

Art Education Research No. 20/2021

Bernadett Settele

Ausgesetztsein als Dozentin. Vorschlag für eine reflexive Positionierung der Hochschullehre am Beispiel von Kunstpädagogik

Zur Reflexion über eine Lehre „von Kunst aus“ (vgl. Sturm 2011) wähle ich das Ausgesetztsein als Ansatzpunkt. Ausgesetztsein markiert einen Ort an der Schwelle zwischen der kritischen Würdigung des Handelns und seiner Bedingungen und einer Perspektive, die es ermöglicht, passive Anteile zu bedenken (vgl. Settele 2019). Dem Gefühl des Ausgesetztseins nachgehend, erarbeite ich eine Perspektive für die feministische Kunsthochschullehre auf Masterstufe. Interessiert an machtvollen Adressierungen, Rollen und Normen sowie an emanzipierter Lehre, betrachte ich aus einer theoriegeleiteten Perspektive, wie individuelle und kollektive Subjekte der Lehre an ihren jeweiligen Positionen in Situationen der Lehre aufeinander einwirken und auch, was ihnen passiert.

Dazu nehme ich das Konzept des post-souveränen, gebundenen Subjekts der feministischen Theorie nach Judith Butler auf und mache es zum Ausgangspunkt für eine reflexive Positionierung der Lehre. Dabei wird es nötig zu differenzieren, wie ich ein solches Konzept der politischen Philosophie in einem nicht-existenziellen, ästhetischen Feld verwende. Ausgesetztsein hält als reflexives Konzept einen Abstand zu den stärkeren Begriffen feministischer Theorieansätze ein wie Gefährdetsein oder Vulnerabilität (vgl. Butler 2016) oder Prägnanz und Empfänglichkeit (vgl. Butler 2014: 183).

*Die Situation einer Übung zur Rezeption von Kunst im Kontext kunstpädagogischer Lehrerinnen*bildung bietet einen Anlass zur Reflexion über die Bedingtheiten von Subjekten der Lehre. Daraus resultiert ein Beitrag zur Frage, wie Kunstpädagogik bildet und was in ihr wirksam wird.*

Perspektiven auf die Lehre

Ich blicke fast täglich auf die Hochschule aus der Position der Dozentin. Wenn es darum geht, beim Unterrichten Interaktionen und Situationen zu planen und sie durchzuführen, sie zu reflektieren und wiederum zu planen, handle ich in der Rolle einer Dozentin. Die Dozentin mag als reflexive, handelnde Person gedacht sein – sie lehrt. Doch ihr stossen auch Dinge zu, die nicht geplant sind und sie kann nicht alles beherrschen, was passiert – sie ist selber *in* der Lehre. Die Dozentin wird gerne als reflektionsfähige und multitaskende Person verstanden, ihre Besonderheit sei die Kompetenz des „reflecting-in-action“ (vgl. Schön 1983), auf die sich etwa die Schule der

Aktionsforschung bezieht, um Lehre weiterzuentwickeln. Einige weitere Facetten des Begriffs *Lehre* in diesem Text sind im Anschluss an Karl-Josef Pazzini gedacht (vgl. Pazzini 2015), und so weisen die Assoziationen von Lehre in zwei Richtungen: Erstens steht der Begriff generell für das, was eine Dozentin oder eine Professorin tut – wie in dem Ausdruck *Forschung und Lehre* –, zweitens jedoch ist er eine Umschreibung ihrer eigenen, nie aussetzenden Weiterbildung, ihrer *Lehre*. Diesen Artikel widme ich einer Facette in meinem Erleben von Lehre als Dozentin, dem Ausgesetztsein.

Denn die Dozentin hat einerseits Aufgaben, eine Rolle und einen Status, durch den sie sich von den anderen, den Studierenden, unterscheidet. Ihre Position in einem Seminar mag machtvoll, ermächtigt und ermächtigend sein. Sie nimmt jedoch andererseits auch eine Subjektposition ein, und dies bringt eine Positioniertheit als Subjekt des Unbewussten mit sich, die das Äussere der Rolle bricht und unterläuft und die sich in Zuständen wie ausgesetzt, gebunden oder verwickelt zu sein äussern kann. Die Subjektposition in die Betrachtung miteinzubeziehen, rückt Erfahrungen sowie (un-)bewusste Bedingtheiten und Bedürfnisse in den Blick, die flüchtiger und komplexer zu reflektieren sind als es die soziale und institutionelle Position ist.¹

Die Perspektive des Ausgesetztseins interessiert mich aus zwei Gründen. Erstens, weil das Gefühl da ist, aber wir es oft ignorieren, um handlungsfähig zu bleiben, denn dadurch wird die souveräne Position untergraben, die wir uns zutrauen und zumuten, die uns zuge tragen und zugeschrieben wird im System der Lehre. Zweitens, weil die souveräne Position, in der theoretischen Welt ist das gut begründet, schon lange nicht mehr aktuell ist. Die postsouveräne Perspektive² wird in subjekttheoretischen Diskursen aktueller Ausprägung, in denen politisches, feministisches und kulturalistisches Denken zentral sind, eingenommen, untersucht und entwickelt. Beispielsweise finden sich in den Schriften von Judith Butler einige Linien dieses Denkens zusammengefasst und weiterentwickelt.³ Zu den von Butler kommentierten Referenzen gehören gewichtige Titel der französischen Theoriebildung des 20. Jahrhunderts wie Psychoanalyse, Dekonstruktion, Diskursanalyse sowie die politische feministische Philosophie, die sie – als Politischwerden der Erfahrungen individueller Subjekte – weiterdenkt. Butlers Gedanken beziehen die „kontingenten Grundlagen“ von Subjekten ein (so hiess auch ein früherer Diskussionsbeitrag der Theoretikerin*) und lenken den Blick u.a.

¹ In meinem Beitrag nenne ich das, was aussen davon sichtbar wird, *die Dozentin* (im Folgenden ohne besondere Hervorhebung). Die Dozentin ist deutlich und ohne weitere Differenzierungen gegendert, um dem Faktum Ausdruck zu verschaffen, dass ihr (wie auch der Position, aus der ich spreche) ein bestimmtes Geschlecht unterstellt wird: Weiblich gelesen zu werden (und feministisch zu antworten), macht ihre* Bedingtheit als soziales und psychisches, verkörpertes Wesen aus.

² Das Konzept Postsouveränität benutzt Judith Butler in *Hass Spricht* (1998) in Bezug auf das Ausgesetztsein an Sprache und soziale Norm. Ich benutze den Begriff nicht alleine, er dient mir aber im Verbund mit anderen Begriffen dazu, die durch verschiedene Faktoren infrage gestellte Subjektposition zu charakterisieren, von der ich ausgehe.

³ Butler wurde wiederum von anderen Theoretikerinnen* kongenial zusammengefasst und ausgelegt, vgl. Paula-Irene Villa 2012 (2. Aufl.), Eva von Redecker 2011.

auf deren Unabgrenzbarkeit gegenüber anderen, auf ihre Verstricktheit mit anderen und das, was daran prägend – bildend – ist.

Zahlreicher werdende Beiträge anderer Autorinnen⁴ haben diesen politischen Diskurs für pädagogische Reflexionen anschlussfähig gemacht.⁵ Hierin richtet sich der Blick meist auf soziale, interpersonelle und kulturelle Aspekte und ihre Auswirkung aufs sich selbst *bewusste* Subjekt; darauf, dass in der Bildung individuelle und kollektive Subjekte Adressierungen und Anrufungen ausgesetzt sind, durch die sie konstituiert und dabei (auch) geprägt und möglicherweise verletzt werden. Es geht auch hier längst nicht mehr um den Versuch, die Souveränität von Pädagoginnen* wiederherzustellen oder Souveränität als Konzept zu retten. Wenn wir stattdessen vom Aspekt der Verletzbarkeit ausgehen, schreibt Judith Butler, erweise sich die „Ontologie des Individualismus“ als infrage gestellt (vgl. Butler 2009: 11). Dem Selbstbild der Dozentin mag es schmeicheln, sich als handlungsmächtig und mit einer Form von Entschiedenheit ausgestattet vorzustellen, doch auf vielen Ebenen sind wir angewiesen auf andere und auf deren Anerkennung, und damit nicht ganz Herrin* über uns selbst. Dieser Angewiesenheit auf andere sogar verhaftet, sind Subjekte des Unbewussten grundlegend relational: begehrend, ausgesetzt und verletzbar. Aus dieser post-souveränen Ausgangslage heraus ergibt sich dann zweierlei für die Dozentin neben der Erkenntnis um die Notwendigkeit, eine produktive Verunsicherung in Bezug auf das lehrende, lernende Selbst zu hegen, das sich nie ganz transparent ist, stellt sich auch die Frage, wie anderen in der Lehre zu begegnen ist.

⁴ Diese Genderung macht als Referenz an Luise Puschs generisches Femininum die Mehrheitsverhältnisse dekonstruktiv-feministischer Erziehungswissenschaft sichtbar, ist aber bereits mit Vorschlägen von Lann Hornscheidt zur Veruneindeutigung und Differenzierung aufgemischt: Der Genderstern befindet sich am Wortende, wo er weniger als Platzhalter für eine binäre Ordnung gelesen werden kann. Wo es nicht primär um Geschlechtlichkeit, sondern um andere Linien der Differenz geht, vermeide ich Genderung gerne, um die Kategorie nicht dauernd zu bestätigen und zu verfestigen.

⁵ Vgl. bspw. die Beiträge in Ricken und Balzer 2012.

Ausgesetztsein in Verbindung zweier theoretischer Kontexte

Auf Basis dekonstruktivistisch-subjekttheoretischer Ansätze wurde über ästhetische Erfahrung geschrieben als eine ambigue Sache, die mit *Sinn* und mit dem Einsatz der *Sinne* zu tun hat, zwischen aktiv und passiv sich ereignend, als eine mitunter verunsichernde Erfahrung, die dazu führen kann, sich etwas ausserhalb des Selbst, oder etwas Fremdem, Neuem, einer Alterität, anzunähern. Dabei mag etwas Neues, Drittes entstehen, und ebenso kann all das auch ein temporäres körperliches/affektives Aussersichsein oder Ausgesetztsein mit sich bringen.

Feministische Theorien erörtern die Notwendigkeit, über das zu sprechen, dem wir als soziale Wesen ausgesetzt sind. Auch ästhetische Bildungstheorien erörtern aber, was uns betrifft, ohne dass wir es in der Hand haben. Viele der Assoziationen, die in diesen Theorien vorkommen, gleichen sich; postsouveräne (soziale) Subjekte, Enteignung durch sinnliche Erfahrung – Überlegungen dieser Art lassen sich ebenso in der Ästhetik und ästhetischen Bildung wie in der feministischen *new ontology* oder *sozialen Ontologie* finden (vgl. Butler 2009: 11).⁶

⁶ Vgl. den Beitrag von Anna Schürch in AER 20 zur *neuen Ontologie* bei Foucault. Anders als Michel Foucaults ähnlich betitelte Kritik am Wissen, das durch seine Verstrickung mit Macht mit Gewalt und Herrschaft verknüpft sein kann, handelt Judith Butlers neue und soziale Ontologie davon, wie die grundlegende Verbundenheit und Angewiesenheit – die relationale Subjektivität – von Menschen das Wirken der Macht erst ermöglicht, und wie das Körperliche, das Psychische und das Soziale verwoben sind.

Ich möchte vermeiden, beide Perspektiven miteinander gleichzusetzen. Dennoch gestehe ich einem Vergleich zu, produktiv zu sein, wenn er auch einige Probleme mit sich bringt. Eine Auslassung ist sicherlich, dass die Rezeption von Kunst und die Lehre einem kulturellen, also nicht-existentiellen Bereich zugehören, in dem die Dimension der Existenz nicht im Vordergrund steht. Im Gegensatz dazu ist bei feministischen Denkerinnen* soziales, psychisches und körperliches Leben und Überleben grundlegend, und nur auf dieser Grundlage ist an mehr zu denken, an Entfaltung, Ambitionen und Koalitionen etwa.

Mir ist in der feministischen Philosophie der Gedanke begegnet, dass subjektkonstituierende Erfahrungen nicht frei von Gewalt sind, und dass diese Gewalt in vielen Formen auftritt (vgl. Villa 2012). Auch beim Lehren ist es kaum vermeidbar, aufeinander einzuwirken. Wie eine prägende Erfahrung emotional tatsächlich eingeordnet wird, hängt davon ab, vor welchem Hintergrund diese Einordnung geschieht, davon, welche Empfindungen mit der Erfahrung verbunden werden und wie Vergangenes zur Erfahrung des Jetzt beiträgt (auch, inwiefern es erinnert wird oder eben nicht erinnerbar ist). So wird etwa die Adressierung oder Anrufung, etwas Bestimmtes zu sein, das eine* nicht sein will oder kann, für manche verletzend sein, denn sie steht vor dem Hintergrund verunmöglichter Identitätswürfe und schwankender Selbstbilder. Im Gegensatz dazu stehen einige andere in einer eher ungetrübten Beziehung zur Normalität und haben somit kaum Anlass, sich durch den Anspruch eines Gegenübers oder in einer Situation der Adressierung ausgesetzt zu fühlen.

⁷ Vgl. bspw. zu Erfahrungsoffenheit und zum Ungewissen Böhme und Engel 2015, vgl. Settele 2019.

Durch das Ausgesetztsein als Filter konkretisieren sich bestehende Diskurse der Kunstpädagogik zur ästhetischen Dimension von Bildung um die *subjektive* Dimension. Die ästhetische Dimension wurde als das Offene, Unplanbare, Ungewisse bezeichnet.⁷ Dem

Ausgesetztsein nachzugehen, mag helfen zu reflektieren, was dieses Offene, Ungewisse (in) der Lehre und der Kunst in den individuellen Subjekten bewirkt.⁸ Durch meine affizierbare Perspektive versuche ich, den Blick für das zu öffnen, was uns mitbestimmt und uns betrifft, und das, was wir aber – uns selbst betreffend – nicht ganz beherrschen oder nicht genau wissen können.

⁸ Vgl. zur Spurensuche, theoretisch wie methodisch: Andrea Sabisch 2007.

Deutlich ist dann auch, dass die Parallele von ästhetischer Bildung und subjekttheoretisch-feministischer Perspektive eben dann sichtbar wird, wenn wir die Erfahrungsbezogenheit und Relationalität der Existenz zentral setzen. Vergleichbar werden feministische und ästhetische Perspektiven darüber, wie sie Erfahrung konturieren. Der Vergleich ist möglich mit einem ästhetischen Blick auf das subjektive Erleben, das sozial situiert ist: dafür steht die titelgebende *ausgesetzte Dozentin*, und daher stellt ihre Perspektive das Okular – und den Filter – dar, um diese Erfahrungen am Beispiel zu formulieren.

Ausgesetztsein am Beispiel kunstpädagogischer Lehrerinnen*bildung auf Masterstufe

9

Im Beispiel geht es um eine Übung aus der Kunstvermittlung, die Rezeption mit künstlerischen Mitteln erweitert. Für diese Art zu arbeiten ist Eva Sturm modellgebend. Beim Arbeiten „von Kunst aus“ geht es darum auszuloten, was Situationen der Kunst bewirken (können) und wie Kunst fortgesetzt werden kann (vgl. Sturm 2011). Der Ansatz schafft einen Abstand zur Idee einer souveränen Vermittlerin* und eines formalisierbaren Wissens über Kunst, er verhält sich zu inkorporiertem Wissen und zum Kontext. Darin kann das Erklären von Kunst eine Rolle spielen, es ist aber nicht zentral.

⁹ Dank an alle aus der Lehrveranstaltung *Kunstpädagogische und fachdidaktische Theoriebildung II* im FS 2020 und im FS 2021!

Kunsthaus

6. März 2020. Wir arbeiten im Museum. Die Studierenden formulieren auf meinen Wunsch Antworten auf einige dort ausgestellte künstlerische Arbeiten. Die Antworten sind beeindruckend, divers bei der Wahl der Mittel und in konzeptueller Hinsicht eigenständig und vielfältig. Wir hören ein rhythmisches, kooperativ improvisiertes Gedicht aus Silben und Worten vor einem Tinguely-Relief. Wir führen eine Debatte über die Brauntöne in einem Gemälde, die im Laufe

der Zeit, und während wir dort stehen, immer deutlicher hervortreten. Eine Performerin* trägt sehr professionell und seriös Ausschnitte eines Begleitzettels aus einer anderen Galerie aus der vorherigen Woche vor, und es passt unheimlich gut zu den Arbeiten vor Ort. Solche Beiträge brechen die Stille im Kunsthaus, ohne dass wir uns so aussetzen, dass wir hinausgeworfen würden.

Jemensch interveniert mimetisch in die Arbeit *The Bowery* (George Segal, 1970), indem er* sich hinter unserem Rücken bei der Gipsfigur eines liegenden Menschen, ihre Haltung spiegelnd, am Boden platziert. Ich verhindere, dass einige dem Impuls zu einem schnellen Applaus nachgehen – jede Antwort durfte fünf Minuten dauern –, sondern den Prozess aushalten und wir sehen, was passiert. Auf den ersten Blick scheint die Geste schnell verstanden zu sein. Ruhig treten mehrere in den Raum der Installation/Performance ein und erweitern ihn durch ihr unspektakuläres Mitperformen. Sie nehmen mögliche Positionen im Raum ein wie Spiegelungen der zweiten, stehenden Gipsfigur, die auf die erste herunterschaut, wie Betrachterinnen* im Museum, und/oder als Betrachterinnen* der Situation.

Das interventionistische Moment in einer weiteren Präsentation zweier Studierender richtet sich gegen innen, an die Gruppe selbst. Vor der Arbeit *Model for Outdoor Piece* von Bruce Nauman (1976), dem Modell eines Raumes ohne Decke, machen die beiden Vermittler* nur rasch ein Selfie, denn gehen sie wieder. Wir verfolgen ihren Abgang, und sogleich trifft auf den Handys eine Notiz ein, die das Selfie und einen Link zum Eintrag der entsprechenden Arbeit in der digitalen Museumssammlung enthält.¹⁰ Zurückgelassen, lesen wir die von der Institution verfasste Beschreibung und sinnen der Strategie der beiden nach. Die beiden Studierenden nehmen den Vermittlungsbegriff auseinander, sie generieren eine Erwartung und setzen uns all dem durch ihre Absenz aus.

Die Antworten sind überzeugende Versuche, sich zu verhalten – zum institutionellen Raum, zur Konstellation und zu den künstlerischen Arbeiten selbst. Vorbereitend hatten wir vier Zwischenkapitel aus *Kunstvermittlung in Transformation* gelesen, in denen Gedanken von forschenden Kunstvermittlerinnen* zusammengestellt sind. Die Textcollagen behandeln die Konzepte „Vermittlung“, „unvermittelt“, „Raum“ und „Störung“ (vgl. Mörsch 2012). Auch performerisch sind viele der Antworten stark: Die Einsätze und die Abgänge, die zeitlichen und räumlichen Arrangements, die Blickbeziehungen und

¹⁰ Kunsthaus Zürich, Bruce Nauman: *Model for Outdoor Piece*, 1976, online unter: <https://mplus.kunsthaus.ch/MpWeb-mpZuerichKunsthaus/v?mode=online&l=de#!m/Objekt/4R8HVifpmwOmNvYwo-83mg/form/ObjCatalogueViewOnlineUser> [21.5.2021].

die Ansagen aller sind spezifisch und genau, und es erweist sich als wichtig, sie einmal in Wirklichkeit ausprobieren zu können. Die Qualitäten dieses performativen Arbeitens und Probens kommen deutlich zum Vorschein. Dies ist mir bewusst, als ich im Folgenden in die Übung interveniere.

Als Dozentin¹¹ fordere ich nun die Studierenden auf, die Spezifik ihrer Bezugnahmen zu verteidigen und zu erklären. Ich provoziere sogar fast einen Streit. Was genau das mit dem jeweiligen Gegenstand, mit der Kunst, zu tun habe? Könnte das Lautgedicht nicht auch dort hinten aufgeführt werden? Jener Vortrag irgendwo stattfinden? Das Selfie überall? Dabei ist die Dozentin eigentlich zufrieden. Die Studierenden verteidigen ihr Vorgehen nicht, indem sie etwa auf die Arbeiten Bezug nehmen würden – vielmehr ergreifen die Studierenden Position: Sie artikulieren ihr Interesse und die Notwendigkeit, „einfach mal so“ auf die Kunst zu antworten. Es entspinnt sich ein längerer Wortwechsel. Die Dozentin lässt schliesslich den Einwand fahren, sie nickt. Als letzter Satz des Disputs fällt ein verführerischer Satz, geäußert von einem der Studierenden: „Wir können nur bei Dir, hier, so frei arbeiten.“

Wie kam es dazu, dass die Studierenden feststellen, freier arbeiten zu können als sonst? Wieso konnten sie das erwarten, wieso konnten sie das einfordern? Die obige Äusserung spricht sogar eine Beziehung an. Das lag vermutlich – ich komme noch darauf zu sprechen – an unserer Vorgeschichte im Seminar. Wie kam es dazu, dass ich als Dozentin überhaupt, so heftig, intervenierte? Das hängt damit zusammen, dass ich mehr einfordern wollte als das, was die Studierenden bereits geleistet hatten, und auch damit, dass ich *selbst* durch die Antworten der Studierenden herausgefordert war: besonders durch die letzte Antwort und wie sie sich der Aufgabe verweigerte, überhaupt auf die Kunst einzugehen, indem sie uns an das medial abgespeicherte Wissen verwies und mit den Angaben des Museums alleine liess. Diese Intervention hat mich, als Person, in der Rolle der Dozentin – und als Subjekt? –, herausgefordert, weil sie mit meiner Erwartung auf Verbindlichkeit spielte. Fremde Erwartungen nicht zu erfüllen und sie nicht anzunehmen, sondern sich zu entziehen, ist ein Vorgehen, das emanzipatorisch sein kann, das aber mein Selbstverständnis und meine Rolle mitbetrifft und mich als Dozentin aussetzt. Im übrigen finde ich durchaus, das müsste eine Kunstvermittlerin* mal gemacht haben: alle einfach stehenlassen.¹²

¹¹ Ich könnte formulieren: Die Dozentin fordert die Studierenden heraus, denn dies würde den selbstbefremdenden nachträglichen Reflexionsblick besser markieren. Die Ich-Form der Passage soll jedenfalls nicht als Identifikation mit der Aktion und nicht als gesicherte Position gelesen werden.

¹² Ich erinnere an die grossartige Aktion von Barbara Campaner. Glücklicherweise wurde im Bild festgehalten, wie Campaner vor einer Gruppe davonrennt, unangekündigt und eine Aktion des Performers Jiří Kovanda zitierend. Sie kommt später zurück, als die Führung – fortgesetzt von einer anderen Kollegin – bei der entsprechenden Arbeit angelangt ist.



Abb. 1: Barbara Campaner an der documenta 12, 2007, Ausschnitt: BS.

Seminarraum

Die Vorgeschichte dazu hat sich eine oder zwei Wochen vor dem Besuch in jenem Kunsthaus ereignet. Die Dozentin kommt etwas zu spät in der Hochschule an, um pünktlich zu sein, und sie entscheidet sich dafür, diese Situation auszuspielen und zu übertreiben. Sie tritt ganz genau *fünf Minuten* zu spät in den Raum ein, mit grosser Geste. Doch nein. Der Auftritt erzeugt – keine Reaktion. Die Gruppe sitzt da und die Stimmung ist gelöst. Keine Spannungen im Raum. Die üblichen Begrüssungen, die Stunde startet. Sympathie, Vertrauen, Aufmerksamkeit und die Bereitschaft zu lernen bringen ihr die Studierenden entgegen. Der Übergang zur Lektüre läuft reibungslos, die Zeit verstreicht, ohne dass das Zuspätkommen Thema wird. Die Dozentin hat sich für diese Stunde vorgenommen, den Diskurs um Performativität zu behandeln. Sie führt jetzt – erklärend – Performativität als Perspektive auf den Alltag ein. Sie hat Lektüren aufgegeben und bespricht die Theorie an diesen Texten entlang. Anhand des Interesses der Studierenden bringt sie Beispiele und Konkretisierungen ein, die zeigen, wie Norm und Normalität gemacht sind, und welcher Art Aktionen und Praktiken sind, die eine Norm umschreiben können. Fragen führen zu Erklärungen und neue Fragen kommen auf. Zuletzt, irgendwann im Lauf der Stunde, erläutere ich mein Zuspätkommen als bewusst vorgeführtes Verhalten. Niemand hat es bemerkt.

Mein Krisenexperiment im Seminar trägt jedoch dazu bei, dass der Groschen fällt: Aha, sie setzt sich auch aus und sie scheitert. Das war vorerst kein bewusst geplanter Lerngegenstand. Erst, als ich thematisiere, dass zu Beginn niemand auf mein überdeutlich performtes Zuspätkommen eingestiegen ist, ist es sichtbar als intendierte Lehre. Das Experiment und seine Verhandlung bieten Möglich-

keiten, sich anders auf Normen zu beziehen und generieren eine Vertrautheit mit dem Rollenwechsel. Sie erwirken eine Öffnung. In der späteren Reflexion vermute ich, dass sich meine Haltung zum Scheitern und mein Mich-Aufführen produktiv in der Klasse verteilt haben müssen, dass sie Lust zum Rollenbruch erzeugt haben – zu dem, was im Disput dann „frei arbeiten“ genannt wurde.

Synopsis

Ich habe zwei Beobachtungen, die mit Ausgesetztsein zu tun haben, festzuhalten. Die erste: Die Situation „die Dozentin kommt zu spät“ steht in einem engen Zusammenhang mit den Interventionen der Studierenden im Kunsthaus. Beide bauen aufeinander auf und beide durchzieht eine ähnliche Logik. Als Lehrende kann ich die Norm nur vorführen, weil die Studierenden bereits offen sind, dies zu sehen. Sonst würde für sie wenig mehr daraus folgen, als dass die Dozentin versucht, ihr Zuspätkommen zu vertuschen, und dass sie somit ihre Autorität verspielt hat. Die gut verlaufene Probe hingegen erzeugt bei den zukünftigen Lehrenden ein Begehren, die Möglichkeiten ihrer Rolle, einer Aufgabe oder Übung auszureizen und somit den Sprung in die Reflexion zu machen.

Es könnte dafür sogar massgeblich sein, dass meine Haltung nicht einen geplanten Lehrinhalt darstellt, sondern meine Lehre eher latent berührt und durchzieht. Aus der Perspektive, die nach dem Ausgesetzten fragt, folgere ich daher, dass es lohnend sein kann, mich – und die mir zugeschriebene Autorität – situativ zu riskieren. Das kann Momente erzeugen wie jenen, als viele von denjenigen, die dem liegenden Performer* zuschauen, fast zeitgleich miteinander beginnen, mit ins Bild zu treten und sich in Bezug zu ihm und einer zweiten, stehenden Figur zu platzieren, oder wie jenen ironisch verschobenen Vortrag der zuerst genannten Performerin*, die selbst an Institutionen Kunst vermittelt, oder die letzte Aktion, in der zwei Studierende den Raum verlassen und an *Outdoor Piece* ein Exempel für Anti-Vermittlung statuieren.

Meine zweite Beobachtung betrifft einen gegensätzlichen Fall: Wo ich mich ausgesetzt fühle, aber mich auf Normen berufe (weil ich genau weiss, was ich ausschliessen will), interveniere ich heftiger als nötig. Die Zuspitzung der Debatte hin zum *Disput* war dem Gefühl geschuldet, dass Studierende sich entziehen und dass sie die ihrer Rolle geschuldete Aufgabe nicht so wahrnehmen, wie ich es

¹³ Die Position besagt: Was wir als Vermittlerin* tun, müsse nicht genau sein, es müsse nur unterhaltsam sein. Dies unterstellt, aus einem Wissen über die Kunst und ihre Mittel zu arbeiten, sei unnötig in der Kunstvermittlung, wenn die Vermittlerin* nur gut genug ankommt. Durch meine vehemente Intervention will ich einen anderen Konsens etablieren: Aus der genauen Kenntnis einer Sache heraus Details wegzulassen und konzeptuell simpel zu arbeiten, ist völlig in Ordnung und kann sogar notwendig sein, aber nicht, die Spezifik dessen zu ignorieren, von dem Kunstvermittlung ausgeht.

¹⁴ 1 [sprich: eins] steht als eine ungegenderte Version für einer* oder eine* und ersetzt auch frühere generalisierende Versuche wie jemensch, jemand, mensch oder man.

mir vorstelle, und der Befürchtung, dass die Studierenden nicht genug lernen. Als mich die Intervention der beiden Selfie-machenden Studierenden unangenehm berührt, entsteht diese Wahrnehmung. Und auch, als eine Position geäußert wird, die mich nervt, weil ich ihr unterstelle, sie wolle mit wenig Mühe möglichst gut ankommen.¹³ In der Debatte setze ich dem einen massiven Einspruch entgegen, einen Widerstand. Ich appelliere an eine Genauigkeit. Der Tonfall ist verschärft, fast anklagend. Ich sehe mich als Dozentin dem Anspruch der Kunst und der Genauigkeit verpflichtet und finde durchaus, alle sollten diese Werte verstehen und sie teilen – während die Studierenden im Kunsthhaus doch künstlerisch und mit offenem Ausgang arbeiteten. Ich erwies mich hier als ausgesetzt in einem zweiten Sinne, als verunsichert – und der Idealvorstellung verpflichtet, dass die Studierenden genauer mit der Kunst umgehen sollten und mir zeigen, was sie wissen.

In diesem zweiten Fall fördert die Perspektive, die auf Ausgesetztsein sensibilisiert ist, die hierarchische Anlage der Hochschullehre zu Tage: Sich ausgesetzt fühlen bezeichnet und charakterisiert den Moment, an dem sich ¹⁴ möglicherweise auf die Suche nach Absicherung macht, weil sie fürchtet, ihre Aufgabe nicht genügend gut zu erfüllen. Ausgesetzt bin ich hier dem Ideal, das mit der Rolle der Lehrenden verbunden ist. Und doch führt genau dies dazu, dass die Lehre produktiv wird, denn es lässt mich einen Widerstand performen, an dem Reibung entsteht, und somit ist meiner Ansicht nach die Situation des Disputs – als Auseinandersetzung um die Rollen – produktiv und überaus notwendig.

Wenn Dozierende wirksame Lehre machen wollen im Sinne von Karl-Josef Pazzini (vgl. Pazzini 2012), muss sich ihre Position von jener der Studierenden unterscheiden, sie kann nicht alleine durch das Kollegiale definiert sein und sie muss eine Reibung, eine Differenz, aufrechterhalten. Als Personen, die den Statuswechsel der Studierenden anregen, nehmen sie selbst nicht nur mehrere Rollen ein, sie stellen dabei die Überlegenheit, die aus ihrer Rolle formal zu folgen scheint, zur Disposition, um anderen zu ermöglichen aufzuschliessen – und sie setzen sich aus. Es gilt hierbei, auch die Besonderheiten der Kunsthochschule mitzudenken, als Lernort, dem daran gelegen ist, die Begleitung des Studiums und das Zurücknehmen dieses Begleitens miteinander auszubalancieren und das

Studium zu einem möglichst emanzipatorischen Prozess werden zu lassen.

Zudem haben Studierende in der Lehrerinnen*bildung zwei Hüte auf: den Hut dessen, was sie sind – Lernende – und dessen, was sie sein werden – Lehrende. Die Studierenden lernen (noch) von Dozierenden und ihren Peers. Sie betrachten aber bereits die Situation der Hochschullehre aus der Sicht derer, die sie künftig sein werden. Die zukünftige Lehrerin reflektiert sich bereits als Lehrerin, und sie reflektiert mitunter wohl ebenso ihre Dozierenden als diejenigen, die jetzt an einer ähnlichen Position stehen. Auch in meiner Rolle als Dozentin schwingt dieses Geteilte mit, es kann sich ein kollegiales Element ergeben.

Das Ausgesetztsein beim Lehren entsteht also einerseits daraus, dass ich als Dozentin* eine performative Haltung zu verkörpern suche, die sich möglicherweise auf andere überträgt und so vorbildgebend (oder zunächst einmal stellvertretend) für andere sein kann. Daraus resultiert, dass die Ereignisse, die aus der Lehre entstehen, nicht oder nicht völlig kontrollierbar sind, gerade wenn es das Ziel ist, dass alle Beteiligten zeitweise eine ähnliche Position einnehmen, dass sie zusammen lernen und arbeiten, und dass die Einschätzungen aller gleich viel gelten. Wenn Studierende diese kollegiale Situation für sich nutzen, dann wird die Ausbildung zur Bildung. Durch den Fokus auf das Ausgesetztsein tritt andererseits auch der Moment zutage, an dem ich als Dozentin* ausgesetzt bin und es notwendig wird, zu markieren, dass dieser kollegiale Modus auch unproduktiv werden kann; zumal in einem so distinktiven Feld wie der Kunst, in der nach Wissen und Verständigkeit gefragt wird. Was die Lehr- und Lernsituation angeht: hier stellen sich dann die alten Rollen und ihre Abstände zueinander wieder her, und die Kollegialität schwindet.

Ausgesetztsein als Filter zur Reflexion des Performativen in der Lehre

Wenn ich, vom Postsouveränen und Verletzbaren ausgehend, die Lehre an der Kunsthochschule reflektiere, was sehe ich aus dieser Perspektive anders? In den postsouveränen Ansätzen feministischer Theorie liegt ein Fokus darauf, die Gebundenheit und Bedingtheit individueller und kollektiver Subjekte an (die) andere(n) zu markieren. Das Augenmerk wird auf etwas gelenkt, das tiefer unter der Oberfläche liegt, das im Handeln von Personen nicht direkt

beobachtbar ist und zugleich unabgrenzbar gegen aussen ist: das psychische Leben. Und es rückt auch in den Fokus, dass das individuelle Befinden sozial bedingt ist.

Ausgesetztsein stellt eine grundlegende Qualität der Erfahrung dar, und es zu reflektieren hat Auswirkungen darauf, wie wir, individuelle Subjekte, uns an unseren Subjektpositionen – und in unseren Rollen – wahrnehmen und wie wir uns und die (Aus-)wirkungen unseres Tuns reflektieren. Die Erfahrung, sich ausgesetzt zu fühlen, kann entscheidende Hinweise auf das liefern, was in der Lehre vor sich geht. In meiner Betrachtung markierte das Gefühl, einer ungu-ten Dynamik ausgesetzt zu sein, einmal den Kippunkt, an dem die Lehre eine andere, die Dozentinnen*rolle wieder absichernde Wen- dung nahm. Ein andermal spielte ein positives Gefühl dabei mit, das Unterrichtsgefüge zu verändern und meine Autorität auszusetzen.

Die Lehre am Modell der Kunstvermittlung (und) als „Fortsetzung von Kunst“ (vgl. Sturm 2011) denken, ermöglicht offene Situationen, an denen alle Anwesenden in gewisser Weise mitwirken und wirksam werden. Die Offenheit und Verletzbarkeit dieser Prozesse kann durch kunstpädagogische Settings reflektierbar gemacht werden – jedoch nur *performativ*: dadurch, sich auszusetzen. Eine sol- che Kunstpädagogik durch die Linse von feministischen Theoriean- sätzen zu perspektivieren bahnt Wege, um ihre Situationen und de- ren Wirken auf die an ihr Beteiligten zu erfassen. Werden Faktoren ästhetischer Bildung wie Sinnsuche, Performen, Scheitern und sinn- liches Verstricktsein subjekttheoretisch gefasst, wird ihr Einwirken auf individuelle und kollektive Subjekte ergründbar.

Der feministische Approach ergänzt kunstpädagogische Diskur- se, die Bildung in Bezug zu Erfahrungsoffenheit und Ungewissheit setzen, um zwei explorierbare (Un)Gewissheiten: die affektiv-sub- jektive Erfahrungsdimension und eine machtanalytische Sensibilität. Die Art, wie wir diesen Zusammenhang erfassen und wie wir da- mit umgehen, kann als grundlegende Voraussetzung für eine refle- xive Positionierung der Lehre verstanden werden. Die Kunst einer wirksamen und selbstreflexiven Lehre bestünde darin, anderen (den Studierenden) zu zeigen, dass ich weiss, dass mein Mich-Ausset- zen nicht ihrem Sich-Aussetzen entspricht, und dass sie einander doch gleichen. Ein Stück weit gerät so die machtvolle Bezüglichkeit dahinter in den Blick und der Umstand, dass wir nicht alle gleich ausgesetzt sind.

Die hier vorgestellte Position fragt nach Momenten der Bildung, in denen das Affiziertwerden aller Anwesenden mitspielt und von Belang ist. Geteilten Ausgesetztheiten nachgehend, suchte ich die Begleitung des Ansatzes „von Kunst aus“ (ebd.) mit subjekttheoretischem Blick zu reflektieren. Die feministische „neue oder soziale Ontologie“ (vgl. Butler 2009) schärft somit den Blick auf das, was in der Lehre vor sich geht. Und so stellt sich die von dort her entwickelte Perspektive des Ausgesetztseins als ein doppeltes Plädoyer dar: für Umsicht und Verantwortlichkeit in Bezug auf die Bildung der anderen – und auch für den Mut zur Zumutung. Eine solche Kunstpädagogik, durch Perspektiven ästhetischer Bildung und feministischer Theoriebildung gedacht, ist weniger von Kunst im Sinne eines *aktiven* Gestaltens, Machens, Sammeln oder Kuratierens inspiriert als vielmehr von Kunst als Agentin vielschichtiger Situationen des Verwickeltseins.¹⁵ Ich schlage vor, darin das Vermögen und das Potential der Position der ausgesetzten Dozentin zu sehen: Situationen der Lehre zu schaffen, die das Terrain für Begehren erweitern. Die Verwendung des Begriffs Ausgesetztsein als reflexives Konzept ist davon inspiriert.

Literatur

Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin, Berlin-Verl.

Butler, Judith (2009): *Krieg und Affekt*. Übersetzt von Judith Mohrmann, Juliane Rebentisch und Eva von Redecker. Zürich/Berlin, diaphanes.

Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine/Butler, Judith (Hg.), (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Budrich, S. 181–187.

Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Übersetzt von Frank Born. Berlin, Suhrkamp.

Engel, Birgit/Böhme, Katja (2015): Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung. In: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*, S. 10-33. München, kopaed.

¹⁵ Ich habe die Perspektive der Dozentin zentral gesetzt – nicht als Handelnde und reflektierende, sondern, um sie als Filter zu benutzen. Denn die Dozentin nimmt eine Rolle ein, die viel Ambivalenzen und auch Verantwortung in sich trägt und das Zeug hat, als eine Figur der Verantwortlichkeit ausgebaut zu werden. Kommende Theorienarbeiten könnten dies anders lösen und verschiedene Perspektiven auf das Geschehen erfassen.

Mörsch, Carmen (2012): „Vermittlung“ (S. 7f), „unvermittelt“ (S. 45), „Raum“ (S. 106), „Störung“ (S. 143). In: Settele, Bernadett/Mörsch, Carmen/Anderegg, Elfi/Baum, Jacqueline/Florenz, Beate/Gavranic, Cynthia/Jakob, Ursula/Landkammer, Nora/microsillons/Paroni, Emilio (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes*. Zürich, Scheidegger + Spiess.

Pazzini, Karl-Josef (2012): Lehren ist auch Übertragung. In *Philosophie des Lehrens*, Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hg.), *Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Paderborn, Schöningh, S. 103–115.

Pazzini, Karl-Josef (2015): *Bildung vor Bildern. Kunst - Pädagogik - Psychoanalyse*. Bielefeld, transcript.

Redecker, Eva von (2011): *Zur Aktualität von Judith Butler*. Einleitung in ihr Werk. 1. Auflage. Wiesbaden, VS Verlag.

Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2012) (Hg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, Springer VS.

Sabisch, Andrea (2007): *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch*. Bielefeld, transcript.

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

Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.

Sturm, Eva (2011): *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien, Turia + Kant.

Settele, Bernadett (2019): *Ins Offene. Risiko als Qualität künstlerischer Vermittlung*. In: Gebhardt Fink, Sabine/Brückle, Wolfgang (Hg.), No. 9. *Künstlerische Vermittlung*. 5 Seiten. <https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/dokumente/dk/dk-aktuell/dk-publicationen/nummer-9-artistic-education/hslu-1808140-magazin-no9-deutsch-19-settele-1-web.pdf?la=de-ch> [21.5.2021].

Villa, Paula-Irene (2012): *Judith Butler. Eine Einführung*. 2. akt. Aufl. Frankfurt am Main, Campus.

Link

Kunsthaus Zürich, Bruce Nauman: *Model for Outdoor Piece*, 1976, online unter: <https://mplus.kunsthhaus.ch/MpWeb-mpZuerich>

Kunsthaut/v?mode=online&l=de-!m/Object/4R8HVifpmwOmNvYwo-83mg/form/ObjCatalogueViewOnlineUser [21.5.2021].

Abbildungen

Abb. 1: Barbara Campaner an der documenta 12, Kassel 2007, Ausschnitt: BS. Abb. aus Mörsch, Carmen/Forschungsteam der Documenta 12- Vermittlung (2007) (Hg.): Kunstvermittlung. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich/Berlin, Diaphanes, S. 254.

CV

Bernadett Settele Bernadett Settele, Dr. phil. des., Dozentin* im MAE Kunstpädagogik an der Zürcher Hochschule der Künste, 2019-21 Fellow in der Forschung Art Education, seit 2020 Projektleitung Entwicklungsprojekte im Dossier Lehre (ZHdK). Schwerpunkte: Affekt, Rezeption, Kollektivität, Reflexivität, Methoden und Diskurse der Kunstvermittlung, ästhetische Bildung und politische Bildung, subjekttheoretische Ansätze in der Bildung, Theorien und Topoi der Gegenwartskunst und der Moderne, queering und Normalität.