

Hamburg University Press

Maria Peters

Performative Handlungen
und biographische Spuren
in Kunst und Pädagogik

Kunstpädagogische
Positionen 11

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Le[]rstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Maria Peters

**Performative Handlungen und biografische Spuren
in Kunst und Pädagogik**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,

Eva Sturm, Wolfgang Legler,

Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 11/2005

Hamburg University Press

Die Kunstpädagogik hat sich in den letzten Jahren zunehmend den Herausforderungen zeitgenössischer Kunst- und Kulturkonzepte gestellt. Korrespondierend zur Veränderung der traditionellen Vorstellungen von Künstlerschaft und Kunstwerk, haben sich auch die Erfahrungskontexte und Begründungszusammenhänge in der Kunstvermittlung verschoben und verwandelt. Wenn Kunst nicht mehr nur als Werk, sondern auch als Prozess gesehen wird, wenn alte Grenzziehungen zwischen Kunst und Leben aufbrechen, dann muss Kunstvermittlung mehr leisten, als künstlerische Fertigkeiten und gesicherte Wissensinhalte zu lehren.

Die berechtigte Hoffnung besteht, dass ein solchermaßen verändertes Verständnis von Kunst auch zu einem veränderten Verständnis von Lehre führen kann. Zu fragen ist, welche Sichtweisen und Aktivierungspotentiale bringt die aktuelle Kunst selbst hervor, die geeignet sind, neue Blicke und Handlungsweisen für pädagogische Prozesse in Schule und Hochschule zu eröffnen.

Trotz oder gerade wegen der politischen Diskussionen um Bildungsstandards und der Neustrukturierung, bzw. Modularisierung des Lehramtsstudiums darf der Schule und Hochschule die Herausforderung ästhetischer Weltzugänge nicht erspart bleiben. Übersetzungen von künstlerischen Problemfeldern in Unterrichtssituationen können zu veränderten ästhetisch-praktischen Handlungs- und Inszenierungsformen, einschließlich ihrer gedanklichen Reflexion führen.

Wie viel Kunst hält die Institution aus? Was wird aus der Kunst, wenn sie sich auf die Schule und Hochschule einlässt?¹

In der Regel soll etwas gelehrt werden, das den Lernenden am Anfang unbekannt ist. In der Lehre der Kunst ist es gerade nicht so. Hier geht es um die Wahrnehmung und Erfahrung von Bildern, persönlichen Dingen und Situationen usw., die uns oftmals bekannt und scheinbar

vertraut vorkommen, deren Fülle von Wirkungen aber bisher verborgen geblieben sind. In einem Verständnis von Lehre als künstlerischem Prozess weist man handelnd und sprechend auf etwas hin, das zwar da, aber in weiten Teilen unsichtbar ist.²

In diesem Dilemma einer Lehre der Kunst spielen performative Handlungen und daraus entstehende biografische Spuren eine wesentliche Rolle, weil sie auf das Fragile und Flüchtige von Bedeutungen und die möglichen und unmöglichen Facetten subjektiven Ausdrucks verweisen.

An vier Beispielen künstlerischer und pädagogischer Praxis werde ich im Folgenden die Besonderheit einer performativen Geste und ihrer symbolischen Form in einer biografischen Spur näher untersuchen. Meine Frage dabei ist, welche Potentiale sie für pädagogische Prozesse besitzen, in denen Verfahren für ein verändertes, ästhetisch forschendes Lehren und Lernen entwickelt werden.

»Das hab' ich allzu gern« – Kunst als mediale Ereignisform

Am Frähabend des 11. Dezember 2000 stehe ich mit dem Künstler Gunther Gerlach vor einem Haus in der Lindenhofstraße im Stadtteil Bremen-Gröpelingen. Er ist Initiator und Organisator der Ausstellung »Absetzen über die Ecke«, die zwei Monate lang an sieben Orten in diesem Stadtteil stattfand.

Im ersten Moment bemerke ich das etwa vier Meter hohe, mit Kabeln umwickelte Eisengerüst kaum, von dem eine Stange quer über den Fußgängerweg in ein mit Holzbrettern vernageltes Fenster im ersten Stock eines Hauses führt. Mir wird die Tür zu einem im Untergeschoss liegenden Ladenraum aufgeschlossen, und ich trete in das Dunkel eines verwaist wirkenden Geschäftes ein. Eine verstaubte südländische Aladinlampe, leere Flaschen und andere abgestellte Gegenstände lassen ahnen,

dass hier schon lange nichts mehr verkauft wird. Ein abgestandener, ekelerregender Geruch schlägt mir entgegen. Beim Emporsteigen der engen, mit abgetretenen Teppichresten belegten Stiege beschleicht mich ein beklemmendes Gefühl. Es ist mir unangenehm, in Privaträume zu treten, dessen Bewohner offenbar abwesend oder bereits ausgezogen sind. Im oberen Stock befindet sich zu meiner Überraschung ein Zimmer, das frisch renoviert, mit neuem Teppichboden ausgelegt, überhaupt nicht zum verwahrlosten Charakter der übrigen Räume passt. Mein Begleiter betätigt einen Schalter neben einem Schreibtisch der vor dem Fenster steht, und langsam verbreitet sich ein unwirklich grünweißliches Licht, das immer wärmer wird, bis es etwa nach drei Minuten einen alles durchdringenden orangefarbenen Ton erreicht hat. Das Licht kommt von einer überdimensionalen »Schreibtischlampe«, die keine ist, da – und jetzt erst begreife ich den Zusammenhang – es sich um den Kopf einer alltäglichen Straßenlaterne handelt, die vom Außengerüst durch den Bretterschlag in dieses Zimmer ragt.

Die Lampe erinnert mich an einen riesigen, nach unten gebeugten Insektenkopf, der wie ein magischer Alien die ansonsten sachliche Büroatmosphäre des Zimmers beherrscht. Das alles durchdringende Kunstlicht in dem von der Außenwelt abgeschlossenen Raum, erweckt in mir klaustrophobische Gefühle. Mir fallen skurrile und unheimliche Situationen ein und bedrohliche Bilder schießen durch den Kopf. Länger als etwa zehn Minuten halte ich es in diesem Raum nicht aus. Auf meinem Weg zurück empfinde ich die ungastlichen und heruntergekommenen Räume des Hauses als wahre Wohltat und das hektische Treiben auf der Straße, in die ich trete, als unsagbar beruhigend.

Aus der Aufzeichnung meiner Erfahrungen in der Installation von Tarzo Niscino mit dem Titel »Das habe ich gar zu gern« kann man lesen, wie all-sinnliche Wahrnehmungen zu unvordenklichen Assoziationen,

Empfindungen und Gedanken führen können. Beim Besuch des Hauses in der Lindenhofstraße erschlossen sich mir nicht nur neue Eindrücke, sondern es bildete sich auch eine Aufmerksamkeit auf den Verlauf und die Veränderungen meines Wahrnehmungsprozesses.

Die Arbeit von Niscino trägt performative Züge, da der Künstler mit seinem Eingriff in den Lebenszusammenhang des Stadtteils ein ungewöhnliches Handlungsangebot macht, das bei den Besucherinnen und Besuchern unkalkulierbare Aktionen und Reaktionen provozieren kann. Leben und Kunst liegen eng beieinander.

Anstatt einer dauerhaften und repräsentativen *Werkform* erzeugt die Intervention des Künstlers eine performative *Ereignisform*, die sich in den Handlungen und Vorstellungen jedes Besuchers und jeder Besucherin immer erst verwirklichen muss. Auf diese Weise können die Rezipienten und der Künstler in vergleichbarer Form zu Autoren im Produktionsprozess von Kunst werden.

Selbsterfindungen in performativen Handlungen

Im Grenzgang zwischen Leben und Kunst eine performative Einstellung dem Wahrgenommenen, sich selbst und den anderen gegenüber zu entwickeln, heißt, eine Achtsamkeit auf den Vollzug der eigenen Handlungen zu legen. So sind es bestimmte Haltungen und Gesten, die im performativen Prozess zum Ausdruck kommen und nachgehend, z.B. schreibend, überdacht und mit erinnerten Lebensgeschichten in Beziehung gesetzt werden können.

Der Philosoph Wilhelm Schmid spricht hier von einer »Lebenskunst«, die er »Ästhetik der Existenz«³ nennt. In seinen Ausführungen gibt er zu bedenken, dass ein Zusammenziehen von Leben und Kunst im Begriff der Lebenskunst keineswegs ihre unterschiedslose Verschmelzung zur Folge hat, sondern produktiv mit ihren Differenzen arbeitet. Da das »Ich« vielfältig und voller Widersprüche in sich selbst ist und »vielleicht morgen

schon ein anderer ist«⁴, spricht Wilhelm Schmid von immer wieder neu zu leistenden Selbsterfindungen. Auf diese Weise trägt jede ästhetische Auseinandersetzung mit der Welt, in der performative Haltungen zum Ausdruck kommen, per se biografische Züge. Diese reichen von zufälligen Momenten biografischer Selbstaufmerksamkeit bis hin zur bewussten Gestaltung eigener Lebensentwürfe.

Die Kunst von ihrer Wirkung her, nicht als abgeschlossenes Werk, sondern als Ereignis-, Kommunikations- und Verhaltensform zu verstehen, hat ihre Wurzeln in der *Performance Art*, wie sie sich in den 70er Jahren aus dem Happening entwickelte. Hier inszeniert eine Künstlerin, ein Künstler durch ihre bzw. seine Handlungen zwischen sich und dem Publikum ein einmaliges, mediales Ereignis, das mit den Sinnen wahrgenommen und im Gedächtnis festgehalten zu neuer Sinnstiftung und einer veränderten Wirklichkeitserfahrung provozieren soll. Ohne im engeren Sinn eine Performance zu sein, haben viele aktuelle künstlerische Arbeiten ein performatives Potential, das zu unkonventionellen Wahrnehmungen, Handlungen und Selbsterfindungen anstiften und dadurch die Betrachter zu Beobachtern ihrer selbst, der Sache und den anderen machen will⁵.

In einem Netzwerk von Alltagserfahrungen, ästhetischen Gestaltungen und pädagogischen Inszenierungen können performative Handlungen und ihre biografische Reflexion in Schule und Hochschule produktiv werden. Grundvoraussetzung ist, dass die Schülerinnen und Schüler bzw. die Studierenden eine eigene inhaltliche und bildnerische Fragestellung haben, die sie durch das Erlernen bestimmter Techniken, z.B. materialer und digitaler Gestaltungen, medien-gestützter Performances und ihrer gedanklichen Reflexion zum Ausdruck bringen wollen. Darstellungsinteresse und Interesse am Medium sollten sich verbinden.

Im Imaginieren, Experimentieren, Spurensuchen, Sammeln, Schreiben, Gestalten und Präsentieren bzw.

Inszenieren können Aspekte des eigenen Lebens vergegenwärtigt und medial zum Ausdruck gebracht werden. Biografische Bezüge sind z.B. Vorlieben für bestimmte Dinge und Menschen, Erinnerungen an Vergangenes und Träume von Zukünftigem.

Die Schülerinnen und Schüler anregen, merkwürdige Dinge zu tun, die sie dann auch noch sinnvoll finden⁶



1 »Drei Zwerge verschwinden nacheinander in der Erde«

Drei Gnome trieben im Frühjahr des Jahres 1999 in einem ansonsten geordneten und gutbürgerlichen Garten in Hamburg ihr Unwesen. Frech grinsend der mittlere und überaus erstaunt die zwei anderen, stehen sie da, tauchen unter und wieder auf, um dann letztlich im Erdreich – ihrem eigentlichen Lebensraum als Elementargeister – zu verschwinden. Übrig bleiben drei merkwürdige, nicht genau identifizierbare rote Gebilde, die die Ordnung der Pflänzchen im Gartenbeet auf beunruhigende Weise stören. Dieser Eingriff in das Gartenidyll der Eltern stammt von der sechzehnjährigen Annemarie. Die Schülerin inszenierte die Zwergen choreographie im Rahmen einer Unterrichtseinheit über das Arbeiten mit vorgefundenem Material an einem ausgesuchten Ort. In der nachträglichen schriftlichen Reflexion ihrer Handlung – innerhalb einer Klausur – beschreibt sie, wie sie zunächst ohne ein bestimmtes Konzept, aber mit einer inneren Spannung, etwas tun zu wollen, durch den Garten gestreift war. Beim wiederholten Ein- und Ausbuddeln der Gnome, einem ihr zunächst sinnlos erscheinenden Handeln, fielen der Schülerin Erinnerungen an die Kindheit und die Bedeutung des Gartens als heimatlicher Ort ein.

In der Unterrichtseinheit standen experimentelle Materialerkundungen mit Alltagsmaterialien, wie z.B. Tesafilm, Zahnpasta, Klebe, Aluminium, Kartoffelbrei und Gummibärchen. Mit dem Arbeitshinweis »lote das Material aus« wurden die Schülerinnen und Schüler angeregt, die bekannten Funktionen der Dinge aufs Spiel zu setzen und vielfältige zweckfreie Umgangsformen zu entwickeln.

Es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst große Schwierigkeiten hatten, ihr Handeln nicht auf ein zu erreichendes Endprodukt zu fixieren. Ein zunächst konzeptuell gesteuertes Handeln trat in Konflikt mit der Widerständigkeit des Materials.

Erst im Laufe der Zeit gelang es, die bekannte Funktionalität der Dinge zugunsten vielfältiger, bisher noch

nicht erprobter Sinnzusammenhänge zu verschieben und ins Spiel zu bringen.

Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf ihren Handlungsprozess und die Beobachtung der Interaktionsmöglichkeiten zwischen sich selbst, dem Material, dem Ort und den anderen legten, agierten sie performativ. *Per-formatio*: Sie gelangten durch Ausdruck zur Form; d.h. sie brachten im Handeln Sinn erst hervor. Das Moment der Wiederholung spielte dabei eine wesentliche Rolle. Zum Beispiel entstanden erst im gleichförmig sich wiederholenden »Fort-Da« des Ein- und Ausgrabens der Zwerge unvordenkliche biografische Erinnerungen und Assoziationen.

Begleitet wurden die ästhetischen Forschungen von intensiven Schreibprozessen. Die Schülerinnen und Schüler hielten darüber hinaus ihre Vorgehensweisen in Fotos und Videos fest. Erst im nachträglichen gemeinsamen Beobachten und Auswerten der medialen Präsentationen konnte die jeweils eigene Haltung im performativen Geschehen aufgespürt und vergegenwärtigt werden.

Leitende Fragen waren dabei: Wodurch wird eine im Vergleich zur gewohnten Ausrichtung auf ein taugliches Ziel sinnlose Handlung zu einer prägnanten bedeutungstiftenden Geste, und welche unterschiedlichen Haltungen in Bezug zum Ort, zum Material, zu sich selbst und zu den anderen werden sichtbar?

Die Schülerinnen und Schüler waren überrascht zu entdecken, dass auch eine auf den ersten Blick sinnlos wirkende Handlung sinnvoll sein kann, wenn man die Aufmerksamkeit und Konzentration auf ihren Verlauf lenkt. Schülerzitat: »Für mich war ein neuer Gedanke, dass Taten, wenn sie sinnlos sind, verschiedene Arten von Sinnlosigkeit aufweisen können.«⁷

**Performatives Handeln ist wie ein Weg,
der als solcher nicht existiert, sondern
durch den Prozess des Gehens erst entsteht**

Gunter Otto legte in seinen Ausführungen über »Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance« (Otto, 1999) eine erste Spur, wie performative Verfahren in der Kunst im Kontext von Lehre wirksam werden können. Otto schreibt:

»Vereinfacht gesprochen treffen wir auf den performativen Aspekt immer dann, wenn Handlungen und Situationen nicht oder nicht nur vom Produkt, Objekt oder Ergebnis her thematisiert werden, sondern als Prozess ihrer Entstehung und Wirkung (...). Der Prozess bezieht alle Sinnesbereiche mit ein. Er ist biographisch geprägt. Er ist subjektiv (...). Er stellt eher eine sowohl der Handlung vorausgehende wie handlungsgebundene Denkweise als ein Denkergebnis vor. Er macht einen Modus des Denkens sui generis wahrnehmbar, nicht aber sinnliche Erfahrung als Vorstufe begrifflichen Denkens.«⁸

Eine performative Haltung einzunehmen heißt auch, mit dem Unaussprechlichen und ständig sich Entziehenden von Wahrnehmungen, Gesten und Erfahrungen zu arbeiten. Etwas muss zur Darstellung kommen, sonst hätten wir kein Wissen davon; aber diesem Etwas geschieht dauernd Verwandlung.

»Es [das performative Handeln, M.P.] sitzt auf der Schwelle zur sichtbaren Welt (...); es stellt Rahmen her und spielt zugleich mit dem, was sie ausschließen.«⁹

Um performative Prozesse in der Lehre produktiv zu machen und individuell entstandene Sichtweisen gegenwärtigen und reflektieren zu können, bedarf es ihrer Übersetzung in eine mediale Form. Nur als Bild, Film, Sprache, Text, Ton, gestische Inszenierung usw. kann die je spezifische Haltung und Vorgehensweise des Einzelnen für ihn selbst und für die anderen gegenwärtig werden. Es gibt am Ende kein fertiges Werk, sondern ein Arbeits-, ein Bearbeitungszustand wird präsentiert. Dieser motiviert dann eine gemeinsame Suche nach theoretischen

Äquivalenten, also Begründungszusammenhängen, die die möglicherweise verdeckte Logik des Erfahrungsprozesses erst zeigen.

Für eine theoriegeleitete Strukturierung der eigenen Erfahrungen sind Aussagen von Künstlerinnen und Künstlern und philosophische und pädagogische Beschreibungen von Phänomenen und Prozessen besonders geeignet, da sie auf der Ebene von Verfahren und Vorgehensweisen argumentieren und weniger fertige theoretische Konzepte anbieten.

Studierende begeben sich in die »Fußstapfen der Hand« von Cy Twombly

In einem Seminar über »Geste und Spur und ihre pädagogische Relevanz«, das ich 2001 an der Universität Bremen veranstaltete, ging es um die Inszenierung unterschiedlichster experimenteller Zeichen- und Handlungsversuche. Die gewonnenen Erfahrungen wurden mit philosophischen, kunsttheoretischen und kunstpädagogischen Texten verknüpft.

Aus der Fülle der Bedeutung von »Geste«, interessierte uns die symbolische Geste, wie sie im künstlerischen Ausdruck wirksam ist. Sie unterscheidet sich von funktional ausgerichteten Gesten des Demonstrierens, Imitierens und Bezeichnens. Der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty beschreibt die symbolische Geste als selbstbezüglichen Bewegungsentwurf, da sie die Aufmerksamkeit auf ihren eigenen Verlauf lenkt.¹⁰ Durch sie kann sich der handelnde Mensch die Vielschichtigkeit seiner Wahrnehmungen und Erinnerungen vergegenwärtigen.

Das Wesen der symbolischen Geste ist es, nicht selbst Inhalt der Darstellung zu sein, sondern Zugabe. Roland Barthes nennt es ein Zögern, ein Unterbrechen, eine Verunsicherung der Absicht, einen Zweifel, der die Möglichkeiten des Ausdrucks irritieren, erweitern, aber auch fundamental in Frage stellen kann.

»Der Künstler (...) ist von Haus aus ein Gebärdenmacher: er will einen Effekt herbeiführen, und gleichzeitig will er es nicht; die Effekte, die er produziert, hat er nicht unbedingt gewollt; es sind zurückgewandte, umgedrehte, ausgebrochene Effekte, die auf ihn zurückfallen und Modifikationen, Abweichungen, Erleichterungen der Spur hervorrufen.«¹¹

Uns interessierte nicht die Vorstellung von Gesten als Ausdruck einer Suche nach Identitätsstiftung und ursprünglicher Ganzheit, wie sie z.B. im Begriff der »authentischen Geste« von Rudolf zur Lippe angestrebt wird.¹² Es ging stattdessen um ein Spiel mit möglichen und unmöglichen Facetten des Selbst und des Anderen. Um Strategien der Verwandlung, Täuschung und Übersteigerung.

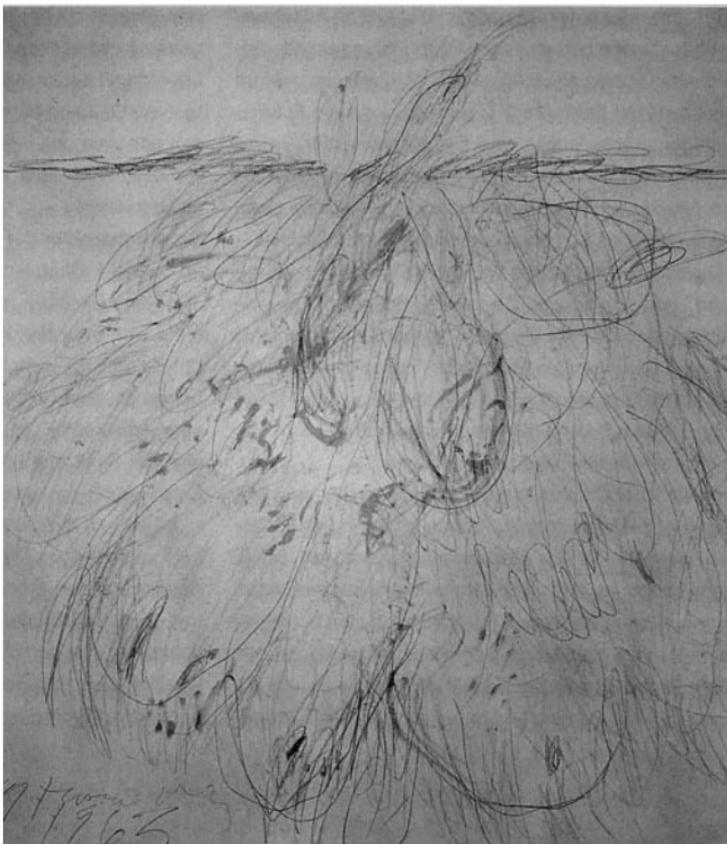
Innerhalb des Seminars planten und inszenierten z.B. drei Studentinnen eine Sitzung, in der sich die Mitstudierenden aufgeteilt in vier Gruppen jeweils mit einem Bild des Künstlers Cy Twombly akustisch und gestisch handelnd auseinander setzen sollten. Die kurzen Performances wurden vorgeführt und bildeten die Basis zur weiteren Befragung und Auslegung der Bilder und Arbeitsweisen von Cy Twombly.

Roland Barthes hat sich in zwei sehr lesenswerten Essays intensiv mit Cy Twombly beschäftigt, er verfasste darin u.a. folgende Arbeitsnotiz:

»Diesen Morgen fruchtbare – zumindest angenehme – Tätigkeit: ich schaue ganz langsam ein Album an, wo Werke von TW reproduziert sind, und ich unterbreche mich oft, um auf Zetteln ganz schnell Kritzeleien zu versuchen; ich imitiere nicht direkt TW (wozu auch?), ich mache das tracing nach, das ich, vielleicht unbewusst, träumerisch, aus meiner Lektüre erschließe; ich kopiere nicht das Produkt, sondern die Produktion. Ich begeben mich sozusagen in die Fußstapfen der Hand.«¹³

In den Versuchen der Studierenden durch akustische und gestische Erfindungen sich einzelnen Bildern von Cy Twombly zu nähern, ging es im Sinne von Barthes

nicht so sehr um das Produkt des Bildes, sondern um ein Erforschen der Bewegung, also dem »tracing«, aus dem dieses entstanden ist.



2 Cy Twombly, »Geburt der Venus«

In einer Performance zu dem Bild »Geburt der Venus« von Cy Twombly inszenierten vier Studierende ein komplexes performatives Ereignis: Sie zogen in ausladenden, sich wiederholenden Bewegungen Metallstühle über den Fußboden, erzeugten dabei schmatzende Geräusche mit ihren Lippen, strichen kontinuierlich über rasselnde Gitterstäbe, um schließlich zehn Trockengitter laut und unerwartet zusammenknallen zu lassen, während die ganze Zeit ein Wasserhahn vor sich hin plätscherte.



3 Studentenarbeit, Performance zu Cy Twombly

Der Titel des Bildes erzeugte bei den Studierenden vielfältige Assoziationen, er verweist auf die Mythologie der griechischen Aphrodite, der Schaumgeborenen; es entsteht auch ein Bezug zur römischen Venus, Göttin der geschlechtlichen Liebe. Zugleich ist die Geburt der Venus in der Malerei seit der Renaissance ein wichtiges Bildthema. Erinnerungen an Sandro Botticellis Bild der Venus tauchten auf. Bezogen auf das Bild von Cy Twombly entlarvten sich diese Wissenskontexte aber nur als Scheinsicherheiten, denn es ist nicht vorrangig der Bildinhalt, sondern der Duktus der Gesten, der das Bild bestimmt.

Diese Ambivalenz klingt auch in der Performance an: akustische und gestische Elemente erinnern zunächst assoziativ an den Mythos: Wasser, wogende Wellen, mehrbrüstiger Frauenkörper, Geburt, Urknall usw. klingen an. Überlagert werden diese Bilder aber durch weitere Gesten und Geräusche, in denen der Kritzelrhythmus in seiner Wiederholung, die Bewegungen der runden Formen, das Matschen der Fingerabdrücke auf der Leinwand usw. sich übersetzen.

Im anschließenden Gespräch wurde der diffuse und mehrdeutige Charakter des Bildes zwischen Zeichenspur

und Gegenstandsassoziation in Bezug zu den eigenen Ausdrucksversuchen weiter diskutiert.

Die Auswertung machte deutlich, dass es in diesem Bild vorrangig um ein Erleben der Einmaligkeit von Linien und um die Sprache der Zeichen selbst geht, die auf nichts weiter verweist als auf sich selbst.

Im Hervorbringen symbolischer Gesten entwickelten die Studierenden sich selbst, dem Bild und den anderen gegenüber eine performative Haltung zeitlicher und ortsbezogener Aufmerksamkeit. Es entstanden Spielräume des Sinns. Wahrnehmungsroutinen wurden aufgestört und eine Beweglichkeit des Denkens ausgebildet.

Lebensmuster und Positionsmarkierungen

Während bei den bisherigen Beispielen aus Schule und Hochschule biografische Bezüge eher beiläufig im performativen Arbeitsprozess Wirkungen erzeugten, sind sie in der folgenden Arbeit einer Studentin zentrales Thema. Das Beispiel stammt aus einem Seminar mit dem Titel »Im Netz – Biografie und mediale Strategien«, das 2003 von mir veranstaltet wurde.

Im Seminar sollten eigene ästhetische Forschungen im Bereich performativen Handelns in Alltagssituationen, d.h. in Auseinandersetzungen mit sich, den anderen und mit Dingen, erprobt und reflektiert werden. Dabei war ein *Crossover* der Medien produktiv: Analoge Verfahren, d.h. Arbeiten mit Material, mit Dingen und mit dem eigenen Körper wurden vernetzt mit digitalen und multi-medialen Formen der Darstellung. Es entstanden visuelle, akustische, filmisch animierte, räumlich inszenierte und mit Text kommentierte Präsentationen. Aus den eigenen Erfahrungen wurden in kontinuierlich stattfindenden Phasen der »Übersetzung«, Anregungen und Konzepte für schulische Vermittlungsprozesse entwickelt.

Die performative Arbeit der Studentin Judith Knoche ist eine mediale Konstruktion biografischer Spuren und trägt den Titel »Position beziehen«. Sie geht in

ihrer Gestaltung von kollektiven Lebensmustern aus, die auf die eigene Lebensposition bezogen werden.

In Vorbereitung ihrer Aktion sammelte die Studentin vielfältige Bilder und Informationen über »Lebenswege« aus dem »Gedächtnis« der Massenmedien. In einer Performance verknüpfte sie die digital präsentierten Bilder mit eigenen Zeichnungen und Körperaktionen. Das Publikum wurde dabei aufgefordert, in angeleiteten Handlungen selbst ästhetisch-biografische Spurensuche zu betreiben.

Judith Knoche schreibt zu dem Konzept ihrer Medienperformance:

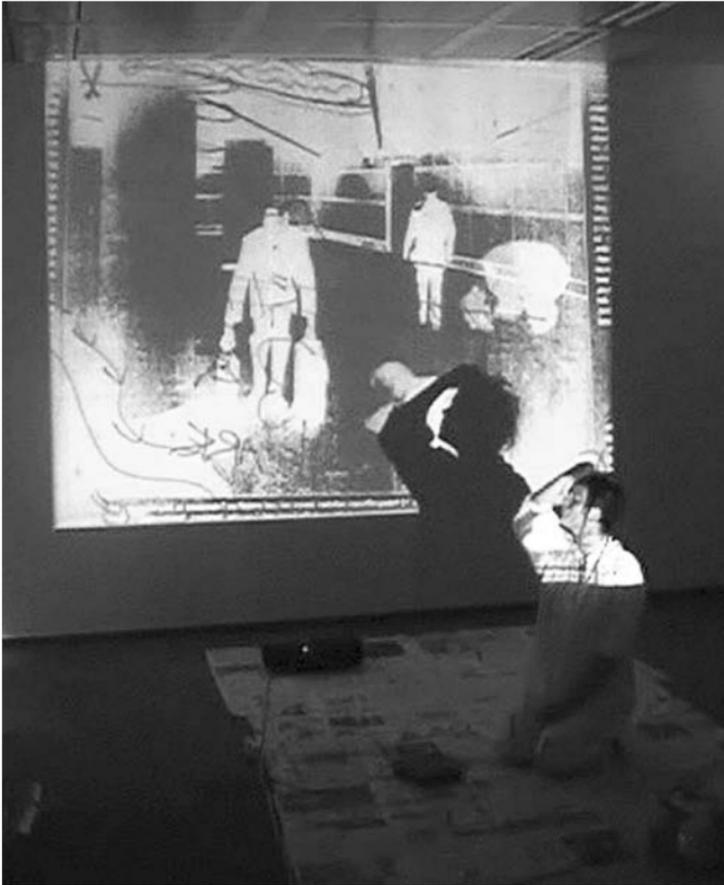
»Verwoben mit meinem persönlichen Ausgangspunkt ist die Frage nach einer Verantwortlichkeit im öffentlichen Geschehen Position zu beziehen:

Wo bin ich verpflichtet, mich zu äußern? Wo möchte ich Stellung zu nehmen, mich in Definitionsmächte oder soziale Vorgänge einmischen? Inwieweit habe ich eine Verantwortlichkeit, öffentliches Leben, öffentliche Politik mitzugestalten? Welche Bündnisse kann ich eingehen? Welche vorübergehenden Identitätszusammenschlüsse lassen sich finden, ohne in ausgrenzende Kategorien zu verfallen?

Meine Arbeit begann damit, dass ich Fotos aus einer Zeitung, welche ich am Tag zuvor nebenbei durchblätterte, abfotografierte. Als die Fotos für sich standen, herausgelöst aus ihrem Massenzusammenhang wirkten sie viel stärker, ihre Geschichte stand für sich, sie ließen ein intensiveres Wahrnehmen zu. Nebenbei habe ich Fotos von mir auf weißem Hintergrund gemacht, um diese dann in die Zeitungsbilder einzuarbeiten.«

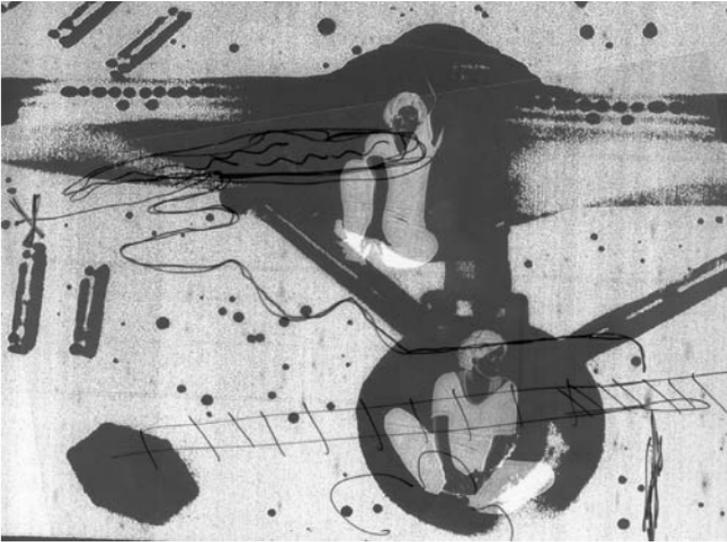
Die Performance begann damit, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf einem »Zeitungssteppich« ihre persönlichen Wege im Alltag aufzeichneten. Die Performer lag während der Aktion in der Mitte und wurde von den Notaten der Teilnehmenden überzeichnet. Das Publikum war darüber hinaus aufgefordert, drei Audioquellen anzuschalten. Man hörte von Judith Knoche

gesprochene Tagebuchnotizen, persönlich bedeutungsvolle Musikstücke und Fragmente aus wahllos aufgenommenen Nachrichtensendungen. Ergänzend zur körperlichen Aktion und zur bildhaften Projektion entfaltete sich auf diese Weise ein Klangteppich akustischer »Erzählungen« aus ausgewählten biografischen Zusammenhängen der Performerin.



4 Judith Knoche, Medienperformance

Im letzten Teil der Aktion zeichnete sich die Performerin die individuell notierten Wege der Teilnehmenden auf ihren Körper, während die Projektion der grafisch überarbeiteten Bilder weiterlief.



5 Judith Knoche, Medienperformance

Die Aktion endete damit, dass ein aktuelles, vom Anfang der Performance aufgenommenes Foto aller Beteiligten während des gemeinsamen Zeichenprozesses gezeigt wurde. Auf diese Weise konnten die Teilnehmenden nicht nur Beobachterinnen und Beobachter der von Judith Knoche inszenierten Aktion sein, sondern wurden per medialer »Übersetzung« auch zu Beobachtern ihrer Selbst im performativen Handlungsprozess.

In der mediengestützten Performance wurden unterschiedliche Zeitebenen und Raumkonstellationen zum veränderbaren Material. Eine Dehnung des Augenblickes in der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Beobachterperspektiven, die Wiederholung von projizierten Bildern in leichten Variationen, eine Endlosschleife des akustischen Materials und der symbolische Ausdruck eigener Gesten in den zeichnerischen Spuren lenkten die Aufmerksamkeit aller Beteiligten auf sich selbst und den Verlauf der gemeinsamen Handlungen im intermedialen Raum.

In der Medienperformance von Judith Knoche fanden Strategien des Unterlaufens, der Übersetzung

und Rekodierung von Bildern eine produktive Anwendung. Es wurde deutlich, dass in einer multimedialen Performance ein verändertes Verhältnis von Körper, Sinnen, Künsten und Technologien entsteht. Wichtig war hierbei auch die Versinnbildlichung eines »Körpergedächtnisses«, das sich in Gesten und Bewegungen ausdrückt und in ihnen zu lesen vermag. Die unterschiedlichen Medien ermöglichten es, die performative Arbeit in verstärkter Weise zu strukturieren, sie zu untersuchen und ihre Vermittelbarkeit einem Publikum gegenüber zu denken.

Die Übersetzung von biografischen Spuren in ein digitales Medium schafft Distanz und Reflexionsspielraum. Sie ermöglicht, die eigene Problematik durch vielfältige Perspektiven neu zu betrachten. Dabei kann allzu Persönliches verwischt und ein Stück weit zu einem »subjektiven Allgemeinen« gelangen. Es wird deutlich, dass auch die eigene Biografie kollektive Züge trägt.

Ästhetisch forschendes Lehren und Lernen in Hochschule und Schule

Performative Verfahren in der Lehre der Kunst produktiv zu machen, ist keine besonders neue Idee. Sie bedarf aber an Hochschule und Schule gerade gegenüber einer bestimmten Auffassung von Wissenschaft und Bildung immer wieder neuer Konzeptionen und Beispiele, damit sie auch tatsächlich in didaktisches und fachdidaktisches Handeln und Denken einfließen kann.¹⁴

Meine Erfahrungen aus den Seminaren und dem Unterricht in der Schule zeigen, dass die Inszenierung ungewöhnlicher Aktions- und Reflexionsrahmen in performativen Handlungsprozessen eine besondere Dichte und Intensität des Arbeitens erzeugen. Die Risikofreudigkeit der Studierenden, bzw. Schülerinnen und Schüler wird gefördert, da man Außenstehenden die unkonventionellen Handlungs- und Reflexionsweisen der eigenen Gruppe nur erläutern kann, wenn man sie zur persönlichen Sache erklärt und mit individueller Bedeutung füllt.

In der Inszenierung performativer Handlungen und in ihrer symbolischen Übersetzung in biografische Spuren stehen sinnlich-ästhetische Erfahrungen, Materialität und Körperlichkeit nicht konträr zur elektronischen Welt. Die unterschiedlichen Weltzugänge bedingen, durchdringen und relativieren sich gegenseitig. In den medialen Übergängen wird die Besonderheit und Begrenztheit des jeweiligen Mediums erfahrbar und führt zur Neubewertung eines anderen.

Die Präsentation eigener Arbeitszustände von Studierenden, bzw. Schülerinnen und Schülern, sowie die Planung und Leitung von Seminarsitzungen im Kontext der Lehramtsausbildung wird für die Betroffenen immer wieder zum Sprung ins kalte Wasser, weil sie sich nun selbst im Entwurf performativer Handlungsprozesse und ihrer nachgehenden Reflexion üben müssen.

Erlernte Referatstechniken helfen hier nur bedingt weiter, da es um die produktive Aktivierung jedes einzelnen und die Inszenierung gemeinsamen Handelns in einer möglichst unkonventionellen Atmosphäre geht. Das ist ein ziemlich hoher Anspruch, den die Verantwortlichen auch an die anderen Gruppenmitglieder übertragen, indem sie nicht selten Arbeitsaufgaben zur Vorbereitung der Sitzung verteilen. Darüber hinaus liegt auch die Erfindung vielfältiger Feedback- und Nachbereitungsmöglichkeiten der eigenen Präsentation in der Verantwortung der Initiatorinnen und Initiatoren.

Im performativen Handeln und seiner Reflexion kann das Schreiben eine besondere Rolle spielen. Möglicherweise entsteht im Schreiben eine Sprache, die nicht von festgelegten Wissensbeständen und übernommenen Erkenntnissen ausgeht, sondern die versucht, die ständigen Veränderungen und Verschiebungen der eigenen Wahrnehmungen und Gedanken mit auszudrücken. Gleichermassen durch das »Nicht-mehr« wie durch das »Noch-nicht« gekennzeichnet, macht der Text eine mediale Erfahrung im Dazwischen und damit die eigentliche Unverfügbarkeit des Selbst sichtbar: Was ich

schreibe, geht über das hinaus, was ich meine, und was ich meine, geht über das hinaus, was ich schreibe.

In den drei aus Schule und Hochschule gezeigten Beispielen performativer Auseinandersetzung entwickelten die Schülerinnen und Schüler und die Studierenden sich selbst, der Sache und den anderen gegenüber je spezifische Haltungen zeitlicher und ortsbezogener Aufmerksamkeit. Es entstanden Spielräume des Sinns. Wahrnehmungsroutinen wurden aufgestört und eine Beweglichkeit des Denkens ausgebildet. Im Aufspüren von Phänomenen und Erfahrungen, von denen einzig gewiss ist, dass sie immer nur annähernd beschrieben werden können, betrieben die Schülerinnen und Schüler und die Studierenden ästhetische Forschung.

Helga Kämpf-Jansen beschreibt den Vorgang ästhetischen Forschens als eine Vernetzung von vorwissenschaftlichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Verfahren und Methoden. Bisher getrennte Bereiche des Alltags, der Kunst und der Wissenschaft fließen zusammen und führen zu Handlungs- und Erkenntnisformen, die kulturelle Bildung heute und zukünftig braucht.

Alles kann Gegenstand und Anlass für eine solche Forschung sein: Am Anfang steht vielleicht eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit, ein Material, ein Ding, ein Phänomen, ein künstlerisches Werk, eine Person – fiktiv oder authentisch, ein politischer oder literarischer Text u.a.m. In individuellen und/oder gemeinschaftlichen Weisen der Wahrnehmung, des gestischen Handelns, Recherchierens, Sammelns, Schreibens, Gestaltens und Verfremdens entwickelt sich daraus eine andere Form der Wahrheit, die subjektiv und zugleich allgemein ist. Durch künstlerische Verfahren geprägt aber auch über verbal reflexive Akte bestimmt, ermöglicht sie ein neues Begreifen der Welt. Ästhetische Forschung verlangt von allen Beteiligten ein Nachdenken über neue Organisations- und auch Beurteilungsstrukturen.

In den gezeigten performativen Weisen ästhetischer Forschung liegen Gelingen und Misslingen dicht

beieinander. Das gilt für den Lehrenden wie für die Lernenden gleichermaßen. Auf beiden Seiten wird es Situationen geben, die die Beteiligten an die Grenzen ihrer »Fassung« und ihrer Risikobereitschaft bringen.

Damit die Lernenden eine offene, experimentelle, spielerische und auch risikofreudige ästhetische Haltung gegenüber der Sache, sich selbst und den anderen ausbilden können, hat die Lehrperson als Initiator und Begleiter die Aufgabe, Orientierung auf vielleicht noch unwegsamem Gelände anzubieten.

Lehrerinnen und Lehrer müssen hier ein neues Selbstverständnis für gemeinsame Lernprozesse entwickeln, und es auch aushalten, dass sie nicht alles zu jeder Zeit immer besser wissen und können. Auf der anderen Seite dürfen die Lehrerin und der Lehrer nicht nur aus Empathie mitfühlen, sondern müssen aus den Erfahrungen eigener biografischer, performativer und medialer Arbeit ahnen, was sich abspielen könnte.

Im Kontext einer professionellen Lehramtsausbildung – nicht nur im Bereich der Kunst – ist zu fordern, dass im Studium ein Erforschen wissenschaftlicher und biografisch motivierter Themen im Wechselverhältnis mit Praxiserfahrungen stattfindet¹⁵.

Die Ausbildung von Risikofreude, Spielfähigkeit und Inszenierungskompetenz im Feld performativer Handlungen sollte dabei eine wesentliche Schlüssel-funktion einnehmen.

Vortrag gehalten am 23.06.2003

Überarbeitet 2005

Anmerkungen

- 1 Zum Verhältnis von Kunst und Schule stellte Gunter Otto schon 1996 fest, dass die Alternative des künstlerischen Ausnahmezustandes der Schule viel zu selten zugemutet wird: »Wir dürfen der Schule die Herausforderungen des Ästhetischen nicht ersparen« (Otto, 1998, Wie viel Ästhetik hält die Schule aus? Lernen zwischen Ekstase und Unterricht. In: ders.: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 2, 1998, S. 115 ff).
- 2 Siehe auch die Beziehung von Kunst und Psychoanalyse, Pazzini 1995, S. 90 ff.
- 3 Kunstforum Bd. 142/1998 u. 143/1999 zum Thema »Lebenskunstwerke (LKW)« und »Lebenskunstwerke als Real Life«.
- 4 Schmid 1999, S. 47.
- 5 Unter dem Motto: »Kunst ohne Werk – aber mit Wirkung« stellt der Herausgeber des Bandes 152 der Zeitschrift Kunstforum Paolo Bianchi in diesem Zusammenhang fest, dass in der aktuellen Kunst Begriffe wie Werk, Form, Originalität zugunsten von Ereignis, Spiel, Inszenierung und multipler Autorenschaft ihre Bedeutung verlieren.
- 6 Das Beispiel stammt aus dem Kunstunterricht der elften Jahrgangsstufe am Walddorfer Gymnasium in Hamburg Volksdorf. Der Unterricht wurde von der Kunstpädagogin Christine Heil entwickelt und durchgeführt. Wir haben ihn zusammen aufgeschrieben und ausgewertet.
- 7 Weitere interessante Beispiele zu performativen Handlungen im Unterricht siehe auch Christine Heil, 2005, S. 31 ff.
- 8 Vortragsmanuskript, in Auszügen veröffentlicht in: Hanne Seitz, 1999, S. 197 f.
- 9 Hanne Seitz, In: Seitz, 1999, S. 228.
- 10 Maurice Merleau-Ponty, 1966, 128 ff.
- 11 Roland Barthes, In: Barthes, 1983, S. 11.
- 12 Siehe Rudolf zur Lippe, 1987.
- 13 Roland Barthes, 1983, S. 28.

14 Siehe auch Marie-Luise Lange, 2002.

15 Siehe dazu auch: Fritz Seydel, 2005.

Literatur

Barthes, Roland: *Cy Twombly*, Berlin 1983.

Bianchi, Paolo: Was ist (Kunst)? In: *Kunstforum* 152/2000, S. 56 ff.

Heil, Christine: Schnittstellen in medialen Situationen. In: *BDK-Mitteilungen* 1/2005, S. 31 ff.

Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Salon Verlag 2001.

Lange, Marie-Luise: *Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper-Handlung-Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus, 2002.

Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin, 1966.

Otto, Gunter: *Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance*. In: Hanne Seitz (Hg.), 1999, S. 197-202.

Pazzini, Karl-Josef: *Anwendungen der Psychoanalyse: Bildung und Kunst*. In: Assmann, Kraml, Lachinger, Sturm, Tholen (Hg.): *Die andere Seite der Wirklichkeit*. Residenz Verlag, Linz 1995.

Schmid, Wilhelm: *Das Leben als Kunstwerk. Versuch über Kunst und Lebenskunst ihre Geschichte von der antiken Philosophie bis zur Performance Art*. In: *Kunstforum* 142/1998, S. 72 ff.

Ders.: *Ethik der Selbsterfindung. Über Produktive Widersprüche bei Montaigne (1533-1592)*. In: *Kunstforum* 143/1999, S. 46 ff.

Seitz, Hanne: *here be dragons – Zum performativen Verfahren*. In: dies. (Hg.), 1999, S. 226.

Seitz, Hanne (Hg.): *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Essen 1999.

Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Salon Verlag, Köln 2005.

Zur Lippe, Rudolf: Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987.

Bilder

- 1 Schülerarbeit: Drei Zwerge verschwinden nacheinander in der Erde. 1999.
- 2 Cy Twombly: Geburt der Venus. 1963. Öl, Kreide, Bleistift auf Leinwand, 2m x 2m.
- 3 Foto: Maria Peters. 1999.
- 4/5 Judith Knoche: Position beziehen. 2003. Performance.

Prof. Dr. Maria Peters

Studium an der Hochschule für bildende Künste, Universität Hamburg. 1. u. 2. Staatsexamen in Kunstpädagogik/Kunstwissenschaft. 1989-1993 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Erziehungswissenschaft/Kunstpädagogik an der Universität Hamburg; Promotion 1994 und Habilitation 1997. 1994-1998 Assistentin für Kunstpädagogik an der Universität Hamburg. Ab Juli 1998 Prof. für Kunstpädagogik im Fachbereich Kulturwissenschaften an der Universität Bremen. Aktuelle Buchpublikation: »Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien« (Zusammen mit Mechthild Dehn, Thomas Hoffmann und Oliver Lüth. Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau, 2004). Arbeitsgebiete: Experimentelle Wahrnehmungsprozesse und ihre sprachliche Transformation in Auseinandersetzung mit Kunst (Projekte in der Schule, Universität und Museum); Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozesse; Performance und Lehre; Medien im Prozeß Ästhetischer Bildung; Ästhetisch-biografische Arbeit und multimediale Gestaltung.

Prof. Dr. Maria Peters

Universität Bremen, FB 09 Kulturwissenschaften
Studiengang Kunstwissenschaft/Kunstpädagogik
Enrique-Schmidt-Straße GW2, 28359 Bremen

Tel.: 0421-2182912

Fax: 0421-2187275

E-Mail: mapeters@uni-bremen.de

www.kunst.uni-bremen.de

Bisher in dieser Reihe erschienen

2003

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie. Heft 1. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Buschkühle, Carl-Peter : Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. Heft 5. ISBN 3-937816-10-0

Hartwig, Helmut: Phantasieren im Bildungsprozess?
Heft 2. ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Heft 3. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. Heft 4. ISBN 3-937816-06-2

2005

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition. Heft 6.
ISBN 3-937816-11-9

Maset, Pierangelo: Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten. Heft 10. ISBN 3-937816-20-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? Heft 8.
ISBN 3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt. Heft 9. ISBN 3-937816-15-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden.
Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«.
Heft 7. ISBN 3-937816-12-7

Impressum

Bibliografische Information der
Deutschen Bibliothek: Die Deutsche
Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 11

ISBN 3-937816-19-4

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2005

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg.

