

Simon Niemann

Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis

UV Universitätsverlag
Hildesheim



Simon Niemann

Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis

NEUE FOLGE

herausgegeben von Maike Gunsilius,
Annemarie Matzke und Jens Roselt



Universitätsverlag Hildesheim
Hildesheim

2025

Simon Niemann

Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis



Universitätsverlag Hildesheim
Hildesheim

2025

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes und der Creative-Commons-Nutzungslizenz ist ohne Zustimmung des Urhebers unzulässig.

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

Das Dokument steht als kostenfrei zugängliches Digitalisat im Internet zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/muth-22>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen (cc-by-nc-sa) 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.de>

Hochschulschriftenvermerk: Dissertation, Universität Hildesheim, Fachbereich 2, Gutachter_innen: Prof. Dr. Jens Roselt (Universität Hildesheim) und Prof. Dr. Maike Gunsilius (Universität Hildesheim), Tag der Disputation: 11. Juni 2024

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

Satz und Layout: Universitätsverlag Hildesheim

Umschlagentwurf: Eva König, Hildesheim/Hamburg, fortgeführt von Michael Schmitz

Umschlagabbildung: Anne Jahn

Universitätsverlag Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/

Hildesheim 2025

Herstellung: CPI Druckdienstleistungen GmbH,

Ferdinand-Jühlke-Straße 7, 99095 Erfurt

© Simon Niemann, <https://orcid.org/0009-0004-4927-5555>

ISSN Print 0944-7970

ISSN Online 2365-8908

ISBN 978-3-96424-131-3

Für Mio, Adélie und Johann

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	11
1.1 Einführung ins Thema	12
1.2 Gliederung der Arbeit und methodisches Vorgehen	17
1.3 Forschung unter Corona-Bedingungen	20
2 Historischer Blick auf die Vermittlung von Performance Art	23
2.1 Entwicklung der Kunstform Performance Art	23
2.1.1 Futurismus und Dadaismus als Vorreiter der Performance Art	28
2.1.2 Entwicklung der Performance Art in den 1960er-Jahren bis heute	30
2.2 Das Black Mountain College	38
2.2.1 Historischer Kontext	38
2.2.2 Historische Entwicklung und Lehransätze am Black Mountain College	40
2.2.3 Untitled Event	45
2.2.4 Kritik am Black Mountain College	47
2.3 John Dewey	49
2.3.1 Verbindungen schaffen	50
2.3.2 Ästhetische Erfahrung	53
2.3.3 Umgebung	55
2.3.4 Experimentbegriff	57
2.3.5 Demokratie	58
2.4 Entwicklung der Vermittlung von Performance Art	60
2.4.1 Allan Kaprow	61
2.4.2 Symposium <i>Performance Art, Culture, and Pedagogy</i>	64
2.4.3 Symposium <i>Life is art enough</i>	67
2.4.4 <i>Womanhouse</i> und <i>Creativity Exercises</i>	70

3 Begriffsklärung und Diskursfeld der Vermittlung von Performance Art	75
3.1 Begriffsklärung	76
3.1.1. Vermittlungsbegriff	76
3.1.2 Ästhetische Erfahrung	87
3.1.3 Reflexiver Bildungsbegriff	95
3.2 Diskursfelder	100
3.2.1 Vermittlung von Performance Art in der Kunstvermittlung	101
3.2.2 Vermittlung von Performance Art in der Theaterpädagogik	110
3.2.3 Vermittlung von Performance Art in der Performance Art	119
3.3 Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis	128
4 Praxisanalyse	141
4.1 Methodischer Ansatz für die Praxisanalyse	141
4.2 Präsenz-Formate	144
4.2.1 One Minute Sculpture	144
4.2.2 <i>MIX</i>	150
4.3 Online-Formate	155
4.3.1 Performance Art Studies (PAS)	156
4.3.2 <i>Zoom Walk</i>	164
4.4 School of the Art Institute Chicago	172
4.4.1 Roberto Sifuentes	174
4.4.2 Lin Hixson	177
4.4.3 Máire Witt O'Neill	180
4.4.4 Zusammenfassung SAIC	182
5 Fazit	185
6 Quellenverzeichnis	201
6.1 Literaturverzeichnis	201
6.2 Internetquellen	210

7 Anhang **215**

Anlage 1	Interview mit Charles Garoian 20.06.2020	216
Anlage 2	MIX Variante A 23.01.2020	233
Anlage 3	Erfahrungsbericht Online Class Poetry and Performance PAS Mai Juni 2020	235
Anlage 4	Erfahrungsbericht Performance-Workshop Januar 2021	241
Anlage 5	PAS Performance Art Studies_‘peotry’_2020	244
Anlage 6	Zoom Walk Text 16.11.2020	248
Anlage 7	Transkript Interview Roberto Sifuentes 22.03.2022	251
Anlage 8	Transkript Interview Lin Hixson 31.03.2022	263
Anlage 9	Transkript Máire Witt O’Neill 02.04.2022	272
Anlage 10	Projektbeschreibung Performance Art, Culture, Pedagogy	273

Danksagung **290**

1 Einleitung

The Listeners consisted of sixteen individuals, men and women ranging in age from eighteen to eighty, trained as public listeners who took turns sitting in silence for sixteen and a half hours listening to hundreds of citizens.¹

Mit sechzehn Menschen sechzehn Stunden schweigend in einem Raum zu sitzen, bedient sicher eines von vielen Klischees, die der Performance Art auch noch heute anhaften. Dennoch war das Projekt *The Listeners*, das hier von dem Künstler Ernesto Pujol beschrieben wird, der Initiationsmoment, mich im Rahmen einer Dissertation auf theoretischer und praktischer Ebene mit der Vermittlung von Performance Art zu beschäftigen. *The Listeners* wurde 2018 von dem Performancekünstler Ernesto Pujol konzipiert und in Kooperation mit der Kunsthalle Osnabrück und dem Theater Osnabrück im Rahmen des internationalen Begegnungsprojekts Labor Europa realisiert. Ich habe das Projekt als Theaterpädagoge mit konzipiert und durchgeführt, selbst in ihm performt und dort, nach langjähriger Berufserfahrung als Theaterpädagoge und meiner eigenen künstlerischen Praxis als Performancekünstler, das erste Mal im Kontext von Vermittlung mit Performance Art gearbeitet. Das Projekt hat mir dabei nicht nur die Potenziale der Performance Art im Rahmen von Bildungsprozessen aufgezeigt, sondern auch ihre Grenzen und Fallstricke. Ich habe in Zusammenarbeit mit dem beteiligten Künstler, Kurator*innen², Teilnehmenden unterschiedlichen Alters und den institutionellen Kooperationspartnern erfahren, wie komplex das relationale Vermittlungsgefüge in der Arbeit mit Performance Art als genuin interdisziplinäre, ephemere, kritische und widerständige Kunstform sein kann. Fragen nach dem Verhältnis zwischen Teilnehmenden, Künstler*innen und Initiator*innen des Projektes, Fragen nach künstlerischen Beteiligungsprozessen sowie Fragen nach einer kritischen

1 Pujol, Ernesto: „The Listeners“. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://brooklynrail.org/2018/12/1by1/The-Listeners-Ernesto-Pujol-2018> (Letzter Abruf 13.10.2023).

2 In der folgenden Arbeit wird das Gendersternchen verwendet, wenn auf kein bestimmtes Geschlecht verwiesen werden soll, sondern alle Geschlechter gemeint sind. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass Geschlecht als sozial-konstruierte Kategorie und als prozessual verstanden wird. Die Verwendung des Gendersternchens ist nur eine von vielen Möglichkeiten. Die Arbeit beansprucht für sich nicht, die beste oder einzig richtige Schreibweise gefunden zu haben, sondern bedient sich lediglich dieser einen Möglichkeit, die dem Autor für den Moment als die angemessenste erscheint.

Auseinandersetzung der eigenen Strukturen gewannen während des Projektes immer mehr an Relevanz.

Die vorliegende Arbeit präsentiert, fünf Jahre nach *The Listeners*, die Ergebnisse meiner Forschung und plädiert für eine Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis.

1.1 Einführung ins Thema

Die Performance Art, welche in der vorliegenden Arbeit den Ausgangspunkt eines neu zu entwickelnden Vermittlungsverständnisses darstellt, ist nicht nur eine verhältnismäßig junge Kunstform, sie ist ebenfalls erst seit ca. 15 Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Forschung der Geistes- und Kulturwissenschaften in Deutschland.³ Ebenso verhält es sich im deutschsprachigen Raum mit der Vermittlung von Performance Art, welche erst seit den auslaufenden 1990er Jahren langsam Einzug in einen etablierten Bildungs- und Kunstdiskurs hält.⁴ Daraus ergibt sich die zentrale Forschungsfrage, welche nach den spezifischen Anforderungen der Performance Art für ein neu zu entwickelndes Vermittlungskonzept fragt. Die Dissertation stellt dabei die zentrale These voran, dass Vermittlung im Kontext von Performance Art nicht als sekundärer Vorgang verstanden werden darf, sondern selbst als ästhetische Praxis gedacht werden muss, um dem inhärent permissiven, ephemeren und widerständigen Potenzial der Performance Art zu entsprechen. Die drei zentralen Kapitel verhalten sich aus jeweils historischer, theoretischer und praxisanalytischer Perspektive zur zentralen Fragestellung und These, sodass im abschließenden Fazit die Fragestellung fundiert beantwortet und die These verifiziert oder falsifiziert werden kann.

Seit ihrer Entstehung in Europa, den USA und Asien in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hat die Performance Art immer mehr an Popularität gewonnen und ist heute aus der Kunstwelt, den Museen und Kunstgalerien wie auch aus der (Kunst-)Vermittlung nicht mehr wegzudenken. Dabei lässt sie sich auf Grund ihrer Interdisziplinarität und ihrer disparaten Ausdifferenzierung innerhalb der letzten Jahrzehnte kaum genauer definieren und

3 Goldberg, RoseLee: *Die Kunst der Performance. Vom Futurismus bis heute*. Deutscher Kunstverlag (dkv Kunst kompakt, Bd. 8), Berlin/München, 2014, S. 228.

4 Beispielhaft kann hier die Habilitation von Prof. Dr. Marie-Luise Lange an der TU Dresden aus dem Jahr 2002 genannt werden. Lange, Marie-Luise: *Grenzüberschreitungen - Wege zur Performance: Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus, 2002.

wird immer mehr zu einem Sammelbegriff⁵. Ganz ähnlich wie der ihr nahverwandte Begriff der Performativität. Die Kunsthistorikerin RoseLee Goldberg schreibt dazu in ihrer Monografie *Die Kunst der Performance. Vom Futurismus bis heute*: „Tatsächlich besitzt keine andere künstlerische Ausdrucksform ein solch grenzenloses Manifest, denn jeder Performer schafft seine oder ihre Definition in dem speziellen Vorgang und der Methode der Ausführung.“⁶ Auch der amerikanische Theaterwissenschaftler Marvin Carlson beschäftigt sich in seinem Buch *Performance: A critical introduction*⁷ mit der Unmöglichkeit einer Definition der Performance und ihrer Kunstform der Performance Art und verweist dabei auf das Modell des *essentially contested concept*⁸ des schottischen Philosophen Walter Bryce Gallie – dieser schreibt: „certain concepts, such as art and democracy, had disagreement about their essence built into the concepts themselves.“⁹ Diese Widersprüchlichkeit, die Konzepten wie Kunst oder Demokratie eingeschrieben ist, gilt es nicht aufzulösen, sondern als konstitutiven Teil der jeweiligen Phänomene anzuerkennen. Dennoch scheint Gallie der permanente Prozess der Arbeit an einem allgemeinen Verständnis dieser Begriffe und der stetigen Veränderung derselben sinnvoll. Ich möchte mich mit dieser Arbeit Gallies Verständnis von Kunst und dem Ansatz von Goldberg zur Performance Art im Speziellen anschließen und mich ebenfalls einer Definition, die einen Anspruch auf Deutungshoheit stellt, entziehen. So beziehe ich mich im historischen und im theoretischen Teil der Arbeit auf Definitionen, die andere Künstler*innen und/oder Wissenschaftler*innen in ihren individuellen Kontexten gefunden haben, und verfähre im dritten, dem Analyseteil, so, dass sich eine jeweilige Definition nach Goldberg im „speziellen Vorgang und [in] der Methode der Ausführung“ finden soll.

Die Arbeit verortet sich durch die Verbindung von Vermittlung, Performance Art und ästhetischer Praxis zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich in den letzten Jahren ebenfalls mit Teilaspekten der zentralen Fragestellung nach den spezifischen Charakteristika der Performance Art für die Vermittlung beschäftigt haben. Größtenteils findet der theoretische Diskurs jedoch unabhängig voneinander statt und beschäftigt sich nur teilweise explizit mit der Kunstform der Performance Art. Er setzt sich vielmehr mit performativen Vermittlungsstrategien im Allgemeinen auseinander.

5 Goldberg 2014, S. 249.

6 Ebd., S. 9

7 Carlson, Marvin A.: *Performance: A critical introduction*. Routledge, London, 1996.

8 Vgl. Gallie, Walter Bryce: *Philosophy and the Historical Understanding*. Schocken Books, New York, 1964, S. 105 ff.

9 Gallie 1964, S. 106.

Dabei wurden für die vorliegende Dissertationsschrift die Bereiche Kunstwissenschaft, Theaterwissenschaft und die Performance Art selbst ausgewählt.

Die Kunstwissenschaft und im Spezifischen die Kunstvermittlung hat in den letzten Jahren in Bezug auf eine „kritische Kunstvermittlung“¹⁰ und im Kontext von Vermittlungsformaten zur zeitgenössischen Kunst einen differenzorientierten Vermittlungsbegriff¹¹ etabliert. Sie deckt, auf Grund der langen Tradition des Unterrichtsfaches Kunst, auch den schulischen Bereich ab. In Bezug auf die Performance Art ist die Einbettung dieser Kunstform in das Curriculum mancher Bundesländer auf der einen Seite sehr erfreulich, birgt auf der anderen Seite jedoch auch die Gefahr, dass Performance Art mit schulischen Bewertungs- und Verwertungslogiken konfrontiert ist, die ihrem widerständigen und permissiven Anspruch entgegenstehen. Des Weiteren liegt der Fokus der Kunstvermittlung auf musealer Kunst oder, beispielsweise ausgehend von der *documenta 14*, auf der Vermittlung von zeitgenössischer Kunst im Sinne des Aufführungscharakters von Kunst oder einer Gegenbewegung zum geschlossenen Kunstwerk. Unter anderem in Lüneburg setzt man sich an den Hochschulen mit Kunstvermittlung auseinander und entwickelt neue Konzepte¹², jedoch geht es dabei selten explizit um die Vermittlung von Performance Art, die losgelöst von einer bestehenden künstlerischen Arbeit praktiziert wird.

Ein weiterer Bereich ist die Theaterwissenschaft und im Spezifischen die Theaterpädagogik. Seit dem *performative turn* in den 1990er Jahren und dem in den folgenden Jahren etablierteren Performancetheater gab es auch in der Theaterpädagogik eine Fokussierung auf künstlerische und später auch performative Ästhetiken, in Abgrenzung zu einer starken Pädagogisierung der 70er und 80er Jahre. All diese Entwicklungen fanden dabei nicht nur in der

10 Vgl. Mörsch, Carmen: „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“. In: dies. (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Diaphanes, Zürich/Berlin, 2009b, S. 9–33, S. 18.

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

12 In Lüneburg forscht beispielsweise Pierangelo Maset seit den früher 2000ern zur Kunstvermittlung. Siehe dazu: Maset, Pierangelo; Hallmann, Kerstin (Hg.): *Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz*. Transcript, Bielefeld, 2017. An der Bauhaus-Universität Weimar fand 2020 die 9. Studentische Tagung zur Kunstvermittlung statt. Siehe dazu: Bauhaus-Universität Weimar (Hg.): *9. Studentische Tagung zur Kunstvermittlung*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-weimar.de/de/kunst-und-gestaltung/projekte/tagung-zur-kunstvermittlung/> (Letzter Abruf: 02.01.2024).

Praxis, sondern auch in der Theoriebildung statt.¹³ Der Deprofessionalisierung des Theaters steht eine Professionalisierung der Theaterpädagogik gegenüber.¹⁴ Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre bedeutet Theater mit nichtausgebildeten Darsteller*innen nicht nur Spiel oder figürliche Repräsentation, sondern forschende und experimentelle Ansätze wie im *Devising Theatre*¹⁵ oder im Forschungstheater mit Kindern, das am *FUNDUS THEATER*¹⁶ in Hamburg praktiziert wird, rücken in den Fokus. Performative Ästhetiken und Strategien finden dabei immer mehr Anwendung.¹⁷ Hierbei geht es, wie erwähnt, jedoch vor allem um performative Strategien der Vermittlung im Kontext theaterpädagogischer Arbeit. Die Auseinandersetzung mit Performance Art findet nur selten statt, und die konkreten Methoden der Vermittlung von Performance

- 13 Vgl. Streisand, Marianne: „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand Marianne (Hg.): *Theaterpädagogik* (Lektionen, Bd. 5). Theater der Zeit, Berlin, 2012, S. 14–35.; Vgl. Pinkert, Ute: *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Life Art bei Forced Entertainment; Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung*. Schibri-Vlg., Uckerland, 2005.
- 14 Vgl. Wartemann, Geesche: „Abgrenzungen und Anpassungen. Eine professionsgeschichtliche Skizze der Theaterpädagogik am Theater“. In: Krankenhagen, Stefan; Roselt, Jens (Hg.): *De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien. Formen, Figuren und Verfahren einer Kultur des Selbermachens*. Kulturverlag Kadmos, Berlin, 2018, S. 126–140.
- 15 Devising Theatre „ist eine experimentelle, gruppenorientierte Produktionsform von Theater, die sich in den 1970er Jahren in England als Gegenbewegung zum hierarchisch strukturierten Literaturtheaterbetrieb herausgebildet hat. Das sich in dieser Arbeitsform artikulierende Theaterverständnis (*non text-based theatre*) hat eine Nähe zu den politischen und kulturellen Suchbewegungen der 1970er Jahre, die einen erweiterten Kultur- und Theaterbegriff forderten, populäre und alltagskulturelle Phänomene, Erfahrung, Körper- und Aktionstheaterformen integrierten und *community-theatre* (Stadtteilkultur) sowie demokratische, selbstbestimmte Arbeitsstrukturen realisierten.“ Sting, Wolfgang: „Devising Theatre“. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. 2003. Online verfügbar unter: <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-devising-theatre/> (Letzter Abruf 28.12.2023).
- 16 Vgl. u.a. Peters, Sibylle: „Kinder in der Performancekunst. Versuch einer Einführung“. In: Westphal, Kerstin; Althans, Birgit; Dreyer, Matthias; Hinz, Melanie (Hgg.): *Kids on stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. transgenerational. transkulturell. transdisziplinär*. Athena Vlg., Bielefeld, 2022, S. 289–308, S. 305 f.
- 17 Westphal, Kristin: „Theater/Kunst mit Kindern. Am Beispiel einer Performance mit Kindern von Eva Meyer-Keller und Sybille Müller“. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.): *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Transcript, Bielefeld, 2014b, S. 195 f.

Art werden häufig im Kontext theaterpädagogischer Ausbildung und theaterpädagogischer Vermittlung beschrieben und analysiert.

Anders verhält es sich mit dem dritten Bereich, der Performance Art selbst und den Performancekünstler*innen, die neben ihrer eigenen künstlerischen Praxis zusätzlich in der Vermittlung tätig sind oder beide Bereiche konstitutiv miteinander verbinden. In diesem Kontext wäre für den deutschsprachigen Raum der Künstler BBB Johannes Deimling zu nennen oder für den internationalen Raum die US-amerikanische Performancekünstlerin Marilyn Arsem. Die von diesen Künstler*innen beschriebenen Vermittlungskonzepte gehen jedoch hauptsächlich von der jeweils eigenen künstlerischen Arbeit aus oder kontextualisieren diese in einer historischen Tradition von Performance Art. Die Analysen und vor allem die theoretische Einbettung der eigenen Arbeit sind meistens wenig umfangreich und unpräzise.

Im zweiten Kapitel der Arbeit werden alle drei Bereiche noch einmal ausführlicher dargestellt und mit Beispielen belegt; es wird deutlich gemacht, dass bisherige Konzepte nicht abgewertet, sondern notwendigerweise erweitert werden sollen. Aus der Beschreibung bisheriger Vermittlungskontexte für Performance Art soll vor allem die Notwendigkeit abgeleitet werden, sich historisch, theoretisch und praktisch der Vermittlung explizit von Performance Art zu widmen, die Erkenntnisse in das aktuelle Diskursfeld einzubetten und einen Ausblick für weitere Forschungsfelder zu geben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die beschriebenen Bereiche in der Praxis nicht sich miteinander verbinden, sich überschneiden oder zerfließen. Für die wissenschaftliche Perspektive dieser Dissertation werden sie jedoch getrennt voneinander betrachtet.

Ebenso wie sich die Performance Art selbst einer klaren Definition entzieht und sich, wie oben beschrieben, eher auf ein allgemeines Verständnis beruft, möchte es diese Arbeit bewusst vermeiden, ein singuläres Konzept oder gar ein Handbuch für die Vermittlung von Performance Art zu erarbeiten. Um den eben genannten drei Feldern der bisherigen Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Performance Art etwas zur Seite zu stellen, wird durch unterschiedliche theoretische Konzepte und vor allem durch die Analyse bestehender analoger sowie digitaler Vermittlungsmethoden ein disparates Feld eröffnet, in dem sich abbildet, wie Vermittlung von Performance Art praktiziert werden kann.

Die Verortung im Feld der ästhetischen Praxis unterstützt diese konzeptionelle Offenheit und wertet gleichzeitig den Prozess der Vermittlung als künstlerische im erweiterten Sinne und, unter Bezugnahme auf nichtkünstlerische und alltägliche Phänomene, als ästhetische Praxis auf. Rolf Elberfeld und Stefan Krankenhagen schreiben dazu in Ihrem Sammelband *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*:

Ästhetische Praxis unterläuft das Gefälle zwischen einem Kanon der Künste und der kulturellen Bildung [...] nicht nur die Grenzen zwischen den (erweiterten) Künsten und kultureller Bildung werden in der ästhetischen Praxis verflüssigt. Ihr Wert wird auch gegeneinander relativiert. Das eigentliche Künstlerische [...] wird nicht als etwas Höheres oder Wertvolleres angesehen, sondern zu Gunsten einer kulturellen Teilhabe in Prozessen ästhetischer Bildung methodisch relativiert.¹⁸

Vermittlung wird demnach explizit nicht im Sinne eines hierarchischen Wissenstransfers oder im Sinne einer, am ehesten dem Bereich der Schule zugeschriebenen, Weitergabe von Wissen verstanden. Ebenfalls fokussiert sich die Arbeit nicht auf die Rezeption von Kunst, im Speziellen von Performance Art oder anderen kulturellen Praktiken, sondern widmet sich produktionsästhetischen Fragestellungen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen in ihrer Verwobenheit mit ästhetischen Praktiken. Dabei sei erwähnt, dass Produktion und Rezeption, besonders in der Performance Art, nicht immer konsequent voneinander zu trennen sind und die Übergänge und Überschneidungen auch in Vermittlungskontexten oft konzeptioneller Teil dieser Prozesse sind. Der dritte Teil der Arbeit widmet sich dieser Fragestellung unter Bezugnahme auf konkrete Beispiele. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sich die Arbeit an dem Verständnis von ästhetischer Praxis orientiert, wie es in dem oben genannten Sammelband formuliert wird, nämlich als „eine Weise des Handelns, in der gestalterische Spielräume, performative Ausdrucksbewegungen und leiblich-sinnliches Situiertsein eine zentrale Rolle spielen. Es ist ein Handeln, in dem Bahnen des Gewohnten verlassen werden, oder das Gewohnte in seinen Spielräumen überprüft wird.“¹⁹ Welche Konsequenzen dies für die Vermittlung hat, wird im Konzept der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis verdeutlicht.

1.2 Gliederung der Arbeit und methodisches Vorgehen

Wie bereits erwähnt, besteht die vorliegende Dissertationsschrift aus drei Teilen, welche sich ausgehend von einer jeweiligen These in Unterkapitel aufgliedern. Das erste Kapitel widmet sich dem historischen Blick auf die Vermittlung von Performance Art. Nachdem zu Beginn ein allgemeiner Blick auf die Entstehung der Performance als eigenständige Kunstform und ihre Vorläufer

18 Elberfeld, Rolf; Krankenhagen, Stefan (Hg.): *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*. Wilhelm Fink, Paderborn, 2017, S. 18.

19 Ebd., S. 15.

geworfen wird, widmet sich die Arbeit dem *Black Mountain College* (BMC) als konkretes Beispiel für ein Kunst-College zu Beginn des 20. Jh., in dem nicht nur ein wichtiger Grundstein für Performance Art gelegt, sondern auch die Vermittlung unterschiedlichster Künste in ihrer Interdisziplinarität praktiziert wurde.²⁰ Grundlage für die Arbeit am BMC waren unter anderem die theoretischen Ausführungen des Philosophen und Reformpädagogen John Dewey, die im Zuge dieses ersten Teils genauer untersucht werden. Im Zentrum der Ausführungen stehen hier im Besonderen Fragen nach der Lernumgebung, dem Experimentbegriff und der Verbindung von Leben und Kunst.²¹ Abschließend werden die Entwicklungen der Vermittlung der Performance Art ab den 1950er Jahren bis in die 1990er Jahre beispielhaft dargestellt. Der erste Teil verfolgt dabei die These, dass die Performance als eigenständige Kunstform, ihre Theoretisierung und ihre Vermittlung stets aufeinander bezogen entstanden sind.

Der zweite Teil richtet den Blick auf die theoretischen und gegenwärtigen Aspekte der Vermittlung von Performance Art. Dieser beginnt mit der Klärung zentraler Begriffe, wie des Vermittlungsbegriffs, der ästhetischen Erfahrung und der reflexiven Bildung. Anschließend werden aktuelle Diskursfelder der Vermittlung von Performance Art anhand jeweils zweier konkreter Positionen exemplarisch dargelegt. Dabei greift die Arbeit auf Bezugsquellen aus der Theaterwissenschaft, der Kunstwissenschaft, der kulturellen Bildung und der Philosophie zurück und bindet diese jeweils an die zentralen Thesen der Arbeit an.

Aus der daraus resultierenden Notwendigkeit, Konzepte konkret für die Vermittlung von Performance Art zu untersuchen und zu entwickeln, wird abschließend das Konzept der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis erläutert. Dabei verfolgt der zweite Teil die These, dass die inhärente Offenheit, Widerständigkeit und Prozesshaftigkeit der Performance Art ihre Entsprechung nur in einem Vermittlungskonzept findet, das selbst als ästhetische Praxis begriffen wird.

Der dritte Teil analysiert abschließend konkrete Übungen und Methoden aus der Vermittlungspraxis. Grundlagen der Analyse bilden persönliche Aufzeichnungen, Erinnerungsprotokolle und eigene Analysen einzelner Übungen und methodischer Ansätze, die ich entweder selbst entwickelt und durchgeführt oder an denen ich teilgenommen habe. Dabei folgt die Arbeit der These,

20 Vgl. Blume, Eugen; Felix, Matilda; Knapstein, Gabriele; Nichols, Catherine (Hg.): *Black Mountain. Ein interdisziplinäres Experiment 1933–1957*. Katalog der Ausstellung „Black Mountain. Ein interdisziplinäres Experiment 1933–1957“, Nationalgalerie im Hamburger Bahnhof/Museum für Gegenwart, Berlin. Spector Books, Leipzig, 2015.

21 Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Üb. v. Erich Hylla, hg. v. Jürgen Oelkers. 5. Aufl. Beltz, Weinheim, 2011.

dass, „indem man die Bedingungen und Rahmensetzungen für das Handeln in spezifischen Formen ästhetischer Praxis von innen kennenlernt, [sich das] Verständnis und [die] Perspektive auf dieses Handeln [verändert]“²². Damit wird die Position des*r Wissenschaftler*in nicht mehr strikt von der des*r Künstler*in getrennt. Das Verständnis von „Forschung durch ästhetische Praxis“²³, nach Matthias Rebstock, das der Praxisanalyse zu Grunde liegt, wird zu Beginn der Analyse ausführlich vorgestellt. Auf Grund der pandemischen Entwicklungen während des Forschungsprozesses ist es notwendig geworden, nicht nur Präsenzformate, sondern auch Onlineformate in die Analyse mit einzubeziehen. So wird die Arbeit der *Performance Art Studies* (PAS)²⁴ von BBB Johannes Deimling, Monika Deimling und Laurence Beaudoin Morin sowie ein *Performance Walk* auf der Kommunikationsplattform Zoom analysiert. Der Analyse der beiden Onlineformate steht die Analyse von zwei Präsenzformaten gegenüber. Dabei wird die Übung *One Minute Sculpture* in Anlehnung an den Künstler Erwin Wurm vorgestellt und analysiert, ebenso wie die von mir konzipierte Übung *MIX*. Der dritte Teil der Praxisanalyse bezieht sich auf den institutionellen Zusammenhang von Vermittlung von Performance Art und widmet sich, basierend auf meinem Forschungsaufenthalt im Frühjahr 2022, dem *School of the Art Institute Chicago* (SAIC)²⁵. Der dritte Teil der Arbeit verfolgt die These, dass von Vermittlung als ästhetischer Praxis nur dann gesprochen werden kann, wenn die Bedingtheit der Vermittlungssituation im Sinne eines reflexiven Bildungsbegriffs selbst thematisiert wird.

Die Ergebnisse der Analysen werden jeweils im Kontext der beiden vorherigen Kapitel und der zentralen These der Dissertation verortet. Auf Grund einer fehlenden medienwissenschaftlichen Perspektive und der Fokussierung auf die zentrale Fragestellung und These der Arbeit wird ein Vergleich zwischen Online- und Präsenzformaten als eine der anzuschließenden Forschungsfragen im Fazit der Dissertation angestrebt.

22 Ebd., S. 21.

23 Vgl. Rebstock, Matthias: „Zum Verhältnis von Kulturwissenschaften und ästhetischer Praxis. Eine Standortbestimmung aus Sicht der Hildesheimer Kulturwissenschaften“. In: Elberfeld, Rolf; Krankenhagen, Stefan (Hg.): *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*. Wilhelm Fink, Paderborn, 2017, S. 27–42, S. 35 f.

24 *Performance Art Studies* (PAS). Internetdokument, online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/> (Letzter Abruf: 13.02.2023).

25 *School of the Art Institute Chicago* (SAIC). Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/> (Letzter Abruf: 30.07.2021).

1.3 Forschung unter Corona-Bedingungen

Mit Beginn der Coronapandemie im Februar/März 2020 wurde eine Umstrukturierung meines Forschungsprojektes zwingend notwendig. Die Pandemie hat über den Großteil des Forschungszeitraums den Alltag aller Menschen bestimmt und Dinge unmöglich gemacht, die lange für selbstverständlich galten. Wie oben skizziert, ist ein wesentlicher Teil der Forschung die Verbindung von Theorie und Praxis im Sinne der ästhetischen Praxis nicht nur als Untersuchungsgegenstand, sondern auch als kulturwissenschaftliche Methode.²⁶ Geplante Workshops und Seminare sowie Festivals oder Forschungsaufenthalte konnten entweder gar nicht, zu einem deutlich späteren Zeitpunkt oder nur in abgewandelter, meist digitaler Form stattfinden. Nach der Pandemie ist deutlich geworden, dass diese das Forschungsfeld maßgeblich verändert hat. Digitalisierungsprozesse haben sich nicht nur in den Organisationsstrukturen verstetigt, sondern werden immer mehr in die ästhetischen Verfahren, die Ausführungsformate sowie in die Forschungsmethoden integriert. Dadurch wurden notwendigerweise auch kritische Fragen nach Beteiligung, Teilhabe und Autor*innenschaft immer virulenter, und eine medienwissenschaftliche Perspektive auf die Forschungsfragen wird immer bedeutsamer. Ein Zurück in eine Zeit vor Corona ist, auch in der Forschung, nicht möglich, dafür haben sich die Erfahrungen, Bedürfnisse und neu errungenen Möglichkeiten zu sehr in die alltägliche Arbeitspraxis eingeschrieben. Dieser Prozess war zu dem Zeitpunkt, an dem die Arbeit konzipiert, die grundlegende Struktur der Arbeit angelegt und die Recherche intensiviert wurde, nicht vorherzusehen. Somit musste innerhalb des Forschungszeitraums auf die Ereignisse reagiert werden. Die Praxis konnte demnach nur bedingt von Beginn an in die Forschung eingebunden werden. Durch die notwendigen Maßnahmen im Zuge der Pandemie mussten Präsenzveranstaltungen wie der oben erwähnte Performanceworkshop *Alles ist Bild* auf den November 2021 verschoben werden, und auch der Forschungsaufenthalt am *School of the Art Institute* in Chicago musste auf Grund der Reisebeschränkungen der USA auf Frühjahr 2022 verlegt werden. Die stattgefundenen Online-Veranstaltungen und die damit verbundenen Vermittlungsformate im digitalen Raum werden sich im Analyseteil ebenfalls wiederfinden. Die Verschiebung in den digitalen Raum war eine fächerübergreifende Aufgabe für zahlreiche Branchen in der Pandemie unter anderem auch für die Kultur und für die (Kunst-)Vermittlung. Eine genaue Nachzeichnung dieses Prozesses sowie eine medienwissenschaftliche Einordnung in größere theoretische und gesellschaftliche Zusammenhänge können in dieser Dissertation jedoch nicht geleistet werden. Dies kann nur als Ausblick und Aufgabe für kommende Wis-

26 Vgl. Elberfeld/Krankenhagen 2017.

senschaftler*innen im Fazit formuliert werden. Die Analyse der Onlineformate konzentriert sich auf die zentrale Fragestellung und die Thesen der Arbeit und orientiert sich an den in Kapitel drei festgelegten Parametern der Analyse.

Für den Wissenschaftsbereich und auch für die Arbeit im Graduiertenkolleg *Ästhetische Praxis* war die Coronapandemie, wie für den Rest der Gesellschaft, eine große Herausforderung und hat in vielerlei Hinsicht die Grenzen des Möglichen aufgezeigt. Dennoch konnte die Forschung weitergeführt und zu einem Abschluss gebracht werden, wofür an dieser Stelle allen daran Beteiligten mein herzlicher Dank ausgesprochen werden soll.

2. Historischer Blick auf die Vermittlung von Performance Art

2.1 Entwicklung der Kunstform Performance Art

Der Begriff Performance ist längst zu einem sogenannten „umbrella term“²⁷ geworden und bezeichnet eine Vielzahl von Phänomenen aus unterschiedlichen Bereichen wie Unterhaltung, Kunst, Sport, Politik und Wirtschaft. Je nach Kontext verweist er auf den Begriff der Leistung, auf eine konkrete Aufführung oder einen Vollzug. So wird der Begriff sowohl für die Leistung einer Maschine als auch für den Auftritt auf einem Popkonzert, für ein religiöses Ritual oder die Darbietung eines Schauspielers oder einer Schauspieler:in auf der Bühne verwendet. Die Performance Art – die Kunstform Performance – nähert sich dem Begriff aus künstlerischer und im erweiterten Sinn ästhetischer Perspektive. Als genuin interdisziplinäre Kunstform befragt sie die Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Kunst selbst und findet in Abgrenzung zu anderen künstlerischen Disziplinen stets neue ästhetische Formen, Darstellungs- und Produktionsweisen. Die Arbeiten finden in Ateliers oder im öffentlichen Raum, in Theatern oder Museen statt, dauern von wenigen Minuten bis zu vielen Stunden oder sogar Jahre, sind mal spontan und improvisiert, mal monatelang geprobt und können „esoterisch, schamanistisch, belehrend, provozierend oder unterhaltsam“²⁸ sein. Die Grenzen zur Entwicklung im modernen Tanz, in der zeitgenössischen Musik, im postdramatischen (Performance-)Theater und in der Medienkunst sind durchlässig und einer permanenten Veränderung unterlegen. Die Vorläufer und die Entwicklung der Performance Art seit den 1960er Jahren sollen im Folgenden unter Berücksichtigung der Fragestellungen und des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit dargelegt werden.

Infolge der beiden Weltkriege und einer immer stärkeren Technisierung findet seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in Europa und den USA ein regelrechter „Umbau der Gesellschaft“²⁹ statt, der sich vor allem in einem, von zahlreichen kulturwissenschaftlichen Theorien³⁰ beschriebenen, (post-)struk-

27 Stern, Anna: *Räume schaffen. Eine explorative Fallstudie am Beispiel der Vermittlung von Site-specific Performance Art in der Primarstufe*. Kopaed, München, 2020, S. 151.

28 Ebd., S. 8.

29 Klein, Gabriele: „Was ist eigentlich eine Performance?“ In: *Passagen. Das Kulturmagazin von Pro Helvetia*, Nr. 57, Ausgabe 3/2011, S. 6–10, online verfügbar: https://panch.li/v2_19/wp-content/uploads/2019/10/2011_3_PH_Kulturmagazin_Passagen.pdf (Letzter Abruf: 23.06.2023), S. 6.

30 Beispielhaft sind hier Jacques Derrida, Jacques Lacan oder Michel Foucault zu nennen.

turalistischen Denken niederschlägt, das die bloße Abbildung der Realität durch Sprache teils radikal in Frage stellt und ihre subjektive Herstellung betont. Damit werden Konzepte von Objektivität und Natürlichkeit brüchig, und Fragen nach Kontingenz und Differenz rücken in den Fokus. Die Konsequenzen aus diesem neuen Paradigma sind weitreichend und nehmen Einfluss auf fast alle Bereiche der Gesellschaft. Das Individuum ist diesen Veränderungen und Irritationen direkt ausgesetzt und reagiert entsprechend. Es „favorisiert Flexibilität vor Fixiertheit, setzt Fragmentierung der Kohäsion entgegen, stellt Pluralität vor Einheit und etabliert kulturelle Vielfalt anstelle einer homogenen Kultur“³¹. In keinem anderen Begriff wie dem der Performance spiegelt sich diese weitreichende Veränderung so sehr wider.

Erstmals taucht der Begriff 1955 bei dem britischen Philosophen John L. Austin auf, der ihn im Kontext seiner Sprechakttheorie verwendet.³² Diese wurde erst 1962 posthum veröffentlicht und durch seinen Schüler John R. Searle populär. Performative Äußerungen sind, nach Austin, wirklichkeitskonstituierend und beziehen den Vollzug der Äußerung mit ein, welcher in der Sprachwissenschaft bis dahin wenig Beachtung fand. Im Gegensatz zu konstativen Äußerungen, die wahr oder falsch sein können, gilt das Kriterium der Wahrheit für performative Äußerungen nicht, diese können scheitern oder unter bestimmten Voraussetzungen gelingen.³³ Als Beispiel für eine performative Äußerung führt Austin den Satz „Ich erkläre Sie hiermit zu Mann und Frau“ an. Durch diesen konkreten Sprachvollzug verändert sich unmittelbar die Wirklichkeit der Angesprochenen, sie sind von diesem Moment an ein Ehepaar. In späteren Vorlesungen wendet sich Austin jedoch wieder gegen die von ihm etablierte Zweiteilung in performativ und konstativ: Stattdessen schlägt er eine Dreiteilung in lokutionär, illokutionär und perlokutionär vor und betont damit die Handlungsdimension von Sprache. Illokutive Sprechakte evozieren Handlung und gehen über eine reine Aussprache und eine grammatikalische Richtigkeit, die bei der Lokution vorausgesetzt werden, hinaus. Perlokutive Sprechakte versetzen nicht nur das sprechende Subjekt in Handlung, sondern haben auch eine handlungsorientierte Wirkung auf jemand anderen. Damit können illokutive und perlokutive Sprechakte zwar nicht wahr oder falsch sein, aber

31 Klein 2011, S. 6.

32 Austin, John: *Zur Theorie der Sprechakte*. Reclam, Stuttgart, 1972.

33 Vgl. Krämer, Sybille; Stahlhut, Marco: „Das ‚Performative‘ als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie“. In: Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph (Hg.): *Paragana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, Bd. 10, H. 1: „Theorien des Performativen“, Akademie Vlg., Berlin, 2001, S. 37.

sie können scheitern oder gelingen. Die performative Äußerung wird somit in illokutiv und perlokutiv aufgeteilt und präzisiert.³⁴

Das Konzept des Performativen wurde später unter anderen von der US-amerikanischen Philosophin Judith Butler, in Rückbezug auf Jaques Derridas Iterabilitätskonzept, erweitert. Butler betont, dass das Subjekt immer diskursiv verortet und damit nicht autonom ist. Erst durch den Akt der Äußerung und den damit verbundenen Vollzug wird es hervorgebracht und ist damit zugleich immer das Ergebnis einer permanenten performativen Inszenierung.³⁵

Wie bereits erwähnt, wird der Begriff der Performance in den unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft verwendet, wodurch sich in den letzten Jahrzehnten verschiedene Bedeutungsebenen entwickelt haben. Marvin Carlson schlägt in seinem Buch *Performance: A critical introduction*³⁶ drei verschiedene Verwendungen des Begriffs vor. Die erste Bedeutungsebene bezieht sich auf die bloße Anwendung von Fähig- und Fertigkeiten wie beispielsweise beim Klavierspielen oder Jonglieren und damit auch auf die damit erbrachte Leistung. Die zweite Bedeutungsebene meint die Verwendung anerkannter und kulturell codierter Verhaltensmuster, wie sie besonders von den Performance Studies untersucht werden. Die dritte Art bezieht sich auf die Performance als Aufführung.³⁷ Der Begriff Aufführung meint dabei nicht ausschließlich Aufführungen im künstlerischen Kontext, sondern bezieht sich laut Butler auch auf das Geschlecht, das permanent neu aufgeführt und damit bestätigt oder irritiert wird.

Die Performance Studies, die sich vor allem in den USA seit den 1960er Jahren entwickelt haben und durch Wissenschaftler wie Richard Schechner, Milton Singer, Erving Goffman oder Victor Turner maßgeblich geprägt wurden, beschäftigen sich dezidiert mit den sozialen, kulturellen und ästhetischen Erscheinungsformen von cultural performances und verstehen die Performance zuallererst als Kulturpraxis. Die Theoriebildung der Performance Studies ist von Anfang an eng an die kulturelle und künstlerische Praxis, auf die sie sich bezieht, gebunden.³⁸ Die Performance als Kunstform ist ähnlich stark von theo-

34 Vgl. Austin, John: „Performative Äußerungen“. In: ders.: *Gesammelte philosophische Aufsätze*. Stuttgart: Reclam, 1986, S. 305–327, S. 309.

35 Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Gender Studies, Bd. 722. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1991; Butler, Judith: „Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ‚Postmodernen‘“. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy (Hg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Fischer Taschenbuch-Vlg., Frankfurt a. M., 1993, S. 31–58.

36 Vgl. Carlson 1996.

37 Ebd., S. 4 f.

38 Vgl. u.a. Schechner, Richard: *Performance Studies: An Introduction*. 3. Aufl. Rout-

retischen Überlegungen und Entwicklungen geprägt, wie einer der heutigen Vertreter der Performance Studies Philip Auslander deutlich macht.³⁹ Er beschreibt in seinem Buch *Theory for Performance Studies: A Student's Guide*⁴⁰ den Einfluss kulturwissenschaftlicher Theorie unter anderen von Friedrich Nietzsche, Roland Barthes, Maurice Merleau-Ponty oder Gayatri Chakravorty Spivak auf die Performance Studies und konstatiert: „Over time, performance studies, too, has been reshaped through the influence of theory“⁴¹.

Ohne eine direkte Bezugnahme auf Austins Sprechakttheorie oder die Theoriebildung der Performance Studies, jedoch fast zeitgleich, entwickelte sich in den 1960er Jahren eine Kunstform, die sich den Begriff ebenfalls zu eigen machte und sich unabhängig von den theoretischen Überlegungen zur Performance dem Begriff künstlerisch näherte: die Performance Art.

In der Historisierung von Performance Art wurde rückblickend oft die kritische Befragung der bis dahin hegemonialen Ausdrucksformen, Produktionsweisen und Kategorisierungen von Kunst als zentraler Ausgangspunkt für viele Performancekünstler*innen ausgemacht.⁴² Sie setzten sich vielfach zum Ziel, die Grenzen zwischen Prozess und Werk, Subjekt und Objekt, Akteur*innen und Publikum sowie zwischen populärer Kultur und Kunst, die lange Zeit hohe Gültigkeit hatten, aufzulösen, und bewegten sich dabei auf einem Pfad der Neuorientierung der Künste allgemein. Durch alle bisherigen Gattungen hindurch wurde bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert der Weg hin zur Performance als eigenständige Kunstform geebnet, und im Zuge dessen wurden die Gattungsgrenzen selbst in Frage gestellt. Der Performancekünstler und Performancehistoriker Valentin Torrens sieht einen zentralen Wendepunkt bereits in Wagners Gesamtkunstwerk, in dem die bis dahin zerfallenen Einzelkünste wieder zusammengeführt wurden. Auch Adolphe Appia, der Wagner für sein Konzept zwar kritisierte, aber mit seinen Bühnenbildentwürfen und seinem Umgang mit Licht, Form und Farbe ab 1900 selbst den Weg für das Aufbrechen

ledge, London/New York, 2013; Singer, Milton: *Traditional India: Structure and Change*. American Folklore Society, Philadelphia, 1959; Goffman, Erving: *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, 1956.

39 Vgl. Auslander, Philip: *Theory for Performance Studies: A Student's Guide*. Routledge, London, 2007, S. 3.

40 Vgl. ebd.

41 Ebd., S. 3.

42 U. a. „Diese radikale Haltung hat die Performance-Kunst zu einem Katalysator in der Geschichte der Kunst des 20. Jahrhunderts werden lassen; wann immer eine bestimmte Schule, ob nun Kubismus, Minimalismus oder Konzeptkunst, in eine Sackgasse geraten schien, wandten sich Künstler der Performance zu, um Kategorien aufzubrechen und neue Richtungen einzuschlagen.“ Goldberg 2014, S. 7.

alter Formen im Theater ebnete, nennt Torrens in diesem Zusammenhang. Ebenso die ersten Fotografien von Eadweard Muybridge und Étienne-Jules Marey sowie die Entwicklung des frühen Kinos der Brüder Lumière führten, so Torrens, zu einer neuen Grammatik des Blicks⁴³, die durch bisher unentdeckte Möglichkeiten wie die Montage oder den Einsatz von Ellipsen Einfluss auf die künstlerischen Avantgarde des 20. Jahrhunderts genommen hat.⁴⁴ Besonders für die Performance Art sind die genannten Neuentdeckungen maßgeblich, da die Wirkungsmöglichkeiten jedes einzelnen dieser Elemente⁴⁵ erst durch diese Entwicklungen Stück für Stück entdeckt und genutzt wurden.

Der Begriff Vermittlung wurde in diesem Kontext zwar nicht explizit verwendet⁴⁶, jedoch nahm die Zusammenarbeit mit Studierenden, Kindern und Jugendlichen bereits in den Anfängen der Performance Art einen hohen Stellenwert ein. In praktischen Kursen oder Workshops, in konkreten Performanceprojekten und auch im theoretischen Diskurs wurden performative Verfahrensweisen und neue Ausdrucksformen zusammen mit Menschen erprobt, entwickelt und diskutiert, die sich nicht in erster Linie als Künstler*innen begriffen haben. Einige Beispiele, wie das Black Mountain College, die Arbeit von Allan Kaprow oder das Womanhouse-Projekt, werden in der vorliegenden Arbeit noch ausführlicher vorgestellt. Die kritische Infragestellung von hegemonialen Strukturen in der Kunst und die Widerständigkeit gegenüber bestehenden Formen und Produktionsweisen, die besonders in den ersten Jahren und Jahrzehnten treibende Kraft für die Performance Art waren, implizierten auch die Frage nach der Lehrbarkeit von Performance Art und die kritische Auseinandersetzung mit Bildungsinstitutionen wie Universitäten oder Kunsthochschulen. Dieses kritische Potenzial findet sich bereits in den künstlerischen Strömungen, welche von Historiker*innen heute als Vorreiter der Performance Art beschrieben werden.

43 „[...] the emergence of new visual codes as a grammar for the new language: vision.” Torrens, Valentin (Hg.): *How we teach performance art: University courses and workshop syllabus*. Outskirts Press, Colorado, 2014, S. 15.

44 Vgl. ebd., S. 7ff.

45 Form, Farbe, Licht, Raum, Musik etc.

46 In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Vermittlung mit dem englischen Wort *mediation* übersetzt. Im historischen Kontext finden sich aber auch Begriffe wie *facilitation* oder *education*, wenn auf Ansätze und Verfahrensweisen rekurriert wird, die aus heutiger Perspektive als Vermittlung beschrieben werden können.

2.1.1 Futurismus und Dadaismus als Vorreiter der Performance Art

Die historischen Vorreiter der Performance Art in Europa und den USA von der Jahrhundertwende bis in die 1960er Jahre sind zahlreich und wurden in eigens dafür vorgesehenen Publikationen bereits ausführlich beschrieben.⁴⁷ Ich möchte mich in diesem Kapitel mit Blick auf die Vermittlung von Performance Art auf einige wenige beschränken und führe daher nur den Futurismus und den Dadaismus an. Anschließend stelle ich einzelne künstlerische Positionen vor, um die Entwicklung der Kunstform bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts in ihren Grundzügen darzulegen.

Die Manifeste der Futurist*innen, die vor allem in Italien und Russland auf große Zustimmung und heftige Ablehnung gleichermaßen stießen, stellten für die Kunstszene zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Zäsur dar. Mit eigenen Aufführungen, Texten, Musik- und Tanzstücken und später auch bildnerischen Kunstwerken arbeiteten sich die Futurist*innen an allen künstlerischen Disziplinen ab und wendeten sich durch offensiven Widerstand gegen die bestehende Ordnung und vorherrschende ästhetische Normen.⁴⁸ Ästhetisch war der Futurismus deutlich durch die technische Revolution der Industrialisierung geprägt. Im Manifest *Das futuristische synthetische Theater* wird beschrieben, dass die Stücke möglichst kurz, verdichtet und schnell vonstattengehen sollen, womit auf die Schnelligkeit und Gleichzeitigkeit der mechanisierten Welt reagiert wurde.⁴⁹ Beispielsweise in den Bewegungsetüden des russischen Theatertermachers Wsewolod Meyerhold, in denen die Bewegungen einem strikten mechanisierten Ablauf folgen und der Körper des*r Schauspieler*in einer Maschine gleichen sollte. Des Weiteren folgten die meisten Arbeiten dem Prinzip der Simultanität, das „geboren [wurde] aus der Improvisation, der blitzartigen Intuition, aus der suggestiven und entdeckungsreichen Aktualität“⁵⁰. In allem sollte die Kunst mit dem Leben verknüpft sein, so einer der Mitbegründer des italienischen Futurismus, Filippo Tommaso Marinetti. Damit setzt der Futuris-

47 Vgl. Goldberg 2014; Lange, Marie-Luise: *Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance; Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Helmer, Königstein im Taunus, 2002.

48 In Russland wurde von den jungen Dichtern und Malern Burliuk, Majakowski, Krutschonich und Chlebnikow 1912 das Manifest „Eine Ohrfeige dem öffentlichen Geschmack“ veröffentlicht, das sich gegen damals angesehene Werte in der Kunst richtete. Vgl. Goldberg 2014, S. 31.

49 Vgl. Goldberg 2014.

50 Ebd., S. 27.

mus nicht nur in der Interdisziplinarität seiner Produktionsprozesse und in der Widerständigkeit gegen einen seinerzeit herrschenden Kunstbegriff wichtige Akzente für eine sich später entwickelnde Performance Art, sondern formuliert in der Forderung nach der Verbindung zwischen Kunst und Leben⁵¹ ein neues Paradigma, welches für viele andere Strömungen der Epoche zentral ist.

Auch der Dadaismus versammelte in den Jahren 1916–1919 Künstler*innen, die in der Kunst eine Auseinandersetzung mit der „brutalen Realität“⁵² forderten, möglicherweise auch in Form von konsequenter Negation. „Life and art are one“⁵³, proklamiert der spätere Dada-Künstler Tristan Tzara⁵⁴, der 1916 zusammen mit Hans Arp bei der Eröffnung des von Hugo Ball und Emmy Hennings gegründeten Cabaret Voltaire in Zürich anwesend war. Das *Dadaistische Manifest* wurde 1918 unter dem Titel *Der Dadaismus im Leben und in der Kunst*⁵⁵ beim ersten Treffen des *Club-Dada* von Richard Huelsenbeck verlesen, später als Faltblatt verteilt und nach dem Erscheinen beschlagnahmt. Das Manifest richtete sich vor allem gegen den damals noch sehr prominenten Expressionismus und seine, so das Manifest, gesellschaftsfernen Darstellungen. Ball und Hennings wurde noch eine weitere Figur durch ihre provokanten Aktionen bekannt: der sogenannte „Bürgerschreck“⁵⁶ Frank Wedekind, der im Rahmen des *intimen Theaters* auf der Bühne nicht nur seine Schriften verlies, sondern auch masturbierte. Hugo Ball schreibt über Wedekind: „Mein stärkster Eindruck derart war der Dichter als furchtbares, zynisches Schauspiel: Frank Wedekind. Ich sah ihn auf vielen Proben und in fast allen seinen Stücken. Sein Bemühen war, die letzten Reste einer ehemals fest gegründeten Zivilisation und sich selbst auf dem Theater ins Nichts aufzulösen.“⁵⁷ Unter Hugo Ball entwickelte sich im Cabaret Voltaire eine „neue Gattung von Versen, Verse ohne Worte oder Lautgedichte“⁵⁸. In außergewöhnlichen Kostümen wurden diese dem Publikum präsentiert. Im Dadaismus begann durch künstlerische Darstellungsformen aus dem Kabarett wie die Zauberei, den Revuetanz, die Jonglage oder andere artistische Darbietungen eine erste Auflösung der damals noch festen Grenzen zwischen sogenannter ernster Kultur und Unterhaltungskultur. Ein Merkmal, das sich in der späteren Performance Art fortsetzen sollte.

51 „Kunstwerk-Leben“. Goldberg 2014, S. 30.

52 Huelsenbeck, Richard: „Der Dadaismus im Leben und in der Kunst“. In: Harrison, Charles; Wood, Paul (Hg.): *Kunsttheorie im 20. Jahrhundert*. Band 1. Hatje Cantz, Ostfildern, 2003, S. 301–302, S. 301.

53 Torrens 2014, S. 17.

54 Mit bürgerlichem Namen Samuel Rosenstock.

55 Vgl. Huelsenbeck 2003.

56 Goldberg 2014, S. 50.

57 Goldberg 2014, S. 51.

58 Ebd., S. 60.

Anna Stern schreibt in ihrer Dissertation über die Negation und den Protest der frühen Avantgarden des 20. Jahrhunderts:

Die Aufführungen dieser Strömungen feierten die Präsenz des Körpers in seiner Bewegung und seiner Physis, die Prozesshaftigkeit, die gegen eine Werkästhetik gesetzt wurde, die nicht-referenzielle Sprache, die sich jeder Verweiskfunktion verweigert. Hier zeigen sich deutliche Parallelen zur Performance Art der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, die größtenteils auf den Einsatz von Sprache verzichtete und ebenfalls Möglichkeiten und Grenzen des physischen Körpers in den Mittelpunkt stellte.⁵⁹

2.1.2 Entwicklung der Performance Art in den 1960er-Jahren bis heute

Die von Stern gemachte Beobachtung bestätigt sich, wenn man sich die ersten Arbeiten der Performance Art in den 1960er Jahren des vergangenen Jahrhunderts anschaut. Ein singulärer Initiationsmoment lässt sich im Rückblick nicht ausmachen. In Europa, den USA und Japan haben unterschiedliche Künstler*innen schon ab den 1950er Jahren begonnen, die Grenzen der Kunst mit ihren Arbeiten zu erweitern, bestehende Kategorien in Frage zu stellen und künstlerische Strategien zu erproben, die wir heute dem Bereich der Performance Art zuordnen würden. Ein prominentes Beispiel für einen Ort, an dem solche künstlerischen Strategien erprobt und zur Aufführung gebracht wurden, ist das Black Mountain College, dem sich diese Arbeit in Kapitel 2.2 widmet. Ein Vertreter der sich in den 1960er Jahren entwickelnden Konzeptkunst war John Cage, der zentrale künstlerische Verfahren in seinen Kursen am Black Mountain College erstmals mit den Studierenden entwickelt hat. Cage zeichnet sich als Musiker und Komponist bis heute durch die Faktoren Zufall und Zeitlichkeit aus, welche das Verhältnis zwischen Komponist und Werk neu ausloten und dazu führen, dass manche seiner Arbeiten eine Dauer von mehreren Jahren haben. Seine Arbeiten bewegten sich von Anfang an zwischen den künstlerischen Grenzen von Musik und bildender Kunst.⁶⁰

59 Stern 2020, S. 149.

60 Auch in Asien entstehen zu dieser Zeit künstlerische Strategien und Ästhetiken, die eine große Nähe zur Performance Art aufweisen und diese mitgeprägt haben. In Japan gründete sich beispielsweise in den 1950er Jahren die Gutai Group, die mit Arbeiten wie *Passing through* 1956 oder *Please Draw Freely* 1956/2013 zwischen Malerei, Performance und Installation nicht nur in Japan, sondern auch in den USA

Auch Allan Kaprow, Begründer des Happenings und Schüler von Cage⁶¹, kannte dessen Arbeitsansätze. Kaprows Happenings, die in den späten 1950er Jahren ihren Anfang nahmen, hatten oft einen installativen Charakter, setzten das Publikum selbst als Akteur*in ein und lösten die Grenzen des Werkes auf. In *18 Happening in 6 Parts*, das 1959 in der von ihm mitgegründeten Reuben Gallery in New York an sechs Abenden aufgeführt wurde, sollte es keine passiven Zuschauer*innen, sondern nur Mitwirkende geben.⁶² Auch in der Arbeit *Flick* aus dem Jahr 1967 bekamen die Zuschauer*innen Handlungsanweisungen, die sie auf vier verschiedenen leeren Straßen 15 Minuten vor Mitternacht ausführen sollten, sodass zu dem angegebenen Zeitpunkt in Trillerpfeifen gepustet wurde und Streichhölzer entzündet wurden, bevor sich alle wieder zerstreuten.⁶³ Nicht selten fanden die Happenings außerhalb von Galerien oder Museen, an öffentlichen Orten, in der Natur oder in Privatwohnungen statt. Kunst wurde damit in die Sphäre der Öffentlichkeit überführt und konzeptionell für ein größeres, wenn auch oft unfreiwilliges Publikum zugänglich gemacht.

Die Happenings weisen zugleich eine große Nähe zur Fluxus-Bewegung auf, die in den 1960er Jahren in den USA und in Europa entstand und ebenfalls zur Performance Art gezählt wird. Hannah Higgins betitelt in ihrem Buch *Fluxus Experience* das Kapitel über die Happenings und die Fluxus-Bewegung mit „Experience as Art“⁶⁴ und verweist damit auf einen Kurswechsel von einer materialbasierten hin zu einer erfahrungsbasierten Kunst, die in den Happenings wie im Fluxus im Zentrum stand. Als Vertreter*innen des Fluxus können unter

bekannt wurde. Vgl. Tiampo, Ming: *Gutai: Decentering Modernism*. University of Chicago Press, Chicago, 2011.

61 Vgl. Higgins, Hannah: *Fluxus Experience*. University of California Press, Berkeley, LA/London, 2002, S. 188.

62 Vgl.: „Die Entstehung des Happenings“ - Haus der Kunst, München. Art-In Onlineportal. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.art-in.de/ausstellung.php?id=1244> (Letzter Abruf: 08.02.2023).

63 Zum Thema Handlungsanweisungen in der zeitgenössischen Kunst sei auf die Publikationen von Sandra Umathum verwiesen. Siehe dazu u.a.: Umathum, Sandra; Rentsch, Stefanie: „Vom Gehorchen. Über das Verhältnis von Handlungsanweisungen und ästhetischer Erfahrung“. In: Sonderforschungsbereich 626 (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*. Berlin, 2006. Verfügbar unter: https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/sfb626/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/index.html (Letzter Abruf: 03.01.2024). Sowie: Umathum, Sandra: „Do it yourself! Bemerkungen über delegierte Aufführungen“. In: Fischer-Lichte, Erika; Risi, Clemens; Roselt, Jens (Hg.): *Kunst der Aufführung – Aufführung der Kunst*. Theater der Zeit, Berlin, 2004. S. 119–135.

64 Higgins, 2002, S. 101.

anderen Dick Higgins, Yoko Ono, Joseph Beuys, Tomas Schmit, Nam June Paik oder auch La Monte Young genannt werden. In den 1970er Jahren lässt sich in der Performance Art des Weiteren ein Fokus auf den eigenen Körper, weg von Pinsel und Leinwand, wie sie noch in der Konzeptkunst der 60er viel zum Einsatz kamen, feststellen. Grenzen des Körpers und seiner Beschaffenheit wurden ausgetestet, besonders in der neu aufkommenden *Body Art*. Durch den Einsatz von Selbstverletzungen erzeugen Body-Art-Künstler*innen wie Chris Burden, Vito Acconci, Dennis Oppenheim oder Gina Pane intensive Erfahrungsräume für das Publikum und führen das Konzept der Körperkunst an seine Grenzen.

Auch in Europa entwickeln zahlreiche Künstler*innen neue Strategien und Darstellungsformen, um das hegemoniale Verständnis von Kunst in Frage zu stellen, politischen Widerstand zu leisten oder die eigene künstlerische Praxis durch neue Formen zu erweitern. Im Kanon der Arbeiten aus Europa ist der französische Maler, Bildhauer und Performancekünstler Yves Klein mit seinen monochromen Arbeiten zur Farbe Blau und seinem *Sprung ins Leere* von 1960 beispielhaft zu nennen, sowie die Wiener Aktionisten, welche die Ideen des Fluxus auf radikale Weise weiterdachten. Auch in Osteuropa fanden sich viele Künstler*innen, die den öffentlichen Raum nutzten, um mit oft minimalen Gesten und Handlungen Kritik an gesellschaftlichen Zuständen oder politischen Systemen zu üben. Beispiele hierfür sind die polnische Künstlerin Ewa Partum, der Tscheche Jiri Kovanda oder die *Temporäre Gesellschaft des intensiven Erlebens* um den Aktivisten Ján Budjas.⁶⁵ In diesem Zuge sei auch die jugoslawische Performancekünstlerin Marina Abramović genannt, die, anfangs mit ihrem Partner Ulay und später allein, die Performanceszene in den 1970er und 1980er Jahren maßgeblich prägte und bis heute eine der bekanntesten Künstlerinnen in diesem Feld ist. Neben ihr waren von Beginn an zahlreiche andere Frauen in der Performance Art aktiv, verhandelten in ihren Arbeiten feministische Themen und problematisierten das Machtgefälle und die Gewalt, die durch ein patriarchalisches System vorherrschte. Neben Abramović und Partum waren Künstlerinnen wie Gina Pane, Valie Export, Carolee Schneemann und Laurie Anderson für die Feministische Performance wegweisend.⁶⁶ Anderson markiert mit ihren Performance-Shows, die die Entwicklungen im Bereich der Medien aufgreifen und sich durch starke Referenzen aus der populären Kultur auszeichnen, eine Verschiebung der Performance Art in den 1980er Jahren, in denen, wie oben bereits angeklungen, politische und soziale Motive in den

65 Vgl. Czirak, Adam: *Aktionskunst jenseits des Eisernen Vorhangs. Künstlerische Kritik in Zeiten politischer Repression*. Transcript, Bielefeld, 2019, S. 7 ff. u. S. 102 ff.

66 Die Kuratorin für Performance Art RoseLee Goldberg zeichnet die beschriebenen Entwicklungen anhand konkreter Praxisbeispiele detailliert nach. Vgl. u.a. Goldberg 2014.

Mittelpunkt traten⁶⁷, die Performer*innen von der extremen Fixierung auf den eigenen Körper⁶⁸ abrückten und Licht- sowie Videoperformances eine präsen-tere Stellung innerhalb der Performance Art einnahmen. Die Aneignung neuer technischer Möglichkeiten, wie Kamertechnik oder Videobearbeitung, wurde explizit mitkonzipiert, um der „Fremdbestimmung des Subjekts“⁶⁹ entgegen-zuwirken. Der Interaktions- und Netzwerkgedanke, der bereits in den 1980er Jahren begann und den Fokus von bis dahin vorwiegend solistischen oder Paar-Arbeiten auf Gruppenperformances richtete, setzte sich im Übergang zu den 1990er Jahren fort und intensivierte sich. Die Kunstwissenschaftlerin Elisa-beth Jappe verwendet, im Sammelband zu dem Symposium *Life is art enough*⁷⁰ in Darmstadt 1994, den Begriff der „expanded performance“⁷¹, der eine neue Stoßrichtung der Performance Art in den 1990er Jahren markiert. Die Aktio-nen, auf die Jappe referiert, eröffnen lange Zeiträume und zeichnen sich durch die Nähe zur Konzeptkunst aus. Als Beispiel nennt Jappe den Künstler Res Ingold, der eine fiktive Fluggesellschaft gründete, die über zehn Jahre bestand.⁷² Auch das internationale Performance-Netzwerk *Black Market*, das seit Mitte der 1980er Jahre meist materialbasierte Gruppenperformances realisierte, lässt sich in diese Entwicklung einordnen.

Bis heute hat sich die Performance Art immer weiter ausdifferenziert und ist zu einem „Sammelbegriff“⁷³ geworden, der unter seinem Namen eine Vielzahl von Künstler*innen, Gruppen, künstlerischen und ästhetischen Formen und Formaten aus allen Bereichen der Kunst, der neuen Medien und der populären Kultur versammelt.⁷⁴ Eine universelle Definition der Kunstform Performance scheint damit, wie in der Einleitung bereits erwähnt, weder möglich noch sinn-voll. Kaprow definierte Performance, auf einem Panel in Washington 1975, ganz allgemein als einen „Arbeitsraum, als ein formales theatralisches Setting, in dem Performance-Künstler zunächst die dramatische Struktur und psycholo-gische Dynamik des traditionellen Theaters oder Tanzes vermeiden, um sich

67 Vgl. Carlson 1996, S. 117.

68 Lange 2002, S. 217.

69 Klein 2011, S. 7.

70 Beckers, Anita (Hg.): *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung*. Sammelband zum Symposium „Life is art enough“ in Zusammenarbeit mit dem Institut Mathildenhöhe Darmstadt vom 10. bis 12. November 1994. Salon-Vlg., Köln, 1998.

71 Jappe, Elisabeth: „Kurzgeschichte der Performance“. In: Beckers 1998, S. 12–19, S. 18.

72 Vgl. ebd., S. 18.

73 Goldberg 2014, S. 249.

74 Vgl. Goldberg 2014, S. 249.

auf körperliche Präsenz und Bewegungsaktivitäten zu konzentrieren⁷⁵. Die Definition zeugt ebenso von Kaprows Arbeitsumfeld wie von dem diskursiven Kontext, in dem sich Kaprow befand, was an dem Referenzrahmen des Theaters und des Tanzes deutlich wird. Ebenso verhält es sich mit der Definition der Performancelehrerin und Professorin Marie-Luise Lange, die 27 Jahre später schreibt:

Performance ist als Aktionsform Performance-Art ein prozeßästhetisches Ereignis, bei dem die Handlung des in einem ‚Echt-Zeit-Raum‘ agierenden Künstlers zum Kunstwerk wird. Performance Art besitzt aufgrund ihrer Verbindung zu anderen Künsten und zum Alltag einen intermedialen Charakter.⁷⁶

Hier liegt der Fokus auf der Performance Art als Prozess und Ereignis, auf geteilter Zeit und geteiltem Raum, wie auf dem intermedialen Charakter. Die fortgeschrittene Theoriebildung, welche die Performance Art zwischen 1975 und 2002 im wissenschaftlichen Kontext immer mehr zum Gegenstand gemacht hat, zeichnet sich in Langes Definition deutlich ab. Auch Lange versteht ihre Definition nicht als allgemeingültig, sondern verändert diese im Laufe der Zeit. 2013 schreibt sie, Performance Art sei eine „komplexe, leibgebundene, intermediale, bildgebende Kunststrategie, in der etwas als Ereignis oder Situation – manchmal auch als Interaktion – handelnd vor- und aufgeführt wird“⁷⁷. Die unterschiedlichen Ansätze und Versuche einer Definition markieren eine selbstreferenzielle Momentaufnahme, die unterschiedliche Aspekte der Performance Art hervorhebt, jedoch nicht den Anspruch hat, alle Arbeiten, welche unter der Performance Art subsumiert werden können, zu fassen. Jede im theoretischen Kontext formulierte Definition wird von der sie umgebenden Praxis beeinflusst und verhandelt diese mit.

Zahlreiche Performance-Theoretiker*innen weisen auf die Schwierigkeit, wenn nicht sogar Unmöglichkeit einer Definition hin, und dennoch haben sich in der Ausdifferenzierung der Performance Art seit den 1960er Jahren bis heute einige Charakteristika herauskristallisiert, die sie als eigenständige Kunstform auszeichnen.⁷⁸ Es sei darauf hingewiesen, dass diese Auflistung nicht gleicher-

75 Hayum, Andree: „Notes on Performance and the Arts“. In: *Art Journal*, Bd. 34, 1975, S. 339 [übersetzt vom Autor].

76 Lange 2002, S. 23.

77 Lange, Marie-Luise: „Site-Specific Performance. Performativ handelnde Körper im Dialog mit besonderen Orten“. In: *Kunst + Unterricht*, H. 374/375: „Orte performativ erschließen“, Friedrich Vlg., Hannover, 2013, S. 4–10, S. 5.

78 Vgl. u.a. Auslander 2007, S. 1; Carlson 1996, S. 1; Lange 2002, S. 23.

maßen auf alle Arbeiten zutrifft, die sich dem Feld der Performance Art zuordnen oder zuordnen lassen. Des Weiteren treffen einzelne Punkte ebenfalls auf Teile zeitgenössischer Formen anderer Kunstsparten wie des Theaters, der bildenden Kunst, des Tanzes oder der Medienkunst zu.

In dem Ausstellungsband *Moments. Eine Geschichte der Performance in 10 Akten*⁷⁹ zur gleichnamigen Ausstellung 2013 im Museum für Neue Kunst in Karlsruhe werden der Performance Art drei zentrale Eigenschaften zugeschrieben, denen ich im Folgenden eine kurze Erläuterung hinzufügen und die ich um einen weiteren Aspekt erweitern möchte:

1. Performance Art stellt Präsenz vor Repräsentation.⁸⁰

Bezugnehmend auf Austins Sprechakttheorie, den Ursprung des Begriffs Performance, gelten Handlungen in der Performance Art als wirklichkeitskonstituierend und selbstreferenziell.⁸¹ Auch wenn durch die Performance oft eine gewisse Symbolhaftigkeit entsteht und auf der Bedeutungsebene eine Vielzahl von Interpretationen angeführt werden können, ist der Bezugsrahmen der konkreten Handlung an sich in erster Linie die Handlung selbst. Das Prinzip des *so tun als ob*, das aus klassischen Formen des Theaters bekannt ist, wird in der Performance Art vermieden. Dies bezieht sich vor allem auf die ausgeführten Handlungen, aber auch auf die Kleidung oder die verwendeten Materialien und Objekte, die nicht als Kostüm oder Requisiten verstanden werden und damit ebenfalls nicht auf eine außerhalb der Performance liegende Realität verweisen, sondern unter anderem nach Kriterien wie Farblichkeit oder Stofflichkeit ausgewählt werden. Mit Erika Fischer-Lichtes Aufführungstheorie ist darüber hinaus eine theoretische und begriffliche Grundlage geschaffen worden, um den Aufführungsbegriff und seine performative Dimension auf die Performance Art zu beziehen und deutlich zu machen, dass jede Aufführung zwischen Präsenz und Repräsentation changiert.⁸²

79 Gareis, Sigrid; Schöllhammer, Georg; Weibel, Peter (Hg.): *Moments. Eine Geschichte der Performance in 10 Akten*. Ausstellung „Moments. Eine Geschichte der Performance in 10 Akten“, ZKM/Museum für Neue Kunst, Karlsruhe, 08.03.–29.04.2012. Vgl. der Buchhandlung Walther König, Köln, 2013.

80 Vgl. ebd., S. 9.

81 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2004, S. 33.

82 „Die Bedeutungsprozesse, welche, oszillierend zwischen ‚Symbol‘ und ‚Allegorie‘, zwischen Selbstbezüglichkeit und Assoziation, vollzogen werden, lassen sich also kaum als hermeneutische Prozesse qualifizieren, die darauf zielen, die Aufführung zu verstehen. [...] Ganz andere Probleme stellen sich im Hinblick auf die perzeptive Multistabilität, auf das plötzliche und nicht vorhergesehene Umspringen der

2. Performance Art stellt den Prozess vor das Werk.⁸³

In der Performance Art als ephemerer Kunstform fallen Autor*in, Werk und in manchen Fällen auch Rezeption zusammen, oder wie es Carlson schreibt: „the artist's body becomes both the subject and the object of the work“⁸⁴. Die Performance kann nicht losgelöst von seiner Produktion rezipiert werden, somit fallen auch Produktion und Rezeption zusammen. Das Konzept von Autor*innenschaft und vom Kunstwerk wird brüchig, weil beides nicht immer klar voneinander getrennt werden kann. Manche Performances entstehen erst im aktiven Handeln der Anwesenden, die damit selbst zu Performenden und Teil des Kunstwerks werden. Der Beginn und das Ende einer Performance lassen sich nicht immer klar definieren. Manchmal hinterlässt eine Handlung Spuren, schreibt sich in den Raum ein, in dem sie stattfindet, oder Materialien verbleiben am Ort des Geschehens und werden später als Zeugnisse der Performance präsentiert. Gerade durch die Flüchtigkeit der Aufführung und damit auch die stark begrenzte Verfügbarkeit der Performances waren und sind die verbleibenden Dokumente, wie Materialien, aber auch fotografische oder videografische Dokumentationen, von großer Bedeutung und transformieren die eigentlich flüchtige Handlung in ein zeitlich ungebundenes Dokument. Damit wird die Performance auch einem vielfach größeren Publikum zugänglich. Die Dokumentation war und ist für viele Künstler*innen oft die einzige Möglichkeit, Bekanntheit zu erlangen und Geld mit ihrer Arbeit zu verdienen, weil die Dokumente verkauft oder ausgestellt werden können. Nicht selten ging mit dem begrenzten Publikum und den ausschnitthaften Dokumenten eine Form der Mystifizierung oder gar Glorifizierung einher. Mit dem Aufkommen der Videotechnik entwickelte sich jedoch schon früh der Bereich der Videoperformance, der Fragen nach dem Werk und der Flüchtigkeit der Handlungen in den Videoarbeiten, die oft nur für die Kamera aufgeführt wurden, verhandelten.⁸⁵

Wahrnehmung aus der Ordnung der Repräsentation in die Ordnung der Präsenz und umgekehrt. [...] Plötzlich springt die Wahrnehmung aus der Ordnung der Repräsentation um in die Ordnung der Präsenz. Das erscheinende theatrale Element wird in seinem phänomenalen Sein wahrgenommen, affiziert den Wahrnehmenden leiblich.“ Fischer-Lichte 2004, S. 272 f.

⁸³ Vgl., Gareis/Schöllhammer/Weibel 2013, S. 9.

⁸⁴ Carlson 1996, S. 102.

⁸⁵ Als Beispiel kann die Performance *Shooting Piece* des kalifornischen Künstlers Chris Burden aus dem Jahr 1972 angeführt werden. Burden bat dafür einen Freund, ihm in den linken Arm zu schießen. Die Performance fand unter Ausschluss von Publikum statt, wurde jedoch mit einer Kamera aufgezeichnet. Vgl. Goldberg 2014, S. 158.

3. Performance Art stellt die innere Erfahrung vor äußere Könnerschaft.⁸⁶

Die Performance Art hat den Bereich der Kunst um ein Vielfaches erweitert. Herrschte bis zum 19. Jahrhundert noch ein gewisser Geniekult, der das Schaffen von Kunst an eine von Natur aus talentierte, meist männliche Person und seine Virtuosität und Könnerschaft knüpfte, ist die Domäne der Kunst heute keiner bestimmten Gruppe vorenthalten. Als Gegenthese zum Genie formulierte Joseph Beuys 1980 den Satz „Jeder Mensch ist ein Künstler“⁸⁷ und betonte damit die kreative Kraft in jedem einzelnen Menschen. Mit Beuys war es zwar erneut ein Mann, der nicht nur mit seiner Kunst, sondern auch mit seiner Theorie über Kunst in den breiten Wissenskanon Einzug erhielt, gleichzeitig gab es aber zahlreiche Frauen, die seine These durch ihre künstlerische Praxis belegt haben.⁸⁸

Besonders in der Performance Art sind antrainierte Techniken, wie deutliches und lautes Sprechen, bestimmte Zeichen- oder Bewegungstechniken oder ein gekonnter Umgang mit einem bestimmten Material, keine Voraussetzung für das Gelingen der Performance, sei es ein Ablauf von Handlungen, ein skulpturales Bild oder eine simple Handlungsanweisung auf einem Stück Papier. Das Gelingen oder Misslingen ist an andere, viel diskutierte Bedingungen geknüpft. Als eine Bedingung gilt eine gewisse Aufmerksamkeit, der man den ausgeführten Handlungen schenkt, bzw. eine bewusste Haltung, aus der heraus man handelt. Marina Abramović zitiert in ihrem Buch *Student Body*⁸⁹ den rumänisch-französischen Bildhauer Constantin Brâncuși: „What you're doing is not important, what is really important is the state of mind from which you do it.“⁹⁰ Besonders in der Frage nach der Vermittlung von Performance Art ist dieser Aspekt von großer Bedeutung, weshalb im Verlauf der Arbeit noch einmal darauf zurückzukommen ist.

86 Vgl. Gareis/Schöllhammer/Weibel 2013, S. 9.

87 Vgl. Beuys, Joseph: Interview in der Sendung „Lebensläufe“. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=XZTZW-k-TB8> (Letzter Abruf: 26.06.2023).

88 Als Beispiele können sowohl Anna Halprin, mit ihren choreografischen Performances mit Kindern und Jugendlichen, als auch die Fluxus-Künstlerin Alison Knowles, u.a. mit ihrer Arbeit *Child Art Piece*, genannt werden.

89 Abramović, Marina: *Student Body. Workshops 1979-2003. Performances 1993-2003*. Charta, Milano, 2003.

90 Ebd., S. 45.

4. Performance Art stellt Gattungsgrenzen in Frage.

Die Performance Art hat, in der Nachfolge des Futurismus und Dadaismus, mithilfe künstlerischer und ästhetischer Strategien die Grenzen zwischen den einzelnen künstlerischen Gattungen in Frage gestellt. Formen aus den Bereichen Literatur, Tanz, Theater, Musik und bildender Kunst wurden in interdisziplinären Formaten vermischt, und durch die Kooperation einzelner Künstler*innen wurde das Repertoire an künstlerischen und ästhetischen Mitteln und Produktionsverfahren angereichert. Doch nicht nur die Grenzen zwischen einzelnen künstlerischen Disziplinen wurden aufgelöst, sondern auch zwischen Kunst, populärer Kultur und Alltagsphänomenen. In der Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist Kunst?“ und ex negativo „Was ist keine Kunst?“ wurde der Kunstbegriff im Laufe des 20. Jahrhunderts immer mehr erweitert. In der Performance Art war damit auch immer die Widerständigkeit hegemonialer Machtstrukturen und Wissenskonzepte verbunden. Die Performance Art als die Kunstform ohne Institution war damit auch institutionskritisch und deklarierte sich selbst nicht selten als Anti-Kunst oder Non-Art.⁹¹ Die beschriebene Ausdifferenzierung innerhalb der Performance Art zwischen den 1960er Jahren und heute verdeutlicht, wie viele künstlerische Formen und Formate heute unter den Begriff fallen und wie sehr sich in ihnen Gattungsgrenzen aufgelöst haben.

Nach diesem historischen Rückblick auf die Entwicklung der Performance Art soll im Folgenden eine Institution vorgestellt werden, die für die Entwicklung der Performance Art und vor allem im Kontext der Vermittlung eine zentrale Rolle spielt: das Black Mountain College.

2.2 Das Black Mountain College

2.2.1 Historischer Kontext

Der Gründung des Black Mountain College (BMC) im Jahr 1933 ging eine Zeit des Wandels voraus, der nicht nur die Bereiche der Kunst und der Bildung betraf, sondern sich gesamtgesellschaftlich bemerkbar machte. In Europa entwickelten sich mehrere Bewegungen, die eine Alternative zu der immer stärkeren Technisierung und dem kapitalistischen System suchten und gleichzeitig die bis dato stärker getrennten Bereiche des Lebens wie Arbeit, Kunst, Freizeit oder Gemeinschaft wieder zusammenführen wollten. In Deutschland beispielsweise

91 Vgl. u.a. Kaprow, Allan: *Essays on the Blurring of Art and Life*. University of California Press, London, 1993, S. 97 ff.

gründete sich 1893 die bis heute bestehende Reformsiedlung EDEN⁹², die auf einem gemeinsamen Grundbesitz nahe Berlin nicht nur ein alternatives Wirtschaftssystem etablierte, sondern damit verbunden auch das Zusammenleben neu organisierte. 1900 gründete sich in Ascona in der Schweiz die Kommune *Monte Verità*⁹³, die bis zu ihrem Ende 1926 einer der wichtigsten Begegnungsorte für eine Vielzahl von Aussteiger*innen, Vegetarier*innen, Revolutionär*innen und Künstler*innen war. Rudolf Laban eröffnete dort seine *Schule für Kunst* und unterrichtete Schülerinnen wie Mary Wigman, Gertrud Leistikow, Katja Wulff sowie Sophie Taeuber, die spätere Frau des Dadaisten Hans Arp.⁹⁴ Mit dem Bauhaus gründete sich 1919 in Weimar eine der wichtigsten Kunstschulen, die mit ihrer interdisziplinären Ausrichtung in der Verbindung von Kunst, Architektur und Design im Laufe ihres 14-jährigen Bestehens Lernen und Leben sowie Kunst und Alltag zusammenführen wollte und ein bis dahin bestehendes Verständnis von Bildung in Frage stellte.⁹⁵

Konzeptionell wurden die Ideen des Bauhaus, nach seiner Schließung durch das Hitler-Regime, unter anderem am BMC von Anni und Josef Albers, aber auch von Studierenden weitergeführt. Der Fokus im Bildungssystem der USA verlagerte sich, auf theoretischer Grundlage der Ausführungen des amerikanischen Reformpädagogen und Philosophen John Dewey⁹⁶, auf die Herausbildung sozialer Kompetenzen und auf eine ganzheitliche Erziehung, die auf Erfahrungen basierte. Dabei spielten die Künste eine wichtige Rolle. Dieses Konzept wurde nicht nur im BMC verwirklicht, sondern beispielsweise auch in der 1915 von dem Musikpädagogen Thomas Whitney Surette gegründeten Concord Summer School of Music, die Andi Schoon in seinem Buch *Ordnung der Klänge. Das Wechselspiel der Künste. Vom Bauhaus zum Black Mountain College*⁹⁷ als „direkten Vorläufer des BMC“⁹⁸ bezeichnet. Surette priorisierte in seiner Schule vor allem das Erlebbarmachen von Musik und Literatur und weniger ein virtuoseres Musizieren und Trainieren von bestimmten Techniken.⁹⁹ Die politischen Umstände in den USA zu dieser Zeit begünstigten die Entstehung von Bildungsinstitutionen mit größeren Freiheiten. Schoon schreibt dazu:

92 Bankleer; Heißenbüttel, Dietrick: *(RE)EDEN – Neue Blicke auf die älteste Reformsiedlung Deutschlands*. Hg. v. Re:Form e.V. Jovis Vlg., Berlin, 2019.

93 Bollmann, Stefan: *Monte Verità. 1900. Der Traum vom alternativen Leben beginnt*. Pantheon-Vlg., München, 2017.

94 Vgl. Bollmann 2017, S. 236 ff.

95 Vgl. Schoon, Andi: *Ordnung der Klänge. Das Wechselspiel der Künste. Vom Bauhaus zum Black Mountain College*. Transcript, Bielefeld, 2016, S. 31 ff.

96 Mehr zu Deweys Theorie in Kapitel 2.3: „John Dewey“.

97 Schoon 2016.

98 Ebd., S. 90.

99 Ebd., S. 98.

Den Nährboden zur Entwicklung größerer pädagogischer Freiheit bereiteten die Krise der US-Wirtschaft und die hohe Arbeitslosigkeit. [...] Neben Bestrebungen zu religiöser und politischer Erneuerung gewannen auch die Reformpädagogik und die Kunstförderung zahlreiche Anhänger. So gründete der neu gewählte Präsident Franklin D. Roosevelt zeitgleich mit der Eröffnung des BMC eine Institution, die sich der öffentlichen Ausschreibung von Kunstprojekten und dem Aufbau von Orchestern, Galerien, Museen und Theatergruppen annahm – das ‚Public Works Art Project‘ (PWAP) sollte die Kultur im Alltag der US-Bürger verwurzeln.¹⁰⁰

Das PWAP bot zwar die strukturelle und finanzielle Grundlage für freiere Colleges wie das BMC, dennoch hatte das BMC während seines Bestehens immer wieder mit finanziellen Problemen zu kämpfen.¹⁰¹

2.2.2 Historische Entwicklung und Lehransätze am Black Mountain College

Die Grundlage für die folgende Beschreibung und Analyse des BMC bilden die ausführlichen Beschreibungen und Protokolle von Martin Duberman aus seiner Monografie *Black Mountain: An Exploration in Community*¹⁰². Des Weiteren dienen die bereits erwähnte Publikation von Schoon, der aus musikhistorischer Perspektive auf die Entwicklungen am Bauhaus und am BMC schaut, und der Ausstellungsband *Black Mountain. Ein interdisziplinäres Experiment 1933–1957*¹⁰³ zu der gleichnamigen Ausstellung im Hamburger Bahnhof, der in dem Beitrag von Annette Jael Lehmann¹⁰⁴ die pädagogischen Praktiken aus heutiger Perspektive in den Fokus nimmt, als Referenztexte. Im Folgenden sollen auf Grundlage dieser drei Texte die Entstehung und Entwicklung des BMC nachgezeichnet und die unterschiedlichen Lehrkonzepte beschrieben und analysiert werden.

1933 verließ der Philosophie-Professor John Andrew Rice auf Grund von internen Konflikten das Rollins College in Florida und gründete mit elf seiner Kolleg*innen und 22 Studierenden, die sich mit ihm solidarisch erklärten, das

100 Ebd., S. 90 f.

101 Vgl. u.a. Duberman, Martin B.: *Black Mountain: An Exploration in Community*. W.W. Norton, New York/London, 1972, S. 164.

102 Duberman 1972.

103 Blume/Felix/Knapstein/Nichols 2015.

104 Lehmann 2015.

BMC in North Carolina, in der Nähe des Ortes Black Mountain.¹⁰⁵ Dort wollte er zusammen mit seinem engen Mitarbeiter Ted Dreier seine langjährigen Pläne für ein freies College verwirklichen. Am neu gegründeten BMC sollten Künste und Wissenschaft gleichermaßen gelehrt und Studierende zu verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden.¹⁰⁶ Maßgeblich für die pädagogische Ausrichtung des Colleges waren für Rice und Dreier die Ideen von John Dewey, mit dem sie im engen Austausch standen und der das College mehrmals besuchte.¹⁰⁷ Ziel sollte es sein, „zwischen Kunst- und Alltagserfahrung eine synergetische Kontinuität hervorzubringen und dies zum Zentrum aller Anstrengungen in der Ausbildung zu machen“¹⁰⁸. Neben Bildender Kunst, Theater, Tanz, Musik und Literatur wurden auch Architektur, Mathematik, Physik, Chemie, Geografie und Geschichte disziplinübergreifend und in Anbindung an die alltägliche Lebenspraxis gelehrt. Im ersten Katalog des Colleges heißt es: „[that the student] by being sensitized to movement, form, sound and other media of the arts, gets a firm control of himself and his environment than is possible through purely intellectual effort“¹⁰⁹. Das Zitat verdeutlicht, dass die Ausrichtung des Colleges von Beginn an nicht auf den Erwerb künstlerischer oder technischer Fertigkeiten ausgelegt war, auch wenn diese teilweise in den Kursen gelehrt wurden. Die methodische Ausrichtung und inhaltliche Zielsetzung war jedoch eine Sensibilisierung [„being sensitized“] und der Erwerb eines Bewusstseins für sich und seine Umgebung [„a firm control of himself and his environment“]. Die praktische Ausbildung und eine körperorientierte und auf Erfahrung basierende Form von Bildung standen im Fokus und bestimmten nicht nur die Kurse, sondern das gesamte Zusammenleben im College. Studierende wie Lehrende begriffen sich als Gemeinschaft, die nicht nur das Lernen, sondern auch das Leben gemeinsam bestritten. Damit war Lernen nicht zwangsläufig an einen Ort wie den Seminarraum gebunden und fand nicht durch einen hierarchischen Wissenstransfer statt, sondern hauptsächlich über das gemeinsame Tun und Erleben.¹¹⁰

105 Vgl. Schoon 2016, S. 92 f.

106 Vgl. Blume/Felix/Knapstein/Nichols 2015, S. 11.

107 Vgl. Duberman 1972, S. 94.

108 Lehmann, Annette Jael: „Pädagogische Praktiken und Kreativitätsmodelle am Black Mountain College“. In: Blume/Felix/Knapstein/Nichols 2015, S. 98–109, S. 99.

109 Duberman 1972, S. 39.

110 Die Lehrenden wohnten mit ihren Familien auf dem Gelände des BMC, und außerhalb der Kurse wurde gemeinsam gegessen und gearbeitet. Sonntags gab es ein regelmäßiges Programm, das aus Tanz, Theater oder Lesungen bestand. Duberman zitiert dazu einen bekannten Slogan des BMC in dieser Zeit: „as much real education took place over the coffee cups as in the classrooms“ (Duberman 1972, S. 25).

Aus Dubermans Ausführungen wird deutlich, dass unter dem Lehrpersonal schon in den ersten Jahren des BMC Diskussionen über die Lehre selbst geführt wurden. Einen wichtigen Beitrag dazu lieferte Josef Albers, der nach der Flucht aus Deutschland mit seiner Frau Anni Albers ans BMC kam und dort die pädagogischen Konzepte und konkreten Lehrmethoden aus dem Bauhaus weiterführte. Dabei vertrat Josef Albers die These: „Teaching is never a matter of methods, it's a matter of art.“¹¹¹ Unter der Fragestellung nach einem Konzept von Vermittlung als ästhetische Praxis ist hervorzuheben, dass bereits am BMC die Lehre selbst als eine Form von Kunst begriffen und ihr damit performatives Potenzial zugesprochen wurde.¹¹² Lehre wird damit als eine subjektive, veränderbare und offene Praxis verstanden, die sich an der jeweiligen Situation und nicht an normativen Kriterien orientiert. Durch ihren individuellen Vollzug und ihre Selbstreferenzialität wird ihr ein ästhetisches Potenzial zugesprochen, das die Bereiche des Alltäglichen und Künstlerischen nicht mehr strikt voneinander trennt.

Ebenso wurde die Frage, was eigentlich der Gegenstand der Lehre ist, unter den Lehrenden diskutiert. Dabei stellte sich schnell heraus, dass neben den konkreten Kursinhalten vor allem eine Form von „readiness“¹¹³ oder „sensitivity“¹¹⁴ für kreative Prozesse vermittelt werden sollte. Es herrschte die Überzeugung, dass eine Form der Aufmerksamkeit für sich, seine Umwelt und die auszuführende Praxis gelehrt werden kann. Dafür bedarf es einer Offenheit im Lernen, aber auch im Lehren. Sewell Sillman, ein Assistent von Josef Albers, beschreibt die Lehrsituation wie folgt: „you don't have to prepare, so much as you have to be in a state of awareness... you walk in and you relate“¹¹⁵. Das relationale Verhältnis zwischen den Studierenden und den Lehrenden in der Vermittlungssituation selbst wird als Ausgangspunkt für die Lerninhalte begriffen. Die konzeptionelle Offenheit und methodische Flexibilität verlangt von den Lehrenden, ihre Position als Wissende ein Stück weit aufzugeben und sich selbst, durch die kollektive Erfahrung im Lernprozess, als Lernende zu begreifen. Dieses erweiterte Verständnis von Lehre, das aus heutiger Perspektive am ehesten als Vermittlung beschrieben werden kann, findet sich in ähnlicher Form bereits in einer Diskussion unter dem Lehrpersonal im Jahr

111 Duberman 1972, S. 49.

112 Siehe dazu auch das Zitat von Josef Albers: „Art is concerned with the HOW, not with the WHAT; not with literal content, but with the performance of the factual content. The performance – how it is done – that is the content of art.“ Dubermann 1972, S. 47.

113 Duberman 1972, S. 47.

114 Ebd., S. 47.

115 Ebd., S. 50.

1939 wieder. Hier werden von Rice die Begriffe *instruction* und *education* für zwei verschiedene Lehransätze verwendet. Ersteres meint dabei die bloße Weitergabe von Informationen, wohingegen *education* eine ganzheitliche Form der Bildung beschreibt, welche von Lehren und Lernen als Erfahrung ausgeht und sich konkret auf die Herausbildung von demokratischen Mitgliedern der Gesellschaft bezieht.¹¹⁶

Mit dem Umzug in ein neues Gebäude am Lake Eden im Jahr 1940 intensivierte sich die gemeinsame Arbeit und das Zusammenleben außerhalb der Collegekurse, trotz der prekären finanziellen Situation.¹¹⁷ Duberman zitiert Robert Wunsch, den Theaterlehrer am BMC, der feststellt: „Black Mountain, is first a community, then a College“ [...]“¹¹⁸ Die Idee, Leben und Lernen institutionell zu verbinden und so ein neues, demokratieförderndes Lernumfeld zu schaffen, führte im Laufe der Jahre zu Spannungen unter den Lehrkräften und den Studierenden. Besonders, wenn es um Entscheidungsprozesse ging. In mehreren Entscheidungsfragen gab es Uneinigkeit¹¹⁹, und das Bedürfnis nach einem strikter geregelten Zusammenleben wurde nicht von allen geteilt. Dies hatte Auswirkungen auf die methodische Ausrichtung der Kurse. Es galt, das künstlerische Schaffen, das vor allem als ein singulärer Vorgang praktiziert wurde, mit den Bedürfnissen der Gemeinschaft zu verbinden und zu verhindern, dass das eine als Gegensatz vom anderen verstanden würde. An den von Duberman beschriebenen Entwicklungen und den damit verbundenen Spannungen werden die institutionellen Widerstände gegen ein Konzept von Lehre als performative Praxis deutlich. Einem solchen Ansatz liegt genuin ein Irritationsmoment zu Grunde, der sich in den von Duberman beschriebenen unterschiedlichen Interessenslagen und Zielausrichtungen zwischen künstlerischer Praxis und Communityarbeit wiederfindet. Es lässt sich in der Analyse feststellen, dass, indem die Lehrmethoden und die Bildungssituation selbst thematisiert und verhandelbar gemacht werden, gleichzeitig Machtverhältnisse und Hierarchien in Frage gestellt werden. Diese Infragestellung von institutionellen Strukturen, welche von Dreier und Rice von Beginn an angestrebt wurde, stößt in der konkreten Ausführung auf finanzielle sowie pragmatische Probleme, die

116 Vgl. ebd., S. 102 f.

117 Vgl., ebd., S. 164.

118 Ebd., S. 168.

119 Besonders bei der Frage, ob Schwarze Studierende am College aufgenommen werden sollten, wie mit schwulen Studierenden umzugehen war und inwieweit Beziehungen und Intimität zwischen Männern und Frauen geduldet werden sollten, gab es immer wieder kontroverse Diskussionen. Dabei sah sich das BMC mit einer sehr konservativen Bevölkerung in North Carolina konfrontiert und musste Sorge tragen, dass die schon bestehenden Vorbehalte gegen das BMC noch weiterwachsen und zur Gefahr werden würden. Vgl. Duberman 1972, S. 22 u. 176 f.

unter den Lehrenden und mit den Studierenden ausgehandelt werden mussten.¹²⁰

1952 übernahm der Dichter Charles Olson die Leitung des BMC und änderte dessen inhaltliche Ausrichtung. Unter ihm wurden vermehrt Kurse aus den unterschiedlichen künstlerischen Disziplinen angeboten, und das BMC verwandelte sich in den verbleibenden Jahren in ein „art center“¹²¹. Dafür arbeitete er mit unterschiedlichen Künstler*innen zusammen, die das Kursangebot erweiterten. Der Theaterbereich wurde in weiten Teilen von Wes Huss organisiert, Surette hatte als Dozent am BMC großen Einfluss auf den Bereich der Musikpädagogik¹²², David Tudor, John Cage und Stefan Wolpe dozierten im Bereich Musik, Olson war prägend für die Literatur, Merce Cunningham für den Tanz und Josef sowie Anni Albers und Robert Rauschenberg, welcher erst als Student, dann als Lehrer am BMC tätig war, für den Bereich der bildenden Kunst.¹²³ Zahlreiche Begegnungen gingen über die gemeinsame Zeit am BMC hinaus und wurden in späteren Kontexten weitergeführt. So setzten beispielsweise John Cage und Merce Cunningham ihre gemeinsame Arbeit fort, und auch Robert Rauschenberg und Cy Twombly blieben im engen Kontakt.

Trotz der Verschiebung vom BMC als Community hin zu einem *art center* zeichneten sich die Lehransätze weiter durch eine große methodische Offenheit aus. Interdisziplinäre Arbeitsweisen wurden ermöglicht, und die Studierenden wurden ermutigt, neue künstlerische Ausdrucksformen zu erproben. Die Freiheit der Form stand im Zentrum der Bemühungen. Rauschenberg schreibt über Cage als Lehrer: „He [Cage] simply gave me permission to go on thinking, and he was the only one who gave me permission to continue my own thoughts.“¹²⁴ Es lässt sich gleichzeitig jedoch beobachten, dass mit der Fokussierung auf die künstlerische Produktion Fragen nach Demokratisierungsprozessen im Lernen und Lehren sowie die Infragestellung institutioneller Strukturen in den vorliegenden Beschreibungen zu dieser Zeit deutlich abnehmen. Das beschriebene Spannungsverhältnis zwischen der künstlerischen Produktion und dem kollektiven Zusammenleben scheint sich zu Gunsten der Künste ent-

120 Vgl. Duberman 1972, S. 254 f.; „group process became a dirty word to the art crowd, and creativity a selfish cop-out to the advocates of community“ (S. 254).

121 Duberman 1972, S. 355.

122 Für das Kindertheater Ashville wurden mehrere Musiktheaterstücke produziert, und für den lokalen Radiosender produzierten Studierende eine eigene Sendung für Kinder, für die ein extra Handout an die umliegenden Schulen versandt wurde. Vgl. Schoon 2016, S. 112 f.

123 Vgl. Duberman 1972, S. 357 ff.

124 Larson 2013, S. 230.

schieden zu haben. Der Versuch einer Gleichzeitigkeit beider Aspekte wurde unter anderem durch die neue Leitung weniger intensiv verfolgt.

Die letzten Jahre des Colleges waren von großen finanziellen und personellen Schwierigkeiten geprägt. Zahlreiche Kurse mussten ausfallen und immer mehr Studierende verließen das College¹²⁵, sodass das BMC im Frühjahr 1954 mehr als offener, selbstorganisierter Lernort fungierte denn als ein offizielles College. Die Bemühungen Olsons, die nötigen finanziellen Mittel aufzutreiben, schlugen fehl, sodass das College im Sommer 1956 schließen musste.¹²⁶

2.2.3 Untitled Event

Ein Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden soll im Folgenden genauer beschrieben und im Kontext der Arbeit analysiert werden. Dabei handelt es sich um ein durch zahlreiche Erfahrungsberichte und Aufzeichnungen gut dokumentiertes Aufführungsformat, das im Sommer 1952 im Speisesaal des BMC aufgeführt und später von Kaprow als „erstes Happening“¹²⁷ betitelt wurde, das *Untitled Event*¹²⁸ oder später *Theater Piece No. 1*¹²⁹. Zahlreiche Künstler*innen und Historiker*innen beziehen sich in der Auseinandersetzung mit dem BMC auf das *Untitled Event*, wodurch es sich im Laufe der Jahrzehnte als ein zentrales Motiv für die Entstehung der Performance Art etabliert hat.¹³⁰ Da die Performance als eigenständige Kunstform jedoch erst ca. zehn Jahre nach der Schließung des BMC entstanden ist, verdeutlicht das *Untitled Event* lediglich, dass sich die ästhetischen Strategien, Arbeitsweisen, interdisziplinären Ausdrucksformen und vor allem ein Verständnis von Vermittlung als Performance bereits in den Jahren und Jahrzehnten vor der Performance Art in unterschiedlichen Kontexten ankündigten.

Initiiert wurde das *Untitled Event* von John Cage, der sich während seiner Zeit als Dozent am BMC intensiv mit dem Zen-Buddhismus und im speziellen mit den Schriften des japanischen Autors Daisetsu Teitaro Suzuki beschäftigte. Mit dem *Untitled Event* verfolgte er die Idee, jede Form der Bedeutungszuschreibung in die Hand der Zuschauenden zu legen:

125 Vgl. Duberman 1972, S. 426 f.

126 Vgl. ebd., S. 437.

127 Blume/Felix/Knapstein/Nichols 2015, S. 303.

128 Vgl. Larson 2013, S. 253 f.; Duberman 1972, S. 370 f.

129 Im Folgenden werde ich den ursprünglichen Titel *Untitled Event* verwenden.

130 Vgl. u.a. Blume/Felix/Knapstein/Nichols 2015, S. 303 f.; Duberman 1972, S. 370 f.; Goldberg 2014, S. 126 f.; Larson 2013, S. 19 f.

In Cage's mind, Huang Po and Artaud (along with Marcel Duchamp's doctrine that the work of art is completed by the observer) "all fused together into the possibilities of making a theatrical event in which the things that took place were not causally related to one another – but in which there is a penetration, anything that happened after that happened in the observer himself."¹³¹

Zusammen mit Studierenden und anderen Lehrenden entwickelte er das Konzept für einen gemeinsamen Abend, in dem allen Beteiligten eine Partitur mit individuellen Zeitklammern ausgehändigt wurde, die nacheinander, aber auch parallel zueinander verliefen. Wie die beteiligten Künstler*innen diese Zeitklammern nutzten, war ihnen vollkommen freigestellt. Robert Rauschenberg spielte alte Schallplatten und zeigte seine Bilder. David Tudor spielte Klavier und schüttete später Wasser von einem Eimer in einen anderen. Charles Olson las seine Gedichte, Merce Cunningham und Mary Caroline Richards tanzten, während sie von einem Hund gejagt wurden. Die Zuschauenden fanden eine weiße Tasse auf ihren Stühlen – später wurde Kaffee serviert.¹³² Das ganze Event dauerte ca. zwei Stunden.

Das *Untitled Event* verweist auf die experimentelle und offene Form, die am BMC nicht nur als Lehrmethode, sondern auch als künstlerisch-ästhetisches Prinzip genutzt wurde und selbst starken Aufführungscharakter hat.¹³³ Die beteiligten Künstler*innen „agieren nunmehr als an Vermittlung interessierte Initiatoren und Arrangeure ästhetischer Prozesse, die auf eine Entgrenzung des Werkes hin zu ästhetischen Ereignissen hinauslaufen“¹³⁴, wie es Lehmann beschreibt. Die offenen Formen auch in den ästhetischen Strategien und die „Ausrichtung auf [...] partizipative Akteure“¹³⁵ sind Aspekte, die das *Untitled Event* der Performance Art vorwegnimmt und die am BMC zahlreich stattgefunden haben.¹³⁶ Larson schreibt über Cages Arbeit am BMC: „At Black Mountain, Cage eliminated all the edges – all the mythical gaps between art and life – and sent the artwork out into the world, not as a closed-in thing by itself but as a going-out one to interpenetrate with all other things, even if they are arts too.“¹³⁷ Das Erleben von „kollektiver künstlerischer Wirksam-

131 Duberman 1972, S. 370.

132 Vgl. Goldberg 2014, S. 126 f.

133 In Kapitel 2.3.4 wird noch einmal genauer auf den Experimentbegriff eingegangen

134 Lehmann, 2015, S. 103.

135 Ebd., S. 103.

136 Als weiteres Beispiel für eine Aufführung mit ähnlich offenem und experimentellem Charakter kann das Spectodrama genannt werden, das 1936/38 von Xanti Schawinsky durchgeführt wurde.

137 Larson 2013, S. 258.; ebd.: „no one could tell where the 'artwork' ended and the 'world' began“.

keit¹³⁸ und „die Betonung von Zufall, Kontingenz sowie Emergenz in kreativen Prozessen ebenso wie in Lernprozessen“¹³⁹ zeigen die Hinwendung zu einem neuen Kunstbegriff, der sich in den folgenden Jahren immer mehr etablierte, und die gleichzeitige Abwendung von einem intentionalen Bildungsbegriff, der das zu bildende Subjekt kontrollieren will und kann. Cages Entscheidung, den Performenden freizustellen, was sie in ihrer jeweiligen Zeitklammer tun, kann als eine Anerkennung des Unplanbaren, des Zufälligen und Unkontrollierbaren gedeutet werden. Cage hat diese Charakteristika somit nicht zu vermeiden versucht, sondern sie als konstitutive Elemente in seine Performance integriert. Mit einem heutigen Konzept von Vermittlung als ästhetische Praxis, wie es in der vorliegenden Arbeit an späterer Stelle ausführlich erörtert wird, lässt sich das *Untitled Event* als eine performative Vermittlungspraxis beschreiben, die selbst Aufführungscharakter hat und die Trennung zwischen Produktion und Rezeption aufhebt.

Abschließend soll das BMC als „vorbildliche Einrichtung“¹⁴⁰, als ein lebendiges Beispiel demokratischer und künstlerischer Praxis und als ein Ort der befreiten Erprobung neuer, offener Formen, kritisch betrachtet werden.

2.2.4 Kritik am Black Mountain College

In der Kritik am BMC beziehe ich mich vor allem auf die Darstellungen von Duberman, der sechzehn Jahre nach Schließung des Colleges seine Zeit als Student beschreibt und mit Hilfe von zahlreichen Recherchen und Interviews ein umfangreiches Bild des BMC zeichnet, das sich unter anderem auch kritisch mit dem College auseinandersetzt. Ausgangsimpuls für die kritische Auseinandersetzung war Dubermans Homosexualität seine Wut über den Umgang damit am BMC.¹⁴¹ Der Umgang mit homosexuellen und Schwarzen Studierenden ist einer von zwei Hauptkritikpunkten, die Duberman formuliert. Die Diskussion, ob Schwarze Studierende am College zugelassen werden sollten, wurde von Beginn an kontrovers diskutiert. Einige Professor*innen forderten die Aufnahme, andere sprachen sich explizit dagegen aus. Die Gründe dafür waren einerseits die Sorge vor Anfeindungen aus der konservativen Dorfbevölkerung in Black Mountain und Ashville, andererseits interne Ressentiments, beispielsweise von dem Professor Erwin Straus.¹⁴² Generell vertrat das BMC jedoch eine

138 Lehmann 2015, S. 108.

139 Ebd., S. 105.

140 Ebd., S. 103.

141 Vgl. Duberman 1972, S. xii.

142 Vgl. ebd., S. 179 f.

progressive Haltung zu diesem Thema, was unter anderem darin deutlich wird, dass 1943 die *Negro History Week* mit einem ausführlichen Programm, Podiumsdiskussionen und Gastvorträgen veranstaltet wurde.¹⁴³ Ebenso wurde über den Umgang mit größtenteils männlichen Homosexuellen diskutiert. Homosexualität wurde zu dieser Zeit noch unter Strafe gestellt, und auch am BMC kam es zu Verhaftungen.¹⁴⁴ Trotz der Idee, ein freies College zu erschaffen, das demokratische Werte und ein solidarisches Miteinander ermöglicht, wurde der Zugang einigen verwehrt. In einem Gespräch mit Duberman einige Jahre nach der Schließung des BMC erzählt Josef Albers: „we’ve got to recognize in this country that there are groups of people who don’t belong together. There’s no use to try to push them together, just let them alone, let them get their own kind“¹⁴⁵. Albers’ Aussage verdeutlicht die hohe Diskrepanz zwischen einer idealisierten Vorstellung des Colleges als Community inklusive der oben beschriebenen Implikationen und den Ausschließungsmechanismen, die von einigen Lehrenden praktiziert wurden.

Der zweite Hauptkritikpunkt von Duberman bezieht sich auf Rice und Josef Albers, die beide das Lehrkonzept und die Lehrmethoden der ersten Jahre des Colleges maßgeblich mitgestalteten und versuchten, ein freies Zusammenleben und -lernen zu realisieren. Duberman lässt jedoch zahlreiche Stimmen zu Wort kommen, die deutlich machen, dass Rice und Albers versuchten, ihre postulierten Vorsätze mit teils autoritärem Führungsstil zu realisieren. Von Beginn an herrschte, so Duberman, ein rauer Ton, bis hin zu brutalem Verhalten, das auch von Rice ausging. Er war fest davon überzeugt, dass jede Gemeinschaft ein hohes Maß an Disziplin verlange, welches er auch einforderte.¹⁴⁶ Duberman berichtet von einem Philosophie-Lehrer, der das BMC nach kurzer Zeit wieder verließ und dies wie folgt begründete: „it was a little bit too hard, a little bit too tough [...] everybody was judging everybody else all the time“¹⁴⁷. Nicht nur Rice, sondern ebenso Albers wird von Duberman als ambivalente Figur beschrieben. In der Umsetzung von Albers’ pädagogischen Ansätzen empfanden ihn einige Studierende als autoritär und in seinen Lehrmethoden eher streng und unflexibel als offen und tolerant.¹⁴⁸ Ganz entgegen der Grundidee des BMC gab es, laut Duberman, durchaus klare Machtstrukturen, die jedoch eher unterschwellig sichtbar waren und nach außen kaschiert wurden. Duberman

143 Vgl. ebd., S. 175.

144 Vgl. ebd., S. xii.

145 Duberman 1972, S. 67.

146 Vgl. ebd., S. 31.

147 Ebd., S. 33.

148 Vgl. ebd., S. 57.

man resümiert, dass am BMC ein männlicher Chauvinismus und ein hohes Maß an Exklusivität herrschten.¹⁴⁹

Ein heute neu zu entwickelnder Vermittlungsbegriff würde implizieren, die Widerständigkeit, Offenheit und Vielfalt in den Lehransätzen konsequent auf die eigenen institutionellen Strukturen zu übertragen und im Sinne eines von Freiheit bestimmten kreativen Lernumfeldes auch die eigene Machtposition kritisch zu hinterfragen. Spätere Analysen werden jedoch zeigen, dass das Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Strukturen und einem performativen und widerständigen Vermittlungsansatz, der sich mit Performance Art als Vermittlungsgegenstand beschäftigt, bis heute besteht.

2.3 John Dewey

Im Folgenden sollen die zentralen Ideen und pädagogischen Ansätze des amerikanischen Philosophen und Mitbegründers der Reformpädagogik John Dewey dargelegt werden. Deweys Ideen waren nicht nur Vorbild für Rice und Dreier bei der Gründung des BMC, sondern haben die erziehungswissenschaftliche Debatte in den USA und später auch in Europa nicht nur durch seine theoretischen Ausführungen, sondern ebenso auf Grund der engen Verbindung zu seinen politischen und gewerkschaftlichen Tätigkeiten maßgeblich beeinflusst und finden heute wieder vermehrt Anklang.¹⁵⁰ Dewey hat mit seinen Monografien, Aufsätzen und Vorlesungen einen wichtigen Beitrag in den Bereichen der Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft, Kulturwissenschaften und Pädagogik geleistet.¹⁵¹ Ausgangspunkt seiner Arbeit war die Reformierung des amerikanischen Schulsystems, an dem er bemängelte, dass die Lerninhalte abgetrennt seien von der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen.¹⁵² Lernen ist für Dewey eine Tätigkeit, ein Tun, eine Erfahrung und kein bloßes Aneignen von intellektuellem Wissen: „Wir brauchen mehr wirklichen Stoff, mehr greifbare Gegenstände, mehr Gerät und Werkzeug“¹⁵³, schreibt Dewey und bezieht sich dabei auf alle Fächer gleichermaßen. Die Schule soll als ein Laboratorium, eine Werkstatt oder ein Garten verstanden werden, in denen lebendige Lerninhalte

149 Vgl. ebd., S. 437 f.

150 Vgl. Kehrbaum, Tom: *Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit. Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung*. Wochenschau Vlg., Frankfurt a. M., 2021.

151 Siehe dazu u.a. Joas, Hans: *Die Kreativität des Handelns*. 4. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2012.

152 Dewey 2011, S. 24.

153 Ebd., S. 208.

vermittelt werden und wo die Jugendlichen und Kinder einen konkreten Bezug zur Lebensrealität erfahren.¹⁵⁴ Damit einhergehend soll eine Demokratisierung des Lernens und des Lebens der Kinder, Jugendlichen und Studierenden stattfinden, die auch das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem verändert.¹⁵⁵ Die Kunst spielt für ihn dabei eine besondere Rolle, weil sie kraft ihres transformativen Potenzials ebendiese Prozesse besonders gut anregen kann. „Das Ziel war, zwischen Kunst- und Alltagserfahrung eine synergetische Kontinuität hervorzubringen und dies zum Zentrum aller Anstrengungen in der Ausbildung zu machen.“¹⁵⁶ Damit wird Dewey, so beschreibt es Lehmann im Ausstellungband zum BMC, zum „Vorreiter des educational turn“¹⁵⁷ der 1990er Jahre und greift der Neuausrichtung zwischen Kunst und Pädagogik um knapp 80 Jahre vor. Deweys Reformideen des Schul- und Bildungssystems wurden nicht nur vom BMC umgesetzt, sondern schon zuvor von ihm selbst, in der von ihm und seiner Frau 1896 gegründeten Versuchsschule in Chicago.¹⁵⁸

Im Kontext des Black Mountain Colleges und der Fragen zur Vermittlung von Performance Art als ästhetischer Praxis werde ich mich auf fünf Aspekte von Deweys Theorie konzentrieren und diese auf Grundlage der beiden Monografien *Demokratie und Erziehung*¹⁵⁹ und *Kunst als Erfahrung*¹⁶⁰ sowie der Publikation *Dewey for Artists*¹⁶¹ der amerikanischen Kuratorin für Performance Art Mary Jane Jacob darlegen, um sie im weiteren Verlauf anwendbar zu machen.

2.3.1 Verbindungen schaffen

Dewey hat in seinen Schriften immer wieder daran gearbeitet, Verbindungen zwischen bisher getrennten Bereichen des Lebens herzustellen. In Bezug auf seine kritische Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Schulsystem ging es ihm, wie oben erwähnt, u.a. um die Verbindung von Leben und Lernen. Diese Verbindung stellt sich, so Dewey, am ehesten in der ästhetischen Bildung¹⁶²

154 Vgl., ebd., S. 216.

155 Vgl., ebd., S. 243.

156 Lehmann 2015, S. 99.

157 Ebd.

158 Vgl. Harms, William H.; DePencier, Ida: *Experiencing Education: 100 years of Learning at the University of Chicago Laboratory Schools*. University of Chicago Laboratory Schools, Chicago, 1996.

159 Dewey 2011.

160 Dewey, John: *Kunst als Erfahrung*. 8. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2016.

161 Jacob, Mary Jane: *Dewey for Artists*. University of Chicago Press, Chicago, 2018.

162 Dewey leitet sein Konzept der ästhetischen Bildung von dem der ästhetischen Erfahrung ab, das, in Bezug auf Dewey, im späteren Verlauf dieses Kapitels und im

her, die es demnach anzustreben gilt. Folglich ist Bildung, wenn diese im deweyischen Sinne als ein Tun, als eine Praxis verstanden wird, aus der hier formulierten Forschungsperspektive als ästhetische Praxis zu denken. Die ästhetische Welt geht allerdings immer, und hier wird die angestrebte Verbindung am ehesten deutlich, aus der nicht-ästhetischen Welt hervor, weil sie aus der „persönlichen Geschichte des Schaffenden“¹⁶³ schöpft, wie es auch Iris Laner in ihrer Einführung zur ästhetischen Bildung¹⁶⁴ in Bezug auf Dewey beschreibt.¹⁶⁵ Sie resümiert: „Die Auseinandersetzung mit der nicht-ästhetischen Welt kann so als eine Voraussetzung ästhetischen Tuns beschrieben werden“¹⁶⁶. Hier liegt die argumentative Herleitung der Forderung von Dewey, lebendige Lerninhalte in Bezug zur Lebensrealität von Kindern, Jugendlichen und Studierenden zu vermitteln. Gleiches gilt für die Verbindung von Kunst und Alltag. In *Kunst als Erfahrung* legt Dewey dar, wie wichtig für ihn die Verbindung von Kunst und alltäglicher Erfahrung ist. Er plädiert dafür, dass Kunst mehr ist als das, was in Museen hängt,¹⁶⁷ und legt seinen Fokus auf den Eigenwert von Kunst, den sie durch die Trennung vom alltäglichen Leben verloren habe: „Da das Kunstwerk seinen natürlichen Status verloren hat, hat es einen neuen angenommen, nämlich den, Repräsentant der Kunst zu sein und weiter nichts“¹⁶⁸. Für Jacob folgt aus dieser engen Verbindung zwischen Kreativität, aus der die Kunst entspringt, und der alltäglichen Lebenspraxis: „This creative potential inside everyone, not just those who identify as artists, was key to Dewey’s philosophy of life and education decades before Joseph Beuys pronounced ‘everyone is an artist.’“¹⁶⁹ Die Konsequenzen aus Deweys „philosophy of life and education“ für einen neu zu entwickelnden Vermittlungsbegriff in Bezug auf die Kunstform Performance werden im zweiten Teil der Arbeit genauer betrachtet.

Eine weitere von Dewey angestrebte Verbindung ist die von Theorie und Praxis und damit einhergehend die Verbindung von Körper und Intellekt. Deweys These: „Durch Erfahrung lernen wir“¹⁷⁰, entspringt der Annahme, dass durch eine Erfahrung, welche durch eine körperliche Tätigkeit evoziert wird,

aktuellen Diskurs im zweiten Teil dieser Arbeit noch einmal genauer beschrieben wird.

163 Laner, Iris Elisabeth: *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Junius, Hamburg, 2018, S. 178. Im Sinne desjenigen, der etwas tut, also im Kontext von Dewey, auch im Sinne desjenigen, der sich bildet.

164 Laner 2018.

165 Vgl. ebd., S. 178.

166 Ebd., S. 178.

167 Vgl. Dewey 2016, S. 12.

168 Ebd., S. 16.

169 Jacob, 2018, S. 14f.

170 Dewey, 2011, S. 187.

ein rationaler, emotionaler und auch körperlicher Lernprozess initiiert wird. Hier findet sich ein zentraler Aspekt in Deweys Theorie, der als performatives Potenzial von Lehre und, in Übertragung auf den Forschungsgegenstand, von Vermittlung beschrieben werden kann. Beide Konzepte werden an die situative, subjektive und körperliche Ausführung gebunden und schreiben sich als Erfahrung in den Lernprozess ein. Eine bloße Betätigung wird für Dewey erst dann zur Erfahrung, wenn die Veränderung, die sie bewirkt, auf uns selbst zurückwirkt. Für diesen Vorgang unterscheidet Dewey zwei Elemente der Erfahrung, das aktive und das passive Element:

Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück.¹⁷¹

Der Moment des Erlernens liegt dabei, so Dewey, „in der Erkenntnis über die Zusammenhänge, die zu ihr [der Erfahrung] geführt haben“¹⁷². Somit ist die Theorie nicht von der Praxis, im Sinne einer Erfahrung, abzutrennen, sondern muss zusammen gedacht werden. Dewey schreibt überspitzt: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“¹⁷³ In diesem Sinne können auch Körper und Intellekt nicht getrennt voneinander gedacht werden, wenn eine Erfahrung machen im deweyschen Sinne als ein praktisches Tun verstanden wird. Mary Jane Jacob verweist in ihrer Dewey-Lektüre in diesem Zusammenhang auf das *Mind-body*-Konzept: „Dewey believed that the self can neither be separated into parts nor from its surroundings, and with this he urged an understanding of the totality and continuity of being. He called this concept mind-body.“¹⁷⁴ Im Wissen um Deweys *Mind-body*-Konzept erscheinen seine pädagogischen Ansätze als konsequente Umsetzung der Verbindung von Körper und Intellekt in Bezug auf Bildung. Lernen kann nur im konkreten Bezug auf die eigene Lebensrealität stattfinden, und dies am ehesten im Sinne einer lebendigen, praktischen Erfahrung, als ästhetische Bildung.

171 Ebd., S. 186.

172 Ebd., S. 187.

173 Ebd., S. 193.

174 Jacob 2018, S. 18.

Es waren diese Verbindungen, die Dewey in seiner Lehrtätigkeit und seiner eigenen Schule umzusetzen versucht hat, die er am BMC so geschätzt hat¹⁷⁵ und die in der Beschreibung des Colleges deutlich werden:

Die Rede vom educational turn bezeichnet im Kontext von BM so verkürzt wie zutreffend die radikale Hinwendung zu gemeinschaftlichen pragmatischen Aufgaben, die künstlerische Tätigkeiten für konkrete Problemlösungen und für die Lebensgestaltungen dort insgesamt anstreben. Die Wirksamkeit von Kunst wurde vor allem in einer lebenspraktischen Anbindung gesucht, oftmals in aufführungsbasierten Verfahren zwischen Kunst und Herstellung, die ein entgrenzendes ästhetisches Handeln sowohl im Durchspielen von Erfahrungen als auch in konkreten Szenarien, mit spezifischen Form- und Gestaltungsmöglichkeiten situiert.¹⁷⁶

2.3.2 Ästhetische Erfahrung

Dem Begriff der Erfahrung wird in Deweys Theorie ein hoher Stellenwert zugemessen. Er ist Ausgangspunkt seiner Ausführungen, weshalb er sich ihm ausführlich besonders in *Kunst als Erfahrung*¹⁷⁷ widmet. Im Folgenden soll Deweys Begriff der Erfahrung kurz erläutert werden, um anschließend die spezifische ästhetische Erfahrung zu beschreiben. Dem aktuellen Diskursfeld der ästhetischen Erfahrung und den Konsequenzen für das Forschungsthema ist das Kapitel 3.1.2 dieser Arbeit gewidmet.

Laut Deweys Definition von Erfahrung ist diese „das Resultat, das Zeichen und der Lohn einer jeden Interaktion von Organismen und Umwelt, die, wenn sie voll zum Tragen kommt, die Interaktion in gegenseitige Teilnahme und Kommunikation verwandelt“¹⁷⁸. Die Abgrenzung zur reinen Wahrnehmung liegt in eben diesem Potenzial der Erfahrung, über ihr Erleben hinaus Teilnahme und Kommunikation zu initiieren. Auch wenn die Erfahrung in den Beteiligten nachwirken kann und das Potenzial birgt, ihr zukünftiges Handeln zu bestimmen, weist Dewey dem Phänomen, *eine* Erfahrung zu machen, eine gewisse Abgeschlossenheit zu. Er schreibt: „Im Gegensatz zu solcher Art von Erfahrung [Erfahrungen die unterbrochen wurden] machen wir *eine* Erfahrung, wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin

175 Vgl. ebd., S. 97.

176 Lehmann 2015, S. 109.

177 Dewey 2016.

178 Dewey 2016, S. 32.

zur Vollendung durchläuft.¹⁷⁹ Nur so ist es möglich, auf die Erfahrung zurückzugreifen, sie als Ganzes wahrzunehmen und sie in den Kontext von anderen Erfahrungen zu stellen. Nur so ist es möglich, eine reflexive Haltung der eigenen Erfahrung gegenüber einzunehmen und diese dann, sprachlich oder außer-sprachlich, anderen mitzuteilen.

Die Besonderheit der ästhetischen Erfahrung liegt darin, dass das, was die Erfahrung zur Erfahrung macht, besonders hervortritt, erlebbar, sichtbar oder spürbar wird¹⁸⁰, wenn wir die Erfahrung in uns aufnehmen, sie „in uns integrieren“¹⁸¹, wie Jacob schreibt:

Dewey offered two criteria by which we can gauge whether an experience is aesthetic or not. First, is it complete, what he called consummatory, and has it reached a conclusion? Second, is it integrated within you – is it something you have taken into your life and made part of who you are, and did it allow you to reconsider life more thoughtfully?¹⁸²

Dieses Verbleiben in der Erfahrung gilt nicht nur für künstlerische, sondern auch für ästhetische Erfahrung, die Dewey als übergeordnet versteht. Jacob arbeitet zwei Formen der ästhetischen Erfahrung aus Deweys Texten heraus. Einmal die primären (*primary*) ästhetischen Erfahrungen, die sich in alltäglichen Kontexten abspielen.¹⁸³ Die zweite Form ist die seltene (*rarefied*) ästhetische Erfahrung, die sich auf den künstlerischen Kontext bezieht.¹⁸⁴ Im Sinne von Deweys Forderung nach der Verbindung von Kunst und Leben definiert er auch bei der seltenen ästhetischen Erfahrung, dass diese als Teil der primären, aus dieser entspringt. Jacob fügt hinzu, dass es in der Praxis Bereiche gibt, die beide Formen miteinander verbinden, wie beispielsweise die *social enga-*

179 Ebd., S. 47.

180 Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker: *Einführung in die Ästhetische Bildung*. 2. Aufl. Juventa, Weinheim/Basel, 2013, S. 59.

181 Jacob 2018, S. 40.

182 Ebd.

183 „It also occurs in the course of our interactions with nature, people, idea, all sorts of things when a body of matters and meanings, not in themselves esthetic, becomes esthetic.“ Jacob 2018, S. 40.

184 Jacob verwendet den Ästhetik-Begriff in Bezug auf Dewey explizit als Erweiterung der künstlerischen Disziplinen. Die Unterscheidung zwischen seltenen und primären ästhetischen Erfahrungen verdeutlicht, dass auch Naturphänomene, Alltagssituationen oder die Bereiche Sport oder Politik ästhetische Erfahrungen evozieren können, ohne dass ein konkreter Bezug zu einer künstlerischen Disziplin besteht. Jacob 2018, S. 40 f.

*ged art*¹⁸⁵. Eine Erfahrung zu machen wird, für Dewey, damit zur „Keimzelle der Kunst“¹⁸⁶, worin gleichermaßen der Titel seines Buches begründet liegt. Im Kontext von Vermittlung wird deshalb auch nicht das Erwerben von bestimmten Techniken oder Fertigkeiten in den Vordergrund gestellt, sondern, Dewey zufolge, die Fähigkeit, vagen Vorstellungen, Ideen oder Gefühlen eine bestimmte Form oder Gestalt zu geben.¹⁸⁷ Jacob legt, abgeleitet aus der Wichtigkeit der Fürsorge, im Bereich der Ästhetik und der Kunst den Fokus darauf, eine gewisse Form der Offenheit und Aufmerksamkeit für seine Umgebung zu entwickeln.¹⁸⁸

2.3.3 Umgebung

Der dritte Aspekt, welcher für die Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis von Bedeutung ist, ist der soeben erwähnte Begriff der Umgebung. Für Dewey ist die Umgebung eine der „Grundbedingungen des Lebens“¹⁸⁹ und wirkt maßgeblich auf den Menschen, sein Verhalten und seine Gewohnheiten ein. Deshalb gilt es, ihr besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Für Dewey ist die Umgebung „mehr als die Gesamtheit der Dinge, in deren Mitte ein Mensch existiert. Es bedeutet den besonderen Zusammenhang dieser Dinge mit seinen eigenen Betätigungstendenzen.“¹⁹⁰ Zur Umgebung zählen für Dewey also nur Dinge, „mit deren Veränderung ein verändertes eigenes Verhalten parallel geht“¹⁹¹. Unser Leben spielt sich, so Dewey, nicht *in*, sondern auf Grund unserer Umgebung auf die eine oder andere Weise ab. Sie wirkt darauf ein, was wir wahrnehmen und was nicht, schwächt oder verstärkt unsere Sicht auf die Welt und prägt unsere Verhaltensweisen.¹⁹² Aus dem Wissen um die Wirkmächtigkeit der Umgebung folgt die Notwendigkeit, sich die einzelnen Dinge der Umgebung, die auf den Menschen einwirken, bewusst zu machen, da die meisten von ihnen nicht unveränderbar sind, sondern unserem Einfluss unterliegen. Besonders in der Frage nach Bildungs- und Kreativitätsprozessen gilt es, eine vertraute und doch herausfordernde Umgebung zu schaffen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem kritischen Potenzial von Vermittlung gilt es also zu

185 Ebd., S. 45.

186 Dewey 2016, S. 28.

187 Vgl. ebd., S. 91.

188 Vgl. Jacob 2018, S. 47.

189 Dewey 2016, S. 20.

190 Dewey 2011, S. 27.

191 Ebd., S. 28.

192 Vgl. Dewey 2011, S. 27; Dewey 2016, S. 21.

fragen, unter welchen Umständen welche Personen wie zusammenkommen, um Erfahrungen zu machen, zu lernen und kreativ tätig zu sein. Ein neu zu entwickelnder Begriff von Vermittlung als ästhetische Praxis kann demnach nicht von der jeweiligen Umgebung losgelöst entwickelt werden. Ein Aspekt, der dabei besonderer Betrachtung bedarf, ist ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen vorgegebener Struktur und einem gewissen Handlungsspielraum innerhalb dessen. Dewey untersucht diesen Aspekt in der Auseinandersetzung mit der „sozialen Umgebung“¹⁹³, in der dieses mögliche Spannungsverhältnis besonders deutlich wird. In der sozialen Umgebung wirken nicht primär Dinge, sondern andere Wesen auf das Individuum ein. Für Dewey ist es die Gegenüberstellung von Dressur und Erziehung, anhand derer er das Spannungsverhältnis zwischen individuellem Freiheitsstreben und notwendigen Rahmenbedingungen verhandelt.¹⁹⁴ In *Kunst als Erfahrung* kommt er noch einmal auf diesen Aspekt zurück und beschreibt dieses Verhältnis in Bezug auf kreative Prozesse nicht als destruktiv, sondern als produktiv:

Wenn Leben weiterbesteht und wenn es sich über seinen Fortbestand hinaus weiterentwickelt, so bedeutet dies gleichwohl ein Überwinden von Widerständen und Konflikten; es bedeutet deren Umwandlung in verschiedenartige Aspekte eines kraftvolleren und bedeutungsreicheren Lebens. [...] Ein Gleichgewicht stellt sich nicht durch trägen Mechanismus ein; es entsteht auf Grund von Spannung. [...] Ordnung ist nicht etwa von außen auferlegt, sondern besteht aus der harmonischen Interaktion, die die Energien gegenseitig aufrechterhalten. Da sie dynamisch ist, [...] entfaltet sich Ordnung aus sich heraus. So birgt ihre ausgewogene Bewegung eine größere Vielfalt von Veränderungsmöglichkeiten in sich.¹⁹⁵

Den Zustand größerer „Vielfalt von Veränderungsmöglichkeiten“¹⁹⁶ gilt es zu erreichen, nicht indem die mögliche Spannung aufgelöst wird, sondern indem ihr Raum gegeben wird. Nur so kann die oben beschriebene Energie entstehen, aus der sich eine Ordnung aus sich heraus bildet.

Ein Anwendungsbereich für dieses Vorhaben war für Dewey die konkrete Lehrmethode des Experiments, die im Folgenden vorgestellt werden soll.

193 Dewey 2011, S. 28.

194 Vgl. ebd., S. 29 f.

195 Dewey 2016, S. 22.

196 Ebd.

2.3.4 Experimentbegriff

Dewey leitet seinen Experimentbegriff aus den Naturwissenschaften ab, in denen dieser bereits eine breite Anwendung fand.¹⁹⁷ Deweys Ziel ist es jedoch, die experimentelle Methode auf alle anderen Bereiche des Lernens auszuweiten. Im Experiment ist keine Erkenntnis allein auf Grund intellektueller Überlegungen möglich, sondern es bedarf konkreter Tätigkeiten. Die Gegenüberstellung von Empirismus und Rationalismus wird dabei hinfällig und bringt Dewey dazu, das Experiment, das im Bereich der Naturwissenschaften gezeigt hat, dass kein echtes Erkennen und kein fruchtbares Verstehen möglich ist, ohne etwas zu tun, auf den Rest der Erziehung anzuwenden. Die Methoden der Naturwissenschaft sind, so schreibt Dewey:

[...] nichts anderes als Versuche unter Bedingungen, die eine planmäßige Kontrolle gestatten. Den Griechen wäre es ungereimt erschienen, daß eine Tätigkeit wie die des Schusters, der Löcher ins Leder schlägt und Wachs, Nadel und Pechdraht verwendet, eine richtige Erkenntnis der Welt geben könnte. Es war ihnen geradezu ein Axiom, daß wahre Erkenntnis nur aus einer über der Erfahrung schwebenden Vernunft abgeleitet werden könne. Die Einführung der experimentellen Methode jedoch beruhte gerade auf der Einsicht, daß solche Operationen, wenn sie unter planmäßiger Kontrolle ausgeführt werden, zur Entstehung und Erprobung fruchtbarer Gedanken über die Natur führen.¹⁹⁸

In den experimentellen Methoden lassen sich also die einzelnen Elemente der Umgebung bestmöglich unter eine „planmäßige Kontrolle“¹⁹⁹ bringen und können demnach auch angepasst, variiert oder ausgewechselt werden. So kann auf die so wirkmächtige Umgebung aktiv Einfluss genommen und diese der jeweiligen Situation angepasst werden. Die Übertragung des Experiments aus den Naturwissenschaften auf die Erziehung hat zahlreiche Konsequenzen in der konkreten Anwendung als Lehrmethode. Am besten lässt sich dies an den Ansätzen des BMC verdeutlichen, die das Experiment nicht nur als vorrangige Lehrmethode, sondern auch als „Mittel der Entfaltung von künstlerischen Kompetenzen, die für jeden ausdrücklich erlernbar sein sollten“²⁰⁰, zu etablieren versuchten. Dabei ist das Experiment, wie das *Untitled Event* gezeigt hat, jedoch nicht nur Lehrmethode, sondern kann auch als ästhetische Form im

197 Vgl. Dewey 2011, S. 348 ff.

198 Dewey 2011, S. 355 f.

199 Ebd.

200 Lehmann 2015, S. 102.

Kontext einer Aufführung dienen. In beiden Kontexten operiert das Experiment, in dem Verständnis, wie Dewey es vorstellt, außerhalb der Kategorien richtig und falsch. Die Gelingensbedingungen für ein Experiment können individuell ausgehandelt und bei eventueller Wiederholung angepasst werden. Lehmann schreibt zum Experimentbegriff am BMC:

Das Experimentelle war am BMC als ästhetisches Verfahren integraler Bestandteil von schöpferischen Prozessen, die traditionelle Begründungs- und Legitimationsstrategien an ihre Grenzen brachten, mit anderen Worten: Erfahrungen mit offenem Ausgang, die im jeweiligen Vollzug neu ausgehandelt wurden.²⁰¹

Dies setzt jedoch ein Verständnis von Lehre voraus, in dem der Lehrende selbst ebenso bereit ist, sich als Lernender zu begreifen, wie seine Schüler*innen oder Studierenden. Die kritische Betrachtung des BMC hat gezeigt, dass dies in der Praxis am BMC nicht immer gegeben war. Auch heute gilt es, diesen Aspekt immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen. Dennoch ist das Experiment, wie später nachgewiesen, weit über das BMC hinaus auch heute noch eine viel genutzte und fruchtbare Methode in der Vermittlung von Performance Art, da sie mit ihren Implikationen besonders gut auf das kritische Potenzial und die überaus breit gefächerten ästhetischen Mittel und Produktionsweisen reagiert und den Beteiligten trotzdem eine notwendige Struktur mit an die Hand gibt.²⁰²

2.3.5 Demokratie

Der letzte Aspekt, der im Kontext dieser Arbeit betrachtet werden soll, ist der der Demokratie. Für Deweys Konzept der Erfahrung allgemein und für die Bereiche der Kunst und des Lernens im Speziellen war die Demokratisierung eines seiner wichtigsten Anliegen. Für ihn ist Demokratie „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“²⁰³. Die Anforderung an das Individuum ist dabei, „jede seiner Handlungen zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen“²⁰⁴. Das Konzept der Demokratie ist also keines, das alleinig einzufor-

201 Ebd.

202 Im dritten Teil der Arbeit werden konkrete Beispiele vorgestellt und analysiert.

203 Dewey 2011, S. 121.

204 Ebd.

dern ist, sondern ist an ein verantwortungsbewusstes Handeln geknüpft. Jacob betont dabei besonders die Aspekte der Fürsorge, der Empathie und der Kommunikation, die für eine gelungene und gelebte Demokratie essenziell sind.²⁰⁵ Gleiches gilt für den Bereich der Kunst:

Art is a way we practice democracy. Democracy can be practiced as an art. Thus, art and democracy were a lot alike to Dewey. Both are embodied, lived practices. Both are creative processes. Both have an aesthetic dimension and, therefore, in our experience of them lies the potential for our transformation.²⁰⁶

Gleichzeitig verweist auch Jacob auf das Spannungsfeld zwischen dem Individuum und dem Kollektiv, wenn der historisch eher solistische Bereich der Kunst als eine Form von genuin kollektiver Demokratie verstanden wird. Jacob fragt: „Can initiative, vigor, and independence also promote personal growth and social evolution in keeping with democratic values? Can they serve individual and collective needs at once?“²⁰⁷ Für Dewey liegt die Antwort in dem Begriff der Fürsorge²⁰⁸, denn wenn die künstlerische Arbeit aus der Fürsorge erwächst, stellt sich ein doppelter Effekt ein, so Jacob: „we participate in further realizing who we are as individuals, and, communicating through our work to others, we gain the potential to further realize ourselves as we make meaning.“²⁰⁹ Für Dewey, aber auch für Jacob selbst, ist diese Verbindung von individuellen und kollektiven Bedürfnissen eben in diesem Moment der Fürsorge möglich. Die Frage nach dem Wie kann nur in der jeweiligen Arbeit der Künstlerin oder des Künstlers beantwortet werden. Als Moment des Gemeinsamen der von Jacob vorgestellten Künstler*innen, die vor allem in den Bereich der *socially engaged artists* fallen, kann das Zitat der Künstlerin Tania Bruguera dienen: „find your community, sometimes... build your community. To have an inspired and creative dialogue with someone for years.“²¹⁰ Die Verbindung zum BMC wird hier besonders deutlich. Der hohe Anspruch, in einem künstlerischen College als Community zusammen zu leben und demokratische Werte zu praktizieren, ist für Dewey, nach seinem Eindruck während seiner Besuche am BMC, auf vorbildliche Art und Weise geglückt. Dabei ist zu beachten, dass

205 „it is through communication we can create community, Dewey thought. Communication is the way to build democracy.“ Jacob, 2018, S. 96.; „The art of democracy [...] is driven by what we care about.“ Jacob, 2018, S. 81.

206 Jacob, 2018, S. 93f.

207 Ebd., S. 79.

208 Im Original: Care

209 Jacob, 2018, S. 33.

210 Ebd., S. 79.

Dewey das College zu einem sehr frühen Zeitpunkt besucht hat und die darauffolgenden Ereignisse somit nicht mit in seine Beurteilung einfließen konnten. Jacob zitiert aus einem Brief, den Dewey am 18. Juli 1940 an Dreier schreibt: „The work and life of the College (and it is impossible in its case to separate the two) is a living example of democracy in action.“²¹¹

2.4 Entwicklung der Vermittlung von Performance Art

Bevor im Folgenden in den Teilen zwei und drei die theoretische Kontextualisierung, die Beschreibung des aktuellen Diskursfeldes und die Praxisanalyse im Fokus stehen, soll in dem abschließenden Kapitel des ersten Teils exemplarisch verdeutlicht werden, dass die Vermittlung von Performance Art in den Jahrzehnten nach dem BMC in unterschiedlichen Kontexten weitergeführt wurde. Anhand einzelner Beispiele aus Europa und den USA wird die enge Verknüpfung zwischen der Performance Art und deren Vermittlung im universitären sowie außer-universitären Kontext aufgezeigt.²¹² Das folgende Kapitel widmet sich anfangs der Vermittlung von Performance Art im universitären Kontext anhand der Ideen zur Gründung einer experimentellen Universität von Allan Kaprow und Robert Filliou in den 1960er Jahren, sowie anhand zweier Symposien zu dem Thema in den 1990er Jahren. Dabei wird anhand der vorgestellten Beispiele auch der Diskurs um die Infragestellung der Lehrbarkeit von Performance Art überhaupt mit abgebildet. Anschließend werden zwei Beispiele aus dem außer-universitären Kontext vorgestellt. Dabei handelt es sich um das 1972 in den USA gegründeten *Womanhouse* und die *Creativity Exercises*, die von 1975 bis 1977 in Ungarn durchgeführt wurden.

²¹¹ Ebd., S. 97.

²¹² Die ausgewählten Beispiele erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Praxisbeispiele von Schwarzen Künstler*innen oder aus Schwarzen Communities, welche häufig in kollektive Strukturen eingebunden waren und ebenso mit Menschen gearbeitet haben, die sich nicht in erster Linie als Künstler*innen verstanden haben, finden hier auf Grund der bisher wenig aufgearbeiteten Dokumente keinen Platz. An dieser Stelle soll jedoch auf den Katalog zur Ausstellung *Radical Presence: Black Performance in Contemporary Art* hingewiesen werden: Cassel-Oliver, Valerie (Hg.): *Radical Presence: Black Performance in Contemporary Art*. Contemporary Arts Museum Houston, 2016, Internetdokument, online verfügbar unter: https://issuu.com/thecamh/docs/2012_radical_presence (letzter Abruf: 26.06.2023). Weiterhin auf das Archiv des Hemispheric Institute, Internetdokument, online verfügbar unter: <https://hemisphericinstitute.org/en/> (letzter Abruf: 26.06.2023); und den Artikel von Fusco, Coco: „The Other History of Intercultural Performance“. In: *TDR Journal*, Bd. 38, H. 1, Frühjahr 1994, S. 143–167.

2.4.1 Allan Kaprow

Kaprow konzipierte seine Happenings von Beginn an nicht ausschließlich für ein erwachsenes Publikum, sondern explizit auch für Kinder und Jugendliche, und zwar nicht nur als Zuschauer*innen, sondern auch als Akteur*innen. Einige Happenings wurden sogar unter Ausschluss von Erwachsenen durchgeführt. Heike Roms verdeutlicht dies ausführlich in ihrem Artikel „The avant-garde is child's play: the appearance of children in 1960s Happenings and Fluxus“²¹³ und verweist dabei unter anderem auf die beiden Happenings *Gas* und *Tower*²¹⁴, in denen Kaprow vor allem daran interessiert war, welche Regeln sich Kinder im Spiel selbst schaffen, wie sie kollaborieren und miteinander kommunizieren. Inspiriert von diesen Erfahrungen beschäftigte sich Kaprow mehr und mehr mit „art as a tool for alternative forms of education“²¹⁵. In den Jahren 1968 und 1969 realisierte er daraufhin zusammen mit Herbert R. Kohl, der für sein Konzept des *open classroom*²¹⁶ als eines Orts für Kreativität und zur Förderung von demokratischem Lernen in der Tradition Deweys bekannt wurde, das *Project Other Way*²¹⁷. Roms schreibt: „For this project Kaprow employed the Happening as a pedagogical tool through which children could playfully examine ways of participating in the social fabric of their city.“²¹⁸ Die Happenings dienten demnach vor allem dem gesellschaftlichen Anspruch, die Jugendlichen an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu lassen. Der künstlerischen Arbeit lag somit ein Vermittlungsansatz zu Grunde, der als kritische Praxis formuliert werden kann, da die Ausschlussmechanismen für Kinder und Jugendliche im öffentlichen Raum sichtbar und als veränderbar begriffen wurden.

Später formuliert Kaprow in seinem „Manifesto“²¹⁹ sein Verständnis von Kunst und damit auch die Grundlage für seine Praxis als Vermittler²²⁰. Darin

213 Roms, Heike: „The avant-garde is child's play: the appearance of children in 1960s Happenings and Fluxus“. In: Westphal, Kristin; Althans, Birgit; Dreyer, Matthias; Hinz, Melanie (Hgg.): *Kids on Stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. transgenerational. transkulturell. transdisziplinär*. Athena Vlg., Bielefeld, 2022, S. 185–206.

214 Ebd., S. 199 f.

215 Ebd., S. 200.

216 Ebd., S. 201.

217 Das Projekt bestand aus Six Ordinary Happenings, welche mit Jugendlichen in Berkeley, Kalifornien im öffentlichen Raum realisiert wurden. Vgl. ebd., S. 201 ff.

218 Ebd., S. 195 f.

219 Kaprow, Allan: „Manifesto“. In: Sears, Sallie; Lord, Georgianna W. (Hg.): *The Discontinuous Universe: Selected Writings in Contemporary Consciousness*. Basic Books, New York, 1972, S. 292.

220 Higgins verwendet in Bezug auf die Ansätze von Kaprow und Filliou den Begriff

lassen sich vier wichtige Aspekte seiner Bemühungen für alternative Lernprozesse und Bildungssysteme ausmachen. Kaprow betont gleich zu Beginn die Vermischung der Grenzen der Künste sowie zwischen Kunst und Leben und stellt dadurch das Primat des Genies und der Exzellenz grundlegend in Frage.²²¹ Daraus folgt der zweite Aspekt, nämlich die These, dass jeder Mensch ein*e Künstler*in sein kann:

This makes the identification of oneself as an artist an ironic one, attesting not to talent for a specialized skill, but to a philosophical stance before elusive alternatives of not-quite-art, or not-quite-life. 'Artist' refers to a person willfully enmeshed in the dilemma of categories, who perform as if none of them existed. If there is no clear difference between an Assemblage with sound and a 'noise' concert with sights, then there is no clear difference between an artist and a junkyard dealer.²²²

Weiter führt Kaprow aus, dass nicht nur jede Person unabhängig von ihrem Alter oder ihrer Ausbildung ein*e Künstler*in sein kann, sondern dass auch jeder Gegenstand und jede Form von Praxis Kunst sein kann, solange sie in dem entsprechenden Kontext präsentiert werden: „the name on the gallery or stage door assures us that whatever is contained within is art, and everything else is life.“²²³ Als abschließenden vierten Aspekt verweist Kaprow auf das kritische Potenzial von Kunst. Dadurch, dass Kunst nicht mehr der Domäne der Kunsthochschulen, der Museen, Theater und Galerien vorbehalten ist, sondern an jedem möglichen Ort von jeder möglichen Person produziert und präsentiert werden kann, rückt es näher an das Leben selbst heran und gewinnt dadurch an kritischem Potenzial: „Now, as art becomes less art, it takes on philosophy's role as critique of life.“²²⁴ Mit diesem Verständnis öffnet Kaprow die Kunst grundlegend für nicht professionell ausgebildete Künstler*innen wie beispielsweise Kinder und Jugendliche, argumentiert gegen eine Hierarchie zwischen den Generationen und den Professionen und schafft ein intellektuelles Fundament für seine Arbeit.

facilitator, der hier mit Vermittler*in übersetzt wird: „Teacher would facilitate not by transmitting information, but by offering open-ended opportunities to problematize, to look for patterns in the student's experience and meaningfully guide them through their personal concerns and interests. The teacher-as-facilitator role [...] is neither wildly impractical nor utopian.“ Higgins 2002, S. 196.

221 Vgl. Kaprow 1972, S. 292.

222 Ebd.

223 Ebd.

224 Ebd.

Kurz vor seinem Projekt *Project Other Ways* bot sich ihm eine Möglichkeit, diese Anliegen nicht nur in seiner eigenen künstlerischen Arbeit zu verwirklichen, sondern sie auf institutioneller Ebene zu realisieren. 1967 plante der zukünftige Rektor der New Yorker Universität die Gründung einer experimentellen Universität und nahm deshalb Kontakt zu Kaprow auf. Kaprow trat daraufhin an seinen damaligen Kollegen Robert Filliou, Vertreter des Fluxus, heran und die beiden tauschten sich in zahlreichen Gesprächen untereinander und mit anderen Künstler*innen ihrer Zeit über die inhaltliche Ausrichtung und die Struktur einer möglichen experimentellen Universität aus.²²⁵ Auch wenn das Projekt nie realisiert wurde, machen die Gespräche deutlich, wie eng die jeweilige Praxis der beteiligten Künstler*innen an Fragen von Vermittlung geknüpft war. Hannah Higgins schreibt in ihrem Buch *Fluxus Experience* über die Fluxus-Bewegung und die Bemühungen von Kaprow und Filliou:

In this pedagogical project, however, Fluxus experience has particular value, promoting as it does, first and foremost, experimental learning, but also interdisciplinary exploration, self-directed study, collective work, and the non-hierarchical exchange of ideas. Finally, by fostering such freedom, it avoids the homogenizing influence of formal institutions of learning and art academies.²²⁶

Die formulierte Kritik an bestehenden Institutionen findet sich auch in der Wahl der vorgestellten experimentellen Lehransätze wieder. Wenn die Studierenden selbst auswählen können, wie sie lernen, und wenn die Methoden eher auf Kollaboration als auf mimetische Nachahmung oder hierarchischen Wissenstransfer angelegt sind, wird damit auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden grundlegend in Frage gestellt und neu gedacht.

Basierend auf dem Verständnis von der Verbindung von Kunst und Leben und der prinzipiellen Offenheit der Kunst für alle möglichen Formen von Praxis, das Kaprow in seinem „Manifesto“ formuliert, kann auch die Lehre selbst als eine künstlerische, performative Tätigkeit gedacht werden. Higgins beschreibt Ähnliches für den Ansatz von Filliou: „Hence, when Filliou describes teaching and learning as performance forms, he references not only performance art but also the productive exchange between teachers and learners, which, at its best, is as interactive, surprising, and challenging as the exchange between performance artists and their audiences.“²²⁷

225 Vgl. König, Kasper (Hg.): *Teaching and Learning as Performing Arts by Robert Filliou*. Vlg. Gebr. Koenig, Köln/New York, 1970.

226 Higgins 2002, S. 189.

227 Higgins 2002, S. 198.

Dieser Grundgedanke von Lehre als Performance wurde 1999 sehr prominent von dem Kunstprofessor Charles Garoian in seinem Buch *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*²²⁸ aufgegriffen. Der Veröffentlichung ging ein Symposium voraus, das 1996 an der Penn State University unter dem Titel *Performance Art, Culture, and Pedagogy*²²⁹ stattfand.

2.4.2 Symposium *Performance Art, Culture, and Pedagogy*

Auf dem Symposium brachte Garoian unterschiedliche Künstler*innen, Kritiker*innen, Historiker*innen, Lehrende und Theoretiker*innen aus dem Bereich der Performance Art zusammen, um sich über Fragen der Lehre und Pädagogik auszutauschen.²³⁰ Schon in dem Einladungsschreiben zu dem Symposium verweist Garoian auf das kritische Potenzial, das in einem neuen Verständnis von Lehre als Performance liegt:

A radical form of art education, performance art teaching has its roots in the experimental and interdisciplinary explorations of twentieth century art movements like Futurism, Constructivism, Dadaism, Surrealism, the Bauhaus, Pop, and Post minimalism. In more recent times, it has been the medium of choice for artists of marginalized ethnicity, sexual orientation, gender and race.

In keeping with this historical and cultural symposium, the symposium program will include two generations of performance artists/teachers and those who represent culturally diverse groups.²³¹

Mit dem Konzept von „art is pedagogy, pedagogy is art“²³² möchte Garoian auf dem Symposium, in seiner darauffolgenden Publikation und seinen theoretischen Ausführungen bis heute das Konzept von Pädagogik destabilisieren und bisherige pädagogische Konzepte in Frage stellen. Dafür ist, für Garoian, die Performance Art als interdisziplinäre und offene Kunstform genau das richtige Medium.²³³ Zwei wichtige Bezugstexte für die Vorträge und Diskussionen auf

228 Garoian, Charles R.: *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. University of New York Press, Albany, NY, 1999.

229 Anlage 10: Symposium Performance Art, Culture, and Pedagogy.

230 Ebd.

231 Ebd., S. 4.

232 Vgl. Anlage 1: Interview mit Charles Garoian 20.06.2020.

233 Vgl. ebd.: „[...] if you think about pedagogy as art and art as pedagogy it questions – in a sense it begins – to destabilize the concept of pedagogy. [...] One thin

dem Symposium 1996, aber auch für die darauffolgenden Rezensionen²³⁴ und Veröffentlichungen waren „Performance Art in Education“²³⁵ von Jeff McMahon und *Schooling as a Ritual Performance*²³⁶ von Peter McLaren. McMahon schreibt in seinem Text vor allem aus der Perspektive des Tänzers und Performers und wirbt für den Einsatz von Performance Art in Bildungskontexten, um den Teilnehmenden eine Vielzahl an künstlerischen Strategien an die Hand zu geben und gleichzeitig Hierarchien zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen abzubauen. Dabei ermutigt er seine Kolleg*innen, andere Lehrmethoden zu verwenden, die die Vielstimmigkeit und Offenheit in der Lehre aushalten und befördern, anstatt an der Perfektion von Techniken oder dem Fokus auf die Theorie festzuhalten.²³⁷ McMahon hatte zu diesem Zeitpunkt bereits einige Tanz- und Performanceprojekte mit Jugendlichen realisiert, in denen er versuchte, Stereotype und Vorurteile in Bezug auf Ethnie, sexuelle Orientierung oder Klasse abzubauen.²³⁸ Das kritische Potenzial, das bereits Garoian beschrieben hat, findet sich in den Texten und Arbeiten von McMahon explizit wieder. Einer der zentralen Aspekte in dem Text von Peter McLaren ist die neue Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin im Kontext der Lehre von Performance Art. McLaren unterscheidet, so Garoian, in *Schooling as a Ritual Performance* drei unterschiedliche Typen: *teacher as hegemonic overlord*, *teacher as entertainer* und *teacher as a liminal servant*.²³⁹ Bei den ersten beiden Typen handelt es sich um ein Verständnis von Lehre als machtvoller und reproduzierender Wissensweitergabe, die sich an den dominanten kulturellen Implikationen orientiert und nicht auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler*innen oder Studierenden eingeht. Hier findet, so McLaren, keine wirkliche Kommunikation statt. Der *liminal servant* allerdings verfolgt einen anderen Ansatz: „not to present knowledge to students but to transform the consciousness of students by allow-

about performance art that's always been interesting is that, what it does is that the performance, a live performance of art is continually challenging cognitive, linguistic and perceptual assumptions.”

234 Green, Gaye Leigh: „The Return of the Body: Performance Art and Art Education“. In: *Art Education Magazine*, 01/1999, S. 6–12; Spencer, Jenny S.: „Performance Art as Progressive Education“. In: *Art Journal*, Bd. 60, Nr. 1, Frühjahr 2001, S. 102–104.

235 McMahon, Jeff: „Performance Art in Education“. In: Marranca, Bonnie; Dasgupta, Gautam (Hg.): *Performing Arts Journal*, Bd. XVII, Nr. 2/3, Mai/September 1995, S. 126–132.

236 McLaren, Peter: *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge & Kegan Paul, London, 1986.

237 Vgl. McMahon 1995, S. 126 ff.

238 Vgl. McMahon, Peter: „Ideas in Motion: A teaching artist uses dance to confront stereotypes“. In: *Teaching Tolerance*, Bd. 5, 1996, S. 40–45.

239 Vgl. Garoian 1999, S. 34 f.

ing them to embody or incarnate knowledge“²⁴⁰. Dieser Typus sei für Fragen im Kontext der Performance Art besonders geeignet, weil er den Anforderungen, die Garoian bereits in seinem Einladungsschreiben formuliert, als einziger gerecht wird. Garoian greift McLarens Unterscheidung der drei Lehrtypen in seiner eigenen Publikation auf und stellt sie in den Kontext von *performing pedagogy*. Auch im persönlichen Gespräch verweist Garoian auf das transformative Potenzial des *liminal servant* und verbindet McLarens Ansatz mit der Performance Art:

So the liminal servant in many aspects challenges the assumptions of what constitutes pedagogy. [...] But the truth of the matter is that the important aspect of this is the mediation you are talking about. It is the liminal servant. The kind of liminal space that exists between one and another. The liminal space that performance art opens up.²⁴¹

Die Materialien des Symposiums an der Penn State University 1996 und die vorgestellten Publikationen zeigen, dass in den 1980er und 1990er Jahren der Diskurs um die Vermittlung von Performance Art, neben den praktischen Projekten, mehr und mehr Einzug in den universitären Kontext findet. Die Materialien und vor allem die eingeladenen Personen, die zum Zeitpunkt des Symposiums bereits viele Jahre an anderen Universitäten unterrichtet hatten, zeigen, dass der Diskurs um das Thema zum Zeitpunkt des Symposiums in den USA schon seit vielen Jahren bestand.

Doch nicht nur in den USA wurde im universitären Kontext die Frage nach der Vermittlung und Lehre von Performance Art verhandelt. Anhand des Symposiums *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung*, das am Institut Mathildenhöhe in Darmstadt im November 1994 stattfand, soll gezeigt werden, dass auch in Deutschland der Frage nach der Vermittlung von Performance Art nachgegangen wurde.²⁴²

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Anlage 1: Interview mit Charles Garoian 20.06.2020, S. 3.

²⁴² Tero Nauha beschreibt für Finnland einen ähnlichen Diskurs. In seinem Artikel „Performance art can’t be taught“ beschreibt er die Situation in Finnland in den 1990er Jahren. Auch hier wurde das institutionelle Meister*in-Schüler*in-Verhältnis kritisiert und der Performance Art deshalb seine Lehrbarkeit abgesprochen. Auch Nauha kommt zu dem Schluss, dass Performance Art lehrbar ist, es dafür jedoch eine andere institutionelle und kreative Freiheit braucht. Vgl. Nauha, Tero: „Performance art can’t be taught“. In: Porkola, Pilvo (Hg.): *Performance Artist’s Workbook. On teaching and learning performance art – essays and exercises*. University of the Arts Helsinki, Theatre Academy and New Performance Turku. Edita Prima Ltd., Helsinki, 2017, S. 61–70.

2.4.3 Symposium *Life is art enough*

Das Symposium *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung* wurde von der Kuratorin Anita Beckers initiiert und an der Kunsthochschule Mathildenhöhe in Darmstadt durchgeführt. Die eingeladenen Künstler*innen und Wissenschaftler*innen²⁴³ beschäftigten sich bereits seit vielen Jahren praktisch wie theoretisch mit der Kunstform Performance und wurden eingeladen, zu ihrem jeweiligen Arbeitsschwerpunkt zu sprechen und miteinander ins Gespräch zu kommen.²⁴⁴ Die Vermittlung von Performance Art hat dabei explizit in dem Beitrag von Ulrike Rosenbach und in einer abschließenden Diskussion Erwähnung gefunden, weshalb diese beiden Beiträge im Fokus des folgenden Abschnitts stehen.

Der Beitrag von Ulrike Rosenbach „Ist Performance lehrbar?“²⁴⁵ reflektiert sowohl Rosenbachs eigene Lehrtätigkeit an der Kunsthochschule der Bildenden Künste Saar als auch ihre Vermittlungskonzepte seit Mitte der 1970er Jahre mit der Gruppe *Schule für kreativen Feminismus*²⁴⁶. Rosenbach wurde explizit eingeladen, um über die titelgebende Frage zu referieren, und näherte sich einer möglichen Antwort über ihre eigene Praxis. Performance Art wird, in Rosenbachs Beispiel, in den USA und in Deutschland seit den 1970er Jahren und damit seit den Anfängen der Kunstform gelehrt. Die Frage nach der Lehrbarkeit von Performance Art bejaht Rosenbach auf dem Symposium implizit, indem sie von ihrer eigenen langjährigen Lehrtätigkeit berichtet, welche sich explizit aus ihrer Tätigkeit als Performancekünstlerin speist. Übungen, welche sie selbst als Vorbereitung für ihre Performances durchgeführt hat, hat sie in ihren Kursen an die Studierenden weitergegeben.²⁴⁷

Auf dem Symposium beschäftigt sich neben Ulrike Rosenbach auch Elisabeth Jappe im Rahmen einer Diskussionsrunde mit der Frage, ob Performance Art gelehrt werden kann. Der Redebeitrag soll hier in gekürzter Form wiedergegeben werden:

Die andere Sache, die dann hier auch zur Sprache gekommen ist, und zwar mit dem Vortrag von Ulrike Rosenbach „Ist Performance lehrbar?“. [...] Per-

243 Beispielhaft können Künstler*innen wie Boris Nieslony, Ulrike Rosenbach und Else twin Gabriel genannt werden. Die wissenschaftliche Perspektive wurde u.a. von Elisabeth Jappe und Bernd Schulz vertreten.

244 Beckers, Anita (Hg.): *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung*. Salon-Vlg., Köln, 1998.

245 Rosenbach, Ulrike: „Ist Performance lehrbar?“ In: Beckers 1998, S. 28–34.

246 Vgl. ebd., S. 30 ff.

247 Vgl. ebd., S. 32.

formance als solche ist sicher nicht lehrbar. [...] Man kann nicht sagen: ‚Du mußt so machen, Du mußt so machen.‘ Du kannst Performance nicht lernen, so wie du schreiben lernst, wie wenn du etwas nachmachst von einem anderen.²⁴⁸

Der Beitrag von Jappe zeigt deutlich, dass sie sich nicht generell gegen die Lehrbarkeit von Performance Art ausspricht, sondern dass sie im Gegenteil eine stärkere Einbindung der Lehre in den Kunsthochschulen fordert. Wogegen sich Jappe jedoch ausspricht, ist eine bestimmte Form der Lehre. Ein Bildungsverständnis, das auf Nachahmung und der alleinigen Aneignung von technischen Fähigkeiten beruht, ist für Jappe nicht angemessen für die Kunstform der Performance. Den Studierenden muss vielmehr eine „Hilfestellung“²⁴⁹ dafür gegeben werden, ihren „eigenen Weg [zu] finden“²⁵⁰. Es wird ein Bildungsverständnis formuliert, das subjektiver und reflexiver ist, als es bis dahin üblich war.

Die Beiträge des Symposiums bereiten einen Diskurs vor, der in den darauffolgenden Jahren weitergeführt und in den 2000er Jahren intensiviert wurde. Besonders Marie-Luise Lange, die mit ihrer 2002 erschienenen Monografie *Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance* zur zentralen Figur für die Vermittlung von Performance Art in Deutschland geworden ist, versammelt in ihren Publikationen immer wieder kritische Stimmen, die der Performance Art ihre Lehrbarkeit absprechen. Am prominentesten sicher in dem Beitrag „Performance – der perforierte Begriff – ein Plädoyer gegen die Lehrbarkeit von Performance oder: ‚Von wem habe ich gelernt?‘ und andere Fragen“²⁵¹ von Siglinde Kallnbach in dem 2006 von Lange herausgebrachten Sammelband *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*²⁵²:

Ist Performance überhaupt lehrbar? Trotz inzwischen bestehender Lehrstühle für Performance und obwohl ich selbst auch schon Performance unterrichtet habe und unterrichte: Von mir ein klares Nein. Sicher kann das Beispiel der künstlerischen Arbeit eines Lehrers Studenten beeindruckend und inspirieren, aber das Wesentliche sind eigene Erfahrungen, die viel Zeit brauchen. [...]

248 Beckers 1998, S. 127 f.

249 Ebd.

250 Ebd.

251 Kallnbach, Siglinde: „Performance – der perforierte Begriff – ein Plädoyer gegen die Lehrbarkeit von Performance oder: ‚Von wem habe ich gelernt?‘ und andere Fragen“. In: Lange, Marie-Luise: *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Schibri, Berlin, 2006, S. 21–31.

252 Lange, Marie-Luise: „Über Lebendigkeit oder die Präsenz des (Un-)Sichtbaren“. In: dies. (Hg.): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Schibri-Vlg., Berlin/Milow/Strasburg, 2006, S. 101–142.

Performance ist kontinuierliche Arbeit damit, daran, dadurch; ‚Performance Instant‘ im zwei Stundenkurs oder Wochenendseminar gibt es nicht.²⁵³

Kallnbach argumentiert aus der Position als Künstlerin und verortet ihre Argumentation innerhalb des institutionalisierten Kontexts einer Kunsthochschule. Sie knüpft das Konzept der Lehre unmittelbar an die Institution, in der die Lehre stattfindet. Performance Art kann, so Kallnbach, nicht in einem zeitlich begrenzten Kurs oder Seminar gelehrt werden, sondern muss als lebenslanges Lernen verstanden werden, das durch Institutionen und die damit verbundenen Personen zwar initiiert, inspiriert oder gefördert werden kann, aber mit dem Abgang von diesen Institutionen nicht aufhört.

Ähnlich wie Jappe argumentiert Kallnbach nicht gegen die generelle Möglichkeit, Performance Art zu erlernen, sondern setzt sich vielmehr kritisch mit den Strukturen auseinander, in denen dies bereits passiert. Das bis dahin bestehende Konzept von Lehre im Kontext von Kunsthochschulen wird, so Kallnbach, der Performance Art nicht gerecht, weil es dafür mehr als ein paar Semester Studium braucht. Das Motiv, als Student*in den „eigenen Weg [zu] finden“²⁵⁴, taucht auch in der Argumentation von Kallnbach auf.²⁵⁵ In beiden Beiträgen wird die Notwendigkeit eines neuen Lehransatzes in Bezug auf die Performance Art formuliert. Dieser wird immer im Verhältnis zur eigenen künstlerischen Praxis und in der kritischen Auseinandersetzung mit den aktuellen institutionellen Strukturen formuliert. Die Frage, ob Performance Art überhaupt lehrbar ist, wird heute auf Grund der vielen Professuren, Kurse und Projekte in Schulen, Universitäten, Kunsthochschulen und in nicht-institutionalisierten Zusammenhängen nicht mehr gestellt.

Dies liegt u.a. auch daran, dass sich die eingeforderte Neuorientierung von Lehrkonzepten teilweise eingelöst hat und in dem Begriff der Vermittlung seine Entsprechung gefunden hat. Dabei ist jedoch weiterhin zu fragen, was und unter welchen Umständen in der Performance Art vermittelt wird?²⁵⁶

²⁵³ Kallnbach 2006, S. 22 f.

²⁵⁴ Beckers 1998, S. 127 f.

²⁵⁵ Vgl. Kallnbach 2006, S. 24 f.

²⁵⁶ Auf diese Aspekte wird im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit genauer eingegangen.

2.4.4 *Womanhouse* und *Creativity Exercises*

Besonders auf Grund des institutionskritischen Potenzials der Performance Art haben sich sehr früh Gruppen zusammengefunden und wurden Projekte initiiert, die in außer-universitären Zusammenhängen im Bereich der Vermittlung von Performance Art tätig waren. Auf zwei Beispiele soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

1972 realisierten die beiden feministischen Künstlerinnen Judy Chicago und Miriam Shapiro zusammen mit 23 jungen Studentinnen den ortsspezifischen Installations- und Performanceraum *Womanhouse*. Das Projekt fand im Kontext der Lehre von Chicago und Shapiro am California Institute of the Arts (CalArts) statt, emanzipierte sich jedoch von den universitären Strukturen, um als eigenständiges und unabhängiges Projekt stattfinden zu können. Linda Napikoski reflektiert in einem 2018 erschienenen Artikel über das Verhältnis zwischen CalArts und dem *Womanhouse*:

Judy Chicago and Miriam Shapiro themselves disagreed about how closely *Womanhouse* should be tied to the CalArts program. Judy Chicago said things were good and positive when they were at *Womanhouse*, but became negative once they were back on the CalArts campus, in the male-dominated art institution.²⁵⁷

Der Impuls besonders von Judy Chicago begründete sich in der Abgrenzung institutioneller und damit untrennbar verbundener patriarchaler Strukturen und dem Schaffen eines Lernraums ausschließlich für Frauen. Die gemeinsame künstlerische Arbeit, aus der vor allem Installationen und Performances hervorgingen, sollte in Form einer Community gestaltet werden, in der auch die Lehrenden sich als Lernende begriffen und Prinzipien des Feminismus wie die der Schwesternschaft auf künstlerische Lernprozesse angewandt wurden. Shapiro beschreibt das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in einem 1987 erschienen Artikel wie folgt:

They were ultimately different from any group of artists I have ever taught. In the consciousness-raising sessions, I didn't feel like their teacher. I felt part of the circle of women, giving and taking information. There was no unnecessary emphasis on my status as the teacher. [...] Here, where the teaching and

257 Napikoski, Linda: „Womanhouse. Feminist Art Collaboration“. In: ThoughtCo., 28. Feb. 2018, Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.thoughtco.com/womanhouse-feminist-art-collaboration-3528992> (letzter Abruf: 01.07.2022).

the learning were shared, my load was lightened and I was able to grow and develop myself.²⁵⁸

Der pädagogische Ansatz, den Chicago im *Womanhouse* verfolgte, sollte diese Form der temporären künstlerischen Community befördern. Die Arbeit war nicht, wie üblich, durch ein Meisterinnen-Schülerinnen-Verhältnis und die reine Weitergabe von abrufbarem Wissen geprägt, sondern ging in erster Linie von den individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen der Studierenden aus. In Gesprächsrunden, Rollenspielen und improvisatorischen Übungen sollte ein offener Prozess initiiert werden, der spezifisch weibliche Themen und Erfahrungen als Grundlage für die eigene künstlerische Arbeit nehmen sollte, was zu der damaligen Zeit für weibliche Künstlerinnen tabuisiert war.²⁵⁹ Das *Womanhouse* kann als eines von vielen Beispielen genannt werden, die im Kontext aktivistischer, feministischer und auch Schwarzer Kunst bewusst institutionalisierte Kontexte gemieden oder verlassen haben und sich in Community-Strukturen organisiert haben: entweder weil die Künstlerinnen keinen Zugang zu ebendiesen Institutionen hatten, weil sie auf Grund von hegemonialen Machtstrukturen ihre künstlerische Arbeit dort nicht realisieren konnten oder weil sie Restriktionen und Diskriminierung fürchten mussten. Diese Community-Strukturen bedienten sich, wie das *Womanhouse* zeigt, im Wesentlichen anderer pädagogischer Konzepte, die weniger auf Hierarchie und Wissenstransfer beruhten. Dass sich diese selbstgewählte Arbeitsform auch in den künstlerischen Arbeiten in Form von Performances und performativen Ästhetiken widerspiegelt, zeigt die enge Verbindung zwischen der Bedingtheit der Arbeit und der Arbeit selbst.²⁶⁰

258 Schapiro, Miriam: „Recalling Womanhouse“. In: *Women's Studies Quarterly*, Bd. 15, Nr. 1/2: „Teaching about Women and the Visual Arts“ (Frühjahr/Sommer 1987), S. 25–30, S. 27.

259 Vgl. Keifer-Boyd, Karen: „From Content to Form: Judy Chicago's Pedagogy with Reflections by Judy Chicago“. In: *Studies in Art Education*, Bd. 48, Nr. 2, Winter 2007, S. 134–154.; Vgl. Bender, Sarah Osborn: „Judy Chicago on *Womanhouse*“. National Museum of Women, 2017, Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9muNnozFGY> (letzter Abruf: 01.07.2022).

260 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das *Womanhouse* auch einer kritischen Betrachtung unterzogen werden muss. Der feministische Ansatz, der in dem Projekt vertreten wird, repräsentiert vor allem weiße cis Frauen aus der Mittelschicht und schließt Schwarze Feministinnen oder Transfrauen nicht mit ein. Außerdem ist zu überprüfen, inwieweit der Anspruch einer Community in die Praxis umgesetzt werden konnte. Vgl. Takac, Balasz: „Inside Womanhouse, A Beacon of Feminist Art“. Widewalls, 2019, Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.widewalls.ch/magazine/judy-chicago-womanhouse> (letzter Abruf: 01.07.2022).

Das zweite Beispiel, das im Kontext von außer-universitärer Vermittlung von Performance Art vorgestellt werden soll, sind die *Creativity Exercises*²⁶¹, die in den 1970er Jahren in Budapest durchgeführt wurden. Die beiden ungarischen Künstler*innen Miklós Erdély und Dóra Maurer realisierten von 1975 bis 1977 im Cultural Center of the Ganz-MÁVAG, einer Arbeiterfabrik, Workshops, die zwischen bildender Kunst und Performance angesiedelt werden können. Die Workshops waren Teil des sozialistischen Erziehungsprogramms für Arbeiter*innen der Regierung, mit dem Ziel der Demokratisierung der Kultur. Erdély und Maurers Auslegung dieses Auftrags bestand jedoch in einer Kunstvermittlung als einer Form der kritischen Praxis auch gegen das bestehende politische System, weshalb die Verträge der beiden 1977 nicht verlängert wurden. Die beiden arbeiteten jedoch weiter zusammen und führten ihre *Creativity Exercises* in anderen Zusammenhängen weiter durch.²⁶²

Die Workshops waren vor allem an Arbeiter*innen der Fabriken gerichtet, wurden jedoch größtenteils von jungen Künstler*innen, Intellektuellen und Wissenschaftler*innen besucht. Die beiden Workshopleiter*innen wählten eine kollektive und prozessorientierte Arbeitsweise, was der damaligen Kunsterziehung widersprach.²⁶³ Sie bauten den Körper als integralen Bestandteil in ihre materialbasierten Übungen mit ein, was zu einer künstlerischen Praxis führte, die, ohne explizite Referenz zur damals in der Entstehung begriffenen Performance Art, deutlich von performativen Elementen geprägt war.²⁶⁴ In den Jahren 2014 und 2015 fand eine kollaborative Ausstellung mit begleitenden Workshops und Vorträgen zu den *Creativity Exercises* in der *Galerie für Zeitgenössische Kunst* in Leipzig und der *trnazit.hu* in Budapest statt. In der Einleitung zu dem dazugehörigen Sammelband schreiben die Autor*innen über das kritische Potenzial dieser Form der Kunstvermittlung als kritische Praxis:

Creativity has been described as an interpersonal agency that triggers unconventional thinking and is able to break down the conceptual hierarchies, logics and routines of the status quo, reorder elements of reality and inform the structures that organize social life.²⁶⁵

²⁶¹ Vgl. Hegyi, Dóra; László, Zsuzsa; Zólyom, Franciska (Hg.): *Creativity Exercises: Emancipatory Pedagogies in Art and Beyond*. Museum of Contemporary Art/Transit.hu, Sternberg Press, Leipzig, 2020.

²⁶² Vgl. ebd., S. 12 f.

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ In dem oben angeführten Sammelband zu den *Creativity Exercises* sind einige der Übungen detailliert beschrieben und mit Fotomaterial angereichert. Ebd., S. 48 ff.

²⁶⁵ Ebd., S. 11.

Ähnlich wie in dem vorangegangenen Beispiel wird hier mit Hilfe einer bestimmten Form der künstlerischen Vermittlung versucht, das kritische Potenzial an bestehenden Strukturen zu fördern. Die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden wurde auch hier möglichst flach gestaltet, und es wurde davon abgesehen, objektive Bewertungskategorien für die entstandenen Arbeiten festzulegen. Die Workshops wurden kollaborativ ausgelegt und der kreative Prozess wurde möglichst offen gestaltet. Illdikó Enyedi schreibt 1983 in seiner Analyse über die *Fantasy Developing Exercises*, die ein Teil der oben erwähnten *Creativity Exercises* waren:

They plan the non-existent, and when it has been implemented, they learn from the unexpected occurrences. The more successfully an everyday activity is accomplished, the less 'educational' it is, and the fewer unforeseen aspects it has. Artistic and academic work is more successful the more unforeseeable possibilities it uncovers.²⁶⁶

Der Vermittlungsansatz, der im Kontext der *Creativity Exercises* praktiziert wurde, zeichnet sich demnach durch Offenheit und ein hohes Maß an Subjektivierung aus. Eine klar zu benennende und übertragbare Vermittlungsmethode ist, so auch Enyedi²⁶⁷, nicht auszumachen, da die jeweilige Vermittlungspraxis unabdingbar an den Kontext gebunden ist. Wie in den vorangegangenen Beispielen im universitären, aber auch im außer-universitären Kontext richten sich die *Creativity Exercises* gegen bestehende pädagogische Lehrkonzepte und erproben mit Hilfe von performativen Strategien neue Formen der Vermittlung. Die Wahl der Mittel aus dem Kontext der Performance Art geschieht hierbei nicht zufällig, sondern immer als konzeptionelle Entscheidung, die an die jeweilige Vermittlungssituation gebunden ist. Vermittlung von Performance Art ist in den vorgestellten Beispielen immer als kritische Praxis in Erscheinung getreten und hat künstlerische Fragen mit Fragen nach strukturellen Zusammenhängen verbunden.

Über die anfangs formulierte These, dass die Performance als eigenständige Kunstform, ihre Theoretisierung und ihre Vermittlung stets aufeinander bezogen entstanden sind, lässt sich am Ende dieses Kapitels konstatieren, dass sie besonders durch die Analysen der Lehrmethoden am BMC bestätigt werden kann. Die Lehransätze sowie das konkrete Praxisbeispiel des *Untitled Event* zeigen, dass am BMC Lehre selbst als eine Form von Kunst begriffen und ihr damit ein performatives Potenzial zugesprochen wurde. „Lehre wird damit

266 Enyedi, Illdikó: „An Educational Technique: An Analysis of the Method of the 1977-78 Fantasy Developing Exercises“. In: Hegyi/László/Zólyom 2020, S. 127–143.

267 Ebd., S. 137.

als eine subjektive, veränderbare und offene Praxis verstanden, die sich an der jeweiligen Situation und nicht an normativen Kriterien orientiert.“²⁶⁸ Fragen von Vermittlung und einer ästhetischen Ausgestaltung der Lerninhalte wurden konstitutiv miteinander verbunden. Theoretisch dienten dabei die Ausführungen von Dewey und sein praxisorientierter Ansatz in pädagogischen Fragen als Grundlage für die Lehre am BMC. Mit Blick auf die spätere Entstehung der Performance als eigenständige Kunstform aus heutiger Perspektive konnte nachgezeichnet werden, dass die Vermittlung auch in den Jahren nach dem BMC in der Performance Art eine wichtige Rolle gespielt hat. Am Beispiel der Performances von Kaprow und seiner theoretischen Überlegungen zu einer Praxis, die aus heutiger Perspektive als Vermittlung verstanden werden kann, wurde deutlich gemacht, in welchem Maße die Performance Art durch die Einbeziehung von Kindern, Jugendlichen und Studierenden geprägt wurde. Inwieweit ein neues Verständnis von Lehre als performative Praxis für die Performance Art notwendig war, zeigt die Analyse der beiden Symposien, welche sich in Deutschland und den USA explizit mit der performativen Dimension von Lehre und der Frage nach der Lehrbarkeit von Performance Art auseinandergesetzt haben. Hier wird die enge Verwobenheit von Theoriebildung und konkreter Vermittlungspraxis in der Lehre deutlich.

Die beiden außer-universitären Projekte, das *Womanhouse* und die *Creativity Exercises*, welche im historischen Kontext der Vermittlung von Performance Art beschrieben wurden, zeigen, dass es besonders in der kritischen Auseinandersetzung mit institutionellen Zusammenhängen im Kontext von Performance Art eine enge Verbindung zwischen der Bedingtheit der Arbeit und der Arbeit selbst gibt. Das relationale Gefüge zwischen Performance Art, ihrer Vermittlung und ihrer Theoretisierung zeigt sich demnach auch in der engen Verbindung zwischen Form und Inhalt.

268 Siehe 2.2.2. *Historische Entwicklung und Lehransätze am Black Mountain College*, S. 31.

3 Begriffsklärung und Diskursfeld der Vermittlung von Performance Art

Nachdem im ersten Teil der Arbeit der Historie der Vermittlung von Performance Art nachgegangen und dargelegt wurde, dass sich die Theorie und die Vermittlung von Performance Art nicht unabhängig voneinander, sondern aufeinander bezogen entwickelt haben, konzentriert sich der zweite Teil erstens auf die Klärung zentraler Begriffe aus theoretischer Perspektive und zweitens auf die Darlegung des Diskursfeldes der Vermittlung von Performance Art heute. Es wird damit begonnen, sich dem Begriff der Vermittlung theoretisch zu nähern und im Zuge dessen einen differenzorientierten Vermittlungsbegriff vorzustellen, mit dem im Kontext der Vermittlung von Performance weitergearbeitet wird. Da sich ein differenzorientierter Vermittlungsbegriff nicht am Erwerb von Kompetenzen und überprüfbaren Fähigkeiten messen lässt, bedarf es anderer Beschreibungskategorien, um Vermittlungsprozesse abzubilden. Daher wird anschließend der Begriff der ästhetischen Erfahrung erläutert, mit dem aus phänomenologischer Perspektive differenzorientierte Vermittlungsprozesse beschrieben werden können. Da ein Großteil der vorgestellten Beispiele in Bildungskontexten stattfindet, wird das hinter dem Vermittlungskonzept liegende Verständnis von Bildung als transformatorische und reflexive Bildung abschließend dargelegt. In der zweiten Hälfte werden drei Diskursfelder beschrieben, in denen die Vermittlung von Performance Art bereits einen Platz findet. Dafür werden jeweils zwei Positionen beispielhaft vorgestellt, und der ihnen zu Grunde liegende Vermittlungsbegriff sowie der jeweilige Bezug zur Performance Art werden analysiert. Die Diskursfelder stammen aus den angrenzenden Feldern der Theaterpädagogik, der Kunstvermittlung und aus der Performance Art selbst. Die Auswahl ergibt sich aus dem gewählten Forschungsfeld. Abschließend wird ein Konzept von Vermittlung als ästhetischer Praxis formuliert, das sich nicht auf Logiken eines operationalisierbaren Kompetenzbegriffs, sondern auf Konzepte von Differenz und Offenheit stützt. Die These des zweiten Teils lautet daher, dass es in Bezug auf die Performance Art ein Konzept von Vermittlung als ästhetischer Praxis braucht, welches die inhärente Offenheit, Prozesshaftigkeit und Widerständigkeit der Performance Art adäquat abbilden kann.

3.1 Begriffsklärung

3.1.1. Vermittlungsbegriff

Seit ungefähr zwölf Jahren²⁶⁹ findet in den Bereichen der kulturellen Bildung, der Schulbildung und der Kunst- und Kulturvermittlung in Theorie und Praxis ein Diskurs statt, der dem Begriff der Pädagogik den der Vermittlung zur Seite stellt. Ausgehend von der Kunstvermittlung ist seitdem eine Theoriebildung um den Begriff der Vermittlung entstanden, die sehr eng an die jeweilige Praxis geknüpft ist, sich auf andere künstlerische Disziplinen und andere Bildungskontexte ausgeweitet hat und bis heute nicht abgeschlossen ist, sondern sich noch immer in einer diskursiven Suchbewegung befindet.²⁷⁰ Darin wird deutlich, dass die Begriffe Pädagogik und Vermittlung sich nicht ausschließen, sondern vielmehr unterschiedliche Aspekte ein und desselben Bildungsvorgangs betonen. Welche Aspekte der Vermittlungsbegriff besonders betont und welche Ambivalenz dem Begriff bis heute eingeschrieben ist, soll im Folgenden dargestellt werden.

Bereits 2014 beschreibt die Kunstvermittlerin Sara Ostertag die Verwendung des Begriffs als „inflationär“²⁷¹ und weist darauf hin, dass er im Zusammenhang mit „widersprüchlichen Konzepten, Modellen, Methoden und Zielsetzungen“²⁷² steht. Auch heute wird der Begriff im theoretischen Diskurs wie auch in der Praxis in nahezu allen künstlerischen Disziplinen, wie dem Theater²⁷³, der bil-

269 Als eine der ersten den Diskurs bestimmenden Publikationen kann *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze* der Kunstvermittlerin und Germanistin Eva Sturm aus dem Jahr 2011 angeführt werden.

270 Die hier beschriebene Suchbewegung wird beispielsweise in der Verwendung der Begriffe Theaterpädagogik und Theatervermittlung deutlich. Der 2021 erschienene, von Matthias Spaniel und Dorothee Wieser herausgegebene Sammelband *Haltungen(en). Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung* (2021) verwendet den Begriff der Theatervermittlung in seinem Titel. Zahlreiche Beiträge sprechen aber weiterhin von Theaterpädagogik (beispielsweise in den Beiträgen von Ulrike Hentschel und Johannes Kup). Dabei werden hier nicht zwei verschiedene Phänomene beschrieben, sondern der Sprachgebrauch ist Abbild eben dieser diskursiven Suchbewegung.

271 Ostertag, Sara: „In (Re-)Aktion – Vermitteln. Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung“. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.): *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Transcript Vlg., Bielefeld, 2014, S. 257–268. S. 257.

272 Ebd.

273 Vgl. Spaniel/Wieser 2021.

denden Kunst²⁷⁴, der Musik²⁷⁵ und dem Tanz²⁷⁶, verwendet, und dennoch gibt es einander teils widersprechende Auslegungen in der konkreten Anwendung. Im Folgenden wird daher, im Sinne einer Begriffsklärung, der Unterschied zwischen einem kompetenzorientierten und einem differenzorientierten Vermittlungsbegriff dargelegt. Die strikte Unterscheidung kann jedoch nur in einem theoretischen Kontext erfolgen, da es in der Praxis Überschneidungen zwischen beiden Konzepten gibt, wie die Praxisanalyse zeigen wird. Abschließend positioniert sich die vorliegende Arbeit und schlägt für die Performance Art, für die es, im Gegensatz zu den anderen künstlerischen Disziplinen, im etablierten Theorie- und Praxisdiskurs noch keinen Zusatz des Begriffs Pädagogik gibt, die Verwendung des Begriffs der Vermittlung im Sinne einer differenzorientierten Vermittlung als ästhetischer Praxis vor.²⁷⁷

Die Ambivalenz des Vermittlungsbegriffs wird bereits in den ersten lexikalischen Erwähnungen deutlich. So verheißt der Begriff in einer frühen Definition die Schaffung von Einheit und Schlichtung in der Zusammenführung entgegengesetzter Positionen und wird in einem Lexikon aus dem 19. Jh. wie folgt definiert:

Zur logischen Vermittlung, welche überhaupt durch Aufeinanderbeziehung der Gedanken (Begriffe und Urtheile) als Gründe und Folgen geschieht, gehört auch die Ausgleichung entgegengesetzter Meinungen, deren jede irgend ein Aeüßerstes für das einzig Wahre hält, während die Wahrheit eigentlich in der Mitte von beiden liegt, als Synthese zwischen These und Antithese.²⁷⁸

Die Definition bezieht sich hier in erster Linie auf politische Zusammenhänge, in Bezug auf kontroverse parteipolitische Diskussionen. Eben dieses Verständnis von Vermittlung findet sich auch heute noch in der Verwendung des Begriffs in Beispielen wie „zwischen zwei streitenden Personen vermitteln“

274 Vgl. Gülec, Ayşe; Herring, Carina; Kolb, Gila; Sternfeld, Nora; Stolba, Julia (Hg.): *Vermittlung vermitteln. Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler*innen im 21. Jahrhundert*. Neue Gesellschaft für bildende Kunst, Berlin, 2020.

275 Vgl. Weber, Barbara Balba: *Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung*. Stämpfli Vlg., Bern, 2018.

276 Vgl. Obermaier, Michael; Steinberg, Claudia; Molzberger, Rita; Obermaier, Krystyna (Hg.): *Tanzpädagogik – Tanzvermittlung*. UTB Vlg., Stuttgart, 2022.

277 Das hier vorgeschlagene Verständnis von Vermittlung wird in Kapitel 3.3. *Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis* genauer erläutert.

278 Krug, 1 Wilhelm Traugott (Hg.): *Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften nebst ihrer Literatur und Geschichte*. Bd. 5, Abt. 2, Leipzig, 1838, S. 422.

wieder. Gleichzeitig verweist die zitierte Definition auf die Bedeutungsebene der Zusammenführung, wenn beispielsweise Schauspieler*innen von einer Agentur an ein Theater oder eine Produktionsfirma *vermittelt* werden. Auf abstrakter Ebene kann auch der Begriff der Wissensvermittlung, im Sinne eines Wissenstransfers von einer Person, z.B. einer Lehrperson, zu einer anderen, z.B. einem Schüler bzw. einer Schülerin, auf diese Definition von Vermittlung zurückgeführt werden. Zur selben Zeit wurde das Konzept der Einigung bzw. Zusammenführung jedoch auch in Frage gestellt und der Begriff Vermittlung anders verwendet. Alexander Hentschel schreibt in Bezug auf den Philosophen Johann Gottlieb Fichte, der sich ebenfalls im 19. Jh. dem Begriff der Vermittlung aus philosophischer Perspektive näherte:

Vermittlung wäre kein Konzept, das Einheit ermögliche, sondern sie zunächst verheißen und dann unendlich aufschieben würde. Je näher man glaubt der Einheit zu kommen, desto weiter schiebt sie sich weg. Mit anderen Worten: Für Fichte ist der Begriff der Vermittlung gerade keiner der Identität, sondern einer der Differenz.²⁷⁹

Infolgedessen wertet Fichte den Begriff der Vermittlung zwar ab, weil er gerade auf der Suche nach Einheit ist, liefert dabei aber schon früh eine Annäherung an das Konzept der Vermittlung, die der ersten Definition entgegensteht, nämlich einem Verständnis von „Vermittlung als Differenz“²⁸⁰.

Eine frühe Vertreterin des Vermittlungsbegriffs ist die Kunstvermittlerin und Germanistin Eva Sturm, die in der Reihe *Kunstpädagogische Positionen*²⁸¹ ausgehend von zwei Praxisbeispielen den Stellenwert von Kunst in der jeweiligen Vermittlungssituation befragt. Zur Unterscheidung der von mir eingeführten Formen von Vermittlung als kompetenz- und differenzorientiert möchte ich mich eines Verweises bedienen, den auch Sturm an den Anfang stellt. Sturm verweist auf die Unterscheidung zwischen zwei Elementen der Wahrnehmung von Bildern bei Roland Barthes²⁸²:

279 Hentschel, Alexander: *Das Neue liegt im Alten. Historische Perspektiven auf einen Kunstvermittlungsbegriff der Differenz*. 2014. Internetdokument, online verfügbar unter: <http://whitsnxt.net/214> (letzter Abruf: 07.07.2022).

280 Sturm 2011.

281 Sturm, Eva: *Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ‚Von Kunst aus‘* (Kunstpädagogische Positionen, 7). Hamburg University Press, Hamburg, 2005.

282 Roland Barthes bezieht sich in *Die helle Kammer* ausschließlich auf Fotografien. Sturm überträgt das Konzept auf andere Kunstformen. Vgl. Barthes, Roland: *Die helle Kammer*. Suhrkamp Vlg., Frankfurt a. M., 1989, S. 52 f.

Das eine ist das *studium*, das sich ganz allgemein für etwas interessiert. Zum Beispiel dafür, wie ein Bild aufgebaut ist. Das *studium* ist ‚höfliches Interesse‘, gehört zum Bereich des ‚ich mag/ich mag nicht‘, es ist aber ‚... nie meine Lust oder mein Schmerz‘. (Barthes 1989, 36, 37)²⁸³

Im *studium* kann überprüfbares Wissen über den jeweiligen Gegenstand vermittelt werden, beispielsweise biografische Daten der Künstlerin oder des Künstlers, der historische Entstehungskontext, die Materialität des Bildes, der Einsatz von bestimmten Techniken beispielsweise zur Illusion von Dreidimensionalität. Solcherlei Informationen über das Bild können durch Wissenstransfer erlernt werden, lassen allerdings wenig Deutungsspielraum zu. Auch ein individuelles Werteurteil kann nach bestimmten Kriterien Teil des *studiums* sein. Mit dem *studium* ist ein Vermittlungsbegriff beschrieben, der auf den Erwerb von Kompetenzen, im Sinne von abrufbarem und überprüfbarem Wissen und theorie- und diskursbasierten Werteurteilen, ausgerichtet ist. Pierangelo Maset und Kerstin Hallmann, die sich kritisch mit dem Kompetenzbegriff auseinandersetzen, schreiben: „Es geht damit um die Erlangung verwertbarer Fähigkeiten, was eine eng geführte Vorstellung von Pädagogik mit sich bringt, der vor allem Normierung, Standardisierung und Kontrolle wichtig sind.“²⁸⁴ Der Erwerb von Kompetenzen lässt sich operationalisieren und didaktisch aufbereiten, ohne dass durch den Transfer signifikante Informationen über den jeweiligen Gegenstand verloren gehen. Voraussetzung für die Form der Kompetenzorientierung ist, dass davon ausgegangen wird, dass alle beim Betrachten des Werkes die gleichen Erfahrungen machen und diese Erfahrungen für alle verständlich versprachlicht werden können.

Was das *studium* jedoch nicht erfasst, so Barthes, ist „meine Lust oder mein Schmerz“²⁸⁵. Hier greift das zweite Element der Wahrnehmung, das *punctum*²⁸⁶: „das Element selbst schießt wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang hervor, um mich zu durchbohren.“²⁸⁷ Das *punctum* ist etwas Zufälliges, unkontrollierbar und hochgradig subjektiv.²⁸⁸ Ein anderer vielverwendeter Begriff in diesem

283 Sturm 2005, S. 15.

284 Maset/Hallmann 2017, S. 7.

285 Barthes 1989, S. 36 f.

286 Barthes 1989, S. 35.

287 Barthes 1989, S. 36 f.

288 Die Begriffe *studium* und *punctum* sind in ihrer Bedeutung vergleichbar mit den Begriffen *instruction* und *education*, welche von Andrew Rice am Black Mountain College zur Unterscheidung zwischen der bloßen Wissensweitergabe und einer ganzheitlichen Form von Bildung angeführt wurden. Vgl. Kapitel 2.2.2. *Historische Entwicklung und Lehransätze am Black Mountain College*, S. 30.

Zusammenhang²⁸⁹ ist der Begriff „Widerfahrnis“²⁹⁰ des Philosophen Bernhard Waldenfels, der ihn auf einen Moment des Erleidens bezieht, im Sinne des Ausdrucks „mir widerfährt etwas“. Infolge eines Widerfahrnisses wird die Situation, in der sich der*die Betrachter*in befindet, destabilisiert, dies führt zu einer Irritation und einem Moment des Aufmerkens. Waldenfels schreibt dazu: „Erst im Antworten auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage. [...] Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der Nachträglichkeit seines Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt, als eine Wirkung, die ihre Ursache übernimmt. Der Antwortende tritt primär auf als der, dem etwas widerfährt und widerfahren ist.“²⁹¹ Ebenso wie das *punctum* bei Barthes ist die Widerfahrnis hochgradig subjektiv und entzieht sich unserer endgültigen Kontrolle. Damit einher geht auch, dass sich solche Erfahrungen oftmals einer einheitlichen Sprache und schon ganz einer Form der Bewertbarkeit oder Überprüfbarkeit entziehen. Ein differenzorientierter Vermittlungsbegriff fokussiert sich auf ebendiese Momente der Widerfahrnis und des *punctums* und versucht sie nicht zu negieren oder zu verhindern. Im Glossar der Züricher Kunsthochschule wird in einem Eintrag zur „Kunstvermittlung als Dekonstruktion“²⁹², im Sinne von Sturms Theorie, Kunstvermittlung als „die Vermeidung von inhaltlichen Schliessungsbewegungen und stattdessen die Anerkennung der Unabschliessbarkeit von Deutungsprozessen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken [...], die Konfrontation mit Sprach- und Verstehensgrenzen und die damit einhergehende Destabilisierung der Subjekte“²⁹³ beschrieben. Hier wird ein Verständnis von Kunstvermittlung postuliert, das bewusst mit Phänomenen der Offenheit,

289 Vgl. Blohm, Manfred: „Zwischen Routine und Leere“. In: Blohm, Manfred; Mark, Elke (Hg.): *Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art*. Athena-Vlg., Oberhausen, 2015, S. 63–74.; Maset, Pierangelo: „Fortsetzung Kunstvermittlung“. In: Maset, Pierangelo; Reuter, Rebekka; Steffel, Hagen (Hg.): *Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung*. Edition HYDE, Lüneburg, 2006, S. 11–24.; Westphal, Kristin (Hg.): *Räume der Unterbrechung. Theater – Performance – Pädagogik* (Pädagogik, Bd. 22). Athena-Vlg., Oberhausen, 2012.

290 Waldenfels, Bernhard: *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomentechnik*. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2002, S. 9.

291 Ebd., S. 59.

292 Team IAE: „Kunstvermittlung als Dekonstruktion“. In: Institute for Art Education: *Glossar des Institute for Art Education*, Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, 2018. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/kunstvermittlung-als-dekonstruktion-3833> (letzter Abruf: 14.07.2022).

293 Ebd.

der Kontingenz und des Zufalls operiert und diese als wünschenswert erachtet, weil sie Differenz hervorrufen.²⁹⁴

Barthes wie auch Sturm beziehen sich in ihren Beispielen beide auf die Vermittlung bestehender Kunstwerke, die einem geschlossenen Werkbegriff zugeordnet werden können, wie beispielsweise Fotografien, Gemälde oder Videoarbeiten. Einen anderen Ansatz vertritt die Theatermacherin und Kuratorin Sara Ostertag in ihrem Beitrag „In (Re-)Aktion – Vermitteln. Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung“²⁹⁵. Darin orientiert sie sich in ihren Ausführungen zur „Vermittlungskunst anstatt Kunstvermittlung“²⁹⁶ nicht an der Vermittlung abgeschlossener Werke, sondern am Vermittlungsprozess als Ereignis:

Im besten Fall wird nach Strategien gesucht, die – abseits von gängigen pädagogischen Erläuterungsstrategien – den Prozess und auch das diesem Prozess inhärente Scheitern als produktives Material verstehen. Die Arbeit wird als nicht werkästhetisch – mit Blick auf das abgeschlossene Werk – begriffen, sondern von den Praktiken und Strategien der künstlerischen Produktion her.²⁹⁷

Vermittlung wird hier klar von der Pädagogik abgegrenzt, der vor allem das Erklären von Kunst, im Gegensatz zum eigenen künstlerischen Schaffen, zugeschrieben wird. Vermittlung wird dadurch zu mehr als einem erklärenden oder vereinenden Bindeglied zwischen einer Partei und der anderen, sie wird nicht als sekundärer Vorgang verstanden, sondern als eigene Form künstlerischer Arbeit, die sich in ihrem methodischen Instrumentarium an „künstlerischen Verfahrensweisen und Strategien des Aktivismus“²⁹⁸ orientiert.²⁹⁹ Dass die Vermittlungsarbeit dabei in einem Bildungskontext stattfindet, ist für ein Verständnis von künstlerischer Vermittlung im Sinne Ostertags als „Vermittlungskunst“³⁰⁰ kein Widerspruch. Im Gegenteil, sie sieht in ihrem Ansatz vor

294 Vgl. auch Maset 2006, S. 11.

295 Ostertag 2014.

296 Ebd., S. 258.

297 Ebd.

298 Ostertag 2014, S. 260.

299 Vgl. auch Maset 2006, S. 22 f.: „Das Adjektiv künstlerisch möchte ich dabei nicht im Sinne einer Veredelung der Vermittlungsarbeit mittels Kunst verstanden wissen, sondern als Indikator für eine selbst Formen und Inhalte generierende Kunstvermittlung, die eben nicht nur als Dienstleisterin für Werke, Personen oder Institutionen auftritt.“

300 Ostertag 2014, S. 258.

allem das Potenzial einer „widerständigen Bildungspraxis“³⁰¹ und die Möglichkeit zur „Förderung kritik- und handlungsorientierter Selbstermächtigung“³⁰². Damit verweist Ostertag auf zwei weitere zentrale Aspekte des differenzorientierten Vermittlungsbegriffs: die Widerständigkeit und die Kritikförderung. Daraus ergeben sich zwangsläufig Fragen, wem gegenüber Widerständigkeit praktiziert wird und an wem es Kritik zu üben gibt. Die Position, die Ostertag zu diesen Fragen vertritt, entlehnt sie dem Konzept der „kritischen Kunstvermittlung“³⁰³ der Kunstvermittlerin Carmen Mörsch, die das widerständige und kritische Potenzial von Vermittlung vor allem in Bezug auf Institutionen sieht, welche sie als Orte der gesellschaftlichen Zurichtung, der Repräsentation und Reproduktion von Macht und als „Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen“³⁰⁴ begreift. Gegenüber diesen Aspekten der Institutionen, in denen die jeweiligen Vermittlungsprozesse stattfinden, gilt es sich kritisch und widerständig zu verhalten, weil sie als veränderungsbedürftig bewertet werden. Mörsch schreibt dazu: „In dem vorliegenden Band bedeutet Kunstvermittlung die Praxis, Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institutionen für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern.“³⁰⁵

Dafür erarbeitet sie vier verschiedene Diskurse von Kunstvermittlung, die sich in jeweils unterschiedlicher Ausprägung institutionskritisch verhalten. Der *affirmative*³⁰⁶ und der *reproduktive*³⁰⁷ Diskurs, die beide nach Mörschs Analyse zum Zeitpunkt der Veröffentlichung 2009 noch am dominantesten sind, reproduzieren die Mechanismen der Institution und bergen wenig widerständiges und kritisches Potenzial. Dieses Potenzial sieht sie im Gegensatz zum affirmativen und reproduktiven Diskurs vor allem im *dekonstruktiven* und im *trans-*

301 Ebd., S. 262.

302 Ebd., S. 260.

303 Vgl. Mörsch 2009b.

304 Ebd., S. 10.

305 Ebd., S. 9.

306 Der affirmative Diskurs repräsentiert die Institution nach außen. Mörsch nennt dafür Beispiele wie Vorträge, Begleitveranstaltungen zu Ausstellungen, Publikationen, Ausstellungskataloge. In den angeführten Beispielen für den affirmativen Diskurs kommen meist keine Museumspädagog*innen oder Kunstvermittler*innen zum Einsatz. Vgl. Mörsch 2009b, S. 9.

307 Der reproduktive Diskurs umfasst vor allem den Bereich Audience Development und dient dazu, Schwellenängste abzubauen. Beispiele dafür sind Workshops für Lehrer*innen und/oder Schulklassen, Veranstaltungen wie die „Lange Nacht der Museen“ oder besondere Museumstage. Hierbei kommen, im Unterschied zum affirmativen Diskurs, oft die Pädagog*innen und Vermittler*innen zum Einsatz. Vgl. Mörsch 2009b, S. 9 f.

formativen Diskurs. Eines der Merkmale des *dekonstruktiven* Diskurses ist der Einsatz künstlerischer Merkmale und Strategien innerhalb der Vermittlung. Als Beispiel dafür nennt Mörsch Interventionen im Ausstellungsraum, weshalb in diesem Kontext auch eine Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und/oder Kunstvermittler*innen möglich ist, die an der Auflösung dieser Unterscheidung arbeitet. Der *dekonstruktive* Diskurs hat zum Ziel, die Institution, in diesem Fall das Museum, sowie die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse kritisch zu hinterfragen.³⁰⁸ Hier kommt der Hinweis von Mörsch, dass die vier Diskurse nur in der Theorie streng voneinander getrennt sind und in der Praxis jeder Diskurs Anteile der anderen in sich trägt, zum Tragen: In der konkreten Praxis kann ein Workshop mit einer Schulklassse gleichzeitig auch eine künstlerische Intervention im Ausstellungsraum sein. Dennoch verbirgt sich hinter den jeweiligen Diskursen ein unterschiedliches Verständnis von Bildung und eine jeweils andere Haltung der Vermittlungspraxis.³⁰⁹

Dem letzten von Mörsch beschriebenen Diskurs, dem *transformativen*, schreibt sie am meisten kritisches und damit auch am meisten Veränderungspotenzial zu:

Kunstvermittlung übernimmt in diesem die Aufgabe, die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie politisch, als Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung, zu verzeichnen. Ausstellungsorte und Museen werden in diesem Diskurs als veränderbare Organisationen begriffen, bei denen es weniger darum geht, Gruppen an sie heranzuführen, als dass sie selbst – aufgrund ihrer durch lange Isolation und Selbstreferenzialität entstandenen Defizite – an die sie umgebende Welt – z.B. an ihr lokales Umfeld – herangeführt werden müssen.³¹⁰

Im *transformativen* Diskurs findet eine Umkehr statt: von der Vermittlungsarbeit als Dienstleister hin zu einer Vermittlungsarbeit, die die Offenheit und Veränderbarkeit der Institution in Bezug auf ihre jeweiligen Zielgruppen fördert. Dieser Vorgang wird aber explizit nicht als ein neoliberales Optimierungskonzept gedacht, sondern im Sinne einer künstlerischen Arbeit, die sinnvoll in die Strukturen der Institution zurückwirkt und Veränderung anstößt. Im Zuge dessen wird im *transformativen* Diskurs aktiv gegen die kategorische und hierarchische Unterscheidung zwischen kuratorischer Arbeit, künstlerischer Arbeit

³⁰⁸ Vgl. Mörsch 2009b, S. 10.

³⁰⁹ Auf diesen Punkt wird in Kapitel 3.1.3. *Reflexiver Bildungsbegriff* noch einmal genauer eingegangen.

³¹⁰ Ebd.

und Vermittlung gearbeitet.³¹¹ Als Beispiel für diesen Diskurs nennt Mörsch die Arbeit des *documenta 12 Beirats*³¹², der aus „rund 40 lokalen ExpertInnen, die Erfahrungen und Perspektiven aus formaler und informeller Bildung, Stadtplanung, Arbeitswelt, Wissenschaft, sozialer Arbeit, politischen Organisationen, religiösen und kulturellen Lebenswelten sowie Kinder- und Jugendarbeit mitbrachten“, bestand und sich in Vorbereitung und während der *documenta 12* mit deren Leitfragen in Kassel auseinandersetzte und eng mit dem Vermittlungsteam kooperierte. An dem Beispiel wird deutlich, dass der *transformative* Diskurs sich weniger in einzelnen temporären Projekten innerhalb einer Ausstellung widerspiegelt, sondern eher in langfristigen Maßnahmen stattfindet, die Einfluss auf die Strukturen der Institutionen haben. Die Vermittlungsarbeit und die anschließende Reflexion und theoretische Nachbereitung haben insgesamt einen großen Einfluss auf die Theoriebildung des Vermittlungsbegriffs in der Kunstvermittlung, wie sich in Kapitel 3.2.1 noch zeigen wird.

Die kritische Haltung im *dekonstruktiven* und *transformativen* Diskurs verstehen die beteiligten Personen, inkl. des Vermittlers bzw. der Vermittlerin, jedoch nicht getrennt von der Institution, weshalb auch die kritische Reflexion der eigenen Position eines von elf Kriterien³¹³ für eine kritische Kunstvermittlung ist. Die eigene Vermittlungspraxis muss dem Anspruch der Veränderbarkeit und der Offenheit demnach ebenso genügen wie die Institution, in der sie stattfindet.³¹⁴ In einem 2012 veröffentlichten Text zum *education turn* schreibt Mörsch dazu:

311 Vgl. Mörsch 2009, S. 11.

312 Krüger, Thomas: *documenta 12 Beirat*. Auszug aus dem Vortrag beim *Lunch Lecture* am 13.09.2007. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.documenta12.de/beirat.html> (letzter Abruf: 18.07.2022).

313 Weitere Kriterien für eine kritische Kunstvermittlung sind u.a. die Vermittlung expliziter Werkzeuge zur Wissensaneignung, reflexives Verhalten zur Bildungssituation, Herrschaftskritik, sich die Macht von Sprache bewusst machen oder versuchen, Gegenerzählungen zu erzeugen. Vgl. Mörsch 2009b, S. 20 f.

314 Siehe dazu auch Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung* (Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 5). Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste Zürich. Turia + Kant, Wien, 2012, S. 18: „Zahlreiche VermittlerInnen arbeiten mit Fragen und Methoden kritischer und radikaler Bildungsansätze und entwickeln eine Vermittlung als kritische Praxis. Mit jeweils unterschiedlichen Fragen und Strategien nehmen sie bestehende Verhältnisse in den Blick und agieren im Hinblick auf eine Veränderung von Institutionen und von Gesellschaft. Gemeinsam haben sie, dass sie die institutionskritische Frage ‚Wer spricht?‘ stellen und dass diese immer neue Antworten erhält. Nicht selten geschieht dies gegen die hegemonialen ‚Wahrheiten‘ der Institutionen, manchmal kämpferischer, manchmal experimenteller, manchmal reformistischer. [...] Wir haben es also mit vermittlerischen Prozessen zu tun, die Position beziehen

Kunstvermittlung mit einer kritischen Haltung zu betreiben, würde demzufolge ebenfalls bedeuten, sich in Widerspruch gegenüber dem ‚schon Gewussten‘ – den dominanten Erzählungen, Versprechen und Legitimationsweisen der Kunstvermittlung selbst – zu begeben und die Gewaltverhältnisse offenzulegen, die diesen Erzählungen, Versprechen und Legitimationsweisen inne- wohnen. Zum Beispiel gegenüber den darin artikulierten hegemonialen Bildungsansprüchen und gegenüber deren Eingebundensein in eine neoliberale Agenda. Kritische Kunstvermittler_innen glauben nicht, dass Kunst per se gut für alle Menschen ist, sondern erkennen das Zurichtende in dieser Setzung.³¹⁵

Die Position von Mörsch macht deutlich, dass diese kritische Haltung in Bezug auf die eigene Arbeit durchaus Widerstände gegenüber der institutionellen Eingebundenheit produzieren kann. Die Erwartungen und Ansprüche an Vermittler*innen sind oft solche, die sich eher im *reproduktiven* Diskurs wiederfinden. Das Einnehmen einer kritischen Haltung kann also auch zu Widerständen innerhalb der eigenen Arbeitsstrukturen führen und mit ökonomischer Unsicherheit einhergehen.

Die zentralen Aspekte des von Mörsch, Sturm und Ostertag beschriebenen differenzorientierten Vermittlungsbegriffs finden sich auch in Positionen aktueller erziehungswissenschaftlicher Diskurse wieder. Die zu Beginn beschriebene diskursive Suchbewegung zwischen den Begriffen Pädagogik und Vermittlung wird besonders an den Ausführungen der Erziehungswissenschaftlerin Kristin Westphal deutlich. Sie vertritt in Bezug auf die performativen Künste eine „pädagogische Phänomenologie“, die einem Bildungsverständnis als bloßem Aneignungsprozess, wie es in Bezug auf die Pädagogik auch bei Ostertag beschrieben wird, entgegensteht. Ästhetische Bildung wird „nicht in erster Linie als eine Aktivität, sondern auch als ein Widerfahrnis bzw. ein Antwortgeschehen“³¹⁶ betrachtet. Bei Westphals Ansatz spielen die Aspekte der Fremdheit und der Differenz ebenfalls eine zentrale Rolle:

Sinn artikuliert sich als Differenzgeschehen. Alterität und Fremdheit als Struktur von Bildung erlaubt, so Lippitz, neu und anders über Pädagogik zu

und Handlungsmacht adressieren und dennoch nicht glauben, dass sie jenseits von Machtverhältnissen agieren könnten.“

315 Mörsch, Carmen: „Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating“. In: Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung* (Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 5). Institute for Art Education, Züricher Hochschule der Künste Zürich. Turia + Kant, Wien, 2012, S. 55–78, S. 64.

316 Westphal 2018.

denken und den pädagogischen Umgang mit den Heranwachsenden als ein offenes Geschehen zu gestalten und zu erfahren.³¹⁷

Diese Erfahrung der Fremdheit und Differenz innerhalb von ästhetischen Bildungsprozessen gilt es jedoch nicht aufzulösen, sondern man muss sich auf sie einlassen und „dem Fremden seine Fremdheit [...] belassen“³¹⁸. Auch Westphal weist darauf hin, dass dies unter didaktischen Gesichtspunkten im schulischen Kontext zu Problemen führt, weil ein phänomenologischer Ansatz sich in Bezug auf die Künste ebendiesen Differenzerfahrungen widmet, die deutlich schwerer zu operationalisieren sind.³¹⁹ Zentrale Aspekte wie Irritation und Offenheit, die im Kontext eines differenzorientierten Vermittlungsbegriffs zum Tragen kommen, finden sich auch in dem pädagogischen Ansatz Westphals:

In den Prozessen der Aufnahme und Aneignung von Kunst werden Bildungsprozesse initiiert, die die Beteiligten dazu herausfordern, sich auf Irritationen, Grenzerfahrungen und Überraschungen einzulassen, um sich und die Welt anders zu sehen und somit kulturell verfestigte Wahrnehmungs-, Fühl- und Denkmuster zu verlassen.³²⁰

Es lässt sich demnach schreiben, dass der Vermittlungsbegriff, der vor allem von Praktiker*innen ins theoretische Feld der ästhetischen Bildung eingebracht wurde, nicht grundsätzlich dem der Pädagogik widerspricht. Besonders im Feld der Erziehungswissenschaften wird aktuell ein Verständnis von Pädagogik formuliert, welches große Überschneidungen mit dem der Vermittlung aufweist, wie die Ausführungen von Westphal deutlich machen.³²¹ Die diskur-

³¹⁷ Ebd., S. 65.

³¹⁸ Westphal, Kristin: „Fremdes in Bildung und Theater/Kunst“. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.): *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Transcript, Bielefeld, 2014a, S. 125–138, S. 135.

³¹⁹ Vgl. Westphal, Kristin: „Zeitgenössische Verfahrensweisen in den Performancekünsten. Neue Formen des Lernens und Bildens?“ In: Westphal, Kristin; Bogerts, Teresa; Uhl, Mareike; Sauer, Ilona (Hg.): *Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in zeitgenössischer Theater-, Tanz- und Performancekunst* (Theater | Tanz | Performance, Bd. 3). ATHENA, Oberhausen, 2018, S. 61–74, S. 64 f.

³²⁰ Westphal 2014a, S. 127 f.

³²¹ Andere Vertreter der von Westphal vertretenen pädagogischen Phänomenologie sind u.a. Karl Pazzini (Pazzini, Karl-Josef: „Kunst und Bildung. Lösungen für Ich-starke Persönlichkeiten“. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen [Hg.]: *Bilden mit Kunst*. Transcript, Bielefeld, 2004, S. 31–48), Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg [Hg.]: *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Beltz, Weinheim/Basel, 2007). In Kapitel 3.3. *Reflexi-*

sive Suchbewegung zwischen Pädagogik und Vermittlung kann demnach auch als eine zwischen Theorie und Praxis beschrieben werden, deren trennscharfe Grenzen sich mehr und mehr auflösen.

Im Folgenden soll darauf aufbauend der Begriff der ästhetischen Erfahrung theoretisch erläutert werden.

3.1.2 Ästhetische Erfahrung

Zur Erläuterung des Begriffs der ästhetischen Erfahrung werden einleitend allgemeine Ausführungen zu den spezifischen Eigenschaften der ästhetischen Erfahrung dargelegt. Hierfür beziehe ich mich vor allem auf den Beitrag von Ursula Brandstätter zur ästhetischen Erfahrung³²² und die Ausführungen von Iris Laner aus dem Einführungsband zur ästhetischen Bildung³²³. Dabei wird erneut auf den Erfahrungsbegriff von John Dewey eingegangen, der in Kapitel 2.3.2 bereits vorgestellt wurde. Anschließend rückt der Kompetenzbegriff in den Fokus, und sein Verhältnis zur ästhetischen Erfahrung wird erläutert. Dabei sind die Texte zur *Einführung in die Ästhetische Bildung*³²⁴ von Cornelia Dietrich, Dominik Krinninger und Volker Schubert und als Erweiterung der Beitrag von Gabriele Weiß im Sammelband *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*³²⁵ zentral.

Grundlegend ist in Bezug auf ästhetische Erfahrungen zu fragen, wann eine sinnliche Wahrnehmung (*aisthesis*) überhaupt zu einer Erfahrung wird, wann diese als ästhetisch bezeichnet werden kann und was die spezifischen Charakteristika einer ästhetischen Erfahrung sind. Die Unterscheidung zwischen der reinen sinnlichen Wahrnehmung und einer Erfahrung wurde mit Dewey bereits in Kapitel 2.3.2 erläutert: Eine Erfahrung birgt, im Gegensatz zur Wahrnehmung, das Potenzial über das Erleben hinaus, Teilnahme und

ver Bildungsbegriff wird auf die erziehungswissenschaftliche Perspektive im Detail eingegangen.

322 Brandstätter, Ursula: „Ästhetische Erfahrung“. In: *Kulturelle Bildung online*, 2012/2013. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Abruf: 11.08.2022).

323 Laner 2018.

324 Dietrich/Krinninger/Schubert 2013.

325 Weiß, Gabriele: „Ästhetische Erfahrung. Ihre differenten Formen, Dimensionen und Verständnisweisen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Bildung“. In: Hartmann, Anne; Kleinschmidt, Katarina; Schüler, Elina (Hg.): *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. Kopaed, München, 2021, S. 101–114.

Kommunikation zwischen Organismus und Umwelt zu initiieren. Dazu bedarf es einer reflexiven Haltung der eigenen Erfahrung gegenüber, die laut Dewey erst dann möglich ist, wenn die Erfahrung einer gewissen Abgeschlossenheit unterliegt.³²⁶ Wir nehmen täglich eine Vielzahl an Dingen wahr, die sich jedoch nicht als Erfahrung in uns einschreiben. Erst wenn etwas aus der bloßen sinnlichen Wahrnehmung heraustritt und uns als solches bewusst wird, kann von einer Erfahrung gesprochen werden, die dann, laut Dewey, auch in den Kontext anderer Erfahrungen ähnlicher Art gestellt werden kann, sodass das Subjekt in der Lage ist, sprachlich oder außersprachlich in Kommunikation über die Erfahrung zu treten. Diese Erfahrungen können jedoch unterschiedlicher Natur sein und sich beispielsweise in Form einer sensorischen Empfindung wie Schmerz oder in Form einer Gefühlsregung äußern.

Als ästhetisch kann eine Erfahrung beschrieben werden, wenn das, was sie zu einer Erfahrung macht, besonders hervortritt. Laner unterscheidet ästhetische Erfahrungen von sinnlicher Wahrnehmung so, dass die Eigenschaften der sinnlichen Wahrnehmung „dominieren und nicht nur beiläufig sind“³²⁷. Mit Weiß gesprochen, findet in der ästhetischen Erfahrung eine Form der „Verdichtung, Intensität und Beschleunigung“³²⁸ von Veränderungsprozessen von Bedeutung statt, die wir (all-)täglich erfahren. Das, was der sinnlichen Wahrnehmung bereits eingeschrieben ist, tritt in der ästhetischen Erfahrung besonders hervor und wird selbst zum Gegenstand der Erfahrung. Brandstätter beschreibt dieses Phänomen in ihrem Beitrag zu ästhetischen Erfahrungen als „Selbstzweckhaftigkeit“³²⁹. Nicht nur das wahrgenommene Subjekt bzw. Objekt, sondern auch die Wahrnehmung selbst rückt in den Fokus der Aufmerksamkeit.³³⁰ Weitere Merkmale, die Brandstätter der ästhetischen Erfahrung zuschreibt, sind ein besonderer Weltbezug, Eigenzeitlichkeit, Eigenräumlichkeit, die Gleichzeitigkeit von Präsenz und Repräsentation und ein Spannungsfeld zwischen Differenz und Affirmation.³³¹ In der ästhetischen Erfahrung werden demnach die äußere Wirklichkeit und die erlebte Zeit sowie der erlebte Raum, weil er sich von der objektiv messbaren „Außenzeit“³³² oder dem faktischen Raum unterscheidet, in besonderer Weise wahrnehmbar. Das Subjekt befindet sich, nach Maset, in unterschiedlichen „Seins-Modi“³³³, in denen seine Wahr-

326 Vgl. Kapitel 2.3.2. *Ästhetische Erfahrung*.

327 Laner 2018, S. 28.

328 Weiß 2021, S. 105.

329 Brandstätter 2012/2013.

330 Vgl. Ebd.

331 Vgl. Ebd.

332 Ebd.

333 Maset 1995, S. 22.

nehmung und sein Erleben sich vom alltäglichen Wahrnehmen und Erleben in den genannten Aspekten unterscheiden. Dies bezieht sich auf das von Brandstätter genannte Merkmal der doppelten Wahrnehmung in der ästhetischen Erfahrung. Die Wahrnehmung wird darin gleichermaßen auf Präsenz und Repräsentation, Zeichenhaftigkeit und Dinghaftigkeit wie auf Materialität und Bedeutung gerichtet.³³⁴ Auch in der ästhetischen Erfahrung findet, wie bereits bei Dewey beschrieben, ein Abgleich, eine Kontextualisierung der gemachten Erfahrung mit anderen bisher gemachten Erfahrungen statt. Dabei können, so Brandstätter, bekannte Wahrnehmungsmuster im Sinne einer Differenz aufgebrochen werden, Gewohntes kann entfremdet und Fremdes zur Gewohnheit werden, oder es können im Sinne einer Affirmation bekannte Wahrnehmungsmuster bestätigt und gefestigt werden.³³⁵ Brandstätter fokussiert sich in ihren Ausführungen vor allem auf die Merkmale, die eine Erfahrung zu einer ästhetischen machen. Zu beleuchten ist jedoch auch, wodurch ästhetische Erfahrungen hervorgerufen werden können. Für Laner sind es vor allem „ästhetische Dinge“³³⁶, die ästhetische Erfahrungen auslösen. Dabei zeichnet sich ein ästhetisches Ding nicht durch seine Größe, sein Gewicht oder seine Form, sondern durch seine Erscheinung aus und ist deshalb nicht quantifizierbar oder objektiv.³³⁷ Die Dinglichkeit verweist also nicht auf eine bestimmte Form der Materialität, womit die ästhetische Erfahrung auch nicht an materielle Dinge gebunden ist, sondern bezieht sich darüber hinaus auf Ereignisse oder Situationen. Diese können nicht nur aus dem Feld der Künste, sondern im Sinne eines weiten Ästhetik-Begriffs auch aus nicht-künstlerischen Praxisfeldern hervorgehen.³³⁸ Die Art des Erscheinens, so Laner, zeichnet sich durch „Zweckfreiheit, Entbundenheit von Funktion und Nutzen und klare Unterscheidbarkeit von anderen Dingen“³³⁹ aus. Damit verweist Laner auf ein Merkmal von ästhetischen Erfahrungen, das auch Brandstätter beschreibt:

334 Vgl. Brandstätter 2012/2013.

335 Vgl. ebd.

336 Laner 2018, S. 29 f.

337 Vgl. ebd.

338 Hier wird deutlich, dass die ästhetische Erfahrung immer im Kontext einer Rezeption von ästhetischen Dingen zum Tragen kommt. Die Erfahrungen können darüber hinaus jedoch auch selbst hervorgebracht werden. Darin liegt für Laner der Übergang zu ästhetischen Praktiken. Vgl. Laner 2018, S. 26 ff. Inwieweit in der Vermittlung von Performance Art als ästhetischer Praxis durch die Auflösung der Trennung von Produktion und Rezeption eine Gleichzeitigkeit von ästhetischen Erfahrungen und ästhetischen Praktiken auftreten kann, wird in Kapitel 4.2.1 *One Minute Sculpture* und Kapitel 4.2.2. *MIX* näher erläutert.

339 Ebd.

Im Unterschied zu sinnlichen Wahrnehmungserfahrungen im Alltag sind ästhetische Erfahrungen im gewissen Sinn frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele. Das bedeutet nicht, dass ästhetische Erfahrungen keine Funktionen erfüllen (die möglichen Funktionen sind vielfältig: sie reichen über Unterhaltung, Bestätigung, Ausdruck bis zu Erkenntnis, um nur einige wenige zu nennen), aber die Beziehung, die wir in der ästhetischen Erfahrung zu Objekten aufbauen, unterliegt keiner einseitigen handlungsorientierten Zweckorientierung, sondern der Sinn und Zweck liegt in der Erfahrung selbst begründet.³⁴⁰

Damit schreibt sich in die ästhetische Erfahrung ein Moment des Unplanbaren, des Sprunghaften und der Überraschung ein. Die Fragen, die daraus resultieren, sind also, ob ästhetische Erfahrungen bewusst hervorgerufen und intendiert werden können. Laner verweist im Zuge dessen auf den Begriff der „ästhetischen Kompetenz“³⁴¹ und auf die Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung von Pierre Bourdieu: „Ästhetische Erfahrung, verstanden als ein distanzierendes, kontemplatives, sich selbst genügendes Betrachten eines ästhetischen Dings, bedarf einer bestimmten Haltung und Fertigkeit, einer spezifischen ästhetischen Kompetenz, die seines Erachtens den kulturell privilegierten Klassen vorbehalten ist.“³⁴² Die ästhetische Kompetenz bezieht sich allerdings vor allem auf das, was im Kapitel zum Vermittlungsbegriff bereits im Kontext des *studiums* ausgeführt wurde, nämlich die Vermittlung von konkret überprüfbarbarem Wissen in Bezug auf das ästhetische Ding. Für alles andere kann allenfalls eine Offenheit und Aufmerksamkeit³⁴³ entwickelt werden, wie es Jacob nennt.

Damit unterliegt die ästhetische Erfahrung einer Ambivalenz, wenn sie im Kontext von Bildungsprozessen herangezogen wird. Auf der einen Seite, so schreibt Laner, sind ästhetische Erfahrungen „ideale Träger von Bildungsprozessen“³⁴⁴, weil sie das Potenzial in sich bergen, (Selbst-)Transformation, Subjektwerden, Neuorientierung und/oder Infragestellung von bisher gemachten Erfahrungen zu initiieren, was für ästhetische Bildung zentral ist. Auf der anderen Seite werden sie durch die Bildungsabsicht an einen Zweck gebunden, der außerhalb der ästhetischen Erfahrung selbst liegt, was der von Brandstätter

340 Brandstätter 2012/2013.

341 Bourdieu, Pierre: *Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kultursoziologie 4*. Suhrkamp, Berlin, 2015, S. 115.

342 Laner 2018, S. 52.

343 Vgl. Jacob 2018, S. 47.

344 Ebd., S. 28.

und Laner beschriebenen Selbstzweckhaftigkeit und Unabhängigkeit von äußeren Aufgaben, Funktionen und Zielen widerspricht.

Die Ausführungen von Weiß in ihrem Artikel *„Ästhetische Erfahrung. Ihre differentiellen Formen, Dimensionen und Verständnisweisen und die (Un-) Möglichkeiten ihrer Bildung“*³⁴⁵ zeigen jedoch, dass ästhetische Erfahrungen nur bedingt an Bildungsprozesse geknüpft werden können und nicht zwangsläufig in ihnen münden. Damit geht auch eine Kritik an einem kompetenzorientierten Verständnis von ästhetischer Erfahrung einher, weshalb die zentralen Punkte des Textes hier im Folgenden dargelegt werden.

Weiß stellt die These auf, dass in der „Masse an ästhetischen Bildungskonzepten und geforderten und geförderten Bildungsforschung [...] bestimmte Dimensionen bzw. Potenziale des Ästhetischen verloren gehen, die sich weder einer pädagogischen Praxis noch einer Wirkungsforschung fügen. Mit der Suche nach empirisch messbaren ästhetischen Kompetenzen wird das Denken des Ästhetischen in eine bestimmte Richtung gelenkt, die ausblendet, was ihr widerspricht.“³⁴⁶ Durch die Einbettung in Kompetenzmodelle findet demnach eine „Reduktion des Ästhetischen“³⁴⁷ statt, die besonders das Widerständige und Unverfügbare nicht abbildet. Auch Laner weist darauf hin, dass die ästhetische Erfahrung in bildungstheoretischen Kontexten einer einschlägigen Kompetenzorientierung unterliegt.³⁴⁸ Weiß formuliert ihre Kritik in Bezugnahme auf Klaus Mollenhauer und Erika Fischer-Lichte. Mollenhauer formuliert bereits 1990, dass das „Sperrgut [ästhetische Erfahrung] zerstückelt werden [muss], damit es in die pädagogische Kiste passt“³⁴⁹. Gewisse, bereits angesprochene Aspekte wie die Aisthesis und die ästhetische Alphabetisierung sind dabei durchaus mit einer intendierten Bildungsabsicht kompatibel. Der dritte Aspekt, die exterritoriale ästhetische Erfahrung, fügt sich jedoch nicht einer Kompetenzlogik und entzieht sich explizit der Planbarkeit:

Für dieses dritte Stück, diese dritte Dimension oder diese dritte Form ästhetischer Erfahrung findet sich keine prägnante Benennung, weil genau das ihr Merkmal ist – sie führt in die Sprachlosigkeit, weil es uns die Sprache verschlägt. Diese Form der ästhetischen Erfahrung geht nicht in kulturelle Codes und Zeichenformationen auf. Sie ist der Sprache in doppelter Weise entzogen: Das Kunstwerk lässt sich nicht eindeutig entziffern und diese Erfahrung lässt

345 Weiß 2021.

346 Ebd., S. 101.

347 Ebd.

348 Laner 2018, S. 10.

349 Mollenhauer, Klaus: *„Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit“*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 36, Nr. 4, Juli 1990, S. 481–494, S. 484.

sich weder von einem selbst einfach mitteilen, noch von anderen beobachten und beschreiben. Derartige Herausbildung aus der Kultur gestaltet sich nicht so friedlich sukzessive wie das allmähliche Hineinführen, sondern es ist vielmehr ein plötzliches Hinausfallen. Aus diesem Grund kann eine derart verstandene ästhetische Erfahrung nicht zur Verbesserung der Fähigkeit zur Teilhabe an Kultur und Welt herangezogen werden. Krise, Plötzlichkeit und die Unverfügbarkeit machen sie sperrig für die pädagogische Kiste.³⁵⁰

Weiß konzentriert sich mit dem Modell von Mollenhauer auf den Aspekt der ästhetischen Praxis, die eine Operationalisierbarkeit der ästhetischen Erfahrung unmöglich zu machen scheint, und der vor allem darauf verweist, dass ästhetische Erfahrungen nicht zwangsläufig zu Bildungsprozessen führen müssen, sondern sich einer (Selbst-)Transformation des Subjekts entziehen können, da das Subjekt zu seinen gewohnten Bedeutungsmustern zurückkehrt. Auch die von Fischer-Lichte beschriebene Schwellenerfahrung unterliegt diesen Unwägbarkeiten.³⁵¹ Weiß beschreibt anhand der Schwellenerfahrung von Fischer-Lichte die gleiche Ambivalenz, auf die auch Laner verweist:

Nicht alle Schwellenerfahrungen sind ästhetische Erfahrungen. Wenn bei einer Schwellenerfahrung der Weg das Ziel ist, dann sei es eine ästhetische Erfahrung; ist die Schwellenerfahrung dagegen Weg zu einem anderen Ziel, sei es eine nicht-ästhetische Erfahrung.³⁵²

Es gilt mit Weiß anzuerkennen, dass ästhetische Erfahrungen ästhetische Bildungsprozesse initiieren können, dies aber keinesfalls immer tun. Außerdem sind sie nur zu einem gewissen Grad planbar und kommunizierbar. Es besteht immer die Möglichkeit, dass sie sich nicht nur denjenigen entziehen, welche die Bildungsprozesse initiieren oder organisieren, sondern auch den Erfahrenden selbst.³⁵³ Der Notwendigkeit einer reflexiven Haltung gegenüber der Erfahrung und der Versprachlichung als Voraussetzung für eine Erfahrung, wie sie bei Laner und vor allem bei Dewey formuliert wird, steht dieser Ansatz entgegen. Weiß spricht von ästhetischen Erfahrungen auch, wenn diese sich einer Versprachlichung entziehen, sie formuliert ein Verständnis von ästhetischer Erfahrung, das über die bisher beschriebenen Merkmale hinausgeht und, mit Rückbezug auf Mollenhauer und Fischer-Lichte, das Konzept der ästhetischen Erfahrung um das Unverfügbare erweitert. Außerdem sind für Weiß

350 Weiß 2021, S. 104.

351 Vgl. ebd., S. 105.

352 Ebd., S. 106.

353 Vgl. ebd., S. 105.

ästhetische Erfahrungen kein zwangsläufiger Auslöser für Bildungsprozesse im Sinne einer (Selbst-)Transformation als Affirmation. Sie schlägt ein Verständnis von ästhetischer Bildung vor, das „noch etwas anderes sein [kann] als nur Steigerung des Vermögens und Befähigung, das heißt Kompetenzerweiterung zur Teilhabe an Kultur, ästhetische Bildung kann auch Herausbildung aus der Kultur sein“³⁵⁴. Es wird zu zeigen sein, dass Gleiches auch für ästhetische Praktiken gilt, die sich ebenfalls nicht in Gänze erschließen und methodisieren lassen. Außerdem ist zu klären, in welchem Verhältnis ästhetische Erfahrungen und ästhetische Praktiken in der konkreten Anwendung zueinander stehen.³⁵⁵

Ein anderes Verständnis von ästhetischer Erfahrung im Sinne einer Kompetenzorientierung wird von den Erziehungswissenschaftler*innen Cornelia Dietrich, Dominik Krinninger und Volker Schubert formuliert. In ihrer *Einführung in die Ästhetische Bildung*³⁵⁶ steht das Konzept der ästhetischen Erfahrung als Grundbedingung ästhetischer Bildung. Dies wird dabei immer im Kontext von Persönlichkeitsentwicklung, (Wirkungs-)Forschung und einem Verständnis von Lernen verstanden, das nicht nur „kognitiv dominiertes Lernen“³⁵⁷ meint, sondern auch dessen „ästhetische [...] Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens“³⁵⁸ mit einbezieht. Die Autor*innen leiten die ästhetische Erfahrung, ähnlich wie Weiß, aus der sinnlichen Wahrnehmung ab und beschreiben, ebenfalls mit Rückbezug auf Mollenhauer, den Schritt zum ästhetischen Erleben oder später das ästhetische Empfinden³⁵⁹ in dem Moment, in dem die sinnliche Wahrnehmung zu einem „Prozess [wird], der seinen Zweck in sich selbst trägt“³⁶⁰. Der produktive Umgang mit der aus dem ästhetischen Empfinden resultierenden ästhetischen Wirkung³⁶¹ stellt für Dietrich, Krinninger und Schubert die ästhetische Erfahrung dar. Sie schreiben:

Als ästhetische Erfahrung können wir die ‚geronnenen Wirkungen‘ bezeichnen, die jetzt nach und nach verortet werden. Ich versetze mich dadurch in die Lage, mir über Wirkungen Rechenschaft abzulegen und sie auch anderen

354 Ebd., S. 107.

355 Diesem Aspekt widmet sich u.a. das Kapitel 3.3. *Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis*.

356 Dietrich/Krinninger/Schubert 2013.

357 Vgl. ebd., S. 9.

358 Ebd.

359 Vgl. ebd., S. 19.

360 Ebd., S. 16.

361 Laner spricht in diesem Zusammenhang von „bildender Wirkung“ und beschreibt dabei jene Bildungsprozesse, „die durch ästhetische Erfahrungen und ästhetische Praktiken ausgelöst werden können“ (Laner 2018, S. 34). Wobei das Wort *können* auf die reine Möglichkeit verweist und dies nicht als stets gegeben markiert.

mitzuteilen [...]. Ich lerne damit zunehmend auch, mit ästhetischen Wirkungen in einer Weise umzugehen, die meinem Leben förderlich ist oder mich bereichert, indem sie mich in produktiver Weise verunsichert.³⁶²

Hier wird die Abgrenzung zu Weiß deutlich. Ästhetische Erfahrungen sind eng an Lernvorgänge gebunden, können versprachlicht werden³⁶³ und sind förderlich und bereichernd. Selbst eine Form der Verunsicherung kann in ästhetischen Erfahrungen produktiv gemacht werden. Aspekte des Unverfügbaren oder Außersprachlichen in ästhetischen Erfahrungen werden dabei nicht beleuchtet. Es besteht eher die Notwendigkeit, diejenigen Aspekte der ästhetischen Erfahrung, die sich dem Erfahrenden selbst entziehen, produktiv zu machen. Was dies genau bedeutet, wird von den Autor*innen nicht explizit benannt, aber da ästhetische Bildung hier vor allem in pädagogischen Zusammenhängen besprochen wird, die eine Form der Didaktisierung einschließt, kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff *produktiv* darauf verweist, dass die Verunsicherung überwunden oder zumindest handhabbar gemacht wird, um Lernprozesse zu initiieren.

Das Konzept von ästhetischer Erfahrung, das hier vorgestellt wird, widerspricht zwar nicht in Gänze dem von Weiß, da es gerade in der Herleitung auf ähnliche Aspekte verweist, jedoch beleuchtet es nicht die von Weiß fokussierten Momente des Unverfügbaren in der ästhetischen Erfahrung. Weiß' Konzept kann demnach als Erweiterung dessen, was von Dietrich, Kinninger und Schubert vorgestellt wird, betrachtet werden. Der Unterschied in beiden Konzepten liegt darin, dass für Weiß ästhetische Erfahrungen Bildungsprozesse initiieren können, aber nicht zwangsläufig müssen. Dietrich, Kinninger und Schubert weisen zwar darauf hin, dass sich in Bildungsprozessen nicht zwangsläufig ästhetisches Erleben resp. ästhetische Erfahrungen einstellen³⁶⁴, schreiben den ästhetischen Erfahrungen jedoch ein Bildungspotenzial zu, das sich in pädagogischen Zusammenhängen auch einstellt.³⁶⁵ Weiß widerspricht diesem zwangsläufigen Zusammenhang und macht deutlich, dass ästhetische Erfahrungen nicht notwendigerweise (selbst-)transformatives Potenzial haben und zu Bildung führen. Das erlebende Subjekt kann auch zur gewohnten Bedeutungsordnung zurückkehren.³⁶⁶

362 Dietrich/Kinninger/Schubert 2013, S. 20.

363 Siehe dazu auch Dietrich/Kinninger/Schubert 2013, S. 20: „Das ästhetische Erleben [als Grundvoraussetzung ästhetischer Erfahrungen] ist vom Sprechen darüber nicht zu trennen.“

364 Vgl. Dietrich/Kinninger/Schubert 2013, S. 27.

365 Vgl. ebd.

366 Vgl. Weiß 2021, S. 107.

Im Kontext des hier zu untersuchenden Forschungsgegenstands der Performance Art und eines differenzorientierten Vermittlungsbegriffs soll die Position von Weiß weiterverfolgt und auf den Forschungsgegenstand bezogen werden.

3.1.3 Reflexiver Bildungsbegriff

Anschließend an die Ausführungen zum Vermittlungsbegriff und zur ästhetischen Erfahrung soll im Folgenden auf das Verständnis von Bildung eingegangen werden, welches für das Konzept der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis zu Grunde gelegt wird.

Bei der Unterscheidung von Bildung und Erziehung beziehe ich mich auf die Ausführungen von Laner, die bereits im Kapitel zur ästhetischen Erfahrung Erwähnung gefunden hat. Laner beschreibt Bildung wie folgt:

Bildung findet, etwas spezifisch formuliert, dort und dann statt, wenn sich jemandes Welt- und Selbstbezug durch die gemachten Erfahrungen verändert. Insofern ist Bildung ein subjektiver Transformationsprozess, der sich in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt, mit Personen und Dingen vollzieht. Neue, also nicht alltägliche, ungewohnte, bisweilen irritierende und aufreibende Erfahrungen sind daher typische Auslöser von Bildungsprozessen.³⁶⁷

Bildungsprozesse fokussieren sich auf das sich bildende Subjekt selbst, wohingegen der Begriff der Erziehung den Fokus auf die vorgegebenen Lernziele und -inhalte legt und immer eine handlungspraktische Perspektive innehat, „insofern im erzieherischen Geschehen immer mindestens zwei Personen miteinander interagieren“³⁶⁸. Dabei sind Erziehung und Bildung keine Gegensätze, sondern beschreiben vielmehr unterschiedliche Aspekte ein und desselben pädagogischen Sachverhalts.³⁶⁹ Wenn im Kontext der vorliegenden Arbeit von Bildungsprozessen gesprochen wird, meint dies demnach die Fokussierung auf die mögliche Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen sich bildendem Subjekt und der Welt durch konkrete Erfahrungen. Hans-Christoph Koller beschreibt diesen Prozess der Neukonzeption des Welt- und Selbstverständnisses mit seinem transformatorischen Bildungsbegriff³⁷⁰. Abgeleitet von Wilhelm

³⁶⁷ Laner 2018, S. 21.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Siehe dazu auch Dietrich/Krinninger/Schuber 2013, S. 22 ff.

³⁷⁰ Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer, Stuttgart, 2012.

von Humboldt und Rainer Kokemohr, charakterisiert er Bildungsprozesse, in Abgrenzung zu Lernprozessen, dadurch, „dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“³⁷¹. Dem zu Grunde liegt die Annahme, dass unser Welt- und Selbstverständnis instabil und brüchig ist. Durch konkrete Problemlagen oder Krisenerfahrungen, die mit Hilfe des bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht gelöst werden können, werden transformatorische Bildungsprozesse initiiert und ermöglichen die Neuorientierung und Neukonzeption derselbigen.³⁷² Dadurch, dass innerhalb transformatorischer Bildungsprozesse nicht auf vertraute Muster und Strukturen zurückgegriffen werden kann, ist eine „unabschließbare Offenheit“³⁷³ unabdingbar. Daher beschreibt Koller, unter Bezugnahme auf Waldenfels, diese eher als responsives Antwortgeschehen und rückt damit das Subjekt in seiner Situiertheit in den Vordergrund. Koller resümiert:

Vielleicht wäre Bildung vor diesem Hintergrund nicht mehr zu begreifen als der Prozess einer produktiven Verarbeitung, die das Scheitern bzw. die Negativität überwinden oder ‚aufheben‘ könnte, sondern als eine Art schwer zu beschreibender Doppelbewegung. Diese doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, die aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränkt.³⁷⁴

Bildung wird als unabgeschlossener, offener, liminaler und instabiler Prozess anerkannt, in dem Scheitern und Negativität nicht aufgehoben, sondern als produktiver Initiationsmoment für Transformation verstanden werden. Im Kapitel zur ästhetischen Erfahrung wurde jedoch bereits deutlich, dass nicht durch jede ästhetischen Erfahrung Bildungsprozesse angestoßen werden. Dass es nicht zwangsläufig zu transformatorischen Bildungsprozessen kommt und nicht jede Erfahrung eine Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen Welt- und Selbstverständnis hervorruft, gilt gleichermaßen für Vermittlungsprozesse, wie im dritten Teil der Arbeit deutlich wird. Des Weiteren wurde bereits die Schwierigkeit angesprochen, im Kontext von ästhetischen Erfahrungen und im Speziellen im Kontext von Performance Art von vorgegebenen Erziehungsin-

371 Ebd., S. 16.

372 Vgl. ebd., S. 54 u. 77.

373 Ebd., S. 138.

374 Ebd., S. 183 f.

halten und -zielen zu sprechen, weshalb eine Fokussierung auf das individuelle Subjekt hier sinnvoll erscheint.

Der Bildungstheoretiker Werner Sesink beschreibt drei Dimensionen der Bildung, die es in der Analyse von Bildungsprozessen zu unterscheiden gilt.³⁷⁵ Die *transitive Dimension* von Bildung fokussiert vor allem die Prozesse von Bildung, die in Interaktion zwischen zwei oder mehr Individuen stattfinden, und stellt damit die größte Nähe zur Erziehung da. Anwendung findet diese Dimension, so Sesink, vor allem in den Bereichen der Jugendbildung, Erwachsenen- oder Lehrer*innenbildung.³⁷⁶ Die zweite Dimension versteht Bildung als *intransitiv* und wendet die transitive Dimension auf das sich bildende Subjekt selbst. Sesink schreibt: „Dieselben ‚Bildungsmaßnahmen‘, die man gegenüber einer anderen Person ergreifen würde, um sie zu bilden, kann man auch sich selbst gegenüber anwenden.“³⁷⁷ Dies geschieht aber nicht ausschließlich als intentionaler Akt, sondern kann auch als spontanes Ereignis unerwartet eintreten. Das Subjekt tut etwas Konkretes, wie beispielsweise lesen, spielen oder üben, und bildet sich dabei selbst, wenn die Tätigkeit eine bestimmte Qualität erreicht. Die dritte Dimension, die Sesink der Bildung zuschreibt und auf die hier der Fokus liegen soll, ist die *reflexive Dimension*. In der reflexiven Bildungsdimension wird das Subjekt der „Bildungsbewegung“³⁷⁸ und seines Verhältnisses zu ihr gewahr und kann sich zu ihr verhalten und auf sie einwirken:

Wessen ein Mensch in sich gewahr wird, ist die Spontanität der Bildungsbewegung, ein ursprünglicher Impuls oder Drang nach Vermittlung. Dieser erfährt, durch andere Menschen und durch die Dinge eine Resonanz. Und durch die Erfahrung dieser Resonanz wird einem Menschen eine Objektivierung seiner selbst und seiner Bildungsbewegung ermöglicht, durch die er sich bewusst zu sich, zu seiner Bildung verhalten kann. Die erfahrende Resonanz muss nicht harmonischen Charakters sein; sie kann auch als Dissonanz erfahren werden.³⁷⁹

Zentral für die Fragestellungen eines reflexiven Bildungsbegriffs im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Erfahrungsdimension, die Sesink hier erwähnt.

375 Vgl. Sesink, Werner: *Bildungstheorie*. Skript zur Vorlesung im SS 2006 an der TU Darmstadt, 2006. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/106618811-Bildungstheorie-vorlesung-an-der-tu-darmstadt.html> (letzter Abruf: 02.09.2022), S. 16 ff.

376 Vgl. ebd., S. 17.

377 Ebd., S. 17.

378 Ebd., S. 19.

379 Ebd., S. 19 f.

Durch eine konkrete Resonanzerfahrung mit einem Ding oder einem anderen Menschen, man könnte im Sinne der ästhetischen Erfahrung auch Situationen in ihrer Gesamtheit miteinschließen, wird der Moment der Bildung und damit auch seine Bedingtheit für das Subjekt augenscheinlich. Dies ist die maßgebliche Voraussetzung, um sich aktiv zu dem Bildungsprozess verhalten zu können und ihn ggf. zu verändern. Die Gegebenheiten, unter denen Resonanzerfahrungen gemacht werden, hängen demnach unmittelbar mit dem Bildungsvorgang zusammen. Dieses Bildungsverständnis impliziert, dass das Subjekt der Bildung das Potenzial besitzt oder dazu ermächtigt werden sollte, aktiv auf den Bildungsvorgang Einfluss zu nehmen. Die Erfahrungsdimension des reflexiven Bildungsbegriffs sowie seine Spontanität und sein Spannungsfeld zwischen Harmonie und Dissonanz machen es für ästhetische Phänomene, also für den Kontext ästhetischer Bildung, besonders virulent. In Bezug auf ästhetische Bildungsprozesse weist der Theaterwissenschaftler Malte Pfeiffer, im Sinne eines reflexiven Bildungsbegriffs, auf die Bedeutung der leiblichen und performativen Dimension hin:

[Der] hierarchische Dualismus zwischen Sinnlichkeit/Erfahrung und Vernunft wird jedoch zunehmend in Frage gestellt, das gleichberechtigte Wechselspiel zwischen kognitiven Prozessen und der Leiblichkeit der Erfahrung hervorgehoben. Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung [von Bildung] wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt und Bildung somit als reflexive und performative Konstitution und Transformation des Verhältnisses definiert, in dem Menschen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen stehen.³⁸⁰

Pfeiffer beschreibt hier die oben erwähnte Bedingtheit von Bildungsprozessen, indem er auf die Inszeniertheit und die performative Dimension von Bildung, die die Trennung zwischen Erfahrung und Vernunft in Frage stellt, verweist. Wenn der Bildungsvorgang selbst als performativer Akt verstanden wird, ermöglicht dies, die Bedingtheit der Prozesse offenzulegen und sich aktiv zu ihnen zu verhalten und auf sie einzuwirken, weil anerkannt wird, dass alle beteiligten Subjekte sowie die Gegebenheit der jeweiligen Situation gleichermaßen auf den Bildungsvorgang einwirken. Ein reflexiver Bildungsbegriff versteht Bildung demnach als einen performativen Akt.

Die beiden Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf und Jörg Zirfas haben bereits 2007 in einem Sammelband Positionen zu einer *Pädagogik des Per-*

³⁸⁰ Pfeiffer, Malte: „Performativität und Kulturelle Bildung“. In: *Kulturelle Bildung online*, 2012/2013. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> (letzter Abruf: 02.09.2022).

*formativen*³⁸¹ gesammelt, in denen die performative Dimension von Bildung aus unterschiedlicher Perspektive beschrieben wird. Dabei gehen sie von einem Bildungsbegriff aus, der als „Erweiterung einer Hermeneutik der Erziehungswissenschaften“³⁸² fungiert, die auf Vollständigkeit, Geschlossenheit, Linearität und allgemeingültigen Deutungskonsens ausgeht. Eine performative Bildungstheorie betont dagegen den „prozesshaften Aufführungscharakter von Handlungen und die Inszeniertheit von Wirklichkeit“³⁸³. Als Grundlage verwenden sie einen erweiterten Bildungsbegriff, der dem von Pfeiffer sehr nahesteht:

Wir verwenden daher den Begriff der Bildung in einem erweiterten Sinne, der das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs beibehält, aber Bildungsprozesse nicht nur als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Vollzüge versteht.³⁸⁴

Dies hat zur Folge, dass im Bildungsvorgang nicht nur Wissen reproduziert wird, sondern etwas Neues und Ungeplantes entstehen kann, wie es Ursula Stenger in dem Sammelband von Wulf und Zirfas deutlich macht.³⁸⁵ Der Bildungsvorgang ist offen und entzieht sich einer vollständigen Planbarkeit. Westphal nimmt darauf Bezug, wenn sie im Kontext ästhetischer Bildung von dem Waldenfels'schen Begriff der Widerfahrnis spricht und Bildung als ein Antwortgeschehen beschreibt, das mehr als ein bloßer Aneignungsprozess ist.³⁸⁶ Sie fordert einen phänomenologischen Zugang zu Bildungsprozessen, besonders im Kontext ästhetischer Phänomene:

Ein phänomenologischer Zugang als eine Option ist mit Blick auf neuere Verfahrensweisen in der Theater- und besonders in der Performancekunst in pädagogischen Kontexten von daher eine wichtige metatheoretische und methodologische Referenz: Responsive Leiblichkeit, Be- und Entzug, Lebenswelt, Differenz- und Fremderfahrung erweisen sich als wichtige Bezugsgrößen für die Beschreibung und Analyse neuerer Verfahrensweisen in den

381 Wulf, Ursula: „Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen“. In: Wulf/Zirfas 2007, S. 59–71.

382 Ebd., S. 8.

383 Ebd., S. 8.

384 Ebd., S. 12.

385 Vgl. Stenger 2007, S. 59.

386 Vgl. Westphal, Kristin: „Wirkweise des Ästhetischen. Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen: am Beispiel des Performancekollektivs ‚Showcase Beat Le Mot mit Animal Farm / Farm der Tiere‘“. In: Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. Kopaed, München, 2015, S. 36–57, S. 41.

Künsten, die von einem offenen Kunstbegriff ausgehen und das Verhältnis des Bestimmten und Unbestimmten, Realen und Fiktiven, Möglichen und Unmöglichen ausgreifen.³⁸⁷

Bei einer Betrachtung von Performance Art in Bildungskontexten ist es demnach notwendig, unter Bezugnahme auf Koller, Sesink, Wulf und Zirfas einen transformatorischen, reflexiven, also erweiterten Begriff von Bildung vorauszusetzen, um der bereits erwähnten Ambivalenz zwischen Intentionalität und konstitutiver Offenheit performativ entgegenzuwirken. Performance arbeitet, so Pfeiffer, „nicht nur [...] mit der Mehrgleisigkeit von Erzählsträngen, sie referiert darüber hinaus [...] nicht mehr auf einen eindeutigen Sinn, sondern lässt die Entwicklung von Spielräumen, Seins- und Sinnmodellen in viele Richtungen zu. Sie ist dezentriert, ihrem Wesenskern nach heterogen und inkommensurabel [...]“.³⁸⁸ Nur wenn der Bildungsprozess selbst als offen verstanden, die Bedingtheit des Bildungsvorgangs offengelegt und damit dem Subjekt ein hohes Maß an Selbstbestimmung zugestanden wird, kann vermieden werden, dass der Bildungsvorgang ausschließlich einer Kompetenzlogik unterliegt und der Bildungsgegenstand damit nur als Mittel zum Zweck dient.

3.2 Diskursfelder

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln theoretische Grundbegriffe genauer bestimmt wurden, welche für die Praxisanalyse im dritten Teil der Arbeit notwendig sind, soll im Folgenden ein Überblick über ausgewählte Diskursfelder gegeben werden, in denen Vermittlung von Performance Art bereits praktiziert wird. Dadurch, dass die Performance Art seit mehr als 20 Jahren nicht nur Gegenstand wissenschaftlicher Forschung ist, sondern auch immer stärker in den Bereich der ästhetischen Bildung vordringt, lassen sich in allen künstlerischen Disziplinen Beispiele für die Vermittlung von Performance Art finden. In der vorliegenden Arbeit werden die Bereiche der Kunstvermittlung und der Theaterpädagogik vorgestellt, sowie Ansätze zur Vermittlung aus der Performance Art selbst.³⁸⁹ Anhand von je zwei Positionen, die im theoretischen

³⁸⁷ Ebd., S. 42.

³⁸⁸ Pfeiffer, Malte: *Performance-Art als Methode der Theaterpädagogik*. Diplomarbeit, Universität Hildesheim, 2007, S. 52.

³⁸⁹ Auch im Kontext der zeitgenössischen Musik- und Tanzvermittlung findet sich die Performance Art immer öfter als konkreter Vermittlungsgegenstand. Auf Grund der Ausrichtung der Projekte, die im dritten Teil der Arbeit einer detaillierten Analyse unterzogen werden, liegt der Fokus in diesem Kapitel jedoch auf den oben

Diskurs die konkrete Praxis beschreiben und reflektieren, soll die Anwendung von Performance Art im Bereich der Vermittlung exemplarisch dargelegt werden. Dabei wird untersucht, inwieweit die vorgestellten Positionen einem kompetenz- oder einem differenzorientierten Vermittlungsbegriff zugeordnet werden können und welche Grenzbereiche anhand der konkreten Positionen ausgemacht werden können.

Dabei wird der Argumentation von Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt und Elina Schüler gefolgt, die in ihrem Sammelband *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*³⁹⁰ schreiben:

Aus diversen kunstdidaktischen Zugängen heraus wird vor allem die Instrumentalisierung der Künste zugunsten der Vermittlung bestimmter vorab festgelegter Inhalte bemängelt. [...] Erst eine [...] Forschung, die über das Messen von Kompetenzen und Transferwirkungen hinausgeht, stattdessen Bildungsprozesse der teilnehmenden Subjekte in den Blick rückt [...], wird dieser von allen Seiten postulierten und erklärten Komplexität von Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance gerecht.³⁹¹

Diesem Spannungsverhältnis zwischen einer möglichen Instrumentalisierung der Künste und der Abwendung von kompetenzorientierten Forschungsansätzen sowie der Fokussierung auf das Subjekt soll anhand der Beispiele nachgegangen werden. Dabei geht es nicht um eine (Be-)Wertung der einzelnen Ansätze zur Etablierung einer Hierarchie, sondern um eine Differenzierung und ein Weiterdenken innerhalb des Feldes der Vermittlung von Performance Art.

3.2.1 Vermittlung von Performance Art in der Kunstvermittlung

Die beiden Positionen, die im Bereich der Kunstvermittlung vorgestellt und kontextualisiert werden, sind Ines Seumels Monografie zur methodischen Aufbereitung der Performance Art im schulischen und universitären Kontext

genannten Bereichen. Siehe dazu u.a.: Balba Weber, Barbara: *Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung*. Stämpfli, Bern, 2018.; Klein, Gabriele; Göbel, Hanna Katharina (Hg.): *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag*. Transcript, Bielefeld, 2017.

³⁹⁰ Hartmann, Anne; Kleinschmidt, Katarina; Schüler, Elina (Hg.): *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. Kopaed, München, 2021.

³⁹¹ Ebd., S. 10 f.

Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten³⁹² und Barbara Campaners Reflexion der Vermittlung von Performance Art auf der documenta 12 „Körperhaltung(en). Das Performative in der Vermittlung von Performancekunst“³⁹³. Diese wird verschnitten mit den theoretischen Überlegungen zur Kunstvermittlung auf der documenta 12 von Carmen Mörsch, die das begleitende Forschungsprojekt geleitet hat. Die Texte beschäftigen sich mit der Vermittlung von Performance Art in einem institutionellen Zusammenhang, gleichzeitig unterscheiden sie sich stark in ihrer Form und Ausrichtung, was die unterschiedlichen Anwendungsbereiche und Diskursfelder der Vermittlung von Performance Art in der Kunstvermittlung verdeutlicht.

Seumel beschäftigt sich seit den frühen 1990er Jahren mit zeitgenössischen Formen bildender Kunst und deren Vermittlung im Kontext ästhetischer Erziehung. Dabei bewegt sie sich von Beginn an im Feld der schulischen Bildung, was ihre kontinuierlichen Publikationen in *Kunst und Unterricht*, einer Kunstzeitschrift für Lehrer*innen, verdeutlicht.³⁹⁴ Seit Mitte der 2000er Jahre widmet sich Seumel in ihrer Lehrtätigkeit, ihren Vorträgen und Publikationen explizit der Performance Art und deren Vermittlung.³⁹⁵ Die Publikationen verweisen darauf, dass Seumel sich der Performance Art aus einer methodisch-didaktischen Perspektive nähert, mit dem Ziel, den Gegenstand Performance Art für den schulischen und universitären Bereich zugänglich zu machen. Dieses Vorhaben verfolgt sie maßgeblich in ihrer Monografie *Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten*³⁹⁶.

392 Seumel, Ines: *Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten*. Kopaed, München, 2015.

393 Campaner, Barbara: „Körperhaltung(en). Das Performative in der Vermittlung von Performancekunst. Forschungsfeld documenta 12“. In: Mörsch, Carmen (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Diaphanes, Zürich/Berlin, 2009, S. 243–255.

394 Vgl. dazu u.a.: Seumel, Ines: *Farben und Formen verbergen ein Geheimnis*. Kunst und Unterricht (Heft 169), Friedrich Verlag, Hannover, 1992.; Seumel, Ines: *Dem Zufall auf die Sprünge helfen*. Kunst und Unterricht (Heft 179). Friedrich Verlag, Hannover, 1994.

395 Vgl. dazu u.a.: Seumel, Ines: „Performance. Wege der Vermittlung“. In: Lange, Marie-Luise (Hg.): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Schibri-Vlg., Berlin/Milow/Strasburg, 2006, S. 150–168; Seumel, Ines: „Materialien zur Vermittlung von Performance“. In: Sowa, Hubert; Glas, Alexander; Seydel, Fritz (Hg.): *Lehrerhandbuch zu KUNST. Arbeitsbuch 2*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 2012; Seumel, Ines: „Kurz gefasst (Performance Art Education)“. In: Dudek, Antje; Newid, Marie (Hg.): *Kunstpädagogische Knotenpunkte 03 – Performance Art Education*. Vlg. der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, Halle (Saale), 2017.

396 Seumel 2015.

Seumel verortet sich mit ihren Ausführungen zur Vermittlung von Performance Art im schulischen Kontext explizit in einem pädagogischen Setting, das den Fokus auf das Erlernen von Fähig- und Fertigkeiten legt und die künstlerische Qualität dem nachstellt:

Künstlerisches Denken und Handeln ist – wie auf alle Sprachformen der Bildkunst bezogen – in unterrichtlich und außerunterrichtlich vermittelnden Arbeitsbereichen eher in Form elementarer Fähigkeiten und Fertigkeiten in Kern anzulegen, die unter bestimmten Umständen auch zu künstlerisch überzeugenden Leistungen führen können.³⁹⁷

Dafür erarbeitet sie eine Systematisierung, die es ermöglicht, einzelne Teilaspekte und konkrete Gelingensbedingungen von Performance Art zu extrahieren, die durch konkrete Übung und im Abgleich mit bestehenden Performances erlernt werden können. Dafür stellt sie beispielsweise „vier Wege zur performativen Kreativität“³⁹⁸ vor, die in Form von vier Aspekten dargelegt werden: dem gegenständlich-spielerischen, dem körperlichen, dem rituellen und dem metaphorischen Aspekt. Zu jedem der genannten Aspekte werden konkrete Übungen vorgestellt, die einem der vier Aspekte zugeordnet sind. Den einzelnen Übungen werden Beispiele von bekannten Performances zur Seite gestellt. Damit wird eine Distinktion zwischen etablierter Performancekunst und Performanceübungen manifestiert, wie sie in dem oben zitierten Verständnis von künstlerischem Denken und Handeln in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeitsbereichen bereits deutlich wurde. Dabei sei darauf hingewiesen, dass die vorgestellten Übungen selbst bereits einen hohen Aufführungscharakter aufweisen.³⁹⁹ Im Fokus steht für Seumel jedoch nicht die künstlerische Qualität, sondern der Erwerb konkreter Kompetenzen. Seumel stellt vier verschiedene Kompetenzbereiche vor: visuelle Kompetenzen, Bildkompetenzen, künstlerische Kompetenzen und soziale, kommunikative und emotionale Kompetenzen.⁴⁰⁰ Die Ausführungen zu den unterschiedlichen Kompetenzen folgen dem gleichen Schema wie bei der Etablierung der vier Aspekte der Performance. Neben einigen konkreten Übungen werden zahlreiche Beispiele der Performance Art vorgestellt und den einzelnen Kompetenzbereichen zugeordnet. Die Herleitung der unterschiedlichen Aspekte der Performance sowie der Kompetenzbereiche speisen sich bei Seumel vor allem aus der bildnerischen Grundlehre und aus bildkünstlerischen Lehr- und Lern-

397 Ebd., S. 141.

398 Ebd., S. 71.

399 Vgl. ebd., S. 78 ff.

400 Vgl. ebd., S. 289 ff.

prozessen⁴⁰¹. Künstlerische oder methodische Ansätze aus dem Theater, dem Tanz oder der Musik kommen nur selten vor.

Neben konkreten Übungen und Beispielen aus der Performance Art gibt Seumel auch strukturelle Gelingensbedingungen für ihr Vermittlungskonzept an. Zeitliche, räumliche, materiell-technische und personelle Bedingungen werden in den Kategorien *prinzipiell*, *minimal* und *optimal* vorgestellt.⁴⁰² Es lässt sich schreiben, dass Seumel ein Vermittlungskonzept für Performance Art vorstellt, das sich der Institution Schule sehr stark anpasst und auf die Bedürfnisse des Schulsystems eingeht. Dabei treten künstlerische Aspekte in den Hintergrund und der Kompetenzerwerb steht im Fokus. Eine komplette Assimilation schulischen Lernens möchte Seumel jedoch vermeiden. Zur spezifischen Komponente der Performancevermittlung schreibt Seumel:

Die performative Sprache als künstlerische Sprache zu verstehen, zu praktizieren und zu vermitteln, fordert alle Beteiligten, sowohl Lehrende als auch Lernende (und das auch in Personalunion: Lehrende sind Lernende, Lernende sind Lehrende) hinsichtlich einer methodisch-didaktischen Kreativität heraus. Frontales Belehren, Vor- und Nachmachen, punktuelles Erlernen greifen als Vermittlungsmethoden ebenso wenig wie ausschließlich selbstbestimmtes, freies Erkunden aller Möglichkeiten. Zur Aufgabe des Lehrenden/Vermittelnden gehört das Bereitstellen und Eröffnen von Lern- und Erfahrungsfeldern: ohne zu konkretes Vorgeben oder gar Vorwegnehmen von Abläufen oder Ergebnissen, aber stets unter Berücksichtigung besonderer Eigenheiten des Performens, muss die Struktur und der Rahmen der Vermittlungsarbeit bestimmt und geplant werden.⁴⁰³

Das vorgestellte Verständnis von Lernprozessen ist jedoch kein Spezifikum von Performance Art, sondern kann im Sinne eines reflexiven Bildungsbegriffs für alle künstlerischen Bereiche, wenn nicht sogar für alle Lernfelder angewandt werden. Das in früheren Kapiteln bereits ausgeführte widerständige und kritische Potenzial von Performance Art findet bei Seumel keinen Platz. Sie lädt zwar dazu ein, die Übungen und Methoden auf die individuellen Kontexte anzupassen und weiterzuentwickeln⁴⁰⁴, schlägt in ihren Ausführungen jedoch ein sehr angepasstes Vermittlungsmodell vor.

Auf Grund der Fokussierung auf das Erlernen vordefinierter Kompetenzen innerhalb einer klar umschriebenen Systematik, welche sich an einem spezi-

401 Vgl. ebd., S. 142 f.

402 Vgl. ebd., S. 328 ff.

403 Ebd., S. 145.

404 Vgl. ebd., S. 9 ff.

fischen institutionellen Kontext, nämlich dem der Schule, orientiert, lassen sich die Ausführungen von Seumel einem Vermittlungsmodell im Sinne einer Kompetenzorientierung zuordnen. Dieser wurde in der vorliegenden Arbeit durch die Vermittlung von abrufbarem und überprüfbarem Wissen definiert und dadurch charakterisiert, dass seine Inhalte operationalisierbar sind und didaktisch aufbereitet werden, ohne dass durch den Transfer signifikante Informationen verloren gehen.⁴⁰⁵ In Abgrenzung dazu zeichnet sich der differenzorientierte Vermittlungsbegriff unter Bezugnahme auf Birgit Engels und Katja Böhmes Konzept der Unbestimmtheit dadurch aus, „dass gerade Negativität, das heißt, auch grundlegend unerwartete und manchmal vielleicht auch unerwünscht erscheinende Momente in Lernprozessen, durchaus wichtige Erfahrungsbestandteile eines Bildungsprozesses sein können. Damit geht ein Beweis einher, dass Unbestimmtheit ein konstitutives Moment von Bildungsprozessen ist. Sie lassen sich deshalb nicht auf die reine Aneignung von partiellem Wissen, abgesteckten Fertigkeiten und Teilkompetenzen reduzieren.“⁴⁰⁶ Diesen Momenten der Negativität und der Unbestimmtheit wird durch eine starke Kompetenzorientierung und Systematisierung bei Seumel entgegengewirkt. Das Wahre des unabgeschlossenen Charakters von Performance Art überlässt Seumel erst im Ausblick den Lesenden selbst:

Entsprechend all diesen hier angedeuteten unbestimmten Tendenzen der Performanceentwicklung will auch die Autorin mit dieser Publikation – die sich mit der Eigenart der performativ kreativen Sprache beschäftigt, die kompetenzorientierte und zielgruppenspezifische Vermittlungsbedingungen und -methoden multiperspektivisch und vielschichtig untersuchen, die Konzepte zur Planung, Reflexion und Bewertung performativer Praxis vorschlägt – einen eher unabgeschlossenen Charakter wahren und erhofft sich vor allem Multiplikatoren und Fortführung der Impulse in der kunstpädagogischen Praxis.⁴⁰⁷

Auch wenn Seumel auf den unabgeschlossenen Charakter der Performance Art hinweist, lässt ihr kompetenzorientiertes Vermittlungsmodell dieser Unabgeschlossenheit und Offenheit wenig Raum.

Das zweite Beispiel im Kontext der Vermittlung von Performance Art in der Kunstvermittlung stammt nicht aus dem Bereich schulischer Bildungsprozesse,

405 Vgl. Kapitel 3.1.1. Vermittlungsbegriff, S. 64 f.

406 Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungs-offenen Bildungsprozessen*. Kopaed, München. 2015, S. 12.

407 Seumel 2015, S. 519.

sondern aus dem Vermittlungskontext der documenta 12 und bezieht sich auf die praxisanalytischen Positionen von Campaner und Mörsch. Die Zielsetzung der Begleitforschung der documenta 12 und damit auch der Kontext für die Praxisreflexion von Campaner ist es, „eine ideale Handreichung für MultiplikatorInnen aus dem Bildungsbereich, aus Kinder- und Jugendarbeit, aus Kulturpolitik und Kunstinstitutionen sowie für fachlich Interessierte“⁴⁰⁸ zu sein. Es geht neben theoretischen Überlegungen also vor allem um den Anwendungsbereich in der Praxis der Kunstvermittlung⁴⁰⁹, als einer kritischen Auseinandersetzung nicht nur mit dem Vermittlungsgegenstand, sondern auch mit den institutionellen Strukturen, in dem diese stattfindet. Campaner⁴¹⁰ war bei der documenta 12 als Kunstvermittlerin tätig und reflektiert ihre dortige Tätigkeit anhand zweier konkreter Beispiele im Ausstellungskontext.

Vermittlung von Performance Art findet hier demnach aus einer Rezeptionsästhetischen Perspektive statt, bei der die Annäherung an bestehende Performances und das Einbezogenensein, die Erfahrung mit der Performance und ein „Nachdenken und Hinterfragen“⁴¹¹ des Erlebten im Vordergrund stehen. Campaner verweist, im Rückgriff auf Austin, auf die Vermittlungssituation als performativen Akt:

Im Rahmen der Kunstvermittlung ist dennoch der perlokutionäre Akt wichtiger: [...] Die perlokutionären Akte sind ihrer Natur entsprechend nicht festgelegt, da die RezipientInnen als unterschiedliche Individuen begriffen werden, die unterschiedlich wahrnehmen und reagieren. In meiner Tätigkeit als Kunstvermittlerin habe ich dieses Konzept immer präsent [...]. Der Terminus Performativität ‚bestreitet gerade die Vorstellung eines autonomen, intentional agierenden Subjekts‘. Performative Akte sind Handlungen, die mit der Si-

408 Das Zitat entstammt aus der Zusammenfassung des Sammelbands auf der Verlagsseite des Diaphanes Verlags. Siehe Quellenverzeichnis Internetquellen.

409 „In dem vorliegenden Band bedeutet Kunstvermittlung die Praxis, Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institutionen für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern“ (Mörsch 2009a, S. 9).

410 „Barbara Campaner studierte Kunstgeschichte in Italien und bildete sich in Kunstvermittlung in Deutschland weiter. Sie ist freiberufliche Kunstvermittlerin und freie Mitarbeiterin der Staatlichen Museen zu Berlin. Zuletzt realisierte sie auch Projekte in Italien mit dem Arbeitsschwerpunkt performative Kunstvermittlung zeitgenössischer Kunst.“ Campaner, Barbara: *Personenbeschreibung*. Diaphanes Verlag. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.diaphanes.net/person/barbara-campaner-474> (letzter Abruf: 04.10.2022).

411 Ebd., S. 244.

tuation verbunden sind, in der sie ausgeführt werden. Sie sind in kein anderes Medium übersetzbar, weil ihr situativer Charakter sie definiert.⁴¹²

Campaners Vermittlungsansatz denkt den konkreten Vermittlungsgegenstand, die Methode und die situative Eingebundenheit demnach immer zusammen und nicht unabhängig voneinander. Diese Verwobenheit kann jedoch auch zu Konflikten und Widerständen führen. Im Beispiel von Campaners Vermittlungspraxis gestalten sich der strukturelle Rahmen und die soziale Eingebundenheit in Form des Formats der Führung, in dem sie ihre Vermittlungsmethoden angewandt hat.⁴¹³ Mörsch beschreibt in ihren Forschungsergebnissen zur Vermittlung auf der documenta 12 die Widerstände und Problemstellungen, die mit dem Format der Führung einhergehen, wenn Kunstvermittlung als kritische Praxis verstanden und praktiziert werden will:

Es war daher eine nicht hinterfragbare Setzung, dass ein einfach verkäufliches und auf breiter Basis nachgefragtes Vermittlungsformat – die Führung – zwangsläufig auch dieses Mal das zentrale Instrument bleiben würde. Wie die Male zuvor, trugen sich die Führungen nicht nur selbst durch die Gebühren, die dafür erhoben wurden, sondern dienten zur Generierung von Einkünften.⁴¹⁴

Mit diesen Grundsatzentscheidungen [u.a. die Fokussierung auf das Vermittlungsformat der Führung, Anm. d. A.] entstanden Spannungsverhältnisse und Paradoxien, welche die Vermittlungsarbeit auf der documenta 12 von Anfang bis Ende bestimmten [...]. Die offensichtlichste Spannung ergab sich aus der Tatsache, dass die VermittlerInnen auf ein zahlendes Publikum stießen, das von ihnen in aller Regel einen von Expertise geleiteten Service erwartete: in möglichst kurzer Zeit, möglichst unangreifbar, möglichst freundlich, möglichst gutaussehend, möglichst viel von der Ausstellung zu erklären.⁴¹⁵

Die bereits im Bildungskontext beschriebene Ambivalenz zwischen einer intentionalen Bildungsabsicht und einem differenzorientierten, offenen Vermittlungsbegriff findet sich hier im Kontext der Kunstvermittlung auf der documenta 12 wieder. Die documenta 12 als wirkmächtige Institution und das Format der Führung als etabliertes und gewinnbringendes Vermittlungskonzept wirkten auf die konkrete Vermittlungspraxis ein und, wie Mörsch es beschreibt, behinderten diese. Mörsch macht in ihrem Beitrag „Am Kreu-

412 Ebd.

413 Vgl. ebd., S. 247.

414 Mörsch 2009a, S. 26.

415 Ebd., S. 28.

zungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“⁴¹⁶ vier Diskurse der Kunstvermittlung aus, die sich unterschiedlich stark kritisch mit der jeweiligen Institution auseinandersetzen. Mörsch weist jedoch darauf hin, dass die Diskurse in der Praxis nie getrennt voneinander auftauchen, sondern sich immer Überschneidungen und Parallelen ergeben. Die beiden dominantesten sind, so Mörsch, der *affirmative* und der *reproduktive Diskurs*⁴¹⁷. Ihnen schreibt Mörsch kein kritisches Potenzial gegenüber der Institution zu, im Gegenteil: Der *affirmative* und der *reproduktive Diskurs* festigen eher die Strukturen der Institution und dienen der Fortsetzung ihrer Mechanismen. Das Format der Führung kann dabei in den meisten Fällen dem *reproduktiven Diskurs* zugeordnet werden. Kritisches Potenzial ergibt sich erst im *dekonstruktiven Diskurs*, in dem das Museum und dessen Bildungs- und Kanonisierungsprozesse kritisch hinterfragt werden. Die Kunstvermittlung arbeitet in diesem Diskurs selbst mit künstlerischen Mitteln, wie beispielsweise Interventionen im Ausstellungsraum.⁴¹⁸

Campaner verschneidet in ihrer Vermittlungspraxis das Format der Führung mit den Merkmalen des *dekonstruktiven Diskurses*, indem sie die Erwartungen der Teilnehmenden, nämlich einen möglichst umfangreichen Wissenstransfer zu der Ausstellung, nicht bedient, sondern sich künstlerischer Mittel bedient, um die Besucher*innen aktiv einzubinden. Sie schreibt:

Das Eingebundensein ermöglicht eine unmittelbare Auseinandersetzung mit der künstlerischen Arbeit und führt häufig zu lebhafteren und intensiveren Diskussionen. Neben der Herstellung von derartigen Situationen hat die Vermittlungsarbeit die Aufgabe, eine Reflexion über das veränderte Verhältnis zwischen Kunstwerk und BetrachterInnen zu ermöglichen.⁴¹⁹

⁴¹⁶ Mörsch 2009b.

⁴¹⁷ Der affirmative Diskurs meint vor allem die nach außen, an ein Fachpublikum gerichtete Repräsentation in Form von Vorträgen, Begleitveranstaltungen oder Ausstellungskatalogen. Er wird nur selten von Vermittler*innen durchgeführt. Der reproduktive Diskurs dient dazu, in Form von Workshops, speziellen Programmen für Kinder und Jugendliche oder Lehrkräfte Schwellenängste abzubauen. Ihm wird auch der Bereich des Audience-Development zugeordnet. Hier sind die Durchführenden meistens Vermittler*innen. Vgl. Mörsch 2009b, S. 9 ff.

⁴¹⁸ An dieser Stelle sei auf die bereits zitierte Textstelle von Mörsch zum dekonstruktiven Diskurs verwiesen: „Ausstellungsorte und Museen werden dabei in erster Linie in ihrer gesellschaftlich zurichtenden und disziplinierenden Dimension als Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen begriffen. Kunst wird außerdem selbst in ihrem dekonstruktiven Potential anerkannt.“ Mörsch 2009b, S. 10.

⁴¹⁹ Campaner 2009, S. 253.

Dies macht sie am Beispiel einer künstlerischen Intervention zu der fotografischen Dokumentation der Aktionen des Performancekünstlers Jirí Kovanda bei einer Führung deutlich. Zu Beginn der Führung reenacten Campaner und eine Kollegin eine Performance von Kovanda. In *23. Januar 1978, Prag, Alter Stadtplatz, Mit einigen Freunden verabredet... stehen wir in einer kleinen Gruppe auf dem Platz und reden... plötzlich renne ich los, ich renne über den ganzen Platz und verschwinde in eine der Seitengassen...*⁴²⁰ rennt, wie in dem Titel bereits deutlich wird, Kovanda unvermittelt los. Diese Aktion führt Campaner mit einer Gruppe zu Beginn der Führung ebenfalls durch. Als die Gruppe sich am vereinbarten Treffpunkt eingefunden hat, begrüßt Campaner diese und rennt mitten im Satz weg. Ohne weiteren Kommentar kommt ihre Kollegin, begrüßt die Gruppe erneut und beginnt die Führung. Als die Besucher*innengruppe zu den Fotos von Kovandas Performance kommt, steht dort Campaner und erläutert das Reenactment.⁴²¹ Die Aktion von Campaner und ihrer Kollegin geht über eine rein verbale Erläuterung der fotografischen Dokumentation der Aktionen von Kovanda hinaus und eröffnet einen Raum für eine ästhetische Erfahrung der Teilnehmenden der Führung. Das Format der Führung wird aufgebrochen und durch eine künstlerische Intervention erweitert. Damit werden auch die Erwartungen und Funktionen des Formates der Führung hinterfragt und neu ausgelotet. Die Irritation und Verunsicherung, die bei den Teilnehmenden zu Beginn herrschten, lösten sich, so Campaner, am Ende in Amüsement auf.

Die Intervention diene jedoch vor allem dazu, dass die Performance von Kovanda besser nachempfunden werden konnte, eine kritische Auseinandersetzung, beispielsweise mit dem Format der Führung, hat nicht stattgefunden.⁴²² Auf formal-ästhetischer Ebene kann die Vermittlungsmethode, die Campaner in ihrem Text vorstellt und reflektiert, jedoch der von Mörsch vorgestellten kritischen Kunstvermittlung zugeordnet werden, da in dieser, so Mörsch, „Methoden favorisiert [werden], die selbst performativ-künstlerischen Charakter haben, die auf die Offenheit der Semiose verweisen und Selbstreflexivität in der pädagogischen Situation evozieren“⁴²³. Das Beispiel von Campaner macht darüber hinaus deutlich, dass besonders in der Vermittlung von Performance Art der Rückgriff auf künstlerisch-performative Methoden sinnvoll ist und ein reiner Wissenstransfer oder eine ausschließlich intellektuelle Annäherung an die Arbeiten dem performativen Charakter nicht gerecht wird. Dass sich der handlungsorientierte und körperbasierte Fokus der Performance Art auch in

420 Ebd., S. 252.

421 Vgl. ebd., S. 252 f.

422 Vgl. ebd., S. 253.

423 Mörsch 2009b, S. 20.

deren Vermittlung wiederfinden sollte, wird durch das Beispiel von Campaner noch einmal bestärkt.

Mörsch fordert in dem vierten, dem *transformativen Diskurs* jedoch mehr als die kritische Auseinandersetzung und Sichtbarmachung der Institutionen. Im *transformativen Diskurs* hat die Kunstvermittlung „die Aufgabe, die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie politisch als Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung zu verzeichnen“⁴²⁴. Die jeweiligen Institutionen werden dabei als „veränderbare Organisationen“⁴²⁵ verstanden, in denen gegen die „hierarchisierende Unterscheidung zwischen kuratorischer Arbeit und Vermittlung“⁴²⁶ gearbeitet wird. In der kritischen Kunstvermittlung, die sich vor allem im *dekonstruktiven* und im *transformativen Diskurs* wiederfindet, ist es ein zentraler Punkt, dass die „Entwicklung von Handlungs- und Kritikfähigkeit als Bildungsanspruch [gesetzt wird, um] diesen auch als Strukturelement für die institutionelle Praxis, welche Bildung konstituieren soll, paradigmatisch zu setzen“⁴²⁷.

Damit kann ein differenzorientierter Vermittlungsbegriff, wie er in dieser Arbeit definiert wurde, als kritische Praxis im Sinne einer kritischen Kunstvermittlung verstanden werden.

3.2.2 Vermittlung von Performance Art in der Theaterpädagogik

Im Feld der Theaterpädagogik stellt sich der Bereich der Vermittlung von Performance Art als ein komplexer Diskurs zwischen Theater *für* und *mit* nicht-ausgebildeten Akteur*innen *vor* und *auf* der Bühne dar. Der Begriff der Performancekunst wird in seiner Verwendung im Kontext von Theater und in der Analyse von Praxisbeispielen oft mit dem des Performancetheaters⁴²⁸ gleichgesetzt. Gleichmaßen findet das Phänomen der Performancekunst und deren Vermittlung nicht nur Anwendung im Bereich der Theaterpädagogik, sondern auch im Bereich von Theaterproduktionen, an denen Kinder und Jugendliche beteiligt sind.⁴²⁹ Es wird von einem weiten Begriff von Performancekunst aus-

424 Siehe dazu Kapitel 3.1.1. Vermittlungsbegriff, S. 69.

425 Mörsch 2009b, S. 10.

426 Ebd., S. 10.

427 Ebd., S. 17.

428 Wenn hier von Performancetheater die Rede ist, sind damit die Arbeiten von Gruppen wie *She She Pop*, *Mammalian Diving Reflex* oder *Gob Squad* gemeint, die in einem theatralen (Bühnen-)Setting mit performativen Strategien arbeiten und nicht mehr als Schauspieler*innen, sondern als Performer*innen auftreten.

429 Siehe dazu u.a. Westphal, Kristin; Althans, Birgit; Dreyer, Matthias; Hinz, Melanie (Hgg.): *Kids on stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. transgeneratio-*

gegangen, wie ihn beispielsweise Sibylle Peters in ihrem Beitrag „Kinder in der Performancekunst“⁴³⁰ beschreibt:

Entgegen seiner Reputation als Theater zweiter Ordnung ist das Kindertheater immer schon ein Feld, in dem besonders experimentelle szenische Kunst, mit anderen Worten Performancekunst entstehen kann, auch wenn sich diese Experimente und Innovationen nicht immer in den internationalen Kontext dessen einordnen lassen, was als ‚zeitgenössisch‘ gilt.⁴³¹

Peters stellt weiter fest:

Insgesamt scheint mir dieser performative Turn im Feld der szenischen Arbeit für Kinder und mit Kindern sogar deutlicher ausgeprägt zu sein, als in der szenischen Arbeit für erwachsenes Publikum. Tatsächlich entwickelt sich Performancekunst seit einigen Jahren vor allem im Kontext der Theaterpädagogik, der Kulturellen Bildung und der sogenannten Vermittlungsarbeit. Praktiken der Performancekunst erlauben hier, anders als klassische, oft text-bezogene Theaterarbeit, einen transdisziplinären, diversen und damit inklusiven Zugang zur szenischen Kunst, sie fördern ein körper- und biografie-orientiertes Arbeiten.⁴³²

Das Diskursfeld der Vermittlung von Performance Art im Bereich der Theaterpädagogik divergiert demnach sehr stark, weshalb die beiden ausgewählten Positionen nur zwei von zahlreichen Beispielen sind.⁴³³ Die beiden Positionen machen in ihrer Unterschiedlichkeit dennoch deutlich, wie man sich im Feld der Theaterpädagogik der Performance Art nähert und welche theoretischen und methodischen Ansätze dabei verfolgt werden. Dafür wird als erste Position das Konzept der Differenz- und der Fremdheitserfahrung der Bildungswissenschaftlerin Kristin Westphal vorgestellt und analysiert, das sie in unterschiedlichen Texten in Bezug auf Theater im Bildungskontext erläutert. Die zweite

nal. transkulturell. transdisziplinär. Athena Vlg., Bielefeld, 2022.

430 Peters 2022.

431 Ebd., S. 297 f.

432 Ebd., S. 299.

433 Besonders hervorgehoben sei hier die Arbeit von Malte Pfeiffer, der 2007 mit seiner Diplomarbeit *Performance-Art als Methode in der Theaterpädagogik* (Universität Hildesheim, 2007) wichtige Überlegungen in diesem Feld anstellte. Siehe dazu auch: Pfeiffer, Malte: „Performativität und Kulturelle Bildung“. In: *Kulturelle Bildung online*, 2012/2013. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> (letzter Abruf: 02.09.2022).

Position ist der Text „Performance lehren – eine didaktische Reflexion“⁴³⁴ von Ute Schlegel-Pinkert, in dem sie ihr Seminar zur Performance Art im Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin reflektiert. Wie im vorherigen Kapitel werden die beiden Positionen jeweils kurz vorgestellt, und es wird untersucht, welches Verständnis von Vermittlung ihnen zu Grunde liegt und wie sich dieses zum Vermittlungsgegenstand der Performance Art verhält.

Westphal kann, unter Bezugnahme auf ihre zahlreichen Publikationen zur Bildungstheorie und zeitgenössischen Kunst, als Vertreterin eines differenzorientierten Vermittlungsansatzes gelten.⁴³⁵ In ihren Ausführungen beschreibt sie das bereits häufig benannte Spannungsgefüge zwischen Kunst und Bildung.⁴³⁶ Für Westphal ist die Anerkennung dieses Spannungsgefüges, im Gegensatz zur Negation, der einzig sinnvolle Weg, um die Anwendung von Kunst im Bildungskontext in der Praxis weiter produktiv voranzubringen und wissenschaftlich zu begleiten. Dazu schreibt sie:

Kunst und Bildung verstehen wir jeweils als Erfahrungs- und Möglichkeitsräume, die unterschiedlichen Ordnungen unterliegen und von daher seit jeher in einem Spannungsverhältnis stehen. In jüngster Zeit jedoch hat sich das Spannungsgefüge unter den Vorzeichen eines Paradigmenwechsels in beiden Bereichen verschoben und ausdifferenziert, ohne jedoch aufgehoben worden zu sein. Theater- und Tanzräume als Bildungsräume zu verstehen bringt im Gegenteil das spannungsreiche Verhältnis von Körper und Raum/Institution, von Kunst und Bildung und ihrer Vermittlung in pädagogischen und kulturellen Kontexten selbst erst zur Sprache. Ein solches Verständnis macht die Aspekte dieses Spannungsgefüges sichtbar, statt es zu nivellieren.⁴³⁷

Dies impliziert ebenfalls eine Abwendung vom Kompetenzbegriff, wie er in einem schulischen Setting noch immer vorherrscht. Besonders für zeitgenössische Kunst und Performancekunst ist eine Abwendung vom Kompetenzbegriff für Westphal notwendig. „Das pädagogische Verhältnis“, so schreibt sie, „ge-

434 Pinkert, Ute: „Performance lehren – eine didaktische Reflexion“. In: Hentschel, Ulrike (Hg.): Theater lehren. Didaktik probieren. Schibri-Vlg., Strasburg (Uckermark), 2016, S. 98–122.

435 Siehe dazu die Ausführungen zu Westphal in den Kapiteln 3.1.1. *Vermittlungsbegriff* und 3.1.3. *Reflexiver Bildungsbegriff* in dieser Arbeit.

436 „An die Theater- und Performancekunst mit Kindern und Jugendlichen stellen sich von hier aus Fragen wie diese: Wie können offene Prozesse in formalen bzw. semi-formalen Bildungskontexten initiiert und ihre künstlerische Qualität beurteilt werden?“ Westphal/Althans/Dreyer/Hinz 2022, S. 16 f.

437 Westphal 2018.

staltet sich nicht als ein intendiert-didaktisch aufbereitetes Setting, vielmehr bekommt die Performancekunst in der Zuspitzung der Verhältnisse seine spezifische bildende Bedeutung⁴³⁸. Westphals Analyse weist darauf hin, dass für die Performancekunst im Besonderen die Notwendigkeit besteht, sich aktiv mit der Widerständigkeit der Bildungssituation auseinanderzusetzen, indem sie sich Methoden wie dem Experiment zuwendet, „ergebnisoffenes szenisches Arbeiten“⁴³⁹ favorisiert, das den „Rätselcharakter von Kunst“⁴⁴⁰ beibehält und sich einer linearen Logik verwehrt.

Ein zentraler Gedanke für die Pädagogik ist, dass es bei Fremderfahrungen gerade nicht darum geht, sich diese anzueignen, ihnen den beunruhigenden Charakter zu nehmen, wie es in einer identifikatorischen künstlerisch-schulischen Praxis häufig unter didaktischen Gesichtspunkten der Fall ist. Im Gegenteil geht es vielmehr darum, dem Fremden seine Fremdheit zu belassen.⁴⁴¹

In den Praxisbeispielen, die sie analysiert, wie der Tanzperformance *Enfant* von Boris Charmatz⁴⁴² oder der Performance *Bauen nach Katastrophen*⁴⁴³ des Hamburger FUNDUS Theaters, zeigt sich, dass „das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt, Selbst- und Fremdwahrnehmung vielmehr [zu denken ist] als ein differentes, sich wechselseitig bedingendes und wirkendes Ineinander, welches sich in einem Zwischenfeld einer leiblich-sinnlichen Kommunikation als Mit-Bewegung vollzieht“⁴⁴⁴. Das Konzept der Fremdheitserfahrung und der Irritation ist für die Beispiele, denen sich Westphal zuwendet, konstituierend. Die daraus resultierende Forderung lautet: Wenn in den Projekten und in der Performancekunst im Allgemeinen von einem offenen und unabgeschlossenen Kunstbegriff ausgegangen wird, muss auch das Verständnis von Bildung als ein offenes und unabgeschlossenes gedacht werden.⁴⁴⁵ Das Konzept des Fremden, in dem sich die Beteiligten auf „Irritationen, Grenzerfahrungen und Überraschungen“ einlassen müssen, „um sich und die Welt anders zu sehen und somit kulturell verfestigte Wahrnehmungs-, Fühl- und Denkmuster zu verlassen“⁴⁴⁶,

438 Ebd.

439 Ebd.

440 Ebd.

441 Westphal 2014a, S. 135.

442 Vgl. Westphal 2022.

443 Vgl. Westphal 2014b.

444 Westphal 2022, S. 37.

445 Vgl. Westphal 2018.

446 Westphal 2014a, S. 127 f.

bezieht sich also nicht nur auf die Kunst, sondern auch auf den jeweiligen Bildungskontext.⁴⁴⁷

Westphal stellt in ihren theoretischen Ausführungen zu Differenz- und Fremdheitserfahrungen Beobachtungen an, die sich auf zeitgenössische Formen von Kunst allgemein beziehen lassen, beschäftigt sich in ihren Praxis- und Modellanalysen aber explizit mit der Kunstform Theater und deren Verhältnis zur Bildung. Ihre Verwendung des Begriffs *Performance* bezieht sich dabei in den meisten Fällen auf Beispiele aus dem Bereich des Performancetheaters, im Sinne performativ-künstlerischer Strategien, die in theatralen Settings aufgeführt werden. Wie im Einleitungstext in Bezug auf Peters dargestellt, bedient sich Westphal eines weiten Begriffs der Performancekunst. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass die diversen ästhetischen Strategien aus dem Performancetheater ihren Ursprung in der Performance Art der 60er Jahre haben:

Wird das Befremden bei Brecht als Theatermethode verwendet, um eine – auch körperliche – Haltung zu einem Geschehen und einer Figur zu gewinnen und auf diese Weise zu neuen Erkenntnissen über ästhetische Distanz zu gelangen, ist der Performancekunst, wie sie sich im letzten Jahrhundert seit den 60er Jahren und bis heute zu vielfältigen Formen als Kritik gegenüber den klassischen Künsten herausgebildet hat, daran gelegen, sich auf ‚Widerfahrnisse‘, Zufälliges, auf Ungeregeltes, Improvisiertes einzulassen. [...] Der Einfluss der Performancekunst wie auch der Medien auf die Darstellenden Künste führt im weiteren Verlauf bis heute zu einer Vielfalt an Darstellungsformen und -möglichkeiten.⁴⁴⁸

Westphal stellt mit ihrem differenzorientierten Ansatz wichtige Analysen für das Verhältnis von Theater und Bildung vor, die klare Herausforderungen für Bildungsprozesse formulieren. Der Begriff der Vermittlung kommt dabei erst in späteren Publikationen vor und wird eher unspezifisch im Kontext von pädagogischen Settings verwendet. Westphal streitet eher für einen reflexiven Bildungsbegriff, der für eine Ent-Pädagogisierung im Sinne einer Abwendung von starker Methodisierung und Didaktisierung argumentiert.⁴⁴⁹

Westphals Praxisbeispiele lassen sich zum Großteil dem Performancetheater und dem zeitgenössischen Tanz zuordnen. Im Hinblick auf einen „trans-

447 Mit Gabriele Weiß sei jedoch erneut darauf hingewiesen, dass sich veränderte Wahrnehmung oder eine Erneuerung von Denkmustern nicht zwangsläufig einstellen. Siehe dazu das Kapitel 3.1.2. Ästhetische Erfahrung in dieser Arbeit.

448 Westphal 2014a, S. 133 f.

449 Vgl. Westphal/Althans/Dreyer/Hinz, S. 14.

disziplinären Diskurs“⁴⁵⁰ sind disziplinübergreifende Überlegungen in diesem Kontext durchaus sinnvoll, dennoch ist es für die Frage nach Vermittlung von Performance Art notwendig, Westphals Überlegungen auf das Konzept der Performance Art zu übertragen. Davor soll jedoch eine weitere Position aus dem Bereich der Theaterpädagogik vorgestellt werden, die sich explizit dem Gegenstand der Performance Art und ihrer Vermittlung aus didaktischer Perspektive widmet.

Schlegel-Pinkert forscht seit Mitte der 1990er Jahre zu historischen und gegenwärtigen Konzeptionen der Theaterpädagogik. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich unter anderem mit dem Vermittlungsbegriff und mit der Didaktik und Systematisierung der Theaterpädagogik⁴⁵¹ und setzt sich im Speziellen kritisch mit der Theatervermittlung an Theatern in ihrer Historizität und ihren aktuellen Ästhetiken und Strukturen auseinander.⁴⁵² In ihrem Beitrag „Performance lehren – eine didaktische Reflexion“ stellt sie ihr Block-Seminar zur Performance Art im Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste in Berlin vor und reflektiert ihre Lehre aus einer didaktischen Perspektive.

Schlegel-Pinkert formuliert für ihr Performance-Art-Seminar zwei zentrale Ziele, die deutlich machen, dass die methodische und inhaltliche Ausrichtung sich an angehende Theaterpädagog*innen richtet, die die erlernten Inhalte später im Sinne einer „immanenten Didaktik“⁴⁵³ in ihrem Beruf anwenden können sollen:

1. Die Studierenden werden nicht zu Performance-Künstlerinnen und Künstlern ausgebildet, sondern sollen in die Lage versetzt werden, innerhalb ihrer theaterpädagogischen Praxis auf der Grundlage eines weiten, an zeitgenössischem Theater orientierten Theaterbegriffs und in Abhängigkeit von Kontext und Zielsetzung auch performativ zu arbeiten.⁴⁵⁴

450 Ebd., S. 9.

451 Vgl. u.a. Pinkert, Ute: „Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag“. In: dies.: *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Schibri-Vlg., Berlin, 2014, S. 12–69; Pinkert, Ute: „Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung“. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen*, Jg. 27, H. 59, Okt. 2011, S. 17–23.

452 In dem Text „Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung“ (Pinkert 2011) etabliert Schlegel-Pinkert den Begriff der Theatervermittlung und wendet die von Carmen Mörsch vorgestellten vier Diskurse auf die Institution Theater an.

453 Pinkert 2016, S. 104.

454 Ebd., S. 99.

2. Innerhalb der Hochschule ist es nicht ausreichend, den Studierenden eine Auswahl an ‚spannenden‘ künstlerischen Verfahren oder ästhetischen Operationen für einen offenen Arbeitsprozess anzubieten; als künftige Anleitende von künstlerischen Prozessen müssen sie auch in die Lage versetzt werden, die eigenen Erfahrungen zu didaktischen Entscheidungen wie methodischen Schritten in Beziehung zu setzen.⁴⁵⁵

Der institutionelle Rahmen des Seminars bestimmt nachvollziehbarerweise die Funktion, welche die Performance Art in diesem Kontext einnimmt, nämlich als eine von zahlreichen künstlerischen Positionen, die für die zukünftige Vermittlungsarbeit anwendbar gemacht werden sollen. Die Position der Künstlerin und des Künstlers wird deutlich von der des Vermittlers und der Vermittlerin unterschieden. Die zukünftige Bildungsperspektive steht in dem Seminar im Vordergrund. Dabei greift Schlegel-Pinkert auf einen weiten Performancebegriff zurück, der Performance nicht nur als Kunstform im Blick hat, sondern sie aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auch als Aus- und Aufführung sozialer Praktiken versteht.⁴⁵⁶ Des Weiteren weist sie darauf hin, dass performative Strategien in der zeitgenössischen Theaterpädagogik seit Beginn der 2000er Jahre einen hohen Stellenwert haben und die Lehre selbst performative Dimensionen aufweist.⁴⁵⁷ Performance als Phänomen und konkreter Gegenstand in der Theaterpädagogik wird demnach, so Schlegel-Pinkert, im praktischen wie im theoretischen Diskurs immer bedeutender.

Die Vermittlung performativer Strategien im Kontext theaterpädagogischer Arbeit bedient jedoch ein weitaus breiteres Spektrum als den konkreten Vermittlungsgegenstand der Performance Art, dem sich Schlegel-Pinkert in diesem Seminar explizit widmet. Deshalb ist es notwendig, einen methodischen Ansatz zu wählen, der dem Vermittlungsgegenstand der Performance Art angemessen ist. Schlegel-Pinkert stellt die Frage nach einer „begründbaren und transparenten Auswahl von Künstlertheorien bzw. ästhetischen Operationen“⁴⁵⁸, die der Komplexität der Performance Art in ihrem interdisziplinären und immanent offenen Charakter gerecht werden. Dabei wendet sie sich explizit gegen ein methodisches Vorgehen, das sich auf abgekoppelte Module und Tools fokussiert, die ein Verständnis von Performance Art als Handwerkskunst suggerieren und das Widersprüchliche und Unerwartete negieren. Sie schreibt dazu:

⁴⁵⁵ Ebd., S. 104.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd., S. 98.

⁴⁵⁷ Vgl. ebd., S. 100.

⁴⁵⁸ Ebd., S. 104.

Die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Rahmung ist die Voraussetzung dafür, dass die Transformation von Performancekunst in einen Gegenstand von Lehre nicht reduktionistisch vorgeht, sondern an der Komplexität und dem Charakter der Kunstform orientiert bleibt.⁴⁵⁹

Damit verweist sie auf ein Spannungsgefüge, welches in dieser Arbeit schon oft Erwähnung gefunden hat, nämlich die Ambivalenz zwischen einer intentionalen Bildungsabsicht und der Nicht-Operationalisierbarkeit performativer Kunstformen. Schlegel-Pinkert schlägt dabei in Rückbezug auf Lange das methodische Konzept des Rahmens vor, das dem des Experiments sehr ähnelt. Lange beschreibt die Lehrpraxis des Rahmens wie folgt:

Da aber künstlerische und ästhetische Erfahrungen und Fähigkeiten weder lehrbar noch übertragbar sind, sondern nur in subjektiven Zugängen erlebt und erarbeitet werden können, kann sich dieser Prozess innerhalb der Bildungsinstitution Schule und Hochschule immer nur in einem paradoxalen Hin und Her zwischen dem Setzen von Rahmenbedingungen [...] durch den Lehrenden und der gleichzeitigen Hoffnung, diese im Sinne des unbegrenzten ästhetischen Experimentierens und Selbstforschens zu übertreten, entwickeln.⁴⁶⁰

Die Bewegung des Hin und Her impliziert ein methodisches Vorgehen, das nicht die reine Erfüllung eines vorher festgelegten Konzepts ist, sondern eher als „Doing Didaktik“⁴⁶¹ fungiert und Spielräume und Flexibilität ermöglicht. Der Seminarraum als Labor und Ort des Selbsterforschens und Experimentierens soll diese Form der methodischen Offenheit begünstigen. Dies hat Auswirkungen auf die Funktion der Seminarleitung. Schlegel-Pinkert wendet sich im Sinne einer „Doing Didaktik“ gegen ein Meister*innen-Schüler*innen-Verständnis von Lehre⁴⁶² und favorisiert auch in diesem Aspekt eine transparente Offenheit auf Seiten der Lehrperson.

In der Darstellung der konkreten Praxis wird deutlich, dass die Übungen und Methoden als offene Settings angelegt sind, welche einen gesetzten Rahmen vorgeben, innerhalb dessen die Studierenden jedoch einen großen Frei-

459 Ebd., S. 110.

460 Lange, Marie-Luise: „Zum Spagat zwischen Aufgabe und offener ästhetischer Selbstbildung im Prozess künstlerischer Arbeit“. In: Blohm, Manfred (Hg.): *Leerstelle. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule*. Salon-Vlg., Köln, 2000, S. 198–216, S. 202.

461 Pinkert 2016, S. 101.

462 Vgl. ebd., S. 105.

raum zum eigenen Agieren haben.⁴⁶³ Auch die theoretischen Positionen und die Praxisbeispiele werden verknüpft mit offenen, handlungsorientierten Aufgaben im Sinne des methodischen Ansatzes: „Das Sprechen *über* Performance mit dem Handeln *in* Performance verbinden.“⁴⁶⁴

Dieses Verständnis von Lehre als ein flexibel gestaltbarer Rahmen, besonders in Bezug auf die Kunstform Performance, kann als praktische Anwendung einer differenzorientierten Vermittlung verstanden werden, die sich mit Schlegel-Pinkerts Verständnis von Vermittlung deckt. In dem von ihr dargestellten „Vermittlungsgefüge“⁴⁶⁵ stellt sie, in Rückgriff auf Maset, ein Verständnis von Vermittlung als „Vermittlungskunst“⁴⁶⁶ wie bei Ostertag vor. Sie schreibt:

Aufgrund meines Interesses am Zusammenhang von Theaterkunst und Vermittlung greife ich auf eine Kennzeichnung der Vermittlung im Kunstkontext durch Pierangelo Maset zurück [...]. Maset stellt fest, dass es in unserer Welt der ‚realen‘ Dinge, nicht möglich ist, ‚eine Sache genau so (zu vermitteln) [...], wie die Sache selbst ist‘ (Maset, Pierangelo: Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. Lüneburg, edition Hyde, 2002, S. 12). Die ‚Sache‘ wird immer durch die beteiligten Subjekte und das verwendete Medium verändert. [...] Diesen Gedanken aufgreifend soll hier Vermittlung von Theater im allgemeinen Sinne nicht als Übermittlung eines Inhaltes beziehungsweise einer bestimmten Sichtweise, sondern als ein In-Beziehung-Setzen von Phänomenen der Kunst und bestimmten Subjekten begriffen wer-

463 „Das Performance Seminar beginnt meist schweigend. Die Studierenden betreten den Raum und finden ihn gestaltet vor: Sie sehen einen zentral aufgestellten Tisch mit Dingen unter einem Tuch, eine Waschschüssel, Messer, Holzbrettchen... Davor eine Stuhlreihe. Ich empfange sie in diesem Raum, bitte sie kurz, sich in zwei Gruppen zu teilen und gebe der einen Gruppe [...] einen Zettel mit einer Aufgabenstellung. Die zweite Gruppe bitte ich, auf den Stühlen Platz zu nehmen. Ich setze mich dazu, und wir schauen zu, was geschieht. ‚Aufgabe: Bereitet schweigend ein gemeinsames zweites Frühstück vor [...].‘“ Fußnote: „Besonders bei der ersten Gruppe konstituiert sich zu Beginn der Aktion eine liminoide Situation. Da die Situation nicht klar als Aufführung oder als auf die Seminargruppe bezogene Essensvorbereitung gerahmt ist, pendelt die Aufmerksamkeit der Studierenden zwischen der Konzentration auf die Organisation bzw. Ausführung der Handlungen und der Ausrichtung auf die Zuschauenden hin und her. Zu beobachten ist eine Veränderung der Qualität der Handlungsausführung vor Publikum und eine gruppenorientierte Suche nach Ordnungsprinzipien, die nicht selten [...] an rituelle Handlungen erinnert.“ Pinkert 2016, S. 112.

464 Ebd., S. 114.

465 Pinkert 2014.

466 Ebd., S. 27.

den. Die Dynamik von Vermittlung wäre dann in einer prinzipiellen Bewegung beschreibbar, die Konstellationen und Relationen aufsucht und herstellt, um in deren Zwischenräumen (neue) Spielräume zu eröffnen.⁴⁶⁷

Das hier beschriebene Verständnis von Vermittlung kann als eine Erweiterung des differenzorientierten Vermittlungsbegriffs um den Aspekt der Relationalität begriffen werden: Vermittlung als eine dynamische Bewegung zwischen dem Vermittlungsgegenstand und den beteiligten Subjekten, die Initiator*innen des Vermittlungsprozesses eingeschlossen. Im Sinne eines differenzorientierten Vermittlungsbegriffs als kritische Praxis müsste in das relationale Gefüge neben der Kunst bzw. dem ästhetischen Phänomen und den beteiligten Subjekten noch die institutionelle bzw. strukturelle Bedingtheit mit aufgenommen werden. Das Beispiel von Schlegel-Pinkert, so wie auch die Beispiele von Seumel, Campaner und Mösch im vorherigen Kapitel, haben die Verwobenheit und den Einfluss der die Vermittlungsprozesse umgebenden Strukturen deutlich gemacht. Vermittlung als dynamische Bewegung muss sich demnach auch zu diesen Strukturen verhalten, ob affirmativ oder widerständig.

3.2.3 Vermittlung von Performance Art in der Performance Art

Der Bereich der Vermittlung von Performance Art in der Performance Art selbst nähert sich dem Forschungsgegenstand aus der Perspektive der Kunst. Unter dieses Diskursfeld fallen Performancekünstler*innen, die lehrend und vermittelnd tätig sind. In den meisten Fällen findet diese Form der Vermittlung an Universitäten und Kunsthochschulen im Kontext der Ausbildung von jungen Künstler*innen statt. Die beiden Positionen, die hier beispielhaft für dieses Diskursfeld vorgestellt werden, kommen aus dem internationalen Kontext, was dem Diskursfeld entspricht, da die meisten Performancekünstler*innen, die in der Vermittlung tätig sind und die Reflexion und Kontextualisierung dieser Arbeit veröffentlichen, aus dem nicht-deutschsprachigen Raum stammen.⁴⁶⁸ Insgesamt ist der Bereich der Vermittlung in der Performance Art eher unterrepräsentiert, wie u.a. in der Einleitung von Pilvo Porkolas *Performance Artist's Workbook*⁴⁶⁹ deutlich wird:

467 Ebd., S. 14 f.

468 Siehe u.a. Torrens 2014; Goat Island (Performance Group) (Hg.): *schoolbook 2*. Wadsworth Publishers, Chicago, 2001; Gómez-Peña, Guillermo; Martínez-Cruz, Paloma; Sifuentes, Roberto (Hg.): *La Pocha Nostra: A Handbook for the Rebel Artist in a Post-Democratic Society*. Routledge, London/New York, 2020.

469 Porkola, Pilvo (Hg.): *Performance Artist's Workbook. On teaching and learning per-*

There are not many books about teaching performance art, but here is one. The aim of this book is to offer perspectives on performance art practice with a focus on teaching. Teaching performance art is typically based on artistic practice: the teachers are performance artists whose pedagogy is based on their own artmaking. It seems that often teachers don't even teach their own practice, but performance practice in general. Their experience as an artist is what makes this possible.⁴⁷⁰

In Deutschland ist besonders der Performancekünstler BBB Johannes Deimling für diese Arbeit bekannt. Seine Arbeit wird im Praxisteil der vorliegenden Arbeit detaillierter vorgestellt.

Im Folgenden soll der Lehransatz der Performancekünstlerin Marilyn Arsem vorgestellt und analysiert werden, den sie vor allem in ihrem Beitrag „Some Thoughts On Teaching Performance Art in Five Parts“⁴⁷¹ darlegt. Als zweite Position wird der Beitrag „Four Workshops – Four Approaches to Performance Art“⁴⁷² von Annette Arlander, der finnischen Performancekünstlerin und Dozentin des Masterstudiengangs Live Art and Performance Studies (LAPS) an der Uniarts Helsinki, beschrieben. Nachdem beide Positionen dargelegt worden sind, soll untersucht werden, inwieweit die Unterscheidung zwischen einem kompetenz- und einem differenzorientierten Vermittlungsbegriff im Diskursfeld der Vermittlung von Performance Art in der Performance Art aufrechterhalten werden kann.

Marilyn Arsems Internetseite ist zu entnehmen, dass sie bereits seit 1975 *live events* realisiert. Dabei handelt es sich überwiegend um Einzelperformances, *large-scale* Performances und *site-specific* Installationen und Performances. 1975 gründete sie die interdisziplinäre Künstler*innenvereinigung *Mobius Artists Group*. Von 1987 bis 2014 unterrichtete sie Performance Art an der School of the Museum of Fine Art in Boston (SMFA), wo sie ihr Lehrkonzept, das sie seitdem weltweit in Workshops und Seminaren anwendet, zusammen mit den Studierenden entwickelte.⁴⁷³

formance art – essays and exercises. University of the Art's Helsinki, Theatre Academy and New Performance Turku. Edita Prima Ltd., Helsinki, 2017.

470 Ebd., S. 11.

471 Arsem, Marilyn: „Some Thoughts On Teaching Performance Art in Five Parts“. In: Total Art Journal, Bd. 1, Nr. 1, 2011, S. 11. Online verfügbar unter: <http://totalartjournal.com/archives/638/some-thoughts-on-teaching-performance-art-in-five-parts/>, %20zuletzt%20gepr%C3%BCft%20am%2024.02.2020 (letzter Abruf: 10.10.2022).

472 Arlander, Annette: „Four Workshops – Four Approaches to Performance Art“. In: Porkola 2017, S. 33–47.

473 Vgl. Arsem, Marilyn: „Bio“. Online verfügbar unter: <http://marilynarsem.net/bio/>

Die bisherigen Publikationen von Arsem beziehen sich vor allem auf die Reflexion ihrer eigenen künstlerischen Tätigkeit⁴⁷⁴, nur selten explizit auf ihren Ansatz für die Lehre. In der folgenden Darstellung ihres Lehransatzes beziehe ich mich vor allem auf den Text „Some Thoughts On Teaching Performance Art in Five Parts“⁴⁷⁵, der online publiziert wurde, und „Performance unterrichten“, der in Langes Sammelband *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*⁴⁷⁶ und in dem Sammelband *How We Teach Performance Art: University Courses and Workshop Syllabus*⁴⁷⁷ von Valentín Torrens erschienen ist.

Arsems Verständnis von Performance Art als eine körperbasierte Kunstform, die von einem geteilten Raum in geteilter Zeit ausgeht und die Grenzen der einzelnen Kunstformen auflöst, orientiert sich stark am Verständnis von Performance Art, wie es in den Anfängen der Kunstform in den 60er und 70er Jahren dominant war. Die Abwesenheit des Performers, wie im Fluxus oder Happening, Video-Performances für ein abwesendes Publikum oder Performance als Spektakel auf der Grenze zu theatralen Formen finden in ihren Ausführungen wenig Platz, da ihre eigene künstlerische Praxis sich ebenso wenig damit befasst. Zu Beginn ihres Textes „Some Thoughts On Teaching Performance Art in Five Parts“ beschreibt sie vier Aspekte der „Natur von Performance Art“⁴⁷⁸. Diese sind: *Real Time*, *The Witness*, *The Collective Experience* und *Impact on the Body*⁴⁷⁹. Die Zuschauenden als kritische Zeug*innen der Handlungen und die künstlerische Auseinandersetzung mit der Frage, ab wann Kunst Kunst ist, spielen in Arsems Verständnis von Performance Art eine große Rolle. Zum Aspekt der *Real Time* schreibt sie:

In the classic understanding of the medium, performance art is the act of doing. It is not representing, not recounting, not re-enacting, but simply doing. It is live and it is real. It is direct action. It is not about rehearsing a text or recreating a narrative, but rather it is an experiment with a portion of one's life. [...] Working directly with the elements of time, space, materials, and actions propels an ongoing examination of what might be considered art and art making.⁴⁸⁰

(letzter Abruf: 12.12.2023).

474 Siehe u.a.: Zerihan, Rachel (Hg.): *The Cultural Politics of One-to-One Performance: Strange Duets*. Palgrave MacMillan, London, 2022.

475 Arsem 2011, S. 11.

476 Lange 2006.

477 Torrens 2014.

478 Arsem 2011, S. 11.

479 Ebd.

480 Ebd.

Für diese enge Verbindung zwischen Leben und Kunst bedarf es laut Arsem der Bereitschaft, Risiken einzugehen, im künstlerischen Tun Neues zu entdecken und gleichzeitig die Grenzen des eigenen Körpers zu kennen. Alle drei sind darum auch zentrale Aspekte in Ihrem Lehransatz.⁴⁸¹ Dabei ist zu bedenken, dass Arsem, wie oben bereits beschrieben, hauptsächlich im Hochschulkontext gearbeitet hat und ihre Lehransätze sich vor allem an andere Künstler*innen oder Studierende richten, die später selbst künstlerisch tätig sein möchten. Gleichzeitig setzt sie sich jedoch auch kritisch mit den institutionellen Strukturen auseinander und weiß um die Grenzen, die ihr dadurch gesetzt werden:

How does one teach a medium that, in theory, knows no bounds and has no rules, within the context of an institution of higher education? In following health and safety mandates of the institution, as well having 'in loco parentis' responsibilities, our job as teachers is to establish a safe learning context.⁴⁸²

Trotz dieser Verantwortung, der sie als Lehrende nachkommen muss, gibt ihr Lehransatz den Studierenden große Freiheiten. Der methodische Ansatz geht immer von der künstlerischen Arbeit der Studierenden aus. In einem ersten Schritt reagieren die Studierenden auf eine bereits bestehende Arbeit einer anderen Performancekünstlerin oder eines anderen Performancekünstlers, um dann später ihre eigenen Performances zu entwickeln.⁴⁸³ Dabei vermittelt Arsem jedoch weder eine bestimmte Technik noch eine bestimmte Art und Weise der Entwicklung eigener Performances. Ihr geht es dezidiert auch nicht darum, dass die Studierenden ihren eigenen künstlerischen Ansatz kopieren. In ihrem Aufsatz „Teaching to Question“ schreibt sie dazu:

Performance art training, at its best, is not about teaching techniques or setting rules. We should not be teaching formulas for making work, or ask artists to repeat what has already been done. But learning about other performance

481 „Perhaps the most important aspect of live action that students learn is bravery, in taking risks, in trying something new, in potentially failing.“ „While much of art is about showing or telling others what one knows, or attempting to convince them to agree with one's own viewpoint, I am more interested in an art practice that is about discovery.“ „Helping them to understand the limits of their own bodies in relation to their work is key. Knowing when to trust the students' knowledge of themselves and what they are doing vs. intervening and stopping an action can only be the result of ongoing analysis of the content and methods of working.“ Ebd.

482 Ebd.

483 Vgl. Arsem, Marilyn: „Performance unterrichten“. In: Lange, Marie-Luise: *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Üb. v. Manuela Reißmann. Schibri-Vlg., Berlin, 2006, S. 89–100, S. 91.

artists' work is useful because it allows the young artist to understand the breadth of work that has been called performance art. Ideally, performance art training helps practitioners to learn to think for themselves, question their assumptions, to identify their own goals, to develop their own approaches, and to learn to evaluate their work.⁴⁸⁴

Man könnte Arsems Lehransatz als eine Befähigung zum kreativen Arbeiten in der Performance Art beschreiben. Es geht demnach weniger um eine bestimmte ästhetische Form, die vermittelt wird, sondern um das Entdecken eigener künstlerischer Mittel, um die Haltung zur eigenen Arbeit und um das Entwickeln individueller Gelingensbedingungen. Arsem selbst bezeichnet sich in ihrer Arbeit nicht als Meisterin, sondern als Lehrerin oder Assistentin, die ihre Erfahrungen weitergibt, im Lehrprozess selbst neue Erfahrungen macht und durch das Stellen von Fragen die Studierenden in ihrem Prozess begleitet.⁴⁸⁵

Diese Form der Begleitung und Befragung des eigenen kreativen Prozesses findet jedoch nicht nur zwischen der lehrenden Person und den Studierenden statt, sondern auch unter den Studierenden selbst. Arsem hebt in ihren Veröffentlichungen eine Form der Feedbackkultur in Form von Gesprächen, aber auch in Form von schriftlichen Rückmeldungen und individueller Reflexion hervor. Für diese Form der „kritischen Ehrlichkeit“⁴⁸⁶ und der verantwortungsvollen Zeug*innenschaft⁴⁸⁷ braucht es Vertrauen untereinander und eine „angemessene Sprache“⁴⁸⁸, die die Gruppe über die Zeit entwickelt. Damit wird selbst in der Erarbeitung von Soloperformances das rein solistische Arbeiten, wie es beispielsweise in der Atelierpraxis dominant ist, aufgebrochen. Durch den verbalen und schriftlichen Austausch mit anderen Studierenden und das Teilen von (Zwischen-)Ergebnissen unter Zeug*innenschaft wird der kreative Prozess als ein gemeinschaftlicher verstanden und praktiziert. So wird die Möglichkeit zur Entwicklung individueller Gelingensbedingungen und die Entscheidung

484 Arsem, Marilyn: „Teaching to Question“. In: Dudek, Antje; Newid, Marie (Hg.): *Kunstpädagogische Knotenpunkte 03 – Performance Art Education*. Vlg. der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, Halle (Saale), 2017, S. 79–82, S. 79.

485 „I ask the students to make work, rather than teaching them *how* to make work. And I focus on assisting them in articulating their own criteria for evaluation of success. I have purposely avoided teaching techniques of performance. I do not want to teach a system or a method of creating work. I do not want the students to rely on my way of making work, but to devise their own approaches. [...] Our job as teachers should be to assist them in finding their own voices as artists.“ Arsem 2011, S. 11.

486 Arsem 2006, S. 95.

487 Arsem 2011, S. 11.

488 Arsem 2006, S. 95.

über die ästhetischen Mittel erleichtert, und die Möglichkeit einer Abhängigkeit oder zu starken Orientierung an der Lehrperson wird verringert.

Inwieweit Arsems Methode der ästhetischen Offenheit und der Befähigung zum kreativen Arbeiten nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei anderen Zielgruppen Anwendung finden kann, wird im letzten Teil der vorliegenden Arbeit, in der Praxisanalyse, untersucht.

Die zweite Künstlerin, die im Kontext der Vermittlung von Performance Art aus der Perspektive der Kunstform Performance vorgestellt wird, ist die Video- und Performancekünstlerin und Professorin für Performance Art, Künstlerische Forschung und Performance Studies Annette Arlander. Arlander unterrichtet seit den späten 1990er Jahren an unterschiedlichen Universitäten und Kunsthochschulen in Finnland und Schweden und spezialisierte sich in ihrer Forschung auf die Bereiche Artistic Research, Performance-as-research, Performance Studies, Site-specificity und Environment.⁴⁸⁹ Ihre künstlerische Tätigkeit als Video- und Performancekünstlerin beschreibt sie in ihrem Künstlerinnenstatement als *performing landscape*:

Performing landscape is the overall theme for my artistic practice, which recently is focused on vegetation, especially trees, and often involves site-specific work, performances for camera, recorded speech, video installations and various experiments concerning the environment, and which takes place in the border zone between performance art, media art and environmental art.⁴⁹⁰

Ihre Lehrtätigkeit ist eng mit ihrer eigenen künstlerischen Praxis verbunden, auch wenn ihr Ansatz ein allgemeines Verständnis von Performance Art vermittelt und sich nicht ausschließlich mit den Spezifika ihrer Arbeit beschäftigt.⁴⁹¹ Von Arlanders Publikationen thematisieren nur wenige explizit ihre Lehrtätigkeit und ihren Vermittlungsansatz. Ich beziehe mich im Folgenden auf ihren Artikel „Four Workshops – Four Approaches to Performance Art“⁴⁹² aus dem Sammelband *Performance Artist's Workbook*⁴⁹³ von Pilvi Porkola.

Arlander stellt in ihrem Text ein Lehrkonzept vor, welches sie über zehn Jahre im Masterprogramm Live Art and Performance Studies an der Kunst-

489 Vgl. Arlander, Annette: „Performing landscape“. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://annettearlander.com/bio/> (letzter Abruf: 22.11.2022).

490 Arlander, Annette: „Performing Landscape. Presentation and CV in English“. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://annettearlander.com/bio/brief-cv/> (letzter Abruf: 22.11.2022).

491 Vgl. Arlander 2017, S. 39.

492 Arlander 2017.

493 Porkola 2017.

hochschule Helsinki mit Studierenden entwickelt und durchgeführt hat.⁴⁹⁴ Ähnlich wie bei Arsem entwickelt sich das Lehrkonzept im Kontext der Institution Kunsthochschule und richtet sich an angehende Künstler*innen. Jedoch liegt der Schwerpunkt bei Arlander stärker auf der „produktiven Verbindung zwischen Theorie und Praxis“⁴⁹⁵. Die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit und der Arbeit der Kommiliton*innen bei gleichzeitiger experimenteller Offenheit sowie die theoretische Kontextualisierung der Arbeit sind drei der zentralen Ziele ihres Workshopkonzeptes. Am Ende jedes Kurses steht die Entwicklung einer eigenen Performance, die im Rahmen eines Festivals zur Aufführung gebracht wird.⁴⁹⁶

Die vier Workshops werden von Arlander wie folgt betitelt: 1. *Elements of performance art*; 2. *Live installation*; 3. *Self a material*; 4. *Event scores*.⁴⁹⁷ Nach einem intensiven Lektüreworkshop in *Elements of performance art* beginnt Arlander, ähnlich wie Arsem, in den praxisorientierten Workshops mit sogenannten „cover versions“⁴⁹⁸. Die Studierenden sollen zu bestehenden Arbeiten aus der Performance Art eigene Performances entwickeln, die als Adaptionen des Originals konzipiert sind.⁴⁹⁹ Dabei ist die Auswahl der Performances, die es zu bearbeiten gilt, eine klare Setzung der ästhetischen Ausrichtung des Workshops. Dies reflektiert Arlander wie folgt:

In hindsight, it is easy to see how strongly these workshops nevertheless were influenced by the material, spatial, and temporal circumstances they were nested in. And how strongly my presence as a teacher probably coloured these very different approaches and made them end up looking rather similar.⁵⁰⁰

494 Vgl. Arlander 2017, S. 33.

495 Ebd., S. 33 [Üb. d. A.].

496 Vgl. ebd., S. 33 f.

497 Ebd., S. 36 ff.

498 Ebd., S. 38.

499 Die Beispiele für diese „cover versions“ stammen vor allem von Fluxuskünstler*innen wie Eric Anderson, George Brecht, Yoko Ono oder Bici Forbes und stammen aus der Publikation: Friedman, Ken; Smith, Owen; Sawchyn, Lauren (Hg.): *The Fluxus Performance Workbook*. Performance Research Vol. 7, No. 3 'On Fluxus', 2002). Die Fluxusbewegung ist für Arlander in ihrer Lehre ein zentraler Bezugspunkt, wie in ihrem 2022 erschienenen Artikel „Teaching Performance Art with Fluxus“ (in: Korkeaoja, Aapo [Hg.]: *Performance Art in Practice – Pedagogical Approaches*. Worthwise 2022, S. 66–85) deutlich wird.

500 Ebd., S. 44 f.

Auch wenn Arlander sich eher als Vermittlerin und weniger als Lehrerin versteht⁵⁰¹, ist sie sich des großen Einflusses, den ihre Anwesenheit und die Auswahl des zu bearbeitenden Materials auf die Studierenden haben, bewusst. Gleichzeitig favorisiert auch sie einen methodischen Ansatz der experimentellen Offenheit, der von einer starken theoretischen Kontextualisierung und dem Feedback der anderen Studierenden begleitet wird. Besonders im dritten Workshop *Self as material* wird der kritische und politische Ansatz deutlich, den Arlander der Performance Art und ihrem Lehrkonzept zuschreibt. In der Auseinandersetzung mit biografischem Material werden Themen wie Feminismus, Politik und ethnische Zugehörigkeit thematisiert und künstlerisch verhandelt. Besonders an diesem Punkt des Prozesses kommt dem schriftlichen sowie mündlichen Feedback der anderen Studierenden als kritischer Praxis ein hoher Stellenwert zu. Das Verhältnis zwischen einer solistischen Praxis in der Erarbeitung individueller Performance und dem gesellschaftlichen kritischen Befragen und der theoretischen Einbettung wird, so Arlander, immer wieder neu verhandelt und entwickelt sich immer weiter.⁵⁰²

Im abschließenden Workshop *Event scores* widmet sich Arlander dem Fluxus und Happening und entwickelt zusammen mit den Studierenden eigene *Event scores* für ihre Performances. Auch wenn die Auswahl der einzelnen Performancerichtungen, mit denen sich die Studierenden im Laufe der vier Workshops beschäftigen, stark von Arlander gelenkt ist, behauptet sie dennoch ihren eigenen Anspruch, keine bestimmte Technik oder Arbeitsweise zu unterrichten, sondern mit offenen Versuchsanordnungen (*assignments*) zu arbeiten, die einen allgemeinen kreativen Zustand (*creating condition*) erzeugen, der als Ausgangspunkt ganz eigener Arbeitsweisen und Ästhetiken genutzt werden kann:

There was no thought of teaching anything; I was only giving assignments and creating conditions, and especially not teaching my personal way of working. It is nevertheless easy to see afterwards how all four approaches can be linked to the artistic work that I developed during those same years [...].⁵⁰³

Wie die Umsetzung der vier Workshops konkret aussieht, wird in dem Text leider nicht deutlich. Jedoch kann Arlanders Ansatz, ähnlich wie der von Arsem, als ein Zugang zur Performance Art beschrieben werden, der stark von

501 „The idea was to look at very different approaches to making performance art and to provide models for a mode of working based on assignments, rather than improvising or working in the same room under the guidance of a facilitator.“ Arlander 2017, S. 44.

502 Vgl. ebd., S. 45.

503 Ebd., S. 45.

bestehenden Arbeiten der Historie der Performance Art aus gedacht wird und den künstlerischen Entwicklungsprozess der Studierenden in den Vordergrund stellt.

Die von Arlander und Arsem vorgestellten Lehransätze weisen in ihrem Verständnis von Lehre und der Kunstform Performance Art viele Überschneidungen auf. Auf Grund der prinzipiellen Offenheit lassen sich beide eher dem Konzept der differenzorientierten Vermittlung zuordnen. Dennoch weisen beide durch die starke Orientierung an konkreten Beispielen aus der Performance Art auch Elemente aus dem kompetenzorientierten Vermittlungsverständnis auf, obwohl beide in ihrem Fokus auf die Befähigung zum kreativen Handeln und in ihrer Abgrenzung von der Nachahmung oder dem Erwerb spezieller Techniken einer zu strikten Kompetenzorientierung kritisch gegenüberstehen. Arsems und Arlanders Ansätze können als Beispiele dafür gesehen werden, dass die beiden Vermittlungsmodelle nicht strikt voneinander zu trennen sind und in ihrer Gleichzeitigkeit eher unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte des Vermittlungsprozesses beschreibbar machen.

Inwieweit sich der Vermittlungsbegriff auf die Praxis der beiden Performancekünstlerinnen anwenden lässt, ist schwer auszumachen, da es im Englischen keine direkte Entsprechung gibt. Am ehesten kann der Begriff des *facilitator* verwendet werden, der sich von Begriffen wie *teacher* oder *educator* abgrenzt. Allerdings verwendet Arlander den Begriff in der vorgestellten Publikation nicht spezifisch für ein alternatives Lehrmodell, sondern allgemein für eine anleitende Person, wie im oben in der Fußnote genannten Zitat deutlich wird. Der deskriptive Diskurs um den Vermittlungsbegriff kann demnach eher im deutschsprachigen Raum verortet und nicht direkt ins Englische übertragen werden. Es lässt sich jedoch schreiben, dass Arlander und Arsem das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht als Meister*innen-Schüler*innen-Verhältnis verstehen. Sie versuchen vielmehr, mit ihrem methodischen Ansatz die Hierarchien der Vermittlungssituation kritisch zu befragen und ihre eigene Position als Mentorin und Begleiterin zu etablieren.

Die vorgestellten Positionen der einzelnen Diskursfelder machen deutlich, dass die Vermittlung von Performance Art bereits in einigen theoretischen sowie praktischen Arbeitskontexten Anwendung findet. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Anwendungsfelder bisher hauptsächlich in universitären bzw. schulischen und institutionellen Kontexten vorkommen und sich auf die Arbeit mit Studierenden und Erwachsenen beziehen.⁵⁰⁴ Des Weiteren lässt sich

504 An dieser Stelle sei auf die Dissertation *Räume schaffen. Eine explorative Fallstudie am Beispiel der Vermittlung von Site-specific Performance Art in der Primarstufe* von Anna Stern hingewiesen, die sich als eine der ersten Wissenschaftlerinnen explizit mit der Vermittlung von Performance Art mit Kindern auseinandergesetzt hat. Sie-

schreiben, dass der jeweilige Vermittlungsansatz durch die Fokussierung auf die spezifischen Bildungsprozesse oder die spezifischen künstlerischen Prozesse bestimmt wird. Ein Konzept, das diese beiden Positionen gleichwertig zusammenführt und das Künstlerische um ästhetische Phänomene erweitert, wurde bisher nicht beschrieben.

Im Folgenden soll anhand der theoretischen Ausführungen und als Ergänzung zu den vorgestellten Diskursfeldern das Konzept der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis erläutert werden. Damit soll eine Position etabliert werden, die sich nicht an einen spezifischen institutionellen Kontext bindet und auf keine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet ist, was zur Folge hat, dass das methodische Instrumentarium nicht auf eine spezifische Alters- oder Zielgruppe ausgerichtet ist. Das Konzept der ästhetischen Praxis erweitert das Diskursfeld um ästhetische Phänomene und kann in Verbindung mit einem kritischen und differenzorientierten Vermittlungsbegriff als eine Zusammenführung bildungstheoretischer und ästhetischer Positionen in der Vermittlung von Performance Art gelten.

Nachdem das Konzept im Folgenden theoretisch dargelegt worden ist, werden im dritten Teil der Arbeit konkrete Praxisbeispiele vorgestellt und analysiert. Dadurch werden mögliche Anwendungsbereiche, Grenzen und Problemstellungen des vorgestellten Konzepts der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis aufgezeigt.

3.3 Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis

In den vorangegangenen Kapiteln wurden ausführlich die Begriffe Vermittlung, ästhetische Erfahrung und reflexiver Bildungsbegriff dargelegt, außerdem wurden verschiedene Diskursfelder beschrieben, in denen die Vermittlung von Performance Art bereits ihre Anwendung findet. Zusammen mit dem historischen Blick auf die Kunstform Performance und deren Vermittlung im ersten Teil soll nun, darauf aufbauend, ein Konzept der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis vorgestellt werden. Dafür werden die zentralen Punkte der bisherigen Ausführungen zusammengefasst und um das Konzept der ästhetischen Praxis erweitert, sodass am Ende ein Vermittlungsbegriff beschrieben wird, der sich nicht nur aus der Vermittlungspraxis heraus entwickelt, sondern auch zur Analyse derselben angewendet werden kann.

he dazu Stern 2020.

Es ist festzuhalten, dass es um den Vermittlungsbegriff in Bezug auf die Künste eine diskursive Suchbewegung gibt, die seit ca. 12 Jahren in Theorie und Praxis stattfindet und vor allem aus dem Bereich der bildenden Kunst stammt. Die vorliegende Arbeit versteht den Vermittlungsbegriff dabei nicht als Opposition zum Begriff Pädagogik, sondern stellt ihm diesen zur Seite. Das Verhältnis der beiden Begriffe gestaltet sich dahingehend, dass beide unterschiedliche Aspekte ein und desselben Bildungsvorgangs beschreiben. Die in dieser Arbeit vorgenommene Unterscheidung zwischen kompetenz- und differenzorientiertem Vermittlungsbegriff orientiert sich an Barthes' Distinktion zwischen *studium* und *punctum*. Der kompetenzorientierte Vermittlungsbegriff konzentriert sich, ähnlich wie das *studium*, auf überprüfbares Wissen, Normierung, Standardisierung und Kontrolle. Er lässt wenig Deutungsspielraum und lässt sich im Bildungskontext durch den Erwerb von klar definierbaren Kompetenzen leicht operationalisieren. Dabei setzt er voraus, dass alle am Vermittlungsprozess Beteiligten in der Begegnung mit Kunst oder ästhetischen Phänomenen oder im eigenen künstlerischen und ästhetischen Tun die gleichen Erfahrungen machen und diese versprachlichen können. Mit Seumel wurde eine Position aus der Praxis vorgestellt, die sich diesem Ansatz zuordnen lässt. Die restlichen vorgestellten Positionen im Diskursfeld der Vermittlung von Performance Art stehen einer zu starken Kompetenzorientierung jedoch eher kritisch gegenüber. Die Vermittlungsansätze von Mörsch, Campanger, Schlegel-Pinkert, Westphal, Arsem und Arlander lassen sich eher einem differenzorientierten Vermittlungsbegriff zuordnen, der eine größere Nähe zum Phänomen des *punctum* aufweist. Überschneidungen der beiden Modelle wurden dabei besonders bei Arsem und Arlander deutlich. Der differenzorientierte Vermittlungsbegriff geht von einem hohen Maß an Subjektivierung aus und entzieht sich demnach einer geleiteten Kontrolle und eindeutigen Bewertbarkeit. Die Versprachlichung der Erfahrungsebene in differenzorientierten Vermittlungsprozessen ist dabei nicht zwangsläufig gegeben. In differenzorientierten Vermittlungsprozessen spielen Aspekte wie Zufall, Kontingenz und (Deutungs-)Offenheit eine größere Rolle und loten dabei das Verhältnis zwischen den Initiator*innen des Vermittlungsprozesses und den Teilnehmenden neu aus. Das Verhältnis zwischen Wissenden und Unwissenden und das Verständnis eines einseitigen Wissenstransfers werden aufgelöst. In erfahrungs offenen Settings, wie sie sich beispielsweise im Experimentbegriff von Dewey wiederfinden, werden Hierarchien transparent gemacht und als veränderbar verstanden. Der differenzorientierte Vermittlungsbegriff weist dabei eine hohe Nähe zum Konzept der kritischen Kunstvermittlung u.a. von Mörsch und Ostertag auf. Widerständigkeit und (institutionelle) Kritikfähigkeit sowie das Potenzial zur Selbstermächtigung stehen dabei im Fokus von Vermittlungsprozessen.

Mit dem Begriff der ästhetischen Erfahrung lassen sich Erfahrungsdimensionen beschreiben, die besonders in differenzorientierten Vermittlungsprozessen auftreten und den Bereich der Künste um ästhetische Phänomene erweitern. In ästhetischen Erfahrungen werden nach Weiß, Laner und Brandstätter die Eigenschaften der Erfahrung besonders erfahrbar, verdichtet und/oder beschleunigt. Brandstätter beschreibt den Moment der Wahrnehmung, der selbst in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, als eines der zentralen Merkmale der ästhetischen Erfahrung. Infolgedessen entsteht beim Subjekt, so Maset, ein *Seins-Modus* von Wahrnehmung und Erleben, der sich von alltäglichen Wahrnehmungen unterscheidet, da die jeweilige Wahrnehmung eine doppelte ist. Sie richtet sich einerseits auf den Gegenstand oder das Phänomen und andererseits auf die Wahrnehmung selbst. Dadurch schreibt Brandstätter der ästhetischen Erfahrung eine Selbstzweckhaftigkeit zu, die nicht in der reinen sinnlichen Erfassung eines Objekts, einer Situation oder eines Phänomens aufgeht, sondern ihren Zweck in der Wahrnehmung, in sich selbst hat.

Ausgelöst werden ästhetische Erfahrungen nach Laner durch ästhetische Dinge. Diese schließen neben materiellen Dingen jedoch auch Situationen und Ereignisse ein, welche nicht nur aus den Künsten hervorgehen können, sondern auch aus anderen ästhetischen Praxisfeldern. Ähnlich wie Dewey den starken Einfluss der Umgebung auf unser Tun beschreibt⁵⁰⁵, resultieren auch die ästhetischen Erfahrungen aus den uns umgebenden Dingen und Phänomenen. Diese entziehen sich jedoch in den meisten Fällen unserer Kontrolle und können vielmehr als Momente des Unplanbaren, Sprunghaften und der Überraschung beschrieben werden. Eine große Rolle spielt dabei Waldenfels' Begriff des Widerfahrnisses, der einen Moment der Irritation und Destabilisierung hervorruft und besonders in Bezug auf ästhetische Phänomene zum Tragen kommt. Laner weist, unter Bezugnahme auf Bourdieu, jedoch auch darauf hin, dass das passive Erleiden der Widerfahrnisse oder das Angesprungenwerden einer „bestimmten Haltung und Fertigkeit, einer spezifischen ästhetischen Kompetenz“ bedarf.⁵⁰⁶ Darin liegt ein zentraler Punkt in der Unterscheidung zwischen kompetenz- und differenzorientierter Vermittlung, der auch in den Ausführungen zu den Diskursfeldern zur Vermittlung von Performance Art deutlich geworden ist. Kompetenz- und differenzorientierte Vermittlung werden demnach nicht als sich ausschließende, sondern als sich ergänzende Modelle gedacht.

505 „Die erste wichtige Überlegung gilt der Tatsache, dass sich das Leben in einer bestimmten Umgebung abspielt; und zwar nicht nur in einer Umgebung, sondern auf Grund dieser, durch Interaktion mit ihr.“ Dewey 2016, S. 21.

506 Vgl. Laner 2018, S. 52.

Die im Kapitel 3.2 vorgestellten Beispiele haben bereits gezeigt, dass eine gewisse Kompetenzorientierung, in Form von theoretischen Texten oder in der Auseinandersetzung mit historischen Arbeiten aus der Performance Art, häufig Teil des Vermittlungsprozesses ist. Jedoch dient dieser vor allem als Ausgangspunkt für die weitere Arbeit.

Ein weiterer zentraler Aspekt in Bezug auf die ästhetische Erfahrung und ihre Selbstzweckhaftigkeit ist die daraus resultierende Schwierigkeit der Einbettung in Bildungskontexte. Die bestehende Ambivalenz zwischen dem Zweck der ästhetischen Erfahrung in sich selbst und der intentionalen Gerichtetheit eines Bildungsziels wird nicht nur in der Theorie, sondern auch von Praktiker*innen wie Arsem, Arlander, Seumel oder Mörsch beschrieben, deren Arbeit in Schule, Universität oder anderweitig institutionell eingebunden ist. Auf der einen Seite scheinen ästhetische Erfahrungen für Bildungsprozesse ideal zu sein, weil sie das Potenzial in sich bergen, transformatorische Prozesse zu initiieren, und eine Neuorientierung und Infragestellung von bisherigen Erfahrungen ermöglichen können. Auf der anderen Seite ist die Zweckhaftigkeit in institutionellen Bildungsprozessen sehr stark. Sie äußert sich beispielsweise an dem messbaren Erwerb von operationalisierbaren Fähig- und Fertigkeiten, die im Anschluss bewertet werden. Unter anderem in Engels und Böhmes Ausführungen zur „Didaktik des Unbestimmten“ und Weiß' Text *„Ästhetische Erfahrung. Ihre differenten Formen, Dimensionen und Verständnisweisen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Bildung“* wird deutlich, dass besonders in den Künsten und anderen ästhetischen Phänomenen diese Form der Operationalisierbarkeit zu einer starken Verlust und einer Reduktion des Gegenstandes führt, die große Bestandteile des Gegenstandes und der subjektiven Erfahrung mit ihm nicht berücksichtigt.

Einen wichtigen Beitrag zu dem Diskurs leistet Weiß, indem sie deutlich macht, dass ästhetische Erfahrungen nicht zwangsläufig zu Bildungsprozessen führen müssen, da sie auch rein affirmativ sein können. Findet jedoch Bildung statt, ist zu differenzieren, von welchem Verständnis von Bildung ausgegangen wird. Die vorliegende Arbeit favorisiert im Kontext eines differenzorientierten Vermittlungsbegriffs in Bezug auf Performance Art einen reflexiven Bildungsbegriff, der das Spannungsgefüge zwischen ästhetischer Erfahrung und dem Bildungskontext nicht negiert, sondern offenlegt. Für ein reflexives Bildungsverständnis wird ein Konzept von Bildung vorausgesetzt, das nach Laner als subjektiver Transformationsprozess verstanden wird, der sich im Gegensatz zum Lernen eher auf die sich bildenden Subjekte als auf vorgegebene Lerninhalte konzentriert. In Bezugnahme auf Sesinks drei Dimensionen von Bildung greift die Arbeit auf die *reflexive Dimension* von Bildung zurück, durch die „eine konkrete Resonanz Erfahrung mit einem Ding oder einem anderen Menschen, man könnte im Sinne der Ästhetischen Erfahrung auch Situationen

in ihrer Gesamtheit miteinschließen, [...] der Moment der Bildung und damit auch seine Bedingtheit, für das Subjekt augenscheinlich [wird]⁵⁰⁷. Dies kann als Voraussetzung dafür gesehen werden, auf den Bildungsprozess selbst einzuwirken und ihn als veränderbar zu begreifen. Wird die Bedingtheit des Bildungsprozesses deutlich, tritt auch seine performative Dimension hervor. Der „prozesshafte Aufführungscharakter von Handlungen und die Inszeniertheit von Wirklichkeit“⁵⁰⁸ innerhalb des Bildungsvorgangs treten in Erscheinung und werden erfahrbar. Bildung in diesem Sinne reproduziert Wissen nicht nur, sondern kann auch neues Wissen entstehen lassen. In Bezug auf Performance Art wird die folgende These formuliert:

Nur wenn der Bildungsprozess selbst als offen verstanden, die Bedingtheit des Bildungsvorgangs offengelegt und damit dem Subjekt ein hohes Maß an Selbstbestimmung zugestanden wird, kann vermieden werden, dass der Bildungsvorgang ausschließlich einer Kompetenzlogik unterliegt und der Bildungsgegenstand damit nur als Mittel zum Zweck dient.⁵⁰⁹

Im ersten Teil der Arbeit wurde ausführlich beschrieben, wie eng die Entstehung der Kunstform Performance mit deren Theoretisierung und Vermittlung zusammenhing und welche spezifischen Charakteristika sich für die Performance Art ausmachen lassen. Die zentralen Punkte dieses Teils sollen hier noch einmal wiedergegeben werden, um zu verdeutlichen, warum das Konzept eines differenzorientierten Vermittlungsbegriffs, dem ein reflexives und offenes Verständnis von Bildung unter Bezugnahme auf das Konzept der ästhetischen Erfahrung zu Grunde liegt, für die Performance Art besonders aufschlussreich ist.

Auch wenn deutlich wurde, dass sich die Performance Art einer eindeutigen Definition entzieht, weil sie sich über die Jahrzehnte immer weiter ausdifferenziert hat und sich erst in ihrem Vollzug definiert, lassen sich mit Blick auf die beispielhaft vorgestellten Kunstformen des Futurismus und des Dadaismus als Wegbereiter einige Charakteristika ausmachen, welche die Performance Art, trotz ihrer Interdisziplinarität, als eigenständige Kunstform in Abgrenzung zu benachbarten Künsten wie dem Theater, der bildenden Kunst, der Musik oder dem Tanz beschreiben lassen.

Schon der Futurismus und der Dadaismus zeichneten sich durch eine radikale Infragestellung bestehender Kunstgattungen und durch eine Widerständigkeit gegenüber etablierten Kunstinstitutionen und deren Repräsentations-

507 Sesink 2006, S. 72 f.

508 Wulf/Zirfas 2007, S. 8.

509 Kapitel 3.1.3. *Reflexiver Bildungsbegriff*, S. 83.

anspruch aus. Durch die Vermischung der einzelnen Künste und die Hinzunahme anderer ästhetischer Mittel und Ausdrucksformen wurden neue Verfahrensweisen erprobt und teilweise etabliert. Ein weiterer Aspekt, der sich für die Performance Art aus der Avantgarde des frühen 20. Jh. ableiten lässt, ist die enge Verbindung zwischen Kunst und Leben und die damit verbundene Kritik an deren strikter Trennung. In der Weiterführung dieser Idee in zahlreichen Arbeiten aus der Performance Art bis heute finden sich auch ästhetische Phänomene einbezogen, die sich explizit dem Alltäglichen und dem Populären widmen. Hier liegt ein zentraler Aspekt in der Vermittlung als ästhetischer Praxis in Bezug auf die Performance Art, wie später noch ausgeführt wird. Nicht nur für die Einbeziehung ästhetischer Phänomene war die Forderung nach der engen Verbindung von Kunst und Leben von großer Wichtigkeit, sondern auch für die Entstehung des Black Mountain College. Der Versuch eines Colleges, das sich gleichzeitig als Community versteht und in seiner Lehrpraxis die künstlerischen Fächer mit der gemeinschaftlichen Gestaltung des Zusammenlebens verbindet, geht dabei maßgeblich auf das pädagogische Konzept von Dewey zurück. Im Black Mountain College wurden nicht nur interdisziplinäre Projekte und künstlerische Verfahrensweisen erprobt, die für die spätere Entwicklung der Performance Art wichtige Impulse gesetzt haben, es wurde auch eine Gegenerzählung zur künstlerischen Arbeit als rein solistischer Praxis geschaffen, die in der Auseinandersetzung mit bis dahin eher unbekannten und wenig praktizierten Lehrmethoden bisherige pädagogische Konzepte in Frage stellte und den Versuch unternahm, Lehre als gleichsam künstlerischen und demokratischen Prozess zu begreifen. Dabei war das von Dewey eingeführte Experiment als Lehrmethode und ästhetische Form gleichermaßen zentrales Mittel. In ihm werden die Gelingensbedingungen individuell ausgehandelt und können bei einer etwaigen Wiederholung angepasst werden. Einzelne Elemente lassen sich in der experimentellen Methode unter eine planmäßige Kontrolle bringen, und dennoch gibt es einen Spielraum innerhalb des Experiments, der sich jeglicher Kontrolle entzieht. Somit bewegt sich das Experiment zwischen notwendiger Planbarkeit und konstitutioneller Offenheit. Wie in den Ausführungen zu den Diskursfeldern der Vermittlung von Performance Art bereits deutlich wurde, hat sich das Experiment als Methode im Kontext der Vermittlung von Performance Art etabliert. In der Praxisanalyse im dritten Teil der vorliegenden Arbeit wird dies noch einmal aufgegriffen.

Ausgehend vom Black Mountain College und einigen anderen wichtigen nicht-westlichen Strömungen wie der Gutai Group, entwickelte sich in den 1960/70 Jahren die Kunstform der Performance, die neben den bisher genannten Charakteristika, wie der Verbindung zwischen Kunst und Leben, der Infragestellung der Kunstgattungen und der Widerständigkeit gegenüber (institutionellen) Machtansprüchen, in der Beschreibung dieser stark ausdifferen-

zierten Kunstform noch weitere Aspekte aufweist. Unter Bezug auf den Ausstellungsband *Moments* wurden folgende Kriterien vorgestellt und erweitert: die Favorisierung von Präsenz vor Repräsentation, der Fokus auf den Prozess anstelle einer Werkorientierung sowie die Priorisierung der inneren Erfahrung vor der äußeren Könnerschaft.

Wie der erste Teil der Arbeit gezeigt hat, wurde die Vermittlung der Performance Art seit ihren Anfängen in (Kunst-)Schulen und Universitäten von Beginn an mit verhandelt. Bereits im Black Mountain College tauschten sich die Lehrenden über ihre unterschiedlichen Lehransätze aus und unterschieden zwischen reinen Instruktionen im Sinne einer Weitergabe von Informationen und einem Konzept von Vermittlung im Sinne einer ganzheitlicheren Form von Bildung.⁵¹⁰ Später schrieben Fluxuskünstler wie Allan Kaprow über das kritische Potenzial von Vermittlung, innerhalb derer auch die Bedingungen, unter denen diese stattfindet, kritisch hinterfragt werden müssen.⁵¹¹

Die vielfach diskutierte Frage, ob Performance Art in seiner spezifischen Ausrichtung als offene, interdisziplinäre und widerständige Kunstform überhaupt lehrbar ist, wurde bereits früh gestellt. Diese Frage stellte sich vor allem, weil es keinen Konsens darüber gab, was überhaupt gelehrt werden sollte. Durch die Vorstellung der beiden Symposien *Performance Art, Culture, and Pedagogy* 1996 an der Penn State University und *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung* 1994 in Darmstadt wurde deutlich, dass die kritischen Stimmen gegen die Lehrbarkeit weniger die Kunstform Performance ins Zentrum ihrer Kritik stellten, sondern das Konzept von Lehre. Dieses müsse neu gedacht werden und im Kontext von Bildungsinstitutionen seine Widerständigkeit behalten. Hier taucht ein methodischer Ansatz auf, der in den vorgestellten Positionen zur Vermittlung von Performance Art heute vielfach wiederkehrt. In der Vermittlung von Performance Art soll es nicht um die Aneignung von technischen Fähig- oder Fertigkeiten gehen, sondern um eine Bereitschaft und Offenheit zur selbständigen kreativen Arbeit. Dieses Konzept wird einerseits von McLaren in Form des „teacher as a liminal servant“⁵¹² beschrieben, es findet sich jedoch bereits im Black Mountain College, wenn davon die Rede ist, dass in den Kursen eine *readiness* und *sensitivity*⁵¹³ für den kreativen Prozess vermittelt werden soll. Rosenback und Jappe sprechen auf dem Symposium in Darmstadt von einer Hilfestellung, die man den Studierenden gibt, um ihren eigenen Weg zu finden, anstatt ihnen

510 Vgl., S. 21.

511 Vgl., S. 41.

512 „[N]ot present knowledge to students but to transform the consciousness of students by allowing them to embody or incarnate knowledge“. Vgl. Teil I, S. 43.

513 Duberman 1972, S. 47.

eine bestimmte Form vorzugeben und sie zur Nachahmung zu animieren. Ähnliches findet sich auch bei Arsem und Arlander wieder. Auch die von Maset beschriebenen unterschiedlichen Seins-Modi der Wahrnehmung lassen auf dieses methodische Vorgehen schließen. Nicht zuletzt findet sich der Ansatz in dem Zitat von Constantin Brâncuși, welches bereits zu Beginn der Arbeit erwähnt wurde: „What you're doing is not important, what is really important is the state of mind from which you do it.“⁵¹⁴

Die Ausführungen zum differenzorientierten Vermittlungsbegriff unter Bezugnahme auf die ästhetische Erfahrung haben gezeigt, dass sich mit dem vorgestellten Ansatz experimentelle, offene und nicht-operationalisierbare ästhetische Prozesse dennoch methodisch fassen lassen. Dass die Vermittlung dabei jedoch nicht als sekundärer Vorgang verstanden wird, der ausschließlich auf der Erfahrungsebene mit bestehender Kunst oder ästhetischen Phänomenen zum Tragen kommt, sondern selbst als schöpferische Praxis verstanden werden kann, soll mit dem Konzept der ästhetischen Praxis in Bezug auf die Vermittlung von Performance Art im Folgenden erläutert werden.

Bereits mit Dewey wurde in dieser Arbeit eine Position vorgestellt, die das praktische Tun stark in den Vordergrund stellt: nicht nur im Bereich des Künstlerischen, sondern auch für die Lehre, die Demokratiebildung oder das gemeinschaftliche Zusammenleben. Alles konstituiert sich durch das konkrete individuelle und gemeinschaftliche Tun. Im Tun liegt für Dewey die Verbindung zwischen Kunst und Leben, welche er als ein zentrales Anliegen seiner Arbeit formuliert. Dabei geht für ihn die ästhetische Lebenswelt aus der nicht-ästhetischen hervor. Persönliche Erfahrungen werden als wichtige Voraussetzung für den Schaffensprozess gesehen. Dieser Schaffensprozess wird durch ästhetische Praktiken in die ästhetische Lebenswelt transformiert. Laner schreibt dazu in Bezug auf Dewey: „Die Auseinandersetzung mit der nicht-ästhetischen Welt kann so als eine Voraussetzung ästhetischen Tuns beschrieben werden.“⁵¹⁵ In der ästhetischen Praxis liegt demnach der Übergang von einer Rezeptionsästhetischen Erfahrungsdimension zu einer schöpferischen Handlungsdimension. Laner beschreibt diesen Übergang wie folgt:

Während mit ästhetischer Erfahrung in erster Linie das Geschehen der Kontemplation von ästhetischen Dingen beschrieben werden kann, ist mit ästhetischer Praxis das imaginativ-geistige, aber auch das konkret technisch-gestalterische Hervorbringen ästhetischer Dinge gemeint.⁵¹⁶

⁵¹⁴ Abramović 2003, S. 4.

⁵¹⁵ Laner 2018, S. 178.

⁵¹⁶ Ebd., S. 30 f.

In Bezug auf die Performance Art ist jedoch festzustellen, dass hier in den meisten Fällen Produktion und Rezeption nicht mehr getrennt voneinander stattfinden, sondern der Herstellungsprozess selbst zur Aufführung kommt und nicht selten in dem Moment endet, indem auch der Prozess selbst ein Ende findet. Performance Art als weitgehend ephemere Kunstform bindet damit den Schaffensprozess radikal an eine Hier-und-Jetzt-Zeit und kommt nicht selten ohne etwas Bleibendes aus. Für das Verhältnis zwischen ästhetischen Erfahrungen und ästhetischen Praktiken bedeutet dies, dass diese nicht nacheinander zu denken sind, sondern vielmehr gleichzeitig stattfinden und sich gegenseitig bedingen. Dieses interdependente Verhältnis wird im dritten Teil der vorliegenden Arbeit anhand konkreter Praxisbeispiele weiter erläutert.

In Bezug auf den Filmzyklus *Schaffende Hände* von Hans Cürliß aus dem Jahr 1919 schreiben Rolf Elberfeld und Stefan Krankenhagen in ihrer Einleitung zu dem Sammelband *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*⁵¹⁷: „Es geht weder um das Endergebnis *künstlerisches Werk* noch um das *interesselose Wohlgefallen* bei der Betrachtung abgeschlossener Werke.“⁵¹⁸ Der Sammelband beschäftigt sich intensiv mit dem Phänomen der ästhetischen Praxis. Die vorliegende Arbeit übernimmt das dort vorgestellte Verständnis von ästhetischer Praxis und wendet dieses auf den Bereich der Vermittlung von Performance Art an.

Elberfeld und Krankenhagen beschreiben ästhetische Praktiken wie folgt:

Das Adjektiv ästhetisch bezeichnet hierbei eine Weise des Handelns, in der gestalterische Spielräume, performative Ausdrucksbewegungen und leiblich-sinnliches Situiertsein eine zentrale Rolle spielen. Es ist ein Handeln, in dem Bahnen des Gewohnten verlassen werden, oder das Gewohnte in seinen Spielräumen überprüft wird. Nicht festliegende Normen oder rationale gesicherte Absichten bestimmen das Handeln ästhetischer Praxis, sondern situative Resonanzen und sinnlich evozierte Evidenzen führen die Handelnden über ihre eigenen Rahmensetzungen hinaus.⁵¹⁹

Ästhetische Praktiken zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie eine dezidiert außeralltägliche Praxis markieren, das beteiligte Subjekt mit etwas Neuem und bisher Ungewohntem konfrontieren und sein Verhältnis zur Welt neu ausloten.⁵²⁰ Diese Praktiken sind dabei nicht ausschließlich im Bereich des Künstlerischen zu finden, sondern schließen ästhetische Phänomene mit ein.

517 Elberfeld/Krankenhagen 2017.

518 Ebd., S. 8.

519 Ebd., S. 15.

520 Vgl. ebd., S. 8.

Ästhetische Praktiken sind demnach auch in den Bereichen Architektur, Design, Mode, Sport, Politik, Aktivismus, Religion, Konsum, Unterhaltung und vielem mehr zu finden. Im Sinne von Elberfeld und Krankenhagen sind die beiden Phänomene der ästhetischen und der künstlerischen Praxis dadurch zwar scharf voneinander zu trennen, jedoch umfasst Ersteres Letzteres.⁵²¹

Für den Bereich der Vermittlung, in einem Sinne, wie er in dieser Arbeit favorisiert wurde, ist das Konzept der ästhetischen Praxis für die konkrete Entwicklung eines methodischen Instrumentariums, aber auch für die Beschreibbarkeit von Vermittlungsprozessen besonders hilfreich. Die Gründe dafür lassen sich in den folgenden vier Punkten zusammenfassen:

1. Vermittlung als Vermittlungspraxis

Vermittlung ist in erster Linie Vermittlungspraxis. Das Diskursfeld beschäftigt sich zwar auch mit abstrakten Parametern und Kategorien für das Phänomen der Vermittlung, beispielsweise in Abgrenzung zur Pädagogik, dies geschieht jedoch meistens anhand von und im Abgleich mit konkreten Methoden, Übungen, Anleitungssettings, institutioneller Eingebundenheit oder Formen des Zusammenkommens, sprich: anhand von konkreten Praktiken. Im Kapitel der Diskursfelder wurden bereits einige Praxisfelder vorgestellt. Der dritte Teil der vorliegenden Arbeit, die Praxisanalyse, wird sich den konkreten Methoden und Übungen sowie beispielhaften Lehrkonzepten und deren Ausführung ausführlich widmen.

2. Aufwertung von Vermittlung als ästhetische Praxis

Bereits Elberfeld und Krankenhagen verweisen in ihren Ausführungen zum Konzept der ästhetischen Praxis auf das Potenzial zur Auflösung des Gefälles „zwischen einem Kanon der Künste und der kulturellen Bildung“⁵²². In der kulturellen Bildung, zu der die Vermittlung zugeordnet werden kann, wird den ästhetischen Prozessen, Formen und Erzeugnissen ein eigener Wert zugesprochen, der keiner Hierarchisierung unterliegt. Elberfeld und Krankenhagen schreiben dazu:

Das eigentliche Künstlerische wird – beispielsweise in der Arbeit mit Kindern – nicht als etwas Höheres oder Wertvolleres angesehen, sondern zu Gunsten einer kulturellen Teilhabe in Prozessen ästhetischer Bildung metho-

521 Vgl. ebd., S. 17. Im Diskurs um ästhetische Praktiken gibt es auch Positionen, welche die beiden Begriffe als Opposition verstehen und die kategorialen Unterschiede hervorheben. Vgl. Kauppert, Michael; Eberl, Heidrun (Hg.): *Ästhetische Praxis*. Springer VS, Wiesbaden, 2016, S. 5.

522 Elberfeld/Krankenhagen 2017, S. 17.

disch relativiert. Kunstmalerei und kindliche Malerei werden in der kulturellen Bildung als eigenständige Formen ästhetischer Praxis behandelt, die ihren eigenen Sinn, ihr eigenes Publikum und ihre eigenen Evaluations-Kriterien ausprägen.⁵²³

Vermittlung als ästhetische Praxis wird demnach nicht als minderwertig oder weniger betrachtenswert angesehen, sondern als eigene ästhetische Form ernst genommen. Die Distinktion zwischen Kunst und Vermittlung wird aufgehoben.

3. Erweiterung der Vermittlung um ästhetische Phänomene

Ähnlich wie in der Performance Art Gattungsgrenzen in Frage gestellt werden und explizit außerkünstlerische, alltägliche Phänomene mit einbezogen werden, schließt die Vermittlung als ästhetische Praxis Methoden und Strategien sowohl aus unterschiedlichen künstlerischen Disziplinen als auch aus außerkünstlerischen Bereichen mit ein. Dabei können Strategien aus den Bereichen der politischen Bildung, des Aktivismus, des Sports oder des Modedesigns explizit als ästhetische Formen Teil des Vermittlungsprozesses werden. Nicht nur in einer inhaltlichen Auseinandersetzung, sondern auch in einer methodischen Annäherung und in ihren ästhetischen Ausformungen. Ostertag beispielsweise erläutert die Nähe der kritischen Kunstvermittlung zu aktivistischen Verfahrensweisen:

Das methodische Instrumentarium orientiert sich dabei an Methoden künstlerischer Verfahrensweisen und Strategien des Aktivismus. Essenziell dabei ist, dass die Vermittlungsarbeit in diesem Kontext als solche zu einer künstlerischen Intervention werden kann (vgl. Mörsch 2009:9 ff.): Kunst in (Re-) Aktion auf Kunst.⁵²⁴

4. Vermittlung als widerständige und kritische Praxis

Ein differenzorientierter Vermittlungsbegriff zeichnet sich u.a. durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Vermittlungsprozess selbst und dessen Bedingtheit aus und hinterfragt bestehende Hierarchien und institutionelle Zusammenhänge. Vermittlung als ästhetische Praxis zu begreifen, bestärkt dieses Verständnis von Vermittlung als genuin widerständige und kritische Praxis. Wenn ästhetische Praktiken selbst die „Bahnen des Gewohnten verlassen“⁵²⁵

523 Ebd.

524 Ostertag 2014, S. 260.

525 Elberfeld/Krankenhagen 2017, S. 15.

und die Beteiligten „über ihre eigenen Rahmensetzungen hinaus[führen]“⁵²⁶, indem „festliegende Normen oder rationale gesicherte Absichten“⁵²⁷ nicht als gegeben anerkannt werden, sondern als veränderbar verstanden werden, kann Vermittlung in dem vorgestellten Sinne selbst als eine ästhetische Praxis verstanden werden.

Alle vier Punkte werden dann besonders relevant, wenn sie mit dem Vermittlungsgegenstand der Performance Art korrelieren, da ein Großteil der von Elberfeld und Krankenhagen beschriebenen Aspekte ästhetischer Praxis der Performance Art selbst zugeschrieben werden können. Momente der Irritation, des Ungewohnten, die Einbeziehung ästhetischer Phänomene, die Infragestellung von Gattungsgrenzen und der Wertigkeit unterschiedlicher ästhetischer Formen sowie die kritische Auseinandersetzung und Neuausrichtung von Gewissheiten können als spezifische Merkmale der Performance Art ausgemacht werden. Wie sehr insbesondere die Vermittlung von Performance Art im institutionellen Kontext an Widerstände stößt, haben nicht nur die bisher vorgestellten Beispiele gezeigt, sondern wird auch von der Kunstpädagogin Antje Dudek betont:

Wenn Performance Art Education in die Ästhetische Bildung – speziell in den Kunstunterricht – eindringt, so führt sie zu einer fundamentalen Irritation bestehender Strukturen und (Macht-)Verhältnisse.⁵²⁸

Dass dies jedoch nicht dazu führen sollte, den Bereich der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis von Bildungsinstitutionen fernzuhalten, hat die Arbeit in den bisherigen Ausführungen bereits gezeigt. Die folgende Praxisanalyse soll diese Annahme noch einmal untermauern.

Vorher sei aber festzuhalten, dass mit einem Verständnis von Vermittlung als ästhetische Praxis, wie es in dem vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, die These bestätigt werden kann, dass die Performance Art ein ebensolches Konzept der Vermittlung braucht, um seine inhärente Offenheit, Prozesshaftigkeit und Widerständigkeit adäquat abzubilden. Nur wenn Vermittlung nicht als sekundärer Vorgang, sondern selbst als ein offener, nicht in Gänze kon-

526 Ebd.

527 Ebd.

528 Dudek, Antje: „Irritation und Veränderung. Magische Bildungspotenziale von Performance Art Education“. In: *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, 2017. Internetdokument, online verfügbar unter: <http://zkmb.de/irritation-und-veraenderung-magische-bildungspotentiale-von-performance-art-education/> (letzter Abruf: 12.12. 2022).

trollierbarer und differenzorientierter Prozess verstanden wird, ist eine Einbettung von Performance Art in einen intendierten Bildungsvorgang möglich. In den Analysen wurde deutlich, dass Vermittlung als ästhetische Praxis selbst eine performative Dimension aufweist und sich an einem transformatorischen und reflexiven Bildungsbegriff orientiert. Performance Art als (institutions-) kritische und widerständige Kunstform, welche durch ihre ästhetischen Gestaltungsmittel und Verfahrensweisen ein hohes Maß an Offenheit aufweist, verliert durch eine zu starke Methodisierung ebendiese spezifischen Charakteristika und kann nur durch Vermittlungskonzepte adäquat abgebildet werden, die sich selbst gegen normative Lernziele richten und das bildende Subjekt als eigenmächtig und autonom begreifen.

4 Praxisanalyse

4.1 Methodischer Ansatz für die Praxisanalyse

In der methodischen Ausrichtung und im Speziellen im Verhältnis zu Theorie und Praxis orientiere ich mich an dem Verständnis von „Forschung durch ästhetische Praxis“⁵²⁹, wie es Matthias Rebstock in seinem Artikel „Zum Verhältnis von Kulturwissenschaften und ästhetischer Praxis. Eine Standortbestimmung aus Sicht der Hildesheimer Kulturwissenschaften“⁵³⁰ in dem von Elberfeld und Krankenhagen herausgegebenen Sammelband *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*⁵³¹ formuliert. Im Kontext der Hildesheimer Kulturwissenschaften wird in Bezug auf ästhetische Praktiken eine „transdisziplinäre Kulturforschung“⁵³² im Sinne von Jürgen Mittelstraß stark gemacht, welche die Position des*r Wissenschaftler*in nicht mehr strikt von der des*r Künstler*in trennt. Es wird dabei angenommen, „dass Kulturwissenschaftler sich zuweilen selbst auf dem Feld ästhetischer Praktiken als Akteure engagieren und insofern die ästhetische Praxis, die es zu analysieren gilt, in einigen Teilen selbst (mit-)gestalten“⁵³³. Die vorliegende Arbeit unterstützt die These, dass, „indem man die Bedingungen und Rahmensetzungen für das Handeln in spezifischen Formen ästhetischer Praxis von innen kennenlernt, [sich das] Verständnis und [die] Perspektive auf dieses Handeln [verändert]“⁵³⁴.

Handeln in ästhetischen Praktiken und deren Reflexion in Form von konkreten Praxisworkshops zur Vermittlung von Performance Art, an denen ich entweder teilgenommen habe oder die ich selbst konzipiert und durchgeführt habe, waren von Beginn an konstitutiver Teil der Forschung und wurden dabei nicht nur als Anwendungsbereiche theoretischer Überlegungen verstanden. Matthias Rebstock entwickelt hierfür im Kontext der Hildesheimer Kulturwissenschaften, in Anlehnung an Florian Dombois, eine dreiteilige Systematisierung zum Verhältnis kulturwissenschaftlicher Forschung und ästhetischer Praxis: Forschung über ästhetische Praxis, Forschung *in* ästhetischer Praxis und Forschung *durch* ästhetische Praxis.⁵³⁵ An dieser Systematik möchte ich mich orientieren und sie der folgenden Praxisanalyse zu Grunde legen.

529 Rebstock 2017, S. 29.

530 Rebstock 2017.

531 Elberfeld/Krankenhagen 2017.

532 Ebd., S. 20.

533 Ebd.

534 Ebd., S. 21.

535 Vgl. Rebstock 2017, S. 29 ff.

Im Bereich der „Forschung *über* ästhetische Praxis“ tritt die ästhetische Praxis vor allem als Untersuchungsgegenstand auf. Dabei geht es jedoch nicht ausschließlich um das Sprechen über den jeweiligen ästhetischen Gegenstand bzw. das ästhetische Phänomen und dessen Analyse. Rebstock betont, dass die klare Trennung zwischen der Position des Beobachtenden und des Gegenstands im Bereich der ästhetischen Praxis fragwürdig ist:

Tatsächlich steckt im Begriff der ästhetischen Praxis selbst ein Potential, das durch die Verschränkung von Produktion und Reflexion bereits über die traditionelle Sicht hinausweist, nach der beim Gegenstand ästhetischer Praxis von einer klaren Trennung zwischen Beobachterposition und Gegenstand ausgegangen werden könnte. Vielmehr ist kulturwissenschaftliche Forschung selbst als eine Praxis zu begreifen, die in diese Feedbackschleife von Produktion und Reflexion involviert ist.⁵³⁶

Deshalb führt er den zweiten Bereich, die Forschung *in* ästhetischer Praxis, ein. Diese fokussiert sich vor allem auf einen erweiterten Forschungsbegriff, wie er auch in der künstlerischen Forschung verwendet wird. Rebstock schreibt: „Unter diesem Aspekt kann auch Kunst forschen und zur Wissensgenese oder Erkenntnis beitragen.“⁵³⁷ Kunst und Wissenschaft werden nicht mehr strikt voneinander getrennt, sondern Kunst kann in ihrem speziellen „ästhetischen Modus“⁵³⁸ Teil des wissenschaftlichen Kanons werden. Das künstlerische oder im weiteren Sinne ästhetische Artefakt oder Werk, das aus dem Forschungsprozess hervorgeht, wird jedoch weiterhin der Sphäre der Kunst zugeordnet. Dies unterscheidet den Bereich der Forschung *in* ästhetischer Praxis maßgeblich von dem dritten Bereich, der Forschung *durch* ästhetische Praxis, deren Ergebnisse und vor allem deren wissenschaftliche Reflexion der Sphäre der Wissenschaft zugeordnet werden können.⁵³⁹ Die Grundannahme in der Forschung *durch* ästhetische Praxis liegt darin, dass „wir es [im Bereich der ästhetischen Praxis] nicht mit einem von uns getrennten Objekt zu tun haben, sondern mit kulturell bedeutsamem Handeln“⁵⁴⁰. Ästhetische Praktiken als Handlungen zu begreifen, bedeutet nach Rebstock, auch anzuerkennen, dass zentrale Charakteristika dieser Handlungen nicht vollständig „in propositionales Wissen“⁵⁴¹ übersetzt werden können. Dabei handelt es sich um Formen des

536 Ebd., S. 31 f.

537 Ebd., S. 35.

538 Ebd., S. 35.

539 Vgl. ebd., S. 29 u. 38.

540 Ebd., S. 35.

541 Ebd., S. 36.

verkörperten Wissens und des impliziten (Erfahrungs-)Wissens. Für die eigene Position als Künstler, Vermittler und Kulturwissenschaftler bedeutet dies, dass für die folgende Praxisanalyse die vorgestellten Beispiele aus ebendieser Verwobenheit heraus beschrieben und im Kontext der bisherigen Ausführungen analysiert werden. Sie folgt der Idee der Forschung *durch* ästhetische Praxis und der damit verbundenen Annahme, dass ein „gewisses Maß an eigener, verkörperter, gelebter ästhetischer Praxis nötig [ist]“⁵⁴², wenn man das Gegenstandsfeld ästhetische Praxis in diesem Sinne als Form kulturellen Handelns versteht.

Die ästhetische Praxis im Sinne einer Form des kulturellen Handelns hat in meiner Forschung von Beginn an eine zentrale Rolle gespielt. Jeder dieser erfahrungs- und praxisbasierten Anteile der Forschung wurde dokumentiert und reflektiert. Dabei haben diese Formen des verkörperten und implizierten Wissens den Forschungsprozess und insbesondere die deskriptiven Diskurse im zweiten Teil der Arbeit nicht nur mitgestaltet und beeinflusst, sondern ergänzt und vertieft. Ein praxisorientierter Forschungsansatz ergänzt dabei die rein sprachliche Beschreibung und Analyse und ermöglicht durch ein integratives Eingebundensein ein vertieftes Verständnis, besonders über außersprachliche Aspekte des Forschungsgegenstands. Die Forschungsergebnisse lassen sich somit, nach Rebstock, in der Sphäre der Wissenschaft verorten und sind konstitutiver Teil der Forschung *durch* ästhetische Praxis.

Aus den unterschiedlichen methodischen Zugängen zur Vermittlung von Performance Art werden hier vier beispielhaft vorgestellt und danach befragt, ob es sich dabei um Beispiele für ein Konzept der Vermittlung von Performance Art im Sinne einer ästhetischen Praxis nach den bisher aufgeführten Kriterien handelt. Zu Beginn werden zwei Präsenzformate vorgestellt, die ich während meiner Forschung in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Zielgruppen selbst konzipiert, durchgeführt und in Form von Foto- und Videodokumentationen erfasst habe. Wegen der Anforderungen und Einschränkungen der Corona-Pandemie musste die Forschung über einen langen Zeitraum digital stattfinden. Aufgrund dessen werden anschließend zwei Online-Formate analysiert, an denen ich entweder selbst teilgenommen oder die ich ebenfalls selbst konzipiert und durchgeführt habe. Das abschließende Kapitel widmet sich dem institutionellen Aspekt der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis anhand eines konkreten Untersuchungsgegenstands. Im Rahmen eines Auslandsstipendiums habe ich sechs Wochen am Performance Departement des School of the Art Institute in Chicago verbracht, habe dort an Kursen teilgenommen und Interviews mit Lehrenden durchgeführt. Diese Ergebnisse werden im abschließenden Kapitel vorgestellt, ausgewertet und in

542 Ebd., S. 37.

den Kontext der bisherigen Forschung gestellt. Die Praxisanalyse stellt in Bezug auf die übergeordnete Forschungsfrage die These auf, dass von Vermittlung als ästhetischer Praxis nur dann gesprochen werden kann, wenn die Bedingtheit der Vermittlungssituation im Sinne eines reflexiven Bildungsbegriffs selbst thematisiert wird.

Die vorgestellten Beispiele sind dabei nicht als Ergebnisse eines künstlerischen Prozesses oder als Anleitung für andere Künstler*innen oder Vermittler*innen zu verstehen, sondern als Forschungsmaterial im Kontext der Forschung zur Vermittlung von Performance Art als ästhetischer Praxis und der notwendigen Verwobenheit von mir als Forscher, Künstler und Vermittler. Dennoch lassen sich aus der Praxisanalyse übergeordnete Erkenntnisse und Beschreibungen ableiten, die zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage beitragen und einen wichtigen Beitrag zum Diskurs um die Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis leisten.

4.2 Präsenz-Formate

4.2.1 One Minute Sculpture

Als Erstes wird die Übung *One Minute Sculpture* in Anlehnung an den österreichischen Künstler Erwin Wurm⁵⁴³ und ihre methodische Einbettung in dem von mir konzipierten und durchgeführten Workshop *Alles ist Bild* vorgestellt und analysiert. Der Workshop *Alles ist Bild* sollte im Februar 2021 zusammen mit zehn Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 16 und 22 Jahren unter meiner Leitung und der Ko-Leitung der Theaterpädagogin Sophia Grödelbach über einen Zeitraum von drei Tagen stattfinden.⁵⁴⁴ Auf Grund der pandemischen Lage musste der Workshop jedoch auf November 2021 verschoben werden. Im Februar gab es mit einem Teil der Teilnehmenden einen eintägigen digitalen Auftakt. Ziel des digitalen Auftaktes war es, dass die Teilnehmenden sich kennenlernten und erste kurze performative Übungen durchführten, um so mit der Kunstform Performance in Berührung zu kommen.⁵⁴⁵ Die meisten

543 Wurm, Erwin: *Artworks: One Minute Sculptures*. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.erwinwurm.at/artworks/one-minute-sculptures.html> (letzter Abruf: 12.01.2023).

544 Das Graduiertenkolleg „Ästhetische Praxis“ der Universität Hildesheim und die Stadt Osnabrück haben den Workshop zu gleichen Teilen finanziert, sodass der Workshop ohne Teilnahmegebühren angeboten werden konnte.

545 Eine Übung aus diesem Auftakt wird in Kapitel 4.3.2. *Zoom Walk* genauer beschrieben und analysiert.

Teilnehmenden hatten bereits Erfahrungen im Theaterspiel und Tanz, jedoch noch nicht speziell mit der Kunstform Performance.

Die Übung *One Minute Sculpture* wurde im November 2021 bei dem Präsenzworkshop am zweiten Tag durchgeführt. Ich werde zunächst die Übung selbst beschreiben und im Anschluss ihre Einbettung in den restlichen Workshop, bevor ich zur Analyse der Übung übergehe. Für den ersten Teil der Übung bekamen die Teilnehmenden von mir folgende Aufgabe:

Kreiere eine lebendige Skulptur mit deinem Körper und einem beliebigen Material hier im Raum. Halte die Skulptur für mindestens eine Minute.

Für die Aufgabe wurden 30 Minuten Zeit gegeben. Der Verweis auf die *One Minute Sculptures* von Wurm wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht gegeben. Die Teilnehmenden waren frei darin, zu entscheiden, mit welchem Material sie arbeiten und wo sie ihre lebendige Skulptur im Raum verorten wollten. Aus der Beobachtung lassen sich drei Phasen der Erarbeitung beschreiben:

1. Materialfindung
2. Materialerkundung, gestalterische Improvisation
3. Gestalterische Setzung

Die meisten Teilnehmenden begaben sich im ersten Schritt sehr intuitiv, ohne Rückfragen oder längere Bedenkzeit, auf die Suche nach einem möglichen Material und probierten verschiedene Materialien aus. Die erste Phase der Materialfindung ging zumeist einher mit der zweiten Phase, einer kurzen Materialerkundung und gestalterischen Improvisation. Diese zeichnete sich vor allem dadurch aus, dass die Teilnehmenden verschiedene Möglichkeiten erprobten, mit dem Material umzugehen und dieses in ein Verhältnis zu ihrem Körper zu setzen. Nachdem dieser Vorgang mit unterschiedlichen Materialien ausgetestet wurde, entschieden sich die Teilnehmenden für ein Material und setzten mit diesem die Materialerkundung und die gestalterische Improvisation fort. Einige wenige Teilnehmende arbeiteten mit verschiedenen Materialien und nicht mit einem einzelnen Gegenstand. In der dritten Phase, der gestalterischen Setzung, wurde die lebendige Skulptur final gebaut und durch kleine Änderungen angepasst. Der Umgang mit der Zeitvorgabe und die Verortung im Raum wurden von den Teilnehmenden unterschiedlich gehandhabt. Manche entschieden sich für einen Platz im Raum während der Materialerkundung, da der Körper nicht nur mit dem Material, sondern auch mit der Umgebung in ein spezifisches Verhältnis gesetzt wurde. Andere wiederum entwickelten die finale lebendige Skulptur und entschieden sich erst am Ende der dritten Phase für die Verortung im Raum. Ebenso wurde mit der Zeitvorgabe in der Aufga-

benstellung unterschiedlich umgegangen. Manche Teilnehmenden erprobten das Verharren in der lebendigen Skulptur für eine Minute in der dritten Phase der gestalterischen Setzung und nahmen danach noch kleine Korrekturen vor, andere taten dies nicht und setzten sich dem Zeitumfang von einer Minute erst während der Präsentation vor dem Rest der Gruppe aus. Dies hatte zur Folge, dass sie erst in der Präsentation mit den Herausforderungen des Stillstandes konfrontiert waren, z.B. der körperlichen Anstrengung oder der nötigen Balance, damit die Skulptur bestehen bliebe und das Material nicht herunterfiel.

Auf die Präsentation der *One Minute Sculptures* vor dem Rest der Gruppe folgte keine Feedbackrunde oder Beschreibung der Skulpturen durch die anderen Teilnehmenden, sondern eine zweite Aufgabenstellung. Die Teilnehmenden wurden, ebenfalls in Anlehnung an Wurms *One Minute Sculptures*, aufgefordert, sogenannte *Instruction Drawings* ihrer lebendigen Skulpturen anzufertigen und ihnen einen Titel zu geben. Die *Instruction Drawings* sollten die lebendige Skulptur abbilden. Für diese Aufgabe hatten die Teilnehmenden 20 Minuten Zeit. Im Anschluss wurden die Ergebnisse in der Mitte des Raumes verteilt, und die anderen Teilnehmenden konnten die Zeichnungen begutachten und ihre Assoziationen zu den *One Minute Sculptures* äußern. Bei den Rückmeldungen wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, die lebendigen Skulpturen nicht zu bewerten, sondern ausschließlich ihre persönlichen Assoziationen zu den Skulpturen zu formulieren.

Die Übung zur Erstellung der *One Minute Sculptures* fand am zweiten Tag des Workshops statt, an dessen Ende die Erarbeitung einer eigenen Solo-Performance stand. Dafür wurden verschiedene vorbereitende Übungen durchgeführt, die unterschiedliches Material generierten, aus dem die Teilnehmenden dann schöpfen konnten, um eine eigene Performance zu entwickeln. Im Folgenden werde ich die anderen Übungen kurz skizzieren, um zu verdeutlichen, in welchem Kontext die *One Minute Sculptures* entstanden sind und wie mit ihnen weitergearbeitet wurde.

Die erste Übung fand in Form einer Schreibaufgabe statt. Die Teilnehmenden hatten 15 Minuten Zeit, um so viele Fragen zu sammeln wie möglich. Dabei lag der Fokus auf dem assoziativen Schreiben, es sollte nicht lange überlegt, sondern ununterbrochen geschrieben werden. Nach der 15-minütigen Schreibphase und einer kurzen Pause hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich ihre Fragen erneut durchzulesen und sich zwei Fragen auszusuchen, mit denen sie den Tag über arbeiten möchten. Da die übrigen Fragen den anderen Teilnehmenden als Material zur Verfügung gestellt wurden, hatten die Teilnehmenden darüber hinaus die Möglichkeit, Fragen, die zu intim waren oder die sie nicht teilen wollten, zu schwärzen. Im Anschluss an die Schreibübung fand die Übung zu den *One Minute Sculptures* statt.

Nach der Sichtung der *Instruction Drawings* gingen die Teilnehmenden auf eine Ortserkundung, die das gesamte Haus und seine Umgebung umfasste. Die Aufgabenstellung bestand darin, die Umgebung so zu erkunden, als würden sie diese zum ersten Mal wahrnehmen. Die Übung wurde von den Teilnehmenden individuell durchgeführt. Es gab keine zeitliche Vorgabe. Nach dem Rundgang sollten sich die Teilnehmenden einen Ort aussuchen, an dem sie ihre Performance entwickeln wollten. Der Ort sollte aktiv in die Performance eingebunden werden und als zusätzliches Material verstanden werden. Anschließend gab es eine Erarbeitungszeit von 60 Minuten für die eigene Performance. Dabei konnte auf die eigenen Fragen, die Fragen der anderen, die *One Minute Sculptures* und die *Instruction Drawings* der anderen Teilnehmenden, den Ort und alle weiteren ästhetischen Mittel und künstlerischen Formen zurückgegriffen werden, die die Teilnehmenden aus bisherigen Erfahrungen in der künstlerischen Arbeit mitbrachten. Nach der Präsentation und einer Feedbackrunde, die den gleichen Kriterien folgte wie die erste Feedbackrunde, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, eine Performance-Skizze anzufertigen, in der sie ihre Performance stichwortartig beschrieben. Diese diente einerseits der individuellen Reflexion und andererseits der Dokumentation.

Erst am Abend wurden gemeinsam in der Gruppe einige Fotos als Beispiele für Erwin Wurms *One Minute Sculptures* betrachtet und im Kontext der eigenen Arbeiten diskutiert.

Die Übung und die methodische Einbettung von *One Minute Sculpture* zeichnet sich vor allem durch den Entzug des Originals aus, der im Prozess der Entwicklung der lebendigen Skulptur ein offenes Setting ermöglicht, das sich nicht an einem Original orientiert. Ähnlich wie es Sturm in der Analyse ihres Praxisbeispiels der Kunstpädagogin Nina Rippel in *Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung „Von Kunst aus“*⁵⁴⁶ beschreibt, ist die Grundlage, auf der die Konzeption der Übung beruht, für die Teilnehmenden nicht verfügbar. Ausgehend von Wurms Arbeit wird jedoch eine Handlungsanweisung abgeleitet, die die Teilnehmenden dazu animiert, mittels einer Materialerkundung und der Einbeziehung ihres Körpers und des Raums eine kurze performative Sequenz zu entwickeln. Das Vermittlungskonzept nähert sich der Performance Art nicht durch einen Rezeptionsästhetischen Zugang, durch das Zeigen und die Analyse eines Originals, was der Sphäre der kompetenzorientierten Vermittlung durch Bild- und Materialanalyse zugeordnet werden kann, sondern durch eine offene Handlungsanweisung, deren Resultat im Laufe des Prozesses immer wieder verändert werden kann. Die Übung weist, im Sinne des differenzorientierten Vermittlungsbegriffs, einen hohen experimentellen Charakter auf, da die Gelingensbedingungen der

546 Sturm 2005.

Übung nicht durch den Abgleich mit einem Original definiert werden, sondern von den Teilnehmenden durch Probieren und Variieren gesetzt und verändert werden können. Der Vermittler bzw. die Vermittlerin tritt dabei zwar als Initiator*in der Übung in Erscheinung, nimmt im weiteren Verlauf jedoch keine regulierende oder bewertende Rolle ein, sondern teilt, wie alle anderen Teilnehmenden auch, seine bzw. ihre Assoziationen. Darüber hinaus steht er bzw. sie jedoch weiterhin als Ansprechperson zur Verfügung, um bei Fragen oder Problemen Hilfestellungen leisten zu können. Diese können jedoch auch von anderen Teilnehmenden gegeben werden.

Die eigene *One Minute Sculpture* und die eigene *Instruction Drawing* fließen ebenso wie die der anderen Teilnehmenden in den Entwicklungsprozess einer eigenen Performance ein und können im Laufe dessen immer wieder angepasst und verändert werden. Dies geschieht unter anderem auch durch die Assoziationen der anderen Teilnehmenden mit der eigenen Arbeit. Durch den Auführungscharakter der Übung und die Präsentation von Zwischenergebnissen changiert der „Seins-Modus“⁵⁴⁷ der Teilnehmenden immer wieder zwischen der Improvisation bzw. dem Experimentieren und dem Zeigen und Präsentieren in der eigenen Praxis, und zwar nicht nur im Modus der Präsentation vor der restlichen Gruppe, sondern auch während der Materialfindung und Materialerkundung durch den geteilten physischen Raum. Ebenso entzieht sich der Moment der Präsentation vor der Gruppe der absoluten Kontrolle des*der jeweiligen Teilnehmenden. Wie beschrieben, war das Stillhalten der lebendigen Skulptur über eine gewisse Dauer für einige Teilnehmende eine Herausforderung. Dies führt zu einer gleichzeitig nach innen und nach außen gerichteten Wahrnehmung und zur Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung selbst, in jeder der drei Phasen der Übung, wie sie in der ästhetischen Erfahrung besonders zum Tragen kommt. Die konkrete Vermittlungssituation in dem vorgestellten Übungsbeispiel, welche die Teilnehmenden zu einem kreativen Prozess animiert und ein Handeln in ästhetischen Praktiken evoziert, kann als ein Beispiel für die im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit bereits beschriebene Gleichzeitigkeit von ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Praxis⁵⁴⁸ herangeführt werden. Das Zusammenfallen von Produktion und Rezeption nicht nur in der Erprobungsphase während der Materialfindung, der Materialerkundung und der gestalterischen Improvisation und Setzung, sondern auch während der Präsentation vor der restlichen Gruppe verschneidet die Modi der ästhetischen Erfahrung mit denen der ästhetischen Praxis. In der Gleichzeitigkeit von passiver (Selbst- und Fremd-)Wahrnehmung und aktivem Tun im eigenen Handeln

547 Vgl. Maset, Pierangelo: *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*. Radius-Vlg., Stuttgart, 1995, S. 22.

548 Vgl. Kapitel 2.3. *Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis*, S. 110 ff.

liegt ein Potenzial, das nicht nur die ästhetische Erfahrung über die rezeptions-ästhetische Perspektive hinaus betrachtet, sondern auch den Aspekt der nach Innen-Gerichtetheit im Sinne einer subjektiven Erfahrungs- und später auch Reflexionsebene ästhetischer Praxis in den Blick nimmt.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Erfahrungsdimension sich nicht zwangsläufig aus der Vermittlungssituation ergeben muss. Die oben beschriebene Gleichzeitigkeit und die Verdichtung der Wahrnehmung, wie Gabriele Weiß im Kontext ästhetischer Erfahrungen schreibt⁵⁴⁹, ist nicht planbar und lässt sich nicht methodisch hervorrufen. Wendet man den Begriff des *punctum*⁵⁵⁰ auf diesen Modus ästhetischer Praxis an und bezieht ihn damit nicht auf rezeptionsästhetische Vorgänge, sondern auf das eigene Tun, muss man gleichzeitig anerkennen, dass sich dieser Moment der Gleichzeitigkeit von ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Praxis ebenso wenig einstellen kann. Es können jedoch offene Settings geschaffen werden, um diese transformativen Momente zu evozieren.

Denkt man den Zugang zur Performance Art, wie im Beispiel der Übung *One Minute Sculpture*, aus einer differenzorientierten Vermittlungsperspektive, stehen nicht die mimetische Aneignung des Originals und der Erwerb bildnerischer Kompetenzen im Vordergrund, sondern ein individueller, kreativer Prozess, der durch einen Impuls mit Wurms ästhetischen Strategien subjektive Zugänge zu der Kunstform Performance Art aktiviert. Darüber hinaus bietet ein verkörperter Zugang zu Wurms Arbeiten, im Gegensatz zu einem rein intellektuellen Zugang beispielsweise durch das Betrachten von Bildern oder durch biografische Angaben zum Künstler, das Potenzial, andere Bildungsprozesse über den Gegenstand zu initiieren. Diese können beispielsweise darin bestehen, dass die Aspekte Zeit, Raum, Bildwerdung und das Verhältnis von Körper und Material, welche in Wurms Arbeiten zentral sind, mit einer konkreten körperlichen Erfahrung verbunden werden. Durch die Reflexion dieser ästhetischen Erfahrungen wird das verkörperte Wissen mit dem intellektuellen Wissen verknüpft, die Erfahrungen werden beispielsweise in den Kontext anderer Erfahrungen gestellt oder mit bestehendem Wissen über den Künstler oder die Kunstform Performance Art verbunden. Der methodische Zugang zu dieser Art von Vermittlung zeichnet sich eben dadurch aus, dass die körperlichen Erfahrungen am Beginn des Bildungsprozesses stehen und die Verknüpfung mit dem intellektuellen Wissen erst im Anschluss daran geschieht.

549 Vgl. Kapitel 3.1.2. *Ästhetische Erfahrung*, S. 71 ff.

550 Vgl. Kapitel 3.1.1. *Vermittlungsbegriff*, S. 61 ff.

4.2.2 MIX

Die Übung *MIX* wurde von mir in Anlehnung an die Übung *Der gedeckte Tisch*⁵⁵¹ von Ines Seumel entwickelt und während meines Forschungsprojektes zweimal durchgeführt. Zu Beginn möchte ich die beiden Varianten und deren Kontexte skizzieren, um die Übung im Anschluss unter der Fragestellung des vorliegenden Vermittlungsverständnisses zu analysieren. Die Übung wurde im Rahmen eines Forschungsseminars des Graduiertenkollegs *Ästhetische Praxis* der Universität Hildesheim entwickelt und am 23. Januar 2020 von mir und dem Schauspieler Oliver Dressel mit Mitgliedern des Kollegs durchgeführt (Variante A). Das zweite Mal wurde die Übung in einer erweiterten Version im Rahmen der Qualifikationsreihe *Performative Verfahren in der Kulturellen Bildung* an der Akademie für Kulturelle Bildung in Remscheid mit Multiplikator*innen aus diesem Arbeitsfeld im November 2021 durchgeführt (Variante B).

Für den Grundaufbau der Übung soll hier aus der Handlungsanweisung an die Teilnehmenden der Variante A zitiert werden:

[MIX] besteht aus einem abgeklebten Quadrat, auf dem eine Vielzahl unterschiedlicher (Alltags-)Gegenstände und Materialien liegen – und aus euch! Findet immer neue Anordnungen für die Gegenstände und Materialien. Ihr könnt ihre Position verändern, sie kombinieren, variieren, zerstören und Neues damit entstehen lassen.⁵⁵²

Zusätzlich zu der zitierten Beschreibung der Grundsituation wurden den Teilnehmenden folgende Regeln auferlegt:

1. Während der Übung darf nicht gesprochen werden.
2. Es darf immer nur eine Person in das Quadrat treten und mit den Gegenständen arbeiten, nicht mehrere gleichzeitig.
3. Schaut euch das neu entstandene Bild in Ruhe an, bevor jemand anderes weiter macht.
4. Es gibt keine festgelegte Reihenfolge.
5. Die Gegenstände in dem Quadrat können beliebig angeordnet werden, dürfen dieses aber nicht verlassen.
6. Jede*r darf selbst entscheiden, in welchem Maß und wie lange er oder sie an der Übung teilnimmt.

⁵⁵¹ Seumel 2006, S. 151 f.

⁵⁵² Siehe Anlage 2: MIX Variante A 23.01.2020.

7. Achtet auf die anderen Übungsteilnehmer*innen und schaut, dass niemand verletzt wird.
8. Achtet auf die Ausstellungsobjekte, die an den Wänden angebracht sind.⁵⁵³

Die verwendeten (Alltags-)Gegenstände und Materialien wurden im Vorfeld von mir ausgewählt und bereitgestellt.⁵⁵⁴ In Variante A betrug die Dauer der Übung zwei Stunden, in Variante B 90 Minuten. Auf die Dauer der Übung wird in der Analyse noch genauer eingegangen. Aus der Beobachtung der beiden Varianten lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen der Teilnehmenden beschreiben. Grundsätzlich lässt sich feststellen: Die Gegenstände wurden entweder im Sinne der ihnen zugeschriebenen Funktion benutzt – beispielsweise wurde mit einem Stift geschrieben oder ein Keks gegessen – oder während der Übung entfremdet, beispielsweise indem eine Buchseite zerrissen und damit eine Linie quer durch das Quadrat gelegt wurde. Über die Dauer der Übung haben sich darüber hinaus unterschiedliche Ordnungsprinzipien etabliert, die von verschiedenen Teilnehmenden immer wieder aufgegriffen und variiert wurden. Beispielsweise wurden die Gegenstände des Öfteren nach Größe oder Farbe sortiert, oder die einzelnen Materialien wurden separiert und mit ihnen wurde eine Formation im Quadrat gelegt, die in ihrer Zeichenhaftigkeit zum Beispiel an ein Fußballfeld erinnerte. Gleichzeitig gab es Teilnehmende, die ihren Einfluss auf eine bestimmte Ordnung bewusst vermieden haben, indem sie die Gegenstände und Materialien aus dem Stand haben fallen lassen und diese sich zufällig anordneten. Weiterhin ist festzuhalten, dass in beiden Varianten die Teilnehmenden teilweise aufeinander reagiert haben: entweder indem sie mit ihrer Aktion auf die vorherige Person reagierten und beispielsweise eine Aktion rückgängig machten oder ein Ordnungsprinzip aufgriffen und daran weiterarbeiteten, oder indem sie Blickkontakt herstellten und somit Bezug nahmen.

Die vorgegebenen Regeln wurden dabei von manchen Teilnehmenden strikt befolgt, manche haben sie jedoch auch gebrochen. Als Initiator der Übung habe ich dabei zu keinem Zeitpunkt eingegriffen oder einen Regelbruch sanktioniert. Ich habe mich mit den Teilnehmenden im Kreis befunden und ebenfalls an der Übung teilgenommen. Es ließ sich jedoch beobachten, dass einige Teilnehmende gehäuft Blickkontakt mit mir gesucht haben, um bestimmte Handlungen legitimieren zu lassen oder sich rückzuversichern, ob ihre Aktion im erlaubten Handlungsspielraum lag. Diese Rückversicherung wurde in der

⁵⁵³ Ebd.

⁵⁵⁴ Bei den Materialien handelte es sich u.a. um Kreppband, einen Tennisball, einen Filzstift, eine Blechschale, ein Buch, einen Jutebeutel, Kekse und ein Fadenknäuel.

anschließenden Reflexion von den Teilnehmenden selbst beschrieben. Des Weiteren ergab die Reflexion, dass es bei der Übung grundsätzlich zwei unterschiedliche Herangehensweisen gab. Bei der ersten überlegten sich die Teilnehmenden, bevor sie das Quadrat betraten, was sie mit den Gegenständen vorhatten, und setzten diese Idee dann um, wobei es jedoch auch zu spontanen Planänderungen kommen konnte. Bei der zweiten Variante betraten die Teilnehmenden das Quadrat, ohne zu wissen, was für Aktionen sie durchführen wollten, und ließen sich spontan zu einer Aktion inspirieren. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen führten dazu, dass die Zeit, welche die Teilnehmenden mit ihren Aktionen im Quadrat verbrachten, zwischen wenigen Sekunden und mehreren Minuten betrug.

In Variante B wurde die Übung durch weitere Handlungsanweisungen erweitert. Nachdem die Teilnehmenden 90 Minuten lang unterschiedlichste Aktionen mit den Gegenständen und Materialien im Quadrat durchgeführt hatten, schaute sich die gesamte Gruppe den Mitschnitt der Übung in Zeitraffer an. Jeder Person wurde einer der Gegenstände zugeordnet, und alle bekamen einen Stift und ein Blatt Papier. Während die Gruppe den Mitschnitt schaute, hatten alle die Aufgabe, den Weg, den der zugeordnete Gegenstand im Quadrat über die 90. Minuten gegangen war, nachzuzeichnen, sodass am Ende eine Notation des Gegenstandes im Quadrat entstünde. Anschließend sollten die Teilnehmenden ihren Gegenstand zur Hand nehmen, das Quadrat in ihrer Notation auf das Seminarhaus und dessen Umgebung übertragen und selbst den Weg des Gegenstandes ablaufen. Mit Grenzen und Widerständen beim Gehen musste kreativ umgegangen werden. Der Ort, an dem die Teilnehmenden am Ende ankamen, war der Ort, an dem eine performative Aktion mit dem Gegenstand entwickelt werden sollte.

Der Übungskomplex der performativen Materialerkundung findet sich in der Vermittlung von Performance Art häufig wieder. So kann auch die in Kapitel 4.1.2 beschriebene Übung *One Minute Sculpture* unter anderem zu dieser Kategorie gezählt werden. Lange weist auf einen zentralen Aspekt dieser Übungen mit Blick auf die Vermittlung hin:

Es geht ums Erproben von Handlungsvarianten mit Materialien und Gegenständen. Beides kann verändert, sinnentfremdet eingesetzt, zerstört, neu zusammengesetzt werden. [...] Es ist wichtig, dass nicht nur Handlungsmöglichkeiten und die Wirkung verschiedener Zeitebenen erprobt werden, sondern dass die Agierenden lernen, den Raum, das Spielfeld und die Verortung der eigenen Person und des Materials darin, als wichtiges Wirkungspotenzial des Performativen einzubeziehen.⁵⁵⁵

⁵⁵⁵ Lange 2006, S. 121 f.

Lange weist hier dem „Erproben von Handlungsvarianten mit Materialien und Gegenständen“⁵⁵⁶ ein „wichtiges Wirkungspotenzial des Performativen“⁵⁵⁷ zu. Dieses Wirkungspotenzial entfaltet sich vor allem über unterschiedliche Formen der Variation und über eine gewisse Zeitdauer, die es ermöglicht, viele Varianten zu erproben. Des Weiteren verweist Lange auf die Einbeziehung der Umgebung und die „Verortung der eigenen Person und des Materials“⁵⁵⁸ in ihr. Auch in *MIX* sind die Teilnehmenden gefordert, sich innerhalb des Quadrats, aber auch außerhalb davon zu verorten und sich zu dem Material und ihrer Umgebung zu verhalten. Wendet man den Umgebungsbegriff nach Dewey auf dieses Praxisbeispiel an, kann beschrieben werden, dass nicht nur die „Gesamtheit der Dinge, in deren Mitte ein Mensch existiert, [sondern der] besondere [...] Zusammenhang dieser Dinge mit seinen eigenen Betätigungstendenzen“⁵⁵⁹ als Wirkungspotenzial des Performativen erfahrbar wird, und zwar gleichermaßen initiiert durch die Beobachtung der anderen wie auch durch das eigene Tun. *MIX* changiert demnach, ähnlich wie die *One Minute Sculpture*, zwischen Übung und Aufführung. Der Aufführungscharakter kann noch dadurch verstärkt werden, dass während der Übung Publikum anwesend ist, sodass eine doppelte Beobachtungsposition entsteht. Für die in der Analyse von *One Minute Sculpture* beschriebene Gleichzeitigkeit von ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Praxis kann demnach auch die Übung *MIX* als Beispiel herangezogen werden.

Im Sinne einer differenzorientierten Vermittlung möchte ich für die weiterführende Analyse der Übung *MIX* für diese den Begriff der performativen Etüde als „kleine ästhetische Form“⁵⁶⁰ nach Seumel verwenden. „Performative Etüden verstehen sich als übende Verfahren zunächst nicht im Sinne des Trainierens und Einübens ganz bestimmter und spezialisierter Ausführungstechniken und Fertigkeiten, sondern sie dienen in erster Linie der Bewusstmachung und dem Kennenlernen der performativen Bildsprache.“⁵⁶¹ Was Lange als Wirkungspotenzial des Performativen beschreibt, nennt Seumel in diesem Kontext performative Bildsprache. Diese gilt es jedoch nicht zu verstehen oder zu erlernen, sondern sich bewusst zu machen und kennenzulernen. Durch den

556 Ebd.

557 Ebd.

558 Ebd.

559 Dewey 2011, S. 27.

560 Seumel, Ines: „Übende Verfahren in der performativen Praxis“. Internetdokument, online verfügbar unter: <http://www.kunstundaktion.de/wp-content/uploads/Performative-Et%C3%BCden-in-der-kunstp%C3%A4dagogischen.pdf> (letzter Abruf: 31.01.2023), S. 1.

561 Ebd.

experimentellen Charakter der Übung entsteht eine grundsätzliche Offenheit für ästhetische Formen, Strategien und Handlungsspielräume, welche während der Übung nicht bewertet oder sanktioniert werden. Seumel schlüsselt die performative Etüde in drei unterschiedliche Formen auf, wobei für *MIX* das „performative Experiment“⁵⁶² am ehesten zum Tragen kommt, da dieses sich durch einen „experimentell-forschenden Charakter“⁵⁶³ auszeichnet. Seumel verweist bei dem performativen Experiment gleichzeitig auf die Notwendigkeit eines bestimmten abgesteckten Aktionsrahmens⁵⁶⁴, oder wie es auch bei Dewey in Bezug auf das Experiment heißt: „Versuche unter Bedingungen, die eine planmäßige Kontrolle gestatten“⁵⁶⁵. Bei *MIX* ist dieser Aktionsrahmen in Form des abgeklebten Quadrates und der vorgegebenen Regeln vorhanden, diese lassen sich jedoch, wie in Variante B gezeigt wurde, erweitern. Wie in der Beschreibung von *MIX* bereits erwähnt, wird die Überschreitung der Regeln oder des Aktionsrahmens nicht sanktioniert. Als Initiator der performativen Etüde *MIX* greife ich während des gesamten Zeitraums nicht in die Übung ein und verweise nicht auf die Regeln. Nur so ist es möglich, dass die Teilnehmenden über einen ungewöhnlich langen Zeitraum von 120 bzw. 90 Minuten möglichst viele und unterschiedliche Aktionen mit dem Material und den Gegenständen durchführen und das Wirkungspotenzial des Performativen sich entfaltet und erlebbar wird.

Die Erweiterung von *MIX* in der Variante B etabliert das Prinzip des Zufalls und der Unplanbarkeit innerhalb der Übung. Die Notation als Grundlage für die Erkundung der Umgebung heranzuziehen und so den Ort für die Entwicklung einer eigenen performativen Aktion mit seinem Gegenstand zu finden, kreierte einen konzeptionellen Kontrollverlust, der nicht nur den Möglichkeitsraum für potenzielle Performanceorte erweitert, sondern die Teilnehmenden darüber hinaus mit Widerständen und Grenzen konfrontiert und sie zu kreativen Lösungen animiert. Die Besonderheit liegt im Schaffen eines Settings, in dem die Teilnehmenden klare Vorgaben in Form eines Aktionsrahmens und formulierter Regeln haben. Diese geben jedoch keine Inhalte vor, sondern können individuell ausgelegt werden, sodass eine konzeptionelle Offenheit für die Erkundung und die Entwicklung eigener ästhetischer Formen und Strategien gegeben wird. Darin liegt ein wichtiges Merkmal für einen differenzorientierten Vermittlungsansatz im Sinne einer ästhetischen Praxis.

562 Ebd., S. 2: Die beiden anderen Formen, die *performative Studie* und die *performative Sequenz*, haben bereits einen gestalterischen Charakter oder sind thematisch eingegrenzt und durch eine stärkere Intention geprägt.

563 Ebd.

564 Vgl. ebd.

565 Dewey 2011, S. 355 f.

Die beiden vorgestellten Beispiele können damit als konkrete Anwendungen einer in Kapitel 3.2.2 von Schlegel-Pinkert formulierten „Doing Didaktik“⁵⁶⁶ und als Versuch eines offenen Vermittlungskonzeptes gesehen werden, das auf der einen Seite klare Rahmenbedingungen setzt und auf der anderen Seite Spielräume und Flexibilität ermöglicht. Schlegel-Pinkert beschreibt ihre „Doing Didaktik“⁵⁶⁷ in Bezug auf Lange als ein methodisches Vorgehen, das sich durch das Hin und Her zwischen diesen beiden Parametern auszeichnet.⁵⁶⁸ In Bezug auf Schule und Universität fordert Schlegel-Pinkert, dass die Auswahl und Widersprüchlichkeit der sogenannten „ästhetischen Operationen“⁵⁶⁹, wie in den vorgestellten Beispielen die Materialerkundung, die Erstellung von Notationen, die Kreation einer lebendigen Skulptur oder die Einbeziehung des Ortes bei der Entwicklung einer eigenen performativen Sequenz, transparent gemacht und die Komplexität und Ambivalenz performativer Prozesse nicht negiert werden.

In dem Modus des eigenen schöpferischen Tuns in Form der Entwicklung einer eigenen Performance, bei der die Übungen und Etüden mögliches Material generieren können, jedoch auch nur als Inspirationen dienen können, wird die Vermittlung von Performance Art als differenzorientiertes und reflexives Konzept selbst zur ästhetischen Praxis. Die Trennungen zwischen Kunst und Vermittlung, zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen dem Original und der Nachahmung verschwimmen und bisherige Hierarchien werden abgebaut. Mögliche Widerstände oder Widersprüche inhaltlicher, ästhetischer oder struktureller Natur werden Teil eines offenen Prozesses.

4.3 Online-Formate

Auf Grund der pandemischen Situation waren Workshops und Projekte in Präsenz über weite Strecken des Forschungsvorhabens nicht möglich. Trotz der notwendigen Restriktionen entwickelten sich jedoch Vermittlungsformate, die im digitalen Raum stattgefunden haben und einen kreativen Umgang mit den neuen Herausforderungen gefunden haben. Zwei Ansätze sollen im Folgenden vorgestellt und analysiert werden. Die Perspektive, aus der heraus die Ansätze beschrieben und analysiert werden, bleibt auf Grund des Forschungsvorhabens eine kultur- und theaterwissenschaftliche und keine medienwissenschaftliche.

⁵⁶⁶ Pinkert 2016, S. 100.

⁵⁶⁷ Ebd.

⁵⁶⁸ Vgl. Kapitel 3.2.2. *Vermittlung von Performance Art in der Theaterpädagogik*, S. 93 ff.

⁵⁶⁹ Pinkert 2016, S. 103.

4.3.1 Performance Art Studies (PAS)

Performance Art Studies (PAS) ist eine unabhängige Plattform für Performance Art und deren Lehre. Die 2008 von dem Künstler und Pädagogen BBB Johannes Deimling gegründete Initiative bietet Seminare, Workshops, Kurse, Projekte und Meisterklassen zum Thema Performance Art an.⁵⁷⁰ Die Gruppe arbeitet mit unterschiedlichen Zielgruppen wie Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und in Kooperation mit Theatern, Festivals, Hochschulen und Schulen weltweit.⁵⁷¹ Begleitend zu der praktischen Arbeit gibt es zahlreiche Publikationen, in denen Deimling seine Arbeit beschreibt und reflektiert und somit als einer der wenigen deutschsprachigen Performancekünstler den Diskurs über die Vermittlung von Performance Art bestimmt.⁵⁷²

In der folgenden Analyse soll der Fokus auf zwei Online-Seminare gelegt werden, die PAS kurz vor und während der Corona-Pandemie konzipiert hat und an denen ich teilgenommen habe. Nachdem beide Seminare beschrieben worden sind, wird in der Analyse untersucht, mit welchen methodischen Mitteln die Vermittlung von Performance Art in den digitalen Raum übertragen wurde und welcher Vermittlungsansatz sich daraus ableiten lässt. Dazu ist es

570 Die Arbeitssprache von PAS ist Englisch, daher ist der Begriff *Lehre* keine eindeutige Eigenbezeichnung, sondern eine von mir gewählte Übersetzung des Begriffs *education*. Auf ihrer Internetseite schreibt das Team von PAS: „PAS | Performance Art Studies, founded by German artist and pedagogue BBB Johannes Deimling, is an independent art and educational research platform that has been offering intensive studies, workshops, courses and masterclasses for anyone interested in performance art since 2008.“ Vgl. Performance Art Studies (PAS): Homepage. Internetdokument.

571 Neben BBB Johannes Deimling als künstlerischem Direktor und Lehrer sind weiterhin Monika Deimling als Fotografin und „kritisches Auge“ und Laurence Beaudoin Morin als Ko-Lehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin Teil des PAS Teams. Vgl. Performance Art Studies (PAS): Homepage, Video: Artistic director BBB Johannes Deimling presenting PAS | Performance Art Studies. Internetdokument. Eine Auflistung aller Projekte von PAS findet sich ebenfalls auf ihrer Internetseite. Vgl. Performance Art Studies (PAS): Homepage. Internetdokument.

572 Siehe dazu u.a. Deimling, BBB Johannes: „eigene Leistung“. In: Lange, Marie-Luise: *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Üb. v. Manuela Reißmann. Schibri, Berlin, 2006, S. 50–76; Deimling, BBB Johannes: „Beipackzettel“. In: Dudek, Antje; Newid, Marie (Hg.): *Kunstpädagogische Knotenpunkte 03 – Performance Art Education*. Vlg. der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, Halle, 2017, S. 83; Deimling, BBB Johannes: „Keine Ahnung zu haben, ist eine gute Voraussetzung um Kunst zu machen“. In: Lange, Marie-Luise (Hg.): *act, move, perform. Performance und Performativität in Kunst, Bildung und Forschung. Symposium der Kunstpädagogik der TU Dresden*. Fabrico Vlg., Hannover, 2019, S. 26–35.

jedoch notwendig, zuerst das grundsätzliche Verständnis der Lehre von PAS wiederzugeben, um das methodische Vorgehen in den Online-Seminaren dahingehend zu kontextualisieren. Johannes und Monika Deimling publizieren ihre Konzepte und Ideen zur Vermittlung von Performance Art seit der Corona-Pandemie vermehrt online auf ihrer Internetseite⁵⁷³, dort findet ebenso die Reflexion und die Ergebnispräsentation der Arbeit von PAS statt. Die Inhalte dieser Internetseite liegen der folgenden Analyse zu Grunde. Die Onlineplattform bietet dabei einen unmittelbaren Zugang zu den Inhalten und theoretischen Ausführungen der Gruppe, verzichtet dabei auf ein externes Lektorat und, damit verbunden, auf die Zusammenarbeit mit einem Verlag, der die Texte evtl. erst Monate oder Jahre später publiziert.

Dabei lässt sich feststellen, dass PAS seinen Ansatz der Lehre von Performance Art als einen von vielen Ansätzen markiert, der keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit hat.⁵⁷⁴ Auch wenn sie diejenigen sind, die die Angebote konzipieren, die Teilnehmenden auswählen und die Projekte durchführen, beanspruchen sie für sich gleichzeitig eine grundsätzliche Offenheit für den Prozess und die Bereitschaft, sich selbst als Lernende zu begreifen. Deimling spricht darüber in einem Video über das Konzept von PAS wie folgt:

When we speak about education and we speak about teaching in performance art we don't speak directly about that we own the knowledge. PAS generally understands the process within art education as something we say 'let's find out together'. So we go into certain settings and we do all these experiments, and while doing them and analyzing them and talking about them, we create knowledge. And this knowledge is temporary of course, because performance art is always moving forward in time and of course in space and reacting to what we can call contemporary challenges and circumstances.⁵⁷⁵

573 Performance Art Studies (PAS): Homepage. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/> (letzter Abruf: 13.02.2023).

574 „There is not one way of doing Performance Art, but many.“ Performance Art Studies (PAS): Homepage, about. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/about/> (letzter Abruf: 13.02.2023).

575 Performance Art Studies (PAS): Homepage, Video: *Artistic director BBB Johannes Deimling presenting PAS | Performance Art Studies*. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/about/> (letzter Abruf: 13.02.2023). Ab Minute 00:09:00. Siehe dazu auch: „We don't know the answers to everything. We are curious to find out together where seeking answers can bring us. Asking questions might not lead us to answers, but to other questions. Not knowing is a perfect condition for making art.“ Performance Art Studies (PAS): Homepage. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/> (letzter Abruf: 13.02.2023).

Das Wissen über Performance Art, welches den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt wird, und die angeleiteten Übungen sind demnach als ein Angebot zu verstehen, um den eigenen kreativen Prozess zu befördern. Es geht, ähnlich wie bei Arsem und Arlander, nicht um die Nachahmung eines bestimmten Vorgehens oder um den Erwerb von Fähig- und Fertigkeiten, sondern um die Begleitung in einem kreativen Prozess, der in der Entwicklung einer eigenen Performance mündet.⁵⁷⁶

Das erste Seminar, an dem ich von Mai bis Juni 2020 teilgenommen habe, wurde von Deimling angeleitet, Beaudoin Morin kam als Ko-Leiterin zu einer Sitzung hinzu. Das Seminar bestand aus vier digitalen Sitzungen mit einem Zeitumfang von jeweils drei bis vier Stunden. Neben mir nahmen noch vier weitere Personen an dem Seminar teil, die aus unterschiedlichen europäischen Ländern kamen und alle bereits Erfahrungen mit Performance Art hatten. Die Arbeitssprache war Englisch. Das Seminar widmete sich dem Thema *Poetry and Performance Art*⁵⁷⁷, zu dem im Laufe der vier Treffen eine eigene Performance entwickelt und durchgeführt werden sollte. Bereits im November und Dezember 2019, vor der Corona-Pandemie, fand das erste Online-Seminar von PAS statt. Das Seminar, an dem ich teilgenommen habe, war die sechste Ausgabe dieses Formats, das bis Januar 2023 bereits 26 Mal durchgeführt worden ist. Für die Beschreibung der Inhalte, des methodischen Vorgehens und die spätere Analyse beziehe ich mich auf einen Erfahrungsbericht, den ich im Juli 2020 angefertigt habe.⁵⁷⁸

Die erste Sitzung begann damit, dass Deimling die Idee, den Ablauf und die Vorgehensweise des Seminars vorstellte und einige Besonderheiten zum künstlerischen Arbeiten in der Corona-Pandemie mit den Teilnehmenden teilte. Anschließend wurden alle aufgefordert, sich mit einem „bedeutsamen Gegenstand“⁵⁷⁹ aus ihrer Wohnung ausführlich vorzustellen und ihre bisherige

576 An dieser Stelle soll auf die Kritik von Schlegel-Pinkert an dem Ansatz von Deimling verwiesen werden. Schlegel-Pinkert sieht in der Verwendung von Modulen und Tools bei Deimling eine Vereinfachung der Performance Art und die Eliminierung des regelbrechenden Charakters. Darüber hinaus setzt sie sich kritisch mit dem Meister*innen-Schüler*innen-Verhältnis bei Deimlings Ansatz auseinander. Vgl. Pinkert 2016, S. 104 f.

577 Neben dem Thema *Poetry and Performance Art* fanden zahlreiche Online-Seminare zum Thema *Site-specific Performance Art* statt. Seit November 2020 haben die Online-Seminare keinen thematischen Schwerpunkt mehr. Vgl. Performance Art Studies (PAS): Homepage, Timeline. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/timeline/> (letzter Abruf: 14.02.2023).

578 Siehe Anlage 3: Erfahrungsbericht Online Class Poetry and Performance PAS Mai Juni 2020.

579 Ebd., S. 2.

gen Erfahrungen mit Performance Art und ihre Erwartungen an den Kurs mit den anderen zu teilen. Die Aufgabenstellung bis zur zweiten Sitzung bestand darin, ein Gedicht zu recherchieren, mit dem im weiteren Verlauf des Seminars weitergearbeitet werden sollte. In diesem Kontext wurde die Anfertigung von Zeichnungen, Skizzen, Texten oder anderem Material als wichtiger Teil des kreativen Prozesses etabliert. Auf einer extra für das Seminar zur Verfügung gestellten Online-Plattform konnten wir unser Material mit den anderen teilen.

Die zweite Sitzung bestand zum Großteil aus einem Vortrag von Deimling, der anhand von konkreten Beispielen aus der bildenden Kunst und der Performance Art das Verhältnis von Poesie und Performance Art deutlich machen sollte. Im Anschluss fand eine Diskussion über den Vortrag statt und die ausgewählten Gedichte wurden kurz vorgestellt. Als Aufgabe bis zur nächsten Sitzung sollten die Teilnehmenden eine Idee und ein Vorgehen für die Planung und Durchführung ihrer eigenen Performance entwickeln. Die Ideen wurden in der dritten Sitzung ausführlich vorgestellt. Bei dieser Sitzung war auch Beaudoin Morin anwesend und gab, zusammen mit Deimling, Feedback zu den vorgestellten Ideen. Das Feedback wurde zu großen Teilen von Deimling und Beaudoin Morin geäußert und nur teilweise von den anderen Gruppenteilnehmenden. Es lässt sich schreiben, dass das Feedback dabei immer bestärkend formuliert wurde und sich auf Aspekte der vorgestellten Ideen konzentrierte, die noch intensiviert werden könnten oder denen noch weiter nachgegangen werden könnte. Das Feedback wurde in meiner subjektiven Reflexion als produktiv und bestätigend empfunden.⁵⁸⁰ Zwischen der dritten und der letzten Sitzung sollten die jeweiligen Performances durchgeführt und dokumentiert werden. In der abschließenden Sitzung wurde von den Performances berichtet und die Dokumente wurden gesichtet. Abschließend wurden Informationen zu einer geplanten Publikation⁵⁸¹ geteilt, die im Anschluss an das Seminar veröffentlicht werden sollte, und die Teilnehmenden konnten Feedback zum Seminar äußern.

Das zweite Online-Seminar fand im Januar 2021 im Kontext des Graduiertenkollegs *Ästhetische Praxis* der Universität Hildesheim statt. In meiner Funktion als wissenschaftlicher Mitarbeiter lud ich Deimling ein, ein Online-Seminar für die Kollegmitglieder und die Studierenden des Fachbereichs 2 zu geben. Das Seminar hatte eine Dauer von zwei Tagen und wurde ausschließlich von Deimling angeleitet. In meiner Beschreibung des Ablaufs und in der späteren Analyse beziehe ich mich auf einen Erfahrungsbericht, den ich im Januar 2021

⁵⁸⁰ Ebd., S. 3.

⁵⁸¹ Die Publikation wurde uns ca. zwei Monate nach dem Seminar in digitaler Form zur Verfügung gestellt, jedoch nicht auf der PAS-Internetseite veröffentlicht.

angefertigt habe.⁵⁸² Der Workshop strukturierte sich in drei Teile. Nach einer Begrüßung und einer Kontextualisierung des Workshops im Forschungsfeld der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis wurde im ersten Teil das digitale Setting thematisiert, und es wurden einige kurze Übungen durchgeführt, die nicht nur dem Kennenlernen dienten, sondern auch einen spielerischen Umgang mit der Begegnung in Videoframes und der Streaming-Plattform, die genutzt wurde, ermöglichten.⁵⁸³ Für den zweiten Teil wurden Gruppen mit jeweils drei Teilnehmenden gebildet. Jede Gruppe bekam die Aufgabe, ein digitales Triptychon, also ein Gesamtbild aus drei bewegten Einzelbildern, zu kreieren. Zu dem konkreten Inhalt der Einzelbilder gab es keine Vorgaben. Es sollte lediglich ein Bezug der Bilder zueinander deutlich werden. Die zu erarbeitende Performance sollte eine Dauer von drei Minuten nicht überschreiten. Die Ergebnisse wurden vor der Gruppe präsentiert und im Anschluss daran von den anderen Teilnehmenden reflektiert. Dabei wurde festgestellt, dass es trotz der offenen Aufgabenstellung einige Parallelen zwischen den Präsentationen gab. Zum Beispiel das Spiel mit der Grenze des Kameraausschnitts oder die Auswahl von verbindenden Elementen der Einzelbilder.⁵⁸⁴

Der dritte Teil fand am zweiten Seminartag statt und bestand aus zwei Teilaufgaben. Als Erstes sollten alle Teilnehmenden jeweils zwei Bilder von sich machen. Ein Bild in einem Innenraum und ein Bild in einem Außenraum. Dabei konnten die jeweiligen Räume, der Bildausschnitt und die Positionierung im Raum frei gewählt werden. Im zweiten Schritt wurden Zweiergruppen gebildet, welche die Aufgabe hatten, auf Grundlage der Bilder eine gemeinsame digitale Performance zu entwickeln, in der der Innenraum mit dem Außenraum verbunden werden sollte. Die Ergebnisse wurden den anderen präsentiert und reflektiert. Abschließend gab die gesamte Gruppe Feedback zum Seminar.

Aus der Beschreibung wird bereits deutlich, dass die beiden Seminare sehr unterschiedlich konzipiert und durchgeführt wurden. Im ersten Seminar im Mai/Juni 2020 gab es nur wenig praktische Übungen. Die Recherche- und Schreibaufgaben sowie die konzeptionelle Arbeit an der eigenen Performance fanden größtenteils zwischen den Treffen statt. Das Format kann eher als ein Mentoring-Programm verstanden werden, in dem eine klare zeitliche Struk-

582 Siehe Anlage 4: Erfahrungsbericht Performance-Workshop Januar 2021.

583 Ein Beispiel für die Übungen im ersten Teil ist der Versuch, im digitalen Raum gleichzeitig in die Hände zu klatschen. Die Unmöglichkeit der Synchronizität auf Grund der minimalen Zeitverzögerung durch die Datenübertragung macht deutlich, dass wir im digitalen Raum eine andere Raum- und Zeiterfahrung machen und diese in unserem künstlerischen Prozess mitdenken müssen, wenn wir mit anderen Teilnehmenden arbeiten.

584 Anlage 4: Erfahrungsbericht Performance-Workshop Januar 2021, S. 2.

tur und Feedback zum Prozess und zu den eigenen künstlerischen Ideen zur Verfügung gestellt wurde, als ein praxisorientierter Workshop. Gemeinsame Erfahrungen wurden vor allem durch das Beschreiben von vorgestelltem Material oder das Sprechen über das Material der anderen Teilnehmenden gemacht. Durch die thematische Setzung der Gedichte gab es eine starke Ausrichtung der Arbeiten auf ein inhaltliches Thema. Die ästhetische Form wurde freigestellt. An dieser Stelle sei jedoch noch einmal auf eine Beobachtung von Arlander verwiesen, die bemerkt, dass die Resultate ihrer Studierenden sehr starke Verbindungen zu ihrer eigenen Arbeit zur Zeit ihrer Lehrtätigkeit aufweisen, obwohl sie versucht hat, einen möglichst offenen Prozess zu initiieren.⁵⁸⁵ Auch in dem Online-Seminar von Deimling lässt sich dieses Phänomen feststellen. In dem Vorwort der Publikation zu dem Seminar wird Performance Art wie folgt definiert:

PAS understands performance art practice and theory as an expression of the visual arts. Leaving behind the narrative, logic and understanding, the visual poetic space of actions offers a universe in which absurdity and non-sense are creating a different sense – another possibility to see.⁵⁸⁶

Die Definition orientiert sich deutlich an der künstlerischen Praxis von Deimling selbst, die sich durch eine starke Bildästhetik auszeichnet und sich stark an körper- und handlungszentrierten Formen der bildenden Kunst orientiert. Eine große Deutungsoffenheit der Zeichen sowie das Spiel mit dem Absurden sind wiederkehrende ästhetische Mittel in Deimlings Performances. Der Kurs gibt demnach nicht nur eine klare Struktur vor, sondern eröffnet den Teilnehmenden trotz der anfangs formulierten Offenheit einen Zugang zu Deimlings Verständnis von Performance Art und seiner künstlerischen Praxis. Dies wird durch den zweistündigen Vortrag in der zweiten Sitzung und die Auswahl der im Vortrag vorgestellten Beispiele und deren Kontextualisierung noch einmal verstärkt. Deimling selbst tritt dabei weniger als Anleiter oder Vermittler auf, sondern als Mentor, der aus der Perspektive des Künstlers die Teilnehmenden in ihrem künstlerischen Prozess begleitet und zusammen mit Beaudoin Morin Feedback formuliert. Deimling selbst beschreibt die Situation im Seminar wie

585 „There was no thought of teaching anything; I was only giving assignments and creating conditions, and especially not teaching my personal way of working. It is nevertheless easy to see afterwards how all four approaches can be linked to the artistic work that I developed during those same years, within the restrictions created by teaching full time.“ Arlander 2017, S. 45.

586 Anlage 5: PAS Performance Art Studies ‚poetry‘ 2020, S. 4.

folgt: „to inspire in form of a guided, remote class situation“⁵⁸⁷. Das Verhältnis zwischen Deimling und den Teilnehmenden erinnert durch die Struktur des Seminars stark an ein sogenanntes Meister*in-Schüler*in-Verhältnis, wie es auch Schlegel-Pinkert in ihrer Kritik an Deimlings Vermittlungspraxis formuliert.⁵⁸⁸ Was dies für das Verständnis von Vermittlung als ästhetische Praxis in Bezug auf das PAS-Seminar bedeutet, soll am Ende der Analyse genauer untersucht werden.

Auffällig ist, dass die digitale Vermittlungssituation im ersten Seminar methodisch nicht mit in den Prozess einbezogen wurde. Es gab weder einen aktiven Umgang mit der Onlineplattform noch die Anregung, die eigene Performance im digitalen Raum stattfinden zu lassen. Sicher ist dies auf das frühe Stadium der Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Restriktionen zurückzuführen. Dieser Eindruck wird dadurch bekräftigt, dass im zweiten Seminar, sieben Monate später, der digitale Raum explizit in die künstlerische Arbeit einbezogen wurde. Die Übungen zu Beginn des zweiten Seminars sowie die späteren Aufgabenstellungen bezogen den digitalen Raum aktiv mit ein. Die Onlineplattform Zoom, auf der der Workshop stattfand, wurde auf sein gestalterisches Potenzial hin befragt und als Handlungsfeld begriffen, auf das die Teilnehmenden in der Erarbeitung ihrer Performances zurückgreifen konnten. Die spezifische Performanz digitaler Räume wurde für die kreative Arbeit genutzt. Deimling ermutigte die Teilnehmenden, mit technischen Schwierigkeiten umzugehen, diese einzubinden und sie nicht als Defizit zu betrachten. Besonders Performance Art als eine offene Kunstform ist nicht an klassische Gelingensbedingungen gebunden, sondern kann diese in ihrem jeweiligen Vollzug selbst aushandeln.⁵⁸⁹ Hier werden Aspekte von differenzorientierter Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis besonders sichtbar. Die Bedingungen des Vermittlungskontextes werden hier transparent gemacht und die Differenz, die durch diese Form der Digitalität entsteht, wird als kreatives Potenzial in den Vermittlungsprozess einbezogen. Im Gegensatz zum ersten Seminar, in dem im Sinne einer Meisterklasse das Seminar vor allem dazu diente, die Teilnehmenden in ihrer eigenen künstlerischen Arbeit zu unterstützen, und die digitalen Zusammenkünfte dabei nicht explizit mitverhandelt wurden, stand im zweiten Seminar eine gemeinsame Praxis im Vordergrund, die das Erproben neuer ästhetischer Strategien und Formate ermöglich-

⁵⁸⁷ Ebd., S. 3.

⁵⁸⁸ Vgl. Pinkert 2016, S. 104 f.

⁵⁸⁹ In dem Erfahrungsbericht wird Deimling in Bezug auf diesen Aspekt wie folgt zitiert: „Performance Art ist auch in dem Sinne eine offene Kunstform, dass ihr Gelingen nicht garantiert ist.“ Vgl. Anlage 4: Erfahrungsbericht Performance-Workshop Januar 2021, S. 2.

te. Dabei trat Deimling vor allem als Anleiter der Übungen und Aufgaben auf, weniger als Mentor, der durch die Setzung thematischer Schwerpunkte und durch die Auswahl der „ästhetischen Operationen“⁵⁹⁰ stärker Einfluss auf die künstlerische Arbeit der Teilnehmenden nimmt. In den offenen Aufgabensettings im zweiten Seminar, die durch die Gleichzeitigkeit formaler Vorgaben wie beispielsweise beim Triptychon sowie durch die inhaltliche und ästhetische Offenheit einen experimentellen Charakter aufweisen, bleibt der Raum für Widerstände und einen kritischen Umgang mit der Vermittlungssituation bestehen. Die Bedingungen, unter denen der Vermittlungsprozess stattfindet, werden reflexiv, sodass die Teilnehmenden aktiv auf sie einwirken können.

Durch die beiden Aufgabenstellungen im zweiten Seminar, welche die Entwicklung einer eigenen digitalen Performance in der Gruppe zum Ziel hatten, hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die ästhetischen Strategien aus der Performance Art mit den Eigenheiten des digitalen Raumes zu verbinden und sich dieses Verhältnis durch konkrete Praxis zu erschließen. Die notwendige Offenheit durch das neue Medium Zoom auch bei Deimling selbst führte, im Gegensatz zum ersten Seminar, zu einem methodischen Zugang, der dem Begriff der „Doing Didaktik“⁵⁹¹ von Schlegel-Pinkert nahekommt. Die performative Dimension der Vermittlungssituation selbst tritt in den Vordergrund und macht den weiteren Verlauf der Übungen nur bedingt planbar. Deimling selbst verweist im zweiten Seminar auf den experimentellen Charakter als einen zentralen Aspekt in der Vermittlung von Performance Art: „Die Vermittlung von Performance Art entfaltet sich in erster Linie über das gemeinsame Ausprobieren, welches immer auf eine korrelative, experimentelle, fragmentarische Art und Weise erfolgt.“⁵⁹² Auch er betont den kollektiven Charakter der gemeinsamen Praxis, der methodisch als Gegenentwurf zu der solistischen Arbeitsweise im ersten Seminar beschrieben werden kann.

Folgt man der im dritten Teil der vorliegenden Arbeit aufgestellten These, dass von Vermittlung als ästhetischer Praxis nur dann gesprochen werden kann, wenn die Bedingtheit der Vermittlungssituation selbst im Sinne eines reflexiven Bildungsbegriffs thematisiert wird, dann lässt sich konstatieren, dass der Vermittlungsansatz von PAS im ersten Seminar diesem Kriterium nicht folgt. Das methodische Vorgehen des Seminars wurde für die Teilnehmenden nicht transparent gemacht. Die Bedingtheit der Vermittlungssituation selbst, die hier vor allem durch die Durchführung im digitalen Raum bezogen werden kann, wurde auf der Praxisebene nicht thematisiert oder aktiv in den kreativen Prozess mit eingebunden, wie es im zweiten Seminar der Fall war. Das Seminar

590 Pinkert 2016, S. 104.

591 Ebd., S. 100.

592 Anlage 4: Erfahrungsbericht Performance-Workshop Januar 2021, S. 1.

im Mai/Juni 2020 lässt sich als eine Begleitung für die eigene künstlerische Arbeit beschreiben, in der Deimling eher in der Rolle eines Mentors auftritt und weniger als Vermittler. Im zweiten Seminar lag der Fokus auf der gemeinsamen Praxis, welche die Bedingtheit der Vermittlungssituation selbst als kreatives Potenzial verstand und den Raum zur kritischen Auseinandersetzung öffnete. Die Irritation und Widerständigkeit des digitalen Raumes wurde in den künstlerischen Prozess integriert, und die Differenz zwischen Präsenz und Digitalität wurde als solche anerkannt und nicht negiert. Unter diesen Gesichtspunkten kann das zweite Seminar von PAS als ein Beispiel für eine differenzorientierte Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis verstanden werden.

4.3.2 Zoom Walk

Das Format *Zoom Walk* wurde in Anlehnung an einen Workshop⁵⁹³ von dem Kollektiv *Syndikat Gefährliche Liebschaften*⁵⁹⁴ entwickelt und während meines Forschungsprojekts dreimal durchgeführt⁵⁹⁵. Die Beschreibung und Analyse des Formats bezieht sich ausschließlich auf die Durchführung im Rahmen meiner Lehrveranstaltung an der Universität Hildesheim mit insgesamt 11 Studierenden am 16. November 2020. Als Grundlage der Beschreibung und Analyse dient der von mir entwickelte Text⁵⁹⁶.

Das Format *Zoom Walk* ist ein digital angeleiteter Spaziergang, den mehrere Teilnehmende gleichzeitig durchführen. Während des Spaziergangs wer-

593 Der Workshop trug den Titel *Ausschwärmen in die Fläche* und fand am 5. November 2020 im Rahmen der Tagung *Anders in die Fläche. Neue Felder und Formate theaterpädagogischer und künstlerischer Arbeit* der Ständigen Konferenz für Spiel und Theater an Hochschulen (StäKo) statt. Dort ist mir das erste Mal das Prinzip begegnet, sich per Telefon bei der Videoplattform Zoom einzuwählen und während eines Spaziergangs den Anweisungen einer anderen Person zu folgen. Inhaltlich gab es jedoch keine Überschneidungen zwischen dem Workshop und dem von mir entwickelten Format *Zoom Walk*.

594 *Syndikat Gefährliche Liebschaften*, Homepage. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://gefaehrliche-liebschaften.de/> (letzter Abruf: 07.03.2023).

595 Erstmals wurde das Format *Zoom Walk* am 16.11.2020 im Rahmen meiner Lehrveranstaltung an der Universität Hildesheim in dem Seminar *Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis* durchgeführt. Auf diese Ausführung bezieht sich meine Beschreibung und Analyse. Des Weiteren wurde der *Zoom Walk* bei dem Online-Auftakt des Performanceworkshops *Alles ist Bild* am 20.02.2021 mit Jugendlichen und im Rahmen des Intensivtreffens des Graduiertenkollegs *Ästhetische Praxis* am 24.03.2021 mit den Mitgliedern des Kollegs durchgeführt.

596 Anlage 6: *Zoom Walk Text* 16.11.2020.

den Wahrnehmungsübungen durchgeführt und es werden kurze performative Handlungen angeleitet. Alle Aufgaben während des *Zoom Walks* werden den Teilnehmenden als Angebot präsentiert, sodass diese selbst entscheiden können, ob und in welchem Umfang sie die Aufgaben ausführen. Der *Zoom Walk* beginnt damit, dass die Teilnehmenden mit ihrem Mobiltelefon eine vorgegebene Nummer wählen und so in einen digitalen Raum der Streaming-Plattform Zoom gelangen. Darin können sie den Anleiter⁵⁹⁷ und die anderen Teilnehmenden hören. Die Teilnehmenden werden jedoch gebeten, ihr Mikrofon stummzuschalten, sodass sie nur die Stimme des Anleiters hören. Der Startpunkt ist ein sicherer Ort neben der eigenen Haustür. Die Handlungsanweisungen für den ca. 60-minütigen *Zoom Walk* sind dabei so offen formuliert, dass sich alle Teilnehmenden ihren eigenen Weg durch ihre direkte Umgebung suchen können. Im Folgenden soll ausschnittsweise aus dem Beginn zitiert werden, um einen Eindruck der Handlungsanweisungen zu vermitteln:

Du stehst vor der Haustür. Suche dir einen Punkt neben deiner Haustür, von dem du starten möchtest. [...] Atme 2–3 Mal tief ein und aus. Schau nach links und rechts. Beginne in eine Richtung zu gehen – folge dem ersten Impuls. [...] Für manche Menschen ist Gehen eine Form der Meditation. Achte auf den Rhythmus deiner Schritte. Wenn du abbiegen oder die Richtung ändern möchtest, kannst du das jederzeit tun. Mache dir bewusst, dass du nicht allein gehst. Zehn andere gehen jetzt gerade mit dir und hören diese Worte. Sei dir bewusst, dass du Teil einer Gruppe bist, die geht. Nimm dir, während die Musik läuft, Zeit, dich ganz auf dein Gehen zu konzentrieren, deinen Rhythmus zu finden und deinen Impulsen zu folgen. Gehe neue Wege.⁵⁹⁸

Es wird deutlich, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden einerseits auf sie selbst gerichtet ist und andererseits auf die anderen Teilnehmenden, welche im selben Moment dieselben Anweisungen bekommen und diese ebenfalls umsetzen. Da alle Teilnehmenden sich jedoch an unterschiedlichen Orten befinden und sich außerhalb ihrer Wohnung im öffentlichen Raum bewegen, ist der *Zoom Walk* hoch individualisiert, obwohl die Anweisungen für alle Teilnehmenden die gleichen sind. Gerade in der Corona-Pandemie, in der das Spazieren in der Gruppe teilweise verboten war, um die Ansteckungen zu minimieren, kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu. Der geteilte digitale Raum ermöglicht eine kollektive Erfahrung, obwohl die konkrete Ausführung individuell an unterschiedlichen Orten stattfindet. Der digitale Raum wird hierbei jedoch nicht, wie üblich, sitzend vor dem eigenen Computer oder

597 Der Anleiter war in diesem Fall ich selbst.

598 Anlage 6: Zoom Walk Text 16.11.2020.

Handy erlebt, sondern durch die gängige Praxis des Telefonierens, die durch die Plattform Zoom noch weitere Möglichkeiten der Interaktion bietet. Beispielsweise findet an zwei Stellen des *Zoom Walks* ein Gespräch zwischen den Teilnehmenden statt. Dazu werden sogenannte Breakout-Räume erstellt, in denen sich jeweils zwei Teilnehmende unterhalten können.

Der *Zoom Walk* ist in vier Phasen unterteilt: 1. Gehen, 2. Stehen, 3. Handeln, 4. Gehen. In der ersten Phase steht das Gehen im Vordergrund. Wie oben in dem Ausschnitt deutlich wird, können die Teilnehmenden frei entscheiden, welchen Weg sie gehen. Es geht vor allem darum, die Wahrnehmung auf sich selbst und seine Umgebung zu richten. Die Praxis des selbstzweckhaften Gehens ohne konkretes Ziel soll dabei deutlich vom alltäglichen Gehen unterschieden werden. Dazu werden im weiteren Verlauf der ersten Phase die Teilnehmenden zusätzlich dazu eingeladen, ihr Tempo zu verringern und den Unterschied zum Gehen in normaler Geschwindigkeit wahrzunehmen. Den Abschluss der ersten Phase bildet eine sogenannte unmögliche oder widersinnige Aufgabe, wie sie im Fluxus oft verwendet wurde.⁵⁹⁹ Die Teilnehmenden werden aufgefordert, während des Gehens zu verschwinden. Wenn sie verschwunden sind, sollen sie diesen Zustand eine Weile halten und dann wieder auftauchen. Die Unmöglichkeit der Handlungsanweisung fordert die Teilnehmenden heraus, kreativ mit ihrem Unvermögen umzugehen und außerhalb von Kategorien wie richtig und falsch zu denken. Die Ausführung der Handlungsanweisung, zu verschwinden, wird in jedem Fall scheitern, darum greifen Kategorien wie richtig und falsch nicht mehr.

Die zweite Phase ist die des Stehens. Die Teilnehmenden sollen sich einen sicheren Ort aussuchen und dort zum Stehen kommen. Nun werden sie eingeladen, von dort ihre Umgebung bewusst wahrzunehmen und sich einen Ort in der Ferne zu suchen, an dem sie die kommende, noch unbekannte Aufgabe durchführen möchten. An diesem Ort angekommen, sollen sie eine Position im Liegen, Sitzen oder Stehen finden. Es folgt eine Imaginationsübung, bei der sich die Teilnehmenden selbst an diesem Ort vorstellen sollen, indem sie eine Außenperspektive einnehmen. Gleichzeitig werden sie erneut daran erinnert, dass zur selben Zeit auch die anderen Teilnehmenden diese Übung an unterschiedlichen Orten ausführen. Die Bedeutung des Ortes für eine Performance als konstitutiver Bestandteil der Arbeit wird in dieser Phase hervorgehoben und seine Wichtigkeit betont. Nachdem die Teilnehmenden sich selbst an dem gewählten Ort möglichst präzise vorgestellt haben, sollen sie sich einige

⁵⁹⁹ Der 1961 von George Bracht entwickelte Fluxus-Score *Two Exercises* kann als ein Beispiel genannt werden. Siehe: Harren, Natilee: *The Crux of Fluxus. Intermedia, Rear-guard*. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://walkerart.org/collections/publications/art-expanded/crux-of-fluxus/> (letzter Abruf: 14.03.2023).

Schritte von dem Ort entfernen und ihn aus der Distanz betrachten, mit der Vorstellung, dass sie selbst noch in ihrer gewählten Position an dem Ort anwesend sind. Dazu wurden sie vor dem *Zoom Walk* aufgefordert, eine leere Klopapierrolle mitzunehmen, durch die sie den Ort nun betrachten sollen. In einem weiteren Schritt werden sie erneut in Breakout-Räume aufgeteilt und aufgefordert, ihr Mikrophon freizuschalten, damit sie sich mit jeweils einem bzw. einer anderen Teilnehmenden unterhalten können. Dabei ist die Aufgabe, der anderen Person zu beschreiben, was sie durch die Klopapierrolle sehen.

Nach einem kurzen Gespräch werden die Mikrophone wieder stummgeschaltet und es beginnt die Phase drei, die des Handelns. Die erste Aufgabe besteht darin, von dem Ort ein Foto mit dem Handy zu machen und dem Foto einen Titel zu geben. Auf ein Zeichen des Anleiters werden alle Mikrophone freigeschaltet und die Teilnehmenden sind aufgefordert, ihre Titel laut zu sagen, sodass alle Teilnehmenden die Titel der anderen hören. Im Anschluss wird auf den Aspekt der Handlung in Performances eingegangen. Der entsprechende Text soll hier im Wortlaut wiedergegeben werden:

Die Performance Art ist eine handlungsbasierte Kunst. Der Körper ist der Ausgangspunkt der Arbeit und die Handlungen, die wir mit ihm ausführen, bilden den Rahmen. Handlungen in der Performance Art verweisen immer nur auf sich selbst, sie sind nicht Repräsentation wie im Theater, sondern immer Präsentation. Sie haben keinen Sinn, sie lassen jedoch Sinn entstehen.⁶⁰⁰

Dieser erläuternde Teil des *Zoom Walks* kontextualisiert die Handlungsanweisungen und stellt einen konkreten Bezug zur Performance Art her. Gleichzeitig werden die theoretischen Aspekte direkt mit der Praxis verschnitten und können so erfahrbar gemacht werden. Die anschließende Aufgabe an die Teilnehmenden besteht in Bezug auf das vorgestellte Zitat darin, selbst eine kurze performative Handlung an dem selbstgewählten Ort zu kreieren und durchzuführen. Als Inspiration kann dabei der eigene Titel für das Foto oder der Titel einer der anderen Teilnehmenden dienen. Die Aufgabenstellung wird dabei sehr offen formuliert: „Lasst den Titel eures Bildes und die Titel der anderen in euren Gedanken kreisen. Vielleicht inspirieren sie euch zu einer Handlung, hier an diesem Ort. Das muss nichts Kompliziertes sein. Es kann etwas ganz Simples sein. Wenn euch eine Handlung in den Sinn kommt, führt sie aus.“⁶⁰¹ Den Teilnehmenden wird dabei freigestellt, ob sie eine Handlung ausführen möchten.

600 Anlage 6: Zoom Walk Text 16.11.2020, S. 2.

601 Ebd.

Die vierte Phase besteht vor allem aus dem eigenständigen Rückweg, für den die Teilnehmenden zehn Minuten Zeit haben und während dessen Musik läuft. Zusätzlich bekommen sie die Handlungsanweisung, ihre Umgebung wahrzunehmen und einen Gegenstand zu finden, den sie als ein sogenanntes „Erinnerungsstück“⁶⁰² mitnehmen. Beendet wird der *Zoom Walk* damit, dass sich die Teilnehmenden wieder auf den Ausgangspunkt begeben und ein letztes Mal zu zweit ins Gespräch gebracht werden. Dabei sollen sie der jeweils anderen Person ihren Gegenstand beschreiben, ohne diesen als solchen zu benennen. Als Abschluss des *Zoom Walks* bekommen die Teilnehmenden folgende Aufgabe zur Nachbereitung, bevor sich alle zu einem Feedbackgespräch digital am Computer treffen:

Nimm dir Zeit und zeichne den Weg, den du gegangen bist, auf dem Blatt Papier nach. Habe nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vertraue deinem Gedächtnis. Du kannst auch einzelne Stationen markieren. Fotografiere nun deine Karte und deinen gefundenen Gegenstand.⁶⁰³

Zu Beginn der Reflexion werden den anderen Teilnehmenden die Fotos von der angefertigten Karte mit dem Gegenstand gezeigt. Die Reflexion hat deutlich gemacht, dass der Modus, Anweisungen zu folgen, von den Teilnehmenden unterschiedlich bewertet wurde. Manche haben dies als angenehm empfunden, weil sie sich so voll und ganz auf ihre Wahrnehmung und Aktionen konzentrieren konnten, andere empfanden das Befolgen von Anweisungen eher als befremdlich und als wenig kreativ. Darüber hinaus wurde über eine besondere Zeit-Raum-Erfahrung während des *Zoom Walks* gesprochen, die sich darin äußerte, dass sich einige Teilnehmende während des Spaziergangs von der Außenwelt abgekoppelt gefühlt haben, obwohl viele Aufgaben mit einer bewussten Wahrnehmung der Umgebung verbunden waren. Auffällig ist, dass während der Reflexion nicht darüber gesprochen wurde, dass die Teilnehmenden von anderen Personen beobachtet wurden, was den Moment verstärkt, dass sie nicht nur Teilnehmende, sondern auch Performende sind. Dies kann damit begründet werden, dass der öffentliche Raum zu diesem Zeitpunkt aufgrund der Corona-Pandemie insgesamt weniger frequentiert war oder dass die Teilnehmenden sehr auf die sprachlichen Anweisungen der anleitenden Person konzentriert waren und weniger auf den sie umgebenden öffentlichen Raum.

Nachdem das Format nun beschrieben worden ist, soll durch die folgende Analyse die Frage gestellt werden, ob es sich dabei um ein Vermittlungsformat von Performance Art im Sinne einer Vermittlung als ästhetischer Praxis han-

602 Ebd., S. 3.

603 Ebd.

delt. Für die Analyse lassen sich einige zentrale Punkte benennen, die für die Beantwortung der Frage von Bedeutung sind. Es lässt sich feststellen, dass sich das Format in einem Spannungsfeld befindet: zwischen einem sehr klaren technischen Setting, das durch das Befolgen von Anweisungen wenig Spielraum zulässt, und einer großen Offenheit in den Handlungsanweisungen selbst, welche in der individuellen Ausführung nicht festgelegt sind und einem hohen Maß an subjektiver Auslegung unterliegen. Anders als bei dem experimentellen Präsenzformat *MIX* ist das Verhältnis zwischen Anleiter und Teilnehmenden jedoch nicht verhandelbar. Durch die technischen Gegebenheiten haben die Teilnehmenden nur die Möglichkeit, die Handlungsanweisungen nach persönlichem Ermessen auszuführen oder sich zu verweigern. Auch wenn der Handlungsspielraum innerhalb der gegebenen Strukturen sehr hoch ist, kann auf die Strukturen selbst nicht eingewirkt werden. Einem experimentellen Aufbau wie bei *MIX* liegt die Eigenschaft zu Grunde, dass die Hierarchien, welche im Experiment implizit angelegt sind, transparent gemacht und als veränderbar begriffen werden. Prinzipien von Zufälligkeit oder auch die Abgabe von Kontrolle über die konkreten Ausführungen führen zu einer offenen und differenzbetonten Vermittlungssituation, jedoch trifft dies vor allem auf die inhaltliche Gestaltung des Formats zu.⁶⁰⁴

Inhaltlich kann das Format als eine Art Hinführung zur Arbeit mit Performance Art beschrieben werden. Es werden erste Berührungspunkte mit performativen Handlungen evoziert, die, besonders wegen der Ausführung im öffentlichen Raum, Irritationen hervorrufen können, weil sie, beispielsweise durch einen spezifischen Umgang mit der Geschwindigkeit des Gehens, normabweichenden Charakter haben. In den Handlungsanweisungen wird durch konkrete Wahrnehmungs- oder Imaginationsübungen oft auf innere Zustände als Ausgangspunkt für performative Handlungen referiert. Dieser Aspekt des *Zoom Walks* kann als konkretes Praxisbeispiel für die Anwendung einer Form des Trainierens bestimmter Fähig- und Fertigkeiten beschrieben werden. Al-

604 Dewey schreibt dem Experiment die Eigenschaft zu, dass die einzelnen Elemente der Umgebung bestmöglich unter eine „planbare Kontrolle“ (Dewey 2011, S. 355 f.) gebracht, angepasst, variiert oder ausgewechselt werden können. Die Analyse des Formats *Zoom Walk* zeigt jedoch, dass sich die Prinzipien der Offenheit und Zufälligkeit vor allem auf die inhaltliche Ausführung der Handlungsanweisungen, jedoch nicht auf die formale Struktur des Formats selbst bezieht. Das technische Setting in einem Zoom-Call über das Telefon beschränkt das aktive Eingreifen der Teilnehmenden in die Struktur selbst auf ein Minimum. Die einzelnen Elemente der Umgebung können ausschließlich vom Anleiter variiert oder angepasst werden, beispielsweise durch das Zusammenbringen einzelner Teilnehmer*innen in einem Breakout-Room. Jedoch sind auch für den Anleiter die technischen Möglichkeiten stark beschränkt.

ternativ dazu wurden in der vorliegenden Arbeit bereits Positionen vorgestellt, die eher von einer gewissen *readiness* oder *sensitivity*⁶⁰⁵ sprechen, die es einzuüben gilt. Es geht um eine Aufmerksamkeitslenkung auf das eigene Selbst, die Umgebung, die eigene Praxis und eine veränderte Zeit- und Raumwahrnehmung. Mit Maset gesprochen geht es um einen veränderten Seins-Modus⁶⁰⁶, wie er uns in ästhetischen Erfahrungen begegnet, den es für die eigene schöpferische Tätigkeit einzuüben gilt. Das Format *Zoom Walk* kann dabei als Beispiel für die Einübung eines solchen veränderten Modus gelten. Dabei gilt es jedoch zu betonen, dass sich dieser veränderte Modus in keinem Fall einstellen *muss*. Das Feedback der Teilnehmenden hat gezeigt, dass viele das Folgen der Anweisungen über die Kopfhörer als befremdlich empfunden haben und es ihnen deshalb nicht möglich war, sich auf die Übungen einzulassen.

Neben den Wahrnehmungs- und Imaginationsübungen werden an mehreren Stellen Texte plziert, die allgemeine, eher abstraktere Charakteristika von Performance Art beschreiben. Im Gegensatz zu den Übungen, die als Vorbereitung für künstlerische Prozesse im Allgemeinen angewandt werden können, beziehen sich diese Texte explizit auf die Performance Art und stellen die praxisorientierten Handlungsanweisungen in einen thematischen Kontext. Das Verhältnis von kompetenzorientierten und differenzorientierten Aspekten der Vermittlungssituation wird hier besonders deutlich. Die Gleichzeitigkeit von konkreten Informationen und theoretischen Beobachtungen über die Kunstform Performance und erfahrungsbasierten Praxiseinheiten, für die eine konzeptionelle Offenheit konstitutiv ist, ermöglicht einen klaren thematischen Rahmen, der die praktische Übung und die damit verbundenen individuellen Erfahrungen kontextualisiert und einen Erfahrungsraum über Performance Art über das Format hinaus öffnet.⁶⁰⁷

Folgt man der für die Praxisanalyse aufgestellten These, dass Vermittlung nur dann als ästhetische Praxis beschrieben werden kann, wenn ihre Bedingtheit selbst thematisiert wird, muss nach den bisherigen Beschreibungen und

605 Duberman 1972, S. 47.

606 Maset 1995, S. 22.

607 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Format *Zoom Walk* für die Forschung isoliert beschrieben und analysiert wird. Der jeweilige Kontext, in diesem Fall ein Seminar an der Universität, und die jeweilige methodische Einbettung haben zusätzlich einen Einfluss auf das Format selbst. Dieser steht hier jedoch nicht im Zentrum der Analyse. Der *Zoom Walk* ist während der unterschiedlichen Ausführungen in seiner textlichen Ausrichtung weder verändert noch angepasst worden. Die Studierenden im Seminar, die Mitglieder des Graduiertenkollegs *Ästhetische Praxis* bei ihrem Intensivtreffen sowie die Jugendlichen im Performanceworkshop *Alles ist Bild* hatten alle die gleiche Textgrundlage für den *Zoom Walk*.

Analysen konstatiert werden, dass die konkreten Handlungen im *Zoom Walk* zwar als ästhetische Praxis bezeichnet werden können, die Vermittlung selbst jedoch nicht. Die Praktiken, welche den vier Phasen Gehen, Stehen, Handeln und erneutes Gehen zu Grunde liegen, können durchaus als ästhetische Praktiken nach Elberfeld und Krankenhagen⁶⁰⁸ beschrieben werden. Eingebunden in ein angeleitetes Format, liegt ihr Zweck bei ihrem konkreten Vollzug dennoch in ihnen selbst.⁶⁰⁹ Gleichzeitig brechen sie mit bestimmten antrainierten Normen im öffentlichen Raum, beispielsweise durch das langsame Gehen oder eine ggf. ungewöhnliche Pose an einem öffentlichen Platz. Sie rufen damit Irritationen hervor und machen so die Strukturen des öffentlichen Raumes sichtbar. Sie bergen damit das Potenzial einer Neuausrichtung der Subjekt-Welt-Beziehung nicht nur für die Teilnehmenden selbst, sondern auch für die möglichen Betrachter*innen. Die Praktiken selbst sind nicht ausschließlich der künstlerischen Sphäre zuzuordnen, können aber mit dem Begriff des Ästhetischen gefasst werden, da sie durch ihren Vollzug die Wahrnehmung selbst in den Fokus rücken und durch sie, wie oben beschrieben, eine andere Form der Wahrnehmung oder des Verhältnisses zur Welt eingeübt werden kann.

Die Vermittlung selbst unterliegt diesen Kriterien im Falle des Formats *Zoom Walk* jedoch nicht. Die Möglichkeiten der Teilnehmenden, in dem digitalen Setting selbst auf die Vermittlungssituation einzuwirken, sind stark limitiert. Sie können sich der Situation verweigern, indem sie die Handlungsanweisungen nicht ausführen oder das Telefonat beenden, aber sie können die Situation nicht aktiv mitgestalten. Durch den vorgefertigten Text und die technischen Voraussetzungen liegt die meiste Handlungsmacht bei dem Anleiter, der die Anweisungen per Telefon an die Teilnehmenden kommuniziert. Die hierarchische Beziehung zwischen dem Anleiter und den Teilnehmenden wird zwar transparent gemacht, kann aber nicht verändert werden. Der reflexive Bildungsbegriff, welcher dem Konzept der Vermittlung als ästhetische Praxis zu Grunde liegt, impliziert, dass das bildende Subjekt aktiv auf die Bildungssituation Einfluss nehmen kann. Bildung nicht als reiner Aneignungsprozess, sondern als Antwortgeschehen, das offen dafür ist, Neues entstehen zu lassen, ist ein weiterer zentraler Aspekt, der für den reflexiven Bildungsbegriff ausgemacht wurde. Diese Kriterien sind beim *Zoom Walk* nicht gegeben. Die Teil-

608 Vgl. Elberfeld/Krankenhagen 2017, S. 8 f.

609 Das Gehen wurde unter anderen von Andreas Hetzel in seinem Beitrag „Gehen als ästhetische Praxis“ anhand konkreter Beispiele als eine Form ästhetischer Praxis untersucht und beschrieben. Vgl. Hetzel, Andreas: „Gehen als ästhetische Praxis“. In: Wieser, Matthias; Pilipets, Elena (Hrsg.): *Medienkultur als kritische Gesellschaftsanalyse. Festschrift für Rainer Winter*. Herbert von Halem Vlg., Köln, 2021, S. 502–518.

nehmenden und der Anleiter sind, trotz vereinzelter Gespräche untereinander, räumlich und visuell voneinander getrennt und haben wenig bis keinen Einfluss auf den Ablauf und die Handlungsanweisungen selbst.

Das Format kann durch seine technischen Möglichkeiten als eine Erweiterung des methodischen Instrumentariums der Vermittlung beschrieben werden, sowie als eine niedrigschwellige Hinführung zur Arbeit mit Performance Art und Einübung einer gewissen Aufmerksamkeit als Voraussetzung für die schöpferische Tätigkeit. Die Vermittlung selbst wird in diesem Beispiel jedoch nicht zur ästhetischen Praxis.

4.4 School of the Art Institute Chicago

Das abschließende Kapitel beschäftigt sich mit der institutionellen Einbindung von Performance Art in Bildungseinrichtungen am Beispiel des Performance Department⁶¹⁰ am School of the Art Institute Chicago (SAIC)⁶¹¹, welches ich im Frühjahr 2022 im Rahmen eines Forschungsaufenthalts besucht habe. Grundlage für die Analyse sind drei Interviews, die ich mit Personen des Lehrkörpers geführt habe, sowie Erinnerungsprotokolle von Kursen, an denen ich während meines Aufenthalts teilgenommen habe. Nach einer Beschreibung des SAIC wird anhand der Interviews und der in den besuchten Kursen gemachten Beobachtungen der Frage nachgegangen, wie die praktizierten Lehransätze sich zum Vermittlungsgegenstand der Performance Art und zu den institutionellen Bedingungen der Vermittlungssituation verhalten.

Das SAIC wurde 1866 als Chicago Academy of Design gegründet und 1879 als Chicago Academy of Fine Art dem Museum Art Institute of Chicago angegliedert. Heute ist das SAIC eine der größten privaten Kunstschulen der USA und ermöglicht den Studierenden einen interdisziplinär ausgerichteten Bachelor- und Masterabschluss.⁶¹² Das Performance Department wurde 1976 gegrün-

610 School of the Art Institute of Chicago: *Performance*. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/academics/departments/performance> (letzter Abruf: 03.04.2023).

611 School of the Art Institute of Chicago. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/> (letzter Abruf: 03.04.2023).

612 „Providing degrees at the undergraduate, post-baccalaureate, and graduate levels, SAIC offers a broad and dynamic spectrum of study, including Art and Technology Studies; Arts Administration and Policy; Art History, Theory, and Criticism; Art Education and Art Therapy; Fashion Design; Film, Video, New Media, and Animation; Architecture, Historic Preservation, and Interior Architecture; Ceramics; Fiber and Material Studies; Painting and Drawing; Performance; Photography; Printmaking; Sculpture; Sound; Visual Communication; Visual and Critical Stud-

det und ist bis heute die einzige Fakultät für „contemporary live-performance art“⁶¹³ in den USA. Das Performance Department schreibt über sich selbst:

Our curriculum combines intensive studio practice with rigorous critical, theoretical, and historical study to inform your aesthetic choices and expression, while our interdisciplinary approach builds on a broad range of performative modes, including Live action, Performance installation, Movement research, tactical and site performance, interactive digital technologies, and performative writing. Students are encouraged to consider their art-making process as an interdisciplinary practice [...].⁶¹⁴

Die institutionellen Strukturen am SAIC lassen sich, trotz eines Bachelor- und Masterabschlusses, am ehesten mit einer Kunsthochschule in Deutschland vergleichen, bei der die künstlerische Praxis und die Ausbildung von Künstler*innen im Vordergrund stehen. Den Studierenden steht ein eigenes Studio zur Verfügung, das für die künstlerische Arbeit genutzt werden kann. Teil des Curriculums sind theoretische Kurse⁶¹⁵ ebenso wie Studiobesuche, eine individuelle Betreuung durch eine Person aus dem Lehrkörper und Praxiskurse, in denen die eigene künstlerische Arbeit vorgestellt wird oder kollaborativ neue Arbeiten entstehen. Dabei wird großen Wert auf Interdisziplinarität gelegt. Besonders im Performance Department kommen Studierende aus unterschiedlichen künstlerischen Disziplinen zusammen.⁶¹⁶ Neben den fakultätseigenen Kursen können die Studierenden Kurse in den anderen Fakultäten belegen. Dies führt zu einer starken Ausdifferenzierung der ästhetischen Formen, die unter den Begriff der Performance Art gefasst werden.⁶¹⁷ Eine einheitliche Definition von

ies; and Writing.“ School of the Art institute of Chicago: *History and Quick Facts*. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/about/history-and-quick-facts#saic> (letzter Abruf: 03.04.2023).

613 School of the Art institute of Chicago: *Performance*. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/academics/departments/performance> (letzter Abruf: 03.04.2023).

614 Ebd.

615 Der Bachelorstudiengang ist dabei stärker auf Theorie und Geschichte von Performance Art ausgerichtet, während der Masterstudiengang sich mehr auf die eigene künstlerische Praxis fokussiert.

616 Der Kurs *Mixed Reality*, den ich während meines Forschungsaufenthaltes besucht habe, wurde beispielsweise von Studierenden aus dem Performance Department, aber auch von Studierenden aus den Bereichen Skulptur, Schreiben, Technik, Film und Mode belegt.

617 So entstanden im Performance Department beispielsweise Drag-Shows, Spoken-Word-Performances, Konzerte, Performances in digitalen Settings ohne die An-

Performance Art oder eine damit einhergehende ästhetische Form gibt es am Performance Department nicht.⁶¹⁸ Vielmehr ermöglichen die unterschiedlichen Lehrkräfte unterschiedliche Herangehensweisen an die Performance Art, sodass die Studierenden im Laufe ihrer Studienzeit ihre eigene künstlerische Ausdrucksform entwickeln können.

Um die Frage nach dem Spannungsverhältnis zwischen der Vermittlung von Performance Art und ihrer institutionellen Einbettung am SAIC zu beantworten, sollen die Interviews im Zentrum der Analyse stehen, weshalb die Personen und die zentralen Aspekte der Interviews im Folgenden wiedergegeben werden, um anschließend die Ergebnisse zusammenzufassen.

4.4.1 Roberto Sifuentes

Roberto Sifuentes ist, neben Mark Jeffery und Lin Hixson, Professor in Vollzeit am Performance Department des SAIC und seit Ende der 1980er Jahre selbst Performancekünstler. In den 1990er Jahren gründete er zusammen mit Guillermo Gómez-Peña die Performance-Gruppe *La Pocha Nostra*. Mit dieser realisierte er schon kurz nach der Gründung nicht nur Performances und Vorträge über die eigene Arbeit, sondern entwickelte zusätzlich praktische Workshops, um seine Arbeitsweise mit anderen Künstler*innen und Studierenden zu teilen und weiterzuentwickeln⁶¹⁹: „And [...] pedagogy became one of the most important, hopeful, aspirational aspects of the work, eventually. [...] Rather than sitting down at a conference and having a roundtable discussion, we use performance as an embodied way of dealing with theory, politics, and aesthetics.“⁶²⁰ Ebenso wie seine Arbeit bei *La Pocha Nostra* begreift Sifuentes seine Lehrtätigkeit am SAIC als eine politische Arbeit. Sein Ansatz lautet: „Body and politics and politics of the body.“⁶²¹ Die politische Bedeutung des Körpers und die Transformation politischer Implikationen des Körpers sind immer Ausgangspunkt seiner eigenen Arbeit und seiner Lehre. Die Studierenden kennen seinen Ansatz und kommen teilweise in seine Kurse, um seine Methode ken-

wesenheit eines leiblichen Körpers, skulpturale Arbeiten, Videoperformances oder Performances aus dem Bereich der Concept Art.

618 Vgl. Anlage 7: Transkript Interview Roberto Sifuentes 22.03.2022.

619 2011 und 2020 veröffentlichte *La Pocha Nostra* zwei Bücher über ihre Performances und ihre Workshops und Lehransätze: Gómez-Peña, Guillermo; Sifuentes, Roberto (Hg.): *Exercises for Rebel Artists. Radical Performance Pedagogy*. Routledge Taylor & Francis Group, London, 2011.; Gómez-Peña/Martinez-Cruz/Sifuentes 2020.

620 Anlage 7: Transkript Interview Roberto Sifuentes 22.03.2022, S. 3.

621 Anlage 7: Transkript Interview Roberto Sifuentes 22.03.2022, S. 9.

nenzulernen und etwas davon in ihre Praxis zu übernehmen. Andere, die den Fokus eher auf die technische Repräsentation des Körpers legen, werden, so sagt Sifuentes, bei ihm evtl. nicht so vieles finden, das für ihre Arbeit hilfreich ist. Sifuentes beschreibt die Arbeit an der Fakultät wie folgt:

So, in this department, all of the professors teach from their own practices and from their own perspectives. So, there is not one technique that the department is espousing as that is performance, right? We have dancers, conceptualizers, puppet makers, you know. A range of people [...] that come from a devised background.⁶²²

Wie in dem Zitat deutlich wird, geht es nicht um das Kopieren einer bestimmten Technik, sondern darum, dass die Perspektive, aus der heraus die Lehre konzipiert und praktiziert wird, transparent gemacht wird. Sifuentes versteht sich dabei als Vermittler und weniger als Lehrer, dies bedeutet für ihn unter anderem, dass die Beziehung zwischen ihm und den Studierenden selbst Gegenstand der Lehre wird: „So, if we [...] label someone teacher, then it comes with those kinds of, you know, authoritarian memories. Right. If [...] I label myself a facilitator, then, you know, to my class, then already we have a different kind of relationship which would allow them to think differently about their work, our relationship and how it's being presented.“⁶²³ Dabei leitet er auf der einen Seite Übungen aus seiner eigenen Praxis an, gibt aber gleichzeitig eine klare Struktur vor, innerhalb derer die Studierenden ihre eigenen Arbeiten realisieren und präsentieren können. Die durch die Institution vorgegebenen Machtstrukturen werden im Fall von Sifuentes demnach nicht ignoriert oder hingenommen, sondern sie werden für die Studierenden transparent gemacht und ermöglichen es so, kritisch mit ihnen umzugehen oder sich aktiv zu ihnen zu verhalten.⁶²⁴ Dem entgegengesetzt sind die hohen Studiengebühren für Studierende am SAIC⁶²⁵ und die Leistungsbewertungen am Ende jedes Semesters. Beides

622 Ebd.

623 Ebd., S. 8. In diesem Konzept wird der Begriff *facilitator* mit *Vermittler*in* übersetzt.

624 Die Beobachtungen beziehen sich vor allem auf die Kurse mit den Studierenden aus dem Masterstudiengang, da dort die eigene künstlerische Arbeit mehr im Fokus steht.

625 Die Kosten pro Semester für Bachelorstudierende belaufen sich für das Wintersemester 2023/24 auf \$ 26.775 für 15 Credits. Dazu kommen optional noch Kosten für u.a. die Krankenversicherung, die Unterbringung, die Verpflegung und eine Technikpauschale. Das Studium ist für die meisten Studierenden daher nur durch die Aufnahme eines Kredits möglich. Einigen Studierenden wird darüber hinaus ein Stipendium ermöglicht. Vgl. School of the Art Institute of Chicago: 2023-24 Fi-

führt zu einem institutionellen Abhängigkeitsverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden. Die meisten Studierenden sind am Ende ihres Studiums hoch verschuldet und müssen sich gleichzeitig auf dem Kunstmarkt beweisen und Geld mit ihrer Arbeit verdienen. Dieser Aspekt wirkt schon während des Studiums auf die Lernprozesse und die kreative Arbeit der Studierenden ein.

Integraler Bestandteil der Kurse von Sifuentes ist die Kritik, im Sinne eines Feedbacks zu den Präsentationen der Studierenden. Diese nehmen einen wichtigen und zeitlich großen Teil innerhalb der Kurse ein. Ein Großteil der innerhalb des Kurses entwickelten Performances war solistisch, nur wenige wurden als Gruppenperformance realisiert. Dies trifft laut Sifuentes auf den Großteil der künstlerischen Prozesse innerhalb der Kurse zu, deshalb ist es für Sifuentes umso wichtiger, dass die Studierenden ihre Ergebnisse und ihre künstlerischen Strategien zur Diskussion stellen und Rückmeldungen von Sifuentes selbst und den anderen Studierenden bekommen. Im Falle der *Performance Studio Class*, welche Sifuentes für Masterstudierende anbietet und die ich im Rahmen meines Forschungsaufenthaltes besucht habe, beginnt die Kritik mit einer Beschreibung der Performance. Innerhalb dieser werden Wertungen oder Interpretationen möglichst vermieden. Anschließend stellt der Performer oder die Performerin eine Frage an die Zuschauenden, die dann aus unterschiedlichen Perspektiven beantwortet wird. Abschließend werden persönliche Eindrücke oder analytische Bemerkungen geteilt, sowie Ideen zum Weiterarbeiten. Die Kritik ist der Ort, an dem die Perspektiven aus den unterschiedlichen Disziplinen und Fakultäten am ehesten einen Platz finden und die Arbeit der Studierenden aktiv beeinflussen. Außerdem werden durch das permanente Teilen und Diskutieren künstlerischer Prozesse die solistischen Praktiken der Atelierarbeit aufgebrochen und Möglichkeiten für kollektivere Prozesse geöffnet. Den hohen Stellenwert, der der Kritik innerhalb der Kurse eingeräumt wird, konnte ich auch bei den anderen Kursen, die ich besucht habe, beobachten und ist ebenfalls Gegenstand der weiteren Interviews, wie später im Text deutlich wird.

Ein weiterer Aspekt aus dem Interview mit Sifuentes ist das Spannungsverhältnis von Performance Art und deren Vermittlung innerhalb einer Bildungsinstitution und den damit einhergehenden Einschränkungen.⁶²⁶ Bereits zu Beginn seiner Arbeit mit *La Pocha Nostra* musste er mit diesen Restriktionen innerhalb von Institutionen umgehen und stand deshalb der Arbeit an

gure Your Costs. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/sites/default/files/2023-08/2023-24%20FYC%20UGRD%20V2023-07-19%20-%20FILLABLE.pdf> (letzter Abruf: 10.10.2023).

626 Sifuentes nennt dabei als Beispiel den Einsatz von Blut oder Waffen und selbst-verletzendes Verhalten, was in den Statuten des SAIC verboten ist. Vgl. Anlage 7: Transkript Interview Roberto Sifuentes 22.03.2022, S. 5 f.

Universitäten kritisch gegenüber. Andererseits eröffnet sich an Universitäten eine Verbindung zwischen Praxis, Theorie, politischem Aktivismus und neuen Technologien.⁶²⁷ Im Interview verweist Sifuentes darauf, dass der Kontext nicht nur an einer Hochschule oder Universität restriktiv sein kann. Auch der öffentliche Raum oder ein Festival hat normative Implikationen, zu denen sich Künstler*innen entweder affirmativ oder widerständig verhalten müssen und deren etwaige Konsequenzen sie sich bewusst machen müssen. Dies gilt für Sifuentes ebenso für das SAIC.⁶²⁸

4.4.2 Lin Hixson

Hixson, ebenfalls Professorin in Vollzeit, lehrt seit 1989 am Performance Department. 1987 kam sie nach Chicago und gründete die Performance Gruppe *Goat Island*. Zuvor studierte sie am Los Angeles Art Institute und war dort bereits als Performancekünstlerin tätig. Ebenso wie Sifuentes lehrt sie als Dozentin keine bestimmte Technik der Performance Art, sondern versteht Lehre als Dialog:

I'm sure you know this, immediately teaching became closely woven with my practice, not in the sense that I ever wanted to teach a student my practice or, you know, a form of mine. But more of a dialogue, communication, you know, of exchange.⁶²⁹

Einerseits sagt Hixson, dass sie die Studierenden als Kolleg*innen sieht, von denen sie selbst viel lernen kann und mit denen sie eine temporäre Gemeinschaft bildet, in der Wissen und Erfahrungen geteilt werden. Andererseits ist es für sie wichtig, die Machtstrukturen, die durch die institutionellen Zusammenhänge entstehen, anzuerkennen und transparent zu machen. Deswegen verwendet sie weiterhin den Begriff der Lehrerin und nicht den der Vermittlerin, um ihre Position innerhalb des SAIC nicht zu kaschieren. Ein methodisches Vorgehen, um diese Gleichzeitigkeit von hierarchischen Strukturen und einer gleichberechtigten Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen, ist, dass Hixson eine sehr klare Seminarstruktur vorgibt, innerhalb derer die Studierenden frei

627 Vgl. Gómez-Peña/Sifuentes 2011, S. 3. „Perhaps the classroom and/or workshops space could become an extension of both the performance space and the social world: a kind of demilitarized zone and nerve center for progressive thought and action.“ Ebd.

628 Vgl. Anlage 7: Transkript Interview Roberto Sifuentes 22.03.2022, S. 5 f.

629 Anlage 8: Transkript Interview Lin Hixson 31.03.2022, S. 1.

arbeiten können. Hixson begleitet die Studierenden in ihrem Prozess und stellt Referenzen aus der Geschichte der Performance Art, theoretische und praktische Impulse und mögliche Arbeitsweisen zur Verfügung.⁶³⁰ Eine gute und gemeinschaftliche Atmosphäre im Kurs ist für das Gelingen dieses Vorhabens sehr wichtig. Dabei gibt es jedoch keine direktiven Strategien, um diese herzustellen, sondern es ist die Aufgabe der gesamten Gruppe. „We have to create it together“, sagt Hixson in Bezug auf die Arbeitsatmosphäre in ihren Kursen. Dabei reflektiert sie ebenfalls ihre eigene Rolle und ihr Verhalten im Kurs: „I try to set up a situation of exchange, constant exchange, so my voice doesn't dominate. So I set up systems where their voices are heard.“⁶³¹ Hixson verweist hier auf Vermittlung und Lehre als Praxis, als eine Tätigkeit, der unterschiedliche Implikationen zu Grunde liegen, die konkrete Auswirkungen auf den Vermittlungsprozess haben. Indem Hixson kollektive Arbeitsprozesse favorisiert und den Studierenden ein hohes Maß an Mitspracherecht einräumt, gibt sie gleichzeitig ein gewisses Maß an Kontrolle ab und öffnet Räume des Zufälligen, Spontanen und Unvorhersehbaren. Besonders in künstlerischen Prozessen und in der Arbeit mit Performance Art als einer kritischen und widerständigen Praxis scheint dies eine etablierte Methode zu sein, um den Studierenden die nötige künstlerische Freiheit einzuräumen und ihnen gleichzeitig notwendige Orientierungspunkte für die eigene Arbeit zu geben.

Diesem Vorgehen liegt die Annahme zu Grunde, dass die Form auf den Inhalt und die ästhetische Ausdrucksweise einwirkt und andersherum. Die offenen Kursstrukturen innerhalb eines klaren Rahmens ermöglichen es, der Ausdifferenzierung ästhetischer Formen innerhalb der Performance Art Raum zu geben. So sieht Hixson das widerständige Potenzial der Performance Art gewahrt, trotz der Einbettung in die institutionellen Strukturen des SAIC. Dabei stellt sie Folgendes fest:

I've had the privilege of watching this resistance coming from the students. Because [...] the form itself has a certain intimacy in freedom and vulnerability, the form does. [...] I have seen repeatedly this kind of intimacy, that does get creative when we perform with one another and for each other and there's something that's alchemical about it [...]. It's a lot of it has to do with giving them permission to do it, within even the ridiculous parameters we continue to have.⁶³²

⁶³⁰ Vgl. ebd., S. 3 ff.

⁶³¹ Ebd., S. 4.

⁶³² Ebd., S. 9.

Hixson verfolgt hier die These, dass die Widerständigkeit in der Form der Performance Art selbst liegt und sich in der Auseinandersetzung mit dieser Kunstform zwangsläufig einstellt, trotz der vorherrschenden institutionellen Bedingungen. Hixsons Lehransatz liegt demnach die Notwendigkeit zu Grunde, ausreichend Freiräume und Bezugspunkte für die Studierenden zu schaffen, damit sich diese Widerständigkeit in der Form durchsetzen und entwickeln kann. Der kollektive Aspekt spielt dabei eine wichtige Rolle. Die künstlerischen Arbeiten der Studierenden stehen zwar im Mittelpunkt und können Einzel- und Gruppenarbeiten sein, jedoch werden der Kurskontext und damit verbundene Praktiken wie das Diskutieren, Lesen, Schauen und Kritisieren eng an diesen Erarbeitungsprozess gebunden. Eine strikte Trennung zwischen der Lehre und den künstlerischen Endprodukten wird dabei aufgehoben und in einen gemeinschaftlichen Prozess überführt.

Unter Bezugnahme auf Kollers transformatorischen Bildungsbegriff kann die konzeptionelle Offenheit in der künstlerischen Erarbeitung als ein krisenhafter Moment im Bildungsprozess beschrieben werden, welcher Transformation initiieren kann. Die dabei möglicherweise entstehenden Irritationen oder das Scheitern werden nicht vermieden oder aufgehoben, sondern als *Conditio humana* anerkannt. Die von Koller beschriebene Neuorientierung des Welt- und Selbstverständnisses der Studierenden, in diesem Fall im Besonderen in Bezug auf die eigene künstlerische Praxis und das künstlerische Werden, wird im Bildungsprozess durch Hixson, wie oben beschrieben, begleitet.

Die Kritik nimmt hierbei, ebenso wie bei Sifuentes, einen hohen Stellenwert ein. Zu Beginn der Kurse wird über die Art und Weise der Kritik gesprochen und darüber, was diese bewirken soll. Dabei steht eine motivierende und produktive Form der formulierten Kritik im Vordergrund, die als kreativer und kollektiver Prozess verstanden wird.⁶³³

633 „One of the things that’s important to me and [...] I have the feeling that it’s important to Mark and Roberto too, and so others in the department, is that critiquing is as much about the person critiquing, for me, as it is about the work, you’re looking at. Now that doesn’t diminish it, but I just like acknowledging that [...]. Before we critique, we talk about critique, what it is in my classes. You know, we talk about it and then I also have a very particular way that I approach it and say to them and tell in one way. So, they get directives of how to critique, of how they can engage. Not – not how to do it prescriptively, but how to do it generatively. How to generate creative critique.“ Ebd., S. 2.

4.4.3 Máire Witt O'Neill

Witt O'Neill ist Teil des Lehrkörpers im Performance Department des SAIC und unterrichtet seit mehreren Jahren im Bachelor- und Masterprogramm. Sie selbst absolvierte den Master im Performance Department und ist zusätzlich Leiterin eines freien Theaterprojekts für Kinder und Jugendliche in Chicago. Sie ist darüber hinaus selbst als Performerin tätig und arbeitet interdisziplinär in den Bereichen Theater, Performance und Video.⁶³⁴

Witt O'Neill verwendet für ihre Arbeit den Begriff der Vermittlung⁶³⁵ und beschreibt damit unterschiedliche Aspekte ihres Lehransatzes. Einerseits ist für das Konzept von Vermittlung im herkömmlichen Sinne ein Vermitteln zwischen zwei Positionen zentral, wobei sie als Vermittlerin, wie sie es beschreibt, als Spiegel einer anderen Position oder Gruppe fungiert. Gleichzeitig impliziert der Begriff für sie die Setzung eines konkreten Rahmens innerhalb der Vermittlungssituation, der einen nicht planbaren Erfahrungsraum für die Studierenden öffnet.⁶³⁶ Das Konzept der Vermittlung hat demnach etwas konstitutiv Offenes, das methodisch den Lehrkonzepten von Sifuentes und Hixson ähnelt. Die formale Struktur wird von ihr als Lehrperson vorgegeben, zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass der gestalterische Spielraum innerhalb der vorgegebenen Struktur möglichst groß ist. Ähnlich wie beim Experimentbegriff kann die Struktur dabei variiert und angepasst werden. Auch Witt O'Neill betont, dass es keine konkreten Fähig- oder Fertigkeiten gibt, die in ihren Kursen unterrichtet werden, sondern eher abstrakte Konzepte wie Verunsicherung, Neugierde oder das anhaltende Befragen des Bildungskontextes selbst im Vordergrund stehen. Diese Zielvorstellungen von Vermittlung können dabei eher einer bestimmten Haltung der Arbeit gegenüber zugeordnet werden als einem klaren Erlernen einer bestimmten Technik.⁶³⁷ Die Ausrichtung der Lehre auf solche Aspekte impliziert die Notwendigkeit von offenen, experimentellen Kursstrukturen, die auch für die Vermittlerin selbst einen gewissen Verlust an Kontrolle und einen hohen Grad an Unplanbarkeit zur Folge haben.

Witt O'Neill verwendet für Ihren Ansatz den Begriff der *withness*, welcher von dem englischen Begriff *witness*, zu Deutsch Zeug*innenschaft, abgeleitet ist. Durch das Einfügen eines zusätzlichen Buchstabens wird die Zeug*innen-

634 Vgl. Anlage 9 Transkript Máire Witt O'Neill 02.04.2022, S. 1.

635 Im Gespräch verwendet Witt O'Neill den Begriff „mediation“, welcher mit Vermittlung übersetzt werden kann. Vgl. ebd.

636 „One of the ways that I approach my classes is [...] by creating constraints and [...] framing experiences, facilitating experiences that students then encounter.“ Ebd., S. 4.

637 Vgl. ebd., S. 3.

schaft, in diesem Fall innerhalb der Vermittlung, als ein genuin relationales Gefüge betont: „the word in itself acknowledges more clearly that a witness is in relationship *with* somebody.“⁶³⁸ Für sie ist es in ihrer Lehrtätigkeit zentral, dass die Relationalitäten, denen die Studierenden in den Kursen und in ihrer künstlerischen Praxis ausgesetzt sind, deutlich zu Tage treten und anerkannt werden. Kollaborationen und „parasitic practices“⁶³⁹ werden dabei jedoch nicht aktiv forciert, sondern dadurch ermöglicht, dass durch Witt O’Neills Lehrpraxis das Interesse an den Kolleg*innen und deren Arbeitsweisen und Praktiken spielerisch geweckt wird. Das Ziel das Witt O’Neill mit dem Konzept der *witthness* verfolgt, ist, dass die Relationalitäten, denen die Studierenden mit anderen Studierenden, Lehrkräften und ihrer Umgebung ausgesetzt sind, aktiven Einfluss auf die eigene Praxis haben. Sie beschreibt diesen Prozess als „co-production of meaning“⁶⁴⁰. Selbst eine vermeintlich solistische Atelierpraxis wird durch die Einbettung in die Kursstruktur zu einem kollektiven Prozess. Durch die Praxis der Kritik, die auch bei Witt O’Neill eine wichtige Rolle spielt, werden diese Relationalitäten deutlich, unterschiedliche Positionen und Kontexte werden sichtbar und können anerkannt und in die eigene Arbeit integriert werden. Dadurch, dass sie sich selbst aktiv in das Konzept der *witthness* einschließt, stellt sie ihre Autorität und ihre hegemoniale Position innerhalb der Vermittlungssituation immer wieder zur Disposition.⁶⁴¹ Auch ihre Lehrpraxis steht in Relation zu den Studierenden, wird von ihnen beeinflusst und unterliegt dem Prozess der „co-production of meaning“. Die Vermittlungssituation wird als veränderbar und prozessual verstanden.

Diese konstitutive Offenheit wird jedoch durch die institutionellen Strukturen limitiert. So sagt auch Witt O’Neill, dass wegen des Drucks, in der Kunstwelt zu bestehen, oder wegen hoher Studiengebühren bestimmte Vorgaben und Erwartungen an die künstlerischen Arbeiten der Studierenden unumgänglich sind. Dennoch plädiert sie dafür, mit diesen institutionellen Schwierigkeiten so offen wie möglich umzugehen und diese mit den Studierenden zu teilen. Dadurch begreift sie die Studierenden nicht nur als passive Subjekte dieses Systems, sondern versucht diese aktiv dazu zu ermächtigen, die Strukturen mitzugestalten: „I come to class, and I’m like ‘how do you guys want to see the art world?’. Because there is not a singular art world. There are so many art worlds and you get to create them. What does art do, what do you want it to do?“⁶⁴²

638 Ebd., S. 11.

639 Ebd., S. 5. Dabei wird der Begriff des Parasitären explizit nicht pejorativ, sondern als ein neutraler Begriff verstanden. Vgl. ebd., S. 15.

640 Ebd., S. 12.

641 Ebd., S. 16.

642 Ebd., S. 15. „But also a lot of what I try and teach is like ‘what do we want Perfor-

4.4.4 Zusammenfassung SAIC

Durch die Analyse der Interviews kann zusammenfassend festgehalten werden, dass im Performance Departement vom SAIC die hier vorgestellten Lehransätze nicht auf die Vermittlung von konkreten Techniken oder Fertigkeiten abzielen und die individuelle künstlerische Arbeit der Studierenden im Vordergrund steht. Diese soll sich dabei nicht an ästhetischen Formen und Strategien orientieren oder diese gar kopieren, sondern es soll der Freiraum geschaffen werden, um neue Formen zu finden und zu erproben. Dabei wird ein eher experimenteller methodischer Zugang gewählt, der eine Struktur vorgibt, die zwar klar ist, innerhalb derer jedoch ein möglichst großer Spielraum besteht. Durch das Zurverfügungstellen einer Struktur, inhaltlicher Impulse, Formen der Kritik und theoretischer sowie historischer Referenzen wird den Studierenden dabei Material an die Hand gegeben, um eigene performative Ausdrucksformen zu entwickeln. Gleichzeitig verweigert sich dieser Ansatz durch das Ausbleiben normativ überprüfbares Wissens oder Techniken in den meisten, vor allem in den erfahrungsbasierten Lehrkonzepten einer Einordnung und Kategorisierung nach Gelingen und Misslingen oder weiteren Kategorien, die als Grundlage für die Bewertung dieser Arbeiten notwendig sind. Wenn die Bewertungskriterien der künstlerischen Arbeiten der Studierenden offen bleiben oder in jedem Kurs neu ausgehandelt werden, bleibt die Grundlage, auf der die Arbeiten am Ende jedes Semesters von den Lehrenden bewertet werden, unklar. Diese Ambivalenz ließ sich in der Darstellung der Lehrkonzepte und deren Analyse nicht auflösen.

Weiter ist auffällig, dass bei der Darstellung der Ansätze Wert darauf gelegt wurde, dass der Vermittlungsprozess selbst transparent und verhandelbar gemacht wird. Das Konzept der *withness* von Witt O'Neill geht davon aus, dass alle relationalen Beziehungen, welche die Studierenden und die Lehrenden innerhalb des Vermittlungsprozesses eingehen, aktiv auf ihre Praxis einwirken. Vermittlung wird als relationales Gefüge verstanden. In allen drei Beispielen wurde deutlich gemacht, dass innerhalb des Lehransatzes versucht wird, diese Relationalitäten offenzulegen und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sie aktiv mitzugestalten. Dies impliziert für Sifuentes, Hixson und Witt O'Neill ebenfalls, ihre Position als Vermittler*in oder Lehrer*in kritisch zu reflektieren und offen mit dem gegebenen Machtgefälle, das durch die institutionellen Bedingungen gegeben ist, umzugehen. Besonders Witt O'Neill betont, dass dabei ein gemeinsamer Lernprozess auf Augenhöhe angestrebt wird.⁶⁴³ Vermittlung

mance and Art to be, and how do we want it to exist?“ Ebd., S. 4.

643 „Dadurch, dass sie sich selbst aktiv in das Konzept der *withness* einschließt, stellt sie ihre Autorität und ihre hegemoniale Position innerhalb der Vermittlungssitua-

wird als Praxis begriffen, die durch ihre jeweilige Ausrichtung und ihren jeweiligen Vollzug sowohl auf die künstlerische als auch auf die außerkünstlerische Arbeit im Vermittlungsprozess einwirkt. Der Aspekt der Kritik nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein und wird von den befragten Lehrenden ebenfalls als eine Praxis verstanden, welche dem relationalen Gefüge einen sprachlichen und außersprachlichen Ausdruck verleiht und es ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven hör-, sicht- und erlebbar zu machen. Sie überführt die nicht selten solistische künstlerische Arbeit der Studierenden in einen kollektiven Prozess.⁶⁴⁴

In Bezug auf die eingangs gestellte Frage nach dem Verhältnis der Vermittlung von Performance Art und deren institutioneller Einbindung in einen Bildungskontext kann im Beispiel des Performance Department des SAIC konstatiert werden, dass die institutionelle Bedingtheit aktiv in das relationale Vermittlungsgefüge eingeschlossen wird. Die Restriktionen, wie Sifuentes sagt, oder die Schwierigkeiten, wie Witt O'Neill es nennt, oder allgemeiner, mit Hixson, die Parameter werden so offen wie möglich mit den Studierenden geteilt. Vermittlung als ästhetische Praxis impliziert dabei auch einen widerständigen Umgang mit diesen Parametern. Hixson stellt die These auf, dass die Widerständigkeit in der Form der Performance Art selbst liegt und in ihrer intensiven Beschäftigung mit dieser Kunstform trotz aller möglichen Restriktionen zu Tage treten kann. Gleichzeitig werden institutionelle Abhängigkeitsverhältnisse besonders durch hohe Studiengebühren und klare Formen der Bewertung weiter manifestiert. Des Weiteren ist zu betonen, dass in der vorliegenden Arbeit ausschließlich die Perspektive der Lehrenden betrachtet wurde und die Analyse auf Grundlage der Darstellung der Lehrkonzepte von den Lehrenden selbst geschehen ist. Die Beobachtungen in den Kursbesuchen während des Forschungsaufenthalts konnten nur punktuell geschehen und lassen keine allgemeinen Rückschlüsse auf die Perspektive der Studierenden zu. Es ist nicht auszuschließen, dass die Studierenden des Performance Department andere oder sogar gegensätzliche Erfahrungen in den Kursen und Veranstaltungen gemacht haben. Von einer Differenz zwischen der Darstellung der eigenen Lehr-

tion immer wieder zur Disposition. Auch ihre Lehrpraxis steht in Relation zu den Studierenden, wird von ihnen beeinflusst und unterliegt dem Prozess der ‚co-production of meaning‘. Die Vermittlungssituation wird als veränderbar und prozessual verstanden.“ 4.4.3. *Máire Witt O'Neill*, S. 164 f.

⁶⁴⁴ Es kann die These aufgestellt werden, dass die Praxis der Kritik, wie sie im Performance Department angewandt wird, als ästhetische Praxis beschrieben werden kann. Dieser These kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden, sie sollte jedoch als weiterführende Forschungsfrage an anderer Stelle untersucht werden.

konzepte und deren konkreten Umsetzung und Auswirkungen auf die Studierenden ist dabei auszugehen. Das SAIC als private Kunsthochschule ist ebenso den Verwertungslogiken des Kunstmarktes unterworfen und gibt diese Logiken an seine Studierenden weiter. Die institutionellen Strukturen bezeichnen alle drei Lehrenden als zumindest teilweise problematisch und nicht ohne Weiteres mit ihren Lehransätzen vereinbar. Dennoch können die vorgestellten Lehransätze und die Konzepte von Vermittlung, so wie sie in den Interviews mit den drei Lehrenden formuliert wurden, nach den in Kapitel 2.3 aufgestellten Kriterien⁶⁴⁵ als eine differenzorientierte Vermittlung im Sinne einer ästhetischen Praxis verstanden werden.

⁶⁴⁵ 1. Vermittlung als Vermittlungspraxis; 2. Aufwertung von Vermittlung als ästhetischer Praxis; 3. Erweiterung der Vermittlung um ästhetische Phänomene; 4. Vermittlung als widerständige und kritische Praxis.

5 Fazit

Ausgangspunkt der Forschung zur Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis war die zentrale Forschungsfrage nach den spezifischen Anforderungen der Performance Art für ein neu zu entwickelndes Vermittlungskonzept. Dabei wurde die These aufgestellt, dass Vermittlung nicht als sekundärer Vorgang verstanden werden darf, sondern selbst als ästhetische Praxis gedacht werden muss, um dem inhärent permissiven, ephemeren und widerständigen Potenzial der Performance Art zu entsprechen. Es wurde dargelegt, dass die spezifischen Anforderungen der Performance Art in einem Konzept der Vermittlung als ästhetische Praxis begründet liegen. Dabei fokussiert sich die Arbeit nicht auf die Rezeption von Kunst, im Speziellen von Performance Art, oder anderen kulturellen Praktiken, sondern widmet sich produktionsästhetischen Fragestellungen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen in ihrer Verwobenheit mit ästhetischen Praktiken. Im Folgenden sollen das Konzept der Vermittlung als ästhetische Praxis und seine spezifischen Anforderungen an die Kunstform Performance abschließend zusammengefasst werden, um einen Ausblick für weiterführende Forschungsfragen zu formulieren.

Zu Beginn der Arbeit wurde auf die Problematik hingewiesen, dass der Untersuchungsgegenstand sich einer eindeutigen Definition entzieht. Unter Bezugnahme auf Goldberg, Carlson und Lange lässt sich schreiben, dass die Performance Art wegen ihrer Interdisziplinarität und Ausdifferenzierung in Form und Inhalt keine scharfen Trennlinien zu zeitgenössischen Formen aus dem Theater, dem Tanz, der bildenden Kunst, der populären Kultur und der Medienkunst aufweist. Die Arbeit folgt deshalb der These von Goldberg, dass sich „jeder Performer seine oder ihre Definition in dem speziellen Vorgang und der Methode der Ausführung [schafft]“⁶⁴⁶. Die im Laufe der Arbeit referierten Definitionen markieren, wie zu Beginn der Arbeit verdeutlicht, eine selbstreferenzielle Momentaufnahme, die unterschiedliche Aspekte der Performance Art hervorhebt, jedoch nicht den Anspruch hat, alle Arbeiten, welche unter der Performance Art subsumiert werden können, abzubilden. Jede im theoretischen Kontext formulierte Definition wird von der sie umgebenden Praxis beeinflusst und verhandelt diese mit. Dennoch sei an dieser Stelle auf die Charakteristika verwiesen, welche zu Beginn der Arbeit für die Performance Art ausgemacht wurden, um einen Ausgangspunkt für die theoretische Auseinandersetzung zu formulieren:

646 Goldberg 2014, S. 9.

1. Performance Art stellt Präsenz vor Repräsentation
2. Performance Art stellt den Prozess vor das Werk
3. Performance Art stellt die innere Erfahrung vor äußere Könnerschaft
4. Performance Art stellt Gattungsgrenzen in Frage

Diese vier Aspekte bilden die Grundlage der Forschung und beschreiben die notwendigen Spezifika der Performance Art für ein neu zu entwickelndes Vermittlungskonzept. In drei zentralen Kapiteln wurden unterschiedliche historische, theoretische und praxisanalytische Schwerpunkte des Forschungsthemas untersucht, dessen zentrale Ergebnisse im Folgenden wiedergegeben werden sollen.

Der erste Teil der Arbeit, der sich aus historischer Perspektive mit der Entstehung der Kunstform Performance Art, deren Vorläufern und der Verwobenheit mit Fragen nach Vermittlung und Lehre beschäftigt hat, ist der These nachgegangen, dass die Performance als eigenständige Kunstform, ihre Theorisierung und ihre Vermittlung stets aufeinander bezogen entstanden sind.

Die These konnte u.a. durch die Analyse der Lehrkonzepte am Black Mountain College, die theoretischen Ausführungen und Projekte von Allan Kaprow und die Darstellung der Positionen auf den beiden Symposien *Performance Art, Culture, and Pedagogy* und *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung* bestätigt werden. Mit Blick auf die Forschungsergebnisse hat die Forschung in der Analyse der historischen Positionen und Projekte deutlich gemacht, dass sich dort bereits zentrale Charakteristika der Vermittlung als ästhetischer Praxis ausmachen lassen und diese nicht allein durch Theorie, sondern maßgeblich aus der Praxis heraus entwickelt wurden. Hierbei lassen sich fünf Aspekte aus der Analyse der historischen Beispiele nennen, die für das Forschungsthema zentral sind:

1. Lehre selbst wird als performative Praxis verstanden

Bereits in den Ausführungen zum BMC wurde herausgearbeitet, dass die Lehrenden mit ihren Lehrkonzepten ein Verständnis von Lehre etabliert haben, bei dem diese selbst als Kunst begriffen⁶⁴⁷ und ihr damit eine performative Dimension⁶⁴⁸ zugesprochen wird. Sie wird als eine subjektive, offene und veränderbare Praxis begriffen, die dem relationalen Gefüge der Lehrsituation unterworfen ist und nicht normativen Regeln folgt. Dabei wurde am BMC nachweislich unterschieden zwischen Instruktionen im Sinne einer bloßen Weitergabe von Infor-

647 Josef Albers: „teaching is never a matter of methods, it's a matter of art“ (Duberman, 1972, S. 49).

648 In einem doppelten Sinne. Indem sowohl die künstlerische als auch die wirklichkeitskonstituierende Dimension von Lehre anerkannt und betont wird.

mationen und Vermittlung im Sinne einer ganzheitlichen Form von Bildung, die von der (Lern-)Erfahrung ausgeht und neben der intellektuellen auch eine körperliche Aufnahme von neuem Wissen impliziert.⁶⁴⁹ Die Frage nach dem Wie wurde demnach ebenso notwendig gestellt wie die Frage nach dem Was. Besonders deutlich wurde dies durch die Analyse des *Untitled Event*. Es konnte herausgearbeitet werden, dass *Untitled Event* als performative Vermittlungspraxis selbst zur Aufführung kommt. Die Grenzen zwischen Lehre und Kunst werden somit verschoben. Zurückzuführen sind die Konzepte am BMC auf die theoretischen Ausführungen von Dewey, der mit seiner These: „Durch Erfahrung lernen wir“⁶⁵⁰, die Grundlage für das performative Potenzial von Lehre gelegt hat. Im Sinne einer aktiven und passiven Seite der Erfahrung schreibt Dewey: „Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück.“⁶⁵¹ Im Erkennen der Zusammenhänge, die zu diesem Wechselspiel führen, liegt für Dewey die Grundlage des Lernens.

2. Die Aktivierung von kritischem Potenzial

Gleichzeitig machen die Analysen zum BMC deutlich, dass Lehre als performative Praxis nicht nur bestehende Lehrkonzepte in Frage stellt, sondern auch deren institutionelle Bedingtheit, was im Falle des BMC zu erheblichen Widerständen geführt hat.⁶⁵² Legt man Deweys Verständnis von Lernen als Erfahrung zu Grunde, welches die passive sowie aktive Seite der Erfahrung betont, bezieht sich das kritische Potenzial, das durch offene und veränderbare Lehrkonzepte aktiviert wird, nicht nur auf die Lehrenden, sondern ebenso auf die Lernenden. Es konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass auch Allan Kaprow in seinem „Manifesto“ auf das kritische Potenzial von Kunst verweist, die nach seinem Ansatz nicht nur für alle erfahrbar, sondern auch von allen geschaffen werden kann. Dadurch, dass Kunst nicht mehr der Domäne der Kunsthochschulen, der Museen, Theater und Galerien vorbehalten ist, sondern an jedem möglichen Ort von jeder möglichen Person produziert und präsentiert werden kann, rückt sie näher an das Leben selbst heran und gewinnt dadurch an kritischem

649 Vgl. Kapitel 2.2.2. *Historische Entwicklung und Lehransätze am Black Mountain College*, S. 28 ff.

650 Dewey 2011, S. 187.

651 Ebd., S. 186.

652 Vgl. Kapitel 2.2.2. *Historische Entwicklung und Lehransätze am Black Mountain College*, S. 28 ff.

Potenzial: „Now, as art becomes less art, it takes on philosophy’s role as critique of life.“⁶⁵³

3. Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Strukturen und performativen Vermittlungsansätzen

Daraus folgt unweigerlich die Frage nach dem Spannungsverhältnis zwischen der Performance Art, den offenen Vermittlungsansätzen und den Strukturen der Bildungsinstitutionen, in denen diese Prozesse stattfinden. In seinen Ausführungen zur Umgebung nimmt Dewey auf dieses Spannungsverhältnis Bezug. Mit dem Begriff der „sozialen Umgebung“ verweist Dewey auf die gegensätzlichen Tendenzen einer individuellen Freiheitsbestrebung und notwendiger Rahmenbedingungen im Kontext von Erziehung. Es gilt, so Dewey, dieses Spannungsverhältnis nicht aufzulösen, sondern es in ein Gleichgewicht zu bringen, um einen Zustand „größerer Vielfalt von Veränderungsmöglichkeiten“ zu erreichen. Bleibt dieser Ansatz bei Dewey noch unkonkret, wird er in späteren Ausführungen von Schlegel-Pinkert oder Campagner konkretisiert. Dass die Einbettung des Konzepts der Lehre von Performance und des Performativen der Lehre im Bildungskontext zu Spannungen führen kann, haben sich auch Kaprow und Filliou bei der Planung für ihre experimentelle Universität vergegenwärtigt. Higgins schreibt über ihre Bemühungen:

In this pedagogical project, however, Fluxus experience has particular value, promoting as it does, first and foremost, experimental learning, but also interdisciplinary exploration, self-directed study, collective work, and the non-hierarchical exchange of ideas. Finally, by fostering such freedom, it avoids the homogenizing influence of formal institutions of learning and art academies.⁶⁵⁴

Bildungsinstitutionen werden hier als gegensätzlich zu experimentellem Lernen, Interdisziplinarität, selbstorganisiertem Studieren, kollektivem Arbeiten und nichthierarchischem Austausch beschrieben. Dadurch, dass die experimentelle Universität von Kaprow und Filliou nicht realisiert wurde, konnten ihre Befürchtungen nicht überprüft werden, jedoch haben, wie in den beiden vorgestellten Symposien deutlich wurde, zahlreiche Künstler*innen und Wissenschaftler*innen Performance Art vor allem an Hochschulen und Universitäten unterrichtet. Anhand der Beiträge von Rosenbach und Kallenbach, die sich kritisch mit der Lehrbarkeit von Performance Art auseinandersetzen, konnte jedoch deutlich gemacht werden, dass die Frage in Praxis und Theorie

⁶⁵³ Kaprow 1972, S. 292.

⁶⁵⁴ Vgl. König 1970, S. 189.

weiter besteht. Die Analyse hat ergeben, dass in den Beiträgen nicht grundsätzlich die Lehrbarkeit von Performance Art in Frage gestellt wurde, sondern vor allem ein bestimmtes Konzept von Lehre, nämlich eines, das auf hierarchischem Wissenstransfer, Nachahmung, reiner Aneignung von Techniken und begrenzten zeitlichen Ressourcen beruht.

4. Die Neukonzeption des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden war von Beginn an verbunden mit der kritischen Befragung institutioneller Strukturen und war ebenso in der Konzeption neuer Colleges, Universitäten oder Projekte präsent. Dieses sollte weniger hierarchisch und vor allem im Sinne eines kollektiven Lern- und Erfahrungsprozesses gedacht werden. Die beiden vorgestellten Referenztexte für das Symposium an der Penn State University 1999 *Performance Art, Culture, and Pedagogy* thematisieren diesen Aspekt explizit. McMahon fordert in „Performance Art in Education“⁶⁵⁵ ein neues Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, das sich durch den Abbau von Hierarchien und die konstitutive Offenheit der Lehrmethoden auszeichnet, was dazu führt, dass die Bildungsprozesse nicht mehr gänzlich planbar und kontrollierbar sind. Auch McLaren widmet sich in seinem Text *Schooling as a Ritual Performance*⁶⁵⁶ unterschiedlichen Typen von Lehrer*innen. Dabei wird der „teacher as a liminal servant“⁶⁵⁷ für die Performance Art favorisiert. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht nur Wissen präsentiert, sondern das Bewusstsein der Studierenden transformiert und ihnen ermöglicht, Zugang zu einem verkörperten Wissen zu erlangen.⁶⁵⁸ Bei McLaren bleibt das Konzept des *liminal servant* jedoch noch abstrakt.

Der historische Blick auf die Vermittlung von Performance Art hat jedoch gezeigt, dass in anderen vorgestellten Positionen und Projekten die Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden eine große Rolle gespielt hat. Higgins beispielsweise spricht im Kontext der Arbeit von Kaprow und Filliou von *facilitation* und erläutert dieses wie folgt: „Teacher would facilitate not by transmitting information, but by offering open-ended opportunities to problematize, to look for patterns in the student's experience and meaningfully guide them through their personal concerns and interests. The teacher-as-facilitator role [...] is neither wildly impractical nor utopian.“⁶⁵⁹ Auch Higgins beschreibt den Begriff des *facilitators* in Abgrenzung zu dem des

655 McMahon 1995.

656 McLaren 1986.

657 Vgl. Garoian 1999, S. 34 f.

658 Vgl. ebd.

659 Higgins 2002, S. 196.

teachers, impliziert damit eine Abwendung von der reinen Informationsweitergabe und beruft sich auf ein ganzheitlicheres Verständnis von Bildung, welches eng an den Interessen und Bedürfnissen des zu bildenden Subjekts orientiert ist. Auch das vorgestellte *Womanhouse* postulierte für sich einen Lehrraum, der eher im Sinne einer Community gestaltet wurde und in dem Lehrende auch als Lernende verstanden wurden. Schapiro schreibt über die Erfahrungen im *Womanhouse*: „In the consciousness-raising sessions, I didn't feel like their teacher. I felt part of the circle of women, giving and taking information. There was no unnecessary emphasis on my status as the teacher.“⁶⁶⁰

Auch in Deweys Verständnis von Lernen als praktische Erfahrung und von Schule als Laboratorium findet sich das Konzept der Lehrenden als Lernende. Besonders in der Form des Experiments werden Lehrende gedacht, die eine unabdingbare Offenheit für Neues und Unerwartetes als Potenzial und nicht als Defizit anerkennen. Die Beschreibungen vom BMC haben gezeigt, dass diese Voraussetzung in der Praxis nicht immer gegeben ist.

5. Abwendung von der alleinigen Aneignung von Techniken und überprüfbarem Wissen

Die Forderung nach offenen Lernprozessen, einer Neukonzeption des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden und einem Verständnis von Lehre als performative Praxis impliziert gleichermaßen die Frage danach, was Gegenstand der Lehre sein soll. Dabei wurde deutlich, dass sich alle Positionen gegen eine alleinige Aneignung von Techniken und Fertigkeiten und überprüfbarem Wissen aussprechen. Konkrete Lerninhalte werden alternativ jedoch nicht genannt, da in offenen und erfahrungsbasierten Bildungsprozessen die Frage nach dem Was eben nicht normativ beantwortet werden kann, sondern in den Antworten vage bleiben muss, um ein gewisses Maß an subjektiver Beteiligung auch an den Inhalten dessen, was gelehrt wird, zu gewährleisten. Abramović zitiert zu dieser Frage im Kontext ihrer Workshops mit jungen Performancekünstler*innen Brâncuși: „What you're doing is not important, what is really important is the state of mind from which you do it.“⁶⁶¹ Das BMC setzte sich zum Ziel, eine nicht weiter definierte Form von readiness und sensitivity⁶⁶² für künstlerische Prozesse und eine Sensibilisierung für Bewegung, Form, Sound und andere Ausdrucksformen der Kunst zu erlangen, die nicht allein durch intellektuelle Lernprozesse angeeignet werden können.⁶⁶³ Dewey stellt in sei-

660 Napikoski 2018.

661 Abramović 2003, S. 4.

662 Duberman 1972, S. 47.

663 Vgl. Kapitel 2.2.2. *Historische Entwicklung und Lehransätze am Black Mountain College*, S. 28 ff.

ner Theorie den Erwerb von bestimmten Techniken oder Fertigkeiten ebenfalls nicht in den Vordergrund. Für ihn steht die Fähigkeit im Fokus, vagen Vorstellungen, Ideen oder Gefühlen eine gewisse Form oder Gestalt zu geben.⁶⁶⁴ Die vorliegende Arbeit konnte deutlich machen, dass alle genannten Beispiele darauf schließen lassen, dass sich die genannten Inhalte im Gegensatz zu dem Erwerb von Techniken und Fertigkeiten auf innere Vorgänge und Haltungen beziehen, welche zum Initiieren von kreativen Prozessen befähigen sollen. Dabei spielt das relationale Gefüge, innerhalb dessen sich die Vermittlungsprozesse abspielen, eine zentrale Rolle. Bildung findet, wie in den genannten Beispielen deutlich wird, nicht isoliert statt, sondern immer in Bezug zur Lernumgebung. Dies anzuerkennen und in die Neukonzeption von Lehrkonzepten und Vermittlungsprozessen mit einzubeziehen, ist nach den Analysen der historischen Beispiele ein zentrales Anliegen.

Die historische Analyse hat gezeigt, dass zentrale Charakteristika eines Konzepts von Vermittlung als ästhetischer Praxis bereits in den untersuchten Positionen und Projekten vorgekommen sind. Der zweite Teil der Arbeit verfolgt im Anschluss an die historische Perspektive die These, dass die inhärente Offenheit, Widerständigkeit und Prozesshaftigkeit der Performance Art ihre Entsprechung nur in einem Vermittlungskonzept findet, in dem Vermittlung selbst als ästhetische Praxis begriffen wird. Unter Bezugnahme auf die These des theoretischen Teils der Arbeit werden im Folgenden die zentralen Forschungsergebnisse zu den Begriffen Vermittlung, ästhetische Erfahrung und reflexive Bildung zusammengetragen, und das Konzept der Vermittlung als ästhetische Praxis wird dargelegt.

Die Neuformulierung des Vermittlungsbegriffs stellt den Kern der Forschungsergebnisse dar und integriert die fünf oben genannten Charakteristika aus der Analyse im historischen Teil der Arbeit. Besonders weil sich das Verhältnis zwischen Vermittlung und Pädagogik noch in einer diskursiven Suchbewegung befindet, trägt das vorgestellte Konzept von Vermittlung als ästhetischer Praxis zur Begriffsklärung bei. Die in der Arbeit vorgestellte Aufteilung in differenzorientierten und kompetenzorientierten Vermittlungsbegriff wird unter Bezugnahme auf Sturms Verweis auf die Unterscheidung zwischen *studium* und *punctum* bei Barthes argumentativ gestützt. Wo das *studium* sich auf die Aneignung von überprüfbarem Wissen mit wenig Deutungsspielraum fokussiert, favorisiert das *punctum* die subjektiven Momente im Kontakt mit Kunst und kann in seiner Sprunghaftigkeit und Unplanbarkeit am ehesten mit Waldenfels' Begriff der *Widerfahrnis* beschrieben werden. Im kompetenzorientierten Vermittlungsbegriff geht es in ähnlicher Weise wie beim *studium* um Normierung, Standardisierung und Kontrolle. Es wird vorausgesetzt, dass die

664 Vgl. Dewey 2016, S. 91.

erworbenen Kompetenzen operationalisierbar sind und sich versprachlichen lassen. Im Gegensatz dazu entzieht sich der differenzorientierte Vermittlungsansatz einer eindeutigen Bewertbarkeit, Versprachlichung und einer gänzlichen Kontrolle. Im Glossar der Züricher Kunsthochschule heißt es zur „Kunstvermittlung als Dekonstruktion“⁶⁶⁵: „[In der Kunstvermittlung geht es um] die Vermeidung von inhaltlichen Schliessungsbewegungen und stattdessen die Anerkennung der Unabschliessbarkeit von Deutungsprozessen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken [...], die Konfrontation mit Sprach- und Verstehensgrenzen und die damit einhergehende Destabilisierung der Subjekte.“⁶⁶⁶ Gleiches gilt ebenso für das Konzept der Vermittlung als Differenz.

Angelehnt an das von Mörsch formulierte Konzept der „kritischen Kunstvermittlung“⁶⁶⁷ wird Vermittlung als eine Praxisform gedacht, welche sich nicht nur der Strategien und Ausdrucksformen der Künste bedient, sondern im Sinne einer ästhetischen Praxis auch andere, außerkünstlerische Formen explizit miteinschließt. Vermittlung in dem hier etablierten Verständnis von Differenz impliziert dabei ebenso die Anerkennung der Differenz als kreatives Potenzial und nicht als Defizit. Unter Bezugnahme auf Westphals Konzept des Fremden kann ihre Forderung, „dem Fremden seine Fremdheit zu belassen“⁶⁶⁸, als Aufruf verstanden werden, Fremdheitserfahrungen, welche laut Westphal immer auch Differenzserfahrungen sind, anzuerkennen, anstatt sie zu negieren. In der Übertragung auf bildungstheoretische Fragen stellt die vorliegende Arbeit deutlich heraus, dass im Kontext von Bildung diese Form der Anerkennung von Differenz unweigerlich zu einer widerständigen und kritischen Bildungspraxis, welche sich auch als Institutionskritik äußert, führt. Mörsch formuliert dabei vier verschiedene Diskurse der Kunstvermittlung und favorisiert für eine kritische Kunstvermittlung den *dekonstruktiven* und *transformativen* Diskurs, welcher sich nicht nur durch seinen Inhalt, sondern auch durch seine Form kritisch mit den Strukturen der institutionellen Zusammenhänge auseinandersetzt.

Damit sind mit Mörsch, Sturm und Westphal die wichtigsten theoretischen Referenzen für einen differenzorientierten Vermittlungsbegriff formuliert wor-

665 Team IAE: „Kunstvermittlung als Dekonstruktion“. In: Institute for Art Education: Glossar des Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, 2018. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/kunstvermittlung-als-dekonstruktion-3833> (letzter Abruf: 14.07.2022).

666 Ebd.

667 Vgl. Mörsch 2009.

668 Westphal 2014a, S. 135.

den. Zur theoretischen Untermauerung von Vermittlung als Differenz wurde im Folgenden auf das Konzept der ästhetischen Erfahrung eingegangen, das es ermöglicht, Momente des Unplanbaren und Sprunghaften präzise beschreibbar zu machen. Die von Brandstätter vorgestellten Charakteristika der ästhetischen Erfahrung wie u.a. Selbstzweckhaftigkeit, Weltbezug, Eigenzeitlichkeit, Eigenräumlichkeit und die Gleichzeitigkeit von Präsenz und Repräsentation machen bereits deutlich, dass die ästhetische Erfahrung Prozesse beschreibt, welche in einem Konzept von Vermittlung als ästhetischer Praxis, wie es hier formuliert wurde, besonders virulent sind. Maset spricht im Kontext ästhetischer Erfahrungen von unterschiedlichen „Seins-Modi“⁶⁶⁹, in denen das Subjekt eine Wahrnehmung und ein Erleben erfährt, die sich von der alltäglichen Wahrnehmung signifikant unterscheiden. Für die Frage nach der konkreten Vermittlungssituation und der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung gibt Maset damit ein konkretes Analyseinstrument, um Vermittlung als ästhetische Praxis beschreibbar zu machen. Dabei ist eine zentrale Erkenntnis der Analyse der Begriffe Vermittlung und ästhetische Erfahrung, dass der etablierte Unterschied zwischen kompetenzorientierter und differenzorientierter Vermittlung nicht als ein sich ausschließender Dualismus gedacht werden darf, sondern als eine gleichwertige Ergänzung des jeweils anderen. Dies liegt unter Rückgriff auf Bourdieu vor allem in der spezifischen ästhetischen Kompetenz begründet, welche, so Bourdieu, als Voraussetzung für die offenen und unplanbaren Implikationen der ästhetischen Erfahrung gelten kann. Er schreibt: „Ästhetische Erfahrung, verstanden als ein distanziertes, kontemplatives, sich selbst genügendes Betrachten eines ästhetischen Dings, bedarf einer bestimmten Haltung und Fertigkeit, einer spezifischen ästhetischen Kompetenz, die seines Erachtens den kulturell privilegierten Klassen vorbehalten ist.“⁶⁷⁰

Laner, welche in ihren Ausführungen zur ästhetischen Bildung auf Bourdieu verweist, macht auf die Ambivalenz aufmerksam, welche die ästhetische Erfahrung im Bildungskontext erfährt. Da dies ebenso für die Neuformulierung von Vermittlung gelten kann, wurde im Folgenden auf die von Laner formulierte Ambivalenz genauer eingegangen und mit den Ausführungen zum reflexiven Bildungsbegriff eine theoretische Position formuliert, die die Ambivalenz nicht aufzulösen versucht, sondern sie anerkennt und in den Vermittlungsprozess integriert. Laners formulierte Ambivalenz bezieht sich vor allem auf eine starke Zweckhaftigkeit und Didaktisierung im Bildungskontext, welche dem Phänomen der ästhetischen Erfahrung entgegenzustehen scheinen. Mit einem in Bezug auf Koller und Sesink formulierten reflexiven und transformatorischen Bildungsbegriff greift man diesem Gegensatz jedoch vor. Beim transformatori-

669 Maset 1995, S. 22.

670 Siehe dazu Kapitel 3.1.2. Ästhetische Erfahrung, S. 76.

schen Bildungsbegriff geht es, nach Koller, gerade um die Ermöglichung einer Neuausrichtung des Verhältnisses des zu bildenden Subjekts zur Welt, was durch einen Irritationsmoment wie beispielsweise eine ästhetische Erfahrung ausgelöst wird. Damit wird Bildung als unabgeschlossener, offener und instabiler Prozess verstanden, der nicht nur Wissen reproduziert, sondern durch Erfahrung Neues hervorbringen kann. Auch die reflexive Dimension betont, nach Sesink, ein Verständnis von Bildung, welches auf das zu bildende Subjekt ausgerichtet ist und individuelle Resonanz Erfahrung einschließt. Dabei wird der Moment der Bildung, und damit auch seine Bedingtheit für das Subjekt, augenscheinlich. Dies beschreibt Sesink als Voraussetzung dafür, das Subjekt dahingehend zu aktivieren, dass es auf den Bildungsprozess selbst einwirkt. Bildung, ebenso wie Vermittlung, wird als veränderbares, relationales Gefüge verstanden.

Darin begründet liegt die, auf die Arbeit fokussierte, performative Dimension von Bildung und ein Verständnis von Vermittlung als einen reflexiven und transformatorischen Prozess, der selbst als performative Praxis fungiert. Wulf und Zirfas gelten mit ihrer performativen Bildungstheorie dabei als wichtige Referenzen, um den „prozesshaften Aufführungscharakter von Handlungen und die Inszeniertheit von Wirklichkeit“⁶⁷¹ innerhalb von Bildungsprozessen hervorzuheben. Es wurde betont, dass es bei der Betrachtung von Performance Art in Bildungskontexten demnach notwendig ist, unter Bezugnahme auf Koller, Sesink, Wulf und Zirfas einen transformatorischen, reflexiven, also erweiterten Begriff von Bildung vorauszusetzen, um der bereits erwähnten Ambivalenz zwischen Intentionalität und konstitutiver Offenheit performativ entgegenzuwirken. Nur wenn der Bildungsprozess selbst als offen verstanden, die Bedingtheit des Bildungsvorgangs offengelegt und damit dem Subjekt ein hohes Maß an Selbstbestimmung zugestanden wird, kann vermieden werden, dass der Bildungsvorgang ausschließlich einer Kompetenzlogik unterliegt und der Bildungsgegenstand damit nur als Mittel zum Zweck dient.⁶⁷²

Die anschließende Analyse der Diskursfelder hat die Notwendigkeit eines Konzeptes der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis verdeutlicht, das sich nicht entweder auf spezifische Bildungsprozesse oder künstlerische Prozesse fokussiert, sondern beide gleichwertig zusammenführt und an keine Bildungsinstitution oder Zielgruppe gebunden ist. Unter den vorgestellten Positionen der Kunstvermittlung wurde mit Seumel ein Beispiel herangeführt, das den Kompetenzerwerb in einem klaren schulischen Setting fokussiert. Die Reflexion der documenta 12 durch Campaner und Mörsch hingegen hat gezeigt, wie ein differenzorientierter Vermittlungsbegriff durch konkrete

671 Wulf/Zirfas 2007, S. 8.

672 Vgl. Kapitel 3.1.3. Reflexiver Bildungsbegriff, S. 78 ff.

methodische Zugänge zum Vermittlungsgegenstand Performance Art in der Praxis funktioniert, welches kritische Potenzial dem eingeschrieben ist, aber auch wie institutionelle Strukturen auf Form und Inhalt des Vermittlungskonzepts einwirken. In der Theaterpädagogik wurde mit Westphal eine Vertreterin eines differenzorientierten Ansatzes in der Pädagogik vorgestellt. Westphal plädiert dabei für ein Verständnis von Bildung als offener und unabgeschlossener Prozess, um der Performancekunst als ebenso offen und unabgeschlossen gerecht zu werden. Schlegel-Pinkert befragt in ihrer Darstellung des eigenen Seminars zur Performance Art unter anderem die Ambivalenz zwischen Bildung und der Zweckfreiheit von Kunst, im Speziellen von Performance Art, und argumentiert mit Lange, dass „nur in einem paradoxalen Hin und Her zwischen dem Setzen von Rahmenbedingungen [...] durch den Lehrenden und der gleichzeitigen Hoffnung, diese im Sinne des unbegrenzten ästhetischen Experimentierens und Selbstforschens zu übertreten“⁶⁷³, produktiv mit dem Spannungsverhältnis umgegangen wird. In ihrem Konzept der „Doing Didaktik“⁶⁷⁴ stellt sie konkrete Methoden vor, die den Seminarraum im Dewey'schen Sinne als Labor versteht, Spielräume und Flexibilität ermöglicht und auf Maset's Verständnis von Vermittlung als relationales Gefüge beruht.⁶⁷⁵ Das hier beschriebene Verständnis von Vermittlung kann als eine Erweiterung des differenzorientierten Vermittlungsbegriffs um den Aspekt der Relationalität begriffen werden: Vermittlung als eine dynamische Bewegung zwischen dem Vermittlungsgegenstand und den beteiligten Subjekten, die Initiator*innen des Vermittlungsprozesses mit eingeschlossen.

Die Analyse der Positionen aus der Performance Art selbst haben ergeben, dass die beiden Modelle kompetenz- und differenzorientierter Vermittlung nicht strikt voneinander getrennt werden können und in ihrer Gleichzeitigkeit eher unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte des Vermittlungsprozesses beschreibbar machen, was die These stützt, dass beide nicht als Gegen-

673 Lange 2000, S. 202.

674 Pinkert 2016, S. 100.

675 „Maset stellt fest, dass es in unserer Welt der ‚realen‘ Dinge nicht möglich ist, ‚eine Sache genauso (zu vermitteln) [...], wie die Sache selbst ist‘ (Maset, Pierangelo: *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*. Lüneburg, Edition Hyde, 2002, S. 12). Die ‚Sache‘ wird immer durch die beteiligten Subjekte und das verwendete Medium verändert. [...] Diesen Gedanken aufgreifend soll hier Vermittlung von Theater im allgemeinen Sinne nicht als Übermittlung eines Inhaltes beziehungsweise einer bestimmten Sichtweise, sondern als ein In-Beziehung-Setzen von Phänomenen der Kunst und bestimmten Subjekten begriffen werden. Die Dynamik von Vermittlung wäre dann in einer prinzipiellen Bewegung beschreibbar, die Konstellationen und Relationen aufsucht und herstellt, um in deren Zwischenräumen (neue) Spielräume zu eröffnen.“ Pinkert 2014, S. 14 f.

sätze, sondern als sich ergänzende Perspektiven auf den Vermittlungsvorgang gedacht werden müssen. Daher scheint es sinnvoll, von einem differenzzentrierten Vermittlungsansatz zu sprechen statt von einer Differenzorientierung.

Bei Arsem wie auch bei Arlander wurde die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis, zwischen dem Studium konkreter Beispiele aus der Geschichte der Performance Art und einer Befähigung zum offenen kreativen Arbeiten deutlich. Dabei spricht sich Arsem explizit gegen eine Meister*in-Schüler*in-Beziehung aus und versteht sich selbst eher als Mentorin. Aus Arlanders Perspektive geht jedoch hervor, dass die eigene Verwobenheit in die Lehre die Ergebnisse der Studierenden dennoch beeinflusst. Der politische und kritische Ansatz von Arlander muss sich demnach auch auf die eigene Vermittlungspraxis beziehen.

Ein Konzept der Vermittlung als ästhetische Praxis wird dabei der Gleichzeitigkeit von kompetenz- und differenzzentrierter Vermittlung und der Schaffung von Transparenz in Bezug auf die eigene Verwobenheit in einem relationalen Verständnis von Vermittlung gerecht. Dafür ist das Konzept der ästhetischen Praxis, wie es von Krankenhagen und Elberfeld formuliert wurde, ein zentraler Aspekt. Wie Vermittlung als eine Praxis zu begreifen ist, die sich nicht nur künstlerischen, sondern im erweiterten Sinne ästhetischen Phänomenen widmet, wurde in der vorliegenden Arbeit bereits erläutert. Damit wird Vermittlung nicht als sekundärer Vorgang verstanden, sondern selbst als ästhetische Praxis aufgewertet. Die Implikationen, die durch das Konzept der ästhetischen Praxis an den Untersuchungsgegenstand der Vermittlung geknüpft werden, lassen sich aus den Ausführungen von Krankenhagen und Elberfeld ableiten:

Das Adjektiv ästhetisch bezeichnet hierbei eine Weise des Handelns, in der gestalterische Spielräume, performative Ausdrucksbewegungen und leiblich-sinnliches Situiertsein eine zentrale Rolle spielen. Es ist ein Handeln, in dem Bahnen des Gewohnten verlassen werden, oder das Gewohnte in seinen Spielräumen überprüft wird. Nicht festliegende Normen oder rationale gesicherte Absichten bestimmen das Handeln ästhetischer Praxis, sondern situative Resonanzen und sinnlich evozierte Evidenzen führen die Handelnden über ihre eigenen Rahmensetzungen hinaus.⁶⁷⁶

In Bezug auf Vermittlung in einem differenzzentrierten, reflexiven und transformatorischen Sinne soll hier noch einmal auf die vier Aspekte aus Kapitel 3.3 verwiesen werden, welche als zentrale Charakteristika der Neuformulierung

676 Siehe dazu Kapitel 3.3. *Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis*, S. 20.

von Vermittlung gelten können und die oben erwähnten Aspekte aus dem historischen Teil aufgreifen und erweitern:

1. Vermittlung als Vermittlungspraxis
2. Aufwertung von Vermittlung als ästhetische Praxis
3. Erweiterung der Vermittlung um ästhetische Phänomene
4. Vermittlung als widerständige und kritische Praxis

Die abschließende Praxisanalyse im dritten Teil diente dazu, das Konzept der Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis anhand konkreter Übungen und Methoden anwendbar zu machen. Dabei wurde die These verfolgt, dass von Vermittlung als ästhetischer Praxis nur dann gesprochen werden kann, wenn die Bedingtheit der Vermittlungssituation im Sinne eines reflexiven Bildungsbegriffs selbst thematisiert wird. Die Analyse hat gezeigt, dass insbesondere in den Online-Formaten, wie dem *Zoom Walk* oder dem ersten Online-Seminar von PAS, auf Grund der begrenzten technischen Möglichkeiten, deretwegen die Handlungsmacht auf struktureller Ebene ausschließlich bei der anleitenden Person lag, ein Einwirken auf das Vermittlungssetting selbst nicht möglich war. Die analysierten methodischen Zugänge zur Performance Art in *One Minute Sculpture* und *MIX* hingegen haben es den Teilnehmenden ermöglicht, in einem experimentellen Setting, im Sinne einer „performativen Etüde“⁶⁷⁷, aktiv auf die Bedingungen der Vermittlungssituation einzuwirken und die ästhetische, inhaltliche und formale Struktur mitzugestalten. Ebenso wurde die Ambivalenz zwischen der Kunstform Performance und Bildung anhand eines konkreten Praxisbeispiels, des School of the Art Institute Chicago (SAIC), untersucht. Für in den bisherigen Forschungsergebnissen angeführte Konzepte wie dem *liminal servant* von McLaren oder der *Doing Didaktik* von Schlegel-Pinkert konnten konkrete Anwendungsbeispiele in den Gesprächen mit Sifuentes, Hixson und Witt O'Neill gefunden werden. Gleichzeitig wurde die Ambivalenz zwischen institutionellen Strukturen und den Abhängigkeitsverhältnissen, die sich zwischen Studierenden und Lehrenden manifestieren, und offenen Lehrkonzepten, der freien Wahl künstlerischer und ästhetischer Ausdrucksmittel und Konzepte wie beispielsweise des der *Witness* von Witt O'Neill, durch die Analyse deutlich. Ein Ansatz eines „paradoxalen Hin und Her zwischen dem Setzen von Rahmenbedingungen [...] durch den Lehrenden und der gleichzeitigen Hoffnung, diese im Sinne des unbegrenzten ästhe-

677 Seumel, Ines: „Übende Verfahren in der performativen Praxis“. Internetdokument, online verfügbar unter: <http://www.kunstundaktion.de/wp-content/uploads/Performative-Et%C3%BCden-in-der-kunstp%C3%A4dagogischen.pdf> (letzter Abruf: 31.01.2023), S. 1.

tischen Experimentierens und Selbstforschens zu übertreten“⁶⁷⁸, wie ihn Schlegel-Pinkert unter Rückbezug auf Lange vorschlägt, konnte nicht ausgemacht werden. Durch die Analyse konnte jedoch nicht nur die für den dritten Teil formulierte These bestätigt werden, sondern es konnte noch eine weitere zentrale Forschungserkenntnis herausgearbeitet werden.

Die Analysen von *One Minute Sculpture* und *MIX* haben gezeigt, dass durch einen permanenten Wechsel der Seins-Modi zwischen Zeigen und Beobachten ein Modus der Gleichzeitigkeit von ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Praxis hervorgerufen wird, der es ermöglicht, eine reflexive und kritische Perspektive auf das eigene Tun im relationalen Gefüge zu erlangen. Die bisherige Zentrierung auf rezeptionsästhetische Vorgänge im Kontext ästhetischer Erfahrung wird damit durch eine praxeologische Perspektive erweitert. In der Gleichzeitigkeit beider Phänomene, die sich in der vorliegenden Forschung aus der Praxis selbst begründet, liegt das Potenzial, welches notwendig ist, um einer Vermittlung von Performance Art gerecht zu werden, ohne ihren widerständigen und permissiven Charakter zu negieren. Zwar wird nicht davon ausgegangen, dass sich die beschriebene Gleichzeitigkeit automatisch einstellt, sie kann aber durch das Schaffen offener, experimenteller Settings, welche transformatorische Momente schaffen und ein hohes Maß an Selbstbestimmung ermöglichen, begünstigt werden.

Die Forschung hat über die erzielten Ergebnisse hinaus weitere Forschungsfelder eröffnet, denen in einer weiterführenden theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Performance Art als ästhetischer Praxis nachgegangen werden kann. Dabei wäre beispielsweise ein Verständnis von Kritik als ästhetische Praxis zu beforschen und mit anderen Anwendungsbereichen abzugleichen. In der Praxisanalyse beruhte die Analyse der Lehransätze am SAIC vor allem auf der Befragung der Lehrenden. Ein Abgleich mit den Perspektiven der Studierenden wäre in einem nächsten Forschungsvorhaben eine dienliche Fortführung. Ebenso können die kulturwissenschaftlichen Betrachtungen zum Übungsbegriff eine sinnvolle Ergänzung zum Diskurs über den Vermittlungsbegriff sein. Diese könnten auf das hier vorgestellte Konzept von Vermittlung angewendet werden und es somit ergänzen. Daraus resultieren Fragen nach einer Vermittlung von Performance Art ohne Lehrende oder Vermittler*innen, in einem autodidaktischen Setting. Diese Fragen werden besonders virulent, wenn es um Handreichungen, Übungsbücher oder ähnliche Literatur geht, wie sie in anderen Vermittlungskontexten bereits existieren. Darüber hinaus würden der Vergleich zwischen Online- und Präsenzformaten in der Vermittlung sowie die Analyse von Digitalisierungsprozessen sowohl in der Forschung *durch* ästhetische Praxis als auch in den ästhetischen Verfahren

678 Lange 2000, S. 202.

aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive für die Forschungsfragen eine wichtige Ergänzung darstellen.

6 Quellenverzeichnis

6.1 Literaturverzeichnis

- Abramović, Marina:** *Student Body. Workshops 1979-2003. Performances 1993-2003*. Charta, Milano, 2003.
- Arlander, Annette:** „Four Workshops – Four Approaches to Performance Art“. In: Porkola, Pilvi (Hg.): *Performance Artist's Workbook. On teaching and learning performance art – essays and exercises*. University of the Arts Helsinki, Theatre Academy and New Performance Turku. Edita Prima Ltd., Helsinki, 2017, S. 33–47.
- Arlander, Annette:** „Teaching Performance Art with Fluxus“. In: Korkeaoja, Aapo (Hg.): *Performance Art in Practice – Pedagogical Approaches*. Worthwise, 2022, S. 66–85.
- Arsem, Marilyn:** „Performance unterrichten“. In: Lange, Marie-Luise: *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Üb. v. Manuela Reißmann. Schibri, Berlin, 2006, S. 89–100.
- Arsem, Marilyn:** „Marylin Arsem“. In: Torrens, Valentin (Hg.): *How We Teach Performance Art: University Courses and Workshop Syllabus*. Outskirts Press, Colorado, 2014, S. 61–71.
- Arsem, Marilyn:** „Teaching to Question“. In: Dudek, Antje; Newid, Marie (Hg.): *Kunstpädagogische Knotenpunkte 03 – Performance Art Education*. Vlg. der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, Halle (Saale), 2017, S. 79–82.
- Auslander, Philip:** *Theory for Performance Studies. A Student's Guide*. Routledge, London, 2007.
- Austin, John:** *Zur Theorie der Sprechakte*. Reclam, Stuttgart, 1972.
- Austin, John:** „Performative Äußerungen“. In: ders.: *Gesammelte philosophische Aufsätze*. Reclam, Stuttgart, 1986, S. 305–327.
- Bankleer, Heißenbüttel, Dietrick; Re:Form e.V. (Hg.):** *(RE)EDEN – Neue Blicke auf die älteste Reformsiedlung Deutschlands*. Jovis Verlag, Berlin, 2019.
- Barthes, Roland:** *Die helle Kammer*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1989.
- Beckers, Anita (Hg.):** *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung*. Salon-Vlg., Köln, 1998.
- Blohm, Manfred:** „Zwischen Routine und Leere“. In: Blohm, Manfred; Mark, Elke (Hg.): *Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art*. ATHENA, Oberhausen, 2015, S. 63–74.
- Blume, Eugen; Felix, Matilda; Knapstein, Gabriele; Nichols, Catherine (Hg.):** *Black Mountain. Ein interdisziplinäres Experiment 1933–1957*. Katalog der Ausstellung „Black Mountain. Ein interdisziplinäres Experiment 1933–

- 1957“, Nationalgalerie im Hamburger Bahnhof/Museum für Gegenwart, Berlin. Spector Books, Leipzig, 2015.
- Bollmann**, Stefan: *Monte Verità. 1900 – der Traum vom alternativen Leben beginnt*. Pantheon-Vlg., München, 2017.
- Bourdieu**, Pierre: *Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kulturosoziologie 4*. Suhrkamp, Berlin, 2015.
- Butler**, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1991.
- Butler**, Judith: „Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ‚Postmodernen‘“. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy (Hrsg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Fischer Taschenbuch-Vlg., Frankfurt a. M., 1993, S. 31–58.
- Campaner**, Barbara: „Körperhaltung(en). Das Performative in der Vermittlung von Performancekunst Forschungsfeld documenta 12“. In: Mörsch, Carmen (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Diaphenes Vlg., Zürich/Berlin, 2009, S. 243–255.
- Carlson**, Marvin A.: *Performance: A critical introduction*. Routledge, London, 1996.
- Czirak**, Adam: *Aktionskunst jenseits des Eisernen Vorhangs. Künstlerische Kritik in Zeiten politischer Repression*. Transcript, Bielefeld, 2019.
- Deimling**, BBB Johannes: „eigene Leistung“. In: Lange, Marie-Luise: *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Üb. v. Manuela Reißmann. Schibri, Berlin, 2006, S. 50–76.
- Deimling**, BBB Johannes: „Beipackzettel“. In: Dudek, Antje; Newid, Marie (Hg.): *Kunstpädagogische Knotenpunkte 03 – Performance Art Education*. Vlg. der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, Halle (Saale), 2017, S. 83.
- Deimling**, BBB Johannes: „Keine Ahnung zu haben, ist eine gute Voraussetzung um Kunst zu machen“. In: Lange, Marie-Luise (Hg.): *act, move, perform. Performance und Performativität in Kunst, Bildung und Forschung. Symposium der Kunstpädagogik der TU Dresden*. Fabrico Vlg., Hannover, 2019, S. 26–35.
- Dewey**, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 5. Aufl. Beltz, Weinheim, 2011.
- Dewey**, John: *Kunst als Erfahrung*. 8. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2016.
- Dietrich**, Cornelia; **Krinninger**, Dominik; **Schubert**, Volker: *Einführung in die Ästhetische Bildung*. 2. Aufl. Juventa, Weinheim/Basel, 2013.
- Duberman**, Martin B.: *Black Mountain: An Exploration in Community*. W.W. Norton, New York/London, 1972.

- Elberfeld**, Rolf; **Krankenhagen**, Stefan (Hg.): *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*. Wilhelm Fink Vlg., Paderborn, 2017.
- Engel**, Birgit; **Böhme**, Katja (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungs offenen Bildungsprozessen*. Kopaed, München. 2015.
- Enyedi**, Ildikó: „An Educational Technique: An Analysis of the Method of the 1977-78 Fantasy Developing Exercises“. In: Hegyi, Dóra; László, Zsuzsa; Zólyom, Franciska (Hg.): *Creativity Exercises: Emancipatory Pedagogies in Art and Beyond*. Museum of Contemporary Art/Transit.hu, Sternberg Press, Leipzig, 2020, S. 127–143.
- Fischer-Lichte**, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2004.
- Friedman**, Ken; **Smith**, Owen; **Sawchyn**, Lauren (Hg.): *The Fluxus Performance Workbook*. Performance Research Vol. 7, No. 3 'On Fluxus', 2002.
- Fusco**, Coco: „The Other History of Intercultural Performance“. In: *TDR Journal*, Bd. 38, H. 1, Frühjahr 1994, S. 143–167.
- Gallie**, Walter Brice: *Philosophy and the Historical Understanding*. Schocken Books, New York, 1964.
- Gareis**, Sigrid; **Schöllhammer**, Georg; **Weibel**, Peter (Hg.): *Moments. Eine Geschichte der Performance in 10 Akten*. Ausstellung „Moments. Eine Geschichte der Performance in 10 Akten“, ZKM/Museum für Neue Kunst, Karlsruhe, 08.03.–29.04.2012. Vlg. der Buchhandlung Walther König (A ZKM book), Köln, 2013.
- Garoyan**, Charles R.: *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. University of New York Press, Albany, NY, 1999.
- Goat Island** (Performance Group) (Hg.): *schoolbook 2*. Watertown printers, Chicago, 2001.
- Goffman**, Erving: *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, 1956.
- Goldberg**, RoseLee: *Die Kunst der Performance. Vom Futurismus bis heute*. Deutscher Kunstverlag (dkv Kunst kompakt, Bd. 8), Berlin/München, 2014.
- Gómez-Peña**, Guillermo; **Sifuentes**, Roberto (Hg.): *Exercises for Rebel Artists. Radical Performance Pedagogy*. Routledge Taylor & Francis Group, London, 2011.
- Gómez-Peña**, Guillermo; **Martínez-Cruz**, Paloma; **Sifuentes**, Roberto (Hg.): *La Pocha Nostra. A Handbook for the Rebel Artist in a Post-Democratic Society*. Routledge Taylor & Francis Group, London, 2020.

- Green**, Gaye Leigh: „The Return of the Body: Performance Art and Art Education“. In: *Art Education Magazine*, 01/1999, S. 6–12.
- Gülec**, Ayşe; **Herring**, Carina; **Kolb**, Gila; **Sternfeld**, Nora; **Stolba**, Julia (Hg.): *Vermittlung vermitteln. Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler*innen im 21. Jahrhundert*. Neue Gesellschaft für bildende Kunst, Berlin, 2020.
- Harms**, William H.; **DePencier**, Ida: *Experiencing Education: 100 years of Learning at the University of Chicago Laboratory Schools*. University of Chicago Laboratory Schools, Chicago, 1996.
- Hartmann**, Anne; **Kleinschmidt**, Katarina; **Schüler**, Elina (Hrsg.): *Subjektive Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. kopaed, München, 2021.
- Hayum**, Andree: „Notes on Performance and the Arts“. In: *Art Journal*, Bd. 34, 1975, S. 337–340.
- Hegyí**, Dóra; **László**, Zsuzsa; **Zólyom**, Franciska (Hg.): *Creativity Exercises: Emancipatory Pedagogies in Art and Beyond*. Museum of Contemporary Art/Transit.hu, Sternberg Press, Leipzig, 2020.
- Hetzel**, Andreas: „Gehen als ästhetische Praxis“. In: Wieser, Matthias; Pilipets, Elena (Hrsg.): *Medienkultur als kritische Gesellschaftsanalyse. Festschrift für Rainer Winter*. Herbert von Halem Vlg., Köln, 2021, S. 502–518.
- Higgins**, Hannah: *Fluxus Experience*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles/London, 2002.
- Huelsenbeck**, Richard: „Der Dadaismus im Leben und in der Kunst“. In: Harrison, Charles; Wood, Paul (Hrsg.): *Kunsttheorie im 20. Jahrhundert*, Bd. 1. Hatje Cantz Vlg., Ostfildern, 2003, S. 301–302.
- Jacob**, Mary Jane: *Dewey for Artists*. University of Chicago Press, Chicago, 2018.
- Jappe**, Elisabeth: „Kurzgeschichte der Performance“. In: Beckers, Anita (Hg.): *Life is art enough. Performance und erweiterte Kunstformen: Eine Annäherung*. Köln, Salon-Vlg., 1998, S. 12–19.
- Jaschke**, Beatrice; **Sternfeld**, Nora (Hg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung* (Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 5). Institute for Art Education, Züricher Hochschule der Künste Zürich. Turia + Kant, Wien, 2012.
- Joas**, Hans: *Die Kreativität des Handelns*. 4. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2012.
- Kallnbach**, Siglinde: „Performance – der perforierte Begriff – ein Plädoyer gegen die Lehrbarkeit von Performance oder: ‚Von wem habe ich gelernt?‘ und andere Fragen“. In: Lange, Marie-Luise: *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Schibri, Berlin, 2006, S. 21–31.

- Kaprow**, Allan: „Manifesto“. In: Sears, Sallie; Lord, Georgianna W. (Hg.): *The Discontinuous Universe: Selected Writings in Contemporary Consciousness*. Basic Books, New York, 1972, S. 292.
- Kaprow**, Allan: *Essays on the blurring of art and life*. University of California Press, London-England, 1993.
- Kauppert**, Michael; **Eberl**, Heidrun (Hg.): *Ästhetische Praxis*. Springer VS, Wiesbaden, 2016.
- Kehrbaum**, Tom: *Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit. Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung*. Wochenschau Vlg., Frankfurt a. M., 2021.
- Keifer-Boyd**, Karen: „From Content to Form: Judy Chicago's Pedagogy with Reflections by Judy Chicago“. In: *Studies in Art Education*, Bd. 48, Nr. 2, Winter 2007, S. 134–154.
- Klein**, Gabriele; **Göbel**, Hanna Katharina (Hg.): *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag*. Transcript, Bielefeld, 2017.
- Koller**, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer, Stuttgart, 2012.
- König**, Kasper (Hg.): *Teaching and Learning as Performing Arts by Robert Filliou*. Verlag Gebr. Koenig, Köln/New York, 1970.
- Krämer**, Sybille; **Stahlhut**, Marco: „Das ‚Performative‘ als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie“. In: Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph (Hg.): *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, Bd. 10, H. 1: „Theorien des Performativen“, Akademie Vlg., Berlin, 2001, S. 35–64.
- Krug**, Wilhelm Traugott (Hg.): *Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften nebst ihrer Literatur und Geschichte*. Bd. 5, Abt. 2, Leipzig, 1838, S. 422.
- Laner**, Iris Elisabeth: *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Junius, Hamburg, 2018.
- Lange**, Marie-Luise: „Zum Spagat zwischen Aufgabe und offener ästhetischer Selbstbildung im Prozess künstlerischer Arbeit“. In: Blohm, Manfred (Hg.): *Leerstelle. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule*. Salon-Vlg., Köln, 2000, S. 198–216.
- Lange**, Marie-Luise: *Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance ; Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Helmer, Königstein im Taunus, 2002.
- Lange**, Marie-Luise: „Über Lebendigkeit oder die Präsenz des (Un-)Sichtbaren“. In: dies. (Hg.): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Schibri-Vlg., Berlin/Milow/Strasburg, 2006, S. 101–142.
- Lange**, Marie-Luise: „Site-Specific Performance. Performativ handelnde Körper im Dialog mit besonderen Orten“. In: *Kunst + Unterricht*, H. 374/375: „Orte performativ erschließen“, Friedrich Vlg., Hannover, 2013, S. 4–10.

- Larson, Kay:** *Where the Heart Beats: John Cage, Zen Buddhism, and the Inner Life of Artists.* Penguin Books, New York, 2013.
- Lehmann, Annette Jael:** „Pädagogische Praktiken und Kreativitätsmodelle am Black Mountain College“. In: Blume/Felix/Knapstein/Nichols 2015, S. 98–109.
- Maset, Pierangelo:** *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter.* Radius-Vlg., Stuttgart, 1995.
- Maset, Pierangelo:** „Fortsetzung Kunstvermittlung“. In: Maset, Pierangelo; Reuter, Rebekka; Steffel, Hagen (Hg.): *Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung.* Edition HYDE, Lüneburg, 2006, S. 11–24.
- Maset, Pierangelo; Reuter, Rebekka; Steffel, Hagen (Hg.):** *Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung.* Edition HYDE, Lüneburg, 2006.
- Maset, Pierangelo; Hallmann, Kerstin (Hg.):** *Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz.* Transcript, Bielefeld, 2017.
- McLaren, Peter:** *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures.* Routledge & Kegan Paul, London, 1986.
- McMahon, Peter:** „Ideas in Motion: A teaching artist uses dance to confront stereotypes“. In: *Teaching Tolerance*, Bd. 5, 1996, S. 40–45.
- McMahon, Jeff:** „Performance Art in Education“. In: Marranca, Bonnie; Dasgupta, Gautam (Hg.): *Performing Arts Journal*, Bd. XVII, Nr. 2/3, Mai/September 1995, S. 126–132.
- Mollenhauer, Klaus:** „Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 36, Nr. 4, Juli 1990, S. 481–494.
- Mörsch, Carmen (Hg.):** *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts.* Diaphanes, Zürich/Berlin, 2009a.
- Mörsch, Carmen:** „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“. In: dies. (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts.* Diaphanes, Zürich/Berlin, 2009b, S. 9–33.
- Mörsch, Carmen:** „Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating“. In: Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung* (Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 5). Institute for Art Education, Züricher Hochschule der Künste Zürich. Turia + Kant, Wien, 2012, S. 55–78.
- Nauha, Tero:** „Performance art can't be taught“. In: Porkola, Pilvo (Hg.): *Performance Artist's Workbook. On teaching and learning performance art –*

- essays and exercises*. University of the Arts Helsinki, Theatre Academy and New Performance Turku. Edita Prima Ltd., Helsinki, 2017, S. 61–70.
- Obermaier**, Michael; **Steinberg**, Claudia; **Molzberger**, Rita; **Obermaier**, Krysztyna (Hg.): *Tanzpädagogik – Tanzvermittlung*. UTB Verlag, Stuttgart, 2022.
- Ostertag**, Sara: „In (Re-)Aktion - Vermitteln. Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung“. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.): *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Transcript, Bielefeld, 2014, S. 257–268.
- Peters**, Sibylle: „Kinder in der Performancekunst. Versuch einer Einführung“. In: Westphal, Kerstin; Althans, Birgit; Dreyer, Matthias; Hinz, Melanie (Hgg.): *Kids on stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. transgenerational. transkulturell. transdisziplinär*. Athena Vlg., Bielefeld, 2022, S. 289–308.
- Pinkert**, Ute: *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Life Art bei Forced Entertainment; Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung*. Schibri-Verl., Uckerland, 2005.
- Pinkert**, Ute: „Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung“. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen*, Jg. 27, H. 59, Okt. 2011, S. 17–23.
- Pinkert**, Ute: „Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag“. In: dies.: *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Schibri-Vlg., Berlin, 2014, S. 12–69.
- Pinkert**, Ute: „Performance lehren – eine didaktische Reflexion“. In: Hentschel, Ulrike (Hg.): *Theater lehren. Didaktik probieren*. Schibri-Vlg., Strassburg (Uckermark), 2016, S. 98–122.
- Pazzini**, Karl-Josef: „Kunst und Bildung. Lösungen für Ich-starke Persönlichkeiten“. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *Bilden mit Kunst*. Transcript, Bielefeld, 2004, S. 31–48.
- Pfeiffer**, Malte: *Performance-Art als Methode der Theaterpädagogik*. Diplomarbeit, Universität Hildesheim, Hildesheim, 2007.
- Porkola**, Pilvo (Hg.): *Performance Artist's Workbook. On teaching and learning performance art – essays and exercises*. University of the Arts Helsinki, Theatre Academy and New Performance Turku. Edita Prima Ltd., Helsinki, 2017.
- Rebstock**, Matthias: „Zum Verhältnis von Kulturwissenschaften und ästhetischer Praxis. Eine Standortbestimmung aus Sicht der Hildesheimer Kulturwissenschaften“. In: Elberfeld, Rolf; Krankenhagen, Stefan (Hg.): *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*. Wilhelm Fink, Paderborn, 2017, S. 27–42.

- Roms, Heike:** „The avant-garde is child's play: the appearance of children in 1960s Happenings and Fluxus“. In: Westphal, Kristin; Althans, Birgit; Dreyer, Matthias; Hinz, Melanie (Hgg.): *Kids on Stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. transgenerational. transkulturell. transdisziplinär*. Athena Vlg., Bielefeld, 2022, S. 185–206.
- Rosenbach, Ulrike:** „Ist Performance lehrbar?“ In: Beckers 1998, S. 28–34.
- Schapiro, Miriam:** „Recalling Womanhouse“. In: *Women's Studies Quarterly*, Bd. 15, Nr. 1/2: „Teaching about Women and the Visual Arts“ (Frühjahr/Sommer 1987), S. 25–30.
- Schechner, Richard:** *Performance Studies: An Introduction*. 3. Aufl. Routledge, London/New York, 2013.
- Schoon, Andi:** *Ordnung der Klänge. Das Wechselspiel der Künste. Vom Bauhaus zum Black Mountain College*. Transcript, Bielefeld, 2016.
- Seumel, Ines:** *Farben und Formen verbergen ein Geheimnis*. Kunst und Unterricht (Heft 169). Seelze, 1992.; Seumel, Ines: *Dem Zufall auf die Sprünge helfen*. Kunst und Unterricht (Heft 179). Friedrich Verlag, Hannover, 1994.
- Seumel, Ines:** „Performance. Wege der Vermittlung“. In: Lange, Marie-Luise (Hg.): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Schibri-Vlg., Berlin/Milow/Strasburg, 2006, S. 150–168.
- Seumel, Ines:** „Materialien zur Vermittlung von Performance“. In: Sowa, Hubert; Glas, Alexander; Seydel, Fritz (Hg.): *Lehrerhandbuch zu KUNST. Arbeitsbuch 2*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 2012.
- Seumel, Ines:** *Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten*. Kopaed, München, 2015.
- Seumel, Ines:** „Kurz gefasst (Performance Art Education)“. In: Dudek, Antje; Newid, Marie (Hg.): *Kunstpädagogische Knotenpunkte 03 – Performance Art Education*. Vlg. der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, Halle (Saale), 2017.
- Singer, Milton:** *Traditional India: Structure and Change*. American Folklore Society, Philadelphia, 1959.
- Spaniel, Matthias; Wieser, Dorothee (Hg.):** *Haltung(en). Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung*. München, kopaed, 2021.
- Spencer, Jenny S.:** „Performance Art as Progressive Education“. In: *Art Journal*, Bd. 60, Nr. 1, Frühjahr 2001, S. 102–104.
- Stern, Anna:** *Räume schaffen. Eine explorative Fallstudie am Beispiel der Vermittlung von Site-specific Performance Art in der Primarstufe*. Kopaed, München, 2020.
- Stenger, Ursula:** „Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen“. In: Wulf/Zirfas 2007, S. 59–71.
- Streisand, Marianne:** „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand Marianne (Hg.): *Theaterpädagogik* (Lektionen, Bd. 5). Theater der Zeit, Berlin, 2012, S. 14–35.

- Sturm, Eva:** *Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ‚Von Kunst aus‘* (Kunstpädagogische Positionen, 7). Hamburg University Press, Hamburg, 2005.
- Sturm, Eva:** *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Verlag Turia + Kant, Wien, 2011.
- Tiampo, Ming:** *Gutai: Decentering Modernism*. University of Chicago Press, Chicago, 2011.
- Torrens, Valentin (Hg.):** *How We Teach Performance Art: University Courses and Workshop Syllabus*. Outskirts Press, Colorado, 2014.
- Umathum, Sandra:** „Do it yourself! Bemerkungen über delegierte Aufführungen“. In: Fischer-Lichte, Erika; Risi, Clemens; Roselt, Jens (Hg.): *Kunst der Aufführung – Aufführung der Kunst*. Theater der Zeit, Berlin, 2004, S. 119–135.
- Waldenfels, Bernhard:** *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2002.
- Wartemann, Geesche:** „Abgrenzungen und Anpassungen. Eine professionsgeschichtliche Skizze der Theaterpädagogik am Theater“. In: Krankenhagen, Stefan; Roselt, Jens (Hg.): *De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien. Formen, Figuren und Verfahren einer Kultur des Selbermachens*. Kulturverlag Kadmos, Berlin, 2018, S. 126–140.
- Weiß, Gabriele:** „Ästhetische Erfahrung. Ihre differente Formen, Dimensionen und Verständnisweisen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Bildung“. In: Hartmann, Anne; Kleinschmidt, Katarina; Schüler, Elina (Hg.): *Subjekte Kulturreller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. Kopaed, München, 2021, S. 101–114.
- Westphal, Kristin (Hg.):** *Räume der Unterbrechung. Theater – Performance – Pädagogik* (Pädagogik, Bd. 22). Athena-Verlag, Oberhausen, 2012.
- Westphal, Kristin:** „Fremdes in Bildung und Theater/Kunst“. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.): *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Transcript, Bielefeld, 2014a, S. 125–138.
- Westphal, Kristin:** „Theater/Kunst mit Kindern. Am Beispiel einer Performance mit Kindern von Eva Meyer-Keller und Sybille Müller“. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.): *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Transcript, Bielefeld, 2014b, S. 195–202.
- Westphal, Kristin:** „Wirkweise des Ästhetischen. Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen: am Beispiel des Performancekollektivs ‚Showcase Beat Le Mot mit Animal Farm/Farm der Tiere‘“. In: Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. Kopaed, München, 2015, S. 36–57.

- Westphal**, Kristin: „Zeitgenössische Verfahrensweisen in den Performancekünsten. Neue Formen des Lernens und Bildens?“ In: Westphal, Kristin; Bogerts, Teresa; Uhl, Mareike; Sauer, Ilona (Hg.): *Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in zeitgenössischer Theater-, Tanz- und Performancekunst* (Theater | Tanz | Performance, Bd. 3). ATHENA, Oberhausen, 2018, S. 61–74.
- Westphal**, Kristin; **Althans**, Birgit; **Dreyer**, Matthias; **Hinz**, Melanie (Hg.): *Kids on Stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. transgenerational. transkulturell. transdisziplinär*. ATHENA bei wbv, Bielefeld, 2022.
- Weber**, Barbara Balba: *Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung*. Stämpfli Vlg., Bern, 2018.
- Wulf**, Christoph; **Zirfas**, Jörg (Hg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Beltz, Weinheim/Basel, 2007.
- Zerihan**, Rachel (Hg.): *The Cultural Politics of One-to-One Performance: Strange Duets*. Palgrave MacMillan, London, 2022.

6.2 Internetquellen

- Arlander**, Annette: „Bio“. Online verfügbar unter: <https://annettearlander.com/bio/> (letzter Abruf: 22.11.2022).
- Arlander**, Annette: „Presentation and CV in English“. Online verfügbar unter: <https://annettearlander.com/bio/brief-cv/> (letzter Abruf: 22.11.2022).
- Arsem**, Marilyn: „Some Thoughts on Teaching Performance Art in Five Parts“. *Total Art Journal*, Bd. 1, Nr. 1, 2011, S. 11. Online verfügbar unter: https://marilynarsem.net/wp-content/uploads/2023/10/ARSEM_Some_thoughts_on-teaching_performance_art_2017.pdf (letzter Abruf: 27.05.2025)
- Arsem**, Marilyn: „Bio“. Online verfügbar unter: <http://marilynarsem.net/bio/> (letzter Abruf: 12.12.2023).
- Bauhaus Universität Weimar**: „9. Studentische Tagung zur Kunstvermittlung“. Online verfügbar unter: <https://www.uni-weimar.de/de/kunst-und-gestaltung/projekte/tagung-zur-kunstvermittlung/> (letzter Abruf: 02.01.2024).
- Bender**, Sarah Osborn: „Judy Chicago on ‘Womanhouse’“. *National Museum of Women*, 2017. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9muNnozFGY> (letzter Abruf: 01.07.2022).
- Beuys**, Joseph: Interview in der Sendung „Lebensläufe“, 1980. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=XZTZW-k-TB8> (letzter Abruf: 26.06.2023).

- Brandstätter**, Ursula: „Ästhetische Erfahrung“. *Kulturelle Bildung online*, 2012/2013. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Abruf: 11.08.2022).
- Camapner**, Barbara: Personenbeschreibung. Diaphanes Verlag. Online verfügbar unter: <https://www.diaphanes.net/person/barbara-campaner-474> (letzter Abruf: 04.10.2022).
- Cassel Oliver**, Valerie: „Radical Presence: Black Performance in Contemporary Art“. Contemporary Arts Museum Houston, 2016. Online verfügbar unter: https://issuu.com/thecamh/docs/2012_radical_presence (letzter Abruf: 26.06.2023).
- Dudek**, Antje: „Irritation und Veränderung. Magische Bildungspotenziale von Performance Art Education“. In: *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, 2017. Online verfügbar unter: <http://zkmb.de/irritation-und-veraenderung-magische-bildungspotentiale-von-performance-art-education/> (letzter Abruf: 12.12.2022).
- Harren**, Natilee: „The Crux of Fluxus. Intermedia, Rear-guard“. Online verfügbar unter: <https://walkerart.org/collections/publications/art-expanded/crux-of-fluxus/> (letzter Abruf: 14.03.2023).
- Hemispheric Institute**. Online verfügbar unter: <https://hemisphericinstitute.org/en/> (letzter Abruf: 26.06.2023).
- Hentschel**, Alexander: „Das Neue liegt im Alten. Historische Perspektiven auf einen Kunstvermittlungsbegriff der Differenz“. *what's next*, 2014. Online verfügbar unter: <http://whatsnext.net/214> (letzter Abruf: 07.07.2022).
- Kaprow**, Allan: „Die Entstehung des Happenings“ – Haus der Kunst, München. Onlineportal *Art-In*. Online verfügbar unter: <https://www.art-in.de/ausstellung.php?id=1244> (letzter Abruf: 08.02.2023).
- Klein**, Gabriele: „Was ist eigentlich eine Performance?“ In: *Passagen. Das Kulturmagazin von Pro Helvetia*, Nr. 57, Ausgabe 3/2011, S. 6–10. Online verfügbar: https://panch.li/v2_19/wp-content/uploads/2019/10/2011_3_PH_Kulturmagazin_Passagen.pdf (letzter Abruf: 23.06.2023).
- Krüger**, Thomas: „documenta 12 Beirat“. Auszug aus dem Vortrag beim *Lunch Lecture* am 13.09.2007. Online verfügbar unter: <https://www.documenta12.de/beirat.html> (letzter Abruf: 18.07.2022).
- Mörsch**, Carmen (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Diaphanes, Zürich/Berlin, 2009c. Zusammenfassung des Verlags. Online verfügbar unter: <http://www.diaphanes.net/titel/kunstvermittlung-2-174> (letzter Abruf: 04.10.2022).

Napikoski, Linda: „Womanhouse. Feminist Art Collaboration“. *ThoughtCo.*, 28. Feb. 2018. Online verfügbar unter: <https://www.thoughtco.com/womanhouse-feminist-art-collaboration-3528992> (letzter Abruf: 01.07.2022).

Performance Art Studies (PAS): Homepage. Online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/> (letzter Abruf: 13.02.2023).

Performance Art Studies (PAS): „About“. Online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/about/> (letzter Abruf: 13.02.2023).

Performance Art Studies (PAS): Video: *Artistic director BBB Johannes Deimling presenting PAS | Performance Art Studies*. Online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/about/> (letzter Abruf: 13.02.2023).

Performance Art Studies (PAS): „Timeline“. Online verfügbar unter: <https://performanceartstudies.com/timeline/> (letzter Abruf: 14.02.2023).

Pfeiffer, Malte: „Performativität und Kulturelle Bildung“. *Kulturelle Bildung online*, 2012/2013. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> (letzter Abruf: 02.09.2022).

Pujol, Ernesto: „The Listeners“. Online verfügbar unter: <https://brooklynrail.org/2018/12/1by1/The-Listeners-Ernesto-Pujol-2018> (letzter Abruf 13.10.2023).

School of the Art Institute of Chicago. Online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/> (letzter Abruf: 30.07.2021).

Sesink, Werner: *Bildungstheorie*. Skript zur Vorlesung im SS 2006 an der TU Darmstadt, 2006. Online verfügbar unter: <https://www.academia.edu/37604393/Bildungstheorie> (letzter Abruf 27.05.2025).

Seumel, Ines: „Übende Verfahren in der performativen Praxis“. Online verfügbar unter: <http://www.kunstundaktion.de/wp-content/uploads/Performative-Et%C3%BCden-in-der-kunstp%C3%A4dagogischen.pdf> (letzter Abruf: 31.01.2023).

School of the Art institute of Chicago: „History and Quick Facts“. Online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/why-saic#saic> (letzter Abruf: 03.04.2023).

School of the Art institute of Chicago: „Performance“. Online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/academics/departments/performance> (letzter Abruf: 03.04.2023).

School of the Art institute of Chicago: „2023–24 Figure Your Costs“. Online verfügbar unter: <https://www.saic.edu/sites/default/files/2023-08/2023-24%20FYC%20UGRD%20V2023-07-19%20-%20FILLABLE.pdf> (letzter Abruf: 10.10.2023).

Sting, Wolfgang: „Devising Theatre“. *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, 2003.

- Online verfügbar unter: <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-devising-theatre/> (letzter Abruf: 28.12.2023).
- Syndikat Gefährliche Liebschaften:** Homepage. Online verfügbar unter: <https://gefaehrliche-liebschaften.de/> (letzter Abruf: 07.03.2023).
- Takac, Balasz:** „Inside Womanhouse, A Beacon of Feminist Art“. Widewalls, 2019. Online verfügbar unter: <https://www.widewalls.ch/magazine/judy-chicago-womanhouse> (letzter Abruf: 01.07.2022).
- Team IAE:** „Kunstvermittlung als Dekonstruktion“. Glossar des Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste, Zürich, 2018. Online verfügbar unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/kunstvermittlung-als-dekonstruktion-3833> (letzter Abruf: 14.07.2022).
- Umathum, Sandra; Rentsch, Stefanie:** „Vom Gehorchen. Über das Verhältnis von Handlungsanweisungen und ästhetischer Erfahrung“. In: Sonderforschungsbereich 626 (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit. Berlin, 2006. Verfügbar unter: https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/sfb626/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/index.html (letzter Abruf: 03.01.2024).
- Wurm, Erwin:** „Artworks: *One Minute Sculptures*“. Online verfügbar unter: <https://www.erwinwurm.at/artworks/one-minute-sculptures.html> (letzter Abruf: 12.01.2023).

7 Anhang

Anlage 1: Interview mit Charles Garoian 20.06.2020

Interview mit Charles Garoian (C) vom 29. Juni 2020 via Zoom
Das Interview führte Simon Niemann (S).

S: Okay, we're recording... Perfect... I was very happy because I read your book [Performing pedagogy. Toward an art of politics].

C: By the way, it is called "Goat Island."

S: Ah, yeah. I don't have the book here at my flat because I'm in Berlin and my studies are in Hildesheim. It's not so close to Berlin, it's two hours by train. And there was no option for me to go to Hildesheim to get some of my books because of the current situation.

C: Yeah, not a good situation, Simon.

[...]

C: Please let me just start with something, because I want to put this on record: because everything that I will attempt to talk about – and I hope I can do that, clearly given that I've gotten to a point in my age where my brain doesn't produce, you know, as many cells as it used to when I was twenty-one – so I think it's important that my interest is the way in which we learn about the world and our existence, and our being and becoming through art. Ok?

So, art has an important pedagogical function. It's not an instrumental pedagogy in a sense that what happens in that situation is that we basically look at art as if it was gospel, but it gives us a way of thinking. And it is an open way of thinking about art. So, in a sense, performance art in many respects has been an important pedagogy, given the fact that – especially because of how it challenges existing cultural assumptions and cultural politics.

So, if in fact we can say that art constitutes pedagogy, we also have to talk about how pedagogy functions as art.

So art is pedagogy, pedagogy is art. The two are in a kind of dialectical relationship that is not in absolute synthesis. Does that make sense?

S: Yes, absolutely. This is something that I understood within the last... five years perhaps? Because I did my studies – my bachelor and master thesis – and then I was working for three years at the theatre. And when I started this work at the theatre, I mean in Germany it is a big institution, I started recognizing that it works both ways. Art is pedagogy and pedagogy is also art.

C: Yes.

S: And especially performing arts. And I started reading and reading, and then I recognized: I don't have time for my job when I do all this research. So perhaps I have to do a PhD. And now in my research topic it is also a big question which one of these sides will have the bigger impact, or on which one I want to focus on.

And that is why this first question came up: this understanding of the word pedagogy. Because in Germany, in the last like 10-15 years the word pedagogy started to be replaced. A lot of theories are not using this word anymore. They use terms like mediation or education. Because this word [pedagogy] often has an influence by a strong intention. In Germany we have this big history with Friedrich Schiller and the spirit of: 'you have to learn something to become a human,' and especially after the nineties they started to replace this word with education or mediation. And so I often thought when I was reading these texts: what exactly, what idea of pedagogy is behind all these theories?

In one of these texts, you are talking about: what is pedagogy? – That makes absolute sense for me, like, this open process, but it is used in so many different ways and contexts, it is such a big word. And I tried to understand the concept behind it.

C: Well, Simon, what you are pointing out is absolutely imperative. What you do is that you kind of deconstruct that word, because yes, historically, you know, when you think about curriculum it's the structure of what goes on in the classroom. The question is: who determines that?

Second of all, pedagogy constitutes instruction, right? That's the historical aspect, that's what you're talking about. Where is the instruction coming from? But so is university: uni is directional, and it comes from someone who constitutes a master. I certainly didn't take that up in my work, but I'm hoping that at some point, the content of my work is that I basically at least challenge that assumption, because if you think about pedagogy as art and art as pedagogy, it questions, in a sense, it begins to destabilize the concept of pedagogy. You know what I mean?

S: Okay.

C: The clearest way to explain what you just said is the writings of... oh my god... Peter McLaren. He distinguishes in his book... you know his writings?

S: No.

C: One of the things that in the book that I wrote that got published in 1999 –

by the way came after the 1996 symposium at Penn State called: *Performance Art, Culture, and Pedagogy*. Let me just give you that because in case you might not have access to it – excuse me for a minute...

S: No problem.

C: McLaren's book is called *Schooling as Ritual Performance*.

S: Ah.

C: You know that book?

S: No.

C: Forms a political economy of educational symbols and gestures. 1986. McLaren is: M-C-L-A-R-E-N, Peter.

And in that book, he distinguishes between three kinds of teaching. One he calls "the overlord," the second he calls "the entertainer," and the third one he refers to as the... um... the... the third one goes to the heart of what you're talking about in terms of mediation, which is "the liminal servant". He refers to it as the liminal servant.

S: Yes.

C: I also mentioned that in my book. So the liminal servant in many respects challenges the assumptions of what constitutes pedagogy. In terms of what you are taking up and arguing in your book. Basically, destabilizing that term, deconstructing that term in order to characterize it as a form of mediation. Knowing all along that in ten years your concept will then become a monument that will be taken apart by someone else. [laughs]

S: Yeah, hopefully! I mean, that's what it's all about. That is so important: that it is not like now and forever, but a process. But honestly, I start rethinking about pedagogy as mediation and I wanna make projects that are open and in reality, or in the projects themselves, I think it is a dangerous moment that we have this idea of, like, mediation and not such a big intention. And then we come with the students or the young people, and they are just exploding. They just need a special form of frame, a special idea of pedagogy that leads. And in the theoretical discourse it is everything about... when I am thinking about John Dewey for example: experiment. Everything must be open, and we must lead... you once wrote about this cultural transmitter, this open space, and I am thinking about my project: where is the moment when we need a strong framing, or a strong idea, where we wanna go, and where must it be an open process? And I think this really affects the way I am thinking

about the word pedagogy. And what I will critique or what I will lose or leave behind. You understand what I mean?

C: Absolutely, yes. And I'm assuming that this conversation is mediative as well.

S: Yeah. For me it is.

C: Because ultimately, the reason why I bring that up is the question: what does it mean, you know? I mean, I am sure you read Jaques Rancière's book.

S: *The Spectator*... the... what is it in English? In German it is "emanzipierter Zuschauer," I don't know the English title.

C: Yes. I've got it right here: *The Ignorant Schoolmaster*.

S: Ah, yes.

C: Because you see... I think when two people come together, whether they are children or adults, anybody coming together and engaging in a conversation, um, that conversation can be one that is purely reciprocal. And the problem with reciprocal conversation is the fact that we have you and I start talking – you get to know me, I get to know you. But the question is whether – because of my knowledge, I impose and basically use the knowledge I have about you to control your thoughts and your way of thinking. Now, another way to think about this is the fact... I can't remember who the philosopher was, oh my god... who writes about the idea that it is possible to have a conversation with somebody, that it is... it is as if it is the first time every time you have the conversation. Open. You know, open and one word one seagull? And now, what happens is there is an engagement between two people where they are learning about each other but then, there isn't any way to basically, um, in a sense, dominate the other individual. To the point that there is the conversation – you and I are having a cup of coffee – and, you know, what I am learning is really not just about what you're saying because I'm beginning to hear what I say that goes out in that space between you and I at the table, and then what happens in that space is that I begin to think other than the way that I think, in the way you're thinking.

S: Mhm.

C: So, what happens in that situation is that the only way that that conversation can proceed without the controlling assumptions that develop, is a re-joiner. So you say something, and then it makes me think of something. I may ask a question. I may basically make a statement to continue the conversation, not to basically collect what you said and use it against you.

S: But who in this constellation is the teacher and who is the student?

C: That is a really good question. [*both laughing*]

S: I mean, the assumptions are really clear that you are the teacher in this moment because you have so much more experience and read so much more, books and texts, and published all these things, and are a Professor at a University, and I'm, like, a PhD Student. So, these are the assumptions...

C: Let me ask you this then: why is it that I bother or wanna talk to you? Why do I wanna go out of my way at this point in my life and wanna talk to somebody who is at their lowest point in their education?

S: Okay, let's make it just for the record.

C: [*laughing, repeats after Simon*] Just for the record... I have my tongue in my cheek.

But seriously, because the fact that you basically said that in your first email, when you talk about your mediation, all of the sudden, just you saying that word all of the sudden completely upsets my thinking.

S: Oh, why?

C: Because of the fact that it makes me think everything that I've... developed, all this knowledge. Now it makes me think about it otherwise.

Now, was I offended that you have basically introduced a concept that is perhaps going to challenge my use of the word pedagogy? Why would I, if in fact... I mean, how could I be able to talk about pedagogy as an open process, and at the same time want to use language in absolute ways?

S: Ah, yes.

C: The reason why performance art is so interesting to me – and I started in the early nineteen-seventies – I came out of a painting studio. Went to mixed materials. Then it was putting stuff on the walls that were going onto the floor. Now I am putting things on the floor. Now I am making sculpture. But all of the sudden I am there with my body and realize: I am as much of an artefact in that space as anything else that I put in it. So, if in fact what I am doing is: I am beginning, in a sense, to challenge my own assumptions.

One thing about performance art that's always been interesting is that what it does is that the performance, a live performance of art is continually challenging cognitive, linguistic and perceptual assumptions.

In fact, what it is doing is like jazz. It's a riff on existing assumptions. It is not about destroying history. It's about knowing about history, especially

cultural history, and then basically riffing on it. To look at it differently than one absorbed it and continues to stand to... go ahead!

S: Yeah. I absolutely understand what you mean and I really try to incorporate this knowledge for my work, but there are some points in my work, especially with young people, and it would be interesting what your experiences are. Also, with the students. They are begging for giving, um, concepts, like: 'tell me where I should go.' Also, when we do art, theatre or performance art, um, I experienced a strong need: 'tell me where to go,' or: 'show me the road, and I'll go and perhaps I'll find another way. But in the beginning, show me the road.' And this I really have to understand: what is my intention with working with kids, with students, with young people. Because I am so interested in learning from them. Leaving my assumptions behind and coming into this open process. But sometimes it is really challenging. Giving this strong concept at the beginning. And this is also something I am really interested in regarding my research: what is the starting point when we work with different people? Because from my work experience, I can absolutely talk about all of this. But in my research, I really need to find, to grab this moment and describe it and bring it in the context of my work.

C: I think you have a point in your research and, I may be wrong, that you're beginning to see, to develop a clearer understanding of the dynamic that occurs in performance. You know, using your language, the mediative dynamic happens in performance. And the thing about that dynamic is the fact that there is, um, it is constantly in the process of becoming other than what it was the moment you began to think about it.

S: Absolutely, yeah.

C: So, I wanna say that because of other things that happened to me, after I wrote that book, I began to think about performance in a larger context, so you will see that in my writing since then, I use examples of performance art as work, that I don't continue to talk about the pedagogy of performance art as much as I talk about pedagogy as performative. And a lot of that has to do with my research into the writings of Deleuze and Guattari.

S: Mhm, yes.

C: And if you read the last writing, the works, the publications, the thesis that I wrote and published over the last ten, fifteen years, you'll notice that I basically have moved towards Deleuze and Guattari's concept of the horizon, the plane of consistency, the concept of a thousand plateaus, and so many other concepts... because they are basically attempting what it is that you said, in

terms of keeping that conversation always in a process of becoming other than what it was.

Deleuze, in his book *Difference and Repetition*, is not denying the importance of historical knowledge, not denying the kind of traditional structure of the teacher-student relationship, but he basically in that book talks about it as a kind of swimming.

So, a very interesting concept, you know: pedagogy as swimming or mediation as swimming. When you're swimming in the water, the water is swimming as much with you as you are swimming with the water.

You know? So when, what happens is that that swimming occurs as this constant state of becoming other than... because if you are swimming and all of the sudden you begin to develop assumptions: 'oh, this is what I do, and then I won't sink' – you are already starting to sink.

S: This is a very nice picture. I totally agree.

C: The reason I bring that up is because I found, you know, I came to Deleuze and Guattari, I knew about their work, you know, in some ways in some of my earlier writings but not into the depth that I got into as in the last ten years. And so, in a piece that I published that has to do with looking at Kaprow and Dewey and the relationship between Deleuze and Guattari, I go back and look at Kaprow because Kaprow in many respects... Kaprow, you know Allan Kaprow?

S: Yes.

C: Allan Kaprow, you know, the Happening artist, introduced something that is, one can argue, something that performance art really comes out of. So that kind of gives you a sense as to kind of an evolution of the ideas that I was working with. But, more importantly after... at the time that I started teaching high school – which I did for seventeen years, Simon – I'd already started doing performance experiments and performing in public spaces, and began to experiment and use that particular process and engagement with my high school students that some of which is documented in the book.

S: Yes.

C: It was out of that that I continued to do performance as an artist, you know, performing in colleges, universities, galleries, festivals... that then lead me to really basically to look at the concept of this book. Like not just by bringing people together. Performing pedagogy, art and culture, the symposium in 1996 was organized and funded by the Getty Foundation for Education, and the reason why I felt it was important was that I wanted to learn from all

the people that in the early phases of happenings and performance art were continuing to process that work and bring them together so we could talk about them: okay, you've been performing for the last fifty years, you've been performing for the last thirty, forty, twenty, ten years, you're a significant, um, scholar if you will, an artist in those areas – let's have a conversation about teaching! You know? So all these people came to talk about pedagogy. And it was two or three years after that that this book came out because of the fact that, rather than me travelling around the country to meet with them, I brought them together. Of course I did travel after that, too, while I was writing the book. So that's how I started from the studio into the classroom with my students, into college, into the university, setting where I taught performances as well as performative issues in a museum. At the same time, my studies of Deleuze and Guattari, I went into more depth. So, I'm trying to give you the kind of historical background that brought me there.

S: When I started doing my research, I had a strong focus on Germany. And all this teaching performance art in Germany is super young, it's like twenty years, really twenty years. And then I started researching, and more and more to have a perspective for the US and start recognizing that in America, the same time performance art came up as an art form, the teaching of performance art came up at the same time.

C: Yes.

S: And I am reading a lot about the Black Mountain College, as I wrote in the email, and I started thinking about... this foetus came up in my mind: that is a little bit the question also. That I feel like performance art as we talk about it today, or the two of us right now, is a very open process. Teaching performance art like a democratic, critical practice. And at the same time, there's a movement of teaching performance art that is very, very focused on the teaching artists. That is very focused on one way of creating the performance art. I mean the famous and perhaps, the famous example would be Abramović. She said like: 'this is the way of doing it and I teach you how to do it.' And it comes up that the teacher, the artist who is doing the work with the students becomes like a guru. And...

C: I have this book: *How to Teach Performance Art*. Is this an anthology?

S: There are a lot of teachers from all over the world that start writing about their work. Like Marilyn Arsem for example. I got to know her there. And there are so many people, and in 30 % of their texts they write about their workshops, their experiences with young people, and I feel like there is a very, very strong focus on the teachers, a very, very strong focus on one

methodology. And I really feel like since its start, there are two roads of teaching performance art. And I'm at the beginning of my researches but I'd be really interesting if you experienced the same. Or how would you describe this development, as I said in the second question, the development of the teaching? Are there changes, or do you also experience these two ways of teaching?

Because like you said, there was this big symposium and you've travelled through the country and talked to people. You must have collected many experiences. Also talking to students.

Do you feel like there are these two roads?

C: That is a very important question that you are bringing up, and it kind of relates to something that I mentioned earlier, that is, that, you know, I called it pedagogy, you are calling it mediation, and then, ten years from now, it's going to be something else.

It is sort of like COVID-19. We can basically, in a sense, make meaning out of it. We could basically call it something, we can vilify it, we can politicize it. But the COVID-19 doesn't know all that stuff. It just moves on. Performance art, in a sense, if in fact we're talking about mediation. Language is limited. Language is limited because of the fact that I say that performance art is X.

Then what happens is that I give it a fixed meaning. If, for example, I am a teacher in performance art, and I'm basically using performance art as means of teaching, and I have a curriculum. Then what happens is that when I write that curriculum down, in a book or in an article or whatever, then what happens is that it becomes a recipe. So then what happens is that Charles Garoian did XYZ when he was working with high school students during their lessons. And Charles did XYZ, and I'm doing XYZ.

But the truth of the matter is that the important aspect of this is the mediation you are talking about. It is the liminal servant. The kind of liminal space that exists between one and another. The liminal space that performance art opens up. The problem, I'll be honest with you: I've gotten to a point where I find the words "performance art" historically fixed. Because performance art has a meaning.

S: Ah, okay.

C: I can basically take a recipe from a book that I published my XYZ in, and you basically do it. But the problem is that the word "methodology" that you use – to use Charles's methodology in Simon's classroom is to basically completely overlook the possibility that pedagogy in that classroom or the mediation in that classroom does not require a recipe. It requires a conver-

sation between two or more people.

An open conversation. Now, does one have to have a recipe? Well, if you wanna teach performance art, quote-unquote, “as a methodology”? Sure. The question is then: what will you do with that methodology? How will you contextualize it? What opportunities will it create for Simon and his students to riff on it, in a sense, performing other than the way it was written down in the article or in the recipe.

So, I mean, I am saying all of this because of the fact that for me, performance art really became a significant for me because of the fact that when I was in school as a child whose parents were refugees in the US and immigrants in the US, and the fact that the struggle for me in school was the fact that at home it was one cultural perspective, in school it was another cultural perspective. And whenever I would ask questions in school it was an American bias, at home it was another bias.

That indicated to me that I was in a liminal space. At home I was an Armenian, at school I was an American. At home I learned to be an Armenian, at school I learned to be an American.

Now that dualism, that binary to me constituted an opposition. And in between was a whole set of opportunities of what it means to be me. What it means for me to understand the world that I live in. What it means to me to engage with people other than myself. Because what I learned in school and what I learned at my parents was pretty absolute.

Fixed assumptions from their suffering. From their suffering and from their struggle to be Americans. And in school, in terms of what it means to be American, as an exceptional nation.

Which, by the way, is under question these days. You know?

And so, where am I going with this? What appealed to me about performance art was the fact that I was educated in art school, I learned art history, I did a lot of historical learning. Charles built up a symposium and invited all these big names.

S: But would you say that this idea of thinking about teaching performance art – which is a way that I really feel connected with – do you feel like this is very different to a lot of other concepts that you’ve experienced?

As I said, I feel like there are some people who really have an opposite way of thinking about it. Like: ‘here I am, I am the artist, I have the creative power. And I can give it to the students.’ This is a completely different way of thinking about the moment of pedagogy. And I think this is the opposite of what the opportunities of performance art are.

The same like in your example: when I try to understand the methodology of Charles and will do it in my classroom, it would not work. Because I need to create an own space. For me, the struggle is real, because I am doing

my research here in Germany, right? I have to write, I am doing my PhD, I really try to find a frame for all of this. Because I do understand it in my work, in my workshops, in my projects. But when I start to conceptualize all of this, I reach my boundaries so fast because I feel like I cannot write something like: 'this is performance art. This is the teaching of performance art.' Because it is not possible exactly because of the reasons you were just talking about. And so I try to understand at first different ways of seeing it. When I am reading this book, or when I am listening to you right now, or when I see a documentation about Abramović... there's so many different ways, and I think I need to find a personal statement for my own and then I can continue with my work and with my research, and that is why I am so interested in your experience with these different ways of thinking it.

Because I personally absolutely agree with this, but me as an artistic researcher... I try to get these different concepts. You know what I mean?

C: Absolutely. You know, you are being very clear about the complexity. Of what you are engaged in. *Be careful not to be reductive. To try to make it easy.* Try to stay in the struggle, try to understand performance art in its complexity. Or more importantly, what you are constituting as performing art. Remember, it's your personal and theoretical perspective. I would love to read what you are going to come up with. When I read it, I wanna hear Simon's take on this. Your experience of this. What have you done in your life that has to do with this?

How have you been taught what has something to do with this?

You know, at what point did it come together for you?

That education might have to do with the fact that you are in a situation with yourself and with others that is precognitive, prelinguistic and perceptual.

How do we even get to that? Because we all want to be monuments. But the question is: how is it that you are affecting them when you are a monument? You know what I mean by monument?

S: Yes.

C: There is a kind of generation that you have, in a sense, are the leading XYZ... the thing that helps, and I'll go back to your word 'mediative': if performance art is mediative, then should you be looking only in the context of performing art history? And practice? Or should you be looking at writings in the field of education that changed the field? John Dewey? And I can only give you examples that were important to me. Allan Kaprow, "The Education of the Unartist", by the way, all of these people are in that book, but I can also... Deleuze and Guattari, in terms of what they are talking about in terms of being able to engage in the use of language, that is open and not closed. That

constitutes not just an established anthology of being, but something that is constantly in progress of becoming other than what it was. Their idea of becoming animal, of becoming woman, child, other... has everything to do with that.

S: I feel it is very necessary to have a basement of knowledge from where I can start to write my own, personal ideas, my Simon way of teaching performance art or do mediation of performance art. And honestly, it really was door-opening to read your book. I need to find a basement of different ways of seeing it, also to go in an opposite or different way or finding my personal way. This is why I start looking also in the history, Black Mountain College and John Dewey. And from this point on going in the direction, and in the end, I may come to myself. Here I am now. After these years, this is my theory for the moment. Just for the moment of the PhD. After our interview, my view will be a completely different one. Because it is a process.

C: So will mine!

S: That is nice. And I mean, next year I will be in Rome in the Villa Massimo. Seven weeks of just trying out to make art with young people, and then in Chicago. But before that, I really try to find this base from where I can start.

C: As you're talking, I am thinking about folks that are just as important. Jorge Lucero is one person. But let me excuse me for a moment. Do you have access to academia.org?

S: I don't think so.

C: How did you come across my latest piece on pedagogy?

S: You sent it to me.

C: Hahah. Well, on Academia you'll have access to all my publications. Have you been in contact with Hanne Seitz? She used to teach performance at Potsdam.

S: I wrote her an email.

C: Last time I connected with her, like twenty years ago, she was living in Berlin. But there is one other person in London that is doing some interesting work, writing a dissertation on art pedagogy that has a very strong performance aspect on it. And that's whom I am trying to look up. Hang on a second. Kimberley Foster. She's at Goldsmiths. She and her husband basically are making very small, enigmatic objects with which they are engaging students and children with those objects.

And then there is a... I'm going to go to YouTube.

S: If you have a link, you can copy it in the chat.

C: I am gonna look up a piece I did with my performance art students. [*looks something up*]

S: You were talking about an archive or a collection of materials at the Penn State.

C: Yes. At Penn State, a symposium on performance art was video-documented, and it's in the library's permanent collection. It is in the archives. [...] It had to do with technology.

S: This is where your text came up from. But is it digital?

C: No. You don't wanna travel to Penn State from Chicago.

S: I will try to contact them. It would be amazing because it feels like from this time, a very huge group of people talking about the topic I am interested in.

C: Okay. The one thing I want to reinforce, however, is that as you read my book, you are probably aware that I basically looked at pedagogy from the critical pedagogy perspective, from the works of everyone from Paulo Freire to Peter McLaren to Henry Giroux and a number of critical pedagogists who basically were looking at education as a critical engagement. And the reason why I looked at education from the perspective of those particular authors was that they were looking at how education is politicized. And so, it's a critique of that politics. You know, especially the *Pedagogy of the Oppressed* by Freire, where he makes an argument that education is a banking process where what happens is that the teacher sort of installs knowledge into the empty students, if you will.

I guess the point I am making is that what happens if you look deep into the history and theory of performance art as education, that you look at education in terms of its performative characteristics.

Because then – for me having done that in the first book – what I have done after that book throughout the rest of my career was to look at performative aspects of education and even further. My doc at Stanford University was in Curriculum and Instruction. It wasn't in art, but I did study with an art educator. But I was looking at curriculum in terms of how curriculum is performative, but performative only from a kind of absolute position. So, for the rest of my career after the book, I was looking at people who are beginning to challenge assumptions of art as education. What about language use, you know? What about the idea of how thinking is constructive? So, to

basically remain in a mediative space suggests that I constantly have to look at performance art but also outside of performance art.

Begging the question as to whether you know art is performative, and whether art is pedagogical, and whether the pedagogy is art. Constantly remaining in that space in between, to be constantly challenging the assumptions that often get established when in fact what we do is that we come to a final assessment of what we learned through our research that it becomes a monument.

How can I remain open to my students?

After fifty years of working with students, how can I continue to remain open? How might my engagement with them, in a sense, begin at a point where what happens is that they learn through me and I learn through them. To what degree do I remain ignorant to the assumptions that I have, in a sense. I don't impose that on them until what happens is they begin to explore just a conversation that we had and then from there begin to build.

S: May I ask why you are working with students and not just with artists? Why are you interested in this work with students?

C: *[laughs]* That's a good question. I mean, I work with artists, too, I have worked with Goat Island. You know, for a while. And they were involved in both symposia. Because Goat Island, I think, is in a process in their performances of raising questions. And in their particular teachings they basically allow students to bring in their own knowledge and begin to play to riff on it. It is not to venerate performance art, like you said about Abramović. But the reason is, because that's just the direction my work took. I finished my art school education, got a bachelor's and a master's degree and was about to start a family, and thought: 'let's see.' I could either go to New York from California and basically get established and carry on my work there. I was doing graphic design work while I was getting my degrees in art. But I didn't like that client-based kind of thing, and then I thought: 'well, I am going to give teaching an opportunity,' and fell in love with it.

S: This is interesting because I have worked with young people and students for the last six years, and I now that I am doing this research, I start thinking about: what exactly is what I love so much about working with students, and not with artists? This is not like: one is better than the other one. But I think I need to know why it is so productive... or rather lovable to work with these children or people or students.

C: I want you to know that I think the answer to that question, Simon, at least the way that I would explain it, is that over the last fifty years, since 1969, I learnt more from my students than they learnt from me. And why do I say that? I say that because of the fact that – for the same reason that I wanted to have this conversation with you. I wanted to learn your take on this whole thing. Because I haven't reached a particular, absolute position on this. *And the thing is that I am excited to learn about the world through people.* A complex set of people who basically assume that knowledge is only what was established in the past. And it is gratifying because of the fact that it is inspiring because of the fact that every time I engage in that kind of conversation, I begin to see things differently. Who I am becomes other than it was a moment ago. Who I am becomes *more than*. Becomes *more than*, a pool of knowledge that develops in that third space between, you know, one established concept and another. The problem with both of them is that it always finds some kind of established synthesis. And then that synthesis becomes the new model of the concept. And I understand that this is the process of the world, but the question is: can I do it in reverse and talk about it in terms of duration? I think Henri Bergson, Deleuze and Guattari have written a lot about him, but his books in terms of what constitutes duration are important. Can I get to the point where I remain ignorant? A thing I have learnt over the years when I am engaged with other people so that what happens is that what I already know does not overwhelm them to the point that when I can't engage in them other than to control their thinking.

S: This is so close to the idea of the *rhizome*, Deleuze is writing about this. For me it is really challenging to work in this way because the university wants me to do my research in this way, and I think, especially when I am working with performance art... all about what you just said is like: not doing and starting here and go in this direction and end there. It is really like becoming a network of ideas where at the end perhaps something comes up. But it is hard. And what I experienced now talking to you is that the theories in Germany are so much dominated by some single positions. And when you open up your perspective internationally as we are doing now, the field is so much wider: all this critique, all this pedagogy as critique, performance art as critique is so dominated with Foucault and all this constructivism, and I think there is so much more. And perhaps I just need more time. Perhaps I need to call the university tomorrow and say that I need more time.

C: I feel your pain about the university's expectation. When I worked at Stanford University, a part of my dissertation was called "Performance art as teaching", and I struggled because my adviser, whom I had a tremendous amount of respect for – his understandings of art basically stopped at the

formalist ideas of the Bauhaus. And so he was so deep into modernism, and I was having a difficult time trying to convince him that the whole purpose of performance art is, in a sense, deconstructive to the point that it unsettles any kind of formalist approaches in order to remain experimental (as Dewey is talking about). So that was a real struggle.

And here is the other thing: be careful not do what I did, and let me tell you because it was insane. I started my doctoral studies in 1974, and I finished them in 1984. Sherry and I had a young family, and I was teaching full time in a high school while doing this. I had five classes a day, thirty students in every class every day at the week for 180 days of the year. I became disappointed, I almost quit, and then finally, basically I kind of really had to take a look at myself in order to say: 'look, this is important.' It is important to you, you know. And the work that you have done with your students. I had to basically find the means by which to continue, and I finally finished this dissertation. And you will never know enough. Take it from me because I am seventy-six years old and I still don't know enough.

S: That's important, and I think it is a very constitutive part of all this research. And I think it is also important to really experience this feeling. And not just knowing about it and saying: 'Okay.' I limited myself from the beginning. Because I have three years. I have now two years left. And I think it is very important to experience this feeling of 'the field is so wide and I need to find a way through it,' because then you discover paths you didn't expect before. I'm optimistic, but I know that it's... it is also a passionate thing, so it's, so it does not feel like hard work, because I am curious about it. And I think I will also stay curious after the three years for sure. Because this curiosity is stronger than the fear of not passing or not getting my PhD at the end.

C: Yeah. I think it is important to be open. But be careful of being open because you need to have a focus, okay? My advisor used to say: "You gotta be careful not to be so specific to the point that you miss the nuances of what you are writing about," and the other one is: you don't wanna be so general to the point that you don't get to the point. You gotta find a balance in between. And I think the important thing is to basically determine what your premiss is. What are you arguing for? What is the point, what inspires you at this point?

If it is the mediative process, and that's a concept you wanna go with right now and you wanna challenge pedagogy for all the reasons you already said, which is important, then maybe that's where you start. And then, basically, right at the outset tell us that performance art is a mediative process. Is a mediative, educational process. And that a mediative, educational process is one that is performative. Now, when you talk about performance, it is important

not to ignore the fact that, those established forms of teaching and/or curriculum, you don't want to suggest that they are not performative. Because they are. They perform our lives every day. What happens in governmental institutions and/or in established assumptions is that it continues to control freedom. The freedom of our lives. It's not to do away with history and those assumptions, but to constantly, in a sense, riff off of them because of the fact – and this is what Deleuze comes with and this is really important – you wanna address them on a continued basis, in my book I talk about contingency of relationality and liminality. Contingent means that you and I are having a conversation and what I say to you is contingent on what you are saying to me. And you are listening to me, and then what you are saying is contingent on what I am saying. I'm not just spouting history to you. And what I am also saying – and this is my experience devolved, emerged out of a contingent relationality with my students for the last fifty years. And if that's the case, when what you are writing about, which is mediative, has to be in a sense defined, it has to be clarified, it has to be elaborated and contextualized within performance art. And within education. Your focus is on a process that is mediative.

S: Absolutely, and I really think the focus is where my interest and my passions are. Before I started writing, I was working at the theatre with young people, and these moments of doing art together is the focus I want to keep in my research. And to describe it in both ways. And at the same time, it is very helpful and very interesting to have this focus and go in different directions sometimes to be inspired. And finding inspiration in research, it is sometimes harder than in other aspects of life.

C: I understand the struggle. In the eighties, when I was finishing my dissertation, I felt like I didn't have the resources that you have now. All I knew was what performance artists were doing and what I had done in the classroom. And then I looked at some conventional educational theorist's works, I looked at the performance works that happened at the Bauhaus under Johannes Itten – have you ever seen his work?

S: No, just Oskar Schlemmer.

C: Schlemmer, Itten, a lot of their work was mediative and also meditative. So I had a fixed... I did not have much available, I did not know Deleuze and Guattari at that time, I did not know about people like Peggy Phelan, a number of other people in theatre who had written about performance and were not known at that time. So I had to take what I had available and work with it. Now you got a lot.

[...]

Anlage 2: MIX Variante A 23.01.2020

Willkommen bei

| MIX |

Sind alle da? – Dann kann es losgehen.

Dreht das Blatt um und lest die Informationen!

Willkommen bei

| MIX |

Findet zu Beginn eine Person, die die folgenden Informationen für alle laut vorliest:

| MIX | ist eine performative Übung, bei der alle Anwesenden mitmachen können.

Handlungsanweisung:

|MIX| besteht aus einem abgeklebten Quadrat, auf dem eine Vielzahl unterschiedlicher (Alltags-)Gegenstände und Materialien liegen – und aus euch! Findet immer neue Anordnungen für die Gegenstände und Materialien. Ihr könnt ihre Position verändern, sie kombinieren, variieren, zerstören und Neues damit entstehen lassen.

Bitte beachtet folgende Regeln:

1. Während der Übung darf nicht gesprochen werden.
2. Es darf immer nur eine Person in das Quadrat treten und mit den Gegenständen arbeiten, nicht mehrere gleichzeitig.
3. Schaut euch das neu entstandene Bild in Ruhe an, bevor jemand anderes weitermacht.
4. Es gibt keine festgelegte Reihenfolge.
5. Die Gegenstände in dem Quadrat können beliebig angeordnet werden, dürfen dieses aber nicht verlassen.
6. Jede*r darf selbst entscheiden, in welchem Maß und wie lange er oder sie an der Übung teilnimmt.
7. Achtet auf die anderen Übungsteilnehmer*innen und schaut, dass niemand verletzt wird.
8. Achtet auf die Ausstellungsobjekte, die an den Wänden angebracht sind.

Die Übung läuft bereits seit 18 Uhr.

Die installierte Kamera dient ausschließlich der Dokumentation der Übung.

| MIX | findet in der ersten Etage statt. Lasst eure Jacken und Taschen aus Platzgründen bitte hier unten – dann könnt ihr beginnen.

Viel Spaß!

Anlage 3: Erfahrungsbericht Online Class Poetry and Performance PAS Mai Juni 2020

19. Juli 2020

PAS Online Class „Poetry and Performance Art“ / Mai/Juni 2020 / Reflexion

Seit 2008 lädt der Performancekünstler und -lehrer BBB Johannes Deimling in seinem Programm „Performance Art Studies“ (PAS) andere Künstler*innen, aber auch Schüler*innen oder Studierende ein, die Kunstform Performance Art kennenzulernen und die eigene Performancearbeit zu erweitern. Die Angebote von PAS finden meist in Form von mehrtägigen Workshops statt. Allerdings hat BBB Deimling beispielsweise am *Theater der jungen Generation* in Dresden oder am Stellwerk Weimar auch schon längere Projekte mit Jugendlichen realisiert, die sich über eine gesamte Spielzeit erstreckten. Außerdem ist er viele Jahre als Dozent an unterschiedlichen internationalen Hochschulen tätig gewesen, hat dort seine Vermittlungsarbeit erprobt und ist mit seiner Partnerin Monika Deimling auch heute noch mit vielen Hochschulen in Kontakt und realisiert regelmäßig Projekte mit Studierenden.

Das von mir besuchte Angebot war die vierte Online-Class, die sich dem Thema „poetry and performance art“ widmete. Neben mir haben zu Beginn noch fünf andere Künstler*innen teilgenommen, von denen eine den Kurs jedoch frühzeitig verlassen hat. Im Zeitraum eines Monats, an vier Terminen mit einer Dauer von jeweils 3–4 Stunden, haben alle Teilnehmer*innen eine eigene Performance entwickelt, diese aufgeführt und dokumentiert. Die Arbeitssprache im Kurs war Englisch. Aus dem Dokumentationsmaterial sowie aus Zeichnungen und Texten aus der Entwicklungsphase wurde ein Katalog erstellt, der zwei Monate nach dem Kurs veröffentlicht wurde.

Im Folgenden sollen der Ablauf und der Inhalt der einzelnen Sitzungen sowie die Aufgabenstellungen für die Zeit zwischen den Treffen beschrieben werden. Anschließend erfolgen eine kurze Beschreibung meiner eigenen Performance und die Einordnung in das Forschungsfeld der Vermittlung von Performance Art als ästhetischer Praxis.

Die erste Sitzung fand am 16. Mai 2020 statt. Die Begrüßung von Johannes beschäftigte sich vor allem mit der Frage, warum und wie in der aktuellen Situation weiter Kunst gemacht werden kann. Dabei sprach er sich dafür aus, unbedingt weiterzuarbeiten und nicht zu erstarren, weil gerade die Kunst das Potenzial hat, kreativ mit der Situation umzugehen. Dabei stellte er die Regel auf, das Wort „Corona“ in den kommenden Treffen zu vermeiden, um Wege

zu finden, die Situation anders zu beschreiben: „Change the perspective.“ Ein wichtiger Punkt war, dass die Produktion oder die Erschaffung von Kunst immer auch Arbeit ist: „As soon as we touch art it's work.“

[...] Ein weiteres Keyword, wie er es nannte, war der Begriff der „Transformation“, der, im Gegensatz zur Repräsentation, im Zentrum der Arbeit des Kurses stehen sollte.

Anschließend haben sich alle Teilnehmenden einen für sie bedeutsamen Gegenstand in ihrer Wohnung vorgestellt und ihre Intention und ihre Erwartungen an den Kurs erläutert. Die Zusammensetzung der Teilnehmendengruppe war, nicht nur von der Herkunft und dem Alter, sondern auch von den bisherigen Erfahrungen her, sehr divers. Alle hatten jedoch bereits im Feld der Performance Art gearbeitet und im Studium oder durch die eigene künstlerische Arbeit praktische Erfahrungen gesammelt. Die verbleibende Zeit wurde für organisatorische Fragen genutzt, und der Ablauf des Kurses wurde erläutert. Im Vorwort des nachträglich über diese Veranstaltung erschienenen Katalogs schreibt BBB Johannes zum Ablauf:

The 'poetry task' includes all relevant stages of the performance art process from getting the idea or inspiration to the research, the planning, the public presentation and later as well the documentation. Mainly, it relates to artistic transformation and the transformation of the made transformation. The aim of the class was to develop and execute an individual performance work in public. During this process, the artists had to make a lot of choices on how they want to interpret the assigned framework. The participants were asked to provide different works and researches during the process before the actual performance was presented to the public. A standard within the PAS process are drawings and notes in which the idea is questioned, enhanced with the made researches.

Bis zur zweiten Sitzung sollten wir uns alle ein Gedicht aussuchen, das als Ausgangspunkt für unsere spätere künstlerische Arbeit dienen sollte. Außerdem wurden wir dazu eingeladen, unsere Inspirationen und Ideen in Form von Zeichnungen, Skizzen oder Texten festzuhalten und mit den anderen in einem Online-Classroom von Google zu teilen.

Die zweite Sitzung fand eine Woche später am 23. Mai 2020 statt. Gegenstand der zweiten Sitzung war ein Vortrag von Johannes zum Thema des Kurses „poetry and performance art“. Dabei stellte er unterschiedliche Künstler*innen wie René Magritte, Francis Alÿs oder Marilyn Arsem vor. Außerdem berichtete er auch von seiner eigenen Arbeit und Vorgehensweise bei der Erarbeitung

neuer Performances und führte aus, was ihm dabei wichtig ist.⁶⁷⁹ Die Lecture von Johannes inkl. einer anschließenden Diskussion stellte den Hauptteil des zweiten Treffens dar. Die Zwischenergebnisse unserer Arbeit im Online-Classroom wurden kurz diskutiert und es wurde die Aufgabe gegeben, sich auf die Vorstellung des Vorhabens bei der dritten Sitzung vorzubereiten. Quasi ein Performance-Pitch. Außerdem kündigte Johannes an, dass Laurence Beaudoin aus Canada bei der nächsten Sitzung anwesend sein werde, um uns Feedback zu unseren Performance-Ideen zu geben. Laurence war schon mehrfach Teilnehmerin in Johannes' Kursen und ist selbst Performancekünstlerin in Montreal.

Die dritte Sitzung fand am 30. Mai 2020 statt. Nacheinander stellten alle ihre bisherigen Ideen vor. Anschließend gab es von den anderen Kursteilnehmenden sowie von Johannes und Laurence Feedback. Das Feedback wurde immer motivierend formuliert. Einzelne Aspekte wurden bestärkt oder es wurde angeregt, an bestimmten Punkten weiterzuarbeiten, oder Ideen wurden ergänzt. Das Feedback war sehr konstruktiv und wenig destruktiv. Dies ergab sich jedoch von allein, es wurden vorab keine Feedbackregeln festgelegt. Johannes und Laurence haben sich zu jeder Vorstellung geäußert, die Teilnehmenden haben sich nur vereinzelt am Feedback beteiligt. Zwischen der dritten und der abschließenden vierten Sitzung hatten wir zwei Wochen Zeit, um unsere Performance zu realisieren. In der Vorbereitung und Besprechung spielten die Ortswahl, und damit auch die Einbindung und/oder Anwesenheit von Publikum, und die Dokumentation eine große Rolle.

Die vierte und letzte Sitzung fand am 13. Juni 2020 statt. Alle berichteten nacheinander von ihren Erfahrungen bei der Durchführung ihrer Performance. Die Berichte von den Performances waren bei allen Teilnehmenden positiv und bestärkend. Viele formulierten, dass sie durch den Kurs und die eigene Arbeit angeregt wurden, sich weiter mit Performance Art zu beschäftigen und die Arbeit zu intensivieren. Anschließend wurden organisatorische Fragen für die Publikation geklärt, und ein Fragebogen zur Evaluation wurde ausgefüllt.

Meine eigene Performance. Für meine eigene Performance wählte ich ein Gedicht aus den *Gesängen des Ossian*. Mir ist die Geschichte um den fiktiven

679 „In my art I avoid the explanation.“ – „The audience is not stupid. They will add something to my performance while watching for sure.“ – „[T]ransformation means also a stage of being in between.“ – „Illustration has nothing much to do with performance art.“

schottischen Barden Ossian das erste Mal in dem Band *Der verschlossene Raum* von Jan Wagner in einem Kapitel begegnet, in dem sich Wagner mit erfundenen Dichtern auseinandersetzt, deren Mythos sich aber so hartnäckig gehalten hat, dass sie großen Einfluss auf die Literaturgeschichte genommen haben. Dafür habe ich mir ein Exemplar der *Gesänge des Ossian* von 1862 gekauft. Dieses Buch sollte das Zentrum der Performance sein. Solch ein geschichtsträchtiges Relikt, dass gleichzeitig auf einer Lüge basiert, faszinierte mich. Allgemein bin ich schnell begeistert von der Aura solcher Objekte und interessiert an der Geschichte, die hinter ihnen steckt. Ich recherchierte also viel zu dem Mythos von Ossian und sammelte Ideen für eine eigene Performance. Aus den Zeilen des Gedichts⁶⁸⁰ inspirierten mich vor allem die Begriffe und Satzbausteine „heroes“, „shield“, „Thou shalt roll this stream away“. In meinen bisherigen Arbeiten habe ich viel mit Spiegeln gearbeitet. Auch hier wollte ich mit diesem Material arbeiten. Besonders die zweite Ebene und der Blick in den Spiegel interessierten mich dabei. So entstand eine Performance, in der ich, in Leinen gekleidet, einen schwarzen Kreis um mich herum zeichnete, mein Gesicht mit Asche beschmierte, drei kleine Spiegel „schützend“ um mich herum plazierte und mir mit einem Leinenstoff die Augen verband. Dann schaute ich mit verbundenen Augen in den Spiegel. Vor mir lag das Buch. So verharrte ich 30 min. Anschließend legte ich den Leinenstoff wieder ab, blätterte ich in dem Buch, las das Gedicht laut vor, sammelte alle Gegenstände wieder ein und verließ den Ort. Ort der Performance war der Wordgarten in Quedlinburg. Die Ortswahl hatte unterschiedliche Gründe. Erstens sollte es ein öffentlicher und gleichzeitig ein in der Natur gelegener Ort sein. Zweitens wollte ich Berlin verlassen, um zu der Performance zu reisen und mich in der neuen Stadt auf die Suche nach einem Ort zu begeben, und mich erst am selben Tag entscheiden, wo genau die Performance stattfindet. Es war also keine site-specific Arbeit, sondern eher eine Anpassung einer bestehenden Performanceidee an einen Ort. Drittens brauchte ich einen Fotografen, der die Performance dokumentierte. Ein guter Bekannter lebt in Quedlinburg und war bereit, die Performance fotografisch zu dokumentieren.

Es war meine erste Performance seit Beginn meiner Promotion. Der Kurs und der Austausch mit Johannes, Laurence und den anderen Teilnehmenden haben mir sehr bei der Entwicklung der Idee geholfen. Vor allem die Struktur und die Gespräche, aber auch die durch die Aufgaben vorgegebenen Entwicklungsschritte waren eine gute Hilfestellung. Die konkrete Umsetzung, Gestaltung, Wahl der ästhetischen Mittel, des Ortes etc. lag jedoch bei mir. Dabei

680 „Arise, around me, children of heroes, in a land unknown! Let each look on his shield, like Trenmor, the ruler of wars. ‘Come down’, thus Trenmor said, ‘thou dweller between the harps!’ Thou shalt roll this stream away, or waste with me in earth.“

konnte ich vor allem auf meine bisherigen Erfahrungen zurückgreifen. Der Moment der Aufführung, des Sich-Aussetzens vor einem fremden, zufälligen Publikum in der Öffentlichkeit, bedarf einer gewissen Disziplin, Geduld und Durchhaltevermögen. Der Glaube an die Wirkung des erzeugten Bildes ist zentral. Dabei ist die Aufmerksamkeit auf die Handlungen vor, während und auch nach der Performance, wie bei einer Meditation, ausschlaggebend, um sich in einen für die Performance angemessenen Zustand zu versetzen.

Einordnung in das Feld der Vermittlung von Performance Art

Im Katalog zu der von mir besuchten Online-Class „Poetry and Performance Art“ schreibt BBB Deimling im Vorwort: „performance art practices [...] as social situations and therefore we think the process of learning and teaching performance art should have as well a social setting. [...] PAS understands performance art practice and theory as an expression of the visual arts. Leaving behind the narrative, logic and understanding, the visual poetic space of actions offers a universe in which absurdity and non-sense are creating a different sense – another possibility to see.“

Das hier formulierte Verständnis und die Arbeitsdefinition von Performance Art orientiert sich sehr an BBB Johannes Deimlings eigener künstlerischer Praxis, die sich anhand ihrer starken Bildästhetik, orientiert an einer körper- und handlungszentrierten Form der bildenden Kunst, beschreiben lässt. Die große Deutungsoffenheit der Zeichen, wobei auch Handlungen, Material etc. als Zeichen aufgefasst werden können, und das Spiel mit dem Absurden sind wiederkehrende ästhetische Mittel in seinen Performances. Der Kurs gibt also nicht nur eine (notwendige) Struktur⁶⁸¹ und eine Begleitung der Entwicklung der eigenen Performance, sondern vermittelt gleichzeitig den individuellen Blick auf die Performance Art des Kursleiters. Dabei ist zu betonen, dass die Subjektivität dieses Blickes auf die Performance Art auch deutlich formuliert wurde, sodass kein Anspruch auf Universalität oder Allgemeingültigkeit bestand.

Johannes als Kursleiter tritt dabei wie ein Mentor auf, der die Struktur und die inhaltliche Ausrichtung vorgibt und uns sehr affirmativ, wie oben beschrieben, in der Entwicklung der eigenen künstlerischen Arbeit begleitet. Er beschreibt in dem Vorwort des Katalogs das Potenzial der Vermittlungssituation „to inspire in form of a guided, remote class situation“. Ohne andere Online-Kurse besucht zu haben, wird dennoch deutlich, dass es eine klare methodische Ausrichtung gibt, die einem Plan zur „Führung“ der Klasse folgt. Gleichzeitig gibt es aber auch ein großes Interesse an Johannes' Erfahrungsschatz auf Seiten

681 Zur Struktur zählt die zeitliche Terminierung, aber auch der Ablauf der Sitzungen und die thematische Fokussierung auf die Arbeit mit Gedichten.

der Teilnehmenden und eine große Dankbarkeit für das Teilen dieser Erfahrungen. Ihm wird die Rolle als „teacher“ gerne zugesprochen.

Weiter zu erwähnen ist das Ausbleiben von konkreten Übungen zur Performance Art. Der Weg zur eigenen Performance führte eher über einen theoretischen bzw. materialbasierten Zugang – über das Gedicht. Durch gezielte Fragen oder Ideen und weitere Anregungen aus dem Kurs sowie von Johannes und Laurence wurde die Kreativität zum Weiterdenken und Weiterarbeiten angeregt. Im Gegensatz zu zahlreichen Präsenzworkshops und -seminaren von Johannes war der Einstieg in die eigene Arbeit direkter. Es gab weder eine Heranführung an die Kunstform der Performance Art noch ein Kennenlernen von ästhetischen Gestaltungsmitteln oder künstlerischen Strategien, wie es in vielen seiner anderen Workshops passiert. Dies hing sicherlich mit den Teilnehmenden zusammen, die schon einige Erfahrungen in der Arbeit mit Performance Art mitgebracht hatten und in dem Kurs eher durch Beispiele von anderen Künstler*innen und im Gespräch inspiriert wurden, aber sicher auch mit dem, zu dem Zeitpunkt, nachvollziehbaren Unvermögen, performative Übungen in den digitalen Raum zu übersetzen oder neue Übungen für den digitalen Raum zu konzipieren. Dies hat sich bis heute im Januar 2021 deutlich geändert. Der bevorstehende Online-Workshop mit Johannes im Graduiertenkolleg am 22./23. Januar wird dies sicher zeigen.

Anlage 4: Erfahrungsbericht Performance-Workshop Januar 2021

25. Januar 2021

Bericht über den Performance-Workshop mit Johannes Deimling am 22./23.01.2021

Am 22. und 23. Januar 2021 fand über Zoom ein zweitägiger Praxis-Workshop zur Vermittlung von Performance Art mit dem Performancekünstler Johannes Deimling statt. Organisiert wurde der Workshop von Simon Niemann, der in seinem Promotionsprojekt den grundlegend vermittelnden Charakter von Performance Art hervorhebt: Anstatt Vermittlung als sekundären, der Theorie untergeordneten und zeitlich später ansetzenden Vorgang zu verstehen, wird sie bereits als ein wesentlicher Bestandteil der Entstehung und Theoretisierung von Performance Art aufgefasst. Vermittlungskonzepte von Performances rücken damit selbst als ästhetische Praktiken in den Fokus der Aufmerksamkeit. In diesem Kontext ist auch der Workshop zu verorten: Johannes Deimling, der seit 30 Jahren im Bereich performativer Kunst tätig ist, beschrieb sich zu Beginn des Workshops als „immer noch am Anfang stehend“, die Performance Art begreife er als ein „offenes Feld“, welches niemals abgeschlossen ist und von allen Teilnehmenden individuell erweitert werden kann. Er ermutigte dazu, aktiv am Workshopgeschehen teilzunehmen und Notizen als elementaren Teil der Arbeit zu betrachten, weil in diesen der prozesshafte Charakter der Erkenntnisfindung festgehalten werde. Die Vermittlung von Performance Art entfaltet sich in erster Linie über das gemeinsame Ausprobieren, welches immer auf eine korrelative, experimentelle, fragmentarische Art und Weise erfolgt. Es überrascht daher nicht, dass ein wichtiges Element der Veranstaltung die praktischen Übungen waren, in welchen die Möglichkeiten und Grenzen von Performances in der digitalen Welt erkundet wurden. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, inwiefern eine Kunstform, welche normalerweise von der Interaktion und leiblichen Präsenz anderer Menschen lebt, „zusammen allein“ vor dem Bildschirm funktionieren kann.

Zunächst näherten sich die Teilnehmenden dem Medium „Zoom“ auf spielerische Weise, indem mit unterschiedlichen Einstellungen der App – der Spiegelfunktion, der Konstellation der Bildschirmkacheln etc. – experimentiert wurde. Die banal scheinende Frage „Sind wir zur gleichen Zeit hier?“ wurde mit dem gescheiterten Versuch, gemeinsam synchron zu klatschen, negiert und der Begriff des „delay“ leiblich erprobt. Indem das Medium selbst zum Gegenstand der ersten Übungen gemacht wurde, konnte gleich zu Beginn ein

Gespür für die ungewöhnliche Körper- und Raumsituation entwickelt werden. Den Blick auf die zweidimensionale Fläche (auf der alle Teilnehmenden in derselben Formation abgebildet waren) gerichtet, wurde daraufhin der „reale“ dreidimensionale Raum (der wiederum für jede*n unterschiedlich aussah) auf individuelle Weise ertastet.

Diese Übersetzungsaufgabe „zwischen den Dimensionen“ hat nicht selten Irritation und Frustration hervorgerufen und alle Personen bis zu einem gewissen Grad mit ihrem eigenen Unvermögen konfrontiert (beispielsweise bei der Frage, ob die eigenen Bewegungen sich nach dem Abbild der Kamera auf dem Bildschirm oder dem eigenen Körpergefühl ausrichten sollen). Bei einer Übung, in der die Workshop-Teilnehmer*innen eine Frucht – die sich selbstverständlich mit jeder Person veränderte und mal eine Orange, mal eine Birne war – von Bild zu Bild reichten, musste mehrmals neu angesetzt werden, bis sich alle mit der Orientierung im (digitalen) Raum vertraut gemacht hatten.

Im Anschluss an die Mittagspause folgte ein Gruppenarbeitsteil, für den Johannes Deimling einen zeitlichen Rahmen um Francis Bacons' *Triptychon* vorgab: In 2- bis 3-minütigen Performances sollten jeweils drei Personen ein aus drei Einzelbildern bestehendes Gesamtbild kreieren. Die Ergebnisse wurden zunächst ohne Unterbrechung gesichtet und im Anschluss der Reihe nach besprochen. So unterschiedlich die Performances auch waren, einige Parallelen wie das Spiel mit den Grenzen der Kamera-Räume sowie Absprachen der Performenden über die Stimmung und die verbindenden Elemente untereinander konnten bei fast allen Gruppen beobachtet werden.

Alle praktischen Übungen wurden dabei von einer wesentlichen Erfahrung begleitet, die auch im weiteren Verlauf des Workshops eine Schlüsselrolle spielen sollte: Performances leben von Widerständen. Johannes Deimling hat mehrmals darum gebeten, insbesondere im Umgang mit technischen Abläufen – welche in den wenigsten Fällen reibungslos ablaufen – geduldig zu sein. Nur so kann im Scheitern und Wieder-neu-Ansetzen kreatives Potenzial freigesetzt werden, das dazu anregt, nach neuen Ideen zu suchen und ungeahnte Dinge zu wagen. Performance Art ist auch in dem Sinne eine offene Kunstform, dass ihr Gelingen nicht garantiert ist: Performance-Künstler*innen müssen sich eine bestimmte Spontaneität bewahren – einen Frei- bzw. Spielraum, der nicht klar umgrenzt ist –, um eine Interaktion mit dem Publikum überhaupt erst möglich zu machen. Mit dieser Erwartungshaltung kann, wie Johannes Deimling betont hat, auch bewusst gespielt werden: Erwartungen von Seiten der „Zuschauenden“ können erfüllt, aber auch absichtlich nicht eingelöst werden. Dass im Erkennen der Unmöglichkeiten digitaler Performances (z.B. der Unmöglichkeit, räumliche Nähe herzustellen) neue Möglichkeiten liegen, hat sich auch am Folgetag bewiesen. Die physische Distanz stellt mit Sicherheit ein Hindernis für interaktive Performances dar – sie verunmöglicht diese aber

nicht und ist sogar Voraussetzung dafür, dass eine neue Art der Bezugnahme entstehen kann. Im gemeinsamen virtuellen Raum wird uns ein Einblick in die privaten Räume anderer Personen gewährt – und diese Räume wurden nun zum Gegenstand von zwei praktischen Übungen gemacht. Während am Vortag noch der Begriff des „delay“ im Fokus stand, rückten am 23.01. „site-specific performances“ in den Vordergrund.

Über die Sichtung von Fotos, die die Teilnehmenden vor Beginn des Programms von sich geschossen hatten – einmal im geschlossenen Raum, einmal unter freiem Himmel –, näherte man sich zunächst den privaten Räumen in Abgrenzung zum „Draußen“. Am Nachmittag war die Aufgabe, in Zweier- bzw. Dreiergruppen eine Performance zu entwerfen, in welcher die jeweiligen privaten Räume zueinander in Bezug gesetzt werden, sodass ein gemeinsamer Subtext sichtbar wird. Dabei wurde u.a. mit der Spiegelfunktion der Kamera und der Simultanität von Bewegungsabläufen gearbeitet, um die Illusion einer räumlichen Übereinstimmung zu erzeugen. In anderen Performances wurde mit ebendiesem Anspruch gebrochen und ironisch mit der unüberwindbaren Distanz sowie der Fehlbarkeit technischer Vorgänge umgegangen. Bei allen Präsentationen konnte sich eine neue Ebene der Intimität entwickeln, welche bei einer Präsenzveranstaltung in dieser Form nicht realisierbar gewesen wäre.

In einer anschließenden Diskussionsrunde wurden alle Performances reflektiert, wobei intensive Gespräche entstanden sind, die immer wieder neue Realisationen des Potenzials von Performance Art angestoßen haben. Dieses Potenzial ist im digitalen ebenso wie im analogen Raum vorhanden, doch erkennen kann man es erst, wenn man die Widerständigkeit der digitalen Welt annimmt und in der Auseinandersetzung mit ihr nach neuen Wegen sucht.

Anlage 5: PAS Performance Art Studies_‘peotry’_2020

Anlage 11_PAS Performance Art Studies_‘peotry’_2020

**“To be a poet is a condition,
not a profession.”**

Robert Graves

The publication "POETRY" is the result of a one-month long online class with five international artists. Franziska Hübner, Annikken Olsen Skjæran, Lilia Raikhline, Simon Niemann and Tine Wille took part in the 4. PAS | online class with a research based process on the connection between poetry and performance art.

Since 2008 PAS | Performance Art Studies has invested much of its researches in the creation and the development of tasks, assignments and exercises which support the artistic performance process. Mainly, these research tools are provided during the PAS studies in which physical presence of participants and the facilitator is inevitable. PAS describes performance art practices also as social situations and therefore we think the process of learning and teaching performance art should have as well a social setting.

However, for some stages of the artistic process, it is not always required to form this social experimental context. We believe that with participant's dedication, some of the PAS tasks have the potential to inspire in form of a guided, remote class situation.

One of these tasks is the 'poetry task' which seeks the connection between written, spoken and acted poetry. Poetic actions are one of the genres within the context of performance art which have a long tradition and are useful for individual research, reflection and performance work.

The 'poetry task' includes all relevant stages of the performance art process from getting the idea or inspiration to the research, the planning, the public presentation and later as well the documentation. Mainly, it relates to artistic transformation and the transformation of the made transformation. The aim of the class was to develop and execute an individual performance work in public. During this process, the artists had to make a lot of choices on how they want to interpret the assigned framework. The participants were asked to provide different works and researches during the process before the actual performance was presented to the public. A standard within the PAS process are drawings and notes in which the idea is questioned, enhanced with the made researches.

PAS understands performance art practice and theory as an expression of the visual arts. Leaving behind the narrative, logic and understanding, the visual poetic space of actions offers a universe in which absurdity and non-sense are creating a different sense - another possibility to see. The focus on visual art regarding performance is important since it allows a precise look at the practice as a formal artistic tool. The multiple intersections and connections poetry and performance art have, are generating a field of individual artistic exploration and experimentation. Words, sound, movement, gesture and action are the starting points of research which will during the process get in touch with space, time, material.

Poetry and Performance Art have a lot in common which can create a vivid circular artistic dialogue. Since both forms share a huge variety of intersections, they remain within their character without the need to adapt too much of the other form. One of these common elements is the possibility to create fictive, not existing spaces. These spaces are important since they can formulate something which appears only for example on an emotional level of perception, something which description or a story is not fully able to address. As one of its main characteristics performance art tries to build those fiction spaces as real spaces, while poetry chooses mainly words to construct them. This goes very well together with the concept of collage in which the technique offers a multilayered image to describe something which would be hard through another technique. There are of course many more possibilities in this intermedia approach within the connection of poetry and performance art and therefore this combination is so rich for the individual research. The freedom of expression which we can find in both forms is able to enhance the power of research, articulation and presentation.

We recommend watching this publication like a trace of performance poetry that has happened at a real site and time, leaving a poetic space as an inspiration for new creation.

BBB Johannes Deimling

Anlage 6: Zoom Walk Text 16.11.2020

PERFORMANCESPAZIERGANG

Material: dem Wetter angemessene Kleidung, Handy & Headset, leere Kloppapierrolle

Hinweise: Achte auf den Straßenverkehr und deine Sicherheit; Mikrofon freischalten mit *6; verstehe alles als ein Angebot

Gehen

Du stehst vor der Haustür. Suche dir einen Punkt neben deiner Haustür, von dem du starten möchtest. Nimm wahr, wenn Menschen an dir vorbeigehen. Schaue nach unten. Schau auf deine Schuhe. Auf welchem Untergrund stehst du? Atme 2–3 tief ein und aus.

Schaue nach links und rechts. Beginne in eine Richtung zu gehen – folge dem ersten Impuls. Nimm wahr, dass du dich mit jedem Schritt nicht nur von deiner Wohnung entfernst, sondern auch von deinem Alltag, deinen Gedanken über das Abendessen, der letzten Push-up-Nachricht auf deinem Handy oder deinen Gedanken über die Seminare, die du diese Woche noch hast. Von all dem bewegst du dich weg. Mit jedem Schritt, den du machst, bewegst du dich auf diese neue, offene Situation zu. Konzentriere dich ganz auf das Gehen. Für manche Menschen ist Gehen eine Form der Meditation. Achte auf den Rhythmus deiner Schritte. Wenn du abbiegen oder die Richtung ändern möchtest, kannst du das jederzeit tun.

Mache dir bewusst, dass du nicht allein gehst. Zehn andere gehen jetzt gerade mit dir und hören diese Worte. Sei dir bewusst, dass du Teil einer Gruppe bist, die geht. Nimm dir, während die Musik läuft, Zeit, dich ganz auf dein Gehen zu konzentrieren, deinen Rhythmus zu finden und deinen Impulsen zu folgen. Gehe neue Wege.

Musik: Vetusta Morla – Los Ríos de Alice (3 min.)

Nun verlangsame deine Schritte. Wenn das Tempo deiner Schritte sich verändert, verändern sich auch die Bewegungen deines restlichen Körpers. Richte deine Aufmerksamkeit auf deinen Körper, während dein Gang immer langsamer wird – versuche zu verschwinden, während du gehst – schau nicht auf den Boden, sondern bleibe wach im Außen – versuche zu verschwinden, während du gehst.

Wenn du verschwunden bist, finde einen sicheren Ort, an dem du zum Stehen kommst.

Nimm die Langsamkeit wahr, die dich an diesen Punkt gebracht hat. Tauche wieder auf. Hat sich das Tempo um dich herum verändert? Wie viel Zeit ist wohl schon vergangen? Das langsame Gehen lässt die Zeit spürbar werden. Atme 2–3 tief ein und aus.

Stehen

Schaue dich erneut um. Finde einen neuen Ort, der in deinem Blickfeld liegt und der dich interessiert. Gehe dort hin.

Finde eine angenehme Position – im Stehen, angelehnt, im Sitzen ...

Du besetzt mit deinem Körper nun diesen Ort. Der Ort hat sich verändert – du hast den Ort verändert, mit deinem Körper. Du bist nun Teil dieses Ortes.

Unser Körper steht immer im Zentrum der Performance. Er ist Ausgangspunkt unserer Arbeit.

Ich lade dich nun ein, deine Augen zu schließen. Stell dir vor, du schaust von oben auf dich und deine Umgebung herab. Auf den Ort, von dem du ein Teil bist. Stell dir dieses Bild so genau wie möglich vor. Versuche dir so viele Details wie möglich vorzustellen. Gib dem Bild, das du vor deinem inneren Auge siehst, einen Namen. Ein Titel für ein imaginäres Foto, das jemand von euch macht. ----- Mache dir bewusst, dass dieses nicht das einzige Bild ist, das gerade neu entsteht. Du bist Teil einer Gruppe, dein Bild ist Teil einer Reihe. Wie in einer Galerie. Die Bilder beziehen sich aufeinander – unbekannterweise.

Nun kannst du die Augen wieder öffnen. Steh auf und bewege dich ein paar Meter von deinem Platz weg. Drehe dich um, sodass du die Stelle sehen kannst, an der du vorher gewesen bist. Nimm nun die leere Klopapierrolle und schau durch sie hindurch auf die Stelle.

Ich erstelle nun kleine digitale Räume, in denen ihr euch zu zweien treffen werdet. Schaltet dort bitte euer Mikrofon frei und beschreibt der anderen Person, was ihr seht. Ihr habt dafür 5 Minuten Zeit.

Handeln

Willkommen zurück! Bevor ihr diesen Ort verlasst, bitte ich euch nun, ein Foto zu machen. Wählt einen Ausschnitt und haltet den Moment an diesem Ort fest.

Erinnert euch an den Titel des Bildes von euch an diesem Ort. Von eurem Körper als Teil dieses Ortes. Ich lade euch nun ein, euer Mikrofon anzuschalten und euren Titel zu sagen.

Die Performance Art ist eine handlungsbasierte Kunst. Der Körper ist der Ausgangspunkt der Arbeit und die Handlungen, die wir mit ihm ausführen, bilden den Rahmen. Handlungen in der Performance Art verweisen immer nur auf sich selbst, sie sind nicht Repräsentation wie im Theater, sondern immer Präsentation. Sie haben keinen Sinn, sie lassen jedoch Sinn entstehen.

Lasst den Titel eures Bildes und die Titel der anderen in euren Gedanken kreisen. Vielleicht inspirieren sie euch zu einer Handlung, hier an diesem Ort. Das muss nichts Kompliziertes sein. Es kann etwas ganz Simples sein. Wenn euch eine Handlung in den Sinn kommt, führt sie aus. Lasst euch dafür Zeit.

Wenn ihr fertig seid, nehmt euch einen kurzen Moment und atmet 2–3 Mal tief ein und aus.

Gehen

Verlasst nun den Ort und geht zurück zu eurer Wohnungstür. Lasst euch dabei Zeit. Euer Weg hat Spuren hinterlassen. Richtet eure Aufmerksamkeit auf die Objekte, die Gegenstände und Materialien, die euch begegnen. Viele Performances arbeiten mit Objekten. Oft sind es Alltagsmaterialien, ganz Gewöhnliches, das durch die Performance zu etwas Außergewöhnlichem wird. Gegenstände, Objekte, Materialien können uns inspirieren zu Handlungen, Bildern oder Geräuschen. Findet etwas, das ihr als Erinnerung mitnehmt.

Ihr habt ca. 10 min. Zeit für den Weg zurück und das Finden eines Erinnerungsstückes.

Musik: Duat feat. Raffaello Visconti – Trippin Jaguar (8 min.)

Wenn du zurück an deiner Wohnung bist, stell dich noch einmal auf deinen Ausgangspunkt vom Anfang. Ich verschalte euch nun wieder zu zweien. Beschreibt euren jeweiligen Gegenstand, ohne ihn zu benennen. Ihr habt vier Minuten Zeit.

Nimm dir einen Moment, atme 2–3 Mal tief ein und aus. Beende das Telefonat und geh zurück in deine Wohnung. Nimm dir Zeit und zeichne den Weg, den du gegangen bist, auf einem Blatt Papier nach. Habe nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vertraue deinem Gedächtnis. Du kannst auch einzelne Stationen markieren. Fotografiere nun deine Karte und deinen gefundenen Gegenstand.

Anlage 7: Transkript Interview Roberto Sifuentes 22.03.2022

Transkript des Interviews mit Roberto Sifuentes, geführt am 22.03.2022
Das Interview führte Simon Niemann (S).

#00:00:01 – #00:35:59

#00:00:01

Simon: For the beginning it would be great if you can introduce yourself or talk a little bit who you are in context of your own artwork as a teacher or as an artist, but at the same time, also here at SAIC.

#00:00:24

Roberto: Sure. My name is Roberto Sifuentes. I'm a self-identified performance artist. You know, I started making performance work really in college in the late eighties. Late eighties, early nineties is really when I started making performance. I, you know, went to a small liberal arts school, and luckily had this encounter with a performance artist, Eleanor Antin, who was one of the founders of *Women in Performance Art Conference* and who – this was, I think, one of her first teaching gigs. And she began to introduce me to performance. And then, you know, I really became interested in being a performance artist after seeing the *Living Theatre*. You know, I was – I grew up as a, you know, in the height of the civil rights movement here in the U.S. to Chicano parents, activist parents. And so, I really wanted to do something that made a kind of difference in the world, to have a voice, to be able to speak. And of course, coming from L.A., I thought that that would mean I was going to do film work, right? But I studied, I started studying experimental theater and found myself in a show in the Cooper Union in 1987, 1986, seeing the *Living Theater* do a retrospective of their work. And there I was, in the midst of a crowd of a 2000 people that were, you know, after they did their *Paradise Now* retrospective, the whole audience was ready to stand up, go out into the street and do something right. And I'd never seen anything like that before. And that really made me realize the power of liveness and the power of live performance. Also, quite frustrated with the hierarchies of theater making. So, performance really offered me a different kind of avenue to make work, to be a kind of chameleon, a kind of shapeshifter, to be able to, you know, be a performer, actor, dancer, writer, radio person, make literature. Whatever we do in order to say something properly to – to really effect change, really is – is why I came to – to the performance. And, you know, it's an iconoclastic discipline. And that's what's also really interested me, you know, coming from a politicized background, you know, where we don't identify with the dominant culture, right? Similarly in art, I don't identify with

the dominant culture of the art world for certain. So, performance really offered that kind of avenue to be able to. Yeah. To speak, to make work, you know, to scream in some ways, to be angry, you know, and also to – to write my own material, to – to perform my own personas, you know, outside of traditional hierarchies of – of canonical practices. So that's why I became a performance artist. You know, I met Guillermo Gómez-Peña, MacArthur award winner, performance award winning performance artist, Mexican, and we began working together in the early nineties and founded a company together called *La Pocha Nostra*. With that company we began touring, yeah, again in the early nineties, all over the – all over the world, taking this sort of nomadic brand of performance to the far reaches of the world, initially concentrating a lot on U.S.–Mexico relations, border politics, identity politics, you know. But of course, that sort of ethos has progressed over the years and is – and no longer is. It really does, it – does border politics necessarily dominate the discourse? Right? It's really about queer politics and about senses of freedom and all different kinds of things. Right? Depending on where we go. For many years, we – we didn't have a sort of a pedagogical practice, right? When we would go to colleges and universities as *Pocha*, we would do talks and, you know, spoken word presentations and have other kinds of engagements with students. And it wasn't until one day when Chicano activist and performance poet Juan Felipe Herrera, who – who was under Obama, one of the poet laureate of the United States, coincidentally. But, and he just insisted one day, you know, he's like – we came in, we asked for a projector and slides to give our talk, and one day – and he said, "Well, I couldn't get those things." So, they're all warmed up and ready to go. His sort of, like, graduate student action poets group, he said, "They're all warmed up and ready to go, so go for it." And that was really the day we started doing hands-on workshops. We had constantly been asked to do that, but just weren't really – that wasn't really part of what we did, right? And that forced us to really start to think, well, how is it? How do we make work? What is our process? We – we had a process that led to performance pieces, that had open structures, which allowed other artists with like affinity, like politics, like aesthetics to join in also. So, when we traveled very far from the U.S.–Mexico border, or abroad, or places that didn't speak English, Spanish, you know, we were looking for other diasporic communities to ground the work, so it wouldn't be seen as something exotic and far away, but rather it would make sense. So, we would work with, like, uh, French Algerians, British Pakistanis, and South Asians, you know, and other kind of diasporic groups. And so, we had these structures, but we didn't really have a methodology. But from that day forward, we started to begin. We began to develop a more codified method, which eventually became a kind of boccia method. And pedagogy, pedagogy became one of the most important, hopeful, aspirational aspects of the work, eventually. As we began to model this

nomadic performance pedagogical workshops, these intensive performance workshops that were happening in – in general. Self-produced, they would happen generally in politically charged sites, right? Not in sort of like the arts centers, but rather places like Montreal during the student – student strikes in Oaxaca, the same during teacher strikes and during the Zapatista era. I mean, well, that was much earlier. But – but during the – the teacher strikes in – in Oaxaca and in other – in other places. Right? As a way of thinking of performance, really, as a language for artists to come together and to talk about really crucial issues, topical, you know, things that are happening in the site. Right? Rather than sitting down at a conference and having a roundtable discussion, we use performance as an embodied way of dealing with theory, politics, and aesthetics. And – and also that – that methodology then began to create large networks where people who have taken the workshops after we had done it for – for many years could come together. So, people in Mexico City would receive people who took our workshops, and they would make work together as a way of getting to know each other and using that sort of shared methodology, which was really a wonderful thing, you know, and largely also facilitated by social media and Facebook and – and the sort of, like, increasing technological ways that people could connect, communicate, and build – and build community across great distances. So that was really a great thing. That was sort of like a parallel rise to the *Pocha* methodology and our kind of nomadic thing. So, there were no longer isolated tribes, but rather a global tribe of people who understood who – who had practiced this way of working and then would come together to work together.

#00:08:49

S: And then the world became way more global in these years. So, you talked about this networking and social media stuff. So, it seems like it's also easier to get these connections and networks alive and constantly running.

#00:09:04

R: Absolutely. Yeah, absolutely.

#00:09:06

S: And you're writing about the, um, at the beginning there was a kind of a distance to these institutions like universities. And now you're here at SAIC, like, the big institution. I would say in the U.S., the only performance department. And so, how perhaps you can tell a little bit, like, the way here into the institution, and how you're dealing also with this idea of the performance art. Because I'm so much interested in – in my own work and my own educational work in this political moment, in this moment of resistance, see of the performance art

itself and the resistance that became part of the teaching process. And I feel that I have to deal with the context in which I'm working, or the institution which I'm working. So that would be great if you could tell a little bit, um, how you are dealing with this, now here at SAIC.

#00:10:11

R: Yes. Well, I came to say, you know, performance is a really specialized field, right? Of course, when I started at SAIC, there were several places and, you know, several places around the world that did, in fact, have dedicated performance programs. This was the only one, of course, in the U.S., although performances is, you know, occupies spaces within other genres, right? Sometimes in a sculpture department, and the genre department, or others, new media department. But this was the only one. And – and, you know, I was brought in by people who understood the work that I have been doing and have been colleagues of mine from touring for 20 years. You know, Lin Hickson and Matthew Goulish, Mark Jeffrey from Goat Island. You know, *Pocha* had constantly been, you know, we've been at the same festivals for – for so many years, you know, from, like, from near L.A. and in Glasgow to, you know, to, like, UPenn performances, pedagogy conferences, and – and many, many others, you know, as well as Faith Wilding, historic performance artists from – from L.A. You know, they – they are the ones who brought me here to this institution, which was really fabulous for me. You know, like at the – at the time I was, you know, I really for most of my career, I supported myself doing manual labor in the film industry. You know, I would go off and do performances, and then I would go back to L.A. and work on a commercial, or music video, or film for a few days. And that would cover me, you know. I started getting into academia early on, I was the artistic director of a program called the *Trinity/La Mama Performing Arts Program*, which was out of *La Mama Theatre* in New York City, hosted by and – but academically hosted by Trinity College in Connecticut.

And that really started my academic career. And then eventually, I found myself here, you know, dedicated full time. I came in – in 2008, the same year that Obama was elected president. You know, the same year as the economic crashes had begun to happen all across the globe, you know, in 2008, 2009. So, it was really a quite – quite an amazing experience to land here, you know. And of course, when I came here, Faith looked at me and said, you know, we want you to come work here. Of course, you can't do anything that you do here inside the institution because of all the, you know, the litigious nature of the United States and all the restrictions that all the students encounter, you know. But of course, and then – and we battle that constantly. You know, students come into my class, and I have – and we talk a lot about being in a free space, and open space, and iconoclastic space, a space to break rules. That people that come to

performance, I like to think, are those that are generally uncomfortable with the confines of traditional disciplines, of canonical disciplines and want to do, you know, something else and precisely be those shapeshifters. So, it's hard to espouse that while you sit within, you know, one of the fanciest institutions in the country, if not the world, you know, attached to the – what is it? – the third largest museum in the country, the Art Institute of Chicago...

#00:13:53

S: Yeah.

#00:13:53

R: Yeah, I think it's, uh, yeah, second or third, you know, with the MET and the Detroit Institute of Arts, somewhere in there. But it's so – it's been, so that in some ways is a challenge. Also, you know, working a lot with the administration to redefine what performance means to – to – to institutions. Right? This is an art institution. So, certainly, they're more receptive and understanding of what performance is and its history. But still, when initially, some years ago, the school put out a list of sort of red flag considerations to think about, you know, fire, blood-borne pathogens, don't bring a gun into – into campus or with your – in your work.

#00:14:45

S: Right.

#00:14:46

R: Performance was also listed. Oh, really. As one of those potential red flag activities, right? So, I think it was Lin who had to go to the administration at the time and say performance is a discipline, not a hazard. And so, we are constantly in dialogue with the administration. Robin Deacon, also a former faculty member, now he is the artistic director, CEO of the *Spill Festival* in London. You know, he did a lot of work here also combating those notions of – of risk and performance pedagogically as well. Bringing in Dominic Johnson, you know, scholar, works out of London who – who works a lot with, you know, kind of challenging extreme body-based work, brought them here to speak with students and the administration, and to – to talk about, you know, yeah, what are those approaches, and how do we deal with that kind of work? Yeah, what I try to talk to my students about when we're dealing with that specifically is, you know, that. That there are restrictions nearly everywhere, right? And that there are also places for you to try out things that are more risky. You know, just, you know, don't hurt yourself. Right? But there are places to try out more risky things, that there are. But, you know, if you try to do a performance in an

established venue in London, or Germany, or other places, you know, you're going to get hit with a lot of health and safety requirements, and forms to fill out, and – and stuff like that. So, not to be so – necessarily to understand what you're working with, and figure out where those nooks and crannies, and how to fully realize your work within the institution. And also, to understand when it's time to, like, go somewhere else where everything is possible, you know. And that is as necessary, you know, in terms of building yourself as a performance artist. You know, who's free to explore and to use their body in all sorts of ways than it is to be inside the institution.

#00:16:57

S: And, um, you, you call also in this – in the context of this book 'the pedagogy' and you – I don't know if you would talk about yourself as a teacher, but in the book, there's also sometimes the word 'facilitator.' And I'm a lot dealing with these terms. I'm using the word 'mediation' now because I feel like the way how we bring people together, perhaps teaching... I'm struggling. I'm personally struggling with this a little bit, so I try to avoid it. But how would you say, would you describe your role? Is it a facilitator? Is it a teacher? So, what is your aspect in this class then?

#00:17:42

R: Well, certainly we occupy many different roles, you know, and it's constantly shifting. You know, as a full-time professor, I mean, my job comes with a title, right? And – and responsibilities. You know, I am, I am professor. I am chair of the department. I am a faculty senator in the school representing, you know, elected by the faculty. And those are all – and I am also a teacher or facilitator and mentor. It all depends on, you know, on the situation. Right? It's very situational in my class. I try, you know, I am always an authority figure, and it took me some time here in this institution to understand what that meant. And to realize what that place felt like, and how to operate, and how to operate smoothly in between those different kinds of roles of facilitator, teacher, and authority figure.

#00:18:41

S: But how would you describe the difference between a facilitator and a teacher?

#00:18:46

R: I think, you know, a lot of it is language, right? A lot of terminology. So, if we – if we label someone teacher, then it comes with those kinds of, you know, authoritarian memories. Right? If I find my– if I label myself a facilitator, then,

you know, to my class, then already we have a different kind of relationship which would allow them to think differently about their work, our relationship and how it's being presented. So. And that also depends on the level of artists. You know, like in my intro classes, it's much more hands-on, much more direct. You know, in my graduate classes, you know, it's much more collegial, right? Where we are working together, I am seeing your work and respecting your process and – and, you know, throwing in my – my two cents, you know. You know, we speak differently, we – we, you know, a bit because I try to do the same similarly with the – with the – with the less experienced students. But – but, you know, just the nature of being a grad student versus being a freshman, and it just is – is different. Uh, does that answer your question? I lost track.

#00:20:03

S: Yeah, you're right. I think this is like the figure as an authority person or come in a class as an artist and tell you, "That's my art, you learn how my art is working and can find your own way or can copy it," or really, like, bring people together and find their way of – of – of aesthetic strategies. Artistic strategies, I think.

#00:20:26

R: Like in this class, it's very different. I just – I, you know, as a facilitator, as a – as their professor, I set up the structures for them to being – to present their work, really. So I am a timekeeper. You know, I, I am the gatekeeper. I invite guests to come in. I make sure that we're – that everything is still rolling, right? But, and initially, I gave them some exercises so that we could have a baseline of – of working and also as a way to share my own work, because I also think that to particularly my graduate classes, you know, they are coming also to – to say, to experience, you know, my methodologies, my way of teaching so they can also potentially incorporate some of those things into their own practices, right? So we start off with, like, a baseline of that, but then the class is really handed to the students to show what they need. You know, what they need critique. What they need critiqued?

#00:21:34

S: Yeah. This is another – another part. What I'm really thinking about in my research – because in other art forms, sometimes it is more specific – I would say perhaps what you have to learn, you have to learn a special skill, a technique like in dance or in painting, or sculpturing. You need some base techniques that I can teach you. And I'm asking myself a lot what is what we are teaching in performance art, what is – what is what we want them to – to experience in – in context of performance art? Are there any skills or techniques, or are there

things which you say are the things you need to learn, or you need to be able to do – to do performance art?

#00:22:28

R: Uh. It's such a hard question. Because performance art, again, is by definition undefinable, amorphous, determined by the artist in a way. Right? So, I just – so, you know, so, in this department, all of the professors teach from their own practices and from their own perspectives. So, there is not one technique that the department is espousing as 'that is performance,' right? We have dancers, conceptualizers, puppet makers, you know, a range of people make people that come from a devised background. So, we have a range of people teaching things. From my perspective, you know, and also – there are many artists and particularly, you know, particularly in this technological age, that are doing work that doesn't involve liveness per se as well. Right? And so how do we deal with that? So, where I come from is – oftentimes students come without the experience of being looked at. Right? So, it's very elemental. I try to approach performance pedagogy from the body and from politics. Right? And the politics of the body. And so that's where I take people in, how I teach my – these – these different methodologies, and techniques.

#00:24:15

S: Can you talk a little bit more about this, the politics of the body? You also talking about decolonizing the body, can you give me a little bit? I feel I know what it means, but...

#00:24:26

R: Well, just thinking of the body as a – as a site. As a site for creation, for invention, as a historical site, as a cultural site, as an ancient site. You know that our bodies are precisely our raw material and we are being read constantly in performance, that every – that our histories are being extrapolated somehow by our audiences, that – that we are, you know, gendered, that we are, you know, racialized, that we are all these different kinds of – of things, you know, and – and how important it is for us to understand our own bodies and what we're transmitting so that we can communicate quite well. Right? And I think that it's essential. You know, again, the first things I do is to ask the students to look at each other and to, you know, as part of process, to sort of, like, shed their self-consciousness or the social norms and allow themselves to be looked at and allow themselves to look at another to be curious, right? To ask questions of themselves. And, you know, not to be limited by a kind – to allow themselves to make mistakes and be – and be curious about – about themselves and others. You know, I find it – I'll never forget one undergraduate class where the stu-

dents came in and said, you know, yeah, they're taking this class. But the thing they hate most in the world is being looked at. Why are you taking this class? And sometimes, I mean, in an institution you don't have, as a professor, you don't – you can't really say, well, you can't take this class, right?

In a workshop you can curate, but – but not within an institution. So, it's kind of a – so that's what I mean by the politicized body, right? And also, most of my students come because of the – because the work is steeped in politics, and they are also interested in looking at that within their own work. You know, that's also why over the years, Pocha has been invited to so many different kinds of venues. Sometimes people looking for these methodologies precisely, for, you know, internal conflicts, citywide conflicts, you know, as looking for different methodologies to deal politically themselves through their artwork, through the use of their own bodies. And I try to bring that also into these classes. And those are the students that generally come to me. BIPOC, People of Color, queer students, you know, come to this class because it's a space where they can really explore any and all, any and all issues in politics. Although I did teach in Georgia, and it was really interesting because in this particular city in Georgia is where the School of the Americas, you know, where the CIA would train, you know, Latin American despots and military. And so some of those students were also in my class, you know, the children of those people were also in my class. So that was, uh, really interesting. Those are interesting political discussions.

#00:27:43

S: Perhaps one last question, and I don't know if you ever, like, work in this context, but because of my background or my research, would you say age wise there is a limit? Like, have you ever thinking about working with children or with young people under age? Because this topics of body as a political or the politics of the body and this idea of identity on one hand as so super important, and every human being is dealing with that... But we also talked about, like, care or limits, and performance art being naked, have, like, hurt yourself and stuff. So, have you ever thinking about this – this kids or young people, working with them in performance art?

#00:28:34

R: Yeah, I mean, I've worked in middle schools before, you know? Even in residencies, like, in Houston, Texas, for example, I worked at a multicultural middle school and a Latino ward in Houston, which was really fabulous. And also in D.C. as part of residency as I've worked with, you know, young immigrant youth.

#00:29:00

S: Mm hmm. Do you have the feeling you have to change your practice or your teaching?

#00:29:04

R: No, because, I mean, like, performance is hardly any more extreme than daily life for a lot of people, you know? And especially a lot of people that come from – from Latin America and other places in the globe, you know, or the people that are dealing with conflict. Right? My own, like. So, you know, I've – I've presented work also to young people, and they don't believe that you can get away with it. Right? And that's also illuminating and empowering to see a brown man, you know, in a big institution. And I also think of that that's a really big respon– I take that responsibility quite seriously. You know, the fact that I am Chicano, Mexican American, here, full professor in this institution, talking about this kind of work, I think is a great victory and is a great responsibility, right? To – to, and I have that responsibility towards BIPoC LGBTQ students in particular, you know, to – to be present. Right? And then also to be present in other institutional contexts, so that – so that it's not dominated by – by whiteness, which I'm afraid it is, right? So – so, *that* I find a really big responsibility. I don't really change my performance work, sometimes in institutions you say, "Hey, there's nudity or something, it might be a little too intense." You know, my own little cousins and my own little daughter come to my performances and others that I go to, that involve, you know, hard-core imagery, and blood, and... you know, I have for my own performances, where I've been using leaches – in my performances they are at home, and she plays with them. *[laughs]* You know, so, cause I – I think, I mean, people have asked that same question about the "community", right? You have to tone things down for the community, you know, which is quite, you know – which I've found from institutions is quite a patronizing attitude towards their own – towards their own patrons, towards the people that they – that they want to come, you know? Because it's like television, movies, you know, YouTube, you know, it's hard to keep up as a performance artist these days, right? But so – so, yeah, I'm totally open. I mean, the only thing that stops me really, I mean, I do it every now and then but I think it's very valiant to work with – with younger people. You know, like in a school context. Generally, if I go as a resident artist, then these groups will be curated and there'll be more, like, dedicated people. Like, here in Chicago I've been invited to ???, which is a school program for young people. But those people who go there, they are quite dedicated, dedicated students. So that makes it a little bit easier, right? But I wouldn't want to every day wrangle a group of seven graders for example, you know? My hats off to you and those teachers who are able to do that. But, you know, performance art is part of the verna-

cular and – and kids hear it, you know, things were different some ten, fifteen years ago when you had to overly explain yourself, and it was quite complicated to explain what performance art is to a young person, right? Or anybody for that matter, to a border patrol agent, right? But, uh, nowadays it's really part of the vernacular, it's part of what – the way that people talk, you know? And so I just show my work, you know, try to be attentive to not do things that are – you know, if they're super young, I don't want to scare people, right? So, those are the only kind of shifts that I'll make.

#00:33:13

S: Yeah, cool. Thank you very much. I mean, I made some notes, and I crossed them while we were talking, and I think everything. I will just write down the quote of Sara Jane Bailes in the work: "The body is a way of thinking, and intellectual work can be a creative practice." Because this whole idea of research, um, artistic research – because basically that's what I'm doing, artistic research. Like a body of knowledge, bringing this way of research into the institution of the university, into the system. Writing a thesis in PhD and not data-based, but me as an artist, me as an educator, me being here, observing all the same time, talking to people and then bring this down. And I was really inspired by this quote. Just to share it with you. Um, do you feel – if you want to add something more or – because I'm super happy. I think this was super rich and in addition to the book, and what I observed, it, um, I'm sure I can get a lot from this.

#00:34:20

R: No, I mean, I, you know, performance pedagogy has really been – I mean, it's me talking about it while being within an institution, well, institutions also shift and change constantly, you know, depending on their ethos and administration. I think SAIC is a particular place in our department we are very lucky to be, you know, we are good colleagues here. And we have similar objectives towards keeping art education unpredictable. So that's – so that's an unpredictable, unstable, and exciting place to be, and really that's – what performance art pedagogy brings, is an exciting place to be free and explore, you know? So many of the students, and even our students will not go on to be quote-unquote "performance artists," you know? But rather they can look at the world and their own work through a different lens, and that's a very positive thing. You know, even in this class the art – you know, um, maybe a third are performance graduate students, and the rest are sculptors, filmmakers, and other, you know, who recognize the importance and the freedom to explore, you know, through – their work through performance. And so that's – that's also, I think, quite beneficial, you know, and that we all get together as artists and just make work together.

#00:35:53

S: Especially in these days.

#00:35:55

R: Yeah, exactly.

#00:35:56

S: After these years, come together again, like, yeah, in person.

#00:35:59

R: It's really beautiful. But thank you so much, and if there are other questions, if you have, you know, down the road as you are making, writing, thinking, that come up, that you want to fill some holes then, you know me.

Anlage 8: Transkript Interview Lin Hixson 31.03.2022

**Transkript des Interviews mit Lin Hixson, geführt am 31.03.2022 über Zoom
Das Interview führte Simon Niemann (S).**

#00:00:29-00:33:43

#00:00:29

Simon: So, thank you very much. Perhaps it would be a good start if you can or give – give me a little bit of context, um, of your person, and where you're coming from, and how was your way to the SAIC, if it's ok.

#00:00:46

Lin: Yeah. Um, well, I've been at the School of Art Institute since 1989. So, we have to figure out what time that is. So – so, I was a working artist in Los Angeles and came to Chicago to form this company *Goat Island* which Mark was part of and, um, Mark Jeffery was part of. And, um, I, actually, I was – I, I got my MFA in Los Angeles Art Institute and, um, I was doing quite a bit of work there in L.A. as a performance artist with – with groups of people and large groups of people. More spectacle kind of oriented works and site-specific, on loading docks and with a motorcycle gang. And, you know, with these different kinds of pieces. So, in some way I was a facilitator of that large work. And I came to Chicago to really scale down and to spend a lot of time working on one kind of performance, a piece. And at that time – and I, oh, I'm sorry, I had a com – I had a group of people who would work with me. Matthew Goulsh and two brothers, Timothy McCain and, um, Greg McCain. So, that's the history of the company *Goat Island* but it's only important in that I also started teaching in Chicago at that time part time. Um, and, uh, and it was at the School of Art Institute and also Columbia College and, um, and immediately teaching, I'm sure you know this, immediately teaching became closely woven with my practice, not in the sense that I ever wanted to teach a student my practice or, you know, a form of mine, but more of a dialogue, communication, you know, of exchange. Um, and so I was much younger, you know, I was thirty or whatever years younger and, um, and so I started teaching part time in a thing called *4D*, 'Fourth Dimension,' it was the first-year program. And, um, and so, really coming to Chicago from Los Angeles, coming to Chicago at that time in 1989, it was a very industrial city. It was a – it has a – Chicago has this labor history, that's really interesting, and there's a certain kind of work ethic, it was very different weatherwise than L.A. and all these kinds of things and, um, and I found teaching to be very important and inspiring for me to be doing this company work in part time and then at the Art Institute. I don't know if that answers your question but that's how I came into it.

#00:04:01

S: I think that's good to have this – this context, and also it's great for me because you've, like, years of experience in teaching and I'm in my research and I like this idea of, um, this connection between teaching and your work. And not in the sense of "I show you how I'm working, and you, I teach you how to do my style of work" but in this style of communication of the dialogue. And I experienced that critique is such an important part of SAIC, and I was sort of impressed seeing the students, how precise and respectful they are critiquing. And – and I don't know if it is a special thing from the Performance Department, um, but I really acknowledged it. Because I feel it is so – the work that the students are sharing is so intimate, but the way of the critique is very productive but also very respectful.

#00:05:01

L: Yeah, I, I think that, um, one of the things that's important to me and I, I have the feeling that it's important to Mark and Roberto too, and so others in the department, is that, um, critiquing is as much about the person critiquing, for me, as it is about the work, um, you're looking at. Now that doesn't diminish it, but I just like acknowledging that and I also – before we critique, we talk about critique, what it is in my classes. You know, we talk about it, and then I also have a very particular way that I approach it and say to them and tell in one way. So, they get directives of how to critique, um, of how they can engage. Not – not how to do it prescriptively, but how to do it generatively. How to generate creative critique. And, um, I, I have to say, Simon, that, you know, I know people had different experiences with critique and I, I am respectful of the different range of critique. But in my experience, I've had too many students that have, you know, stopped working because of a critique. And, you know, there's – there's a text or there's something, temporally, I don't mean to dramatize but there's the kind of, um, they hear something and it'll stick in their brain, you know, repeatedly. Because, you know, we have a situation where people have just performed. It's, you know, you know it, that status after performing, and then they're getting critiqued, you know, so, anyway, I'm going to stop there, but that's just the response to – to what you were saying.

#00:07:07

S: Because I'm so much interested in – in this topic of – of teaching of performance art. Or I use the word of mediation of performance art because I struggle a little bit with this word of "teach," because there's, uh, there are specific implications. Especially, like, also in Germany. Um, so I try to find out what other specific criteria from performance art – because I'm coming from a background of theatre, and there, and also in other art forms, you have more

specific skills or techniques that you can learn and that you can teach through practicing, through training. And what I'm really trying to research on is: what are we teaching, or what are we mediating, and you used also the word facilitating, um, in performance art? What – what, or how would you describe it in this specific art form when it comes to teaching or mediating or facilitating?

#00:08:13

L: Well, you know, I, I do teach in an institution and in a classroom. So I have to acknowledge to the students that I recognize that that comes with a certain power dynamic. Um, just because, you know, it's – because it's not in my home. So I – so on the first day I read of philosophy to them and I, I tell them what I feel responsible for. And this whole gets to critique, I'm getting to critique because I am talking about the role of me as a teacher in a class room and also setting an atmosphere that – I, I try to set a, um, well, I say to them directly that I feel responsible to them to, um, to set a situation of respect. Um, and then we talk about respect in the sense of, um, the different kinds of definitions respect can have. Because respect can also mean "look again," "re-" and "spect", you know, like "spectacle," relook or, you know, look and look again and look closely, um, and carefully. But I right away try to talk to them, um, about the situation of respecting one another. But as you know, you can't, I can't, we have to create that together. You know, it's not like I can say these words: "We have to create it together." I find with what I feel most comfortable offering, is I do give them directives and I do watch time carefully and I do these kinds of things that I feel most comfortably doing. But there, there, and that's what I have to offer, other people have other things to offer that are great and – but – but this is what – so for me, I, I – so for me, I give them very specific things to focus on when they're – when they're critiquing. Um, and I try to decentralize my role because honestly the, um, I really see them as colleagues. I think this is, um, I think this is kind of fundamental in the sense that in performance, to do it, I found you need community. You need to work with one another from the get-go. You know, it's like we need to rely on one another. It's also a, um, it's – it's marginalized, financially it's a marginalized practice also, you know, it's just – but, so, when in an art school, you've got the art world in painting, you know, there's a whole lot of – there's a career thing. That's a little different with performance, which I actually appreciate because the form requires that we rely on one another. So in the classroom, right away we, you know, have to support one another in order to even do our individual work that's presented. And I honestly feel that they teach me so much and I teach them, but I teach them just because, I mean, all in the classroom have different knowledges. And so I try to set up a situation of exchange, constant exchange, so my voice doesn't dominate. So I set up systems where their voices are heard. And I actually, you

know, a lot of people don't do this and are uncomfortable with it. But because I actually call on them all, every class, and I say, "You don't have to speak but there's a space for you," and, you know, they say, "No, I don't want to talk," but it's like I try to create in those three hours a place for them. And oftentimes they do speak, you know, mostly they're taking at it, the shy ones. So, right from the get-go, the beginning, there is space for them, um, and there's direction. Um, and so, so they rise, they rise to that occasion I find. But the word "facilitator" and, I mean, all of these things are, I think, really good words to use. I think that's hard – the only thing is, in an institutional setting, I do like to acknowledge that there's a power relationship, you know? And then I like to tell them that, how I see it, that power relation, because it just is, you know, how I feel like. So – so a lot of it is acknowledgement, and a lot of it is giving them space, and permission, and place to exchange. And it's highly organized on my part. I go through every step in a day, I go through it myself as if I were a student, um, that's how I try to plan.

#00:14:12

S: And do you think it is something specific for performance art or is there perhaps – I feel like it's not a coincidence that this idea of teaching is connected to performance art. Because on the one side we have a very – a practice of – a solo practice of performance art is also in the late sixties and seventies where it's solo works and you see single people. But on the other side the idea of collaboration. Perhaps, you know, I was researching a lot about Black Mountain College, and I read that John Dewey lectures a lot. On the other side you have this idea of collaboration from the beginning on, so would you say this is a specific way of thinking in performance art, or is it connected to the art form itself, or is it a teaching model in general?

#00:15:06

L: I, you know, I, to be honest with you, I only know performance pretty intimately, you know, as practitioner and as a teacher. So, I don't know these other worlds as closely. I mean, I've been practicing very closely to them at school, but I do feel that performance art also has a history of very fuzzy boundaries. You know, it's a form that continues to redefine itself, I think in a particular way that I don't – I see the other forms, um, definitely pushing boundaries. Uh, if we're going to talk about theatre, visual art, or – but – but performance art doesn't have the foundational – it just doesn't have the history that – that theatre does. It's interesting, you know, and dance and, because – and we can talk about different histories in performance arts because I, I – you probably know better than I – but I, I know there's one history that was coined in the seventies' work of performance art in New York, in a certain way. But, you know, when I was

in L.A., there was a whole feminist – very strong West Coast feminist artists performance art. In L.A., it was very interesting to be making work there in the seventies. I was there in the seventies until the mid-eighties. Because we didn't have the history of theatre like New York did. So, when I went to New York and looked at performance supposedly, which was great, you know, it was, I mean, it was [?], there were different things that you looked at. But when you looked at some of the things that were going under performance, like the *Wooster Group* a little bit, it was so lodged in theatre. You know, so lodged. And I, you know, I thought, "Oh my god, we are way out in L.A. with that." So, I do feel that performance doesn't have these foundational histories, yeah, and that gives me a lot of permission. You know, I knew Chris Burden, who shot himself in a gallery, so, you know, it's like these people who were part – because I worked at a place called LACE, Los Angeles Contemporary Exhibitions as a performance coordinator in the early eighties. So, Paul McCarthy and Chris Burden and Rachel, there were these lot of different performance people there, because they programed it. I just facilitated. But in any case, it's wide, you know, of where everybody was coming from. And I do think that that's our history. So, our history is – does – it is particular, you know? *Our* histories, I mean not one history but, um, yeah, our plural histories.

#00:18:33

S: And do you feel, because I have this historical part in my research, and I try to figure, or I try to point out that I feel that, um, the development of performance as an art form itself, and the idea of teaching, and the idea of theorizing was, like, kind of in the same time. It wasn't like in theatre where you have this practice, and you have, like, these hundreds of years of practicing theatre, then it came to an idea of education or of teaching. Like, this emerge at the same time, not that everybody know – knew everybody and was influenced by everybody, but in a way, in – this 20th century was so important from the beginning on. And you said teaching was so important that I think for a lot of other performance artists perhaps financial wise. Because they need to earn money, but also to see how they create their own practice together with students, or together with people who are not artists in the first place.

#00:19:38

L: How would that...

#00:19:40

S: Or, like, this is just an idea of my research, and I was thinking about do you feel like the idea of teaching also changed in the nineties? Because I also talked to Charles Garoian at Penn State University, and I feel like, there's this sympo-

sium from 1989, and I feel like this idea of performance teaching was constantly there. But do you think it changed very much or?

#00:20:07

L: Well, Charles is a really good person to talk to about this. And I was at his different conferences that he did. So, um, well, my experience – because I taught in L.A. performance – um, it was always this, like, “night class” even, you know, it was in the basement of the art department in the seventies. [laughs] But, you know, Burden was tea– no, no, no, I don’t know if he was teaching. Actually, in any case, um, so I’m trying to think about, well, yeah. I mean, I haven’t thought about it enough, but I do think that, um, performance became more institutionalized maybe. You know, more part – even though it’s more peripheral in depar– like we’re the only one in the country that has a, you know, has a department. That tells you a lot, but, um, I mean two, so you – I have two things. First of all, I just want to say that that’s so interesting, the theorizing, the teaching, the making happen here. I think that’s a really insightful thing on your part, that’s my experience. And, you know, there’s this wacky thing called, well, there was this thing called performance studies that we used to go to, and, you know, we were... First of all, performance studies, um, included artists and at least in the States and, um, no, in Europe too you would go. So, it was those performance studies in the early conferences. They were pretty wacky compared to... [laughs] And so, to be included in this kind of theorizing, for – as an artist early on in the nineties and, um, you know, we were present at a lot of those performance studies, that was PhD people, you know? But then there was a practice-based PhD that started happening in Britain, which was fascinating, you know, the practice-based. Because – because I actually talked to some people, who started that at the beginning of this idea of a practice-based PhD. But the question I want to ask, I want to come back to, is this question of: has it changed? That’s a question, um, because my pedagogy has evolved, um, but mostly by getting, I think, more confident and clearer on certain things. But I’m wondering about the field of performance and change. What did Charles say about that? Charles, that was his kind of thing. I mean, it was pedagogy and performance, so... I know he’s retired now.

#00:23:22

S: I did an interview with him, like, in a really early stage of my research, and so it was more general questions. We didn’t talk about that so much. I’m actually thinking about writing him again and say, “Let’s talk again.” Because after two and a half years researching, I have so much, like, this whole idea of theorizing and teaching and art itself, that it was parallel or at the same time. But it wasn’t

in my head at that time, because I didn't research enough. So I think I will talk to him again.

#00:23:59

L: Yeah, I, I – it's something I'm thinking about, Simon, only because, um, what's happening. I was very fortunate being at an art school teaching, and then to have Matthew who I worked with also in the same school, and then to have Mark there. So, we – and then for us to teach together all these things. You know, it's been a – the School of the Art Institute has been so supportive with me through all this time, you know? With practice, and pedagogy, and supporting the Goat Island Summer Schools and then the abandoned practices. But I have to say that the institution in the last two to three years, and this is pandemic related, is changing. I think it was changing to be more corporate, you know, anyway in the art school, but there's certain pressures that are coming from outside, um, but I don't know if it's changing our teaching. But it's complicated, you know? And then, I think you have people like Fred Moten and Stefano Harney, I don't know if you know these scholars, who are questioning. Well, Fred Moten is performance studies, and they wrote a book called *The Undercommons* or *The* – I can't remember the name of it. I can get the name for you. But in any case, I think there's a lot of questioning now about the institution of performance. Now, there's always been workshops outside the institution. You know, workshops is – are happening. There's an art school online where some – some very well-known artists teach, and you pay. So, so this is something that started to happen where there's a whole questioning of paying all this money for grad school. And so it – there's some kind of shifting going on, and so there are these ideas like, someone like Moten I know is working to think about alternative completely school structures and, you know, this kind of online working with workshops with very well-known artists, and then you pay them. But it's a lot cheaper than paying to go to the School of Art Institute.

#00:26:42

S: Yeah, so, it's interesting because I was talking also on Tuesday about this questioning of teaching performance art at this – this was also part of the discourse from the beginning on, that people said, "It's not teachable." And I think it's not because of the performance art, it is more of the idea of teaching and the institution. And you said at the beginning that the institution is powerful, it's always very powerful, and how can we keep this idea of resistance as part inside the performance art itself when it comes to an institution? And then, when people pay a lot of money or also, like, wanted to be part of this art market thing. So, I was thinking a lot why, and in Germany and, I think, in Europe I couldn't imagine such a place where it's just specific just performance art. It's

always part of the art schools, and for sure in Helsinki and also in Sweden, there are some places where you can work a lot as a performance artist. But it's not this specific performance art department. And I am always thinking a lot about it the last weeks, why is that? Is it because of the performance art? Because performance art rose in the last twenty years, perhaps even more I would say? Or is it because the idea of teaching, and to be in an institution, and how can we keep this resistance moment, right?

00:28:20

L: Yeah, yeah. You know, I find the resistance constantly coming from the thinking of the students. I mean, I've seen genera— you know, I have seen generations going through. And there, I had the privilege at the School of the Art Institute, I've had the privilege of watching this resistance coming from the students. Because they – the form itself has a certain intimacy in freedom and vulnerability, the form does. You know, and, um, and that's why I got into it myself. I was, like, I was studying sculpture, you know, but then I started performing with a group, and there is nothing to describe that experience of working with a group and presenting it with others and being in dialogue with other people watching and these kinds of things. The vulnerability, the – there – there's a rite of passage, I don't know, the very interesting form – um, but I have seen repeatedly this kind of, um, intimacy that does get creative when we perform with one another and for each other, and there's something that's alchemical about it, that's hard to describe. And I, I've continued to this – that kind of, um, risk, you know? I asked that question “what is at risk?” when making work constantly. And it could be a landscape painting honestly, but “what is at risk?” You know? And I think that's key to making art. Um, and I don't have a definition of what that looks like at all. But it has to do with the maker, you know, the creator. And I continually see the students doing that and pushing us and pushing me and, um, and it's, it's – a lot of it has to do with giving them permission to do it, within even the ridiculous parameters we continue to have, you know?

#00:30:50

S: Yeah, it's interesting because I'm also a lot working with children and with younger people, underage people, and what I think also when it comes to performance art and they have the question of risk or also of responsibility is kind of interesting in that field when it comes to children or underaged people. But I feel there is, even if they are, like, eight years old, or eleven years old, or fourteen years old, they definitely have an understanding of a kind of a form because they are so playful. And, um, it's weird sometimes that people think, like, people in this age, at this age are not able to take responsibility for themselves. Because most of the time they can. Most of the time they have a very specific

idea of being responsible for me, and also what I see on others, like, this idea of critiquing is also, when it comes to a playful idea, very interesting when you work with kids. Have you ever worked with underaged or with kids?

#00:31:58

L: Yeah, well, I, the, um, in the work of *Every house has a door*, our last three pieces have been with children. And we handled it, it's been amazing. A lot of it has to do with our collaborator Essi Kausalainen who is in Finland, um, because she has worked with children, and we started collaborating with her. And, um, I have learned so much [*laughs*] and, you know, yeah, it's, it's a bit – I totally agree with you when resonating what you're saying about. I mean, there is a certain, um, well, there is a certain playfulness and inhibition that comes with them, but there is also a sense of responsibility, I totally – you know, I, we worked with nine-, ten-, and eleven-year-olds. You know, Matthew wrote this quite adult monologue, and the piece, one of the pieces begins with him sitting with an eleven-year-old and a ten-year-old, well, anyway, and, um, and he reads the lines and then they translate it, like, into Finish, um, and they say the lines. But they are saying like quite adult material and it's just unbelievable. Their receptions of it, how they do it and, um, we do other things too, but there's this uncanny kind of knowledge that's there, I think.

Anlage 9: Transkript Máire Witt O'Neill 02.04.2022

**Transkript des Interviews mit Máire Witt O'Neill, geführt am 02.04.2022
im Music House, Chicago
Das Interview führte Simon Niemann (S).**

#00:00:01-00:41:01

#00:00:01

Simon: Okay. Hi!

#00:00:04

Máire: Hi! [*laughs*]

#00:00:05

S: Thanks that you take your time. Is it okay that we record the interview?

#00:00:10

M: Yes, it is.

#00:00:11

S: Perfect. Perhaps we start that you introduce yourself a little bit, um, what you're doing, and especially, how is your relationship to the SAIC?

#00:00:21

M: Ok, so my name is Máire Witt O'Neill, [...], I was like [*laughs*]. Um, I am a faculty – I'm a lecturer in the SAIC Performance department. I'm an alumnus, um, I got my MFA at the Performance department at the SAIC as well and, yeah, I've taught a variety of classes. I've taught "Intro to performance," I have taught a number of times a class called "Parasitic Practices" which is a studio class as well. And then this coming year I'll be teaching a class called "Performance is NOT NOT Theater." And I'm going to be teaching the graduate seminar as well this coming fall. Um, I'm also head of a theater program in Chicago, in a place called Music House.

#00:01:17

S: Where we are right now.

#00:01:18

M: Where we are right now. Um, yeah, my work is sort of, um, concerns itself with a variety of things but oftentimes, um, on the edges of, like, disciplines and understanding, um, relativity and relationality and mediation.

#00:01:46

S: Mhm, mediation? So, what do you mean when you say mediation?

#00:01:50

M: [*laughs*] What I mean by mediation is a variety of things. Um, but simply when something goes through a filter and to be received or bounces off of something, mediation being, you know, the simplest form, like a mirror or someone mediating a conversation. Or, um, or mediation as in the lens of the camera mediating the viewers reception of the content.

#00:02:20

S: So – so you're working with the students for sure, which are specific, like, art students. But you also work with kids and young people. So, you have different –

#00:02:29

M: Yeah.

#00:02:30

S: And you're also working very interdisciplinary. So, you came from a theatre background, I remember, and you're in the performance department, so what I am very interested in is, like, what is the specific, or what is, like, the specific form of characteristics of performance art when it comes to mediation or to teaching or to, yeah, facilitate? Perhaps –

#00:02:52

M: How do I understand performance, is that what you're asking?

#00:02:55

S: Yeah, what is, because I'm asking myself sometimes there are not, like, specific skills or techniques, or like you need to learn to – to deal with this kind of material. But so, what do you teach?

#00:03:09

M: Yeah, so what do I teach?

#00:03:11

S: So, what do you want the students to learn? Just to say it in that.

#00:03:16

M: My performance students?

#00:03:17

S: Yes.

#00:03:18

M: So, most of the time, what, um, you know, it certainly depends on the class, but if I'm thinking broadly, I would say most of the time, what my students are learning, is the skill of, I mean, honestly, uncertainty. The skill of being in uncertainty I suppose and, um, of course I speak with such certainty sometimes and I have to consistently undermine myself in my authority, um, but this sort of curiosity and constant questioning of what – what we are doing. So, that question is, like, I would say, is at the root of what I teach. Because a lot of students come, you know, I'm – I was somebody who, yeah, so, I grew up in theatre and vocal performance, um, and then I went to school for painting because I got really sick and I couldn't sing. Um, so I ended up going to school for painting, but about two years into that I, I turned towards performance within a visual arts context. So, Performance art with a capital P. And, um, and then I was doing these sorts of, these pieces where I was trying to understand this, and I guess I still am, this, um, this suggestion that is in the performance art world ethos, that what, um, happens in theatre is not real and what happens in performance is real. And so, um, making work that toes the line that is, like, in "character." When I'm performing in character, but having that character do things that are very much on the edge of what is understood as "real." It is where I started to understand, uh, what I did and what I wanted to be doing. And I think it also helps me to understand what performance was for me. And I think what that is, is like, it's an interesting thing, I guess, thinking about, if we think of performance as this sort of weird, hovering note and, like, or like, ok, my favorite text, that hauntology text, like, this, like, essence or this ether, this moving thing. If you think of perfume, right? This is like we spray this bottle of perfume and it's got the little essential oils and whatever. That meaning the note, but then there's all of this stuff it distributes into the air and, of course, if you talked, like, to a, you know, perfumologist or – I forgot what the name is but there's, like, the edge.

#00:06:19

S: Different sections.

#00:06:20

M: There's the different sections, and understanding the scent from this section versus that section. And so, you know, if you – and so I think in a lot of ways like, my performance practice, I should figure out what the name of that – like,

off the edge, the scent when you first encounter the scent of performance. That is what I make. *[laughs]*

#00:06:42

S: Great, I love that. I love that picture of the perfume.

#00:06:45

M: And so, I think in a lot of what I – a lot of what I teach is like trying to figure out, trying to help students figure out what they are and how they see performance and where, like, where in that perfumish specter they reside and want to reside. But also a lot of what I try and teach is, like, what do we want performance and art to be, do and how do we want it to exist? Because again, that text that I use is a sort of foundational text for my pedagogical, you know, endeavors, is, um, that it's, you know, performance is like a specter and not you, like, name it or see it, it's no longer a spectral being. And so, I think, like, part of this, like, certainty-uncertainty balancing act is like, as soon as we have certainty, it sort of dissipates.

#00:07:35

S: Yeah, when you – when you want to grab it, it's falling apart.

#00:07:38

M: Right, exact. It's a slippery notion.

#00:07:41

S: Yeah, and you talked about it a little bit, but what is your role in this, in this whole concept of teaching. So, you're a teacher, but you also used the word "facilitator." Um, so, I feel it's not like "I'm telling you something about it," it's different but –

#00:08:02

M: Yeah, because I think, well, yeah, "a facilitator," I definitely use that term. I also think of myself as, like, a, um, a, again, a mediator or a referee or, like, a weird sort of, like, um, a coach, which I've done a lot of in sports as well. Um, and so, you know, one of the ways that I approach my classes is also, like, by creating constraints and, you know, framing experiences, facilitating experiences that students then encounter. And so, one of the huge tools I use is, you know, of course – like anybody – assigning texts. And so, my syllabi tend to be, like, sort of overstructured. *[laughs]* But I use groupings of texts as opposed to individual texts at a time, so that in any grouping of text there is not only, like, a theoretical or academic text but then there's usually some sort of, um, journal

or, um, even, like, other sort of pop-cultural opinion, article et cetera. And then there is usually some sort of, like, screening component or video media component. Um, and I – and then usually I’m, I’m putting these together so that ideally, I’m sort of playing. When I’m planning, I’m playing devils advocates for myself. So, as soon as I have an idea of like, “Oh, I think this”, I’m like, “Okay, what’s the opposite of that?” And so then I make sure that I have as many of the sort of opposing arguments as I can in one section of a thing so that ideally I’m facilitating not only a conversation within the class, that these peers can have these, like, conversations, but that ideally I’m injecting a lot of different perspectives into it as possible, because otherwise I’m relying simp– I would simply be relying on, like, my singular authoritarian perspective, and that’s not something that I am actually interested in doing. [laughs]

#00:10:05

S: And – and this is like concrete for when you work with texts. But in theory, when it comes to practice or when they develop their own, like, performances, we talked a lot about collaborations. So, in my experience sometimes it’s – it’s even more challenging when you don’t have, like, a concrete text or a concrete group of texts. More like a, yeah, this playing around. So, what would you say, how do you approach them, and how do you to – sorry, the last thing – how do you empower them to collaborate? Because this is kind of a hard thing for – for art students in an institution perhaps.

#00:10:46

M: Yeah, um, one of the things that I’m, you know, it’s funny because I’m writing like two new syllabi right now and I’m like, “Okay, how do I make sure that I have, like, the amount of relationality, you know, focus on collaboration and – and reference for collaboration in these other classes as they did in *Parasitic Practices*?” Because of course in *Parasitic Practices*, it’s all about being in relationship, you know? And so, much of the class deals with, like, okay, forming relationships, having them, understand relationships. And I think a lot of that has to do with being, you know, first being in a relationship and then, like, and making a context in which they have to think about what it means to be in relationship. Because as soon as there is, like, intentionality and awareness and open dialogue about what it means to be in relationship, then all of a sudden, we start to, like, to be thoughtful. [laughs] Um, you know, like so many I’ve got, I taught so many classes or technically assisted classes where there is, like, a forced collaborative piece, and God, they are miserable. Students are miserable. And so, I um, I have of course balanced it, but I would say, you know, the first thing I do, is I, um, the first thing I do on the first day of any class is I play a game.

#00:12:16

S: What kind of game?

#00:12:17

M: I play this dice game, um.

#00:12:20

S: Okay.

#00:12:21

M: It's, um, first they're in competition with each other. They're in these, like, groups and they ar– it's a really simple game, they roll, there's, like, there's two dices and one pen and everyone has a piece of paper. And they throw the dice and if they got doubles, they grab the pen and they start writing one to a hundred. And then everybody keeps rolling while they are writing and when somebody else gets doubles, they grab the pen and they start writing. So, it's a race to a hundred. So, they play this and each of the groups tends to have a different sort of relational dynamic. There's oftentimes, like, a really, you know, upward, there's, like, people who have, like, a lot of fun being competitive. There's some people who are, like, really polite and oftentimes that's also – there's usually a very polite group who, like, misinterprets the rules and they play it, like, some very skewed way that's, like, not very fun. Um, and then, once they played it for a little while we talk about what it looked like. And we talk about what are the things that make this game this thing. Um, and it's like dice, pen, paper, well, people, we were sitting on the ground, um, chance, you know, gravity, all these things. And I'm like, "Yeah, yeah, give me the random things that you think are random, give it to me." Um, and then, once we have this huge list with, like, everything they can possibly think of, I have each group come up with a game or one variation on the game. And they give that new set up instructions to another group. So now, that group that was in competition with each other is sort of teaming up to just tweak the game and send it to another group. They're not in competition with the other group, but it is just this sort of like they're going to give it to somebody. It's like a gift or a surprise or something. They don't know what it's going to play like necessarily. And then we sort of understand how, then they play it, then we play it, and then they have, like, conversations from there. And, you know, depending on the class I'll take that to different levels. But the way that I always start with that or the reason why I always start with that is because a) it immediately breaks the seals of, like, you know, getting to know each other. It's not like a foal ice breaker, it's an actual ice breaker, um, where we're not, like, um, you know, doing some, like, assertive movement and then imitating each other. Where it's, like, two seconds of trying to not be terri-

fied by yourself, right? Um, where, like, people are actually engaged, and speed is a huge factor. So, like, when speed comes in, everybody is like, you know, all of a sudden –

#00:14:56

S: Forgetting about all things.

#00:14:57

M: Forgetting, exactly, about everything. Exactly, and then also, there's these moments when they're reflecting on it and some people will be like, "I don't like competition." So, there's, like, these moments of realizing of who we are in relationship to each other when, like, game play is involved. That, I think, allows everybody to come to the table and sort of not only tell each other a little bit about themselves, but also acknowledge and – and sort of notice something about themselves when they're in relationship to another. And I think in school, you know, especially grad school, competition is a huge part of the occasion unfortunately. And so, like, taking the first moment to see what are we like in competition? And then, like, going from there, I find that to be, like, a crucial thing, so already we're sort of – we're, like, bonding from jump. And then usually, I mean, like, I'm – I'm just like focusing on ways of, like, accepting, um, the fear of being in – in relation. [laughs] While also trying to, like, work it away. So, I suppose as a teacher, if I'm teaching, that would be something that I do teach. Just like, you know, um, I try to impart, um, a respect for collaboration and relationality, with the knowledge that it's, like, extraordinarily difficult, um. And yeah, so, usually what happens is I create assignments that, like, that combine collaboration with solo work so that there can be, like, it is sort of, like, training wheels on collaboration to some degree. Um, but always with, like, piece of reflection on "What does it mean?" because of – usually most of my assignments are game-like. You know, like I'll trick them into thinking that they're doing one thing and then all of a sudden, they're just doing something else. And I always warn them and – and be like, and I – and I rewrite over and over you have, like, you have agency, you have agency.

#00:17:22

S: Yeah, I need to tell you, it's – that's not important for my thesis, but I'm watching a British TV show called Taskmaster, it's amazing. It's five comedians from Britain...

#00:17:35

M: Oh, I love British comedy, so yes, please.

#00:17:38

S: ...doing tasks, really random, super funny tasks, solve them, this is prerecorded, and then they're sitting to see it on the stage and have a task master and a sidekick and looking through this material giving points and there is a live task at the end.

#00:17:52

M: Oh my God!

#00:17:54

S: And it's amazing. There are twelve seasons.

#00:17:56

M: Where are you watching it?

#00:17:57

S: On YouTube.

#00:17:58

M: Is it on YouTube?

#00:17:59

S: Um, I think it's available on YouTube, it's called Taskmaster.

#00:18:01

M: Okay, I'm so excited.

#00:18:03

S: And this just came to my mind because I love it. Because there are always the tasks, and there's always a way to trick it, and because of the comedians, they are creative.

#00:18:13

M: Yes, it's the perfect thing!

#00:18:15

S: And even if they totally fail, it's...

#00:18:17

M: It doesn't matter!

#00:18:18

S: ...it's funny or it's super creative because, yeah, that's the thing.

#00:18:20

M: That's the thing!

#00:18:21

S: And it's a show, so it's great.

#00:18:23

M: That's so good!

#00:18:24

S: Yeah, that's really great. Um, to come back...

#00:18:26

M: Yeah, I have no idea of what I just said or if I answered your question.

#00:18:30

S: You definitely answered your question, yeah, you definitely answered my question. But there was another word. I wrote it down the last time we talked. There is this word "to be a witness."

#00:18:42

M: Yeah.

#00:18:43

S: And you said there is the word of "withness."

#00:18:45

M: It's a made-up word, it's my word.

#00:18:47

S: Yeah, and it's super, I love it. And I want to – I want it that it becomes an official word.

#00:18:53

M: Oh yes, great! So, now that you're interviewing it, this is the moment that we get to coin "withness".

#00:18:58

S: What is the concept of “witness”?

#00:19:01

M: Um, so, yeah, I mean, the way that I sort of came up with it or started thinking about it was, um, again, this is, like, me being in relation to performance art as a practice and, um, sort of, like, being like, “Humm,” curious about all of these pedagogical practices that other performance art teachers use. And they’re often rooted in, like, theatre and dance but they’re, like, there’s this undertone like, “But this is real.” Um, and so I’m always like, “Huh, what is this thing?” Um, and I remember doing, you know, mover and witness activities where, like, one person would have their eyes closed and they would move, and it was of course, you know, referred to as, um, “authentic movement.” And I’m like, “What the fuck does that mean?” like, “I don’t know what that means.” “Authentic movement,” you know it, just means according to the people who have told me to do these exercises, it means you move the way you want, when you want. And I’m like, “Okay, very cool,” so I’m always doing it.

#00:20:14

S: Yeah, it’s not possible not being authentic in a way.

#00:20:16

M: Right, that’s how I feel. And so, um, when people call you inauthentic or call somebody fake, this was something like in 7th grade, I remember somebody called my friend fake, and I was like, “But she’s always like that.” That was, like, the beginning of my academic – [laughs]

#00:20:35

S: Alright, it’s perfect! You can’t, you can’t be not yourself. And this is the thing. In Germany we have, like, this very strict distinction between an actor and a performer. And in English, it’s – I feel it’s more like everybody is performing, even if you embody a role of theatre because you’re with your body on stage.

#00:20:57

M: Right!

#00:20:58

S: But what does it mean, this concept of “witness” for teaching?

#00:21:01

M: So, so then – so, I’m doing this, like, mover and witness exercise, where one person is supposed to be supposedly moving authentically with their eyes closed. And the other person is sort of and in some ways their guardian. Making sure they don’t walk into a wall or walk down the stairs. But they’re there to also witness, and that’s the ways it’s been like, you know, “Talk to me, okay?” They’re supposed to witness something, um, or they’re supposed to witness this authenticity. Um, and then they’re supposed to, you know, sort of reflect on what it means to witness that authenticity. And so I started doing, uh, so I was like, “I don’t know what that means.” Does it mean, like, one person, because the one person doesn’t have their eyes open that they’re not – that they are, like, don’t know that they are being seen? Does that mean, like, you know, the witness, the witness, like, is this sort of sole god-like entity who is just, like, seeing something and has no effect? And of course, that’s, like, this question that I think that the activity – because, you know, when you witness something, you all of a sudden have responsibility, right? And so I was, you know, again, this sort of what I do as a teacher is I don’t come to the table with answers. So I started doing a “witness” exercise, where after doing, you know, I was like, “I don’t know what ‘authentic movement’ is, but let’s try it,” you know, we would do the mover and witness exercise. And then I would ask them in their pairs to go and come up with what a mover and “witness” exercise would look like. And so, in a lot of ways, I coined the term that, like, performance has no definition, but I’m asking my students to think about it. I’m asking them to be curious with me, uh, with me. And so, if I were to try and define it, it has to do with the idea, or it sort of – the word in itself acknowledges more clearly that a witness is in relationship with somebody. And so, in a lot of ways, it is not, you know, the relationship to or, uh, you know, yeah, like the to – the one directional. It is a, you know, direction that moves from both ways.

#00:23:19

S: So, it’s also, like, get rid of this strict distinction between the one who is observing and the one who is – who is acting or performing.

#00:23:29

M: Right, because of course that – that, um, that original exercise is like pretty ocularcentric, right? It’s like focused on – the one with the eyes open is the one who can experience. But like as a mover you feel watched.

#00:23:43

S: Totally.

#00:23:44

M: Right? And so of course like, “Okay, I’m supposed to move authentically. Let me move authentically. What does that look like? I’m being watched, I’m being watched, I’ve got my eyes closed, I don’t even know if they’re paying attention to me.” Right, that is a real experience. And so, and of course, I can feel, you can feel when you have eyes on you, right? And so – so I think the term “witness” for me is about acknowledging the – the two-way, um, relationality of – of witnessing.

#00:24:19

S: Yeah, yeah. And it’s, like, between the students or also between you and the students? It’s like you’re part of this whole process.

#00:24:26

M: Absolutely, because I learned so fucking much from my students. [laughs] And then also viewership, right? I talk a lot about co-production of meaning. And so, when a viewer witnesses art, an artwork, I usually, I use the phrase, “How does the – how does the audience encounter the work?” Um, most of the time when I talk about, like, when I talk about the beginning of something or whatever, um. But I, I talk, I mean, because I think critique is such a big part and we’re, like, talking about wanting feedback, you know? You want that, you don’t want to be just witnessed, right? You want to be with your audience, you want them to experience something and to, uh, and to be with you. And so, um, oftentimes when I’m thinking of, I usually talk about “witness” early on, because I’m thinking about, um, I’m thinking about how are we going to approach critique in this class. And I’m –

#00:25:31

S: And it’s a big thing in SAIC, right? This whole critique practice.

#00:25:34

M: Right, right. Yeah, and I think in a lot of ways critiques can fail miserably. Um, and so I want my students to walk away from a critique enlightened about what they did and what they are doing. I want them to feel inspired, to keep going and I want them to make, I want them to feel like they’re the people that are in a co-work with feel– a sense of respect and responsibility for them. So then, if they’re doing something that, like, you know, could hurt or offend somebody, that they at the very least know. And so this, like, sort of understanding of being with, even as an audience member is crucial. And so, um, because also I think, you know, we make stuff and we – I, I mean, I have this whole, like, weird text that I – it’s a letter that I read to my students about, like, our practice being

this, like, sort of weird growth that then, like, shits or gives birth and that's, like, the artwork. And then it's, like, this other being that we have no control over, and we don't really know how you're receiving it. And, um, and we're shit out of luck, um, because it's like, "Oh, I put it over there," and now you're seeing it and having a relationship to that work, but it's not the same as my relationship to that work or your relationship to me. And so, understanding the way in which you as an audience member co-produce that meaning is – is also part of this idea of "withness."

#00:27:14

S: It's also for me this idea of mediation to – to not ignore the difference. To celebrate and to acknowledge the differences. Like we, we keep on this idea of "everybody has a different encounter with the art," so, and we not try to – because the word "mediation" in German sometimes also means you have two – means you have two different political parties for example, yeah, and you try to find a compromise.

#00:27:47

M: Yeah, you're the mediator.

#00:27:49

S: Yeah, but this is not what it's about. It's more like, "Let's acknowledge there are these two different things and let's try to – to, or – to take it as a creative source."

#00:27:58

M: Yes, yes, because it's fucking awesome. It's awesome!

#00:28:03

S: It's really awesome!

#00:28:04

M: It's awesome that there are things that are not necessarily, um, they do not – like if we, if somebody saw a work and we took, like, the middle or whatever the audience thought it was, that would be a very shitty way of understanding art. [laughs]

#00:28:23

S: Yeah, totally.

#00:28:24

M: Right, it's the most exuberating thing to be in a conversation when, you know, somebody has, like, when somebody says like, "I, I experience this," and then the artist is like, "Whoa, yeah, I can understand that you would experience that," and then somebody else experienced that. That's an extraordinary, powerful, beautiful thing, it's really exciting and they can coexist. They're not actually in opposition.

#00:28:52

S: Yes. Um, the last thing I would like to talk about is a player in this whole process we didn't talk about so much, but it's the institution.

#00:29:02

M: Oh yes, please.

#00:29:03

S: Hence the institution...

#00:29:05

M: Turn off the mic – just kidding. [laughs]

#00:29:08

S: [laughs] You can – I will send it to you and you can blackout. Because institutions are always powerful and they are always, um, producing different levels of power, power. And they are sometimes also abusive when it comes to power. Um, and I'm thinking a lot about – because there's – I started this, I started with this in a lecture that I give some examples of people saying, "It's not possible to teach performance art." In the seventies, in the eighties, in the nineties, like it's not possible to teach it. And my theory is it's not about the performance art, it's the way of understanding teaching or, like, the institution. This moment of resistance, this moment of being critical, the critical practice, especially when it comes to the art form of performance art... Is it how we are dealing with these very powerful structures of an institution? When we also think about this very open and creative idea of witness and of collaboration. And at the same time there are art students, they're paying for this, it's so much part of the art market. So, how do you feel, is – how you're dealing with that?

#00:30:30

M: Horribly. [laughs] I feel extraordinarily torn and complicit and, um, and, um, I'm constantly sort of, um, rethinking my complicity with what is in many ways, you know, the pyramid scheme of, uh, art education and education, you

know, specifically like art education and higher education. Um, you know, as somebody who, like, went to an art school and now teaches at an art school, I am part of that pyramid scheme. You know, like I'm one of the – you know, I've been watching the LuLaRoe documentary, it's about a multi-level marketing scheme, aka pyramid scheme. Um, and so I'm, like, using their numbers right now. I am not – I was, like, part of the, you know, eight thousand or eighty thousand people who came on board and then I became a leader, right? And now I have to recruit all the people underneath me, to make sure that I keep getting pay checks. Which is fucked up, it's totally fucked up and, um, of course, if the institution that I work for, um, wanted to ensure that, um, that their graduates, um, that they could, like, publish that their graduates make more money, then they would pay me more money, um, right? But what I can say is that I, um, I tend to be extremely candid with my students, and I say as much of this as I possibly can. Um, because while I feel extraordinarily caught in this sort of, yeah, this, like, weird thing that only some people – yeah, I don't know, I mean, this is also why I teach like, "How do you – like I come to class, and I'm like, "How do you guys want to see the art world?" Because there is not a singular art world. There are so many art worlds, and you get to create them. What does art do, what do you want it to do? I work at a – I work at this place, right? I work at a place that teaches tap classes to five-year-olds. And it's fucking beautiful, right? And so I'm so curious about, like, what these people that used to be me, right, want the art world to look like for them so that they can feel like it's sustainable. That it's, um, you know, equitable, and that it is inspiring. Because I know that, like, there's not another way for me to exist. I can't not be an artist and so, and I, and I know that also, like, humans can't exist without art. And so, like, what does it feel like being part of an institution that makes money out of teaching so-called art? Um, well, at the very least, um, you know, we have a space in which people can come and they can devote long periods of time to it. And, um, I am one of those people who did that. And while I'm buried and dead, hopefully, like, you know, somebody at some point will get rid of our student debt in the U.S. [laughs] Who the fuck knows. Um, but even with a debt, um, and you know, I have a lot of it, um, I also have a job in which, like, because I work at both a small organization and a big institution, I'm able to, like, sort of fly under a radar at the big institution and also create things and, like, directly talk to my boss in the smaller organization. And um, and I talk a lot about being parasitic as a, like, sustainability tactic for artists, because I think, like, of course I use the term "parasitic" not in the pejorative, I use it as a neutral word, um, as a way of, like, thinking about of eating from another plate. And maybe that person has a huge plate and they're fully happy to have me eating off of that. Um, so, yeah, I'm very vocal and honest with my students because at the very least I, I – I do think my candidness and my, um, my ever-enduring goal to

undermine my own authority is hopefully something that gives them a positive experience and helps them make their experience, that they have signed up for better. Um, and so I want to be a part of that so that they get something that is worth the depth that they are going into. In some cases, they are not going into depth and that gives more power to them, that is great. Um, but I will say that, um, while I speak to incoming grad students, and I have spoken to students who are considering coming to the Performance department, um, I chose not to work for admissions. Because I don't feel comfortable actually being, like, full salesman. I'm pretty honest, like, there are graduate students in the first-year cohort which – who I had conversation with, like, you know, the summer – like, the fall before they applied, and I said very honestly to them like, you know, this is what I got out of graduate school and this is, like, these are the problems we are going through grad school. These are the reasons I know why other people didn't need to go through grad school. These are some reasons not to go through grad school. Um, because at the very least, I'm not going to be like – like a fully – full salesperson for the institution. But I'm complicit, I mean, it's fucked, I'm complicit in everything.

#00:36:46

S: But it is good to share it, I think.

#00:36:48

M: Yeah.

#00:36:49

S: And sometimes it also can be this moment of a – of resistance, that can be, in a way, also be productive.

#00:37:01

M: Absolutely.

#00:37:02

S: Like working with this craziness of this big institution.

#00:37:09

M: Of course, some institutions have done, I don't know, some good, they do some good maybe, are they?

#00:37:19

S: Yeah, totally! Totally, all the time. It's complex.

#00: 37:24

M: It's really complicated, it's not good or bad.

#00:37:26

S: It's not one or the other. It's complex. Do you ha– do you, because I feel like, wow, I feel like this was super rich. Do you have something to add?

#00:37:42

M: What was I thinking about? Oh, you said this thing about character and I was like, "Oh." I should – this thing about the actor character thing, I just, you know, from my perspective, you know, I, I – my collaborator and me talked a lot about how, well, because our interest in playing characters is our inability to not be ourselves while being characters, and even – that's even coming from somebody who is, like, very much interested in, like, Meißner and then, you know, what we film is usually method. When we film, we do like, you know, long twenty-four-hour filmings for, like, a week and we're in character the entire time. And so, um, and so we'll – we've had, like, these moments where – 'cause we're – we're directing as well as performing in these shoots and, um, we're also best friends and co-directing but we're also both performing oftentimes in, like, opposition to each other. Um, and there've been moments where we, like, pause and console each other. Because when I say "fuck you" to my best friend while she's in character, she's still going to feel it. And so, like, the – just the same way, like, you know, people cry when they watch movies. It's nonsense to think that, um, that, like, theatre is fake and performance is real. I mean, it's nonsense because also so much performance art deals with, like, this sort of, um, you know, surreality and – and character and symbols and everything. I mean it's, like, absurd.

[...]

PENNSTATE



Continuing & Distance Education
Conferences & Institutes

The Pennsylvania State University
225 Penn State Scanticon
University Park, PA 16802
Phone: (814) 863-5100
FAX: (814) 863-5190

Performance Art, Culture, Pedagogy Symposium Project Description

by Dr. Charles R. Garoian
Associate Professor of Art Education
The Pennsylvania State University

Overview

A community of national and international performance artists, critics, historians, educators, and arts presenters will convene November 13-16, 1996, to discuss the contribution of their teaching to the development of contemporary culture. The first of its kind, the *Performance Art, Culture, Pedagogy Symposium* will be held on the campus of Penn State University to examine the historical and theoretical significance of performance art in order to distinguish its pedagogy as an emerging form of art education. Penn State was selected as the site since it is the academic home of Dr. Charles Garoian, the leading art educator in the field of performance art. Dr. Garoian has studied the pedagogical characteristics of the discipline since 1970.

Three significant performance art teaching objectives will be explored: first, the critical pedagogy rendered through the content of performance art works; second, the cultural discourse that takes place within communities as a result of performance art; and third, diverse interdisciplinary methods used by performance artists, critics, historians, educators, and arts presenters in their educational practices.

This symposium is timely. We are fast approaching the end of the twentieth-century, a period of history wherein performance art has played a significant role in the development of modern and postmodern culture. This fact was chronicled in 1995 by two major exhibitions devoted to the history of performance art: *Endurance Art* at Exit Art in New York City and *Outside the Frame: Performance and the Object, a Survey of Performance Art in the U.S.A. Since 1950* at the Snug Harbor Cultural Center on Staten Island, New York. Many of the artists and scholars who were included in these exhibitions will participate in the Penn State symposium.

However, what these exhibitions and others like them have not included, are the pedagogies of these artists and scholars which they themselves deem as a significant part of their cultural work and for which they are nationally and internationally renowned. The *Performance Art, Culture, Pedagogy* symposium will focus on their teachings and serve as the means for their documentation.

Danksagung

Die Zeit, die diese Publikation und die damit verbundene Forschung beansprucht hat, war intensiv, lehrreich, herausfordernd, inspirierend und fand – trotz der Corona-Pandemie – vor allem in engem Austausch mit Kolleg*innen, Freund*innen und meiner Familie statt. Ich möchte mich ganz besonders bei meinen Betreuer*innen Prof. Dr. Jens Roselt und Prof. Dr. Maike Günsilius für die Begleitung, Bestärkung und kritische Befragung bedanken. Außerdem bei allen Professor*innen des Graduiertenkollegs „Ästhetische Praxis“ der Universität Hildesheim und meinen Kolleg*innen für den fachlichen sowie persönlichen Austausch, das gemeinsame Denken, Suchen und Diskutieren, sowie die Bereitschaft zum gegenseitigen Lernen. Dabei mein besonderer Dank an Marie-Charlotte Simons und Laura Kallenbach. Ich bedanke mich bei unserer Koordinatorin Dr. Sonja Dinter für ihren unermüdlichen Einsatz, ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre Unterstützung. Ebenso danke ich den Forschungsstudierenden Sarah Freistedt, Helena Lurz und Swarje Lilly Boekhoff, sowie den Studierenden meiner Lehrveranstaltungen.

Die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis war auch in meinem Promotionsprojekt von großer Wichtigkeit, beides hat mich inspiriert und war der Antrieb für dieses Projekt. Meine Auslandsaufenthalte und der damit verbundene Austausch mit anderen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen hat mir dabei die Möglichkeit gegeben, mich als Wissenschaftler, Künstler und Vermittler zu befragen und diese Aspekte meiner Arbeit neu auszuloten. Dabei haben mich viele Menschen geprägt und begleitet. Ein tiefer Dank geht an Dr. Julia Draganović, an die Stipendiat*innen und das gesamte Team der Deutschen Akademie Villa Massimo, an Mark Jeffery und seine Kolleg*innen vom Performance Department des *School of the Art Institute Chicago*, Boris Nieslony vom International Performance Art Archive Black Kit, BBB Johannes Deimling und Charles Garoian.

Ohne die Unterstützung, den Zuspruch, die Kraft und Liebe meiner Freund*innen und Familie hätte ich die Forschung nicht zu Ende bringen können. Darum gilt am Ende mein Dank von ganzem Herzen meiner Mutter, Joris, Lily, Sophia, Johannes, Niklas, Simon, Hussein und meinen Patenkindern Mio, Adélie und Johann, denen ich diese Arbeit widmen möchte.

In der Reihe **MEDIEN UND THEATER NEUE FOLGE** (ISSN 0944-7970) erschienen bisher folgende Titel:

Band 1

David Roesner, Geesche Wartemann,
Volker Wortmann (Hrsg.):
Szenische Orte – Mediale Räume
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2005 – 265 S.
ISBN 978-3-487-12799-6

Band 2

Annemarie Matzke:
Testen, Spielen, Tricksen, Scheitern –
Formen szenischer Selbstinszenierung
im zeitgenössischen Theater
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2005 – IV/266 S.
ISBN 978-3-487-12800-9

Band 3

Ole Hruschka:
Magie und Handwerk – Reden von
Theaterpraktikern über die Schauspielkunst
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2005 – 216 S.
ISBN 978-3-487-12801-6

Band 4

Torsten Scheid:
Fotografie als Metapher. Zur
Konzeption des Fotografischen im
Film – Ein intermedialer Beitrag zur
kulturellen Biografie der Fotografie
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2005 – 264 S.
ISBN 978-3-487-12907-5

Band 5

Hartwin Gromes, Wolfgang Sting (Hrsg.):
Theater studieren – Konzepte
der Praxisvermittlung in
universitären Studiengängen
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2005 – VIII/252 S.
ISBN 978-3-487-12906-8

Band 6

Wolfgang Schneider
Theater für Kinder und Jugendliche –
Beiträge zu Theorie und Praxis
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2012 – 468 S.
ISBN 978-3-487-14832-8

Band 7

Martina Roepke:
Privat-Vorstellung – Heimkino
in Deutschland vor 1945
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2006 – 236 S.
ISBN 978-3-487-13190-0

Band 8

Claudia Thorun:
Sarah Bernhardt. Inszenierungen
von Weiblichkeit im Fin de siècle
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2006 – X/359 S.
ISBN 978-3-487-13177-1

Band 9

Lothar Pikulik
Schiller und das Theater – Über
die Entwicklung der Schaubühne
zur theatralen Kunstform
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2007 – 159 S.
ISBN 978-3-487-13502-1

Band 10

Hajo Kurzenberger, Hanns-Josef Ortheil,
Matthias Rebstock (Hrsg.):
Kollektive in den Künsten
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2008 – 227 S.
ISBN 978-3-487-13877-0

Band 11

Kati Burchart
Deutsche Rapmusik der neunziger
Jahre – Kulturtransfers im Mainstream
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2009 – X/327 S.
ISBN 978-3-487-13945-6

Band 12

Ole Hruschka (Hrsg.):
Shakespeare revisited – Theatrale
Verfahren der Vergegenwärtigung
eines ‚Klassikers‘
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2009 – 185 S.
ISBN 978-3-487-13927-2

Band 13

Geesche Wartemann, Tülin Saglam,
Mary Mc Avoy (Hrsg.):
Youth and Performance – Perceptions
of the Contemporary Child
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2015 – 208 S.
ISBN 978-3-487-15241-7

Band 14

Caroline Heinemann:
Produktionsräume im zeitgenössischen
Kinder- und Jugendtheater
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag
2016 – 348 S.
ISBN 978-3-487-42187-2

Band 15

Anne Bonfert:
Das Politische der zeitgenössischen
theatralen Praxis
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag; Hildesheim:
Universitätsverlag Hildesheim
2021 – 258 S.
ISBN 978-3-487-16040-5
Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:
<https://doi.org/10.18442/muth-15>

Band 16

Vera Nitsche:
Vom Gespenst des Kommunismus
zum Geist des Neoliberalismus
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag; Hildesheim:
Universitätsverlag Hildesheim
2022 – 388 S.
ISBN 978-3-487-16037-5
Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:
<https://doi.org/10.18442/muth-16>

Band 17

Anna Wieczorek:
Historische (Re-)Formulierungen
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag; Hildesheim:
Universitätsverlag Hildesheim
2023 – 326 S.
ISBN 978-3-487-16391-8
Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:
<https://doi.org/10.18442/muth-17>

Band 18

Ekaterina Trachsel:
De-Montage im zeitgenössischen Theater
Hildesheim, Zürich, New York:
Georg Olms Verlag; Hildesheim:
Universitätsverlag Hildesheim
2023 – 304 S.
ISBN 978-3-487-16158-7
Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:
<https://doi.org/10.18442/muth-18>

Band 19

Nora Amin:
The Transformations
of the Performing Arts in Egypt
Universitätsverlag Hildesheim
2023 – 310 S.
Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:
<https://doi.org/10.18442/muth-19>

Band 20

Michael Seibel:

Phänomenologie des Schauspielens

Hildesheim, Zürich, New York:

Georg Olms Verlag; Hildesheim:

Universitätsverlag Hildesheim

2023 – 376 S.

ISBN 978-3-487-16421-2

Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:

<https://doi.org/10.18442/muth-20>

Band 21

Frithwin Wagner-Lippok:

Affektive Räume der Aufführung bei

Jürgen Kruse und Bruno Beltrão

Hildesheim, Zürich, New York:

Georg Olms Verlag; Hildesheim:

Universitätsverlag Hildesheim

2024 – 451 S.

ISBN 978-3-487-16668-1

Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:

<https://doi.org/10.18442/muth-21>

Band 22

Simon Niemann:

Vermittlung von Performance

Art als ästhetische Praxis

Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

2025 – 290 S.

ISBN 978-3-96424-131-3

Kostenfrei zugängliches Digitalisat unter:

<https://doi.org/10.18442/muth-22>

Vermittlung von Performance Art als ästhetische Praxis

Auch wenn der Vermittlungsbegriff in der Praxis schon seit vielen Jahren Verwendung findet, ist er theoretisch kaum erforscht. Simon Niemann verfolgt die These, dass Vermittlung im Kontext von Performance Art nicht als sekundärer Vorgang verstanden werden darf, sondern selbst als ästhetische Praxis gedacht werden muss, um dem inhärent permissiven, ephemeren und widerständigen Potenzial der Performance Art zu entsprechen. In einem historischen, einem begriffs- und diskurstheoretischen und einem praxisanalytischen Teil, wird das Feld der Performance Art im Hinblick auf Vermittlung als ästhetische Praxis untersucht.

