende Voraussetzungen. Deshalb erscheint es sinnvoll, die ästhetische und künstlerische Erfahrungspraxis selbst bereits im Rahmen der Hochschullehre in den Blick zu nehmen und sich dem elementaren Charakter dieser Erfahrungen nicht nur praktisch, sondern auch *explizit* reflexiv zu nähern.

Vor diesem sehr kurz skizzierten Argumentationshintergrund soll im Folgenden ein Schwerpunkt aus der hochschuldidaktischen Arbeitsweise an der Kunstakademie Münster vorgestellt werden.

Die folgende Transkription gibt einen kurzen exemplarischen und ausschnitthaften Einblick in eine so ausgerichtete hochschuldidaktische Übung im Rahmen eines forschend-reflexiven Seminars. Eine Studentin beschreibt in der gewählten Passage ein ihr unbekanntes Objekt, das sie selbst in diesem Moment nicht sehen, vielmehr nur fühlen kann.

Reflexive Annäherungen an Momente der Unbestimmtheit

»also ich hab ähm, das ist auf jeden Fall nen G u m m i material ... des ähm, ka also des kann man halt, des ist halt beweglich komplett in sich ... ähm ... ist ne Hülle, um, ähm ... ja kleine Kugeln, die verschiedene Strukturen haben, also des is zum Teil glatt mit, mit Löchern und zum Teil sind diese Kugeln auch en bisschen rau ... aber sie sind halt durch diesen, durch dieses Gummi geschützt, komplett ... «⁴

Diese Beschreibung soll nicht ein Defizit an sprachlicher Syntax vorführen, sondern zunächst beispielhaft zeigen, wie unbeholfen – zumindest zunächst – ein Sprechen erscheint, das mit der Beschreibung von etwas zu kämpfen hat, das (noch) fremd oder unbekannt ist, und das sich in einem Raum bewegt, der zur Entdeckung von etwas Neuem auffordert. Die hier sprechende Person versucht mit diesen aufgezeichneten und danach transkribierten Worten synchron zu ihrer sich vorantastenden Wahrnehmung der greifenden Hand behutsam, ihre Eindrücke in Worte zu kleiden. Sie kennt dieses ›Ding‹ nicht, das ihr da begegnet – in einem kleinen Leinensack vor ihren Blicken verborgen. Sie orientiert sich über die Tasterfahrung an Eigenschaften (›beweglich‹, ›glatt‹, ›rau‹ u. a.), das heißt an einem ›Wie‹, das sich ihrer taktilen Wahrnehmung folgend Schritt für Schritt erschließt. Auch gedanklich suchend stellt sie Bezüge zu bereits Vertrautem und Bekanntem her. Sie ertastet dabei so etwas wie eine ›Hülle‹ oder auch ›Strukturen‹, die es jedoch noch nicht zulassen, das ›fremde Ding‹ komplett und eindeutig zuzuordnen und zu erschließen. Immer wieder wird die sprachliche Beschreibung unterbrochen – es entstehen Leerstellen, Brüche im Satzbau und der Satz fügt sich im Ganzen keiner semantischen Logik. Ein Satzbeginn wird abrupt beendet, Worte werden wiederholt, andere weggelassen. Dies versetzt die unwissenden Leser_innen zunächst in eine Orientierungslosigkeit, in der sich nichts Sinngemäßes repräsentiert, aber dennoch etwas präsent wird.

Gehen wir zeitlich und vom Erhebungsverfahren einen Schritt zurück und hören in die Audioaufzeichnung hinein, dann vermittelt sich durchaus etwas mehr über das, was hier zu ›hören‹ ist. Der gesuchte Sinn der Worte ist nun angebunden an die ›Stimme des Sprechens‹, den ›Klang der Worte‹, verwoben mit den ›Geräu-

⁴ Aufzeichnung im Rahmen des Seminars *Forschungsatelier für kunst- und kulturpädagogisches Handeln und Reflektieren*, WS 2012/2013, geleitet von Prof. Dr. Birgit Engel, Stefan Hölscher, Katja Böhme.

Das Transkript wurde im Sinne der Lesbarkeit vereinfacht. Das Originaltranskript befindet sich im Anhang und wurde von Tobias Loemke nach den Regeln von Ralf Bohnsack angefertigt (siehe Anhang, 85).

schen der Umgebung«. Sie binden das Sprechen ein und zugleich zurück in die Gegenwart einer lebendigen sozialen und kommunikativen Situation. Spürbar wird dabei erst durch die Hörbarkeit, wie die Stimme und die sprachliche Suche nach vertrautem Sinn miteinander verschränkt sind, wie sie zum Beispiel gleich zu Beginn zunächst ganz behutsam in einem suchenden Anlauf sich zaghaft erhebt: »das ka ...«, um dann doch zögernd wieder zurückzuweichen, scheinbar aber nur, um sich nach einer tastenden Rückversicherung in einem neuen Anlauf nun etwas bestimmter zu äußern: »also das kann man halt ..., das ist halt beweglich«. Interessant erscheint auch, wie rhythmisch und melodisch gesprochen wird. Die Stimme dehnt »Gummimaterial« so, als wollte sie auch uns an der Tasterfahrung und an der dehnbaren Qualität des Gummis teilhaben lassen. »Sie tastet gewissermaßen sprachlich ab, was sie da vor sich hat oder womit sie da gearbeitet hat. Sie ringt nach Worten und artikuliert, je klarer sie weiß, was sie sagen will, extrem prägnant. Sie betont sehr stark die Konsonanten. Fast könnte man meinen, sie hat eine Sprecherziehung oder eine Gesangsausbildung absolviert« (Loemke 2015)⁵. Synchron zum Tasten der greifenden Hand wird so in der sprechenden Mitteilung an die Anderen der Zwischenraum des Kontaktes zu dem ›unbekannten Ding‹ lebendig und spürbar. Erst durch das Hören ihrer Stimme erhalten auch die Leerstellen, die Unterbrechungen im Sprechen, das Nichtsprechen, die Beschleunigungen oder Verlangsamungen der Stimme, die Veränderungen des Tonfalls eine spezifizierende Qualität. Diese Qualität führt uns in die Anschauung von etwas, das durch die wahrnehmbar werdende singuläre Qualität zugleich die Unmöglichkeit seiner vollständigen Bestimmbarkeit markiert. Dies fordert eine gemeinsame reflexive Präsenz heraus.

Bei der hier vorgestellten Tasterfahrung handelt es sich um eine kleine Übung im Rahmen eines Seminars an der Kunstakademie Münster mit reflexiv-forschendem Schwerpunkt.⁶ Diese Art von Übungen sind meist spielerisch gerahmte Situationen. Das Transkript entstand innerhalb eines forschenden Gesprächs über eine Praktikumsstunde, in der die – sich hier rückblickend nochmals erprobende – Tasterfahrung als Impuls für eine gestalterische Aufgabe genutzt wurde. Diese steht beispielhaft für die Annäherung an einen spezifischen Modus der Reflexion, der elementar im Zusammenhang mit Erfahrungsmomenten der Unbestimmtheit steht.

Im Folgenden soll zunächst mit einigen kurzen grundlagentheoretischen Bezügen auf diesen sich zeigenden Zusammenhang von Sprache, Leiblichkeit und Sozialität eingegangen werden, um anschließend den sich hierbei entwickelnden Modus der Reflexivität mit einer phänomenologischen Erkenntnisweise zu

⁵ Kommentar von Tobias Loemke zu dem von ihm erstellten Transkript s. o. *sches Handeln und Reflektieren*, WS 2012/2013, geleitet von Prof. Dr. Birgit Engel, Stefan Hölscher, Katja Böhme.

⁶ *Forschungsatelier für kunst- und kulturpädagogi-*

verknüpfen. Diese wird in das hochschuldidaktische Vorgehen an der Kunstakademie Münster eingeordnet und in den Kontext einer professionsbezogenen Bildungsforschung gestellt.

Grundlagentheoretische Bezugnahmen⁷

Renate von Schnakenburg begreift in Anlehnung unter anderem an Rudolf zur Lippe »das Ästhetische als eine dem Denken voraus- und zugrundeliegende Beziehung von Leib/ Körper und sozialer Welt« (von Schnakenburg 2005, 3). Sie schreibt, es ginge darum, » den blinden Fleck des Denkens im *Ästhetischen* zu denken, einer Erkenntnisform jedoch, die sich nur im Vollzug zu erkennen gibt« (ebd.). In dieser Erkenntnisweise werde ein spezifisches Vermögen charakterisiert, das an die »primäre Gegebenheit« des Leibes/ Körpers und dessen soziale »Eingelassenheit in die Welt« (ebd. 3) gebunden sei. In Anlehnung insbesondere an Christoph Wulf (1993, 1998, u. a.) und Bourdieu (1989) greift sie den Gedanken einer radikalen sozialen und gesellschaftlichen »Vernetztheit durch Mimesis« und eine damit zusammenhängende Inkorporation auf. Das Ästhetische sei in dieser Körperlichkeit gegründet und könne deshalb die gemeinsame Verwobenheit in einem Geschehen wahrnehmbar werden lassen (vgl. von Schnakenburg 2005, 18).

Auch unter phänomenologischen Grundannahmen vollzieht sich Bildung als ein intersubjektiv gegründetes Geschehen, das sich durch Konfrontationen mit dem Fremden, Widerfahrnisse und Affizierungen, in der Selbst- und Welterfahrung vollzieht (vgl. Dörpinghaus 2009; Westphal 2012; Waldenfels 1980 u. a.).⁸ Bernhard Waldenfels spricht in Anlehnung an Maurice Merleau-Ponty von einer prinzipiell-

⁷ Es gibt zwei wesentliche philosophisch-theoretische Traditionslinien, die Qualität einer sich an die Sinne bindenden Erfahrungs- und Sprechweise zu charakterisieren. Sie tragen zu einer Rehabilitierung insbesondere subjektiver, intersubjektiver und leiblicher Wahrnehmungsbezüge als Grundlage von Verstehen, Erkenntnis und Bildung bei.

Beide (bildungsphilosophischen und anthropologischen) Ausrichtungen gründen die reflexiven Vorgänge der Bildung und der kulturellen Verständigung immer auch auf die eigene und dabei zugleich auch intersubjektiv gegründete sinnlich-leibliche Präsenz, natürlich in ihrer gesellschaftlichen und historischen Eingebundenheit, und gehen davon aus, dass das Subjekt nicht vollständig autonom über diese Prozesse verfügen kann.

Die pädagogische Anthropologie greift in der Philosophiegeschichte auf Erkenntnisdimensionen zurück, die einerseits in der Tradition der ästhetischen Theorien stehen und hier praktische und rezeptive An-

näherungsweisen der Kunst reflektieren. Sie greift diese in ihrer grundlegenden Qualität als fundierende Erfahrungsmomente auf und kann deutlich machen, wie diese auch in sozialen und insbesondere in pädagogischen Prozessen eine entscheidende Bedeutung zeigen. Hier wird die menschliche Entwicklung als ein an das Mimetische und das Performative (vgl. Wulf/ Gebauer 1998) gebundener Vorgang verstanden, der sich auch auf vorbewusste, unbewusste und nicht verfügbare, aber häufig ritualisierte Vorgänge im Welt- und Selbstverhältnis bezieht. Hier bieten sich grundlagentheoretische Verknüpfungen auch mit aktuellen Kunst- und ästhetischen Theorien an. Rudolf zur Lippe begründet, auch in Weiterentwicklung der Ästhetischen Theorie von Adorno, mit dem Begriff des »Sinnenbewusstseins« eine ästhetische Hermeneutik, in der sich das Verstehen selbst immer auch als ästhetisches, sinnliches, intersubjektives und transzendentes gegründet weiß (vgl. zur Lippe 2000).

len Rückbindung an die leibliche Präsenz mit den Anderen, durch die das Handeln und Sprechen selbst einen responsiven Charakter erhalte, das heißt, dass es immer auch als eine Antwort auf die Anderen und auf die Situation zu verstehen ist. Entscheidend erscheint dabei im Blick zunächst auf die vorgestellte Textpassage, dass Maurice Merleau-Ponty (1966) eine Art des Sprechens beschreibt, die auf ein und dasselbe ursprüngliche Bestreben der Sprechenden zur Mitteilung zurückgeht, wodurch sich die innere Qualität einer *Sprachgeste* herausbilden könne. Diese trage bereits im Sprechen selbst, das heißt vor aller begrifflich eindeutigen Fixierung, einen Sinn in sich (vgl. Waldenfels 1980, 149). Die prinzipielle Offenheit dieser Strukturierungsbewegung im Sprechen sei gegründet auf dieses ursprüngliche Bestreben. »Was sie in Gang hält«, schreibt Bernhard Waldenfels, »sind die Bedürfnisse der Kommunikation, in denen der Drang zu Neuem sich mit einem gewissen Zwang zum Alten verbindet, denn das Neue wird nur verständlich, wenn es das Bestehende ummodelliert im Sinne einer »kohärenten Verformung« (Malraux)« (ebd. 154). Deshalb sei – auch in Bezugnahme auf Paul Ricoeur (2007) – der Sprechakt keine reine Aktualität, keine bloß individuelle Aktivität, er fügt sich ein in eine sozial geprägte Geschichte (vgl. ebd. 153). Hierbei dringe »die Kontingenz des Gewordenen in das gegenwärtige Sprechen vor« (ebd. 154). Er charakterisiert so die Entstehungsweise einer »inkarnierten Logik« der Sprache, einer »Logik, in der Kontingenz, Vernunft, die Zufälligkeiten verarbeitet« werden (ebd. 154). Dabei entstehe die Möglichkeit, einen je neuen Sinn im Sprechen gemeinsam hervorzubringen, denn das Regelsystem der Sprache enthält »Risse, durch die das rohe Ereignis eindringt« (Merleau-Ponty 1960, 108).

In einer solchermaßen sich jeweilig neu an die eigene situierte Wahrnehmung bindenden Sinnentstehung⁹ könne »die Kontingenz des Gewordenen« (Waldenfels 1980, 154) und des Werdenden vordringen.

⁸ Eine weitere wesentliche Tradition, das Erkenntnis- und Bildungsphänomen an die leibliche Präsenz zurückzubinden, hat sich in der deutsch-französischen Philosophie im Rahmen der Phänomenologie insbesondere in der Tradition von Husserl und Merleau-Ponty herausgebildet und wird aktuell in der deutschen Philosophie insbesondere von Bernhard Waldenfels vertreten. Sie findet auch in der Erziehungswissenschaft, der Bildungsphilosophie (vgl. Meyer-Drawe 2005, 2008 u. a.) und in der Kulturpädagogik (vgl. Westphal 2012 u. a.) theoretisch systematisch fundierende ebenso wie erfahrungsreflexive Denkrichtungen, die der sinnlich-leiblichen Fundierung und damit auch der sozialen

Rückbindung von Handlung, Sprache und Reflexion eine zentrale Bedeutung geben (vgl. auch Sturm 1996; Peters 1996; Beitrag von Peters/Inthoff hier).

⁹ Zu einer solchen von Merleau-Ponty ins Auge gefassten kreativen Möglichkeit von Sprache, »wie sie im Augenblick der Innovation bei Kindern, Künstlern, Forschern, aber nicht nur bei ihnen zutage tritt« (Waldenfels 1980, 155), kontrastiert Waldenfels die »alltägliche Wirklichkeit einer sekundären, gewohnheitsmäßigen Rede, in der die disponiblen Zeichen im vertrauten und abgegriffenen Sinn verwendet werden« (ebd. 155).

Interessant für ein Verständnis der kurzen Sprachpassage aus dem hochschuldidaktischen Kontext ist, dass der Versuch der Beschreibung von etwas, was der Sprechenden in diesem Moment selbst nicht bekannt ist, diese mit Leerstellen und Brüchen in der Sinnbildung konfrontiert. Synchron zum Weitersuchen der tastenden Hand bleibt dabei das Bemühen, diese Leerstellen des Nicht-Wissens sprachlich zu überbrücken, gebunden an das Anliegen, den anderen die Qualität des Wahrzunehmenden mitzuteilen. Dies zeigt sich auch im Modus der Sinnlichkeit, im Klang der Stimme und ihren Akzentuierungen. Hierbei verbindet sich das Suchen nach dem Spezifischen und Singulären mit dem hörenden Interesse der anderen, die sich gleichsam dieser wachsenden Konkretion einer Sache zuwenden, die ohne Bestimmung bleiben wird.

Aber, das nachträgliche forschende Lesen des rein formalisierten Transkripts führt noch nicht auf die Spur dieser sich hier im zeitlichen Verlauf herausbildenden, gemeinsamen reflexiven Aufmerksamkeit. Erst die sich eröffnende forschende Möglichkeit einer sinnlichen und zeitlich mimetischen Bezugnahme durch das Hören der Audioaufnahme macht später auch die forschende Annäherung an die leibliche Präsenz der Anwesenden möglich. Nur so kann spürbar und damit auch nachvollziehbar werden, wie sich das Sprechen selbst vor und in diesem lebendigen Hintergrund herausbildet. In dieser Weise bleibt hier auch das wissenschaftliche Verstehen gebunden an ein sinnliches und ästhetisches Partizipieren können an der sich im zeitlichen Verlauf herausbildenden Sprachgeste, was erst durch das Hören der Audioaufnahme ermöglicht wird.

BILDUNGSFÖRDERNDE REFLEXIONSEBENEN

IM RAHMEN DER HOCHSCHULDIDAKTIK

Übungen als experimentelle Annäherungen an eine reflexive Aufmerksamkeit

Im Folgenden soll der vorgestellte Modus einer sich an die Aisthesis bindenden Aufmerksamkeit, der sich hier beispielhaft im Zusammenhang mit der spezifischen Sprachgeste gezeigt hat, vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Erfahrungs- und Erkenntnisweise in die hochschuldidaktische Arbeitsweise eingeordnet werden.

Übungen finden in Hochschulseminaren in einem eingegrenzten Rahmen – häufig auch non-verbal – in einer sinnlich-leiblichen Bezugnahme auf eine Sache, die Anderen, einen Raum und dabei auch im reflexiv-wahrnehmenden Bezug auf sich selbst statt (vgl. Engel 2014). Sie sind durch ein erfahrungsoffenes Setting charakterisiert und durch eine sich prozessual entwickelnde Aufmerksamkeit für die Gegenwärtigkeit eines gemeinsamen Geschehensverlaufs. Der Begriff der Übung wird auch deshalb hier nicht – wie in schulisch-unterrichtlichen Kontexten – im

ÜBUNGEN ALS EXEMPLARISCH AUSGERICHTETE SINNLICH-LEIBLICHE UND MIMETISCH FUNDIERTE ERFAHRUNG



Bild 1: Grafik von Birgit Engel, 2015

Sinne eines übenden Erlernens von bereits an anderer Stelle erprobten Arbeitsweisen und Verfahren benutzt, sondern im Sinne einer Öffnung für neue Erfahrungen. Diese Art des Erprobens benötigt einen zugleich offenen und – auch vor Leistungsansprüchen – geschützten Raum, in dem situationsbezogene oder erinnernde Wahrnehmungen und Handlungsimpulse in Erscheinung treten können. Insofern knüpft dieses Vorgehen an eine sinnenorientierte Lehrpraxis von Rudolf zur Lippe an (vgl. zur Lippe 2000, Band II, 479 f.)¹⁰. Auch Selle hat bereits im Rahmen der kunstpädagogischen Hochschulbildung mit den ›Elementarpraktischen Übungen‹ eine ähnlich ausgerichtete Lehre praktiziert, wenn auch mit anderen Akzentuierungen. (vgl. Selle 1988, 43 f.)¹¹.

¹⁰ Zur Lippe charakterisiert im *Sinnenbewusstsein* seine Vorstellung des Übens als eine sich an die leibliche Gegenwart bindende Praxis des Lernens. Er schreibt: »Als Übungen möchte ich alle Lernsituationen charakterisieren, die nicht nur ein Reden über Dinge vorsehen, sondern deren Ablauf auch selbst ein Stück Wichtigkeit ist« (zur Lippe 2000, 481).

¹¹ Selle knüpft mit seinem Übungsverständnis stark an die Philosophie von zur Lippe an und gibt dem

Erinnern dabei eine entscheidende Bedeutung (vgl. ebd. 17). Er richtet Übungen hochschuldidaktisch stark an der Entwicklung von künstlerischen Gestaltungspraktiken aus. »Die elementarpraktische Übung versucht zwischen sinnlichen Grunderfahrungen, künstlerischen Verarbeitungsschritten und Bewusstseinsprozessen zu vermitteln« (ebd. 15). Fragen des Transfers auf die pädagogische Praxis werden dabei nicht thematisiert.

Hier sollen Übungen zunächst als eine sich an die gegenwärtige Wahrnehmung bindende, sich mimetisch fundierende soziale und/ oder auch gestalterische Praxis verstanden werden, die sich in einem überschaubaren und geschützten Rahmen vollziehen. Unbestimmtheit und Nicht-Wissen können innerhalb einer solchermaßen einzugrenzenden Handlungs- und Kommunikationssituation nicht nur zugelassen werden, sondern zum Impuls der Erprobung neuer und ungewohnter Wahrnehmungs-, Handlungs-, Gestaltungs- und Sprechweisen werden.

Im Folgenden sollen Bezüge zwischen einer solchermaßen in Übungen auszubildenden reflexiven Aufmerksamkeit mit phänomenologischen Erfahrungs- und Erkenntnisdimension angedacht werden.

Professionsbezogene Bildungsprozesse und phänomenologische Erfahrungen

Die Art der Aufmerksamkeit, die sich im Rahmen von hochschuldidaktischen Übungen zu entfalten vermag, kann sicher nicht trennscharf – aber dennoch tendenziell – einer Erkenntnisweise zugeordnet werden, die auch in der Tradition der phänomenologischen Bewusstseinsphilosophie reflektiert wird. Waldenfels spricht von den Wirkungen einer besonderen Aufmerksamkeit, die er auch als eine primäre Aufmerksamkeit charakterisiert (vgl. Waldenfels 2010, 105 ff.). Sie ist einerseits Teil des natürlichen Erfahrungszusammenhangs, jedoch gleichzeitig in der Lage, diesen in einer Form der Enthaltung von vorschneller Interpretation und Einordnung, in besonderer Weise wahrzunehmen. In Bezugnahme auf Edmund Husserls phänomenologische Reduktion (vgl. Husserl 1976; 2003) kann sie auch als erste Stufe einer phänomenologischen Erkenntnisweise im Sinne einer *Epoché 1* charakterisiert werden, die in späterer zeitlicher Distanz eine sich noch weiter vertiefende phänomenologische Erkenntnisweise im Sinne einer *Epoché 2* nach sich ziehen kann (vgl. Husserl 2003, 184 ff.). Hierbei erscheint eine Unterscheidung zum alltäglichen Handeln wichtig. Waldenfels differenziert zwischen einer primären Aufmerksamkeit, »die in erhöhtem Maße innovativ und kreativ auftritt, und einer sekundären Aufmerksamkeit, die weitgehend repetitiv und reproduktiv abläuft« (ebd. 2010, 115). Aber auch die primäre Aufmerksamkeit ist dabei nicht als ein rein willentlich oder strategisch zu erzeugendes Phänomen zu verstehen, sondern Teil eines Antwortgeschehens, das an die Sinne und ihre Wahrnehmungen gebunden bleibt.

Übungen können im Sinne einer solchen Öffnung in eine so ausgerichtete spezifisch wahrnehmende Reflexionsweise einführen, indem sie exemplarische Erfahrungsmomente methodisch einklammern. Sie ermöglichen eine erste vorläufige Distanznahme und eine Lockerung zu den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten der alltäglichen Lebens- und Studienpraxis ebenso wie zur eigenen gestalterischen Praxis. Im Alltäglichen selbstverständlich erscheinende Phänomene und Prozesse können in diesem Rahmen verfremdet, verlangsamt, anders kontextualisiert oder

vertiefend intensiviert werden. Dies ist durch eine Vielfalt spielerischer Veränderungen der Wahrnehmung und der Kommunikationsweisen möglich, wie unter anderem durch unvertraute Erkundungsweisen eines Raumes ohne zu sehen oder ohne zu hören, die Verständigung mit Lauten und Tönen statt mit Sprache, die nonverbale spielerische Koordination verschiedener Bewegungsverläufe, die ungewöhnliche und fremde Nutzung vertrauter Alltagsgegenstände und vieles andere mehr. Auch die Studierenden selbst können hier eigene didaktisch-experimentelle Übungskonstellationen entwickeln und erproben (vgl. Engel/ Böhme 2014a)¹². Die Auswahl der jeweiligen Übung aber richtet sich immer am jeweiligen inhaltlich-thematischen ebenso wie dem situationalen Kontext aus.

Übungen können so zu einer prinzipiellen und zugleich spezifisch erfahrungsbezogenen reflexiven Bezugnahme auf Praxis im Sinne der Initiierung oder Begleitung einer phänomenologischen Bildungsbewegung beitragen.

Die ihnen immanenten Reflexionsbewegungen werden begleitet von einer Performanz des eigenen und gemeinsamen Handelns. Im aufmerksamen Vollzug kann die gemeinsame Verwobenheit und Verschränkung der Wahrnehmungs- und Handlungsbezüge und auch die Ambiguität von Sozialität und Individuierung (vgl. Meyer-Drawe 2001, 31) erfahrbar werden.

Wie sich eine solche professionsbezogene Bildungsbewegung ausgehend von Erfahrungsphänomenen im Rahmen einer *Epoché 1* in einer zeitlichen Weiterentwicklung verstehen lässt, wird in der folgenden Grafik (76) in den Blick genommen. Wesentlich erscheint dabei, dass die Spezifik einer besonderen, sich einstellenden Aufmerksamkeit, die im ersten Reflexionskreis beschrieben wird, in der Folge einen weiteren Raum für Reflexion und dabei auch für den sprachlichen Austausch erhält. Auch die Verknüpfung mit oder auch die Bezugnahme auf kunstpädagogische Theoriediskurse sowie professionsbezogene Bildungstheorien tragen dazu bei, das eigene Erleben in einem professionsspezifischen und dabei immer auch gesellschaftlich-historischen Diskurskontext zu positionieren. So lassen sich beispielsweise gemeinsame experimentelle Ereignisse im Raum, in der die gebräuchlichen Dinge in neue und vorher unbekannte Relationen gebracht werden können, auch vor dem Hintergrund des aktuellen kunstpädagogischen Raumdiskurses reflektieren. Es kann aber auch umgekehrt von einem inhaltlichen Seminarbeitrag der Studierenden die Idee für eine spezifische Übung ausgehen, die sich mit der angesprochenen Thematik verknüpft. Die Besonderheit liegt dabei in einer sich an

die Aisthesis bindenden Reflexionsweise von Praxis in der Verknüpfung mit theoretischem Wissen. Auch Erinnerungen an andere pädagogische, didaktische und künstlerische Situationen können –

¹² Im Band 1 dieser Reihe wurden unter dem Thema der »kunstdidaktischen Installation« verschiedene studentische Vorgehensweisen vorgestellt, das hochschuldidaktische Vorgehen eingeordnet und an ausgewählten Beispielen vertiefend reflektiert.

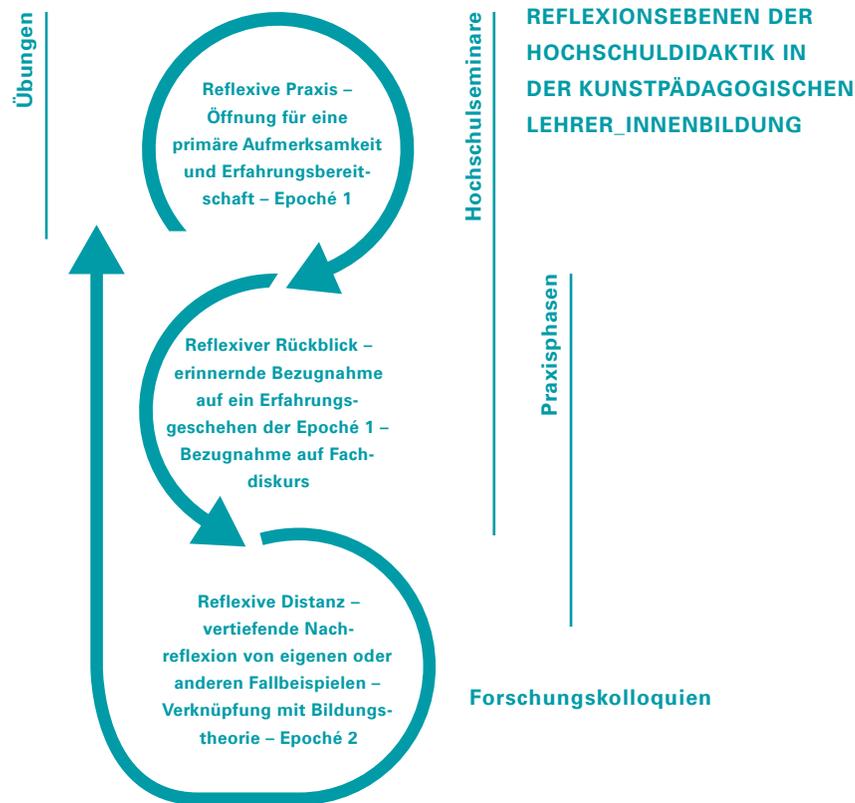


Bild 2: Grafik von Birgit Engel, 2015

als sonst unbewusst oder zumindest unthematisiert bleibende Momente des Erlebens – in diese zugleich praxisbezogene als auch theorieorientierte nachträgliche Verarbeitung einfließen. Hierbei kann sich die Möglichkeit eines Transfers eigener künstlerischer Erfahrungen in die kunstpädagogische beziehungsweise schulische Praxis vorbereiten.

Eine weiter darauf aufbauende und vertiefende forschungsorientierte Reflexionsebene lässt sich wiederum mit phänomenologischen Bezügen zu einer *Epoché 2*, charakterisieren und weiter spezifizieren. Es geht hier um die gründliche nachträgliche Reflexion von Erfahrungen, die aus einem früheren Zusammenhang in Erinnerung geblieben sind (siehe zweiter und dritter Reflexionskreis in der Grafik oben).

Im Rahmen der *Epoché 2*, die Waldenfels auch als eine narrative und ästhetische *Epoché* bezeichnet, müsse die schlichte Komplizenschaft mit der Erfahrung, die in der *Epoché 1* noch vorherrschend, aufgegeben werden (vgl. Waldenfels 2010, 381)¹³. Hierbei könne es zu einem »Wiederfinden« oder auch zu einer »Rückkehr«

KUNSTAKADEMISCHE LEHRER_INNENBILDUNG



Bild 3: Grafik von Birgit Engel, 2015

der Erfahrung kommen, zu einem Anfang an dem man noch nicht war. Im Sinne einer »verspäteten Antwort« auf ein eigenes Erleben könne sie deshalb auch als eine »responsive *Epoché*« bezeichnet werden (vgl. ebd. 384).

Die Entwicklung einer Reflexionsebene, die dem Anspruch einer *Epoché 2* gerecht wird, erfordert nicht nur gründliche Bezugnahmen auf bildungstheoretische, ästhetische und anthropologische Theorien, sondern im Rahmen dieser Bezugnahme auch eine eigene selbstreflexiv-kritische Positionierung. In der Korrespondenz oder Kontrastierung, im Vergleich mit weiteren Fallbeispielen, in denen Erfahrungspraxis reflexiv wird, kann dies zu einem professionsbezogenen Bildungsprozess beitragen.

Einbindung einer phänomenologisch, ästhetisch-hermeneutischen Bildungsbewegung in die kunstpädagogische Hochschullehre

Die Abfolge und Ausrichtung der kunstdidaktischen Einführungs-, Haupt-, Methoden- und insbesondere der Praxisseminare im Rahmen der Begleitung der ersten Praxiserfahrungen der Studierenden richten sich in der Kunstakademie Münster an

einer solchermaßen bildungsfördernden Weiterentwicklung einer sich gleichzeitig an die Aisthesis und an das Diskurswissen bindenden Reflexionsweise aus.

¹³ Dies korrespondiert mit dem, was Ricoeur im Sinne einer hermeneutischen mimetischen Bezugnahme auf die Spezifik einer lebensweltlichen Erfahrung in den Blick nimmt (vgl. Engel 2010, Ricoeur 2007).

Besonders hervorzuheben ist dabei das Ziel, die verschiedenen Erfahrungs- und Reflexionsebenen in den Rahmen eines zeitlich sinnvoll strukturierten, inhaltlichen und personalen – auf den Einzelfall bezogenen – Zusammenhang zu stellen und im kollegialen Austausch profildbildend weiterzuentwickeln.

Hierbei erhält die Entwicklung einer forschend-reflexiven Grundhaltung eine durchgehend wichtige Bedeutung. Diese wird ebenso innerhalb des künstlerischen Studiums kultiviert wie auch in den kunstwissenschaftlichen Seminaren. In vertiefenden kunstpädagogischen Forschungskolloquien werden diese Erfahrungen und Kenntnisse im Sinne eines professionsbezogenen wissenschaftlich-reflexiven Bildungsprozesses weiterentwickelt und vertieft (vgl. Hölscher/Engel/Dalbkermeier 2014/2015)

PERSPEKTIVEN FÜR DIE PROFESSIONSBEZOGENE BILDUNG

Im Rückblick auf die Ausgangsfrage, ob sich aktuell von der Kunstpädagogik aus eine spezifische Art der Reflexivität und des Umgangs mit Kontingenzbedingungen in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Professionalisierung des Lehrerhandelns einbringen ließe, gilt es abschließend die Stelle im Diskurs zu markieren, an der ein so ausgerichtetes Vorgehen positioniert werden kann.

Sowohl die Herausforderung an das Lehrerhandeln bezüglich eines Umgangs mit den Kontingenzbedingungen der pädagogischen und der didaktischen Praxis als auch die Notwendigkeit einer auch auf dieses Handeln zu beziehenden Reflexivität wird von durchaus sehr different ausgerichteten professionstheoretisch Forschenden in der Erziehungswissenschaft geteilt. Auch Jürgen Baumert konstatiert mit Mareike Kunter und in Verweis auf Heinz-Elmar Tenorth: »In der Professionsliteratur wird immer wieder und zu Recht auf die Unbestimmtheit und Unsicherheit professionellen Handelns hingewiesen. Dies gilt einmal [...] in einem generellen Sinn, dass die Berufsaufgabe von Professionellen weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben ist, sondern unter der Berücksichtigung der jeweiligen Umstände des Einzelfalls und der jeweiligen Situation ausdeutungs- und konkretisierungsbedürftig ist. [...] Erfolg stellt sich nicht unabhängig vom Handeln der Klienten ein. Professionelles Handeln ist – trotz aller Referenz auf systematische Wissensstände – nicht technisch instrumentell konzeptualisierbar« (Baumert/Kunter 2006, 476)¹⁴.

Helsper argumentiert noch grundsätzlicher und dabei auch gesellschaftskritisch, wenn er vor dem Hintergrund einer Vielzahl an qualitativen Schulstudien der letzten Jahrzehnte und der Analyse einer reflexiven Rückständigkeit schulischer Praxis im Blick auf die Notwendigkeit einer postmodernen Modernisierung (vgl. Helsper 2003) die Thesen vertritt, »dass im Lehrerhandeln der reflexive Umgang

mit der Ungewissheitsantinomie, also der Gleichzeitigkeit von Gewissheitsunterstellung und Ungewissheitshorizont, von Wissen und Nicht-Wissen nur rudimentär ausgeprägt ist. Oft fehlt eine gemeinsame, in der Schulkultur institutionalisierte Praxis eines reflexiven Umgangs mit Ungewissheit. Im Lehrerhandeln – so die zweite These – dominiert eher eine Schließung von Ungewissheit, also des »Nicht-Wissen-Könnens« (Helsper 2003, 146, mit Verweis auf Wimmer 1996).

Baumert orientiert die weiteren Forschungsbemühungen an der Entwicklung eines metatheoretischen Rahmens professionsspezifischer Handlungskompetenz, der in die verschiedenen Phasen der Ausbildung zu implementieren sei. In Anlehnung an Ewald Terhart ginge es dann darum, diese Kompetenzen (Wissen, Reflektieren, Kommunizieren, Beurteilen und Können) in »eine zeitliche, berufsbiographische getaktete Perspektive der Kompetenzgenese« einzuordnen (Baumert 2006, 479). »Nach diesem Modell ist Können (knowledge in action) kein Thema der universitären Erstausbildung, sondern ein Entwicklungsziel, das erst in der Praxis selbst salient wird« (ebd. 479).

Aus der Perspektive eines bildungsorientierten Professionsverständnisses erscheint diese Zweiteilung berufsbiografisch eher problematisch (vgl. Seydel 2005, siehe oben), auch ergibt sich dabei das Problem, dem Mangel einer Verknüpfung zwischen theorieorientierter und praxisbezogener Reflexivität weiter zuzuarbeiten. Zu fragen bleibt insbesondere auch, ob es unter der Perspektive der Orientierung an einer entsprechenden »Kompetenzgenese« auch zu einer Handlungskompetenz im Umgang mit Unbestimmtheit kommen kann und worauf sich diese dann zu richten hätte beziehungsweise, was sie intendiert. Wenn sie im Wesentlichen verstanden wird als die Fähigkeit, Unterrichtsstörungen wahrnehmen und flexibel darauf reagieren zu können, wie die empirische Expertiseforschung dies ausweist (vgl. König 2010, 53, siehe oben), dann besteht die Gefahr, dass der Umgang mit Unbestimmtheit und Unvorhersehbarkeit darauf reduziert werden könnte, Strategien

¹⁴ Da sich jedoch auch über die zeitliche Struktur einer Kompetenzgenese (vgl. ebd. in Bezug auf Terhardt) das didaktische und pädagogische Technologie-defizit nicht prinzipiell auflösen lässt, ergibt sich – als höchst problematische Schlussfolgerung – für Baumert schließlich nur eine Verschiebung der Verantwortlichkeit für den Lernerfolg des handelnden Pädagogen in die Verantwortlichkeit der Schüler_innen selbst. »Von der Didaktik – »der Technologie der Erziehung« – führe kein direkter Weg zum erfolgreichen Lernen. Für das Erste sei der Fachmann zuständig, für das Zweite habe jeder selbst einzustehen. Eine Lehrperson ist danach – wie auch der Arzt – für die fachgerechte Verfahrensweise, aber nur bedingt für das Ergebnis verantwortlich« (ebd. 477).

dafür zu entwickeln, dass der geplante Weg zur Erreichung der intendierten Lernziele nicht torpediert werden kann. Störungen werden im schulischen Alltag nur allzu oft von Seite der Lehrer_innen als ein Konfliktpotenzial interpretiert, auch wenn sie gar nicht konflikthaft angelegt sind. Sie werden deshalb häufig auch nicht in ihrer Potenzialität für Bildungsprozesse erkannt.

Insbesondere die strukturtheoretisch orientierte Professionsforschung begründet vor dem Horizont der Unbestimmtheitsantinomie den Sinn und die Notwendigkeit, bereits im Rahmen der Hochschulbildung kasuistisch vorzugehen, das heißt, durch die Analyse von Einzelfällen in Hochschulseminaren eine spezifische Reflexivität für das Handeln unter Kontingenzbedingungen in der schulischen Praxis reflexiv vorzubereiten (vgl. Helsper 2003). Helsper selbst lässt hier jedoch Einschränkungen und Einwände gelten, indem er jegliche Fallarbeit kritisch relativiert, die sich auf der Grundlage der Analyse von Einzelfällen die Erarbeitung brauchbarer Handlungsmuster für die spätere Praxis erhofft. Das »Nicht-Planbare, Ereignishaft und Unvorhersehbar« aber entziehe sich einer prinzipiellen Verfügbarkeit von Praxis (Helsper 2003, 152). Dementgegen plädiert er für eine Fallarbeit, die sich inhaltlich insbesondere mit dem Problem der Ungewissheit des Lehrerhandelns beschäftigt. Dennoch gibt er auch dabei kritisch zu bedenken, dass die so ausgerichtete Hochschuldidaktik wiederum unter vergleichbaren Kontingenzbedingungen stattfinden muss, da auch hier das »Vermittlungskonzept« selbst einer prinzipiellen »Ungewissheit von Vermittlung und Aneignung unterliegt« (ebd. 152).

Was Helsper hier eher als kritisch mitzubedenkende Grundbedingung hochschuldidaktischer Vermittlung reflexiv einbringt, kann auch produktiv gewendet werden. Denn gerade im Blick auf die professionsbezogene Lehrer_innenbildung hat die Hochschule das Potenzial, Lehren nicht nur inhaltlich zu begreifen, sondern auch mit den praktischen Herausforderungen des prinzipiellen Umgangs mit Unbestimmtheit, exemplarisch, produktiv und bildungsfördernd umzugehen. Hier liegt eine besondere Ressource der aktuellen Kunstpädagogik, die inzwischen mit vielfältigen experimentellen didaktischen Verfahrensweisen vertraut ist, die den Raum dafür öffnen, Momente der Unbestimmtheit produktiv werden zu lassen (siehe oben). Im künstlerischen Studium lernen Studierende insbesondere auf die den künstlerischen Prozessen innewohnenden unbestimmbaren und unverfügbaren Momente im Umgang mit einem Material, Medium oder einer Situation selbstständig zu antworten (vgl. Beitrag Hölscher, Engel/ Böhme 2014a). Sie sind herausgefordert, jeweils eigene und neue Gestaltungs- und Handlungslogiken zu entwickeln, in denen sich die medialen Eigenschaften und Bedingungen gegenüber der eigenen Wahrnehmung und Handlung auch als widerständig zeigen können. Hierbei wird ein reflexives Verhältnis in der Umgangsweise mit Momenten der Unbestimmtheit und Unverfügbarkeit von Praxis herausgefordert.

Dem reflexiven Zugang zu so etwas wie einem ›Kern‹, oder einer ›Exemplarität‹ künstlerischer Handlungspraxis und ästhetischer Wahrnehmung kann dabei im Rahmen der Lehramtsausbildung eine nicht unbedeutende Aufgabe zukommen. Die Möglichkeit einer Übertragung der Qualität dieser Erfahrungen auch auf schulisch und unterrichtlich neue Kontexte und Arbeitsbedingungen erscheint möglich

und sinnvoll. Hochschuldidaktik hat hier die Chance, nicht nur fachdidaktisch spezifisches Diskurswissen zu vermitteln, sondern Lehre selbst in ihrem exemplarischen Charakter so zu praktizieren, zu reflektieren und zu diskutieren, dass sie durch die Qualität des gemeinsamen Erlebens auch zu einem Transfer auf schulische Kontexte herausfordert.

Ausblick

Pädagogisch-didaktische Praxis, die sich mit einem radikalen »Nicht-Wissen-Können« der Entwicklungen einer Lehr- und Lernsituation konfrontiert, benötigt durchaus vielfältiges Wissen, aus dem sich jedoch nicht unmittelbar konkrete Handlungsanweisungen ergeben können, soweit lässt sich Wimmer folgen (vgl. Wimmer 1996). Sie benötigt aber dennoch produktive Orientierungen, die sich dann mehr und mehr auf die eigene Erfahrung gründen können, wenn diese Erfahrung sich im Sinne einer eigenen Bildungsbewegung selbst weiter offen hält und die Bereitschaft existiert, eigene Voreinstellungen zur Disposition zu stellen (vgl. Engel 2011)¹⁵. Dies wäre mit der Vision von Wimmer im Sinne einer Wiederkehr des Singulären in Verbindung zu bringen. Auch hier liegt ein reflexives Potenzial in der Kunstpädagogik im Sinne einer zurückzugewinnenden Aufmerksamkeit für das Singuläre, als eine immer wieder neu zu kultivierende Bezugnahme auf die immanente Qualität eines pädagogischen Geschehens (vgl. ebd. 442).

Die Kunst einer spezifisch kunstdidaktisch ausgewiesenen Reflexivität besteht dann vielleicht auch darin, immer wieder neu, die individuellen und die gemeinsamen Potenziale, die in der Gegenwärtigkeit einer Lehr- und Lernsituation liegen, wahrnehmend zu ergründen und zu entfalten. Die Dramaturgie, die es aufzugreifen und in ihren neuen Chancen immer erst noch zu erschließen gilt, ist in den Kontexten, Orten und Konstellationen der Menschen selbst zu entdecken. Jedes fertige von außen nur noch zu implementierende Konzept läuft Gefahr, sich von den Ordnungen und bestehenden Ritualen innerhalb der Institutionen in die Machbarkeit einer verlorenen Utopie zu verwandeln, wenn die notwendige Offenheit nicht konzeptionell in einer erfahrungsbezogenen Weise des Lehrens selbst bereits mitbedacht wird. Auch deshalb gilt es, an den Spiel- und Zwischenräumen der insti-

¹⁵ Erinnerungen und Erinnerungsbilder können hier wesentlich dazu beitragen, eigene Wahrnehmungs- und Urteilsweisen in den reflexiven Bezug auf Praxis einzubeziehen. In *Spürbare Bildung* (2011) wurde ein solches Vorgehen methodologisch begründet und im Sinne eines professionsbezogenen Bildungsprozesses performativ gemacht. Methodologisch lässt sich hier auch an die phänomenologischen Erkenntnisdimensionen der *Epoché 1* und *2* anschließen. (vgl. Engel 2011, 166 ff.)

tutionellen Ordnungen und Handlungsgewohnheiten anzusetzen, um in ihnen und über sie hinaus in gemeinsame lebendige Dynamiken des Handelns und des kritischen Reflektierens zu geraten.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9/2006/4, S. 469–520
- Bohnsack, Ralf** Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, in: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2007, S. 225–254
- Breidenstein, Georg** Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden 2006
- Bourdieu, Pierre** Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen, Berlin 1989
- Bromme, Rainer** Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern, Weinheim 1981
- Bromme, Rainer** Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992
- Bromme, Rainer / Haag, Ludwig** Forschung zur Lehrerpersönlichkeit, in: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2004, S. 777–793
- Buschkühle, Carl-Peter** Die Welt als Spiel. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz, Oberhausen 2007a
- Buschkühle, Carl-Peter** Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung, Oberhausen 2007b
- Busse, Klaus-Peter** Bildungsgangsspiele einrichten, Norderstedt 2009
- Combe, Arno / Gebhard, Ulrich** Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule, Opladen 2007
- Combe, Arno / Helsper, Werner** (Hg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996, S. 140–144
- Dörpinghaus, Andreas** Bildung. Plädoyer wider die Verdummung, in: Forschung & Lehre, 9/2009/ Supplement, S. 3–14
- Dreyer, Andrea** Kunstpädagogische Professionalität und zeitgenössische Kunstdidaktik, Halle 2005
- Engel, Birgit** Vom sozialen Sinn der Sinne, in: Lippe, Rudolf zur (Hg.): Poiesis 10, Hohengehren 1999, S. 119–125
- Engel, Birgit** Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg.): Erziehung – Phänomenologische Perspektiven, Würzburg 2010, S. 179–202
- Engel, Birgit** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2. Aufl. mit aktualisiertem Vorwort, Frankfurt a. M. 2011, <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/pdf/Engel_2011_Spuerbare_Bildung_2003_D_A.pdf>, Zugriff am 09.07.2015
- Engel, Birgit** Intensivierte Gegenwart – Eine erfahrungsoffene Aufmerksamkeitshaltung als künstlerische und pädagogische Orientierung, in: BKJ Magazin Nr. 10, Kulturelle Bildung: Wie gelingt ästhetisches Lernen?, 2012/10, S. 31–34
- Engel, Birgit** Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls, Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014, S. 106–151
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, 28.03.2012, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, 2012, <www.zkmb.de/index.php?id=109>, Zugriff am 05.06.2015
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** (Hg.) Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls, Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014a
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung, in: dies. (Hg.): Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls, Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014b, S. 32–59

- Gamm, Gerhard** Das rätselvolle Unbestimmte, in: Gamm, Gerhard / Schürmann, Eva (Hg.): Das unendliche Kunstwerk. Von der Bestimmtheit des Unbestimmten in der ästhetischen Erfahrung, Hamburg 2007
- Gebauer, Gunter / Wulf, Christoph** Zeitmimesis, in: dies. (Hg.) Praxis und Ästhetik, Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus, Frankfurt a. M. 1993, S. 292–316
- Helsper, Werner** Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung, in: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003, S. 142–161
- Helsper, Werner** Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50/2004/3, S. 303–308
- Helsper, Werner** Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, S. 149–171
- Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen** (Hg.) Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003
- Hölscher, Stefan** Freiheit oder Zweck? Die Künstlerische (Aus-)Bildung von Lehramtsstudierenden, in: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur Künstlerischen Bildung, Oberhausen 2012, S. 219–233
- Hölscher, Stefan / Engel, Birgit / Dalbakermeyer, Antje** Praxissemesterkonzept Fachgruppe Kunst, Münster 2014/2015 (i. V.), <<http://www.kunstakademie-muenster.de/224/>>
- Husserl, Edmund** Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie – 1. Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Den Haag 1976
- Husserl, Edmund** Phänomenologische Psychologie – Vorlesungen Sommersemester 1925, Text nach Husserliana IX, Hamburg 2003
- Kämpf-Jansen, Helga** Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln 2000
- König, Johannes / Hofmann, Bernhard** (Hg.) Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?, Reihe: Beiträge der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Band 11, Berlin 2010, S. 40–107
- Lange, Marie-Luise** u. a. (Hg.) Performativität erfahren: Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen, Berlin 2006
- Lippe, Rudolf zur** Der schöne Schein. Existenzielle Ästhetik, Bern 1988
- Lippe, Rudolf zur** Sinnenbewusstsein I und II. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Hohengehren 2000
- Maset, Pierangelo** Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten, Reihe: Kunstpädagogische Positionen 10, Hamburg 2005, <http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/34/pdf/HamburgUP_KPP10_Maset.pdf>, Zugriff am 05.06.2015
- Merleau-Ponty, Maurice** Das Auge und der Geist. Philosophische Essays, herausgeben und übersetzt von Arndt, Hans Werner, Hamburg 1960
- Merleau-Ponty, Maurice** Phänomenologie der Wahrnehmung, herausgegeben und übersetzt von Boehm, Rudolf, Berlin 1966
- Meyer-Drawe, Käte** Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, Reihe: Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, Band 7, München 2001
- Meyer-Drawe, Käte** Anfänge des Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik, Erziehung – Bildung – Negativität, 2005/Beiheft 49, S. 24–37
- Meyer-Drawe, Käte** Diskurse des Lernens, München 2008
- Oevermann, Ulrich** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996, S. 70–182
- Otto, Gunter** Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bände, Seelze-Velber 1998
- Peez, Georg** (Hg.) Kunstpädagogik und Biographie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben. Professionsforschung mittels autobiographisch-narrativer Interviews, München 2009

- Peters, Maria** Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. A. Walther, München 1996
- Peters, Maria** Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik, Reihe: Kunstpädagogische Positionen 11, Hamburg 2005
- Reh, Sabine** Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50/2004/3, S. 358–372
- Ricœur, Paul** Zeit und Erzählung. Band 1 – Zeit und historische Erzählung, Reihe: Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, Band 18/1, München 2007
- Rumpf, Horst** Abschied vom Stundenhalten, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996, S. 472–500
- Schnakenburg, Renate von** Zur Konvergenz von Ästhetik und Sozialität. Überarbeitetes Skript des Vortrags zum 6. Bundeskongress Soziale Arbeit Münster am 23.09.2005, 2005, http://ivv7srv15.uni-muenster.de/buko/Konvergenz_AesthSoz.pdf, Zugriff am 18.04.2014
- Selle, Gert** Gebrauch der Sinne, Reinbeck 1988
- Selle, Gert** Kunstpädagogik und ihr Subjekt, Oldenburg 1998
- Seydel, Fritz** Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung, Köln 2005
- Sturm, Eva** Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996
- Thompson, Christiane** Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn 2009
- Waldenfels, Bernhard** Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt a. M. 1980
- Waldenfels, Bernhard** Sinne und Künste im Wechselspiel: Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt a. M. 2010
- Waldenfels, Bernhard** Ordnung im Zwielflicht, Reihe: Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, Band 61, München 2013
- Westphal, Kristin** Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik. Reihe: Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Band 22, Oberhausen 2012
- Wimmer, Michael** Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1996, S. 404–447
- Wulf, Christoph** Mimetisches Lernen, in: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim / Basel 2007
- Wulf, Christoph / Gebauer, Gunter** Spiel – Ritual – Geste. Das Mimetische in der sozialen Welt, Reinbek bei Hamburg 1998

Material zum Beitrag

Aufzeichnung im Rahmen des Seminars *Forschungsatelier für kunst- und kulturpädagogisches Handeln und Reflektieren*, WS 2012/2013, geleitet von Prof. Dr. Birgit Engel, Stefan Hölscher, Katja Böhme. Originaltranskript angefertigt von Tobias Loemke (nach den Regeln von Ralf Bohnsack: <https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/Bohnsack1.pdf> (vgl. Bohnsack 2007; siehe Anmerkung 4): #00:00:00-0# #00:01:00-2#

URf: °also° ich hab ähm, das ist auf jeden fall n gummimaterial ((spricht das Wort dehnend und dynamisch modulierend)), #00:01:05-3# des ähm, ka also des kann man halt, des ist halt beweglich komplett in sich #00:01:09-2# ähm #00:01:10-6# wie (unverständlich) is ne hülle, um, ähm #00:01:13-3# ja kleine kugeln, die verschiedene strukturen haben, also des is zum teil glatt mit, mit löchern und zum teil sind diese kugeln auch n bisschen rauer. (...) #00:01:22-4# aber sie sind halt durch diesen, durch dieses gummi geschützt, komplett #00:01:26-8#

Abbildungen

- Trennseite** Detailansicht einer Kunstdidaktischen Installation (Birgit Engel und Katja Böhme, Hochschultag 2013, Kunstakademie Münster) / Foto von: Antje Dalbakermeyer
- Bild 1** Grafik, *Übungen als exemplarisch ausgerichtete sinnlich-leibliche und mimetisch fundierte Erfahrungspraxis*, Grafik von: Birgit Engel, Kunstakademie Münster, 2015
- Bild 2** Grafik, *Reflexionsebenen der Hochschuldidaktik in der kunstpädagogischen Lehrer_innenbildung*, Grafik von: Birgit Engel, Kunstakademie Münster, 2015
- Bild 3** Grafik, *Kunstakademische Lehrer_innenbildung*, Grafik von: Birgit Engel, Kunstakademie Münster, 2015

KARL-JOSEF PAZZINI

**Stimmungen.
Plädoyer für das Transindividuelle**



VORBEMERKUNGEN

Zu lesen sind Überlegungen zur Grundierung pädagogischer Aktionen und dazu, wie diese ganz eng mit Ästhetischem und auch Künstlerischem zu tun haben. Ihren Ausgang haben sie im von Freud als Junktum bezeichneten Zusammenhang von Heilen und Forschen¹, respektive in meiner psychoanalytischen Praxis. Dabei kamen mir meine ästhetischen, künstlerischen, pädagogischen Erfahrungen zugute.²

Das Folgende könnte helfen, das Gemenge, das aus unbewussten Erfahrungen zwischen Menschen entsteht, ernst zu nehmen und begrifflich zu umkreisen. Das Unbewusste wird hier nicht gedacht als auf viele individuelle Eigentümer verteilt, sondern als etwas, das sich zwar im Austausch, im Verkehr der Individuen aktualisiert (Bildungen des Unbewussten), sie sind aber nicht Herren (oder auch Damen) im eigenen Haus. Das Übertragungsgeschehen verlangt auch nach ungewöhnlichen theoretischen Anstrengungen, lustvollen natürlich, da es mit einem Paradigma von Sichtbarkeit, von Visualisierung und entsprechenden Raum- und Zeitkonzepten nie direkt fassbar ist. *Stimmung* ist ein Versuch, das zu tun.

Fürs Erste werde ich Überlegungen vorlegen, die auf dem Hintergrund psychoanalytischen Denkens Anregungen für Bildungsprozesse und didaktische Überlegungen in der Nähe zu den Künsten freilegen. Der Fortgang des Denkens entwickelt sich an den Implikationen der Stimmung entlang, seiner Nähe zum Stimmen und zur Stimme, damit zum Sprechen und zur Sprache, des Verbindungsmomentes, das an das Konzept der Übertragung angrenzt, der fehlenden Distanz und Objektivität, des unwillkürlichen Ergriffenseins wie im Witz.

UNBESTIMMT

Bei der Tagung, die Anlass für diese Überlegungen war, stand das Unbestimmte im Fokus. Spielerisch ließe sich behaupten:

Stimmung ist unbestimmt. Dennoch stimmt etwas bei der Stimmung, stimmt ein, auch wenn sie nicht definit besprochen, nicht definiert ist. Bestimmen heiße konstituieren, definieren. *Stimmen* hat nach Grimm auch die Bedeutung »mit der Stimme wirken« (Grimm und Grimm 1854–1961, Bd. 18, Sp. 3088). Das kommt dann schon dem in der Thora verwendeten *Sprechen* nahe: »Und Gott sprach: Es werde

¹ »In der Psychoanalyse bestand von Anfang an ein Junktum zwischen Heilen und Forschen, die Erkenntnis brachte den Erfolg, man konnte nicht behandeln, ohne etwas Neues zu erfahren, man gewann keine Aufklärung, ohne ihre wohltätige Wirkung zu erleben. Unser analytisches Verfahren ist das Einzige, bei dem dies kostbare Zusammentreffen gewahrt bleibt. Nur wenn wir analytische Seelsorge betreiben, vertiefen

wir unsere eben dämmernde Einsicht in das menschliche Seelenleben. Diese Aussicht auf wissenschaftlichen Gewinn war der vornehmste, erfreulichste Zug der analytischen Arbeit« (Freud 1927/1975, 243).

² Erste Formulierung zum Kongress der *Freud-Lacan-Gesellschaft* mit dem Thema *Sprachlos* im Dezember 2013 in Berlin.

und es ward« (1 Mose 1,3), was eher performativ ist. Diese Konzeption unterscheidet sich vom Griechischen λέγειν, λόγος (légein, lógos), das Sammeln, Auflesen von etwas, das schon da ist, meint, also repräsentationslogisch ist.

Stimmung wäre also etwas, das etwas bewirkt und nicht eine Abbildung von etwas ist. Stimmung muss aber nicht unbedingt mit verbalem Sprechen, mit der Stimme verbunden sein. Zuweilen aber schon.

Stimmung ist in der Präsenz, anwesend (räumlich) und gegenwärtig (zeitlich). Zum Teil wandert sie aus der Vergangenheit dorthin, wird aktualisiert, hat mit Haltungen und Einstellungen zu tun. Wahrscheinlich spielen Erwartungen eine Rolle. Stimmung ist ein Schmelztiegel von Personen, Räumen und Zeiten.

Auch Stimmung, die für Bildung, Lehren und Lernen eine Bedeutung hat, ist nur in Teilen intentional herstellbar, und wenn das dennoch gelingt, findet es sich schon in der Nähe der Überrumpelung und des Übergriffs. Auch muss das, womit sich einzelne Akteure stimmen, nicht in einem sachlich erkennbaren Zusammenhang zur Unterrichtssituation stehen. Wie ist die Herstellung von Stimmung lehrbar, wie geht man damit um?

ÜBERTRAGUNG

Die Untersuchung von *Stimmung* steht in einem weiteren Rahmen: Es geht um den Versuch, die bis heute provokanten Momente des Freud'schen Übertragungskonzeptes zu rekonstruieren. Sie reichen bis ins Politische, ins Soziale. Das Konzept ist so verstörend, dass es schon bald nach seiner Formulierung selbst von Psychoanalytikern verballhornt und stillgelegt wurde, indem sie das Gesamtkonzept *Übertragung* aufgeteilt haben in Übertragung und Gegenübertragung. So ist der Witz des Konzeptes dahin, das eine wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen zu fassen sucht, die über die individuelle Abschottung, genannt Autonomie, Individualismus, gar Autarkie hinausgreift (vgl. Pazzini 2012; 2013). Das Konzept konfrontiert mit der Fiktionalität, einer ästhetischen Kategorie, der Grenze zwischen Individuum und Gesellschaft oder – etwas kleiner – Gesellung, lässt juristische Abgrenzungen – etwa Zurechenbarkeit – der individuellen Eigenschaften, gar das, was Kompetenz heißt, anders sehen. Und in diesem Rahmen interessiert mich Stimmung als ein Prozess, der über den Einzelnen hinausgreift, mehrere Menschen umschließt und in Bewegung versetzt.

Stimmung, Übertragung, Gefühl beziehungsweise Affekt sind Phänomene, die als das Individuum überschreitend gedacht werden müssen. Noch anders: Vielleicht ist es ja so, dass das Individuum sich erst in Stimmung auskristallisiert. Oder so: Stimmt es eigentlich, dass das Individuum sozialisiert wird? Oder ist es so, dass das Soziale ein Individuum entlässt – als Fiktion – genauso fiktiv wie die Gesellschaft.

Stimmung und Übertragung sind nichts individuell Abgrenzbares, sondern nehmen interindividuell Raum und Zeit ein und die Individuen noch dazu.

Die Grenze, auch die individuelle, schreibt sich zunächst von der Wahrnehmungsfähigkeit des Anderen her ein (Kleinstkind). Und der Operator der Trennung ist wohl immer etwas Symbolisches, in Wirksamkeit gesetzt durchs Imaginieren. Und so hat man mit dem ›Trieb‹, den Freud als einen Grenzbegriff und seine Mythologie bezeichnet, gleich auch die Befriedigungs-, die Antwort- und Begehrensfähigkeit der Anderen am Leib. Das kann im Anschluss an Freud (vgl. Freud 1942a) Sexualität genannt werden. Sexualität steht für die Überschreitung des Individuums auf die Gattung hin, das Individuum wird verletzlich und gerät hinein in eine gespaltene Zeit: Das Individuum ist sterblich, die Gattung hat schon gelebt und lebt wahrscheinlich länger als das Individuum, auch wenn man der Menschheit, wie das oft wohlmeinend geschieht, einige Apokalypsen an den Hals wünscht. In der Sexualität ist verlangt, jeweils die Grenzen zwischen Innen und Außen, zwischen Eigen und Fremd im Hinblick auf etwas Drittes, die Gegenwart Überschreitendes, aus der Vergangenheit Kommendes zu integrieren. Das Überschreiten wird befördert durch Stimmung. Wird Sexualität in dieser Weise strukturell verstanden, wird polare Heterosexualität zu einer der vielen möglichen Realisierungen.

Die Stimmung hängt nicht ganz und gar an einer Situation und einzelnen Menschen fest, sondern kann mitgenommen werden, von Einzelnen in eine neue Situation, oder es geschieht auch, dass ein Einzelner, der in eine Gruppe kommt, in eine vorhandene Stimmung eingetaucht wird. Um wessen individuelle Eigenschaften geht es dann?

Stimmung kann angeheizt werden. Sie kann mitreißen. Sie kann zu Entgleisungen führen. Das macht Angst, vorher, im Moment und nachher. Angst kann durch unabschließbares Wünschen gekontert werden, das also kein bestimmtes, für immer abschließendes Objekt kennt, nur vorübergehend sich auf ein solches stützt. Das könnte man auch Begehren nennen. Das führt aus dem Engpass und eröffnet Spielraum im Gegensatz zur Beengung durch Angst.

»WIE IST DENN DIE STIMMUNG HEUTE ABEND?«,

fragt in einer Karnevalsveranstaltung Jonny Buchardt 1973 in Köln.³ Die Programmverantwortlichen trauten sich erst 2013 diesen Teil der Büttenrede auszustrahlen. Er fragt: »Wie ist denn die Stimmung heute Abend?«, und animiert das Publikum von ihm schwungvoll angefangene Sätze zu Ende zu bringen: »Zickezacke, zickezacke ... – Hoi, hoi, hoi!«. Schließlich brüllt er: »Sieg!«, und das in Stimmung gebrachte Publikum antwortet ohne Zögern: »Heil!«.

³ Das Video ist zu finden auf <https://www.youtube.com/watch?v=U_SwFhtgJCQ>, Zugriff am 10.11.2014.

Er wendet sich ab, ist gespielt entsetzt:

»So viele alte Kameraden hier heute Abend?« Mitreißend. Ohne das näher zu analysieren, kann doch schon spürbar werden, wie man im Extrem von Stimmungen weggerissen werden kann. Ein anderes Beispiel aus der Arbeit.

ZIGARETTENRAUCH UND VANILLEAROMA

Kalten, wiederaufgewärmten Zigarettenrauch, ich stelle mir vor: der Marke *Drum*, selbstgedreht, bringt sie mit sich und in den Raum, in dem ich auch bin. Dieses Aroma wird im Kurraum allmählich verdünnt, ist zunächst beschränkt auf circa einen halben bis ein Meter um die Analysantin herum. Nach der Begrüßung kaum mehr wahrnehmbar. Wenn ich dann sitze, erreicht mich das Aroma mit der umgebenden Luft etwas verdünnt, bis meine Geruchsnerve so besetzt sind, dass sie keine Neuigkeiten mehr melden. Bin eingehüllt.

Das ist nur eine Schicht dessen, was ich mit Stimmung meine. In diesem szenischen Bild fehlt zumindest ein Teil, über den ich wenig sagen kann. Es fehlt etwas über die Einstimmung der Analysantin durch mich, durch den Seheindruck, den Händedruck, vielleicht spielt auch irgendein Dunst eine weitere Rolle.

Eine andere Analysantin hatte Vanille als ihr Aroma entdeckt. Als Shampoo, vielleicht als Körperlotion. Nach den Sitzungen habe ich die Kissen auf der Couch gewechselt, damit das Aroma nicht allzu sehr in die nächste Sitzung übergang und eventuell den nächsten Analysanten im Nebel einer anderen Stimmung verschwinden ließ.

OBJEKTIVITÄT

Diese Aktion, so fiel mir dann auf, ist der Rest eines unbefragten Glaubens an Objektivität, die das uneingelöste Ideal der erfolgreichen Naturwissenschaft wurde (vgl. Freud 1905, 148). Versuchsbedingungen im Laboratorium werden gleich gehalten. Ebenso hat sich der Experimentator, der die Erfahrungen macht, gleich zu halten, distanziert und er soll für den Ausgang des Experiments, dessen Wiederholbarkeit ohne Bedeutung sein. Wichtige Parameter müssen gleich gehalten werden.

Es wird wohl auch noch einiges anderes geben, das nicht direkt auffällt, das einstimmt auf die Sitzung und einiges, das an Stimmung die Sitzung überdauert und in die nächste Sitzung färbt. Es ist sicher möglich, strukturell ähnliche Phänomene auch in Institutionen der Bildung aufzufinden. Stimmungen zu Beginn von Unterrichtsstunden, im Atelier, in Vorlesungen oder Seminarsitzungen.

Als Träger eines Austauschs – oder sollte man sagen Moment, etwas energetisch Aufgeladenes, das in Bewegung bringt – muss man sicherlich auch an eine von allen vorgefundene Stimmung denken, die nicht direkt von einem der Beteiligten

ausgeht. Auch hier kommen ganz unterschiedliche Momente in Betracht: Institutionelle Vorbedingung (imaginär und symbolisch), Ort des Treffens, das Wetter, der vorangegangene Gebrauch des Ortes und die Konjunktion aus dem, was sich an einem Ort und dessen Tradition, als intendierter Weitergabe, und Transmission ergibt, einer Weitergabe von Geschichten, Geheimnissen, Verletzungen, unbegoltenen Wünschen über Generationen hinter dem Rücken der Beteiligten.

Die bisherigen Hinweise berücksichtigen eines noch nicht: die Stimme und das Sprechen.

Die angedeuteten Momente kalibrieren das Hören wie das Sprechen, ohne dass genau, jedenfalls nur in Teilen bewusst oder intentional, verfolgt werden könnte, wie diese vonstattengehen. Jeder wird beziehungsweise ist schon eingenommen von Gerüchen, von Atmosphären und wird zugleich möglicherweise darauf aufmerksam, dass jedem Menschen auch einiges anhaftet oder sich von ihm löst im Kontakt mit anderen Menschen. Bewusst oder unbewusst bemerkt werden kann das in Situationen von Aufmerksamkeit. Am ehesten kommt es dazu, wenn gegen Gewohnheiten verstoßen wird. Das kann oder muss in Situationen, die auf Bildung aus sind, geschehen oder in der konzentrierten Atmosphäre der Analyse. Im Moment ist das den Akteuren meist intransparent, kann aber durchaus von anderen wahrgenommen werden, bewusst oder unbewusst. Oft werden nur die bekannten Zipfel von Stimmungen wahrgenommen, die gesamte Mischung wird wohl selten wahrnehmbar. Das heißt auch, es beginnt schon eine Übertragung, ohne dass viel im semantisch artikulierten Sinne gesprochen wurde. Die Konstruktion, das Erraten und zuletzt die Analyse der Übertragung zwischen symbolischen Plätzen beginnen auf solchen Vorgaben.

MOMENT VON LALANGUE

Man kann sagen: Die Stimmung ist oft schon da, bevor gesprochen wurde. Sie ist etwas, das einzelnen Menschen und den Beziehungen zwischen Menschen anhängt, auch eine gesamte Situation kennzeichnen kann. Sie kann mitgebracht werden, vorgefunden werden oder ad hoc entstehen oder evoziert werden. Und weiter: Stimmung ist ein Moment dessen, was Lacan als *Lalangue* bezeichnet. Im Sprechen, mittendrin ist das Reale, es kratzt sozusagen im Hals, klopft ans Ohr und versetzt die Luft in Schwingung vielleicht nicht ohne, aber noch jenseits irgendeiner Ebene von Semantik, von Bedeutung, von Sinn. Die Bedeutung hat manchmal lediglich die Funktion, das Reale des Sprechens, der Stimme zu verbergen.

Lalangue spricht von der Inkarnation einer Schranke. Die Schranke ist dem Sprechen eingeschrieben und wird dauernd überschritten. Das Wort wird Fleisch und das Fleisch Wort. Die Überwindung und die Durchlässigkeit der Schranke

scheint genau das ›Stadion‹, also der Kampf- (vgl. Ritter u. a. 1976, 204 ff.) und Repräsentationsplatz des Triebes (vgl. Zimmermann 2009, 214) zu sein. Ein Startpunkt fürs Sprechenmüssen.

Zur Darstellung im Denken, Sprechen, Schreiben und Handeln, egal in welchem Medium, braucht es Bildungen, die sich nie ganz ablösen vom Bildenden. Es geht darum, solche Bildungen als etwas zu begreifen, das ein Moment von Übertragung ist, das die Beteiligten aufeinander einstimmt, ohne dass sie dadurch einstimmig agierten. Sie eröffnen, für manche verunsichernd, eine Raumzeit dazwischen, die keinem gehört, über die niemand der Beteiligten alleine Macht hat. Höchstens gewaltsam könnte so getan werden, als ließen sich hier deutliche und klare Unterscheidungen treffen.

Nur um anzudeuten, welche Relevanz das haben könnte: Wäre es nicht eines Versuchs wert, statt eine Fallgeschichte mit einem Analysanten und einem Analytiker über Monate und Jahre niederzuschreiben, einmal die Fallgeschichte eines oder mehrerer aufeinanderfolgender Tage aus der Praxis zusammenzufassen? Übertragung wird dabei als *eine* verstanden, nicht in einer oppositionellen Aufspaltung als Übertragung und Gegenübertragung, und die Stimmung pflanzt sich fort – und dies nicht nur zwischen dem einen Analytiker und dem einen Analysanten, sondern auch über die Zeit eines Tages je anders, nicht ohne Einfluss aufeinander. Dieses Gedankenexperiment ließe sich sicher auch auf ganze Gruppen, Lerngruppen, Klassen anwenden.

STIMMUNG IN ANDEREN DISKURSEN

Den Begriff Stimmung, den vielfach konnotierbaren, habe ich gewählt in Folge der Kenntnisnahme von Lacans Begriff *Lalangue*. Hier geht es um Sprache und Sprechen, damit auch um die Stimme und deren reale Anteile, das Reale des Sprechens. Mich interessiert das Reale der Übertragung, die realen Momente, die unabweisbar und zwingend in der Übertragung sind. Die Ausläufer sind bemerkbar, das Meiste bleibt unbewusst. Wie kann etwas über die Bildungen des Unbewussten gesagt werden, wie überhaupt ist die Grenze zwischen unbewusst und bewusst bemerkbar? Man kann nur so tun, als repräsentierte die Rede oder das Schreiben das Unbewusste. Das Unbewusste schleicht sich gerade an der wahrnehmbaren und intendierten Bedeutung vorbei, entwischt dem denotativen Teil der Semiose. Aber man muss, man kann postulieren, dass es Spuren hinterlässt. Vielleicht nicht nur in der Form des Verfehlens, der Fehlhandlungen, sondern auch in den Formen des Gelingens, des unverhofften Glücks, des *flows*, der Stimmigkeit.

HISTORISCH

Der Begriff der Stimmung⁴ ist, wie Caroline Welsh in einer wissenschaftshistorischen Untersuchung (vgl. Welsh 2009) darlegt, zu einem Abgrenzungsbegriff zwischen naturwissenschaftlich und geisteswissenschaftlich argumentierenden Gegnern geworden. Vielleicht könnte man sagen: Stimmung mutiert zum an Geisteswissenschaftliches gemahnenden Rest und zum Notbegriff in der Naturwissenschaft.

Welsh schreibt von einer »Verschiebung von einem überindividuellen Affektwissen auf die innere Gefühlswelt des Subjekts« (Welsh 2009, 145). Der Begriff der Stimmung sei im Gefolge der Aufklärung und der Individualisierung zugespitzt worden von einer situativen Beschreibung, die ein Ensemble von Menschen und Dingen umfasse oder eine musikalische Verfahrensweise zur Weitergabe eines Tons der direkten und indirekten Einrichtung gleicher Schwingungsvarianten, zur Beschreibung eines innerindividuellen Vorgangs.

Bei der Einschränkung auf das Innerindividuelle bleibt offen, wie dann die Abstimmung unterschiedlicher Individuen aufeinander vorstellbar wird, sodass Gemeinsamkeiten des Handelns, Fühlens und Artikulierens möglich werden, ohne dass das jedes Mal und in allen Details intentional und bewusst artikuliert werden muss. Offen ist dann die Konzeption einer Stimmung, die es möglich macht, isolierte Individuen als aufeinander abstimmbare zu betrachten, mittels einer Stimmung also, die sich im Hintergrund des Sprechens, als dessen Seiteneffekt und Stütze zugleich ergibt. Befragt man die Selbstverständlichkeit eines von Geburt gegebenen abgegrenzten Individuums, ließe sich aus der gemeinsamen Umgebung der Stimmung dann fiktional ein Individuum erst herauschälen. Fiktional heißt hier wirksam. Die Fiktion eines klar abgrenzbaren Individuums wird ja wirksam. Fiktional nenne ich das wegen seiner Gestaltbarkeit, Nicht-Naturgegebenheit, und weil es historisch und gesellschaftlich unterschiedlich gehandhabt wird, was als ein Individuum zu gelten habe, beziehungsweise wer wann als ein Individuum gilt. Der jeweilig geltende Modus muss durch Gesetzbücher, Riten, kulturelle Praktiken befestigt werden. Solche historischen Verschiebungen gab es zum Beispiel durch eine Opposition gegen Sippenhaft oder dagegen, dass Eheleute als ein Individuum galten, dessen Wahl-, Stimm- und Selbstvertretungsrecht der Mann ausübte.

⁴ Die erneute theoretische Beschäftigung mit Stimmung lässt sich seit etwa 2000 deutlich feststellen, und wenn man ein fiktives Datum nennen will, so könnte man beim 2003 publizierten Eintrag David E. Wellberys zur Stimmung in den *Ästhetischen Grundbegriffen* starten (vgl. Wellbery in Barck u.a. 2003, 703 ff.). Nicht unwesentlich hierfür sind sicher auch Wirkungen aus der Philosophie Heideggers. Dem kann hier nicht nachgegangen werden, ganz zu schweigen von der Rolle der Beschreibungskategorie »Stimmung« in der Psychiatrie etwas bei Bleuler und Kraepelin bis zum ICD-10.

Das Konzept der Stimmung hat Berührung mit Freuds Konzept der Übertragung, insofern beide einen Zwischenbereich zwischen den Individuen aufmachen und zugleich diese einschließen. Auch wenn Freud das so nicht formuliert

hat, kann das Konzept der Übertragung als eine Prüfung, Kritik und Weiterentwicklung des Konzepts des Individualismus gelten: *Stimmung* ist Aussageform interindividueller Zustände, die reaktiv aus dem gegenseitigen Definieren bemerkbar wird. Individuen, so wie sie sich als Gestalt vor einem Hintergrund abheben können, sind dabei Stützpunkte und Kristallisationsformen des Prozesses und des Zustandes der Stimmung. Die Stimmung geht bis in die einzelnen Individuen ›hinein⁵, ist nicht nur als zwischen ihnen befindlich zu denken. Hier könnte von Subjektivierung des Sozialen gesprochen werden, insofern die individuellen Subjekte in die Stimmungen und Übertragungen einbegriffen sind. Dabei ist Subjekt auch plural zu denken. Das hinwiederum hat zur Konsequenz, dass ein individuelles Subjekt, also ein Einzelner, eine Herausarbeitung aus diesem Gesamtzusammenhang ist, gestützt auf eine Körperlichkeit, die sich vor einem Hintergrund erkennbar bewegt. In dieser Sichtweise muss man sich also strikt abgewöhnen, Individuum und Subjekt gleich zu setzen. Ferner kann man das Individuum nicht mehr als vor der Sozialität des Zusammenhangs autonom gegeben betrachten. Die Wunschvorstellung des Bürgers in einer Robinsonade sich aufzuführen, bleibt eine unerfüllbare.⁶

Pädagogisch gesehen verliert damit Individualisierung als Ausrichtung des Arbeitens seine Unschuld. Diese könnte auch Isolierung und Fehleinschätzung der tatsächlichen Interdependenzen zur Folge haben. Damit würden Möglichkeiten des Erfindungsreichtums, der aus Stimmung und Übertragung erst resultiert, unterdrückt. Begleitend muss dann artifiziell Stimmung nachgefüttert werden durch allerlei Motivationshappchen, Medienwechsel und Bespaßung. Noch einmal anders:

te und im 18. Riesenschritte zu ihrer Reife machte. In dieser Gesellschaft der freien Konkurrenz erscheint der Einzelne losgelöst von den Naturbanden usw., die ihn in früheren Geschichtsepochen zum Zubehör eines bestimmten begrenzten menschlichen Konglomerats machen. Den Propheten des 18. Jahrhunderts, auf deren Schultern Smith und Ricardo noch ganz stehn, schwebt dieses Individuum des 18. Jahrhunderts – das Produkt einerseits der Auflösung der feudalen Gesellschaftsformen, andererseits der seit dem 16. Jahrhundert neu entwickelten Produktivkräfte – als Ideal vor, dessen Existenz eine vergangene sei. Nicht als ein historisches Resultat, sondern als Ausgangspunkt der Geschichte. Weil als das naturgemäße Individuum, angemessen ihrer Vorstellung von der menschlichen Natur, nicht als ein geschichtlich entstehendes, sondern von der Natur gesetztes. Diese Täuschung ist jeder neuen Epoche bisher eigen gewesen.«

⁵ Es könnte hier eine Erörterung der »projektiven Identifizierung« im Gefolge Melanie Kleins eingefügt werden (siehe hierzu Gutwinski-Jeggle 1995, S. 61–83).

⁶ Karl Marx (Marx 1857–1858, 5) hatte das so vorformuliert: »In Gesellschaft produzierende Individuen – daher gesellschaftlich bestimmte Produktion der Individuen ist natürlich der Ausgangspunkt. Der einzelne und vereinzelte Jäger und Fischer, womit Smith und Ricardo beginnen, gehört zu den phantasielosen Einbildungen der 18.-Jahrhundert-Robinsonaden, die keineswegs, wie Kulturhistoriker sich einbilden, bloß einen Rückschlag gegen Überverfeinerung und Rückkehr zu einem mißverstandnen Naturleben ausdrücken. So wenig wie Rousseaus *contrat social*, der die von Natur independenten Subjekte durch Vertrag in Verhältnis und Verbindung bringt, auf solchem Naturalismus beruht. Dies Schein und nur der ästhetische Schein der kleinen und großen Robinsonaden. Es ist vielmehr die Vorwegnahme der ›bürgerlichen Gesellschaft, die seit dem 16. Jahrhundert sich vorbereite-

Die gesamte von pädagogischen Aktionen adressierte Gruppe ist das Subjekt der Aktion. Darinnen haben sich außerdem einzelne individuelle Subjekte herausgeschält, die im Kontakt mit anderen zu Interferenzen führen, die Gestalt annehmen können. Aber das Ausführen ist ein weites Feld, das noch spannend zu denken ist.

Der Kern des Subjekts, der nicht mit dem Individuum zu verwechseln ist, ist ein Reales – »wobei real bedeutet, daß Wahrnehmungsidentität seine Regel ist. Er besteht letztlich, worauf Freud hinweist, in einer Art Vorwegnahme, die uns durch ein sie authentifizierendes Gefühl von Realität die Gewißheit gibt, daß wir in der Wahrnehmung sind. Und was sollte dies bedeuten, wenn nicht – daß wir es, auf der Seite des Subjekts, mit einem Erwachen zu tun haben« (Lacan 1978, 74). Diese Gewissheit sollte nach Descartes aus dem *cogitare* (wörtlich zusammenbringen, schütten) gewonnen werden. Die Psychoanalyse macht darauf aufmerksam, dass diese Gewissheit als Antwort und Reaktion auf die Überzeugungs- oder Überredungskraft dessen, was zusammengeschüttet, verdichtet wurde, vom Anderen kommt. Das ist das Erwachen. Nur das solipsistische Individuum, das auf seiner Autonomie beharren will, das Heteronomie nicht anerkennen kann, befürchtet die Beeinflussung. Der reale Kern des Subjektes besteht vielleicht darin, dass es nicht weiß, dass seine individuelle Existenzweise eine Illusion ist und dass das »authentifizierende Gefühl«, von dem Lacan spricht, genau diese Illusion aufliegen lässt: Wir sind im Medialen, etwa einer Stimmung, verbunden.

RESONANZ

Kurz bevor *Stimmung* derart in der Wissenschaftsgeschichte auf innerindividuelle Vorgänge eingegrenzt wurde, stand der Begriff in enger Nachbarschaft zum Begriff der Resonanz. »Die Denkfigur der Resonanz beziehungsweise der Sympathie diente meist der Darstellung ungeklärter Übertragungsprozesse, durch welche die Bewegungen oder Empfindungen eines Objekts an einem anderen Ort in einem anderen Objekt erschienen« (Welsh 2009, 146).

Im Rahmen der Assoziationspsychologie wird nun auch Resonanz in das Innere eines Individuums verlegt. Angelehnt an die Vorstellung einer Resonanz von Saiten schwingen Nerven, Neuronen, andere Zellen und Gemütszustände. So wurde die Wechselwirkung zwischen Körper und Seele gedacht – auch ein Grundzug im Denken Schillers – wie Welsh schreibt.

»Man kann in diesen verschiedenen Rücksichten Seele und Körper nicht gar unrecht zweien gleich gestimmten Saiteninstrumenten vergleichen, die nebeneinander gestellt sind. Wenn man eine Saite auf dem einen rührt und einen gewissen Ton angibt, so wird auf dem andern eben diese Saite freiwillig anschlagen und eben diesen Ton, nur etwas schwächer, angeben. So weckt, vergleichsweise zu reden, die

fröhliche Saite des Körpers die fröhliche in der Seele, so der traurige Ton des ersten den traurigen in der zweiten. Dies ist die wunderbare und merkwürdige Sympathie, die die heterogenen Prinzipien des Menschen gleichsam zu einem Wesen macht, der Mensch ist nicht Seele und Körper, der Mensch ist die innigste Vermischung dieser beiden Substanzen« (Schiller 1780/1993, § 18, 312)⁷.

Welsh hebt hervor, dass bei Schiller keine bestimmte(!) Stimmung, keine gerichtete gemeint sei, sondern eine »allgemeine Stimmung« (Welsh 2009, 151): »Man könnte sie heute vielleicht am leichtesten mit Freuds freischwebender [muss ›gleichschwebender‹ heißen, Anmerk. d. Verf.] Aufmerksamkeit vergleichen« (ebd.).

In der Begriffsgeschichte sei Sulzers Position des Übergangs von der Resonanz zur Stimmung bemerkenswert. Das die Dichtung aufnehmende Individuum stimme sich selber, um auf die Poesie resonieren zu können: »Zentral für die Verschiebung von der Resonanz zur Stimmung ist, dass der Rezipient sich mit Hilfe des ›Tons der Rede‹ beziehungsweise der Dichtung selbsttätig einstimmt, das heißt in die Stimmung versetzt, die nötig ist, um mit dem Gemüt des Dichters zu ›resonieren‹. Im Unterschied zur Resonanz stellt die Figur der Stimmung also eine Denkstruktur, ein Denkmuster zur Verfügung, mit dem eine verstärkte Selbsttätigkeit des Gemüts, eine Veränderung der Eigenstimmung bei der Verarbeitung des Wahrgenommenen denkbar wird« (Welsh 2009, 149).

Stimmung ist also stärker als Resonanz von den Konnotationen her auf Objekte im weiten Sinne außerhalb des Individuums ausgerichtet und offenbar nicht nur passivisch angelegt. Zentrum und Ausgangspunkt der Betrachtung ist allerdings ein Individuum, das von außen in Stimmung versetzt wird.

»Stärker als um 1800 stehen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Verstimmungen und Umstimmungen im Zentrum des Interesses. Sie bezeichnen eine subjektive, den Reizen der Außenwelt gegenüber disproportionale Reaktionsweise« (Welsh 2009, 155).

Dilthey beschreibt das Unbeherrschbare der Stimmung.⁸ Sie greife über das Individuum hinaus, rekurre dann aber immer wieder auf das Misslingen einer Beherrschung der Stimmung durch den Einzelnen. Stimmungen werden als blind charakterisiert. Sie sind nicht aufgeklärt. Sie können durch Intensität und Dauer wie bei Hölderlin krank machen. »Diese dunklen und zusammenhangslosen Stimmungen sind gleich einem blinden Steuermann am Steuerruder unseres Lebens« (Dilthey 1970, 102).

⁷ Den Hinweis auf Schillers Dissertation fand ich im erwähnten Aufsatz von Welsh.

⁸ Den Hinweis auf Dilthey fand ich im erwähnten Aufsatz von Welsh.

Eine frühe Art in der Nutzung eines Begriffs von Stimmung führt nahe an die Erfordernisse des Forschens und Arbeitens in der Psychoanalyse heran. Denn es geht wie Lacan betont um *Praxis*, nicht um Wissenschaft etwa im Popper'schen Sinne. Praxis ist schon nach Aristoteles nicht wie die *Poiesis* in ein bestimmtes Gefüge von Zwecken eingebunden, sondern ziellos.⁹ Und hier berühren die Überlegungen Kunst und Bildungsprozesse. Dementsprechend bedarf sie der Urteilsfindung im nicht schon verallgemeinerbaren Einzelfall. Das ist die Problemstellung von Kants *Kritik der Urteilskraft*.¹⁰ Im Paragraph 9 (Kant 1790/1968) schildert er die Problemlage so: »Daß, seinen Gemütszustand, selbst auch nur in Ansehung der Erkenntnisvermögen, mitteilen zu können, eine Lust bei sich führe: könnte man aus dem natürlichen Hange des Menschen zur Geselligkeit (empirisch und psychologisch) leichtlich dartun« (ebd. 297/B 30). Zur Urteilsbildung gehört hier Lust. Sie verweist in all der Unsicherheit auf Existenz ausgerichtet auf Geselligkeit.

»Das ist aber zu unserer Absicht nicht genug. Die Lust, die wir fühlen, muten wir jedem andern im Geschmacksurteile als notwendig zu, gleich als ob es für eine Beschaffenheit des Gegenstandes, die an ihm nach Begriffen bestimmt ist, anzusehen wäre, wenn wir etwas schön nennen; da doch Schönheit ohne Beziehung auf das Gefühl des Subjekts für sich nichts ist. Die Erörterung dieser Frage aber müssen wir uns bis zur Beantwortung derjenigen: ob und wie ästhetische Urteile a priori möglich sind, vorbehalten« (ebd. 297/B 30).

Ohne im Einzelnen den Argumentationsgang zu verfolgen, springe ich zum Schluss des Paragraphen, wo auf die Stimmung verwiesen wird. Sie wird hier zu einer Art Garant eines sozialen Bandes mit Rekurs auf die singuläre Urteilsfindung. Letztere ist aber bis hierhin auch im Argumentationsgang Kants am Ende nur durch die Unterstellung abgesichert, dass ein Anderer nachvollziehen könne, was das individuelle Subjekt als sein Lustempfinden artikuliert, sozusagen seine Stimmigkeit als Resultat von Stimmung akzeptiert:

»Eine Vorstellung, die, als einzeln und ohne Vergleichung mit andern, dennoch eine Zusammenstimmung zu den Bedingungen der Allgemeinheit hat, welche das Geschäft des Verstandes überhaupt ausmacht, bringt die Erkenntnisvermögen in die proportionierte Stimmung, die wir zu allem Erkenntnis fordern, und daher auch für jedermann, der durch Verstand und Sinne in Verbindung zu urteilen bestimmt ist (für jeden Menschen), gültig halten« (ebd. 298/B 32). Subjekt und Objekt werden in der Stimmung verschränkt. Und außerdem noch die individuellen Subjekte untereinander. Man könnte das für eine strukturelle Beschreibung einer Individuum und Gesellung umgreifenden Bildung halten.

⁹ Aristoteles (335–323 v. Chr./1969, V. 5. 1140b6).

¹⁰ Man könnte sagen: In Kants Ästhetischer Theorie, einer transzendentalen Ästhetik.

MISCHUNG AUS DEN UNBEWUSSTEN ERFAHRUNGEN

Nach diesem begriffsgeschichtlichen Ausflug¹¹ noch einmal zurück: Es geht mir um die Mischung, die aus unbewussten Erfahrungen zwischen Menschen entsteht. Unbewusstes wird nicht gedacht als auf viele individuelle Grundstücke verteilt, sondern als etwas, das sich zwar im Austausch, im Verkehr der Individuen aktualisiert (Bildungen des Unbewussten), nicht aber ihnen jeweils zugehört. Vielmehr stellt es im Übertragungsgeschehen immer schon Topologien und logische Zeiten her, die nicht fassbar sind mit einem Paradigma von Sichtbarkeit, von Visualisierung und entsprechenden Raum- und Zeitkonzepten. Es kündigt sich zur weiteren Artikulation im Duft, im Geruch, in der Modulation des Sprechens, in Mimik und Gestik, in der Spannung der Haut etwas an, das nicht als Eigenschaft mitgebracht wird, sondern Reflex einer schon stattfindenden aktuellen Mischung und neuerlichen Abgrenzung ist, mikrosensoriell mit aufgesperrten Ohren, Nasen, Mündern. Und in dem Moment, wo es ankommt, überhaupt in Einzelfällen bemerkt wird, ist es schon eine nachträgliche Konstruktion geworden.

Es ist die Kehrseite des Begehrens, das Genießen, darin, ein Eingefangen-Werden. Das ist auch eine Orientierung, eine Stabilisierung einerseits. In diesem Phänomen vermute ich eine Quelle dessen, was sich wie Blei in den Knochen absetzt, obwohl es keinen erkennbaren Anlass dafür gibt. Andererseits aber auch ein Aufbruch sein kann, also etwas, das sich wie eine hypomanische, also eine fast schon manisch euphorische Stimmung nach einer Sitzung oder Stunde in der Schule bemerkbar macht, obwohl bewusst dafür kein Grund zu finden ist; ein Zustand, der zuweilen Ähnlichkeiten mit der Verliebtheit hat. Es mögen vielleicht Erinnerungsspuren zu alten Geschichten wachgerufen werden, in Schwingung versetzt worden sein. Stimmung hat so eine Schicht des Realen.

GENIESSEN

In *Lalangue* »ist etwas, das wie eine direkte Verbindung zu einem althergebrachten, aber nicht direkt zugänglichen Genießen und zum Freud'schen Urverdrängten wirkt. Lacan charakterisiert *lalangue* als etwas, in dem sich der Umgang einer Gruppe mit ihrer unbewussten Erfahrung niedergeschlagen hat« (Rath 1995, 46), schreibt Claus-Dieter Rath.

Mit diesem Genießen tritt das Reale auf, wenn es denn überhaupt eine Zeit hat, das nicht nur aus der Vergangenheit kommt, sondern auch aus der Präsenz. Im statt- und zeitfindenden Sprechen in der Analyse wird Reales aufgefädelt, wird Bestandteil des Sprechens und Hörens in ihren vielfältigen Formen nicht als bewusste Aktion, vielleicht manchmal aufblitzend.

¹¹ Weitere Hinweise sind zu finden in Freud 1942b. Das Reale hält sich ebenso wenig wie

das Unbewusste an die kulturell, damit also imaginär und symbolisch, etablierten Grenzen zwischen den Individuen. Sprechen bekommt so konzipiert ein Moment von Übergriff.

Das findet statt, wenn ein Analytiker zum Beispiel betont ruhig spricht in einem Atemrhythmus der Erholung, wenn ein Analysand in einer absolut hektischen von Panik befallenen Stimme spricht – oder sollte ich sagen *mit ...* Umspielt wird dabei das Reale, das die Angst und Panik auslöste, ohne dass sie in einem Netz von Vorstellungen und Symbolisierungen aufgefangen werden konnte, die einen auf Erfahrungen beruhenden Kontakt zum Anderen hätte aufbauen können. Auf diese Weise der Umspielung kommt ja auch ein Teil der Hektik an mich, der Teil, den ich nicht identifizieren kann, der schwebt wohl auch in Minischweißströpfchen durch die Gegend. Für ›Umspielung‹ gibt es ein Fremdwort:

ILLUSION

»Wahrnehmungsmodi, in die der Wahrnehmende unwillkürlich und unbewusst eintritt und in denen der wahrgenommene Gegenstand ihm momentan als leibhaft wirkliches Stück seiner realen Umwelt gilt« (Ritter u. a. 1976, 204), heißt es im historischen Wörterbuch der Philosophie unter dem Eintrag ›Illusion‹. Eine Illusion als Umspielung des Unsagbaren und Unsäglichen wäre ein Durchgangsstadium zur Artikulation. Dies hat zur Folge, dass niemand, der tatsächlich beteiligt ist, einen privilegierten Zugang zur Realität und ihrer Erkenntnis hat. Es gilt, Realität gemeinsam im Prozess zu konstruieren. Dabei sind Entscheidungen fällig. Diese verändern die jeweilige Übertragungssituation und konfigurieren die Schnittmenge zwischen Realem, Imaginären und Symbolischen anders. Dieser Zusammenhalt ergibt sich nicht nur von selbst. Eine sich ausbreitende Stimmung ist eine solche Anforderung und gleichzeitig schon Basis für Konstruktionen. Sie ist dabei aber gewissermaßen selber eine Umspielung des präzise Wahrnehmbaren, des nur Ahnbaren und eines Gefühls von Veränderung. Und weiter:

»In der Rhetorik gibt es eine lange Tradition der Behauptung, der durch Rede gewirkte Zustand sei ein solcher der Trugwahrnehmung. Nach der Theorie des Enthusiasmus stehen dem begeisterten Redner Dinge vor Augen, die in Wahrheit abwesend sind (ἐνῶργεια); dieses Vor-Augen-Stehen teilt sich *per sympathiam* dem vom Redner Begeisterten mit (*inflammatio*-Metapher). Die Begeisterten sind vermittle der Affekte (πάθη), zu denen sie hingerissen werden, blind für die Verhältnisse ihrer realen Umwelt und insofern im Zustand ›pathetischer Täuschung‹« (ebd. 205). – Was heißt hier ›real‹ und wer bestimmt das?

Seitenpfad: Freud spricht den Illusionen zu, dass sie »Erfüllungen der ältesten, stärksten, dringendsten Wünsche der Menschheit« seien (Freud 1980, 164).

Wertvoll für unser Arbeiten ist dabei nicht die rationalistische Religionskritik Freuds, die er später selber überwunden hat, sondern der Hinweis auf ein unabschließbares Wünschen, das zur psychischen Realität gehört. Unabschließbar wird es durch das Bilderverbot, das heißt ein Abbildungs- und Identifizierungsverbot. Unabschließbares Wünschen, auch manchmal Begehren genannt, ist Ferment des psychoanalytischen Arbeitens. Und so könnte man jetzt sagen: Analysant_in und Analytiker_in werden über Stimmungen und Illusionen ins Arbeiten gebracht.

LALANGUE

In wenigen Zügen soll nun angedeutet werden, dass der reale Anteil des Sprechens in einer der vielen Sprachen eine große Rolle spielt. Dieser Anteil ist weniger oder fast gar nicht auf der Bedeutungsebene zu finden. Er teilt sich jenseits dessen mit, zwischen, hinter, unter den kleinsten bedeutungsvollen identifizierbaren Einheiten.

Im Seminar xxv (*Le moment de conclure*, 1977/1978) spricht Lacan davon, dass es keine Sprache gäbe, sondern nur vielfache Unterstützungen der Sprache, was sich *lalangue* nenne, und, »was man bräuchte, sei, dass die Analyse durch eine Unterstellung begönne mittels der Rede (parole) aufzuribbeln (défaire), was durch die Rede gemacht ist« (Lacan 1977/1978, Sitzung 15.11.1977, 6)¹². Das Ribbeln erzeugt eine Stimmung. Das Ribbeln löst die identifizierbare Struktur auf.

»Denn die Analyse ist ein Faktum, ein soziales Faktum, mindestens ein solches, das sich auf das gründet, was man einen Gedanken nennt, den man ausdrückt, wie man kann, mit *lalangue*, die man hat. [Lalangue mit ihrem Anteil am Realen begründet ein Faktum, ein *fait social* im Sinne Durkheims, Anm. d. Verf.] [...] In der Analyse denkt man nicht irgendwas und dennoch ist es gut dafür, zur sogenannten *freien Assoziation* zu kommen: Man wünscht, irgendwas zu denken« (Lacan 1977/1978, Sitzung 11.04.1978, 102)¹³. Und unterhalb des präzise sinnhaft Artikulierten teilt sich etwas mit von diesen Wünschen und Geheimnissen, die nie ganz und gar im Artikulierten untergebracht werden können. Das ist wohl auch das, was zu immer neuen Ansätzen von Formulierungen treibt.

¹² »Si j'ai dit qu'il n'y a pas de métalangage, c'est pour dire que le langage, ça n'existe pas. Il n'y a que des supports multiples du langage qui s'appellent *lalangue*, et ce qu'il faudrait bien, c'est que l'analyse arrive par une supposition, arrive à défaire par la parole ce qui s'est fait par la parole.« – Die Übersetzungen im Folgenden vom Verfasser (vgl. hierzu auch Freud 1915).

¹³ »Car l'analyse est un fait, un fait social tout au moins, qui se fonde sur ce qu'on appelle la pensée qu'on exprime comme on peut avec *lalangue* qu'on a. Je rappelle que cette *lalangue* je l'écrivais en un seul mot dans le dessein d'y faire sentir quelque chose. Dans l'analyse, on ne pense pas n'importe quoi et pourtant c'est bien ce à quoi on tend dans l'association dite *libre*: on voudrait penser n'importe quoi« (ebd. 1977/1978, 11.04.1978, 102).

Durch den Ausdruck in *Lalangue* wird die Analyse ein soziales Faktum. Durch die Formulierung des Gedankens, seinen Ausdruck wird der Boden bereitet für die freie Assoziation. Mit dem Anteil am Realen, also dem, was noch nicht imaginiert oder symbolisiert werden kann, könnte man das eine Stimmung nennen, die sich wirkend verbreitet.

Und im Seminar XXI (Lacan 1973/1974, Sitzung 08.01.1974, 87 ff.) spricht er davon, dass eine Aussage eine Auslöschung des Sinns der Worte sei.¹⁴ Durch das Aussprechen werden sie mehrdeutig und können im Hören skandiert ungeahnte Assoziationen freisetzen. Das aber träfe auf *Lalangue* nicht zu, sie sei aus Sinn gemacht. Und in *Lalangue*, so verstehe ich das, kommt ein anderer Sinn zum Tragen, der sinnliche Sinn, der aber keine feste Bedeutung transportiert, sondern nur zu Sinn im semantischen Sinne reizt. »Wenn *Lalangue* aus Sinn gemacht ist, dann muss man wissen wie: durch die Ambiguität jeden Wortes.« Sie sei für diese Funktion geeignet, für die Ambiguität, »auf dass der Sinn von dort her riesele. Er [der Sinn, Anm. d. Verf.] rieselt nicht aus Ihrem Sprechen (>dire<)« (ebd. 89 f.).

Aus der Gestimmtheit durch das Reale von *Lalangue* rieselt der Sinn. Er hat keine konzise Form mehr, wird zum Material für neuen Sinn. Und Lacan fragt: »Wie sich das vorstellen, wenn es ein Rieseln ist, welches endlich Schlüsselchen auffangen?« Bildungsprozesse produzieren solche Schlüsselchen oder bringen sie herbei. Das sei aber nun nicht ein Plädoyer für Töpferkurse.

Das Rieseln und Auffangen kann Freude, Spaß, Lust machen, etwas, das wieder bei aller Desorientierung Sinn in Form hervorgerufener Sinnlichkeit macht. Lacan spricht am 11.06.1974 davon, dass es dazu kommen kann¹⁵, dass das Genießen,

¹⁴ »En quoi il s'entrevoit, à la limite, que le langage, lui, n'est pas fait de mots ... car c'est le lien par quoi – du premier au dernier – le moyen établit cette unité qui seule est à rompre pour que le sens disparaisse ... c'est bien ce qui montre que le langage n'est pas fait de mots, et en quoi ce qu'on appelle ... car c'est cela et rien de plus qu'on appelle une proposition ... une proposition c'est l'effacement au moins relatif ... je dis ça: >au moins relatif<, pour vous faciliter l'accès aux choses ... c'est l'effacement du sens des mots. Ce qui n'est pas vrai de *lalangue*, *lalangue* comme ritournelle ... vous savez que je l'écris en un mot... *lalangue* si elle en est faite, du sens, à savoir comment, par l'ambiguïté de chaque mot, elle prête, elle prête à cette fonction que le sens y ruisselle. Il ne ruisselle pas dans vos dires. Certes pas. Ni dans les miens non plus. C'est bien en quoi le sens ne s'atteint pas si facilement. Et ce ruissellement dont je parle, comment l'imaginer ... c'est le cas de le dire ... comment l'imaginer si c'est un ruissellement

qu'arrêtent enfin des coupelles?« (ebd. 1973/1974, 08.01.1974, 89 f.)

¹⁵ »Seulement, c'est quand même là ce dont il s'agit: le >sème<, c'est pas compliqué, c'est ce qui fait sens. Tout ce qui fait sens dans *lalangue* s'avère lié à l'ex-sistence de cette langue, à savoir que c'est en dehors de l'affaire de la vie, du corps, et que s'il y a quelque chose que j'ai essayé de développer cette année devant vous ... que j'espère avoir rendu présent, mais qui sait... c'est que c'est pour autant que cette *jouissance phallique*, que cette *jouissance sémiotique* se surajoute au corps ... ça va durer longtemps? se surajoute au corps qu'il y a un problème. Ce problème, je vous ai proposé de le résoudre, si tant est que ce soit une complète solution, mais de le résoudre simplement, enfin, du constat que cette *sémiosis* patinante chatouille le corps dans la mesure ... et cette mesure, je vous la propose comme absolue ... dans la mesure où il n'y a pas de rapport sexuel« (ebd. 269, 11.06.1974).

das phallische und das semiotische, noch zum Körper hinzukommt, das wäre dann wie ein Kitzeln, eine ins Rutschen geratene Semiose¹⁶, die damit konfrontiert, dass es kein geregeltes sexuelles Verhältnis gebe (Lacan 1973/1974, 269)¹⁷. Und weiter spricht er von der Animation durch *Lalangue* als einem Kitzeln, Kratzen, Wüten, einer Animation zum Genießen des Körpers.

»In anderen Worten, in diesem Durcheinander, das nur das Sem, das Sem, wenn man es einmal ein bisschen zur Existenz erweckt hat, das heißt, dass es als es selber spricht, dass es ist, insoweit die sprechenden Körper ihre Seme bewohnen, findet es [das Sem] einen Weg, um die Tatsache, dass nichts, nichts anderes als das, was es nicht in Richtung auf das führte, wozu man regelrecht gezwungen wurde, es entstehen zu lassen im Ausdruck >Andere<, im Ausdruck Andere, der *lalangue* bewohnt und der gemacht ist, um genau das zu repräsentieren: Es gibt mit dem Partner – dem Sexualpartner – keine andere Beziehung als durch das Intermediäre dessen, das Sinn macht in *lalangue*.«¹⁹

WITZ & KONVERSION

Vielleicht ist das Lacans Reformulierung dessen, was bei Freud im Buch über den Witz angesprochen ist, nämlich, dass der Witz in der Lage sei, uns eine Stimmung aufzuzwingen (Freud 1905, 148) – eine Stimmung, in der Erzähler und Zuhörer miteinander verbunden werden. Damit ist die schon der Ansatz einer Antwort auf die Frage thematisiert: Wie springt eine diffuse Stimmung in etwas für mehrere gleichzeitig Anerkanntes über? Das ist die Frage nach der Wahrnehmbarkeit, der Zugänglichkeit für sinnhaftes Erfassen und dessen weitere Bearbeitung.

¹⁶ Vgl. Charles Sanders Peirce: »Alle dynamische Aktion oder Aktion roher Gewalt, physikalisch oder psychisch, findet entweder zwischen zwei Objekten statt (sei es, dass sie in gleicher Weise aufeinander einwirken oder dass das eine handelnd und das andere leidend ist, vollständig oder teilweise) oder ist jedenfalls ein Ergebnis solcher Aktionen zwischen zwei Objekten. Mit >Semiose< jedoch meine ich im Gegensatz dazu eine Aktion oder einen Einfluss, der aus einer Kooperation dreier Objekte besteht oder diese einschließt, wie z. B. ein Zeichen, sein Objekt und sein Interpretant, wobei dieser tri-relative Einfluss auf keinerlei Weise in Aktionen zwischen je zwei Objekten aufgelöst werden kann« (Peirce 1907/1991, 520).

¹⁷ Zum Verständnis von Sexualität siehe oben.

¹⁸ Manchmal mit >Zeichen< übersetzt, u. a. linguistischer Term für die kleinste Bedeutungseinheit in

Wörtern, daneben spricht im Französischen mit *semer* = säen, *semis* = Samen, *semence* = Samen ein semantischer Hof, der etwas vom dem Bezug zum Sexuellen überträgt.

¹⁹ »En d'autres termes, dans cet ensemble confus que seul *le sème*, *le sème* une fois qu'on l'a lui-même un peu éveillé à l'ex-sistence, c'est-à-dire qu'on l'a dit comme tel, c'est par là, c'est dans la mesure où *le corps parlant habite ces sèmes* qu'il trouve le moyen de suppléer au fait que *rien*, rien à part ça, ne le conduirait vers ce qu'on a bien été forcé de faire surgir dans le terme >autre<, dans le terme autre qui habite *lalangue* et qui est fait pour représenter ceci justement: qu'il n'y a avec le partenaire – *le partenaire sexuel* – aucun rapport autre que par l'intermédiaire de ce qui fait sens dans *lalangue*« (Lacan 1973/1974, 269).

In den *Studien über Hysterie* schreibt Freud mit einer Betonung auf dem innerindividuellen Verständnis von Stimmung: »Es gibt Fälle von Hysterie, in denen die Conversion den gesamten Reizzuwachs betrifft, so dass die körperlichen Symptome der Hysterie in ein scheinbar völlig normales Bewusstsein hereinragen; gewöhnlicher aber ist eine unvollständige Umsetzung, so dass wenigstens ein Teil des das Trauma begleitenden Affektes als Komponente der Stimmung im Bewusstsein verbleibt.

Die psychischen Symptome unseres Falles von wenig konvertierter Hysterie lassen sich gruppieren als Stimmungsveränderung (Angst, melancholische Depression), Phobien und Abulien (Willenshemmungen)« (Freud/Breuer 1895, 142).

Die Stimmung wäre dann eine Konversion im noch liquiden Zustand, der über das Unbewusste das Vorbewusste kitzelt. Das ist körperlich zu denken. Liquide heißt, dass es noch kein geronnenes Symptom ist, weder körperlich noch im Verhalten. Also: Stimmung ist das nicht fest ins Körperliche Übergegangene, aber nicht ganz Vergeistigte, zwischen Körper und Geist, jedenfalls nicht in nur einen Körper Übergegangene. Man könnte auch sagen, Stimmung sei eine fluide Interindividualität, die ohne scharfen Übergang ins Intraindividuelle reicht.

Stimmung kann dann in einer Art Nachhall im Traum auftauchen: »Über die Affekte des Traumes werde ich nur noch wenige Bemerkungen von einem anderen Gesichtspunkte aus anfügen. In der Seele des Schlafenden kann eine Affektneigung – was wir Stimmung heißen – als dominierendes Element enthalten sein und dann den Traum mitbestimmen. Diese Stimmung kann aus den Erlebnissen und Gedankengängen des Tages hervorgehen, sie kann somatische Quellen haben; in beiden Fällen wird sie von ihr entsprechenden Gedankengängen begleitet sein. Daß dieser Vorstellungsinhalt der Traumgedanken das eine Mal primär die Affektneigung bedingt, das andere Mal sekundär durch die somatisch zu erklärende Gefühlsdisposition geweckt wird, bleibt für die Traumbildung gleichgültig« (Freud 1900, 491).

FAZIT: EIN ARBEITSPROGRAMM

Der Bedeutungshof von Stimmung stellt die kulturell und historisch vorfabrizierte Art der Trennung zwischen Innen und Außen auf die Probe. Am ehesten noch wird sie topologisch beschreibbar sein, mit Sicherheit nicht mehr topografisch. Die Topologie arbeitet im Verhältnis zur alltäglichen Wahrnehmung und ihren gewohnten Abgrenzungen kontraintuitiv und eröffnet eine am Rande der Vorstellbarkeit veränderte Zusammenhangserkenntnis. Solche Konstruktionen werden zum Beispiel hilfreich, um in mehr als dreidimensionalen Räumen zu operieren, Zusammenhänge zu relationieren, die über sichtbare Grenzen hinweggehen, mehrfache Besetzungen

eines Ortes mit einer Menge von Punkten, die selber als Elemente einer Menge ausdehnungslos gedacht werden. Die Definition einer topologischen Struktur über eine Menge erlaubt es, aus der Anschauung genommene Lagebeziehungen wie ›Nähe‹ und ›Streben gegen‹ aus diesem Raum auf sehr viele und sehr allgemeine Strukturen zu übertragen und mit präziser Bedeutung zu versehen. Auch wird man sich die topologische Unterscheidung einer zeitlichen Veränderung unterworfen vorstellen müssen – diese Dimension scheint mir in den Ausarbeitungen Lacans zu fehlen. Aber das zu diskutieren, wäre ein neuer Beitrag.

Stellt man sich Stimmung fluid vor, also nicht oder noch nicht konvertiert in ein (hysterisches) Symptom, dann kann man sich auch vorstellen, dass sie einfach verbleibt jenseits einer umschreibbaren Situation, oder dass sie doch noch verdrängt wird, weil deren Andauern einen Konflikt zur Folge haben könnte; sie kann aber auch in Reibung zu Artikulationsmöglichkeiten kommen, aufgegriffen und darstellbar werden in einem anderen Medium. Stimmung kommt dann in Berührung mit einem zu Bewusstsein kommenden Wunsch und der Vorstellung seiner Befriedigungsmöglichkeiten. Stimmung wird als eine Weise des Außer-sich-Seins aufgefasst.²⁰ Auch die Stimmung spricht davon, dass niemand Herr im eigenen Haus ist. Haben Stimmungen eine Richtung, so kann man von Erregungen sprechen, dann von Gefühl, wenn dieses bemerkt und konnotiert wird. Von der Struktur her räumlich vorgestellt, freilich von einiger Dauer, wird auch deutlich, dass die Stimmung (wie auch das Gefühl) weder einem Objekt noch einem Subjekt zuzuordnen ist.

Die Stimmung ist demnach wesentlich eine Spannung in Distanz und Nähe noch ohne Ausrichtung, gebunden an Präsenz. Die Möglichkeit aus der Unmittelbarkeit einer sich ergebenden Stimmung etwas zu machen, hängt auch von einer Bereitschaft ab, zu stimmen und gestimmt zu werden, der Möglichkeit einer Unterstellung wie in der Übertragung. Hier kommt noch ein passives Moment zum Tragen. Verkürzte Anregung zum Weiterdenken ein anderes Mal: Lehrer_innen und Schüler_innen, Analysant_innen und Analytiker_innen können als Kondensate

²⁰ Lohndend ist dies noch weiter zu verfolgen in den Arbeiten von Hermann Schmitz: »Alle Gefühle bezeichne ich, sofern sie weit sind, und weil sie als Atmosphären weit sind, als Stimmungen, als reine Stimmungen aber insofern, als sie nichts als weit (das heißt frei von Richtungen) sind. Gefühle als Atmosphären, die von Richtungen oder Vektoren durchzogen werden, nenne ich Erregungen, mit einem Fremdwort könnte man auch von ›Emotionen‹ sprechen. Wenn die Emotionen nicht um ein Thema zentriert sind, nenne ich sie reine Erregungen. Dem leiblichen Raum voraus hat der Gefühlsraum die strukturelle Fähigkeit zu einer thematischen Zentrie-

rung, die den Philosophen öfters Gelegenheit gegeben hat, vom Gegenstand eines Gefühls oder von intentionalen Gefühlen zu sprechen, doch ist diese Rede zu roh: die thematisch zentrierten Erregungen oder, wie ich sage, die zentrierten Gefühle, die nach den reinen Stimmungen und den reinen Erregungen die dritte Schicht im Gefühlsraum bilden, sind als Atmosphären vielmehr im Sinn der Gestaltpsychologie zentrierte Gestalten, meistens mit einer eigentümlichen Gabelung des Zentrums, die bei der rohen Rede vom Gegenstand eines Gefühls gar nicht in den Blick kommt« (Schmitz 1998, 63 f.).

auch leiblich-atmosphärischer Strukturen aufgefasst werden – Hermann Schmitz bezeichnet so Kunstwerke (vgl. Schmitz 1998), die mittels des Sprechens und Zuhörens in andere Zusammenhänge hinein aus- oder aufgelöst werden können. Das heißt, dass sie sich bilden und gebildet werden, sich also manchmal auch deutlich ändern.

Gleichschwebende Aufmerksamkeit als Pendant zur Stimmung ist die Gleichzeitigkeit von Distanz und Ergriffenheit, als athematische Reflexion, Brechung. Ein anderes Bild für das, was dabei geschieht, wäre eine Schichtung, zum Schutz, gewonnen aus einfallenden Bildern, die in der Durchsicht ihre ursprüngliche Bedeutung verlieren und einen kompilierten Eindruck ergeben. Das kann dazu führen, dass sich Atmosphären ändern, Schutzwälle überflüssig werden und Stimmungen sich auflösen. Solche Veränderungen kann man auch als Konversion im psychoanalytischen Sinne bezeichnen. Das wäre ein Konflikt, der nicht artikuliert werden kann, nicht im Sozialen gehalten werden kann und eine reale Form zum Beispiel als Krankheit oder Gewalttat annehmen kann. Dann sind die Inkompatibilitäten vom Realen erst einmal verschluckt, man muss warten bis sie wieder einmal als signifikant auftauchen und herauslösbar werden.

Diese Notizen zur Stimmung sind gleichzeitig ein Plädoyer für Gelassenheit, was heißt: sich einlassen und zum bewegten Bewegten werden. Das gelingt besser, wenn vom Dauerzwang zu gezielten, effektiven Einwirkungen manchmal abgesehen wird; das gilt für viele soziale Felder. Verschieben möchte ich die Aufmerksamkeit auf die Umgebung der pädagogischen und analytischen Akte und Aktionen, weg vom leichter beschreibbaren intentionalen, schon symbolisierten Kern. Der muss natürlich da sein. Denn Lehrer_innen bestimmen die Ausrichtung des Unterrichts. Sie werden nie überflüssig oder zu bloßen Moderator_innen. Das wäre eher das Versteckspiel, um sich nicht schuldig zu machen, nichts schuldig zu bleiben.

Lehrer_innen können sich stimmen durch all das, was sie tun. In dem Sinne werden sie kein Privatleben haben, weil dieses dazugehört zur Stimmung; so auch Ausstellungs- und Kinobesuche und Erfindungen in der Sexualität im oben skizzierten Sinne.

Zu Zeiten der Aufdeckung von sexuellem Missbrauch mag das missverständlich erscheinen. Missbrauch kann man aber nicht austreiben, indem die Risiken vermieden werden, die in gleicher Weise zur Bildung führen, aber auch im sexuellen Agieren im engen Sinne mit Abhängigen im Kurzschluss zur gewaltsamen Ruhe gebracht werden. Deshalb sei vorsichtshalber gesagt: Experimente im Sinne des Übersteigens der eingeschlossenen, scheinbar autonomen Individualität hin auf den Anderen und vom Anderen ausgelöst, werden nur mit seinesgleichen ausprobiert, jenseits der Arbeit mit Schüler_innen, damit endlich der Missbrauch von Schüler_innen unwahrscheinlicher wird. Missbrauch ist die Befriedigung von

Bedürfnissen unter indirekter und direkter Gewalt, seien sie im engen Sinne sexueller Art, aber auch im Sinne der risikolosen Überschreitung des eigenen verengten Horizontes in Richtung auf Abhängige. Ein solcher Missbrauch entsteht bei gehemmten, wenig intelligenten, verdrucksten Pädagog_innen, die mit dem Lehrersein nicht über sich hinaus können wegen zu großer Angst, sondern sich an Methoden, Stoffen und Regeln entlang hangeln und die dann den erfolgreichen Schüler_innen zur eigenen narzisstischen Befriedigung brauchen. Daraus entsteht eine exquisit depressive Stimmung.

Es kann Freude machen, die eigenen Gedanken und Fantasien sich an Anderen bewegen zu sehen. Das fängt unter den Bedingungen des Studiums an. Dieses Übersteigen kann in künstlerischer Arbeit bestehen, in Rezeption, theoretischer Arbeit (abgeleitet von der Sexualforschung), durch verrückende Arbeit, kurz: ein neugieriges Leben. Ein solch riskant lustiges Leben ist der beste Garant für animierende Stimmung und gegen Missbrauch – wird aber von der gegenwärtigen Bildungspolitik nicht gerade animiert.

Literatur

- Aristoteles** Nikomachische Ethik (335–323 v. Chr.), Stuttgart 1969
- Barck, Karlheinz / Fontius, Martin / Steinwachs, Burkhard** (Hg.) Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. 6 Bände Wörterbuch von A bis Z, 1 Registerband, Band 5: Postmoderne – Synästhesie, Stuttgart 2003
- Dilthey, Wilhelm** Hölderlin und die Ursachen seines Wahnsinns. Zur Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts, in: ders.: Gesammelte Schriften, Band 15, Göttingen 1970
- Freud, Sigmund** Die Traumdeutung (1900), in: ders.: Gesammelte Werke, Band II/III, Frankfurt a. M. 1945
- Freud, Sigmund** Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten (1905), in: ders.: Gesammelte Werke, Band VI, Frankfurt a. M. 1940
- Freud, Sigmund** Triebe und Triebchicksale (1915), in: ders.: Gesammelte Werke, Band X, Frankfurt a. M. 1946
- Freud, Sigmund** Die Frage der Laienanalyse (1927), Studienausgabe, Ergänzungsband, Frankfurt a. M. 1975, S. 271–349
- Freud, Sigmund** Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, in: ders.: Gesammelte Werke, Band V, Frankfurt a. M. 1942a
- Freud, Sigmund** Psychopathische Personen auf der Bühne, in: ders.: Gesammelte Werke, Nachtragsband, Frankfurt a. M. 1942b
- Freud, Sigmund** Die Zukunft einer Illusion, Vol. IX, Studienausgabe, Frankfurt a. M. 1980
- Freud, Sigmund / Breuer, Josef** Studien über Hysterie (1895), in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band I, Frankfurt a. M. 1952
- Grimm, Jacob / Grimm, Wilhelm** Deutsches Wörterbuch, Leipzig 1854–1961
- Gutwinski-Jeggle, Jutta** Zum Verhältnis von Gegenübertragung und projektiver Identifikation, in: Luzifer – Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse, 8/1995/15: Geschichte der Hysterie, S. 61–83
- Kant, Immanuel** Kritik der Urteilskraft, Darmstadt 1790/1968
- Lacan, Jacques** Les non-dupes errent. Séminaire XXI. 1973/1974, <http://www.valas.fr/Jacques-Lacan-les-non-dupes-errent-1973-1974,322>, Zugriff am 10.03.2015

Lacan, Jacques Le moment de conclure. Séminaire XXV, Paris 1977/1978, <http://www.valas.fr/Jacques-Lacan-Le-Moment-de-conclure-1977-1978,263>, Zugriff am 10.03.2015

Lacan, Jacques Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI, übersetzt von N. Haas, Olten 1978

Marx, Karl Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Rohentwurf 1857–1858), Frankfurt o. J.

Pazzini, Karl Josef Von der kindlichen Sexualforschung zu Forschung in Kunst & Pädagogik, in: Meyer, Torsten / Sabisch, Andrea (Hg.): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven, Reihe: Theorie Bilden, Band 17, Bielefeld 2009, S. 63–82

Pazzini, Karl Josef Übertragung und die Grenzen des Individuums, in: Michels, André / Gottlob, Susanne / Schwaiger, Bernhard (Hg.): Norm, Normalität, Gesetz, Wien / Berlin 2012, S. 111–127

Pazzini, Karl Josef Übertragung. Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt, in: Ahrbeck, Bernd / Dörr, Margret / Göppel, Rolf / Gstach, Johannes (Hg.): Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten, Reihe: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, Band 21, Gießen 2013, S. 122–140

Peirce, Chales S. Ein Überblick über den Pragmatismus (1907), in: Apel, Karl-Otto (Hg.): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, Frankfurt a. M. 1991, S. 498–538

Rath, Claus-Dieter Die entwendete Zunge. Deutsche Fassung des Vortrags The purloined tongue.

Paper at the 1st congress of Fondation Européenne pour la Psychanalyse: »The Subject of the Inconscious and Language(s)«, Dublin 1992, in: The Letter. Lacanian Perspectives on Psychoanalysis, 4/1995, S. 44–58

Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried / Gabriel, Gottfried / Eisler, Rudolf Historisches Wörterbuch der Philosophie, völlig neubearbeitete Ausgabe des Wörterbuchs der philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler, Band 4, Stuttgart 1976

Schiller, Friedrich Versuch über den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen (1780), in: ders.: Sämtliche Werke, Band V: Erzählungen. Theoretische Schriften, hg. v. Fricke, Gerhard / Göpfert, Herbert G., 9., durchgesehene Auflage, Darmstadt 1993, S. 287–324

Schmitz, Hermann Der Raum, der Leib und die Gefühle, Ostfildern vor Stuttgart 1998

Wellbery, David. E. Stimmung, in: Barck, Karlheinz / Fontius, Martin / Steinwachs, Burkhard: Ästhetische Grundbegriffe, Band 5: Postmoderne – Synästhesie, Stuttgart 2003, S. 703–733

Welsh, Caroline Die »Stimmung« im Spannungsfeld zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Ein Blick auf deren Trennungsgeschichte aus der Perspektive einer Denkfigur, in: NTM. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin, 17/2009, S. 135–169

Zimmermann, Anja Ästhetik der Objektivität: Genese und Funktion eines wissenschaftlichen und künstlerischen Stils im 19. Jahrhundert, Bielefeld 2009

Abbildungen

Trennseite *Gespensterfoto*, Ecke Bleibtreustraße und Kantstraße in Berlin / Foto von: Karl-Josef Pazzini, Berlin 2015

NOTBURGA KARL

**Im Vorfeld der Worte:
Stimmung und Performance**

... nicht,
... von Unvollständig
... aspekthafter Schärfe aussetze
... Konzepte wie «Gestimmter/Geliebter Raum»,
... Atmosphären, virtuelle Zeit/Raumpraktiken et cetera
... auslassen muss.

1. ANTIZIPATION DER PRAXISREFLEXION

Was ich hier beschreiben werde, ist mit dem gerade gesehenen Vorspann (S. 111) eigentlich schon gezeigt: Die *Stimmung*, die sich bereits vor dem eigentlichen Tun, hier dem Lesen, eingestellt hat. Vor dem Lesen kommt das Blättern; es stimmt in Bildgestalt, vorsprachlich, auf die Worte eines Buches ein. Kann man diese Stimmung überhaupt *beschreiben*? Man kann auf sie als etwas Unbestimmtes zeigen. Man *muss* auf sie zeigen, denn sie überformt jede Handlung, und das Einstimmen auf eine Handlung hat immer schon vor dieser stattgefunden.

Wenn man so will, versuche ich schreibend und zeigend eine *didaktische Logik des Unbestimmten* für die Leserschaft des Tagungsbandes herzustellen. Es soll darum gehen, eine ›andere‹ Art von *Professionalisierungsimpuls* zu setzen und den Blick auf die ›Be-stimmt-heit‹ von Erfahrung zu richten. Sie stellt sich ein, sobald man ein Buch aufschlägt oder durchblättert, noch vor einer komplexen Leseerfahrung.

Natürlich ist dies ein irritierender Beginn eines Beitrags. Während manche didaktische Lehrgangsliteratur gerade nicht Lust bereitet, den Umgang mit Irritationen zu ›üben‹, ist es bei den *didaktischen Logiken des Unbestimmten* angenehm anders. Da gibt es keine Methode, wie sich »gerade dasjenige einer intentionalen und instrumentellen Strategie unterwerfen [lässt,] was sich als widerständig gegenüber einer an Effizienz orientierten Bildungspraxis erweist« (Engel/Böhme 2014, 12). Da findet sich stattdessen ein ernsthaftes Bemühen, die an der Kunst gereifte Haltung in der Didaktik als Praxisreflexion zu erhalten.

Auf meiner leeren Seite sind links Finger – es könnten statt meiner Ihre Finger sein – die sich auch andernorts immer wieder bemerkbar machen, irritierend körperlich, auf Kopien, Scans¹ etc. Finger, die eigentlich beim Lesen eines Buches nach wie vor eine Rolle spielen, die die Grammatik des Papiers wiegen, die Haptik prüfen, den Präzisionsgriff von Daumen und Zeigefinger beim Umblättern fortzuschreiben, schlicht: den Lesekomfort antizipieren. Wir haben es mit einem Buch zu tun, ›das gesuchte Unbestimmte‹, das erst noch bestimmt werden muss, also »mit Aufmerksamkeit versehen werden, Lebenszeit, Energie, inneren oder äußeren Vokalen«, damit es nicht etwa bei der »Bedeutung bzw. dem Gewicht eines Ziegelsteins«² bleibt. So beginnt Praxisreflexivität des Lesens womöglich hier.

2. DIE FORM, DER DUFT, DIE HAPTİK DER DINGE

Ich nähere mich dem Thema nun von einer anderen Seite und beginne zum zweiten Mal, diesmal mit einem Beispiel aus der kollektiven Praxis. Stellen wir uns

einen Schulalltag vor und nehmen wir die Perspektive von Schüler_innen ein. Wir beobachten jetzt Folgendes:

¹ Geradezu übergriffig, schmutzig und nicht manikürt.

² Kommentiert K.-J. Pazzini in einer E-Mail am 22.01.2015.

Bei N. N. findet sich zu Beginn der beobachteten Situation wieder einmal eine Phase, die den Eindruck erweckt, als würde sie nicht dazugehören – als käme ›das Eigentliche‹ noch. Zeit wird vergeudet. Sie verstreicht, während die gewohnten Rezeptionsangebote auf sich warten lassen. Dieser Aufschub wirkt wie ein Eröffnungsgestus; N. N. erweckt den Eindruck, als müsse sie sich performativ umständlich räuspern, bevor das ›Eigentliche‹ beginnen kann. So wie wir gemeinsam räuspernd ins Schweigen abtauchen, um sie dann passiv in ihrem Tun beobachten zu können. Durch den Eröffnungsgestus wird der Inhalt noch aufgeschoben, aber die Gestalt, die Wahrnehmung, die Anmutung der Dinge treten bereits hervor. Sind solche längeren, sensibilisierenden Phasen vielleicht doch kein Ausdruck einer langatmigen Vorgehensweise, sondern Kalkül? Das wird aber erst klar, wenn wir entdecken, dass wir längst in bestimmten Stimmungen sind, ohne dass wir diesbezüglich eine Übergriffigkeit bemerkt hätten. Unser Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken und Denken ist über den lange währenden Beginn ›kalibriert worden‹ (und vermutlich gilt dies im gleichen Maße für die Stimmung von N. N. selbst, die sich ebenfalls ›einstimmt‹) ...

Die gerade skizzierte Situation ist nicht fiktiv. Sie entstammt auch nicht der Schule, sondern beschreibt den Beginn einer Performance *The Shape, the Scent, the Feel of Things* (Dia:Beacon, Beacon NY 2005) der New Yorker Performance- und Videokünstlerin Joan Jonas. Der geschilderte Eindruck ist der des Publikums zu Beginn der Performance, nicht eines Klassensubjektes. Ich möchte diese Performance in metaphorischem Sinne als ›Bild‹ und Vergleichsbeispiel für die Möglichkeiten und Grenzen der Herstellbarkeit von Einstimmung oder von nonverbalen Stimmungen nutzen.

An drei kurzen Sequenzen aus der Performance beleuchte ich im Folgenden genauer, wie sich hier kollektive Einstimmung ereignet. Angeregt zu diesen Überlegungen hat mich Karl-Josef Pazzinis Tagungsbeitrag *Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle*, auf den ich mich im Folgenden beziehe.³ Mit der Betrachtung der Stimmung in Jonas' Performance schieben sich zudem weitere psychoanalytische Konzepte (wie zum Beispiel *Übertragung*) in das Bewusstsein. Auf diese



Bild 1: Joan Jonas, *The Shape, the Scent, the Feel of Things*, Performance, 2005

³ Ich beziehe mich dabei auf seinen hier im Band abgedruckten Beitrag *Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle*. Einverzweigungen in raumanthropologische Bezugnahmen behandle ich bewusst nicht, auch wenn ich mich dem Risiko von Unvollständigkeit und ausschließlich aspekthafter Schärfe aussetze und damit Konzepte wie ›Gestimmter/Gelebter Raum‹, ›Atmosphären‹, ›rituelle Zeit/Raumpraktiken‹ et cetera auslassen muss.

möchte ich en passant eingehen. Diese ausführlichen Bezugnahmen dienen als Hintergrundfolie und Kontext für die kunstpädagogische Relevanz nonverbaler Stimuli.

Zu Beginn ihrer Performance – während sich der Komponist und Pianist Jason Moran setzt, die Saallichter gedimmt und das Publikum ruhig und aufmerksam wird, sich sonst aber noch nichts auf der Bühne, dem Ort des Zeigens, tut – zeigt Joan Jonas zunächst einen Videostill, welches stumm zu laufen beginnt: Am entferntesten Punkt des abgedunkelten Raumes gibt die Projektion eine Waldlichtung zu sehen, es ist ein sonniger Tag. Aufbruchstimmung, früher Morgen? Mitten in dieser Lichtung steht, schräg ins Bild gesetzt, ein verpacktes Möbelstück. Eine halbtransparente Folie überwuchert eine Couch im viktorianischen Stil; weiß gestrichenes Holz, ausladende Seitenteile neben einer einfachen Rückenlehne. Eine Frau in Schwarz geht darauf zu. Sie wirkt routiniert, wie bei einer normalen Alltagsbeschäftigung. Ein Ritual? Ein weiß-schwarz gefleckter Hund begleitet sie, wittert die Gelegenheit zum Spiel, erobert das zugedeckte Ungetüm. Die Frau – Jonas – nimmt einen Reifen von der Couch, der die Plane am rechten Ende fixiert, und hält ihn dem Hund hin. Der Hund springt durch. Dieses Spiel wiederholt sich beim anderen Ende der Couch. Der rechte Bildrand verrät, dass wir ein über einen Rundspiegel gefilmtes Bild sehen, deswegen ist es leicht verzerrt, was die Kadrierung sprengt. Seitentausch.⁴

Dieser sinnlich, synästhetisch, verspielt anmutende Beginn begegnet den Zuschauer_innen sehr offen: Was wird die Performerin uns zeigen, was unternimmt sie dazu? Und überhaupt: Welche Rolle gibt sie uns, wo werden wir platziert – innerhalb oder außerhalb des mentalen Raums der Performance? Es wird noch etwas hergerichtet, als wären die geladenen Neugierigen, wir also, zu früh gekommen. Wir partizipieren wohl noch an Vorbereitungsmaßnahmen. Die erzeugte Stimmung der Eingangssequenz ist vertraut und irritierend zugleich. Eine merkwürdige Präsenz entsteht, denn über den Kamerablick, nah an das vermeintlich private Geschehen gerückt, sehen wir nun in der Videoprojektion, was unter Ausschluss der Öffentlichkeit vorgängig stattfand. Wir dürfen uns als Eingeweihte, gar Insider imaginieren. In dem Moment jedoch, in dem wir den Spiegel als solchen erkennen, verlieren wir unsere imaginierte Präsenz im Bild, während der Blick noch am gefilmten Bildhaften bleibt. Das Spiegelbild zittert leicht.

⁴ Die Beschreibungen entstanden nach eigenen aufmerksamen Beobachtungen während zahlreicher Performance-Besuche sowie gemäß einer Videodokumentation. Letztere ist Grundlage für die Szenenbeschreibungen des vorliegenden Textbeitrags, die Wirkungsbeschreibungen stammen aus Erinnerungsbildern.

Karl-Josef Pazzini charakterisiert Stimmung wesentlich als »eine Spannung in Distanz und Nähe noch ohne Ausrichtung, gebunden an Präsenz« (siehe Beitrag Pazzini, 105) – das bedeutet: Wir sind auch hier noch nicht »ausgerichtet«,

die Präsenz steht noch zur Disposition. Und dennoch haben wir uns bereits affektiv mit dem Bildfluss verknüpfen, uns verführen lassen. Das reine Hinschauen genügt nicht, stattdessen imaginierten wir bereits Handlungsentwürfe rund um die Performance, die um das Möbelstück, den Reifen, den Hund, die Waldlichtung kreisen. Das seltsam Ver-rückte der erzählten Alltagssequenz hat sich längst mit unserem Unbewussten verkoppelt. Doch: Womit werden wir in dieser Performance konfrontiert? Werden wir etwa, wie der Hund, von Jonas dazu gebracht, durch konzeptuelle Reifen zu springen oder Alice-gleich (*Through the Looking Glass*) über Jonas' Spiegelbildfilm? Wird unser Sehen und Wahrnehmen nicht nur kalibriert, sondern bereits kontextbedingt »konditioniert« – spielerisch, übergriffig, wie das Kunststück des Hundes?

3. DISPLACEMENT

Nach Pazzini stimmt etwas an der Stimmung, selbst wenn sie unbestimmt, nicht definiert und nicht besprochen ist (vgl. ebd. 92). Was stimmt hier an der wahrgenommenen Stimmung? Geht man ins Detail, dann beginnt diese Irritation bereits dadurch, dass die Zuschauer zunächst mit einer historischen kollektiven Präsentationsform und Schaulust unterhalten, oder genauer, hingehalten werden: Der Beginn ist der eines Stummfilms mit Klavierbegleitung (vgl. Jonas 2006, 57). Erst nach einer Weile beginnt das Bild zu laufen. Jonas stellt damit für einen kleinen Moment, der wie ein »Fehler« wirken könnte, die Videotechnologie selbst zur Schau, und zeigt die materielle Gebundenheit des Mediums in Raum und Zeit. Sie legt so ganz nebenbei offen, womit sie agieren wird, um das aufgeklärte Spiel von Illusion und Enttäuschung zu betreiben. Wir werden ebenso über den Inhalt des Videobildes vorbereitet: der konventionalisierte Blick in eine lichte Waldkulisse ist durch die schwere Couch, die dort im Freien steht, subtil gestört. Es schiebt sich ins Bewusstsein, dass es in der gezeigten Szene nicht um Instandhaltungsarbeit⁵ oder anspruchsfreie Gartenarbeit zum Beispiel einer Hausfrau geht, sondern um ganz anderes, gar Psychologisches. Ein Möbelstück, gewöhnlich ein repräsentatives Interieur wie den bürgerlichen Herrensalon zierend, entspricht als Import in die freie Natur nicht länger einer Konvention oder Norm. Die Zuordnung hat die Kontexte »durcheinandergbracht«, sodass sie als solche hervortreten. Die schützenden oder einengenden vier Wände der Zivilisation fehlen. Der Kontextwechsel der Couch, durch das Displacement in die wabernde Naturkulisse, provoziert: »Das Unbewusste schleicht sich gerade an der wahrnehmbaren und intendierten Bedeutung vorbei, entwischt dem denotativen Teil der Semiose« (siehe Beitrag Pazzini, 93). Diese Couch, wir kennen sie. Als eine »Abbr- viatur« des psychoanalytischen Settings

⁵ Der Begriff geht auf Mierle Ladermann Ukeles zurück.

schlechthin (Pazzini 2006b, 231), ist sie als Zitat der Freud'schen Couch zugleich Problemindiz und Bewältigungsrequisit einer bedürftigen Gesellschaft. Jonas hat die Couch kurzerhand aus Freuds »Herrenzimmer« herausgenommen und in den Schauplatz und Kontext ihrer Kunst gestellt: eine Waldlichtung im Freien.

Karl-Josef Pazzini hat festgestellt, dass es »[d]ieses Ruhebett [in sich hat. Es] lässt offenbar nicht in Ruhe, lässt sich aber nicht so recht beiseite schieben, denn irgendetwas drängt sich über dieses oft oberflächliche Wissen hinaus« (ebd.). Dieses, was sich da über das oberflächliche Wissen hinausdrängt, – die Wirkung, die uns noch nach einhundert Jahren in der doppelten Präsenz von Zeug und Symbol für Unbewusstes in der Couch begegnet – ist hier vielleicht ein Unbehagen gegenüber einer immer noch unzählbaren, komplexen »Natur« – einschließlich einer »inneren Natur« der Subjekte mit ihren jeweiligen Begehrensmomenten. Damit wirft Jonas ebenfalls bereits die zentralen Fragen der Hauptfigur der Performance, Aby Warburg, auf, an denen sie auch selbst aus kulturpsychologischer Perspektive interessiert ist.

Durch die Anspielung auf das Unbewusste ist es die zentrale Bedeutungsverschiebung, die sich in Jonas' Performances öfter ereignet, eben nicht in Textform oder griffigen Worten. Sie geschieht in performativen, paradoxen, grotesken, raffinierten Bildhandlungen, die kunstpädagogisch Involvierte beglücken dürften.

4. DAUER, VERWEILEN: TRANSINDIVIDUELL

Jonas agiert, als stünde das Sofa selbstverständlich immer schon dort im Wald, in einer ihr vertrauten Lichtung, und sie muss es für diese Gelegenheit der Performance »eben mal« auspacken – eine Aktion, die den Beginn der Performance in einem Moment des Hier und Jetzt verortet. Dabei fällt auf, dass das Videomaterial dieser Sequenz im Gegensatz zu anderen Sequenzen nicht geschnitten ist. Das hat Auswirkungen: Die Szene entfaltet sich in Echtzeit – und wird somit auch wieder in Echtzeit erlebbar und nachvollziehbar. Die Zuschauer werden genötigt zu warten und abzuwarten, bis dieser symbolische Ort mit der Couch etabliert ist, der im Verlauf des Stücks immer wieder »angespielt« werden wird. Die relativ lang gezogene Sequenz des Auspackens impliziert einen stummen Impuls an die Betrachter_innen, an der bildhaft vermittelten Verwandlung vom Zeug zum Symbol mitzumachen und das Sofa selbst mit den Augen »auszupacken«. Die Ebene des simultanen performativen Mitvollzugs übersteigt dabei entscheidend eine reine Präsentation und Denotation eines Symbols, die Sequenz des Auspackens hat ihren eigenen autopoetischen Reiz. Mit Karl-Josef Pazzinis Rekurs auf Freud könnte man dies womöglich *Übertragung* nennen, denn sie sei auch eine Bewegung. Da diese mehrdimensional verstandene Bewegung immer das Risiko des Entgleitens in sich birgt,

wird die zur Übertragung führende Stimmung oft in geeigneter Weise konserviert – etwa, indem sie als mediales Abbild fixiert wird.

Insofern die Zuschauer_innen in Echtzeit an ihrem Eröffnungsgestus beteiligt werden, ist Jonas' Performance von Beginn an kollektiv und transindividuell. Es wird »eine wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen zu fassen [ge]sucht, die über die individuelle Abschottung, genannt Autonomie, Individualismus, gar Autarkie hinausgreift« (siehe Beitrag Pazzini, 89). Das Freud'sche Konzept der *Übertragung* stelle sogar das Konzept des Individualismus zur Disposition: »Das Konzept konfrontiert mit der Fiktionalität, einer ästhetischen Kategorie, der Grenze zwischen Individuum und Gesellschaft oder – etwas kleiner – Gesellung«, wie zum Beispiel einem Performancepublikum, oder einer Klassengemeinschaft mit Lehrer_in. Das Publikum der Performance hat die Stimmung wesentlich miterzeugt. Es hat schon eine Übertragung begonnen, ohne dass viel gesprochen wurde. Und spätestens mit der letzten gedanklichen Anstrengung sind auch wir Leser_innen willig (schülerhaft?) durch Jonas' Reifen gehüpft. Es bedurfte jedoch einer gewissen Weile, die sich nicht abkürzen ließ.

5. NOCH MEHR COUCHES: NEU-PERSPEKTIVIERUNG, KONTEXTUALISIERUNG

Wenn ich Analogien zwischen Performance und einem *Classroom Management* thematisiere, wirft dies die Frage nach dem zentralen Möbelstück als Handlungsinstrument auf. Jonas hat die Couches als die zentralen Handlungsinstrumente ihrer Performance markiert; sie hat sie gefärbt, ästhetisiert und damit zu symbolischen und imaginären Handlungsorten transformiert. Welche symbolischen oder imaginären Orte sind in Lehr-/Lernkontexten zu entdecken, etwa außerhalb des Lehrerzimmers?

Im vergleichenden Blick auf *The Shape, the Scent, the Feel of Things* erschließt sich dort die symbolische Bedeutung der Couch erst auf den zweiten und dritten Blick, denn sie nimmt unterschiedliche Formen an. Variierende Materialisierungen lassen dabei bereits den übergeordneten symbolischen Charakter des Analyseortes und -instruments hervortreten. So ist sie in Jonas' Videoprojektion im viktorianischen Stil gehalten, auf der Bühne zur schlichten Mischform aus Anstaltspritsche und Chaiselongue abstrahiert, und im Gedächtnis der Zuschauer ein grünes Erinnerungsrelikt – aus der Vorgängerarbeit *Lines in the Sand: Helen in Egypt* (2002, *Documenta11*, vgl. Bild 3). Auf der Bühne ist die Couch Warburg zugeordnet, der zentralen Figur der Performance, während die Couch in der Projektion eher einem kollektiven Unbewussten entstammte, vorgeführt von der Performerin selbst (vgl. Bild 2).



Bild 2: Freud'sche Couch in Joan Jonas, *The Shape, the Scent, the Feel of Things*, Performance, 2005

Bild 3: Joan Jonas, *Lines in the Sand*, Performance *Documenta11*, 2002



Die Couch ist jeweils zugleich Bühnenrequisit und imaginärer Ort.⁶ Mit Hilfe eines solchen imaginären Orts hat Jonas bereits in *Lines in the Sand* gearbeitet: Aus der Perspektive von Hilda

Doolittles Helena-Figur konnte sie von der Couch aus die kriegerischen Verwicklungen des Troja-Mythos dekonstruieren. Vorgeführt waren unter anderem die sich gegenseitig verstärkenden Übertragungsmomente und Abhängigkeiten von zwei Personen, die sich immer wieder abwechselnd mit einem formlosen Seilknäuel überhäufen (Bild 3) – so zum Beispiel ›Analysant‹ (Sung Hwan Kim) und ›Analytiker‹ (Henk Vish), die beide Masken tragen, ebenso Jonas, die währenddessen als ›Helena‹ – das Phantom – am Fußende sitzt und demonstrativ in einen Spiegel blickt (nur um sich dort maskiert im Spiegelbild zu finden). Eva Hesse inszeniert sich selbst

⁶ Karl-Josef Pazzini verweist auf Assoziationen der Couch zu *Kline*, dem klassischen Ruhemöbel etwa während des griechischen Symposions oder bei Orgien. Ausläufer dieser Nutzung soll es im bürgerlichen Salon und in den kleinbürgerlichen Wohnzimmern gegeben haben (vgl. Pazzini 2006b, 231).

um 1967 für ein Foto so (vgl. Bild 4), als würde sie diesem überbordend formlosen Seilknäuel erliegen, oder mit ihm – zugleich dem Werkstoff ihrer Kunst –



Bild 4: Eva Hesse mit Werkstoff, um 1967

förmlich verschmelzen.⁷ Materialität, Phantasma und Kunst werden gleichzeitig gegenwärtig. Im Vergleich dazu wirkt die tatsächliche Freud'sche Couch, auf die hier jeweils angespielt wird, geradezu wie ein arrangiertes ›Hochplateau‹ aus schweren orientalischen Kelims.

Diese Bilder drängen sich als Vergegenwärtigung für Übertragungsmomente von Stimmungen in Schulkontexten auf. »Lehrer_innen und Schüler_innen, Analysant_innen und Analytiker_innen können als Kondensate auch leiblich-atmosphärischer Strukturen aufgefasst werden – Hermann Schmitz bezeichnet so Kunstwerke (vgl. Schmitz 1998), die mittels des Sprechens und Zuhörens in andere Zusammenhänge hinein aus- oder aufgelöst werden können« (siehe Beitrag Pazzini, 105 f.).

In der Fotografie von Hicham Benouhoud (Bild 5) liegt im Blick auf die konzentriert arbeitende Klasse ein Körper quer, wie aufgebahrt, und versperrt die ungehinderte Sicht auf die Klasse. Das Foto könnte aus der Sicht der Lehrerin oder des Lehrers aufgenommen sein, oder einer dritten Person. Der Pullover mit dem arabisch anmutenden Muster erinnert an den Teppich auf Freuds Couch (vgl. Engelmann 1976), auch der liegende Körper verweist auf diesen Kontext: Steht in dieser Perspektive als imaginärer Ort das Lehrerpult zur Disposition – als Couch? Das Foto trifft auf unbewusste Stimmungen wie sie im *Classroom Management* erlebt werden können; womöglich, weil hier die verdrängte Körperlichkeit und Begehrlichkeit hinter Schulbankreihen wiederkehrt, womöglich weil die Handlungen innerhalb institutioneller Rahmung bereits als psychoanalytisch relevant erfahren wurden.

Sieht man Stimmung in Karl-Josef Pazzinis Worten als »eine Konversion im noch liquiden Zustand, der über das Unbewusste das Vorbewusste kitzelt«, und weiter als »das nicht fest ins Körperliche Übergegangene, aber nicht ganz Vergeistigte, zwischen Körper und Geist, jedenfalls nicht in nur einen Körper Übergegangene« (siehe Beitrag Pazzini, 104) führt das Foto wesentliche Aspekte von Stimmung vor. Und so lässt sich anschließen: »Von der Struktur her räumlich vorgestellt,

⁷ Den Fund verdanke ich Karl-Josef Pazzini.



Bild 5: Hicham Benohoud, *sans titre*, aus der Serie *La salle de classe*, 1994–2002

freilich von einiger Dauer, wird auch deutlich, dass die Stimmung (wie auch das Gefühl) weder einem Objekt noch einem Subjekt zuzuordnen ist« (ebd.). Unsere durch das Foto so gelenkte Perspektive geht über das Individuum hinaus, Lehrer_in und Schüler_in eingeschlossen. So möchte ich das Lehrerpult, das es in unterschiedlicher Markierung immer noch gibt, als besonderen Ort der Handlung extra betonen. Denn es thematisiert die institutionelle Vorbedingung sowohl imaginär als auch symbolisch, und damit auch den »vorangegangene[n] Gebrauch des Ortes und die Konjunktion aus dem, was sich an einem Ort und dessen Tradition, als intendierter Weitergabe, und Transmission ergibt, einer Weitergabe von Geschichten, Geheimnissen, Verletzungen, unabgeholten Wünschen über Generationen hinter

dem Rücken der Beteiligten« (siehe Beitrag Pazzini, 92). So wie Jonas die Couch in der Doppelfunktion als imaginären Ort und symbolisches Handlungsinstrument immer wieder medial vielfältig sinnlich und variantenreich vorführt und thematisiert, um evozierend, aber nicht übergreifend zu wirken, gäbe es für kunstdidaktische Kontexte viel Erfrischendes sich auszudenken, etwa für Lehrerpulte.

6. RELATIVE UNSCHÄRFE

Im Blick auf Jonas' Couches und deren Stellung in der Dramaturgie fällt die Lockerheit und Unschärfe in den performativen Bezugnahmen auf das psychoanalytische Setting Freuds auf. Dadurch jedoch kann sich bei Jonas erst etwas in Form und Stimmung parallel zur eigentlichen Handlung seinen Weg bahnen (vgl. Pazzini 2006a, 15 ff.). So laden sich im Kontext der Couch etwa gewöhnliche Alltagsdinge schneller symbolisch auf. Auch die gleichzeitig zur Projektion gesprochenen Worte werden automatisch auf die »Gartenbank« bezogen: »As Psychohistorian, I tried to diagnose Schizophrenia from its images, in an autobiographical reflex« (Warburg in: Gombrich 1970, 303). Hier zitiert Jonas Aby Warburg, und appropriiert als Sprecherin dessen Inhalt.⁸ Das Zitat Warburgs wird jedoch nicht weiter markiert: Die

Zuschauer müssen (und wollen) denken, es sind Jonas' eigene Worte, die sie da spricht. Sie hat demnach Diagnosekompetenz. Die Rollen scheinen verteilt. Jonas spielt mit dem Gedanken an Warburgs berühmten Bilderatlas *Mnemosyne*⁹ und regt die kollektive Traumarbeit über kollektive Bilder an. Die Worte passen nicht zur simultanen Bildinformation. Ein Zusammenhang zu den Bildern des Spiegelvideos entsteht erst, wenn die Couch-Bilder in einen imaginären Ort transformiert werden. Der gemeinsame Fluchtpunkt spielt sich nonverbal ab, bildhaft. Dabei nutzt Jonas die suggestive Wirkung von Alltagsgeräuschen, Sound und Musik. Karl-Josef Pazzini argumentiert, dass auch das, womit sich einzelne Akteure stimmen, nicht in einem sachlich erkennbaren Zusammenhang zur Unterrichtssituation stehen müsse. Schulischer Positivismus würde hier querschlagen: Entscheidungen münden an dieser oder ähnlicher Stelle schnell im Abkürzen und Herbeiführen des Expliziten und nicht in dessen Aufschub, im Gegenfragen, im Zulassen von Ahnungen, im *Learning (and ›Couching‹) by Doing* statt Voraus-Gewusstem. Welche Stimmung, oder nennen wir es abwechselnd welches »Lernklima«, erzeugt ein Arbeiten mit dem allzu Expliziten? Und welche Stimmung befördert umgekehrt ein induktives Arbeiten mit dem Unbestimmten, mit Ahnungen?

7. FRAGMENTARISIERENDES ARBEITEN

Die Performance *The Shape, the Scent, the Feel of Things* hat als thematischen Aufhänger und Rahmenhandlung den Aufenthalt des Bildwissenschaftlers Aby Warburg in dem Sanatorium Bellevue in Kreuzlingen in den 1920er-Jahren. Bei Warburg waren manisch-depressive Störungen diagnostiziert worden, heute hießen sie bipolar. Als »Beweis« seiner Genesung unterzog er sich dann einem akademischen Ritual und hielt vor Arzt und Anstaltspublikum einen halb-öffentlichen Vortrag. Angekündigt unter dem Titel *Über die Logik in der Magie des Primitiven Menschen* (Schüttpelz 2007, 189)¹⁰ wurde dieser Vortrag posthum kurz als »Schlangenritual« bekannt.¹¹

Aus Warburgs Vortragsmanuskript nimmt Jonas im Wesentlichen Struktur, Bilder sowie Textpassagen und montiert sie zu ihrer Bild-Performance. Obwohl sie die Texte in Zitatform verwendet, schreibt sich Jonas als Urheberin im spezifischen Umgang mit Bild und Text ein.

⁸ Das Zitat entnimmt Jonas dem Band *Aby Warburg and the Image in Motion* von Alain Michaud. Jonas hat den Kontext verkürzt; in voller Länge heißt es hier: »Sometimes it looks to me as if, in my role as psycho-historian, I tried to diagnose the schizophrenia of Western civilization from its images in an autobiographical reflex. The ecstatic ›Nympha‹ (maniac) on the one side and the mourning river-god (depressive)

on the other« (Michaud 2004, 238).

⁹ Der Bilderatlas *Mnemosyne* wird im späteren Performance-Verlauf noch dezidiert thematisiert.

¹⁰ Vgl. bei Schüttpelz seine Hinweise auch auf frühere vermeintliche Titel des Vortrags, darunter »A lecture on serpent ritual«, »Schlangenritual«, »Bilder aus dem Leben der Pueblo-Indianer« und »Images from the Region of the Pueblo Indians of North America«.

Dies geschieht gerade durch Weggelassenes, durch die entscheidenden Lücken, und – wenn und weil etwas nicht mehr gesagt werden kann – durch die sich aufdrängende Genese von Bildern, selbst wenn deren Sichtbarkeit prekär oder tabu ist (vgl. den Hopi-Schlangentanz selbst). Wie bei Warburg geht es bei Jonas um das, was sich an der Semiose vorbeischiebt, als »eine andere Dimension von Bild und Gedächtnis: Es geht bei den Bildern und ihrer Anordnung um das Erscheinen eines nicht Gewussten, das, indem es erscheint, allererst denkbar wird« (vgl. Schuller 2011, 582 f.).¹² Man könnte behaupten, Jonas erweitert durch diese Performance die bildtheoretische und symbolgeladene Perspektive des Bilderatlas *Mnemosyne* um ein Nachleben der Affekte der Bilder. Diese und weitere intertextuelle Verweise können freilich nur dadurch gelingen, dass sie fragmentarisch arbeitet und solche Anteile, die die Genese innerer Bilder stören oder zu sehr homogenisieren könnten, kurzerhand »wegbricht«.

Sie schafft es dabei, dass die unbestimmten Stimmungen erhalten bleiben und diese sich nonverbal performativ fortschreiben. In diesem Prozess des »Um-gießens« (Pazzini 2006b, 229 f.) wird sie als Künstlerin besonders sichtbar.¹³ Jede_r Lehrer_in könnte den curricularen Stoff als Teil einer fragmentarisierten Erzählung mit unbewusst bildenden Wirkungen auffassen, dramaturgisch nutzen, und dadurch Bildung als Übertragungsgeschehen sichtbar und greifbar werden lassen, besonders im ästhetischen oder künstlerischen Sinn.

8. BRÜCHE

Die Video-Projektion wechselt von der Couch im Wald zu einem Live Camera-Bild (Closed Circuit). Ernüchterung. Ein Bruch. Bühnenraum und Videobild sind nicht mehr getrennt, sondern gehen ineinander über: Erstens spielt sich nun alles auf derselben zeitlichen Ebene ab. Zweitens wird nun ein klarer Bruch zwischen beiden Räumen durch eine seitliche Beleuchtung aufgehoben. Ein Klackern ist zu hören, wieder aus der maximalen Raumtiefe, von rechts. Das Geräusch hat mit dem nackten Estrich-Boden zu tun, seinen Setzungsrisen und sonstigen Einschreibungen.

¹¹ Quellen für Jonas' Script sind Philippe-Alain Michaud: *Aby Warburg and the Image in Motion* (2004) und *Aby Warburg: Images from the Region of the Pueblo Indians of North America*, übersetzt von Michael P. Steinberg (1995). Warburg selbst hatte sich in einem Brief vom 26. April Jahr 1923 an seinen Assistenten Dr. Saxl unmissverständlich gegen eine Veröffentlichung ausgesprochen (»gedruckt soll aber von diesem Zeugs nichts werden«). Der Vortrag wurde trotzdem in gekürzter Form posthum 1938 im *Journal of the Warburg Institute* unter dem Titel *A Lecture on*

Serpent Ritual veröffentlicht (Warburg/Mainland 1939, London); in der Originalsprache Deutsch erschien er erstmalig 1988, Berlin, kommentiert von Ulrich Rauff.

¹² Mit diesen Worten nimmt Marianne Schuller Bezug auf den Bilderatlas *Mnemosyne* (vgl. Schuller 2011, 581 ff.).

¹³ Dorine Mignot hatte bereits 1994 festgestellt: »reflection, fragmentation, transformation, desynchronisation and a search for the self [...] stay main concerns in her total oeuvre« (Mignot 1994, 10).



Bild 6: Joan Jonas, *The Shape, the Scent, the Feel of Things*, Performance, 2005

Ein Lichtstrahl blitzt auf, streift über das entfernte Publikum, tanzt von links nach rechts. Er stammt von Jonas' Handscheinwerfer, den sie in der einen Hand hält während sie an der anderen etwas auf einem Rollwagen hinter sich herzieht. In ausgedehnten Kurven (Schlangenlinien) läuft sie auf das Publikum zu. Dabei spricht sie, durch viele Pausen punktiert, live: »the shape, the scent, the feel of things, ... the actuality of the present, ... its bearing on the past ... their bearing on the future; ... past, present, future: ... these three fourth dimensional ... The room has four sides; there are four seasons to a year: ... it is as simple and as inevitable in the building of time as the fourth wall to a room.«¹⁴

Diese Worte schließen an nichts an, was vorausging. Umso mehr beziehen sie sich auf die Situiertheit des Performance-Ortes und der Performerin selbst: Die lang gestreckten, endlosen Säulenreihen im Untergeschoß der *Dia:Beacon* werden, verstärkt mit diesen Worten noch einmal als konstruierter Raum entworfen, aus der Sicht einer Künstlerin. Es ist wie ein zweiter Einstieg in die Performance, ein zweiter Anlauf, nun aus dem Kontext der Kunst. Die Worte wirken wie ein Manifest von Jonas zum Thema Zeit und Raum, als ideologisches Statement zu ihrer Performance und zu Performance allgemein, die Grundierung ihres Tuns. Doch auch hier sind es wieder nicht Jonas' eigene Worte. Es ist eine Passage aus einem Text der amerikanischen Dichterin Hilda Doolittle: H. D.

¹⁴ Zur Beschreibung der Performance siehe Fußnote 4. [Hilda Doolittle], *Tribute to Freud* (1956).

Die Worte werden durch ein skurriles Erscheinungsbild dominiert und transformiert: Jonas führt einen ausgestopften Kojoten mit sich, auf ein Rollbrett montiert – im Theater sagt man ›Hund‹ zu diesen Rollbrettern. Er wird auch gern bei Umzügen verwendet. Noch bevor der Kojote zu erkennen ist, ist der ›Hund‹ zu hören. Aufrecht, thronend, beinahe freischwebend: das Tier, ausgestopft, auf einem Rollbrett, das durch den unebenen Boden zum *sound device* mutiert. Eine Symbolprothese.

Die Künstlerin zeigt sich mit diesem Auftritt zum ersten Mal dem Publikum live. Ihre Aufmachung, eine Konstellation harmloser Einzelbestandteile – ein geknitterter Kopfputz, ein faltenreicher Rock, ein Kojote, ein Rollwagen – erschaffen in dieser Kombination eine unwiderstehliche Komik. Sie relativiert sich in der Performance als Performerin selbst. Der Kojote könnte dies spiegeln: Er steht in den altamerikanischen Kulturen für die Figur des *tricksters*, des findigen Manipulators, der an den Umschlagpunkten operiert, an denen sich Bedeutungen ins Gegenteil verkehren können – so wie eine Stimmung kippen kann. Längst hat uns diese Stimmung an der Schwelle erreicht. Wir werden adressiert. Das Licht pikst uns.

Der Koyote auf Rollen wird in jedem Fall zu einem selbstironischen Bild, in das sich die Performerin fügt. Sie relativiert ihr Tun, wodurch es paradoxerweise zugleich wieder mehr Bedeutung gewinnt. Als Stimmungsbild ist es übertragbar auf die paradoxen Ansprüche von Schulsystem und Bildung, und die ver-rückte Stimmung und Selbstironie, die es braucht, um »der Tendenz von Schule entgegen[zu] wirken, eine curricular erprobte Vergangenheit einfach in die Zukunft hineinzukopieren, in der Hoffnung, man habe die Lernprozesse dadurch im Griff« (Mörsch/Lüber 2010, o. S.).

Schließlich stehen wir als handelnde Subjekte in unseren verschiedenen Rollen immer wieder zur Disposition: »Stimmung ist in der Präsenz, anwesend (räumlich) und gegenwärtig (zeitlich). Zum Teil wandert sie aus der Vergangenheit dorthin, wird aktualisiert, hat mit Haltungen und Einstellungen zu tun. Wahrscheinlich spielen Erwartungen eine Rolle. Stimmung ist ein Schmelztiegel von Personen, Räumen und Zeiten« (siehe Beitrag Pazzini, 89). Liest man Karl-Josef Pazzinis Vermutung, dass sich Subjekte in Stimmungen erst auskristallisieren, gilt es auch folgenden Gedanken zu fassen: Wie viel widerständige, übergreifig unangenehme *Stimmung* in Lernprozessen trauen wir uns und den Schüler_innen in unserer Smiley-Gesellschaft zu?

9. PRAXISREFLEXIVITÄT: NOCH EINMAL

Im Blick auf die Performance möchte ich schließlich nochmals die Punkte versammeln, die mir im Kontext schulischer Stimmung und deren Transindividualität interessant erscheinen: Die Form, der Duft, die Haptik der Dinge, *Displacement*, Dauer, Verweilen: Transindividualität, Neu-Perspektivierung, Kontextualisierung, relative Unschärfe, fragmentarisierendes Arbeiten, Brüche.

Geht man von Pazzinis Einsichten in das Übertragungsgeschehen aus, entsteht ein anregendes Potenzial für die Vermittlung: Dies gilt einerseits für die Lehr-Performerin selbst, die als Subjekt Teil des Übertragungsgeschehens ist. Mit ihr übermittelt sich im besten Falle deren fragend anregendes, nachdenkliches Zögern oder packendes Zugreifen als Übertragung, umso mehr, als sie selbst mitut, sich selbst in das von ihr gerahmte Geschehen involvieren lässt. Ein anderer Aspekt betrifft die etablierte Situation, nicht zuletzt beim Herrichten des Raumes mit seinen materialästhetischen Impulsen, womit sowohl der physische als auch der mentale Raum anvisiert ist.

Der Beginn der Lehrperformance, so andauernd wie in der Kunstperformance, bildet ein Kontrastmittel zu kognitiven Abkürzungen. Denn um ›die Form, den Duft, die Haptik der Dinge‹ als unbestimmte Relation zwischen Objekt und Subjekt genießen zu können, um eine produktiv anregende Stimmung sich ereignen zu lassen, bedarf es einer vorbereiteten Vorgängigkeit, oder einkalkulierten Unbestimmtheit. Damit meine ich die sich als ›fehlerhafte Verzögerung‹, ›uneffektiv langsames Nacheinander‹ oder als ›beharrliche Sturheit‹ einstellenden Momente, die ebenso als Brüche, relative Unschärfe und Fragmentarisierung interpretiert werden mögen, setzt man methodische Raffinesse und Kontrolle für glatte Planungsabläufe als systemimmanent voraus. Hingegen entstehen mithilfe der signalisierten Löchrigkeit der Kontrolle diejenigen entscheidenden Augenblicke geteilter Aufmerksamkeit, welche Stimmung als ein Moment dessen, was sich nach Lacan als »Kitzeln, Kratzen, Wüten« des Körpers (nach Beitrag Pazzini, 103) befördern können. Es entsteht über die Rezeption hinaus die Möglichkeit, sich – immer noch jenseits der Worte – bereits transindividuell und aktiv auf die Situation hin auszurichten.

Mit Antizipation der Praxisreflexivität bezeichne ich dabei die Haltung, die sich weniger intentional, sondern evozierend und übertragend der unbestimmten Situation einschreibt. Erfahrungen, die auch aus der Kunst wie etwa der oben genannten Performance fremdgehoben werden können, verstärken dabei das Gespür für die Stimmung der Situation und deren Dynamik. Mediale Eingriffe wie Spiegel oder Live-Kamera, bestimmte manipulierte Lichtsituationen, ungewöhnliche, metaphorische Bildhandlungen können als Verstärker der Stimmungen fungieren. Weniger und anders, statt zu viel sagen, die Dinge selbst ins ›Sprechen‹ setzen. Denn im Vorgang des Aussprechens, im expliziten Intentionalen, kann sich eine andere

Stimmung (etwa Distanzierung statt Nähe, verbale Kontrolle und Macht statt schwebender Aufmerksamkeit, Wissensdeterminismus statt explorativer Unschärfe) einnist, die die vorhergehende, hoffentlich förderliche, zunichtemacht, zumindest stark mit ihr konkurriert. Eine Bildhandlung etwa wie die, Alice-gleich durch einen Reifen zu springen, befördert bereits nonverbal die Bearbeitung eigener innerer Bilder und deren ›Umgießen‹, die sich im Reden daran anknüpfend später fortsetzen lässt. Ein *Displacement* zentraler Handlungsrequisiten und ihrer Kontexte – wie die Couch im Wald – verweisen dabei auf die jeweils vorgängig anhaftenden Handlungs- und Denkräume; sie könnten systemisch vorgeprägt sein, man denke an die Instanz des Lehrerpultes oder an die Freud'sche Couch. Deren *Displacement* verändert die Stimmung. Ein gezieltes Ausharren ohne kognitive Abkürzungen, eine an Langeweile grenzende Dauer, ein Verweilen in der Handlung bringen das Subjekt der Performance – nennen wir es Schülersubjekt, Klasse oder Performer – erst an den Punkt, der ihm etwas in positivem Sinne zu-mutet, und in die Stimmung unab-schließbaren Wünschens, in der es ›auskristallisieren‹ kann.

Literatur

- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls, Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014, S. 8–31
- Engelmann, Edmund** Berggasse 19. Sigmund Freud's Home and Office, Vienna 1938. The Photographs of Edmund Engelman, with an introduction by Peter Gay, Captions by Rita Ransohoff, New York 1976
- Gombrich, Ernst H.** Aby Warburg. An Intellectual Biography, London 1970
- Johnson, Christopher D.** Memory, Metaphor, and Aby Warburg's Atlas of Images, Ithaca NY 2012
- Jonas, Joan** The Shape, the Scent, the Feel of Things: A Performance Based on the Writings of Aby Warburg, New York 2006
- Michaud, Philippe-Alain** Aby Warburg and the Image in Motion, New York 2004
- Mignot, Dorine** From Reflection to Revolt, in: Jonas, Joan: Works, 1968–1994, Amsterdam 1994
- Mörsch, Carmen / Lüber, Heinrich** Bedeutung der Gegenwartskunst. Forschungsarbeit für eine neue Gewichtung im Fach bildnerisches Gestalten, in: Neue Zürcher Zeitung, 31. März 2010, <<http://www.nzz.ch/bedeutung-der-gegenwartskunst-1.5346946>>, Zugriff am 27.02.2015
- Pazzini, Karl-Josef** Couch und Sessel, in: Pazzini, Karl-Josef / Gottlob, Susanne (Hg.): Einführung in die Psychoanalyse II: Setting, Traumdeutung, Sublimierung, Angst, Lehren, Norm, Wirksamkeit, Bielefeld 2006a, S. 15–34
- Pazzini, Karl-Josef** Das Undarstellbare des Psychoanalytischen Prozesses macht erfinderisch – möglicherweise, in: Jankowiak, Tanja / Pazzini, Karl-Josef / Rath, Claus-Dieter (Hg.): Von Freud und Lacan aus: Literatur, Medien, Übersetzen. Zur »Rücksicht auf Darstellbarkeit« in der Psychoanalyse, Bielefeld 2006b, S. 227–244
- Schuller, Marianne** Darstellung des Ungedachten: Zum konstellativen Verfahren in Aby Warburgs Mnemosyne-Atlas, in: Modern Language Notes (MLN), 126/April 2011/3 (German issue); Special issue: »Constellations/Konstellationen«, S. 581–589
- Schüttpelz, Erhard** Das Schlangenritual der Hopi und Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag, in: Bender, Cora / Hensel, Thomas / Schüttpelz, Erhard (Hg.): Schlangenritual: Der Transfer der Wissensformen vom Ttsu'ti'kive der Hopi bis zu Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag, Berlin 2007
- Warburg, Aby** Images from the Region of the Pueblo Indians of North America, Translation: Steinberg, Michael P., Ithaca NY 1995
- Warburg, Aby / Mainland, W. F.** A Lecture on Serpent Ritual, in: Journal of the Warburg Institute, Vol. II/ April 1939/4, S. 277–292

Abbildungen

Trennseite Foto von: Notburga Karl, 2015

Bild 1 Joan Jonas, *The Shape, the Scent, the Feel of Things*, 2005, Performance, Videostill (00:53) aus den ersten Szenen der ersten Sequenz im Videobackdrop (0:15–1:55 Minuten) © Joan Jonas

Bild 2 Freud'sche Couch in der Performance von Joan Jonas, *The Shape, the Scent, the Feel of Things* (*Dia:Beacon*, 2005; Videostill der Videodokumentation) / Foto von: Paula Court © Joan Jonas

Bild 3 Filmstill aus Joan Jonas, *Lines in the Sand* (*Documenta11*, Kassel 2002) © Joan Jonas 2002–2005

Bild 4 Eva Hesse mit Werkstoff, um 1967 in einem Atelier in New York / Foto von: Hermann Landshoff © Münchner Stadtmuseum, Sammlung Fotografie, Archiv Landshoff, 2015

Bild 5 Hicham Benohoud, *sans titre*, aus der Serie *La salle de classe* (1994–2002), Silbergelatineabzug, 50 × 60 cm, in: Benohoud, Hicham: La salle de classe. Photographie argentique, <http://www.hichambenohoud.com/benohoud/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=48>, Zugriff am 20.04.2015 © Hicham Benohoud, 2015

Bild 6 Joan Jonas, *The Shape, the Scent, the Feel of Things*, 2005, Performance, Videostill (2:42 Minuten) aus den ersten Szenen der ersten Videosequenz (1:55–3:15 Minuten) / Foto von: Paula Court © Joan Jonas

II. Bedeutungen des Performativen im Übergang von künstlerischen zu didaktisch-pädagogischen Erfahrungsprozessen

**MARIA PETERS
CHRISTINA INTHOFF**

**Wahrnehmung und Sprache
in performativen Versuchsanordnungen**



Es liegt also für das Theater in der Lehre eine große Herausforderung zunächst schon einmal darin, Menschen, die gewohnt sind, über Sachverhalte nachzudenken, in ungewohnte Sachverhalte zu verstricken, über die sie dann anschließend neu wieder nachdenken. Holkenbrink 2010, 300

Auf der Tagung *Didaktische Logiken des Unbestimmten* (Kunstakademie Münster, Mai 2014) setzten sich Teilnehmer_innen in einer Performance experimentellen Wahrnehmungsprozessen und ihrer sprachlichen Transformation aus. Im Rahmen eines anschließenden Vortrags wurden die gemachten Erfahrungen reflektiert und in einen theoretischen und künstlerischen Kontext gerückt. Grundlage der performativen Aktion war die Frage, welche Erkenntnisse im Sinne der Aussage von Jörg Holkenbrink entstehen, wenn Menschen durch performative Strategien in ungewohnte Handlungen verstrickt werden, über die sie dann anschließend neu nachdenken.

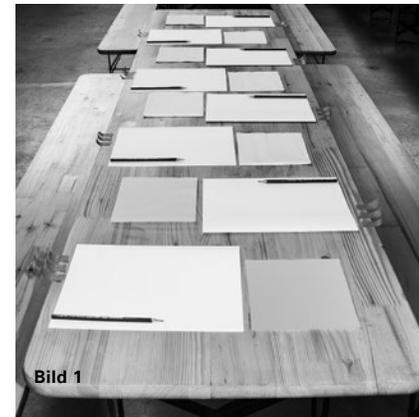
Anhand der Diskussionsbeiträge der Teilnehmenden und einer Auswahl ihrer schriftlichen Notate zeichnet der vorliegende Text die inszenierten ›Sachverhalte‹ nach und reflektiert sie im Kontext von Performancetheorie und phänomenologisch orientierter Gegenstands- und Spracherfahrung. Abschließend werden Erkenntnisdimensionen performativer Strategien für Bildungsprozesse formuliert.

LABORATORIUM FÜR PERFORMATIVE UNTERSUCHUNGEN

Performative Praktiken sind gekennzeichnet durch einen körperbezogenen Kommunikations- und Verhaltensstil präsentischen Erlebens. Es wird der Akt einer Handlung in seinem ephemeren Verlauf selbst zur Aus- und Aufführung gebracht (vgl. Mersch 2002, 247).

Erika Fischer-Lichte bezeichnet performative Inszenierungsstrategien als eine »Versuchsanordnung oder als Set von Spielanweisungen« (Fischer-Lichte 2004, 62) zum Erforschen von Handlungen und Verhalten in der Wechselbeziehung zwischen Akteuren und Zuschauern. Dabei entstehen Vorstellungen, die normalerweise der Alltagsbeobachtung und dem Verstand nicht zugänglich sind.

Performative Inszenierungen beinhalten einen »Modus der Erfahrung und des Wissens« (Iser 1993, 505), weil sie im Handeln etwas gegenwärtig machen, das nicht diskursiv zur Sprache gebracht werden kann. Sie »deuten [...] nicht über sich hinaus, sondern auf sich hin; sie vollziehen das, was sie bedeuten und ihre Bedeutung liegt in ihrem Vollzug« (Wulf/Zirfas 2005, 13). Im performativen Geschehen lassen sich Normen und Regeln des Alltags außer Kraft setzen, Verhaltenssicherheiten ironisieren, verändern und in ihrer »Fraglosigkeit in Frage« stellen (ebd.).



Dinge werden nach Fischer-Lichte auch als performativ beschrieben und begriffen, da sie in ihrem Gebrauch durch das handelnde Subjekt nicht nur von diesem bestimmt werden, sondern auch dessen Handlungsmöglichkeiten beeinflussen können. Es entsteht ein wechselseitiger Bezug zwischen involviertem Ding und Menschen, »ohne dass klar zwischen dem Subjekt des Handelns und den in die Handlung einbezogenen Dingen unterschieden werden könnte« (Fischer-Lichte 2013, 166 f.).

Dinge zeigen sich in ihrem Gebrauch manchmal widerständig, stören unsere gewohnten Handlungsroutinen und fordern damit ein unvorhersehbares Verhalten des Menschen heraus. In einem ›Laboratorium für performative Untersuchungen‹ kann die situationsspezifische *Handlungsmacht* von Dingen, ihre »agency« (Fischer-Lichte 2013, 161), in ihrer Wirkung auf das handelnde Subjekt genauer beobachtet werden. Ein Laboratorium ist ein Ort des Experimentierens und der Wissensproduktion. Im Kontext performativer Praktiken entstehen an ihm Erfahrungen, »welche sich über den Körper, über das Empfinden für räumliche, bildhafte, klangliche und energetische Atmosphären sowie für soziale Situationen und zeitliche Prozesse, entwickeln« (Lange 2006, 104).

In dem großzügigen Eingangsbereich der Kunstakademie Münster sind circa fünfzig Personen an sorgsam gedeckten Tischen mit jeweils sechs Plätzen eingeladen, sich schreibend und sprechend dreißig Minuten lang mit dem Schmelzen eines Eiswürfels auseinanderzusetzen.¹ Jeder Teilnehmende findet an ihrem oder seinem Platz ein akkurat gelegtes Handlungssset vor. Dies besteht aus einer maigrünen, zu einem Viereck gefalteten Serviette, einer Din-A4-Doppelseite unliniertem Papier, zwei gleichlangen weißen Klebestreifen zur Befestigung des Papiers am Tisch, einem schwarzen Bleistift und drei Karteikarten, auf denen jeweils pro Akt Handlungsanweisungen notiert sind.

¹ Die ursprüngliche Idee, bei Denkprozessen einen Eiswürfel in der Hand schmelzen zu lassen, wurde von Gert-Peter Zaake 2000 publiziert. Er regte Schüler_innen an, über ›Wärme- und Kältezeiten‹ in der Schule nachzudenken, während ihr Würfel schmolz. Erst nach dem Schmelzvorgang sollten die Schüler_innen ihre Gedanken zu dem Thema aufschreiben (vgl. Zaake 2000, 217).

Die von Christina Inthoff entworfene und als Spielleiterin begleitete performative Aktion wird strukturiert durch drei nacheinander zu vollziehende Handlungseinheiten.

1. Akt: Schweigen, Schreiben, Schmelzen lassen

Nachdem jeder Teilnehmende persönlich einen Eiswürfel in die Hand gelegt bekommen hat, ist sie oder er gebeten, den Eiswürfel in der einen Hand schmelzen zu lassen, während zeitgleich mit der anderen Hand ununterbrochen die entstehenden Gedanken niedergeschrieben werden. Sobald der erste Eiswürfel am Tisch geschmolzen ist, klopft die betreffende Person auf den Tisch, damit beginnt für sie der 2. Akt.

2. Akt: Überrascht, Übersicht, Übertrag

Die Teilnehmenden sind aufgefordert, im Durchlesen ihrer Notate einzelne, für sie interessante Sinneinheiten zu markieren und kurze Passagen daraus auf einer Karteikarte zu notieren. Ziel ist es, sich von dem eigenen Text überraschen zu lassen. Der 2. Akt endet, wenn alle Eiswürfel am Tisch geschmolzen sind, das heißt von jeder Person ein kurzes Klopfen ausgegangen ist und alle Beteiligten kurze Textfragmente vorbereitet haben.

3. Akt: Aufstehen, Aussprechen, ausdauernd Wiederholen

Die ausgewählten Textpassagen jeder Person bilden ihre oder seine Sprechvorlage für den 3. Akt. Der Beginn dieses Aktes wird stumm über Blickkontakt unter den sechs Tischpartner_innen signalisiert. Die Agierenden sind gebeten, wechselseitig mit einem Impuls aufzustehen, ihren Text zu einer Person in der Gruppe zu sprechen und sich danach mit einem erneuten Impuls wieder zu setzen. Es sollte am Tisch jeweils nur eine Person gleichzeitig stehen und sprechen. Der Vorgang wird kontinuierlich wiederholt und dabei im Sprechen der eigene Text variiert. Das Ende der performativen Aktion nach circa dreißig Minuten zeigt die Spielleiterin an.

In der anschließenden Reflexion des Ereignisses werden von den Teilnehmenden Stimmungen, Widerstände und Erfahrungen, die im individuellen und kollektiven Handeln entstanden sind, in ihrer persönlichen Bedeutsamkeit beschrieben. Zentral ist dabei die Beobachtung des eigenen Wahrnehmungsprozesses, im Wechsel zwischen unerträglicher Kälte und wohliger Wärme und der dabei aufkommenden Assoziationen. – Man wurde konfrontiert mit der eigenen Ungeduld gegenüber der Langsamkeit des Schmelzprozesses, bei sich und den anderen. Benannt wurde auch eine ungewohnte Spiellust und Freude an der Schreibbewegung: »Durch das Niederschreiben werden einem Empfindungen bewusst und man bleibt zunächst relativ lange auf der Wahrnehmungsebene, die man sich selbst vergegenwärtigt, das fand ich ganz wunderbar.« Andere Teilnehmende wiederum störte in der Textproduktion der eigene Kontrollzwang und sie ärgerten sich darüber, immer nur »vernünftige Sachen« schreiben zu können. Es wird eine im Prozess entstehende Achtsamkeit benannt, sensibel auf innere wie äußere Impulse bei sich und in der Interaktion mit anderen zu reagieren.

Einige Mitspieler_innen fühlten sich im Verlaufe der Schmelzaktion mit einem kollektiven Druck konfrontiert, sich freiwillig Schmerzen aussetzen zu müssen: »Es war eine Mischung aus dem Unbehagen und dem gefühlten Zwang, etwas auch zu erfüllen, weil man den Kontext unterstützen wollte.« Das Gefühl des Widerstandes verband sich mit biografischen Assoziationen: »Es hat mich ständig an Schule erinnert, an Stillarbeit, an Klausur und ich dachte, weshalb mache ich hier eigentlich mit. [...] Ich wäre gern ausgebrochen.« Auch eine spezifische Atmosphäre, die durch Geräusche wie zum Beispiel hallende Schritte, die Stimme der Spielleiterin und das Schaben der Bleistifte auf den Papierseiten entstand, hatte für einige einen bedrohlichen Charakter. Angesichts der ritualisierten Situation des kollektiven Sprechens im 3. Akt, verwandelte sich dieser unangenehme Eindruck in die Einschätzung eines positiven, energetischen Geschehens: »Da setzten so kleine Veränderungen ein und dann setzte plötzlich etwas Dialogisches ein und dann setzte etwas ein, was außer Kontrolle geriet.« Im vielstimmigen und bewegungsorientierten Sprechen entstand eine kommunikative Situation mit einer ganz eigenen Dynamik, die weder von der Spielleiterin noch von einzelnen Teilnehmenden im Stil dominiert oder inhaltlich in eine bestimmte Richtung gewendet werden konnte.

INSZENIERUNGSSTRATEGIEN DES PERFORMATIVEN

Im aufgezeigten Wahrnehmungsexperiment ist ein Beziehungsgeflecht zwischen Akteuren und Dingen im Prozess des Wahrnehmens, Schreibens, Reflektierens, Aufführens, Sprechens und Zuhörens entstanden, das nun anhand von sechs Inszenierungsstrategien genauer betrachtet wird.² Sie gehören nach Fischer-Lichte zu den strukturgebenden Faktoren für die Konstruktion performativer Prozesse (vgl. Fischer-Lichte 2004, 62).

Kombination von zufälligen und festgelegten Strukturen

Innerhalb festgelegter Rahmungen, die als Spielregeln vorgegeben sind, entwickeln die im Spielgeschehen involvierten Subjekte eigene Freiheiten, mit selbst gewählten Handlungsvollzügen zu experimentieren und ihre Wirkung zu erforschen. Sie agieren in den zufälligen und festgelegten Strukturen und sind nach Fischer-Lichte weder autonom noch fremdbestimmt, denn sie können den Verlauf der Aktion sowohl mitbestimmen als sich auch von ihm bestimmen lassen (vgl. Fischer-Lichte 2013, 76). Die Aussagen der Teilnehmenden zeigen, dass eben diese Ambivalenz als freiwillig auferlegter Zwang erfahren wurde, der starken Widerstand auslöste.

² Die Formulierungen der sechs Inszenierungsstrategien orientieren sich in Teilen an Holkenbrink 1996, 23.

In der Dynamik des Prozesses entstanden subjektiv erfahrene Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Körperlichkeit und Lautlichkeit als »Materialität der Aufführung« (ebd. 58). Im performativen Geschehen findet ein freies Zusammenspiel dieser Variablen statt, das als solches nicht mehr von seinen Regeln und Bedingungen ableitbar ist. Dazu gehört, dass sich die anfänglich gesetzte Rahmung im Verlaufe des Prozesses verändern und durch eine Öffnung von Möglichkeitsräumen auch infrage stellen kann. So war insbesondere im 3. Akt eine starke Variation und Eigendynamik in der Art und Weise zu beobachten, wie die Sechsergruppen an den Tischen und im Raum das Sprechen ihrer Textfragmente aufführten.

Selbst- und Fremdbeobachtungen erster, zweiter und dritter Ordnung

Alle am performativen Geschehen Beteiligten bilden eine Gemeinschaft, in der ein dichtes Beziehungsgeflecht gegenseitiger Beobachtungen wirksam ist. In ihren offenen und unvorhersehbaren Handlungen und Verhaltensweisen sind die Teilnehmenden nach Fischer-Lichte wechselseitig sich bedingende Elemente einer »autopoietische[n] Feedback-Schleife« (Fischer-Lichte 2004, 63). Um eigene und fremde Weisen der Wahrnehmung und des Handelns als Konstruktion beobachten und reflektieren zu können, ist es sinnvoll, Notationsweisen in Schrift oder Bild mit einzubeziehen (vgl. Peters 2005).

In der durchgeführten Aktion war ein Beobachtungssystem erster, zweiter und dritter Ordnung im Sinne von Niklas Luhmann produktiv (vgl. Luhmann 2007, 102 ff.). Eine Beobachtung erster Ordnung fand im Wahrnehmen und Erleben des taktilen Eiswürfel-Ereignisses und der simultan dazu verlaufenden assoziativen Notation statt. Im nachträglichen Lesen des Textes wurde es möglich, durch die mediale Spur die eigene Weise der Beobachtung und die dabei entstandenen Assoziationen und Gedanken wiederum zu beobachten. In dieser Beobachtung zweiter Ordnung wurde nach Luhmann die »Unbeobachtbarkeit des Beobachtens erster Ordnung beobachtbar« (ebd.), das heißt, man konnte sich von sich selbst überraschen lassen. Eine Beobachtung dritter Ordnung eröffnete sich im Sprechen und Hören der aufgeführten Textfragmente: Es wurde beobachtbar, wie die Aufführenden die textuellen Beobachtungen ihrer ursprünglichen Eiswürfelbeobachtung zu Gehör brachten.

Verhältnis von Nähe und Distanz, Privatheit und Öffentlichkeit, Empfindung und Körperkontakt

Empfindungen, Körperkontakt und intensive Nähe zu sich selbst waren wirksam im Wahrnehmungsprozess des taktilen Be-Greifens zwischen Kälte und Wärme und seiner schreibenden Transformation. Distanz entwickelte sich in der reflexiven Lektüre und der strukturierenden Betrachtung der eigenen Schreibspur ebenso wie im Pro-

zess der Selektion einzelner Wörter und Sätze und ihrer Neuordnung im abschließenden Sprechen. Ein Spannungsfeld zwischen Privatheit und Öffentlichkeit bildete die Grundlage der gesamten Aktion. So setzten sich die Einzelnen, in der Intimität ihrer schmerzhaften Konfrontation mit dem Eiswürfel und ihrer Suche nach individuellem Ausdruck im Schreiben, der Öffentlichkeit der Gruppe aus und wurden dabei selbst zum Objekt der Beobachtung. Eine Spannung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit zeigte sich auch in der bewegungsbezogenen Aufführung individueller Textpassagen und ihrem akustischen ›Verschwinden‹ im Stimmengeflecht der Masse.

Zeitstrukturen und Rhythmus

Die performative Versuchsanordnung wird durch die Zeiteinheit von drei Akten klar strukturiert. Sie bilden eine Rahmung, in der sich das unkalkulierbare Geschehen entfalten konnte. Innerhalb der Handlungseinheiten fand eine deutliche Setzung des Anfangs und Endes einzelner Abläufe statt. So signalisierte das Klopfen nach dem Schmelzen den Schluss einer individuellen Prozedur und das wechselnde Aufstehen, Sprechen und Hinsetzen einzelner Personen wurde jeweils durch einen besonderen Bewegungsimpuls eingeleitet und beendet.

Insbesondere im abschließenden Part des vielstimmigen Sprechens war ein Rhythmus spürbar, der das Aufführungsgeschehen strukturierte und in jeder Tischgruppe eine etwas andere Nuance in das ›Konzert‹ der Stimmen mischte. Fischer-Lichte versteht unter dem »Rhythmus« von Aufführungen einen zeitlichen Ablauf, in dem sich das Verhältnis von Körperlichkeit, Räumlichkeit und Lautlichkeit organisiert (vgl. Fischer-Lichte 2013, 64). »Im Rhythmus werden performative Hervorbringung von Materialität und Autopoiesis der Feedbackschleife für alle Teilnehmer wahrnehmbar aufeinander bezogen und so füreinander produktiv gemacht« (ebd. 65).

Wiederholung und Variation

Der Rhythmus einer Aufführung lebt von Momenten der Wiederholung und Variation. »Es sind also gerade die Wiederholungen, die aufgrund der unvermeidlichen Abweichungen und häufig intendierten Modifikationen eine spezifische Dynamik in Gang setzen, die zu durchaus signifikanten Veränderungen zu führen vermag« (ebd. 42). In der Wiederholung von (alltäglichen) Handlungen und ihrer bewussten Variation werden diese aus ihrem gewohnten Kontext gerissen und in ihrer Differenz aus neuen Perspektiven beobachtbar.

Momente der Wiederholung zeigten sich zum Beispiel im wiederkehrenden, aber jedes Mal anders klingenden Klopfen und in der rhythmisch sich variierenden Aussprache ausgewählter Sätze und Wörter. Auch das wechselseitige Aufstehen und Setzen eröffnete von Person zu Person interessante Variationsmomente.

Handlungsraum wird Sprachraum und vice versa

Die architektonische Erscheinung der Eingangshalle in der Kunstakademie war durch eine parallele Reihung der Sechsertische und der auf ihnen befindlichen Handlungssets klar strukturiert (Bild 2 und 3). Nach Fischer-Lichte konstituiert sich *Räumlichkeit* in den Wahrnehmungen, Bewegungen, Interaktionen und der Lautlichkeit aller Beteiligten. »Die Räumlichkeit der Aufführung ist in diesem Sinne instabil, ständig in Fluktuation begriffen. Der Aufführungsraum ist daher als ein beweglicher und bewegter Raum zu konzipieren« (Fischer-Lichte 2013, 58 f.).

Performativ sich bildende Handlungsräume entsprechen der Vorstellung eines »gelebten Raumes« (Merleau-Ponty 1976, 133). Der gelebte Raum bildet sich in unserer Sinnes- und Handlungserfahrung. Zum anderen können wir erst durch ein Handeln im Raum eine Achtsamkeit und ein Bewusstsein für unser Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Sprachvermögen entwickeln (vgl. Merleau-Ponty 2010, 370). Handlungsraum und Sprachraum bedingen und fundieren sich gegenseitig.

Im Versuch einer gleichzeitigen

Ausrichtung auf das Vernehmen des Raumes wie auf die Spürbarkeit des eigenen Vernehmens im körperlichen Sensorium entsteht ein *Zwischenraum der Präsenz*. Er trägt ästhetische Züge, da er auf die im Interaktionsprozess zwischen Subjekt und Raum sich bildenden Assoziationen,



Bild 2



Bild 3



Bild 4



Bild 5

Empfindungen und Gedanken ausgerichtet ist. In ihm schieben sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ineinander und verrücken bekannte Erfahrungen zugunsten von unvorhersehbarem Sinn (vgl. Peters 2015).

SCHREIBENDE NOTATION

ZUR EKSTATISCHEN ANWESENHEIT EINES EISWÜRFELS

Vor dem Hintergrund angenommener Korrespondenzen zwischen Handlungs- und Sprachraum werden im Folgenden ausgewählte Passagen aus den Texten der Schmelzaktion näher betrachtet. Zu fragen ist, auf welche Weise sich Ding- und Raumwahrnehmungen in der Auseinandersetzung mit dem Eiswürfel sprachlich transformieren. Zuvor wird aus phänomenologischer Sicht auf die *Handlungsmacht* von Dingen anhand einiger Aspekte eingegangen (Bild 4 und 5).

In der taktilen und schreibenden Interaktion mit dem Eiswürfel wurde dieser seiner alltäglichen Funktion, zum Beispiel Getränke oder schmerzende Körperstellen zu kühlen, enthoben. Der Eiswürfel entwickelte eine ästhetische Funktion, indem er sich dem Menschen nicht einfach unterordnete, sondern durch seine ständig sich verändernde Form und eisige Wirkung dem tastenden Zugriff gegenüber Widerstand leistete. Die ›Tücke des Objektes‹ störte den routinierten Zugriff und verwandelte ihn in einen ästhetischen Wahrnehmungsprozess, in dem die Berührung des Eiswürfels gleichzeitig ein empfindungsmäßiges und gedankliches *Berührtwerden* beim Handelnden hervorrief.

Mit seinen Ausführungen zum Begriff der ›Atmosphären‹ eröffnet Gernot Böhme eine interessante Möglichkeit, das Interaktionsgeflecht zwischen Mensch und Ding im performativen Prozess zu beschreiben. Atmosphären entstehen im Zusammenspiel zwischen dem Wahrnehmenden, insofern sie oder er spürend und handelnd anwesend ist, und dem Wahrgenommenen, insofern sein »ekstatisches« Wesen eine Sphäre von Eigensinn provoziert (vgl. Böhme 1995, 33 f.). Böhme versteht unter den »Ekstasen der Dinge« (Böhme 2001, 131) eine spezifische »Art und Weise, in der ein Ding in den Raum seiner Anwesenheit [...] hinaustritt und so dort

als anwesend spürbar wird« (ebd.). Farben, Gerüche und Laute, aber auch Ausdehnung und Form sind Ekstasen der Dinge, in denen sie nach außen wirken und die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregen.

Eine vergleichbare Rehabilitierung einer expressiven Dingwelt beschreibt Maurice Merleau-Ponty mit dem Ausdruck der Dinge als »Beinahe-Kameraden« (Merleau-Ponty 1986/2004, 234 zitiert nach Peters 1996, 63 f.) oder als »Rivalen« (Merleau-Ponty 1961/1967, 33, zit. n. Peters 1996, 63 f.), die dem Wahrnehmenden entgegenkommen beziehungsweise sich ihre oder seine Wahrnehmung streitig machen.

Ekstasen der Dinge können nach Böhme in einer sprachlichen und auch bildlichen Beschreibung der Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmenden und Wahrgenommenen zum Ausdruck gebracht werden. Gleichwohl bezeichnet Böhme die begriffliche Beschreibung als »isolierte und stillgestellte Ekstasen« (Böhme 1995, 176). »Ein Ding beschreiben – und damit meine ich jetzt strikt ein Ding in seiner Anwesenheit beschreiben (also nicht beispielsweise eine Maschinen- oder Funktionsbeschreibung geben, die eher eine Definition ist) – heißt sich selbst in eine aktuelle Beziehung zu diesem Ding da setzen. Die Beschreibung, die man von einem Ding gibt, [...] ist so etwas wie ein Bild. Beides – Beschreibung wie bildliche Wiedergabe eines Dinges – sind nicht das Ding selbst, sollen aber in gewisser Weise einem anderen die Präsenz des Dinges vermitteln« (ebd. 175).

Die Texte der Schmelzaktion waren nicht für Außenstehende geschrieben und verblieben bei den Teilnehmenden. Nach Abschluss des Wahrnehmungsexperiments erhielten wir freundlicherweise neun von circa fünfzig Notaten, die als untersuchtes Material exemplarische Aussagen zur performativen Ding- und Raumwahrnehmung ermöglichen. Die Betrachtung der Texte orientiert sich an den dargestellten sechs Inszenierungsstrategien und zeigt ihre sprachliche Transformation in einzelnen Passagen auf.³

Seismografische Wahrnehmungsbeschreibung

Die »ekstatische« Anwesenheit des Eiskwürfels hat einige Schreibende angeregt, in intensiver Nähe zu sich selbst, seismografisch ihren Wahrnehmungen sprachlich auf die Spur zu kommen: »Päckchen – Kalt durchdringender Frost fast schmerzhaft – Gänsehaut, es rinnt und läuft – Finger sind taub [...] Hand weicht auf – Es rinnt und rinnt – kann es kaum halten – blaue Finger, aufgeweichte Haut, taube Hände«. Vorrangig taktile Wahrnehmungen

³ In den zitierten Textfragmenten wurden keine Zeichensetzungen ergänzt, sondern die originalen Formulierungen ohne Korrektur transkribiert. Die Bindestriche sind hinzugefügt und markieren den Zeilenwechsel im Original.

beschreibende Verben und Adjektive bestimmen diese Aussage präsentischen Erlebens. Dabei stellt sich durch Wortwiederholungen (»rinnt«, »Finger«, »Hand/

Hände«) und durch kurze, sich in der Bedeutung steigernde Begrifflichkeiten (»blaue Finger«, »aufgeweichte Haut«, »taube Hände«) ein dynamischer Sprachrhythmus ein.

Eine ähnliche Sprachbewegung ist in einem weiteren Text zu finden, hier transformieren sich eher akustisch-rhythmische Ding- und Raumwahrnehmungen, die an taktile Ereignisse gekoppelt sind: »Unheimlich, ungeheuerlich – tösend kleine Laute klackern – hallend in den Ohren – Kälte in der Hand – Kratzen auf Papier – Schritte klackend [...] Brennen Schweigen räuspert sich – was fällt auf, herunter«. In einer anderen Selbstbeobachtung findet man eine Vergegenwärtigung einmal aktiv und einmal passiv erlebter Wahrnehmungsanteile: »Ich fühle mich zweigeteilt, die rechte Hand ist warm, filigran aktiv schreibend, links ist flach dicklich feucht – verschwindend, einschneidend, passiv – wo formuliere ich die Gedanken«. Interessant ist hier die abschließende Frage, die auf eine gegenseitig sich bedingende Handlung der Hände zur »Erzeugung« von Gedanken verweist.

Biografische Assoziation und gedankliche Kontextualisierung

Präsentisch Erfahrenes wird vernetzt mit biografischen Assoziationen und kulturellem Wissen, in denen das Wahrgenommene auf Distanz gerückt wird: »... abends Eiskwürfel gegen Glühhitze im Bett, sieht ein wenig wie ein Kissen von Dürer aus [...] schöne Lufteinschlüsse, lutschen? Vanilleeis, zu Hause Erdbeereis machen?«; »Vielleicht sollte ich an etwas Warmes denken. Sommer. Sonne«; »... er ist kalt erinnert an Winter, Spielen im Schnee. Nasse Handschuhe«; »... mir fällt ein das Klimahaus in Bremerhaven da kann man mitten im Sommer an den Nordpol reisen und friert fürchterlich«; »Die Tropfflecken auf der Serviette erinnern mich an Alaska. Jetzt eher Afrika«. Bemerkenswert ist an den Aussagen, dass in ihnen Kalt-Warm-Kontrastierungen sprachlich auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck kommen (»Eiskwürfel«, »Glühhitze«, »Erdbeereis«, »Sonne«, »... im Sommer [...] frieren«, »Alaska«, »Afrika«).

In vielen Textpassagen ist die Verbindung von Selbst- und Fremdbeobachtungen auffällig: »Die Stifte haben einen schnellen Rhythmus und ich habe das Gefühl, dass ich genauso schnell schreiben muss, wie die anderen. Ob ich mir dabei doch mehr Zeit lassen sollte?« Hier findet sich ein Handlungsdruck wieder, welcher durch eine akustische Wahrnehmung der Mitagierenden ausgelöst, zu Unsicherheiten führt. Die eigenen Empfindungen werden in die Beobachtung der anderen projiziert und umgekehrt. Es entsteht daraus ein unangenehmes Gefühl der Fremdbeobachtung: »Vielleicht wirken die anderen also auch nur ruhiger als sie vielleicht sind. Ich komme mir beobachtet vor, das liegt wohl an den Leuten auf der Galerie. Die beobachten uns wirklich. Ich höre immer wieder Kameras klicken, Leute herumgehen«. In den Texten findet man Fragen zur Legitimation der eigenen Handlung und

Ideen zu möglichen Regeländerungen: »... darf man den Eiswürfel überhaupt angucken«; »Mein Stift wird stumpf. Ob ich eher aufhören darf? Also dann wenn der Stift nicht mehr schreibt?« Kontrastierend dazu werden auch kritische Anmerkungen zur Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns gemacht: »Eiswürfel, immer diese Eiswürfel, warum lieben Kunstpädagogen diese triefende Situation [...] esoterisch ist es auch [...]. Selbst schuld, wenn Du auch deine Studierenden automatisch schreiben lässt«. Diese Aussage deutet auf eine mit sich selbst geführte Auseinandersetzung hin, die grundsätzliche Überlegungen zur kunstpädagogischen Professionalisierung berührt.

Metaphorische Verdichtung

Zur Bearbeitung der Frage nach Transformationen zwischen Handlungs- und Sprachraum sind insbesondere Passagen in den Texten interessant, in denen sich Assoziationen und Überlegungen zum Verhältnis von körperbezogener Empfindung, gedanklicher Durchdringung, Wahrnehmung und Sprache aufzeigen lassen: »Viel oder wenig schreiben. Es dauert x Worte bis das Eis weg ist. Keine Zeit- sondern Wortmessung«. In dieser Aussage wird eine häufig in den Texten gestellte Frage nach der Zeit, die es braucht, bis der Eiswürfel geschmolzen ist, mit dem gedanklichen Bild der Messung von Zeit in einer unbekanntem Anzahl von Worten beantwortet (»x Worte bis das Eis weg ist«).

In einer bildhaften Vorstellung wird auch in der nächsten Aussage die Entstehung von Gedanken, Buchstaben und Worten über eine intensive Wahrnehmungshandlung des Körpers mit dem Tropfen des Eises in Verbindung gebracht: »Gedanken entstehen wie Buchstabierungen, werden herausgepresst, aus der linken Hand Tropfen, für Tropfen, Wort für Wort, ich fühle mit dem Körper, er zittert etwas, ich schreibe mit dem Körper, [...] ich wippe mit jedem hervorgebrachten Buchstaben. Alphabete der Gefühle«.

Einen Zusammenhang von Wahrnehmung und Sprachbildung bringt auch das letzte Textzitat zum Ausdruck: »Gefühllosigkeit extensiver Gedankenwirrwarr expressives Schreiben expressive Schmerzen Schreibfluss - Wasserfluss Worte stoßen ans Wasser fließen«. Das Fragment markiert ein semantisches Spannungsfeld zwischen den Worten »Gefühllosigkeit« und »Gedankenwirrwarr«, »Schreiben« und »Schmerzen«, das letztlich in der sprachlichen Verdichtung von »Schreibfluss - Wasserfluss« akkumuliert. Die inhaltlichen Bezüge werden durch einen Sprachrhythmus unterstützt, der durch eine gleiche Anzahl von Silben bei den ersten zwei Wortpaaren, durch die Wiederholung des Wortstamms »expressiv«, durch eine Aneinanderreihung gleicher Präfixe (»ge-«, »ex-«) und des gleichen Suffixes (»-fluss«) sowie durch lautliche Ähnlichkeiten zwischen den Wortstämmen »extensiv« und »expressiv« und den Begriffen »Worte« und »Wasser« hervorgebracht wird.

Metaphorisch gesehen kommt in den letzten drei Textfragmenten eine Korrespondenz von körperlichen und geistigen Energien zum Ausdruck. Der Wandel des Aggregatzustandes Eis in Wasser bedingt und fundiert die Erzeugung eines schriftlichen Gedankenflusses. Es ist eine Auslegung des Wahrnehmungsexperiments in seiner ästhetischen Erfahrungsmöglichkeit, die auch Gert-Peter Zaake benennt. In direkter Ansprache an seine Leser_innen formuliert er: »In der Schmelzaktion als elementare ästhetische Erfahrung haben Sie eine tatsächliche Transformation vollzogen: Sie wandelten Festes in Flüssiges. Und der Prozess der Verflüssigung erhielt seine physikalische Energie von Ihrem Körper. Parallel dazu flossen in Ihrem Kopf Gedanken, vielleicht zur Registrierung und Benennung von Empfindungen, vielleicht zu Erinnerungen, zu Fragen, zu zustimmenden oder ablehnenden Stellungnahmen des Schmelzexperimentes oder in noch ganz andere Gefilde. In jedem Fall waren körperliche und geistige Energien parallel produktiv« (Zaake 2000, 219 f.).

VERKÖRPERTE SPRACHE IM PERFORMATIVEN PROZESS

Die entstandenen Texte der Schmelzaktion bieten in ihren nicht hierarchisch strukturierten Verläufen vielfältige Anschlüsse und Möglichkeiten zur Sinnfortschreibung. Anstelle von Stabilität dominiert in ihnen Veränderlichkeit und anstatt die Realität abzubilden, eröffnen sie Möglichkeitsräume.

In den ersten Textzitat (siehe oben) findet man ein poetisches Schreiben aus der Wahrnehmung heraus, das sehr dicht am performativen Geschehen bleibt und mit inhaltlichen und syntaktischen Sprachgesten dieses auszudrücken versucht. Die nachfolgenden Zitate rücken den Wahrnehmungsmoment immer weiter auf Distanz, zugunsten assoziativer Bezüge und Erinnerungen sowie gedanklicher Kontextualisierungen. In den letzten drei Textzitat zeigt sich ein stark metaphorischer Bezug zwischen einem experimentellen Wahrnehmungshandeln und der Entstehung von Sprache. Insbesondere wird dies in den Ausdrücken »Keine Zeit- sondern Wortmessung«, »Alphabete der Gefühle« und »Schreibfluss - Wasserfluss« deutlich.

Zugrunde gelegt ist hier ein Metaphernverständnis, das sich auf die Ausführungen von Paul Ricœur zur »lebendigen Metapher« (Ricœur 2004) bezieht. Er beschreibt mit ihr eine schöpferische Funktion von Sprache, in einem »semantischen Ereignis« (ebd. 165) auf der Ebene des Satzes, zwei oder mehrere, eigentlich entfernte Sinnzusammenhänge miteinander zu verdichten. Im »Aufblitzen von Bedeutung« (ebd. 163) erzeugt die lebendige Metapher eine augenblicksbezogene und individuelle Sichtweise der Welt, von der die schreibende oder sprechende Person erst in ihrer Artikulation erfährt.

Maurice Merleau-Ponty spricht in diesem Zusammenhang von einer paradoxen Leistung der Sprache, die mit Regel- und Vokabularsystemen, deren Sinn traditionell gegeben ist, im Moment des Schreibens und Sprechens eine Ausdrucksintention erfüllt, die grundsätzlich den Sinn der Worte, in die sie sich überträgt, überschreitet und verwandelt (vgl. Merleau-Ponty 2010, 443). So beinhaltet das Geschriebene eine kommunikative Funktion in seiner »intersubjektiven Weitergabe« und eine ästhetische Funktion in seiner »intrasubjektiven Wiedergabe« von Sinn (Waldenfels 1994, 539).

In experimentellen Wahrnehmungs- und Schreibprozessen, insbesondere innerhalb von performativen Versuchsanordnungen, wird spürbar, wie unsere Wahrnehmungen die Sprache begründen und fundieren. Andererseits bringt unser Schreiben und Sprechen die vielfältigen Wahrnehmungserfahrungen erst hervor und macht sie vergegenwärtigend sichtbar und hörbar (vgl. Peters 2011, 245 ff.).

Merleau-Ponty betont hier die Entstehung einer Sprache, die versucht, die ständigen Veränderungen und Verschiebungen der eigenen Wahrnehmungen und Gedanken mit auszudrücken. Diese Sprache ist ambig strukturiert, da sich in ihr Autonomie und Abhängigkeit, Undurchdringlichkeit und Transparenz miteinander verknüpfen (vgl. Merleau-Ponty 2004, 158 ff.).

Forschungen über die Inszenierung von Schreibenanlässen in performativen Prozessen zeigen, dass gerade das »Unbegreifbare« des situativen Geschehens zwischen »Faszination und Irritation« intensiv zu einer schreibenden Vergegenwärtigung und seiner nachträglichen Reflexion motiviert (Leifeld 2015, 15 f.). In der stillen Konzentration des Schreibens kann das Subjekt gegen auftauchende Widerstände, Verstörungen und mit Erstaunen sich dem Phänomen anverwandeln und im Begehren der Annäherung sprachliche Verdichtungsgesten erzeugen. In seiner allmählichen Verfertigung der Gedanken, im Zwischenraum der Präsenz, gewinnt das schreibende Subjekt Raum und Zeit zur responsiven Besinnung auf die Sache, die anderen und auf sich selbst (vgl. Peters 2015).

Sybille Krämer hebt im Kontext performativer Handlungen die Entstehung einer »verkörperten Sprache« (Krämer 2002, 332 ff.) hervor. Diese wird charakterisiert durch Merkmale des Performativen, dem Ereignis, der Wiederholung und dem Vollzug. Eine verkörperte Sprache »kennzeichnet die Nahtstelle der Entstehung von Sinn aus nicht-sinnhaften Phänomenen« (ebd. 345), entweder als verräumlichende Gesten im Schreiben oder als zeitbezogene Artikulationen im Sprechen. Dabei ist es weniger bedeutsam, zu sehen, zu beurteilen, zu kritisieren oder zu bewundern, was jemand substanziell im Schreiben oder Sprechen produziert hat. Der Fokus liegt stattdessen auf dem WIE der Perspektive, des Blicks oder der Hand in der Entstehung von Sinn.

In den Texten der Schmelzaktion wird eine Verkörperung der Sprache unter anderem durch die handschriftliche Grafie, die seismografisch aufgezeichneten Wahrnehmungs- und Körperbewegungen, die biografischen Assoziationen und die metaphorische Verdichtung von Schmelz- und Gedankenflüssigkeit zum Ausdruck gebracht.

Auch im abschließenden vielstimmigen Sprechen war eine verkörperte Sprache am Werke. Eine getroffene Auswahl individueller Worte und Sätze wandelte sich im sukzessiven Sprechen zu einer synchronen Aufführung eines sich rhythmisch verändernden »Stimm-Hör-Feldes« (Westphal 2014, 193).

Alltägliche Handlungen des Sprechens wurden bewusst vollzogen, in ihrer performativen Inszenierung aber auch unterbrochen, verändert und verfremdet. In einer Dehnung des Augenblicks durch Wiederholung und Verlangsamung und in einem plötzlichen Wechsel von Sprachstilen und Sprachgeschwindigkeiten wurden Raum, Zeit und Stimme zu subjektivem, veränderbarem Material. Im vielstimmigen Ausdruck konnten die Beteiligten eine Loslösung ihrer Stimme von der sprachlichen Mitteilung hörend erfahren. Ja, mehr noch: Die Artikulation der Stimmen wurde selbst zu einer eigenen Sprache (vgl. Fischer-Lichte 2013, 64). Im Sprechen entwickelte sich ein ästhetisch gestimmter Zwischenraum der Präsenz, welcher sich einer eindeutigen Lokalisierbarkeit entzog: »Sie [die Stimme] erscheint als Selbstpräsenz, indem ich mich selbst sprechen höre und zugleich als Fremdheit, indem ich mich selbst sprechen höre, wie ein anderer mich hört. [...] Es gibt eine Differenz zwischen der gehörten und gesprochenen Stimme« (Westphal 2014, 190).

BILDUNGSDIMENSIONEN DES PERFORMATIVEN

In einem performativen Geschehen gilt es anzuerkennen, dass sich »Sichtweisen als Sichtweisen während der Inanspruchnahme dieser Sichtweisen« (Seel 1990, 252) artikulieren. Das heißt, es geht nicht nur um das Wahrnehmen von Etwas, sondern auch um die Beobachtung und Vergegenwärtigung der Art und Weise des Wahrnehmens und Aufzeichnens selbst. So kann in der Geste des Schreibens und der stimmlichen Artikulation Sprache als formbares und unkalkulierbares Material erlebt werden, das in seinem Ausdruck jenseits von Richtig und Falsch unvorhersagbaren Sinn zu konstituieren vermag.

⁴ An der Universität Bremen arbeitet *Das Theater der Versammlung*, integriert in das *Zentrum für Performance Studies*, als Bühne und Labor seit seiner Gründung 1992 unter der Leitung von Jörg Holkenbrink sehr erfolgreich an den Schnittstellen zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Das Ensemble untersucht Themen und Fragestellungen, die in Seminaren unterschiedlicher Fachrichtung theoretisch behandelt werden, mit den Mitteln von Theater und Performance, siehe <<http://www.tdv.uni-bremen.de>>.

Überträgt man Inszenierungsstrategien des Performativen auf das Lehren und Lernen in Schule und Hochschule, so wird die traditionelle Rolle von Interpretation und Kritik zugunsten einer Neubewertung von Beobachtungsprozessen infrage gestellt.⁴

Um im pädagogischen Prozess performative Praktiken in ihren materiellen Strukturen der Körperlichkeit, Räumlichkeit, Zeitlichkeit und Lautlichkeit produktiv zu machen, müssen die individuellen Erfahrungen und Sichtweisen einzelner miteinander verknüpft und in ihrer intersubjektiven Bedeutsamkeit zur Sprache gebracht werden. In gelungenen Momenten der Interaktion und Kommunikation sind dann Lehrende und Lernende Kooperanden in der Hervorbringung einer gemeinsamen Sache.

Die Prozessualität von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkweisen in den Blick und als ›Logiken des Unbestimmten‹ für Bildungsprozesse ernst zu nehmen, ist ein starkes Argument, performative Praktiken als Kern jeglichen Lernens – nicht nur im Kunstunterricht – produktiv zu machen. Gunter Otto legte hier 1999 in seinen Ausführungen über *Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance* eine erste Spur: »Das Ziel performativer Prozesse ist es, den Körper, alle Sinne, die Bewegung, die Gestik, die Mimik am Erkenntnishandeln zu beteiligen. [...] Performative Prozesse sind nicht die Vorstufe für Abstraktionsleistungen, sondern ein Kern des Lernens überhaupt. Sie machen auf die produktiven ästhetischen Anteile von Lernprozessen aufmerksam und stellen alle routinierten Organisationsformen von Lernen auf die Probe. Sie sind ungesichert, oft ohne Netz und riskant« (Otto 1999, 201). Otto sieht den performativen Aspekt im Lern- und Bildungsprozess als ein »Paradigma« an, bekannte Sachverhalte und Situationen aus veränderten Perspektiven neu zu betrachten: »Man könnte auch sagen: Denkweisen praktizieren, statt Wissen vermitteln« (ebd. 198).

Seit mehreren Jahren wird im Diskurs der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft Performance Art als kritische Pädagogik befragt. Durch ihren Fokus auf körperliche, soziale, situative, kreative und inszenierte Prozesse erweitert sie eine rein auf Kognition ausgerichtete Bildungsvorstellung. Performative Praktiken berühren existentielle Momente der Fremdheit, Widerständigkeit und Unvorhersehbarkeit im Bildungsgeschehen (vgl. Zirfas / Klepacki 2013, 52).

In performativen Lern- und Bildungssituationen können künstlerische Strategien aus der Performance Art genutzt werden, um einen forschenden Umgang mit Dingen, Räumen, Sprache, den anderen und sich selbst zu initiieren. Nach Marie-Luise Lange üben performative Strategien ein in »Formen des ›sinnfernen‹ Spielens, aus dem heraus individuelle Handlungsideen und ein Verständnis für Präsenzästhetik entstehen« (Lange 2013, 31).

Performative Praktiken in Bildungsprozessen produktiv zu machen, findet eine konsequente Herausforderung im Konzept von ›unlearning‹, das Nora Sternfeld mit *Verlernen vermitteln* übersetzt (Sternfeld 2014). Verlernen ist hier nicht als ein einfacher Akt des Vergessens von Wissen gemeint. Sternfeld versteht darunter ein langsam sich entwickelndes, mühsames, aber auch lustvolles Infrage-Stellen unserer »antrainierten Sicherheiten« (ebd. 19) im Umgang mit »mächtige[n] Wissensformen und Handlungsmuster[n]« (ebd. 20) durch performative Praxen. Sie beschreibt eine solche Form performativ orientierter Bildung mit Gayatri Spivak als ein »Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur« (ebd. 21).

Durch performative Praktiken eine Achtsamkeit und ein Gespür für prozessual sich entwickelnde Zwischenräume und Zwischenzeiten in einer Korrespondenz von Handlungs- und Sprachgesten zu entwickeln, erzeugt im Sinne von Sternfeld ein kritisches Potenzial stetigen Wandels. Forschungen haben gezeigt, dass im Einüben performativer Praxen sich sukzessive Veränderungen von Wahrnehmungsroutinen und Denkmustern einstellen.

So kann man sagen, dass der gleiche Mensch und das gleiche Ding im performativen Spiel nicht nur probenhalber nicht, sondern nie mehr dieselben sein werden. Eiswürfel sei Dank.

Literatur

- Böhme, Gernot** Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik, Frankfurt a. M. 1995
- Böhme, Gernot** Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, München 2001
- Fischer-Lichte, Erika** Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M. 2004
- Fischer-Lichte, Erika** Performativität. Eine Einführung, 2. Aufl., Bielefeld 2013
- Holkenbrink, Jörg** Das Modell »Theater der Versammlung«. Einsichten und Eingriffe in die Inszenierungen der Realität, in: Beck, Johannes / Holkenbrink, Jörg / Kehl, Anne (Hg.): Tragt Masken, schont das eigene Gesicht. Das Theater der Versammlung – Performance zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst, Bremen 1996, S. 22–27
- Holkenbrink, Jörg** Lügen, Stehlen, Ausbilden. Zur Arbeitsweise des Theaters der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst, in: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 299–309
- Iser, Wolfgang** Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie, Frankfurt a. M. 1993
- Krämer, Sybille** Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität, in: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt a. M. 2002, S. 323–346
- Lange, Marie-Luise** Über Lebendigkeit oder die Präsenz des (Un-)Sichtbaren, in: Lange, Marie-Luise (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen, Berlin u. a. 2006, S. 101–142
- Lange, Marie-Luise** I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe, Reihe: Kunstpädagogische Positionen 28, Hamburg 2013, (<http://mbr.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-28/>), Zugriff am 01.04.2015
- Leifeld, Denis** Performances zur Sprache bringen. Zur Aufführungsanalyse von Performern in Theater und Kunst, Bielefeld 2015
- Luhmann, Niklas** Die Kunst der Gesellschaft, 1. Aufl., Frankfurt a. M. 2007

Merleau-Ponty, Maurice Das Auge und der Geist. (1961), in: Merleau-Ponty, Maurice:

Das Auge und der Geist, hg. v. Hans Werner Arndt, Reinbek bei Hamburg 1967, S. 13–43

Merleau-Ponty, Maurice Die Struktur des Verhaltens, Berlin / New York 1976

Merleau-Ponty, Maurice Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen, 3. Aufl., München 2004

Merleau-Ponty, Maurice Phänomenologie der Wahrnehmung, 6. Aufl., Berlin 2010

Mersch, Dieter Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M. 2002

Otto, Gunter Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance?, in: Seitz, Hanne (Hg.):

Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung, Essen 1999, S. 197–202

Peters, Maria Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther, München 1996; siehe auch digitales Buch unter <<http://digi20.digitale-sammlungen.de>>, Zugriff am 01.04.2015

Peters, Maria Auf den Versuch hin leben. Biografische Arbeit in sinnlich-ästhetischen und digitalen

Gestaltungsprozessen von Kindern und Studierenden, in: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra (Hg.):

Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens, Freiburg

im Breisgau 2005, S. 207–221

Peters, Maria »Ich rede und schreibe anders, als ich denke, ich denke anders, als ich denken soll, und so

geht es weiter bis ins tiefste Dunkel«: Sprechen in Auseinandersetzung mit Kunst, in: Kirschenmann,

Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungs-

symposium in Literatur, Kunst und Musik, Reihe: Kontext Kunstpädagogik, Band 28, München 2011,

S. 245–260

Peters, Maria Kommunikative Grenzgänge im medialen Raum der Radiokunst, in: Brinkmann, Malte /

Westphal, Kristin (Hg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume,

Weinheim 2015 (im Druck)

Ricoeur, Paul Die lebendige Metapher, 3. Aufl., München 2004

Seel, Martin Am Beispiel der Metapher. Zum Verhältnis von buchstäblicher und figürlicher Rede, in:

Forum für Philosophie Bad Homburg (Hg.): Intentionalität und Verstehen, Frankfurt a. M. 1990, S. 237–272

Sternfeld, Nora Verlernen vermitteln, Hamburg 2014, <http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf>, Zugriff am 01.04.2015

Waldenfels, Bernhard Antwortregister, Frankfurt a. M. 1994

Westphal, Kristin Stimme, in: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie,

Wiesbaden 2014, S. 189–199

Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg Bild, Wahrnehmung und Phantasie. Performative Zusammenhänge, in:

Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Ikonologie des Performativen, München 2005, S. 7–32

Zaake, Gert-Peter Zur Praxis ästhetischen Erfahrungslernens in der Sekundarstufe II, in: Blohm, Manfred

(Hg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule, Köln 2000, S. 217–238

Zirfas, Jörg / Klepacki, Leopold Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung

und Design, in: Nohl, Arnd-Michael / Wulf, Christoph (Hg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer

Prozesse, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2013/Sonderheft 25, S. 43–57

Abbildungen

Trennseite Ausschnitt aus Bild 4

Bild 1 *Handlungssets für die performative Untersuchung zur situationsspezifischen Handlungsmacht*

eines Eiswürfels / Foto von: Maria Peters, Kunstakademie Münster, Mai 2014

Bild 2 *Raumstruktur der Tische für die performative Versuchsanordnung* / Foto von: Malte Frey,

Kunstakademie Münster, Mai 2014

Bild 3 *Beginn der performativen Aktion in der Kunstakademie Münster* / Foto von: Malte Frey,

Kunstakademie Münster, Mai 2014

Bild 4–5 *Erster Akt der performativen Versuchsanordnung ›Schweigen, Schreiben, Schmelzen lassen‹* /

Fotos von: Eva Eßer, Kunstakademie Münster, Mai 2014

ANNA STERN

**Zur Logik des Offenen –
eine Annäherung an ortsspezifische
Performance-Kunst im
kunstdidaktischen Setting**



Der Buch- und Tagungstitel verbindet Logiken mit dem Unbestimmten, eine auf den ersten (Alltags-)Blick paradoxe Verbindung, die in besonderer Weise für (kunst-)pädagogische Prozesse in Hochschule und Schule fruchtbar gemacht werden kann. Am Beispiel eines Hochschulseminars zu ortsspezifischer Performance-Kunst und des Versuchs ihrer didaktischen Übersetzung in den Kunstunterricht sollen solche Momente des Unbestimmten und Offenen sichtbar gemacht werden, um davon ausgehend zu fragen, wie diese unter anderem zu einem herrschaftskritischen Neudenken der pädagogischen Beziehung beitragen können.

Das hier vorgestellte fachdidaktische Seminar an der Universität Osnabrück verfolgte mehrere Zielsetzungen: Studierende der Kunstpädagogik hatten in einer ersten Phase die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Praxis-Wochenendes mit ortsspezifischer Performance-Kunst auseinanderzusetzen und einen eigenen künstlerischen Zugang zu dieser Kunstform zu entwickeln. In einer zweiten Phase wurde ein Vermittlungskonzept für ortsspezifische Performance-Kunst entwickelt, das kurz darauf im Rahmen einer Projektwoche mit einer vierten Klasse einer Grundschule im Osnabrücker Stadtteil Dodesheide umgesetzt wurde. Die Studierenden standen vor der Herausforderung, eine Kunstform, die sie gerade erst für sich selbst »entdeckt« hatten, nun für Grundschüler_innen didaktisch »aufzubrechen« und dabei die eigene pädagogische Praxis unter anderem in Form von Lerntagebüchern zu reflektieren.

Als Dozentin und Autorin dieses Artikels konzipierte ich das Seminar zudem im Rahmen meines Dissertationsvorhabens als Pilotstudie eines qualitativen empirischen Unterrichtsforschungsprojekts, um der Frage nachzugehen, wie Grundschüler_innen im oben beschriebenen kunstpädagogischen Setting Räume schaffen und welche Aushandlungsprozesse dabei zu beobachten sind. Hierbei wurden auf der Basis einer ethnografischen Forschungshaltung vielfältige Daten erhoben. Während des Praxis-Wochenendes und der Projektwoche entstanden neben textbasierten Daten in Form von Feldnotizen vor allem videografische Daten, die es ermöglichen, Ideenfindungs- und Diskussionsphasen der Schüler_innen und Studierenden in Groß- und Kleingruppen sowie ihre Performances zu rekonstruieren. Die in diesem Beitrag verwendeten Zitate stammen aus Feldprotokollen, Audiotranskripten der Videoaufnahmen und den ebenfalls zur Auswertung herangezogenen Lerntagebüchern der Studierenden.

»[...] das Verschmelzen der einzelnen Ideen und Gedanken zu einem einzigen Ergebnis« – das Praxis-Wochenende

Um eine tragfähige Basis für die Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung der Projektwoche aufzubauen, konzipierten Dozentin und Studierende das vorgehende Praxis-Wochenende gemeinsam.

Hier konnten alle Beteiligten ihre Erfahrungen aus dem Grundmodul zu Performance-Kunst und aus anderen, auch informellen Kontexten (Theaterarbeit, Tanz etc.) mit einbringen. Übungen wurden diskutiert und ausgewählt, die als besonders geeignet erschienen, ein erfahrungsgrundiertes Verständnis für die besonderen Charakteristika einer »Ästhetik des Performativen« (Fischer-Lichte 2004, 9) wie »Präsenz« (ebd. 129 ff.), »Körperlichkeit« (ebd. 160 ff.) und »Räumlichkeit« (ebd. 187 ff.) zu entwickeln. Dazu gehörten Übungen zum bewussteren Erleben von Zeit und Raum, zur Steigerung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Arbeit mit der eigenen Stimme, mit Objekten und in bestimmten räumlichen Konstellationen. Das Wochenende gemeinsam zu konzipieren und dann auch zu erleben, ließ neben einem Gefühl von Verbundenheit mit und Verantwortung für die Gruppe auch ein anderes Bild von Lernen entstehen. Im Bewusstsein eines unhintergehbaren hegemonialen Verhältnisses zwischen der Dozentin und den Studierenden wurde Lernen hier nicht als Wissensvermittlung und -erwerb, sondern als ein Sich-Einlassen auf einen gemeinsamen Erfahrungsprozess erlebt, dessen Ausgang nicht bestimmbar ist. Die Funktion oder Aufgabe der Lehrenden bestand in diesem Setting eher darin, »Wegbegleiterin«, »Forscherin«, »Zeugin« und vor allem immer wieder auch selbst Lernende zu sein (vgl. Lingenauber 2009, Lingenauber 2011). Dies wurde durch Arbeitsformen unterstützt, die die Studierenden später auch bei den Grundschüler_innen einsetzen: Übungen wurden im Wechsel von jedem Gruppenmitglied angeleitet und die Studierenden erarbeiteten in kollaborativer Gruppenarbeit eine Performance für einen Ort im öffentlichen Raum, so, wie auch die Schüler_innen in der anschließenden Projektwoche Performances für bestimmte Orte in Kleingruppen erarbeiteten.

»Stell' dir mal vor, da sitzen auf einmal drei, vier Leute auf einer Schaukel!« – die Gruppenperformance der Studierenden

Für ihre Gruppenperformance wählten die Studierenden einen Spielplatz in der Osnabrücker Innenstadt in der Nähe des Schlosses. Als Erwachsene einen Ort zu nutzen, der von Erwachsenen für Kinder bestimmt wurde und an dem für beide Gruppen unterschiedliche Verhaltensregeln gelten, das machte den Reiz des Ortes aus. Als ortsspezifische Themen in der Diskussion ergaben sich Spiel, Isolation – jedes Gerät steht für sich –, Balance, Regeln und Regelbruch. Ideen zum konkreten Umgang mit den Spielgeräten entstanden. Handlungen wurden entwickelt, um implizite Regeln zu brechen und sich einem Risiko auszusetzen, wie zum Beispiel zu fünft eine einzige Schaukel zu okkupieren, oder sich unmögliche Aufgaben zu stellen, die der intendierten Nutzung eines Spielgeräts nicht entsprechen, wie die eigenen Schuhe auf eine Balancierstange platzieren, die dabei fortwährend wieder herunterfallen (Bild 1–3). Auch den Gestus der Ausführung setzten die Studieren-



Bild 1

den als irritierendes Moment: Die absurd anmutenden Handlungen wurden in gemessenem Tempo, ernst und in strenger Reihenfolge ausgeführt und standen so in sichtbarem Gegensatz zu lustvollen, raumgreifenden und spielerischen Gesten von Kindern. Indem sie sich im Kontext ›Spielplatz‹ weder wie Erwachsene noch wie Kinder verhielten, ihre Handlungen – ›Ernsthaft-Schaukeln‹ – eine Überlagerung beider Räume bildeten, eröffneten sie einen weiten Deutungsraum. Das ›Was‹ der Erarbeitung war dabei genauso wichtig wie das ›Wie‹:

›Ein sehr faszinierender Aspekt in all unseren Projektergebnissen war für mich das Verschmelzen der einzelnen Ideen und Gedanken zu einem einzigen Ergebnis. Ich kann mich in jedem unserer Projektergebnisse wiederfinden – nicht durch Rekonstruktion einzelner Gedanken oder durch das fragmentierende Betrachten des Entstandenen, sondern als Teil des gemeinschaftlichen Arbeitsprozesses und durch Identifikation mit dem Endprodukt. Vor allem bei der Spielplatzperformance war bemerkenswert, dass keine von uns Teilnehmerinnen rekonstruieren konnte, auf wessen Ideen einzelne Sequenzen der Performance zurückzuführen



Bild 2



Bild 3

waren.«, so eine Studentin in ihrem Lerntagebuch. »Obwohl das Ergebnis gruppenbasiert ist, steckt viel Individualität und Persönliches jedes Einzelnen im Resultat«, bilanzierte eine andere Studentin. Auch hier hatte eine Neubestimmung von Relationen stattgefunden, diesmal innerhalb der Gruppe der Studierenden. Im universitären Alltag leider oft durch meist negative Erfahrungen in Referatsausarbeitungen bestimmt, wurde Gruppenarbeit in diesem Kontext als befriedigendes ›Verschmelzen‹ von Ideen erlebt, in dem die Einzelnen dennoch sichtbar blieben, die Frage nach Autorschaft jedoch keine Rolle mehr spielte.

In den folgenden Sitzungen wurde versucht, die Erfahrungen aus dem Praxiswochenende in die Projektplanung zu ›übersetzen‹, die Gruppe diskutierte jede Übung im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für das Projektziel – die Einführung in ortsspezifische Performance-Kunst – und auf konkrete Umsetzbarkeit mit Grundschüler_innen.

»Komisch, wenn Erwachsene schaukeln!« – Projektstart in der Schule

Die etwa fünfzehnminütige Spielplatz-Performance der Studierenden war gefilmt worden. Am Kennenlern-Tag zeigten wir das Video in der Klasse. Bewusst hatten wir uns dagegen entschieden, Klassiker_innen der Performance-Kunst vorzustellen, zum einen, um die Kinder nicht zur direkten Nachahmung ›großer Vorbilder‹ zu animieren, zum anderen, um die Hemmschwelle, performative Aktionen auch selbst zu erfinden, möglichst niedrig zu halten. Stattdessen führten wir uns in einer Doppelrolle ein, als Vermittelnde und Kunstschaffende zugleich, was eine eindimensionale Bestimmung unserer Rolle durch die Kinder unterlief. Erste Kommentare von den Kindern während der Projektion – »Komisch, wenn Erwachsene schaukeln!« – zeigten, dass die von den Studierenden intendierte Irritation griff. Im Anschluss stellten die Kinder in einer Art kollektiver Suchbewegung eine ganze Reihe von Fragen mit dem Ziel, Antworten auf diese Irritation zu finden. Sie wollten wissen, ob und wie lange die Gruppe »geübt« hätte, warum gerade dieser Ort ausgewählt wurde, was die Gruppe gemacht hätte, wäre »die Polizei gekommen«, ob die anderen Kinder auf dem Spielplatz Publikum wären oder »mitgemacht« hätten. Einige der Fragen zielten mit sicherem Gespür auf zentrale Wirkweisen von Performance-Kunst im öffentlichen Raum: Eine gegebene Ordnung, die festlegt, wie sich Erwachsene auf einem Spielplatz zu verhalten haben, wie man mit den Spielgeräten umgeht, wurde für alle Beteiligten sichtbar durch einen befremdenden Umgang infrage gestellt. Den Kindern war der Regelbruch bewusst, sie gingen sogar davon aus, dass eine derartige Provokation Sanktionen von den ›Ordnungshütern‹ hätte herausfordern können. Zum anderen irritierte sie das Phänomen der leiblichen Ko-Präsenz aller an der Situation Beteiligten beim gleichzeitigen Fehlen einer Auditoriums-Situation, das jedoch erst ein bestimmtes »Verhältnis von Intentionalität und Emergenz«

(Fischer-Lichte 2012, 56) ermöglichte: Was genau hatten die Studierenden geplant, was hatte sich unvorhergesehenermaßen ergeben, was also war bestimmt, was unbestimmt, und welche Rolle spielten dabei die anwesenden Kinder?

»Gibt es hier noch Waffen?« – Projekttag auf dem ehemaligen Kasernengelände

Nachdem die Studierenden am zweiten Projekttag in der Schule eine ganze Reihe von Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsübungen aus dem Praxis-Wochenende angeleitet hatten, beginnend im Klassenzimmer und endend auf dem weiträumigen Außengelände, verließen wir am dritten Projekttag schließlich das bekannte schulische Terrain. Im Vorfeld des Projekts hatte ich nach einem außerschulischen Ort gesucht, der die pädagogische Beziehung als wirkmächtiger Dritter (vgl. Knauf 1996; Vogel 2011) bereichern konnte. Neben den pragmatisch-logistischen Voraussetzungen, die dieser erfüllen musste (wie unter anderem fußläufige Erreichbarkeit), sollte der Ort vor allem eine Eigenschaft mitbringen: Er sollte ein für alle Beteiligten unbekannter sein, um Handlungen zu ermöglichen, die nicht schon durch ein situatives habituelles Wissen bestimmt werden. Geeignet erschien mir das Gelände einer ehemaligen britischen Kaserne in Osnabrück. Unweit von Schule und Wohnviertel gelegen, war die Kaserne über Jahrzehnte ein verbotenes Terrain, ein blinder Fleck auf der inneren Landkarte der Kinder und auch für uns ›Terra incognita‹. Einige der Gebäude wurden im Zuge der Konversion bereits neu genutzt, viele aber standen leer, in einem mehr oder weniger offensichtlichen Zustand der Verwahrlosung, zum Abriss bestimmt. Für die Erarbeitung ortsspezifischer Performances mit Kindern bot sich unter anderem die ehemalige Offiziersmesse an, eine Art Kasino, in der das ›gesellschaftliche Leben‹ der Offiziere stattgefunden hatte: Der flache, äußerlich unscheinbare Bungalow überraschte innen mit maisgelben und hellblauen Wänden, purpurroten und königsblauen Teppichen, war allerdings bis auf einige Holzregale in einer kleinen Kammer bar jeder Einrichtung.

Hier entstanden an zwei Vormittagen in verschiedenen Räumen unterschiedliche Performances, entwickelt in kleinen Gruppen mit jeweils einer studentischen Betreuerin. Dieser Ort war offensichtlich nicht ›Schule‹, bestimmt durch dort geltende Regeln – es gab keinen Pausengong, die 45-Minuten-Struktur war außer Kraft gesetzt, es gab weder Tische noch Stühle für eine entsprechende Sitzordnung, die Klassenlehrerin hatte die Klassenleitung an uns abgegeben –, aber er fungierte auch nicht mehr als ›Kaserne‹ oder ›Kasino‹. Seine ursprüngliche Bestimmtheit hatte sich in etwas Verschwommenes verwandelt, in einen Ort mit widersprüchlichen Atmosphären, der nicht den Vorstellungen entsprach, die sich die Kinder von einer Kaserne gemacht hatten. Eine der ersten Fragen aus den Reihen der Jungen lautete: »Gibt es hier noch Waffen?« Als dies verneint wurde, waren sie erst einmal sichtlich enttäuscht. Gerade aber diese Uneindeutigkeit erwies sich als fruchtbar

für die entstehenden Performances. Der Kontext ›Kaserne‹ blieb die Hintergrundfolie der Aktionen, doch entwickelten die Kinder aus Mangel an konkreten Vorgaben ihre eigenen Fantasien vom Soldatendasein, brachten ihre eigenen Themen und Bedürfnisse ein und ließen sich zunehmend mehr auf den tatsächlichen Ort, seine Charakteristika und Möglichkeiten ein.

»Wir haben uns abgesprochen, wie wir das synchron machen können.« – Immanente Offenheit des Genres ermöglicht heterogene Zugänge

Eine Gruppe gab dem eigenen Stück den Titel *Soldaten in der Freizeit* und visualisierte damit aus kindlicher Sicht zum einen die ursprüngliche Funktion des Kasinos, zum anderen ihre Vorstellung davon, was Soldaten tun, wenn sie nicht kämpfen müssen. Zwei Mädchen und ein Junge tanzten zu imaginärer Disco-Musik, verwandelten gemeinsame Essens- und Schlafsequenzen in Geräuschkonzerte und synchronisierten oder loopten Bewegungsabfolgen, wie zum Beispiel Zähneputzen und Auf- und Abgänge. Sie hatten sich das Foyer des Bungalows ausgesucht, das mit Säulen und Bögen, rotem Teppich und gelben Wänden an einen Raum in einem Miniatur-Märchenpalast erinnerte. Nach der Präsentation vor der ganzen Klasse diskutierten die drei in einer entspannten Pausensituation mit der betreuenden Studentin Inhalte und formale Prinzipien des Stücks sowie Besonderheiten der Erarbeitung. Sie grenzten das Stück ab von Erzählformen anderer Kulturtechniken (Zeichentrickfilm, Theater) und es wurde deutlich, dass sie stolz darauf waren, mithilfe der Impulse der Studentin zu Bewegungsmodi gefunden zu haben, die sich von Bewegungspraxen ihres Alltags weg entwickelten. Dabei betonten sie auch ein kooperatives Moment der Aushandlung: »Wir haben uns abgesprochen, wie wir das synchron machen können.«

Eine weitere Gruppe wollte im kleinsten Raum arbeiten, der kein Fenster besaß und völlig verdunkelt werden konnte. In der Ideenfindungsphase einigte sich die Gruppe schnell darauf, ein Stück über Mumien und Zombies zu erfinden. »Der Raum hier ist geisterhaft«, begründete dies ein Mädchen und ein Junge ergänzte: »und wir sind die Geister.« Auch hier wurde ein klarer Bezug gesetzt zum Ort, diesmal zur verlassenen, tatsächlich geisterhaften Atmosphäre des Bungalows, die ihren Ausdruck in einem komplexen Parcours fand (Bild 4–6). Jeweils ein Kind durchlief in vier aufeinanderfolgenden Räumen Stationen, die die Gruppe entwickelt hatte. Der Gruseffekt kulminierte in der stockdunklen Kammer, die von außen verschlossen wurde: Hier schuf ein Teil der Gruppe ähnlich wie in einer Geisterbahn mit Hexengelächter und Geklopfe auf den Holzregalen sowie unerwarteten, krabbelnden Berührungen ein beängstigendes und zugleich lustvolles Erlebnis für ihre ›Opfer‹. In der Großgruppe erzählten die Kinder, die den Parcours einzeln durchlaufen hatten, später von ihren Erfahrungen, die Kleingruppe definierte ihre

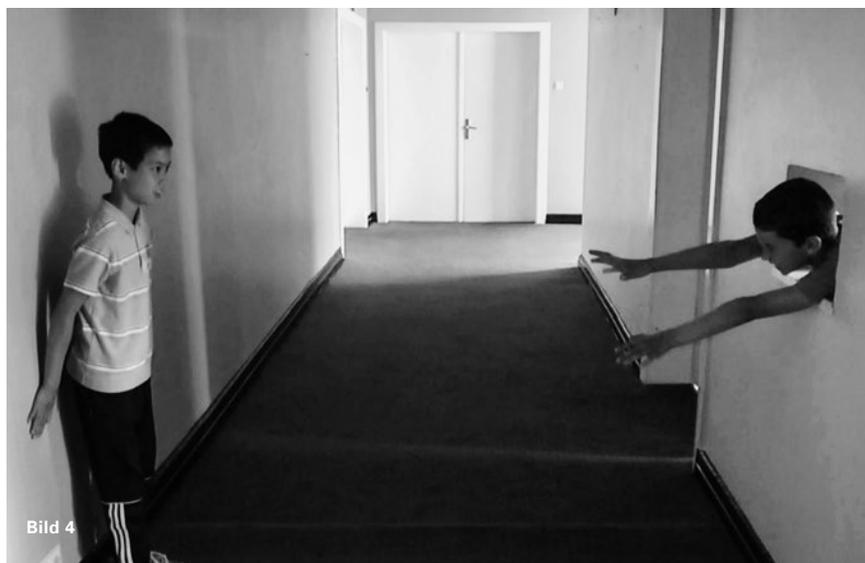


Bild 4

gelungene Aktion noch einmal für alle: »Das war ein richtiger Horrorfilm!«, sagte ein Mädchen stolz, und ein Junge verbesserte: »Nein, das war ein Horrorerlebnis!«

Eine Vierergruppe schließlich hatte sich im größten Raum des Kasinos zusammengefunden, konnte und wollte sich aber nicht auf ein gemeinsames Stück einigen. Konsequenz war, diesen Konflikt nicht aufzulösen und stattdessen mit dem Thema der Vereinzelung zu arbeiten. Jedes Kind besetzte eine der vier Raumecken und stellte sich vor, dies wäre der eigene Lieblingsraum, in dem all das getan werden durfte, was die Kinder sich gerade wünschten. So schliefen die Mädchen auf einem imaginären Sofa, gossen imaginäre Blumen, die Jungen inszenierten eine Art ritueller Prügelei und spielten an imaginären Spielkonsolen. Das Publikum wurde in die Raummitte platziert, die Zuschauer mussten sich entscheiden, welchen der vier Fokusse sie wählten und dabei in Kauf nehmen, einzelne Aktionen zu verpassen.

Die Aktionen der Kinder antworteten auf ganz unterschiedliche Weise auf die ausgewählten Räume. Sie machten typische Charakteristika performativen und ortsspezifischen Arbeitens sichtbar:

So wurde die Rolle der Anwesenden im Raum sehr unterschiedlich gestaltet, von der klassischen Zuschauerrolle über die Herausforderung, bei multiplen Handlungsfokussen die Perspektive eigenständig zu bestimmen und zu wechseln bis hin zum leib-körperlichen Einbezug in den Gruselparcours. Die Handlungs- und Bewegungsabläufe in den Gruppen reichten in ihrer raumzeitlichen Rhythmisierung vom simultanen Nebeneinander über das synchronisierte Miteinander bis hin zum

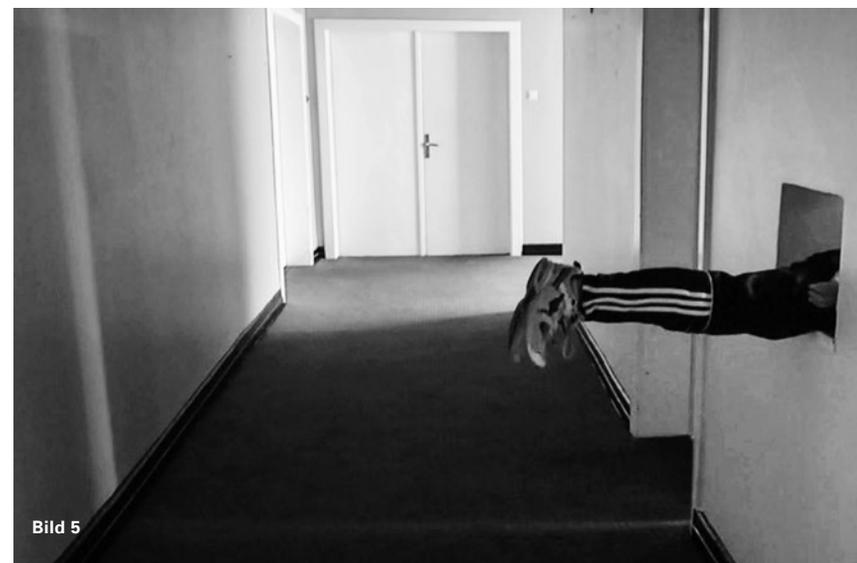


Bild 5

sequenziellen und sich dramaturgisch steigernden Nacheinander. In der spontanen Abgrenzung des Gruselparcours von einem Film wurde der Erlebnis-Charakter betont: Werk- oder Produktbegriff greift nicht für Performance-Kunst, sie resultiert als »autopoietischer Prozess« (Fischer-Lichte 2012, 67) aus der »Ko-Präsenz« (ebd.) aller Teilnehmer_innen und kann nur in ihrer »Ereignishaftigkeit« (ebd.) begriffen werden. Schließlich wurde die narrative Grundstruktur der einzelnen Aufführungen abstrahiert durch verfremdende Bewegungsmodi wie Reduktion, Loopen, Slow-Motion oder den ungewöhnlichen Einsatz von Stimme. Im Mittelpunkt standen Gesten und Praktiken der Kinder, die die Räume zum einen »umlebten« (Muchow 2012, 159 f.), und die zum anderen durch die oben beschriebene Abstraktion einen für die Kinder neuen Grad an Offenheit und damit vielfältige Deutungsebenen gewannen. Ortsspezifische Performance-Kunst konnte hier im Anschluss an die Praxen ihrer Alltagskultur zu dem werden, was die Kinder untereinander, in der Zusammen-

arbeit mit den Studierenden und in der Antwort auf den Ort entwickelten. Dies machte Diversität und Vielstimmigkeit in der Großgruppe möglich und sichtbar. RoseLee Goldberg unterstreicht diese immanente Offenheit und Unbestimmtheit des Genres: »Tatsächlich verfügt keine andere künstlerische Ausdrucksform über ein solch grenzenloses



Bild 6

Manifest, da jede/r Performer_in seine oder ihre eigene Definition im Prozess und in der Art und Weise der Ausführung entwirft« (Goldberg 2001, 9, Übersetzung A. S.). Performance widerstehe ihrem Wesen nach Schließungen, äußert sich Marvin Carlson in einer ähnlichen Weise, und dies mache sie zu einem »besonderen, wenn nicht gar einzigartigen Versuchsraum für kulturelle Aushandlungsprozesse, eine Aufgabe von überragender Bedeutung in der vielstimmigen und sich rapide verändernden Gegenwart« (Carlson 2004, 214, Übersetzung A. S.). Begreift man in einer weiten Perspektive jeden Bildungsraum als einen solchen Versuchsraum, können in der Auseinandersetzung mit Performance-Kunst poststrukturalistische Konzepte wie »Ereignis« und »Erfahrung«, die der Kunstform immanent sind, auf ganz organische Weise in ästhetische Bildungsprozesse einfließen.

»[...] und habe mich im Hinblick auf Performance mit ihnen auf die gleiche Stufe gesetzt [...]« – Die pädagogische Beziehung

Das beschriebene Setting bot keine »durchdidaktisierte« Struktur mit zu erreichenden Grob- und Feinzielen. Die Projektwoche ließ nicht genug Zeit für Kinder und Studierende, sich aneinander zu gewöhnen und eigene Routinen in der pädagogischen Beziehung zu etablieren. Stattdessen stand die Aushandlung und Neubestimmung dieser Beziehung im Vordergrund. Dies wurde noch verstärkt durch die Tatsache, dass die Studierenden die Kinder mit fremden Vermittlungsformen und -haltungen konfrontierten, die einen hohen Grad an Selbstbestimmung von ihnen einforderten. Als Anleiterinnen der Kleingruppen arbeiteten die Studierenden daran, produktive Arbeitsbündnisse mit den Kindern zu entwickeln und eine wertschätzende, nicht bewertende Kommunikation zu etablieren. Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit war nicht vorgegeben, es wurde im komplexen, aufeinander bezogenen Tun entwickelt und ausgehandelt. »Richtig« und »Falsch« waren dabei keine sinnvollen Kategorien. Ob eine Szene ästhetisch überzeugend war, wurde gemeinsam anhand der jeweiligen Intention und tatsächlichen Wirkung diskutiert. Auf diese Weise wurden Parameter für eine Beurteilung erst entwickelt und dadurch transparent gemacht. Lernen zeigte sich in diesem Setting als »relationales Geschehen« (Künkler 2011, 568).

Ein Zitat aus einem Lerntagebuch einer Studierenden zeigt, dass sie die Tatsache, sich gerade erst in die neue Materie einzuarbeiten, als positive Voraussetzung für einen sich öffnenden Möglichkeitsraum erlebte, in den die Kinder sich und ihre Ideenwelt einbringen konnten:

»Ich hatte selbst noch nicht viel Erfahrung mit der Arbeit mit Kindern und habe mich im Hinblick auf Performance mit ihnen auf die gleiche Stufe gesetzt, was mir wahrscheinlich sehr viel geholfen hat. Ich selbst habe erst in dem Seminar die Performance richtig kennengelernt und in genau derselben Situation befanden

sich die Kinder nun auch. Von daher konnte ich mich relativ gut in ihre Köpfe hindecken, wobei ich manchmal wirklich erstaunt war, wie viele Ideen und Impulse von den Kindern selbst ausgingen und was für gute Ergebnisse dabei herauskamen.«

»Sie habe sich auf die gleiche Stufe »gesetzt«, formuliert die Studentin und benutzt nicht die übliche Redewendung »sich auf die gleiche Stufe stellen«. Räumlich betrachtet, hat sie damit die Fallhöhe zwischen sich und den Kindern noch einmal verringert. Sie schränkt jedoch ein, dass sie dies nur im Hinblick auf das konkrete Feld der Performance-Kunst getan hat, dessen Eröffnung Ziel des kunstdidaktischen Projekts war. Es scheint ihr klar zu sein, dass das ungleiche Machtverhältnis in der vorliegenden Beziehung grundlegend nicht hintergebar ist. Gleichzeitig macht das Zitat sichtbar, dass sie in einem gemeinsam mit den Kindern hergestellten Handlungsraum der Ko-Präsenz zu einer pädagogischen Haltung und Form des Dialogs gefunden hat, die es den Kindern ermöglichte, eigene Inhalte, Ausdrucksformen und Deutungen zu artikulieren, zu verhandeln und auch durchzusetzen.

Vielleicht hat der relationale sowie handlungs- und erfahrungsorientierte Erkenntnismodus des Praxis-Wochenendes – das »Kennenlernen« von Performance-Kunst – mit dazu beigetragen, die eigene Position im pädagogischen Verhältnis anders auszutarieren. Die pädagogische Haltung bestand in diesem Projekt sehr viel weniger darin, auf traditionelle Weise zwischen Gegenstand und Schüler_in vermittelnd tätig zu sein und zu bestimmen, welche Inhalte die Schüler_innen auf welche Weise lernen sollen, sondern vielmehr darin, mit den Kindern gemeinsam eine erforschende Reise in ein bisher unbestimmtes künstlerisches Terrain zu unternehmen und dabei Impulse zu geben, die aus der eigenen »frischen« Auseinandersetzung mit der Kunstform stammen. Diese konnten von den Kindern aufgegriffen werden oder auch nicht.

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

So beschreibt eine andere Studierende die möglicherweise wichtigste Voraussetzung für ein intrinsisch motiviertes und selbsttätiges Lernen. »Nur wenn die Selbstaneignung einen offenen Ausgang haben kann, nur wenn nicht schon vorher feststeht, was bei der Selbsttätigkeit herauskommen soll, ist also Emanzipation möglich« (Sternfeld 2009, 40 f.). »Offenheit« bezeichnet Sternfeld in ihrem Kontaktzonenmodell für Bildungs- und Vermittlungsprozesse neben Reflexivität und Dissens als eine von drei zentralen Aufgaben einer emanzipativen Pädagogik (vgl. Sternfeld 2013, 61 ff.). Das Ziel dieser Offenheit sieht sie darin, vielfältige Wissensformen

abseits des Lehrplans hörbar und verhandelbar zu machen, ohne dabei Machtverhältnisse zu ignorieren oder Konflikte harmonisieren zu wollen.

Das hier beschriebene kunstdidaktische Projekt hat versucht, auf verschiedenen Ebenen der Unterrichtspraxis (Ort / Raum, Inhalt / Struktur, Beziehung) Schließungen zu vermeiden beziehungsweise Öffnungen und Neubestimmungen bewusst zu ermöglichen. Was für den genuinen künstlerischen Prozess selbstverständlich gilt, wurde hier auch für den pädagogischen Prozess stark gemacht: Irritationen, Konflikte, Ambivalenzen und Suchbewegungen wurden gelesen als Anzeichen von (Selbst-)Veränderungs- und Aushandlungsprozessen, Momenten des Scheiterns galt es nicht auszuweichen, sondern sie auszuhalten und produktiv zu machen, auch wenn dies nicht immer gelang. Geht man grundsätzlich von einem ›Lernen in Beziehung‹ aus (vgl. Künkler 2011), so ist darin die Verwobenheit von Fremd- und Selbstbestimmung bereits enthalten. Verschiebt sich dieses Verhältnis stark in eine Richtung, entstehen für Bildungsprozesse gleichermaßen problematische Situationen: Wo bleibt (selbst-)veränderndes Lernen, wenn zwar lustvoll Alltagspraxen reproduziert werden, es dabei aber vermieden wird, sich mit neuen, unbequemen, vielleicht das eigene Selbstbild irritierenden Perspektiven und Impulsen auseinanderzusetzen? Und wo bleibt ein solches Lernen, wenn Antizipation und Mimesis zu strategisch-pragmatischen Werkzeugen werden, um den »Schülerjob« (Breidenstein 2006, 262) erfolgreich zu erledigen, ohne jedoch eine sinnhafte Verbindung zwischen neuen Fähigkeiten und der eigenen Lebenswirklichkeit schaffen zu können oder zu wollen? Es gilt, das Verhältnis von Bestimmen und Sich-Bestimmen-Lassen in universitären und schulischen Bildungsprozessen immer wieder aufs Neue für alle Beteiligten transparent zu machen und dabei Offenheit und Neubestimmung zuzulassen, um dieses Verhältnis zu irritieren und gemeinsam so auszutarieren, dass eine emanzipative Pädagogik möglich wird.

Literatur

- Breidenstein, Georg** Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden 2006
- Carlson, Marvin** Performance. A critical introduction, New York / London 2004
- Certeau, Michel de** Kunst des Handelns, Berlin 1988
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M.** Intrinsic motivation and self determination in human behavior, New York / London 1985
- Fischer-Lichte, Erika** Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M. 2004
- Fischer-Lichte, Erika** Performativität. Eine Einführung, Bielefeld 2012
- Goldberg, RoseLee** Performance Art. From Futurism to the Present, London / New York 2001
- Heinzel, Friederike (Hg.)** Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim / Basel 2012
- Knauf, Tassilo** Pädagogik und die Kategorie Raum, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Lernwelten. Zur Gestaltung schulischer Räume, Bensberg 1996, S. 14–30
- Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hg.)** Pädagogische Psychologie, Weinheim u. a. 2006
- Künkler, Tobias** Lernen in Beziehung, Bielefeld 2011
- Lange, Marie-Luise** Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance, Königstein / Taunus 2002
- Lange, Marie-Luise** Orte performativ erschließen, in: Kunst+Unterricht 374/375/2013, S. 374–375
- Lehmann, Hans-Thies** Postdramatisches Theater, Frankfurt a. M. 1999
- Lingenauber, Sabine** Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat, Bochum 2009
- Lingenauber, Sabine (Hg.)** Handlexikon der Reggio-Pädagogik, Bochum / Freiburg 2011
- Muchow, Martha / Muchow, Hans Heinrich** Der Lebensraum des Großstadtkindes, Weinheim / Basel 2012
- Pearson, Mike** Site-specific Performance, Basingstoke 2010
- Stern, Anna** Geteilte Räume des Nicht-Wissens, in: Westphal, Kristin / Stadler-Altman, Ulrike / Schittler, Susanne / Lohfeld, Wiebke (Hg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven, Weinheim / Basel 2014
- Sternfeld, Nora** Das pädagogische Unverhältnis, Wien 2009
- Sternfeld, Nora** Kontaktzonen der Geschichtvermittlung, Wien 2013
- Vogel, Manuela** Raum als dritter Erzieher, in: Lingenauber, Sabine (Hg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik, Bochum / Freiburg 2011, S. 136–141
- Westphal, Kristin (Hg.)** Räume der Unterbrechung, Oberhausen 2012
- Wirth, Uwe (Hg.)** Performanz zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt a. M. 2002
- Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.)** Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim / Basel 2007

Abbildungen

Trennseite Ausschnitt aus Bild 5

Bild 1–6 Videostills aus einem kunstdidaktischen Seminar zur Einführung in ortsspezifische Performance-Kunst mit Grundschulkindern im Sommersemester 2014 an der Universität Osnabrück / Leitung: Anna Stern
Videos und Videostills von: Anna Stern, 2014

ANDREAS BRENNE

**Experimentelle und performative
Kunstvermittlungsstrategien in künstlerischen
und pädagogischen Lernarrangements**



ZUR STRUKTUR EINER KUNSTBEZOGENEN KUNSTVERMITTLUNG AN DER UNIVERSITÄT OSNABRÜCK

Fragt man nach den Möglichkeiten einer kunstbezogenen Kunstvermittlung, stellen sich zahlreiche Fragen. Insbesondere wenn man bedenkt, dass hier zwei gänzlich unterschiedlich kodierte Systeme aufeinandertreffen. Ist doch Schule ein Ort der gesellschaftlichen Selektion (vgl. Bude 2008, 94), der bewusst Eltern- und Kinderrechte einschränkt und damit legitimiert, dass hier etwas Relevantes gelernt werde (vgl. Heinzl 2014, 267 ff.). Hinzu kommt der explizite Auftrag, Kinder und Jugendliche derart zu beobachten und zu bewerten, dass deutlich wird, in welchen Kontexten sie in gesellschaftlich wesentliche Prozesse eingebunden werden können.

Dem steht das Kunstsystem gegenüber, in dem es primär um Ästhetik geht, also um die Entwicklung und Kennzeichnung von Fabrikaten, die aufgrund einer immanenten Struktur mit dem Label Kunst versehen werden (vgl. Wyss 2006, 227 ff.), unabhängig davon, ob spezifische Fertigkeiten zur Aufführung kommen. Das schließt natürlich nicht aus, dass Kunst ein kritisches Potenzial entfalten kann (und soll), um gesellschaftliche Normierungen zu unterlaufen. Vielmehr ist es genau die Verweigerung von konsensualer Sinnstiftung, die die tatsächliche ästhetische Struktur von Kunst ausmacht (vgl. Adorno 1970, 33). Das Wahrnehmbare kommt nicht mit einer normativ gesetzten Ethik überein. Es liegt insofern in der Gegenwartskunst eine Ästhetik der Offenheit vor und dies unterscheidet Kunst von der angewandten Ästhetik des Designs – was nicht heißt, dass Kunst nicht in diesem Sinne benutzt werden kann. Der Rätselcharakter der Kunst bezeichnet genau diesen Zusammenhang und meint den schmalen Grat zwischen sensuellen Mustern und imaginativer Seinsbestimmung. Insofern ist das ›Experiment‹ signifikant für eine künstlerische Haltung. Geht es doch darum, geläufiges Material in neue Zusammenhänge zu überführen beziehungsweise derart zu bearbeiten, dass eine neuartige Form entsteht. Ausgangsmaterial ist das Vertraute, wobei der künstlerische Prozess nicht nur die materiale Auseinandersetzung bezeichnet, sondern auch die gedankliche Durchdringung. Das heißt, dass das Experiment auch begrifflich-gedanklicher Natur ist und auf diese Weise Wahrheit ins Werk gesetzt wird (vgl. Heidegger 2012, 21). Selbiges gilt auch für eine produktive Rezeption von Kunst, die nicht allein vorgegebene Muster abruf – was immer der Ausgangspunkt einer Deutung ist –, sondern ungewöhnliche und neuartige Deutungsmuster assoziativ erprobt. Dadurch erhält der biografische Bezug zum Kunstwerk ›existenziale‹ Bedeutung (vgl. Heidegger 1956, 374 f.).

Doch wie kann die spezifische Offenheit der gegenwärtigen Kunst in pädagogischen Kontexten erprobt werden, und inwieweit ist das eine Herausforderung für die Lehrer_innenbildung? Betrachtet man die Struktur des geläufigen Unterrichts, so ist zu konstatieren, dass es um die strukturierte Organisation von Lern-

gegenständen geht, die so aufbereitet werden, dass individuelle Lernprozesse ermöglicht werden und ein Lernzuwachs feststellbar ist (vgl. Terhart 2002, 145). Wenn man davon ausgeht, dass Kunstvermittlung sich nicht nur auf das rein Faktische erstreckt – also auf die Vermittlung kunsthistorischer Sachverhalte oder auf die Aneignung gestalterischer Fertigkeiten –, dann ist vor allem der Rätselcharakter der Kunst relevanter Lerninhalt (vgl. Engel/Böhme 2012). Kunstvermittlung ist ebenso dem Gegenstand verpflichtet wie der Mathematikunterricht der Mathematik. Auch hier geht es nicht allein um formale Instrumente, sondern um die Auseinandersetzung mit dem mathematischen Kern (vgl. Wittmann/Müller 1992, 162). Insofern muss jede vordergründige gestalterische Praxis implizit dem Wesen der Kunst entsprechen. Die unterrichtliche Einübung in eine künstlerische Ästhetik ist dem Experiment verpflichtet und verbindet den selektiven Charakter unterrichtlicher Arbeit mit der Kontingenz der Kunst (vgl. Ehmer 2003, 12). Dass dies spezifische Spannungen mit sich bringt, lässt sich denken, geht es doch um die Ambivalenz von freiheitsorientierter Gestaltung und selektiven Maßnahmen des Erziehungssystems.

Wenn Freiheit, Kreativität und Offenheit zum Wissensbestand künstlerischer Expertise gehören, so muss gefragt werden, ob und wie dies in das Beobachtungs- und Bewertungssystem von Schule überführt werden kann. Kunst ist für das Erziehungssystem ebenso Umwelt wie die Wissenschaft, und es ist sicherlich nicht möglich, Kunst in Reinform in das Schulsystem zu integrieren. Doch ist anzustreben, dass der unterrichtete Lernstoff in seinen Aneignungsformen derart von Schüler_innen bearbeitet werden kann, dass etwas von der eigentlichen Praxis aufscheint. Es braucht also ein didaktisches Setting, das den Gegenstand selber zur Sprache bringt und sich nicht in didaktisch reduzierten Derivaten der Kunst erschöpft. Dieser Unterricht muss herausfordern und die Lernbegierde von Kindern und Jugendlichen anstacheln. Es entsteht gleichsam ein Wechselspiel zwischen den impliziten Ansprüchen der Lehrkraft an die Schüler_innen und dem auf das Phänomen bezogene Begehren.

Studierende des künstlerischen Lehramts sind mit derartigen Konzeptionen vertraut – ist doch die Entwicklung einer eigenständigen künstlerischen Praxis obligater Bestandteil ihrer Ausbildung. Dies hat bereits seine Wurzeln in der Kunsterziehungsbewegung. Carl Goetze schrieb im Tagungsband des ersten Kunsterziehertags in Dresden: »Jeder Lehrer muß zeichnen können und außer einer gebildeten Anschauung kräftige künstlerische Interessen besitzen« (Goetze 1901, 35). Das zentrale Problem liegt damals wie heute im Transfer der künstlerischen Selbsterfahrung in didaktische Konzepte und in die unterrichtliche Alltagspraxis. Schulpädagog_innen – im Unterschied zu außerschulischen Kunstvermittler_innen – scheint es nahezu unmöglich zu sein, künstlerische Modelle unterrichtlich zu denken, trotz

eines lebhaften künstlerischen Interesses. Augenscheinlich steigt lediglich im Habitus das auf, was einst – oder außerhalb der Dienstzeit – gelebt wurde oder wird.

Das Osnabrücker Modell einer kunstnahen Kunstpädagogik versucht diesem Desiderat zu begegnen, indem adäquate Szenarien projektbezogen erprobt und analytisch weiterentwickelt werden. Im Zentrum stehen dabei performative und forschende Szenarien, die künstlerische Praxis nicht auf formale Übungen reduzieren, sondern diese in gesellschaftlich relevante Kontexte zu überführen versuchen.

Das in diesem Band von Anna Stern vorgestellte Projekt (siehe S. 150–163) hat in dieser Ausrichtung zwar exemplarischen Charakter, ist aber nicht als ›Pars-pro-toto‹-Rezept zu verstehen. Dennoch sind zwei Parameter von zentraler Bedeutung. Der eine betrifft die Schüler-Lehrer-Konstellation. Auch wenn diese Beziehung hegemonial ausgerichtet ist, so beruhen Lernprozesse auf einer selbsttätigen, freien Interpretation und Auseinandersetzung mit der phänomenalen Wirklichkeit. Diesbezügliche Handlungen können zwar durch ›Impulse‹ und Vorschriften angestoßen werden, benötigen aber eine emphatische Aneignung durch die Lernenden. Insofern ist ein Lernarrangement vonnöten, das Schüler_innen zwar nicht auf Augenhöhe, aber als selbstbewusste Mitspieler_innen akzeptiert und ihnen persönliche Präferenzen zugesteht, auch wenn gewünschte Lernziele konterkariert werden (vgl. Sternfeld 2013).

Der zweite Parameter ist der der künstlerischen Form. Künstlerische Positionen weisen spezifische Formen auf und stehen als zentrale Bezugspunkte im Raum. Diese sind Richtschnur und Reibfläche zugleich und regen zu einer mimetischen Interpretation ebenso an wie zur innovativen Kreation. Insofern ist der kunstbezogene Kunstvermittelnde Repräsentant_in dieser Form und Moderator_in bei produktiven und weiterführenden Aneignungen. Dieser Vorsprung gegenüber den Schüler_innen ist Movens und Korrektiv der Schülerhandlungen zugleich.

Beide Parameter stehen in einem dialektischen Spannungsverhältnis und sind das Triebmittel in einem kunstbezogenen Kunstunterricht.

Literatur

- Adorno, Theodor W.** Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1970
- Adorno, Theodor W.** Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M. 1970
- Bergmann, Klaus u. a. (Hg.)** Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997
- Bude, Heinz** Die Ausgeschlossenen – Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, München 2008
- Ehmer, Hermann K.** Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie, Hamburg 2003
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, Texte im Diskurs/2012, <www.zkmb.de/index.php?id=109>, Zugriff am 31.05.2015
- Goetze, Carl** Zeichnen und Formen, in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902, S. 169–172
- Heidegger, Martin** Sein und Zeit, Tübingen 1956
- Heidegger, Martin** Der Ursprung des Kunstwerkes, Frankfurt a. M. 2012
- Heinzel, Friederike** Kinderrechtlich relevante Schulerinnerungen an Lehrerhandeln in der Grundschule – Textanalysen, in: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Opladen 2014
- Kimmich, Dorothee / Renner, Rolf Günter / Stiegler, Bernd (Hg.)** Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart, Stuttgart 2003
- Sternfeld, Nora** Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung, Wien 2013, S. 61–69
- Terhart, Ewald** Unterricht, in: Lenzen, Dieter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 2002, S. 133–158
- Wittmann, Erich Ch. / Müller, Gerhard N.** Handbuch produktiver Rechenübungen, Band 1: Vom Einpluseins zum Einmaleins, Stuttgart u. a. 1990
- Wittmann, Erich Ch. / Müller, Gerhard N.** Handbuch produktiver Rechenübungen, Band 2: Vom halbschriftlichen und schriftlichen Rechnen, Stuttgart u. a. 1992
- Wyss, Beat** Vom Bild zum Kunstsystem, Köln 2006

Abbildungen

Trennseite *Feldforschung* / Foto von: Andreas Brenne, 2015

ANTJE DALBKERMAYER

**Bildungsimpulse kooperativer Erprobungsräume:
Das »Akademie-Wartburg-Projekt«
als Verknüpfung von Hochschulstudium
und Grundschulpraxis**



Lehrerin: *Was hast du heute Neues in der Schule entdeckt?*

Kind: *Die Kunstakademie und die haben mit uns Sachen gemacht ... Dass es sehr viele verschiedene Gangarten gibt.*

Im Teamteaching von Pädagog_innen unserer Schule und Studierenden kann im Lehrer_innenhandeln voneinander gelernt werden: erfolgreiche Routinen wie kreative neue Ideen. Reflexionen des gemeinsamen Handelns führen bei Student_innen wie ausgebildeten Pädagog_innen zu einem Lernen auf der Metaebene. Diese Teamarbeit ist damit eine ständige Fortbildung und Professionalisierung. Bettina Pake – Konrektorin der Wartburg-Grundschule Münster

1. LERNEN IN DER PRAXIS:

KOOPERATION ALS KÜNSTLERISCHES ERFAHRUNGSFELD

Vorgestellt wird in diesem Beitrag das *Akademie-Wartburg-Projekt*, ein für das Grundschullehramt entwickeltes Bildungsformat für die kunstdidaktische Hochschullehre an der Kunstakademie Münster. In projektorientierten Seminaren arbeiten Studierende in Teams mit Schüler_innen vor Ort in einer Grundschule zusammen. Gemeinsam werden dabei künstlerische Strategien aus der Gegenwartskunst auf Vermittlungsformen übertragen und weiterentwickelt. Kindliches Spielen, ästhetisches Erfahren und künstlerisches Handeln stehen bei dieser Praxiserprobung im Mittelpunkt. Ziel der Projektarbeit ist die Erschaffung gemeinsamer Erfahrungsfelder, an denen die Akteur_innen von Hochschulen und Schulen partizipieren können. Diese im Folgenden näher in den Blick zu nehmende Verknüpfung zwischen Hochschulstudium und kunstdidaktischer Grundschulpraxis greift einige Praxiserfahrungen der Beteiligten und ihre jeweiligen Perspektiven auf. Mithilfe ausgewählter Auszüge aus den erfahrungsorientierten Reflexionsstatements der Studierenden und mithilfe von Rückmeldungen der beteiligten Vertreter_innen aus der Schule sollen kurze Einblicke in die spezifischen Potenziale des Kooperationsformates für die Studierenden, die Schüler_innen und die Lehrenden an Schule und Hochschule ermöglicht werden.¹ Vorgestellt wird ein Format der gemeinsamen Erprobung, bei der es um die Verknüpfung einer forschenden und einer lehrenden Perspektive geht. Wichtig ist hier sowohl eine künstlerische als auch eine partizipatorische Perspektive, die die Teilhabe aller beteiligten Mitglieder und ihrer jeweiligen Perspektiven berücksichtigt.

Zu Textbeginn werden die kommunikativen Vernetzungsstrukturen des Kooperationsformates in der Hochschullehre an der Kunstakademie Münster für das Grundschullehramt und dessen inhaltlich-methodische Konzeption beschrieben. Es folgt die Vorstellung eines konkreten Projektbeispiels zum Thema *Zugfahrten*.

Vor diesem Hintergrund werden Rückschlüsse hinsichtlich möglicher Impulse für die Lehramtsausbildung und die schulische Bildungspraxis, das heißt für die Schulkinder, die Lehrkräfte und die Studierenden, gezogen. Insbesondere die Gelingensbedingungen solcher Erprobungen in gemeinsamen Erfahrungsfeldern werden hierbei anhand der didaktischen Reflexivität von Praxiserfahrungen schlaglichtartig beleuchtet.

2. DIE KOOPERATION ZWISCHEN DER KUNSTAKADEMIE UND DER WARTBURG-GRUNDSCHULE MÜNSTER: Ein Hochschulformat für die kunstdidaktische Grundschullehramtsausbildung

2.1 Organisatorische Strukturen der institutionellen Vernetzung

Das seit 2009 an der Kunstakademie Münster spezifisch für die kunstdidaktische Grundschullehramtsausbildung konzipierte Vermittlungsformat *Ästhetisch-forschendes Lernen im Akademie-Wartburg-Projekt* (vgl. Dalbkermeyer 2012, 4 ff.) ermöglicht Ein- und Ausblicke in die langjährige Zusammenarbeit zwischen der Kunstakademie und der Wartburg-Grundschule Münster (Deutscher Schulpreis 2008). Das Kooperationsformat wird von verschiedenen Akteur_innen im Grund- und Hochschulbereich unterstützt, indem Erzieher_innen, Grund- und Hochschullehrende sowie Studierende und Schulkinder zusammenarbeiten.² Für die Entwicklung produktiver Bildungsarbeit benötigen institutionelle Vernetzungen verbindliche und kontinuierliche Strukturen, so Bettina Pake, Konrektorin der Wartburg-Grundschule: »Die Kooperation zwischen Kunstakademie und Schule wird gestärkt durch feste Ansprechpartner_innen aus beiden Institutionen, die die Netzwerkarbeit pflegen, evaluieren und optimieren.«

Gemeinsam entwickeln Studierende im Rahmen eines Hochschulprojektseminars in enger Theorie-Praxisverzahnung offene kunstdidaktische Settings, die begleitend im schulischen Praxisfeld zur Erforschung sinnlich-elementarer Material- und (Fort-)Bewegungserfahrungen zusammen mit den Schulkindern, Erzieher_innen und Lehrer_innen erprobt und reflektiert werden. Hierbei bereichern sich die unter-

¹ Die textliche Materialgewinnung erfolgte während und nach dem Schulprojekt durch Befragungen der Schulkinder seitens der Studierenden und schulischen Lehrkräfte sowie im Nachklang durch die persönlichen Beobachtungsberichte der Studierenden in Form schriftlicher Reflexionsstatements. Darüber hinaus beschreiben die Kooperationspartnerinnen aus der Schule, wie die Konrektorin Bettina Pake und die Erzieherin und Lehrbeauftragte der Kunstakademie Ingrid Haselhoff, auf der Metaebene aus schulischer

Sicht das Besondere des Projektformats. Aus studentischer Perspektive formuliert die ebenfalls übergeordnet beteiligte Studentin Laura Mareen Lagemann ihren Blick auf das Gesamtgeschehen.

² Aktuell wird das Format von der Erzieherin Ingrid Haselhoff aus der Wartburg-Grundschule in Verbindung mit einem Lehrauftrag an der Kunstakademie begleitet und von Laura Mareen Lagemann studentisch unterstützt.

schiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen der jeweiligen Handelnden gegenseitig und zeigen eine produktive Vernetzung zwischen den verschiedenen Professionen.

Das Hochschulseminar soll die Studierenden gleichzeitig auf theoretische sowie sinnlich-praktische Weise auf das Erprobungshandeln in der Schule vorbereiten. Die kunstdidaktischen Ideen hierfür werden in studentischer Gruppenarbeit innerhalb des Projektseminars konzipiert, welches sich auf zeitgenössische Kunstströmungen und künstlerische Forschung in einer Hinwendung zu kulturanthropologischen Erfahrungsfeldern bezieht.

2.2 Performatives Handeln in gemeinsamen Projekten

Im methodischen Fokus des Seminars stehen aktuelle künstlerisch-performative Handlungsformen (vgl. Aden / Peters, M. 2011; Fischer-Lichte 2013), die sich mit den Phänomenen der alltäglichen Lebenswelt der Schulkinder aufgrund ihres gemeinsamen experimentell-spielerischen Charakters verknüpfen lassen. Die wissenschaftstheoretischen Merkmale von Performativität sind handlungsorientiert, haben einen Aufführungscharakter und bringen Ereignisse hervor, die unwiederholbar und flüchtig sind. Durch den implizierten Partizipationscharakter wird die betrachtende Person in das Geschehen miteinbezogen und somit selbst Akteur_in sowie durch Teilhabe an kulturellen Prozessen zur aktiven Mitgestalter_in von Welt (vgl. Fischer-Lichte 2013; Peters, S. 2013).

Die im Hochschulseminar angewandten Methoden basieren auf verschiedenen künstlerischen Handlungsformen aus der Gegenwartskunst seit den 1960er-Jahren, beispielsweise dem Agieren mit Körper und Stimme im Raum, ähnlich dem Handeln in einer Performance. Weiterhin gehört hierzu individuelles Kartografieren im privaten wie öffentlichen Raum im künstlerischen Kontext von *Atlas Mapping* sowie das Suchen und Sichern von Spuren im Sinne der künstlerischen *Spurensicherung*. Diese vielschichtigen Arbeitsmethoden, die ich hier als performative Verfahren verstehe, ermöglichen es, durch ihre auch die Wahrnehmung öffnenden Handlungsformen wie Beobachten, Sammeln und Reflektieren ästhetische Erfahrungen zu initiieren. Hier zeigt sich die Übertragbarkeit auf kunstdidaktische Vermittlungsformate, wobei es weniger um das Kennenlernen von Künstler_innen geht, als vielmehr um die Zugangsermöglichung von spezifisch-künstlerischen Handlungsformen, mit dem Ziel eigene Erforschungen sinnlich-elementarer Material- und (Fort-)Bewegungserfahrungen zu betreiben. Historisch verwurzelt ist das Hochschulkonzept auch im kunstdidaktischen Kontext der 1970er-Jahre von *Spiel und Aktion*, einer interdisziplinären und grenzüberschreitenden Positionierung in der Ästhetischen Bildung mit Blick auch auf außerschulische Bildungsfelder. Um also mit performativen Verfahren ästhetisch-forschendes Lernen ertragreich zu ermöglichen, gilt es, spielerische Zugänge zum jeweiligen Projektthema zu erkunden.

Ausgewählt werden deshalb Inhalte, die elementar und allgemein genug sind, dass sie Berührungspunkte mit der kindlichen Erfahrungswelt aufweisen.

Themenzyklen wie unter anderem die ›*Elemente*: Feuer, Wasser, Erde, Luft‹ sowie ›*(Künstler-)Reisen und Fortbewegungsmittel*: Füße, Eisenbahn, Schiff, Auto, Campingmobil, Flugzeug‹ schöpfen ihren Inhalt aus künstlerischen und kulturanthropologischen Feldern und verstehen sich durch ihren Erfahrungs- und Handlungsbezug gleichzeitig als kulturelle Praxis. Die vielfache Auseinandersetzung mit dem Thema *Reise* kann auch mit den Analysen des französischen Philosophen Paul Virilio in Zusammenhang gebracht werden. Der Architekt und Urbanist spricht vom ›rasenden Stillstand‹ als modernes Lebensgefühl des Menschen, der in der beschleunigten Welt im wahrsten Sinne ›sitzen geblieben‹ ist. Der Mensch selbst bewegt sich körperlich kaum: Ob er nun als Passagier im Flieger in die Südsee geflogen wird oder gemütlich als Internetsurfer im heimischen Wohnzimmer sitzt, die Mobilität ist Schein. Um dieser physischen Bewegungsarmut entgegenzuwirken und dem kindlichen Drang nach Bewegung entgegenzukommen, geht es in den Projektseminaren auch um die (Zurück-)Gewinnung von körperlichen Bewegungserfahrungen durch die sinnliche Wahrnehmung sowie besondere Natur- und Materialerfahrungen.

2.3 Phasen des Projektseminars in der Hochschule

Vorbereitungen im Hochschulseminar

Studierende nähern sich auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen der Thematik an und entwerfen in Teams kunstdidaktische Konzepte zur praktischen Umsetzung für einen Erprobungstag in der Schule. Ausgangspunkt hierfür ist die Ebene eigenen Erlebens, wobei unter anderem auch die eigenen Kindheitserinnerungen eine Anknüpfung an kindliches Erleben mit Blick auf die Adressatengruppe der Grundschulkinder sein können. Annäherungen in Form von erinnernden und aktuellen Aufzeichnungen in Bild und Text dienen der Einfühlung in das Geschehen. In theaterpädagogischen Übungen aus dem Feld des Freien Theaters der 1960er-Jahre, des *Theaters der Erfahrung*, wird in die eigene Körperwahrnehmung und sinnlich-leibliche Elementarerfahrungen eingeführt. Insbesondere der südamerikanische Theatermacher Augusto Boal (vgl. Boal 1989) erfand in seiner Theaterschule neue Darstellungstechniken, in denen sich die Zuschauer aus ihrer passiven Haltung befreien und sich selbst zu aktiv Handelnden machen können.

Zusätzlich gibt es zum ersten gegenseitigen Kennenlernen und zur Orts erkundung für die Studierenden zu Seminaranfang einen Hospitationsvormittag in der Schule: »Die Studierenden arbeiten mit den Klassenteams bereits in der Planung eng zusammen, bringen ihre fachliche Kompetenz auf Augenhöhe ein und regen Diskussionen über ästhetische Inhalte, Techniken und Methoden in den

Klassenteams an. Damit brechen sie eingefahrene Sichtweisen auf, irritieren, regen an und initiieren auf diese Weise Schulentwicklung im ästhetischen Denken und Handeln« (Pake 2014).³

In weiteren Seminarvorträgen und Impulsreferaten wird im Kontext des Seminarthemas Grundlagenwissen zur Kunst- und Kulturgeschichte vermittelt sowie ein Input zu aktuellen performativen Verfahren im kunstdidaktischen Diskurs gegeben. Nach gemeinsamer Interessenslage entwickeln sich hieraus in studentischen Teams mit jeweils drei bis fünf Personen offene kunstdidaktische Konzepte, die in Form von schriftlich fixierten kunstdidaktischen Verlaufsplänen mit Kulturforscheraufträgen für die Schulkinder, Lehrplanbezug sowie didaktisch-methodischen Begründungen im Seminarforum vorgestellt werden. Die Konzepte werden – vergleichbar mit der Vorstellung einer künstlerischen Arbeit im Klassenatelier – ausführlich diskutiert und von allen Seminarteilnehmenden im Blick auf die künstlerische und pädagogische Substanz gründlich und kritisch reflektiert, um anschließend von den verantwortlichen Studierenden verändert und weiter entwickelt zu werden. Unterstützend wirkt hierbei die Erzieherin Ingrid Haselhoff mit, auf der Grundlage ihres pädagogischen Erfahrungswissens, das sie im Rahmen eines Lehrauftrags vor Ort in die Seminararbeit an der Kunstakademie einbringen kann. Im Sinne des Teamteachings verstehe ich mich selbst als Hochschullehrende hier auch als künstlerisch-kommunikative Initiatorin und reflexive Vernetzerin zur Ermöglichung eines gemeinsamen Erfahrungsfeldes im Raum zwischen Hoch- und Grundschule. Diese Form der Projektleitung ist auch auf die Zusammenarbeit in der Schule übertragbar. Somit kann insgesamt von einer ›doppelten‹ Leitung gesprochen werden, die auch dem pädagogischen Konzept der Wartburg-Grundschule entstammt und wiederum auf den Kunstprojekttag in der Schule transferiert wird.

Der schulische Kunstprojekttag

Der Praxistransfer in der Schule basiert auf einer am Teamteaching orientierten künstlerischen Projektarbeit unter studentischer Federführung, in der eine künstlerisch-forschende Vermittlungshaltung erprobt wird. Der Projekttag ist vorwiegend als ›Ensemblearbeit‹ in Schülerteams organisiert. Die zweimal jährlich stattfindenden Erprobungstage schließen immer mit einer Präsentation ab. Hier werden die Ergebnisse der jeweiligen Projektgruppen von den Schulkindern als Kunstsprecher_innen einem Publikum vorgestellt, die wiederum für das Projektseminar dokumentiert und gemeinsam mit den Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt in den Blick rücken.

³ Bettina Pake: Zitat aus dem Kooperationsbericht, gesendet per E-Mail am 19.12.2014.

Reflexive Nachbesprechung

Diese reflexive Auswertung der gemachten Praxiserfahrungen basiert auf einer rückblickenden Beobachtungs- und Kommunikationsperspektive, also darauf, nachträglich von außen auf das bereits Geschehene zu schauen. Ästhetische Erfahrungen werden über sinnliche Wahrnehmungen gemacht und können individuell und gemeinsam erinnert werden. Darüber hinaus werden zum Teil kurze unterrichtsbegleitende Videomitschnitte, prozessbegleitende Fotodokumentationen, vereinzelt auch narrative Interviews und Leitfadenterviews mit den Schulkindern und den schulischen Akteur_innen von den Studierenden festgehalten. Diese Dokumentationen können den reflexiven Rückblick unterstützen. Im Zentrum stehen jedoch zunächst immer die Nachbesprechungen in der Schule mit den Lehrkräften sowie die individuellen schriftlichen Reflexionen der Studierenden selbst. Die Bild- und Textaufzeichnungen dienen der weiteren Prozessanalyse im Hochschulseminar, ebenso wie Dokumentationen und Betrachtungen von Schülerarbeiten, darunter auch die öffentlichen Präsentationen der Schüler_innen.

Weitere sichtbare Spuren

Von den Projekten selbst geht auch in der Schule ein lebendiger Impuls für eine Orientierung an ästhetischer Bildungspraxis für das Schulleben insgesamt aus. Nachhaltige Spuren zeigen sich beispielsweise in der Schülerzeitung *Der Wartburgkurier*, in der von Schulkindern verfasste Texte zu lesen und Skizzen von Exponaten im Schulgebäude zu finden sind. Weiterhin wird die jeweils aktuelle Zusammenarbeit auf der Schul- und Akademiehomepage öffentlich gemacht. Hierdurch können Anregungen auch für andere Institutionen zum Nachdenken über die Entwicklung weiterer eigener Kooperationsformate zwischen Kunst, Schule und Hochschule in Hinblick auf ästhetisch-forschendes Lernen im schulischen und außerschulischen Bereich ausgehen.

An dem Projekt *Künstlerreisen als Spielfeld* werden die Besonderheiten der Zusammenarbeit genauer beschrieben.

3. ZUGFAHRTEN ALS WELTANEIGNUNG: KINDLICHES SPIELEN – ÄSTHETISCHES ERFAHREN – KÜNSTLERISCHES HANDELN – EIN PRAXISBEISPIEL

3.1 Erprobungshandeln in der Schule

Drei Studierendengruppen haben in diesem Projekt an einem Tag im Januar 2014 mit den *Dingos & Wombats*, den Schüler_innen der dritten und vierten Klasse aus dem *Haus Australien* in der Wartburg-Grundschule, ästhetisch-performativ zur



Bild 1

(Fort-)Bewegungserfahrung beim Zugfahren gearbeitet. Das übergreifende Thema wurde anhand von drei künstlerischen Methoden – Performance, Malerei und Klangkunst – von jeweils drei bis vier Studierenden mit je siebzehn Schulkindern in drei Gruppen – Figuren, Bilder und Geräusche – erprobt.

Eine Schülerin beschreibt das auf der Homepage der Wartburg-Grundschule nachzulesende Geschehen so: »Wir Dingos haben mit der Kunstakademie gearbeitet. Das Thema war ›Zug fahren‹. Es gab drei Gruppen, in denen zu verschiedenen Bereichen gearbeitet wurde. Geräusche, Bilder und Figuren. Die Geräuschegruppe hat Geräusche herausgesucht, die zum Zug fahren passen und daraus eine Klanggeschichte gemacht. In der Bildergruppe wurden auf einem meterlangen Papier Bahnhöfe gemalt. Dazwischen sind tolle Landschaften entstanden. Die Figurengruppe hat erst mal Wörter zum Zug fahren gesammelt und später so getan als wenn sie Zug fährt. Am Schluss haben alle Gruppen sich gegenseitig besucht und ihre Ergebnisse präsentiert. Das war dann fast wie ›Zug fahren‹« (Schülerin zitiert in Dalbkermeyer 2014).⁴

Um im Schulkontext performatives Handeln zu ermöglichen und dabei gleichzeitig Impulse aus aktuellen künstlerischen Praxisformen zu ziehen, eignet sich das Thema *Reisen und Zugfahren* im Kontext des beschriebenen kooperativen Projektformats sehr gut, da hier vielfältige Erfahrungsebenen der Kinder angesprochen werden.

⁴ Die beschriebene Erfahrung der Grundschul Kinder in der Schule wurde vorbereitet im Projektseminar *Zugfahrten als Weltaneignung: Kindliches Spielen – ästhetisches Erfahren – künstlerisches Handeln* im WS 2013/2014

Zur Hervorbringung von Ereignissen und deren sinnlicher Erfahrbarkeit braucht es einen geeigneten zeitlichen Rahmen. Die Projektarbeit mit der



Bild 2

anschließenden Präsentation ermöglicht es, zweihundert Minuten konzentriert an der planenden Inszenierung eines Stückes mit den Schulkindern zu arbeiten. Hierbei übernehmen die Kunststudierenden in einem gemeinsamen Team die Verantwortung für ihre Gruppen, die teilweise wiederum in Kleingruppen aufgeteilt sind, und so auf spielerische

Weise in Interaktion mit den Grundschüler_innen treten. Unterstützt werden die studentischen Projektgruppen jeweils von meist zwei pädagogischen Lehrkräften aus den mitagierenden Schulklassen. Die Schulkinder experimentieren mit Materialien und erproben unterschiedliche Handlungs- und Bewegungsformen in kleinen Gruppen, dies ermöglicht Freiräume für den Wechsel zwischen Gruppen- und Einzelarbeit mit einem gemeinsamen Erfahrungsaustausch sowohl über individuelle als auch gruppenspezifische Prozesse. Frei und unabhängig vom Schulcurriculum ist die gegenseitige Motivation der Schüler_innen zum Experimentieren und Mitmachen. Diese Offenheit ermöglicht es, exemplarisch das Potenzial für das kunstdidaktische Konzept aus der Kunst heraus zu entwickeln und das spezifisch Ereignishaft-Performative daraus auf handlungsorientiert-pädagogische Bildungsformate zu übertragen. Am Ende des Prozesses steht ein gemeinsames Ziel – die Präsentation. Diese Aussicht auf ein Produkt im Sinne eines lustvollen ›Sich-Zeigen-Könnens‹ erschien bisher immer als prozessfördernd und ist somit ein wichtiges Merkmal für eine performative wie erfahrungsoffene und dabei ›kommunikative‹ Projektarbeit.

Die leibliche Erfahrung ist dabei identitätsbildend und wurde in diesem Projekt durch die bewusste Wahrnehmung des Sehens, Riechens, Hörens, Schmeckens und Spürens am Bewegungsmotiv des Zugfahrens spielerisch-experimentell erprobt: Die Kommunikation in einem Zugabteil wurde mit Körpersprache ohne zu sprechen erinnert und mimisch dargestellt (vgl. Bild 1), Aussichten aus dem Zugfenster mit vorüberfliegenden Landschaften wurden in flüchtigen Bildern gemalt und bei der Präsentation wiederum an einem Türrahmen entlangrollend in Bewegung



Bild 3



Bild 4



Bild 5

gebracht (vgl. Bild 2–4). Eine andere Gruppe erzeugte mit Alltagsgegenständen Zugeräusche und sensibilisierte in Form einer Klangimprovisation für das (Zu-)Hören des unvertraut Vertrauten (vgl. Bild 5). Im Mittelpunkt stand insbesondere hierbei die Sensibilisierung für die sinnliche Körperwahrnehmung: Denn bedingt durch die fortschreitende Mobilität der ständig schneller werdenden Fortbewegungsmittel und die damit verbundene Einschränkung körperlicher Bewegung verliert der Mensch kinetische und taktile Eindrücke, die zu einem Verlust von leiblicher Erfahrung führen können (vgl. Virilio 1978, 38 f.). Durch die Einschränkung der aktiv-körperlichen Bewegung verändert sich auch die Wahrnehmung von Zeit und Raum. Der französische Philosoph Paul Virilio beschreibt es so: »Mobilität und Motilität des Körpers erst führen der Wahrnehmung jenen Reichtum zu, der für die Ichbildung unabdingbar ist« (Virilio 1978, 38 f.).

3.2 Das Performative ereignet sich im ›Zwischen‹ der verschiedenen Handlungsräume

Der Kunstprojekttag zum Erfahrungsfeld *Zugfahren* versteht sich als eine Anregung für Schulkinder zum performativen Handeln zwischen Performance, Malerei und Klangkunst. In genau diesem Dazwischen entsteht das performative Ereignis; in Gestaltwerdung einer Präsentation mit Aufführungscharakter konstituiert sich durch die Wechselwirkung zwischen Akteur_innen und Zuschauer_innen eine neue Wirklichkeit (vgl. Fischer-Lichte 2013, 54 ff.). Gekennzeichnet ist diese durch das Unbestimmte, das erst im kreativen Prozess des Tuns zum Vorschein kommen kann und dessen Sinnhaftigkeit sich in der Erfahrung ereignet.⁵

Das vorgestellte prozessorientierte Projektformat speist sein Potenzial aus performativen Handlungsstrategien. Gebunden an den konkreten Augenblick einer Aufführung gab es Anregung zum eigenen performativen Handeln der Schulkinder hinsichtlich einer Begegnung mit möglichen Bewegungserfahrungen beim Zugfahren. Es konnten hierbei die aktiven, elementar-sinnlichen und körperlichen Bewegungsformen von den Schulkindern ausprobiert und neu (zurück-)gewonnen werden. Die Abschlusspräsentation war der Impuls dafür, diese performativen Handlungen auch vor den anderen zu inszenieren und führte zugleich alle drei Gruppen wieder zusammen. Die Akteure in den Einzelgruppen stellten sich untereinander ihre Ergebnisse vor und wurden somit selbst auch zu Zuschauern. Darüber hinaus zeigte sich insbesondere am Beispiel der ›Flüchtigen Landschaftsbilder‹ (Bild 2–4) eine bewusste Bezugnahme auf die Wechselwirkungen der visuellen Wahrnehmung zwischen den Agierenden und den Zuschauenden, denn hier wurde das Publikum im Raum an die ›im Zug sitzende Blickerfahrung‹ erinnert, indem die vorbeifliegenden Landschaftsbilder hinter einer geöffneten Tür inszeniert wurden. Es entstand somit auf verschiedenen Ebenen eine sinnlich wahrnehmende und zugleich gestaltende Möglichkeit der Teilhabe an den Prozessen.

Im Folgenden soll das konzeptionelle und reflexive Potenzial dieser gemeinsam stattfindenden performativen Erprobungen nochmals aus den verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten beleuchtet werden.

4. MITEINANDER LERNEN

DURCH KONTINUIERLICHE INSTITUTIONELLE VERNETZUNG

4.1 Allgemeine Reflexionsimpulse

Im Teamteaching können Pädagog_innen der Schule und Studierende aus der Hochschule im Vermittlungshandeln mit den Schüler_innen gemeinsam voneinander lernen. Ziel dieser gemeinsamen künstlerisch-pädagogischen Projektarbeit ist die Erschaffung von Erfahrungsfeldern, an denen alle Beteiligten auf verschiedenste Weise teilhaben. Bettina Pake beschreibt es so: »Die Kooperation ist dazu für die Lehrenden und die Lernenden ein Gewinn, weil die Erhöhung der regulären

⁵ Jerzy Grotowski erläutert diese Sinnhaftigkeit so: »Warum beschäftigen wir uns mit Kunst? Um unsere Grenzen zu überschreiten, um über uns selbst hinauszuwachsen, um unsere innere Leere auszufüllen – um uns selbst zu verwirklichen. Das ist kein Zustand, sondern ein Prozess, in dessen Verlauf das Dunkel in uns sich langsam erhellt« (Grotowski 1970 nach Brauneck 1986, 418).

personellen Begleitung vielfältigere und reichhaltigere Lernangebote ermöglicht, da die Vorbereitung und die Umsetzung auf mehr Schultern verteilt werden kann« (Pake 2014).

Im Kontext eines Bildungsauftrags der ästhetisch-künstlerischen Bildung zielt diese spezifische Kooperationsform zwischen Kunst, Schule und Hochschule auf die Förderung einer vielfältigen und umfassenden Identitätsbildung von Kindern im Grundschulalter. Hierzu ein studentischer Kommentar: »Auf jeden Fall sollte das Projekt fortgesetzt werden, da es meiner Meinung nach für beide Seiten, und auch für die Lehrer_innen eine ›riesige‹ Bereicherung ist.« Besonders förderlich erscheint in diesem Kontext eine Art ästhetisch-erforschenden Lernens, das heißt hier, sich mit der eigenen Konzeption von sinnlich-künstlerischen Projekten auf den Weg zu machen, um neue – bisher unbekannte – Zusammenhänge zu (er-)finden. Der sinnlich-ästhetischen Dimension dieses Lernens kommt dabei offenbar eine zentrale Bedeutung zu. Damit aber ein kontinuierlicher Praxistransfer etabliert und weiterentwickelt werden kann, sind längerfristige Kooperationen der Institutionen hierfür notwendig und sinnvoll, denn sie fördern das Vertrauen und die Intensität des fachlichen und didaktischen Austauschs.⁶

4.2 Impulse für den Bildungsprozess der Schulkinder: Kindliches Spiel begegnet der Gegenwartskunst und aktiviert kreative Prozesse

Das Projektformat ermöglicht den Schulkindern nicht nur ungewöhnliche Material- und Sinneserfahrungen, es bietet auch Impulse für eigene kreativ-künstlerische Aktivitäten in der Begegnung mit ihrem ästhetisch-örtlichen Umfeld und zu einem Verständnis der Gegenwartskunst. In dem folgenden beispielhaften Gesprächsausgang sinnieren Schulkinder über das von ihnen nicht besuchte – jedoch imaginierte – »Goldene Dorf« im Rahmen der *EMSCHERKUNST.2010*⁷.

»Ob das ›goldene Dorf‹ wohl wirklich golden ist?« »Müsstes ja eigentlich. Heißt ja auch so.« »Ne, ich glaub, das ist KUNST. Da kann man es auch so nennen, ohne dass es wirklich so ist.« »He?« »Ja, in der KUNST kann man sich doch alles denken und so machen, wie man es will und sich denkt!«

Im freien und unreglementierten Spiel der Schulkinder wird eine Imaginationsfähigkeit sichtbar, die auch in der Kunst von großer Bedeutung ist. Insofern charakterisiert das Spielerische, das Ausprobieren und Experimentieren als elemen-

Unter der Seminarleitung von Antje Dalbckermeyer und der Kunstlehrerin Jutta Seiling aus der Wartburg-Grundschule haben Kunststudentinnen im Rahmen von *EMSCHERKUNST.2010* mit rund 90 Kindern und ihren Pädagog_innen eine gemeinsame imaginäre Kunstreise angetreten. Mit drei Schulklassen aus den altersgemischten Jahrgangsstufen 1 und 2 bzw. 3 und 4 waren sie einige Tage auf verschiedenen Wegen zu unterschiedlichen Orten unterwegs. Weiterhin entstand der *Reisebegleiter*, ein Mitmachbuch für Kinder.

⁶ Weiterführende Zitate, die aus verschiedenen Erfahrungsberichten der Studierenden zusammengetragen wurden, und einen differenzierteren Blick auf die Perspektive der Studierenden ermöglichen, können im Materialanhang nachgelesen werden (siehe S. 186 f.).

⁷ Auszug aus einem Protokoll einer Kunstlehrerin während des Schulprojektes *Per Schiff nach Recklinghausen? Reisen als ästhetisches Erfahrungsfeld*, 2010

tares Kriterium eines kreativen Prozesses die Verbindung zwischen den Studierenden, den Schulkindern und der Kunst. Genau an dieser Schnittstelle des Offenen und des Unbestimmten definiert sich die Erfahrung des Unvorhersehbaren als Kern des Künstlerischen. »Die gemeinsame kunstpädagogische Haltung legt dabei bei den Lernenden den Schwerpunkt auf den Handlungsprozess, die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden kreativen Prozessen, die Erprobung verschiedener Techniken und ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten« (Pake 2014). Hier verdeutlicht sich die unmittelbare Nähe einer allgemeinen Grundschulbildung im Sinne eines spielerischen und forschenden Lernens zur ästhetisch-künstlerischen Bildung.⁸ Durch Imagination, Spiel und Experiment werden kreative Prozesse anregt, die zum freiem Denken und erfahrungsoffenem Handeln führen können. Künstlerische Denk- und Handlungsweisen können dabei als Potenzial und Impuls zur kindlichen Aneignung und Gestaltung von Selbst und Welt eingebracht werden. Diese kunstspezifische Erfahrung des schöpferischen Schaffensprozesses eines Kindes definiert sich als Unbestimmtes, Unwägbares, Unerwartetes, das etwas Eigenes erzeugt (vgl. Dalbckermeyer 2012, 5). Ingrid Haselhoff aus der Wartburg-Grundschule zeigt außerdem folgendes Potenzial aus dem Projekt für die Schüler_innen auf: »Die Kinder gehen mit Freude und Offenheit in die Projektzeiten. Durch unsere Schulkultur der ›offenen Schule‹ sind sie an Anregungen durch Projektpartner_innen gewöhnt und sehr daran interessiert. Das Setting bietet für alle Lernenden die Chance, sich neu einzubringen und wahrgenommen zu werden« (Haselhoff 2015).⁹

4.3 Impulse für die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte und die Entwicklung der Schule durch Netzwerkarbeit

Auch für die Lehrkräfte aus der Schule bedeutet das Projekt, dass sie durch neue künstlerisch-kreative Impulse pädagogisch-didaktisch angeregt werden, wobei sie gleichzeitig eine reflexive Beobachter_innenrolle einnehmen können. »Für die Schule ist die Bereicherung gleich zweifach wichtig: Aus Sicht des Pädagog_innenteams bedeutet die Kooperation die Bereitschaft sich nach außen zu öffnen, Einblicke zu gewähren in die Klassensituation und in die Rolle der Beobachter_in zu kommen, was die Möglichkeit eröffnet, Kinder anders wahrzunehmen: Beobach-

tungen, die für die eigene Arbeit wichtig sein können. Aber auch, um neuen Input zu bekommen, inhaltlich als auch pädagogisch« (Haselhoff 2015).

⁸ Bereits Friedrich Schiller verweist in seinem 1795 veröffentlichten fünfzehnten Brief *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* auf die Bedeutsamkeit des Spielens: »Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt« (Schiller 1795/1997, 63).

⁹ Haselhoff, Ingrid, Statement aus schulischer Sicht als Skript vom 12.01.2015.

Die schulische Arbeit wird so von der künstlerischen Kreativität der Studierenden und der Reflexivität der Hochschule innovativ bereichert und liefert gleichzeitig den Praxisbezug sowie die pädagogische Kompetenz im Umgang mit den Kindern. Bettina Pake als Konrektorin der Wartburg-Grundschule sieht zudem die Besonderheiten der kontinuierlichen Zusammenarbeit mit Blick auf die Professionalisierung in der Lehrer_innenbildung, denn durch die gemeinsame Netzwerkarbeit wird ihrer Meinung nach Schulentwicklung gefördert: »Die langjährige Kooperation mit der Kunstakademie Münster führt aus schulischer Sicht zu immer wieder neuen Impulsen. Die langfristige thematische Planung des Netzwerkes sorgt für eine nachhaltige Einbindung der künstlerischen Angebote in unsere epochal laufenden Projekte, statt als losgelöste Angebote im Schulalltag bei den Lernenden zu verpuffen« (Pake 2014). Ausblickend formuliert sie weiter: »Unsere Schule versteht sich als ständig lernendes System und ist dankbar, immer wieder Anregungen, kritische Nachfragen und Impulse von außen zu erhalten. Nur so können und wollen wir uns weiter entwickeln!« (Pake 2014).

4.4 Reflexive Praxiserfahrungen als Anregung für Professionalisierungsprozesse bei den Lehramtsstudierenden

In der Arbeit mit den Kindern können die Studierenden ihr eigenes künstlerisches Potenzial mit einbringen und dieses gleichzeitig in der experimentellen Vermittlungsaktivität mit den Schulkindern künstlerisch-didaktisch erweitern. Sich auf die Suche nach der (noch) verdeckten Logik von Erfahrungsprozessen zu begeben, impliziert eine ergebnisoffene Vermittlungsmethodik sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden in gemeinsamen experimentellen Lehr- und Lernformaten. Dies ist zur Entwicklung einer forschenden Haltung bedeutsam, denn diese erzeuge, so Maria Peters, »[...] in je unterschiedlichem Maße Beweglichkeit, Spielfähigkeit und Inszenierungsgeschick, um das Selbstverständliche der eigenen Rolle in der Hochschule zu befragen [...]« (Aden/Peters, M. 2011, 23).

Zu den Gelingensbedingungen gemeinsamer künstlerischer Erprobungsprojekte aus studentischer Sichtweise formuliert die Kunstakademiestudentin und Projektutorin Laura Mareen Lagemann ihre Beobachtungen: »In dieser Art des Entwickelns einer Unterrichtseinheit liegen weite Entfaltungsmöglichkeiten seitens der Schüler_innen, aber auch der Studierenden. Das Besondere liegt in der Möglichkeit eine eigensinnige künstlerische Denkweise einfließen zu lassen, ohne jedoch zu erwarten, wie die Schüler_innen mit der anregenden Situation umgehen werden. Wenn die Handlungserfahrung mehr Raum bekommt als das Produkt, kann wertvolleres entstehen als Klassenraumverschönerungen. Dass die Projekte in Teams erdacht und erprobt werden, vergrößert den Ideenpool, den Spielraum und die Erfahrungswelt aller Beteiligten. Es können nicht unbedingt Rezepte entworfen

werden, nicht alles ist ständig und überall anwendbar, aber als Projektteilnehmer_in kann man erfahren, flexibel zu reagieren und ganz Neues und Unbekanntes auszuprobieren. Diese Art der Projektentwicklung ist so selten wie wichtig für die Lehrer_innenausbildung, da sie künstlerisch freie Ideen fördert und möglich macht und dennoch im realen Schulkontext umgesetzt wird.«

Mein herzlicher Dank geht an alle Projektmitwirkenden aus der Kunstakademie Münster und der Wartburg-Grundschule Münster, insbesondere an die hier nicht namentlich genannten Schüler_innen und Studierenden für ihre in diesen Text eingeflossenen Gedanken und Beobachtungen.

Literatur

- Aden, Maïke / Peters, Maria** »Standart« – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik, Reihe: Kunstpädagogische Positionen 22, Hamburg 2011
- Boal, Augusto** Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt a. M. 1989
- Brauneck, Manfred** Theater im 20. Jahrhundert, Reinbek bei Hamburg 1986
- Dalbkermeyer, Antje** Der Reisebegleiter – ein Mitmachbuch für Kinder im Grundschulalter, in: Kunstakademie Münster (Hg.): Kunst + Didaktik, Münster 2010 (Seminarbüchlein)
- Dalbkermeyer, Antje** Kooperation als künstlerisches Erfahrungsfeld: Ästhetisches Lernen im Akademie-Wartburg-Projekt, in: Die Grundschulzeitschrift, 257/September 2012, S. 4–7
- Dalbkermeyer, Antje** Zugfahrten als Weltaneignung, Einblicke in das Akademie-Wartburg-Projekt, Münster 2014, <<http://www.wartburg-grundschule.de/australien/dingos/kunstprojekt.html>>, Zugriff am 21.02.2015
- Fischer-Lichte, Erika** Performativität. Eine Einführung, Bielefeld 2013
- Grotowski, Jerzy** Das arme Theater, 1970, in: Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert, Reinbek bei Hamburg 1986, S. 13–23
- Peters, Sibylle** Das Forschen aller – ein Vorwort, in: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft, Bielefeld 2013, S. 7–21
- Schiller, Friedrich** Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Fünfzehnter Brief, Stuttgart 1997, S. 58–64
- Virilio, Paul** Fahren, fahren, fahren ..., Berlin 1978

Des Weiteren wurden folgende Personen namentlich zitiert:

- Haselhoff, Ingrid** Rückmeldung aus schulischer Sicht als Erzieherin an der Wartburg-Grundschule Münster und Lehrbeauftragte der Kunstakademie Münster im Skript vom 12.01.2015 (unveröffentlicht)
- Lagemann, Laura Mareen** Rückmeldung aus studentischer Sicht als Kunstakademiestudentin und Projektutorin im E-Mail-Kontakt vom 26.11.2014 (unveröffentlicht)
- Pake, Bettina** Kooperationsbericht aus Kunst-, Klassenlehrerinnen- und Schulleitungssicht, Konrektorin der Wartburg-Grundschule Münster, E-Mail-Kontakt vom 19.12.2014 (unveröffentlicht)

Abbildungen

Trennseite *Flüchtige Landschaftsbilder: ›Bewegte Bilder‹ – Malerei aus dem Zugfenster heraus,* Wintersemester 2013/14 / Foto von: Antje Dalbikermeyer

Bild 1 *Unbewegte Figuren: ›Zug um Zug‹ – Zugperformance, Wintersemester 2013/14 /* Videostill von: Laura Mareen Lagemann

Bild 2–4 *Flüchtige Landschaftsbilder: ›Bewegte Bilder‹ – Malerei aus dem Zugfenster heraus,* Wintersemester 2013/14 / Foto von: Antje Dalbikermeyer

Bild 5 *›Horche hin!‹: Alltagskonzerte erleben und Zugeräusche erinnern, Wintersemester 2013/14 /* Foto von: Laura Mareen Lagemann

Materialanhang

Zitate der Studierenden aus ihren Erfahrungsberichten

Die Projekte werden teilweise während und nach dem Erprobungstag von den Studierenden, den Schulkindern und den schulischen Lehrkräften ausgewertet. Hierbei finden die Praxiserfahrungen der beteiligten Akteur_innen eine zugleich gemeinsame wie individuelle Nachreflexion.

Die folgenden Zitate stammen aus den schriftlichen Reflexionen der Studierenden im Zeitraum von 2009–2014.

»Das Schöne daran ist, und das ist ein Vorteil einer ersten und zweiten Klasse, dass die Kinder meist völlig vorurteilslos und ohne Hemmungen Spaß daran finden etwas Neues auszuprobieren.«

»Einige Kinder hatten Ideen und teilten mir diese mit, die absolut nicht zu realisieren waren. Es wurde vorskizziert und phantasiert, euphorisch Verrücktes ausgedacht und die Gruppenmitglieder haben sich gegenseitig in ihren wahnwitzigen Ideen unterstützt und ergänzt. Das ermutigte enorm. Diese Freiheit im Denken ist wichtig und vor allem Kindern fällt das noch sehr leicht. Als Kunststudent muss man sich immer wieder daran erinnern, wie man als Kind gedacht hat.«

»Ich selbst verstehe unter einem kreativen Prozess einen besonderen Zustand der Freiheit. [...] Für mich bedeutet es eine Konzentration auf eine selbstbestimmt erschaffene Atmosphäre, die im besten Fall losgelöst von Raum und Zeit existiert.«

»Eine Performance oder eine durchgeführte Aktion bedeuten für mich ganz grundlegend eine Zeiteinheit, in welcher eine Person (beispielsweise der Künstler) anwesend ist. [...] Das Spezifische der Performance ist das Immaterielle. Als Kunstform ist sie die einzige, die als solche nur während des Erstellungsprozesses selbst erfahrbar ist [...].«

»Fußwanderung ist eine Aktion, etwas, was Zeit und ein Dasein benötigt, also per se der Definition einer Performance entspricht. Es ist eine Art von Performance, dessen Form zusätzlich im alltäglichen Bewegungsraum aller Menschen bekannt ist und in einem nicht-künstlerischen Kontext durchgeführt wird.«

»Eine im Alltag ungewöhnliche (Fort-)Bewegung wie das Kriechen oder Hüpfen auf einem Bein stellt für die Kinder (noch) keine Hürde dar, diese Fußgehart nicht durchzuführen. Erwachsene sehen sich oftmals verstärkt in einem als ›normal‹ angesehenen Bewegungsablauf eingebettet und erscheinen somit in solch einem Projektkontext als unflexibler. Kinder empfinden dieses Gefühl des ›Unangebrachtseins‹ nicht, womit sich ein wesentlich breiteres Bewegungsspektrum zur Umsetzung eines Bewegungsprojektes anbietet.«

»Ein freies Spiel bedeutet, dass alle tatsächlichen Grenzen der phantasievollen Entfaltung aufgehoben sind. Es ist frei wählbar, wie nah oder fern der Realitätsbezug ist. [...] Spielen ist eine Form von Lernen, Erfahren und Verstehen. Wer spielt, ist frei im Denken und Handeln.«

»Eine Performance ist ein Spiel. Man spielt mit der Umwelt, dem eigenen Körper, dem der anderen Mitspieler, aber vor allem mit der Reaktion der Zuschauer.«

»Spielen liegt, je mehr desto jünger man ist, in der Natur des Wesens der Menschen.«

»Das Besondere am künstlerischen Handeln der Kinder ist hierbei das Handeln selbst. Die Bereitschaft sich auf etwas Neues, Ungewohntes einzulassen, was unter dem sperrigen Begriff Kunst steht und sich so neue Handlungs- und Darstellungsformen zu erschließen.«

»Künstlerisch im klassischen Sinne waren auch die Zeichnungen, die die Kinder von ihrem Wahrnehmungslauf durch den Garten angefertigt haben. Überraschend viele haben unsere Anweisungen verstanden und nicht Wahrgenommenes und Geschwindigkeiten in Form von konkreten Gegenständen gemalt, sondern dieses abstrakt, nur mit Strichen sehr kreativ zu Papier gebracht.«

Während der Aktion gaben uns die Schüler_innen Interviews zu ihrem kreativen Schaffen.

Die Leitfadeninterviews dienten einer Annäherung an die persönlichen Bedeutungen vom eigenen ›Kunst-Machen‹: Einige Kinder sprechen von Erfindung. Ein anderes Kind antwortet auf diese Frage: »Wenn man Sachen benutzt, wo man sonst denkt, die kann man gar nicht benutzen. Und wenn man sich mit Fantasie was baut.«

»Die Schülerinnen und Schüler entwickelten schnell ein Eigenleben und waren während der Arbeitsphase sehr vertieft in ihrem Malvorgang zugange. Ein Schüler versuchte zunächst, die einzelnen Räume genau anzuordnen, da einige aber größer und andere kleiner malten, nahm die Sache ihren eigenen Lauf und verlief sich, wurde freier.« »Jedes Kind hatte sein eigenes Tempo, einige sind schnell zum Abschluss gekommen, anderen ist immer mehr eingefallen und das mussten sie auch sofort visualisieren.«

»Ich denke da muss man weiter forschen, vielleicht muss man als Kunstlehrer_in allgemein mehr wie die Kinder arbeiten (spielerisch, flexibel, spontan) und mehr auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder achten.«

»Ich bin insgesamt sehr zufrieden mit unserem Projekt, da ich der Meinung bin, dass die Schüler gelernt haben freier zu arbeiten und sich von strikten Regelungen zu befreien, was ein sehr wichtiger Prozess in der Kunst ist.«

III. Didaktisches Handeln zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit

CARL-PETER BUSCHKÜHLE

**Künstlerische Bildung
zwischen Logik und Unbestimmtem**



Die Qualität der Werke hängt ab vom Grad ihrer Bestimmtheit. Sind sie zu bestimmt, zu logisch, werden sie fad. Sind sie zu unbestimmt, fallen sie auseinander, werden sie sinnlos. Was für die Kunst gilt, gilt auch für die künstlerische Bildung, die sich von ihr herleitet. Wird sie zu bestimmt, knechtet sie die Schüler_innen, wird sie zu unbestimmt, lernen sie nichts. Für beides finden sich ohne weiteres Beispiele.

LOGISCHE BLUMEN UND EIN UNBESTIMMTER SEE

Ein relativ bekanntes Beispiel ist das, welches Mario Urlaß im Zusammenhang seines künstlerischen Projekts *Sonnenblume* in der Grundschule vorstellt (vgl. Urlaß 2009, 337). Es handelt sich um fünfzehn Bilder, die Schüler_innen einer dritten Klasse von Sonnenblumen gefertigt hatten. Urlaß fand diese ausgestellt im Foyer der Schule. Alle Bilder zeigen das gleiche Motiv: eine das Hochformat ausfüllende Sonnenblume auf blauem Grund. Diese Sonnenblumen sehen ausgesprochen ähnlich aus, man muss schon genauer hinsehen, um auf der Abbildung Unterschiede zu erkennen. Offenbar war die Aufgabenstellung detailliert vorgegeben, wahrscheinlich stand am Beginn der Arbeit eine Bildbetrachtung von van Goghs Bild einer Sonnenblume. Hier ist alles ganz logisch. Die Schüler_innen wissen, was sie zu tun haben, Spielraum für eigene Vorstellungen und Entdeckungen gibt es nur wenig. Im Prinzip belaufen sich die sichtbaren Variationen auf die Anzahl der gemalten Blätter. Womöglich gibt es noch Variationen in den Gelbtönen der Blüten. Hier lernen die Schüler_innen einiges: Sie wissen, wie eine Sonnenblume aussieht, erwerben also naturkundliche Kenntnisse. Sie lernen, gestalterisch das Hochformat zu nutzen, flächenfüllend zu arbeiten und Kontrastfarben anzuwenden. Sie lernen nicht, experimentell zu arbeiten, eigene Entdeckungen zu machen, eigene Vorstellungen auszubilden. Sie lernen, der Aufgabenstellung zu entsprechen und den Anforderungen zu genügen, die die Lehrerin oder der Lehrer vorgeben. Ein solcher Kunstunterricht erzieht zum Gehorsam. Für Kreativität bleibt wenig Platz. Kreative Leistungen sind riskant, weil anscheinend zu unbestimmt in dem, was dabei herauskommen mag. Außerdem – wie soll man das benoten?

Ganz anders wiederum ein Unterricht, den ich erlebt habe in einer Heidelberger Schule. In einer siebten Klasse eines Gymnasiums gab die Lehrerin die Aufgabe, zu machen, was man will. Die Schüler_innen kannten das schon. Am Ende der Doppelstunde sollte irgendetwas fertig sein, was man dann am Schluss präsentieren konnte. Ich beobachtete, was so um mich herum passierte. Zwei Schülerinnen holten sich ihr Matheheft heraus und malten darin mit Filzstiften Diddl-Mäuse. Drei andere bedienten sich aus dem in geringem Umfang bereitliegenden Materialfundus. Sie bearbeiteten einen Schaumstoffblock mit kleinen Papierschere, es sollte

eine große Vertiefung ›ausgehoben‹ werden. Das dauerte bei dem vorhandenen Werkzeug eine ganze Weile. Als die Vertiefung einen befriedigenden Umfang erreicht hatte, gossen die Schüler hellblaue Abtönfarbe hinein und bestrichen damit die Seitenwände des Loches. Zum Schluss wurde über das Ganze eine Frischhaltefolie gespannt. Für die Schlussbesprechung im Stuhlkreis konnten die Schüler_innen eine Arbeit auswählen, über die geredet werden sollte. Man wählte das Gebilde der drei Schüler, welches, wie man erraten konnte, einen ›See‹ darstellen sollte. Die Äußerungen waren durchweg positiv und anerkennend. Eine originelle Idee! Wie kommt man auf sowas? »Da habt Ihr Euch wirklich was einfallen lassen!«, äußerte die Lehrerin anerkennend. Dann war die Stunde vorbei.

Dies ist ganz offensichtlich ein Kunstunterricht, in dem das Unbestimmte dominiert. Und die Frage entsteht, ob es sich überhaupt Unterricht nennen darf. Denn was haben die Schüler_innen gelernt? Die Diddl-Maus-Zeichnerinnen zeichneten, was und wie sie ohnehin zeichnen würden. Es gab keinerlei Kommentierung durch die Lehrerin. Die drei Schüler mit ihrem künstlichen ›See‹, was haben sie gelernt? Kunst ist, wenn man machen kann, was man will. Was Du machst, ist egal. Hauptsache, Du bist ›kreativ‹, ›originell‹, ›lässt Deiner Fantasie freien Lauf‹. Eigentlich alles ganz positive Begriffe. Alle aber im vorliegenden Fall – und nicht nur da – Ausreden. Weil: Nichts Genaues weiß man nicht. Was heißt denn kreativ? Oder originell? Solange man das nicht genauer benennen kann, sind es leere Worthüllen für etwas, was man nicht bestimmen kann. Für das Unbestimmte, was auch die Lehrerin oder der Lehrer nicht erfassen kann hinsichtlich des Sinns oder Unsinnss dessen, was die Schüler_innen da gerade machen. Das Gleiche gilt für die oft bemühte Floskel einer ›freilaufenden Fantasie‹. Da läuft irgendetwas, man weiß nicht was und auch nicht wohin, muss man aber auch nicht, denn es ist ja Fantasie, da geht alles. Oder nichts. Das, was die drei Schüler mit ihren Bemühungen zum Thema ›See‹ erreicht haben, tendiert – bei näherem Hinsehen – wohl weitgehend in Richtung nichts.

Alles bleibt unbestimmt. Die Lehrerin hat sie machen lassen. Unbestimmt blieb in diesem Beispiel die Frage nach dem Material, nach dem Werkzeug und nach dem Thema. Nichts davon passt zusammen, nichts davon passt für sich genommen, nichts wird Gegenstand von Unterricht, zum Beispiel durch Gespräche zwischen der Lehrerin und den Schüler_innen. Der Schaumstoffblock bot sich zum Aushöhlen an. Vermutlich hat er auch zum Thema ›See‹ inspiriert. Aber was heißt denn überhaupt ›See‹? Ist ein ausgehöhlter Schaumstoffblock ein angemessenes ›Medium‹, um sich damit gestalterisch zu beschäftigen? Wäre Zeichnung oder Malerei nicht viel besser geeignet, um Dinge, die einen See ausmachen, die seine Lage in einer Landschaft bezeichnen, oder das, was unter seiner Wasseroberfläche wohl passiert, zur Darstellung zu bringen? Taugt ein so poröser Stoff wie Schaumstoff

überhaupt für die Veranschaulichung eines Seegrundes, der doch Wasser halten müsste? Was soll die blaue Farbe, mit der der Schaumstoffseegrund bestrichen wird? Ist ein See blau? Oder ist das ein Klischee? Woher kommt das? Wie kommt die Färbung einer Seeoberfläche zustande? Welche Farbtönungen kann sie annehmen? Wenn ›See‹ das Thema für ein künstlerisches Projekt wäre, dann wären alle Schüler_innen der Klasse draußen und würden etwas in Erfahrung bringen, was für ihre Gestaltungsarbeiten Sinn macht. Man könnte dort auch die Lage des Sees untersuchen. Topographisch: Wieso liegt er hier, woher kommt das Wasser? Ästhetisch: Wie liegt er hier? Ist er zugebaut oder bildet er mit der Umgebung eine ›idyllische Landschaft‹? Was ist das überhaupt? Solche Fragen liegen innerhalb der Logik des Themas ›See‹. Künstlerische Werke, die sich Themen stellen, integrieren Wissen und Gestalten. Die Künstler_innen als Autoren dieser Werke sollten sich ihrem Thema ebenso stellen wie den Ansprüchen, die das Werk im Laufe seiner Entstehung an sie stellt. Kunst operiert dabei von vornherein interdisziplinär, ihre Erzählung verbindet potenziell ästhetische Wahrnehmung, naturwissenschaftliche Erkundung und natürlich kunstgeschichtliche Anschauung, wenn man Kunstwerke zum Thema betrachtet. Am Thema ›See‹ kann man dies nachvollziehen. Auch soziale, kulturelle und politische Aspekte werden hier bedeutsam – wenn man den See, den man besucht, im Kontext der Kulturlandschaft betrachtet, in der er liegt, oder Probleme von Tourismus und Umwelt untersucht, die sich mit ihm verbinden.

So weit muss es nicht immer gehen. Künstlerische Projekte, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und eine Vertiefung der Auseinandersetzung mit einem Thema erlauben, eröffnen aber solche umfänglichen Lernpotenziale. Weil die Kunst bei der sinnlichen Beobachtung ansetzt und von da aus befragt und Vorstellungen beflügelt. Nichts davon ist beim gebastelten ›See‹ der drei Schüler geschehen. Man hätte, bei der sinnlichen Anschauung ansetzend, im Gespräch Fragen aufwerfen können, zum Beispiel, ob die blaue Farbe des ›Seegrundes‹ überhaupt etwas mit Wasser zu tun hat. Dieses kann verschiedene Färbungen annehmen, wie gerade angedeutet, muss also nicht blau sein. Der Gedanke, dass dies ein medial eingebläutes Klischee sein könnte, mag beim Gespräch als eine Selbsterkenntnis entstehen. Böden und Wände von Swimmingpools werden mit solchem optimistischen Blau bestrichen. Aber das sind eben keine Seen, in denen zumeist allerlei Leben vorkommt. Ferner könnte man erkennen, dass das Ausstreichen eines Seebodens mit blauer Farbe im Ernstfall alle Tatbestände einer Umweltvergiftung erfüllen würde. Außerdem: Wasser füllt einen See vollständig aus. Es gibt keinen Hohlraum zwischen blauem Grund und spiegelnder Oberfläche. Hier haben die Schüler erhebliche Anstrengungen unternommen, um unreflektierte, ja regelrecht falsche Vorstellungen zu realisieren. Das alles, um ›zu tun, als ob‹ Wasser drin wäre. Die Problemstellung, wirklich ein funktionierendes Wasserbehältnis zu schaffen,

welches dann auch real Wasser enthält, das wäre wiederum eine Aufgabenstellung gewesen, die eine immanente Logik aufweist und von daher Herausforderungen beinhaltet, an denen sich die Gestaltung als das zunächst unbestimmte Element im künstlerischen Prozess abarbeiten kann.

Die Lehrerin wollte, wie sie mir sagte, in der Tat der Kreativität ihrer Schüler_innen freien Lauf lassen. Tatsächlich hat sie diese aber um die vielen Lernchancen gebracht, die im Künstlerischen angelegt wären. Ein bemerkenswerter Aspekt der Kreativität ist, dass sie gar nicht anfängt, frei zu laufen, wenn man sie einfach machen lässt. Entweder läuft sie dann gar nicht, weil sie durch nichts hervorgezogen wird, und alles bleibt im Gewohnten stecken, wie bei den ins Matheheft gezeichneten Diddl-Mäusen, die die beiden Schülerinnen frei, ohne Vorlage realisieren konnten, so oft hatten sie diese anscheinend schon gezeichnet. Oder die freilaufende Kreativität läuft im Kreis, wie bei den ›See-Bauern‹ die sich im Hinblick auf ihr Thema wie im Hinblick auf die materialen, ästhetischen und handwerklichen Aspekte ihrer Unternehmung mit einer gewissen Anstrengung nirgendwohin bewegt haben, weil niemand ihnen angedeutet hat, dass das alles auch logische Richtungen hat und freudiges Tappen im Unbestimmten nicht alles ist, was man hätte erleben können.

Kreativität – das ist ein ›alter Hut‹ zum Beispiel der Kreativitätsforschung, das wissen aber auch alle praktizierenden Künstler_innen – Kreativität ›zündet‹, wenn sie sich in Rahmenbedingungen entfalten kann, die das Feld eingrenzen und zugleich eine gewisse Orientierung erlauben und eine Reihe von Herausforderungen beinhalten. ›Anything goes‹ suggeriert Freiheit, ist aber keine, da sie diejenigen, die nicht ohnehin schon talentiert sind und die aus ›allem‹ etwas machen können, in den Fesseln des Unbestimmten stecken bleiben lässt. Es weist keine Wege da hinaus. Gewinnt die Sache eine gewisse Logik, dann bekommt man eine Perspektive, dann ›hat man was in der Hand‹, womit man arbeiten kann, woran man Versuche und Entdeckungen machen kann.

POLARITÄT VON LOGIK UND UNBESTIMMTEM

Kunst wie auch künstlerische Bildung entwickeln sich in einem Feld, welches durch zahlreiche spannungsvolle polare Verhältnisse geprägt ist (vgl. Buschkühle 2007b, 171 ff.). Das Verhältnis von Logik und Unbestimmtem ist dabei ein zentrales. Adorno zum Beispiel sieht im Künstlerischen das Wechselspiel zwischen Mimesis und Rationalität am Werk, in dem der Künstler zwischen Einfühlung und Eingriff agiert (vgl. Adorno 2003, 248 ff.). Joseph Beuys begibt sich im erweiterten Kunstbegriff auf die Suche nach ›Element 3‹, worunter er die Verbindung zwischen Intuition und Rationalität versteht (vgl. Buschkühle 1997, 90 f.).

Künstlerische Bildung spielt sich ebenfalls in diesem polaren Spannungsfeld ab. Das gilt sowohl für die Produktion wie für die Rezeption von Kunstwerken wie von Bildern überhaupt. Die Rezeption eines Werkes kann nicht gelingen, wenn nur ein rationaler Blick die Logik der Darstellung untersucht. Das wäre zum Beispiel der Impuls desjenigen Betrachters, der im Werk danach sucht, inwiefern es ›realistisch‹ ist, inwiefern es die Realität adäquat abbildet oder was es genau über diese ›aussagt‹. Sein Gegenpart wäre derjenige, der sich allein dem Gefühl überlässt, welches das Bild in ihm hervorruft. Im seichteren Falle genügt es einem solchen Betrachter, dass es ihm ›gefällt‹. Gegenüber solchen Verfehlungen verlangt das Kunstwerk, wenn man ihm gerecht werden will, beides: die mimetische Einfühlung in seine Form wie auch ihre rationale Reflexion und Ergründung ihrer Bedeutung. Dabei ist von vornherein klar, dass das Kunstwerk nicht eins zu eins in eine begriffliche Interpretation überführt werden kann. Seine immanente Polarität zwischen Logik und Unbestimmtem, zwischen mimetischen und rationalen Elementen, zwischen Ausdruck und Bedeutung macht dies unmöglich. Das, was am Werk der bildenden Kunst zum Beispiel Material ist, was an ihm sinnliche Wirkung der Form ist, kann nicht vollständig begrifflich und logisch erfasst werden. Hier ist die Einfühlung aktiv, die den Eigenschaften des Stoffes, den Wirkungen der Farben, dem Ausdruck der Gebärden nachspürt und dabei eine nichtbegriffliche Bedeutung erzeugt. Es ist die Sensibilität für das Besondere der Form, das Gefühl für die Beschaffenheit des Materials, die Wahrnehmung von Korrespondenzen und Dissonanzen von Teilen und Ganzem des Bildes, welches die Einfühlung ins Bewusstsein hebt.

Dieses intuitive Bewusstsein, diese Mimesis, welche dem Material und der Form nachspürt, kommuniziert mit der Rationalität von Verstand und Vernunft. Elemente des Wissens werden zur einfühlsamen Wahrnehmung in Beziehung gesetzt. Das beginnt bei der einfachen Identifizierung von Sachverhalten. Selbst wenn man sich nur vom Lächeln der *Mona Lisa* betören lässt, weiß man doch, dass da eine Frau dargestellt ist, die lächelt. Das sagt einem der Verstand wie von selbst. Die Vernunft, nach Kant das Vermögen der Ideen (vgl. Kant 1781/1977, 319 ff.), fragt weiter und möchte wissen, welche epochale Idee vom Menschen hier zum Ausdruck kommt. Die *Mona Lisa* zeigt sich aber inkommensurabel gegenüber dem Versuch, in ihr dann nur eine Illustration des Menschen der Renaissance oder der Idee vom Individuum der humanistischen Aufklärung zu sehen. Dem widersetzen sich gerade die Anteile ihrer ›lebendigen‹ Gestalt, des ›Pathos‹ in der Logik ihrer Erscheinung. Die *Mona Lisa* ist auch konkrete Person, besonderes Individuum von diesem spezifischen Charakter, dieser Erscheinung, dieser Ausstrahlung und Wirkung ihrer zur Darstellung gebrachten Persönlichkeit. Dass das Bild diese nicht offenlegt, sondern vielmehr verrätstelt, wozu vor allem ihr berühmtes Lächeln beiträgt, steigert nur umso mehr ihre Besonderheit, die die Einfühlung ebenso mobilisiert

wie die Gedanken von Verstand und Vernunft, um ihrem rätselhaften Wesen auf die Spur zu kommen. Die *Mona Lisa* ist eine ›ästhetische Idee‹, die, so Kant, der Vernunft viel zu denken gibt, ohne dass diese ihr jemals vollständig gerecht werden kann (vgl. Kant 1790/1974, 167 ff.). Auch im Begriff der ›ästhetischen Idee‹ ist die Polarität von Logik und Unbestimmtem wieder anwesend. Ästhetisch, der empfindsamen sinnlichen Wahrnehmung zugänglich, ist die Erscheinung der *Gioconda* im Bild. Idee an ihr ist, dass sie den Typus eines Ideals verkörpert, so sehr, dass ihr Bildnis, neben vielen anderen der Renaissance, uns gelehrt hat, anders über den Menschen zu denken, der Vernunft Impulse gegeben hat, ein neues Menschenbild zu entwickeln, welches sich vom mittelalterlichen unterscheidet und uns bis heute beschäftigt.

Die rationale Erkenntnis dringt auf Identifizierung des Einzelnen im Rahmen eines allgemeinen Deutungsrahmens. Dieses wäre zum Beispiel der wissenschaftliche Zugriff auf die Wirklichkeit. Das untersuchte Objekt bildet einen ›Fall‹, der im Rahmen bestimmter Theorien analysiert wird. Diese werden dabei entweder bestätigt oder in Zweifel gezogen. Tritt Letzteres ein, muss die Theorie revidiert und überarbeitet werden, bis der Einzelfall wieder ins System allgemeiner Erklärungs- und Deutungszusammenhänge passt. Auch die alltägliche Erkenntnis von etwas behandelt dieses als Ding, das identifiziert werden muss im Rahmen eines allgemeinen Bezugsrahmens. Der Einkaufswagen ist ein solches Ding, welches im Rahmen eines Gebrauchszusammenhangs zweckdienlich ist und so benutzt wird.



Bild 1: Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*, 1503–1506

Der konkrete einzelne Wagen ist dabei so sehr nur identifiziertes Ding, dass zu seinem Gebrauch weder eine aufmerksame Betrachtung noch ein Nachdenken erforderlich ist. Er geht als Exemplar unter vielen im Gebrauchs- und Verwertungszusammenhang auf. Der identifizierende Blick von Verstand und Vernunft ist eine bestimmte, im kapitalistischen Waren- und Konsumsystem dominante Form des herrschaftlichen Blicks. Das Einzelne ist nur funktionaler Teil eines größeren Ganzen, im Kapitalismus letztlich des Verwertungskreislaufs des Marktes. Dies gilt nicht nur für Einkaufswagen, sondern auch für Normäpfel, Mastschweine, Urlaubslandschaften und Arbeitskräfte.

Es bildet einen Kern von Adornos utopischen Zuschreibungen an die Kunst, dass sie, inmitten seiner kritischen Theorie, als ein Ort beschrieben wird, an dem der ›Bann‹ des identifizierenden Blicks, vor allem des kapitalistischen Systems, gebrochen wird (vgl. Adorno 2003, 26). Das Kunstwerk ist das Paradebeispiel des ›Nicht-Identischen‹. Dieses entzieht sich der Identifikation durch den Begriff, der das Einzelne nur als Beispiel des Allgemeinen behandelt, welches beansprucht, das ›Wahre‹ zu sein. Das Kunstwerk macht hier jedoch nicht mit. Am »Block von Empfindungen« (Deleuze / Guattari 2000, 196) des Werkes beißt sich der identifizierende Begriff die Zähne aus. Das Kunstwerk verharrt ihm gegenüber in seinem »Rätselcharakter«, den Adorno ihm zuschreibt (Adorno 2003, 182 ff.). Grund dafür ist sein mimetischer Anteil, Grund dafür ist sein imaginäres Wesen – beides Bereiche des Geistes, die Wirklichkeiten erfassen, über die der Begriff nicht verfügt. So rückt der Einkaufswagen bei Duane Hansons Installation *Supermarket Lady* plötzlich als besonderes Objekt in den Blick. Er wird der aufmerksamen Betrachtung zugänglich, seine Materialität, seine Form, seine Gebrauchsspuren rücken ins Bewusstsein. Es ist, als würde ›der Schleier der Maya‹ von diesem Ding des alltäglichen Gebrauchs gezogen und es erscheint ›in neuem Licht‹, als besonderes Objekt. Dies geschieht paradoxerweise, weil es nun zum Bestandteil eines neuen Ganzen gemacht, also eigentlich wieder gebraucht wird. Nun aber im Bereich der Kunst, die es nutzt sowohl aufgrund seiner mimetischen wie seiner rationalen Eigenschaften. Der Einkaufswagen ist Teil des Werkes, weil er ein Einkaufswagen ist und sein soll. Aber er ist zugleich keiner mehr, da er zum Teil eines Kunstwerkes wurde, was ihn aus seinem alltäglichen und identifizierbaren Gebrauchszusammenhang herausholt und ihm neue Wirkung und Bedeutung verschafft. Seine besondere Form, zu der auch die Patina des Gebrauchs und des in die Jahre kommenden Design gehören, tritt hervor und wird Gegenstand ästhetischer Empfindung wie auch rationaler Analyse ihrer Beschaffenheit. Er erscheint im Zusammenhang mit den in ihm gestapelten Waren sowie der Figur der opulenten Hausfrau, die ihn, wie man es eben tut, zum Zwecke des Einkaufens vor sich herschiebt. Aber dieser Zweck wird nicht mehr erfüllt, er ist zum Bild geronnen, welches ihn der Anschauung freigibt. Damit ist die Zeit in der Zeit angehalten und die kontemplative Aufmerksamkeit kann mimetisch der Ästhetik des Gebildes nachspüren, die Einbildungskraft kann sich Vorstellungen machen von der Geschichte, die dieses erzählt, von der Frau, wo sie lebt, wie sie lebt, wie sie mit sich und den Dingen umgeht, Verstand und Vernunft können sich Gedanken machen zur Bedeutung des Werkes und dabei, wenn sie seine Geschichte weiterspinnen und tiefer verankern wollen, Hintergründe einbeziehen, wie zum Beispiel ein Wissen um die Pop-Art der 1960er-Jahre.



Bild 2: Duane Hanson, *Supermarket Lady*, 1970

Duane Hanson hat diese Installation geschaffen im polaren Wechselverhältnis von Mimesis und Rationalität. Was der Betrachter nachschafft, schafft der Künstler im Gestaltungsprozess. Dabei sucht er sich sein Material aus, die Gegenstände, die er in neue Zusammenhänge fügen will. Er spürt den sinnlichen Wirkungen der Stoffe und Oberflächen nach, der Dinge sowie der Figur, der Haltung und der Mimik der Frau, die er formt. Dabei leitet ihn die Einbildungskraft, die sich Vorstellungen macht vom Werk, welches noch nicht ist, sondern erst werden soll. Es leiten ihn dabei Intentionen, die sich aber modifizieren durch das, was der Künstler im Schaffensprozess am entstehenden Werk beobachtet. Dieses enthält immer Anteile des Unbestimmten, bei aller Logik der Erscheinung und der nachvollziehbaren Aussage. So erfährt der Künstler im Machen immer wieder den Widerspruch, die Diskrepanz zwischen Absicht und Realisierung. Was er sich vorgestellt hat, wirkt anders, wenn er es ausgeführt hat. Was da plötzlich vor ihm liegt oder steht, inspiriert aber bei aufmerksamer Wahrnehmung wieder andere Vorstellungen, die er zuvor gar nicht hätte planen können. Ob die neue ›Idee‹ aber in den Zusammenhang des Werkes passt, das bedarf sowohl der mimetischen wie der rationalen Überprüfung. Passt es ästhetisch in den Formzusammenhang? Ein Diamantcollier wäre wohl das falsche Ding für den Einkaufswagen. Es passt weder von der sinnlichen Anmutung her in den Warenkorb noch von der rational erfassbaren Logik des Werkes her, welches exzessiven Supermarktkonsum zum Thema hat und nicht elitären Luxuseinkauf.

Das Kunstwerk entsteht also im polaren Wechselverhältnis von logischen und unbestimmten Elementen, von Intention und Reflexion auf der einen Seite und Intuition und Imagination auf der anderen Seite. Adorno macht dies in seiner Theorie des Kunstwerks deutlich. Dabei verlagert er die entscheidenden Impulse des Werkprozesses auf die Seite des Werkes, nicht auf die des Künstlers als seines Autors. Hier kommt ein anderes grundlegendes polares Wechselverhältnis des Künstlerischen ins Spiel, das zwischen Subjekt und Objekt, zwischen dem Künstler und seinem Werk. Adorno spricht vom »Vorrang des Objekts« (Adorno 1980, 185), mithin des Werkes in diesem Verhältnis. Das heißt, der Künstler kann nicht einfach machen, was er will, soll das Werk als solches gelingen. Hanson kann eben nicht einfach ein Collier in den Einkaufswagen mit Massenkonsumartikeln werfen. Die ›Werklogik‹ würde kippen, sie müsste verändert werden, soll das Ergebnis nicht reine Willkür werden. Ebenso kann Leonardo der *Mona Lisa* nicht einfach einen Schnurrbart malen. Es geschähe das Gleiche. Duchamp kann das machen, aber es ist ein anderes Werk mit eigener immanenter Logik. Adorno beschreibt, was der Primat des Werkes bedeutet, an dem sich der Künstler, wenn dieses einmal begonnen ist, ausrichten muss: »Die Aufgaben tragen ihre objektive Lösung in sich, wenigstens innerhalb einiger Variationsbreite, obwohl sie nicht die Eindeutigkeit

von Gleichungen besitzen. Die Tathandlung des Künstlers ist das Minimale, zwischen dem Problem zu vermitteln, dem er sich gegenüber sieht und das selber bereits vorgezeichnet ist, und der Lösung, die ebenso potentiell in dem Material steckt« (Adorno 1980, 249).

Der Zugang zum formalen Problem, welches das Werk stellt, und zu Lösungen, die das Material bereithält, dieser Zugang wird im künstlerischen Akt wesentlich durch die Mimesis eröffnet. Einfühlsame Wahrnehmung der entstehenden Form und durch sie mobilisierte Einbildungskraft bringen den Werkprozess voran. Die entstehende Form des Werkes ist über weite Strecken zunächst unbestimmt. Die ›Tathandlung‹ des Künstlers besteht darin, sie von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit des fertigen Werkes zu überführen. Oder, wie Adorno es ausdrückt: Der Künstler ist »verlängertes Werkzeug [...], eines des Übergangs von der Potentialität zur Aktualität« (ebd. 249). Das mimetische Nachspüren dessen, was das Werk »von sich aus will« (Harlan 1988, 37), wie Beuys sagt, bedarf des Korrektivs durch den Gegenpol, die ›Konstruktion‹. Sie reflektiert die rationalen Elemente des Bildes: die Anwendung der Technik, die ästhetischen Komponenten wie Komposition oder Formzusammenhang sowie die inhaltlichen Perspektiven, die es zur Darstellung und zum Ausdruck bringen will. Was so ins Werk gesetzt wird, wird geleitet nicht durch die Willkür des Künstlers. Es ist das Werk als Nicht-Identisches, welches anders ist, als jeder allgemeine Begriff zureichend identifizieren könnte. Gleichwohl gilt die Formel: Kunst = Unbestimmtes oder Unbestimmbares nicht. Wer so tut, als Betrachter_in oder Autor_in, oder eben als Kunstpädagog_in in seinen Aufgabenstellungen und didaktischen Handlungen, bemüht sich nicht hinreichend um die Erkenntnis der Sache und stiehlt sich aus der Verantwortung ihr gegenüber. Vielmehr fordert das Kunstwerk dazu auf, im Wechselspiel und Widerstreit von Logik und Unbestimmtem seiner ›inneren Notwendigkeit‹ zu folgen: »Formgefühl ist die zugleich blinde und verbindliche Reflexion der Sache in sich, auf welche sie sich verlassen muss; die sich selbst verschlossene Objektivität, die dem subjektiven mimetischen Vermögen zufällt, das seinerseits an seinem Widerspiel, der rationalen Konstruktion sich kräftigt. Die Blindheit des Formgefühls korrespondiert der Notwendigkeit in der Sache« (Adorno 2003, 175).

KÜNSTLERISCHE BILDUNG ZWISCHEN LOGIK UND UNBESTIMMTEM

›Unbekannte Dinge‹

Künstlerische Bildung steht in der Herausforderung, diesen polaren Eigenschaften und Spannungsverhältnissen der Kunst zu folgen und sie für Bildung fruchtbar zu machen. Zwei Beispiele mögen dies illustrieren. Sie markieren zugleich hinsichtlich der Aufgabenstellungen unterschiedliche Verlagerungen der Schwerpunkte

auf der Skala zwischen Logik und Unbestimmtem. Das eine Beispiel ist ein Projekt mit dem Thema *Unbekannte Dinge*, das andere eins zum Thema *Freiheit und Würde*. Es ist hier nicht der Raum, um diese künstlerischen Projekte genauer darzustellen. Letzteres kann in einer ausführlichen Dokumentation nachgelesen werden (vgl. Buschkühle 2013, 251 ff.). Das eine Thema führt zur Behandlung von Dingen, die sinnlich erfassbar vorliegen, das andere beschäftigt sich mit einem abstrakten, intellektuellen Thema, welches auch philosophische Überlegungen beinhaltet.

Das Wechselspiel zwischen Mimesis und Konstruktion ist recht unmittelbar nachvollziehbar bei der Findung und Erfindung ›Unbekannter Dinge‹. Am Beispiel dabei entstandener Schülerarbeiten lässt sich dieses produktive Verhältnis beobachten. Das Projekt fand in einer neunten Klasse an einem Gymnasium statt. »Erfindet ein unbekanntes Ding!«, hieß die Aufgabe zu Beginn. Ein Einstieg, der an Unbestimmtheit kaum zu überbieten ist. Was tun? Es entwickelte sich ein experimenteller Gestaltungsprozess, an dem sich Beuys' Diagramm des plastischen, kreativen Prozesses: Chaos - Bewegung - Form gut nachvollziehen lässt (vgl. Harlan/Rappmann/Schata 1984, 22 f.). Am Anfang stand das Chaos. Was ist zu tun? Unbekannte Dinge. Was soll das sein? Dann setzte die Bewegung als gestalterischer Prozess ein, der sich zwischen Phasen der Unbestimmtheit und der Bestimmtheit, des Scheiterns und des Gelingens, der Ratlosigkeit und der Erkenntnis, des vergeblichen Versuchens und der plötzlichen Idee entwickelte. Am Ende standen Formen, die eine jeweils eigene Logik aufweisen, die dem anfangs Chaotischen, Unbestimmten abgerungen wurden. Diese Logik ist jeweils als die erkennbar, die im Werk selbst angelegt ist. Bei genauerer Betrachtung wird einsehbar, dass in der Tat das Werk sagte, was es will, was es braucht oder mitmacht, und dass die Schüler_innen nicht willkürlich verfahren konnten. Das taten sie natürlich zuerst in der ›Chaosphase‹. Um überhaupt einen Einstieg und eine Richtung zu bekommen, überlegten wir zu Beginn, ob wir nun ganz neue Dinge erfinden wollten oder vorhandene Dinge nutzen sollten, um daraus neue, bislang unbekannte zu machen. Ersteres erschien uns reichlich utopisch zu sein, Letzteres hingegen ein gangbarer Weg. Für den Auftakt erwies es sich als sehr nützlich, dass dem Werkraum der Schule ein Materialraum angegliedert ist, in dem allerlei Zeug herumliegt. Man kann durchaus von einem fruchtbaren Chaos sprechen, in dem die Schüler_innen auf die Suche gingen nach Dingen, mit denen sie ihre Versuche starten wollten. In der Folgezeit wurde dieses Suchen und Sammeln zielgerichteter und verlagerte sich auf Orte und Zeiten außerhalb der Schule. Sie brachten sich ihre Versatzstücke mit, aus dem Wald, aus den Kellern und Dachböden zu Hause, vom Schrottplatz oder aus dem Müll eines Elektrogeschäftes.

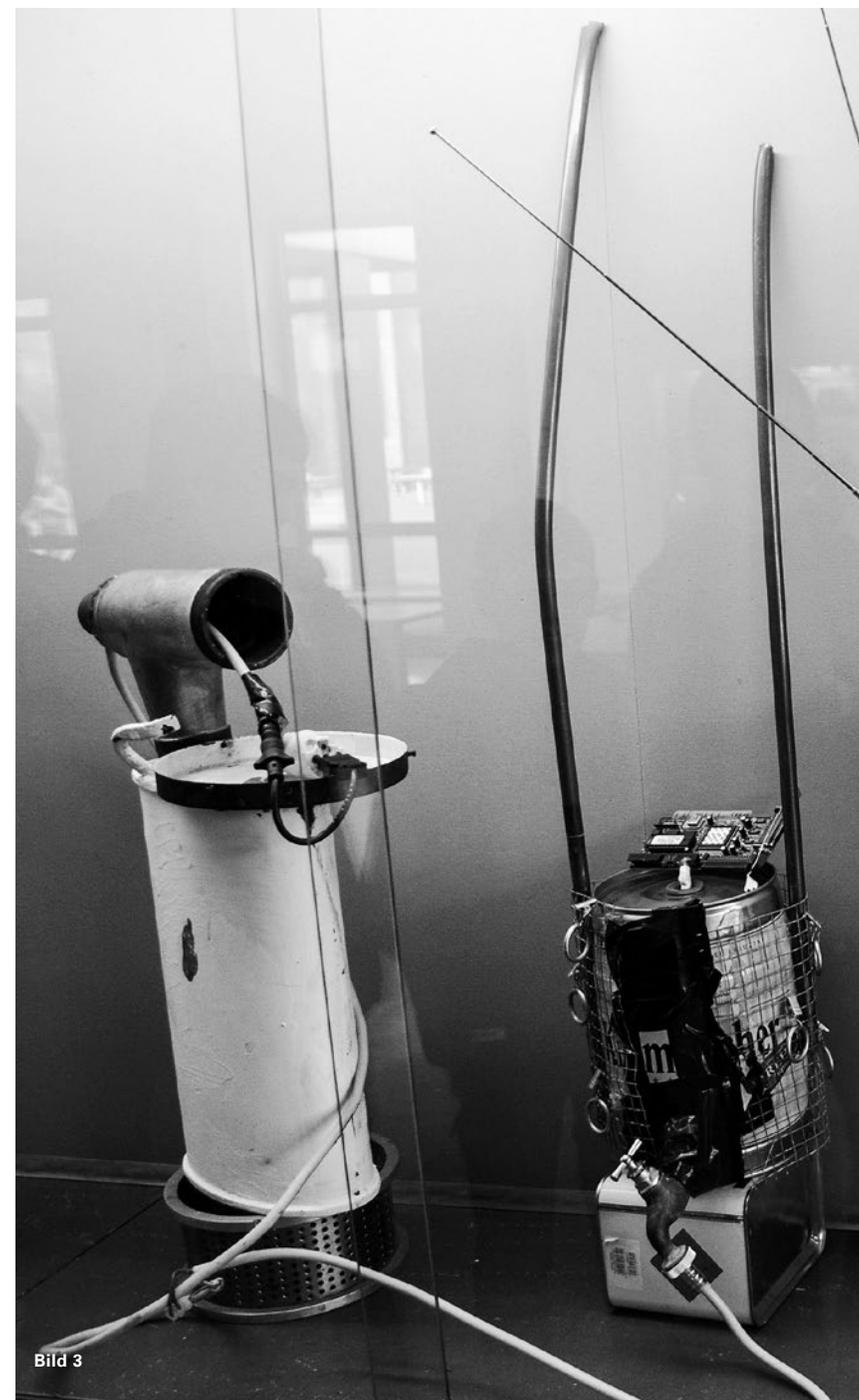


Bild 3

Doch nun? Es stellte sich die Frage, was man mit den Gegenständen anfangen sollte, um daraus unbekannte Dinge zu machen. Die Lösung war dann überraschend einfach: Man klebte sie zusammen, und schon entstand so ein neues, nie zuvor gesehenes Ding! Was anfangs so unbestimmt schien, war nun ganz logisch. Was dabei herauskam, war allerdings oft pure Willkür, mit anderen Worten ›sinnlos‹, ›Quatsch‹, wie die Schüler_innen selbst sagten. Was soll das? So logisch war es dann wohl doch nicht, oder die Logik war so platt, dass sie nicht befriedigte. In der Tat, zusammenkleben kann man alles Mögliche, zum Beispiel einen Einkaufswagen mit der *Mona Lisa*. Wir identifizierten in der kritischen Betrachtung der ersten Versuche das Kleben als ein zentrales Problem. Was da so geklebt wurde, war bei näherem Hinsehen gar nicht so logisch. Beispielsweise befestigte ein Schüler seitlich an einem leeren Ölkanister Wäscheklammern, um ihn auf ›Füßen‹ stehen zu lassen. Die Absicht war, den plump auf dem Boden stehenden Kanister durch das Aufstellen auf schmale, dünne ›Beine‹ leichter erscheinen zu lassen. Dieser Gestaltungsabsicht lag die Beobachtung zugrunde, dass schwere und große Formen leichter wirken und in einen dynamischen ›Schwebzustand‹ versetzt werden, wenn sie auf ihrerseits nicht plumpen, sondern relativ kleinen, schlanken Dingen aufruhren. Dies war eine der vielen Beobachtungen, die wir an den entstehenden Objekten machten und die uns in der sinnlichen Betrachtung und Einfühlung in die Wirkungen der Formen zu benennbaren Einsichten brachten, wie diese Formen eine differenziertere ästhetische Qualität bekommen konnten.

Bei dem auf Wäscheklammerfüßen gestellten Kanister passte mehreres jedoch nicht zusammen. Die ›Schwebewirkung‹ gelang, aber die seitlich angeklebten Klammern machten keinen ›Sinn‹. Zum einen stellte sich die Frage, inwiefern ihr Material – Holz – überhaupt zum Blech des Kanisters passte. Zum anderen erwies sich die Beobachtung als hilfreich, dass dieser auf seiner Unterseite überstehende Falzen aufwies. An diese konnte man die Wäscheklammern ohne weiteres anstecken. Damit waren gleich mehrere Probleme gelöst beziehungsweise mehrere Möglichkeiten genutzt, die die zu kombinierenden Dinge von sich aus mitbrachten: Die Klammern klammerten nun wirklich, brachten also nicht nur ihre schlanke Form ein, sondern auch ihre Funktion, was ihren Gebrauch in diesem Gestaltungszusammenhang viel logischer machte. Außerdem konnte man sich das Kleben sparen, was allzu leicht dazu verführt, einfach alles aneinander zu ›klatschen‹. Die Logik der verwendeten Dinge führte zu einem sinnvollen Ergebnis, wohingegen die freie Beliebigkeit des Klebens rasch unbestimmte Gebilde hervorbrachte.

So war der Gewinn dieser Operation am Ölkanister die für den weiteren Verlauf der Gestaltungsarbeiten der Schüler_innen wertvolle Einsicht, dass man besser die zu Verfügung stehenden Dinge daraufhin untersucht, was sie von sich aus an Verbindungsmöglichkeiten miteinander bereithalten, und dass das Kleben

am besten fortan ganz aus dem Arbeitsrepertoire verbannt werden sollte. Weitere Beobachtungen an den entstehenden Dingen brachten weitere Einsichten, worauf zu achten wäre, damit die unbekanntes Ding-Kombinationen ›sinnvoll‹ werden. Sinnvoll heißt hier, da es ja nicht um die Darstellung eines inhaltlichen Themas ging, ausschließlich ästhetisch sinnvoll. Dieser ästhetische Anspruch bedarf einer Wahrnehmung, die ein Gespür entwickelt für Materialien, ihre Bearbeitungsmöglichkeiten und ihr Verhältnis zueinander, für Proportionen, für Beziehungen der Formen zueinander und für statische Wirkungen. Diesen mimetischen Aspekten stehen zur Seite konstruktive Überlegungen, so eben solche zu sachlogischen Verbindungen von Materialien und Teilelementen oder auch die Nutzung von verwandten Gegenständen, um konsistentere Gebilde zu schaffen. Der Schüler löste schließlich die Wäscheklammern vom Boden des Kanisters, da sie ihm weder vom Material noch von der Sachlogik zu diesem zu passen schienen. Er produzierte schließlich mit Kanistern, Trommeln, Schläuchen, Rohren, einem Wasserkran, einem alten Auspufftopf und elektronischen Bauelementen ein hybrides Gebilde, welches an eine experimentelle technische Versuchsanordnung erinnert. Dabei nutzte er gezielt Verbindungsmöglichkeiten, die in den verwendeten Sachen selbst lagen. Diese gaben sozusagen an, ›was das Werk von sich aus will‹. Der Schülerautor befand sich also schließlich in einem Prozess, in dem die ›Lösungen innerhalb einiger Variationsbreite‹ bereits angelegt waren. Er musste der ›inneren Notwendigkeit‹ seines Werkes mimetisch-konstruktiv folgen, denn ab einem bestimmten Stadium der Realisierung kann man nicht mehr machen, was man will, ohne die Arbeit zu gefährden. So blieben zum Beispiel die Wäscheklammern dauerhaft außen vor.

Bei dieser Entstehung von ›Unbekannten Dingen‹ hatte die Mimesis großen Anteil. Die Schüler_innen lernten, ein Gespür zu entwickeln für Materialien, Formen und räumliche Verhältnisse. Der Begriff der ›Kontrastbildung‹ war dabei eine konstruktive Unterstützung, die zu differenzierten Gestaltungen führte: Der Kontrast weicher und harter Materialien, natürlicher und künstlicher – was geht da, was nicht? Metall und Kunststoff geht unter Umständen, Holz und Styropor nicht. Warum nicht? Schwer zu sagen, man muss es spüren. Die begriffliche Logik hilft hier kaum weiter, wohl aber die Einfühlung in die ästhetische Wirkung, die zu üben ist, und über die man wiederum reden kann, zum Beispiel im Gespräch zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen am Objekt. Weitere Kontraste sind beispielsweise die von Oberflächen, Farben, von Formelementen – so etwa kubischer Formen von Kanistern gegenüber Linienformen, wie sie Schläuche und Drähte in den Raum ausbringen.

»Freiheit und Würde«

Beim zweiten Beispiel waren die Voraussetzungen ganz andere. Hier liegt der Schwerpunkt der Auseinandersetzung mehr auf logischen, rationalen Aspekten, doch auch hier geht die Gestaltung nicht ohne mimetische Anteile und das Unbestimmte muss konstruktiv mit Logik verbunden werden. Während bei den unbekannteren Dingen aber die Ergebnisse selbst den Charakter des Unbestimmten im Bestimmten wahrten, war dies bei den Plakat-Gestaltungen zum Thema »Freiheit und Würde« anders. Hier konnte nicht ohne Weiteres von sinnlichen Gegebenheiten ausgegangen werden. Beide Begriffe sind zunächst abstrakt und müssen mit Vorstellungen gefüllt werden. Bei »Freiheit« ging das noch ganz gut, bei »Würde« war es schon schwerer, in Worte zu fassen, was das ist, die Würde eines Menschen. Das Projekt hatte eine recht komplexe Struktur, die hier in der gebotenen Kürze nicht nachgezeichnet werden kann. Das Begriffspaar Freiheit und Würde ist dem ersten Artikel der allgemeinen Menschenrechte entnommen. Neben der Diskussion über ihre Bedeutung waren es Bilder, die Anschauungen lieferten und die Vorstellungen differenzierten. So zum Beispiel Urs Grünigs Plakat *Menschenrechte für alle*, anhand dessen sowohl Aspekte der beiden Begriffe wie auch Gestaltungsaspekte des Plakatentwurfs erkundet werden konnten.

Nach diesen Vorbereitungen bestand die Gestaltungsarbeit darin, ein Plakat zu einem selbst gewählten Thema im thematischen Zusammenhang von »Freiheit und Würde« zu gestalten. Wir haben uns für dieses Medium entschieden, weil es Bild

und Text zusammenbringt und entsprechend deutliche Aussagen zum Thema formulieren kann. Die ersten Versuche der Schüler_innen – wieder war es eine neunte Klasse an einem Gymnasium, mit der dieses Projekt stattfand – waren ziemlich unbestimmt. Sie recherchierten Informationen zu ihrem Thema und kümmerten sich um Bilder, die sie für das Plakat nutzen wollten. Ein erster Entwurf zeigt mit dem Text »Freiheit und Würde. Ja oder Nein?« eine Sammlung von Bildern, von denen die beiden unteren konkrete Motive vorstellen, die beiden oberen dagegen eher diffuse Klischeebilder. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Bildern entsteht nicht. Zum einen sind die Motive ge-



Bild 4



Freiheit Würde
Ja oder Nein?

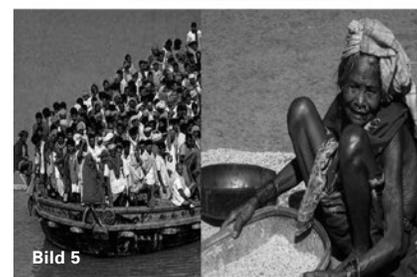
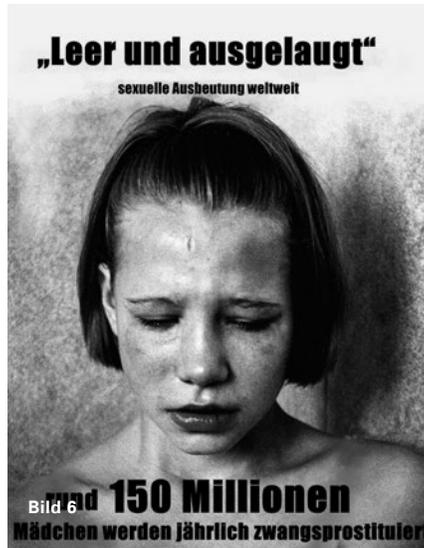


Bild 5

wählt worden, weil sie bestimmte Gefühle wecken: Mitleid, Ärger oder Zuwendung. Zum anderen verbinden sich mit ihnen mehr oder weniger klare Inhalte: überfüllte Flüchtlingsboote, Armut und Nahrungsknappheit. Dieses Plakat schwankt zwischen Elementen des Unbestimmten und solchen des Bestimmten. Die Hand, die oben links zum Sonnenlicht greift, ist zum Beispiel nur scheinbar ein klares Bild. Bei näherem Überlegen wird einsehbar, dass es eigentlich nichts sagt. Was soll daran Freiheit sein, wenn man, auf dem Boden feststehend, symbolisch nach dem Licht oder nach den Sternen greift? Es ist ein Klischeebild, das emotional wirkt, aber keine tragfähige Logik in der Sache transportiert.

Aus diesem ersten Versuch wurde schließlich das Plakat zur Zwangsprostitution. Das Plakat muss Bild und Text derart verdichten, dass visuell möglichst eingängig eine – plakative – Nachricht zum Thema vermittelt wird. Um dies zu erreichen, sind allerdings einigermaßen umfangreiche Arbeiten erforderlich. Die Schüler_innen müssen zu ihrem Thema Informationen sammeln. Um dies in intellektuell redlicher Weise zu tun, reicht es nicht, einfach die erstbeste Quelle zu nehmen und daraus eine Mitteilung zu »basteln«. Erst wenn sie sich in die Kontexte eingearbeitet haben, müssen sie eine eigene Haltung zum Problem gewinnen, welche im Plakat zum Ausdruck kommen soll. Sie müssen also begründet Urteile im Zusammenhang der relevanten Sachverhalte fällen und diese gegebenenfalls auch im Gespräch mit Mitschüler_innen oder dem/der Lehrer_in begründen können. Die Bilder wurden meist im Internet recherchiert. Hier kam es auf die passende Bildauswahl an. Mimesis und Ratio sind hier am Werk, das Bild muss sowohl den Sachverhalt dokumentieren als auch emotional wirken. Die Schüler_innen lernen im eigenen Tun, dass Plakate, die Botschaften in prägnanter Form vermitteln und dabei eine bestimmte Einstellung zum Thema vertreten, durchaus manipulative Strategien anwenden. Dazu gehören Textelemente zwischen Information und Appell und Bilder, die gezielt auch eine emotionale Wirkung beim Betrachter erzeugen. Text und Bild müssen schließlich in ein Layout gebracht werden, das beide im Verhältnis zueinander wirksam zur Geltung bringt. Aspekte wie Positionierung und Gewichtung der Elemente im Bild oder auch die Führung der Aufmerksamkeit



durch ›Eyecatcher‹ (als solcher fungieren meist die Bilder sowie Headline und Platzierung weiterer Informationen) sind zur Anwendung zu bringen.

Die emotionale Wirkung des Bildes, Auswahl der Farben, Größe und Schrifttype der Textelemente, auch die emotionale Wirkung der Worte – das sind Aspekte der Plakatgestaltung, die mimetische Aufmerksamkeit erfordern. Der sachliche Informationsgehalt von Bild und Text verlangt rationale Kenntnis und Reflexion der Inhalte, die verdichtet und visuell dramatisiert werden. Im Ergebnis bleibt, verglichen mit den ›Unbekannten Dingen‹ wenig Unbestimmtes.

Bestimmtheit liegt im Wesen des Plakats. Am Anfang stand jedoch für die Schüler_innen wieder das Chaos, das Unbestimmte, denn es tut sich zunächst eine beträchtliche Kluft auf zwischen im Grunde philosophischen Inhalten wie Freiheit und Würde und sinnlich wirksamen Bildwerken, die dazu konkrete Aussagen formulieren sollen. So ist in diesem inhaltlich akzentuierten Thema der Anteil der rationalen Bestimmung relevanter Sachverhalte deutlich größer als bei den unbekanntem Dingen, wo die Mimesis an das Material und an die Beschaffenheit der Dinge zunächst und zumeist die Wege wies.

Ein intellektuelles Thema wie ›Freiheit und Würde‹ macht hier beispielhaft klar, in welchem beträchtlichem Umfang künstlerische Gestaltungsarbeit logische, rationale Elemente enthalten kann und diese mit mimetischen Aspekten integrieren muss. Aber auch ein sehr mimetisch und gestalterisch offen akzentuiertes Thema wie die ›Unbekannten Dinge‹ enthält zwangsläufig diese logischen Anteile. So wenig wie Kunst ein beliebiges Dilettieren ist, so wenig ist künstlerische Bildung unbestimmtes Machenlassen. So wenig wie Kunst ein rationalistisches Bearbeiten von Sachverhalten ist, so wenig ist künstlerische Bildung Pauken und Abarbeiten von Fakten. Kunst wie künstlerische Bildung als eine künstlerische Kunstpädagogik erzeugen ihre Spannung im Feld zwischen diesen Polen des Logischen und des Unbestimmten. Kunst als mimetisch-rationales Unterfangen ist eine Logik des Unbestimmten. Das scheinbar Logische des Begriffs gewinnt in ihrer Unbestimmtheit, indem es mit dem Mimetischen in Berührung kommt. Das scheinbar Unbestimmte der ästhetischen Form gewinnt in ihrer Bestimmung indem sie rationalen, konstruktiven Überlegungen zugänglich wird. Dies geschieht im Nachdenken und

Sprechen über die Form. Im Verhältnis von Bild und Begriff öffnet sich das zentrale polare Spannungsverhältnis, in dem künstlerische Bildung, zuallererst stattfindet. Dies macht ihren besonderen Charakter im Bildungsgeschehen überhaupt aus. Sie findet nicht einfach textbasiert statt, sie beläuft sich auch nicht darauf, empirisch beobachtbare Sachverhalte begrifflich oder mathematisch zu beschreiben und zu interpretieren. Künstlerische Bildung setzt in Produktion und Rezeption mimetische und rationale Elemente in eine dekonstruktive Beziehung zueinander, in der sie sich im wechselseitigen Widerstreit sowohl inspirieren als auch infrage stellen. Das Bild appelliert sowohl an den Verstand wie auch an das Einfühlungsvermögen. Es möchte aufmerksam betrachtet und zugleich besprochen werden in dem, was es zeigt und in dem, wie es das zeigt. Das Bild kann vom Begriff nicht eins zu eins getroffen werden, seine mimetischen Momente entziehen sich seinem Zugriff, aber sie sind da, können wahrgenommen, gespürt werden und können gerade dadurch den Blick sensibilisieren und den Begriff zur Differenzierung treiben. In diesem Verhältnis von Bild und Begriff wird ferner ein Vermögen ins Spiel gebracht, welches ein rationalistischer Unterricht in der Regel ebenso vernachlässigt wie das mimetische Vermögen, welches Wahrnehmung und Einfühlung verlangt. Es ist das Vermögen der Imagination, der Einbildungskraft, die Vorstellungen produziert. Dies sind innere Bilder von etwas, was gar nicht da ist, nicht vor Augen liegt, sondern – zum Beispiel in der Rezeption – Entferntes mit dem sichtbar Vorhandenen verbindet, oder – in der Produktion – Zukünftiges antizipiert, welches allererst ins Werk gesetzt werden soll.

Künstlerische Bildung übt mithin die Logik des Unbestimmten. Nicht nur das Bestimmte – wirksame formale Kriterien, relevante inhaltliche Sachverhalte, die reflektierte eigene Haltung zum Thema –, auch das Unbestimmte ist benennbar: indem es im Kontrast verhandelt wird zum Bestimmten in einem rezipierten oder produzierten Bild, indem es als Feld des Offenen, Nichtidentischen, Spürbaren angesprochen wird und als solches mimetisch-rational, wahrnehmend reflektierend wieder in ein Verhältnis gesetzt wird zum Bestimmten. In diesem Widerstreiten übt künstlerische Bildung das künstlerische Denken als nicht-reduziertes, ganzheitliches, ja »universalistisches« (Beuys in Loers/Witzmann 1977/1993, 174) Denken, wie Beuys es ausdrückt. Aus dem mimetisch-konstruktiven Charakter der Kunst, aus ihrem Wesen als eine spannungsvolle Logik des Unbestimmten folgt die Herausforderung, die Übung eines solchen Denkens geradezu zwangsläufig, wenn man die künstlerischen Prozesse nicht dilettantisch verkürzt in die Richtung des einen oder des anderen Pols. Einfühlsame Wahrnehmung, produktive Imagination und kritische Reflexion muss man als markante Elemente künstlerischen Denkens aktivieren, wenn man Bilder rezipieren oder produzieren möchte. Dabei bewegt sich künstlerisches Denken selbst im Spannungsfeld zwischen der Produktion von

Logik sowie der Erfahrung von Unbestimmtem. Was dadurch geübt wird, weist als umfassende Erprobung menschlicher Denkvermögen schließlich über das Spielfeld der Kunst im engeren Sinne hinaus in das größere Feld der Einsatzfähigkeit dieser Vermögen in der Lebenskunst überhaupt, die kritische Wahrnehmung, einfühlsame Reflexion und individuelle Vorstellungskraft verlangt. Denn zwischen Logik und Unbestimmtheit zu navigieren, ist eine grundlegende Herausforderung an ein Individuum, welches zur Selbstbestimmung herausgefordert ist in demokratischen und zugleich heterogenen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen.

Literatur

Adorno, Theodor W. Negative Dialektik, Frankfurt a. M. 1980

Adorno, Theodor W. Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 2003

Beuys, Joseph Eintritt in ein Lebewesen, Vortrag und Diskussion am 6. August 1977 in Kassel, 2 Kassetten in Buchbox, Wangen 1977, Auszüge in: Loers, Veit / Witzmann, Pia (Hg.): Joseph Beuys, documenta-Arbeit, Stuttgart 1993, S. 177–184

Buschkühle, Carl-Peter Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt a. M. 1997

Buschkühle, Carl-Peter Die Welt als Spiel. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz, Oberhausen 2007a

Buschkühle, Carl-Peter Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung, Oberhausen 2007b

Buschkühle, Carl-Peter Freedom and Dignity, in: Mason, Rachel / Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Images and Identity. Educating Citizenship through Visual Arts, Bristol / Chicago 2013

Deleuze, Gilles / Guattari, Felix Was ist Philosophie?, Frankfurt a. M. 2000

Harlan, Volker Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys, Stuttgart 1988

Harlan, Volker / Rappmann, Rainer / Schata, Peter Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys, Achberg 1984

Kant, Immanuel Kritik der reinen Vernunft, Frankfurt a. M. 1781/1977

Kant, Immanuel Kritik der Urteilskraft, Hamburg 1790/1974

Urlaß, Mario Pendeln und Bündeln. Künstlerische Bildung in der Grundschule, in: Buschkühle, Carl-Peter / Kettel, Joachim / Urlaß, Mario (Hg.): Horizonte. Internationale Kunstpädagogik, Oberhausen 2009

Abbildungen

Trennseite Ausschnitt aus einer Schüler_innenarbeit, entstanden im Unterricht von Carl-Peter Buschkühle / Foto von: Carl-Peter Buschkühle

Bild 1 Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*, 1503–1506, Öl auf Pappelholz, 77 × 53 cm, Louvre, Paris

Bild 2 Duane Hanson, *Supermarket Lady*, 1970, Fiberglas, Polyester, originale Kleidung, Lebensgröße, Ludwigforum für Internationale Kunst / Foto von: Anne Gold © VG Bild-Kunst, 2015

Bild 3–6 Schüler_innenarbeiten, entstanden im Unterricht von Carl-Peter Buschkühle / Fotos von: Carl-Peter Buschkühle

STEFAN HÖLSCHER

**Unbestimmtheitsrelationen.
Impulse zum kunstdidaktischen Verhältnis
von Rahmung und Prozess**



Durch die Theoriegeschichte der Kunstpädagogik beziehungsweise Kunstdidaktik wie der allgemeinen Pädagogik und Didaktik überhaupt ziehen sich eine ganze Reihe von Dualismen, Dichotomien oder Paradoxien. Die spontan herausgegriffenen Beispiele bilden eine im Prinzip beliebig verlängerbare Liste:

SUBJEKT – OBJEKT

SELBSTBESTIMMT – FREMDBESTIMMT

AKTIV – PASSIV

EMOTION – KOGNITION

EMPFINDUNG – WAHRNEHMUNG

KÜNSTLERISCHE ZWECKFREIHEIT – PÄDAGOGISCHE VERANTWORTUNG

OFFENE PROZESSE – VORGESCHRIEBENE SCHRITTE

PRAXIS – THEORIE

ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG – KUNSTBEZOGENES WISSEN

KUNSTORIENTIERUNG – KOMPETENZORIENTIERUNG

USW. – USF.

Verschiedentlich gelten solche Gegensätze heute im kunstdidaktischen Diskurs entweder als überholt oder als überwunden (vgl. z. B. Busse 2004, 50). Dort, wo sie den Blick auf kunstpädagogische Praxis gleichwohl weiterhin mitbestimmen, gilt es aber zumindest je nach Position als ausgemacht, für welche der beiden Seiten man sich im Zweifelsfalle zu entscheiden beziehungsweise woran sich kunstpädagogische Praxis vornehmlich zu orientieren habe.¹ In dieser allgemeinen Tendenz, sofern sich die Behauptung als haltbar erweist, steckt die Gefahr, sich wichtiger Korrektive vorschnell zu entledigen oder notwendige Spannungsfelder des kunstdidaktischen Diskurses vorzeitig kollabieren zu lassen. Motivation für den vorliegenden Beitrag war die Annahme, dass einer dieser nach wie vor virulenten Gegensätze, nämlich der von künstlerischer Freiheit einerseits und schulunterrichtlicher Enge andererseits, etwas aus dem Blick verliert, was für Lernen und Erfahrung konstitutiv ist. Wo daher im expliziten oder impliziten Rekurs auf künstlerische Freiheit und ihre Widerständigkeit gegen funktionelle Vereinnahmungen oder diagnostische Sinnzuschreibungen von Unbestimmtheit die Rede ist, lohnt es sich, die zugrundeliegende polare Relation näher in Augenschein zu nehmen.

Bereits der Tagungstitel enthält, zumindest auf den ersten Blick, ein Paradoxon: *Logiken des Unbestimmten*. Er erinnert an einen anderen Tagungs- beziehungsweise Publikationstitel im Kontext der ästhetischen Bildung: *Curriculum des Unwägbareren* (Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, Bilstein/Kneip 2009). Was sollte damit wohl gemeint sein, oder ist das Ironie? Nicht erst seit dem Bundeskongress für Kunstpädagogik 2007 in Dortmund unter dem Motto (*Un-*)*Vorhersehbares Lernen* beruft sich

eine Kunstpädagogik, die ›das Künstlerische‹ ernst zu nehmen beansprucht, auf Vorstellungen von Lernen, Erfahrung und Bildung, die sich ihrer Plan- und Herstellbarkeit, einer schlicht methodisch begründbaren Machbarkeit entgegenstellen. Wo es um kunstbezogene Lern- und Erfahrungsprozesse in einem echten, bildungsrelevanten Sinne geht, muss also mit Unbestimmtheit und Unwägbarkeit ›gerechnet‹ werden? Die Brisanz dieser Frage nimmt zu, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass sich das Fach Kunst seitens der Bildungsadministration der Länder immer wieder mit der Frage nach der Legitimation ihres Verbleibs im Fächerkanon der Schule konfrontiert sieht.² Unbestimmtheit im Kontext des Faches Kunst wird nicht selten, insbesondere von Fachvertreter_innen der schulischen Unterrichtspraxis oder der zweiten Ausbildungsphase, als problematischer Begriff wahrgenommen, der die gefährdete Legitimation des Schulfaches nachhaltig untergraben könnte. Aus dieser Perspektive täte es stattdessen not, sowohl die Legitimation des Faches als auch die Ziele konkreten Unterrichts an objektiv formulierbaren Kompetenzen und entsprechend objektiv feststellbaren Anforderungen unserer visuellen Kultur zu orientieren. Auf der anderen Seite erscheint die unbestimmte Kunst als letzte Bastion, die sich einer um sich greifenden Bildungsbürokratie entgegenzustellen hätte (vgl. Maset 2012). Als Feld kultureller Praxis ist die Kunst für den Bildungsauftrag der Schule bedeutsam. Als Orientierung ernstgenommen erweist sie sich aber gegen die Tendenz eines Bildungssystems als widerständig, das sich darauf verlegt, Output-Ansprüche und ihre Standardisierung vorzuschreiben, zu verwalten, zu messen und sie als Steuerungsinstrument für den Ressourceneinsatz im Bildungssystem zu verwenden. Dabei bleibt bei näherem Hinsehen unberücksichtigt, ob die konkreten

¹ In diese Kategorie fällt zum Beispiel der Vorschlag Hubert Sowa's auf dem Bundeskongress Kunstpädagogik 2009 in Düsseldorf, Begriffe wie Dekonstruktion, Differenz oder Alterität aus dem Vokabular kunstpädagogischer Orientierungen zu streichen und sich unter der Leitidee eines ›sensus communis‹ oder Entwicklung eines verbindlichen Gesamtcurriculums Kunst zu widmen (vgl. Sowa 2010). Aber auch die reflexartige Abwehr von Versuchen, Lernziele und Kompetenzansprüche von Kunstunterricht konkret zu beschreiben und diese als ›Verrat‹ an der künstlerischen Freiheit und Vielfalt zu betrachten, wie unter anderem beispielsweise von Pierangelo Maset artikuliert, birgt die Gefahr, in einer unüberbrückbaren Distanz zum schulischen Kunstunterricht zu verharren (vgl. Maset 2012).

² Als Indiz dafür sei auf die Tatsache hingewiesen, dass die für die gegenwärtige Reform des Schulwesens und der Lehramtsausbildung in den Ländern sehr einflussreichen ›Baumert-Gutachten‹ (benannt

nach dem Vorsitzenden der Expertenkommission Prof. Dr. Jürgen Baumert vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin) den ästhetisch-künstlerischen Bereich der Schulfächer nicht behandeln. Ein Lehrermangel in diesen Fächern wird anders als im Bereich der Naturwissenschaften nicht bemängelt. Die Expertenkommission lässt allerdings den Bereich der ästhetisch-künstlerischen Bildung wie auch die Schulfächer Kunst und Musik in ihrer spezifischen Andersartigkeit, gleichwohl aber grundlegenden Bildungsrelevanz vollständig unberücksichtigt mit Ausnahme einer Erwähnung als Domäne des Expressiven. Die Tatsache, dass die Zugänglichkeit von Kultur auf der Ebene der Lehrerbildung und der Unterrichtsfächer insbesondere im Grundschullehramt allein durch die Einführung in sprachliche und mathematische Symbolsysteme gesichert werden soll, wie dies der Bericht der Expertenkommission konstatiert, ist aus ästhetisch-kultureller Perspektive unverständlich (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2012, 31).

Folgen dieses ›Regimes‹ und die sich dabei real entwickelnden Evaluations- und Standardisierungsprozeduren der Entwicklung individueller Kompetenzen, zumal im Kontext einer auf gesellschaftliche Teilhabe und Eigenverantwortung hin zu unterstützende Persönlichkeitsentwicklung, überhaupt förderlich sind. Sie könnten sich auch als bloße bildungspolitische Selbstlegitimationsstrategien herausstellen (vgl. dazu auch Bellmann 2005b, 24 ff.). Jenseits dieser realen ›Zwangslage‹ der Kunstpädagogik, durchaus aber im Bewusstsein derselben, geht es mir im Folgenden gerade nicht darum, den Gegensatz so stehen zu lassen und darin für die eine oder andere Seite Partei zu ergreifen, sondern den Tagungstitel in zweierlei Hinsicht als Anspruch oder theoretische Setzung ernst zu nehmen:

Auf einer ersten Ebene des ›Logischen‹ sollte sich Unbestimmtheit als notwendige Bedingung bildungsrelevanter Lern- und Erfahrungsprozesse nachweisen lassen. Um sich zum Umstand der Unhintergebarkeit wiederum verantwortlich verhalten zu können, ginge es dann auf einer zweiten Ebene um die logische Einsehbarkeit von Bedingungszusammenhängen dieser Unbestimmtheit und daraus ableitbare Konsequenzen für kunstdidaktisches Handeln.

Für die Erschließung eines solchen handlungsorientierenden Verständnisses soll nun die Logik des Bedingungszusammenhangs von Unbestimmtheit und Bestimmtheit anhand exemplarischer Situationen der Kunsterfahrung genauer untersucht werden. Bevor wir für das traditionell problematische Verhältnis von institutionell bestimmter Rahmung schulischer Lern- und Erfahrungsprozesse einerseits zur unbestimmten Freiheit und Offenheit künstlerischer Prozesse andererseits unter Umständen bereit sind (wie in der kunstpädagogischen Theoriegeschichte verschiedentlich geschehen), einen unvereinbaren Gegensatz zu konstatieren³, ginge es zunächst einmal darum, herauszufinden, wo Unbestimmtheit und Bestimmtheit als notwendiges Spannungsfeld die Dynamik künstlerischer oder ästhetischer Erfahrung überhaupt bedingen. Zugänge zu denkbaren, insbesondere prozessualen *Logiken des Unbestimmten* im Kontext eines ästhetisch-künstlerischen Bildungs- beziehungsweise Erfahrungsgeschehens setzen daher ein relationales Denken voraus, das den Gegensatz nicht als schlichte Unvereinbarkeit versteht, sondern vielmehr konkrete Situationen auf- und untersucht, wo sie sich in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zeigen können. Dies soll im Folgenden versucht werden. Als Ansatzpunkt fungiert dabei eine heuristische Denkfigur, die

aus einer der bahnbrechenden Schlüsseltheorien der Naturwissenschaft des 20. Jahrhunderts, der sogenannten Quantentheorie, entlehnt ist. Die Unbestimmtheitsrelation war ein wesentlicher Schritt zur Überwindung des sogenannten Welle-

³ Wie dies beispielsweise die bekannte Kontroverse zwischen Gunter Otto und Gert Selle in den 1980er-Jahren nahelegte und sich unter anderem im Streit um die Rationalität oder Transrationalität ästhetischer Erfahrung manifestierte, die im direkten Zusammenhang mit ihrer schulunterrichtlichen (Un-)Zugänglichkeit verhandelt wurde.

Teilchen-Dualismus in der Physik der kleinsten Materiebausteine, und sie wurde vom Göttinger Physiker Werner Heisenberg 1927 entdeckt beziehungsweise formuliert.⁴ Die zugrunde liegenden beziehungsweise kunstdidaktisch zu entwickelnden Fragen, auf die die genannte Denkfigur der Unbestimmtheitsrelation angewandt werden soll, lauten: ›Wie entsteht in kunstdidaktischen Situationen und Prozessen Unbestimmtheit aus Bestimmtheit?‹, und ›Wie macht Unbestimmtheit Bestimmungen notwendig?‹

1. DIE PHYSIKALISCHE DENKFIGUR UND IHRE HEURISTISCHE FUNKTION

Der Ausdruck Unschärfe- oder Unbestimmtheitsrelation ist inzwischen allgemein bekannt. Dies gilt ungeachtet der Tatsache, dass ein adäquates Verständnis der sich dahinter verbergenden physikalischen Aussagen und ihrer weitreichenden Bedeutung im Allgemeinen nicht vorausgesetzt werden kann. Daher wird hier eine der konkreteren Interpretationen dieser Relation möglichst allgemeinverständlich wiedergegeben:

Die Beobachtung des Zustandes eines (physikalischen) Systems ist zugleich mit einer Störung desselben verbunden. Je genauer ich wissen will, in welchem Zustand sich ein System befindet, desto mehr Unvorhersagbarkeit bringe ich durch meinen störenden Einfluss hinein.

Die physikalische Formulierung der Unbestimmtheitsrelation besagt konkret, dass die Genauigkeit, in der Ort und Bewegung von Elementarteilchen festgestellt beziehungsweise gemessen werden können, durch eine Naturkonstante begrenzt ist. Die Aussage klingt undramatisch. Kleinste Teilchen reagieren sensibel auf jede Art von Einwirkung, ohne die physikalische Messinstrumente nun mal nicht auskommen. Wenn wir nicht genau feststellen können, was gegeben ist, so – vermuten wir zunächst – liegt dies lediglich an unseren eingeschränkten Beobachtungsmöglichkeiten. Die quantenphysikalische Forschung hat jedoch gezeigt, dass »[...] diese unvermeidliche Beschränkung unseres Wissens über Ort und Bewegung des Elektrons nicht lediglich eine Folge unserer unzulänglichen Messtechnik ist, sondern [vielmehr (Zusatz d. V.)] der Natur innewohnt« (Davies/Brown 1993, 17). Wir unterstellen einem Objekt physikalischer Erfahrung selbstverständlich bestimmte Eigenschaften, ob wir sie nun messen können oder nicht, zum Beispiel zu einem bestimmten Zeitpunkt einen bestimmten Ort und eine bestimmte Geschwindigkeit zu haben. Offenbar haben aber die Objekte der Quantenphysik diese

Eigenschaften gar nicht. Im Gegenteil stellen wir das, was wir bloß zu messen oder zu beobachten glauben, in diesem Akt der Beobachtung überhaupt erst her.

⁴ Eine populärwissenschaftliche und gut verständliche Darstellung beziehungsweise Einführung in die Grundlagen der Quantentheorie und ihre philosophischen Deutungen bieten Davies/Brown 1993.

Als Folge davon verändern wir über unseren Einfluss andere Eigenschaften, die wir nicht gleichzeitig bestimmen oder beobachten können.

Auch die Gültigkeit dieser Aussage wäre noch verkräftbar, wenn man in Rechnung stellt, dass sich diese Verhältnisse auf minimalste Größendimensionen beziehen, die für uns unter Normalbedingungen gar nicht sichtbar sind. Eine zweite, sehr einflussreiche mathematisch-physikalische Theorie des 20. Jahrhunderts, die sogenannte Chaostheorie (vgl. z. B. Küppers, G. 1996) konnte jedoch zeigen, dass in komplexen Systemen instabile Situationen auftreten, in denen winzig kleine Veränderungen große Auswirkungen nach sich ziehen können. Das bezeichnet man auch als Schmetterlingseffekt. Die Chaostheorie verbindet die Unbestimmtheit der kleinsten Dimensionen mit den Unwägbarkeiten unserer alltäglichen Welt, freilich nur unter Bedingungen der Instabilität (Bild 1). Diese ist bei näherem Hinsehen allerdings eine grundlegende Qualität komplexer, nicht-linearer, dynamischer Prozesse, wie sie Rückkopplungsschleifen, selbstreferenziellen sowie insbesondere den meisten Naturprozessen zukommt, die wir als ›Leben‹ bezeichnen (vgl. z. B. Küppers, B.-O. 1987). Welche Relevanz können diese naturwissenschaftlichen Aussagen oder Theorien für unseren kunstpädagogischen Zusammenhang überhaupt haben? Lernen lässt sich ebenfalls als ein Prozess beschreiben, in dem Instabilität nicht nur gelegentlich auftaucht, sondern für den sie geradezu konstitutiv ist. In konstruktivistischen Lerntheorien ist von Perturbationen oder Irritationen die Rede (vgl. z. B. Glasersfeld 1997 oder Lindemann 2006, 44), durch die eine Krise und eine Reorganisation des Wissens erfolgt. Bildungstheorien sprechen von der Selbstüberschreitung auf Fremdes, Anderes hin. In der pragmatistischen Ausprägung geschieht dies im Sinne einer Negativität der Erfahrung (vgl. English 2005). Etwas gerät in Konflikt mit den im Handeln implizit unterstellten Wirkungen. Im phäno-

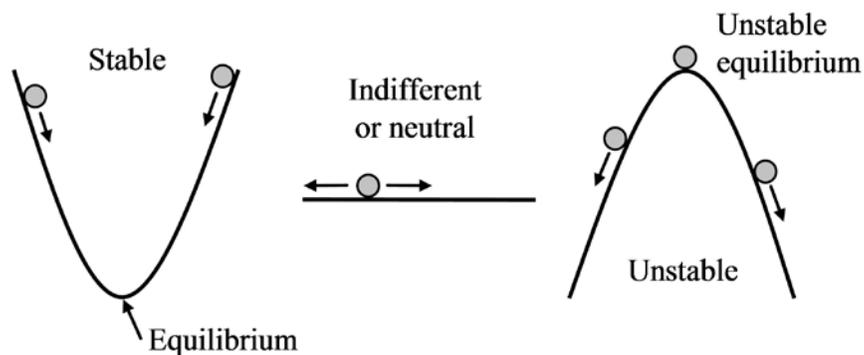


Bild 1: *Stability During Arboreal Locomotion, Theoretical Biomechanics*, Grafik von Andrew R. Lammers und Ulrich Zurcher, 2002

menologischen Diskurs gilt das Widerfahrnis als eigentlicher Anfang des Lernens (vgl. Meyer-Drawe 2012), der eine für Erfahrung konstitutive Riss- beziehungsweise Bruchstelle im Bewusstsein bewirkt (vgl. Tegenyi 2002, 788; vgl. Meyer-Drawe 2008, 188; vgl. Engel/Böhme 2014, 14 f.). Lernen heißt, dass Bedeutungen aus ihren stabilen Verankerungen in etablierten Sinnstrukturen und Handlungsdispositionen, innerhalb dessen, was bekannt und geläufig ist, herausgelöst werden müssen, um neue Verbindungen eingehen zu können. Diese Instabilität und der damit einhergehende Orientierungsverlust können nicht nur als Chance und Herausforderung empfunden werden, sondern auch als Quelle der Verunsicherung. Sie können als Gefahr des Scheiterns und der Bloßstellung abgelehnt und verweigert werden. Instabilität, die Lernen erst möglich macht, muss also zuallererst zugelassen werden können und zwar von der Person, die etwas lernen möchte (oder sollte). Es erscheint selbstverständlich, dass die Unsicherheit und das Unwägbarere einer zumal schulischen Lehr-Lernsituation, von der ich erwarte, dass Schüler_innen sich ihr stellen sollen, nicht bedrohlich sein darf. Das erscheint trivial, ist es bei näherem Hinsehen aber möglicherweise nicht. »Wenn eine Situation in eben ihrer Unbestimmtheit nicht einzigartig qualifiziert ist, herrscht vollständige Panik« (Dewey 1938/2002, 132). In dieser etwas überspitzten Formulierung wird auf die Tatsache hingewiesen, dass die für Lernen konstitutive Unbestimmtheit immer nur partieller Natur sein kann. Wenn sie bestimmte Grenzen überschreitet, löst sie Angst, letztlich Flucht oder Vermeidungsreaktionen aus. In diesem Sinne geht es um eine nähere Untersuchung dessen, was hier als ›einzigartig qualifiziert‹ bezeichnet wird.

Die Unbestimmtheit auf der einen Seite entspräche einem sich öffnenden Raum von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. Sie macht selbsttätige Suchbewegungen und experimentelle Orientierungsversuche erst möglich, aber auch nötig. Bestimmtheiten andererseits schaffen den vortastenden Suchbewegungen und performativen Prozessen als Form- und Sinnbildung erst Orientierung. Sie lassen mich nicht ins Bodenlose gleichgültiger Bedeutungsalternativen fallen und setzen meinen Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen Widerstand entgegen. Die Frage nach einer kunstdidaktischen Logik der Unbestimmtheit führt zur Notwendigkeit, sie immer als Teil einer Relation und als eine Art der Balance zu verstehen zwischen Unbestimmtheit und Bestimmtheit, Instabilität und Stabilität, suchender und orientierter Bewegung, spontaner Improvisation und geregelterm Spiel. Wie können wir uns der Logik dieses Wechselverhältnisses von Bestimmtheit und Unbestimmtheit kunstdidaktisch weiter nähern? Ich wende mich dazu nacheinander zwei konkreten Situationen zu, die jeweils eine Seite unserer Relation bis ins Prekäre steigern, der Seite des freien selbstbestimmten künstlerischen Arbeitsprozesses und der Seite des durch Künstler_innen gestalteten Erfahrungsangebots in seiner durchaus auch radikalen Bestimmtheit und situativen ›Enge‹.

2. ERSTE SITUATION MIT KUNST – DIE PREKÄRE FREIHEIT DER KÜNSTLERISCHEN AUSBILDUNG AN EINER KUNSTHOCHSCHULE

Wenn wir die institutionellen Bedingungen des schulischen Kunstunterrichts mit den Bedingungen der beginnenden künstlerischen Arbeit an einer Kunsthochschule vergleichen (vgl. Bild 2), dürfte es nicht schwer sein zu entscheiden, wo die größere individuelle Freiheit herrscht. Da wundert es schon, wenn das nicht von allen und von Anfang an ausschließlich positiv gesehen wird. Die Begeisterung ist jedenfalls nicht ungeteilt und in jedem Falle nur die halbe Wahrheit. Die oft unverhoffte und unerwartete Freiheit im beginnenden künstlerischen Studium macht selbstständige Entscheidungen notwendig. Das ist nicht nur anstrengend, sondern steht immer schon unter dem Vorbehalt, dass sie auch anders hätten getroffen werden können. ›Machen müssen, was man will‹, wird dann problematisch, wenn die Beweggründe und Entscheidungen keineswegs von anderen einfach akzeptiert werden, wenn man vielmehr für sie verantwortlich gemacht wird hinsichtlich einer künstlerischen Qualität im Allgemeinen sowie im Hinblick auf spezifische gestalterische Qualitäten im Besonderen, die weder vorher mitgeteilt worden waren, noch dass sie eigenmächtig hätten bestimmt werden können. Die Verunsicherung durch eine derart instabile Situation führt durchaus zu Sicherheitsreaktionen, das heißt ästhetisch-künstlerischen Entscheidungen, die vermeintlich abgesicherte Vorstellungen darüber, was Kunst ist oder zu sein habe, schlicht bedienen. Dieser Sicherheitsrückzug auf mehr oder weniger durchschaubare Klischees oder Schemata des Künstlerischen führt aber keineswegs zu dem Erfahrungsreichtum, der für offene künstlerische Prozesse gerne in Rechnung gestellt wird.

Zur Offenheit kommt noch etwas anderes hinzu: nämlich das Bedürfnis oder die Entscheidung, in einem Feld oder einer Welt des Künstlerischen bedeutsam sein zu wollen. Die Wahrnehmung und kritische Würdigung der anderen leistet aber möglichen Sicherheitsentscheidungen Widerstand und stößt immer wieder in das beunruhigend freie Spiel von intentionaler Gestaltung, gewordener Erscheinung und Orientierung suchender Wahrnehmung zurück (vgl. Hölscher 2012, 231 f.). Damit überschreiten die möglichen Bedeutungen und Orientierungen des künstlerischen Arbeitens aber das Feld des bloß subjektiven, selbstbiografischen oder privat-lebensweltlichen Ausdrucks. Diese permanente Selbstüberschreitung in der Erfahrung ist nicht nur einer unbestimmten Freiheit geschuldet, sondern ebenso durch sehr bestimmte Widerstände provoziert und herausgefordert (vgl. Hölscher 2012, 230 f.). Der maximalen Freiheit der eigenen Entscheidung im künstlerischen Arbeitsprozess korrespondiert das maximale Bedürfnis nach künstlerischer Bedeutsamkeit. Erst im konkreten Prozess der Suche nach dieser Bedeutung, in dem das Feld der Möglichkeiten durch getroffene Entscheidungen eingeschränkt wird und an (kontingenten und damit immer wieder zur Disposition stehenden) Bestimm-



Bild 2

heiten zunimmt, kommt es zu einer Ausbalancierung, die das Arbeiten möglich macht, aber die grundlegende Spannung, die den Prozess antreibt, nicht kollabieren lassen darf. Den mentalen und praktischen Einsatz, eine solche Spannung auszuhalten, setzt Freiwilligkeit voraus. Darauf kann schulischer Kunstunterricht nicht in gleicher Weise Anspruch erheben. Das bedeutet aber andererseits, dass die für künstlerische Arbeit essenzielle Spannung, die zur Überwindung von Widerständen, des Materials, der Begrenztheit der eigenen Perspektive, der Unbedingtheit der eigenen Intention et cetera Anlass und Motivation ist, für die Schule in anderer, situationsspezifischer Weise aufgebaut werden muss.

Auf die unhintergehbare Notwendigkeit von Unbestimmtheit als Voraussetzung für Lernen und Erfahrung antwortend, können wir eine kunstdidaktische Frage formulieren: Was sind die rahmenden und orientierenden Bedingungen (oder Bestimmungen) und Spielregeln eines im obigen Sinne unbestimmten, individuell bespielbaren, künstlerischen Handlungsfeldes, um Wahrnehmen, Denken und Handeln zu orientieren und nicht in schlichter Offenheit und Unverbindlichkeit zu verbleiben und die Wirksamkeit der für Erfahrungsprozesse essenziellen Widerstände wenn nicht sicherzustellen, so doch zumindest zu ermöglichen oder wahrscheinlich zu machen?

3. ZWEITE SITUATION MIT KUNST –

DIE FREIWILLIGE UNFREIHEIT DER KUNSTERFAHRUNG

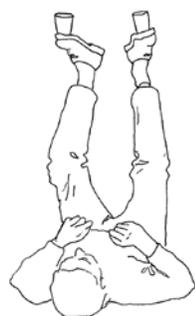
Konkreter Auslöser für die in diesem Aufsatz gewählte Perspektive auf die Möglichkeit einer ›Logik des Unbestimmten‹ war die Gestaltung einer konkreten Übungssituation in einem Kolloquium⁵, in der es darum ging, eine ästhetisch bedeutsame Erfahrung zu machen. Dazu wurde ein Raum für uns vorbereitet, in dem verschiedene Alltagsgegenstände platziert wurden, die zu Spekulationen Anlass gaben, es würde vielleicht um Experimente gehen, bei denen der Einfallsreichtum der Teilnehmenden und ihre Fähigkeit zur Umdeutung solcher Gegenstände gefragt wäre. Mit dem vorbereiteten Setting konfrontiert, waren der Selbsttätigkeit doch deutliche Grenzen gesetzt. Die Übungsteilnehmer_innen fanden Zeichnungen vor, die ihnen minutiös (in zweifacher Hinsicht) vorschrieben, was zu tun sei. Es handelte sich um *One Minute Sculptures* von Erwin Wurm.

Die Situation gibt zu einer ersten Feststellung Anlass, die auch auf eine kunstorientierte Kunstdidaktik Einfluss haben sollte: In der Begegnung mit Kunst scheint es nicht immer nur um Offenheit und Freiheit zu gehen, sondern es kann auch Vorschriften geben, die zu befolgen sind. Daraus wiederum ergibt sich die Frage, wie sich die Bestimmungen als Handlungsanweisung zur Vorstellung von der Offenheit künstlerischer oder kunstbezogener Lern- und Erfahrungsprozesse verhalten.

Im weiteren Verlauf der Veranstaltung kam es darüber hinaus zur Erfindung eigener Körper-Gegenstands-Konstellationen. Vor dem Hintergrund der eigenen Versuche war aber feststellbar, dass sich die Arrangements von Erwin Wurm durch eine besondere Wirkungsintensität und Zuspitzung auszeichneten. Die starke Verklammerung von Körper und Gegenstand, leiblicher Empfindung, Körperhaltung und Verspannung in eine situative Konstellation war derart, dass die Grenze zwischen der eigenen Körperempfindung und der Wahrnehmung äußerer Gegenstände brüchig wurde oder gar im Erleben verschwand. Die unnatürliche Situation, in die die Teilnehmer_

Bild 3: Erwin Wurm, Zeichnung aus der Serie *One Minute Sculptures* (1988–1998)

Mit beiden Händen auf das Podest stellen + Stellung (wie Zeichnen) einnehmen.



eine Minute in dieser Stellung bleiben.

One minute sculpture

©. WURM 92

innen durch die vorgegebene skulpturale Form hineingebeten wurden und in die sie sich fügten, löste gewohnte Bestimmungen des Verhältnisses von Handeln und Gegenstandsnutzung auf und öffnete zuallererst den Raum für Erfahrung und Reflexion eben dieses Zusammenhangs. Gerade diese Erfahrung machte die eigene Suche nach ähnlich dichten Körper-Gegenstands-Konstellationen mit anderen vorgefundenen (Alltags-)Objekten zu einer echten Herausforderung. Das hieße aber, dass die Möglichkeit von Erfahrung und Lernen auch an die Fähigkeit gebunden ist, sich unbekanntem Situationen anzuvertrauen und mit den vielleicht sogar im ersten Moment unsinnigen oder nicht gleich einsehbaren Bestimmungen erst einmal umzugehen.

Die *One Minute Sculptures* von Erwin Wurm werden bereits seit geraumer Zeit in Kreisen der Kunstpädagogik und des Schulunterrichts wahrgenommen und aufgegriffen (vgl. Gockel 2005; Landesinstitut Schulkunst Baden-Württemberg 2011/2012). Indem analog oder in Nachempfindung dieser künstlerischen Arbeitsweise Unterrichtsprojekte stattfinden, bleibt darin zunächst unklar, ob die Erfahrungsräume, um die es bei Erwin Wurm geht und die er in den *One Minute Sculptures* implizit untersucht, sich in den Selbstversuchen der Schüler_innen in der Tat öffnen.⁶ Um deutlich zu machen, um was es geht, reformuliere ich die Unbestimmtheitsrelation in diesem Zusammenhang kunstdidaktisch neu:

Die festgelegte äußere Form, in die zu begeben mich der Künstler veranlasst, ist in der Lage, einen Erfahrungsraum zu öffnen, indem dieser Widerstand die vorhandenen Sinn- und Haltungsbestimmungen aufricht. In diesem Sinne vermag gerade die Festlegung eine essenzielle Unbestimmtheit zu erzeugen.

Die Freigabe der äußeren Form im Sinne einer losen Nachempfindung lässt im Unklaren, ob sich darin die selbstverständlichen Bestimmungen unserer alltäglichen Handlungs- und Haltungsmuster unreflektiert durchsetzen und der Erfahrungsraum vergleichsweise klein bleibt beziehungsweise sich gar nicht erst öffnet. Die Bedeutung des Tuns wäre nur vom Vorbild des Künstlers geliehen, die konkreten Erfahrungsdimensionen blieben aber unergründet. Andererseits setzt aber die prekäre körperliche Lage, in die mich der Künstler Erwin Wurm durch seine anschauliche Handlungsanweisung bringt, wiederum Freiwilligkeit voraus. Das ist

⁵ Es handelt sich um eine Übungssequenz, die die Studentin Clara Napp im 5. kunstdidaktischen *Forschungsatelier* der Kunstakademie Münster im WS 2013/2014 durchgeführt hat. Das *Forschungsatelier* wurde von Prof. Dr. Birgit Engel ins Leben gerufen und dient u. a. der Erprobung und Reflexion empirischer Zugänge zu künstlerischen und kunstdidaktischen Lern- und Erfahrungsprozessen. Es wurde im WS 2013/2014 gemeinsam mit Katja Böhme, Antje Dalbakermeyer und Stefan Hölscher durchgeführt.

Clara Napp hat über ihre Auseinandersetzung mit den *One Minute Sculptures* von Erwin Wurm einen Beitrag publiziert in Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hg.): *Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls*. Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014.

⁶ Für konkrete Beispiele aus dem Kunstunterricht siehe insbesondere die Dokumentationsfotos in Gockel 2005.

nicht nur ein intuitiver ethischer Reflex im Hinblick auf pädagogische Zusammenhänge, sondern es zeigt sich auch sehr schnell, dass der Versuch, die Anweisung nur äußerlich herzustellen, sich damit also mehr schlecht als recht der auferlegten ›unnatürlichen‹ Haltung und Situation zu fügen oder sie unter dem Aspekt eines artistischen Leistungsgedankens zu realisieren, nicht zum ›Erfolg‹ führt. Erst die Bereitschaft, die ›Skulptur‹ in einem Prozess sinnlich-leiblicher Einfühlung zu realisieren, in dem durchaus auch das Bewusstsein mitschwingen kann oder soll, gesehen zu werden, öffnet den Raum und die Unbestimmtheit für das darin liegende Erfahrungspotenzial.

4. ZWISCHENFAZIT

Wir können nun analog zu den behandelten Situationen mit Kunst festhalten, dass sich ›das Künstlerische‹ als Erfahrungsraum prinzipiell auf zwei Weisen anbietet:

auf der einen Seite durch ein entsprechendes *bildungsrelevantes Verständnis des künstlerischen Arbeitsprozesses selbst* und seiner performativen Bedingungen, der unter anderem Entscheidungen erfordert, die das Feld unbestimmter Möglichkeiten in handlungsorientierender Weise einschränken.

Auf der anderen Seite ginge es aber auch um ein *bildungsrelevantes performatives Verständnis künstlerischer Phänomene, Objekte, Installationen und Situationen* als für die visuell-sinnliche, leibliche Wahrnehmung und Erfahrung geschaffene Wirklichkeit, die durch ihre widerständige Bestimmtheit ein Heraus-treten aus unreflektierten Handlungsmustern und damit Unbestimmtheit als Raum potenzieller Erfahrung erst eröffnet.

Besonders der zweiten Möglichkeit, die von den Bestimmtheiten einer Erfahrungssituation ausgehend das Wechselverhältnis zur Unbestimmtheit in den Blick nimmt, möchte ich mich nun im Folgenden zuwenden.

5. DIE PERFORMATIVITÄT DES BILDES

Bevor wir uns einem konkreten Bildbeispiel zuwenden, das ich regelmäßig in Seminaren und Fachkolleg_innen auch gerne im Unterricht einsetzen, eine kurze Vorbemerkung zur Unbestimmtheit von Bildern. Nach Gottfried Böhm (vgl. Böhm 2007, 199) ist Unbestimmtheit eine für Bilder konstitutive Eigenschaft, die eine Tätigkeit des Betrachtenden hervorruft und voraussetzt. In Anlehnung an den Literaturtheoretiker Roman Ingarden lassen sich Unbestimmtheitsstellen von Bildern als die Stellen beschreiben, die in der Sichtbarkeit des Bildes selbst nicht bestimmt sind, aber dennoch mitgesehen werden (vgl. Huber 2004, 81–88). Sie können als eigene, mitschöpferische Konkretisierungen der Betrachtenden angesehen



Bild 4: Julian Opie, Stefanie, insurance broker, 2001

werden. Bilder setzen also, entgegen der üblichen Vorstellung des Auf-sich-Wirken-Lassens eine latente Aktivität der Betrachtenden voraus. Insofern aber die Tätigkeit des Sehens oder Betrachtens in Bildsituationen des Alltags schlicht funktioniert, das heißt mit dem Funktionieren der Bilder widerstandslos ineinandergreift, wird sie nicht bewusst. Die Selbstverständlichkeit dieses Funktionierens verhindert, dass wir zu unserem Denken und Erleben eine reflexive Distanz aufbauen können. In solchen geschlossenen Zirkeln des Funktionierens kommt uns das Bewusstsein abhand-

oder etwas bedeuten, sondern dass wir sie benutzen und dass dies ihre Bedeutung und Wirkung beeinflusst. Wir bemerken das erst, wenn dieses Handeln plötzlich ins Leere läuft oder auf etwas Unerwartetes stößt (vgl. z. B. Hölscher 2009, 104; auch Schmidt-Wulffen 2001). Insbesondere in diesem Zusammenhang werden Bilder, Objekte und Situationen der Kunst didaktisch bedeutsam und zur Quelle einer Unbestimmtheit höherer Ordnung.

Diesem Zusammenhang möchte ich anhand des Bildes *Stefanie, insurance broker* von 2001 des britischen Künstlers Julian Opie nachgehen (siehe Bild 4). Auf den ersten Blick können wir das Porträt einer jungen Frau wahrnehmen. Insofern wir jemanden sehen, ist für uns eine wirkliche Person mit einem individuellen Charakter, einer Lebensgeschichte, einer momentanen Befindlichkeit dargestellt. Schüler_innen haben im Allgemeinen kein Problem damit, der dargestellten Person charakterliche Eigenschaften zuzuschreiben, sogar Persönlichkeitsprofile werden anhand von Opie-Bildern erstellt. Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch Phänomene, die diesen Anfangseindruck stören. Anstelle der Augen befinden sich lediglich große schwarze Punkte (Bild 5). Die Konturlinien sind so breit, dass sie gleichsam auf sich selbst verweisen, statt der Darstellung des Gesichtes zu dienen (Bild 6). Bei eingehenderer Betrachtung macht sich damit ein Grad der Abstraktion geltend, wie man ihn eher aus Comickdarstellungen kennt (siehe Bild 7).

In Gesprächen über das Bild werden dementsprechende Assoziationen geäußert. Manche fühlen sich an sogenannte *Avatare* erinnert, das heißt an grafische Figuren, die als Stellvertreter realer Personen in Computerspielen oder virtuellen Welten wie *second life* auftreten.⁷ Die Äußerungen gingen sogar bis zu der

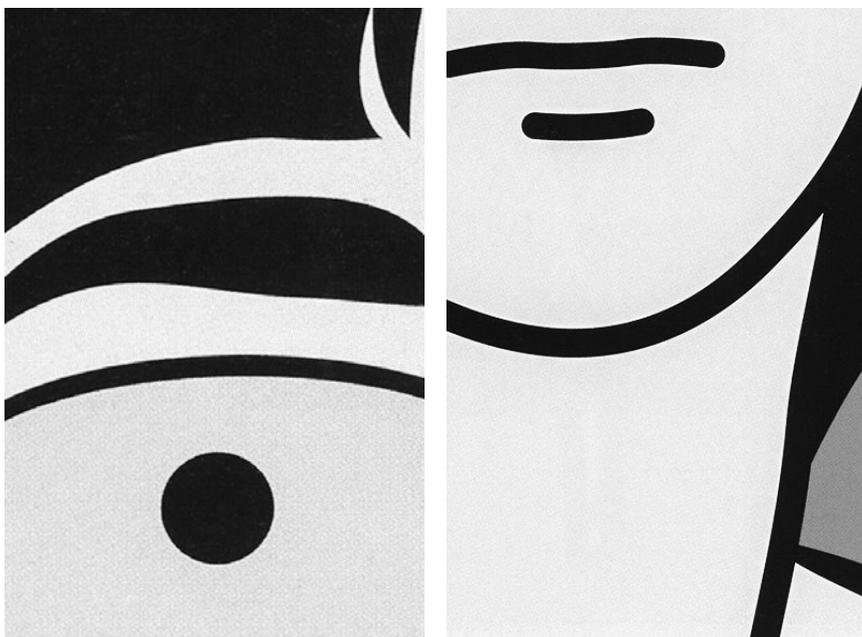


Bild 5 und 6: Ausschnitte von Bild 4

Behauptung einer Studentin, es handle sich hier eigentlich um ein völlig abstraktes Bild, das aus wenigen Farben und schematischen Elementen zusammengesetzt sei. Auch die Feststellung, dass es sich bei der dargestellten Person um eine Frau handelt, kann plötzlich ins Wanken geraten. Es kam zu Spekulationen darüber, ob der Eindruck von Weiblichkeit erhalten bliebe, wenn man den Haarschnitt durch eine digitale Bildmanipulation verändern würde. Es tauchte außerdem wiederholt die Frage auf, ob die Charaktereigenschaften der dargestellten Person auch von der Hintergrundfarbe abhängen könnten. Entsprechende Varianten wurden per digitaler Bildbearbeitung hergestellt. Die Betrachtung des Bildes gab also zu einem experimentellen Umgang und verschiedenen Gestaltungs- und Bedeutungsmöglichkeiten Anlass.

Der Widerstand, den das Bild von Julian Opie der Vergegenwärtigung des Gesichts einer realen Person entgegensetzt, öffnet Möglichkeiten für eine Reihe weiterer Assoziationen, die aus der Alltagserfahrung der Betrachtenden stammen. Die Irritation selbst wiederum beruht auf der Erwartung, dass das Bild der Vergegenwärtigung eines individuellen Menschen dient. Ein Betrachter hingegen, der das Bild als stereotype Abstraktion ansieht, empfindet die genannten Bildelemente gar nicht als störend. Als Irritation erscheint dann aber die Tatsache, dass die

⁷ Siehe <<http://secondlife.com/>>.



Bild 7: Roy Lichtenstein, *M-Maybe*, 1965

meisten anderen keine Probleme damit haben, der auf den ersten Blick stereotypen Darstellung individuelle menschliche Charaktereigenschaften zuzuschreiben. Die Sichtweisen pendeln insgesamt zwischen porträthafter Vergegenwärtigung menschlicher Individualität einerseits und stereotyper Schematisierung andererseits. Keine der beiden Perspektiven lässt sich störungsfrei durchhalten. Das heißt, dass jeweils Wahrgenommene und seine Bedeutung lassen sich nicht wirklich als Bestimmungen des Bildes ausmachen und ihm zuschreiben. Wo befindet sich eigentlich die Person, die ich da sehe? Was geht hier eigentlich vor? Das, worum es geht, ist also nicht mehr eine vorausgesetzte und nun irgendwie zu rekonstruierende Bedeutung des Bildes, sondern das Wahrnehmungsgeschehen selbst.

Zu welchen weitergehenden kunstdidaktischen Folgerungen oder Orientierungen gibt das Beispiel Anlass? Dazu sei nochmals auf einer allgemeinen Ebene zusammengefasst: Unsere Wahrnehmung wird nicht nur durch organische oder anthropologische Konstanten bestimmt. Sie wird durch Erfahrung individuell, aber auch kulturell und sozial präformiert und konfiguriert. Hierin findet die Kunst der Gegenwart als »komplexe Form sinnlich-konkreter Selbstverständigung des Menschen« (Bertram 2005, 167) ein unübersehbares Experimentierfeld. Die Wirkungsbeziehung von Betrachter und Bild, von Wahrnehmung und Wahrgenommenem ist nicht nur Voraussetzung zeitgenössischer Kunst, sondern geradezu ihr Thema. Die Bedeutung oder der Sinn von Bildern, Gegenständen, Handlungen oder auch des menschlichen Gegenübers entsteht aus der Beziehung, die die Wahrnehmenden in einer gegebenen Situation zu ihnen aufnehmen. Gespräche über das Gesehene geben uns die Möglichkeit, die Wahrnehmung als aktive deutende Tätigkeit und als Beziehungsgeschehen zu erfahren. Bilder lassen sich als Situationen verstehen, die zur Reflexion der eigenen Wahrnehmung und ihrer Bedingungen anregen. Wir nehmen sie wahr, indem wir Zusammenhänge herstellen mit eigenen Erfahrungen, schon Gesehenem. Sie werden zum Spielfeld für das Knüpfen oder Auftauchen solcher Zusammenhänge. Die Wahl zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ergibt sich immer genau da, wo das selbstverständliche Einrasten von Wahrnehmungsschemata und -urteilen aufgehalten wird und Unbestimmtheit entsteht.

Das hier Beschriebene ereignet sich tendenziell nicht in vereinzelt gedachten Individuen, die unverbunden je nur ihrer eigenen Betrachterperspektive unterlägen. Die Performativität des Bildes und seiner möglichen Bedeutungen entfaltet sich in einem Raum, der sich zwischen Bild, Betrachtenden und ihrer Verständigung untereinander eröffnet und aufspannt. Dieser Raum braucht Regeln, die auch sehr einfach sein können. In Anlehnung an das Schulungskonzept eines New Yorker Forschungsinstitut für Kunstvermittler zu ›*Visual Thinking Strategies*›⁸ formuliere ich einige wenige Gesprächsregeln. Dass in der Kunstvermittlung neuerdings keine sogenannten ›W-Fragen‹ mehr gestellt werden sollen, lassen wir mal einen Moment außer Acht.

- Ausgangspunkt ist in der Tat die Frage, was für die Schüler_innen zu sehen ist, was auf dem Bild vor sich geht.
- Jede deutende oder interpretative Äußerung wird mit der Gegenfrage konfrontiert, was da auf dem Bild zu sehen ist, das diesen Gedanken ausgelöst hat.
- Äußerungen von Schüler_innen werden gegebenenfalls noch einmal laut in eigenen Worten gespiegelt, damit alle das Gesagte gehört haben und das Verständnis geklärt werden kann.
- Alternative Sichtweisen, Beschreibungen oder Deutungen werden aufeinander bezogen, um die Schüler_innen miteinander ins Gespräch zu bringen.

Mit diesem einfachen Regelwerk von VTS wurden zehn Jahre lang regelmäßig Grundschulklassen mit drei Bildern jeweils etwa zwanzig Minuten konfrontiert. Ob man das so machen muss oder soll, darüber kann man sich streiten. Wichtig ist mir hier, dass die Kommunikationsregeln kein konkretes Wissens- oder Lernziel enthalten. Es sind Spielregeln für ein offenes Spiel mit folgenden Eigenschaften: Ziel ist die Beteiligung an Wahrnehmung, Beschreibung, Sinnbildung und Kommunikation möglichst vieler Kinder. Die Regeln sichern zwei Weisen der Widerständigkeit beziehungsweise der Entstehung von Unbestimmtheit:

- Durch die Rückkopplung an das Bild kommt es zu einer Reflexion der Verbindung zwischen wahrgenommenem Phänomen und eigener Bedeutungszuschreibung und
- durch die Artikulation und Verständigung zwischen wechselnden Perspektiven wird man sich der Wahrnehmungsmöglichkeiten und des Problems der Beschreibbarkeit und der Plausibilisierung des eigenen Wahrnehmungserlebens für andere bewusst.

⁸ 1995 gegründet als Zusammenarbeit des ehemaligen *Director of Education des Museum of Modern Art* New York, Philipp Yenawine, und der ehemaligen Professorin für *Art Education am Massachusetts College of Art*, Abigail Housen. Ziel war die (siehe ausführlichere Informationen unter <www.vtshome.org>) Entwicklung eines Schulungscurriculums für

Kunsterzieher_innen und Museumspädagog_innen, das auf der Idee eines individuellen *aesthetic development* beruht und unter dem Label ›*VTS – Visual Thinking Strategies*‹ in Museen und Schulen der Vereinigten Staaten Verbreitung gefunden hat (siehe auch Yenawine 2013).

Das gesamte Setting lässt sich als institutionelle Plattform beschreiben, dennoch lässt sie Performativität und offene Sinnbildung und Verständigung zu.

6. KUNSTDIDAKTISCHE PERFORMATIVITÄT UND PROZESSÄSTHETIK – EINE KUNSTDIDAKTISCHE UNBESTIMMTHEITSRELATION ALS ELEMENT EINER KUNSTDIDAKTISCHEN LOGIK DES UNBESTIMMTEN

Die Orientierung der Kunst der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart am Prozesshaften und Performativen bedeutet für die Kunstdidaktik die Chance, für die Reflexion ästhetisch-künstlerischer Lern- und Erfahrungsprozesse und deren Untersuchung die reflexiven Potenziale der Kunst selbst einzubeziehen. In diesem Zusammenhang stellen auch die Untersuchung der Performance-Kunst und performative Charakteristika künstlerischer Arbeit überhaupt wichtige Erkenntnisressourcen dar. Das Performative gehört aber nicht nur dort zum Orientierungskern der Kunst, wo sie sich selbst als performatives Geschehen präsentiert. Es werden immer noch Bilder gemalt, Objekte gestaltet und Situationen gebaut, die dann von Besucher_innen oder Betrachter_innen im obigen Sinne ›bespielt‹ werden.

Ich möchte in diesem Zusammenhang einen Grundgedanken von Oskar Bätschmann ernst nehmen. In einem gleichlautenden Aufsatz zum Übergang von einer Objekt- zu einer Prozessästhetik spricht er vom »Künstler als Erfahrungsgestalter« (vgl. Bätschmann 1996). Dieser Gedanke lokalisiert mindestens implizit einen kunstdidaktischen Kern oder ›Keim‹ in künstlerischen Installationen und Objekten selbst. Künstler_innen stellen weniger bedeutungshaltige Produkte her, als dass sie Situationen schaffen, die die Betrachtenden zu Teilnehmenden beziehungsweise zu Benutzern bzw. Benutzerinnen machen, indem sie diese mit entsprechenden Aufforderungen zu eigenem Denken und Handeln konfrontieren. Kunst wird zunehmend als Initiierung von performativen, bedeutungs- und wahrnehmungstransformierenden Prozessen verstanden. Künstler_innen werden zu Initiator_innen oder Moderator_innen performativer Prozesse. Dabei werden die Betrachtenden jedoch nicht schlicht den Wirkungen einer Situation unterworfen, sondern die Beteiligung der Besucherin beziehungsweise des Besuchers an der Sinnbildung, an dem, was ihr/ihm erscheint, wie es ihr/ihm erscheint und wie sie/er damit umgeht, wird explizites Thema künstlerischer Interventionen und Installationen (vgl. Bätschmann 1996; Schmidt-Wulffen 2001; auch Hölscher 2009, 86). Indem sich diese Perspektive gerade auch für Bilder, Objekte und Situationen konkretisieren lässt, ergeben sich daraus nicht nur Konsequenzen für inhaltliche kunstdidaktische Entscheidungen, sondern auch für die Orientierung und Reflexion der Entstehung und Entwicklung kunstdidaktischer Situationen selbst.

Es stellt sich am Schluss die Frage, wohin die Überlegungen geführt haben oder welchen kunstdidaktischen Zusammenhang sie sichtbar machen können.

Ein Freiraum, der den jeweils individuellen Interessen und Entscheidungen unterliegen soll, den ich aber erstens nicht einfach verlassen kann und der zweitens unter einem Bewertungsdruck steht, führt nicht einfach zu offenen Erfahrungsräumen. Er erfordert oder provoziert auf der anderen Seite Bestimmungen und Entscheidungen, die der Selbsttätigkeit einen verlässlichen Sinnhorizont oder ein Sinnversprechen machen. Mit dem Bewertungskontext ist keineswegs automatisch und ausschließlich die problematische Notengebung (vgl. Peez 2011; Seydel 2003) gemeint. Fällt sie als Orientierung aus, können sofort andere Maßstäbe an ihre Stelle treten, wie zum Beispiel soziales Ansehen in der Gruppe, das den Rahmen der Selbsttätigkeit durchaus empfindlich einengen kann. Um den Spielraum offen zu halten und nicht gleichzeitig Orientierungslosigkeit zu produzieren, sind zu bestimmende Spielregeln und Rituale der Verständigung, der Moderation und der Beratung notwendig.

Eine eng gefasste Vorschrift bedeutet nicht per se die Verhinderung von Selbsttätigkeit, sie kann unter Umständen erst die Quelle von Unbestimmtheit sein, die einen ästhetischen Erfahrungsraum und damit das Bewusstsein, tätig zu sein und diese Tätigkeit gestalten zu können, eröffnet. Das widerständige Objekt oder Bild, die ›enge Situation‹ ist wiederum auf Spielregeln und Umgangsformen angewiesen, die die Widerständigkeit zur Entfaltung bringen und die Unbestimmtheit als Bewegungsraum für die Suche nach Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten offen hält.

In Bezug auf eine kunstdidaktische Perspektive auf Unterricht lassen sich daraus folgende Schlüsse ziehen: Ästhetisch-künstlerische Lern-, Erfahrungs- beziehungsweise Bildungsprozesse verlangen

- ein Denken in der Unbestimmtheitsrelation von sich eröffnenden Spiel- und Erfahrungsräumen, die Selbsttätigkeit und Suchbewegungen provozieren (Unbestimmtheit),
- verlässliche Spielregeln und situative Rahmungen, die Begegnung mit Widerständigkeit unterstützen, aber auch Sinn- und Handlungsorientierung ermöglichen (Bestimmtheit).

Die angemessene Balance dieser beiden Pole lässt sich vielleicht als eine Reformulierung der sogenannten ›didaktischen Reduktion‹ verstehen.⁹ Von hier aus eröffnet sich abschließend noch ein Blick auf das Verhältnis von Bildungs- und Kompetenzorientierung. Einen prinzipiellen Widerspruch zwischen Bildungs- und Kompetenzorientierung gibt es meines Erachtens nicht. Die Kompetenzperspektive lässt sich als Frage nach der (fach-)spezifischen Qualität des Erfahrungspotenzials kunstdidaktischer Situationen verstehen und ernst nehmen. Allerdings lässt sich

auch erkennen, dass die Eröffnung von offenen Handlungs- und Erfahrungsräumen, die durch die sinnbildende Arbeit an spezifischen Widerständigkeits von Objekten und Situationen charakterisiert sind, notwendige Bedingung dafür ist, dass Kompetenzen überhaupt entstehen können. Die ›sogenannte‹ Kompetenzorientierung, die darin besteht, dass Lehrende dazu genötigt werden, jede Unterrichtsentscheidung durch eine angeblich dadurch herstellbare Einzelkompetenz legitimieren zu müssen, kann die Erfüllung dieser Bedingungen selbst nicht transparent machen. Es scheint dringend notwendig zu sein, ›den Spieß umzudrehen‹ – und dazu braucht es kunstdidaktische und kunstpädagogische Forschung – in dem Sinne, dass Kompetenzorientierung die Eröffnung von Unbestimmtheit und Spielraum als unhintergebar notwendige Voraussetzung hat. Wir sollten uns allerdings vor der Annahme hüten, die Möglichkeiten zur Eröffnung kunstdidaktischer Erfahrungsräume ließen sich in einem schlichten Gegensatz von offenem künstlerischen Prozess einerseits und geregelter schulischer Unterricht andererseits in der einen oder anderen Richtung eindeutig lokalisieren. Es braucht differenziertere Wahrnehmungs- und Theoretisierungsweisen, um die dafür relevanten ästhetisch-künstlerischen Erfahrungsqualitäten zu erfassen. Hier wäre also auch etwas mehr Unbestimmtheit sinnvoll.

⁹ An dieser Stelle mag man sich an die gängigen Qualitätsmerkmale einer schulunterrichtlichen Aufgabenstellung erinnern fühlen. Auch hier geht es um eine Balance zwischen der Offenheit für individuelle Realisierungen und der Orientierung an verbindlichen Problemstellungen und Qualitätskriterien (vgl. Peez 2011). Der ›Sprache‹ des Verhältnisses von Aufgabe und individueller Lösung einerseits sowie Handlungsraum oder -situation und Erfahrungspotenzial andererseits entspricht jedoch eine je spezifische Wahrnehmungseinstellung (auch auf Seiten der Schüler_innen), die sich im Allgemeinen direkt auf die Gestaltung und den Umgang mit kunstdidaktischen Situationen

auswirkt. Die hier entwickelte Perspektive auf Unbestimmtheit nimmt sie als Wirklichkeit je individueller Wahrnehmung und Erfahrung radikal ernst. Es ist daher kein Toleranzbereich für individuelle Lösungsmöglichkeiten gemeint, der durch ein an die Aufgabenstellung angelegtes Erwartungs- und Kompetenzprofil explizit oder implizit im Voraus gesetzt ist. Aufgabenstellungen, die eine Projektion richtiger Lösungsprofile im Sinne unterstellter Erwartungen des Lehrenden durch die Schüler_innen provoziert, können das eigenverantwortliche ›Betreten‹ eines offenen Handlungsraumes jenseits gewusster oder unterstellter Ziele von vornherein verhindern.

Literatur

- Bätschmann, Oskar** Der Künstler als Erfahrungsgestalter, in: Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute, Köln 1996, S. 248–281
- Bellmann, Johannes** Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus, in: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51/2005a/Beiheft 49, S. 62–76
- Bellmann, Johannes** Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten, in: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 45/2005b/1, S. 15–31
- Bertram, Georg W.** Kunst. Eine philosophische Einführung, Stuttgart 2005
- Bilstein, Johannes / Dornberg, Bettina / Kneip, Winfried (Hg.)** Curriculum des Unwägbaren I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur, Oberhausen 2012
- Bilstein, Johannes / Kneip, Winfried (Hg.)** Curriculum des Unwägbaren II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule, Oberhausen 2009
- Boehm, Gottfried** Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens, Berlin 2007
- Buck, Günther** Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Stuttgart 1969
- Busse, Klaus-Peter** Bildungsgangsspiele: Kunst unterrichten, Norderstedt 2004
- Davies, Paul C. W. / Brown, J. R. (Hg.)** Der Geist im Atom. Eine Diskussion der Geheimnisse der Quantenphysik, Frankfurt a. M. / Leipzig 1993
- Dewey, John** Logik. Die Theorie der Forschung, Frankfurt a. M. 2002
- Engel, Birgit / Böhme, Katja** Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung, in: dies. (Hg.): Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014, S. 8–32
- English, Andrea** Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience, in: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51/2005/ Beiheft 49, S. 49–61
- Glaserfeld, Ernst von** Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a. M. 1997
- Gockel, Annkathrin** Körperkunst – Kunstkörper. Alltagsgegenstände als Impuls einer Unterrichtssequenz, in: Kunst+Unterricht, 291/2005, S. 9–10
- Heisenberg, Werner** Der Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik, München 1973
- Heisenberg, Werner** Quantentheorie und Philosophie, Stuttgart 1979
- Hölscher, Stefan** Die Unerzählbarkeit des Todes in Gerhard Richters Gemäldezyklus 18. Oktober 1977, in: Walde, Elisabeth (Hg.): Bildmagie und Brunnensturz – Visuelle Kommunikation von der klassischen Antike bis zur aktuellen medialen Kriegsberichterstattung, Innsbruck 2009, S. 83–108
- Hölscher, Stefan** Freiheit oder Zweck? Die Künstlerische (Aus-)Bildung von Lehramtsstudierenden, in: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung, Oberhausen 2012, S. 219–233
- Huber, Hans Dieter** Bild – Beobachter – Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft, Ostfildern-Ruit 2004
- Küppers, Bernd-Olaf** Die Komplexität des Lebendigen – Möglichkeiten und Grenzen objektiver Erkenntnis in der Biologie, in: ders. (Hg.): Ordnung aus dem Chaos, München 1987
- Küppers, Günter (Hg.)** Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft, Ditzingen 1996
- Landesinstitut für Schulsport, Schulumusik und Schulkunst Baden-Württemberg, Projektgruppe SCHULKUNST (Hg.)** Jahresthemenheft 2011/2012, Pädagogische Handreichungen »Experiment« http://www.schulkunst-bw.de/Lde/Startseite/Das+Schulkunstprogramm/JAHRESTHEMEN+_+TEXTE, Zugriff am 25.03.2015

Lindemann, Holger Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis, München 2006

Maset, Pierangelo »Was tun?« # 5234766: Kunstpädagogik/Kunstvermittlung unter den Bedingungen des ökonomisierten Bildungswesens – 10 Splitter, in: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung, Oberhausen 2012, S. 467–472

Meyer-Drawe, Käte Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München 1990

Meyer-Drawe, Käte Lernen als Erfahrung, in: dies.: Diskurse des Lernens, Paderborn 2012, S. 187–215

Peez, Georg Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht: Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung, Seelze 2011

Reich, Kersten Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim / Basel 2008

Rektor der Kunstakademie Münster (Hg.) Modulhandbücher. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ›Zwei-Fach‹ Bachelor / Master. Teilstudiengänge im Fach Kunst an der Kunstakademie Münster in den kooperativen Lehramtsstudiengängen mit der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Münster 2014

Schmidt-Wulffen, Stephan In Actu – Perspektiven ortsbezogener Kunst, in: ders.: Perfektimperfekt, Freiburg im Breisgau 2001

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft – Berlin (Hg.) Ausbildung von Lehrkräften in Berlin – Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung, Berlin 2012, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung.pdf?start&ts=1408436475&file=expertenkommission_lehrerbildung.pdf, Zugriff am 25.03.2015

Seydel, Fritz Beurteilen lernen. Diskussionsbeitrag zu einem leidigen Thema: Zensuren im Kunstunterricht, in: BDK-Mitteilungen, 1/2003, S. 34–35

Sowa, Hubert In welchem Bezug zur Gesellschaft befindet sich die Kunstpädagogik heute – und wie muss sie sich für morgen orientieren?, in: Bering, Kunibert / Höxter, Clemens / Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Tagungsband Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.–25. Oktober 2009, Oberhausen 2010, S. 153–170

Tengelyi, Lazlo Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch, in: Hogrebe, Wolfram / Bromand, Joachim (Hg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongress für Philosophie, Berlin 2002, S. 788–800

Yenawine, Philip Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines, Cambridge 2013

Abbildungen

Trennseite Ausschnitt aus Bild 2

Bild 1 Grafik von Andrew R. Lammers und Ulrich Zurcher, *Stability During Arboreal Locomotion, Theoretical Biomechanics*, in: Full, Robert J. / Kubow, Timothy / Schmitt, John / P. Holmes, Philip / Koditschek, Daniel: Quantifying Dynamic Stability and Maneuverability in Legged Locomotion, in: *Integrative and Comparative Biology*, 22/2002/1, S. 149–157

Bild 2 *Situation im Orientierungsbereich der Kunstakademie Münster, in dem die Studierenden in den ersten beiden Semestern arbeiten.* / Foto von: Sebastian Liebl

Bild 3 Zeichnung von Erwin Wurm aus der Serie *One Minute Sculptures* (1988–1998) / © VG Bild-Kunst, 2015

Bild 4 Julian Opie, *Stefanie, insurance broker*, 2001 © VG Bild-Kunst, 2015

Bild 5 Ausschnitt aus Bild 4

Bild 6 Ausschnitt aus Bild 4

Bild 7 Roy Lichtenstein, *M-Maybe*, 1965 © VG Bild-Kunst, 2015

INFORMATIONEN ZU DEN AUTOR_INNEN

Katja Böhme M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster und der Universität der Künste Berlin. Forschungsschwerpunkte: Ästhetische Bildung, Sichtbarkeitsparadigma in Forschung und Unterricht, Arbeit an qualitativen Methoden zur Analyse großer Bildbestände, Bildvernetzungen und Bildnachbarschaften. Studium der Kunst/Kunstpädagogik und Germanistik an der Universität Osnabrück und der Sorbonne Paris III (Magister, Erstes Staatsexamen). Referendariat und Beschäftigung als Kunst- und Deutschlehrerin an einem Gymnasium bei Bielefeld. Zur Zeit Promotion zur Bedeutung des Bildlichen und der Mehrperspektivität für die Reflexion von kunstpädagogischen Situationen.

Andreas Brenne, Dr. phil., Professor für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik an der Universität Osnabrück, 2007–2012 Professor für Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung an der Universität Kassel, Schwerpunkte: künstlerisch-ästhetische Forschung, Grundschulpädagogik, qualitativ-empirische Unterrichtsforschung. <http://kuenstlerischefeldforschung.blogspot.de/>

Carl-Peter Buschkühle, Prof. Dr. phil., Studium der Kunst, der Philosophie und der Erziehungswissenschaften in Paderborn, Wuppertal und Köln. Professor für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der künstlerischen Bildung, philosophische Ästhetik, multimediale künstlerische Arbeit.

Antje Dalbakermeyer, Dipl.-Kulturpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Münster in der Kunstdidaktik. Arbeitsschwerpunkte: ästhetische und kulturelle Bildung in der Grundschule sowie praxisreflexive Verknüpfung von Lehr- und Lernprozessen zwischen Hochschule, Schule und außerschulischen Berufsfeldern in künstlerisch-pädagogischen Kooperationsprojekten. Selbstständig im Bereich Teamevents und Erlebnispädagogik. Studium der Kulturwissenschaften und Ästhetischen Praxis in den Fachrichtungen Bildende Kunst, Literatur/Theater und Psychologie an der Universität Hildesheim. Studium der Freien Kunst an der Fachhochschule für Design + Medien und Bildende Kunst in Hannover.

Birgit Engel, Dr. phil., Professorin für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster seit 2011. Die Arbeitsschwerpunkte liegen in der Verknüpfung von Praxis- und Grundlagenforschungen im Feld der ästhetischen und der künstlerischen Bildung in Schule und Kulturarbeit, der phänomenologisch-hermeneutischen Annäherung an konkrete bildungspraktische Problemstellungen, auch vor dem Hintergrund einer langjährigen Tätigkeit als Oberstudienrätin und Koordinatorin für Ästhetische Bildung an Gymnasium und Gesamtschule. Der Fokus liegt aktuell auf professionsbezogenen Fragestellungen im Blick auf Bildungsprozesse in den Über-

gangsräumen zwischen Hochschule, Schule und Kulturarbeit. Mehrjährige Lehre und Forschung als Gastdozentin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld im Bereich der interkulturellen Bildung, der Unterrichtswissenschaft und der Bildungstheorie.

<http://www.kunstakademie-muenster.de/engel>

Stefan Hölscher ist seit 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster, seit 2010 Beauftragter für die Reform der Lehramtsausbildung an den Kunstakademien Düsseldorf und Münster, u. a. Autor des Positionspapiers zum Lehramtsstudium der Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (RKK) 2013, Mitglied der AG Lehramt der RKK. Diplommathematiker, Studium der Malerei und Grafik an der Kunstakademie Münster bei Prof. Udo Scheel, Meisterschüler, Erstes Staatsexamen. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bilddidaktik, Bedingungen und Dynamik künstlerischer Prozesse, (Bild-)Wahrnehmung als reflexive Praxis, kunstdidaktische Theoriebildung aus der Erfahrung mit Kunst.

Christina Inthoff, Studium der Kunstpädagogik, Erziehungswissenschaft und Germanistik an der Universität Bremen. 2011 Master of Education für Gymnasium/Gesamtschule, Zertifikat des Zentrums für Performance Studies. 2015 Zweites Staatsexamen. Seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Creative Unit FaBit und Universitätslektorin am Institut für Kunstwissenschaft/Kunstpädagogik an der Universität Bremen.

Notburga Karl, Studium der Freien Kunst an der Kunsthochschule Düsseldorf und der School of Visual Arts in New York sowie der Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München, ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Kunst an der Universität Bamberg. Als Entwicklungs- und Instandhaltungsarbeiterin an der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik hat sie verschiedenste Formen und Positionen des Produzierens, Vermittelns und Redens von Kunst kennengelernt. Unterstützt durch implizites und reflektiertes Wissen aus der zeitgenössischen Bildhauerei liegen ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Bild- und Performancetheorie, der Materialikonografie sowie der aktuellen kunstdidaktischen Theorien. Im Moment scheitert sie daran, Körper abzuschaffen.

Karl-Josef Pazzini, Prof. Dr. phil., studierte Philosophie, Theologie, Erziehungswissenschaft, Mathematik, Kunstpädagogik und arbeitet als Psychoanalytiker in Berlin und Hamburg. Er war von 1993 bis 2014 Professor für Bildende Kunst und Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte sind Bildung vor Bildern, Psychoanalyse & Lehren, Unschuld der Kinder, Schuld, psychoanalytisches Konzept der Übertragung.

<http://mms.uni-hamburg.de/blogs/pazzini>;

<http://www.pazzini-psychoanalyse.de>; <http://psybi-berlin.de/>

Maria Peters, Prof. Dr. phil., Studium der Kunst, Kunstpädagogik, Erziehungswissenschaft: Universität und Hochschule für bildende Kunst, Hamburg. Ab 1998 Professorin für Kunstpädagogik/ Ästhetische Bildung, Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Sprechen und Schreiben in performativer Auseinandersetzung mit Kunst/ Kultur; Kompetenzorientierung im Kunstunterricht, Radiokunst. Aktuelle Forschung: Creative Unit Universität Bremen, Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation: Reflexive Prozessvisualisierungen und Artistic Research.
<http://www.uni-bremen.de/de/cu-fabit.html>

Anna Stern M. A., Performance-Künstlerin, Studium der Freien Kunst an der Kunstakademie Münster, Masterstudium Kunst im Kontext an der Universität der Künste Berlin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Kunst/ Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück, Lehre im Bereich Performance-Kunst, Promotionsvorhaben zum Thema Performance-Kunst und Unterricht.

Kristin Westphal, Prof. Dr. phil. habil., Professorin an der Universität Koblenz-Landau Campus Koblenz, Fachbereich Bildungswissenschaften. Schwerpunkte liegen im Bereich der Pädagogischen Anthropologie und Phänomenologie, Theorie der medialen Erfahrung mit dem Fokus auf Raum, Stimme und Medien; Ästhetik und Bildung: Studien zur Wahrnehmung und Aufmerksamkeit von Theater, Tanz und Performance; Forschung zur Kulturellen und Ästhetischen Bildung. Wissenschaftliche Leitung des Zentrums für zeitgenössisches Theater und Performance der Universität Koblenz-Landau Campus Koblenz. Mitherausgeberin der Reihen *Räume der Pädagogik* (Beltz, Weinheim/ Basel) und *Theater | Tanz | Performance* (Athena, Oberhausen) sowie der Zeitschrift *schultheater* (Friedrich Verlag, Velber).



Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.):
KUNST UND DIDAKTIK
IN BEWEGUNG –
Kunstdidaktische Installationen
als Professionalisierungsimpuls

Band I der Reihe
Didaktische Logiken des Unbestimmten –
eine Materialreihe der Kunstakademie
Münster
 2014, 168 Seiten, 18,80 €,
 ISBN 978-3-86736-187-3
www.kopaed.de

Die Qualität der Professionalisierung von Lehrer_innen ist aktuell ein mit Vordringlichkeit diskutiertes Thema.

Der erste Band einer Buchreihe zum Thema *Didaktische Logiken des Unbestimmten* nähert sich den Frage- und Problemstellungen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden ausgehend von Prozessen der künstlerischen Bildung und ihrer intersubjektiven Situierung in experimentell gerahmten Vermittlungssituationen.

Was charakterisiert Lehr- und Lernprozesse, in denen nicht nur Form und Gestalt des Produkts, sondern auch der prozessuale Vorgang einer künstlerischen Offenheit unterliegen? Wie können die in diesen Prozessen herausgeforderten Dispositionen, mit Momenten des Unbestimmten und Unwägbareren umzugehen, als wahrnehmungsoffene Haltungen auch in eine pädagogisch-didaktische Praxis reflexiv eingebracht werden? Wie kann also ein Transfer dieser Erfahrungen unterstützt werden?

Das hier vorliegende Buch widmet sich diesem Feld der (kunst-)pädagogischen Professionalisierung. Die Beiträge berichten in jeweils eigener Weise, wie Studierende und Hochschullehrende der Kunstakademie Münster in eine Reflexion der eigenen Lehr- und Lernpraxis geraten. Dabei ergeben sich nicht nur neue Verknüpfungen zwischen Kunst und Pädagogik, sondern auch zwischen Forschung und Lehre.

Die Qualität der Professionalisierung von Lehrer_innen ist aktuell ein mit Vordringlichkeit diskutiertes Thema, das auch die Fachdidaktiken im Rahmen der Hochschulbildung vor besondere Herausforderungen stellt.

Dieser zweite Band einer Buchreihe zum Thema ›Didaktische Logiken des Unbestimmten‹ versammelt und diskutiert die Beiträge einer 2014 an der Kunstakademie Münster zum gleichnamigen Thema stattgefundenen Tagung. Der Blick der Autorinnen und Autoren richtet sich theorieorientiert und praxisreflexiv auf die Spezifik von Phänomenen, die für eine Didaktik der künstlerischen und der ästhetischen Bildung und damit auch für Professionalisierungsprozesse in der kunstpädagogischen Lehrer_innenbildung bedeutsam sind. Dabei rücken wiederholt wahrnehmbare und sinnlich-ästhetische Phänomene in den Blick, die sich weder einer begrifflichen Eindeutigkeit vollständig fügen noch in die Ordnungen von operationalisierten Vermittlungslogiken Eingang finden.

Gerade in dieser Widerständigkeit weisen sie jedoch über die Fachspezifik hinaus, das heißt, sie machen diejenigen Erfahrungsmomente wieder bewusst, die wesentlich für die jeweils immanente Qualität eines Lehr- und Lernprozesses sind und damit auch für die kritische Dimension von Bildung selbst.