

Art Education Research No. 19/2020

Zoé Hall

Eine Annäherung an Parameter für eine informelle, künstlerische Bildung

Kunst als Paradigma genießt vielerorts die Rolle einer politischen Avantgarde. Motivation für diesen Text fand sich im Bedürfnis, Kunst zu erweitern und das Politische ins Zwischenmenschliche zurück zu holen. Es wird ein Vorschlag ausformuliert, wie künstlerische Bildung nachhaltige politisierende Prozesse auslösen könnte, bevor zeitgenössische Diskurse den Rahmen der Unternehmung bereits ein Stück weit bestimmen können. Die Kunst lässt sich in der Zwischenmenschlichkeit und dem Verhältnis zwischen Personen festmachen. Auf dem Weg in eine „bessere Welt“ muss als erstes klar werden, was ihr im Wege steht. Auf der individuellen Ebene geschieht dies durch die Bewusstmachung der eigenen Stellung im gesellschaftlichen Gefüge. Auf der gemeinschaftlichen Ebene soll auf Augenhöhe Kritik geübt werden. Diese beiden Forderungen finden ihre Anfänge in einer spielerischen Welterschliessung: Einander zuhören, Gespräche führen, Rollen tauschen, Körper und Erfahrung in ein Verhältnis bringen. Pilze, Ameisen, Stare, der Wellen-Partikel Dualismus, sowie der Löwenzahn und Farnbieten nach Adrienne Maree Brown nützliche Allegorien für das spielerische Neudenken von Kunst und die damit einhergehenden Beziehungen. Gemeinschaftliche Unternehmungen behalten kein konkretes Ziel im Auge, es werden endgültige Schlüsse vermieden und absolute Wahrheiten abgelehnt. Doch eines liegt all dem zugrunde: Entscheidungen werden durch Konsensfindung getroffen und diejenigen, die aus der Unternehmung einen Nutzen ziehen, sind dieselben, die daran teilhaben und mitdenken wollen. Was wir tun, gehört keiner Institution an, weder staatlich noch privat. Was wir tun geht nicht von einem Auftrag aus und ist nie an Lohnarbeit gekoppelt. Es ist lediglich das Interesse der Teilnehmenden relevant und das Ergebnis bleibt offen. Dieses Verständnis von künstlerischer Bildung soll abstrakt sein und informell bleiben, denn es lehnt jede Form von Herrschaft grundsätzlich ab.

Befreiungsprozesse und Bildung: Wie geht das?

Gerne möchte ich mit einer Behauptung in diesen Text starten: Wir alle sind schon mal in (Aus)Bildungskontexten auf Redewendungen wie *Praxisnähe dank Partnerfirmen* oder *Investment in die Zukunft* gestossen. Solche Formulierungen werfen für mich

die Frage auf, wie Bildung den Lernenden zurückgegeben werden kann, um ausschliesslich denen zu Gute zu kommen, die sie durchmachen, anstatt sich blind und nahtlos in den kapitalistisch geprägten Produktivitätskanon und seiner Arbeitsmoral einzugliedern. Um einen Bruch mit dieser Logik zu ermöglichen, muss Bildung neu gedacht werden. Sie soll zur Pflanze werden, die wie eine Ranke aus Befreiungsprozessen emporwachsen kann. In dieser (zugegebenermassen sehr kitschigen) Metapher ist das Ziel die Sonne, nicht der Arbeitsmarkt.

Ich möchte diesen Text einem Vorschlag von möglichen Befreiungsprozessen widmen – einem Zusammenspiel von Individualität und Kollektivität – und einer damit einhergehenden künstlerischen Bildung.

Für die informelle, künstlerische Bildung lokalisiert sich der Kunstbegriff da, wo das Politische ins zwischenmenschliche Handeln und Lernen (zurück?) geholt wird. Dies ist ein Vorschlag, wie künstlerische Bildung anhand von Befreiungserfahrungen nachhaltige politisierende Prozesse auslösen könnte. Mit der Absicht, dass künstlerische Herangehensweisen einen Boden auch jenseits der *Künste* für jegliche Fach- und Themengebiete schaffen und überall stattfinden können.

Der erste Teil handelt von *Imagination* nach Maeve Cooke. Wie formulieren wir gemeinschaftlich Utopien, die uns die orientierende Kraft für unser Handeln bieten? Wohin zielt diese künstlerische Bildung?

Der zweite Teil beschäftigt sich mit adrienne maree brown, die in ihrem Buch *Emergent Strategy* Prozesse aus der Natur auf soziale, kollektivistische und organisatorische Strategien überträgt. Auf welchen Prinzipien könnte sich künstlerische Bildung aufbauen?

Im dritten Teil dann richten wir unseren Blick anhand des *Empowerment*begriffs aufs Individuum und fragen nach Sinn und Unsinn dieser Maxime. Wie kann künstlerische Bildung das Individuum in Relation zum Kollektiven bringen?

Der vierte Teil fasst letztendlich alles zusammen, richtet unseren Blick auf konkrete Anwendungen und mischt dem Ganzen die körperliche Ebene in Befreiungsprozessen nach Augusto Boal hinzu.

Imagination

In vielen Gesellschaftstheorien oder politischen Strömungen klafft eine grosse Kluft zwischen ihrer Vorstellung einer guten Gesellschaft und der normativen Erwartung ihrer Adressat*innen. Je grösser diese Kluft ist, desto mehr droht die gesellschaftsverändernde Motivationskraft zu schwinden. In einem solchen Fall ist die Rede von *schlechtem Utopismus* -wird jedoch das Erreichen einer guten Gesellschaft anhand eines fertigen Plans angestrebt, endet dies in der Verleugnung des freien Willens der Menschen und der Offenheit ihrer Geschichte. In diesem Fall ist die Rede von *Finalismus* (vgl. Cooke 2009: 119); dieser schliesst einen antiautoritären Umgang aus. Maeve Cooke plädiert einerseits für ein utopisches Denken, welches an die Erwartungen der Adressat*innen anknüpft und andererseits für ein utopisches Denken, welches nicht als Bauplan zu verstehen ist, sondern als imaginative Projektion oder literarische Fiktion: „Als imaginative Projektionen bieten Utopien keine konkreten Anweisungen für gelingendes Leben, sondern übernehmen Funktionen der Welterschliessung und der ethischen Orientierung.“ (ebd.: 119) Da es sich um eine Orientierung handelt und nicht um einen Wissenstransfer, müssen die alten Rollen von Lernenden und Lehrenden, die Objekt-Subjekt Relation, aufgelöst werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass alle gleichermassen die Möglichkeit haben, auf ihre Art sich die Welt zu erschliessen.

Die Imagination spielt in Maeve Cookes kritischer Gesellschaftstheorie eine zentrale Rolle, weshalb ich sie für die Herleitung einer künstlerischen Bildung als adäquat einschätze. Doch sie betont, dass die Motivation, die von solchen literarischen Fiktionen ausgelöst werden kann, mit rationalen Begründungen einhergehen muss (vgl. ebd.: 119-120). Eine imaginative Projektion wirkt erst dann bekräftigend, wenn sie sich als ethisch wegweisend erleben lässt: Sie soll uns die Richtung zeigen, in der wir gehen müssen, wenn wir unser gesellschaftliches Leben so gestalten wollen, dass das Gelingen des menschlichen Lebens möglichst gefördert wird. „Diese orientierende Kraft hängt eng mit einer erschliessenden zusammen.“ (ebd.: 129) Wenn ein gelingendes Leben also aus gemeinsam verhandelten, ethischen Gründen für alle, also ge-

recht, sein soll, muss der Anspruch auf Geltung „in öffentlichen, inklusiven und offenen Prozessen der Argumentation diskutiert werden.“(ebd.: 132) Die ethische Autonomie beschreibt demnach die Freiheit der Menschen, ihre Lebenspläne so zu gestalten, zu entwerfen oder zu verfolgen, dass sie dafür gute Gründe angeben können, die sie als ihre eigenen betrachten können (vgl. ebd.: 121-122). Die Zielsetzungen entspringen aus der unmittelbaren Gemeinschaft und unterwerfen sich keinen Dogmen – weder einer expliziten Agenda oder einem impliziten Kanon.

Emergent Strategy

¹ *Informell*: gehört keiner Institution an, weder staatlich noch privat. Unternehmungen einer informellen künstlerischen Bildung gehen nicht von einem Auftrag aus und sind nicht an Lohnarbeit gekoppelt. So wird gewährleistet, dass lediglich das Interesse der Teilnehmenden relevant ist und dass das Ergebnis offen bleibt.

adrienne maree browns Buch *Emergent Strategy* bietet Strategien, anhand derer Methoden für eine informelle¹ künstlerische Bildung entwickelt werden könnten. Ich möchte im folgenden Exkurs der*dem Leser*in einen Einblick in Browns Ansätzen ermöglichen, in der Hoffnung, dass das Potenzial auch von anderen erkannt werden kann, wie und mit welchen Rahmenbedingungen ein künstlerischer Befreiungsprozess angestoßen werden könnte.

brown nutzt den Pilz als eine Metapher für seine unterirdische Verbundenheit, die den Pilz zum grössten Organismus der Welt macht. Dieses Netzwerk dient der Wiederherstellung zerstörter Teile und zur Reinigung des Bodens. In gesellschaftliche Prozesse übertragen, kann ein Pilz als das gemeinschaftliche Schaffen eines angenehmen Lebensklimas und einer darin integrierten Care-Arbeit verstanden werden. Eine weitere Interpretationsebene beschreibt den Zusammenschluss von Individuen zu einer Gemeinschaft, die einzelne Fähigkeiten, Stärken und Reserven zusammenträgt (vgl. Brown 2017: 45).

Was Kooperation und kollektive Nachhaltigkeit betrifft, haben Ameisen eine Vorbildfunktion inne. Jede Ameise ist auf die Arbeit der anderen angewiesen, um ihrem eigenen Zweck nachzugehen (vgl. ebd.: 45).

Farn ist in seiner Struktur sinnbildlich dafür, dass das, was auf einer kleinen Skala passiert, sich auf grössere Zusammenhänge auswirkt. Eine schöne Metapher dafür, dass jede Handlung politisch ist, da jede Handlung eine Auswirkung hat. Mit dieser Erkenntnis sollen Veränderungen von unten nach oben angestrebt werden (vgl. ebd.: 45).

Eine Theorie der Quantenphysik, der Welle-Partikel-Dualismus, suggeriert, dass jedes Ding Eigenschaften von Wellen sowie von Partikeln besitzt. Wenn es nicht beobachtet wird, verhält es sich wie eine Welle und verteilt sich im Raum und nutzt verschiedene Wege zu allen möglichen Destinationen. Doch sobald Standort und Geschwindigkeit gemessen werden, erscheint es definiert und physisch, wie ein Partikel. Interessant wird es, wenn diese Messungen von den Welleneigenschaften des Dualismus eingeholt werden: Je präziser der Standort definiert ist, desto unpräziser wird die Definition der Geschwindigkeit; und umgekehrt. Dieser Zustand stellt eine schöne Analogie her zu einer Gleichgewichtung von Prozess und Ergebnis (vgl. ebd.: 45) und gewährt so dem zielbefreiten Lernen eine eigene Legitimierung.

Von Starschwärmen, die anhand synchronisierter Bewegungsmustern weite Distanzen zurücklegen, können wir einiges über kollektive Partner*innenschaften und Anpassungsfähigkeit lernen. Zu jeder Zeit kann jedes Individuum den Kurs des gesamten Schwarmes verändern. Sie bilden eine Gruppe ohne Führer*in; die Stare folgen alle den gleichen, simplen Regeln (vgl. ebd.: 46). Um dies hierarchiefrei tun zu können, muss mensch sich konsensbasiert auf Regeln einigen. Bei Staren kann ich nur vermuten, dass das Streben nach Individualität weniger ausgeprägt ist, weshalb es ihnen gelingt, durch einfache Bewegungen oder Laute den gesamten Kurs zu verändern. Wir brauchen dafür längere Prozesse; die Analogie zum Wellen-Partikel-Dualismus bestätigt jedoch auch deren Wichtigkeit in der Gleichgewichtung von Prozess und Ziel.

Als letztes schildert Brown Eigenschaften des Löwenzahns als resilient, resistent, regenerierend und dezentralisiert. Der Löwenzahn verändert sich über Nacht von einer knallgelben Blume zu einem weissen Samenball. Die Pflanze vermehrt sich, indem einzelne Samen durch ihre fallschirmähnliche Form vom Wind in alle Richtungen verteilt werden. Die Pflanze verfügt

über medizinische Wirkstoffe und besitzt so lange Wurzeln, dass es sehr schwer ist, sie loszuwerden (vgl. ebd.: 46).

Diese Metaphern könnten künstlerischen Unternehmungen gedanklich stets zu Grunde liegen. Sie kurbeln die von Maeve Cooke eingeführte Imagination an, wie diese nachhaltigen, natürlichen Prozesse ihren Weg in alle Ebenen (Mikro, Meso und Makro) des Zwischenmenschlichen finden könnten. Das Handeln der einzelnen, sich auf Augenhöhe treffende Teilnehmenden, erschliesst das Handeln der Gruppe. Ein Austausch ist gefordert, wodurch ermächtigte, individuelle Perspektiven zusammen ein inklusives, wandelbares und nachhaltiges Ganzes ergeben. Mehr zu diesem Ermächtigungsbegriff folgt im nächsten Teil. Um im weiteren Verlauf des Textes auf diese Strategien zurückgreifen zu können, fasse ich sie kurz zusammen und setze die allegorischen Stellvertreter*innen in Klammern und verwende sie stellenweise als Schlagwörter.

- Zusammenschluss von Fähigkeiten, gemeinschaftliche Schaffung eines angenehmen Lebensklimas, Care-Arbeit (Pilz). **2.** Kooperation, kollektive Nachhaltigkeit (Ameisen). **3.** Ereignisse auf kleiner Skala beeinflussen grössere Zusammenhänge (Farn). **4.** Gleichgewichtung von Prozess und Ergebnis (Wellen-Partikel-Dualismus). **5.** Kollektive Partnerschaften, Hierarchie-freiheit, Anpassungsfähigkeit (Stare). **6.** Resilienz, Widerstandsfähigkeit, Regeneration und Dezentralisation (Löwenzahn).

Empowerment?

Der vieldiskutierte und politisierte Begriff von Selbstermächtigung – oder Empowerment – ist im zeitgenössischen Kunstvermittlungsdiskurs kaum wegzudenken. Ermächtigung kann als Beginn einer Subversion verstanden werden: Mensch bedarf „Exorzismen und radikale[r] Befreiungserfahrungen“ (Freire 1971: 11), um Platz zu machen für den Aufbau neuer Selbstverständlichkeiten. Mensch ist sich seiner*ihrer Position im gesellschaftlichen Kontext bewusst und navigiert gekonnt zwischen Werthorizonten. Das Gelernte und Erfahrene wird in

den Alltag übertragen und wird Teil eines Habitus, der stets ein Ideal anstrebt: Selbstermächtigung kann als nicht mehr wegzudenkendes Tool verstanden werden, das die Brücke schlägt zwischen einer Persönlichkeitsentwicklung und der gesellschaftlichen Verantwortung des Individuums.

Es soll aber stets nach dem Kontext gefragt werden, innerhalb welchem die Rede von *Empowerment* oder *Ermächtigung* ist. Ich möchte mich als Individuum bemächtigt fühlen, dem nachzugehen, was mich erfüllt. Ich möchte aber keine Macht auf andere Menschen ausüben und ziehe eine Grenze da, wo *selbstermächtigte* Menschen mich und andere zu unterdrücken beginnen – der Selbstermächtigungsbegriff darf in Hinsicht auf befreiende Diskurse nicht in gesellschaftlichen Strukturen Anwendung finden, geschweige denn von ihnen ausgehen. Von institutioneller Seite wurde zum Beispiel mit der Öffnung von Museen für weitere Bevölkerungsschichten offiziell die Ermächtigung derjenigen Menschen begründet, die von alleine nicht ins Museum gehen würden (vgl. Sternfeld 2014: 327). Doch bei genauerem Hinsehen kann festgestellt werden, dass es sich dabei viel eher um "Herrschaftsmechanismen und -techniken als [...] tatsächliches *empowerment*" (ebd.: 327) handelt. Nora Sternfeld zitiert an dieser Stelle Gottfried Fliedls *Verlorene Aufklärung*, es ginge viel eher darum, „die Geschmacksbildung des gewerbetreibenden Publicums zu fördern“ (ebd.: 327). Rieger-Ladich ergänzt, dass Konzepte namens *Empowerment*, *Partizipation*, o.ä. sozialen Emanzipationsbewegungen entspringen, jedoch zu normativen Erwartungen mutiert sind (vgl. Rieger-Ladich 2014: 77) und dass die „Subversion [...] zur Produktivkraft geworden [ist].“ (ebd.: 77) Der Begriff *Empowerment* ist also nie sicher davor, von einer neoliberalen Logik verschluckt zu werden. Der emanzipatorische Charakter des Begriffs wird bis zu seiner Inexistenz entschärft und taucht anschliessend in institutionell beglaubigtem Rahmen wieder auf. Im Zeitalter der Kompetenzen wird Selbstermächtigung sogar gefordert, in dem sie planmässiger Teil schulischer Bildung wird.² So klafft ein Widerspruch zwischen aufrichtigem *Empowerment* und seiner systemstärkenden Funktion. Ein sozusagen gescheitertes Leben wird dem betroffenen Individuum angelastet, obwohl ein Leben per se nicht scheitern kann – es handelt sich dabei lediglich um systemische Symptome. Wenn also *Empowerment* als eine zu erreichende Kompetenz verstanden wird, wird die Verantwor-

² Vgl. Lehrplan 21, online unter: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2> [29.06.2020].

³ Zum Beispiel schnell die Karriereleiter aufsteigen, viel Geld verdienen, das *Work-Life-Balance* im Griff haben, trotz zu viel Arbeit gesund bleiben...

tung von systemischen Ungerechtigkeiten weggelenkt. Und das neoliberale Verständnis eines *selbstverschuldeten* Versagens trifft meistens Menschen, die nicht unter ermächtigenden Rahmenbedingungen zur Welt gekommen sind. Somit werden Ungerechtigkeiten zementiert und die Oberschicht legitimiert sich anhand meritokratischer Argumentationen. Dadurch wird auch die kanonische Auffassung des *erfolgreichen* Lebens³ nicht hinterfragt und läuft die Gefahr, erstens durch unreflektiertes Selbstbewusstsein als berechtigt empfunden zu werden und zweitens einer gewissen Flexibilität in der Selbsteinschätzung entgegenzuwirken.

Eva Sturm möchte mehr auf diffuse Veränderungen setzen und neue Idiome schaffen, um die Frage nach Selbstermächtigung und die damit einhergehenden Widersprüche miteinander in ein Verhältnis zu bringen. Dabei soll nicht auf die Wahrnehmung von Gefühlen verzichtet werden zu Gunsten systemstärkender Produktivität. Sie fordert eine *Selbstkonstitution*, (vgl. Sturm 2002: 96) „die dem Subjekt erlaubt, im Spiel der Macht, der Wahrheit und Öffentlichkeit aktiv und unberechenbar teilzunehmen.“ (ebd.: 96) Die praktische Konsequenz daraus wäre, sich selbst als Kunstwerk zu schaffen. (vgl. ebd.: 96) Dieses Verständnis fordert den emanzipatorischen Charakter des Selbstermächtigungsbegriffs zurück. bell hooks plädiert für ein Verständnis von *self-actualization* als *Empowerment* und greift somit Eva Sturms *diffuse Veränderungen* auf. Sie spricht zwar von der Position einer Lehrperson, doch fordert sie auch von ihr ein spontanes Veränderungspotenzial. Eine Entwicklung geschieht dann, wenn sich auch die Lehrperson auf einen Dialog mit ihrer Umwelt einlässt, jenseits seiner*ihres selbst (vgl. hooks 1994: 11). Sie übersetzt Freires Begriff der *Bewusstmachung* in ein kritisches und engagiertes Bewusstsein, aufgrund dessen sie die Forderung artikuliert, dass Schüler*innen sowie Lehrpersonen zu Teilhabenden werden und niemand die Rolle des*der stillen Konsument*in einnimmt (vgl. ebd.: 14). Durch einen solchen Austausch gewöhnen sich Teilnehmende an eine Gesprächskultur, die auf Konsensfindung basiert und die zum Ziel hat, möglichst allen gerecht zu werden in Hinsicht auf die Bildung einer resilienteren und achtsameren Gemeinschaft. hooks plädiert daher für ein *Empowerment* für alle, nicht nur für Teilnehmende. Auch der*die Initiant*in der künstlerischen

Unternehmung soll, einer flachen Hierarchie zuliebe, sich diesem Prozess unterziehen; mit dieser Forderung knüpft sie an Deweys *prozesshaften Menschen* (vgl. Knoop/Schwab 31994: 180) an und erfüllt alle von brown allegorisch hergeleiteten Potenziale: (Pilz) (Ameisen) (Farn) (Wellen-Partikel-Dualismus) (Stare) (Löwenzahn) und bricht mit der klassische Objekt-Subjekt Relation, die wir aus Wissenstransfer zum Beispiel in Schulen oder Museen kennen.

Eine Aktualisierung des Selbst kann dann erfolgen, wenn die Kritik an der Kritik immer wieder angepasst wird (vgl. Rieger-Ladich 2014: 80). Über das Selbst geht sie hinaus, wenn Menschen sich in ihrer Aktualisierung gegenseitig unterstützen. Diese Form von Ermächtigung wirkt sich auf kollektive Prozesse aus und lässt sich durch ihre Flüchtigkeit nicht instrumentalisieren, wodurch sie (vorerst) subversiv bleiben kann. Wir können also Pierangelo Masetts Wunsch, der Kunstvermittlung einen Habitus eigen zu machen, anhand der informellen künstlerischen Bildung weitere Konturen verleihen: „Die Fähigkeit, auch unter veränderten Bedingungen handlungsfähig zu bleiben[...]“ (Maset 2003: 32) Es soll allen die Möglichkeit gegeben werden, sich selber zu orientieren, spontan zu bleiben und füreinander solidarisch einzustehen. Konflikte sollten zum Wohle einer gemeinsam gestalteten Zukunft nicht gescheut werden, denn sie bergen neue Perspektiven. Diese werden zugänglicher, wenn die Konflikte als Potenzial anstatt als Herausforderung angenommen werden. Diese Perspektive oszilliert zwischen individueller und kollektiver Bildung – wir denken an die fraktale Struktur des Farns zurück.

In der Kunst(pädagogischen) Praxis existieren Positionen, die kompatibel mit den in diesem Text bisher eruierten Grundsätze sind. Im nächsten Teil dieses Textes spazieren wir durch dieses Gefilde und picken ein paar Beispiele heraus.

Praxisbezogene Annäherung

Eine informelle, künstlerische Bildung kann an jedem Ort stattfinden, da politische Zusammenhänge überall zu finden sind. Entscheidend sind die Methoden und Strategien, anhand welchen diese Inhalte erarbeitet werden und die eine

künstlerische Praxis als Bildungsmethode sowie als Sozialform einleiten. Wenn wir politische Bildung als Kunst verstehen, so entspricht die Methodik dem Medium. Pierangelo Masetts Argumentation unterstreicht dies, denn für ihn liegt die Kunst in der Vermittlung: „Die materielle Seite des *Kunstwerks* stellt für diese Kunst unter Umständen nur noch den Status eines Attraktors dar, der Kommunikationen ermöglicht.“ (Maset 2003: 32) Damit knüpft er an Beuys' Verständnis von Kunst als Soziale Plastik an: Beuys' Theorie entstammt der Feststellung, dass der Kern einer Plastik die Verarbeitung von Materie oder Substanz ist. Wenn wir also Gedanken oder Ausdruckskraft als Materie anerkennen, so kann eine Plastik aus Gedanken, Sprache oder Gesellschaft bestehen (vgl. Milder 2011: 17). Für Beuys waren Kunst, Politik und Erziehung eins. In seinen *Lecture Performances*⁴ beabsichtigte er Kunst zu produzieren, in dem er über Kunst und Politik sprach. Die *Lecture Performance* war für ihn eine Methode, gegen den Kapitalismus zu arbeiten. Im Dialog könne mensch sich von der Abhängigkeit des Geldes und einer vom Staat aufgezwungenen Struktur lösen, da Performance weder definiert, kategorisiert noch systematisiert werden kann (vgl. ebd.: 18). Die Arbeit mit der „fleeting substance of verbal language“ (ebd.: 18) und den sich verändernden Gedanken der immer wieder neu konstituierenden Zuhörer*innengruppe bleiben amorph und kommen somit der für eine informelle künstlerische Bildung relevanten Flüchtigkeit entgegen (Wellen-Partikel-Dualismus), (Löwenzahn). Um Rollenverständnisse flüchtig zu halten und ein Expert*innentum vorzubeugen, müssen alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sich als *Lecturer-Performer* zu versuchen, etwa mit einem Open-Mic.

⁴Der Begriff *Lecture performance* stammt in diesem Zusammenhang von Patricia Milders Text. Beuys' Begriff dafür wäre die Soziale Plastik oder vielleicht einfach Aktion gewesen. Ich nutze hier aber bewusst *Lecture Performance* um die flüchtige und subversive Qualität von Performance als künstlerisches Medium zu unterstreichen.

Auch das Konzept des *Serious Play* lässt diese Rollenverteilung flüchtig werden, in dem sich Teilnehmende spielend auf neue Rollen und damit einhergehend neue Perspektiven einlassen. *Serious Play* beschreibt die Erschliessung der Wirklichkeit durch spielerische Prozesse, um sie auf ihre Haltbarkeit zu prüfen und Alternativen zu entwickeln. Dabei orientiert sich das Konzept nicht an visuellen Bildproduktionen oder altbekannten Verkünstelungen der Praxis: Die Auseinandersetzung mit Kunst im weitesten Sinne wird auf dem Weg durch die Welt dem Zufall überlassen (vgl. Haussmann 2014: 118). Das Spätmittelalter brachte ein Verständnis des *serio ludere* hervor (vgl. ebd.: 118)

als eine spielerische, fantasieanregende Welterschliessung „mit Sitz in der Lebenswelt.“ (ebd.: 118) Das Schachspiel war dafür sinnbildlich: Das Spiel baut auf Hierarchien auf, doch birgt die Möglichkeit, ebendiese Hierarchien zu stürzen. Nach dem Spiel werden zudem die Figuren in den gleichen Sack gepackt und vom einstigen Gefälle bleibt keine Spur mehr übrig (vgl. ebd.: 118). (Farn), (Wellen-Partikel-Dualismus), (Stare).

Carmen Mörsch bezieht sich auf Eva Sturm und ihrem Konzept der *Kunstvermittlung als Fortsetzung von Kunst* und betont dessen zentralen Aspekt als die „Vermeidung von inhaltlichen Schliessungsbewegungen und stattdessen die Anerkennung der Unabschliessbarkeit von Deutungsprozessen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken.“ (Mörsch 2009: 20) Die Destabilisierung der Teilnehmenden ist konstitutiv für Lernprozesse. Solch offene Formen der Erfahrung in der Gruppe scheinen ihren Platz im performativen Sektor der künstlerischen Tätigkeit zu finden: „In der Folge werden Methoden favorisiert, die selbst performativ-künstlerischen Charakter haben, die auf die Offenheit der Semiose verweisen und Selbstreflexivität in der pädagogischen Situation evozieren.“ (ebd.: 20) Erika Fischer-Lichte bestätigt dies in ihrer Ästhetik des Performativen: „Gerade als Motor der Dynamisierung, der permanenten Verschiebungen innerhalb des Subjekt/Objekt Verhältnisses erscheint der Rollenwechsel besonders geeignet, um an ihm die autopoietische⁵ feedback-Schleife der Wechselwirkungen von Handlungen und Verhalten der Akteure und Zuschauer zu erforschen.“ (Fischer-Lichte 2004: 63) Dies trägt zur Herstellung einer Gemeinschaft von Akteur*innen und Zuschauer*innen bei, die lediglich auf dem physischen Miteinandersein basiert und über eindeutige Rollenzuweisungen hinausragt (vgl. ebd.: 82). Erika Fischer-Lichte geht auf Emile Durkheims historische Herleitung des gemeinschaftlichen Werts des Theaters ein, in welcher das Individuum mit der Gemeinschaft in ein Verhältnis gesetzt wird. Das kollektive Leben entsteht nicht aus dem individuellen, denn sonst wäre die Gesellschaft durch die Bildung der persönlichen Individualität zerfallen. In der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde der Bildung von Gemeinschaften ein grosses Interesse zugesprochen: Die Individualität war derartig vorangeschritten, dass sie fast die Funktion einer Religion einnahm; parallel dazu bildeten sich durch die Industrialisierung und Urbanisierung immer grösser

⁵ Ein System, welches aus sich selbst entspringt und sich selbst am Laufen hält.

werdende, anonyme Massen heraus. Das Theater war der perfekte Ort, um solche Entwicklungen nicht nur gedanklich verstehen zu können, sondern modellhaft nachzuahmen und zu vollziehen (vgl. ebd.: 83). Georg Fuchs' Einstellung demgegenüber war, dass im Theater keine Trennung stattfinden dürfe zwischen Schauspieler*innen und Zuschauer*innen, da sie im Wesen eine Einheit bilden würden (vgl. ebd.: 83). Diese Einheit vermischt in der informellen künstlerischen Bildung die Rollen, die innerhalb einer Unternehmung kurzzeitig und flüchtig eingenommen werden, mit den Rollen der Teilnehmenden aus dem echten Leben: Die Erfahrung transzendiert zu gewöhnlichen Lebensprozessen und setzt eine künstlerische Welterschließung dem Leben gleich (Ameise), (Farn), (Wellen-Partikel-Dualismus), (Stare).

Paolo Freires Gedanken zur Pädagogik der Unterdrückten erfährt durch Augusto Boal eine theatralisch-performative Anwendung. Improvisationstheater sollte dafür genutzt werden, die Menschen aus ruralen Gebieten Brasiliens zu alphabetisieren. Das Lesen und Schreiben sollte den Menschen Anschluss an die Gesellschaft gewähren, so dass sie nicht passive Opfer der Herrschenden bleiben müssen. Um einem Machtgefälle zwischen Erzieher*in und Lernenden entgegenzuwirken, wurden dazu keine klassischen Theatertechniken eingesetzt, die erlernt werden müssen. Diese Erfahrung dürfe nicht mit etwas beginnen, was den Teilnehmenden fremd sei. Das zentrale Tool sei ihr Körper (vgl. Boal 2000: 127), anhand welchem sie durch physisch gespeicherte Erfahrung bereits viel über sich kommunizieren könnten: „There is a great number of exercises designed with the objective of making each person aware of his own body, of his bodily possibilities, and of deformations suffered because of the type of work he performs. That is, it is necessary for each one to feel the *muscular alienation* imposed on his body by work. A simple example will serve to clarify this point: compare the muscular structure of a typist with that of the night watchman of a factory. The first performs his or her work seated in a chair: from the waist down the body becomes, during working hours, a kind of pedestal, while arms and fingers are active. The watchman, on the other hand, must walk continually during his eight-hour shift and consequently will develop muscular structures that facilitate walking. The bodies of both become alienated in accordance with their

respective types of work.“ (Boal 2000: 127) Solche Übungen sollen also eingesetzt werden, um durch eine Bewusstmachung der eigenen Situation (vgl. ebd.: 128) die Kommunikation ebendieser Situation zu vereinfachen und präzisieren. Die Teilnehmenden konnten sich die Art und Weise, wie ihre Körper von ihrer Arbeit dominiert werden, (vgl. ebd.: 128) bewusst machen, und dass dieser Körper dadurch als einer der Filter subjektiver Erfahrungen fungiert (Pilz), (Farn), (Stare).⁶ Die Anerkennung der Subjektivität unserer Mitmenschen ist eine Grundlage für die Fähigkeit, uns von unserer „Ichbezogenheit zu lösen und die Perspektive beziehungsweise den Standpunkt des Gegenübers einzunehmen [...] In diesem Wechselspiel wird versucht, die sozialen Einstellungen, Erwartungen, Denkstrukturen, Verhaltensweisen, Gefühle, also den jeweiligen Wirklichkeitszusammenhang des Gegenübers wahrzunehmen, zu erkennen, nachzuempfinden und sich in diese emphatisch hineinzusetzen“. (Eremjen 2016: 327)

⁶ Mensch stellt sich vor: Durch meine Büroarbeit ist mein Rücken gekrümmt, meine Arme schwach und meine Hände zart. Mein Mitbewohner hat durch seine Gärtnerarbeit auch Rückenprobleme, dafür aber starke Arme und Hände wie ein Maulwurf.

Das Handlungsfeld einer informellen, künstlerischen Bildung spannt sich zwischen kollektivem Austausch, gemeinsamen Erfahrungen und individueller Bewusstmachung auf. Sie gehört, um dem Zementieren von Handlungsweisen und dem damit einhergehenden, hierarchischen Gefälle entgegenzuwirken, keiner Institution an und muss seinen Platz stets neu verhandeln. Sie beschränkt sich nicht auf künstlerische Ware und nutzt momentgebundene Singularitäten, um bestehende Ordnungen zu unterlaufen. Sie meidet die Bildung von Dogmen, praktiziert Kritik und operiert solidarisch. Ich freue mich darauf, wenn diese Grundsätze in die Praxis transportiert werden und suche selbst noch nach Wegen, wie wir dieser Utopie möglichst nah kommen können.

“To free ourselves is to trespass, and to transform. It is through a creation of the new that that which has not yet existed begins to exist. To free yourself is to trespass. To trespass is to exist. To free ourselves is to exist.“ (Boal 2000: xxi)

Literaturliste:

Boal, Augusto (2000): Theater of the oppressed. London, Pluto.

brown, adrienne maree (2017): Emergent Strategy. Chico und Edinburgh, AK Press.

Cooke, Maeve (2009): Zur Rationalität der Gesellschaftskritik. In: Jaeggi, Rahel, Wesche, Tilo (Hg): Was ist Kritik? Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 119 – 132.

Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Eremjen, Inga (2016): Transkulturelle Kunstvermittlung. Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen. Bielefeld, Transcript Verlag.

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

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Kreuz-Verlag.

Hausmann, Robert (2014): Die Gelegenheit der Krise. Prototypische Betrachtungen einer nächsten Kunstpädagogik. In: Kolb, Gila, Meyer, Thorsten (Hg): What's Next? Art Education - Ein Reader. Köln und Kassel, Kopaed, S. 117 – 119.

hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of Freedom. New York, Routledge.

Knoop, Karl, Schwab, Martin (31994): Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Heidelberg Wiesbaden, Quelle und Meyer.

Lehrplan 21, online unter: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2>
[29.06.2020]

Maset, Pierangelo (2003): Kunstvermittlung im System Kunst. In: Lefarth- Polland, Ute (Hg): The Educational Complex, Vermitt-

lungsstrategien von Gegenwartskunst. Wolfsburg, Verlag Kunstmuseum Wolfsburg, S. 30 – 41.

Milder, Patricia (2011): Teaching as Art: The contemporary Lecture-Performance. In: Marranca, Bonnie (Hg): PAJ: A Journal of Performance and Art. Cambridge, The MIT Press, S. 13 – 27.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. Zürich-Berlin, diaphanes.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Zeitschrift für Pädagogik 60/April 2014, S. 66 – 84.

Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Kunstpädagogische Positionen 20/ 2009. Hamburg, Hamburg University Press.

Sternfeld, Nora (2005): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. In: Kolb, Gila, Meyer, Thorsten (Hg): What's Next? Art Education- Ein Reader. Köln und Kassel, Kopaed, S. 326 – 333.

Sturm, Eva (2002): Kunstvermittlung und Widerstand. In: Schöppinger Forum der Kunstvermittlung (Hg): Transfer: Beiträge zur Kunstvermittlung. Schöppingen, Stiftung Künstlerdorf.

a)

CV

Zoé Hall Seit 2019 arbeitet Zoé Hall als wissenschaftliche Assistentin im Institut Lehrberufe für Gestaltung und Kunst in Basel und beschäftigt sich in ihrer Lehre einerseits mit Lehr- und Lernformen und andererseits mit dem strukturellen Aufbau kunstvermittelnder Angebote. Nebst dem ist sie in ein Forschungsprojekt involviert, welches anhand einem manuell bearbeitbaren

Metadatenchema Inhalte und Arbeiten aus dem Studiengang auf einem Interface visualisiert und verknüpft.

Links

^{a)}applewebdata://B45422E9-9CC4-4C90-A2B1-C36C96F0BBC2#_ftnref1