

Einleitung

„It’s not possible to be *not* affected.“

Judith Butler

Performance bietet einen speziellen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse, insofern sie kollektive ästhetische Situationen schaffen kann, die nicht nur konsumierend, sondern in Form einer Teilhabe erlebt werden. Dies kann darauf beruhen, dass sie Subjekte in ihrer Verantwortlichkeit anspricht, dass sie sie einlädt, etwas Wichtiges in die gemeinsame Situation einzubringen, oder auch, dass sie sie auf vielfältige andere Weisen berührt und auf das Geschehen ausrichtet. Dieses Buch untersucht die Performance *Prom*, deren Setting auf einem Partizipationsversprechen beruht und die Erwartungen aufruft, die dann, dies sei vorweggenommen, enttäuscht werden.

In meiner Untersuchung verfolge ich exemplarisch einige Stränge, die von *Prom* ausgegangen sind und sich als bildend herausgestellt haben, im Sinne einer theoriebildenden Arbeit. Die Untersuchung und ihre Ergebnisse haben exemplarischen Stellenwert, sie haben nicht den Anspruch, ein Modell zu sein. Ich arbeite anhand der Wiederaufnahme meines eigenen Erfahrungsprozesses Themen heraus, die speziell für kunstpädagogische Situationen relevant sein können. Ich vollziehe das nach, was in der gemeinsamen Raumzeit entsteht, als eine produktive Rezeption, aus der wiederum anderes entstehen kann. In kunstpädagogischen Settings wären dies etwa: Kunstproduktion, Kunsterfahrung, Reflexionen, Bildung.

Die in diesem Prozess aufkommenden thematischen Problemstellungen gehen zugleich über die Frage nach Bildungsprozessen in der Kunstpädagogik oder in der Hochschulbildung hinaus, sie sind von allgemeinerer Bedeutung. Beim Erschließen des Erlebens dieses Performance-Settings bin ich mir aktueller Fragen der Konstitution des Sozialen und des Politischen, der Bedeutung von Affektivität und von Körperlichkeit gewahr. Ich schreibe mich durch die hinzugezogenen Theorien an ein disziplinübergreifendes Feld heran, in einen Bereich, in dem nach den Möglichkeiten des Zusammenlebens gefragt wird.

Die Untersuchung, auf der dieses Buch basiert, geht in aller Kürze von zwei Setzungen aus: Sie betrachtet *erstens* ein Exempel aus der Performancekunst anhand von dessen Rezeption, als einem Erleben der Situation. Sie exploriert *zweitens*

verschiedene theoretische Perspektiven, um den Qualitäten der Situation und den darin entstehenden Bildungen nachzugehen. An diesem Exempel werden in detail einige Aspekte nachgezeichnet, die sich aus der Teilhabe daran ergeben haben, die über eine bloße Teilnahme hinausgeht. Dabei geraten die Verhältnisse und Bezüglichkeiten in den Blick, die darin entstanden sind, die ambivalenten und unangenehmen sowie die diffusen und überfordernden Qualitäten dieser Situation. Da dies vom Affiziertsein ausgeht, gerät Kunst in Hinblick auf ihre Wirkungen in den Blick. Über die erste Person Singular kann dabei nicht hinweggegangen werden, vielmehr wird ihr Bewegtsein und Verbundensein exploriert und reflektiert.

Dieses Buch ist hauptsächlich einer einzigen Performance und ihrem Nachleben gewidmet. Es zeichnet nach, was darin passiert, und schließt daran theoretische Überlegungen an. Im Zentrum steht die Performance *Prom* (2015) von Philippe Wicht / Böse Wicht Zone¹, die mich bei der Suche nach einem Beispiel zu Beginn meiner Dissertation ‚getroffen‘ und letztendlich nachhaltig beeindruckt hat.² Es geht in der knapp einstündigen Performance um die Reinszenierung eines Abschlussrituals, einer ‚Promenade Night‘ oder ‚Prom Night‘ wie in der High School – als Einladung zu einem Fest, das aus dem Ruder läuft. *Prom* wurde als eine affiziert erfahrene Teilhabe an einer kollektiven ästhetischen Situation zum Fall und zum Ausgangspunkt für Theorie- und Bildungsprozesse. Um Aspekte von ‚Bildung in Performance‘ interdisziplinär zu perspektivieren, verflucht die Untersuchung auf der *theoretischen* Ebene kunst, bildungs- und subjekttheoretische Ansätze. Grundlegend für das *methodologische* Framework ist ein indirekter Zugang zur Erfahrung und besonders dem Gebrochenen und Fremden an der Erfahrung, wie ihn Andrea Sabisch für das Beforschen von Bilderfahrungen und Bildumgang beschreibt.³ „Statt zu betonen, *was* in Bildern gesehen wird, müsste eine solche Beschreibung versuchen einzufangen, *wie* etwas von der Bildwirkung her für jemanden ins Spiel kommt, wie sich etwas im Prozess des Sehens, Imaginierens und Bildens, des Versprachlichens, Verbildlichens, Affizierens und Verkörperns verändernd auswirkt.“⁴ Eine Perspektive suche auch ich, die den Eindrücken zugleich aus einer Perspektive von der Performance, von ihrem Wirken her, wie auch aus einer Perspektive „vom Subjekt bzw. vom Dividuum her“⁵ nachgeht. Diese Perspektive untersucht nun die Performance-Erfahrung, nicht den Bildumgang und die Bilderfahrung wie Sabisch, jedoch ebenso wie sie als Situation, und sie nimmt ebenso das Verbunden-

-
- 1 Den Namen Philippe Wicht / Böse Wicht Zone benutzte der Performer zeitweise, so auch für *Prom*, als Künstlernaam. Wicht greift zur Selbstbezeichnung auf männliche Pronomen zurück.
 - 2 *Prom* fand am 20.10.2015 im Rahmen von Performancepreis Schweiz statt, vgl. zum Anlass: <https://www.performanceartaward.ch/fr/archive/years/2015>.
 - 3 Vgl. Sabisch 2018, S. 68–71.
 - 4 Sabisch 2018, S. 71, Hervorhebungen im Original.
 - 5 Sabisch 2018, S. 74.

sein mit Anderen, die Körper-Erfahrung und damit das Mediale der Performance-Situation in den Blick;⁶ sie setzt sich aus,⁷ reflektiert und schreibt affiziert und reichert das, was gefunden wird, mit Theorien an. Das Vorgehen ist nicht im engeren Sinne phänomenologisch, berührt diesen Bereich aber.

Die Untersuchung versteht sich als Beitrag zur Reflexion von Situationen der Kunstpädagogik, die fast immer in Gruppen stattfindet, und zur Betrachtung des Wirkens ‚von Kunst aus‘, dem für die Kunstvermittlung Eva Sturm nachgegangen ist.⁸ Das Thema ist relevant für die Kunstpädagogik, weil eine kollektive ästhetische Situation wie *Prom* strukturell einer gewollten Bildungssituation nahekommt. Anderen Teilhabe anzubieten, ist ein Aspekt von zeitgenössischer Kunst und besonders von Kunstvermittlung, der zu Recht als herausfordernd diskutiert werden kann – methodisch, politisch und ethisch. Auch die Kunstpädagogik bringt Menschen meist in Gruppen zusammen, und sie bedient sich als eine Praxis zwischen Kunst und Pädagogik künstlerischer Mittel und Praktiken, Handlungsweisen und Ansprüche. Ihre Praxis ist daher in gewissem Sinne als ‚Bildung in Performance‘ perspektivierbar, und sie kann von der Weisheit und der Verschlagenheit von Performance in Bezug auf diese speziellen Aspekte profitieren. Für kunstpädagogische Reflexion ist die Frage, was in einer kollektiven ästhetischen Situation eigentlich passiert, welche Kräfte darin wirken und was daran dann möglicherweise auch bildet, daher durchaus relevant. Ich möchte damit einen Anstoß geben, dass kunstpädagogische Forschung auf dieses vielschichtige Medium und die von ihm aufgeworfenen Fragen und Themen antworten kann. Doch mir liegen auch die allgemeineren Implikationen des Themas am Herzen.

Wie bildet Performance?

Die erste Ausgangslage dieses Buches berührt die manipulative, verwickelnde Macht von Performance am Beispiel *Prom* und nähert sich den künstlerischen Formen der Performancekunst und des zeitgenössischen Performance-Theaters an. Zeitgenössische Kunst begreife ich als ein Medium, das imstande ist, die Formen, derer sie sich bedient – Bilder, Räume, Wissen, Ereignisse, oder eben: Situationen –, in ihrer Medialität zu thematisieren und damit das, was sie herstellt, zu reflektieren. Performance wird deswegen nicht primär als eine künstlerische *Ausdrucksform* verstanden, sondern als ein Medium, das Körper, Affekte und Subjekte in Verbindung bringt und deren wirksames Verbundensein thematisiert – ein

6 Vgl. Sabisch 2018, S. 74. Die Entscheidung zur Großschreibung des oder der ‚Anderen‘ orientiert sich an der französischen Philosophie, vgl. dazu Kapitel II, Abschnitt 2.3.

7 Vgl. Sabisch 2018, S. 73 f.

8 Vgl. Sturm 2011.

affizierendes und verwickelndes wie auch selbstreflexives Medium. Performance in diesem Sinne zeigt sich verwandt mit verschiedenen Arten von kulturellen Performances und auch mit anderen künstlerischen Feldern wie Tanz und Theater, ist jedoch von der bildenden Kunst im Besonderen angeregt.⁹ Ich spüre damit dem nach, was die ‚Performativität von Performance‘ genannt werden könnte. Den Bildungen, die sich in ‚Performance‘ ereignen, im Sinne einer Spurensuche nachzugehen, ist ein Mittel, um sich elementaren Fragen von Bildung selbst anzunähern. In diesem Sinne suche ich diese Bildungen auf, von denen noch die Rede sein wird. Damit wird in einer letzten Wendung, inspiriert von performativitätstheoretischen Bildungsbegriffen, Bildung in Verlaufsform und als ästhetisches und körperliches Wirken gedacht: Bildung ‚in Performance‘.

Mit dem Begriffsinstrument der kollektiven ästhetischen Situation bezeichne ich demgegenüber einen konkreten geteilten Erfahrungs- und Handlungsraum – einen geteilten Moment –, in dem die Anwesenden zum Gegenstand einer Situation der Kunst werden und zu ihrer Medialität auf vielfältige Weise beitragen – durch ihr Begehren, ihr Affiziertsein, ihr Bewegtwerden. Dabei spielt neben dem, was sichtbar in der Situation entsteht, auch das eine Rolle, was zuvor gewesen ist und die Bedingungen der Situation prägt; neben dem Aktiven, den Äußerungen und dem Mittun suche ich dazu auch das weniger Sichtbare auf, das schwerer Wahrnehmbare und das schwerer zu Erschließende: das Gewordensein der Subjekte, ihre Körperlichkeit, ihre Ansprechbarkeit. Der Begriff kollektive ästhetische Situation, den ich hier als Mittel der Befragung konturiert habe, bezeichnet zugleich auch eine durch zeitgenössische Performancepraktiken hergestellte raumzeitliche Situation in all ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit, in ihrer Gebrochenheit, Vergänglichkeit und Selbstreflexivität.

Das Herstellen und Einrichten von Kunstsituationen bringt Offenheit und Beindruckbarkeit von Subjekten in den Fokus, sofern daran rezipierende, fühlende Wesen beteiligt sind. Noch komplexer wird das, insofern das hier entstehende Gemeinsame durch künstlerische Strategien verschärft und infrage gestellt wird, die die Ambivalenzen des Gemeinsamen herausarbeiten. Dann wird die kollektive ästhetische Situation und das von ihr Versprochene zum Gegenstand der Verhandlung und der Reflexion. Kunst geht dabei, so wird es oft gesagt, selbstreflexiv vor. In diesem Buch geht es auch um affizierte Rezeptionsweisen und um das Beisein Anderer. Es geht um die sich herstellende Situation *Prom*, die Grenzen aufweicht und Verbindungen neu zieht: *Prom* bildet ihr Publikum, etwa indem sie an dessen Verantwortlichkeit appelliert; indem sie eine kollektive Adressierung

9 Um verschiedene Kontexte, die einander beeinflussen, nicht voneinander abzuschließen, sondern zueinander offenzuhalten, benutze ich die Begriffe Performancekunst, Performance Art und Performance weitgehend synonym. Beziehe ich mich explizit auf die institutionell situierte Debatte im Theater, benutze ich neben Performance die Begriffe Performance-Theater, zeitgenössisches Theater und postdramatisches Theater.

ausspricht; indem sie die Einladung ins Kollektiv mit dem Aufruf zur Solidarität verbindet; und auch, indem sie unterhält und verspricht, gemeinsam etwas zu erreichen – das Partizipationsversprechen ist mit guten Gefühlen verbunden. Das Thema der Performance *Prom* ist entsprechend gerade nicht Gemeinschaftlichkeit, Partizipation oder Beteiligung an Kunst, sondern die öffentliche Aufführung und Vorführung dieser Vorstellungen. Sie thematisiert und problematisiert dabei letztlich Vorstellungen von Gemeinschaft. Auf der Ebene der Teilnehmenden generiert dies auch Ent-Täuschung: einen Zustand, der als bildungsförderlich gilt. Interessant an dieser Situation ist, dass sie Grenzen zwischen ihnen infrage stellt und die wechselseitige Einwirkung aufeinander thematisiert. Gerade weil Performance die Anwesenden nicht nur auf eine äußerliche und oberflächliche Art und Weise involviert, sondern tiefer geht, generiert diese ephemere Kunstform als Situation erst ihr ebenso flüchtiges Material. Dieser Aspekt ist bedeutend für die Medialität¹⁰ von Performance und damit auch für ihre Wirksamkeit. Performance ist performativ als Dispositiv für Bildung.

Damit wäre nun das Vorhaben auf Basis des Gesagten zu umreißen: Anhand einer Erzählung über die Einrichtung und Entwicklung des Exempels *Prom* und im Zugriff auf Theorien aus verschiedenen disziplinären Kontexten stelle ich dar, inwiefern *Prom* zum singulären Ausgangspunkt für Bildungsprozesse wird, im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse¹¹, die die Figuren des Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisses verändern. Wenn wir darüber nachdenken, *inwiefern* kollektive ästhetische Situationen einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen, muss jedoch auch die Frage gestellt werden, *worauf* sie genau einwirken. Die interessensleitende erste Frage wirft damit eine ungemein größere theoretische Fragestellung auf: Wie muss das Subjekt konzipiert werden, auf das Performance einwirkt?

In dieser Situation muss ich über mich schreiben, um einen Bildungsprozess nicht nur aus der Theorie abzuleiten, sondern über diesen Bildungsprozess als konkreten sprechen zu können. Das Subjekt der Betrachtung bin ich, insofern ich nicht allgemein über Bildung schreibe, sondern von mir selbst ausgehe. Dabei ist meine Standortgebundenheit von Belang, was theoretische Interessen und Kenntnisse angeht, die mein Erleben rahmen, doch ebenso in Bezug auf das Erleben von Körperlichkeit, von Identifizierungen, von Machtverhältnissen, von Bindungen, von Bildungen und von Einbildungen: Die Konstellationen, die Widerstände und die Bedingungen, die mich ausmachen – hier kommt die erste Person Singular ins Spiel, ihr Gewordensein und als Teil dessen auch ihre Sozialisation –, durchziehen ja mein Erleben der Situation und meine Art, in der Situation zu sein. Anstatt dass der Zugang also allgemein bliebe, wird er aus einer situierten

10 Vgl. Sabisch 2019.

11 Vgl. u. a. Koller, Marotzki und Sanders 2007; Koller 2017.

Perspektive heraus entwickelt. Die Situation, von der ich ausgehe und die den eigentlichen Fixpunkt der Arbeit bildet, bin also zum Teil ich selbst; die Erfahrungssituation *Prom* ist mitbestimmt durch eine spezifische und doch mit Anderen geteilte Affizierbarkeit, durch eine verkörperte Positionierung in Kategorien der Intelligibilität wie *race*, Gender, Sexualität, Milieu und andere mehr, die das Beliebte¹² und das Fühlbare mitbestimmt und das, was Sara Ahmed Orientations nennt, das Ausgerichtetsein und Sich-Ausrichten. So ist der Anschluss an Bildungstheorien zweifach möglich, zum einen theoretisierend – darauf komme ich noch zurück –, zum anderen konkret.

Die konkrete Perspektive beruht auf den spezifischen Identifikationen, Emotionen und Ausrichtungen, die ich, als exemplarisches Selbst, in die Performance mitbringe. Diese Art, Performancekunst zu beforschen, geht nicht von einer idealen, sondern von einer *situierten* Betrachter:in¹³ aus, die Teil der beschriebenen Situation geworden ist und diese Erfahrung anschließend wiederaufnimmt, sie beschreibt und reflektiert. Diese reflektierende Teilnahme trägt umgekehrt in vielerlei Hinsicht dazu bei, die Performance und ihre Performativität – als Bildung in Performance – erst zu erzeugen. Um kollektive ästhetische Situationen zu theoretisieren, muss ich sie also zunächst aus individueller Perspektive schreiben und beschreiben. Ich finde meinen Ort, meine Position zu der forcierten Teilhabe an *Prom* in einem Oszillieren zwischen Teilhabe und Erinnerung, Affiziertsein und wissenschaftlichem Nachforschen, und ich verallgemeinere die Erkenntnisse aus dieser prekären Bezugnahme, damit sie auch anderen Forschenden und Vermittelnden zugutekommen.

Kollektive ästhetische Situationen als interdisziplinäre Problemstellung

Für das zentrale Problem einer solchen kollektiven ästhetischen Situation gibt es in der Kunstwissenschaft keine Konzepte oder Methodologien, die es ausreichend beschreiben würden.¹⁴ Kunstwissenschaftliche Überlegungen zu Prozessästhetik und Kunst als Erfahrungsgestaltung¹⁵ mögen gewisse Aspekte von Performance recht zutreffend beschreiben, auch Überlegungen zur Liveness als dem Beteiligt-

12 Vgl. zu Belieben: Pazzini 2021, S. 91–94.

13 Die Position ist angelehnt an den ‚Betrachter‘ der kunstgeschichtlichen Rezeptionsästhetik, vgl. Kemp 1992; Haverkamp 2005, doch von mir um die queerfeministische Perspektive und Schreibweise ergänzt, um die Auseinandersetzung des Subjekts mit Geschlechtlichkeit in den Blick zu bekommen. Vgl. dazu: Haraway 1988; Jones und Stephenson 1999; Dolan 2013; Campbell und Farrier 2015.

14 Vgl. etwa: Halbertsma und Zijlmans 1995; Brassat und Kohle 2003; D’Alleva und Cothren 2019.

15 Vgl. Bättschmann 1997; Umathum 2011.



Abbildung 1: Philippe Wicht: *Prom*, Performance, Performancepreis Schweiz, Oktober 2015

sein des Publikums an Live-Anlässen in der heutigen medialisierten Kultur¹⁶ stellen Referenzen dar. Doch kunstwissenschaftliche Ansätze werden der geschilderten Vielfältigkeit einer kollektiven ästhetischen Situation nicht gerecht: Sei es, weil sie Performance als etwas Intendiertes und Produziertes betrachten, das in historischen Entwicklungen verortbar ist, statt nach der Ko-Produktion der Situation zu fragen; sei es, weil sie die Rezeption als einen Faktor betrachten, der zu schwer zu fassen ist, und damit den Anteil derer, die an ihr teilhaben, vernachlässigen. All dies kann darauf hinauslaufen, den Ort der Betrachter:in als zu subjektiv, zu komplex, als nicht relevant genug abzuschreiben.

Zugleich ist der Gegenstand selbst bereits komplex: Performance ist womöglich die Kunstform mit den meisten zu berücksichtigenden Faktoren und Elementen und verfügt über eine vielfältige Medialität. Raumzeitlichkeit und die sowohl sinnlich wie auch sozial grundierte Körperlichkeit sind ihre grundlegendsten Kategorien. Schon der Komplexität der Eindrücke und des Erlebens in einer Performance, die eine einzelne Teilnehmer:in macht, ist also kaum gerecht zu werden. Sind es mehrere, ist evident, dass ihre Erfahrungen nicht gleich und dem forschenden Zugriff auch nur annähernd vollständig erschließbar sind.

Auch ein aufführungsanalytischer Ansatz¹⁷ im Sinne der Performance Studies oder Theaterwissenschaften kann mir daher nicht genügen, vor allem deswegen nicht, weil ich es für unabdingbar halte, dass die Wissenschaftler:in mehrperspek-

16 Vgl. Auslander 1999, 2. Aufl. 2008.

17 Vgl. Pewny 2011.

tivisch einbezogen ist, da die kollektive ästhetische Situation keine von ihr abtrennbare Aufführung sein kann. Zudem steht meinem Interesse die Vorstellung von Situationen der Kunst im situationistischen Sinne näher, insofern sie etwas in Bewegung versetzen, um es auf eine übergeordnete Betrachtungsweise hin zu öffnen. Schließlich müssen, um Performance als Bildungssituationen zu beschreiben, auch ihre Kontexte und Rahmungen einbezogen werden. Eine kollektive ästhetische Situation kann nicht alleine über das sinnlich-ästhetische Erleben eines Individuums abzuhandeln sein: Sie entsteht im Wechselspiel intrapsychischer und interpersoneller Aspekte und Affekte und berührt Normen und Prägungen, die kultureller Art sind.¹⁸

Ausgehend davon beschreibe ich meine Ausgangslage so: Ich blicke auf die Komplexität von Performance-Situationen als kollektive ästhetische Situationen aus einer bildungstheoretischen Perspektive. Diese gerät dabei in die Form einer Anwendung, und sie bedarf auch wegen der Komplexität des Gegenstandes gewisser theoretischer Modifizierungen und Erweiterungen. Wir müssen Performance – um schließlich eine These der Arbeit klar zu umreißen – als einen nicht-individuellen Ausgangspunkt für Bildung ansehen. Denn Performancekunst als einen Bildungsanlass oder Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu theoretisieren, bringt allerlei aus individueller Perspektive schwer Beschreibbares ans Licht. Erschließbar ist das indirekt, in Hinblick auf sein Wirken. Damit sind schließlich Subjekte oder auch – anders formuliert – Individuen in ihrer Unabgrenzbarkeit zwischen dem Bewussten und Unbewussten, dem Eigenen und dem Fremden der Ort, an dem wir ansetzen.¹⁹ Denn vieles von dem, was passiert und zur Sprache kommen kann, ist eben nicht auf ein einzelnes Selbst bezogen, bewusst und bekannt, sondern ähnlich zu Anderen und mit Anderen geteilt, nicht ganz fassbar und vielleicht auch fremd.

Hierbei ist die kunstpädagogische Perspektive leitend, insofern sie die Perspektive der Rezeption beim Zugriff auf Kunst stärker gewichtet und weil sie an den Potenzialen und Wirkungen von Kunst interessiert ist. Im Kunst-Diskurs wird diese Perspektive häufig als irrelevant markiert, weil sie keine absoluten, sondern relative und relationale Aussagen über Kunst trifft, weil sie nicht so sehr direkte als vielmehr indirekte Wege beschreitet und insofern sie beim Erleben einer Situation ansetzt und Kunst in eine Relation zum Subjekt bringt. Doch dies ist belastbares Wissen in einem anderen Sinne. Denn damit ist das Interesse verbunden, Kunstsituationen aus der Perspektive der Subjekte zu ergründen. Hinweise zur Beantwortung der leitenden Frage, inwiefern kollektive ästhetische Situationen bilden, lassen sich im Umfeld ästhetisch gedachter Konzepte von Bildung in der theoretisch

18 Vgl. Binswanger und Zimmermann 2018, S. 6; s. a. Krause-Wahl, Oehlschlägel und Wiemer 2006.

19 Vgl. zum Subjekt der Bildung: Meyer 2015; vgl. zu Dividuation: Ott 2015.

ausgerichteten Kunstpädagogik suchen, die deren Relationalität, Medialität und Gebrochenheit herausstellen.²⁰ Hierbei ist auch die bereits angesprochene Konzeption von Bildungsprozessen als Transformation der Bezüge des Individuums in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse²¹ relevant. Denn gerade dieser Ansatz verspricht die Bedeutung von Fremdheitserfahrung besser fassbar zu machen und ist daher in mehrerlei Hinsicht für die Beschreibung des Falles *Prom* wichtig. Damit könnte das Herausgefordertsein verschiedener Disziplinen durch die Unfasslichkeit von Performances und sozialen Situationen der Kunst in Hinblick auf ihre bildenden Potenziale für die Theorie und die Praxis produktiv gekontert werden. Ermöglicht wird dies durch methodische Ausrichtungen und Anpassungen sowie durch neue theoretische Zugänge, auf die ich noch zu sprechen komme.

Sicherlich hat mein Zugang ähnliche Referenzen zu benennen, wie sie auch eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Kunst informieren würden, und es besteht eine enge Nachbarschaft zur neueren feministischen Kunst- und Kulturwissenschaft.²² Der Zugang über die Kunstpädagogik unterscheidet sich jedoch in Bezug auf das Erkenntnisinteresse von einem kunst- oder kulturwissenschaftlichen Zugriff auf Kunst: in Hinblick auf die Präzision des Ergründens von Kunst über ihre Wirkungen und damit auch das Interesse am Ergründen ihrer Subjekte. Mit dem skizzierten kunstpädagogischen Interesse können – ja, müssen – zudem die Begriffe ausgesetzt und aufgeschoben werden, um den beschwerlicheren Weg über die Phänomene zu gehen: um zunächst einmal zu beschreiben, was sich *in der Kunst* tut, statt es *als Kunst* möglichst rasch im Diskurs zu situieren und auf Begriffe zu bringen.

Bezug zur Kunstpädagogik

Die kunstpädagogischen Positionen, die sich mit Performance beschäftigen, stellen die Basis dar, Bildung in Performance zu reflektieren, und bieten gute Anschlüsse für mein Vorhaben: Insofern sie sich auf Performance im engeren oder auch im weiteren Sinn beziehen, halten sie den Begriff offen; insofern sie ein Interesse an der Gestaltung von raumzeitlichen und gemeinsamen Situationen haben, wurde die wichtige interessensleitende Frage aufgeworfen, wenn auch kaum ausführlich beantwortet, was Kunst hierbei leisten soll und zu leisten vermag. Besonders kritische Kunstvermittlung interessiert sich für das Thema der Teilhabe. Daher ist es für kunstpädagogisches Denken und Forschen jetzt und

20 Vgl. Pazzini 2015.

21 Vgl. Koller, Marotzki und Sanders 2007.

22 Vgl. einführend: Zimmermann 2006; exemplarisch: Jones 2012; Sturm 2014.

auch im Weiteren wichtig, sich über kollektive ästhetische Situationen und deren Zumutungen beim Ineinanderspielen rezipierender und handelnder Dimensionen auszutauschen.

In Bezug auf die naheliegende Frage nach dem Beisein Anderer, nach einer möglichen Relationalität in der Situation und nach den Gefühlswerten dessen lässt sich auf den *Affective Turn* verweisen, von dem noch zu sprechen sein wird. Die Kunstpädagogik als weiblich konnotiertes Feld²³ hat sich zu vielen Gelegenheiten feministischen Fragestellungen und Interessen angenähert. Dem zuzurechnen sind Positionen, die sich mit Geschlechtsbildung im Kunstunterricht²⁴ oder mit sexueller Bildung ausgehend von Kunst in der Schule²⁵ befassen, sowie, relevanter, all jene, die Körperlichkeit als Medium des Sozialen, als Ort der Veränderung, als Mittel der Produktion und der Rezeption von Kunst und von Kulturen, als kulturelles Medium der Identitätssuche, thematisieren.²⁶

Kunstpädagogische Arbeitsweisen zeigen oft ohnehin eine Nähe zu Performance, wenn sie künstlerisch arbeiten und Situationen für ästhetisches Lernen und ästhetische Erfahrung schaffen, wenn sie performative Handlungen einbeziehen und insofern sie sich als Kunstvermittlung ‚von Kunst aus‘²⁷ am Wirken der Kunst orientieren. Bisweilen erzeugt auch Kunstpädagogik Momente, die eine ähnliche Verdichtung und Intensität aufweisen können, wie sie sich in Performances zeigt. Einige ihrer Positionen stehen daher im engen Austausch mit Theaterpädagogik und Performance Studies und sind am Arbeiten in ästhetischen Situationen und in prozessualen Formen interessiert. Anregend sind besonders die Studien zu ästhetischen und pädagogischen Handlungslogiken von ‚Spiel‘ im theaterpädagogischen Kontext²⁸ und zum ‚performativen Handeln‘²⁹. Zusammenfassend ist jedoch zu sagen: In der Kunstpädagogik treten vielfältige Hinweise auf kollektive ästhetische Situationen auf, doch ist die Medialität von Performance-Situationen bisher wenig ausgiebig auf die Frage der Bildung hin betrachtet worden. Mit dem Fall *Prom* geraten zudem weitere, neue Themen in den Bereich der Kunstpädagogik, die im eigentlichen Sinne etwas betreffen, was schwer auszuhalten (difficult)³⁰

23 Vgl. Dalton 2001.

24 Vgl. Richthammer 2017.

25 Vgl. Thuswald und Sattler 2016.

26 So etwa bei zwei meiner Professor:innen, Adelheid Sievert-Staudte und Birgit Richard an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

27 Vgl. zum Arbeiten ‚von Kunst aus‘ Eva Sturm: Sturm 2011.

28 Vgl. Sack 2011.

29 Vgl. Peters 2005; Nafe 2017.

30 Vgl. zu difficulty: Doyle 2013.

oder schwer einzuordnen und nicht geradlinig (messy)³¹ ist: das Affiziertsein im Beisein Anderer in kollektiven ästhetischen Situationen und die Schwierigkeiten, die uns das bereiten kann.

Mein Vorhaben unterscheidet sich in einer weiteren Hinsicht von vielen kunstpädagogischen Positionen: Die Untersuchung *Bildung in Performance* interessiert sich nicht für die Trennlinie zwischen Performance als künstlerischer Praxis und als etwas, das ein Bildungsgeschehen bei Anderen bewirken soll. Denn es geht von der *Rezeption* aus statt aus der Position der vermittelnden oder lehrenden Person oder der Künstler:in: Ich tausche sozusagen die Rollen und blicke aus Sicht einer durchaus produktiv und aktiv involvierten, aber doch teilhabenden Person und ihrer Möglichkeiten auf Performance. Mein Beitrag zu diesem Feld beleuchtet daher die grundlegende Frage, was eigentlich damit einhergeht, in kollektiven ästhetischen Situationen zu *sein* und zur Teilhabenden zu *werden*. Oder, anders gesagt, mein Interesse liegt auf der viel elementarerer Frage: Was passiert eigentlich in einer kollektiven ästhetischen Situation, und was macht das mit mir? Was würde es mit Anderen machen? Daran ließe sich anschließen mit einer Frage, die ich nur in Ansätzen beantworten werde: Inwiefern müsste das meine bildende Praxis verändern?

Die Aktualität meiner Frage aus der Kunstpädagogik und an die Kunstpädagogik basiert auf den theoretischen Verhandlungen und Kontexten, die im Begriff ‚Performativität‘³² mitschwingen. Performativität als Gegenstand der Theoretisierung steht in Bezug zu einer ausgedehnten kulturwissenschaftlichen Diskussion, die als *Performative Turn*³³ bekannt wurde. Damit steht im Raum, wie es aus kunstpädagogischer Perspektive möglich ist, sich auf die aus dem *Performative Turn* stammenden Anregungen zu beziehen, und welche neuen theoretischen Aspekte aus ihm zu gewinnen sind. Verschiedene Ansätze, wie die *Performative Pädagogik* im deutschsprachigen Raum und Konzepte wie *Performance Pedagogy* und *Performance as Research* im englischsprachigen Raum, haben Anschlüsse an das Konzept der Performativität oder des performativen Handelns in der Pädagogik³⁴ sowie an Performance als politisch-kulturelle Bildungsarbeit³⁵ oder auch als Wissensbildung und künstlerische Forschung³⁶ formuliert. Damit ist ein Nachdenken über die Faktoren und Praktiken angestoßen worden, die Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse verändern können, und zugleich gerieten auch die wirkmächtigen Faktoren des Beharrens in bestehenden Strukturen in den Blick.

31 Vgl. zu messiness: Cook 1998.

32 Bei der Einführung von Begriffen setze ich diese zunächst in einfache Anführungszeichen, wenn es mir zur Verdeutlichung nötig erscheint.

33 Vgl. Wirth 2012.

34 Vgl. Wulf und Zirfas 2007.

35 Vgl. Denzin 2007; Gomez-Peña und Sifuentes 2011.

36 Vgl. Riley und Hunter 2009.

Abgrenzbarkeit der Betrachtungsperspektive

Wesentlich an einer kollektiven ästhetischen Situation ist aus meiner Perspektive die Beobachtung, dass ich mich in Performances auf eine widersprüchliche Art affiziert finde und dass sich dies im Beisein Anderer abspielt. Dieses Beisein spitzt die Situation zum einen zu, und zum anderen steht, was eins³⁷ darin erfährt und erlebt, in doppelter Abhängigkeit vom Kollektiven, als eine sozial erzeugte Situation und als die kollektive Wahrnehmung dieser Situation. Beides zusammen bestimmt mit, was mich mutmaßlich über den Moment hinaus verändert und (möglicherweise) bildet. Dass sich dieses Beisein Anderer in einer Performance-Situation noch wenig ergründet zeigt, stellt eine Voraussetzung für meine Arbeit dar, es wirft diverse Probleme theoretischer und methodischer Art auf und stellt letztlich auch eine subjekt- und bildungsphilosophische Herausforderung dar. Die kollektive ästhetische Situation stellt einen Modellfall dar, der die Abgrenzbarkeit des individuellen Subjekts infrage stellt. Meine Individualität – sowohl das Individuelle an meiner Erfahrung als auch die Abgrenzbarkeit meiner Erfahrung von den Erfahrungen Anderer – ist infrage gestellt, insofern ich in *Prom* Teil eines Kollektiv-Subjekts, eines kollektiven Performance-Subjekts, geworden bin. Inwiefern bindet Performance Individuen zum Kollektiv-Subjekt, inwiefern bewegt Performance dieses Kollektiv-Subjekt?

Mit dem bereits benannten begrifflichen Instrument kollektive ästhetische Situation ist diese Ausgangslage und zugleich die Problemstellung umrissen: Performancekunst wird in dieser Arbeit als ein Ausgangspunkt für Bildungsprozesse betrachtet, die potenziell zwar Einzelne betreffen, eher aber mehrere in ähnlicher Weise betreffen, und die im Beisein von einer:m oder mehreren Anderen stattfinden oder sogar bewusst als *kollektive* ästhetische Situation angestoßen werden können.

Deswegen sind auf der einen Seite traditionelle ästhetische Konzepte wie Erfahrung oder Wahrnehmung, insofern sie vom individuellen Subjekt ausgehen, nicht ausreichend, um eine *kollektive* ästhetische Situation zu erfassen. Auf der anderen Seite jedoch können Ansätze, die versprechen, das Kollektive in den Blick zu bringen, die *ästhetische* Seite nicht ausreichend erfassen. Gruppendynamische oder sozialisationstheoretische Ansätze zur Beschreibung des kollektiv Entstehenden oder zu seiner Einordnung werden dem Umstand nicht gerecht, dass das, was (sich) bildet, durch die Kunstform Performance hergestellt wird – sie verfehlen die ästhetische und damit die mediale, ambivalente und prozessuale Situation der Kunst. Und mag schließlich der Diskurs um Partizipation in der Kunsttheorie und die darin aufgenommenen kritischen Gemeinschaftsbegriffe³⁸ auch einen

37 ‚Eins‘ benutze ich statt jemand oder jemensch.

38 Vgl. bspw.: Neuner und Buchmann 2007.

Hintergrund dieses Buches darstellen, so zielt doch ein solch allgemein gehaltener Diskurs um Kollektivität, Gerechtigkeit und Gemeinschaftlichkeit an meiner Fragestellung vorbei. Der zeitgenössische Kunstdiskurs zum Partizipativen und zum Relationalen liefert eine wichtige Grundlage für diese Untersuchung, und ich werde darauf zurückkommen.³⁹

Fürs Erste sei damit die Ausgangslage noch einmal so umrissen: Bildung ‚in Performance‘ betrachte ich auch auf Basis der aktuellen Verfasstheit der zeitgenössischen Kunst und deren Interesse an sozialen Situationen als Bildung in kollektiven ästhetischen Situationen. Dies hat Auswirkungen auf den Gegenstand der Betrachtung: Meine Untersuchung rückt Performance als kollektive ästhetische Situation in den Blick, um sich den Momenten anzunähern, in denen zeitgenössische Kunst sich als Verbindung der an ihr Beteiligten darstellt. Die Bildungen in einer Performance ereignen sich nicht völlig individuell, sondern in Bezug auf eine mit Anderen geteilte Zeit und einen geteilten Ort: im spezifischen Medium der raumzeitlich und körperlich-psychisch bestimmten und damit sozial beziehungsweise kulturell eingebetteten kollektiven ästhetischen Situation ‚Performance‘. In Performance ergeben sich Überschneidungen zwischen verschiedenen Anwesenden und ihrem Erleben. Wichtig ist mir eine Abgrenzung: Damit soll keine kollektive Ästhetik des Performativen – kein ‚Innerhalb‘ der Situation im Sinne einer Autopoiesis – propagiert werden, und es geht mir nicht darum, das Erleben darin aus der begrenzten Perspektive einer „leibliche[n] Ko-Präsenz“ zu betrachten;⁴⁰ dies würde ja gerade die vorgängige Bedingtheit und Gewordenheit der Subjekte ‚in Performance‘ und die gesellschaftliche Ebene außen vor lassen. Ich trete dadurch, an diesem Ausgangspunkt anzusetzen, zugleich in Abgrenzung zu verschiedenen Akzenten, die in bisherigen Debatten der Kunstpädagogik überwogen haben, vor allem jenem, Performance als künstlerische Artikulationsform oder Performance Art⁴¹ beziehungsweise als „performative Kreativität“⁴² zu begreifen. Darin wird performative Praxis als aktive Handlung, als ein vom Individuum ausgehendes künstlerisches Tun – und damit als Produktion, Werk, Gemachtes – angesehen. Die Perspektive von *Bildung in Performance* betrifft eher „Bildungsbewegungen im Modus von Rezeption als Produktion“, wie Mira Sack formulierte.⁴³ Das hat, wie bereits eingangs geschildert, gewisse Auswirkungen auf die Methodologie: Ich begeben mich in diese Performance selbst hinein, die alle, die daran teilhaben, der verwickelnden Macht ihrer Narration und anderen unbehaglichen Aspekten des Beisammenseins aussetzt.

39 Vgl. u.a. Bourriaud 2002; Jackson 2011; Bishop 2012.

40 Vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 11.

41 Vgl. Lange 2002, S. 27 ff.

42 Vgl. Seumel 2015.

43 Mira Sack, E-Mail vom 15. Dezember 2023.

Theoretische Verortung

In die Überlegungen zur Theoretisierung von Bildung in Performance sind Lektüren vieler kunstwissenschaftlicher und kunstpädagogischer Publikationen und Artikel eingeflossen: solche, die sich mit Performances oder Performativität befassen, und auch solche, die Teilhabe oder Partizipation reflektieren. Hilfreich waren Betrachtungen aus den Performance Studies und besonders die Perspektive der *New Dramaturgies*.⁴⁴ Aus der Vielzahl an vorbereitenden Lektüren hat sich für mich ein zweifaches theoretisches Desiderat herausgeschält, in Bezug auf die interdisziplinäre Perspektive auf Bildungssituationen zwischen Kunst, Bildung und Subjekt. Zum *Ersten* möchte ich die bildungstheoretische Grundlegung in der Reflexion von Performance fasslicher machen und zum *Zweiten* den Einbezug der neuen subjekttheoretischen Ansätze stärken, gerade weil sie nicht spezifisch für Performance-Situationen geschrieben wurden, also einen Transfer benötigen. Hierzu ist insbesondere die feministische Perspektive des *Affective Turn* in den Affect Studies vielversprechend, weil sie mit kulturkritischer Motivation die Aufgabe verfolgt, jene tieferen Überschneidungen von Subjekt, Anderen und Gemeinschaft zu untersuchen, die auch in *Prom Thema* werden. Die britisch-australische Theoriperson Sara Ahmed⁴⁵ verwendet den Begriff, um das feministische Erkenntnisinteresse an Körperlichkeit und das queere Erkenntnisinteresse am Thema Begehren in den Affect Studies als Ganzes zu markieren.⁴⁶ Ahmed nennt die Perspektive in Abgrenzung vom „turn to affect“ *Affective Turn*: Affekt und Gefühl ist hier nicht einfach ein (neuer) Gegenstand der Untersuchung, sondern beeinflusst auch deren Vorgehensweisen und fordert die Reflexion von deren Positioniertheit ein.⁴⁷ Dabei basiere, so Ahmed, diese Perspektive eigentlich auf einer durchaus kontinuierlichen Beschäftigung mit den genannten Fragen, neu ist sie nicht. Im Rückgriff auf Ahmed ließe sich für meine Untersuchung etwa die Frage der Orientierung stellen: Was richtet uns gemeinsam aus und wodurch werden wir ausgerichtet?⁴⁸

Meiner Ansicht nach lassen sich neben den aktuellen und zeitkritischen Aspekten des *Affective Turn* gerade auch die postsouveränen, relationalen Subjektkonzepte als – im weitesten Sinne – subjekttheoretischer Ansatz mit einigem Gewinn auf

44 Vgl. u. a. Pewny 2011; Campbell und Farrier 2012; Pewny, Callens und Coppens 2014.

45 Sara Ahmed benutzt im Englischen keine Pronomen und bezeichnet sich als „an independent feminist scholar and writer“. Da eine andere Vorliebe nicht auszumachen ist und da der Queerfeminismus binäre Geschlechtsbezeichnungen ablehnt, vermeide ich nach Möglichkeit die geschlechtliche Vereindeutigung.

46 Ahmed 2014, S. 205; vgl. a. Clough und Halley 2007.

47 Vgl. Ahmed 2014, S. 205 f.

48 Vgl. Ahmed 2006. Vgl. a. Kapitel I, Abschnitt 4.

die kollektive ästhetische Situation anwenden. Hierzu beziehe ich prominent die Perspektive der amerikanischen Philosoph:in Judith Butler⁴⁹ ein. Im Rückgriff auf Butler ließe sich die Frage der Affizierbarkeit stellen: *Wodurch werden wir affizierbar oder ansprechbar, und wieso sind wir bereit, uns auf Verhältnisse einzulassen, die uns derart herausfordern?*⁵⁰

Neue feministische Positionen wie Judith Butler und Sara Ahmed lassen sich heranziehen, um die Wechselwirkungen von individuellen Subjekten, intersubjektive Einwirkungen und kollektive Voraussetzungen in den Blick zu nehmen. An Themen wie der Geschlechtsbildung und der Gemeinschaftsbildung thematisieren sie das Soziale und Kulturelle, das eine Zumutung für individuelle Subjekte darstellen kann und zugleich auch die Fundierung ihrer Identifizierungen und ihrer Subjektivität darstellt. Nur vor dieser subjekt-kritischen Folie erscheint mir die Konzeptualisierung einer kollektiven ästhetischen Situation sinnvoll, die dann für kunstpädagogische Kontexte und Bildungsfragen anschlussfähig werden kann.

Zur Untersuchung und Theoretisierung der kollektiven ästhetischen Situation nutze ich neben der bildungswissenschaftlichen Perspektive also einen im weitesten Sinne – weil er Subjekte als unabgrenzbar von ihren kulturellen und sozialen Bedingungen ansieht – subjekttheoretischen Ansatz und explore dazu die beiden aktuellen Ausprägungen weiter, denen eigene Analysen im ersten und zweiten Kapitel gewidmet sind. Sara Ahmeds Konzept der Orientierung hebt die Analyse der Ausrichtung als Publikumsbildung auf ein überhaupt relevantes Level. Maßgeblich für ein Nachvollziehen dessen, was Subjekte und/oder Individuen in und an Performance bilden kann, sind Judith Butlers Überlegungen über Normen, Adressierungen und geteilte Affizierung, die es ermöglichen, das Subjekt als kollektive und – mutmaßlich auch ästhetische – Situation noch einmal ganz anders in den Blick zu nehmen. Aus dieser subjekttheoretischen Perspektive leitet sich zuletzt auch eine Leitlinie für das methodische Vorgehen ab: Performance affiziert zu schreiben.

49 Judith Butler präferiert nach eigenen Angaben das Pronomen they/them, das im Deutschen keine direkte Entsprechung hat: Der Gebrauch der zweiten Person Plural (sie, ihr) lässt viele an die weibliche Form denken. Wenn ich den Namen Butler oder sie beziehungsweise ihr nutze, ist damit keine weibliche Konnotation verbunden, sondern eine non-binäre. Ich bitte auch die Leser:innen, nach Möglichkeit falsche gedankliche Geschlechtszuweisungen zu vermeiden.

50 Vgl. Butler 2009. Vgl. a. Kapitel II, Abschnitt 4.

Bildungen: Zum Vorgehen

Zur Theoretisierung von Performance als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen beschreibe ich zunächst und aus der subjekttheoretisch vorgebildeten und subjektiven (Einzel)Perspektive als Filter, was sich konkret im Fall *Prom* bildet. Dafür gibt es folgende methodisch-theoretische Prämissen:

Erstens gehe ich dem Bilden von Performance in Hinblick auf das Beispiel im Sinne einer Kasuistik⁵¹ nach, um an der Besonderheit des Falles den Blick auf Situationen der Teilhabe und Rezeption auch allgemeiner zu schärfen. *Zweitens* bündle ich singuläre Konditionen und Geschehnisse, berücksichtige aber zugleich das kollektive Ästhetische beziehungsweise ästhetische Kollektive, das diese Performance erzeugt. Andrea Sabisch betont die Bedeutung der Medialität von Kunst in der Responsivität des Erlebens: Den Blick auf Medialität zu richten, ermöglicht es ihr gemäß, die Beschreibung von Erfahrung zu spezifizieren.⁵² Von daher rührt *drittens* auch ein forschender Blick auf Performance, der auf „kleinere Bildungen“⁵³ (Sabisch) fokussiert und es ermöglicht, Bildung in Performance anhand von den ‚Bildungen‘ in Performance nachzugehen. Dadurch, diese Momente sichtbar zu machen, gelingt es möglicherweise, spezifische Aspekte von Performance-Erfahrung zu beschreiben, die die Medialität der kollektiven ästhetischen Situation erst in ihrer Besonderheit entstehen lässt, etwa körperlich-psychische Aspekte von Bewegtwerden⁵⁴ und Einbindung⁵⁵. Eine *vierte* Prämisse ist es, das Interesse für die Bedingungen solcher Bildungen offenzuhalten, und hiermit gelangen wir zu einem Denken, das unterschiedliche theoretische Perspektiven einschließt. Dies sprengt den Rahmen der präsentischen Situation. Kein Phänomen sollte nur in einer gefühlten Akutheit und ohne sein Vorher und Nachher betrachtet werden. In den für eine solche Betrachtungsweise leitenden Spielarten der kontinentalen oder an poststrukturalistische Strömungen anschließenden Philosophie – dazu zählt Judith Butler – und in der theoretisch ausgerichteten Kunstpädagogik – bei Karl-Josef Pazzini und bei Andrea Sabisch – werden diese Stränge als miteinander verwoben und in ihrem Anregungspotenzial füreinander betrachtet. Denn so kann auf der einen Seite versucht werden, das Bewegtwerden in einer Performance zwischen dem äußeren Geschehen und der Responsivität der Erfahrungssubjekte zu beschreiben, ohne auf der anderen Seite die festigenden und bereits gefestigten Aspekte zu vernachlässigen, die (vielleicht später) zu Bildung führen.

51 Vgl. Mersch 2020, S. 203, z. n. Sabisch 2019, S. 106.

52 Vgl. Sabisch 2019, bes. S. 117.

53 Vgl. Sabisch 2019, S. 117.

54 Vgl. Campbell und Farrier 2015, S. 2.

55 Vgl. u. a. Pewny, Callens und Coppens 2014.

Theoreme zur Subjektwerdung (Subjektivation)⁵⁶ tragen dazu bei, die Responsivität mit einem teilweise unbekanntem Zuvor und einem möglichen Danach zusammenzudenken und sie, unter Bezug auf psychoanalytische Aspekte, auch zum Verdrängten und Ausgeschlossenen ins Verhältnis zu setzen. Um solche Aspekte wie Affiziertsein und Fremderfahrung auszuloten, die einen Fall wie *Prom* ausmachen, bedarf es beider Perspektiven, weil nur so Unbewusstes und Unerklärliches und ebenso die prozessuale und sich ereignende Affektivität zu adressieren und zu differenzieren ist. Responsivität als erfüllende und öffnende Kondition individueller Subjekte und Subjektivation als eine (Anderes und Andere aus)schließende und das Selbst definierende Bewegung, die möglicherweise verletzende Prägungen mit sich bringt, sind dabei eng miteinander verwoben.

So bleibt durch dieses theoretische Framework oder Patchwork schließlich Raum für die Beschreibung der Bildungen in ihrer Eigenlogik und Ambivalenz, ohne sie auf der einen Seite (durch eine metaphysische Lesart von Präsenz) zu mystifizieren und ohne ihnen auf der anderen Seite (mit positivistischem Anspruch auf Erklären und Aufdecken von Kausalitäten oder Regelmäßigkeiten) ihre subjektive, ästhetische Singularität zu nehmen. Ich richte das Augenmerk meiner Beschreibung von *Prom* auf die Herstellung und das In-Erscheinung-Treten von Bewegungen, Verhältnissen und Bezüglichkeiten. Das Beispiel, dies sei vorweggenommen, beinhaltet Momente von Unabgrenzbarkeit, Ausgesetztsein und Verwickeltwerden und wirft damit nicht zuletzt auch die Frage der Distanznahme auf.

Ausblick auf die Inhalte

Zur Erarbeitung meines Themas gehe ich in drei aufeinander aufbauenden Schritten vor, die den drei Kapiteln entsprechen:

Ein *erstes* Ziel dieses Buches ist das bessere Verstehen des Falles *Prom*, um daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können, wozu ich eine genaue Beschreibung, Analyse und Durcharbeitung der Performance-Erfahrung in einer kollektiven ästhetischen Situation, unterstützt durch eine Exploration in aktuelle Performance-Theorien an der Schnittstelle von Kunst und Theater, unternehme (Kapitel I). Im Sinne einer Exploration in Performance-Studien stelle ich am Fall *Prom* Überlegungen zu Performance als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse an. Der Textabschnitt widmet sich Arbeitsprinzipien von Performance sowie der Kollektivität, einem äußerst spannungsreichen beziehungsweise explosiven ‚Material‘ und, damit verbunden, den Wechselwirkungen von Performer:in und Publikum in der kollektiven ästhetischen Situation. Dieses Interesse resultiert unter anderem in einer vertieften Studie zum Aspekt der Ausrichtung als Publikumsprozess und

56 Vgl. PM, Butler 2001, S. 187; vgl. a. Koller 2012; Ricken 2012; Koller 2014; Kleiner und Rose 2014.

Publikumsbildung, die ein in vielfacher Hinsicht durchgearbeitetes Publikum herausbilden. Dieser Prozess der Publikumsbildung ist durch verschiedene Arten von Bewegung, Bewegtheit, Verfehlen und Zögern charakterisiert, die Momente kreieren, in denen sich die ästhetische Distanz erschüttert zeigt oder in denen die ethische Pflicht und die Aufforderung zum Eingreifen thematisch werden. Aus diesem Grunde schließe ich mit einer Betrachtung, die das Geteilte in Performance aus affekttheoretischer Perspektive kommentiert.

Um das *zweite* Ziel, Performance als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen zu theoretisieren, zu erreichen, widme ich mich der Ergründung theoretischer Perspektiven, die der Wechselwirkung von kollektiven und individuellen Subjekten in der kollektiven ästhetischen Situation gerecht werden (Kapitel II). Ausgehend von der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und auf Basis der Desiderate kunstpädagogischer Ansätze expliziere ich theoretische Perspektiven für eine Bildung ‚in Performance‘, für bildende Erfahrungen und Erfahrungssubjekte. Meine Studien zum Bildungsbegriff beinhalten insofern Suchbewegungen zur differenzierten Beschreibung des Wirksamwerdens von Bildungssituationen und berühren dafür unter anderem die Perspektive der (gebrochenen) Erfahrung, transformatorische Bildungsprozesse, das Anderenverhältnis und die Fremdheits-erfahrung.

Ausgehend von der letztlich dringlichen Frage, welcher Ansatz für ein relationales Subjektverständnis dienlich ist, vertiefe ich die gewonnene Perspektive anschließend in Richtung des subjekttheoretischen Ansatzes, besonders eines relationalen und postsouveränen Ansatzes. Damit nimmt sich diese Untersuchung auch vor, Ansatzpunkte für ethische und politische Überlegungen zu Bildung in Performance zu geben. Mit Geschlecht beziehungsweise Geschlechtlichkeit als Modus von Subjektbildung nähern sich diese Überlegungen einem neuen Zuschnitt an: Ich erarbeite unter Zuhilfenahme der theoretischen Arbeit von Judith Butler eine neue und – meiner Ansicht nach – valide Analyseperspektive für Bildung in Performance. Butler formuliert unter anderem eine „Ontologie des Körpers“,⁵⁷ die vom Sozialen ausgeht.⁵⁸ Diese am Sozialen orientierte Ontologie nimmt ihren Ausgang insbesondere beim Konzept der Vulnerabilität als geteilter Bedingung – als einer unsicheren Ausgangslage für Begegnung und Bildung. Butler stellt dies als „neue Ontologie“ der „Ontologie des Individualismus“⁵⁹ entgegen, als Kritik an deren Vorannahmen. Begründet im sozialen und sexuellen Leben, das nie nur durch individuelle Faktoren bestimmt ist, werden von Butler vielmehr die Qualitäten dessen herausgearbeitet, „exponiert“, „sozial ekstatisch“ oder auch „erleidend,

57 KA, Butler 2009, S. 11; RK, Butler 2010, S. 39.

58 Vgl. SoS, Butler 2015, bes. S. 65, S. 67. Leben definiert Butler in Auseinandersetzung mit Spinozas Conatus-Begriff als Leben „towards others“ und „responding to others' powers“, nicht vitalistisch und ebenso wenig individualistisch, existenzialistisch oder selbstgenügsam, vgl. S. 65.

59 Vgl. KA, Butler 2009, S. 26; PTV, Butler 2016, S. 196.

genießend“ zu sein.⁶⁰ Ich behalte die Benennung dieses Ansatzes als ‚neue Ontologie des Körpers‘ oder ‚soziale Ontologie‘ bei, einerseits in Ermangelung besserer Begriffe, weil darin das körperliche und soziale Leben im Zentrum steht und nicht das Sein wie in der klassischen Seinsphilosophie, und andererseits aber bewusst, weil darin Foucaults ‚historische Ontologie‘ anklingt, an die Butler zumindest implizit anknüpft. Alternativ trifft auch die Bezeichnung als queere feministische Theorie zu, weil es um die Politisierung der Gebundenheit an Andere geht und um eine Sensibilisierung für die Definitionsmacht, die Andere, das Soziale und das Sprachliche über uns haben. Auf dem Weg zur Entwicklung dieser Gedanken als Analyseperspektive werde ich verschiedene eng miteinander verbundene Begriffe der neuen Ontologie adressieren, die eine veritable Begriffswolke darstellen, die durch ihre „undisziplinierte Transdisziplinarität“⁶¹ schwierig durchdringbar und vielversprechend zugleich ist. Mein Diskurs berührt besonders die Auseinandersetzung mit ‚leidenschaftlicher Verhaftung“⁶² und mit ‚Vulnerabilität“⁶³ – als Ausgesetztheit und Offenheit – und einigen damit verbundenen Begriffen wie Gefährdetheit, Prekarität, Relationalität, Ansprechbarkeit und Empfänglichkeit. Im Kontext ihres ursprünglichen Auftretens ist die Politisierbarkeit dieser Konzepte zentral; mein Zugriff arbeitet dem nicht entgegen, versucht sich jedoch mit einem auch kunstpädagogischen Interesse an einer Verschiebung zu einer ethisch-ästhetischen Lesart mit Akzent auf Subjektbildungen. Diese Lesart der neuen Ontologie mündet in einen Begriff von Vulnerabilität und Offenheit, der in gewissem Sinne wieder in Bezug zum Gegenstand steht, insofern er die Ausgangslage, die eingenommene Perspektive und die Vorgehensweise präzisiert.

Ein *drittes* Ziel ist, dass die methodologische Reflexion, die damit einhergeht, anregend und produktiv für die Forschungs- und Bildungsarbeit anderer werden soll (Kapitel III). Meine dritte, kürzere Exploration widmet sich dem Vorgehen, das der Beschreibung und Analyse des Falles zugrunde liegt. Das Vorgehen und seine Reflexion bemessen sich, wie bereits angedeutet, an der Notwendigkeit, Performance affiziert zu schreiben. Ich nehme hierzu eine methodische Würdigung von kunstpädagogischen Zugängen zu Empirie vor, die im Unterschied zur qualitativ-empirischen Methodologie auf Konzepten wie Fremderfahrung (mit Andrea Sabisch) und auf Übertragung oder Stimmung (mit Karl-Josef Pazzini) aufbauen. Die ‚indirekte Empirie‘ des Beschreibens einer Performance-Erfahrung, die ich unternehme, und die ‚theoretische Empirie‘ als gegenseitiges In-Bezug-Setzen von Erfahrung und Theorie verorten sich letztlich im Umfeld kulturwissenschaftlicher und ethnologischer Verfahren und alternativer queerer Methodendebatten.⁶⁴

60 KA, Butler 2009, S. 11.

61 Villa 2012, S. 12.

62 Vgl. bes. PM, Butler 2001.

63 Vgl. PTV, Butler 2016.

64 Vgl. u. a. Rooke 2010; Liljeström u. Paasonen 2012; Upshaw 2017; Binswanger u. Zimmermann 2018.

Relevanz und Anwendung

Die Ergebnisse haben Relevanz in verschiedenen Feldern: als Betrachtung und Erweiterung des Performancebegriffs, zur Verortung kunstpädagogischer Ansätze, die mit performativen Praktiken oder im Modus des Performativen arbeiten, als Modell für ein genaues Ergründen und Reflektieren dessen, was eine Performance als forcierte Teilhabe-Erfahrung anzustoßen vermag, welche Konzepte sich zu ihrer Theoretisierung eignen und, nicht zuletzt, als Aktualisierung der Kunstpädagogik um Ansätze des *Affective Turn*⁶⁵ und der neuen Ontologie.⁶⁶ Damit differenziert sich die Vorstellung der Bildung in Performance in Hinblick auf die Erarbeitung einer theoretischen Positionierung aus. Es wird, wenn auch Kunstpädagogik den Leitstern darstellt, davon abgesehen, auf Basis dieser Position bereits fachdidaktische Anregungen für Andere vorzugeben oder auszuformulieren.

Für Bildungsarbeit, die sich der Performance bedient, kann dieses Buch als Anregung dienen, ihre kollektiven ästhetischen Praktiken und Verfahrensweisen im Sinne einer zeitgenössischen Performancekunst zu überdenken, sie in Hinblick auf die Wirkungen in den (individuellen und kollektiven) Subjekten zu reflektieren und ihre verwickelnde Macht bewusst einzusetzen. Personen, die in diesem Feld tätig sind, können durch die Lektüre ein Verständnis von den Bildungen in Situationen der Kunst und der durch diese angestoßenen Bildungsprozesse entwickeln. Dies gilt selbstverständlich ebenso für die Praktiken der künstlerischen Kunstvermittlung, die häufig zögert, sich als Performance zu positionieren, sowie für Situationen der Theaterpädagogik, die viel grundlegender auf den Möglichkeiten aufbaut, die performative Interventionen und Situationen bieten.

Das Nachdenken über kollektive ästhetische Situationen betrifft überdies die meisten Formen von Lernen und Lehren überhaupt, denn Lernen und Lehren findet fast immer *in Gruppen* statt, besonders in der Schule, doch auch in außerschulischen und informellen Bildungssituationen, sodass eins darin fast ausnahmslos einem sozialen und/oder kollektiven Moment unterworfen sein wird. Wenn es auch nicht meine Intention ist, Lehr/Lernsituationen mit Kunstsituationen gleichzusetzen, so gehe ich doch davon aus, dass alle Situationen des Lernens und Lehrens aus diesem Ergründen von Bildung in Performance lernen können: insbesondere über die Einrichtung und die Reflexion von Situationen und darüber, was der menschliche und soziale Faktor – Körper und Gefühle, Bindungen und Ausrichtungen, die Regeln des Teilhabens und das Erfüllen von Normen – auf den schwerer fasslicheren Feldern, in den Subjekten, bewirkt.

65 Vgl. Ahmed 2014, S. 205, S. 230.

66 Vgl. FN 59: KA, Butler 2009, S. 26; PTV, Butler 2016, S. 196.