

II Theoretische Perspektiven auf Bildung in Performance

Durch die Betrachtung des Performance-Beispiels *Prom* als kollektive ästhetische Situation im vorherigen Kapitel konnte ich verschiedene Momente herausarbeiten, die bildungsrelevant sind: das Involviert-Werden und das Beteiligt-sein-Wollen, die Verunsicherung und die Desorientierung, die Anpassung und die Ausrichtung aufeinander, und auch den Umstand, dass die Teilnehmenden in einer Performance füreinander als Gegenüber sichtbar werden. Die Entscheidung für die Referenzen und Perspektiven, die ich im Folgenden aufnehme, wurde ausgehend von der Analyse dieser Momente getroffen. Die Reflexion über meine durch die Teilnahme ausgelöste Erfahrung aus verschiedenen theoretischen Perspektiven gibt diesem Kapitel seine Form und seinen Inhalt.

Die Theoriebildung ausgehend von diesen Momenten zu entwickeln, soll dazu beitragen, die Grundzüge von Bildungserfahrungen zu spezifizieren, die in Performance gründen. Dies bedarf unterschiedlicher theoretischer Perspektiven, denn die genannten Momente sind produktiv und zugleich schwer durch eine einzelne disziplinäre Perspektive fassbar. Sie schaffen die Bezüglichkeiten, Verbindungen und Verhältnisse, die die Situation ausmachen und sie zu einem möglichen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden lassen. Sie können als Aspekte von Rezeption beschrieben werden und tragen im „Modus von Rezeption als Produktion“¹ zur Situation bei. Sie umfassen nicht nur leichter fassliche Geschehnisse, sondern auch Gefühls- und Affektwerte. Sie stellen insofern Zwischenereignisse mit oft unklarer Verortbarkeit dar, in Subjekten, zwischen ihnen und außerhalb von ihnen, und sind auch begrifflich schwer abgrenzbar. Durch binäre Pole wie aktiv/passiv, alleine/gemeinsam, wollen/müssen, Inneres/Äußeres, psychisch/körperlich oder Eigenes/Fremdes können sie nur unzureichend beschrieben werden, denn sie liegen nicht auf einer binären Achse, vielmehr machen sie deutlich, dass die Begriffe in ihrer Binarität selbst infrage stehen, wenn sie auch zum Umreißen der Spannungslinien nützlich sind, die die genannten Momente ausmachen.

Die Bildungsmomente, von denen die Rede ist, resultieren aus meiner Teilnahme an der Performance *Prom*, die zunächst zum Fall geworden ist, doch sie werden

1 Der Ausdruck „Bildungsbewegungen im Modus von Rezeption als Produktion“ entstammt einem E-Mail von Mira Sack vom 15. Dezember 2023.

in der weiteren Betrachtung nun nicht mehr nur als singuläre Erfahrungen, sondern auch als exemplarische Momente aufgefasst. Sie können, wie einführend vorgeschlagen wurde, mit Andrea Sabisch als „Bildungen“² bezeichnet werden. Die Überlegungen dazu, inwiefern Performance zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden kann, sind insofern generell im bildungstheoretischen Transfer des Erfahrungsbegriffs nach Bernhard Waldenfels kontextualisierbar. Mit dem Ziel, eine bildungstheoretische Perspektive auf kollektive ästhetische Situationen und ihre Bildungen zu umreißen und das Unterfangen aus bildungs- und subjekttheoretischer Sicht zu rahmen, werden insbesondere Gedanken von Rainer Koke-mohr, Hans-Christoph Koller, Karl-Josef Pazzini und Andrea Sabisch einbezogen und diskutiert. Als bildungstheoretische Perspektive ziehe ich damit namentlich die Theorie transformativer Bildungsprozesse, den phänomenologischen Erfahrungsbegriff und einige Thesen zum Konnex von Responsivität und Medialität bei. Mithilfe dieser Ansätze und auf Basis der zuvor beschriebenen Bildungen will ich Performance zunächst als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse beschreiben.

Zur konkreten Klärung der Frage, inwiefern Performances zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden können, wird im folgenden ersten Teil des Kapitels zuerst der Forschungsstand der Kunstpädagogik zum Thema Performance dargestellt (1.1). Ich werde auf dieser Basis dann die kunstpädagogische Diskussion um Bildung in Performance mit Überlegungen aus der Bildungstheorie anreichern und vertiefe den Aspekt der Medialität der Erfahrungssituation Performance (1.2). Die Darstellung und Diskussion der Theorie transformativer Bildungsprozesse und anderer ausgewählter bildungstheoretischer Ansätze folgt dann im Anschluss daran (2.1–2.4). Dies sind die Weichenstellungen, um kollektive ästhetische Situationen in Hinblick auf ihr Wirken – ihre Performativität als eine mit Anderen geteilte Erfahrungssituation – zu umreißen.

Ausgehend von der These des immer bereits relationalen Subjekts wird die bildungstheoretische Perspektive im dritten (3.) und vierten Teil (4.) mit Überlegungen aus der Perspektive der Subjekt- und Geschlechtertheorie ergänzt, die diese erste, bereits interdisziplinäre Perspektivierung wiederum erweitern. Am Horizont steht die Frage, wie sich im Zusammenspiel dieser Perspektiven relationale Bildungsprozesse konzipieren lassen. Unterstellt ist hierzu, dass die kollektiven ästhetischen Situationen, von denen sie ausgehen, raumzeitliche Orte darstellen, an denen Bildungsprozesse ihren Ausgang nehmen können, dass diese Prozesse verkörperte Subjekte betreffen und dass die Einrichtung von spezifischen Relationalitäten und Bezüglichkeiten darin als bildungsrelevant zu erachten ist, gerade weil sie das Subjekt der Bildung entgrenzen. Die Konkretisierung dieser Weichenstellungen und Prämissen erfolgt wiederum gelegentlich mit einem Blick zurück auf den Fall *Prom*.

2 Vgl. zu Bildungen: Sabisch 2019, S. 117.

1. Ausgangspunkte der Untersuchung im kunstpädagogischen Forschungsstand

1.1 Bedeutung von Performance in der Kunstpädagogik

Die Kunstpädagogik ist durch Performance und Situationen der Kunst im positiven Sinne herausgefordert. Die Auf- und Ausführungssituation umfasst Elemente wie Körper, Raum und Zeit und bezieht sie aufeinander; und sie kann sowohl in einem sozialen wie auch einem ästhetischen Sinne performativ sein. In gewissem Sinne ist Performance als Modell für eine Kunstform zu umreißen, die durch ihre Mittel in einem besonders umfassenden Sinne zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden kann. Performance als künstlerische Praxis auszuüben und zu reflektieren, Performances zu rezipieren und zu analysieren sowie Performance als ästhetische Praxis oder Bildungsgeschehen zu begreifen und zu beforschen, sind meiner Ansicht nach drei der maßgeblichen Zugangsweisen zu diesem Thema.

Ich werde im Folgenden einige Grundzüge der kunstpädagogischen Debatte anhand der im deutschsprachigen Diskurs zentralen Positionen darstellen und dies auch kontextualisieren. Dabei soll nicht die gesamte Performance-Historie seit den 1960er- oder 1980er-Jahren abgearbeitet werden, vielmehr nehme ich Bezug auf Ansätze der in den 1990er-Jahren einsetzenden Aufnahme von Körper- und Performancethemen in die Kunstpädagogik, die angesichts der sich in dieser Zeit verstärkenden Debatte um die Neuen Medien einen diskursiven Einsatz in einen sich in eine technische Richtung verschiebenden Diskurs des Medialen darstellt. Parallel dazu ereignete sich der *Performative Turn* der Sprach- und Kulturwissenschaften, der sich als ein weiterer, wichtiger Kontext benennen lässt.³ Prägend für den deutschsprachigen Kontext der Kunstpädagogik ist auch die fast zeitgleich stattfindende Einführung einer differenztheoretischen Perspektive, die unter dem Stichwort Kunstvermittlung für eine kunstnahe Theorie und Praxis eintritt, diese Linie läuft aber zunächst eher abgesetzt von der Performance-nahen Art Education.⁴ Die folgende Zusammenstellung des deutsch- und englischsprachigen Diskurses umreißt eine Art Mainstream dessen, was in der Zeit der Vorarbeiten zu diesem Buch und bei seiner Erstellung als bekannt galt und worauf sich in den kunstpädagogischen Ausbildungen und Forschungsvorhaben bezogen wurde. Eine Erweiterung dieser Zusammenstellung wäre unterdessen sicherlich möglich und auch wünschenswert.

Der deutschsprachige Diskurs ist zunächst eher überschaubar, denn kunstpädagogische Monografien zu Performance gibt es nur wenige, in der ersten Generation etwa publizieren die späteren Professor:innen Hanne Seitz und Marie-Luise

3 Vgl. zusef.: Wulf und Zirfas 2014.

4 Vgl. Maset 2012 [1995].

Lange.⁵ Lange fundiert ihre Ausführungen zu Performancekunst zunächst aus kunstwissenschaftlicher Perspektive⁶, fasst sie dann im Sinne der universitären Lehre als lehrbare und lernbare Praxis auf⁷ und thematisiert später auch erfahrungsbezogene Aspekte⁸. Wie auch Seitz nutzt Lange einen breiten oder erweiterten Performancebegriff. Das Kunsthafte und das Alltägliche sind dabei durchaus zueinander entgrenzt, sodass letztlich viele Arten von Aufführung, Praxis, Handlung, Intervention, Aktion oder Erfahrung damit gefasst sein können. Diese Auffassung weisen auch die Beiträge in Seitz' frühem Sammelband *Schreiben auf Wasser* von 1999 auf.⁹ Die frühen, einschlägigen Veröffentlichungen zu Performance-Kunstpädagogik entstehen offensichtlich aus einem mehrfachen Interesse an der Gattung, als Künstlerin, die selbst Performance macht, als Forschende und als Pädagogin, die Studierende dazu anleitet, diese Kunstform kennenzulernen und wertzuschätzen. Kunstpädagogische Modelle des Lehrens und Lernens durch und mit Performance wie bei Lange weisen meiner Ansicht nach zwei Aspekte auf, die oft miteinander vermischt sind: das Interesse, Performance zu lehren, sodass Studierende sich Handlungsformen dessen für ihre künstlerische Praxis aneignen können, und das Interesse daran, *in* und *mit* Performance-Situationen zu lehren – und dies bedeutet auch: Performance als eine ästhetische Praxis anzusehen, die Andere bildet. Performance (auch) als ästhetische Praxis aufzufassen, erfordert eine philosophische Grundlagenarbeit zur Frage, inwiefern denn dieses flüchtige Medium Performance bildet und in welchen Theorien dies zu beschreiben ist.

Kunstpädagogik bekommt in jüngster Zeit die meisten Impulse zur Performance-Erfahrung durch eine lebhaft, phänomenologisch grundierte Debatte, die sich mit Modi und Motiven ästhetischer Bildung befasst und für die naturgemäß das Konzept von Leiblichkeit leitend ist. Hierdurch fließen in Bezug auf das Bilden mit Performance – oder Sich-Bilden in Performance – Begriffe wie Ereignis, Gegenwärtigkeit und Fremdheit¹⁰ wie auch die Begriffe um Unabgrenzbarkeit, Liminalität und Grenzverhältnis¹¹ in die Diskussion ein. Dieser aktuelle Ast der Diskussion kreist also um verunsichernde oder ungewisse Elemente der Selbst- und der Fremderfahrung in Performance.

5 Vgl. Seitz 1999; Lange 2002.

6 Vgl. Lange 2002.

7 Vgl. Lange 2006.

8 Vgl. Lange 2013.

9 Vgl. Seitz 1999.

10 Vgl. u. a. Westphal 2015.

11 Vgl. Lohfeld und Schittler 2014.

Ein weiteres Interesse der Kunstpädagogik an Performance rührt daher, dass Performance einen Zugriff auf andere Wissensformen und andere Darstellungen und Aufführungen von Wissen verspricht, sich also für Praktiken des Forschens und Explorierens eignet. Der bereits genannte Band *Schreiben auf Wasser* bringt hierzu die Perspektiven von reflektierenden Performer:innen, Performance- und Kunstwissenschaften und Kunstpädagogik in Austausch.¹² Einige Autor:innen erweitern den Begriff Performance zu „performative Verfahren“ und bringen ihn damit in eine Nähe zur Generierung und Darstellung von verschiedenartigen Wissensformen in verschiedenen Zusammenhängen.¹³ Performance bietet der Kunstpädagogik die Gelegenheit, Körper und Körperlichkeit zu thematisieren, weil sie diese in ihren ästhetischen und sozialen Facetten sichtbar – und erfahrbar – machen kann.¹⁴ Im theaterpädagogischen Bereich werden Themen um den agierenden Körper vertieft, unter anderem die Spezifik des Spiels als ästhetische Bildung und theaterpädagogische Praxis und die Erarbeitung von Situationen beim Proben.¹⁵ Während die Kunstpädagogik eher die kunsthafte Praxis einer Person – als mediales und prozessuales Ergebnis – beleuchtet, treten bei Autor:innen wie Ute Pinkert und Mira Sack die Körper durch ihre ästhetische und experimentelle Praxis, das Spiel, in den Blick.¹⁶ Es existiert auch ein fachdidaktischer Zugang zu Performance, in dem das Performen zur Kompetenz wird: Die Frage der Lehrbarkeit „performativer Kreativität“ kommt ins Spiel und es wird über Lehrkonzepte in der kunstpraktischen Lehrerinnenbildung nachgedacht.¹⁷ Weder die epistemische, wissensbildende Qualität von Performance noch das Unerhörte und Unfassliche von Situationen und Erfahrungen, die Anlass zur Reflexion geben und Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden können, ist darin jedoch enthalten.

Ein Merkmal der internationalen Debatte im angloamerikanischen und lateinamerikanischen Raum ist, dass sie eine generellere aktivistische, engagierte und politisierte, doch auch kunstbezogene Positionierung der Pädagogik unter dem sprach- und kulturwissenschaftlichen Paradigma des Performativen beziehungsweise der Performativität vereint. Dem liegt nicht nur ein breiter Performancebegriff zugrunde, sondern ein Performance-Paradigma, wie D. Soyini Madison und Judith Hamera ausführen.¹⁸ Insofern ist die Debatte um das Performative in der Pädagogik mit einer Reihe weiterer Thematiken verwoben wie Körperlichkeit

12 Vgl. Seitz 1999; Seitz 2012a.

13 Vgl. Mark und Blohm 2015.

14 Vgl. u. a. Lorenz 2008; Lorenz 2014.

15 Vgl. bes. Hentschel 1996; Pinkert 2008; Sack 2011.

16 Vgl. Pinkert 2008; Sack 2011.

17 Vgl. Seumel 2015; vgl. Dudek 2016.

18 Vgl. Madison 2007, S. 348; Madison und Hamera 2007, S. xii.

und Körperbildung bei Stephanie Springgay und Debra Freedman¹⁹ oder den machtsensiblen beziehungsweise kritischen Herangehensweisen der *Critical Pedagogy* bei Charles Garoian oder Norman Denzin.²⁰ Dabei kommen aktivistische Kunstschaaffende mit Bildungsabsichten zu Wort und tragen über ihr Schreiben, ihre Anleitungen und Manifeste zum Diskurs bei; etwa um Erinnerungskulturen, Institutionen und Ausschlüsse zu thematisieren, wie Charles Garoian vorschlägt,²¹ oder um Bilder von Identität und die Zuschreibungen, die Körper und Sexualität betreffen, zu beeinflussen, wofür etwa Guillermo Gomez-Peña steht.²² Die politisierten Lesarten aus dem englischsprachigen Raum beziehen das Performative auf gesellschaftlichen Wandel (engl. change), darin ist die Kunstform Performance zwar nicht zentral, jedoch Stichwortgeber:in. In Begriffen wie *Performance Pedagogy* und *Performance Research* gewinnt der Begriff Performance einen aktivistisch-interventionistischen Beiklang und entfernt sich damit zugleich ein Stück weit von der künstlerischen Gattung. Mit ihm werden Praxen bezeichnet, die in institutionalisierten Strukturen oder in öffentlichen Räumen intervenieren. In dieser Lesart liegt der Fokus auf der Aktivität und dem Bewirken von Verschiebungen, weniger auf dem Auftritt als solchem.²³ In gewissem Sinne in Widerspruch dazu steht in der deutschsprachigen Debatte die neutralere und allgemeiner gefasste sogenannte *Performative Pädagogik*.²⁴

Performance kann auf Basis dieser Auffassungen im kunstpädagogischen Diskurs durchaus mehrere Komponenten vereinen: die künstlerische Artikulation, die „ästhetische Praxis“²⁵ der Erfahrung und die künstlerisch-aktivistische Intervention. Je nach Perspektive geraten beim Reflektieren über Performance mehr das körperlich getragene Handeln (Praxis), die körperlich-leibliche und raumzeitliche Erfahrungs- und Wahrnehmungsdimension (Erfahrung), das Forschend-Explorative (Episteme) oder eben die politisch-aktivistisch bildende Facette (change) in den Blick. Und während Positionen aus der Kunstpädagogik wie Hanne Seitz und Marie-Luise Lange eher die Kunstform meinen, wenn sie Bezug auf Performance nehmen, orientieren sich Positionen um Kristin Westphal, die Performance und ästhetischer Bildung verpflichtet sind, eher am Theater oder Performance-Theater.²⁶

19 Vgl. Springgay und Friedman 2007.

20 Vgl. Garoian 1999; Denzin 2007.

21 Vgl. Garoian 2001.

22 Vgl. Gómez-Peña und Sifuentes 2011.

23 Vgl. zu den Handlungsdimensionen von Kunst und Kunstvermittlung: Landkammer, Schürch, Settele, Ortmann und Erni 2010.

24 Vgl. Wulf, Göhlich und Zirfas 2001; Wulf und Zirfas 2007; Wulf und Zirfas 2014.

25 Vgl. Lange 2002, S. 87.

26 Vgl. Seitz 1999; Lange 2002; vgl. Westphal 2015; vgl. umfassender: Westphal, Bogerts, Uhl und Sauer 2018.

Zumindest erstaunlich ist jedoch, dass feministische, queere und trans*-aktivistische Positionen in der Kunst und in der Kunst- und Kulturwissenschaft²⁷ eine wichtige Referenz für die Kunstpädagogik und ihr Interesse an Performance darstellen, aber sich nach den Veröffentlichungen der Reihe FrauenKunstPädagogik²⁸ einige Zeit wenig getan hat; erst in jüngerer Zeit beziehen sich einige Beiträge im kunstpädagogischen Forschungsdiskurs explizit und direkt auf queer-feministische Anliegen.²⁹ Die geringe Menge kunstpädagogischer Theoriebildung zum Thema Körperbildung ist angesichts der Relevanz in den Ausbildungen und in verschiedenen anderen Theoriekontexten nicht ganz nachvollziehbar. Einige Desiderate einer *Queer Art Education* zur Veränderung der Wahrnehmung von Körperbildern und Identitätsvorstellungen habe ich 2015 herausgearbeitet.³⁰ In jüngerer Zeit greifen verschiedene Beiträge Performance oder verwandte Themen in einem theoretisch jeweils spezifischen Sinne auf und bieten damit gute Anschlussmöglichkeiten für die Forschung generell: Ein Kölner Team gibt einen Band zur Bildung nach der Entgrenzung der Künste heraus.³¹ Forschende in Zürich präsentieren Forschungsergebnisse von Praktizierenden der Kunst- und Theaterpädagogik im Spannungsfeld zwischen Kalkül und Kontingenz.³² Anna Stern wurde in Osnabrück zum Bildungspotenzial von ortsspezifischer Performance Art promoviert.³³ Kolleg:innen in Lüneburg widmen sich in einem Sammelband der Resonanz als einem atmosphärischen und durchaus Performance-nahen Thema.³⁴ Nicht zuletzt tragen zwei Bände aus Münster einiges zum Thema bei, die erfahrungsoffene Bildungsprozesse und ihr Potenzial zur Professionalisierung thematisieren.³⁵

Um hiermit die Ausgangslage in der Kunstpädagogik noch einmal auf andere Weise zusammenzufassen: Es gibt mehrere Anschlusspunkte für die Frage nach Bildung *in Performance* in der Kunstpädagogik. Einerseits hat die Performance-Kunstpädagogik im engeren Sinne verschiedene, konkrete und auch elementare Überlegungen zu den Elementen – und den Bildungspotenzialen – von Performancekunst angestellt.³⁶ Andererseits – und dies ist sicherlich mindestens ebenso produktiv – geht Kunstpädagogik ganz generell, spätestens seit sie in den 1990er-

27 Vgl. u. a. Hoenes und Paul 2014; Jones und Silver 2016.

28 Vgl. Staudte und Vogt 1991; Richter und Sievert-Staudte 1998; Marr und Ziesche 2000.

29 Vgl. u. a. Klemenc 2014 und 2016; Lüth und Mörsch 2015; Thuswald und Sattler 2016; Richthammer 2017; Pritz, Siegenthaler und Thuswald 2020; Garde und Harder 2021.

30 Vgl. Settele 2015.

31 Vgl. Meyer, Dick, Moormann und Ziegenbein 2016.

32 Vgl. Gruber, Schürch und Willenbacher 2020.

33 Vgl. Stern 2020.

34 Vgl. Hallmann und Maset 2017.

35 Vgl. Engel und Böhme 2014; Engel und Böhme 2015.

36 Vgl. bes. Seitz 1999, S. 225–227; Lange 2002, S. 377–381; Dudek 2016, S. 105–111.

Jahren poststrukturalistische Theoreme einbezieht und sich stellenweise gar „KunstPädagogik“³⁷ nennt, in einer eigenständigen Weise dem Wirken von Kunst nach. Mit Karl-Josef Pazzini gerieten verschiedene Medien wie Film, Performance und Video und immer auch deren performatives Element in den Blick, um psychoanalytischen Themen wie der Vorstellung des Selbst und der Rolle von Körper und Sexualität nachzugehen.³⁸ Auch ist in diesem explizit kunstnahen Diskurs um Kunstvermittlung ein Leitmotiv, dass künstlerische Praxen Ausgangspunkte für andere Erfahrungen, ein anderes Wissen und andere Reflexionsformen sein können und dass sie damit auch wiederum andere Formen und Verfahren der Kunstpädagogik initiieren können.³⁹ Performance kann, vielleicht stärker als andere künstlerische Formen und Medien, einen Raum für solche Untersuchungen und Überlegungen bieten. Der Anspruch, die Komplexität von Kunst respektive von ästhetischer Erfahrung nicht auf einfache Verfahren und Erklärungen herunterzubrechen, ist jedenfalls ein *Movens* für meine Untersuchung von Bildung in Performance. An der Schnittstelle der skizzierten Debatten kann einerseits die Spezifik von Bildung in Performance – als Bildung in einer kollektiven ästhetischen Situation – genauer in den Blick kommen, andererseits müsste die theoretische Kontextualisierung wichtige Elemente von ästhetischer und sozialer Erfahrung erfassen, die in verschiedenen Kontexten, nicht nur in Performancekunst, auftreten.

1.2 Medialität der Erfahrungssituation Performance

Um besser konturieren zu können, inwiefern und wie Kunst als bildend zu verstehen sein mag, haben Forschende der theoretisch ausgerichteten Kunstpädagogik den Aspekt der Medialität wie auch das Subjekt der Bildung beleuchtet.⁴⁰ Ich nutze den Artikel „Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen“ von Andrea Sabisch, um einen Begriff von Medialität für die Erfahrungssituation Performance zu gewinnen. Sabisch verknüpft in diesem Artikel den Erfahrungsbegriff mit einigen Betrachtungen zur Medialität.⁴¹ Es gehe, schreibt sie, in der Betrachtung von Bildungs- und Erfahrungsprozessen darum, die Strukturen der Selbst- und Weltverhältnisse „*als mediale*“ überhaupt in den Blick zu nehmen“ und des Weiteren „die *medienspezifischen* Strukturen des Selbst- und Weltverhältnisse[s] zu fokussieren“.⁴² Andrea Sabisch differenziert bei dieser Gelegenheit die

37 Vgl. Pazzini 2005, S. 17.

38 Vgl. Pazzini 2015.

39 Vgl. u. a. Maset 2012 [1995]; Sturm 2011.

40 Vgl. u. a. Zahn 2012; Meyer 2015; Meyer, Sabisch, Wollberg und Zahn 2017.

41 Vgl. Sabisch 2019.

42 Sabisch 2019, S. 124, Hervorhebungen im Original.

„Dimensionen des Medialen innerhalb von Bildungsprozessen“ aus.⁴³ Voneinander zu unterscheiden sind ihr gemäß drei verschiedene „Figurationen von Bildungsanlässen“ beziehungsweise „Bildungsanlässe“.⁴⁴ Zwei davon sind für meine Forschung relevant.

Der *erste* ist der Fokus oder Bildungsanlass, der sich den „Bildungen und Erfahrungen“ zuwendet und sie „als mediale *Praktiken* und Prozesse der Transformation in Rezeption wie Produktion untersucht“. ⁴⁵ Diesen Fokus verfolgt das erste Kapitel dieses Buchs, insofern es den Wirkungen einer Performance nachgeht und über die Beschreibung der Bildungen und Erfahrungen einen Fall für kollektive ästhetische Situationen darzustellen versucht. Dabei treten die medialen Praktiken und die Prozesse der Transformation durchaus in ihrer Medialität, und als mediale im Sinne von Sabisch, in den Blick.

Sabisch beschreibt einen weiteren, *zweiten* Fokus oder Bildungsanlass: jenen, der „Bildungs- und Erfahrungsprozesse mit Blick auf ihre Darstellbarkeit, [...] ihre affektive und soziale Wirkmacht in und zwischen *spezifischen* Medien fokussiert“ und dazu mediale Produkte analysiert.⁴⁶ Auch dieser ist für meine Forschung von Belang, denn die Deutung der Gesten, der sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Äußerungen, der Anspannung und der Pausen – als sich in medialer Hinsicht *performativ* äussernden Prozessen – steht unter dem Vorbehalt der Darstellbarkeit und der Wirkmacht. Erst dadurch entsteht die Sichtbarkeit oder Erkennbarkeit für mich als Forschende und auch die Übertragung auf Andere.

In gewisser Weise ist zunächst der erste Fokus oder Anlass für Bildung in Performance zentral gewesen, insofern nämlich die Erfahrungssituation und das Afiziertwerden die Analyse der Performance leitet, wobei die singuläre Medialität der medialen Praktiken und Prozesse stets im Blick bleibt. Dass es notwendig ist, über die Darstellbarkeit (und insofern die affektive und soziale Wirkmacht) der gesuchten Bildungs- und Erfahrungsprozesse zu reflektieren, hat sich in der Erarbeitung des Abschnittes zur Ausrichtung bewahrheitet (I.4), wo ausgehend von der beschreibenden Darstellung einzelner Bildungen und Erfahrungen die Basis dafür gelegt wurde, weitere theoretische Grundlagen zu erschließen.

Das Argument läge nahe, dass – weil es um Performance und Performance-Erfahrung geht – der erste und der zweite Bildungsanlass zusammenzubringen sein müssten. Ich betrachte Sabischs „mediale *Praktiken* und Prozesse der Transformation in Rezeption wie Produktion“ auch in Hinblick auf ihre affektive und soziale Wirkmacht, denn diese hat einen wesentlichen Anteil an der Herstellung der kollektiven ästhetischen Situation. Obschon also körperliche Gesten wie die der

43 Sabisch 2019, S. 120.

44 Vgl. Sabisch 2019, S. 125.

45 Sabisch 2019, S. 125, Hervorhebungen im Original.

46 Sabisch 2019, S. 125, Hervorhebung im Original.

Ausrichtung und des Zögerns nicht mediale Produkte im künstlerischen Sinne sind, da sie nicht in künstlerisch-gestaltender Absicht *als Performance* erstellt sind, sehe ich es doch aus kunstpädagogisch forschender Perspektive gerechtfertigt, auch sie auf ihre Darstellungsqualität hin zu betrachten. Es ist sogar notwendig, diese Darstellbarkeit oder Wahrnehmbarkeit zu reflektieren, um mehr über die Prozesse dahinter herauszufinden. An medialen Produkten, „durch sie und an ihnen“, lassen sich nach Sabisch „bildungsrelevante Phänomene, wie Beziehungsgefüge, Prozesse, Übergänge, Perspektiven, Praktiken und Fälle zeigen und reflektieren“.⁴⁷ Im Einklang mit Sabischs phänomenologischen Prämissen hat sich gezeigt, dass es – besonders in der Betrachtung von Performances – nötig ist, den Begriff Produkt eher in einem schwachen Sinne zu verwenden, um den Blick umso besser auf mediale Praktiken und Prozesse zu lenken. Dies umreißt das Forschungsprogramm Bildung in Performance gut. Für Bildung in Performance ist relevant, wie Performancekunst medial vielfältig raumzeitliche, körperbezogene, soziale und affektive Verhältnisse herstellt und einrichtet. Die kollektive ästhetische Situation beinhaltet hierbei mediale Praktiken und die Prozesse aller Anwesenden, des Performer-Subjekts wie der Teilnehmenden, und natürlich, in der Gesamtsicht, auch die Logik des Produkts. Um die Praktiken und Prozesse, die in der Situation entstehen und vergehen, von Performance in ihrer künstlerischen Bedeutung zu unterscheiden, die eher das Gesamte bezeichnet, ließe sich wohl für erstere über Antwort-Performances sprechen. Denn die einzelnen antwortenden Gesten oder auch die Gesten in ihrer Gesamtheit stellen keine künstlerischen Produkte im engeren Sinne dar, wenn sie auch im Sinne von Sabisch spezifisch mediale – flüchtige – (Teil)Produkte sind.

Für die Erziehungswissenschaft hat die mediale Perspektive den Vorteil, dass sie dem Irritierenden als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen in seiner Spezifik (dem Wie) nachgeht. Bildungswissenschaftliche Forschung mit diesem Fokus braucht sich nicht zuallererst über das Ob (hat Bildung im harten Sinne stattgefunden: ja oder nein) oder die normative Logik der Korrektheit (richtig oder falsch, gut oder nicht gut gemacht) zu definieren, die ohnedies verkürzte Betrachtungsweisen darstellen, sie darf sich vielmehr selbst in die Phänomene hineinbegeben, um Affizierung nachzuvollziehen, und es ist zu vermuten: Sie kann nur aus einem affizierten Standpunkt sprechen, denn es geht um Darstellbarkeit, nicht um Messbarkeit. Durch diese Sichtweise, die Akzentuierung von Medialität, würden insofern, so schreibt Sabisch im genannten Artikel, „die Möglichkeiten des Antwortens auf einen fremden Anspruch allererst erweitert“.⁴⁸ Ein besonderer Gewinn liege

47 Sabisch 2019, S. 125, Hervorhebung im Original.

48 Sabisch 2019, S. 117, Hervorhebung im Original.

dabei im „Konnex zwischen Medialität und Affizierung“. ⁴⁹ Um beide verbinden und die grundlegende Perspektive der Medialität in die Konzeption der Responsivität in Bildungsprozessen einbeziehen zu können, ist es relevant zu beschreiben, was an Veränderung wie angestoßen werde, wie dies auf Andere wirkt und welche Modi des Antwortens auftreten. Mein Zugriff auf Bildung in Performance lässt sich insofern als Versuch lesen, die Bildungs- und Erfahrungsprozesse zu untersuchen, die in *Prom* ausgelöst und angestoßen wurden, und besonders, nachzuverfolgen und zu reflektieren, worin deren „affektive und soziale Wirkmacht“ besteht. ⁵⁰ Das Beschreiben der kollektiven ästhetischen Situation kann in diesem Sinne als Antworten auf Performances verstanden werden, als eine mediale Praktik im Sinne von Sabisch ⁵¹, die selbst im Medium eines Textes stattfindet.

Es ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, dass sich eine auf Körperlichkeit bezogene Auseinandersetzung von Performance vom Medienbegriff absetzen müsse, um die Eigentümlichkeit der auf Körper und/oder auf Leiblichkeit ausgerichteten Kunst zu betonen. ⁵² Medialität würde damit eng gefasst als Eigenheit technischer Medien, und Körperlichkeit liefe Gefahr, zu etwas Nicht-Kulturellem, Gegebenem, Ursprünglichem stilisiert und damit essenzialisiert zu werden. Der Gewinn durch die Beachtung der Medialität aber liegt mit Sabisch in einer Definition von Medium begründet, das weder in Abgrenzung von Körperlichkeit noch im Sinne eines nur technischen Mediums verstanden ist, das vorhersehbare Wirkungen (re)produziert. Vielmehr ist das Mediale so konturiert, dass es die Frage zu verfolgen hilft, *was* durch das Mediale bewirkt und bewegt wird und *wie*, in welchen Modi, dies sich vollzieht und geschieht. Dies folgt neben dem phänomenologischen Hintergrund einer neueren philosophischen Definition: Medialität wird von Sabisch nicht im Sinne des Meta (übertragend, verändernd, umprägend), sondern als Dia/Per (aufführend, verkörpernd, darstellend) aufgefasst, und dies steht in Verbindung zu medienästhetischen Überlegungen von Dieter Mersch. ⁵³ Medialität zeige sich, schreibe Mersch, in „konkrete[n] Praktiken“ ⁵⁴ und lasse sich über die differenzierende „Frage der Modalitäten und der Produktion“ ⁵⁵ verfolgen. Und gerade die Künste zeichnen sich, so Sabisch, durch einen „denormalisierenden

49 Sabisch 2019, S. 118; vgl. a. zur Frage nach der „Produktivität der Angst“, Wulf tange 2016, S. 111, „und ihrer konstitutiven Funktion für Bildungsprozesse“, Wulf tange 2016, S. 233, z. n. Sabisch 2019, S. 118.

50 Sabisch 2019, S. 125.

51 Vgl. Sabisch 2019, S. 125.

52 Vgl. Hardt und Weber 2013, S. 16.

53 Vgl. Dieter Mersch: „Meta/Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen“. In *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, 2/2010, S. 185–208, z. n. Sabisch 2019, S. 126 f., s. a. S. 125–128; vgl. a. Sabisch 2017, S. 106 f.

54 Vgl. Mersch 2010, a. a. O., S. 187, z. n. Sabisch 2019, S. 126.

55 Vgl. Mersch 2010, a. a. O., S. 206, z. n. Sabisch 2019, S. 127.

Umgang mit je verschiedenen Medialitäten aus, indem sie unsere Erfahrung unterbrechen und umbrechen lassen“, und böten „einen reichen Fundus an singulären Beispielen für ein kreatives Antworten“. ⁵⁶ Sabischs Gedanken sind die Basis, um spezifischer über die Darstellbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen nachzudenken, in denen – mit Blick auf die Spannungslinien kollektiver ästhetischer Situationen in Performances – spezifische Momente von Ausgesetztheit und Verletzbarkeit, aber auch Verbundenheit und Bewegtheit erfahren werden, durch die verkörperte Subjekte zum Ausgangspunkt solcher Prozesse werden.

2. Bildungstheoretische Perspektiven

2.1 Transformatorische Bildungsprozesse und performative Bildung

Bezugnahme auf Fremdes in der Perspektive der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kokemohr, Koller)

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse stellt, worauf ich bereits in der Einleitung hingewiesen habe, ein zentrales Scharnier für die Untersuchung von Bildung in Performance dar. Ich schrieb eingangs über mein Interesse an der Frage, inwiefern Performancekunst ein Dispositiv für Bildung darstellt und welche Theoreme einer solchen Beschreibung und Analyse zuträglich seien. Diese Frage zu klären, ist weiterhin leitend, auch und insbesondere, da die forcierte Teilhabe an der Situation und mein Erleben dessen dazu führten, dass ich nicht abstrakt über einen Bildungsprozess schreibe, sondern konkret. Die genannte Theorie ist die erste in einer Reihe bildungstheoretischer Perspektiven, die ich im Folgenden aufgreife und diskutiere.

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geht davon aus, dass „Bildung der Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung ist, in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist“, wie Rainer Kokemohr schreibt. ⁵⁷ Kokemohr legt dem Ansatz eine Kritik an der Vorstellung des cartesianisch-neuzeitlichen „selbstreferentiellen Subjekts“ zugrunde, die „im Anspruch des Fremden“ erfolge. ⁵⁸ Er schlägt vor, „Bildung [...] als Prozess der Be- oder Verarbeitung solcher Erfahrungen zu untersuchen, die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“. ⁵⁹ Von transformatorischer Bildung sei dann die Rede, wenn es um die „grundlegende Veränderung des

⁵⁶ Sabisch 2019, S. 117, vgl. a. S. 126.

⁵⁷ Kokemohr 2007, S. 21.

⁵⁸ Kokemohr 2007, S. 21.

⁵⁹ Kokemohr 2007, S. 21.

Verhältnisses von Ich und Welt“ gehe, notiert Hans-Christoph Koller.⁶⁰ Damit ist ein Verhältnis benannt, das in gewisser Weise auch im humanistischen Bildungsverständnis, das einen idealistischen Begriff von Bildung vertritt, schon angelegt ist. Bildung in diesem Sinne macht autonome, selbstreferenzielle Subjekte sich als Selbst und in ihrem Bezug zur Welt fraglich.

Der transformatorische Ansatz erfordert zum einen, dies legen gerade seine Protagonist:innen im deutschsprachigen Kontext an vielen Stellen nahe, andere Subjektverständnisse, weil Subjekte unter Bedingungen entstehen, in denen die Muster ihrer Individualität, Souveränität, Autonomie und Autarkie immer wieder neu infrage gestellt werden. Kokemohr nimmt hierzu unter anderem Bezug auf den phänomenologischen Fremdbegriff von Bernhard Waldenfels in *Topographie des Fremden* 1997.⁶¹ Damit weist der Ansatz eine Nähe zu poststrukturalistischen und dekonstruktiven Theorien auf, in denen Bildung mit Implikationen wie Entbildung und Selbstverlust verbunden ist, wie Jörg Zirfas schrieb, zu einer Desillusionierung in Bezug auf die Vorstellung von Autonomie wie bei Käte Meyer-Drawe oder zur riskierten Souveränität wie bei Elisabeth Sattler.⁶²

Zum anderen treten die weitreichenden Veränderungen von Selbst- und Weltbildern aufgrund von Fremderfahrungen zusammen mit dem Interesse in den Blick, der Frage nachzugehen, „was den Anlass bzw. die Herausforderung von Bildungsprozessen“ darstellt.⁶³ „Bildungsförderlich“ seien „der Struktur nach Situationen, die gleichzeitig entbilden, einbilden und somit bilden und das immer so weiter“, schreibt Karl-Josef Pazzini in *Bildung vor Bildern* 2015.⁶⁴ Pazzini beschreibt somit Situationen als bildungsförderlich, die mit den Mitteln des Imaginären, des Einbildens, arbeiten und die gleichzeitig entbildende (ent-täuschende) Komponenten haben. Was sich zuletzt konsolidiert, sei nicht planbar, final oder nach im Voraus gesetzten Zielen einzurichten. Diese Intervention ist bedeutungsvoll, weil sie eine Art Dreischritt – oder einen dreiteiligen Akkord – etabliert, aus drei Klangrichtungen, die in ihrem Zusammenspiel Bildungsprozesse fördern, doch nicht erzwingen oder bewirken. Jene Prozesse wirken in Subjekten auf der Ebene des Imaginären, als Vorstellung oder Einbildung, des Symbolischen, wo Werte und Normen ent-bildet werden können, und auf der Ebene des Realen, auch wenn das im obigen Zitat nicht hervorgehoben ist.

60 Koller 2012, S. 16.

61 Vgl. Kokemohr 2007, S. 21–23; Waldenfels 1997.

62 Vgl. Meyer-Drawe 1990; Zirfas 1999; Sattler 2009.

63 Koller, Marotzki und Sanders 2007, S. 7.

64 Pazzini 2015, S. 14.

Es gilt, auf die Unterschiedlichkeit zwischen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und einem Ansatz wie der *Transformative Learning Theory*⁶⁵ von Jack Mezirow hinzuweisen. Transformatives Lernen wird als ein Lernprozess individueller Subjekte beschrieben, wobei diese Subjekte mit dem Bild eines vernünftigen, sich selbst bewussten Individuums in eins fallen, nicht mit dem Subjekt des Unbewussten.⁶⁶ Das Prozesshafte, Widersprüchliche des Subjekts steht hierbei also nicht im Zentrum, von Belang ist die Transformation des Individuums als solchem, die als Lernen aufgefasst wird. Mezirow versteht transformatives Lernen als Ansatz der Erwachsenenbildung und es gilt, im Unterschied zum Ansatz von Kokemohr und Koller, als empirischer Ansatz. Dabei steht ein durch eine desorientierende Erfahrung ausgelöstes Lernen im Zentrum, das als Neuausrichtung des rationalen Selbst beschrieben wird,⁶⁷ weniger die (Fremd)Erfahrung, die die kollektive ästhetische Situation ausmacht. „Responding to a disorienting experience, learners question taken-for-granted meanings, search for alternative frames of thinking and learn to integrate the alternative meanings into their life.“⁶⁸ Somit stellen Erfahrungen den Anlass dafür dar, dass der Welt- und der Selbstentwurf individueller Subjekte Gegenstand von Veränderung und Entwicklung wird, oder sogar überwunden wird, indem Individuen ihre Vorannahmen beiseite legen, die Rahmungen ihres Denkens neu setzen und lernen, umzudenken. Transformatives Lernen scheint hier als Prozess konturiert, der neben dem Entwickeln von neuen Rahmungen oder neuen Bedeutungsschemata⁶⁹ dem Zurückgewinnen von Rationalität und Selbstsicherheit dient. Dem ist zugleich die Vorstellung von Bildung als Veränderung auf einer höheren, strukturalen Ebene des Denkens hinterlegt, auf der sich entscheide, auf welche Art neue Eindrücke verarbeitet werden.⁷⁰ Alles in allem wäre Bildung damit als ein Prozess beschrieben, in dem sich ein Individuum dazu befähigt, die erschütternde, überraschende oder in Spannung versetzende Qualität des Bildungsanlasses zurückzunehmen, ein Prozess, dessen Fokus darauf liegt, Schritte zu unternehmen, die das Selbstverständnis und das Weltverhältnis wieder konsolidieren. „[T]houghtful analyses of dilemmas, surprising experiences, and discrepancies in our meanings“ stellten die Grundlage für die meisten Lernprozesse dar, schreiben Fuhr, Laros und Taylor mit Blick auf strukturelle Bildungstheorien.⁷¹

65 Vgl. Mezirow 1991; vgl. zur aktuellen Debatte: Taylor 2017.

66 Vgl. Fuhr, Laros und Taylor 2017, S. x–xii; vgl. a. Koller 2017, S. 35.

67 Vgl. Fuhr, Laros und Taylor 2017a, S. xi.

68 Fuhr, Laros und Taylor 2017a, S. x.

69 Vgl. zu ‚meaning schemes‘: Mezirow 1991, S. 93; vgl. a. Koller 2017, S. 35.

70 Vgl. Koller 2017, S. 34.

71 Fuhr, Laros und Taylor 2017a, S. x.

Mit einem durch ästhetische Bildungstheorien infizierten Blick fällt dagegen auf, dass die *Transformative Learning Theory* das Umdenken als Wiederherstellen von Ordnung ansieht und die Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit überraschender und widersprüchlicher Erfahrungen und damit die Rolle der Kognition ins Zentrum stellt. Damit wird nebenbei nahegelegt, dass das, was sich in einer Performance ereignet, das Individuum desorientiert, weil das vorher Gedachte und Gewusste nicht mehr aufgeht. Die Bedeutung von Gefühlen, Bindungen und Bildungen sowie die Rolle der Anderen werden dadurch heruntergespielt. Um sich der Verwicklung oder Desorientierung in einer Kunstsituation zu nähern, die nicht nur bewusste und formulierbare Vorannahmen, sondern auch gefühlsbezogene Momente enthält und sich am Beisein von Anderen festmacht, erscheint es mir wichtig, darauf einzugehen, wie Rainer Kokemohr den Begriff der Figuren oder Konfigurationen in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verwendet. Woraus besteht diese Ordnung, die in Transformation gerät?

Hans-Christoph Koller schrieb, dass der Veränderungsprozess wie auch die zu verändernden Verhältnisse im Anschluss an Humboldt sprachtheoretisch gefasst werden könnten, als „zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse“. ⁷² Eine Voraussetzung dafür, dass Bildungen sich als stetig erweisen könnten, sei, so Rainer Kokemohr, „dass sich Bildungsprozesse als imaginär-symbolische Kon- und Refigurationen vollziehen und bewähren müssen“. ⁷³ Kokemohr weist darauf hin, dass die „kategorialen Figuren“ der Identität rhetorischer Art seien und jeweils „eine symbolisch typisierende Konfiguration“ aufwiesen, die im Bildungsfalle anders „refiguriert“ werde. ⁷⁴ Da dem ein erzähltheoretisches Fundament zugrunde liegt, streicht Kokemohr das Sprachlich-Symbolische an diesem Prozess heraus und betont, dass über Subjekte „nicht anders als in imaginär-symbolischer Konfiguration zu sprechen“ sei. ⁷⁵ Die „symbolischen Figurationen“ haben damit gemäß Kokemohr einen imaginären Anteil oder „imaginären Gehalt“. ⁷⁶ Dies impliziert meines Erachtens auch, dass diese Ordnungsfigurationen, die als Pfeiler der Normalität oder als Stützen der Selbstaufführung dienen, mit bezugnehmenden Aspekten wie Begehren, Bewunderung oder Desinteresse belegt sein können oder sogar belegt sein müssten. Darauf antwortend, scheint es nötig, in Betracht zu ziehen, dass nicht nur Fragen der Sinnbildung und kognitive Dissonanzen, sondern – wichtiger – auch Identifizierungen und Relationalitäten als Teil von transformativen Bildungsprozessen betrachtet werden müssen. Es könnte, um die Relationalität und Verstricktheit ins Bild zu bekommen, angelehnt an Kokemohrs Begriff vielleicht auch von Kon-Figurationen gesprochen werden.

72 Vgl. Koller 2012, S. 16, Hervorhebung im Original.

73 Kokemohr 2007, S. 18.

74 Kokemohr 2007, S. 16.

75 Kokemohr 2007, S. 16.

76 Kokemohr 2007, S. 16.

Eine Desorientierung der Muster der Bezüglichkeit kann den Anlass markieren, der ein Refigurieren dieses Gerüsts nötig macht, wie in *Prom* geschehen. In meiner Lesart von bildungsförderlichen Situationen geht kaum eine Transformation ohne Emotion oder Bewegtheit vonstatten, nicht jede Verwicklung löst sich auf, und keine Transformation findet statt, ohne dass wir die (neuen) Figuren und Figurationen mit Wert belegen. Träger oder Projektionsflächen von Situationen, die, wie Pazzini schreibt, „gleichzeitig entbilden, einbilden und somit bilden“⁷⁷, können reale Gegenüber, Objekte und Andere sein. Ich denke, dass wir auch davon ausgehen müssen, dass in den vorgeblich für das stabilisierte Subjekt funktionierenden Schemata ein hoher Anteil an Unbewusstheit, Verkennung und Täuschung steckt, wie die im Zusammenhang mit dem imaginären Anteil oben zitierten Autor:innen schreiben. Die affizierenden Qualitäten solcher Situationen ins Zentrum zu rücken, ist aus der an kollektiven ästhetischen Situationen geschulten Perspektive angemessener als die am oben zitierten Jack Mezirow orientierten metakognitiven Fragestellungen wie etwa: was wir darin und dadurch denn grundlegend Neues gelernt hätten oder welche neuen funktionierenden Schemata wir denn nun ausgebildet hätten.

Zugleich möchte ich festhalten, dass Theorien umso brauchbarer für unsere Frage nach Bildung in Performance werden, wenn sie ihre Sinnhaftigkeit an Figuren und Figurationen festmachen, die eben nicht nur sprachlich sind, sondern auch verkörpert und erfahrbare werden, und wenn die Deutung von Wahrnehmung, von Erfahrung, von Affekten und Emotionen darin nicht glatt aufgeht. Die Dissonanzen der drei Richtungen dieses Akkordes – Entbilden, Einbilden und Bilden – bleiben dann in Teilen im rekonfigurierten Selbst weiter bestehen. Denken wir also am Ausgangspunkt transformatorischer Bildungsprozesse etwas, das offengehalten oder wiederholt werden kann, statt etwas, das klare Abgrenzbarkeiten und Abschlüsse aufzuweisen hätte. Dies kann im Sinne von Pazzini in Prozesse münden, die „gleichzeitig entbilden, einbilden und somit bilden und immer so weiter.“⁷⁸

Ein wichtiges Moment dessen ist es, durch Andersheit beziehungsweise Andere betroffen zu werden oder betroffen werden zu können. Daher müssten wir über das Verlernen von Selbstverständlichkeiten und Privilegien, von Selbstgewissheiten oder der vermeintlich richtigen Position zu sprechen nachdenken, auch wenn sie vordergründig gar nicht oder nur wenig erschüttert wären, ein Verlernen „as one's loss“, wie Gayatri Spivak es uns nahelegt.⁷⁹

77 Pazzini 2015, S. 14.

78 Pazzini 2015, S. 14.

79 Vgl. zu Unlearning: Spivak, Landry und MacLean 1996, S. 4 f., Zitat: S. 4.

Performative Bildung (Pazzini)

Das Performative von Bildung zu beschreiben, unterscheidet sich davon, Bildung im performativen Medium zu beschreiben. Diese Unternehmung – Bildung in Performance – ist bereits in vielerlei Hinsicht orientiert an Thesen von Karl-Josef Pazzini als Vertreter eines subjekttheoretischen, dekonstruktiv-psychoanalytischen Ansatzes. Pazzinis Schriften umkreisen Bildung als ästhetische Bildung: Die unterschiedlichen Beschreibungsformen bleiben nebeneinander stehen, die Mehrdeutigkeit hat ihren Ort und ermöglicht verschiedene Anschlüsse; dabei stehen die Widersprüchlichkeit, die Bezüglichkeit und die Vermischungsformen von Bildungsphänomenen im Zentrum. Besonders kondensiert sich dies im 2015 erschienenen Band *Bildung vor Bildern* im Buchkapitel namens „Bildung, die“ mit seinen „pseudodefinitiven Setzungen“.⁸⁰ Pazzini beschreibt darin eine Bildung vor Bildern als Prozess⁸¹ und als Struktur von Aufmerksamkeit⁸², die Vorstellungen bilde,⁸³ das Subjekt des Unbewussten und damit eine ethische Dimension betreffe,⁸⁴ die „einen Konnex zum Sozialen“ elaboriere und „als Relation dazwischen“ sei.⁸⁵ Bildung sei „eine vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt“, schreibt Pazzini.⁸⁶

Bildung finde statt, ohne dass wir die Bilder „zu abgegrenzten Objekten“⁸⁷ machten, wie dies in manchen kunstwissenschaftlichen Ansätzen geschehe. Vielmehr werden Bilder „zu Bildern im Sinne von Bildung“ erst, wenn sie „wieder aufgelöst und neu gerahmt werden“.⁸⁸ Auch der Bildbegriff ist hier in einem dreifachen Sinne verwendet, als Bildmedium, Bildobjekt und Vorstellung. Diese Definition schließt kein künstlerisches Medium aus, da sie an dem individuellen und kollektiven Subjekt als dem Ort interessiert ist, an dem die Bilder einfallen und/oder an dem Bilder erzeugt werden. Bildung *vor Bildern* zu suchen, steht daher nicht dem Gebrauch zur Reflexion entgegen, die Bildung *in Performance* sucht.

Maßgeblich an den Bestimmungen von Pazzini ist auch, dass sie stets betonen: Die Bildung beruht auf Relation, sie hat etwas Vermittelndes und stellt eine Verbindung her. Pazzini schreibt etwa, sie finde sich zwischen Individuum und Soziallem, sodass sie die Begrenztheit des Individuums aufhebe: „Sie [die Bildung, B. S.]

80 Vgl. Pazzini 2015a, S. 19–25, Zitat: S. 21.

81 Pazzini 2015a, S. 20 f.

82 Pazzini 2015a, S. 21.

83 Pazzini 2015a, S. 21.

84 Pazzini 2015a, S. 22.

85 Pazzini 2015a, S. 22 f.

86 Pazzini 2015a, S. 22.

87 Pazzini 2015b, S. 30.

88 Pazzini 2015b, S. 30. Vgl. für einen prozessualen Bildbegriff, in dem Bilder (pictures) von Vorstellungsbildern (images) differenziert sind: Mitchell 2012.

ist als Relation dazwischen.“⁸⁹ Performancekunst als Dispositiv für Bildung zu beschreiben, stellt eine Herausforderung dar, insofern es bedeutet, Wege zu finden, das Unabgegrenzte oder Unabgrenzbare am Subjekt der Bildung und an den Objekten und dem Anderen der Bildung zu (be)schreiben, ohne es festzuschreiben. Dies steht einem substanziellen oder essenziellen Bildungsbegriff entgegen, und daraus folgt vieles, unter anderem: dass Bildung stattfindet, aber nicht notwendig planbar ist. Pazzini betont auch: Bildung könnten wir „nicht haben, allenfalls Dispositionen, um bildende Relationen einzugehen“.⁹⁰

Damit stellt die Definition von Pazzini, der eine (performative) Bildung als Mittel des Relationalen beschreibt, einen wichtigen Ausgangspunkt zur Betrachtung kollektiver ästhetischer Situationen dar. Für Bildung in Performance müssten, als ein weiterer Aspekt des Konfigurierens, die raumzeitlichen Anordnungen und die Ausrichtungen betrachtet werden, besonders in Hinblick darauf, wodurch und inwiefern sie brüchig werden und sich auflösen. Damit können Bildungsprozesse (oder: kann Bildung), die ihren Ausgangspunkt zunächst in den Phänomenen (oder Bildungen) nehmen kann, umschrieben werden, ohne dass dies in eine Festschreibung mündet.

2.2 Die gebrochene Perspektive der Erfahrung

Erfahrungsbegriff nach Waldenfels (Sabisch)

Transformatorische Bildungsprozesse im Sinne von Kokemohr und Koller beziehen sich, wie dargestellt, auf den sprachlich geprägten Selbst- und Weltbezug, wie er im Humboldt'schen Bildungsbegriff auftritt, sowie auf narrative Figuren und Figurationen von Selbst und Anderen. Um Anlässe und Ausgangspunkte transformatorischer Bildung zu umreißen, spielt das Konzept der Fremdheitserfahrung eine wichtige Rolle, besonders in der deutschsprachigen phänomenologischen Philosophie, für die Bernhard Waldenfels steht,⁹¹ wie auch Emanuel Levinas' Philosophie des Anderen, auf die sich etwa Judith Butler bezieht.⁹² Kokemohr spricht mit Waldenfels von dem „Prozess der Bezugnahme auf Fremdes“, in dem sich Figurationen als veränderbar erwiesen und in dem sie doch dessen grundlegende Rahmungen darstellten.⁹³

89 Pazzini 2015a, S. 22.

90 Pazzini 2015a, S. 22.

91 Vgl. Waldenfels 1997; vgl. a. Bähr, Gebhard, Krieger et al. 2019a, S. 14–16.

92 Vgl. bes. Butler 2005.

93 Kokemohr 2007, S. 21.

Von einer stärker erfahrungsbezogenen Perspektive auszugehen, reichert diese bereits als Prozess gedachte Perspektive um weitere Ebenen an. Phänomenologische Ansätze gehen davon aus, dass die „Figuren der Weltaneignung“ nicht alleine oder nicht vor allem als sprachliche beziehungsweise narrative gedacht sein sollten.⁹⁴ Die phänomenologische Perspektive beruht darauf, „Erfahrung“ als affektive und leiblich grundierte“ zu verstehen.⁹⁵ Zugleich ist Erfahrung damit maßgeblich durch ihre Zeitlichkeit bestimmt, sie ist etwas, das „mit vorgängigen Erfahrungen und Ordnungen zu tun hat und ebenso mit zukünftigen.“⁹⁶ Und sie ist etwas anderes als das, was bereits zum Sagbaren gehört, und muss erst ins Sprachliche übersetzt werden. Wenn Erfahrung also als bestimmende Perspektive in den Vordergrund rückt und Begriffe, Erzählungen, Projektionen oder Konfigurationen von Selbst und Welt ablöst, ist damit ein neuer fragiler Betrachtungsfokus gesetzt.

Ich umreiße im Folgenden die phänomenologische Konzeption von Erfahrung noch etwas genauer und diskutiere ihre Implikationen. Erfahrung sei, so Andrea Sabisch, ausgehend von Bernhard Waldenfels „als brüchiges Geschehen zu denken, das sich stets selbst entgleitet und ausgehend vom *Ereignis* betrachtet wird.“⁹⁷ Erfahrung falle in ihrer Gebrochenheit „nicht unter das Verdikt Ursprungs- oder Präsenzmetaphysik“, erklärt Waldenfels dazu, „weil das Ursprüngliche selbst zerspringt.“⁹⁸ Waldenfels beschreibe Erfahrung als „paradoxe Struktur“.⁹⁹ Einen wichtigen Aspekt dieser Strukturiertheit des Brüchigen stellt die Konzeption von Pathos und Response durch Waldenfels dar. Waldenfels arbeitet in *Antwortregister* (1994) eine Konzeption von Responsivität aus und ergänzt diese in *Bruchlinien der Erfahrung* (2002) um die Betonung des Pathos als „Gegengewicht“.¹⁰⁰

„Erfahrung wird hier modelliert als Wechselverhältnis von Widerfahrnis (*Pathos*) und Antwort (*Response*), die durch einen Bruch (*Diastase*) voneinander getrennt und gegeneinander verschoben werden“, umreißt Sabisch den Kern von Waldenfels' Argument in *Bruchlinien der Erfahrung*.¹⁰¹ Waldenfels verortet die Eigentümlichkeit von Erfahrung in der Diastase zwischen Pathos und Response – als einen zeitlichen Gap, aber auch einen Bruch des Erfahrens, der Differenzierung(en) erzeugt. In Rekurs auf Waldenfels liegt der Fokus auf dieser diastatischen Struktur als unverfügbarem Zwischengeschehen, das der Erfahrung oder dem Erfahren

94 Vgl. Sabisch 2019, S. 122; vgl. a. Koller 2012, S. 2.

95 Sabisch 2008, S. 7.

96 Sabisch 2019, S. 107; vgl. a. S. 107–116.

97 Waldenfels 2002, z. n. Sabisch 2019, S. 108, Hervorhebung im Original.

98 Waldenfels 2002, S. 9 f.

99 Sabisch 2008, S. 7.

100 Waldenfels 2002, S. 11.

101 Sabisch 2019, S. 109, Hervorhebungen im Original.

etwas Brüchiges verleiht, während es zugleich doch in die biografisch entstandene und bedingte Linearität und die Ordnungen eingebunden ist, die individuelle und kollektive Subjekte vornehmen.

Diese Brüchigkeit, die auch eine Überschreitung des Gegensatzes von Innen und Außen oder von Selbst und Anderen beinhaltet, genauer zu betrachten, ist meines Erachtens ein gangbarer Weg, um eine Performance als Bildungsanlass zu erfassen. Andrea Sabisch spricht vom „Erfahren“.¹⁰² Die Struktur der Erfahrung oder des Erfahrens prägt durch ihre eigene Logik die Konzeption von Bildungen, Bildungsanlässen und Bildungsprozessen. Den Blick durch diese Perspektive auszurichten, gibt einerseits Auskunft über das Erleben dessen, was sich ereignet. Es lassen sich damit die Bildungen einer kollektiven ästhetischen Situation konkreter und differenzierter beschreiben. Dies erfordert es andererseits jedoch, sich auf die Suche nach Worten zu machen und angemessene Übersetzungen in den Bereich des Sprachlichen zu finden. Das Erfahren geht noch nicht unbedingt mit den Worten einher, die am besten ausdrücken, was *mich getroffen hat* und worauf ich antworten *werde*.

Das Motiv, dass *etwas trifft*, das eine spätere Antwort herausfordert, begegnet im Übrigen auch – und doch anders: mit einem Interesse an den Wirkungen – bei der Kunstvermittlungstheoretikerin Eva Sturm. Sturm formuliert es unter radikaleren, deleuzianischen Vorzeichen: Das, was trifft, stellt eine Unterbrechung oder gar eine Auflösung und Ablösung des individuellen Erfahrungssubjekts dar, sodass nicht das Subjekt und nicht die Erfahrung, sondern das Singuläre betont ist. Kunst definiert sich bei Sturm über ihre Wirkungen.¹⁰³ Eine solche Auflösung im Ereignis ist freilich immer nur kurzzeitig gegeben. Sturm formuliert auf dieser Basis, „Ziel [sei, B.S.], an einer Reformulierung des Vermittlungs, Pädagogik- und Bildungsbegriffs weiterzuarbeiten, in welchem nicht von einem konsistenten, selbstbewussten, ganzheitlichen Subjekt, Ich, Individuum ausgegangen würde, sondern in dem das Singuläre – in seiner Ganzheits- und Selbstfindungsvorstellungen subvertierenden Neigung und in seiner Nicht-Vorhersehbarkeit und Nicht-restlosen Darstellbarkeit – mitgedacht werden würde.“¹⁰⁴ Und doch braucht meiner Ansicht nach auch diese Perspektive letztlich eine Instanz, die bereit ist zu antworten: Eine Erfahrung geht von etwas aus, das dieser Instanz (einem Subjekt) zustößt, und sie entsteht, wenn und (nur) insofern sie dieses trifft und es bereit ist, in irgendeiner Form darauf zu antworten. Die phänomenologische Vorstellung der „Responsivität“ wird von aktuellen subjekttheoretischen Positionen aufgenommen und reflektiert: So spricht Judith Butler von „respons-ability“ – nicht responsibility –, worin neben dem Antworten, stärker noch als in der Phänomenologie, die Möglichkeit

102 Sabisch 2019, S. 107.

103 Vgl. Sturm 2011.

104 Sturm 2011, S. 280, vgl. a. S. 268–281; s. a. Sturm 2005.

und die Notwendigkeit anklagen, verantwortungs-fähig zu sein.¹⁰⁵ Dabei macht Butler eine politisch-ethische Dimension stark, die sich gleichermaßen im Erfahren, davor und danach zeigt und die ihrerseits die Erfahrungsweisen prägt.

Die Perspektive der Erfahrung, die in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ja bereits enthalten ist, noch stärker zu akzentuieren und zu betonen, verändert letztlich die Bildungskonzeption in dreierlei Hinsicht. Statt *erstens* die Ausgangspunkte von Bildungsprozessen final zu denken – als Auslöser einer Veränderung beziehungsweise eines transformativen Prozesses –, geht es darum, das Erfahren in seiner eigenen Logik nachzuziehen, die nicht final und nicht kausal ist und die möglicherweise zu keiner großen und keiner leicht beschreibbaren Veränderung führt. Und doch hat das Erfahren als „Zwischengeschehen“ oder „Zwischenereignis“ bestimmte und spezifische Eigenschaften, eine Stärke und eine Richtung. Die Idee des Zwischen und seine Ausformulierung als Zwischengeschehen oder Zwischenereignis geht auch auf Waldenfels' *Bruchlinien der Erfahrung* zurück, mitsamt der oben beschriebenen paradoxalen Logik der gebrochenen und verschobenen Antwort-Erfahrung, die eine Art von Fremderfahrung darstellt.¹⁰⁶

Mit einer Betonung phänomenologischer Gedanken lässt sich *zweitens* die Vorstellung von der Transformation im transformatorischen Bildungsprozess, die an die Umwandlung von einem Zustand in einen anderen Zustand oder von einer Sache in eine andere Sache denken lässt, als eine Verschiebung denken, als ein Gewicht(ungs)wechsel. Es würden keine klaren Entitäten, wie Akteurin oder zu Verwandelnde, bestehen und keine binären Pole, die sich aufheben oder fortgesetzt gegeneinander wirken.

Und *drittens* differenziert sich dadurch auch die Annahme aus, dass eine Art von Krise „Voraussetzung und Bedingung von Bildungsprozessen“ sei.¹⁰⁷ Es bedürfe, argumentiert etwa die Hamburger Forschungsgruppe, die den Band *Irritation als Chance* 2019 herausgegeben hat, nicht unbedingt einer veritablen Krise, um Bildung zu ermöglichen.¹⁰⁸ Bereits die Irritation stelle die „Voraussetzung und Bedingung von Bildungsprozessen“¹⁰⁹ dar. Andrea Sabisch verweist darauf, dass es auch früheren Theoretisierungen transformatorischer Bildungsprozesse wie bei Koller, Marotzki und Sanders um „eine Art von Krisenerfahrung“ gehe.¹¹⁰ Mit einem phänomenologisch geprägten Blick gewinnen aber Aspekte an Relevanz, die vergänglich sind, wie, so schlägt Sabisch vor: „unbedeutendere, kleinere *Bildungen* und

105 KA, Butler 2009, S. 13; RK, Butler 2010, S. 41.

106 Vgl. Waldenfels 2002, S. 173–175.

107 Bähr, Gebhard, Krieger et al. 2019a, S. 3.

108 Vgl. zur Ausdifferenzierung des Begriffs Krise: Bähr, Gebhard, Krieger et al. 2019a, S. 5; vgl. zur fachdidaktischen Wendung von Fremdheitserfahrung als Irritation: S. 14–35.

109 Bähr, Gebhard, Krieger et al. 2019a, S. 3.

110 Koller, Marotzki und Sanders 2007, S. 7, z. n. Sabisch 2019, S. 125.

schwächere Umbrüche“.¹¹¹ Damit wäre die etwas dramatische Vorstellung von den „grundlegende[n] Umbrüche[n]“ als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen vom Tisch.¹¹² Die Irritation stellt dabei nicht etwas dar, womit ein individuelles Subjekt des Unbewussten zu tun bekommt, sondern etwas, was es durchläuft und erlebt, wobei es sich als nicht abgegrenzt vom Außen erweist. Irritiert-Werden kann, mehr als die Krise in ihrer Radikalität, die alles auf Null stellt, als etwas prozessual Betracht- und Beschreibbares aufgefasst werden.

Durch die Positionierung im Anschluss an phänomenologische Erfahrungsbegriffe lässt sich insofern, dies legt Andrea Sabisch wiederholt dar, eine responsive – und ästhetische – Positionierung bildungstheoretischer Gedanken erarbeiten. Der Struktur von Erfahrung zwischen Pathos und Response im Sinne einer Verschiebung (Diastase) nachzugehen, kann letztlich als eine produktive Fundierung für Reflexion und Forschung, für Kunstproduktion und Bildungsanlässe dienen. Denn diese Positionierung bietet Hand dazu, den Modi und Übergängen des Erfahrens nachzugehen. Diese „Bildungsanlässe“¹¹³ in ihrer Brüchigkeit zu beschreiben, bedeutet allerdings, etwas zu fassen versuchen, was nicht – oder nur indirekt – zu sehen ist: Sabisch spricht von einer „indirekte[n] Beschreibung der Fremderfahrung“.¹¹⁴ Dahinter steht durchaus eine Form von erfahrender Subjektivität, die im Antworten entsteht und die sich möglicherweise gerade dadurch zeigt, dass sie sich ständig in Arbeit befindet und immer schwerer zu fassen wird, je genauer wir hinschauen. Dies kann „bescheidener und undramatischer“ gedacht sein¹¹⁵ als eine einzige Erschütterung; es kommt dem paradoxalen Moment von Erfahrung sogar näher, Irritation oder Diastase als einen Modus zu sehen, der alle möglichen Situationen auf irgendeine Weise durchzieht und der damit in gewisser Hinsicht permanent möglich ist. Damit wäre ein Ansatz beschrieben, der dienlich ist, um Ausgangspunkte von Bildung(en) zu beschreiben, der in seiner Sensibilität für Ungenaueres und schwer Fassbares genauer ist, als wenn wir die Erschütterung, Affizierung oder Krise nur in Hinblick auf ihre Funktion beim Erstellen neuer Figurationen und Ordnungen lesen: Erfahrung ist der Schwellenbereich, in dem Wahrgenommenes, beginnende Bildungsprozesse und Bildungen sich als zusammengehörig, und sogar oft als ununterscheidbar, erweisen. Fragil ist auch die Schwelle zwischen normalen Erfahrungen und irritierenden Erfahrungen, zwischen alltäglichen Erfahrungen und Erfahrungen in Kunstsituationen.

111 Sabisch 2019, S. 117, Hervorhebung im Original.

112 Sabisch 2019, S. 117.

113 Vgl. Sabisch 2019, S. 124–126.

114 Sabisch 2019, S. 128. Vgl. a. Sabisch 2018, S. 67–74. Vgl. a. meine methodologische Reflexion in Kapitel III.

115 Sabisch 2019, S. 126.

Wie die Arbeit von Andrea Sabisch zeigt, können ästhetische Bildungsbegriffe mit Gewinn eng an Fragen des Erfahrens geknüpft werden. Ohne den Einbezug dieser brüchigen Grundlage hingegen lässt sich nicht viel über Bildungsanlässe oder ihre Wirkungen und Qualitäten aussagen. Aus der Responsivität des Erfahrens als Zwischenereignis folgt die Konsequenz, das Mediale als ein Durch und Hindurch (per) zu denken. In einer Nähe zu Andrea Sabischs „bild- und medien-theoretische[r] Konzeption von Bildungsprozessen“¹¹⁶ versteht sich mein Ansatz als eine Ausprägung dessen für kollektive ästhetische Situationen – zwischen ästhetischem und sozialem Erfahren.

Kollektive und individuelle Bildungen in der Erfahrungssituation von *Prom*

In den bisher angeführten bildungstheoretischen Perspektiven sind Erfahrungsqualitäten benannt, wie sie auch die *Prom*-Erfahrung auslöst und aufweist. Auch die *Prom*-Erfahrung ist eine Art Fremdheitserfahrung, doch mit der Eigenheit, dass diese sich teilweise als kollektive oder geteilte Erfahrung entwickelt: *Prom* habe ich als eine Situation des Desorientiert-Werdens und Sich-Ausrichtens beschrieben; als eine Situation, in der ein Irritationspotenzial – im Motiv, ein gemeinsames Glück herzustellen, von dem immer weniger sicher ist, worin es besteht – sich zuspitzt und zuletzt überhandnimmt; und als eine Situation der scheiternden Teilnahme an einem Ganzen.

Was für eine Art von Ausgangspunkt für Bildungen ist die durch *Prom* geschaffene Erfahrungssituation also in Hinblick auf die individuellen Subjekte und auf das kollektive Subjekt, und inwiefern lässt sich dies mit der Perspektive auf Erfahrung genauer fassen? Wenn die Situation sich auch durch eine Art von Krisenerfahrung auszeichnet, die in bestimmten Momenten wie im ‚Angriff‘ am stärksten erscheint, so lässt sich doch ihre Krisenhaftigkeit nicht in einer einzigen Szene verorten; die Entwicklung der Krisenerfahrung *Prom* zieht sich hin. Die Auflösung zögert sich fast eine Stunde lang hinaus, mindestens so lange, bis die Performance endet. Ich betrachte im Folgenden das Kollektiv-Subjekt von *Prom* aus dem Blickwinkel der Erfahrung und schlage vor, die Zerdehnung und Verschiebung der Situation als eine Erfahrung zu fassen, die dem Verharren in der Diastase nahekommt, zwischen Pathos und der Möglichkeit zur Antwort, weil dieses Kollektiv-Subjekt daran gehindert wird, zu antworten. Denn das Publikum kann nicht aktiv werden.

Das Konzept der Diastase benutze ich wieder in dem Sinne, wie Waldenfels es gefasst hat, zuletzt in *Sozialität und Alterität* (2015), und zwar im Zusammenhang mit der Idee des überraschenden Ereignisses, das sich durch eine „eigentümliche

116 Sabisch 2019, S. 105.

Zeitstruktur¹¹⁷ auszeichne. Darin ist eine Art von zeitlichem Zwischen und eine Art von Aufschub angelegt. Waldenfels definiert diese Erfahrung so: „Die zweifache Ungleichzeitigkeit von originärer Vorgängigkeit des Pathischen und originärer Nachträglichkeit des Responsiven bezeichne ich als Zeitverschiebung oder mit einem alten griechischen Ausdruck als *Diastase*. Die Erfahrung tritt buchstäblich auseinander, sie zerdehnt sich.“¹¹⁸

Mit den Mitteln einer Performance richtet *Prom* die Anwesenden aus und verwickelt sie in die Situation als ein kollektives Geschehen, als eine gemeinsame Narration, als Einladung zur Bezugnahme und als Versprechen von Partizipation. Von Beginn an sind wir, die Anwesenden, mit im Spiel: als Antwortende, nicht als Urheber, mit Waldenfels gesagt.¹¹⁹ Verwicklung und Ausrichtung sind zwei der Begriffe, die ich zur Beschreibung der Aufmerksamkeit ausrichtenden und Bezug herstellenden Qualitäten dieser Performance verwendet habe, die eine Annäherung an den Performer in Aussicht stellt. Diese Aspekte bestimmen die Erfahrungssituation als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse mit: im Bereich des Sichtbaren durch Bewegungen von Körpern und ihr Beisammensein im Raum und in der Zeit, und im Bereich des weniger (oder Un)Sichtbaren, insofern Bewegtheiten kollektiver Art entstehen. Auf das individuelle Subjekt wirkt das Beisein Anderer ein, auch weil deren Bildungen und Erfahrungen auf seine Bildungen und Erfahrungen zurückwirken.

Um das Wechselspiel zu fassen, das Bögen zwischen mehreren individuellen Instanzen schlägt und somit übergreifend wirken und Ergebnisse zeitigen kann, die nicht so einfach dem einzelnen Individuum zurechenbar sind, wende ich mich Karl-Josef Pazzinis Vorschlag zu, sich mit dem Begriff der Stimmung zu beschäftigen.¹²⁰ Stimmung ist eine individuelle und zugleich kollektive Kategorie. Das widerspricht dem, was Theorien transformativer Bildungsprozesse aussagen, nicht grundsätzlich – vorausgesetzt ist jedoch, dass die Fremderfahrung oder die verzögerte Erfahrung als kein nur individueller Prozess oder Anlass verstanden sein kann und dass sie unbewusste Anteile enthält, die nicht zuordenbar und überdies nicht so einfach wahrnehmbar sind. Die Herausforderung besteht darin, kollektive und individuelle Bildungen in einer Situation zusammenzudenken, doch zugleich auch deren Komplexität und innerer Gebrochenheit gerecht zu werden. Individuell erfahrene Krisenmomente und Befremdungen können dadurch entstehen, als Teil eines Kollektivs angesprochen zu werden, oder sie rühren aus dem Gebundensein an ein Kollektiv und damit aus den Anforderungen, die diese

117 Waldenfels 2015, S. 24.

118 Waldenfels 2015, S. 24, Hervorhebung im Original.

119 Waldenfels 2015, S. 24.

120 Vgl. Pazzini 2015c, S. 317–335, bes. S. 317, 319, 325 und 333 f.

Bindung oder Zugehörigkeit aufwirft, sie können, kurz gesagt, als Produkt der Sozialisation entstehen. Pazzini stellt das Konzept Stimmung in den Kontext des psychoanalytischen Übertragungsbegriffs als „eine wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen“.¹²¹

Voraussetzung für das Entstehen einer Stimmung ist nicht, dass eine besondere Form von Bekanntheit oder Nähe besteht oder hergestellt worden ist, sondern es kann, wie in einer Performance, in gewissem Umfang auch eine spontane Form von relationaler Raumzeit wirksam werden. Philippe Wicht / Böse Wicht Zone impliziert die gewünschte Haltung der Zuwendung mittels emotionaler Appelle, in denen er etwas Gemeinsames aufruft. *Prom* ist in Bezug auf die Bewegungen im Raum und das erwünschte Gefühl klar und eindeutig. Die Performance verunsichert die Anwesenden aber in Bezug auf die Sinnhaftigkeit der Teilnahme und erschwert so das Halten der Positionierung. Was Wicht sagt und wie er es sagt, zielt auf Beziehung und Solidarität ab, doch was geschieht und was er tut, weckt den Verdacht, dass ein Rückzug angebracht wäre. Insgesamt widerspricht das, was geschieht, dem, was Wicht in Worten aussagt. Philippe Wichts Undurchschaubarkeit nährt den Zweifel an der Verlässlichkeit der Situation, und die Performance zögert eine Auflösung oder Erklärung dafür heraus und verweigert sie zuletzt ganz. Diese Widersprüchlichkeit bringt das Kollektiv-Subjekt, an das appelliert wird, in eine Art von Krise, und damit auch die Einzelnen, die sich darin befinden. Das Kollektiv des Publikums kann sich nicht wirklich umorientieren, denn es ist instabil und heterogen; und es bekommt, während die Performance ihren Lauf nimmt, keine Möglichkeit zur Verhandlung der Situation, denn das Timing ist eng und *Prom* lässt keinen anderen Verlauf zu als den, den ich beschrieben habe. Es ist eher nicht vorgesehen, dass die Situation *Prom* durch das Publikum mitgestaltet wird. Im Widerspruch dazu sind die Anwesenden jedoch als verantwortlich für die Situation adressiert und dazu aufgerufen, sich einzubringen.

Die Stimmung von Unbehagen und kollektivem Frust, die *Prom* auslöst, hat damit zu tun, dass die Teilnehmenden je einzeln im Versuch, positive Perspektiven aus dem Geschehen abzuleiten, mit einer Umarbeitung der Situation befasst sind, dass sie antworten wollen, jedoch in der Menge Anderer an der Situation nichts verändern können. Modellhaft kann ich das an meiner *Prom*-Erfahrung beschreiben. Auch ich versuche – in Verbindung zu dieser Performance-Figur, die ich nicht gänzlich verstehe –, meine Einschätzungen von ihr so zu verändern und anzupassen, dass das unklare und widersprüchliche Verhalten dieser Figur aufgeht. Die Logiken von Umarbeitung und Umdenken mögen aktiviert sein oder nicht, sie beeinflussen die gesamte Situation nicht oder nur sehr bedingt. Die Performance nimmt ihren Lauf, weiter und ein wenig absehbar in Richtung Katastrophe. Die Zuschauer:innen sind in eine Situation gebracht, in der das pathische

121 Pazzini 2015c, S. 319.

Element andauert. Denn die Anwesenden können nicht handeln und nichts verändern, während Wicht die Geister der Vergangenheit und die schlechten Erinnerungen aufruft und wiederholt. Die erste Prom Night sei ein Drama gewesen, teilt der Performer zu Beginn mit, und diese Vorgabe bewahrheitet sich auch für die Performance *Prom*, die die erste Prom wiederholt, indem der Performer wiederum angegriffen wird und nun Rache an den Anwesenden nimmt. Als Subjekte der Performance sind die Teilnehmer:innen in ihrer Irritiertheit über den enttäuschenden Verlauf des Festes verfangen und können auf das manipulative Verhalten des Performers nur jeweils für sich antworten. Die Motive und Antriebskräfte, von denen die Performance-Figur bewegt wird, werden immer undurchschaubarer. Die Performance *Prom* inszeniert so eine Art von Krise bei den Teilnehmenden, die durch ein Umdenken, sei es individuell oder kollektiv, nicht lösbar ist.

Beitragen zu wollen und nicht in der Lage dazu zu sein sowie nicht erklären zu können, was ihnen und den Anderen widerfahren ist und weiter widerfährt, sind die Dilemmata, in denen sich die Teilnehmenden je einzeln befinden. Das erzeugt Desorientierung. Die Performance endet, indem sie die sichtbaren Verhältnisse und die unsichtbaren Bezüglichkeiten zuletzt plötzlich und vollständig aufhebt. Enttäuscht werden die Teilnehmenden in Bezug auf die zur Performance-Figur eingegangene Verbindung und Verbindlichkeit, nicht nur in Hinblick auf eine nicht befriedigend verlaufene Performance. Die Anpassung, die das Kollektiv der Teilnehmenden leistet, und die neuen Rollen, in denen sich die Einzelnen in der kollektiven ästhetischen Situation einfinden und nach denen sie zu handeln versuchen, sind hinfällig, als der Anlass dafür – Wicht – von der Bildfläche verschwindet. Hinfällig ist auch der Versuch, sich gefühlsmäßig produktiv zum Geschehen zu stellen und auf einen guten Ausgang zu hoffen, sowie die Akte und Bewegungen der Teilnahme und Anteilnahme. Die Rollen und Selbstbilder verändern sich: von zufällig Anwesenden zu neuen Bekannten, zu zunehmend solidarischen Teilnehmenden, zu Zeug:innen eines Angriffs und hin zu denen, die im Raum zurückgelassen werden; und sogar die typische Rahmung einer Performance durch das Klatschen am Ende wird dem Publikum in *Prom* vorenthalten, denn die Klammer bleibt offen. Es gibt wohl eine Begrüßung und eine Einführung in die Situation, doch keine Möglichkeit zum Applaus, durch den die Ordnung von ‚ihm‘ (Performer) und ‚uns‘ (Teilnehmenden) als den beiden Rollen, die sich in einer Performance begegnen, zumindest am Schluss in einer gewissen Gültigkeit wiederhergestellt werden könnte.

Es sind also, um dies noch einmal zusammenfassend zu sagen, vor allem zwei Erwartungen oder Begehren, die herausgefordert und dann enttäuscht werden: der Wunsch, eine helfende Rolle einzunehmen und daraus eine Art *besonderer* Bezüglichkeit ableiten zu dürfen, sowie der Wunsch, mit allen Anderen *gemeinsam* in einem solchen besonderen Bezug zu stehen und damit zu einem besonderen Wir

zu werden.¹²² Die kollektive ästhetische Situation erzeugt ein am rechten Antworten gehindertes Wir, aber auch im Versuch zu antworten bildet sich eine Übertragungssituation mit geteilten Gefühlen gegenüber den unangenehmen, peinlichen, absurden und überfordernden Aspekten von *Prom*, die durchaus als Stimmung im Sinne von Pazzini lesbar ist. Aus diesem langen, als Scheitern durchlebten Bezugsprozess und seinen stimmungshaften Qualitäten könnten wiederum – später – neue Figurationen entstehen, die helfen, auf diese missbräuchliche, irreführende Verwicklung zu antworten. Eine Veränderung durch die *Prom*-Erfahrung betrifft beim individuellen Performance-Subjekt am ehesten die Figurationen der Bezüglichkeit, denn es entsteht in Bezug auf den Wunsch, an einer kollektiven Situation beteiligt zu sein und einen produktiven Beitrag an sie zu leisten. Meine Reflexion der Erwartung auf Gegenseitigkeit und Verlässlichkeit in diesem Text stellt mein nachträgliches Antworten auf die Herausforderung dar, eine Offenheit für Verbindlichkeit und Bezüglichkeit für einen unverlässlichen, doch gewinnenden radikal Anderen aufzubringen, die in *Prom* aufgekommen ist.

2.3 Das Anderenverhältnis

Die Perspektive auf Anderenverhältnisse

In der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse heißt es einerseits, Bildungsprozesse betreffen Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses. Hans-Christoph Koller weist andererseits darauf hin, dass die Bezugnahme auf Judith Butlers Subjekttheorie es erfordere, „konsequenterweise vom Welt, Anderen- und Selbstverhältnis“ zu sprechen.¹²³ Dies ist jedoch nicht ganz einfach zu verwirklichen, und bezeichnenderweise werden die Anderenverhältnisse in dem Text, aus dem ich dies zitiere, später auch wieder getilgt. Koller streicht das zunächst eingeführte Anderenverhältnis „aus stilistischen Erwägungen“ und behält die ursprüngliche Bezeichnung Selbst- und Weltverhältnis bei.¹²⁴ Er betont hierbei, die Anderen seien im Weltverhältnis mitgemeint.¹²⁵ Aber ist die:der Eine, das dividuelle Subjekt, in

122 Beziehung und Bezüglichkeit können insofern in Zusammenhang mit verschiedenen Lesarten von begehrender oder idealisierender Beziehung stehen. In Freuds *Massenpsychologie* wird eine Masse dadurch zur Masse, dass alle einzeln gleichartige, idealisierende Beziehungen zum sogenannten Führer unterhalten. Vgl. Freud 1921, bes. S. 72, S. 87 f.

123 Koller 2012, S. 58; vgl. a. Rose und Koller 2012, S. 81; vgl. a. Sabisch 2019, S. 120.

124 Koller 2012, S. 58.

125 Vgl. Koller 2012, S. 58. Koller führt an anderer Stelle aus, dass Sprache als welterschließendes Medium bei Humboldt das Verhältnis des Menschen zu den Dingen und auch „zu anderen Menschen, also die Sprache in ihrer *kommunikativen* Funktion“ betreffe: Koller 2012, S. 12, Hervorhebung im Original.

seinem oder ihrem Verhältnis zu sich selbst und zur Welt – oder auch: zur Welt einer Performance – tatsächlich bereits alles, was eine Rolle spielt in diesem Bildungsprozess im Rahmen der kollektiven ästhetischen Situation?

Prom entsteht als kollektive ästhetische Situation dadurch, dass konkrete Ausrichtungen auf die Situation und auf den Performer entstehen, der als Anderer auftritt, fremd bleibt und doch vertraut wirkt. An der Performance *Prom* habe ich die Relevanz des in der kollektiven ästhetischen Situation entstehenden Wir und die Rolle der Bezüglichkeit betont. Ich habe herausgearbeitet, dass die kollektive ästhetische Situation *Prom* maßgeblich in der Bezüglichkeit und durch die Beziehung zur Performance-Figur Wicht entsteht. Damit greift die eingangs genannte Humboldt'sche Definition von Bildung als Veränderung der Figuren des Selbst- und des Weltverhältnisses natürlich etwas kurz. Die Erfahrungssituation beruht darauf, dass diese Figur ein radikal Anderer ist oder zumindest viel Andersartigkeit und Unberechenbarkeit in sich trägt. Dabei bleibt dieser Andere nicht auf Abstand: Eine Verwicklung in seine Geschichte steht am Beginn der Performance. Die *Prom*-Erfahrung stößt damit eine Reflexion an, die die Bindung an diesen Anderen und die Ausrichtung auf ihn betrifft. Die Fragen, die aus der Erfahrung von *Prom* formuliert werden können, betreffen diese Bezüglichkeit, die als Verwicklung erfahren wird: Wieso lasse ich mich nur darauf ein? Wie werde ich verwickelt? Diese Reflexion kann als Dezentrierung auf die Anderenverhältnisse, die Welt- und die Selbstverhältnisse zurückwirken. Die Erklärungen, die all dem zugrunde liegen, können in Bewegung geraten, wenn wir involviert und erschüttert werden, und dadurch, dass wir uns auf Anderes, am Anderen, neu ausrichten. Eine solche Performance bewegt die Teilnehmenden, verschiebt das, was zuvor als Eigenes und/oder Fremdes getrennt schien, und bildet es neu, im Augenblick und auch längerfristig.

Es besteht daher Anlass, Theorien transformatorischer Bildungsprozesse so zu erweitern, dass das Anderenverhältnis und somit eine relationale Perspektive starkgemacht wird, die die Verwicklungen des Selbst mit erfasst und sein Wissen respektive sein Nichtwissen in Bezug auf Objekte und Andere beinhaltet. Wie wäre dieses Anderenverhältnis in Hinblick auf Bildungsprozesse zu konturieren und welche Anhaltspunkte bestehen bereits? Ich gebe anhand von drei Perspektiven einige Anhaltspunkte, auf die wir uns dazu beziehen könnten.

Der Andere, mit dem keine konkrete Person gemeint ist und der zudem auf verschiedene Arten präsent oder anwesend sein kann, hat *erstens* eine lange Theorietradition. Das Konzept seiner Verwicklung mit dem Selbst geht auf die psychoanalytische Theorie und hier besonders auf die Freudlektüre von Jacques Lacan zurück,¹²⁶ es wurde von der Dekonstruktion aufgenommen und war auch für post-strukturalistische Überlegungen grundlegend.¹²⁷ Bei Lacan steht der große Andere

126 Vgl. zusef.: Evans 2002, S. 38–40; Czirak 2012, S. 11.

127 Vgl. Wimmer 1988, bes. Vorwort, o. S., und S. 1–15.

(Autre) für die symbolische Ordnung, und kleingeschrieben (autre) steht er für die menschliche Gestalt, ähnlich wie beim Objekt klein a. Bei Levinas und Derrida steht der Begriff der Andere für Alterität oder Fremdheit, die überall, und auch in mir selber, sein kann, und bezeichnet damit beinahe jedes Gegenüber, dem ich verpflichtet bin.¹²⁸ Für die Großschreibung des Anderen habe ich mich wegen dieser Bedeutungen in der französischen Theorie entschieden, die den Anderen als Herausforderung, auch in ethischer Hinsicht, betrachtet. Dieser Andere ist damit seit der poststrukturalistischen Intervention konstitutiv für das Selbst, nicht von ihm zu trennen. Sicherlich meinte Koller das, wenn er die Anderenverhältnisse als „mitgemeint“ bezeichnet. Auf die Anderenvergessenheit der Moderne hat in der Bildungstheorie Klaus-Michael Wimmer hingewiesen.¹²⁹

Das Anderenverhältnis ist damit *zweitens* natürlich mit der Fremdheitserfahrung verwandt, die Kokemohr beschreibt.¹³⁰ Kokemohrs Konzept hat jedoch einerseits nicht ganz denselben Zuschnitt, da es auf Erfahrung abzielt. Es gälte, neben dem Vorbewusst-Pathischen der Erfahrung auch die intrapsychischen Vorgänge, die interpersonellen und die sozialen Aspekte zu bedenken sowie die Unbestimmtheitszonen, an denen sich das Psychische, das Interpersonelle und das Soziale mischen.¹³¹ Für unsere Zwecke wird andererseits eine Perspektive benötigt, die darauf eingeht, dass sich hier ein Verhältnis oder eine Relation herstellt und geltend macht, die nicht nur befremdend, sondern auch durchaus vertraut ist.

Die kulturwissenschaftliche Denktradition hat uns *drittens* gezeigt, dass es gilt, dividuelle Subjekte im Rahmen ihrer Relationalität und ihrer Gebundenheit an Kultur, Sprachlichkeit, Materialität, Werte etc. zu betrachten. Für die gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse, die das Selbst mit Anderen und Anderem immer bereits verstricken, positiv und negativ, habe ich bereits im Abschnitt zur Situation des Miteinander auf die Figuren Objects und Others von Sara Ahmed hingewiesen.¹³² Auch die kulturalanalytische Position Ahmeds steht in der Tradition von Dekonstruktion und Psychoanalyse. Ahmed nutzt den Begriff Others ähnlich wie Lacan und doch ganz anders, weil Ahmed die Entferntheit der gesellschaftlichen Anderen (als von der Gesellschaft Ver-änderten) und die Projektion betont, die die Nicht-Anderen in Bezug auf diese erleben, während beim Begriff Objects eher eine Bezogenheit und Nähe mitschwingt, die selbstverständlich ebenso imaginiert sein kann. Beide symbolischen Positionen sind bei Ahmed – da sie in einem gesellschaftlichen Kontext stehen – miteinander verbunden. Mit Ahmed geraten ihre Zuschreibungen und auch ihr Durchzogensein mit Machtverhältnissen in den Blick. Der Andere, bei Lacan als symbolische Position im Singular, wird also

128 Vgl. dazu ebenfalls Evans 2002, S. 38–40; Czirak 2012, S. 11.

129 Vgl. Wimmer 1993, S. 57–80, bes. S. 60–62.

130 Vgl. Kokemohr 2007.

131 Vgl. Binswanger und Zimmermann 2018.

132 Vgl. Ahmed 2006. Vgl. Abschnitt 4.5 im Kapitel I.

von Ahmed umformuliert auf die durch die Gesellschaft geschaffenen Others – als Veränderte, Fremde, von Othering Betroffene. Ahmed weist auch auf die affektiven Einstellungen hin – die sogenannten Angles, die als Betrachtungsweisen die Dinge der Welt je spezifisch einfärben.¹³³ Ahmed dezentriert damit weiter, was als Standard-Perspektive gelten kann, und zeigt, wie das Selbst auch auf Kosten der Anderen entsteht, zumindest, wenn es von sich ausgeht, seine Bezüglichkeit nicht reflektiert und sich ins Zentrum der Welt setzt.

Anderenverhältnisse stellen meines Erachtens theoretisch wie auch methodisch einen maßgeblichen Ausgangspunkt für die Betrachtung von individuellen und auch kollektiven Bildungsprozessen dar. Sie dezentrieren das Welt- und das Selbstverständnis als Medium oder vermittelnde Instanz, und doch sind sie nicht nur eine dritte Größe. Gerade in Hinblick auf das Erfahren (in) einer kollektiven ästhetischen Situation wie *Prom* ist der Zugang über das Anderenverhältnis und seine Struktur konstitutiv. Bei ihnen zu beginnen ist ein guter Weg, sich den Erfahrungssubjekten analytisch anzunähern.

Der Ansatz der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sollte also ergänzt werden um einige Anmerkungen zum Anderenverhältnis, insofern damit konkrete ästhetische und soziale Gegenüber, als wichtige symbolische und imaginäre Positionen, wie auch die Befremdung in Bildungsprozessen besser in den Blick treten kann. Durch diese Ergänzung oder Betonung könnte auch vermieden werden, Subjekte der Bildung wieder an ihren angestammten Platz zu setzen und Bildung von einem imaginierten Eigenen aus in nur einer Perspektive zu denken. Zur Fundierung der Anderenverhältnisse in den Theorien transformatorischer Bildungsprozesse ist es, das legt der eingangs zitierte Hans-Christoph Koller nahe, nötig, eine Bezugnahme auf Judith Butlers Subjekttheorie vorzunehmen. Auf diese Theorie gehe ich im dritten Abschnitt dieses Kapitels ein.

Figuren des Anderenverhältnisses in der Bildungssituation *Prom*

Beim Betrachten von Bildung in Performance geht es nicht um ein abstraktes Weltverhältnis mit einer bereits eingerichteten, wenn auch komplexen Welt, sondern um eine konkrete Situation im Rahmen der Kunst, in der symbolische Positionen und imaginäre (Selbst)Verortungen wirksam werden.

In bildungstheoretischer und fachdidaktischer Perspektive wurde die bedeutsame – befremdende – Beziehung zu bestimmten Anderen ins Zentrum gerückt. Transformatorische Bildungsprozesse könnten „befördert werden durch eine *emotional bedeutsame ,Beziehung zu signifikanten Anderen [...]*“, die durch ihre Fremdheit

133 Vgl. Ahmed 2010, S. 36.

vertraute Denkweisen und Orientierungsmuster in Frage stellen und zugleich durch ihre Zuwendung einen emotionalen Rückhalt bieten, der das Experimentieren mit Welt- und Selbstdeutungen erleichtert“, halten Bähr, Gebhardt, Krieger et al. fest.¹³⁴ Das bringt Bildungsprozesse in Bezug zu bestimmten Anderen und hält fest, dass dies durch Fremdheit wie durch Zuwendung geprägt sei, was diese Beziehung ambivalent macht. Zugleich wird eine Art von Vertrauen und Rückhalt vorausgesetzt, die darin wirke. Aus fachdidaktischer Perspektive könnten dafür konkrete Rollen wie Schüler:in und Lehrer:in eingesetzt werden. Für die Performance *Prom* lässt sich als Beispiel für einen signifikanten Anderen an die Performance-Figur Wicht denken. Im Kontext der kollektiven ästhetischen Situation *Prom* sind jedoch auch andere Andere, wie die Teilnehmenden vor Ort, die ähnlichen Bedingungen unterliegen, die sich mit einer ihnen und ebenso mir zugeordneten Rolle reiben. Mit ihnen gemeinsam trete ich als reflektierende Teilnehmende in jene bildenden Prozesse ein, die durch die kollektive ästhetische Situation initiiert und weiterentwickelt werden. Das Beispiel *Prom* legt es daher nahe, nicht nur den einen Anderen zu betrachten, sondern die Anderen im Plural zu fassen. Erst die vielfältigen Bindungen und Projektionen in der gemeinsamen Bewegtheit lassen diese Situation entstehen, als etwas, das sich an konkreten Gegenübern festmacht. Die Anwesenden versuchen, wie ich anhand der Szene ‚Saft‘ beschrieben habe, die Angemessenheit ihrer Reaktionen an den Reaktionen der Gegenüber abzuschätzen. Andere Anwesende werden in dem Maße wichtig, in dem Wicht sich entzieht und die Verantwortung über die Deutungen und über die Gestaltung der gemeinsamen Zeit abgibt. Die Teilnehmenden helfen sich gegenseitig über die Längen der Performance hinweg und werden füreinander zu einem Mittel der Orientierung.¹³⁵ Dabei spielen die verhinderte gemeinsame Handlungsmacht und die Befremdung darüber, wie bereits im vorigen Abschnitt geschildert, eine entscheidende Rolle für die Intensität des Erfahrens, durch die Bildungsprozesse vorbereitet werden. Es ist wichtig, dass diese Gegenüber in der Situation in den Blick der Forschung treten, und es ist bedeutsam, wie sie in Erscheinung treten. Um die Bildungsprozesse, die von *Prom* ausgehen könnten, besser zu verstehen, führt der Weg über diese nahegelegten, doch letztlich eingeschränkten Bezugnahmen zu den Gegenübern als Anderen oder auch als Objects, als (vorgeblich) verwandten Seelen.

134 Bähr, Gebhardt, Krieger et al. 2019, S. 20, Hervorhebung im Original. Die im Zitat angeführte Stelle stammt aus Koller 2016, S. 233.

135 Die anderen Zuschauer:innen dienen zum Abgleich der eigenen Einschätzung und der eigenen Bewegtheit mit den Erfordernissen der Situation, an ihnen kann die Angemessenheit einer Reaktion oder das Zutreffen einer Deutung abgeschätzt werden; und sie sind auch diejenigen, die durch eine auffällige und unangemessene Reaktion in den Blick geraten. Vgl. als theaterwissenschaftlichen Zugang dazu: Czirak 2012.

Kollektive ästhetische Situationen stellen Ausgangspunkte für transformativische Bildungsprozesse dar, insofern sie sich auf Verhältnisse und Beziehungen zu Anderen, sogar vielen verschiedenen Anderen, stützen. Besonders gilt das in Hinblick darauf, dass sie Teilnehmende darin bestärken, dazubleiben, eine Teilhabe zu versuchen, sich zu binden und sich bewegen zu lassen. Doch sogar in Bezug zu ganz insignifikanten Anderen wie den Gegenübern in kollektiven ästhetischen Situationen ereignen sich Bildungen. Schon ihr Beisein hat im Prinzip ein Irritationspotenzial und erzeugt ein Unbehagen, einfach deswegen, weil sie mich sehen können, aber ich ihre Gedanken nicht kennen kann. Was Andere denken, ist unentscheidbar.¹³⁶ Andere sind auch sonst oft und ganz konkret daran beteiligt, ein Selbst infrage zu stellen: indem sie etwas anderes tun, als ins Bild passt, indem sie fremd oder undurchschaubar sind, oder auch, indem sie eben sie selbst sind. Damit stellt sich die Frage, welchen Wert konkrete Bezugnahmen zu mehreren Anderen haben, die signifikant oder bedeutungsvoll sind, oder auch insignifikant und unfassbar, und wie sich konkrete, ästhetische Bezüglichkeiten in Performance herstellen und äußern.

Ich betrachte die Rolle des einen Anderen, des Anderen im Singular, dadurch als relativiert, wenn es sie auch nicht vollständig neutralisiert. Wicht fungiert als Katalysator der *Prom*-Erfahrung – als eine fremde und zugleich für eine ganze Gruppe herausfordernde und bindende Figur, auf die sich alle auf die eine oder andere Art ausrichten. Die Rolle dieses Einen sollte nicht überbewertet werden: Denn andere Andere haben in *Prom* Funktionen, und dieses Ensemble erweist sich als wichtig für die Situation, wenn auch vielleicht auf weniger spektakuläre Art. Anders als der eine Andere wirken die Anderen im Plural und in der Summe. Die Einzelne fühlt sich von ihnen gesehen und wird es zum Teil auch. Durch sie stellt sich, im Sinne einer Stimmung, ein transindividuelles Zwischen her.¹³⁷ In diesem Zwischen geht es um neue Erfahrungen auf der Ebene der Anderenverhältnisse, nicht des Weltverhältnisses, und dies hat das Potenzial zur Refigurierung bisheriger Erfahrungen des Vertrauten und des Fremden.

Unter den Umständen, die eine Performance als kollektive ästhetische Bildungssituation in sozialer und ästhetischer Hinsicht ausmachen, entstehen ganz bestimmte Verhältnisse und ganz konkrete Bezüglichkeiten. Diese habe ich an anderer Stelle in Bezug auf die Ausrichtung auf das Geschehen und auf die Verunsicherung oder Erschütterung durch das Geschehen analysiert. Die konkreten Bezüglichkeiten, die sich aus den Begegnungen unter verschärften Bedingungen – in Performance – ergeben, können Bildungen und bildende Prozesse anstoßen: in der Situation selbst und auch dann noch, wenn sie bereits wieder vergangen ist. Die Frage nach den Gegenübern oder, genauer, auch nach den für diese Gegenüber

136 Vgl. zum Begriff: Wimmer 1993.

137 Vgl. Pazzini 2015c, S. 317–339; vgl. a. Karl 2015.

engerichteten Bezugsweisen und Angles ermöglicht es, eine weitere Größe zu denken, die nicht nur neben ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ existiert, sondern beide verändert; umso mehr, wenn wir davon ausgehen, dass das Anderenverhältnis beziehungsweise die Fremderfahrung keine einfach eingrenzbaaren Themen sind: nicht nur außen, nicht nur innen, nicht nur fremd, immer auch selbst.

Zwischenfazit

Wie sich in der Diskussion kunstpädagogischer und bildungstheoretischer Perspektiven in den beiden vorhergehenden Abschnitten dieses Kapitels gezeigt hat, können die Performance-Kunstpädagogik und die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf kollektive ästhetische Situationen bezogen werden, und damit ist ein Ausgangspunkt gelegt, um deren Komplexität in Hinblick auf das dort stattfindende Bildungsgeschehen zu perspektivieren. In der Debatte bildungstheoretischer Perspektiven wurden verschiedene Aspekte in den Blick genommen, besonders das Mediale von Performance als Erfahrungssituation (1.2), die performative Bildung (2.1) und der brüchige, affektiv und leiblich grundierte Charakter von Erfahrung (2.2). Ich konnte an *Prom* als Exempel einen Zuschnitt der Theoreme durch verschiedene Aspekte diskutieren. Ich habe auf Basis meiner Erfahrungen zwei Punkte genauer herausgearbeitet und diskutiert: die ausgesetzte Handlungsmacht in der kollektiven Bildungssituation *Prom* (2.2) und das Anderenverhältnis (2.3). Auf dieser Basis erscheint es nicht nur notwendig, sondern unabdingbar, Bildungsprozesse aus der Perspektive eines Beiseins Anderer zu denken. In einer kollektiven ästhetischen Situation haben das verhinderte Tun und das konkrete Beisein Anderer Einfluss darauf, wie, inwiefern und dass überhaupt Bildungen und Bildungsprozesse ihren Ausgang nehmen können. Doch nicht nur die Anderen, die in einer Situation sichtbar anwesend sind, sind daran beteiligt. Es könnte sogar argumentiert werden, dass Andere immer an Bildungsprozessen beteiligt sind, da das Subjekt des Unbewussten in der Spannung von Fremdheit und Identifizierung seinen Ausgang nimmt und letztendlich ohne die Anderen beziehungsweise das Andere gar nicht zu denken ist. Daher meine ich, dass eine bildungstheoretische Debatte, die auf kollektive ästhetische Erfahrungssituationen, auf Bildungen und auf die dadurch ermöglichten Bildungsprozesse blickt, erst durch den Einbezug der subjekttheoretischen Perspektive ein tieferes Verständnis dessen gewinnt, was darin vor sich geht.

Ich vertiefe im Folgenden den subjekttheoretischen Bezug, um die Frage zu erhellen, was das für ein Ort ist, an dem Erfahrung und Bildung auftreten, wo sie wirken oder worauf sie einwirken. Dabei kann und soll eine weitere Runde um die Forschende selbst gezogen werden, deren Bildungen und Erfahrungen bereits in Bezug auf ihre Ausrichtung und durch den Spiegel des sie umgebenden übrigen

Publikums nachgezeichnet wurden und die auch in Bezug auf Diastase und Fremdheitserfahrung in den beiden vorangehenden Abschnitten dieses Kapitels auftrat. Die Forschende in ihrer Situiertheit tritt damit wieder auf eine neue Weise in den Blick.

3. Subjekttheoretische Perspektiven

3.1 Subjektbildung ‚in Performance‘

Dieser Abschnitt entfaltet zum Problem der Bildung ‚in Performance‘ einige Überlegungen, die dazu dienen, deren Gegenstand – das Subjekt kollektiver ästhetischer Situationen – näher zu bestimmen.

Der Begriff kollektive ästhetische Situation markiert den Ort, den es zu denken gilt und an dem ästhetische Subjekte mit Mitteln der Kunst in ein verschärftes Mit- oder Beieinander gebracht werden. Verstanden ist sie als herausfordernde Umgebung, durch die deren Rollen und deren Vorstellungen akzentuiert werden und ihre Möglichkeit, sich zu positionieren und zu handeln, ad absurdum geführt ist. Die Situation der Performance unterbricht die normalen Prozesse, die Verhältnisse, Bezüglichkeiten und Figuren, an denen sich das Selbst orientiert, sodass es sich neuen Setzungen und neuem Interesse ausgesetzt sieht. Die Situation wirkt in ihrer ästhetischen und sozialen Wirkmacht, körperlich-materiell und medial, auf die Anwesenden ein. Auch das, was die Anwesenden selbst in die Situation hereinbringen, wirkt daran mit. All diese Anlagen kommen jedoch nur in dem Maße zum Tragen, als die Subjekte sich davon betreffen lassen. Es ist daher naheliegend, im Weiteren nicht nur die Situation als Ausgangspunkt für die Skizze des Ortes der Bildung zu nehmen, sondern auch verschiedene Ebenen des Subjekts zu erschließen, das sich darin bildet.

Welche Bildungen beziehungsweise Erfahrungen sich in der Situation ereignen und welche akzentuiert werden können, ist von der Wahl des subjekttheoretischen Ansatzes abhängig, den wir anlegen. Ohne das Subjekt des Unbewussten, das, wie Pazzini vorschlägt, als Prozessobjekt Spuren produziert und sich dabei verändert, das in actu jedoch nur über die hinterlassenen Spuren sichtbar, wahrnehmbar und spürbar ist¹³⁸ – ohne diesen konstruierten Gegenstand, dieses Modell, sei es auch noch so sehr auf Widerruf formuliert, gäbe es keine Situation. Als der Ort, an dem Bildung stattfindet, und als das Ziel der Bildung, als das, worauf Bildung einwirkt, ist ‚Subjekt‘ das Prinzip, das das Wie der Bildung bestimmt und an dem sich Bildung ausdifferenziert und zeigt.¹³⁹ Das Subjekt wird auch Objekt

138 Gemäß einer schriftlichen Anmerkung von Karl-Josef Pazzini im Sommer 2019.

139 Vgl. Jacques Lacan 1960, S. 170, z. n. Meyer 2015, S. 93 f.; vgl. a. Meyer-Drawe 1990, z. n. Kraus 2013, Abs. 24.

der Situation. Das ästhetische Subjekt als Gegenstand ästhetischer Bildung ist auch ein Problem der Theorie, ein nicht so einfach sicht- und fassbares Ding, nicht in sich abgeschlossen, prozesshaft, mit zu vielen Thesen beladen, ein konfliktuöser und umstrittener Gegenstand.

Zu hinterfragende Subjektverständnisse

Wenn „das Subjekt als Erfordernis oder Voraussetzung der Theorie genommen wird“, stelle sich „die Frage danach, wie der Konstruktionsprozeß des Subjekts aussieht und welche politische Bedeutung und Konsequenz daraus erwächst“, formuliert Judith Butler im Essay „Kontingente Grundlagen“.¹⁴⁰ Der Konstruktionsprozess des Subjekts, von dem Butler schreibt, ist daher auch der Konstruktionsprozess des Begriffs vom Subjekt, der sich in Vorstellungen, in Praktiken und in Texten manifestiert. Die Erziehungswissenschaftlerin Elisabeth Sattler hat ein ähnliches Interesse markiert und bezeichnet ihre Beschäftigung mit Bildungstheorien als „Subjektivitätsstudien“ beziehungsweise „Subjektanalysen in der Erziehungswissenschaft“.¹⁴¹ Das Subjekt sei „relevanter [...] Dreh- und Angelpunkt“ erziehungswissenschaftlicher Theorien, und daher eröffne, wie sie schreibt, eine subjekttheoretisch informierte Lesung „erkenntnistheoretische und ethische Fragehorizonte“.¹⁴² Es geht beiden Autor:innen darum, das Subjekt nicht als eine Art Ausgangspunkt anzunehmen, der eine falsche Sicherheit verspricht, sondern durchaus um den Begriff des Subjekts zu ringen. Die theoretischen Konturen des traditionellen Subjektverständnisses sind durch feministische Ansätze infrage gestellt, jedoch wird der Begriff nicht aufgegeben. „Lehnen wir es dagegen ab, von Anfang an einen Begriff des Subjekts anzunehmen oder einzufordern, so ist das nicht dasselbe, wie diesen Begriff zu verneinen oder zu verabschieden“, schreibt Judith Butler in dem eingangs zitierten Essay weiter.¹⁴³ Es müsste, ihr folgend, also um die Subjektverständnisse, bestehende und neue, gerungen werden. Wenn sich, wie Elisabeth Sattler ausführt, am Subjektbegriff epistemische und ethische Fragehorizonte eröffnen, werde es möglich zu hinterfragen, was wir wissen können und was wir tun sollen.

Es erscheint mir angezeigt, eine Theoriebildung über diesen Ort im Werden auch im Rahmen des Nachdenkens über Subjektbildung in kollektiven ästhetischen Situationen zu verfolgen. Mit Akzent auf die kulturelle und auch soziale

140 KonG, Butler 1993, S. 32.

141 Diese Analysen „befragen die Theorien auf die jeweils unterschiedlichen und mit den Theorien assoziierten Subjektverständnisse“, vgl. Sattler 2009, S. 345.

142 Sattler 2009, S. 345.

143 KonG, Butler 1993, S. 32.

Hervorbringung von Subjektivität tragen Überlegungen aus der feministischen Perspektive dazu bei, Formen von Verstrickung und Bindung in den Blick zu rücken, die in der Subjektbildung oder Subjektivation¹⁴⁴ wirksam sind; denn soziale Situationen als Bildungskontexte bringen auch die Anrede oder Adressierung als jemand mit sich, als eine Person, die eine bestimmte Rolle oder Subjektposition hat.¹⁴⁵ Dies ist auch durch Sprache initiiert oder als ein Geschehen in der Sprache zu denken, da die Debatte um Performativität eine ursprünglich sprachtheoretische Herkunft hat – die Austin'sche Sprechakt-Theorie –, doch Bildungen nehmen ihren Ausgangspunkt auch in nichtdiskursiven Praktiken und in Handlungsvollzügen.¹⁴⁶ Die Konzepte von Körper und Subjekt, ließe sich aus machtkritischer Perspektive und im Anschluss an Foucault formulieren, entstehen in Verhältnissen und verändern sich weiter.

Aus der performativitätstheoretisch informierten Perspektive der Erziehungswissenschaft¹⁴⁷ gewinnen meines Erachtens sich ereignende oder gefühlte Affektionen und eingegangene Bindungen an Gewicht für eine heutige performative Perspektive auf Subjektbildung. Ich würde dies mit den Denkanstößen der Affect Studies ergänzen,¹⁴⁸ denn eine Nähe zu diesen Perspektiven akzentuiert die Medialität, die Modi oder die Logiken des Wirkens, in dem Subjekte sich als kulturelle und als soziale Wesen erfahren, in dem sie überhaupt Erfahrungen machen und sich zueinander, auch in Bildungssituationen, verhalten. Kerstin Jergus spricht von der „performativen Hervorbringung von Subjektivität [...] im Zusammenhang von Fragen sozialer Ordnung“.¹⁴⁹ Die genannte Perspektive benötigt daher die feministischen Debatten um psychische und körperliche Formierungen von Materialität, Affizierbarkeit und Gefühle. Und sicherlich schwingt in einem heutigen performativen Bildungsverständnis auch ein Augenmerk auf Inszenierungen und ihre Auswirkungen mit.

Von diesem geteilten Grund dekonstruktivistischer, machtkritischer und performativitätstheoretischer Bildungsverständnisse ausgehend, in denen phänomenologische und psychoanalytische Gedanken mitschwingen, und die damit im weitesten Sinne ästhetisch und kulturell genannt werden können, interessiere ich mich für die Subjektbildung ‚in Performance‘. Bildung als ‚in Performance‘ Seiende zu begreifen, ist nicht dasselbe, wie eine Gleichsetzung von Bildung und Performance vorzunehmen (Bildung *als* Performance), vielmehr deutet sich in den geschilderten subjektivationsbezogenen Themen eine Veränderung des Bildungs-

144 Vgl. PM, Butler 2001, S. 187.

145 Vgl. zusf. Jergus 2012, S. 36–40.

146 Vgl. Jergus 2012, S. 42 f.

147 Vgl. Kraus 2015; Kraus 2016.

148 Vgl. zusf. u. a. Gregg und Seigworth 2010.

149 Jergus 2012, S. 40.

begriffs an, die diesen in Bewegung versetzt: Bildung im Werden. Die kollektive ästhetische Situation Performance als möglicher Ausgangspunkt von transformativer Bildung ist der Anlass, um Bildungsprozesse sozusagen vor Ort, unter deren spezifischen Bedingungen, zu überdenken. „Es sind schwer bestimmbare Verhältnisse, die in diesen Zuständen aufscheinen“, schreiben Wiebke Lohfeld und Susanne Schittler in *Grenzverhältnisse*, doch „am Beispiel ästhetischer Erfahrungen und in der Thematisierung ästhetischer Bildungsverständnisse“ gerieten „Modi in den Blick, die das Geschehen auf der Grenze markieren“. ¹⁵⁰ Die Performativität von Bildungsprozessen ist daher also, schlage ich vor, in Hinblick auf performativitätstheoretische Fragen und damit in subjekttheoretischer Hinsicht zu betrachten: Der Ort der Bildung trägt seinen Anteil dazu bei.

Das Subjekt im Nachgang poststrukturalistischer Theoriebildung: Relationalität und Opazität

Sich als Selbst in Bezug auf eine mögliche Identität und die Normen, die damit einhergehen, zu konstituieren, ist ein sozialer Akt, der individuelle Subjekte in einen zwingenden Bezug zu den sozial möglichen Lebensformen und Rollen bringt. Feministische Ansätze in der Erziehungswissenschaft akzentuierten Fragen der Norm, der Identität und der Alterität. In der Rezeption poststrukturalistischer Ansätze, so notiert Yvonne Ehrenspeck, seien durch die Erziehungswissenschaft „die für die Pädagogik so zentralen Konzepte wie Vernunft, Subjekt und Identität einer Kritik unterzogen“ worden. ¹⁵¹ Ausgehend von poststrukturalistischen Theorien wurden Einsprüche formuliert, die den Status des Subjekts als ‚Selbst‘ und seine vielfache Verstricktheit mit intrapsychischen, interpersonellen und kulturellen Aspekten betreffen. ¹⁵² Bildungstheorie kann damit dann nicht unterstellen, dass die sich Bildenden zu einem harmonischen Ganzen werden können oder gar werden müssen. Subjektivation respektive Identitätsbildung wurde vielmehr als ein mit Anderen und in die Normen verwickelnder Prozess benannt, der diverses Anderes und diverse Andere ausschließt, um sich mit diesem Selbst (mit ‚sich‘) identifizieren zu können. So ein selbstidentisches Selbst ist, wurde gezeigt, davon abhängig, Abgrenzungen gegenüber Anderem und Anderen vorzunehmen, und es ist dadurch sogar mitkonstituiert. ¹⁵³ Kritisiert werden könnte aus dieser Position zum einen der emphatische Begriff von Subjektivität als Selbst-Bildung in der

150 Lohfeld und Schittler 2014, S. 9.

151 Ehrenspeck 2001, S. 29.

152 Vgl. Binswanger und Zimmermann 2018.

153 Vgl. zu Veränderung: Wimmer 2006, z. n. Sattler 2009, S. 95.

kritischen Bildungstheorie.¹⁵⁴ Zum anderen vertritt auch die anthroposophische, sogenannte relationale Bildung einen emphatischen Begriff des Selbst.¹⁵⁵ Wenn auch beide Positionen in Hinblick auf die machtanalytische Dimension unterschiedlich gelagert sind, fassen doch beide Subjekte als bewusst handelnde, im positiven Sinne eigensinnige Instanzen auf, denen ein bestimmtes Maß an Autonomie und Souveränität zugeschrieben und zugesichert wird, sie sind fast gleichgesetzt mit Individuen. Die Betonung von Eigenständigkeit und Selbstbestimmung stellt die Selbst-Verwirklichung des sich bildenden Subjekts ins Zentrum und benötigt damit eine Konstruktion des Individuums als eigensinnig und eigenständig, als ‚Selbst‘. Aus Foucault'scher Perspektive wurde dagegen die Selbstbildung als Anrufung zur Bildung eines Selbst als eine Selbstregierung benannt – machtanalytisch betrachtet muss diese Autonomie angezweifelt werden.¹⁵⁶

Im Anschluss an Judith Butler lässt sich der Foucault'sche Fokus auf Basis psychoanalytischer und phänomenologischer Überlegungen noch einmal neu einstellen. Butler betont unsere Gebundenheit und Verstrickung mit anderen und Anderen und verweist dabei auch auf Aspekte des sinnlichen Erlebens und das Verkörpertsein dieser Relationalität. Damit im Zusammenhang ist auch Butlers Argument der Undurchschaubarkeit oder Opazität des Subjekts für sich selbst zu betrachten. Es geht darum, in Anerkennung der eigenen Opazität auch die Opazität Anderer anzuerkennen. Das Subjekt, das sich selbst undurchschaubar ist, muss nach Butler als in Verhältnissen befindlich gelesen werden, mit sich selbst und mit den Anderen, die – so müssen wir unterstellen – sich ihrerseits ebenso undurchschaubar sind wie wir uns selbst.¹⁵⁷ Diese Undurchschaubarkeit bringt es mit sich, dass letzte Ziele und Wahrheiten offen bleiben, dass Normen hinterfragt werden und Urteile über Andere, die darauf basieren, aufgeschoben werden können – Gewissheit und Durchblick sind weder erreichbar noch angestrebt. Dies leistet nicht einem ethischen Nihilismus Vorschub, wie vielfach behauptet wurde, vielmehr stellt es eine nicht-normative ethische Positionierung dar.

Um noch einmal zusammenzufassen: Das Selbst in der Nachfolge poststrukturalistischer respektive dekonstruktiver Theorien als Teil des Subjekts zu denken, lässt den Status des Gegenstandes der Bildung unsicher werden. Zu denken ist es einerseits als in Verbindung mit Anderen und Anderem stehend, dezentriert, andererseits sich selbst undurchschaubar – doch dazu angehalten, Haltung zu bewahren. In Bildungstheorien, die sich an dieser Theorietradition orientieren,

154 Vgl. Bauer, Bittlingmayer und Scherr 2012.

155 Vgl. Krautz 2017.

156 Vgl. Weber und Maurer 2006.

157 Zur Unmöglichkeit, Rechenschaft von sich abzugeben, sowie zur Notwendigkeit, dennoch in (Anerkennungs-)Verhältnisse einzutreten, schreibt Butler in *Kritik der ethischen Gewalt*, vgl. KeG, Butler 2007.

etwa in der Pädagogischen Anthropologie und der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, wird das Ideal des Individuums – souverän, autonom – als Ausgangspunkt der Bildung in Zweifel gezogen. Das Individuum ist hier vielmehr in Hinblick auf Eigenschaften wie sein Verstricktsein in Machtverhältnisse und seinen Versuch, auf die Ansprüche Anderer zu antworten, beschrieben worden. Aus dekonstruktivistischer Perspektive sieht sich (Selbst)Identität als Bildungsziel infrage gestellt, beispielhaft in der Dekonstruktiven Pädagogik.¹⁵⁸ Bildung stellt demnach nicht unbedingt die bessere Alternative zu Erziehung dar, insofern sie den Aufruf darstellt, sich als Selbst zu bilden. Erzogen zu werden, eröffnet eher die Möglichkeit zur Widerständigkeit und zur Ausbildung von Reflexivität in Bezug auf die oben genannten Bedingtheiten und Verstrickungen. Bildung versteht sich diesen Gedanken nach nicht als das Werden eines trotz seiner Verstrickungen souveränen, handlungsmächtigen Subjekts, sondern eher als Anspruch und Versuch, das eigene Verstricktsein mit Anderen und die eigene Opazität – als Selbstfremdheit – zu reflektieren. Dies stellt einen Anstoß dazu dar, dass Subjekte sich in ihrer Opazität zu sprechen, zu schreiben und zu hinterfragen versuchen – idealerweise gegenüber Anderen und im Austausch mit Anderen.

In diesem Zusammenhang nimmt Judith Butlers Arbeit eine wichtige Position ein. Butler stellt auf Basis poststrukturalistischer Fragestellungen grundlegende Überlegungen zur Existenz und zum Zusammenleben an, und diese berücksichtigen phänomenologische und psychoanalytische Aspekte nicht nur, sie setzen sie zentral. In dieser Denklinie ist die Idee eines Selbst oder eines individuellen Subjekts nicht aufgelöst, aber der Fokus verschiebt sich doch auf dessen Gebundensein und dessen Bedingtheit. Welche Bindungen und Bedingungen wirken auf das ein, als was eine:r sich wahrnimmt und erlebt, was eine:r geworden ist? Wie können wir die Normen hinterfragen, auf denen unsere Identitäten basieren? Welche Beziehungen führen wir, und wie bleiben wir offen für die Verletzbarkeit Anderer? Dem Subjekt sind nicht Eigenschaften und Attribute wie Autonomie oder Souveränität unterstellt, als Erbschaften aus der europäischen Aufklärung, sondern die gebrochene Erfahrungswelt des Gebundenseins an Andere, der Vulnerabilität und der Affizierbarkeit. Auf Basis eines solchen Subjektverständnisses stellen sich Fragen zum Erleben der Herausforderungen der Existenz zwischen individuellen und kollektiven Aspekten, zur Macht von Ausschlüssen, zum ethischen Handeln, zum Zusammenleben und zur Möglichkeit, Allianzen zu bilden.

158 Vgl. Fritzsche, Hartmann, Schmidt und Tervooren 2001.

4. Das Subjekt *nach* Butler

4.1 Ausgangslage

Um jene Faktoren zu beleuchten, die kollektive ästhetische Situationen in subjekttheoretischer Perspektive mitbestimmen, werde ich im Folgenden Judith Butlers Theorieansatz in Augenschein und zu Hilfe nehmen. Damit schlage ich eine Vermittlung einer aktuellen und im weitesten Sinne subjekttheoretischen Theoriebildung auf die Sphäre des Erlebens kollektiver ästhetischer Situationen vor. Butler hat einige wichtige Veränderungen in der Theorie markiert oder diese sogar maßgeblich mit angestoßen. Daher ist das Subjekt mit, gemäß oder nach Butler in gewisser Hinsicht ein anderes Subjekt: *nach* Butler gilt auch in einem temporalen Wortsinn. Die Bezeichnung ‚Subjekt nach Butler‘ markiert also, dass ich auf den Subjektbegriff gemäß Butler Bezug nehmen möchte, und ermutigt auch dazu, die Bezeichnung auch in ihrer zeitlichen Dimension zu lesen, da die Theoriebildung *nach* Butler sicherlich eine andere ist, als sie es ohne Butler gewesen wäre. Im Blick auf verschiedene ältere und mehr gegenwärtige Aspekte dieses Ansatzes, im Studium respektive in der Diskussion einiger Aussagen und in der Betrachtung des Verhältnisses der Thesen zu ihrer Auslegung in Sekundärtexten werden einige Facetten dieses Subjekts ausführlicher besprochen, als es mit Bezug auf die bisher hinzugezogenen Perspektiven alleine denkbar wäre.

Wie kann das Subjekt *nach* Butler als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen in Performance konzipiert werden? Welche Begriffe oder welche Bereiche der Theoriebildung eignen sich besonders? Zugleich jedoch, da diese Übertragung meines Wissens noch nicht unternommen wurde: Was sind die Probleme eines solchen Transfers?

Konturieren wir zunächst die Bedingungen und Voraussetzungen eines Transfers auf die kunstpädagogische Fragestellung nach den Subjekten kollektiver ästhetischer Bildungs- und Erfahrungssituationen. Es gilt zu reflektieren, was eine Analyse von Subjektbegriffen *nach* Butler verspricht und inwiefern sie den großen Aufwand rechtfertigt, den sie darstellt.

Denn Butler nimmt im deutsch- und englischsprachigen Raum eine zentrale Position in der sprachtheoretischen und kulturwissenschaftlichen Neuausrichtung der Geistes- und Gesellschaftswissenschaft ein.¹⁵⁹ Es bestehen Rezeptionslinien vor allem in den interdisziplinär gewordenen Literatur, Kultur- und Gesellschaftswissenschaften, in der politischen Philosophie und der Ethik.¹⁶⁰ Butlers Schriften gelten, obschon in Nordamerika verfasst, als kontinentale Philosophie,

159 Vgl. bes. Villa 2012, S. 11–18.

160 Vgl. Jergus 2012, S. 31.

sind sie doch im Anschluss an poststrukturalistische Konzepte entstanden.¹⁶¹ Einige von Butlers Positionen haben sogar, befeuert durch die Rezeption von *Unbehagen der Geschlechter* und *Körper von Gewicht* im deutschsprachigen Raum, neuere feministische Positionen und Debatten für mehr als 30 Jahre mitgeprägt. Die Bedeutung der Position ist insofern immens, es gibt jedoch auch viele Zuschreibungen und Festlegungen.

Der Transfer von Aspekten von Butlers Theorie auf die Frage nach den Subjekten kollektiver ästhetischer Bildungs- und Erfahrungssituationen steht für mich in Verbindung mit drei Aspekten. Judith Butler gilt zum *Ersten* als interdisziplinäre Denker:in und steht gemäß Paula-Irene Villa für eine „undiszipliniert transdisziplinäre“ Theoriebildung an den Übergängen zwischen Geschlechtertheorie, Ethik, politischer Theorie und Sozial- und Kulturtheorien.¹⁶² Anhand von Butlers Begriffen könnte die Problemstellung, wie Subjekte als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen konzipiert werden müssten, die aus einer einzelnen Disziplin und ihrer jeweiligen Perspektive, ästhetisch, sozialwissenschaftlich oder psychologisch, nicht zufriedenstellend zu bearbeiten ist, produktiv aufzunehmen sein.

Butlers Œuvre ist zum *Zweiten* jedoch riesig, zwischen philosophischen und aktivistischen Kontexten angeordnet und daher nicht einfach zu fassen. Butler rezipiert Hegel, Freud und Lacan.¹⁶³ Butler liest feministische Theorien zu Geschlecht und Begehren, vor allem differenzfeministische Ansätze wie de Beauvoir, Wittig und Irigaray neu.¹⁶⁴ Butler ist der Diskursanalyse und der Gouvernementalitätstheorie (Foucault) und besonders der Dekonstruktion (Derrida) verbunden. Neben vielfältigen Theorieeinflüssen und den Fragen der aktuellen Philosophie orientiert Butler sich auch an sozialen Bewegungen und am Aktivismus: Die Aufsätze und Schriften befragen das Wirken von Nationen, Hass und Krieg, kommentieren Protestformen und Formen des Widerstands und begründen so einen vielfältigen Beitrag zu einer sich als politisch verstehenden Theoriebildung.¹⁶⁵ Die Texte sind aktivistisch, philosophisch und feministisch motiviert und beziehen sich auf die

161 Vgl. Hansen 2014. „Continental feminism denotes a branch of feminist philosophy that draws on theoretical concepts and methods from the continental tradition. Continental feminists adapt three main methodological tools – postmodernism, psychoanalysis, and phenomenology – to unearth sexist commitments [...]“, Hansen 2014, unpag., Abs. 1.

162 Vgl. Villa 2012.

163 Vgl. u. a. SD, Butler 1987.

164 Vgl. u. a. UdG, Butler 1997.

165 Die Diskreditierung von Theoretiker:innen, die sich in polarisierten politischen Debatten öffentlich geäußert haben, kommt vor und betrifft auch Butler. Butlers Rolle als *public intellectual*, die politischen Äußerungen und die Kritik daran im Einzelnen diskurstheoretisch und politisch einzuordnen, ist ein äußerst umfangreiches Unterfangen und überschreitet den thematischen Zuschnitt dieses Buches. Ich will hier davon absehen.

unterschiedlichsten Grundlagen und Kontexte, bisweilen auch, ohne sie explizit zu benennen. Gerade bei Bezugnahmen auf andere Texte ist Butlers dekonstruktivistische Herangehensweise zu berücksichtigen, die vielschichtige und ambivalente Lektüren motiviert.

Zum *Dritten* wird Butler im deutschsprachigen Raum seit den späten 1990er-Jahren diskutiert, was eine breite Rezeption und eine Menge an Sekundärliteratur in verschiedenen Disziplinen ergeben hat. Durch die Einführungen namhafter Autor:innen und die Bezugnahme durch jeweils in sich disziplinäre Zusammenhänge wurde zugleich eine gewisse Kanonisierung eingeleitet, die bestimmte Aspekte hervorhebt und andere Aspekte ausklammert.¹⁶⁶

Ich nehme Butler primär deshalb zu Hilfe, weil diese Theoriebildung zum Subjekt durch ihre inhaltlich-thematische Vielfältigkeit und wegen ihres umfassenden Anspruchs auch einen produktiven und interessanten Ausgangspunkt für die Kunstpädagogik bildet. Auch wurde das meines Wissens bisher nicht unternommen. Vom Zuschnitt her grundlegend interdisziplinär, zielen Butlers Schriften auf politische, ethische und erkenntnistheoretische Grundfragen ab, bewegt davon, eine nicht-normative Grundlegung dafür zu sein, den aktuellen Herausforderungen an uns und an unser Zusammenleben auf der Welt zu begegnen. Butler fügt dem Gefühlten und Erlebten eine reflexive Ebene hinzu, die fragil und vieldeutig ist und keine einfache Wahrheit verkündet, was wiederum sehr kohärent ist.

Für meine Unternehmung sind Butlers Schriften in zweifacher Hinsicht wichtig: erstens, insofern die Schriften Machtverhältnisse und ethische Anforderungen des Anderen im Subjekt ergründen und dazu eine zugleich emphatische wie subjekt-kritische Positionierung einnehmen. Zweitens, insofern sie der Materialisierung und Affizierung des „vergeschlechtskörper[n] Subjekt[s]“¹⁶⁷ nachgehen und dadurch zu einer postsouveränen, relationalen Positionierung subjekttheoretischer Überlegungen gelangen, die große Relevanz für die Kunstpädagogik hat – als eine Perspektive, die prädestiniert ist, ästhetische, ethische und soziale Fragen in Bezug zu Bildungsfragen zu bringen. Verwunderlich ist eher, dass dies nicht bereits ausgearbeitet wurde. Der Einfluss von Butlers Schriften auf die Theoriebildung vieler anderer Bereiche ist ja bereits gesetzt. Was die kollektive ästhetische Situation bereichert, wie ich sie dargestellt habe, ist sicherlich und zunächst, dass nicht die Selbstversicherung des Subjekts und seiner Insignien, seiner Essenz, seines Seins, seiner Souveränität oder einer durch es zu erlangenden Autonomie grundlegende Motive dieser Theoriebildung sind. Vielmehr gerät durch die infrage gestellte Position des Subjekts seine Relationalität, seine Gebundenheit, sein

166 Vgl. Villa 2010; von Redecker 2011; Bublitz 2013; Brady und Schirato 2013.

167 Vgl. Schirmer 2012.

Ausgesetztsein, sein Bewegtsein durch Geschlecht und Begehren etc. in den Blick. Wir betrachten Subjekte in Hinsicht auf ihr Gewordensein, auf ihre Gebundenheit an Andere und ihr Begehren nach Anerkennung des Anderen. Damit hängt auch zusammen, dass nicht das Sichtbare und scheinbar Evidente im Vordergrund steht, sondern das schwerer Zugängliche, das auch schwer zu (be)schreiben ist. Es ist schließlich wahr, dass diese Theorien bereits die Position jenes Subjekts geprägt hatten, das durch *Prom* in Bildungen geraten ist, die das Schreiben dieser Studie notwendig machten.

Was also macht das Subjekt *nach* Butler aus? Es lohnt sich, den Blick noch einmal aus der neuen, durch *Prom* veränderten Perspektive darauf zu richten.

4.2 Geschlecht/lichkeit *nach* Butler: Mit Geschlecht verbundene Konzepte und ihre Rezeption

Butler schreibt nicht nur über Geschlecht/lichkeit, das Thema durchzieht aber ihre Schriften ganz grundlegend und stellt einen frühen und weiterhin zentralen Aspekt in deren Rezeption dar. In der Wahrnehmung vieler ist die Sensibilisierung auf Aspekte von Gender maßgeblich, dem würde ich jedoch nicht folgen. In diesem und im nächsten Abschnitt stelle ich wichtige Aspekte von mit Geschlecht/lichkeit (4.2) und Subjektivation verbundenen Konzepten (4.3) dar und berücksichtige dabei auch deren Rezeption. Aus psychoanalytischer und aus feministischer Perspektive ist es fast unmöglich, die Genese von Geschlecht/lichkeit und die Genese des Subjekts voneinander abzutrennen. Die These der „Gleichursprünglichkeit“ von Subjekt- und Geschlechtsbildung stellt in Rechnung, dass beide Aspekte sich wechselseitig bedingen.¹⁶⁸ Ich folge dieser These der Gleichursprünglichkeit in Bezug auf Subjekte, doch mein Text wird im Dienste der Lesbarkeit die beiden Themen nacheinander aufgreifen.

Butler erarbeitet durch ihre Re-Lektüre der differenzfeministischen Ansätze von de Beauvoir, Wittig, Irigaray und anderen eine Basis für die sich bildenden Gender und Queer Studies wie auch für den Queerfeminismus, die sogenannte Third Wave des Feminismus, nach dem Gleichheits- und dem Differenzfeminismus. Butler steht für eine produktive Verunsicherung über Geschlecht beziehungsweise Geschlechtlichkeit, die mit einer Betonung theoretischer Überlegungen im Feminismus einhergeht, die „theoretische Dekonstruktion von Identitätskonzepten“ – so sehen es viele und so formuliert es Nina Degele.¹⁶⁹ Für die Forschung betont das

168 Vgl. etwa Rieger-Ladich 2012, S. 63.

169 Degele 2008, S. 15.

eine anti-essenzialistische Perspektive, die sich auf Identitätsprozesse richtet und sich der empirischen Rekonstruktion dessen auf der Subjekt- oder Mikro-Ebene widmet.¹⁷⁰ In den Blick gerät in diesem Rahmen auch, inwieweit Theorien als Werkzeuge anwendbar werden.¹⁷¹

Gegenüber der Beschreibung des Beobachtbaren, des Was und Wie des Geschlechtermachens, wie im Konzept von *doing gender* in der früheren konstruktivistischen Perspektive, befördert Butler eine Verschiebung hin zur rhetorischen Dekonstruktion des Denkens und Schreibens, hin zu einem „*undoing* oder *re-doing* der Norm [...] *ge-gender-ter* Realitäten“.¹⁷² Butler habe, wie Paula-Irene Villa schreibt, eine Denaturalisierung von Geschlecht und eine Deplausibilisierung des Common Sense von Geschlechtlichkeit bewirkt.¹⁷³ Butler fundiert und erörtert Aspekte des Geschlechterlebens (*gendered life*)¹⁷⁴, das heißt, jenes erlebten und erlittenen Geschlechts, jener Geschlechtlichkeit, die am Grunde der Subjektivierung liegt: mannigfaltig und materialisiert, doch auch prägend, gewaltvoll und möglicherweise verletzend.

Performativität von Geschlechternormen und Materialisierung von Körpern im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit

Der Diskurs um Geschlecht wird als das zentrale Thema von Butlers Kritik angesehen. Akademische und aktivistische Anschlüsse an Butler ab den 1990er-Jahren konstatieren die Notwendigkeit der Aufdeckung und des Bestreitens dichotom hierarchisierter Strukturkategorien, die im System der Zweigeschlechtlichkeit die Herstellung und Regulierung von Geschlecht erzwingen.¹⁷⁵ Damit ist jedoch nicht nur die Geschlechtsidentität oder sprachliche Ebene von Geschlechtlichkeit betroffen, wie die antifeministische Kritik gern behauptet, vielmehr ist das Fraglichwerden der geschlechtlichen Identität mit der Ausrichtung, der sexuellen Orientierung, verbunden. Die eine Verschiebung kann die andere nach sich ziehen. Auch wer nicht-normativ begehrt, kann leicht aus dem zweigeschlechtlichen Raster fallen.

170 Vgl. Degele 2008, S. 15.

171 Vgl. Degele 2008, S. 20 f.

172 Vgl. u.a. MGN, Butler 2011; Zitat: PerfPrek, Butler 2013, S. 28, Hervorhebung im Original.

173 Vgl. Villa 2010, S. 50 ff.

174 Vgl. G&E, Butler 2012, S. 16. Der englische Ausdruck *gendered life* wird zuerst als geschlechtliches beziehungsweise vergeschlechtlichtes Leben übersetzt, neu mit dem Terminus „Geschlechterleben“, in seiner doppelten Bedeutung von Geschlechter-Leben und Geschlecht-Erleben, vgl. PTV, Butler 2016, S. 87.

175 Vgl. zusef. Hartmann 2004; Hartmann, Klesse, Wagenknecht et al. 2007.

Das regulative System der Zweigeschlechtlichkeit im Sprechen, Handeln und Denken wurde zuerst von Michael Warner als ‚Heteronormativität‘ benannt.¹⁷⁶ Heteronormativität richtet Individuen darauf aus, eine Option der Geschlechtlichkeit zu wählen und ein gegengeschlechtliches, heterosexuelles Begehren zu entwickeln.¹⁷⁷ Auch Judith Butler prägte dafür einen Begriff, die „matrix of gender rules“, die bereits 1987 in *Subjects of Desire* auftaucht.¹⁷⁸ Butler nennt den Sachverhalt etwas später auch die „heterosexuelle Matrix“. ¹⁷⁹ In *Unbehagen der Geschlechter* von 1991 gewinnt diese Matrix eine epistemische Qualität als „Matrix der Intelligibilität“ von Geschlecht durch Normen sozialer Intelligibilität oder kultureller Erkennbarkeit, wie Sabine Hark notiert.¹⁸⁰ Butler führt Gender, das zuvor im Konstruktivismus die soziale Geschlechterrolle und identität im Unterschied zum Körpergeschlecht bezeichnet hatte, als Bezeichnung für die sprachlich-symbolische Norm der Zweigeschlechtlichkeit ein, zwingend und fiktiv zugleich, und regt an, die Vorstellung der sozialen Rolle gerade nicht von der Vorstellung vom Körper abzutrennen, sondern vielmehr die Verbindung beider Aspekte miteinander aufrechtzuerhalten. Erst das ermöglicht, die Verbindung von Körperlichkeit und Geschlecht/lichkeit befragen zu können und infrage zu stellen. Der neue Geschlechterbegriff umfasst die Verbindung von körperlicher Materialisierung und Materialität (sex), Sprache, Episteme und Geschlechter-Identität (gender) sowie das Begehren (desire) und seine Praktiken, die geschlechtlichen Lebensweisen (practices).¹⁸¹ Er beruht auf dem Argument, dass dieses durch die zweigeschlechtliche Matrix strukturierte Leben zu leben uns alle zu Subjekten des Geschlechterlebens macht.¹⁸²

Anschlüsse aktivistischer und akademischer Bereiche

Auf Butler als norm- und normalitätskritische feministische Position beruft sich die Third Wave des Feminismus, der sogenannte Queerfeminismus. Dort werden die Befunde aus der Dekonstruktion von Geschlecht/lichkeit auf ihre Anschlussmöglichkeiten für queerfeministische Kritik, kulturelle und visuelle Politiken und auch für Queere Bildung hin gelesen.¹⁸³ In der Übersetzung der komplexen Konzepte rund um die Performativität und Iterabilität von Geschlecht/lichkeit auf die

176 Vgl. Warner 1993.

177 Vgl. Hartmann, Klesse, Wagenknecht et al. 2007, S. 9; Wagenknecht 2007, S. 7.

178 SoD, Butler 1987, S. 202.

179 UdG, Butler 1991, S. 39.

180 Hark 2009, S. 313.

181 Vgl. Michaelis, Dietze und Haschemi Yekani 2012.

182 Vgl. a. zum Subjekt des Feminismus: UdG, Butler 1991, S. 15 ff.

183 Vgl. bspw. Babka und Posselt 2016.

Praxis wurden praktische Strategien wie die Parodie von idealen oder normalen Identitäten im Drag und die Wiederaneignung verletzender Bezeichnungen durch queere/queerfeministische Aktivist:innen reflektiert und erprobt. Ausgehend von der These, dass sich Geschlechtlichkeit im Tun und im Sagen immer wieder (neu) herstellt, wurden Butlers Erörterungen also wegweisend für die (kultur)aktivistische Bewegung und den Feminismus der 1990er- und frühen 2000er-Jahre. Als Referenzen dienen zunächst besonders die Überlegungen zu Parodie und zur stilisierten Wiederholung geschlechtlicher Akte¹⁸⁴ sowie später die differenzierten Betrachtungen zur eigenwilligen Materialisierung von Körpern und zu ‚queer‘ als Position der Kritik.¹⁸⁵ Vom Drag-King-Workshop zur Diskussion um nicht-heteronormative Sprechweisen bis zum individuellen Coming-out identifizierten sich nun Personen mit einer Identität, die sie als nicht-essenzialistisch und als zweigeschlechtliche Identitätsentwürfe queerend verstanden sehen wollten. Die Normalität der heteronormativen Einordnung von Selbst, Anderen und Welt sollte durch genderqueere Identitäten unterlaufen werden, die sich nicht an ein Geschlechtsideal (ideal männlich oder ideal weiblich) und auch nicht an das Entweder-oder anpassten und sich stattdessen widerständig und nicht-binär identifizierten. In ähnlicher Weise wurden auch die Lebensweisen vielfältiger Begehren theoretisierbar, die in Ausrichtung und Praktiken von der Heteronormalität abwichen und durch die versucht wurde, das Zusammenleben anders und mit neuen Bezüglichkeiten zu organisieren.

Im kulturwissenschaftlich-akademischen Bereich wurde im Anschluss daran über andere Formen visueller Repräsentation nachgedacht, die die gängigen zweigeschlechtlichen Selbstbilder und Ideale verschieben und die Sicht- und Denkweisen verändern und die Bewegung zu neuen, weniger normativen Selbst- und Fremdbildern befördern sollten, beispielsweise in der Debatte über queere Visual Culture.¹⁸⁶ (Queer)Feministische Kultur, Politik, Reflexion und Theoriebildung überschneiden sich dabei, auch bei anderen Autor:innen.¹⁸⁷

Judith Butler weist in *Körper von Gewicht* von 1997 darauf hin, dass Geschlechternormen sich in Körpern ausdrücken, dass deren Materialität ihre eigene Logik hat und dass sie nicht alleine passiv, also Gegenstand von Einwirkung, ist, sondern auch selbst performativ und somit eigenwillig.¹⁸⁸ Dies eröffnet die Möglichkeit, verschiedene verletzbare, eigenwillige oder widerständige Körperlichkeiten zu denken. Daraus ergibt sich auch, dass Geschlechter erst verkörpert und aufgeführt werden müssen, um sich aktualisieren zu können, sie werden daher explizit nicht

184 Vgl. PerfAkt, Butler 1988; UdG, Butler 1991.

185 Vgl. KvG, Butler 1997.

186 Vgl. bspw. Engel 2002.

187 Vgl. a. Halberstam 2005; Muñoz 2009.

188 Vgl. KvG, Butler 1997, S. 11–31.

als eine Art Substanz oder als essenziell verstanden.¹⁸⁹ Die Beschäftigung mit Materialität und Materialisierung basiert auf dem Gedanken, dass es nicht allein um die Vorstellungen von Geschlecht geht, die zu verändern seien, sondern auch um gelebte Körperlichkeiten, deren Variieren und Iterieren wiederum auf die Sprache und die Vorstellungen zurückwirken kann.¹⁹⁰ *Körper von Gewicht* ist dem Gewicht der Materialität gewidmet, auch dem Gewicht und der Beschaffenheit der sprachlichen Normen, und es ist damit zugleich eine Infragestellung und Bestärkung dessen, was die kulturellen und visuellen Praxen von queer und das akademische ‚queering‘ bewirken können. „Wenn der Begriff ‚queer‘ ein Ort kollektiver Auseinandersetzung sein soll, Ausgangspunkt für eine Reihe historischer Überlegungen und Zukunftsvorstellungen, wird er das bleiben müssen, was in der Gegenwart niemals vollständig in Besitz ist, sondern immer nur neu eingesetzt wird, durchkreuzt wird [queered] von einem früheren Gebrauch her und in die Richtung dringlicher und erweiterungsfähiger politischer Zwecke“, schreibt Butler.¹⁹¹

Die aktivistische Aneignung der Theorien Butlers, besonders des breit rezipierten *Unbehagen der Geschlechter*, hatte manchen Beobachtenden wohl den Eindruck vermittelt, dass die Theoretikerin Geschlecht/lichkeit als voluntaristisches Spektakel ansehe. Doch nichts läge ferner, denn die Frage der Handlungsfähigkeit (engl. agency) ist bei Butler paradox und verwickelt und nicht alleine als intentionaler Faktor fassbar. „Auf kritische Weise queer“, ein viel rezipierter Abschnitt in *Körper von Gewicht*, stellt Überlegungen zur Resignifizierung, dem Umschreiben von Normen, an, und zugleich erörtert Butler darin die Grenzen von darstellerischer und sprachlicher Umwertung.¹⁹² Auch vom Argument der Beliebigkeit, vom geschlechtlichen Voluntarismus, grenzt sich Butler wiederholt ab, fast mehr als von dem geschlechtlichen Determinismus, der der Matrix der Geschlechternormen zugrunde liegt.¹⁹³ Es gibt keine freie Wahl in der Frage, ob eins Geschlecht macht, und daher gibt es kein Leben außerhalb von Geschlecht. Von Butler werden demgegenüber die psychischen Mechanismen hervorgehoben, die im gendered life oder Geschlechterleben wirksam werden, zum Beispiel der Aspekt, den sie als „passionate attachment“, als leidenschaftliche Verhaftung an die Norm, bezeichnen.¹⁹⁴ Selbst die geschlechtliche Strategie des Drag wird damit als eine Praxis der Geschlechtermelancholie sichtbar, eine Wiederholung und Wiederaufführung verletzender Normen, nach denen die geschlechtliche Subjektivation vor sich geht.¹⁹⁵

189 Nicht als Aufführung oder intentionales Tun (doing), auch unwillkürlich und in einer zeitlichen Dimension als „Prozess der Materialisierung“, vgl. KvG, Butler 1997, S. 31.

190 Vgl. Villa 2012, S. 88, die für diese Beziehung den Begriff „Konfiguration“ prägt.

191 KvG, Butler 1997, S. 313, Hervorhebungen im Original; vgl. a. Braidt 2014.

192 Vgl. KvG, Butler 1997, S. 305–332.

193 Vgl. FSol, Butler 1993; PerfPrek, Butler 2013.

194 Vgl. PdM, Butler 2001; Maxim 2009.

195 Vgl. KvG, Butler 1997, S. 305–332, bes. S. 316 ff., 321 ff.

Seit geraumer Zeit wird Butlers Begriffsarbeit, zunächst vor allem im Sinne eines Geschlechterkonzeptes, später umfassender verstanden, im deutsch- und englischsprachigen Raum für die Theoretisierung gesellschafts- und erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und zur Reflexion pädagogischer Themen herangezogen.¹⁹⁶ Geschlecht/lichkeit *nach* Butler gilt auch weiterhin als wichtiges sensibilisierendes Konzept¹⁹⁷ in den kritischen Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, in der Forschung und in der Bildungsarbeit. Die Rezeption von Theorien Judith Butlers in der Bildungsphilosophie und -soziologie und in der Allgemeinen Pädagogik bezieht sich unterdessen auch auf verschiedene andere, etwas später ausgearbeitete Aspekte, und daher lassen sich weitere Schwerpunkte nachziehen, die nicht nur, aber auch mit Butlers Kritik der heterosexuellen Matrix und den Normen der Zweigeschlechtlichkeit zu tun haben. Akzentuiert wird hier etwa der Zusammenhang von Subjektbildung und Macht, von Norm und Identifizierung. Butlers Überlegungen zu Anerkennung und Handlungsfähigkeit abseits souveränistischer und identitärer Zuschreibungen finden Anwendung, um pädagogisches Handeln zu reflektieren. In Bezugnahmen der Erziehungswissenschaften auf Debatten der Gender und Queer Studies spielen Butlers Theoreme rund um das vergeschlechtstkörperliche In-der-Welt-Sein¹⁹⁸ selbstredend eine große Rolle. Die Deplausibilisierung der Verbindung von Sex (Körperbildern) und Gender (Geschlechternormen) stellt eine wichtige Perspektive für die pädagogische Professionalisierung in Hinblick auf Geschlechterbildung dar. Die Gedanken zu normativen Matrizes und dem Unbehagen an Geschlecht/lichkeit wurden für die Pädagogik von Jutta Hartmann zur *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* ausformuliert¹⁹⁹ und gewannen davon ausgehend Bedeutung für die sexuelle Bildung und Sexualpädagogik²⁰⁰, für politische und kulturelle Bildung. Die *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* versucht die Aufnahme von philosophischen Prämissen in die Geschlechterforschung und versteht sich als ein dekonstruktives Projekt, das auf differenzfeministisch ausgerichtete Entwürfe, namentlich Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt*, antwortet.²⁰¹ Hartmann verweist in der vielzitierten Formel der „Improvisation im Rahmen des Zwangs“ auf Geschlecht als Resultat eines doing in restriktiven zweigeschlechtlichen Umständen.²⁰²

196 Zentral sind u. a. Jutta Hartmann für Pädagogik und Soziale Arbeit und Paula-Irene Villa für die kulturwissenschaftliche Körpersoziologie. Vgl. a. David, Coffey, Connolly, Nayak und Reay 2006; Sattler 2009; Ricken und Balzer 2012; Kleiner und Rose 2014; Youdell 2019.

197 Vgl. zum Begriff sensitizing concept: Fritzsche 2001.

198 Vgl. Schirmer 2012.

199 Vgl. Hartmann 2002.

200 Vgl. bspw. Tuiden und Hartmann 2016.

201 Vgl. Prengel 1993.

202 Hartmann 2012.

Damit ist auch die Vorstellung, dass Subjektivierung durch geschlechtliche Anrufungen verletzend sein kann, als Modell für die Theoretisierung schulischer Räume in den Blick geraten. In der Bildungstheorie wurden verschiedene, interdependente Quellen von Ungleichheit und Diskriminierung diskutiert.²⁰³ Die Differenzkategorie Geschlecht wurde dabei intersektional mit weiteren Kategorien zusammen betrachtet.²⁰⁴ Die Erziehungswissenschaftler:innen Bettina Kleiner und Nadine Rose rücken die Produktion von Ungleichheit in der Bildung unter subjekttheoretischen und antidiskriminatorischen Prämissen in den Blick.²⁰⁵ „[E]inem *dekonstruktiven* Modell von ‚Differenzphänomenen‘ verpflichtet“²⁰⁶ blicken sie dabei auf den Umgang mit Andersheit und Diskriminierung, auf sprachliche Veränderung und auf Differenz Erfahrung.²⁰⁷

Indienstnahme als Token

An der deutschsprachigen Rezeption Butlers von den späten 1990er- bis in die Nulljahre hinein lässt sich der Stand der jeweils gegenwärtigen Diskussion um Geschlechtertheorie beziehungsweise Geschlecht/lichkeit exemplarisch beleuchten. Butler hat immer wieder Debatten treffend zusammengefasst und neue kontroverse Diskussionen eröffnet. Bei der Bezugnahme auf (queer)feministische Konzepte, die an sich ja zu begrüßen ist, begegnet eine bemerkenswerte Einengung auf die Persona Butler wie auch auf den Begriff Gender. Judith Butler ist nur eine von vielen Positionen, die für die Entwicklung der akademischen Welt hin zu kulturwissenschaftlichen und kritischen, interdisziplinären Themen stehen, die die Performativität von Sprache und anderer gesellschaftlicher Bedingungen in ihrem Einfluss auf die Subjektbildung allgemein und insbesondere in der Geschlechtsbildung diskutiert.²⁰⁸ Kurioserweise kommt die informierte Bezugnahme auf aktuelle Debatten der Gender und Queer Studies inzwischen beinahe ohne den Namen Butler aus. Und doch wird gerade Butler weiterhin als eine Art Gewährsperson für die Debatte um Geschlecht/lichkeit gehandelt. Dass die häufigste Bezugnahme auf Butler auch heute noch in Bezug auf das Thema Gender, d. h. nur in Hinblick auf soziales Geschlecht begegnet, und zwar oft in Hinblick auf dessen fiktive, nicht

203 Vgl. zu Differenz: Lutz und Wenning 2001; zu antidiskriminatorischer Sexualpädagogik: Tuider 2012; Tuider und Dannecker 2016.

204 Vgl. zu Intersektionalität: Hartmann 2013; Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017.

205 Vgl. Kleiner und Rose 2014.

206 Kleiner und Rose 2014, S. 10, Hervorhebung im Original.

207 Vgl. zur Herstellung sogenannter „Migrationsanderer“ in biografischen Erzählungen: Rose 2012; zur Rekonstruktion schulischer Differenz Erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*-Jugendlicher: Kleiner 2015.

208 Vgl. PerfPrek, Butler 2013, S. 27.

aber dessen auch zwingende Qualität, mutet absurd an. Die Wirkmächtigkeit des Diskurses um Geschlecht ist nachgerade das Thema von Butlers Kritik, die Geschlecht weniger relevant machen möchte²⁰⁹, aber die Wirkmächtigkeit selbst nie negiert. Diese verkürzte Rezeption liegt meiner Ansicht nach darin begründet, dass für viele das vielschichtige und rhetorisch komplexe Œuvre Butlers nach Vereinfachung verlangt, um fassbar zu werden. Zugleich hat die kulturwissenschaftliche und aktivistische Rezeption die Wahrnehmung auf Gender-Aspekte gelenkt, und sicher haben auch antifeministische Diskurse zu dieser Schließung beigetragen. Diese Tokenisierung überlagert die genaue Positionierung, die diversen Erkenntnisinteressen und die sehr konkrete und fortgesetzte Auseinandersetzung mit Themen der Subjektivierung und des Zusammenlebens durch die Inanspruchnahme als Galionsfigur einer neuen Weise, Geschlecht/lichkeit zu denken, und als personifiziertes Objekt für die Abarbeitung an dieser Entwicklung.²¹⁰ Butler kommentiert dies: „Ich möchte [...] markieren, dass Theoriebereiche sich in einem gewissen Maße immer von der Person unterscheiden, die diese zur Sprache bringt. Ein Satz von Theorien wird nicht von einer Person allein hervorgebracht. Theorien nehmen auf, was um sie herum geschieht, was sich jenseits der Person abspielt.“²¹¹ Das Denken sei „sogar in seinen privatesten Momenten eine Form des Beiwohnens, der *co-habitation*, durch nicht anwesende GesprächspartnerInnen“.²¹²

Transfer in die Pädagogik und Bildungsarbeit

Das Interesse an der Herstellung von Ungleichheit durch pädagogisches Tun und Sprachhandeln wurde durch Judith Butlers Interventionen in den feministischen Diskurs geprägt. Ethnologisch-rekonstruktive Forschungsansätze haben sich des Themenkreises um das Zwingende und zugleich Fiktive, um das Bildende, das Prägende und das, für manche mehr als für Andere, Verletzende des Geschlechtermachens und Geschlechterlebens angenommen.²¹³ Einigermmaßen überraschend ist, dass dem intentionalen Tun der Pädagog:in in mancher Praxisreflexion im Dienste der Sensibilisierung auf Verletzbarkeit individueller Subjekte recht viel Handlungsmacht zukommt, während Butler selbst das Zusammenwirken struktureller

209 Vgl. MGN, Butler 2011; der englische Titel des Buches lautet *Undoing Gender* (engl. Orig. 2004).

210 Ich beziehe mich daher nur auf produktive Bezugnahmen auf Butler im Kontext von Bildung und Pädagogik. Ich lasse insbesondere die Rezeption durch differenzfeministische Positionen der Second Wave aus – diese Aufarbeitung sei den Gender Studies vorbehalten – sowie den Anti-Genderismus, der zu meinen Fragen nichts beiträgt, vgl. Hark und Villa 2015.

211 PerfPrek, Butler 2013, S. 27.

212 PerfPrek, Butler 2013, S. 27.

213 Vgl. u. a. Schirmer 2010.

(sprachlicher) Normen mit psychischen Bedingtheiten herausstellt und einen eher abstrakteren ethischen Begriff von Verantwortlichkeit und Ansprechbarkeit vertritt. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten seien, so haben Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt und Christiane Thon angemerkt, nur „in einem Abstand“ zur philosophischen Diskussion um Handlungsfähigkeit bei Butler zu betrachten.²¹⁴ In der Lektüre von Butler wird klar, dass wir gezwungen sind, unsere Leben in Bezug auf soziale und sprachliche Normen auszurichten, um für Andere intelligibel zu werden, um anerkannt zu sein, und damit, um überleben, leben und uns entfalten zu können. Im Grunde beschreibt Butler dabei mehrheitlich strukturelle Zwänge, inklusive deren inhärenter Widerständigkeit, wie beim Wiederholen und Zitieren von Normen, und immer auch erkenntnistheoretische oder ethische Fragen – nicht aber individuelles oder kollektives Handeln oder Verhalten. Mit dem Butler'schen Modell als Perspektive auf Unterricht lassen sich jedoch gemäß Bettina Kleiner und Nadine Rose „neben den Effekten von symbolisch-diskursiven Differenzordnungen auch widerständige Handlungsmöglichkeiten“ thematisieren.²¹⁵

Butler selbst setzt sich mehrfach, und fast scheint es: wo immer es möglich ist, von einer Indienstnahme für pädagogische Fragen ab und distanziert sich von Begriffen und Thesen des jeweiligen Kontextes, in dem der Beitrag erscheint. Darauf gehe ich im folgenden Abschnitt weiter ein.

4.3 Subjektivierung nach Butler: Mit Subjekt verbundene Konzepte und ihre Rezeption

Die Bemühungen, Butlers normenkritische und erfahrungsbasierte philosophisch-politische Position in das Nachdenken über Bildungspraxis einzubeziehen, sind (noch) selten und werden dieser nicht immer umfassend gerecht. Die selektive Rezeption von Butler durch die Erziehungswissenschaften verfehlt bei aller Bemühung Qualitäten dieser undiszipliniert transdisziplinären Theoriebildung. Ich stelle mehrere Versuche vor, diese anhand der Feststellung von Themenfeldern einzuordnen und nutzbar zu machen, und gehe gesondert auf die durch den Band *Pädagogische Lektüren: Judith Butler* geprägte Rezeption ein, der im deutschsprachigen Raum die Sichtweise auf Butler als „Theoretikerin der Subjektivierung“ maßgeblich befördert hat.²¹⁶ Dabei erörtere ich auch Möglichkeiten, Butlers im weitesten Sinne subjekttheoretische Begriffsbildungen auf pädagogische Settings und auf ein Nachdenken über Bildung zu transferieren.

214 Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017, S. 22.

215 Kleiner und Rose 2014, S. 11.

216 Vgl. Ricken und Balzer 2012, vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt, 4.3.2.

Meines Wissens existieren nur drei Beiträge von Judith Butler zu erziehungswissenschaftlichen Sammelbänden, sie sind zwischen 2006 und 2014 entstanden: „Response“ (2006), „Gender & Education“ (2012) und „Epilog“ (2014).²¹⁷ In diesen Artikeln formuliert Butler eine Antwort, eine Richtigstellung und ein Nachwort, als Stellungnahmen auf die diskursiven Kontexte, in denen sie erscheinen. Die Einlassungen auf den jeweiligen Band sind ernst gemeint und anregend für ein Weiterdenken, sie lassen sich aber hinsichtlich ihres Tonfalls durchaus im Kontext dekonstruktivistischer Logiken sehen, die der Vereinfachung von Konzepten und ihrer Anwendung widersprechen. Die Artikel beziehen Position angesichts des erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses. In „Response“ (2006) und „Gender & Education“ (2012) beharrt Butler auf ihrem eigenen Begriffsverständnis, bestreitet die Begrifflichkeiten, Thesen und Konzepte des Bandes oder weicht ihnen sogar aus und macht stattdessen eine eigene Lesart stark. Dies lässt sich als dekonstruktivistische Manier abtun, in der eine Relation thematisiert und eine Differenz markiert wird: zwischen der begehrten Theoriebildung und dem Begehren Anderer, diese anwendbar zu machen und sich für ihre Fragen anzueignen. Ungeachtet oder auch wegen der Abgrenzung, die Butler darin vornimmt, spielen Butlers Thesen und Begriffe eine wichtige Rolle bei der Sensibilisierung auf Geschlecht/lichkeit wie auch zur Reflexion ethischer Fragen, die eine bildende oder lehrende Tätigkeit nach sich zieht. Butler weist in „Gender & Education“ *education* als Begriff für schulische Bildungsarbeit zurück und schlägt vor, stattdessen die *formation* des Ich im Kontext der Subjektbildung zu betrachten.²¹⁸ Auch der Artikel „Epilog“ (2014) stellt durch seine begrifflichen Erläuterungen zum Wirken von Normen in der Bildungsarbeit einen überaus konstruktiven Beitrag Butlers zur erziehungswissenschaftlichen Debatte dar.²¹⁹

In kulturwissenschaftlicher Lesart wurden bei Butler verschiedene Schlüsselthemen identifiziert, wie, gemäß einem jüngst erschienenen Band, Performativität, Sprache/Rede, Prekarität und Versammlung (engl.: performativity, speech, precarity, and assembly).²²⁰ Die Auswahl hebt mit der Performativität jenen prominenten Terminus hervor, den nicht alleine Butler bearbeitet hat,²²¹ sowie drei gesellschaftlich relevante und öffentlich sichtbar werdende Aspekte, zwei davon aus Butlers jüngerer politischer Theorie.²²²

217 Vgl. RESP, Butler 2006; G&E, Butler 2012; EPI, Butler 2014.

218 Vgl. G&E, Butler 2012, S. 19 f.

219 Vgl. EPI, Butler 2014, S. 182.

220 Vgl. Halsema, Kwastek und van den Oever 2021.

221 Vgl. PerfPrek, Butler 2013, S. 27.

222 Vgl. zu Prekarität und Versammlung: PTV, Butler 2016.

Für die Erziehungswissenschaften sind eher philosophische Aspekte relevant geworden, die nicht per se überhaupt oder einfach beobachtbare Phänomene betreffen, sondern mehr oder weniger intentional und mehr oder weniger willkürlich geschehende Bildungen, Teil von Bildungsprozessen des Subjekts, der Beziehungen und der Gemeinschaft. Kerstin Jergus schlug vor, die erziehungswissenschaftliche Rezeption Butlers in drei sich überschneidende Bereiche einzuteilen: Butler spiele erstens eine zentrale Rolle für identitäts- und differenzpolitische Perspektiven, zweitens als performativitätstheoretischer Einsatz und drittens in anerkennungstheoretischer Hinsicht.²²³ Diese Einteilung sei, so Jergus, weder abschließend noch teleologisch oder gar chronologisch gemeint.²²⁴ Die drei Perspektiven überlagern sich, da sie, wie bereits geschildert, vom vergeschlechtskörpernten Subjekt ausgehen. Die betroffenen Felder sind, etwas anders gefasst: erstens die Infragestellung des politischen Subjekts und besonders der Kategorie Frau im politischen Diskurs (identitäts- und differenzpolitische Perspektiven); zweitens die Theoretisierung der hervorbringenden und verschiebenden Macht von Normen und Normalität – inklusive der eigensinnigen Materialisierung von Geschlecht/lichkeit und dem Queeren (performativitätstheoretischer Einsatz); und drittens die Notwendigkeit einer auf politischer Basis gedachten nicht-normativen Ethik, die sich ansprechbar für Andere macht und die fragt: „Wer bist du?“, statt über sie zu urteilen (die anerkennungstheoretische Perspektive). Alle drei genannten Aspekte sind für die Erziehungswissenschaft und die Bildungstheorie nicht nur anschlussfähig, sie verändern sie. Stimmen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft weisen darauf hin, dass die Notwendigkeit, durch Anerkennung eine soziale Existenz zu erlangen, auch und besonders in der Pädagogik als Bildungsarbeit die Durchsetzung subjektivierender Normen begünstige.²²⁵ Die Debatte bezieht sich auf Butler, um „Geschlecht/lichkeit als Differenzproduktion“ in den Blick zu bringen.²²⁶ Butlers performativitäts- und anerkennungstheoretische Auseinandersetzung, die Jergus als zweiten und dritten Aspekt benennt, sind zentrale Positionen, die am Beispiel der Geschlecht/lichkeit ansetzen, doch darüber auch weit hinausweisen. Aus Sicht einer kritischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft stellt dieses Thema der Geschlecht/lichkeit die Basis anderer Themen dar. Selbstverständlich müsste Geschlecht/lichkeit, um alle prägenden Aspekte von Anerkennung zu erfassen und die verschiedenen Formen von Zuschreibung und Diskriminierung, die im Zusammenhang mit Idealen und Normen stehen, umfassender in den Blick zu

223 Jergus 2012, S. 31.

224 Vgl. Jergus 2012, S. 31.

225 Vgl. zu Anerkennung: Rose 2012; Fritzsche 2012; vgl. zu Ungleichheit: Kleiner und Rose 2014; Kleiner 2015.

226 Kleiner und Rose 2014, S. 10 f.

bekommen, um antirassistisch-dekoloniale und antiklassistische Bezüge ergänzt werden.²²⁷ Doch in der Debatte um Anerkennung in den Erziehungswissenschaften werden Geschlecht/lichkeit und auch die anderen Aspekte in ihrer spezifischen Auswirkung auf Subjektbildung kaum oder wenig bearbeitet.²²⁸

Pädagogische Lektüren: Begriffe, Transfer

Als Ausgangspunkt für eine breitere erziehungswissenschaftliche Rezeption dieser Theoreme und ihre Übertragung auf pädagogische Zusammenhänge kann der bereits angesprochene, von Norbert Ricken und Nicole Balzer herausgegebene Sammelband *Pädagogische Lektüren: Judith Butler* verstanden werden. Die Publikation erprobt nach Bekunden der Herausgebenden „das Anregungspotential der Arbeiten Judith Butlers für die pädagogische Reflexion“.²²⁹ Im Folgenden gehe ich zwei Aspekten nach, der Erschließung der Theoreme und ihrer Übertragung auf die pädagogische Reflexion.

Der Sammelband bereitet der künftigen Rezeption Butlers den Weg, indem die Autor:innen theoretisch, methodologisch und empirisch auf einige in ihrer Theorie zentrale Begriffe eingehen. In den Fokus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung geraten dabei Lesarten von verschiedenen und nicht allein durch Butler bearbeiteten Konzepten wie Identität, Autorität, Anrufung und Adressierung, Iteration, Melancholie, Mangel, Anerkennung und weiteren Konzepten und deren Kontexten.²³⁰ Das erscheint mir eine geeignete Vorgangsweise, um bekannte Themen zu erweitern und Butlers Theoreme für die Betrachtung von Bildungsfragen zu erschließen. Der Band *Pädagogische Lektüren* hebt besonders die Verbindung zur poststrukturalistischen Theoriebildung hervor, indem er auf die ursprünglich sprach-, später kulturwissenschaftlichen Konzepte wie Performativität oder Iterabilität fokussiert und auch, weil er die subjekttheoretischen Aspekte der Schriften von Butler bis *Psyche der Macht* (2001) ins Zentrum setzt, für die Foucault eine wichtige Referenz darstellt. Die Beiträge des Bandes leisten durchaus einen wichtigen Beitrag zur Erschließung Butlerscher Konzepte. In einer kurz zuvor im englischsprachigen Raum erschienenen Sammelpublikation der Erziehungssoziologie stehen noch immer beziehungsweise weiterhin die Fragen der Geschlechterdarstellung, Geschlechterrolle und -identität im Zentrum, die, wie ich dargestellt habe, im deutschsprachigen Raum Ende der 1990er- und Anfang der 2000er-Jahre

227 Vgl. zur intersektionalen Perspektive auf Gender: Walgenbach, Dietze, Hornscheidt und Palm 2012.

228 Vgl. Schäfer und Thompson 2010; Ricken 2013; Balzer 2014.

229 Ricken und Balzer 2012, S. 11.

230 Vgl. die Beiträge in Ricken und Balzer 2012.

diskutiert wurden.²³¹ Die britische Erziehungswissenschaftlerin Deborah Youdell bemüht zeitgleich für ihre Lektüre von Butler vor allem die Verbindungen zu Foucault und Althusser und folgt damit speziell gouvernementalitätstheoretischen und ideologiekritischen Perspektiven auf Subjektivierung.²³²

Der Band *Pädagogische Lektüren* fokussiert darauf, Transfers zu ermöglichen, dadurch, dass er Lesarten und Anwendungen dieser Begriffe entwickelt. Programatisch legen die Herausgeber:innen dem Fach zur Erlangung einer reflexiven Position nahe, „den Gedanken der Subjektivierung in Verknüpfung mit intersubjektivitäts- und anerkennungstheoretischen sowie performativitäts- und praxistheoretischen Einsichten zu (er)fassen“.²³³ In der Zusammenschau der Beiträge ergibt sich ein Fokus auf Mechanismen der Subjektivierung, unterteilt in einen theoretischen, einen empirischen und einen pädagogischen Abschnitt. In den Beiträgen wird der erziehungswissenschaftliche Blick auf intersubjektive Phänomene in Lehr- und Lernsituationen gerichtet, um diese vor dem Hintergrund der Anerkennungsproblematik und der Performativität von Normen – machttheoretisch – betrachtbar zu machen. Ethisch-politische Themen, Aspekte von Körperlichkeit und allgemein die später ab *Gefährdetes Leben* (2005) erschienenen Schriften, die die neue Ontologie ausmachen, kommen in dieser erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Rezeption noch nicht oder eher als Ausnahme vor.²³⁴

Einspruch zur Möglichkeit des Transfers der Subjekttheorie nach Butler

Butlers Schriften lassen diese Lesart einerseits zu, auch sie sprechen von Subjekten, doch andererseits meint Butler mit ‚Subjekt‘ auch anderes, und zwar all das, was in uns un/sichtbar, innen, geahnt, verdrängt, verwickelt und gebunden ist, und damit auf eine andere Art grundlegend für unser individuelles und soziales Sein, unser Erleben und unsere Körper. Das Subjekt möge Gegenstand der Erziehung oder Ausbildung sein, betont Butler in ihrem Beitrag zum Band *Pädagogische Lektüren*, dem Artikel „Gender & Education“, es komme jedoch bereits in einem gewissen Sinne „vorgebildet“ in diese pädagogischen Institutionen und Bildungssituationen hinein.²³⁵ Die machtkritische Foucault'sche Perspektive (Subjektivierung als Unterwerfung) wird hier verknüpft mit einer psychoanalytischen Perspektive, die anschlussfähig für phänomenologische Aspekte ist (Subjekt- und Ichbildung als individuelle Erfahrung, die die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, prägt).

231 Vgl. u. a. David, Coffey, Connolly, Nayak und Reay 2006.

232 Vgl. Youdell 2006; Youdell 2019.

233 Ricken und Balzer 2012, S. 11, Hervorhebung im Original.

234 Vgl. als Ausnahmen: Liebsch 2012; Bünger und Trautmann 2012.

235 Vgl. G&E, Butler 2012, S. 19.

Butler schreibt: „[E]ducation is actually a process that begins with the very formation of the ‚I‘.“²³⁶ Die Formierung des imaginären Selbst (*moi*) stelle den Beginn dessen dar, was Bildung sein kann. Der englische Begriff *formation* ist produktiv mehrdeutig, da darin sowohl die Bildung oder Entstehung eines sich selbst bewussten Ichs wie auch die machtförmige Formung oder Formierung des Individuums mitschwingt, das Sich-Formen ebenso wie das Geformt- oder Geprägt-Werden.²³⁷ Das Endergebnis ist bei Butler nicht etwas einfach Beschreibbares. Der Fokus des pädagogisch ausgerichteten dritten Teils von *Pädagogische Lektüren* liegt hingegen auf dem, was sich im interpersonellen Bereich der Pädagogik ereignet: pädagogisches Interaktionsgeschehen und pädagogische Praktiken, Rollen und Zuschreibungen. All dies ist beobachtbar und beschreibbar oder zumindest rekonstruierbar. Die von Butler hervorgehobene intrapsychische Ebene ist in *Pädagogische Lektüren* nicht zentral; in den Blick gerät insgesamt eher der Zusammenhang der strukturellen Setzungen gemeinschaftlicher pädagogischer Räume mit den handelnden und reflektierenden Individuen und Personen, und zwar weniger in Bezug auf ihr Gewordensein, die schwerer erfassbaren Teile des Subjekts, sondern mehr in Bezug auf die Rolle, die Aussagen und das Verhalten. Die Subjekte der Erfahrung – maßgeblich für unseren Zuschnitt der Frage der Bildung in Performance – spielen dabei nur eine geringe Rolle. Der Artikel „Gender & Education“ lässt sich insofern als ein im engeren Sinne subjekttheoretischer Kommentar auf diese Rezeption lesen, die Subjektivation wie beschrieben vor allem ‚nach Foucault und Althusser‘ auf Aspekte der Individuierung und Sozialisation hin liest – der Foucault’sche Begriff wäre Subjektivierung – und sie im pädagogischen Jetzt sucht statt bereits viel, viel früher.

Zugegebenermaßen ist Butlers Subjekttheorie nicht hilfreich für einfache Transfers auf die Bildungsarbeit, setzen doch ihre nicht-normativen ethischen und politischen Überlegungen auf spekulativen, weil vor- und außerbewußten Grundlagen an. Sicherlich ist auch die immer wieder vorgebrachte These der Enteignung und der Selbstfremdheit des Subjekts anspruchsvoll, da hier nicht von der Behauptung einer Souveränität ausgegangen wird. Pädagogisches Handeln müsste demnach von einer postsouveränen Haltung ausgehen.²³⁸

Seitens einer queertheoretischen Perspektive auf Bildung wurden weitere Einsprüche dagegen geäußert, Butlers Theorien allzu leichtfertig auf pädagogische Beispiele zu übertragen. Gemäß Hartmann, Messerschmidt und Thon hat die bisherige Rezeption nicht immer die Herausforderung gemeistert, nicht nur

236 G&E, Butler 2012, S. 19.

237 Eine deutsche Übersetzung müsste sich für eine Bedeutungsvariante entscheiden, da *formation* keine eindeutige deutsche Entsprechung hat. Auch Entstehung verfehlt etwas, insofern es an einen Ursprung erinnert und den Faktor des Gestaltens im Wortteil vermissen lässt.

238 Vgl. Sattler 2009, S. 74–84; von Redecker 2011, S. 117–129; Geipel und Mecheril 2014.

die Theorien, sondern den Anlass der Äußerung wie auch die zugrundeliegenden philosophischen Betrachtungen und Begriffsgeschichten im Blick zu behalten. Die „bildungstheoretische Rezeption der Butlerschen Subjekttheorie“ habe sich „weitgehend von ihrem heteronormativitätskritischen Ausgangspunkt und queeren Perspektiven abgelöst“, monieren die drei Autor:innen.²³⁹ Postsouveränität, ein Konzept aus Butlers Buch *Haß spricht* (1998), ist in einer heteronormativitätskritischen Perspektive situiert und stellt zugleich ein philosophisches Konzept dar. Das Konzept ist an einem spezifischen Beispiel entwickelt, an der verletzenden Rede, die sich gegen Minoritäten und deren je spezifische Devianz (queer, trans und race) richtet.²⁴⁰ Egal, ob sie als philosophischer Begriff oder als kulturwissenschaftliches Konzept verstanden wird, Postsouveränität kann nicht ohne Verluste und Bedeutungsverschiebungen auf andere Themen transferiert werden. Ähnliches gilt für Begriffe wie dekomponiert werden (being undone) und Enteignung (dispossession), die in Hinblick auf Trans-Aktivismus und ek-statische sexuelle Politiken entwickelt wurden,²⁴¹ und für den Begriff Vulnerabilität, der sich in *Performative Theorie der Versammlung* (2016) zunächst einmal auf das öffentliche Protestieren minorisierter und prekarisierter Gruppen in Nordamerika im Rahmen von Occupy! bezieht.²⁴² Der philosophisch-dekonstruktiven wie auch der heteronormativitätskritischen und queertheoretischen Seite Butler'scher Begriffe gerecht zu werden, stellt jeweils für sich bereits eine Herausforderung dar. Eine Rezeption wäre verkürzt, wenn sie nicht den Anlass der Äußerung und die philosophischen Betrachtungen und Kontexte in den Blick zu nehmen vermöchte, die ihr zugrunde liegen.

Im Sammelband *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag* zur gleichnamigen Tagung von Bettina Kleiner und Nadine Rose erscheint 2014 der bereits genannte Artikel „Epilog“. Darin schlägt Butler den Erziehungswissenschaften vor, „das Operieren von Normen im Prozess der Subjektkonstitution“ zu berücksichtigen.²⁴³ Butler betont die vielfältigen Bedingungsgefüge und Kontexte, unter denen sich Normen einprägen und die „weder ausschließlich außerhalb von uns noch ausschließlich verinnerlicht“ seien, sondern vielmehr „genau in dem Oszillieren zwischen Innen und Außen“ ihre Macht ausübten und die in Widerstreit zueinander geraten können, sodass darin auch die Möglichkeit der „Dis-Identifikation“ eingeschlossen sei.²⁴⁴ Wenn Butler „Subjekte“ sagt, sind Subjekte des Unbewussten

239 Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017, S. 22.

240 Vgl. HS, Butler 1998; vgl. a. PerfPrek, Butler 2013.

241 Vgl. zu being undone: MGN, Butler 2011, S. 38; vgl. zu Enteignung: ME, Butler und Athanasiou 2014.

242 Vgl. PTV, Butler 2016, bes. Kapitel 4; vgl. a. VR, Butler 2016.

243 EPI, Butler 2014, S. 183.

244 EPI, Butler 2014, S. 184–187, Zitat: S. 183.

gemeint, und dies beinhaltet einen Anteil an Spekulation. Am Anfang einer Erörterung von Subjektbildung *nach* Butler stünde damit nicht das Individuum als überschaubares Ganzes, sondern darin eingeschlossen das Subjekt des Unbewussten, das sich auf ein Körpergefühl gründet (Freuds *bodily ego*²⁴⁵) und das sich mit einem bestimmten Bild von sich identifiziert und dabei lernt, „ich“ zu sagen (Lacans Dimension des Imaginären²⁴⁶). Butler betont die Bedeutung von Normen für dieses ver-körperlichte und sozialisierte Subjekt. Sprachlich gefasste Normen, voreingenommene Bewertungen oder binäre Kategorien sind gesellschaftlich und daher immer bereits vor dem Subjekt da. „Von einer Norm kann gesagt werden, dass sie uns vorausgeht, dass sie im Umlauf ist, bevor sie uns berührt, und dass sie, wenn sie uns schließlich konkret (be)trifft, auf viele verschiedene Weisen agiert: Normen prägen (sich) uns (ein) und diese Prägung eröffnet ein affektives Register.“²⁴⁷ Pädagogisches Interaktionsgeschehen und die Theoretisierung pädagogischer Praktiken sind, mit Butler, in Hinblick auf das Wirken von Normen zu betrachten, und daraus ergeben sich weitere Aspekte auf der Erfahrungsebene – nur teilweise beobachtbar und erschließbar und daher teilweise spekulativ – wie das Begehren nach der Anerkennung des Anderen, das ek-statische Selbst oder die Enteignung, die je nach Einordnung von der Liebe bis zur Gewalt reichen können.

Im Band *Pädagogische Lektüren* wurden demgegenüber als Basis für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Reflexionen in einzelnen Artikeln einige Sachverhalte erarbeitet, die gewissermaßen einführenden Charakter in poststrukturalistische Theoriebildung haben, wie Interpellation, Diskurs und Performativität²⁴⁸ oder Iteration und Melancholie.²⁴⁹ Auch dieser Themenkreis adressiert das Wirken von Macht und Normen im Subjekt und trägt insofern dazu bei, die Vorbedingungen zur Herstellung pädagogischer Normalität zwischen Individuen von einem ethischen Standpunkt aus zu reflektieren. Manche Beiträge des Bandes widmen sich Bildsamkeit, Anerkennbarkeit und Empfänglichkeit, die ich bereits zur neuen Ontologie rechnen würde, jedoch sind dies eher Ausnahmen.²⁵⁰ Die Auswahl der Artikel berücksichtigt insofern zum Ersten jene Konzepte in Butlers Denken weniger, in denen Körperlichkeit und die Brüchigkeit der Erfahrung eine Rolle spielen könnten. Auffällig ist zum Zweiten, dass der Begriff von Subjektivation eher soziologisch zugeschnitten und stark an Althusser und Foucault orientiert ist und sich weniger mit psychoanalytischen Referenzen wie Lacan auseinandersetzt. Zum Dritten fällt auf, dass die Vielfalt queerfeministischer Fragen, Grundlagen und

245 „Das Ich ist vor allem ein körperliches, es ist nicht nur ein Oberflächenwesen, sondern selbst die Projektion einer Oberfläche.“ Freud 1940 [1923], hier S. 253.

246 Vgl. Lacan 1973 [1949]; Lacan 1978 [1953–1954], bes. S. 98 ff.; Silverman 1999.

247 EPI, Butler 2014, S. 182.

248 Vgl. Rose und Koller 2012.

249 Vgl. Mecheril und Plößer 2012.

250 Vgl. Ricken 2012; Liebsch 2012; Bünger und Trautmann 2012.

Debatten, an denen sich diese Theoriebildung orientiert, ausgeblendet wird. Die „Gleichursprünglichkeit“ von Subjekt- und Geschlechtsbildung etwa mag längst ein Gemeinplatz sein, doch dieser wechselseitige Zusammenhang bedarf meines Erachtens immer weiter der Aufmerksamkeit. Denn wer schon Geschlechtsbildung unterschlägt, verliert auch deren notwendige Ergänzung aus intersektionaler Perspektive aus dem Blick; und so unterbleibt nicht nur die Thematisierung der Differenzkategorie Geschlecht/lichkeit, sondern auch ihres Zusammenwirken mit weiteren Differenzkategorien wie dem Hautton, der sozialen und geografischen Herkunft, dem Befähigtsein, dem Alter, dem Aussehen und anderen mehr.²⁵¹

Norbert Ricken und Nicole Balzer argumentieren als Herausgebende, Butler solle durch diese Auswahl als „Theoretikerin des Subjekts“ etabliert und die einseitige Lesart als Gender-Theoretikerin solle durchbrochen werden, denn bisher, so fassen sie zusammen, habe die Rezeption hinsichtlich geschlechtertheoretischer Fragen überwogen.²⁵² Letzteres mag stimmen, ebenso, dass die Thesen teilweise verkürzt rezipiert worden sind. Doch der verteidigende Beiklang erweist sich leider als Delegitimierung der Grundlagen, von denen die ganze Unternehmung Butlers ausgeht, und fördert eine dekontextualisierte Wahrnehmung, wie sie die bereits genannten Autor:innen Hartmann, Messerschmidt und Thon kritisieren.²⁵³ Es ist jedoch, kurz gesagt, nicht die Frage der Macht und des Wissens, wie sie Foucault umtreibt, die für Butler in der Subjektivierung zentral ist. Wichtiger ist für Butler die Frage des Begehrens und damit die Relationalität des Subjekts, seine Opazität für sich selbst sowie seine Intelligibilität und damit die Anerkennbarkeit, die für das (soziale) Überleben notwendig sind und ein lebenswertes Leben erst ermöglichen. Erst auf Grundlage dieser Gedanken kann nach dem Erleben dessen in einer affizierten Seinsweise gefragt werden, danach, wie sich die Gebundenheit der Subjekte, ihre Relationalität und Vulnerabilität, die durchaus geschlechtlich und körperlich mitbedingt sind, äußern und was sie bewirken.

Fazit zur Rezeption

Wie ich dargestellt habe, ist ein sich verändernder Einbezug von Butlers Theoriebildung in die Erziehungswissenschaften zu beobachten.²⁵⁴ Während sich die in den 1990er-Jahren einsetzende Rezeption durch die Nullerjahre hindurch dem von Butler (re)formulierten Verhältnis von Sex und Gender, von Materialisierung und Performativität des Geschlechtermachens und der Performativität

251 Vgl. u. a. Walgenbach, Hornscheidt, Dietze und Palm 2012, S. 8 f.

252 Vgl. Ricken und Balzer 2012, S. 11 f. Vgl. zu Anerkennung bei Butler: Ricken 2013.

253 Vgl. Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017, S. 22.

254 Vgl. im deutschsprachigen Raum bes. Ricken und Balzer 2012; Koller 2014; Kleiner und Rose 2014.

und Fiktionalität von Gendernormen widmet, beginnt in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Zehnerjahre eine allgemeinere Debatte um Begriffe und Mechanismen der Subjektivierung und der Anerkennung. Die Herausforderungen dieser Rezeption habe ich herausgearbeitet und möchte abschließend die wichtigsten Aspekte aufgreifen.

Ein Problem dieser Rezeption ist meiner Ansicht nach die Herauslösung einzelner Konzepte oder Themen aus dem gesamten Butler'schen Gedankengebäude. Ihre Theoretisierung von Vergeschlechtlichung und Sexuierung stellt ja nachgerade den Kontext der Beschäftigung mit Subjektivierung dar; sie spricht im weitesten Sinne aus einer situierten Perspektive und betont das – in aller Vorsicht gegenüber den Authentizitätsgesten der vom konservativen Lager geschmähten ‚Identitätspolitik‘ – auch in ihren Texten. Werden Aspekte daraus als pädagogische Grundfragen interpretiert, besteht die Gefahr, sich ein vielfältiges Theoriegebäude, das sich, mit einem Begriff von Sabine Hark gesagt, als „dissidente Partizipation“ am feministischen Diskurs ansieht,²⁵⁵ disziplinär anzueignen und es dabei stark zu vereinfachen. Dies betrifft besonders die Ambivalenzen der Verbindung von Subjekt und Geschlecht/lichkeit, die Butler in vielfältigen Begriffen umschreibt und untersucht. Im Rekurs auf eine Lesart von Subjektivierung, die geschlechtlich eher unspezifisch bleibt, wie sie Ricken und Balzer vorschlagen, steht die Gefahr im Raum, dem Begriff Subjekt wichtige Kontexte zu nehmen und es dadurch wieder zu universalisieren. Eine bloß geschlechtsspezifische Lesart des Subjektwerdens ist aber ebenso wenig die Lösung, wie bereits dargestellt; geht es mit Butler doch darum, Geschlecht/lichkeit *weniger* relevant zu machen (*undoing*), statt sie in ihrer Wirkmacht durch die wissenschaftliche Behandlung, den Diskurs, zu bestätigen und zu „reifzieren“.²⁵⁶

Das Nachdenken über Subjekte bei Butler ist durch seine Ungesicherheit charakterisiert, es ist spekulativ, es argumentiert versuchsweise und doch anschlussfähig, anhand eigener Erfahrungen und im philosophischen Sinne, anhand von Begriffen – und all dies lässt sich weder leicht beobachten und beschreiben (Forschung) noch problemlos generalisieren und übertragen (Pädagogik). Es ist daher nicht überraschend, dass Butler Distanz zu den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen schafft, für die ihre Theorie eingespannt wird; und ich möchte dazu einladen, dies als produktiv zu begreifen: Distanz kann einen Denkraum eröffnen. Das ist zwar nicht garantiert. Die Rezeptionsversuche der Erziehungswissenschaft sind bis heute dadurch erschwert, dass sich Butler nur zurückhaltend innerhalb ihrer Diskurse äußert, eine relativierende Haltung zu ihren Begriffen einnimmt oder sich der Bezug- oder Indienstnahme auch direkt wehrt, wie bereits erläutert. Und doch gibt Butler damit auch Hinweise auf einen möglichen Weg, über Bildung nachzudenken.

255 Vgl. Hark 2005.

256 Vgl. a. Gildemeister und Wetterer 1992; Maxim 2009.

4.4 Die neue Ontologie: Eine kunstpädagogische Lektüre

Gründe für die Beschäftigung mit der neuen Ontologie

Ausgangspunkt für eine eingehendere Lektüre der Schriften Butlers der 2000er- und 2010er-Jahre ist das Desiderat, dass eine Rezeption der jüngeren Thesen dieser neuen Ontologie, die deren transdisziplinärer Breite gerecht wird, bisher nicht oder zu wenig erfolgt ist.²⁵⁷ Das Potenzial von Butlers Ansatz ist noch nicht ausgeschöpft.

Wie bereits angedeutet, stellt die undisziplinierte Transdisziplinarität und die vielfältige Inhaltlichkeit von Butlers Schriften ein Problem für die Rezeption außerhalb der Philosophie dar; am leichtesten fällt das Anknüpfen an diese Vielfalt der politischen Philosophie.²⁵⁸ Gerade die scheinbar einfache Möglichkeit, Begriffe mit persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen, verspricht zunächst eine leichte Lektüre für eine aktivistische Lesendenschaft; diese tiefer zu durchdringen, erfordert jedoch einiges an Hintergrundwissen über die Gebiete der Philosophie, auf denen sie basieren – ein Wissen, das die Texte nicht ohne weiteres preisgeben. Diese Herausforderung hat auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion, die sich Butlers Theoriebildung angenommen hat, noch nicht angemessen gelöst, dort werden vielmehr durchaus selektiv einzelne Konzepte rezipiert, wie ich an dem Sammelband *Pädagogische Lektüren* bereits herausarbeiten konnte, der auf Aspekte der Subjektivierung fokussiert,²⁵⁹ während die sozialwissenschaftliche Rezeption Aspekte des Wirkens von Geschlecht/lichkeit in verschiedenen, auch schulischen, Bildungskontexten aufgreift.²⁶⁰ An Butlers Rezeption in den Erziehungswissenschaften tritt also bislang eine Selektivität und Ausschnitthaftigkeit zutage, die viel mit der Position der Rezipierenden und deren Anliegen zu tun hat. Ein Grund dafür kann sein, dass die Erarbeitung eines solchen komplexen Themas aufwändig ist. Als einen weiteren Grund sehe ich die relative Abgeschlossenheit der disziplinären Felder voneinander an. Butlers Begriffen und Themen und besonders deren Referenzen und Hintergründen umfassend gerecht zu werden, stellt jeweils eine veritable Herausforderung dar. Wie bereits beschrieben halte ich eine begriffsorientierte Arbeitsweise und den Fokus auf die aktuellen Schriften, in denen die neue Ontologie konturiert wird, für angezeigt, um dieser Herausforderung zu begegnen. Gerade die Schriften der Zehnerjahre werfen für die zu behandelnden Fragen wichtige neue Themen auf – wie Versammlung, Prekarität, Vulnerabilität

257 Vgl. zum Begriff: KA, Butler 2009, S. 11; RK, Butler 2010, S. 39. Aufgrund der genaueren Übersetzung präferiere ich die in *Krieg und Affekt* erschienene erste Version des Textes.

258 Vgl. Chambers und Carver 2008a; Carver und Chambers 2008b.

259 Vgl. Ricken und Balzer 2012.

260 Vgl. als beispielhafter Überblick von dazu erschienenen Artikeln: Youdell 2019.

– und verknüpfen sie mit den früheren – und weiter gültigen – Überlegungen zu Begehren, körperlicher Existenz, sozialen Normen und Subjektivation.

Mit anderen Worten: Begehrenstheoretische und neue phänomenologische Linien in Butlers Arbeit, die in die besagte Ontologie des Körpers als soziale Ontologie oder neue Ontologie münden, haben trotz des zentralen Status im geschriebenen Werk seit einem Vierteljahrhundert in der Bildungstheorie und der Bildungsarbeit bislang keine eingehendere Rezeption erfahren. Es gibt einige wenige Ausnahmen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft²⁶¹ und in der theaterwissenschaftlichen beziehungsweise dramaturgischen Theoriebildung.²⁶² Die neue Ontologie wurde am meisten in der politischen Philosophie rezipiert,²⁶³ adaptiert wurde sie am ehesten für die politische Bildung und die kulturelle Bildung.²⁶⁴ Einen Grund für die kaum auszumachende Rezeption der neuen Ontologie in der Queeren Bildung stellt meines Erachtens deren inhaltliche Fokussierung dar, denn sie behandelt Geschlecht/lichkeit scheinbar kaum noch und thematisiert stattdessen, mittels anderer Begriffe, das soziale, relationale Sein der Menschen, Fragen der Verantwortlichkeit und des Zusammenlebens. Daneben erscheinen neue Themen im Diskurs wie der War on Terror nach 2001 und Occupy! nach 2011, an denen statt einer Kritik an Normen von Geschlecht/lichkeit nun das körperliche Sein starkgemacht wird. Die Relevanz der neuen Ontologie für die Queere Bildung wäre weiterhin gegeben, doch wird immer schwerer fassbar.

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung *nach* Butler und mit Butler müsste daher eine eigene, emphatische und differenzierte Lektüre leisten und ihre gedankliche Arbeit dort beginnen, wo sich das Ich bildet – als Geschlechts- und Subjektbildung (Subjektivation) in einem vergeschlechtlichten Körper: geprägt und gebunden in vielerlei Hinsicht durch soziale Umstände, Sprachlichkeit und das Angewiesensein auf Andere.²⁶⁵ Die Ich-Bildung im Oszillieren von Innen und Außen wäre nicht erst in einer Performance, in der Schule oder überhaupt in der Beobachtung des Sichtbaren anzusetzen, und die Erschließung ihrer Wirkfaktoren erforderte einen weichen, spekulativen Fokus, um das, was vor dem oder außerhalb des bewussten Denkens und Erlebens geschieht, mit einbeziehen zu können. Kurz: Wie gesellschaftliche Konventionen, Sprache und Normen Subjekte formen und ihnen abnötigen, unter anderem unter zweigeschlechtlichen Bedingungen eine intelligible und damit sozial erst lebensfähige Person zu werden, ist ein wichtiger, wenn auch spekulativer Gegenstand der Theoriebildung.

261 Vgl. Vlieghe 2010; Ricken 2012; Liebsch 2012.

262 Vgl. Pewny 2011; Staelpart 2014.

263 Vgl. Chambers und Carver 2008a; Carver und Chambers 2008b.

264 Vgl. Bünger und Trautmann 2012.

265 Vgl. G&E, Butler 2012, S. 15.

Das Desiderat der Erweiterung der Kunstpädagogik

Verfehlen wir beim Transfer von Butlers neuer Ontologie auf Belange von Bildung in Performance im Dienste der Kunstpädagogik möglicherweise einen grundlegenden Zug dieses Gedankengebäudes? Oder bietet dieses umgekehrt eine bislang nicht in Anspruch genommene Grundlage zur Reflexion von kollektiven ästhetischen Situationen im Dienste der Kunstpädagogik? Die umfassende Beschäftigung mit den Bedingungen des Überleben, des Leben- und des Sich-entfalten-Könnens, für die Butler steht,²⁶⁶ lässt sich kaum ohne Abstriche an einem Beispiel aus der Kunst oder einer Rezeptionssituation nachvollziehen – und doch ist eine philosophisch geprägte theoretische Beschäftigung mit einer affektiv besonders verwickelnden Performance (wie *Prom*) mehr als reizvoll: Ich gehe davon aus, dass es angemessen ist, Elemente aus Butlers Schriften mit dem Beispiel in Verbindung zu bringen, und dass es für die Entwicklung einer bildungstheoretischen Haltung förderlich ist.

Eine kunstpädagogisch motivierte Lektüre würde überzeugend, sofern sie es *erstens* vermeidet, einfach umsetzbare Interaktionsformen oder nachprüfbare Lösungen anzubieten, und stattdessen ernsthaft versucht, der biografischen und epistemologischen Unabschließbarkeit der Butler'schen Begriffsarbeit gerecht zu werden. Überzeugend würde sie *zweitens*, insofern sie die für Gemeinschaftsbildung und Gemeinschaftlichkeit zentralen Begriffe zum Hauptthema dieser Untersuchung macht und nicht die ausgetretenen Pfade der Rezeption nimmt, die allzu oft Geschlecht/lichkeit oder Subjektivation für sich betrachten. Hierbei fehlen leider Wege und Brücken zur Kunst, die eine Bildung in Performance als kollektive ästhetische Situation aufführt, anregt und vorführt. In «Politics under Conditions of Precariousness and Violence», einem schriftlich publizierten Gespräch mit Antke Engel, distanziert sich Butler höflich, aber deutlich von der Frage, ob Kunst ein vielversprechendes Medium des Politischen darstelle, und rückt sie hinter jene Formen des Politischen zurück, die am Alltag ansetzen.²⁶⁷ Produktiv würde die Lektüre *drittens*, insofern sie einen eigenen Transfer formuliert, der vom kunstpädagogischen Interesse und Diskurs ausgeht. Um sich der Bildung individueller (und kollektiver) Subjekte in jener „undisziplinierten Transdisziplinarität“²⁶⁸ anzunehmen, wie es Butler vormacht, bedarf es daher einer Lektüre, die nach der Wirkmacht der Konzepte in der Erfahrung und im Erleben fragt, um sie dort konkret aufzufinden, nachzuvollziehen und aufzuschreiben.

266 Vgl. hierzu bes.: EPI, Butler 2014.

267 Vgl. PolPrec, Butler und Engel 2008, S. 144 f.

268 Vgl. Villa 2012, S. 12 f.

Ich halte eine kunstpädagogische Lektüre von Butlers Konzepten für sinnvoll, um deren Logik noch einmal anders zu erfassen. Eine kunstpädagogische Lektüre steht auch am Ausgangspunkt meiner eigenen erneuten und erweiterten Rezeption von Butlers Schriften.

Über die neue Ontologie von der Kunstpädagogik her nachzudenken, bietet den Vorteil, dass Fragen der Materialität, der Relationalität und der Affizierbarkeit mehr Gewicht bekommen können als politische Lesarten ihnen zugestehen, und dass damit das Worauf, Wodurch und Wie der Subjektbildung – ihr Bezug zum körperlichem Leben und Erleben also – thematisiert werden kann. Eine Motivation dazu beruht auf den beschriebenen Auslassungen bereits unternommener erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Rezeptionsversuche. Eine kunstpädagogische Lesart geht dem körperlichen, begehrenden, gebundenen Subjekt als Grund – und Voraussetzung – von Bildung nach. Subjekte *nach* Butler sind grundlegend relational und gebunden an Andere und damit affizierbar und ansprechbar.

Indem wir Butlers neue Ontologie umgekehrt auch als Analyseperspektive für Bildung in Performance nutzen, können für die Kunstpädagogik *Subjekte* als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen im Rahmen von Performances re-konzipiert werden. Es könnte für die Kunstpädagogik produktiv sein, Butler aus ihrer ent-materialisierten und quasi geruchlosen Rezeption als „Theoretikerin der Subjektivation“ zu lösen und stattdessen Geschlecht/lichkeit – als Offenheit für eine Verstrickung und als ein Verstricktsein mit Anderen – in ihrer materiellen, zwischenmenschlichen und affektiven Spezifik wieder in die Diskussion zu bringen. Butler nennt diese Dimension wie bereits angeführt unter anderem „Geschlechterleben“ (gendered life).²⁶⁹ Bislang steht die Kunstpädagogik, mit Ausnahmen,²⁷⁰ nicht für eine so ausreichend fundierte Beschäftigung mit Butlers Konzepten und Butlers Theorieansatz, wie es mir notwendig erscheint.

Auch unter den Fachdidaktiken, in denen sich das Thema Geschlecht oder sexuelle Vielfalt thematisiert findet, spielt die Kunstpädagogik eine auffallend geringe Rolle.²⁷¹ Eine *erste*, vielleicht ererbte Herausforderung für die Kunstpädagogik scheint zu sein, Körper/lichkeit in all ihren Facetten einzubeziehen und die Themen um Geschlecht/lichkeit und Begehren nicht auszusparen. Auch Körper und das Erleben von Körperlichkeit werden, da Geschlecht/lichkeit in schulischen Kontexten tabuisiert ist, sauber und geruchlos.²⁷²

269 Vgl. PTV, Butler 2016, u. a. S. 87.

270 Vgl. als Ausnahmen: Settele 2011, 2015, 2016, 2020 und 2021; Klemenc 2014 und 2016; Lüth und Mörsch 2015; Sattler und Thuswald 2016; Pritz, Siegenthaler und Thuswald 2020.

271 Vgl. Huch und Lücke 2015.

272 Vgl. als Bezugnahmen auf Körper, die Geschlecht/lichkeit weitgehend aussparen: Blohm und Kämpf-Jansen 1985; Sievert-Staudte 2000; Kämpf-Jansen und Neuhaus 2004.

Eine zweite Herausforderung stellt für die Kunstpädagogik offenbar dar, Geschlecht/lichkeit im Erleben – ‚in Performance‘ – zu erfassen statt als ‚Sein‘. Geschlecht/lichkeit wurde, das ist das andere Extrem des obigen Körperbezugs, als gestaltbare Größe, als Auf- und Ausführung von Identität(en) angesehen und damit auf eine Maskerade oder ein Spektakel reduziert.²⁷³ Wenn Geschlecht/lichkeit aus nachvollziehbaren, kunstpädagogischen Motiven als darstellbar und veränderbar gedacht wird, als ein Sichtbarmachen, als ein Auf- und Ausführen, dann geschieht dies um den Preis der Verzerrung: sie als beliebig anzuschauen, statt festzuhalten, dass die Gestaltung des Geschlechterlebens zugleich zwingend und fiktiv ist.²⁷⁴ Nur das Sichtbare bearbeiten verfehlt wichtige Dimensionen davon, dass sich Geschlecht/lichkeit ‚in Performance‘ bildet, fiktiv und zwingend, und vor allem: immer *für* Andere und durchwoben von den Ansprüchen Anderer ist.

Wenige Autor:innen der Kunstpädagogik beschäftigen sich mit unseren Fragen in dem Sinne, dass sie diese Aspekte von Subjektivierung und Geschlecht/lichkeit präziser in den Blick nehmen würden: Esther Richthammer legt eine differenzsensible Perspektive zur Betrachtung von Kunstunterricht an.²⁷⁵ In ihrem Sammelband *teaching desires* erörtern Marion Thuswald und Elisabeth Sattler die Möglichkeiten sexueller Bildung durch Kunst und an visuellem Material.²⁷⁶ In den kunstpädagogischen Schriften von Judith Klemenc findet sich eine pädagogisch motivierte, an akademische Leser:innen gerichtete Bezugnahme auf dekonstruktiv-feministische Positionen. Klemenc beschreibt in ihren theoretisch fundierten Überlegungen zum Schulalltag, was es bedeutet, affiziert und mit einer postsouveränen Haltung Kunst zu unterrichten.²⁷⁷

Die neue Ontologie als Begriffsarbeit

Eine kunstpädagogische Lektüre der nur scheinbar unmittelbar anschlussfähigen, doch in Wirklichkeit voraussetzungsreichen Theoreme Butlers bedarf einer sorgfältigen und philosophisch ausgerichteten Arbeitsweise, die auch die von Butler rezipierten Konzepte und Theorielinien mit einbezieht. Die erziehungswissenschaftliche Bezugnahme betrifft damit dann Aspekte und Debatten, die bereits vorher von Gewicht waren und in denen Butler nur eine Stimme unter anderen darstellt. Für die Auswahl der Konzepte – eigentlich jeweils mehrerer Begriffe in

273 Vgl. Eßer 2016.

274 Vgl. UdG, Butler 1991; Maihofer 1995.

275 Vgl. Richthammer 2013; Richthammer 2017.

276 Vgl. Sattler und Thuswald 2016; vgl. a. Pritz, Siegenthaler und Thuswald 2020.

277 Vgl. bes. Klemenc 2014; Klemenc 2016.

Relation zueinander –, die ich in den folgenden Abschnitten bearbeite, habe ich mir einen Überblick über das Primärmaterial verschafft und zusätzlich einige Sekundärliteratur rezipiert, um die Anwendbarkeit und Brauchbarkeit der Begrifflichkeiten besser einschätzen zu können.²⁷⁸

Grundlage meiner Lektüre ist die Linie der psychoanalytisch-dekonstruktiven, ergo: begehrenstheoretischen sowie der neuen phänomenologischen, ergo: erfahrungsbezogenen Bezüge in Judith Butlers Arbeit. Diese tritt in den Schriften wie *Kritik der ethischen Gewalt* (2007, Adorno-Vorlesungen 2002) und *Gefährdetes Leben* (2005) explizit in den Vordergrund, spielt jedoch bereits zuvor eine Rolle, etwa in *Subjects of Desire* (1987) und *Psyche der Macht* (2001). Demgegenüber werden etwa in Ricken und Balzers *Pädagogischen Lektüren* vorrangig die Schriften von *Unbehagen der Geschlechter* (1997) bis *Psyche der Macht* (2001) rezipiert und für eine Lektüre von Butler als Theoretiker:in der Subjektivation hinzugezogen.

Meines Erachtens eignen sich folgende von Butlers Schriften besonders, um sie auf Bildung zu beziehen: *Psyche der Macht* diskutiert den affektiven Gehalt der Subjektivation.²⁷⁹ *Kritik der ethischen Gewalt* bietet Ansatzpunkte für eine ethische Theoriebildung, ausgehend von der Opazität der Subjekte für sich selbst wie für Andere.²⁸⁰ *Gefährdetes Leben* rückt Ausgesetztheit und Gefährdetheit als geteilte Bedingungen in den Blick, die aber nicht alle im gleichen Maße betreffen.²⁸¹ Ausgehend von diesen Referenzen wird auch die Frage relevant, wie Verantwortlichkeit für das Gemeinsame zu denken ist.²⁸²

In diesen Schriften spielen diskursanalytische, psychoanalytische, anerkennungstheoretische und ethische Überlegungen, und ebenso die dekonstruktive Haltung der Befragung der Normalität, weiterhin eine Rolle. Die Schriften suchen nun stärker nach Begriffen für das Erleben der eigenen Prekarität und Bedingtheit und stellen Überlegungen zu ethischen und politischen Haltungen an, die davon ausgehen. Sie stehen weiterhin im Kontext einer (queer)feministischen Auseinandersetzung mit dem Körper und dem Herstellen von individuellem und sozialem Sinn, mit Gebundenheit, Sinnlichkeit und Außer-sich-Sein, und den Bedingungen, unter denen wir nicht nur überleben, sondern leben und uns entfalten können. Unter Einbezug der Bedingtheit durch Andere als existenziellem, notwendigem und nicht-normativem, das Gegebene stets hinterfragendem Standpunkt mündet dies in eine politische Theorie.

278 Dank gilt meinen Studierenden für das Austesten und Diskutieren einiger dieser Begriffe.

279 Vgl. PM, Butler 2001.

280 Vgl. KeC, Butler 2007.

281 Vgl. GL, Butler 2010; vgl. a. Settele 2020; Settele 2021.

282 Vgl. Vlieghe 2010.

Butler bezeichnet das, wie gesagt, in *Krieg und Affekt* (2009) als eine „Ontologie des Körpers“ und „neue Ontologie“²⁸³ und geht von der geteilten Bedingung einer Offenheit, Prägbarkeit und Verletzbarkeit aus, die alle in gewissem Maße, jedoch nicht alle in gleicher Weise betrifft. Menschliche Existenz sei in ihrer Verletzbarkeit, schreibt Butler dort, „eine allgemeine und von allen geteilte Bedingung von Leben überhaupt“.²⁸⁴ Diana Coole argumentiert, dass hierbei auch die existenzialistische Phänomenologie als eine Art Fundament von Butlers Denken anzusehen sei, auch wenn Butler mehr als deren Kritiker:in denn als deren Exponent:in auftrete.²⁸⁵ Ein Einsatz, den diese neue Ontologie verfolgt, ist gegen den „Individualismus“ gerichtet; sie stellt eine feministische Kritik an dessen Vorannahmen wie Unverletzbarkeit und Stärke dar – als unerreichbaren und nicht haltbaren, phantasmatischen Idealen – und verweist stattdessen auf Aspekte des Lebens und Erlebens wie „gefährdet“ und „exponiert“ und auf Qualitäten wie „sozial ekstatisch“ und „erleidend, genießend“.²⁸⁶ An derselben Stelle in *Krieg und Affekt* nennt Butler dies auch die „Perspektive einer sozialen Ontologie“.²⁸⁷ Butler schreibt: „Körper sein heißt [...], gesellschaftlichen Gestaltungskräften und Formierungen ausgesetzt zu sein, weshalb die Ontologie des Körpers immer schon soziale Ontologie ist.“²⁸⁸ Und weiter: „Der Körper ist gesellschaftlich und politisch geprägten Kräften ebenso wie den Forderungen des sozialen Zusammenlebens – wie der Sprache, der Arbeit und dem Begehren – ausgesetzt, die Bestand und Gedeihen des Körpers erst ermöglichen.“²⁸⁹ Ich übernehme die Bezeichnung als neue Ontologie, oder lang: neue oder soziale Ontologie des Körpers.

Butlers Theoriebildung ist eine Ontologie, insofern sie nach dem Sein fragt, doch ebenso eine Epistemologie, eine Ethik und eine politische Theorie, insofern sie das Sein nicht fundamental, an und für sich, sondern in Bezüglichkeiten und Bedingungen denkt. Die neue Ontologie versteht sich als subjekttheoretischer Ansatz und zugleich als Beitrag zu einer neuen gesellschaftlichen Theorie. Über eine kritische Ontologie der Gegenwart hat einst auch Foucault geschrieben.²⁹⁰ Die Bezeichnung soziale Ontologie verweist nebenbei auch auf die Denkrichtung der Social Ontology.²⁹¹ Da Butler jedoch, wie gesagt, zahlreiche weitere Theoriestränge aufnimmt und da nicht die Definition des Gesellschaftlichen Butlers zentrales

283 Vgl. KA, Butler 2009, S. 11; RK, Butler 2010, S. 39.

284 KA, Butler 2009, S. 11.

285 Vgl. Coole 2008, S. 13.

286 KA, Butler 2009, S. 11.

287 KA, Butler 2009, S. 11.

288 RK, Butler 2010, S. 11.

289 RK, Butler 2010, S. 11.

290 Vgl. Schürch 2021, S. 6.

291 Vgl. Epstein 2018.

Anliegen ist, sondern die Untersuchung, wie sich dieses in Subjekten und auf deren Lebensbedingungen auswirkt, würde sowohl die Umschreibung als epistemologische Untersuchung und Kritik wie auch als rein philosophische Begriffsdiskussion zu kurz greifen. „[F]or feminists, the ontology and metaphysics of selfhood are inseparable from ethical, social, and political domains“, erläutert Brian Epstein in der Stanford Encyclopedia of Philosophy.²⁹² Dieses Nachdenken über die Gründe von Leben und Gesellschaft, mit dem Wissen, dass es nicht darum geht, letzte Gründe oder Begründungen zu finden, wurde von Oliver Marchart mit dem Stichwort des Postfundamentalismus belegt.²⁹³ Butler lässt sich demzufolge insgesamt in den Kontext postfundamentalistischer Überlegungen in der politischen Philosophie stellen.

Turning

Zur Zeit des Erscheinens der oben genannten Schriften, auf die sich meine Lektüre bezieht, wurde darüber spekuliert, inwiefern die neue Ontologie eine Abkehr vom Geschlechterthema darstelle. Die neueren Schriften Butlers zeichnen sich zunächst durch die Hinwendung zu ethischen Fragen und insbesondere zur Frage einer nicht-normativen Ethik aus.²⁹⁴ Darauf spielt der Begriff des „ethical turn“ an, der inhaltlich wohl zutreffen mag, aber als Bezeichnung nicht sehr präzise ist: Butler äußert sich durchaus kritisch zu Ethik und dekonstruiert deren Begründungen und Normen, besonders, wenn diese unter normativen Vorzeichen betrieben wird.²⁹⁵ Im Band *The Turn to Ethics* von Garber, Hanssen und Walkowitz²⁹⁶ erschien auch ein Beitrag von Butler, der sich von der Bezeichnung ‚ethische Wende‘ abgrenzt und konstatiert, dass es vielmehr um eine politische Wende gehe.²⁹⁷

Etwas später, 2008, streichen Samuel Allen Chambers und Terrell Carver, beide aus der politischen Philosophie, heraus, dass die ethischen Fragestellungen ein Nachdenken über Fragen des Seins nach sich zögen: „Butler’s turn to ethics amounts to a (re)turn to ontology“. ²⁹⁸ Die Beschäftigung mit der Ethik bringe eine Hinwendung und Rückkehr zur Ontologie mit sich. Wenn die neue Ontologie demnach tatsächlich als eine Ontologie gelten könne, dann handele es sich um eine Form der Ontologie, die ethische Fragestellungen bereits voraussetze.²⁹⁹

292 Epstein 2018, Kap. 3.1, Abs. 5.

293 Vgl. Marchart 2010; Gebh und Seitz 2024.

294 Vgl. bes. KeG, Butler 2007.

295 Vgl. KeG, Butler 2007; vgl. zu moralischen Dilemmata bes.: GL, Butler 2005, S. 154–178.

296 Vgl. Garber, Hanssen und Walkowitz 2000.

297 Vgl. EthAmb, Butler 2000, S. 15–28.

298 Chambers und Carver 2008, S. 93.

299 Vgl. Chambers und Carver 2008, S. 93 f.

Und tatsächlich sind die Begriffe und Argumentationen der neuen Ontologie, als Nachdenken über das soziale körperliche Sein, nicht nur anschlussfähig für ethische Überlegungen, sondern auch eng mit ihnen verknüpft. Dabei kommentieren Chambers und Carver, dass diese Auseinandersetzung durchaus kontinuierlich sei: „there is no turn to be found in Butler’s oeuvre since ontological questions (and their ethical implications) have always dominated Butler’s thinking“.³⁰⁰ Die beiden verweisen darauf, dass schon in der Monografie *Subjects of Desire* von 1987 eine konstitutive Beziehung zwischen Ontologie und Ethik bestanden habe.³⁰¹ Dies ist sicherlich richtig. Jedoch fällt ein Unterschied der Gewichtung auf: Chambers und Carver verweisen auf Heideggers In-der-Welt-Sein im existenzialistischen Sinne,³⁰² während Butler meiner Ansicht nach die Verantwortlichkeit gegenüber dem Anderen höher gewichten würde und Ethik als ‚erste Philosophie‘ im Sinne von Emmanuel Lévinas ansieht.³⁰³ „Butler’s ‚ethics‘ is always derived from and consistently recurs to a way of understanding human existence in relation to the world – what Heidegger would call being-in-the-world and what Butler often describes in terms of the subject’s relation to norms“, schreiben Chambers und Carver.³⁰⁴

Zentral erscheint mir dabei die Feststellung, dass Butler in der neuen Ontologie weiterhin an den Auswirkungen von Geschlecht/lichkeit – auf Körper, im Zusammenleben, in der Sprache, etc. – gelegen ist und dass dies eine dezentrierende und zugleich ermächtigende Wirkung hat. Die Kritik heteronormativer Zurichtungen des Denkens und des Begehrens, für die Butler bis 2000 vorrangig rezipiert worden ist, bleibt also weiterhin Thema. Dass es so scheint, als sei das Motiv der Geschlecht/lichkeit verblasst, als habe Butler sich davon abgewandt, ist beinahe etwas absurd, denn die Theoriebildung selbst handelt davon. Zum Ersten versteht sich die queerfeministische Theoriebildung als eine „Resignifizierung“ verletzender Begriffe; Butler arbeitet durch die Umschreibung und Umwertung der Verstetigung (Reifizierung) entgegen.³⁰⁵ Diese Facette kommt in dem Moment zur Geltung, in dem Butlers Begriffsarbeit nach dem 2004 auf Englisch erschienenen *Undoing Gender* (deutsch 2011 als *Macht der Geschlechternormen* erschienen) von den Begriffen wegführt, die Geschlecht/lichkeit direkt konnotieren.³⁰⁶ Dies kann als eine Politik auf der sprachlichen Ebene verstanden werden, die darauf abzielt, binäre/s Geschlecht/lichkeit in den Bezeichnungen ‚immer weniger relevant‘ zu machen, so die deutsche Übersetzung von *undoing gender*, ohne dabei aber vom

300 Chambers und Carver 2008, S. 93.

301 Chambers und Carver 2008, S. 94.

302 Vgl. Chambers und Carver 2008, S. 93.

303 Vgl. GL, Butler 2005, S. 156 ff.

304 Chambers und Carver 2008, S. 93.

305 Vgl. HS, Butler 2000, S. 100.

306 Vgl. MGN, Butler 2011; vgl. a. von Redecker 2011.

Thema selbst abzulassen. Zum anderen sind, wie allgemein anerkannt, verschiedene Ungleichheitsverhältnisse oder Differenzkategorien interdependent, sodass auch für Butler die Notwendigkeit besteht, die Kritik der Heteronormativität zugunsten der Berücksichtigung anderer normativer Matrices – oder anderer existenzieller Gefährdungsverhältnisse – zurückzunehmen.

Eine Wende ist also weder im engeren noch im weiteren Sinne des Wortes festzustellen. Die Frage nach der sozialen Bedingtheit der Existenz tritt in verschiedenen Ausprägungen bereits in früheren Schriften bei Butler auf. Begehren und Affektivität spielen darin eine wichtige Rolle, aber auch Zumutungen und Prägungen. Zwei Themenstränge, die längst eröffnet sind, als Butler sich der Gefährdetheit zuwendet, sind die Auseinandersetzung mit Verständnissen von Begehren, die nach den Berührungspunkten von Selbst und Anderen fragt wie schon in *Subjects of Desire*,³⁰⁷ und die Auseinandersetzung mit der Körperlichkeit, die die performative Materialität in ihrer Verstrickung mit dem Sprachlichen, jedoch auch ihre Produktivität und Eigenwilligkeit ins Zentrum rückt wie schon in *Körper von Gewicht*.³⁰⁸ Insofern weist Butlers Theoriearbeit große Kontinuität auf: Die Untersuchung der Auswirkungen von Macht und Gewalt steht weiterhin in Verbindung zum Geschlechterleben (gendered life). Körper und die immer (auch) vergeschlechtlichte Subjektivität sind damit die Basis des Nachdenkens über Zusammenleben und die Möglichkeit, zu existieren und zu überleben, aber auch gut zu leben und sich zu entfalten. Diese Theoriearbeit schlägt sich im Aufbringen und in der Untersuchung immer neuer Begriffe nieder. Die einzige markante Veränderung besteht meines Erachtens darin, dass Butler immer mehr über andere Andere schreibt und unterschiedliche konkrete Beispiele als Ausgangspunkte für Überlegungen anführt. Der Blick der Philosoph:in wendet sich der politischen Welt zu und nimmt Bezug auf Krieg und Folter in einer Welt nach 9-11, auf ihre nationale souveräne Rhetorik und ihre Ausschlüsse.³⁰⁹ Die Körper und ihre Verletzlichkeit zu politisieren, betrifft nicht mehr vorrangig nichtbinäre und nicht-heterosexuelle Personen, sondern es geht um diejenigen, die jeweils am meisten von der aktuellen Politik und ihren Auslassungen betroffen sind. Butlers Kritik betrifft unter anderem staatliche Gemeinwesen und die Durchsetzung von Idealen nationaler Souveränität, Kriegsrecht und Neoliberalismus³¹⁰, und sie nimmt Position für „Frauen und Minderheiten, darunter sexuelle[n] Minderheiten, [die] als Kollektiv der Gewalt unterworfen sind“.³¹¹

307 Vgl. SD, Butler 1987.

308 Vgl. KvG, Butler 1997 (engl.: *Bodies that Matter*, 1993).

309 Vgl. GL, Butler 2005.

310 Vgl. u. a. KA, Butler 2009 (Krieg, Folter, Nation); ME, Butler und Athanasiou 2013 (neolibereale Politik, Prekarität).

311 GL, Butler 2005, S. 37.

Butlers Schriften arbeiten an einer Theoriebildung des körperlichen Lebens und stehen im Dienste von dessen Politisierung, insofern sie die Existenz thematisieren. Die Schriften greifen bestehende Begriffe auf, um Konzepte und Argumente auszuloten, und dabei verändern sie das Zusammenspiel zwischen einem Begriff und seiner Bedeutung, differenzieren die Bedeutungsgebung aus oder ermöglichen erst dessen Wahrnehmung als Teil des Diskurses. Beispiele für diese Begriffe sind ‚leidenschaftliche Verhaftung‘ in *Psyche der Macht*, ‚Gefährdetheit‘ und ‚Prekarität‘ in *Gefährdetes Leben, Krieg und Affekt* und *Raster des Krieges*; ‚Ansprechbarkeit‘ in *Krieg und Affekt*; ‚ek-statisches Sein‘ und ‚Enteignung‘ in *Die Macht der Enteigneten* und ‚Vulnerabilität‘ in *Performative Theorie der Versammlung*.³¹² Im Artikel „Epilog“ und im Kontext schulischer Bildungssettings wird Vulnerabilität um die Begriffe Prägbarkeit (impressionability) und Empfänglichkeit (susceptibility) ergänzt, um die Ansprechbarkeit durch Normen durch diejenigen zu bezeichnen, die sich in Bildungsinstitutionen befinden, aber bereits zuvor durch die Subjektivierung zu einem Ich geworden sind.³¹³ In Butlers Theoriearbeit kommen diese Begriffe zusammen wie in einem Fundus, in dem immer wieder neue Begriffe auftauchen und manches auch über Jahre in Bearbeitung bleibt. Die Begriffe der neuen Ontologie treten in Relation zueinander auf, als eine Begriffswolke, in der einzelne Termini einander so ähnlich sind, dass ihre Bedeutungen nur im Zusammenspiel mit anderen Begriffen betrachtet – in ihrer Differenz oder doch eher in ihrer Relation zueinander – festlegbar werden und die Abgrenzungen nicht genau markierbar sind. In dieser Art des Nachdenkens über die Begriffe und auch durch deren thematische Anlage wird die relationale Dimension des körperlichen Lebens betont, und als eine weitere Dimension des gelebten Lebens tritt dessen affektive, berührbare und prägbare Seite in den Vordergrund: das Erleben und die Erfahrung, die selbstredend eng mit dem psychischen Leben verknüpft sind.

Vertiefung: Subjektivierung als leidenschaftliches Verhaftetsein

Im Folgenden beschreibe ich anhand der Lektüre zweier konkreter Schriften, von welchen Referenzen aus sich diese Theoriearbeit Butlers entfaltet, wohin sie diese Referenzen führt und was die neuen Implikationen der Begriffe sind. Um dem nachzugehen, greife ich zwei thematische Stränge auf, einen ersten zu Subjektivierung und Relationalität und einen zweiten zu Körperlichkeit, Affiziertsein und Gefährdetsein. Ich gehe den Überlegungen dazu anhand von Schriften aus zwei unterschiedlichen Zeitphasen nach. Ausgewählt habe ich *Psyche der Macht* von 2001

312 Vgl. PM, Butler 2001; GL, Butler 2005; KA, Butler 2009; RK, Butler 2010; ME, Butler und Athanasiou 2011; PTV, Butler 2016.

313 Der Artikel ist zweisprachig abgedruckt. Vgl. EPI, Butler 2014, S. 177 (engl.), S. 183 (dt.).

sowie *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung* von 2016. Eine vollständige Lesung ist aufgrund des Umfangs der Schriften nicht angestrebt. Ich werde vielmehr ein Close Reading³¹⁴ einiger Stellen versuchen, die helfen, den Kontexten und, wo vorhanden, auch den Beispielen in begrenztem Maße nahezukommen. Im Anschluss werde ich ein Fazit zu den Implikationen der Begriffsarbeit ziehen.

Der kontinuierlichen Linie des Nachdenkens über Subjekte nachgehend, die die neue Ontologie ausmachen, wende ich mich zunächst Aspekten aus *Psyche der Macht* zu, jener Monografie Butlers, die die Beziehung der individuellen Subjekte zur Norm und zum Gewissen behandelt, durch die sich die Subjektwerdung vollzieht, aber durch die auch eine Gespaltenheit oder psychische Ambivalenz entsteht.³¹⁵ Butler thematisiert in *Psyche der Macht* insbesondere, wie jene über die Instanz des Unbewussten leidenschaftlich in Subjekten verankerten Beziehungen mit Anderen wirken, die Subjekte in die Welt und ins Geschlechterleben verwickeln. Butlers Untersuchungen nehmen bereits zuvor und später weiterhin die begehrende (individuelle) Subjektivität als einen Grund des Subjekts und seine Verbindung zum sozialen Leben in den Blick³¹⁶, während Butler in *Körper von Gewicht* Gedanken zur Identifizierung erarbeitet.³¹⁷ Diese Kontexte behalte ich im Blick, wenn ich auf *Psyche der Macht* schaue.

Der Neologismus ‚Subjektivation‘ (subjectivation), mit dem Butler das Foucault'sche ‚assujettissement‘ wiedergibt, dient dazu, die negative Seite von Unterwerfung (subjection) und die Subjektwerdung als symbolische Ermächtigung des Subjekts, die im lateinischen ‚subjectum essere‘ steckt, zugleich auszudrücken: Es bedeutet also Subjekt sein, jedoch gleichzeitig auch: unterworfen sein.³¹⁸ Subjektivation ist bindend und bildend für individuelle Subjekte in ihrem lebensgeschichtlichen Kontext, aber sie ist nicht so zu begreifen, dass sie für eine Ursprünglichkeit oder für die Essenz des individuellen Subjekts stünde. Dennoch ist sie als unumgänglich zu verstehen; erst durch sie konstituiert sich, dies führt Butler an verschiedenen Stellen aus, überhaupt die Handlungsfähigkeit der Subjekte.³¹⁹

Die subjektivationstheoretische Perspektive Butlers fragt nach dem, was zuvor passiert ist und wodurch individuelle Subjekte – dies ist im Sinne der Psychoanalytikerin Melanie Klein geschrieben – „gebunden“ sind.³²⁰ Dieser Blickwinkel bringt also ein akutes Bewegtsein mit dem Bewegtwerdenkönnen als seiner

314 Vgl. zu Close Reading u. a.: Bal 2002.

315 Vgl. PM, Butler 2001.

316 Vgl. insbes. SD, Butler 1987; PM, Butler 2001; SoS, Butler 2015.

317 Vgl. KvG, Butler 1997, S. 355 f.

318 Vgl. PM, Butler 2001, S. 187.

319 Vgl. u. a. PTV, Butler 2016, S. 28.

320 RK, Butler 2010, S. 48.

Möglichkeitsbedingung zusammen. Wovon wir bewegt werden können, die Prägnanz oder Empfänglichkeit individueller oder kollektiver Subjekte, kommt durch vergangene Beziehungen und Prägungen, durch sprachliche Normen – und anderes mehr – zustande. Subjektivität basiert bei Butler, anders als bei Foucault, und eher von der Psychoanalyse beeinflusst, auf grundlegenden – und grundlegend leidenschaftlichen – Verhaftungen an Andere: auf verlorenen Beziehungen, auf gescheiterten Versuchen, sich mit Anderen gleichzusetzen, und auf unmöglichen Optionen, sich zu identifizieren.³²¹ Übrig bleiben davon „leidenschaftliche Verhaftungen“ (passionate attachments).³²²

Wie der von ihr diskutierte Michel Foucault geht Butler davon aus, dass Subjektivation zugleich als Unterwerfung und Ermächtigung zu denken ist und dass sie „aufgezwungen“ und „zugleich subjektbildend“³²³ ist. Darin spielen Hierarchien eine Rolle, insofern „die Arbeit der Macht“, wie Butler konstatiert, eine „Bindung an Unterordnungen“ erzeugt.³²⁴ Damit ist nun nicht gesagt, dass Macht Unterordnung in linearer und kausaler Weise erzeuge oder dass sich Subjekte ermächtigen, indem sie sich ihr bewusst unterwerfen würden.

Basis des Butler'schen Arguments ist weniger die Macht, wie bei Foucault, sondern vielmehr die Notwendigkeit der Existenz und die Bedingungen, die uns von Beginn des Lebens an ermöglichen zu leben und zu überleben. Butler argumentiert dies auf der Basis dessen, dass „kein Subjekt ohne leidenschaftliche Verhaftung an jene entsteht, von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist“.³²⁵ Die Liebe des Kindes sei für dieses existenznotwendig, und damit sei es auch ausbeutbar.³²⁶ Sie mache „das Kind anfällig für Unterordnung und Ausbeutung“.³²⁷ Doch auch generell betrachtet sei „Unterordnung als zentrales Moment der Subjektwerdung“ zu sehen.³²⁸ Frühkindliches Verhalten und die damit verbundenen psychischen Welten spielten für die Entwicklung der Objektbeziehungstheorie Melanie Kleins, auf die sich Butler bezieht, eine Rolle, und mit Butler werden diese grundsätzlich als Ausdruck der menschlichen Bedürftigkeit – und diese als eine Grundlage des psychischen Lebens – aufgefasst. Lacan macht einen ähnlichen Übergang beim Konzept des Spiegelstadiums, wenn dies auch vorrangig dazu beiträgt zu erklären, wie eine Konzeption des Ich entsteht. Lacans Analyse folge, so Hammermeister, zunächst „der Vorstellung einer zeitlich fixierbaren Entwicklungsphase“ und diese

321 Vgl. PM, Butler 2001, S. 11–15.

322 Übersetzt wird dies als Verhaftung beziehungsweise Verhaftetsein. Vgl. PM, Butler 2001, S. 13, S. 188.

323 PM, Butler 2001, S. 12.

324 PM, Butler 2001, S. 12.

325 PM, Butler 2001, S. 12.

326 Vgl. PM, Butler 2001, S. 13.

327 PM, Butler 2001, S. 12.

328 PM, Butler 2001, S. 12.

Entwicklungsphase werde zunehmend als „das grundlegende Strukturmoment von Subjektivität“ begriffen.³²⁹ Somit könne das Imaginäre als „zugleich libidinöse Dynamik wie auch ontologische Struktur der menschlichen Welt“ gefasst werden.³³⁰ Butler baut auch auf der Lacan'schen Konzeption einer imaginären Entstehung des Ich auf, aber schlägt einen anderen Weg ein. Als Grund vermute ich, dass Lacans Imaginäres die Täuschung über die eigene Identität betont und damit weniger das Soziale und auf Andere Bezogene. Bei Lacan ist das Ich (*moi*) dem imaginären Register zugehörig, während Freud den Einfluss des Symbolischen auf das Ich betont – Butler dagegen rückt die vulnerable, relationale und an Andere gebundene Seite des Subjekts in den Vordergrund.

Butler beschreibt in all dem auch eine affektive Ambivalenz. Im Konzept der Bindung an Unterordnungen können meiner Ansicht nach mit Butler verschiedene, auch widerstreitende, Affekte enthalten sein, die Subjekte an diejenigen binden, von denen sie abhängen, und an das, wodurch sie bedingt sind. Dies eröffnet, in einer bereits angeführten Formulierung von Butler, ein „affektives Register“.³³¹ Diese Bindungen sind grundlegend und leidenschaftlich, und sie erzeugen oder bilden, als Reaktion auf die Arbeit der Macht, das Ich. Die Bildung oder Formation des affektiven Ich stelle, so Butler, einen Autonomieeffekt dar.³³² Laut Butler ist es notwendig, diese „in Abhängigkeit ausgebildete Bindung“ teilweise zu verdrängen.³³³ Ohne diese Bindung könne kein Subjekt entstehen, doch zugleich könne es sich kein Subjekt leisten, „dies im Verlauf seiner Formierung vollständig zu ‚sehen‘“.³³⁴ Die Bindung an die fundierenden, existenzermöglichenden Machtbeziehungen zu Anderen, Stärkeren oder Mächtigeren – und auch zu Normen – kann kein Subjekt, das Autonomie erstrebt, kein sich ermächtigendes Subjekt, sehen wollen, denn es ist immer nur prekär ermächtigt: Diese Bedingtheit hält das Subjekt gebunden an Andere, in jenem Zustand, den Butler als leidenschaftliche Verhaftung bezeichnet.

Die Verleugnung des Verhaftetseins, so Butlers Fazit in *Psyche der Macht*, sei nötig, damit es zur Subjektwerdung komme.³³⁵ „Wenn der Autonomieeffekt durch Unterordnung bedingt ist und diese Gründungsunterordnung oder Abhängigkeit rigoros verdrängt wird, dann entsteht das Subjekt zusammen mit dem Unbewußten“, so Butler.³³⁶ Die normative, regulierende Seite (das symbolische Register bei

329 Hammermeister 2008, S. 43 f.

330 Hammermeister 2008, S. 43 f.

331 Vgl. EPI, Butler 2014, S. 182.

332 Vgl. PM, Butler 2001, S. 12.

333 PM, Butler 2001, S. 13.

334 PM, Butler 2001, S. 13.

335 Vgl. PM, Butler 2001, S. 13.

336 PM, Butler 2001, S. 12.

Lacan, das Über-Ich bei Freud) und das Verdrängte (das Unbewusste) gehören eng zusammen. Die Verleugnung des Verhaftetseins tritt außerdem immer wieder und immer weiter im Laufe des Lebens auf – sie sei vermutlich sogar, wie Butler schreibt, die „Voraussetzung für das Fortbestehen des Subjektes“.³³⁷

Butler geht es nicht darum, das individuelle Subjekt im positiven oder negativen Sinne zum Maß der Dinge zu machen, sondern um „eine Infragestellung seiner Konstruktion“: „Die Kritik des Subjekts beinhaltet keine Verneinung oder Nichtanerkennung des Subjekts, sondern eher eine Infragestellung seiner Konstruktion als vorgegebene oder normativ als Grundlage dienende (‘foundationalist’) Prämisse.“³³⁸ Das leidenschaftliche Verhaftetsein, dem sich *Psyche der Macht* widmet, gründet auch auf einer Lesart von Hegel, die auf der Vorarbeit der Psychoanalyse sowie kritischer und dekonstruktiver Theorien basiert.³³⁹ Butler greift im Essay „The Desire to Live: Spinoza’s Ethics under Pressure“, erschienen in der Sammlung *Senses of the Subject*, auf Hegels Formulierung des „Begehren[s] nach Anerkennung des anderen“ zurück.³⁴⁰ Durch Alexandre Kojèves Hegel-Lesart und deren Rezeption durch Jacques Lacan wurde Kojèves Aphorismus bekannt: „Das Begehren des Subjekts ist das Begehren des Anderen.“³⁴¹ Butlers Einsatz darin richtet sich gegen feministische vitalistische Ansätze: Leben sei mit Spinoza nur zunächst als „Begehren in seinem Sein zu bestehen“ zu fassen; Butler wendet dies dann in Berufung auf Hegel zur Frage des *desiring life* um.³⁴² Butler nutzt den (dekonstruierten) Hegel somit dazu, um ein Begehren nach dem *common life* zu formulieren, wodurch er für eine Art Gesellschaftstheorie des Zusammenlebens eingespannt wird. Das Begehren, von Anderen gespiegelt – reflektiert – zu werden, mache Subjekte zu sozialen Wesen; so die entscheidende Wendung von Anerkennung zu einer Formulierung, die verschiedene mögliche Modi und Medialitäten einschließt, aber keine Affirmation des Lebens an sich darstellt.³⁴³

Dass sich Subjekte in Frage gestellt sehen, dass sie (wenn auch unterschiedlich) prekär und gefährdet sind, stützt sich in Butlers Theoriebildung auf deren Angewiesenheit auf Andere wie auch auf ihre daraus resultierende Verhaftung an Andere. Diese Verhaftung zu betonen, steht in einer Linie mit der dekonstruktivistischen Denktradition, die das Konzept des souveränen Bewusstseins, der Kognition,

337 PM, Butler 2001, S. 14.

338 KonG, Butler 1993, S. 41.

339 Den Bezug auf den deutschen Idealismus auszuführen, übersteigt den Rahmen dieses Buches, doch ich verweise auf die Prämisse des dekonstruktiven Denkens, die Wirksamkeit dichotomer Verhältnisse und Begriffe herauszuarbeiten und diese zu relativieren.

340 Vgl. SoS, Butler 2015, S. 63–89, Zitat: S. 63.

341 Alexandre Kojève: *Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010 [1947], z. n. SoS, Butler 2015, S. 63.

342 Vgl. SoS, Butler 2015, S. 67.

343 Vgl. SoS, Butler 2015, S. 66.

des Verstands und weiterer Konzepte, die in ihrer dichotomen Fassung zur Selbstvergewisserung dienen, infrage stellt. Das autonome Individuum, auf das sich die Aufklärung beruft und das durch diese vollends ermächtigt werden soll, ist eine problematische Bezugsgröße – aus einer kritischen Haltung gegenüber dem auf Kosten Anderer erstrebten (nicht erreichbaren) Ideal der Autonomie und gegenüber Vorstellungen von Souveränität und von Selbstidentität.³⁴⁴ Mit Butler gerät besonders die Identität³⁴⁵ zu einer fraglichen Sicherheit: Eine intelligible Identität annehmen und gemäß gesellschaftlichen Normen leben ist der Preis dafür, eine soziale Existenz erlangen zu können.

Die Ich-Bildung, die Butler in der neuen Ontologie ausarbeitet, ist nicht primär die Bildung eines imaginären Registers, innerhalb dessen sich das Ich als Ganzheit vorwegnimmt, wie bei Lacan – vielmehr geht es wie bereits angedeutet um die Bildung eines affektiven Registers.³⁴⁶ Ich-Bildung stellt (auch) eine affektive Reaktion auf Andere dar, denen das Subjekt untergeordnet ist, weil sie zugleich seine (körperliche und soziale) Existenz sichern, und eine Reaktion auf deren Adressierungen, etwa im Rahmen der Heteronormativität. Da ist kein Ich, das sich wie bei Lacan im Spiegelbild als vorgebliche Ganzheit erblickt, jene vorwegnehmend; Butlers Subjekt ist ganz und gar nicht außerhalb seiner Bedingungen und seines Erlebens imaginierbar, es bildet sich in seinem Begehren nach der Anerkennung des Anderen.

Diese Überlegungen zur Subjektivation sind dadurch charakterisiert, dass sie unterschiedliche, sich widersprechende Theorieströmungen einbeziehen, um zu einem (im weitesten Sinne) subjekttheoretischen Modell zu kommen. Butler liest in *Psyche der Macht* verschiedene Theoreme gegeneinander und fragt kritisch nach der Psyche als Ort des Wirkens der Macht: Welche Form nimmt die Macht an, was bewirkt Macht am Schauplatz der Psyche?³⁴⁷ Dies stellt den Vorschlag zu einer machtanalytischen Perspektive auf die Psychoanalyse dar.³⁴⁸ Darin geht es unter Bezugnahme auf Foucault um das Versprechen der Psychoanalyse, dass die Psyche eine Instanz sei, die Widerstand gegen Normalisierung leisten könne oder die Grenzen der Normalisierung bezeichne.³⁴⁹ Butlers Auseinandersetzung betrifft zugleich jedoch auch Foucault, insofern sie durch die Nutzung der (Lacan'schen) Psychoanalyse „eine psychoanalytische Kritik an Foucault“ übt.³⁵⁰

344 Vgl. a. Sattler 2009.

345 Vgl. zusef. zu kritischer Subjekttheorie und Identität: Plöfser und Mecheril 2012, S. 125 f.

346 Vgl. EPI, Butler 2014, S. 182.

347 Vgl. PM, Butler 2001, S. 83–85.

348 Vgl. PM, Butler 2001, S. 85; vgl. a. KvG, Butler 1997, S. 355 f.

349 Vgl. PM, Butler 2001, S. 85.

350 PM, Butler 2001, S. 84.

Foucault steht für einen Machtbegriff, der die generativen Wirkungen von Macht herausstellt. „Man muß aufhören“, schreibt er, „die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches.“³⁵¹ Wenn Macht aber gemäß Foucault generativ ist und auf „Subjekte“ wirkt, so Butler, sei darin jedoch nicht ausformuliert, *worauf* die Macht denn genau wirke. Die Macht müsse eine psychische Form annehmen, hält Butler dem entgegen.³⁵² Von dieser These aus lautet Butlers Frage an Foucault: „Welche psychische Form nimmt die Macht an?“³⁵³ Denn, so die Erklärung von Butler, „meines Erachtens lässt sich die Subjektivation [...] ohne die psychoanalytische Erklärung der formativen oder generativen Wirkungen von Restriktion oder Verbot gar nicht verstehen“.³⁵⁴

Butler akzentuiert so die widersprüchliche Wirkweise der Macht, die etwas Unplanbares und Produktives (präziser das Begehren) auch aus der Restriktion, dem Verbot oder Tabu generiert, und das ist nicht ohne eine Annäherung an psychoanalytische Modelle möglich. Subjektivation auf Basis psychoanalytischer Konzepte zu denken, hat weitreichende Implikationen, es schließt, wie ich angedeutet habe, an eine Kette von Vorgänger:innen an und versteht sich selbst als eine spekulative, ungesicherte Theoriebildung. Die Form, die die Macht annimmt, wenn sie – letztlich – Handlungsfähigkeit im Tausch gegen die Unterwerfung unter Restriktionen durch Moral und Normen anbietet, ist eine Subjektwerdung, und das heißt auch: eine Sozialisation um den Preis der Subjektivation und letztlich der Gebundenheit.

Butler folgt psychoanalytischen Überlegungen in der These, dass Subjektivation mit der Verleugnung oder Verdrängung gewisser Bereiche, Themen und Bindungen des Unbewussten zu tun hat, die bei der Ich-Bildung fundierend sind oder waren. Leidenschaftliche Verhaftung an gewisse Arten von Bindungen – und damit auch, mehr oder weniger, an konkrete verlorene, unbetrauerte Andere und Objekte – bestimmt insofern in einem gewissen, aber unwissbaren Maße auch künftige und willkürliche Affizierungen und Begehren mit. Hans-Christoph Koller spricht vom melancholischen Subjekt und dessen „unhintergehbare[m] Bezug auf andere“.³⁵⁵ Alle der für Subjekte fundierenden Bindungsarten, wie die Bindung an Unterordnung, können die Integrität des Subjekts untergraben, bei manchen mehr, bei anderen weniger. Weil auch das Zurückhalten der Erkenntnis darüber kein bewusster Vorgang ist, können sie sich immer wieder wiederholen. Dies

351 Foucault 1983, S. 250.

352 PM, Butler 2001, S. 8.

353 PM, Butler 2001, S. 8.

354 PM, Butler 2001, S. 84.

355 Vgl. Koller 2012, S. 55.

erscheint als eine paradoxe Dynamik des Begehrens, die sich aus psychoanalytischen Theorien speist und die den Grund darstellt, dass das Subjekt sich selbst undurchschaubar ist. „Desire [...] is [...] the precise moment of consciousness' opacity“, wie Butler in Referenz auf Lacan schreibt.³⁵⁶

„Ein gegen sich selbst (sein Begehren) gewendetes Subjekt erscheint nach diesem Modell als Voraussetzung des Fortbestehens des Subjekts.“³⁵⁷ Das Begehren, das in der Unterordnung entstanden ist, „zielt auf die Auflösung des Subjekts“, werde aber „von ebendem Subjekt durchkreuzt, in dessen Namen es wirkt“. ³⁵⁸ Subjektwerden, so liest die betreffende Passage aus *Psyche der Macht* die Psychoanalyse, bedeute, sich immer wieder gegen sich selbst zu richten. Die Figur der Rückwendung des Subjekts auf sich beziehungsweise sogar gegen sich selbst weise, so Butler, eine Ähnlichkeit zu der Figur auf, die Nietzsche in seiner Schrift *Genealogie der Moral* als Gewissen bezeichnet und kritisiert, oder zu dem, was Foucault als Aufforderung zur Selbstschau oder zur Reflexion des eigenen Tuns als „ethisch“ im negativen Sinne, ähnlich der „Moral“ bei Nietzsche bezeichnet. Diese Figur nimmt auch das bekannte Althusser'sche Konzept der Anrufung und Umwendung auf, verlegt es aber an einen anderen Schauplatz – die Psyche.³⁵⁹ Butler stellt diese Rückwendung als eine das verbotene oder unmögliche Begehren beschränkende Wendung dar: als introjizierte Normativität, durch die sich im Ich eine kontrollierend-beobachtende Instanz herausbilde.³⁶⁰ Dieser „Figur“ der Rückwendung gehe es nicht darum, „eine Erklärung der Subjektwerdung zu geben“, sondern die Grenzen solcher Erklärungen zu markieren, betont Butler.³⁶¹ Die Figur sei paradox, denn sie „erklärt zum Teil erst, wie ein Subjekt erzeugt wird, und aus diesem Grund gibt es im eigentlichen Sinn gar kein Subjekt, das diese Wendung vollzieht“. ³⁶²

Ich möchte zuletzt zwei Konsequenzen dieser Fassung der Subjektivation hervorheben. Die erste ist, dass die leidenschaftliche Verhaftung an Macht und an Andere, in uns und außerhalb von uns, uns als Subjekte bedingt, und dies stellt auch die macht- und begehrensvolle Grundlage von Bildung dar. Denn damit wird impliziert, dass Subjekte ganz grundlegend ansprechbar, prägbar und affizierbar

356 SD, Butler 1987, S. 186.

357 PM, Butler 2001, S. 14.

358 PM, Butler 2001, S. 14.

359 Wenn der Polizist bei Althusser als Beispiel für staatliche Macht ein Individuum mit „He, Sie da!“ anruft, erkennt sich das angerufene Individuum als gemeint, hält an und wendet sich zu ihm beziehungsweise zur Macht um. Louis Althusser: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA, 1977, S. 142, z. n. Rose und Koller 2012, S. 76; vgl. a. Rose und Koller 2012, S. 76 f., S. 80 f.

360 Vgl. PM, Butler 2001, S. 10.

361 PM, Butler 2001, S. 9.

362 PM, Butler 2001, S. 9.

sind. Doch ist darin auch impliziert, dass die Rückwendung auf sich selbst eine nicht hintergehbare Grundlage des psychischen Lebens darstellt. Butler schreibt durch die Methode der Überaffirmation die Absurdität einer Wendung des Subjekts gegen sich selbst herbei und arbeitet damit die Wirkweise des Gewissens als eine beziehungshafte Form heraus. Auf Basis des Begehrens nach Anerkennung ist aber nicht nur das Gewissen, sondern Subjektivation insgesamt und als Ganzes ein beziehungshafter, relationaler Prozess, der Gebundenheit erzeugt und schafft.

Aus der Bildungsperspektive erklärt die Figur der Subjektivation als „Rückwendung auf sich selbst oder gar *gegen* sich selbst“³⁶³, wie sich Subjekte durch soziale Normen und das, was als normal gilt, bilden, da sie ja auf die Intelligibilität für Andere angewiesen sind. „Die paradoxe Verfassung des Subjekts, die Butler herausarbeitet [...], legt pädagogisch einen widersprüchlichen Anerkennungsansatz nahe, der (eigenen) Anerkennungspraxen misstraut und zugleich ohne sie nicht auskommen kann“, kommentieren Melanie Plößer und Paul Mecheril.³⁶⁴ Doch ist neben der (anti)normativen auch eine emanzipatorische Dimension des Gedankens denkbar? Plößer und Mecheril fragen mit Butler: Was ermöglicht es, Gewalt zu mindern?³⁶⁵ Was ermöglicht „beweglichere“ Subjekte³⁶⁶ und Bildungsbegriffe? Anzunehmen sei, „dass wir nur beweglich bleiben können, wenn wir gleichermaßen eine Sprache für das erwerben, was wir geworden sind.“³⁶⁷ Eva von Redecker hat Butlers Perspektive als eine „spekulative Phänomenologie“ charakterisiert, insofern sie „einen vorargumentativen Raum besetze, der weder im eigentlichen Sinne Gründe für die eigene Perspektive beibringen will, noch mit einem Gegenstand zu tun habe, den man überhaupt widerlegen könne.“³⁶⁸ Subjekte *nach* Butler sind meiner Ansicht nach dazu herausgefordert, durch Sprache und andere Mittel ein „anderes Imaginäres“³⁶⁹ zu entwickeln. Dies beinhaltet den Versuch, die Vorgänge besser zu sehen, die dazu geführt haben, dass wir sind, wie wir sind, doch zugleich auch anzuerkennen, dass diese Einsicht in die eigene Gewordenheit und Verstricktheit³⁷⁰ nicht vollständig möglich ist.

363 PM, Butler 2001, S. 9, Hervorhebung im Original.

364 Plößer und Mecheril 2012, S. 143.

365 Vgl. Plößer und Mecheril 2012, S. 143 f.

366 Plößer und Mecheril 2012, S. 146 f.

367 Plößer und Mecheril 2012, S. 146.

368 Vgl. von Redecker 2011, S. 125 f.

369 Vgl. UdG, Butler 1991.

370 Vgl. zu Verstricktheit (entanglement): Binswanger und Zimmermann 2018.

Vertiefung: Vulnerabilität als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

Aus Butlers Schriften lässt sich in der Gesamtschau Körper/lichkeit als das prekäre Medium herausdestillieren, durch das wir für Andere in Erscheinung treten. Körper zu thematisieren, dient in *Körper von Gewicht* (1997) zur Präzisierung der Beziehung von Sex und Gender. Butler erläutert dort, inwiefern der körperlichen Materialität beziehungsweise der Materialisierung eine Eigenwilligkeit und eine Performativität zukommen können.³⁷¹ Die performative Dimension dessen, an Orten öffentlicher Aufmerksamkeit körperlich – „as bodies“ – in Erscheinung zu treten, hat Butler im Konzept der Versammlung in *Performative Theorie der Versammlung* (2016) gefasst.³⁷² Körper nehmen Raum und Zeit ein, sie treten in Erscheinung. Die Aufmerksamkeit, die politischen Akten zuteilwird, beruht teilweise auf dem performativen Handeln, das Körper sichtbar macht. Mein mit Butler entstandenes und Butler erweiterndes Interesse bezieht den Umstand mit ein, dass wir in jeder Art von Situationen immer als etwas Bestimmtes beziehungsweise als ein ‚jemand‘ mit einem bestimmten Geschlecht angesehen werden und dass sich damit die Frage der Selbstbehauptung eines körperlichen Selbst gegen einen fremden Blick stellt, der es von außen trifft, adressiert, taxiert und bewertet. Die Aufmerksamkeit, die sich an einem Körper, an Körpern oder Körperlichkeit festmacht, die angeschaut werden, kann einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen.³⁷³

Die *Performative Theorie* ist einerseits eine politische Theorie mit verschiedenen Facetten, u. a. zu Koalitionen oder öffentlichem Protest, ausgehend von dem Eindruck, dass sich Aktivist:innen als ungeschützte Körper an öffentlichen Plätzen versammelt haben und dort sichtbar geworden sind. Ihren Ausgang nimmt dies bei den Demonstrationen in der Türkei im Gezi-Park und bei den öffentlichen Praktiken der Occupy!-Bewegung. Andererseits ist es eine Theorie der Körper, ihres Ausgesetztseins und der Bedingungen dieser Ausgesetztheit. Zentral für Butlers Interesse am Körper ist der Verweis auf Körper als den „Ort einer öffentlichen Aufmerksamkeit, der durch Selbstbehauptung und Ungeschütztheit zugleich charakterisiert ist.“³⁷⁴

Den Ausgangspunkt meiner Diskussion von Vulnerabilität für Bildungsprozesse stellt dieser sichtbare Körper dar. Besonders, weil diesem, wie bei Judith Butler der Fall, ein weiter Begriff von Körper zugrunde gelegt wird, der psychische und soziale Dimensionen ebenso wie affektives Erleben und gemeinsames oder politisches Handeln einbezieht. Körper sind *nach* Butler in mehrfacher Hinsicht politisch: einerseits in dem Sinne, dass sie öffentlich und Anderen gegenüber ,in

371 Vgl. KvG, Butler 1997.

372 Vgl. PTV, Butler 2016; Pistol 2016; RV, Butler 2016a; vgl. zu Geste: GestureEvent, Butler 2015.

373 Vgl. im Theater: Czirak 2012; vgl. zu Videokunst: Adorf 2008.

374 Vgl. GL, Butler 2005, S. 37.

Erscheinung treten' können, als politisches Statement, als Versammlung, und andererseits in ihrer Ausgesetztheit gegenüber der Aufmerksamkeit Anderer (sie werden gesehen, gelesen, beurteilt, eingeordnet etc.). Es wird auf Körper/lichkeit reagiert, sie erzeugt Effekte und Reaktionen und beeinflusst die Gegenüber. Körperlichkeit bestimmt die Modi des Beisammenseins mit Anderen und die gegenseitige Wahrnehmung der Subjekte; zuletzt sind Körper auch insofern zentral, als sie zu sehen geben, wie wir auf etwas, das passiert, antworten, zu welcher Art von Response wir fähig sind. Körper sind dadurch in ein neues Licht gerückt, sodass sie selbst je bereits eine kollektive ästhetische – und sogar eine kollektive performative – Situation sind.

Um das Verständnis der neuen Ontologie vom Körper – als einer Ungeschützt-heit – näher zu beleuchten, werde ich nun einigen Facetten des widersprüchlichen und Widerspruch herausfordernden Begriffs Vulnerabilität nachgehen.³⁷⁵ Vulnerabilität bedeutet wörtlich zunächst einfach Verwundbarkeit, Verletzlichkeit oder Verletzbarkeit. Der Begriff wird ansonsten vor allem in therapeutischen und ethischen Zusammenhängen diskutiert.³⁷⁶ Die begrifflichen Verhandlungen Butlers, auf die ich mich im Folgenden beziehe, stellen somit ein neues Vokabular dar, das den Begriff in Bewegung bringt.

Die Strategie Butlers ist auch hier wieder, schillernde Begriffe zu erzeugen, die den Begriff Körper in gewisser Hinsicht ersetzen oder ergänzen, und vielerlei andere Begriffe in seine Nähe zu bringen. Dies trägt dazu bei, neue Vorstellungen in Verbindung mit dem Körper zu bringen. Butler leistet mit ihnen eine sprachlich-begriffliche Arbeit, die ihn in existenzieller Weise liest – als geteilte Bedingung – und bestimmte andere Zuschreibungen fraglich macht, besonders geschlechtlich identitäre Zuschreibungen und naturalisierende Vorstellungen. Ich werde aufzeigen, inwiefern diese Strategie insbesondere am Beispiel von Vulnerabilität ersichtlich wird. Mit Vulnerabilität treten die Facetten des körperlichen Lebens, die mich für Performance interessieren, am meisten in den Blick. Vulnerabilität wird von Butler teilweise parallel zu Verwundbarkeit und auch zu Verletzbarkeit benutzt, dann wieder ohne negative oder alarmierende Konnotation, und erfährt letztlich, im Gegensatz dazu, eine Auslegung in Richtung von sinnlicher Offenheit und ethischer Ansprechbarkeit. Ich erhoffe mir durch die Beschäftigung mit Vulnerabilität eine Vertiefung dessen, was es heißt, 'in Performance' zu sein. Dazu betrachte ich unter anderem die Widersprüchlichkeit der Konzeptionen, die sich zum Stichwort Vulnerabilität bei Butler zusammenfinden.

375 Vgl. PTV, Butler 2016, u. a. S. 172, 184.

376 Vgl. zur feministischen Ethik: Mackenzie, Rogers und Dodd 2014.

Vulnerabilität ist zunächst ähnlich gelagert wie Gefährdetheit³⁷⁷ und Prekarität.³⁷⁸ Prekarität betont eher die politische Seite; Gefährdetheit steht für eine ethische Grundüberlegung. Es gibt eine Reihe weiterer begrifflicher Variationen, die in Verbindung damit stehen. Zunächst einmal fallen Beschreibungen eines Gesamtzusammenhangs auf, in dem es um körperliche Verwundbarkeit als grundlegendes und unveränderbares Faktum der Existenz und der Erfahrung geht: „Verwundbarkeit [ist] ein mehr oder weniger implizites oder explizites Merkmal unserer Erfahrung“, schreibt Butler dazu.³⁷⁹ Hier deutet sich eine gewisse Prominenz des Konzeptes an; denn was ist ein Merkmal unserer Erfahrung, wenn nicht eine Art von Grundform, von denen es nicht allzu viele gibt und die alle in irgendeiner Weise betrifft? Butler präzisiert an einer früheren Stelle desselben Kapitels auch, dass „Verwundbarkeit und Unverwundbarkeit [...] als politische Effekte [...] der Formation von Geschlecht“ gelten.³⁸⁰ Die Erfahrung – oder Erfahrungsweise – von Verwundbarkeit oder Vulnerabilität ist somit an das Geschlechterleben geknüpft und generiert sich auch aus den damit verbundenen binären, differenziellen Zuschreibungen. Diese Zuschreibungen jedoch sind thematisierbar und vielleicht auch veränderbar. Performativitätstheoretisch gedacht iterieren sich Erfahrungen von Verwundbarkeit in der Wiederholung und werden dabei aktualisiert, wodurch sie selbst Verschiebungen erfahren können. Diese Fassung von Vulnerabilität als Verwundbarkeit ist weit entfernt von einer gegebenen Eigenschaft – fiktiv und real, zugeschrieben und wirklich bestehend. Sie bewegt sich zwischen einem aus der je eigenen Erfahrung gewonnenen Merkmal und einer Zuschreibung durch Andere, wahrscheinlich stellt sie sogar eine wirksam gewordene oder sich fortwährend aktualisierende Zuschreibung dar, die jedoch im je eigenen Erleben real ist und die einige mehr als andere betrifft.³⁸¹

Dann wieder tritt Vulnerabilität in Verbindung mit dem Begriff der Relationalität und als Abhängigkeit von der Fürsorge Anderer auf, als ein Argument, mit dem Butler die imaginäre Dimension der Eigenständigkeit und Autonomie des Subjekts kontert: „Vulnerabilität“ sei „ein Modus der Relationalität, der einzelne Aspekte dieser Eigenständigkeit immer wieder in Frage stellt“, denn „der Körper wird zuallererst unter Bedingungen der Abhängigkeit in das Sozialleben eingeführt“.³⁸² Hierbei betrifft sie im Prinzip alle Menschen gleich in bestimmten Phasen ihres Lebens. Isabell Lorey nennt dies „das sozio-ontologische Prekärsein“ bei

377 Vgl. zu Gefährdetheit: Emmanuel Levinas: „Paix et proximité“, in *Alterité et Transcendence*, Paris: Fata Morgana, 1995, S. 138–150, bes. S. 147; vgl. a. GL, Butler 2005, bes. S. 13, S. 160.

378 Vgl. zu Prekarität: RK, Butler 2011, S. 11; vgl. a. RV, Butler 2016a.

379 Vgl. PTV, Butler 2016, S. 197.

380 PTV, Butler 2016, S. 190.

381 Vgl. PTV, Butler 2016, S. 190.

382 PTV, Butler 2016, S. 172.

Butler und verweist auf die politische Dimension, die dem in Bezug auf „Sorge und Reproduktion“ zukomme.³⁸³ Lorey ist Teil der Debatte um Care. Butler hingegen vermeidet durch die Diskussion von Vulnerabilität den aktuell in feministischen Kreisen viel diskutierte Begriff, ist sich seiner Aktualität jedoch höchstwahrscheinlich sehr bewusst. Butler lenkt das Augenmerk statt auf Sorge(arbeit), die eine Praktik, ein aktives Tun und eine strukturelle Einrichtung der Welt darstellt, auf Vulnerabilität: als Merkmal unserer Erfahrung und als politische und ethische Kategorie. Care wird im politischen Diskurs thematisiert als ein Handeln, das ökonomischen Wert besitzt, das Metier von sorgenden und fürsorglichen, oft auch prekarierten und minorisierten Gruppen. Es ist insofern zur feministischen *Maxime* geworden. Um Vulnerabilität politisch anschlussfähig zu machen, müsste das Konzept klar definiert und Menschen so klar zugewiesen werden können wie Care oder Reproduktionsarbeit, doch das – durch Butler politisch gelesene – Konzept der Vulnerabilität verwahrt sich gegen eine solche Klarheit, und damit auch gegen eine normative Lesart. Vulnerabilität ist relativ und relational, sie kommt nicht allen in gleicher Weise zu. Als eine erfahrungsgebundene Kategorie ist sie singular, und doch scheint sie politisierbar. Politisch gedacht, ermöglicht Vulnerabilität in ihrer Nähe zu Prekarität und zu Gefährdetheit zu thematisieren auch, andere und weitergehende Forderungen zu stellen.³⁸⁴

Butler führt als eine Auslegung für Vulnerabilität mit anderen Implikationen die Offenheit an, wenn sie, wiederum in *Performative Theorie*, schreibt: „Unsere Vulnerabilität kann eine Funktion der Offenheit sein.“³⁸⁵ Offenheit beinhaltet viele Arten, in Austausch zu geraten und berührt zu werden, und nicht alle davon beinhalten die Vorstellung von Verletzung: Als Berührungsoffenheit ist mit Vulnerabilität auch Erwartungsvolles und Positives mitgemeint. Butler geht nicht von der Offenheit alleine aus, dies ist nur eine Richtung, aus der Vulnerabilität gelesen werden kann. Vulnerabilität *kann* zu Offenheit führen, doch auch zu anderem. „Vulnerability includes all the various ways in which we are moved, entered, touched, or ways that ideas and others make an impression on us“, konstatiert Butler in einem 2011 erschienenen Gespräch mit Sabine Hark und Paula-Irene Villa.³⁸⁶ Dennoch, dieser Zusatz öffnet den Begriff für eine Lesart, die Perspektiven zulässt, die Vulnerabilität als Konzept selbst kaum nahelegt. In demselben Interview, in einer frühen Phase der Arbeit am Begriff, stellt Butler auch klar, dass Vulnerabilität nicht allein Verletzlichkeit oder Verletzbarkeit bedeute, sondern dass darin eher das mitschwingt, was an anderer Stelle auch mit Empfänglichkeit (*susceptibility*) gefasst wurde.³⁸⁷

383 Vgl. Lorey 2017, S. 14 f.

384 Vgl. den Gedanken der *aspirations* im Essay „Epilog“: EPI, Butler 2014, S. 182 f.

385 PTV, Butler 2016, S. 195.

386 CPS, Butler, Hark und Villa 2011, S. 200.

387 Vgl. CPS, Butler, Hark und Villa 2011, S. 200.

Die entsprechende Stelle im später veröffentlichten Buch *Performative Theorie* lautet, dass Vulnerabilität „nicht ausschließlich“ mit Verletzlichkeit zu assoziieren sei, wenn sie auch eine „Empfänglichkeit für alles, was geschieht“, darstelle.³⁸⁸ In *Performative Theorie* werden empfänglich (susceptible) und beeindruckbar (impressionable) gemeinsam benutzt.³⁸⁹ Im Essay „Epilog“ kommen die drei Begriffe Prägarkeit, Empfänglichkeit und Rezeptivität vor.³⁹⁰

Auch ethische Ansprechbarkeit (responsability, sic) kann eine der möglichen Schlussfolgerungen aus dem Nachdenken über Vulnerabilität darstellen. Dieser Begriff tritt namentlich im Essay „Über Lebensbedingungen“ auf, in dem Butler Aggression und Gewalt³⁹¹ die Forderung nach moralischer und affektiver Ansprechbarkeit³⁹² entgegenstellt. Ansprechbar werden heißt daher, sich eine Offenheit im ethischen Sinne zu erhalten und offen für die Ansprache der Anderen zu sein. Butler weist wiederholt darauf hin, dass die ethische Ansprechbarkeit nicht aus der Verletzbarkeit Anderer rührt, sondern zuallererst daraus, dass wir, jeder: von uns, uns selbst nicht ganz kennen können: unsere eigene Verletzbarkeit, unsere leidenschaftlichen Verhaftungen, unsere Vorlieben, Hoffnungen und Aspirationen. Eine Unwissbarkeit begleitet uns als individuelle wie auch als geschlechtliche Subjekte und macht uns auf verschiedenste Weise ansprechbar: sinnlich, affektiv, ethisch.

Aus dem Gesagten folgt, wie ich tentativ umschreibe, dass den sinnlich wahrnehmenden und zugleich visuell in Erscheinung tretenden Körper- und Leiblichkeiten im Geschlechterleben eine Offenheit für Andere zukommt, die sie für deren Anwesenheit, deren Singularität, deren Eigenheit und vielleicht auch ethisch für deren Belange ansprechbar macht. In dieser Offenheit ist sowohl die Empfänglichkeit für Normen – die Prägarkeit – enthalten, wie sich daraus eine ethische Verantwortlichkeit gegenüber Anderen herleiten lässt. Auf diesen Aspekt weist Moya Lloyd hin, die vorschlägt: „vulnerability [...] might lead us to treat the Other, indeed any Other wherever and whoever they are, as deserving an ethical response from us“.³⁹³ Dadurch kommt unsere eigene Kondition zur Geltung, schreibt Lloyd, denn ein ethisches Antworten „reveals our own potential vulnerability at their hands“.³⁹⁴ Freilich sei dieses Szenario, wenngleich es vielversprechend klingt, nicht einklagbar, denn es gebe, so Lloyd, keine Garantie, dass eine Verletzbarkeit anerkannt

388 PTV, Butler 2016, S. 195.

389 Vgl. PTV, Butler 2016, S. 196.

390 Vgl. EPI, Butler 2014, S. 184.

391 Vgl. KA, Butler 2009, S. 33.

392 Vgl. KA, Butler 2009, S. 53.

393 Lloyd 2008, S. 98 f.

394 Lloyd 2008, S. 98 f.

werde.³⁹⁵ Sonst würde sie als normatives Argument eingesetzt; und Butler wendet sich unter anderem dagegen, die „idealen Formen, die diese Anerkennung annehmen kann“, als normative Setzungen zu benutzen.³⁹⁶

4.5 Bildung in Performance mit der neuen Ontologie denken

Butlers Theoriebildung bringt die körperlich-erfahrungsbezogene Dimension des Subjektes mit einer ethisch-politischen Dimension zusammen, als Perspektive des *nicht-individuellen* Seins. Butlers neue Ontologie, besonders das Konzept der Vulnerabilität, umreißt ein sinnlich wahrnehmendes, ethisch herausgefordertes, psychischen Prägungen (auch durch Körper/lichkeit) unterworfenen Leben, das die Bedingung für ein Mit-Sein in kollektiven ästhetischen Situationen darstellen könnte. Es stellt sich die Frage, wie sich all das, was im Kontext (und mit dem Zweck) einer Politisierung und Entnaturalisierung des Geschlechterlebens erörtert wurde und Erfahrung(en) nur peripher betrifft, im ästhetischen Register – als ästhetische Bildung – denken lässt. Doch ich möchte argumentieren, dass Vulnerabilität in gewissem Maße die Vielschichtigkeit dessen erfassen kann, was es heißt, ‚in Performance‘ zu sein, ohne auf vereinfachende Gedanken oder Bilder des Körpers und der Person zurückzugreifen, die sich da exponiert, ausgerichtet und verwickelt findet. Die niederländische Kunst- und Kulturwissenschaftler:in Mieke Bal hat ähnliche Fragen verhandelt: Bal schreibt, dass die Frage der Ethik für sie in der Kunstwissenschaft mit einer Wiederaufnahme und veränderten Wiederholung der Heidegger’schen Ontologie einhergehe, sodass Existenz oder Sein als ein „In-der-Welt-Sein“ reformuliert werden könne.³⁹⁷ Dies ist insofern bedeutsam, als das In-der-Welt-Sein von Bal eine affizierte Analyseperspektive darstellt, die der ähnelt, die ich anhand der Butler’schen Begrifflichkeiten beschrieben habe.

Insofern ist die neue Ontologie produktiv für die Betrachtung dessen, inwiefern kollektive ästhetische Situationen einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen können und was Körper damit zu tun haben, dass Performance (uns) bildet: Sie interessiert sich ganz grundlegend dafür, was es heißt, in der Welt zu sein; und dies lässt sich genauer in Hinblick darauf lesen, was mit Körpern und dem Begehren nach Anerkennung des Anderen in kollektiven ästhetischen Situationen geschehen kann. Gerade die Konzeption von Vulnerabilität als Offenheit für Andere, wie sie Butler ausgeführt hat, erklärt, wieso wir uns auf eine Teilhabe einlassen, und sie beeinflusst auch die Modi von Teilnehmen und Teilhaben daran und die Art, wie diese wahrgenommen werden.

395 Vgl. Lloyd 2008, S. 99.

396 BAE, Butler 2015, S. 135.

397 Vgl. Bal 2006, bes. S. 15–18.

Was hat die Bestimmung von Körpern als grundlegend sozial, verwundbar und einander ausgesetzt mit dem Involviert- und Affiziertwerden in Performances zu tun? An Körper und Psyche und ihrer Gefährdetheit im Sozialen – an der Vulnerabilität und Prägarkeit der Subjekte –, thematisiert Butler den Einfluss von Gewalt, Macht und Moral.³⁹⁸ Butler benutzt dazu unter anderem die Begriffe Vulnerabilität, Gefährdung und Prekarität, die für die Forderung nach einem Leben in Anerkennung, Unterstützung und Sicherheit stehen. Auch meine Lektüre geht von einer politisch-aktivistischen Lesart aus, die sich unter anderem der „differenzierten Zuweisung dieser Prekarität“³⁹⁹ widmet, und doch ist diese Frage in einer künstlerischen Performance, die alle Anwesenden gleichermaßen adressiert, nicht zentral. Wenn die Analyse auf eine kollektive ästhetische Situation beschränkt wird, in der ein Einzelner die Solidarität der Anwesenden einfordert wie Philippe Wicht im Beispiel *Prom*, gerät der Anspruch dieser begrifflichen Intervention, gefährdetes Leben und prekäre Existenzen in globalen Verhältnissen zu politisieren, sogar möglicherweise aus dem Fokus. Judith Butler selbst gesteht Kunst im Politischen zunächst eher eine agitatorische Funktion zu, etwa um auf Ungleichheit und Prekarität aufmerksam zu machen,⁴⁰⁰ und hat sich dagegen ausgesprochen, eine bloß ästhetische Lesart von Performativität anzustellen – als das, was Performances ‚tun‘ –, denn dies würde bedeuten, angesichts von Kunst die sozialen und politischen Umstände in der Welt außen vor zu lassen.⁴⁰¹

Von daher verwende ich die Perspektive der neuen Ontologie vielleicht nicht ganz gemäß der Intention von Butler. Ich lese sie als Begriffsarbeit am Subjekt und an den Arten, dieses zu denken, und frage nach möglichen Schlüssen daraus für eine kollektive ästhetische Situation. Butlers Fassung von Begriffen wie Ausgesetztsein, Empfänglichkeit und Vulnerabilität, so habe ich auch anderswo, im Artikel „Ausgesetzt-Sein in Kunst“ vorgeschlagen, könnte jedoch durchaus für einen Transfer ethischer Fragen auf Performance dienlich sein: insofern sie es ermöglichen, die Bedingtheit durch Andere und das Bezogensein auf Andere zu berücksichtigen, das durch Performance-Situationen dann ins Werk gesetzt und ausgelotet wird.⁴⁰² Mit Ausgesetztsein ist gemeint, dass eins sich in Kunst als kollektiver ästhetischer Situation aufs Spiel (ge)setzt und riskiert (sieht) – und dass eins in Erscheinung tritt und gesehen wird. Dies kann auch eine teilweise positive, explorative Seite haben.⁴⁰³ Bei einer Anwendung der Begriffe der neuen Ontologie

398 Vgl. bes. *Gefährdetes Leben*, GL, Butler 2005 und *Raster des Krieges*, RK, Butler 2010.

399 RK, Butler 2010, S. 11.

400 Vgl. PolPrec, Butler und Engel 2008.

401 Vgl. PerfPrek, Butler 2013.

402 Vgl. Settele 2020, S. 9 f.

403 Vgl. zu Performance von Dorothea Rust: Settele 2020; vgl. zu Metaphoriken des Risikos und Sich-Aussetzens in kunstpädagogischen Diskursen: Settele 2019.

auf Kunst sollten wir uns bewusst machen, dass dieser Transfer nicht alle Ebenen in letzter Konsequenz erfasst. In einer Performance wie *Prom* ist es eher die eine momenthafte Dimension, in der die Vulnerabilität auftritt und in der sie bei sich und bei Anderen wahrgenommen wird, nicht die „mehr oder minder existenzielle Konzeption der ‚Gefährdung‘“ und nicht die wirkliche, oft lebenslange und sozial weitergegebene Prekarität.⁴⁰⁴ Die Untersuchung all der ungleich dringlicheren Aspekte von Ungleichheit, Leid und Ausschluss kann diese Untersuchung nicht leisten, die sich auf eine kollektive ästhetische Situation, ihre intentional manipulierende Absicht und deren produktive Rezeption gründet.

All das macht es einerseits lohnend und lässt es andererseits schwierig erscheinen, mit Butlers Konzepten Bildung in Performance zu denken. Gerade Vulnerabilität ist bereits als Ausgangspunkt für kulturelle Politiken vorgeschlagen worden, etwa von Moya Lloyd als „cultural politics of vulnerability“.⁴⁰⁵ Konzepte wie Vulnerabilität sind gemäß Lloyd politisch relevant: Sie betreffen die körperliche Dimension des Beisammenseins mit Anderen – abstrakt oder konkret – und brächten einen Blickwinkel in die Analyse, dem daran gelegen ist, Zustände des Bewegt-, Affiziert- und Berührtwerdens zu kontextualisieren. Sie stünden, schreibt Moya Lloyd, in einem Verhältnis zur gelebten Erfahrung: „grounding theory in lived experience“.⁴⁰⁶ Dies ermögliche Anschlüsse in die theoretisch-philosophische und in die biografisch-reflexive Richtung.

Die Begriffe der neuen Ontologie eignen sich daher nicht nur dazu, sondern sind sogar notwendig, um eine Bildung in Performance zu denken – immer dort, wo es um herausfordernde Situationen geht, die individuelle Grenzen in Frage stellen und die in Hinblick auf eine ethische und politische Perspektive analysiert werden sollen. Mit ihnen lässt sich eine Perspektive umschreiben, die auf ästhetische Bildungssituationen in Gruppen angewandt werden kann. Für meinen Gegenstand – Bildung in Performance – ist eine Theorie kollektiver Verantwortung vonnöten; wenn auch eher nicht im Sinne dessen, dass sie kollektive Verantwortung einfordert, etwa von einem Staat, sondern mehr im Sinne dessen, dass sie ein besseres Verständnis der Vorbedingungen vorschlägt, die zu einer kollektiven ästhetischen Situation wie *Prom* geführt haben. Wenn in einer kollektiven ästhetischen Situation ein Thema wie Vulnerabilität aufkommt, sollte dementsprechend aber klar sein, dass diese nicht alleine unmittelbar, präsentisch und flüchtig ist wie eine Erscheinung, ein Erleben oder ein Affekt, sondern auch strukturell ähnlich, möglicherweise geteilt und vielleicht sogar mit Anderen gemeinsam erfahren werden kann.

404 RK, Butler 2010, S. 11.

405 Vgl. Lloyd 2008, S. 92.

406 Lloyd 2007, S. 37.

Für meine kunstpädagogische Lesart habe ich mir von der neuen Ontologie durchaus etwas versprochen: eine Analyseperspektive, die die ästhetische Seite der kollektiven ästhetischen Situation mit ethischen und politischen Aspekten verknüpft; die dem, was darin wirkt, nachgeht, ohne nur an dem hängen zu bleiben, was direkt sichtbar wird, und die sich stattdessen dem nähert, das bewirkt, dass Performance berührt, verändert – und vielleicht weiterwirkt. Für meine Analyse der Bildungen und der Bildung sind mithilfe von Butlers Theoremen geteilte Voraussetzungen angesprochen worden, die mit in die Situation hineinkommen und auf verschiedenen körperlichen und psychischen Ebenen liegen: wie die leidenschaftliche Verhaftung des Subjekts an die Norm(en) des gemeinsamen Lebens und wie die Vulnerabilität, gelesen als Ansprechbarkeit und vorsichtige Offenheit für die Ansprachen durch Andere. In der Betrachtung der Performance *Prom* habe ich beschrieben, inwiefern sich dies als Publikumsbildung konkret äußert, als eine Bedingung etwa für die Ausrichtung der Teilnehmenden auf das Geschehen und aufeinander und für die Ausbildung einer konkreten und situationsgebundenen Ansprechbarkeit und Bewegtheit, die zu Bildung führen kann. Butlers Philosophie trägt dazu bei, Aspekte wie Offenheit und Ansprechbarkeit in einem ganz grundlegenden Sinne zu begreifen: Erst die Offenheit dafür, auf Basis der Erkenntnis der eigenen Vulnerabilität auch die Vulnerabilität Anderer zu sehen und sich auf eine Art ethischer Verbundenheit einzulassen, ermöglicht eine Situation wie *Prom*. Eine solche wechselseitige Relationalität, die auf unserer jeweiligen Subjektivation basiert, bedingt uns, bewegt uns alle. Sie macht uns ansprechbar für die Berührung durch Andere: körperlich und sinnlich wie auch ethisch und politisch, als Entwicklung hin zur Ansprechbarkeit für Andere. Statt sich als souverän zu behaupten und dies auf Kosten Anderer durchzusetzen, bleiben wir dabei verletzlich und gebunden – und wir gewinnen zugleich ein Wissen darüber, wieso das so ist.