

Anna Stern

Räume schaffen

Eine explorative Fallstudie am Beispiel der Vermittlung
von Site-specific Performance Art in der Primarstufe

Kunst Medien Bildung 7

kopaed

Anna Stern

Räume schaffen

Kunst Medien Bildung

Band 7

Andreas Brenne / Christine Heil / Torsten Meyer / Ansgar Schnurr

(Herausgeber*innen im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V.)

Editorial

Die Schriftenreihe Kunst Medien Bildung ist ein Forum für den wissenschaftlichen Austausch über die Erforschung von existierenden und denkbaren Verknüpfungen von Kunst, Medien und Bildung in wechselnden diskursiven Feldern.

- Bildung wird dabei als ein vieldimensionaler und durchaus unscharfer Begriff verstanden und als Herausforderung begriffen. Bildung ist ein Handlungs- und Forschungsfeld, das Interaktion und Kommunikation anders bestimmt als eines, das sich nur auf quantitative Evaluation oder intentional zu erreichende Standards beschränken lässt.
- Kunst wird dabei als ein vieldimensionaler und durchaus unscharfer Begriff verstanden und als Herausforderung begriffen. Kunst ist ein Handlungs- und Forschungsfeld, insbesondere für die Untersuchung der Konstitution des Subjekts unter bestimmten historischen Bedingungen.
- Medium wird als konstitutives Dazwischen verstanden und nicht auf ein passives technisches Werkzeug, Gerät oder Instrument für die intentional ausgerichtete Übertragung oder Verbreitung von Information reduziert.
- Das Feld der Verknüpfung lässt sich unterschiedlich konzipieren: beispielsweise als Vermittlung, Information, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Experiment, Anlass zur Forschung oder zum Diskurs.

Die Schriftenreihe Kunst Medien Bildung wird – wie die gleichnamige Online-Zeitschrift zkmb – herausgegeben im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V., die sich als Interessengemeinschaft von Wissenschaftenden versteht, mit dem Ziel, theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Gegenstandsbereichs und seine bildungstheoretischen Besonderheiten im Schnittfeld transdisziplinärer Ansätze betreffen, zu befördern und zu dokumentieren. Die Schriftenreihe dient der Darstellung und Veröffentlichung dieser Arbeit und ihres Umfeldes.

kunst-medien-bildung.de

zkmb.de

Anna Stern

Räume schaffen

Eine explorative Fallstudie am Beispiel der Vermittlung von
Site-specific Performance Art in der Primarstufe

kopaed

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Impressum

Autorin: Anna Stern

Herausgeber*innen der Reihe „Kunst Medien Bildung“: Andreas Brenne, Christine Heil, Torsten Meyer, Ansgar Schnurr (im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V.)

Titelfoto: Anna Stern

Layout und Satz: Elisabeth Jäcklein-Kreis, Carmela Fernández de Castro

Gestaltungskonzept: Torsten Meyer, Konstanze Schütze, Gesa Kriebler

Druckerei: docupoint, Barleben

Das vorliegende Buch wurde als Dissertation im Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück eingereicht.

Der Druck der Dissertation wurde gefördert mit Mitteln der martha muchow. Stiftung und des Studienwerks der Rosa-Luxemburg-Stiftung

Trotz intensiver Recherchen ist es uns leider nicht gelungen, alle Inhaber*innen von Rechten ausfindig zu machen. Berechtigte werden gebeten, sich an den Verlag zu wenden.

© kopaed 2020

Arnulfstr. 205, 80634 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

E-Mail: info@kopaed.de

Internet: www.kopaed.de

ISBN 978-3-86736-590-1

eISBN 978-3-86736-593-2

Danksagung

Forschen geht nicht alleine: Die vorliegende Dissertation ist das Ergebnis eines produktiven und kritischen Austauschs mit vielen Menschen, teils in Form ihrer Schriften, teils im persönlichen Kontakt.

Zuallererst möchte ich meinen ehemaligen Studierenden an der Universität Kassel, der Kunstakademie Münster und der Universität Osnabrück danken: Sie haben mir immer wieder gezeigt, welche selbstermächtigenden Potentiale in der Auseinandersetzung mit Site-specific Performance Art stecken und welche lohnende Herausforderung es ist, die Vermittlung dieser Kunstform in den Kunstunterricht aller Schulformen zu integrieren. Die engagierte und begeisterte Mitarbeit einer Gruppe von Studentinnen in zwei von mir konzipierten didaktischen Modulen an der Universität Osnabrück hat es mir erst ermöglicht, ein anspruchsvolles Unterrichtskonzept mit Grundschulkindern umzusetzen und zu beforschen, das nun den Kern dieser Arbeit bildet.

Den beteiligten Kindern möchte ich ebenfalls danken, für ihre Begeisterungsfähigkeit, ihr Vertrauen und ihren Mut, sich auf uns und eine ihnen unbekanntere Arbeits- und Kunstform einzulassen. Die Bereitschaft der Eltern, mir die Erlaubnis für die Veröffentlichung von Film- und Tonaufnahmen ihrer Kinder zu erteilen, war eine weitere wichtige Voraussetzung für diese Studie.

Von Herzen möchte ich meinem Erstbetreuer Andreas Brenne danken, der mich von Anfang an auf vielfältige Weise unterstützt hat, so u.a. durch die Möglichkeit, an wissenschaftlichen Tagungen teilzunehmen und Fachartikel zu veröffentlichen, in die meine bisherigen Forschungsergebnisse einfließen konnten. Meiner zweiten Betreuerin, Marie-Luise Lange, danke ich für die inhaltliche Unterstützung vor allem in der Endphase der Arbeit.

Danken möchte ich zudem den zahlreichen Kolleg*innen aus dem Osnabrücker Doktorand*innen-Kolloquium und dem Autonomen Kunstpädagogischen Kolloquium in Loccum, die sich an der Interpretation der Daten und Diskussion der Methoden intensiv beteiligt haben. Noch jetzt lässt das Lesen der Transkripte jener Gruppeninterpretationssitzungen die konzentrierte mentale Energie ebenso wie die Freude, die wir beim Ansehen und Interpretieren der Performance-Videos hatten, wieder lebendig werden.

Danken möchte ich weiterhin Heike Deckert-Peaceman für ihre wertvolle Kritik an Gliederung und Inhalt, Cornelia Helfferich und Bina Elisabeth Mohn für ihre fruchtbaren Hinweise zum Umgang mit meinen Videodaten sowie einer Reihe von Freund*innen, die

mich zur Weiterarbeit inspirierten, hier vor allem Roland Kager, Matthias Kayss, Susanne Schittler, Stefan Schneider und Annika Strauss.

Großer Dank gebührt meiner Mutter Rita, die mich in den letzten zwei Jahren des Schreibprozesses mehr als großzügig unterstützte. Ohne ihre Hilfe hätte ich die Arbeit nicht zu Ende bringen können. Meinem Sohn Fynn danke ich für seine Geduld mit einer ‚Schreibtisch-Mutter‘ und für seine einfühlsamen Interpretationen der Videos, die mir zeigten, dass Kinder Aufführungen anderer Kinder möglicherweise spontaner und tiefgehender ‚begreifen‘ als Erwachsene. Mein innigster Dank gebührt meinem Mann Michael, der mich durch alle Krisen und Höhepunkte der langen Dissertationsphase liebevoll, geduldig und im Sinne eines ‚critical friend‘ begleitet hat. Und schließlich möchte ich mich bei der martha muchow. Stiftung und beim Studienwerk der Rosa-Luxemburg-Stiftung bedanken: Beide Stiftungen haben die Druckkosten für dieses Buch gefördert. Ohne diese Unterstützung läge das Buch jetzt nicht in Ihren Händen.

Inhalt

1. Einleitung	13
1.1 Biographische Genese des Forschungsinteresses	13
1.1.1 Die drei Schwestern	13
1.1.2 (Site-Specific) Performance Art: Vermittlungserfahrungen in universitären und schulischen Kontexten	15
1.2 Forschungslücken – Forschungsfrage – Zielsetzungen der Studie	18
1.3 Aufbau der Arbeit	19
2. Kunstpädagogischer Forschungsstand	29
2.1 Performance Art	31
2.1.1 Diskurse in Theorie und Praxis	33
2.1.1.1 Performance Art als Bildkunst	37
2.1.1.2 Performance Art Education als Möglichkeitsraum für ästhetische Erfahrung	41
2.1.1.3 Performance Art Education als Praxis einer performativen Bildungstheorie?	46
2.1.2 Empirische Studien	54
2.1.2.1 Empirisch gestützte Plädoyers für eine rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst und ihren Strategien in der Grundschule	54
2.1.2.2 „Performative Experimente“ als ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern	57
2.1.2.3 Choreographische Vermittlung als relationale Praxis	58
2.2 Raum/Ort	59
2.2.1 Einführende interdisziplinäre Exkurse	61
2.2.1.1 Aktuelle Befunde zu Kindheit und Raum und studienrelevante raumtheoretische Konzepte	61

2.2.1.2 Formale, informelle und non-formale Bildungsprozesse – allgemein und am Beispiel kunstpädagogischer Konzepte	66
2.2.1.3 Grundschule zwischen Öffnung und Schließung	69
2.2.2 Diskurse in kunstpädagogischer Theorie und Praxis	71
2.2.2.1 Sozialraum-orientierte Kunstpädagogik	72
2.2.2.2 Ortsbezogene kunstpädagogische Praxen: Vom Befremden des Unterrichtsraums bis zur Site-specific Performance Art	73
2.2.3 Empirische Studien	75
2.3 Curriculare Räume für Performance Art und ortsbezogene künstlerische Praxen in der Primarstufe?	77
3. Entwurf einer Site-specific Performance Art Education für die Grundschule	83
3.1 Kunstpädagogische Verortung	84
3.2 Überlegungen zur pädagogischen Haltung	87
3.2.1 Spiel auf der Schwelle zwischen Freiraum und Struktur	90
3.2.2 Veranschaulichung am Beispiel des beforschten Projekts: Inszenierte Rollen-Irritationen	92
3.3 Überlegungen zum pädagogischen Raum: Was bedeutet Sozialraumorientierung für den Entwurf einer Site-specific Performance Art Education?	95
3.4 Pädagogik des Performativen und relationale Subjektivität	99
3.5 Didaktische und methodische Konsequenzen	101
3.5.1 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik	101
3.5.2 Projektarbeit	103
3.5.2.1 Mehrdimensionale Offenheit und Strukturierung in der Projektarbeit	104
3.5.2.2 Sozialraumorientierung in der Projektarbeit	106
3.5.3 Phasenmodell	107
4. Theoretisches Instrumentarium	113
4.1 Handlung und Praxis	113
4.1.1 Handlungstheorien	114
4.1.2 Praxistheorien	116
4.1.3 Synthese: Körperlichkeit, Sozialität und Situation – Die Theorie der Kreativität des Handelns	117
4.2 Performance	123
4.2.1 Performance als aktualisiertes Verhalten	126

4.2.2 Performance als zeigendes Handeln	126
4.2.3 Performance als Labor für neue kulturelle Formen: Ritual, Spiel und Mimesis	127
4.2.3.1 Ritual	128
4.2.3.2 Spiel	131
4.2.3.3 Mimesis	135
4.2.3.4 Weitere Gemeinsamkeiten zwischen Ritual und Spiel	136
4.2.4 Performance als Forschungsgegenstand	137
4.2.5 Performance als erkenntnistheoretisches Werkzeug	138
4.3 Performativität	139
4.3.1 Performative Sprache	140
4.3.2 Performative Körper	141
4.3.3 Ästhetik des Performativen	143
4.4 Performance Art	145
4.4.1 Definitionsdiskussion	146
4.4.2 Exkurs zur Geschichte der Entstehung der Performance Art	148
4.4.3 Vom Gegenentwurf zum ‚umbrella term‘	151
4.4.4 Subversive Utopie contra Zeitgeistphänomen	154
4.4.5 Performance Art und Theater – zwischen Realität und Repräsentation	157
4.4.6 Performance Art und Medien – zwischen Handlung und (Ab-)Bild	160
4.4.7 Dimensionen des Körpers und der Körperlichkeit	165
4.4.7.1 Der Körper als Ort der Verhandlung von Identität	168
4.4.7.2 Die ‚Entdeckung‘ und Ritualisierung von alltäglichen Bewegungs- und Handlungsformen in Performance Art	173
4.4.7.3 Relationen zwischen belebtem Körper und unbelebtem Objekt	175
4.4.8 Dimensionen der Sozialität	179
4.4.9 Dimensionen der Situation	185
4.4.9.1 Zeitlichkeit: Zeit(en)	186
4.4.9.2 Räumlichkeit: Ort(e)	188
4.5 Raum und Ort	193
4.5.1 Raum	195
4.5.1.1 Die Raumwende	195
4.5.1.2 Absolutistische Raumvorstellungen	196
4.5.1.3 Relativistische Raumvorstellungen	198
4.5.1.4 Konsequenzen für die Studie	201
4.5.2 Ort	202
4.5.2.1 Die topologische Wende	202

4.5.2.2	Ontologische und phänomenologische Zugänge	203
4.5.2.3	Praxistheoretischer Zugang	206
4.5.2.4	Aktuelle Diskurse: Assemblage und „global sense of place“	208
4.5.2.5	Konsequenzen für die Studie	211
4.5.3	Synthese: Die Raumsoziologie Martina Löws	211
4.5.3.1	Die Verbindung von Raum und Ort	212
4.5.3.2	Handlungstheoretischer Aspekt: Spacing und Syntheseleistung	214
4.5.3.3	Phänomenologischer Aspekt: Atmosphäre(n)	215
4.5.3.4	Raum und Gesellschaft	216
4.5.3.5	Ein Klassenzimmer in der Grundschule aus raumsoziologischer Perspektive	217
4.5.3.6	Kindliche Spacingformen	219
4.6	Site-specificity	221
4.6.1	Ein umkämpftes Konzept – am Beispiel der Skulptur Projekte 2017	223
4.6.2	Kwons Typologie	226
4.6.3	Site-specificity als performative Strategie	230
4.6.3.1	Minimal Art	230
4.6.3.2	Land Art und nonsites	231
4.6.3.3	Happenings	233
4.6.3.4	Postmoderner Tanz, Site-specific dance	234
4.7	Site-specific Performance Art	237
4.7.1	Situative Dimension: Die Beziehung zwischen ghost und host	240
4.7.2	Soziale Dimension: Die spezifische Zuschauer-Akteur-Relation	242
4.8	Zusammenfassung: Für die Studie relevante Konzepte aus dem theoretischen Instrumentarium	249
5.	Die explorative Fallstudie	251
5.1	Einordnung der Studie in die Forschungslandschaft	251
5.1.1	Qualitative Bildungsforschung	252
5.1.2	Empirie in der Kunstpädagogik	254
5.1.3	Verbindung der Perspektiven von (Grund-)Schulforschung und Kindheitsforschung	255
5.2	Kontextbedingungen der Studie	259
5.2.1	Universitärer Kontext	260
5.2.2	Sozialräumlicher Kontext – Wohnort, schulischer und außerschulischer Lernort	262

5.2.3 Projektbeschreibung	268
5.3 Genese der Forschungsfrage und methodologische Überlegungen	283
5.4 Methoden(-diskussion)	289
5.4.1 Erhebung: Videodokumentation der Performances	289
5.4.2 Erhebung: Videodokumentierte Gruppeninterviews	293
5.4.3 Auswertung: Analyse der Spacingformen aller Performance-Videos	296
5.4.4 Auswertung: Hermeneutische Interpretation ausgewählter Analyse-Einheiten	297
5.5 Formale Analyse der Spacingformen	301
5.5.1 Objekt-Raum	302
5.5.2 Sozialer Raum: Zuschauer-Raum	306
5.5.3 Sozialer Raum: Akteur-Raum	312
5.5.4 Klangraum	316
5.6 Interpretationen ausgewählter Analyse-Einheiten	318
5.6.1 Der Erdkeller: Arbeiter im Geisterhaus	321
5.6.1.1 Interpretation des Performance-Videos	321
5.6.1.2 Interpretation des Interview-Transkripts	335
5.6.2 Die Domestikenkammer: Ein Tag im Leben des Hilfslehrers	346
5.6.2.1 Interpretation des Performance-Videos	347
5.6.2.2 Interpretation des Interview-Transkripts	361
5.6.3 Der Vorratskeller: Gruseln beim Einschlafen	371
5.6.3.1 Interpretation des Performance-Videos	372
5.6.3.2 Interpretation des Interview-Transkripts	386
5.6.4 Der Hügel: Wachsen und Vergehen	393
5.6.4.1 Interpretation des Performance-Videos	394
5.6.4.2 Interpretation des Interview-Transkripts	404
6. Fazit	411
6.1 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfrage und Diskussion der Ergebnisse	411
6.2 Plädoyer der drei Schwestern für eine Site-specific Performance Education im Kunstunterricht (nicht nur) der Grundschule	416
Literaturverzeichnis	419
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	453

1. Einleitung

1.1 Biographische Genese des Forschungsinteresses

1.1.1 Die drei Schwestern

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

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

Die Lehrende ist nach einer sprachtherapeutischen Erstausbildung, einem Studium der Freien Kunst und einem Master in Kunst im Kontext seit vielen Jahren als Kunstvermittlerin und Dozentin tätig, an Grundschulen, Hochschulen, Kunstakademien und Einrichtungen der Kulturellen Bildung. Sie hat ein Verständnis von Lehre und Lernen entwickelt, das dicht an der radikalen Empirie der Künstlerin liegt. Ihr geht es darum, Möglichkeitsräume für ein

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

2 Siehe 2.1.1.2.

Lernen zu schaffen, das ebenso selbstverändernd wirken kann wie die ästhetische Erfahrung und das eine solche Erfahrung grundsätzlich einschließt. Sie geht nicht davon aus, jemandem Performance Art³, 'beibringen' zu können. Sie glaubt allerdings, dass es Möglichkeiten gibt, Menschen so zu unterstützen, zu öffnen und positiv zu irritieren, dass Voraussetzungen für das Schaffen eigener Performances entstehen. Ihre pädagogische Rolle sieht sie dabei eher als Impulsgeberin, Wegbegleiterin und Zeugin⁴.

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

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

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

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

4 S. 3.1.4.

5 Vgl. Hirschauer & Amman 1997.

durch Erfahrung für alle drei Schwestern führen: Möglicherweise können Performance-Künstlerin und Lehrende ihre Praxis mithilfe theoretischer Modelle und Konzepte aus anderen Disziplinen in einem breiteren wissenschaftlichen Diskurs verorten und damit auch besser vermitteln, möglicherweise kann die Forscherin ihre Modelle an den Erfahrungen der Praktikerinnen überprüfen. Nicht zuletzt hofft diese Studie auch auf eine Veränderung durch Erfahrung für Sie, die Leser*innen.

1.1.2

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

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

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

Doch dass Kunst an sich solch eine freie Form annehmen kann, die so riesigen Platz zur Selbstverwirklichung besitzt, das habe ich wohl erst in diesem Seminar gelernt. Performance ist für mich die authentischste Kunst, die ich bisher kennen gelernt habe. Zum anderen habe ich auch Körpererfahrungen gesammelt, die ich so im Alltag nicht hätte machen können. Zum ersten Mal habe ich meinen Körper intensiv wahrgenommen und dort Bereiche aktiviert, die ich oft vernachlässigt habe. Das wiederum hat mich meine Umwelt ganz anders wahrnehmen lassen, und zwar mit allen Sinnen. Aber das Beste daran ist: Vor dem Kunstunterricht, den ich später wohl oder übel geben werden

muss in der Grundschule, brauche ich ab sofort keine Angst mehr zu haben. Denn ich werde ihn nicht mehr auf [...] Malen und Zeichnen beschränken müssen. Sondern in der Lage sein, verschiedene Formen von Kunst wie z.B. auch die Performance anbieten zu können, und damit den Kindern eine Möglichkeit zu geben, eine Verbindung zwischen sich selbst und ihrer Umwelt zu schaffen. (LTB_SoSe2010)

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

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

6 Vgl. Koller 2018.

7 Siehe 2.1.1.2.

ergänzt durch Seminare, deren Kern kunstdidaktische Projektwochen mit Grundschüler*innen waren. Hier ging es darum, die eigenen neuen Erfahrungen mit Performance Art in ein stimmiges didaktisches Konzept einfließen zu lassen, es im schulischen Kontext umzusetzen und im Nachgang zu reflektieren.

Speziell für den Kunstunterricht haben sich mir [...] durch das Projekt einige Perspektiven eröffnet und Möglichkeiten demonstriert, die sich bieten, wenn die Kinder ihren gewohnten Lernort verlassen dürfen und man sich mit ihnen in einen offenen Lernprozess begibt, dessen Weg und Ergebnis auch für einen selbst nicht vordefiniert ist. (LTB_SoSe2013)

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

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

8 S. 3.

9 S. 2.2.1.

1.2

Forschungslücken – Forschungsfrage – Zielsetzungen der Studie

Die vorliegende Studie begegnet mehreren Desideraten kunstpädagogischer Forschung: Eine empirische Beforschung¹⁰ der kunstpädagogisch gerahmten Beziehung zwischen Performance Art als ästhetischer Praxis und Sozialraum, wie sie hier vorgelegt wird, liegt im deutschsprachigen Raum bisher nicht vor, ebenso wenig wie empirische Studien zu Performance Art (PA) oder Site-specific Performance Art (SPA)¹¹ im Kontext von Kunstunterricht. Grundsätzlich ist „eine differenziertere Herausarbeitung des ästhetischen Bildungsmomentes bei der Gestaltung von Räumen“ (Puffert 2017, S. 115) ein Desiderat, dem die vorliegende Studie begegnet. Dies gilt nicht nur für das bisher überschaubare Feld empirischer Forschung in der Kunstpädagogik. Auch im Bereich der Soziologie und Psychologie „beschäftigen sich nur wenige Studien mit der Frage, wie und in welcher Weise Kinder Räume mitgestalten können“ (Fuhs 2016, S. 325).

In der Kindheitsforschung existiert dagegen – angefangen mit Martha Muchows Pionierleistung, der Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow & Muchow 2012), – eine lange Tradition der Beforschung des Zusammenhangs zwischen Tätigkeiten von Kindern und Raum (Braches-Chyrek & Röhner 2016, S. 7).

Gefordert wird vor diesem Hintergrund, kunstpädagogische und künstlerische Methoden der Raumgestaltung und Raumforschung mit empirischen Methoden der Kindheitsforschung fruchtbar zu verbinden, um räumliche Praxen von Grundschulkindern sichtbar zu machen.¹² Auch dieses von kunstpädagogischer Seite formulierte Forschungsdesiderat wird eingelöst. Ich betrachte die unterrichtlich initiierten und schulisch gerahmten ortsspezifischen Performances der am Projekt beteiligten Grundschul Kinder aus einem an Prämissen der Kindheitsforschung orientierten Grundverständnis, das Kinder als Akteure ihrer Lebenswirklichkeit begreift. Dies

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

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

12 Vgl. Winderlich 2010.

zeigt sich im Forschungsdesign, das Videos der entstandenen Performances und Interviews mit Kleingruppen erhebt und auswertet, in denen die Kinder als Expert*innen für ihre gemeinsam erarbeitete Performance befragt werden. Dies spiegelt sich gleichermaßen in der spezifischen Qualität der pädagogischen Intervention, die sozialräumlich orientiert, durch strukturelle Offenheit geprägt ist und kindliche explorative Aktivitäten unabhängig von expliziten Unterrichtszielen zu ermöglichen sucht.¹³ Gleichzeitig enthält die Intervention aber auch einen „Bruch mit der Lebenswelt“ (Deckert-Peaceman 2019, S. 59), indem sie Kinder mit einem für sie neuen zeitgenössischen Kunst- und Theaterverständnis konfrontiert.

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

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

Präzisiert wird sie durch folgende Teilfragestellungen:

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

Die der Forschungsfrage zugrunde liegenden voraussetzungsvollen Begriffe – u.a. Performativität, Performance und Performance Art sowie *site-specificity*, Raum, Ort und Spacing – und damit verbundene, für die Studie relevante Theorien werden im Rahmen des kunstpädagogischen Forschungsstands in Bezug auf (Grundschul-)Kinder aufgegriffen und differenziert (2) und im theoretischen Instrumentarium der Studie (4) ausführlich hergeleitet und diskutiert. Aus kunstpädagogischer Sicht heraus soll zudem die These, dass raumschaffende ästhetische Praxen von Kindern anschlussfähig sind an ortsbezogene Praxen der Gegenwartskunst wie *SPA*, empirisch überprüft werden.

1.3

Aufbau der Arbeit

Nachdem im ersten Kapitel die biographisch begründete Forschungsmotivation, Forschungslücken, -Forschungsfragen und -zielsetzungen der Studie dargelegt wurden, referiert das sich nun anschließende zweite Kapitel den kunstpädagogischen Diskurs- und Forschungsstand

zu Performance Art (2.1) und Raum/Ort (2.2), den zwei zentralen Bezugfeldern für die vorliegende Studie.

Für das Feld der Performance Art werden drei Argumentationslinien identifiziert, die eine Vermittlung dieser Kunstform im Kunstunterricht legitimieren und an jeweils unterschiedliche, auch widerstreitende Diskurse und Traditionen in der Kunstpädagogik anknüpfen. Wird Performance Art als Bildkunst definiert, lässt sich ihre Vermittlung in den Ansatz der Bildorientierung einreihen, dem es um eine Ausbildung der ‚visual literacy‘ geht (2.1.1.1). Begreift man Performance Art Education als Möglichkeitsraum für ästhetische Erfahrung, ist dies anschlussfähig an den breiten kunstpädagogischen und phänomenologisch-philosophischen Diskurs zu diesem Phänomen (2.1.1.2). Betont man wiederum die kulturelle Matrix der Performativität, in die Performance Art eingebettet ist, so ergeben sich Anschlussmöglichkeiten zur performativen Pädagogik, zur Kritischen Pädagogik und Kritischen Kunstvermittlung (2.1.1.3). Die Position, die die vorliegende Arbeit zur Vermittlung von Performance Art vertritt, verortet sich dabei sowohl in Diskursen der ästhetischen Erfahrung als auch der performativen Pädagogik und Kritischen Kunstvermittlung, während sie sich vom Ansatz der Bildorientierung kritisch distanziert.

Zu den zentralen Bezugfeldern werden empirische Studien aus Kunst- und Tanzpädagogik zitiert und diskutiert, die anschlussfähige Positionen zur Vermittlung von zeitgenössischen künstlerischen Praxen in der (Grund-)Schule (2.1.2) und zum Potential einer sozialräumlich orientierten Kunstpädagogik entwickeln (2.2.3).

Ein überblicksartiger interdisziplinärer Exkurs, der die für die Studie relevanten Konzepte ‚Sozialraum‘, ‚Lebenswelt‘ und ‚Aneignung‘ klärt (2.2.1), führt in kunstpädagogische Diskurse zu Raum/Ort ein (2.2.2). Aktuelle Befunde zu Kindheit und Raum verweisen auf eine zunehmende Institutionalisierung, Formalisierung und Pädagogisierung von Kindheit(en) (2.2.1.1). Dies geht einher mit einer Einschränkung von Aktionsräumen für sozialräumlich verankertes, informelles Lernen, dessen Relevanz für kindliche Bildungsprozesse weiterhin unterschätzt wird (2.2.1.2). Die Grundschule wird als Institution zwischen Öffnung (als sozialräumlich orientierter Lebensort) und Schließung (als funktional orientierter Lernort) vorgestellt, wobei sozialräumliche Studien für eine weitere Öffnung plädieren, um Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich neue Handlungsräume auf leib-körperliche, also performative Weise anzueignen (2.2.1.3). Das zweite Kapitel macht deutlich, dass *performative turn* und *spatial turn* im Sinne eines relationalen Raumverständnisses nicht nur in Diskursen der Sozialraum- und Kindheitsforschung *state of the art* sind, sondern inzwischen auch in der kunstpädagogischen Diskurs- und Praxislandschaft. Kunstpädagogische Positionen plädieren ebenso für eine sozialräumliche Ausrichtung des Kunstunterrichts und eine Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten (2.2.2.1). Entsprechende Praxen im Kunstunterricht berufen sich dabei auf künstlerische Strategien

der ortsbezogenen Gegenwartskunst wie z.B. *SPA* (2.2.2.2). Im Blick auf die für Kunstpädagog*innen in der (Grund-)Schule handlungsleitenden Curricula ergeben sich jedoch im Vergleich der Bundesländer große Divergenzen: Eine performative und sozialräumlich orientierte Unterrichtspraxis wird teils explizit gefördert, teils implizit ermöglicht, teils aber auch durch curriculare Einschränkungen verhindert (2.3).

Aufbauend auf dem Forschungsstand wird im dritten Kapitel das Modell einer Site-specific Performance Art Education entwickelt, das performative und sozialräumlich orientierte Kunstpädagogik zusammendenkt. Dieses Modell soll einerseits als konkrete Anregung und Orientierung für Kunstpädagog*innen dienen, die Projekte zu *SPA* in ihren Unterricht integrieren wollen. Andererseits werden kunstpädagogische (3.1), bildungstheoretische (3.2, 3.4) und methodisch-didaktische Basis (3.5) des beforschten Projekts transparent gemacht und die Notwendigkeit der Ausbildung einer reflexiven Haltung zum pädagogischen Raum verdeutlicht (3.3).

Kunstpädagogisch orientiert sich das Modell an zwei maßgeblichen Konzepten, der Künstlerischen Bildung und der Ästhetischen Forschung (3.1). Beide bevorzugen das Projekt als kunstanaloge, prozessorientierte und partizipative Arbeitsform, die Ästhetische Forschung ist zudem biographie- und sozialraumorientiert. Argumente für die Projektform als handlungs- und sozialraumorientierte, komplexe Arbeitsform, die kollaborative und kooperative Lernformen fördert sowie unterschiedliche Grade an Strukturierung und Offenheit ermöglicht, lassen sich weiterhin aus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik ableiten (3.5, 3.5.1, 3.5.2).

SPA als leib-körperliche, situative und relationale Kunstform erfordert eine (Kunst-)Pädagogik, die anschlussfähig an ein relationales Selbst- und Weltverständnis ist. Bildungstheoretisch und methodisch-didaktisch verortet sich das Modell entsprechend in der performativen (3.4) und systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (3.5.1). Beide Richtungen gehen davon aus, dass ‚Wirklichkeit‘ in und durch soziale Praxen ko-konstruiert wird und Bildungsprozesse erfahrungsgrundiert, also leib-körperlich, situativ und sozial gebunden sind. Dies impliziert eine pädagogische Haltung (3.2), die souverän Freiheitsräume für solche Bildungsprozesse eröffnen, aber ebenso unterstützende Strukturen anbieten kann und sich grundsätzlich für eine demokratie- und autonomiefördernde Gestaltung der pädagogischen Beziehung einsetzt (3.2.1). Veranschaulicht wird eine solche Haltung am Phänomen der inszenierten Rollen-Irritation im beforschten Projekt (3.2.2).

Das Kapitel schließt mit einer Vorstellung eines konkreten Phasenmodells für den Kunstunterricht ab, das auf bereits entwickelten Modellen aus der kunstpädagogischen Fachliteratur aufbaut (3.5.3).

Das vierte Kapitel stellt ein umfangreiches theoretisches Instrumentarium zusammen, das im Rückgriff auf Diskurse in Soziologie, Philosophie, Humangeographie, Phänomenologie, Theater- und Kunstwissenschaft den Forschungsstand zu den Begriffen zusammenfasst, die die Forschungsfrage in einen Zusammenhang bringt: das Verb ‚Schaffen‘, das Bezüge zum Handlungs- und Praxisbegriff eröffnet, der Begriff der Performativität, der auf den leib-körperlichen Inszenierungsaspekt und Konstruktionscharakter allen sozialen Handelns verweist und wiederum Performance als kulturelle Handlungsform und Performance Art als ihre künstlerische Sonderform verknüpft, Raum und Ort und ihre komplexe Beziehung sowie *site specificity* und das damit verbundene Genre der *SPA*.

Dabei werden zwei strukturierende Strategien eingesetzt: Zum einen werden Begriffsentwicklungen genealogisch nachgezeichnet, um die für die Studie relevanten Paradigmenwechsel, den *performative turn* und den *spatial turn*, in ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Ideengeschichte und die Veränderung von Forschungsmethodologien und -methoden einschätzen zu können. Zum anderen werden drei zentrale Kategorien eines erweiterten Handlungsbegriffs, Situation, Körperlichkeit und Sozialität (vgl. Joas 2012), als fokussierende und ordnende ‚Linsen‘ eingesetzt, um aus dieser Perspektive heraus aktuelle Tendenzen in Performance Art und *SPA* zu beschreiben, die für die Studie relevant sind. Zugleich bieten sie sich als analytische Kategorien für den empirischen Teil an, um die Komplexität der gefilmten ortsspezifischen Performances reduzieren und dennoch das Phänomen des Raumschaffens differenziert beforschen zu können.

Nach einer Erläuterung zentraler handlungstheoretischer (4.1.1) und praxistheoretischer (4.1.2) Positionen wird deutlich, dass sich die Handlungsqualität der Kinder, die sich im beforschten Projekt zeigt, weder auf die eine noch auf die andere Position beschränken lässt. Ein für die Studie viabler Handlungsbegriff im Sinne einer Synthese wird im Rückgriff auf die Theorie der Kreativität des Handelns von Hans Joas (2012) entwickelt, die soziales Handeln in den drei Grundkategorien Körperlichkeit, Sozialität und Situation verortet und Handlung als Synthese aus absichtsvollen und habituellen Anteilen versteht (4.1.3).

Aus der erfolgten Synthese der handlungs- und praxistheoretischen Perspektive heraus lässt sich eine Brücke schlagen zu Schechners kulturtheoretischem Performance-Begriff (2013), der kulturellen Handlungen eine ebensolche Dualität aus aktualisiertem Verhalten (4.2.1) und Handeln im Bewusstsein eines Zeige-Aktes (4.2.2) zuschreibt und damit ebenfalls handlungs- und praxistheoretische Anteile menschlicher Tätigkeit verbindet. Daraufhin wird gezeigt, dass dieser durch seine Anteile von Ritual (4.2.3.1), Spiel (4.2.3.2) und Mimesis (4.2.3.3) definierte Performance-Begriff die Entstehung neuer kultureller Formen erklären kann. Dies ermöglicht zugleich den Bezug zu kindlichen Spielpraxen und künstlerisch-ästhetischen Praxen. In einer methodologischen Wendung wird deutlich gemacht, dass Performance für

die vorliegende Studie sowohl Forschungsgegenstand – verkörpert in den beforschten künstlerischen Performances – als auch erkenntnistheoretisches Werkzeug darstellt (4.2.4, 4.2.5). Aus den Ausführungen zum Situationsbegriff heraus lässt dieser sich mit dem Begriff der Performativität verbinden: „Soziale Situationen sind [...] performative Rahmungen für Aufführungen in wechselseitiger Aufmerksamkeit und in der Gegenwart anderer“ (Schmidt 2015, S. 120). Performativität (4.3) beschreibt eine Art kultureller Matrix, in die alle unsere Performances, also unsere Handlungen, unsere Alltagsroutinen, unsere Sprache immer schon eingebunden sind und bezeichnet die grundsätzliche Fähigkeit dieser Handlungen, Wirklichkeit nicht nur zu repräsentieren, sondern im Vollzug zu erzeugen. Der *performative turn*, die performative Wende im Sinne eines „Umschlagen[s] von Forschungsgegenständen hin zu neuartigen Analysekategorien“ (Bachmann-Medick 2010, o.S.) lässt sich seit den 1990er Jahren in den Kulturwissenschaften verzeichnen. Die Formierung der Disziplin Performance Studies und die Neuausrichtung der Theaterwissenschaften am Performativen sind letztlich Vorreiter und Begleiterscheinungen dieses Paradigmenwechsels. Entstehungsgeschichte und Bedeutungsverschiebungen des Begriffs in Diskursen der Sprachwissenschaften (4.3.1), der Gender Studies (4.3.2) und der Theaterwissenschaften (4.3.3) werden skizziert, um das Genre der Performance Art (4.4), die in ihrer ortsspezifischen Ausrichtung im Zentrum des untersuchten Vermittlungsprojekts steht, als künstlerisch gerahmte Sonderform einer kulturellen Performance und als paradigmatisches Modell für Performativität (vgl. Lange 2002, S. 13) konzeptualisieren zu können.

Nach der Diskussion unterschiedlicher Definitionen (4.4.1) und einem kurzen Exkurs in die Geschichte der Performance Art (4.4.2) wird das für Performance Art typische Spannungsverhältnis zwischen Subversivität und Affirmation beleuchtet (4.4.3, 4.4.4). In den folgenden Unterkapiteln wird das Verhältnis von Performance Art zum Theater (4.4.5) und zu den Medien (4.4.6) diskutiert. An diesen Relationen, die sich seit den 1960er Jahren fundamental gewandelt haben, lassen sich analog zu Westermans analytischen Dimensionen (2016, o.S.; 4.4.3) zentrale Fragen der Verortung von Performance Art zwischen Präsenz und Repräsentation, Handlung und Bild klären, die auch für kunstpädagogische Kontexte relevant sind.

In Hinblick auf die Analysekriterien im empirischen Teil der vorliegenden Studie wird daraufhin Performance Art zu den Kategorien der Körperlichkeit (4.4.7), Sozialität (4.4.8) und Situation (4.4.9) in Beziehung gesetzt: Der jeweils spezifische Umgang mit dem Leib/Körper, die jeweils spezifische Rolle der Zuschauer*innen und die jeweils spezifische Situation – wo und wann, in welchem zeitlichen (4.4.9.1) und räumlichen (4.4.9.2) Kontext wird die Arbeit wem gezeigt – sind auch für künstlerische und kunstanaloge Performances in kunstpädagogischen Settings als konstitutiv anzusehen.

Mit der theoretischen Sondierung von ‚Raum‘ (4.5.1) und ‚Ort‘ (4.5.2) als weitere Begrifflichkeiten der Forschungsfrage erfolgt daraufhin ihre genealogisch orientierte Differen-

zierung, die einen zweiten, für die Studie maßgeblichen Paradigmenwechsel, den *spatial turn*, nachvollziehbar macht.

Mit dem relationalen Raumbegriff Martina Löws wird eine aus der Soziologie stammende, phänomenologisch erweiterte handlungstheoretische Perspektive auf ‚Raum‘ und ‚Ort‘ aufgegriffen (4.5.3). ‚Raum‘ und ‚Ort‘ werden dabei unterschieden und auf spezifische Weise aufeinander bezogen, um sie empirisch untersuchen zu können (4.5.3.1). Raum wird als sozialer Raum begriffen, der in und durch soziale Praktiken an Orten entsteht (4.5.3.2), zugleich wird dem Ort und seiner Atmosphäre eine Wirkmächtigkeit zugestanden, die Stimmungen und Handlungen beeinflussen kann (4.5.3.3). Damit verbinden sich – ähnlich wie bei Joas‘ erweitertem Handlungsbegriff – handlungstheoretische und phänomenologische Perspektiven auf Räumlichkeit. Schließlich wird der raumsoziologische Blick exemplarisch auf einen schulischen Ort angewendet, das fiktive Klassenzimmer einer Grundschulklasse (4.5.3.5), um abschließend konkrete Spacingformen von Kindern im Grundschulalter vorzustellen (4.5.3.6), die sich zum Teil auch in den beforschten ortsspezifischen Performances wiederfinden lassen. Die folgenden Unterkapitel des theoretischen Instrumentariums beschäftigen sich mit *site-specificity* (4.6) und *SPA* (4.7). Am Beispiel der Münsteraner Skulptur Projekte 2017 wird gezeigt, dass der Terminus *site-specificity* kein klar zu definierendes Genre zeitgenössischer Kunst beschreibt, sondern ein auf Feldern des Kunstmarktes, der Kunstwissenschaften und internationaler Ausstellungsprojekte umkämpftes, unscharfes Konzept ist (4.6.1). Um auf die Unschärfe des Begriffs zu antworten, wird mit der Typologie der amerikanischen Kunsthistorikerin Miwon Kwon (2004) eine auch in aktuellen Diskursen zu *site-specificity* (vgl. Creswell 2015; Gaiger 2009; Pearson 2010) weiterhin zitierte Systematik vorgestellt, die darauf verweist, dass ortsspezifische künstlerische Arbeitsweisen sowohl phänomenologisch-experimentelle als auch soziale und diskursive Zugänge zu *site* entwickeln (4.6.2). Gerade zeitgenössische Ansätze betonen den performativen Aspekt und beziehen sich auf die in 4.5.2 bereits erläuterten dynamischen, hybriden Konzepte von ‚Ort‘, die ausgehend von einem lokalisierbaren Ort soziale Praxen, institutionelle Kontexte, Fragen nach Gender, Macht, Zugang untersuchen und – unterstützt durch digitale Technologien – verschiedene Orte und Zeiten im Sinne eines Netzwerks miteinander verknüpfen (vgl. Wilkie 2004; 4.6.3.5). Im Rückgriff auf das Konzept der Performativität ergibt sich demnach eine weitere Möglichkeit, ortsspezifische künstlerische Arbeitsweisen zu analysieren (4.6.3; vgl. Kaye 2000). In einer kurzen Genealogie der Vorläufer der *SPA* werden performative ortsspezifische Arbeitsweisen in Minimal Art (4.6.3.1), Land Art (4.6.3.2), Happenings (4.6.3.3) und postmodernem Tanz (4.6.3.4) vorgestellt.

Analog zur Wechselwirkung zwischen Struktur und Handlung in der Raumsoziologie verbinden ortsspezifische Performances paradigmatisch (Vor-)Gefundenes und Gemachtes und beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte eines Ortes wie z.B. physische Architektur, Geschichte,

aktuelle kulturelle und soziale Praxen (4.7, vgl. Pearson 2010). Im kunsthistorisch betrachteten jungen, erst wenige Jahrzehnte virulenten Genre der *SPA* fusionieren künstlerische Praxen aus Performance Art und Site-specific Art, Tanz und Theater, zugleich verbinden sich an diesem Punkt der Arbeit die beiden Stränge des theoretischen Instrumentariums, Performance (Art) und Raum/Ort. Von besonderer Bedeutung sind die situative (4.7.1) und soziale Dimension (4.7.2) der *SPA*. Eingeführt wird die Begriffstrios *host*, *ghost* und *witness*, mit der sich die für *SPA* konstitutive Beziehung zwischen den drei aktiven Mitspielern Ort, Performance und Publikum beschreiben und analysieren lässt (McLucas, zitiert nach Kaye 2000, S. 128). Im Vergleich zur klassischen Theatersituation der *black box* wird aufgezeigt, warum in Diskursen zu *SPA* von einer „augmented relationship“ (Tompkins 2012, S. 10) die Rede ist. Ortsspezifische Performances bieten dem Publikum weitaus mehr Möglichkeiten, die eigene Rolle zu gestalten, bis hin zu immersiven Situationen, die Zuschauende zu Ko-Akteuren machen. Diese „augmented relationship“ lässt sich auch in einigen der beforschten Performances identifizieren.

In einem abschließenden Kapitel werden die für die Empirie relevanten Konzepte und Begriffe aus dem theoretischen Instrumentarium noch einmal überblicksartig zusammengefasst (4.8).

Das fünfte Kapitel bildet den empirischen Teil der Studie. Zu Beginn erfolgt eine Einordnung in die Forschungslandschaft (5.1). Zunächst wird die Studie in der qualitativen Bildungsforschung verortet, deren Prämissen sich mit dem im theoretischen Instrumentarium entwickelten Verständnis von sozialer Wirklichkeit als lebensweltlich situiertes, performatives und relationales Phänomen der Konstruktion von Bedeutung verbinden lassen (5.1.1). Entsprechend geht die rekonstruktive Sozialwissenschaft davon aus, dass diese Konstruktionen erster Ordnung rekonstruiert, also in Konstruktionen bzw. Interpretationen zweiter Ordnung überführt werden können, eine Annahme, auf der die Studie aufbaut (vgl. Soeffner 2015). Die Studie wurde als explorative Fallstudie angelegt, da es sich um ein neu zu erschließendes Forschungsfeld und um eine als Wie-Frage formulierte Forschungsfrage handelt. Dieses Design erlaubt es, ein komplexes Phänomen der kindlichen Lebenswelt, das Raumschaffen, anhand eines konkreten Falls, eines kunstpädagogischen Projekts zu *SPA*, zu beforschen und dabei unterschiedliche Datentypen sowie Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu kombinieren. Weiterhin ist die Studie in das empirische Feld der kunstpädagogischen Forschung einzuordnen. Hier untersucht sie ästhetische Handlungen von Grundschulkindern, die unterrichtlich initiiert und gerahmt sind, bewegt sich also in zwei typischen kunstpädagogischen Forschungsfeldern, der Beforschung ästhetischer Praxis und der Unterrichtsforschung (5.1.2, vgl. Peez 2012). Schließlich verbindet die Studie Aspekte von Grundschulforschung mit Prämissen der Kindheitsforschung, indem sie versucht, die Perspektive der beteiligten Kinder auf ihr eigenes Raumschaffen zu rekonstruieren, ohne

dabei den pädagogischen Kontext aus dem Blick zu verlieren. Dies erfolgt unter Berücksichtigung eines relational gewendeten Agency-Begriffs (vgl. Eßer 2014), der danach fragt, welche Formen von *agency* bestimmte materielle, räumliche und soziale Konstellationen Kindern ermöglichen (5.1.3, vgl. Harring 2019).

Anschließend werden die Kontextbedingungen der Studie ausführlich dargelegt (5.2). Den universitären Rahmen schuf ein kunstdidaktisches Projektseminar des Fachgebiets Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück im Sommersemester 2014 (5.2.1) Die Projektwoche zu *SPA* wurde im Sommer 2014 mit Schüler*innen der St.-Bernhard-Grundschule in Rulle realisiert, einem Dorf unweit von Osnabrück/Niedersachsen. Um den sozial-räumlichen Kontext der teilnehmenden Kinder zu veranschaulichen, werden Wohnort, Grundschule und außerschulischer Lernort, das Kultur- und Begegnungszentrum Ruller Haus, kurz portraitiert (5.2.2). Eine ausführliche Projektbeschreibung im Rückgriff auf Lerntagebücher der Studentinnen und eigene Feldnotizen schließt sich an (5.2.3).

Nachdem transparent gemacht wird, wie sich die Forschungsfrage aus der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial heraus entwickelt und verändert hat, erfolgt eine methodologische Diskussion der für die Studie grundlegenden Fragen, ob und wie sich zum einen Bedeutungsstrukturen von Aufführungen/Performances überhaupt, zum anderen kindliche Äußerungen von erwachsenen Forscher*innen (re-)konstruieren lassen (5.3). Kritisch werden dabei die im generationalen Verhältnis zwischen Forscherin und Kindern enthaltenden Hierarchien und pädagogischen Rollenerwartungen beleuchtet, zudem werden Chancen und Risiken der bereits in der Einleitung erwähnten ‚Dreifach-Rolle‘ als Lehrende, Künstlerin und Forschende reflektiert.

Es folgen Begründung und Diskussion der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden (5.4): Die vorliegende Studie nutzt mit der Videodokumentation der Performances als bild- und tongebender Forschungsstrategie (5.4.1) und den ebenfalls videodokumentierten Gruppeninterviews zur Eruierung der Perspektive der Kinder auf ihre Performances (5.4.2) zwei unterschiedliche qualitative Erhebungs-Methoden, die sich besonders zur Annäherung an performative Prozesse in pädagogischen Kontexten eignen (vgl. Wulf & Zirfas 2007, S. 20). Die in den Performances geschaffenen Räume und die Motive des Raumschaffens werden auf diese Weise unabhängig voneinander erhoben und analysiert (vgl. Löw 2001, S. 219), eine methodische Forderung der Raumsoziologie, die die Studie einlöst. Auf der Auswertungsebene werden ebenfalls zwei unterschiedliche, sich ergänzende Strategien verfolgt, die als grundsätzliche Vorgehensweisen im Umgang mit qualitativen Daten gelten (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2017): Um einen Überblick über verschiedene Spacingformen zu gewinnen und die Entscheidung für kontrastierende Analyse-Einheiten treffen zu können, wird ein kategorisierendes, an einer qualitativen Inhaltsanalyse orientiertes Vorgehen auf alle 18 Performance-Videos angewendet (5.4.3). Ausgewählte Analyse-Einheiten – Perfor-

mance-Videos und die korrespondierenden Gruppeninterviews – werden hermeneutisch interpretiert, flankiert durch zwei weitere Auswertungsverfahren, deren Ergebnisse in den Text einfließen: Multikodaltranskripte (vgl. Moritz 2014) der Videos verbinden in einer einzigen Ansicht deskriptive und interpretierende Ebene sowie symbolhafte und textliche Transkriptionsmodi. Dies macht Ordnungen in Raum und Zeit sichtbar, die sich bei einem ausschließlich textbasierten Zugang nicht oder schwer erschließen. Gruppeninterpretationen (vgl. Reichertz 2013) ermöglichen es, zentrale Gütekriterien qualitativer Sozialforschung zu erfüllen, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationen, um die kollektiv gerungen wird, und die Reflexion der persönlichen Vorannahmen und Perspektiven als Forscherin (5.4.4).

Der Hauptteil des Kapitels beschäftigt sich mit der Ergebnis-Darstellung. Um die erste Teilfrage der Forschungsfrage zu beantworten, werden in allen 18 Performance-Videos zunächst Spacingformen identifiziert und interpretiert (5.5). Die Kategorie-Bildung geschieht zum einen induktiv aus dem Material heraus, zum anderen deduktiv unter Anwendung von Begriffen aus dem theoretischen Instrumentarium. Die Spacingformen werden systematisiert dargestellt in Formen, die einen Objekt-Raum (5.5.1), einen sozialen Raum und einen Klang-Raum (5.5.4) schaffen. Der soziale Raum wird dabei noch einmal differenziert in Zuschauer-Raum (5.5.2) und Akteur-Raum (5.5.3). Um die zweite Teilfrage zu beantworten, werden vier Analyse-Einheiten ausführlich hermeneutisch interpretiert (5.6), die aus der inhaltsanalytischen Matrix heraus so ausgewählt wurden, dass sie nahezu das gesamte Spektrum der identifizierten Spacingformen abdecken und zusätzlich in Bezug auf Ortswahl, Gruppengröße und Altersstufe variieren bzw. kontrastieren. Die Analyse-Einheiten des Erdkellers (5.6.1), der Domestikenkammer (5.6.2), des Vorratskellers (5.6.3) und des Hügels (5.6.4) umfassen sowohl die Interpretation der Videos (5.6.1.1, 5.6.2.1, 5.6.3.1 und 5.6.4.1) als auch die der korrespondierenden Interviews mit den Kindergruppen (5.6.1.2, 5.6.2.2, 5.6.3.2 und 5.6.4.2). Für jede Einheit werden beide Perspektiven noch einmal in einer zusammenfassenden Interpretation verknüpft.

Das sechste Kapitel fasst in einem Fazit die Antworten auf die Forschungsfragen aus dem ersten Kapitel zusammen und diskutiert sie vor dem Hintergrund der Konzepte ästhetische Erfahrung, Aneignung und *agency* (6.1). Die Arbeit schließt ab mit einem Plädoyer für eine Site-specific Performance Education im Kunstunterricht (nicht nur) der Grundschule (6.2).

2.

Kunstpädagogischer Forschungsstand

Überblick und Zielsetzung

Seit den 1980er Jahren liegen zahlreiche Berichte aus der kunstpädagogischen Praxis in der Arbeit mit Schüler*innen wie mit Studierenden sowie theoretische Überlegungen vor, die vor dem Hintergrund einer Neuorientierung des Fachs den Körper in den Fokus der ästhetischen Bildung rücken (u.a. Seitz 1996, 1999; Selle 1988, 1990, 1994; Staudte 1993, Sievert-Staudte 2000; Zur Lippe 1987; Zur Lippe & Kükelhaus 1994).

Dies geschieht inzwischen dezidiert in Publikationen zu Theorie und Vermittlungspraxis von *Performance Art*¹⁴ (2.1.1), die wiederum den menschlichen Körper und seine Handlung in Raum und Zeit in den Mittelpunkt stellt. Hier sind drei legitimatorische Bezugslinien zu zentralen kunstpädagogischen Zielsetzungen auszumachen, die im Hinblick auf meinen Entwurf einer Site-specific Art Education kritisch diskutiert werden: Performance Art als Bildkunst (2.1.1.1), Performance Art Education als Möglichkeitsraum für ästhetische Erfahrung (2.1.1.2) sowie als Praxis einer performativen Bildungstheorie (2.1.1.3).

Ein anderes Bild bietet sich auf der empirischen Ebene: Kunstpädagogische Studien, die explizit Vermittlungsszenarien von Performance Art oder Site-specific Performance Art im schulischen Kunstunterricht beforschen, liegen bisher im deutschsprachigen – und soweit meine Recherchen ergeben haben, auch im englischsprachigen – Raum nicht vor. Grundsätzlich stellen empirische Zugänge innerhalb der kunstpädagogischen Forschung weiterhin ein Desiderat dar, auch wenn inzwischen eine ganze Reihe qualitativ ausgerichteter Untersuchungen existieren, die ästhetische Praxen, Prozesse der Kunstrezeption, Kunstunterricht und seine Wirkungen, Bewertungsfragen sowie die Reflexion der eigenen Profession untersuchen.¹⁵ Für die vorliegende Studie werden Untersuchungsergebnisse qualitativ-empirischer Studien zum Umgang mit Werken und Strategien der Gegenwartskunst in der Grundschule¹⁶ (2.1.2.1), zu Experimentier-Handlungen von Grundschulkindern¹⁷ (2.1.2.2)

14 Vgl. u.a. Blohm & Mark 2015; Dudek & Newid 2017; Lange 1998, 2002, 2006, 2013a; Seumel 2015.

15 Vgl. u.a. Brenne 2004; Dreyer 2005; Heil 2007; Hofmann 2015; Peez 2006, 2009; Reuter 2007; Sabisch 2007; Schmidt-Wetzel 2017; Stutz 2008; Uhlig 2005.

16 Vgl. Brenne 2004; Kirchner 2001; Uhlig 2005.

17 Vgl. Reuter 2007.

und zu choreographischer Vermittlungspraxis¹⁸ (2.1.2.3) herangezogen, die relevante Erkenntnisse, Argumente und Anknüpfungspunkte für die vorliegende Forschungsarbeit liefern.

Die ästhetisch-handelnde Auseinandersetzung mit *Raum und Ort* wurde seit den späten 1980er Jahren von einer kulturpädagogischen Position aus maßgeblich durch Wolfgang Zacharias¹⁹ thematisiert – hier vor allem unter dem Aspekt der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen am und im urbanen Raum – und erlebt seit einer Dekade einen zögerlichen Aufschwung auch in kunstpädagogischen Diskursen.²⁰ In 2.2.1 werden neben aktuellen Befunden zu Kindheit(en) und Raum aus Soziologie und Kindheitsforschung die in kunstpädagogischen Diskursen relevanten raumtheoretischen Orientierungspunkte knapp skizziert. Dazu gehören die Raumsoziologie (Löw 2001), der phänomenologisch ausgerichtete Begriff der ‚Lebenswelt‘²¹, das aus der Theoriebildung der Sozialen Arbeit stammende Verständnis von ‚Sozialraum‘²² und ‚Aneignung‘²³ sowie die kindheitstheoretische historische Lebensraumstudie Martha Muchows²⁴.

Vor diesem Hintergrund werden in 2.2.2 raumbezogene kunstpädagogische Praxen exemplarisch zusammengefasst, die von der Befremdung des Klassenraums bis hin zu außerschulischen ortsbezogenen Mapping- und Performance-Projekten reichen²⁵ und in die Forderung nach einer Sozialraumorientierung²⁶ der kunstpädagogischen Praxis münden. Prämisse ist die These, dass die strukturelle Veränderung der Grundschule hin zur Ganztagschule eine sich in den Sozialraum erweiternde Kunstpädagogik im Sinne einer auf Teilhabe und Partizipation angelegten kulturellen Bildung ermöglicht und erfordert (2.2.2.1).

Auf der empirischen Ebene (2.2.3) findet sich bisher nur eine für die vorliegende Arbeit relevante kunstpädagogische Studie, die einen prozessualen Raumbegriff mit performativen Praxen verbinden und diese Beziehung erforscht.²⁷ So wird im „Entwurf einer sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis“ (Stutz 2008) die Frage gestellt, wie „kunstpädagogische Settings strukturiert“ (ebd., S. 25) sein sollten, „damit sie Voraussetzungen zur Flexibili-

18 Vgl. Barthel 2017.

19 Vgl. Zacharias 1989, 1994, 1995.

20 Vgl. u.a. Blohm 2016; Blohm & Fütterer 2016; Haas 2018; Heil 2012; Lange 2013b; Schuster 2013; Stutz 2008, 2012; Winderlich 2010, 2012, 2013.

21 Vgl. u.a. Bollnow 2011; Husserl 2012; Schütz & Luckmann 2017.

22 Vgl. u.a. Reutlinger 2009.

23 Vgl. u.a. Deinet 2004.

24 Vgl. Muchow & Muchow 2012; vgl. auch Stutz 2008; Westphal & Brinkmann 2015; Westphal & Jörissen 2013; Westphal 2007.

25 Vgl. u.a. Lange 2013b; Selle 2003; Seitz 2009.

26 Vgl. Stutz 2008, 2012.

27 Damit sind allerdings nicht Performances im Sinne des künstlerischen Genres der Performance Art gemeint, sondern Aktionen des Herumstreifens und der Selbstinszenierung im urbanen Raum, die im Rahmen eines Mapping-Projektes initiiert wurden und eine performative Qualität im Sinne von Körperlichkeit und Selbstreferentialität aufwiesen. Zur Unterscheidung von Performativität, Performance und Performance Art s. 4.2, 4.3 und 4.4.

sierung von Selbst- und Welthaltungen schaffen“ (ebd.). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass eine solche Flexibilisierung eine sozialraum- und damit auch schülerorientierte Praxis im Sinne eines „strukturierten Freiraums“ (ebd., S. 61) voraussetzt, eine für meinen Entwurf einer Site-specific Performance Art Education (3) ebenso wie für die empirische Analyse (5) relevante Erkenntnis. Im Bereich der Hochschuldidaktik liegt eine empirische Einzelfall-Studie vor, die eine einstündige Performance von Studierenden im Stadtraum untersucht (Haas 2018). Der Fokus der Studie liegt allerdings auf der Entwicklung eines Konzepts für eine performative Künstlerische Forschung, und nicht auf der konkreten Untersuchung der Beziehung zwischen ästhetischen Praxen und dem Sozialraum, deshalb wird nicht auf ihre Ergebnisse eingegangen.

In 2.3 schließlich wird die Frage nach *curricularen Räumen* für die Auseinandersetzung mit Performance Art und ortsbezogenen künstlerischen Praxen im Kunstunterricht gestellt, die je nach Bundesland großzügig eingeräumt (Sachsen) oder überhaupt nicht erst eröffnet werden (Bayern).

2.1

Performance Art

Als Wegbereiterin der Diskussion um Performance Art in Kunstunterricht und Lehrer*innen-Bildung in Deutschland gilt Marie-Luise Lange²⁸. Performance Art versteht sie als „komplexe, leibgebundene, intermediale, bildgegebene Kunststrategie, in der etwas als Ereignis oder Situation – manchmal auch als Interaktion – handelnd vor- und aufgeführt wird“ (Lange 2013b, S. 5). Das seit den 1960er Jahren virulente und inzwischen auch kunsthistorisch und kunstwissenschaftlich etablierte Genre negiert durch seinen zentralen handlungs- und prozessorientierten Charakter „den Objektcharakter von Kunst und damit [...] die tradierten Voraussetzungen der ganzen Gattung“ (Schütz 2014, S. 46). Performance Art ist kunst-, theater- und kulturwissenschaftlich inzwischen breit erforscht und hat sich auf der Bühne der Gegenwartskunst von einem Nischen- und Randphänomen in den 1960er Jahren zum gefeierten Star internationaler Biennalen und Kunstmuseen entwickelt – im deutschen Feuilleton ist enthusiastisch von „Comeback“ und „Zeitgeistphänomen“²⁹ die Rede. Im

28 Vgl. u.a. Lange 1998, 2002, 2006, 2013a, 2013b.

29 Der Tagesspiegel spricht in einem Beitrag zur Berlin Art Week 2016 vom „Comeback der Performance- und Aktionskunst“. Quelle: URL: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/art-week-comeback-der-performance.de>, Zugriff am 23.09.2016; „Die Performance ist – und da kommt sie dem Begriff des Entertainments schon sehr nahe – ein Zeitgeistphänomen. Sie ist das aber im positiven Sinne: Sie gibt unserer Zeit, was sie braucht. Per definitionem stellt sie Definitionen infrage und kommt damit einer Gegenwart zupass, die schon lange gelernt hat, dass man Begriffsklärungen nur begrenzt über den Weg trauen kann. Sie stellt Systeme infrage, die sich zunehmend als marode erweisen: den Markt, den Handel oder den Glauben an die Macht der Verwertbarkeit“, so Andrea Heinz in der ZEIT vom 8. März 2012.

regulären Kunstunterricht fristet Performance Art dagegen eher ein Schattendasein (Lange 2002, S. 12). Ähnliches gilt auch für den nordamerikanischen Raum: „Though prevalent in contemporary art, performance art is not widely explored in the framework of elementary and secondary art education“ (Pembleton & Lajevic 2014, S. 40).

Eine erste und immer noch wegweisende Geschichte der Kunstform (Goldberg 2014) wurde ergänzt und vielfach differenziert, u.a. durch Akzentsetzungen auf bestimmte Zeiträume und Themen³⁰, Länder³¹ und Einzelkünstler*innen³². Diskutiert wird Performance Art als intermediales Schwellenphänomen³³, beleuchtet werden ihre komplexen Beziehungen zu Performanz und Performativität³⁴, zu postmodernen und postkolonialen Diskursen um Subjekt, Identität und Körper³⁵, zu Medien³⁶ sowie zum Theater³⁷. In jüngster Zeit entdecken performance-affine Produktionen und Akteur*innen des zeitgenössischen Theaters und der bildenden Kunst die Zusammenarbeit mit Kindern als fruchtbares Terrain, um u.a. Möglichkeiten auszuloten, kulturell konstruierte Zuschreibungen und Hierarchien im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zu irritieren.³⁸ Plädiert wird in diesem Zusammenhang für das Projekt einer transgenerationalen Forschung³⁹ mit dem Ziel, über das Medium der Performance Art den Möglichkeitssinn von Kindern zu erhalten und ihn Erwachsenen zurückzugeben.⁴⁰ Ausführlich werden diese Diskurse im theoretischen Instrumentarium entwickelt (s. 4.2, 4.3 und 4.4).

Will Kunstunterricht in der Grundschule dem Anspruch genügen, Kinder und Jugendliche an zeitgenössische Kunst⁴¹, an die in ihr thematisierten, oft „brisanten gesellschaftlichen und weltbezogenen Fragen“ (Lange 2013a, S. 34) sowie ihre ästhetischen Praxen⁴² heranzuführen, so führt kein Weg an Performance Art als besonderer Form ästhetischer Praxis vorbei. Mehr noch, und das will die vorliegende Studie letztendlich zeigen, kann sich die pädagogische Praxis der Performance Art mit Praxen und Weltansichten von Kindern auf eine Weise verbinden, dass diese gesehen und anerkannt werden, gleichzeitig können in einer Art von intergenerationalen Dialog auch Erwachsene ihre Lust am Entwerfen von Welten wiederentdecken.⁴³

30 Z.B. 1949-1979: Schimmel 1998; Performance seit den 1950ern: Goldberg 1998; 1980-1990: Hodges 1994.

31 Z.B. Performance Art in China: Berghus 2006; Gutai in Japan: Munroe 2013; zeitgenössische afrikanische (Performance-)Kunst: Enzewor 2009; Performance Art in Süd- und Mittelamerika: Fusco 2000.

32 Z.B. Ana Mendieta: Viso 2004; Yoko Ono: Munroe, Ono & Hendricks 2000; Paul McCarthy: Rugoff et al. 2006.

33 Vgl. u.a. Higgins 1967, Turner 2009, Lange 2002, Fischer-Lichte 2004, Breder & Busse 2005, Westerman 2015.

34 Vgl. u.a. Schechner 2013, Carlson 2004, Fischer-Lichte 2004, Lange 2002, Wirth 2002, Mersch 2002.

35 Vgl. u.a. Carlson 2004, Lange 2002, Warr 2000, Jones 1998, Schneider 1997.

36 Vgl. u.a. Auslander 2006, 2008.

37 Vgl. u.a. Fischer-Lichte 2004, Carlson 2004, Schechner 2013.

38 Vgl. Guidi & Ventrucci 2018; Bonenfant 2018; Peters 2018.

39 Vgl. Peters 2018; Sibylle Peters ist Leiterin des Forschungstheater-Programms des Hamburger FUNDUS Theaters.

40 Ebd., S. 99.

41 Vgl. Uhlig 2005, Kirchner 2001.

42 Vgl. Brenne 2004.

43 Vgl. Peters 2018, S. 98, s. 1.1.2.

2.1.1

Diskurse in Theorie und Praxis

In kunstpädagogischen Diskursen im deutschsprachigen Raum wird die performative Qualität von Bildungsprozessen schon lange thematisiert,⁴⁴ performative Anteile unterrichtlicher Settings werden inzwischen als „Kern des Lernens überhaupt“ (Peez 2012, S. 95) anerkannt, da sie nicht primär auf eine „Ansammlung von Wissen“ (Otto 1999, S. 197, zitiert nach Peez 2012, S. 95) hin ausgerichtet sind, sondern vielmehr auf die „Auslösung von Erfahrungsprozessen sowohl des Lehrenden wie des Lernenden“ (ebd.). Hier wird sichtbar, dass und auf welche Weise im Feld der Kunstpädagogik der Paradigmenwechsel des *performative turn* rezipiert und transformiert wird. Entstanden aus Entwicklungen in künstlerischen und wissenschaftlichen Diskursen gleichermaßen, im Bereich der Aktionskunst und Performance Art wie in den wissenschaftlichen Disziplinen u.a. der Sprachphilosophie, der Ethnologie und der Theaterwissenschaft⁴⁵ lenkt der *performative turn* den Blick auf Vollzug, Ereignis und Prozess, auf den Aufführungscharakter des Kulturellen allgemein und damit auch auf relationale Parameter des Körperlichen, des Situativen und des Räumlich-Zeitlichen.

Das Genre der Performance Art, das sich aus eben diesen Parametern maßgeblich konstituiert, gewinnt im Rahmen dieser Diskussion zunehmend an Bedeutung für den Kunstunterricht:⁴⁶ In der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit Performance Art können sich Situationen ergeben, die geradezu paradigmatisch für das Performative sind: Handlungen entstehen, die im Vollzug Wirklichkeiten schaffen, auf Körperlichkeit, Materialität, Raum und Zeit verweisen und klassische Dichotomien wie die zwischen Zuschauer und Akteur ebenso wie alltägliche Routinen und gesellschaftliche Normen hinterfragen können (s. 4.2, 4.3 und 4.4).

Im nordamerikanischen Raum wird ebenfalls für eine Implementierung von Performance Art ins Curriculum der Primar- und Sekundarstufe plädiert

[...] as it helps expose students (and teachers) to alternative ways of thinking, experiencing, and making artwork through the body. Engaging in, with, and through performance art can connect students (and teachers) learning with current art trends and culture. (Pembleton & Lajevic 2014)

44 Vgl. u.a. Otto 1999; Peters 1996; Seitz 1996, 1999; Sowa 2000.

45 Vgl. Fischer-Lichte 2004, 2012; Lange 2013a; Wirth 2002.

46 Siehe dazu auch die entsprechenden Themenhefte „Aktionskunst“ (225/1998) und „Performance“ (273/2003) der Zeitschrift Kunst & Unterricht.

Die Autor*innen berufen sich dabei auf eine ganze Reihe von Publikationen, die allerdings keine empirischen Belege für diese Annahme liefern.⁴⁷

Im kunstpädagogischen Diskurs in Deutschland ist zum einen eine Sammlung unterschiedlichster Positionen und Methoden von Kunstpädagog*innen und pädagogisch arbeitenden Künstler*innen zur Vermittelbarkeit von Performance Art zu nennen (Lange 2006), die zur Verortung der eigenen Vermittlungspraxis einlädt. Marie-Luise Langes zentrales Werk (2002) verbindet eine umfassende Aufbereitung der Geschichte der Performance Art mit an postmodernen Theorien orientierten Diskursen zu Körper, Performativität, ästhetischer Wahrnehmung und Spiel, um dann schließlich „Wege zur Performance“ (ebd., S. 399) in der praktischen kunstpädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Studierenden aufzuzeigen. In neun vorangestellten Thesen plädiert sie für eine Auseinandersetzung mit Performance Art im Kunstunterricht und in der Arbeit mit Kunststudierenden (vgl. ebd., S. 19 f.), da diese u.a. eine „neue, interdisziplinäre Ästhetik“ (ebd.) ermöglicht, kulturelle Praxen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden sichtbar werden lässt, ihre ästhetisch-ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt, pädagogisch ‚unbequeme‘ Phänomene wie Überraschung, Wildheit und Tabubruch integriert, Widersprüche, Brüche und Zwischenräume und damit ein „kontingentes Selbst“ (ebd.) erleben lässt und schließlich „über die Anerkennung der jeweils unterschiedlichen ästhetischen Ausdrucksweisen die Akzeptanz der Andersartigkeit des Anderen“ (ebd., S. 20) fördert. Die Interdisziplinarität von Performance Art, so wird herausgestellt, ermögliche zudem auf besondere Weise fächerübergreifendes Arbeiten: Bewegungsanteile lassen sich mit Sport verbinden, klangliche und sprachlich-stimmliche Aspekte mit den Fächern Musik und Deutsch, die Recherche zu Orten und Materialien mit den Fächern Geschichte und Sachkunde.

Beispielhaft für die Arbeit mit Grundschulkindern beschreibt sie ein von Studierenden angeleitetes viermonatiges Projekt, das sich u.a. mit Schattenspiel, ‚Actionpainting‘, der Verfremdung von Alltagsobjekten und Gruppenimprovisationen bis hin zu einer gemeinsam entwickelten, am Märchenformat orientierten Aufführung beschäftigte. Im aufgeführten Stück stellten die Kinder Stereotypen dar, die sich aus vorgelebtem Verhalten und idealisierten Rollenbildern aus dem sozialen Alltag, Unterhaltungsmedien und kulturellen Angeboten aus Literatur und Theater speisten (vgl. ebd., S. 433),⁴⁸ während eher abstrakte Aufgabenstellungen – Lange nennt als Beispiel zehn Möglichkeiten des Fallens und Aufstehens – zu Bewegungsformen jenseits von Klischees inspirierten. Ästhetische Erfahrungen, so beobachtete Lange, wurden an der Grenzlinie zwischen bereits entwickelten Fähigkeiten und den für die Realisierung einer Idee nötigen Suchbewegungen nach neuen Ausdrucksformen

47 Vgl. Burgess & Addison 2004; Gaudelius & Speirs 2002; Gude 2004; Marshall 2008; Mayer 2008; Walker 2001, zitiert nach Pembleton & Lajevic 2014, S. 40.

48 Lange betont, dass diese Klischees in einer entwicklungspsychologischen Perspektive eine wichtige Rolle u.a. „in der Klärung des eigenen Geschlechterverhältnisses“ (ebd., S. 433) spielen.

gemacht (vgl. ebd., S. 432), also zwischen Routine und Exploration bzw. Experiment. Die vorliegende Studie geht in der Analyse der von Grundschulkindern entwickelten ortsspezifischen Performances der Frage nach, inwiefern sich neben klischeehaften Orientierungen von Gleichaltrigen auch materielle und soziale Ordnungen des Ortes sowie Ordnungen der schulischen Institution spiegeln.

Ines Seumel knüpft an Langes Ausführungen an und entwickelt einen praxisorientierten „Leitfaden zur Begründung und Vermittlung performativer Prinzipien als bildkünstlerischer Ausdrucksmöglichkeit“ (2015, S. 7), der methodisch-didaktische Vorschläge für alle Schulstufen enthält. Sie begründet die Notwendigkeit eines solchen Leitfadens mit der Erweiterung der Curricula für das Fach Kunst um „die aktionsbetonte und prozesshafte Gestaltungsdimension“ (ebd.), die einen konsequenten Einbezug von Performance Art nicht nur in den Kunstunterricht, sondern auch in das Lehramtsstudium erfordert. Diese curriculare Erweiterung lässt sich explizit allerdings nur für den Kernlehrplan der Grundschule in Sachsen feststellen (s. 2.3). Beschrieben werden über den Umgang mit Objekten, mit dem eigenen Körper, mit Ritualen und (sprachlichen) Metaphern vier Wege in die „[p]erformative Kreativität“, so der Buchtitel. Grundsätzlich empfiehlt Seumel, diese Reihenfolge einzuhalten, um eine behutsame Annäherung an Performance Art zu ermöglichen (ebd., S. 72), warnt aber gleichzeitig davor, sie „als fixiertes, schrittweise abzuarbeitendes Konzept zu verstehen“ (ebd., S. 121).

Der Beschäftigung mit Performance Art in der Grundschule wird eine Förderung der „Weltaneignungs-, Selbstvorstellungs- und Selbstdarstellungsprozesse“ (Wahner 2012, S. 194) und der „grundlegenden Elemente der ästhetischen Bildung, Aisthesis und Poiesis“ (ebd.) attestiert. Mit Bezug auf Fischer-Lichte (2004) und Lange (2002, 2006) hält Wahner das Vermögen der Performance Art, Dichotomien zwischen Objekt/Subjekt, Zuschauer/Akteur, Innen/Außen zu irritieren oder gar aufzulösen, sowie den reflexionsfördernden Wechsel zwischen Faktizität und Als-ob, zwischen einem Sich-selbst-beim-Spielen-Beobachten und Sich-in-der-Aktion-Verlieren für besonders bildungsrelevant (vgl. ebd.). Wahner bezieht sich auf einen handlungstheoretischen Ansatz zur Psychologie des Spiels⁴⁹ und interpretiert die angebahnten performativen, spielerischen Aktionen als „soziale Prozesse“ (Wahner 2012, S. 208), die das Selbstbewusstsein und soziale Beziehungen fördern, körperliche und sprachliche Ausdrucksformen erweitern und die Körper- und Raumwahrnehmung entwickeln. Am herkömmlichen Kunstunterricht kritisiert Wahner die meist rein feinmotorische Ausrichtung, wohingegen Performance Art die Chance bietet, den ganzen Körper einzubeziehen. Um dies zu ermöglichen, regt er an, auch andere Orte als das Klassenzimmer für den Unterricht zu nutzen und auf diese Weise Performances „herauszufordern“ (ebd., S. 195).

49 Vgl. u.a. Oerter 2007.

Wahner stellt für den Bereich Szenisches und Darstellendes Spiel in der Grundschule fest, dass eine Öffnung hin zu Performance Art und Aktionskunst stattfindet, ähnlich der Entwicklung des zeitgenössischen Theaters u.a. hin zu einem postdramatischen Theater⁵⁰, das sich vom dramatischen Text ab- und dem Prozess, dem Körper, der Musikalität und Polyvalenz zuwendet (vgl. Lehmann 2008; ausführlich zur Konvergenz von zeitgenössischem Theater und Performance Art s. 4.4.5). Bezugsdisziplin sei nicht mehr nur das Fach Deutsch, sondern auch das Fach Kunst (vgl. Wahner 2012, S. 192). Allerdings liefert er für diese Entwicklung keine Belege.

Die Herausgeber*innen des Tagungsbandes zur Frage einer „Bildung nach der Entgrenzung der Künste“ (Meyer, Dick, Moormann & Ziegenbein 2016) betiteln gleich ein ganzes Kapitel mit der Überschrift ‚Performance‘ (ebd., S. 95 ff.). Verhandelt werden hier „Grenzerfahrungen“ (Lange 2016, S. 125 ff.), die intermediale performative Inszenierungen erzeugen können und „Strategien des zeitgenössischen performanceorientierten Theaters“ (Hentschel 2016, S. 155 ff.), die für die theaterpädagogische Arbeit relevant sind und darauf verweisen, wie sehr sich Performance Art und Theater inzwischen angenähert haben (s. 4.4.1). Einer „Performance Art Education“ (Dudek 2016, S. 105) werden „magische Bildungspotenziale“ (ebd.) zugeschrieben, sie scheint ein Garant für „Irritation und Veränderung“ (ebd.) in kunstpädagogischen Settings zu sein. Der Band „Performance Art Education“ (Dudek & Newid 2017) schließlich versammelt Projektdokumentationen und Übungsbeispiele aus der Vermittlungspraxis sowie Positionen von Kunstpädagog*innen und pädagogisch arbeitenden Künstler*innen zur „Wirkung von Performance Art Education“ (ebd., S. 89).

Solche Wirkungen auf die teilnehmenden Schüler*innen und Studierenden werden in den genannten Publikationen immer wieder mit Schlagworten wie ‚Öffnung‘, ‚Veränderung‘, ‚Grenzüberschreitung‘, ‚Herausforderung‘, ‚Risiko‘, ‚Auflösung von Hierarchien und Dichotomien‘ und ‚Selbstermächtigung‘ beschrieben. Diese vielfach postulierten ‚Wirkungen‘ sind positiv besetzt innerhalb eines bildungstheoretischen kunstpädagogischen Diskurs-Stranges, der dazu aufruft, Pluralität und Differenz auszuhalten, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Teilhabe und *agency*⁵¹ zu ermöglichen und auch die eigene (Macht-)Position als

50 Der Begriff bezeichnet keineswegs ein einheitlich definierbares Genre, vielmehr lässt er sich verstehen „als Arbeitsformel zur Beschreibung verschiedener neuer, performance-naher Theaterformen, die anderen Prinzipien folgen als dem der Werksinszenierung“ (Primavesi 2004, S. 9). Nicht mehr die schauspielerische Realisierung einer literarischen Vorlage im Sinne eines Narrativs steht im Vordergrund, sondern das gleichberechtigte Nebeneinander akustischer, visueller und räumlicher Zeichensysteme.

51 Agency ist ein in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen diskutierter Begriff, der sich mit ‚Eigenständigkeit‘ oder ‚sozialer Handlungsmacht‘ übersetzen lässt. Er bezeichnet allgemein die Fähigkeit eines Menschen, sich zu schützen, zu behaupten und zu entfalten (vgl. auch im Folgenden Abele 2019). Agency beinhaltet damit auch die Fähigkeit, soziale Strukturen zu verändern. Der US-amerikanische Psychologe David Bakan führte den Begriff 1966 im dualen Zusammenspiel mit *community* ein. Beide Pole, sowohl das Streben nach Eigenständigkeit und Handlungsmacht als auch das Streben nach Gemeinschaft, Bindung und Kooperation, bezeichnen menschliche Grundbedürfnisse, die in eine Balance gebracht werden müssen. Der Agency-Begriff spielt eine wichtige Rolle im Feld der Kindheitsforschung, auf das dort entwickelte Begriffsverständnis und seine aktuelle Diskussion wird in 5.1.3 eingegangen.

Pädagog*in transparent zu machen.⁵² Entsprechend legitimiert deren Verortung im Diskurs die Integration von Performance Art Education in den Kunstunterricht und in Lehramts-Studiengänge. Ihre ‚Wirkungen‘ sind gleichzeitig kritisch zu befragen, da empirische Belege dafür fehlen. Insgesamt ist im Blick auf den kunstpädagogischen Diskurs in Deutschland festzuhalten, dass er meist weder transdisziplinär noch international ausgerichtet ist.

Grundsätzlich lassen sich implizit und explizit drei Legitimationsstrategien für die kunstpädagogische Vermittlung von Performance Art im schulischen und universitären Kontext ausmachen, die an unterschiedliche fachimmanente und überfachliche Diskurse anknüpfen: Mit der Definition von Performance Art als ‚Bildkunst‘ ist ein Anschluss an einen aktuell auch die Lehrpläne dominierenden kunstpädagogischen Diskurs möglich, den der Bildorientierung bzw. Bildkompetenz. Die Vermittlung von Performance Art wird zum anderen in eine produktive Beziehung zu einem weiteren zentralen Konzept der Kunstpädagogik gesetzt, dem der ästhetischen Erfahrung. Und schließlich wird Performance Art Education als Praxis der Postmoderne interpretiert, was wiederum die Verbindung zu Diskursen der Kritischen Kunstvermittlung und emanzipativen Pädagogik erlaubt.

2.1.1.1

Performance Art als Bildkunst

Seumel subsummiert die performative Handlung als „Gebilde, Abbild, [...] Sinnbild“ (2015, S. 41) unter einen weiten Bildbegriff und begründet dies mit der seit den 1960er Jahren vorgenommenen Einordnung der Kunstform in die bildende Kunst und ihrer grundsätzlichen Wahrnehmung als „visuelle[s] Erlebnis“ (Jappe 1993, S.10). Der dreidimensionalen Raum und die vierte Dimension, die Zeit, werden dabei als Erweiterungen der „spezifische[n] Erscheinungsformen eines Bildes“ (2015, S. 35) interpretiert, so dass mit der Definition von Performance Art als „Bildkunst“ (ebd., S. 32) auch die Anwendung klassischer analytischer Kategorien der Bildsprache wie Kontrast, Grundformen, Rhythmus, Komposition etc. auf Performances legitimierbar ist. Um räumliche, zeitliche und handlungsbezogene Kategorien ergänzt, sollen sie auch dem „Verlaufscharakter des performativen Bildes“ (ebd., S. 60) gerecht werden.

Seumels Beispiele aus der künstlerischen und kunstpädagogischen Praxis untermauern dieses Verständnis einer Performance als lebendes oder agiertes Bild: Es sind zeitlich stark begrenzte, minimalistische, metaphorisch-sinnbildlich aufgeladene, meist solistische Aktionen, die bestimmte Botschaften, Sätze, Überzeugungen illustrieren oder ‚verkörpern‘ und die sich

52 Vgl. u.a. Mörsch 2009; Mörsch & Settele 2012; Mörsch 2017; Sternfeld 2009, 2013, 2014; Sturm 2011, Lange 2013a.

durch Analyse und Interpretation der formalen und sinnbildlichen Elemente wie ein Bild ‚lesen‘ lassen. Seumel plädiert im Rahmen von Vermittlungsprozessen für dieses Vorgehen als Voraussetzung für das Verstehen und eigene Erarbeiten von Performances.⁵³

Kritik am Ansatz der Bildorientierung im Kunstunterricht

Damit ist ihr Modell anschlussfähig an einen weiteren Grundkonsens im Fach in Hinsicht auf die Kernaufgaben des Kunstunterrichts: Neben dem Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen soll „Bildkompetenz“ (Peez 2012, S. 24, S. 72 ff.) vermittelt werden. Dies will der Ansatz der Bildorientierung leisten, der sich sowohl von der Künstlerischen Bildung als auch von der Ästhetischen Forschung abgrenzt. Seine Vertreter (u.a. Bering & Niehoff 2013, 2016; Billmayer 2008, 2018) beziehen sich auf das Primat der Bilder in einer durch elektronische Massenmedien und *social media* geprägten Gesellschaft und den daraus abgeleiteten Bildungsauftrag des Kunstunterrichts, für eine allgemeine Bildlesefähigkeit, eine ‚visual literacy‘ zu sorgen. Dies scheint nahezuzeigen, dass Bilder mit den entsprechenden Kompetenzen tatsächlich wie ein Text lesbar sind und Kunstunterricht sich in der Ausbildung einer solchen Lesefähigkeit bereits erschöpft.

Der Ansatz der Bildorientierung bzw. Bildkompetenz in der Kunstpädagogik ist auf mehreren Ebenen kritisch zu betrachten: Grundsätzlich ist zu fragen, von welchem Bildverständnis seine Vertreter ausgehen. Betrachtet man das konkrete Vorgehen bildorientierter Didaktiker im Unterricht,⁵⁴ so liegt der Schwerpunkt auf Rezeption und ‚Tradition‘: Aktuelle und (kunst-) historische Bilder werden vor allem auf formal-ästhetische Analogien und Unterschiede hin untersucht, um letztendlich einen tradierten kunsthistorischen Kanon zu vermitteln (vgl. die Kritik an dieser Position bei Buschkühle 2017). Hier wird ein enggeführtes Bildverständnis deutlich, das dem Werk eine Stellvertreterfunktion für eine bestimmte kunsthistorische Epoche zuweist. Buschkühle moniert hier zum einen, dass zu wenig Gewicht auf eine Analyse der Differenzen gelegt werde, die erst die „identitäts- und persönlichkeitsbildende Kraft dieser Bezüge“ (ebd., S. 43) freisetzen kann, zum anderen, dass Rezeption und Produktion in der bildgeschichtlich orientierten Didaktik nicht genügend miteinander verbunden sind (ebd., S. 45). Andererseits sind Anchlüsse an aktuelle bildwissenschaftliche und bildungstheoretische Diskurse nicht festzustellen, die das ‚Bild‘ in einem deutlich differenzierteren und performativeren Verständnis umkreisen, so z.B. mit der Anerkennung seiner Wirkmächtigkeit und Ambivalenz.⁵⁵ Ein weiterer Nachteil dieses Ansatzes ist, dass die Sphäre der ‚Kunst‘ und damit auch ihre besonderen Fähigkeiten – u.a. Kultur(en) und ihre Welt- und Selbstbilder auf einer Metaebene kritisch zu spiegeln und zu kommentieren, ambivalente und eben nicht

53 Vgl. Seumel 2015, S. 69.

54 Vgl. Bering & Niehoff 2016.

55 Vgl. Pazzini 2011.

eindeutig lesbare Bilder zu erschaffen – in der Welt der massenmedialen Bilder marginalisiert wird und unterzugehen droht. Dies kommt einer pragmatischen Verkürzung des Bildungspotentials gleich, das in einer Auseinandersetzung mit Kunst liegt (vgl. Buschkühle 2017).⁵⁶ Und schließlich ist zu beobachten, dass ein erweiterter Bildbegriff, der auch handlungs- und prozessorientierte Kunstformen einbezieht, zwar in die allgemeinen Formulierungen der Lehrpläne Einzug gehalten hat (s. 3), jedoch auf der Ebene der konkret zu entwickelnden Fähigkeiten meist auf Kompetenzen in der Produktion von zwei- oder dreidimensionalen Objekten reduziert wird, also wieder auf ein *common sense*-Verständnis von ‚Bild‘ zurückfällt.⁵⁷

Kritische Diskussion des Kompetenzparadigmas

Aktuell ist die Rede von einer kritisch zu beurteilenden „Vorherrschaft des Bildes und des Blicks“ im Kunstunterricht (Maset & Hallmann 2017, S. 9). Zurückzuführen ist dies u.a. darauf, dass der Ansatz der Bildorientierung wohl die größte Legitimationskraft für das Fach Kunst darstellt, da er mit dem Ziel der Bildkompetenz als Schlüsselkompetenz an das „durch die internationalen Vergleichsstudien diskursmächtig gewordene Kompetenzparadigma“ (Bauer, Bittlingmayer & Scherer 2012, S. 692) anschließen kann. Bildungspolitische Rhetorik greift dabei auf eine inzwischen weit verbreitete Definition aus der Kognitionspsychologie zurück. Kompetenzen sind hier

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, S. 27 f.)

Weinert entwickelte diese Definition im Zusammenhang mit Leistungsmessungen in der Schule und verengt den vielschichtigen und in Diskursen der Linguistik und Erziehungswissenschaften immer wieder anders gelagerten Begriff der Kompetenz auf eine Ebene, die suggeriert, dass sich Kompetenzen grundsätzlich vermitteln, beobachten, messen und

56 Doch auch Buschkühles Gleichsetzung von Bild und Kunst ist problematisch, dies zeigt sich u.a. darin, dass die Beispiele aus seiner unterrichtlichen Praxis in ihrer künstlerischen Qualität, Komplexität und dem sich in ihnen spiegelnden Kunstbegriff nicht an seinen für den Kunstunterricht propagierten Lebenskunstbegriff von Beuys heranreichen.

57 So nennt der Kernlehrplan Kunst der Landes Niedersachsen (2006) als zu entwickelnde Fähigkeiten im Bereich Gestalten (Produktion) u.a. „unterschiedliche Farbmittel, Zeichenwerkzeuge und andere Werkzeuge erproben“ oder „Wechselwirkung von Material und Werkzeug untersuchen“. Beides impliziert objektorientiertes Arbeiten im zwei- oder dreidimensionalen Bereich, also in Form von Zeichnung, Malerei oder Plastischem Gestalten. Quelle: URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc*gs*ku*we*tg*nib.pdf; Zugriff am 21.08.2018.

im Sinne von Bildungsstandards vereinheitlichen lassen.⁵⁸ Wissen und Können werden auf einen rein kognitiven Vorgang beschränkt, verdinglicht (vgl. Knoblauch 2010, S. 251) und ökonomisiert. Argumentiert man ‚bildrhetorisch‘, um eine Performance Art Education zu legitimieren, sollte man sich dieser möglichen Verbindungslinien zu Diskursen um Bildorientierung und Bildkompetenz und der damit verbundenen Implikationen und Indienstnahmen bewusst sein. Zudem steht ein PISA-konformer funktionaler Kompetenzbegriff in scharfem Widerspruch zum Grundkonsens des Faches, ästhetische Erfahrung zu ermöglichen. Wie soll eine im kunstpädagogischen Rahmen initiierte, individuell gelagerte ästhetische Erfahrung, die einem in seinem Ergebnis nicht vorhersehbaren offenen Prozess gleichkommt, erwartbar, beobachtbar und messbar gemacht oder gar als Bildungsstandard formuliert werden? Wie soll man also im Rahmen einer Wirkungsforschung nachweisen können, ob und dass ästhetische Bildung stattgefunden hat?⁵⁹

In der kunstpädagogischen Diskussion des derzeit bildungspolitisch favorisierten Kompetenzbegriffs reichen die Positionen von einer kritiklosen Anpassung⁶⁰ über seine kritische Erweiterung und Umdeutung⁶¹ bis hin zur klaren Abgrenzung⁶². Die Gegner zeigen auf, wie das Kompetenzparadigma im pädagogischen Feld zu einer tiefgreifenden Funktionalisierung des Menschen führt.⁶³ Die Kompetenzrhetorik wird als neoliberale Steuerungsinstrument der Bildungspolitik entlarvt, das Emanzipation durch Manipulation und „Prägung“ (Maset 2018, S. 14) ersetzt und Bildung damit von einer Orientierung an humanistischen Idealen zunehmend entfernt.

Gleichzeitig wird auf den neu geschaffenen Status Quo der Kompetenzorientierung in allen Kernlehrplänen verwiesen und damit auf die Notwendigkeit, hier eine eigene Position für die Kunstpädagogik zu formulieren, um nicht in eine Legitimationskrise zu geraten oder sich gänzlich außerhalb der entsprechenden Diskurse zu bewegen. Der Kompetenzbegriff

58 Eine Fähigkeit lässt sich nicht beobachten, die Performanz verstanden als Vollzug und Ausführung einer Fähigkeit hingegen schon (vgl. zur Entwicklung des Begriffspaares Kompetenz und Performanz in der Linguistik Chomsky 1974). Die Begriffe sind in einem komplementären Verhältnis aufeinander bezogen, jedoch wird im bildungspolitischen Kompetenzdiskurs durch die Performanz hindurchgeschaut, als wäre sie nicht vorhanden oder würde lediglich dazu dienen, auf die Kompetenz zu verweisen (vgl. Knoblauch 2010, S. 251 ff.).

59 Vgl. Mollenhauer 1996.

60 Vgl. Billmeyer 2008, 2018.

61 Vgl. Aden & Peters 2011; Blohm 2009; Kirchner 2012.

62 Vgl. Krautz 2009; Maset 2013, 2018; Puffert 2017; Buschkühle 2017. Das Feld der Kompetenz-Gegner in der Kunstpädagogik ist mitnichten homogen, denn die bildungstheoretischen Modelle und Vorstellungen, die alternativ zum Kompetenz-Paradigma entworfen werden, unterscheiden sich diametral: Krautz z.B. entwirft das Modell einer personalen Bildung, die das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. In seinen Formulierungen schimmert allerdings ein autoritärer Bildungsbegriff durch: Der Lehrer verfügt über Wissen (Krautz 2007, S. 12), das der Schüler anzunehmen hat, auch wenn dafür ab und zu ein „kräftiger ‚Tritt““ (ebd., S. 14) oder ein Anruf bei den Eltern notwendig ist, um den Zögling wieder „auf die richtige Bahn“ (ebd.) zu bringen. Das erinnert an die autoritäre Machtposition des Lehrers in der anthroposophischen Pädagogik Rudolf Steiners und lässt die Frage aufkommen, wie im Kontext eines solchen pädagogischen Verhältnisses eine Erziehung „für das demokratisch geregelte Zusammenleben“ (ebd., S. 29) stattfinden soll.

63 Vgl. Krautz 2016; Liessmann 2014; Maset 2013; Türcke 2016.

müsse sich hierzu an einem „umfassenden Bildungsbegriff“ (Kirchner 2012, S. 5) orientieren, der den ganzen Menschen in seiner sozialen, emotional-affektiven und leib-körperlichen Einzigartigkeit meint, um nicht nur einseitig kognitive, an die Testlandschaft angepasste Leistungen zu umfassen. Wird auf einen anders gelagerten, subjektbezogenen und ganzheitlichen pädagogischen Kompetenzbegriff rekurriert,⁶⁴ eröffnen sich Potentiale gerade für einen performativ ausgerichteten Kunstunterricht, der sich einem erweiterten Kunstbegriff verpflichtet fühlt und Kompetenz an Handlung bindet, so meinen die Erweiterer und Umdeuter (vgl. Aden & Peters 2011):

Der Kunstunterricht ließe sich als umweg- und irrumsfreundliche Experimentierfläche für bereits erworbene Kompetenzen denken, die auf neue und ungewöhnliche Art in Bezug auf das persönliche Leben ausprobiert werden können. (ebd., S. 26)

Ein solcher pädagogisch ausgerichteter Kompetenzbegriff, der nicht lernziel-, sondern anwendungs- und handlungsorientiert ist, wäre also für den kunstpädagogischen Diskurs eine konstruktive Referenz.

Aden und Peters fordern entsprechend „ein fundamentales Umdenken der empirischen Bildungswissenschaften“ (2011, S. 29) in Bezug auf eine Neuformulierung rein output-orientierter Bildungsstandards. Der Ergebnisfixiertheit bisheriger Tests, die wiederum dazu dienen, zukünftige Leistungsstandards zu formulieren, stellen sie eine nicht nur für das Fach Kunst existenziell notwendige Prozessorientierung gegenüber, die den Blick auf die Performanz des Lernens lenkt, auf Lernwege und die darin enthaltenen Suchbewegungen, die auch Umwege und Scheitern integrieren. Nur so könne „der künstlerische Prozess selbst [...] zum Gegenstand von Unterrichtsforschung und -entwicklung werden“ (ebd.).

2.1.1.2

Performance Art Education als Möglichkeitsraum für ästhetische Erfahrung

„Das Lehren und Lernen von Performance erfordert ein Bewusstsein für das Körpergebundene, Jetzt-betonte und Soziale im künstlerischen Prozess“ (Dudek 2017, S. 23). Für die Auseinandersetzung mit dem Leib/Körper als Ort des sinnlichen Austauschs mit Anderen und der Welt und Ort der Identitätskonstruktion zugleich, die nun unter dem Label ‚Performance Art Education‘ stattfindet, haben bereits erprobte und bewährte kunstpädagogische Konzepte den Boden bereitet.

64 Vgl. Blohm 2009, o.S.; im Rückbezug auf den Kompetenzbegriff der Erwachsenenpädagogik vgl. Arnold, Nolda & Nuisl 2010, S. 172 f..

Seit Ende der 1980er Jahre ist eine verstärkte Hinwendung zum Körper und zum Performativen in der Kunstpädagogik zu verzeichnen (u.a. Seitz 1996, 1999; Selle 1988, 1990, 1994; Schuhmacher-Chilla 2000; Staudte 1993, Sievert-Staudte 2000; Zur Lippe 1987; Zur Lippe & Kükelhaus 1994). Zum einen kann diese Aufmerksamkeit für Körperlichkeit als Gegenpol zur Fixierung des Fachs auf den visuellen Sinn verstanden werden (vgl. auch im Folgenden Sievert-Staudte 2000). Zum anderen fungiert sie als dialektische Pendelbewegung weg von der Ausrichtung der 1970er Jahre auf ‚Visuelle Kommunikation‘, die eine medien- und konsumkritische, jedoch vor allem theorie- und lernzielorientierte Kunstdidaktik erzeugte, hin zu einem über den Körper vermittelten Erfahrungslernen. Überfachlich betrachtet, ist die Hinwendung zum Körper Ausdruck eines anderen Verständnisses von Lernen und Bildung. Die „leiblich/körperliche Wahrnehmung“ wird als vorreflexive „Grundbedingung ästhetisch-kultureller Bildung“ (Schuhmacher-Chilla 2013/2012, o.S.⁶⁵) aufgefasst. ‚Körper‘ steht für ‚den eigenen Körper haben‘, für Dinghaftigkeit, Instrumentalisierung, für das, was auch andere an mir wahrnehmen und berühren können. Ich kann über meinen Körper wie über ein Objekt nachdenken und verfügen, ich kann ihn wie ein Werkzeug benutzen, um meine Umwelt zu verändern, ich kann ihn selbst verändern, z.B. durch Training oder chirurgische Eingriffe, ich kann ihn in meiner Fantasie an andere Orte versetzen (vgl. Gugutzer 2015). ‚Leib‘ steht dagegen für ‚der eigene Körper sein‘, für ein erspürendes, von innen wahrnehmbares, subjektives Phänomen, das jedoch immer „am Rand meiner Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 1966, S. 115), also letztlich unverfügbar bleibt, gleichzeitig aber Ausgangspunkt jeglichen Austausches mit Dingen und Menschen im Sinne einer „primären Sozialität“ (Joas 2012, S. 270 ff.) ist. Der Leib-Körper ist Teil eines komplexen materiellen, sozialen und kulturellen Netzwerks. Wahrnehmung und damit verbundene Prozesse der Reflexion und (Bewusstseins-)Bildung sind also grundsätzlich leib-körperlich gebunden. Das Leibsein und damit auch das Angewiesensein auf den Anderen beginnt mit der Geburt, das Körperhaben ist ein Lernprozess: „Der eigene Körper ist damit der erste Kulturgegenstand jedes Menschen, und die ersten Kulturtechniken, die Menschen entwickeln, sind Körpertechniken“ (Gugutzer 2015, S. 15). In Performance Art fallen dieses ambivalente gleichzeitige Sein und Haben des eigenen Körpers auf modellhafte Weise zusammen (s. 4.4.3, Dimensionen des Körpers und der Körperlichkeit in der Performance Art). Performance Art als Kunstform, die den menschlichen Leib/Körper in Raum und Zeit in den Mittelpunkt stellt, scheint deshalb prädestiniert dafür zu sein, in kunstpädagogischen Vermittlungskontexten ästhetische Erfahrungen sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver Ebene zu ermöglichen. Kunst als Phänomen, das Sinnüberschüsse produziert und gerade in zeitgenössischen körper- und handlungsorientierten Erscheinungsformen wie der Performance Art mehrdeutig und ambivalent auftritt, kann nicht vollständig auf der Ebene einer diskursiven Sprache

65 Quelle: URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/koerper-leiblichkeit>; Zugriff am 20.08.2018.

‚eingeholt‘ werden.⁶⁶ Der Begriff der ästhetischen Erfahrung⁶⁷ eröffnet hier auch in der kunstpädagogischen Theoriebildung ein philosophisch-phänomenologisch fundiertes Argumentationsfeld für ein solches Bildungsverständnis, das die leib-körperlichen, sinnlich-affektiven Anteile des Menschen nicht nur als gleichwertige Erkenntnismöglichkeit rehabilitiert, sondern ins Zentrum des Bildungsgeschehens rückt und eine Hinwendung zum Körperlichen in der Kunstdidaktik legitimiert (vgl. Schittler 2015, S. 155). Performances im kunstpädagogischen und künstlerischen Feld werden aktuell als „Formen der Wissensgenerierung“ (Blohm & Mark 2015) analysiert: Beschrieben werden u.a. Praxen des Teilens und Bezeugens von Wissen (vgl. Schröder 2015) und Performances als verkörperte Form des Denkens bzw. Fragenstellens (vgl. Klingler 2015).

Ästhetische Erfahrungen sind dabei nicht auf den Umgang mit oder auf die Produktion von Kunstwerken beschränkt, sondern können ebenso in lebensweltlichen Alltagssituationen gemacht werden (vgl. Dewey 2014). Was sie von anderen Formen der Erfahrung unterscheidet, ist ein anderer, ein ästhetischer Wahrnehmungsmodus, den der Philosoph Martin Seel mit „vollzugsorientiert“ und „selbstbezüglich“⁶⁸ (1996, S. 48) charakterisiert. Damit ist gemeint, dass mir in der Aufmerksamkeit für ein Phänomen dieser leiblich gebundene, sinnliche Wahrnehmungsvorgang lustvoll bewusst wird und als solcher genügt, ich ihn also nicht mit einem bestimmten, außerhalb dieser Erfahrung liegenden Ziel oder Zweck verbinde. Dies impliziert auch ein gesteigertes Empfinden der Gegenwärtigkeit, der spezifischen Räumlichkeit und Zeitlichkeit einer ästhetischen Wahrnehmung (vgl. ebd., S. 52).

Wenn die ästhetische Wahrnehmung einen Unterschied macht, also in Differenz zu bisherigen Erfahrungen steht – und dies ist wahrscheinlicher, wenn das lustvolle Genießen erweitert wird um irritierende Momente der Überraschung, des Erschreckens, der Spannung oder der Überschreitung körperlicher Grenzen –, kann dies einen komplexen, mehrschrittigen Transformationsprozess auslösen. Solche irritierenden Momente enthalten das Potential, sich selbst fremd zu werden und damit die grundsätzliche Fremdheit und Unverfügbarkeit nicht nur des Anderen, sondern auch meiner selbst überhaupt erst wahrzunehmen. In einem phänomenologischen Verständnis von Erfahrung löst diese Irritation oder Störung ein Getroffen-Sein aus (vgl. auch im Folgenden Sabisch 2009, Waldenfels 2002), das nach einem zeiträumlichen Bruch, in dem es noch nicht zu einer Bewertung und Einordnung des Erlebten kommt, in

66 Dies ist ein Grundproblem, mit dem sich auch die vorliegende Studie auseinandersetzen muss, die letztlich Bilder in Sprache übersetzt, mit all den damit verbundenen Einengungen, Festschreibungen und Übersetzungsverlusten.

67 Der Terminus ‚Ästhetische Erfahrung‘ wird in philosophischer und kunstwissenschaftlicher Theoriebildung schon lange diskutiert und sehr unterschiedlich definiert (vgl. u.a. Bubner 1994, Welsch 1997). Max Fuchs (2015) konstatiert in seiner philosophiegeschichtlichen Genealogie des komplexen Begriffs einen kausalen Zusammenhang zwischen seiner aktuellen ‚Konjunktur‘ in Ästhetik-Konzeptionen und ‚der Krise des Werkbegriffs‘ in der Kunst (Fuchs 2015; Quelle: URL: www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-hinweise-den-umgang-einem-komplexen-begriff, Zugriff am 27.07.2018).

68 Diese Begriffe gehören auch zum zentralen Vokabular von Theorien zu Performativität und Performance (Art) (s. ausführlich 4.2, 4.3).

ein Antwortgeschehen umgewandelt wird. Nun wird das Erlebte in Beziehung gesetzt zum eigenen biographischen und weiteren kulturellen Hintergrund. Mündet dies schließlich in eine Form von Übersetzung, sei es in visuelle, leib-körperliche oder verbale Ausdrucksformen bzw. in eigene ästhetische Produktion, die eine Kommunikation über das Erlebte ermöglichen, hat sich eine ästhetische Wahrnehmung in eine ästhetische Erfahrung verwandelt. Erst dann ist die Erfahrung vollständig, „bedeutet ein Ganzes“ (Dewey 2014, S. 47), erhält eine biographische Bedeutsamkeit. Strukturelemente dieses Prozesses sind u.a. „emotionales Involviertsein“ (Peez 2012, S. 25 f.) ebenso wie „Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben“ (ebd.), die erforderlich ist, um einen Reflexionsprozess in Gang zu setzen. Der Übersetzungsprozess selbst, so Sabischs These, ist der für die Kunstpädagogik existenzielle „Zwischenbereich, wo eine ästhetische Selbstbildung genuin einsetzen kann“ (2009, S. 15).

Polyvalenz und Offenheit der Kunst der Moderne ebenso wie der Gegenwartskunst sind in besonderem Maß dazu fähig, auf rezeptiver Ebene ästhetische Erfahrungen im Sinne einer produktiven Störung zu erzeugen (vgl. Bubner 1994, S. 91 f.). Auch zahlreiche Übungen aus Praxisbeispielen der Vermittlung von Performance Art (vgl. Lange 2002, 2006, Seumel 2015, Dudek & Newid 2017) zielen darauf ab, ästhetische Erfahrungen bei den Teilnehmenden zu ‚provizieren‘, um sie aus einer alltäglichen Wahrnehmungsroutine herauszubringen.

Ob „Ästhetisches Lernen“ (Staudte 1993), der „Gebrauch der Sinne“ (Selle 1988) im Rahmen einer „Ästhetische[n] Bildung“ (Selle 1990), „Anstöße zum ästhetischen Projekt“ (Selle 1994) oder „Ästhetische Forschung“ (Kämpf-Jansen 2012) betrieben werden, jedes dieser schon traditionell zu nennenden kunstpädagogischen Konzepte orientiert sich auch am Begriff der Ästhetischen Erfahrung (vgl. auch Kirchner & Otto 1998, S. 1 ff., Kirchner 2001, S. 79 ff.). So knüpft die biographie-orientierte Ästhetische Forschung, eine der aktuell in fachlichen Diskursen profilierten kunstpädagogischen Orientierungen im deutschsprachigen Raum (vgl. Peez 2012, S. 72 ff.), an alltägliche Praxen von Kindern und Jugendlichen an, die durch den Einsatz künstlerischer Strategien eigenständig beforscht und als ästhetische Erfahrung reflektiert werden können. Selles Ästhetische Projekte (vgl. auch zur Lippe 1987), in denen Studierende der Kunstpädagogik in elementarpraktischen Übungen Materialien und Umgebungen erkunden, um dann eigene künstlerische Zugänge zu entwickeln, münden in eine Übersetzung und Reflexion dieser Erfahrungen, deren Form sie selbst bestimmen können, sei es eine Ausstellung, sei es eine Art Lerntagebuch. Staudte will die „sinnlich konkreten eigenen Lernwege“ (1993, S. 8) von Grundschulkindern wieder in den Fokus rücken und stellt den Wert „der ästhetischen Zugangsweise in allen Lernbereichen der Grundschule“ zur Diskussion (ebd., S. 7). Der lebensweltliche Bezug, die Projektstruktur und der Fokus auf leib-körperlichen Lernwegen sind gleichermaßen für mein didaktisches Konzept einer ‚Site-specific Performance Art Education‘ (s. 3) zentral.

Rahmenbedingungen für ästhetische Erfahrungen zu schaffen, gilt auch weiterhin als „Konsens im Fach“ (Peez 2012, S. 24) und als „noch gültige Hauptaufgabe heutiger Kunstpädagogik“ (ebd., S. 25), auch wenn sich höchst unterschiedliche Definitionen des Begriffs in kunstpädagogischen Publikationen finden, die „Produktions- ebenso wie Rezeptionsprozesse, sinnliche wie reflektorische Momente, bewusste wie unbewusste, materielle wie imaginäre, produktive prozesshafte Aspekte“ (Sabisch 2009, S. 6) beschreiben. Nicht nur diese Vieldeutigkeit erzeugt eine nebulöse, fast mythische Aura um den Begriff in kunstpädagogischen Diskursen, auch die Tatsache, dass Erfahrung nun einmal nicht beobachtbar ist. Aber was beobachtbar⁶⁹ ist, ist das Antwortgeschehen, also die übersetzte Erfahrung.

Die vorliegende Studie unternimmt genau dies: Sie betrachtet die ortsspezifischen Performances der Grundschul Kinder als Antwort auf eine Reihe von Irritationen und Brüchen mit der bisherigen schulischen Routine: der andere Ort, die ungewohnte Projektstruktur, die offene Aufgabenstellung, die neue Arbeitsform – in Kleingruppen, begleitet von Studierenden. Zwar ist der Charakter der beobachteten Antworten ein individueller bzw. kleingruppenspezifischer, aber vor dem Hintergrund einer kulturellen Zeitgenossenschaft von Erwachsenen und Kindern kann eine Kommunikation darüber stattfinden und ein Verständnis für die unterschiedlichen Antworten entwickelt werden (vgl. dazu auch das soziologische Konzept der differenziellen Zeitgenossenschaft, Hengst 2013). Erwähnt sei an dieser Stelle eine qualitativ-empirische Studie aus der Kunstpädagogik (Limper 2013), die sich mit der Beforschung gestalterischer Prozesse in einer Grundschulklasse im Kunstunterricht beschäftigt. Limper will einen empirischen Nachweis darüber führen, dass sich ästhetische Erfahrungen in individuelle ästhetische Bildungsprozesse überführen lassen (ebd., S. 270) und plädiert für eine interdisziplinär angelegte ästhetische Bildung für den Kunstunterricht der Grundschule, die auch Bewegung, Spiel und Experiment einbezieht. Allerdings dominieren zahlreiche Unterrichtsbeispiele die Publikation, die eigentliche Analyse von Daten beschränkt sich auf wenige Seiten und kann weder methodisch-methodologisch noch in ihren Ergebnissen überzeugen.⁷⁰

69 Ein Beispiel sei hier mit der empirischen Studie zu ästhetischem Erleben im Konzert (Seibert, Toelle & Wald-Fuhrmann 2018) genannt, die im Rahmen des Max-Planck-Instituts für empirische Ästhetik entstanden ist.

70 So wird die Problematik, dass die Forscherin gleichzeitig als Kunstpädagogin das beforschte Projekt konzipierte und initiierte, nicht ausreichend reflektiert. Es existiert kein Kapitel zur Herleitung, Begründung und methodologischen Einbettung der Methoden, die sie zur Datenerhebung (Teilnehmende Beobachtung, Audioaufnahmen, Arbeiten der Kinder, Foto- und Videoaufnahmen) und Datenauswertung (phänomenologische und ikonologische Analyse) ausgewählt hat. Die Protokolle der Teilnehmenden Beobachtung können kein nachvollziehbares Bild der Unterrichtssituation vermitteln und bleiben skeletthaft, so dass der Sprung in die Interpretation einzelner Passagen sehr weit erscheint und deshalb nicht nachvollziehbar ist. Gleiches gilt bei der Analyse der Fotografien, die unter einer prozess- und handlungsorientierten Fragestellung betrachtet wurden (Limper 2013, S. 251), die sich jedoch nicht ohne Weiteres auf Einzelbilder als Daten anwenden lässt. Zudem werden die Strukturmerkmale zur ästhetischen Erfahrung (vgl. Peez 2012) deduktiv auf die Protokolle übertragen, so dass die Daten die Theorie zu illustrieren scheinen. Insgesamt wird nicht transparent, wie die Analysen die Forschungsfrage beantworten, die zu allgemein formuliert wurde („Welche Potentiale bietet das Fach Kunst für ein interdisziplinär ausgerichtete Ästhetische Bildung in den zu evaluierenden Unterrichtseinheiten?“ (Limper 2013, S. 270).