

Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren - Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online

von **Ute Pinkert**

Erscheinungsjahr: 2017

Stichwörter:

Künstlerische Bildungsprozesse | Künstlerische Forschung | Künstlerische Wissensproduktion | situiertes Wissen | Theatrale Bildung | Waldseminar | Wissen der Künste | Wissensformen | Forschendes Theater

I. Kulturelle Bildung und das Wissen der Künste

Wir haben für diese Tagung das übergreifende Thema der Wissensformen gewählt. Damit betrachten wir Kulturelle Praxis unter dem Aspekt von Erkennen und Wissen. Dabei gehen wir selbstverständlich davon aus, dass das Wissen, das in der Praxis kultureller Bildungsprozesse eine Rolle spielt ein anderes Wissen ist, als jenes, das mit wissenschaftlichen Methoden gewonnen wird. Aber was ist auf welche Weise anders? Und welche Konsequenzen hat das für Bildungsprozesse? Wie kann das Wissen, das innerhalb einer Praxis kultureller Bildung generiert wird, gekennzeichnet und beschrieben werden?

Bevor ich mich diesen Fragen widme, will ich kurz auf die Setzungen dieser Tagung eingehen und das Selbstverständliche hinterfragen. Warum sprechen wir überhaupt von künstlerisch-pädagogischer Praxis und ihrer Theoriebildung als einer Form von Wissen? Warum konfrontieren wir uns mit der sperrigen Kategorie der Wissensproduktion? Warum berufen wir uns nicht zum Beispiel auf die Zweckfreiheit künstlerischer Praxis oder beharren auf den Unterschieden zwischen Lernen und Bildung, zwischen Erkenntnisgewinn und ästhetischer Erfahrung?

Meine erste These ist: Die Auseinandersetzung mit Erkenntnis, Wissen und Wissensproduktion korrespondiert mit aktuellen Herausforderungen und Chancen der kulturellen Bildung.

So ist die Betrachtung des Feldes Kultureller Bildung unter der Perspektive von Wissensproduktion ein Indiz für die Durchsetzung eines erweiterten Wissensbegriffes, wie ihn die Wissenschaftssoziologie seit einigen Jahrzehnten vertritt. Dieser Wissensbegriff versteht unter Wissen nicht mehr eine „wahre und gerechtfertigte Überzeugung“ (Goodman), sondern die „Konstruktion von Sinn, die im Wesentlichen sozial

vermittelt ist“ (vgl. Hentschel: 44). Damit werden mit dem Wissensbegriff vielfältige, prinzipiell gleichberechtigt nebeneinander stehende Wissensarten gefasst. „Zu ihnen gehören Alltagswissen, wissenschaftliches Wissen und auch künstlerisches Wissen und die entsprechenden heterogenen Wissensformen – beispielsweise die des expliziten und impliziten Wissens.“ (ebd.)

Unter der Geltung dieses weiten Wissensbegriffes erscheinen Praxis und Theorie Kultureller Bildung als spezifische Wissensproduktionen. Dies bedeutet eine prinzipielle Verschiebung des fachlichen Diskurses: Statt als das ‚Andere‘ der Kunst, als das vom Alltag, von Wissenschaft und Lernen *Unterschiedene* wird Kulturelle Bildung nun als *integrativer* Bestandteil der Wissensgesellschaft konstruiert. Damit verändern sich Leitbegriffe, Forschungsinteressen und Argumentationsmuster. Dies wird zum Beispiel an der Konjunktur des Forschungsbegriffs und der Zurückdrängung des Spielbegriffes im Diskurs Kultureller Bildung deutlich. Auch wenn ich es für lohnend halte, den gesellschaftlichen Ursachen dieser Diskursverschiebung einmal genauer nachzugehen, möchte ich mich in diesem Rahmen auf eine Skizzierung von Chancen und Herausforderungen dieser Diskursverschiebung beschränken.

Ich behaupte: Die Konstruktion der Praxis und Theorie Kultureller Bildung als Formen von Wissensproduktion reagiert auf gesellschaftliche Entwicklungen und hat Konsequenzen für unser Feld, die als Chancen und Herausforderungen bewertet werden können.

Eine **Chance** liegt beispielsweise in der Aufwertung der künstlerischen Fächer in der Schule. Wenn diese Fächer nicht mehr als eine Praxis erscheinen, die auf dem Prinzip von zweckfreiem Spiel basiert, dann fällt es schwerer, die künstlerischen Fächer einzig als „Entlastungsfächer“ zu begreifen und aus dem Curriculum zu verdrängen. Gerade weil sich die Auffassung so hartnäckig hält, dass in den künstlerischen Fächern ja nur gespielt wird und es einzig darauf ankommt, dass alle Spaß haben, ist die Betonung von Wissensproduktion ein starkes Argument dafür, dass den künstlerischen Fächern in der Schule ein ebenbürtiger Platz eingeräumt werden muss.

Eine **Herausforderung** dieser Integration Kultureller Bildung in die Wissensgesellschaft ist die enge Verbindung zu ökonomischen Kontexten, in denen Wissen auf seinen Wert als symbolisches oder ökonomisches Kapital reduziert wird. „So ist beispielsweise auch die bildungspolitisch verbreitete Rede vom ‚Wissen als humane Ressource‘ zu verstehen. Dem Begriff der ‚Wissensproduktion‘ sind diese ökonomischen Vorstellungen implizit. Das Anknüpfen daran birgt also immer die Gefahr einer Übertragung solcher Setzungen auch auf den Kunst- und Bildungsbereich und lässt damit die Ökonomisierung dieser Bereiche unwidersprochen.“ (Hentschel: 47)

Eine **Chance** bildet die Betrachtung künstlerischer Praxis als einer Weise der Welterzeugung, die gleichberechtigt neben anderen steht. Ich beziehe mich hier auf Nelson Goodman, der im Anschluss an Cassirer davon ausgeht, dass wir die Welt stets nur in der Vermittlung durch bestimmte Systeme der Zeichen- und Bedeutungsbildung erfahren. Diese Systeme wie Kunst, Wissenschaft oder Religion sind in der Weise gleichwertig, dass sie nicht ineinander aufgehen können und sich nicht aufeinander reduzieren lassen.

Nimmt man Goodmans Ansatz ernst, muss man akzeptieren, dass eine künstlerische Produktion immer spezifischen Symbolisierungspraktiken folgen muss und damit auf einem anderen Weltverhältnis basiert als beispielsweise die Wissenschaft. Es ist demnach unmöglich, eine künstlerische Produktionsweise zur

Illustration oder Versinnlichung einer wissenschaftlichen Erkenntnis zu nutzen. Es ist ein landläufiger Irrtum, dass man die Kunst als „Transportmittel“ für bestimmte Inhalte oder Zielsetzungen benutzen kann. Kunst lässt sich nicht durch außerhalb ihrer selbst liegende Kriterien steuern und kontrollieren. Wenn das versucht wird, handelt es sich höchstens um Ästhetisierung, und dieser ist, wie Walter Benjamin festgestellt hat, grundsätzlich mit Vorsicht zu begegnen. (Anm. Ästhetisierung der Politik: Mit dem Ausdruck der „Ästhetisierung der Politik“ beschreibt Benjamin die politische Manifestation des Faschismus mit ihren auf Effekte setzenden Inszenierungen durch öffentliche Reden, Aufmärsche, Sportveranstaltungen und Wochenschauen. Rituelle Formen der Darstellung dienen der suggestiven und ideologischen Einflussnahme. [17] Dem Begriff entgegen stellt er die „Politisierung der Ästhetik“ bzw. die „Politisierung der Kunst“. Vgl.: Wikipedia: Detlev Schöttker: Walter Benjamin. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Kommentar. S. 211 ff.)

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Integration von Kultureller Bildung in den Kontext von Wissensgesellschaft und Wissensproduktion bringt neue Chancen für eine gesellschaftliche Aufwertung künstlerisch-pädagogischer Praxis mit sich *und* erhöht gleichzeitig den ökonomischen Druck auf unser Feld. Die Nutzung dieser Chancen und die Begegnung dieser Herausforderungen, sind davon abhängig, wie es gelingt, das spezifische künstlerische Wissen in seiner Anwendung innerhalb pädagogisch gerahmter Settings zu beschreiben.

Die Forschungsperspektive innerhalb der Forschung zur Kulturellen Bildung wäre demnach auf die künstlerisch-pädagogische Praxis selbst zu lenken: Auf welche Weise wird innerhalb dieser Praxis welches Wissen generiert?

II. Wissen der Künste

Bevor ich der zur Spezifik des Wissens innerhalb von theaterpädagogischen Verfahren zuwende, möchte ich nach den allgemeinen Merkmalen künstlerischen Wissens fragen.

- Gibt es spezifische Merkmale künstlerischer Wissensproduktion?
- Wie wird künstlerisches Wissen charakterisiert?
- Welchen Wert könnten diese Merkmale der Wissenserzeugung und dieses spezifische künstlerische Wissen für Bildungsprozesse haben?

Um diese Fragen zu beantworten, könnte man auf den Gedanken kommen, sich mit der künstlerischen Forschung auseinanderzusetzen. Denn die Entwicklung dieses Formates ist eine der sichtbarsten Konsequenzen der eben skizzierten Verschiebung des Diskurses innerhalb der Kunst und der Kulturellen Bildung. Für den Bereich der Theaterpädagogik lässt sich jedenfalls feststellen, dass hier der Forschungsgedanke absolut prägend geworden ist.

Doch wie die Praxis zeigt, ist künstlerische Forschung als Phänomen viel zu disparat, um als eine eigene neue Kunstform zu gelten, aus der sich übergreifende Merkmale ableiten ließen. In der FAZ vom 19. April erschien sogar eine Art Nachruf auf die künstlerische Forschung unter dem Titel: Künstlerische Forschung Praxis Dr. Kunst geschlossen (vgl. FAZ, 19.4.2017: www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/praxis-dr-kunst-geschlossen-nachruf-auf-die-kuenstlerische-forschung-13722796-p2.html).

Wenn ich auch bei weiten nicht alle Argumente dieses Artikels teile, stimme ich den Befunden der Autoren zu, dass die Kennzeichnung einer künstlerischen Praxis als „recherchebasiert und auf Erkenntnis zielend“ nicht spezifisch genug ist, um zu verhindern, dass sich unter künstlerischer Forschung „nahezu alle künstlerischen Vorhaben subsumieren lassen.“ (ebd.)

Möglicherweise begründet sich die Disparatheit der Ansätze zur Künstlerischen Forschung auch darin, dass diese eher darauf ausgerichtet sind, eine *Gemeinsamkeit* mit Wissenschaftlicher Welterkenntnis zu behaupten. – Und dabei bleibt manchmal nicht viel mehr übrig als der Forschungsbegriff.

Deshalb ist meine zweite These: Um Aussagen über künstlerische Wissensproduktion und künstlerisches Wissen treffen zu können, empfiehlt es sich eher, den *Unterschieden* zwischen Kunst und Wissenschaft nachzugehen. Ich wende mich aus diesem Grunde jetzt Theoretikern zu, die vor einem philosophischen oder kunsttheoretischen Hintergrund nach den Merkmalen künstlerischen Wissens und der Spezifik seiner Produktion gefragt haben.

Eine erste Referenz für die Frage nach den Merkmalen künstlerischen Wissens ist der bereits schon erwähnte Philosoph und Symboltheoretiker Nelson Goodman. Dieser geht davon aus, dass „die Fähigkeit, Symbole zu bilden und lesen zu können, die Grundlage eines jeden Erkenntnisprozesses ist“ (Hentschel: 50) Demzufolge begreift Goodman künstlerische Produktion als Symbolproduktion oder auch als Welterzeugung mit spezifischen Symbolen beziehungsweise Symbolverwendungen. In seiner Untersuchung der Symbolverwendung in den verschiedenen Künsten kommt Goodman zu der Schlussfolgerung, dass die Unterscheidung zwischen einer nicht-ästhetischen Erfahrung und einer ästhetischen Erfahrung in den Merkmalen des Phänomens oder Werkes liegt, das erfahren wird. Goodman behauptet, dass ein Werk oder Phänomen in der Regel dann ästhetisch erfahren wird, es mehrere von vier Merkmalen einer spezifischen Symbolverwendung aufweist. Diese Merkmale oder wie Goodman sagt *Symptome* sind: „Syntaktische Dichte, Semantische Dichte und syntaktische Fülle“ (Goodman: 232) sowie „das Zeigen vom Sagen“ (ebd.: 233).

Bei Goodman erscheint Kunst damit als eine über Symbole vermittelte eigenständige Welterzeugung, die ein eigenes Wissen über unsere Wirklichkeit kreiert. Goodman interessiert dabei vor allem der Rezeptionsprozess, in dem das in Symbolen aufgehobene Wissen erschlossen werden kann – unter der Voraussetzung, dass man Symbole und Symbolverwendungen lesen und verstehen kann. Kunsttheorie wird in diesem Fall zur Erkenntnistheorie.

Was das für kulturelle Bildungsprozesse bedeutet hat Ulrike Hentschel folgendermaßen beschrieben: „Aus diesen Überlegungen folgt für ein curriculares Programm künstlerischer Wissensproduktion eine stark kognitive Ausrichtung. Sie besteht zum einen in der Fokussierung auf die Vermittlung eines Wissens über Kunst. Die Kenntnis der jeweils spezifischen Symbolsysteme der Künste ist notwendige Voraussetzung zu deren Verständnis und auch zur erfolgreichen Kommunikation innerhalb dieses Symbolsystems.“ (Hentschel: 51f.). Der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer hat in diesem Zusammenhang auch von *Alphabetisierung* gesprochen.

Dieser rein semantischen Erklärung eines künstlerischen Wissens stehen verschiedene Positionen entgegen. All diesen ist gemeinsam, dass sie in ihre Erklärung eines spezifisch künstlerischen Wissens die performative Dimension, also den Prozess der Erzeugung miteinbeziehen.

So weist Annemarie Matzke darauf hin, dass „Wissen nicht als Korpus objektiver Wahrheiten verstanden werden kann, sondern durch soziale wie performative Handlungskontexte hervorgebracht wird“. Sie stellt fest: „Wenn die Wissenschaften sich auf Erkenntnistheorien berufen, die auf eine objektivierende Distanz zum Untersuchungsgegenstand zielen und in der Vermittlung von Wissen nach Objektivität suchen, dann zielen künstlerische Verfahren darauf ab, die Materialität und Performativität solcher Vermittlungsprozesse mit zu reflektieren (Matzke). Eine Referenz für diese Aussage ist der Ansatz von Jean Francois Lyotard. Dieser hat in seinem Text „Das postmoderne Wissen“ eine Unterscheidung zwischen einem wissenschaftlichen Wissen und einem „Wissen als Bildung und Kultur“, das nicht auf Erkenntnis reduziert ist, vorgeschlagen. Der Kunstwissenschaftler Christoph Schenker schreibt in Bezugnahme auf diesen Vorschlag: „Wissen als Bildung ist ein Wissen, das durch ein dichtes Geflecht von verschiedenartigen Kompetenzen charakterisiert ist. Diese Kompetenzen meinen ein Denken, Machen und Handeln, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit und des Glücks, der ästhetischen Richtigkeit (der Schönheit, der Interessantheit) und der Effizienz orientiert. (...) Kunst kann als Form und Erzeugerin eines zusammen gesetzten, ‚dichten Wissens‘ verstanden werden.“ (Schenker: 106)

Die **Konsequenz** dieser Einsichten (nicht nur) für kulturelle Bildungsprozesse liegt in einer grundlegenden Veränderung des Bildungsverständnisses. Dies wird von Malte Pfeifer beispielsweise folgendermaßen beschrieben:

„Bis Ende der 1980er Jahre gehen Theorien ästhetischer Bildung (...) davon aus, dass Bildung die kognitive Verarbeitung von Erfahrungen meint. (...) Dieser 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 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 (...).“ (Pfeiffer 2013). Aus dieser performativen Verschiebung resultieren auch die großen Herausforderungen an das Design zur wissenschaftlichen Erforschung kultureller Bildungsprozesse.

Ausgehend von dieser Verschiebung der Perspektive auf die Performativität der Produktion künstlerischen Wissens wäre weiter zu fragen, wie diese künstlerische Wissensproduktion als eine Praxis genauer zu beschreiben wäre.

Ein Hinweis darauf findet sich bei Dieter Mersch, der in seinem Aufsatz „Kunst als epistemische Praxis“ feststellt, dass Kunst eine reflexive Praxis ist, die sich der Philosophie vergleichbar an den Grenzen der Sprache und Wahrnehmungskventionen abarbeitet. Dabei ist ihre grundlegende Vorgehensweise – hierin wiederum der Wissenschaft vergleichbar – das Experiment. Im Unterschied zur Wissenschaft hat das künstlerische Experiment jedoch keine Systematik und fußt auch nicht auf exakten Methodologien, sondern auf eingeübten Prozeduren und erlernten Wissensformen (...), „die mehr einem tacit knowledge, einer ebenso stillen wie praxisgebundenen Erkenntnis entspringen wie einer diskursiven Tradierung“ (Mersch: 37). Ich komme darauf noch einmal später zurück, gehe jetzt aber hier weiter in der Beschreibung der Kunst als „experimenteller Reflexivität“ ebd.). Mersch schreibt: „Kennzeichen der Kunst ist mithin (...), dass sie das Prinzip der Reflexion den Strategien eines ‚Austestens‘ und Experimentierens unterstellt. Der Charakter

der experimentellen Reflexivität folgt aus der Besonderheit des ästhetischen Vollzugs, der auf Wahrnehmungen und nicht auf argumentative Bestimmungen oder Diskurse referiert, der daher im Sinnlichen und nicht im Begrifflichen operiert. (...) Dinge und Individuen sind, auch wenn sie unter den gleichen Begriff fallen, immer anders: darum lassen sich aus Wahrnehmungen allein nicht ‚Wahrheiten‘ beziehen, wohl aber Aufmerksamkeiten. Sie gehen der Aufmerksamkeit der Spur voran.“ (Mersch: 37f.)

Dieser Hinweis auf die Produktion künstlerischen Wissens lässt sich mit Christoph Schenkers Charakterisierung der künstlerischen Arbeit als Praxis des Unterscheidens ergänzen: „Künstlerische Arbeit (...) besteht darin, in den Bereichen der Wahrnehmung, der Emotion oder des Intellekts neue Unterscheidungen einzuführen, mit diesen anderen Arten und Formen des Differenzierens zu experimentieren und damit neue ästhetische, emotionale oder gedankliche Konstellationen zu erzeugen.“ (Schenker: 105).

Wie kann diese künstlerische Praxis des Unterscheidens oder auch der Differenzbildung näher gekennzeichnet werden?

Der Kunstphilosoph Dieter Mersch beispielsweise konzentriert sich auf die kunstspezifischen Strategien dieser Differenzbildung. Ihm kommt es damit vor allem auf den Unterschied zwischen wissenschaftlicher und künstlerischer Differenzbildung an. Wenn die wissenschaftliche Experimentierpraxis darauf ausgerichtet ist, den Untersuchungsgegenständen „generelle Aussagen oder verborgene Gesetzmäßigkeiten zu entlocken, zielt eine ästhetische Praxis nach Mersch auf das Zusammenfügen des Unvereinbaren oder die Assoziation von Störendem.“ (Mersch: 38) Dieter Mersch spricht in diesem Zusammenhang von Konjunktionen und Interventionen. „Anstatt um die „Statuierung von Differenzen, die die Phänomene klassifizierbar und bestimmbar machen, geht es der Kunst um Konjunktionen, um das gleichermaßen trennende wie verbindende ‚und‘, das auf provisorische Synthesen zielt und noch das Unwahrscheinliche vereint; sowie um situative Interventionen, die die im Spiel befindlichen Elemente herausfordern und buchstäblich gegen den Strich bürsten.“ (ebd.)

Christoph Schenker hingegen fragt unter einer pragmatischen Perspektive nach der Ausrichtung dieser Unterscheidungspraxis. Er hebt hervor, dass die Unterscheidungspraxis der Kunst „im Wahrnehmen und Handeln verankert (ist)“ und deshalb Konsequenzen hat und von Bedeutung ist (Schenker: 107). Für Schenker geht die Kunst über den Wirkungsbereich des Ästhetischen hinaus: „Künstlerische Arbeit erkundet dabei nicht nur, was sich im engeren Rahmen des Begriffs- und Kunstsystems ändert, wenn alte Unterscheidungsgewohnheiten aufgegeben werden oder ein neues Unterscheidungsverhalten etabliert wird, sie erwägt darüber hinaus auch die Folgen, die es für unser Überzeugungssystem und unser Leben haben könnte.“ (Schenker: 108)

Bevor ich in einem letzten Schritt versuche an den Prozess künstlerischer Wissensproduktion noch näher heran zu zoomen, will ich kurz **zusammenfassen**, was ich zum Charakter künstlerischen Wissens und seiner Produktion zusammengetragen habe:

- Künstlerisches Wissen wird innerhalb von körperlichen, sozialen, situativen und in unserem Fall auch bildungsorientierten Zusammenhängen über performative Vollzüge (Praktiken) herausgebildet.
- Künstlerisches Wissen wird über kulturell etablierte kunstspezifische Symbole und Symbolverwendungen kommunizierbar.

- Künstlerisches Wissen ist ein ‚dichtes Wissen‘.
- Künstlerisches Wissen bildet sich innerhalb experimenteller Reflexionen heraus, das als Erzeugung und Erprobung von Unterscheidungen charakterisiert werden kann.
- Künstlerisches Wissen basiert auf Unterscheidungspraxen, die im Wahrnehmen und Handeln verankert sind und deshalb Konsequenzen und Bedeutung haben. Diese Unterscheidungspraxen operieren mit kunstspezifische Strategien wie z.B. von Konjunktion und Intervention. Ihr Wirkungsbereich liegt sowohl innerhalb als auch außerhalb des Feldes der Kunst.

III. Pädagogische Rahmung von experimentellen Reflexionen - zum Beispiel in der Theaterpädagogik

Im letzten Teil meines Vortrags möchte ich das beschriebene künstlerische Wissen noch einmal unter dem Aspekt kultureller Bildung betrachten. Damit geht es mir um die Frage, wie dieses Wissen über künstlerisches Wissen und Wissensproduktion in Kontexten kultureller Bildung *angewendet* werden kann.

Ausgehend von der Voraussetzung, dass in unserem Feld Produktionsprozesse künstlerischen Wissens nicht auf der Grundlage einer vorausgehenden, gegebenen intrinsischen Motivation, sondern im Rahmen eines pädagogischen Kontextes stattfinden, stellt sich die Frage, wie sich Produktionsprozesse künstlerischen Wissens angemessen rahmen lassen. Zu fragen ist außerdem, welche Komponenten einen solchen Produktionsprozess ausmachen und wie sich diese beeinflussen lassen. Und natürlich geht es auch um die Frage, wie sich Produktionsprozesse künstlerischen Wissens beobachten, beschreiben und erforschen lassen.

Um mich diesen Fragen anzunähern, muss ich den allgemeinen Rahmen von *der* Kunst verlassen und konkret werden. Ich folge hierin Annemarie Matzke, die in Bezug auf die Erforschung künstlerischer Wissensproduktion feststellt: „Nachdem vor allem nach Parallelen gesucht wurde, gilt es zukünftig auch an einer präzisen Differenzierung verschiedener Ansätze wie auch Wissensformen zu arbeiten, die das je eigene der Praktiken nicht unterschlägt. Dies gilt auch für eine genaue Differenzierung zwischen den Praktiken in den verschiedenen Kunstformen, die je eigene Fragen wie Potentiale für eine forschende Suche eröffnen.“ (Matzke)

Ich werde ein Beispiel aus meiner pädagogischen Praxis heranziehen. Und zwar beziehe ich mich auf ein dreitägiges Blockseminar im Masterstudiengang Theaterpädagogik, das gewöhnlich nach dem dreiwöchigen Blockseminar zur Performancekunst stattfindet. Dieses Blockseminar sei hier verkürzt als „*Waldseminar*“ bezeichnet, denn es findet innerhalb der Kulturlandschaft eines Brandenburger Waldes statt, zu der die UdK durch die dort situierte Bildungsstätte einen besonderen Zugang hat.

Das Seminar läuft im Groben in folgenden Schritten ab:

- Seminarbeginn: Formulierung der Frage/Aufgabe: Welche Beziehung hast du zu dieser Landschaft und wie lässt sich diese innerhalb einer Performance gestalten und mitteilbar machen?
- Erster Tag: Bekanntmachen mit dem Wald über einen geführten Spaziergang und automatisches Schreiben sowie Information über die Kunstform der LandArt
- Zweiter Tag vormittags: völlig eigenverantwortliche und freie Erkundung eines selbst ausgewählten Ortes in der Landschaft anhand eines Aufgabenblattes, auf dem verschiedene Möglichkeiten von

Unterscheidungspraxen vorgeschlagen sind: z.B. in Bezug auf sinnliche Wahrnehmung, körperliche Verwandlung (Mimesis), kulturelle Zuschreibungen und Gebrauch von Elementen dieses Ortes... - 3 Stunden solistisches Experimentieren, offene Sammlung von verschiedenstem Material,

- zweiter Tag nachmittags im Probenraum: Reflexion dieser Phase mit Partnern, bildnerische Gestaltung der Erlebnisse des Vormittags
- zweiter Tag nachmittags wieder in der Landschaft: Rückübersetzung des Bildes in Bewegung am Ort, Experimente mit Zusammenstellungen des Materials, Verfolgen eigener Sinnbezüge,
- zweiter Tag früher Abend - erste Aufführung des Materials und Feed back durch Partner und mich
- zweiter Tag Abend: Ausarbeitung eines Scores
- dritter Tag: Weiterarbeit an der gefundenen Form und Aufführung vor der Gruppe.

Indem dieses Seminar in ganz kompakter Form einen offenen Forschungsprozess umfasst, bietet es eine gute Möglichkeit, die einzelnen Komponenten genauer zu beschreiben.

Welche Faktoren bzw. Komponenten gehören zu diesem Forschungsprozess im Bereich von Performancekunst und welches künstlerische Wissen wird hier produziert?

1. Kontext: Raum (Veranstaltungsort) und Zeit bzw. Zeiteinteilung
2. beteiligte Akteure in ihrer Subjektivität und in ihrer Beziehung zueinander
3. Materialität der Landschaft, des ausgewählten Ortes sowie der beteiligten Körper, Bewegungen und Sprache
4. Medialität der gewählten Kunstform und aus ihr abgeleitete Verfahren und Strategien des Experimentierens
5. die Fragestellung, im Sinne des Gegenstandes, auf den sich die künstlerische Wissensproduktion ausrichtet und die produzierten Sinngehalte.

Eine Anmerkung zur Frage: Gibt es spezifische Phänomene und Gegenstände künstlerischer Wissensproduktion? Hier findet sich ein interessanter Gegensatz zwischen den Positionen von Nelson Goodman und Dieter Mersch. Goodman würde dies verneinen, denn er macht den Unterschied zwischen Wissenschaft und Kunst einzig an der Symbolverwendung und damit an der Repräsentation oder Darstellung fest. Menke hingegen sieht einen Unterschied nicht nur im Medium der Darstellung, sondern bereits in der eingenommenen Perspektive. Er behauptet, dass sich Wissenschaft und Kunst „auf Unterschiedliches berufen und sich dabei ‚blind‘ zueinander verhalten, soweit sie sichtbar oder wissbar machen, was im Fokus der jeweils anderen ausgeblendet bleibt oder bedeutungslos erscheint.“ (Mersch: 44) „Dann wäre die Erkenntnisweise von Kunst nicht nur die Erforschung des Unerforschten, sondern sogar des Unerforschlichen schlechthin, dessen, was sich den Zugriffen des Begriffs und den Zudringlichkeiten der Methode verweigert, nicht, indem es etwas zu erklären sucht, sondern indem es am Erklärbaren irre wird und Lücken und Bruchstellen aufzeigt.“ (Mersch: 43)

Diese obige, zugegeben sehr nüchterne Auflistung der Komponenten eines Forschungsprozesses im Bereich der Performancekunst dient dazu, **meine dritte These** zu belegen. Diese lautet: Künstlerisches Wissen wird innerhalb von Settings produziert, die auch als „Experimentalsystem“ beschrieben werden können.

Um genauer zu verstehen, was damit gemeint ist, soll auf Christoph Schenkers Bemerkungen zu Experimentalsystemen in der Kunst zurückgegriffen werden. Schenker behauptet, dass künstlerische Praxis in der Regel aus der Verknüpfung mindestens zweier Wissenssysteme besteht. (vgl. Schenker: 109). Diese Wissenssysteme lassen sich nach dem Molekularbiologen und Wissenschaftshistoriker Hans-Jörg Rheinberger in das System der „technischen Dinge“ und das der „epistemischen Dinge“ unterscheiden. Die Hervorbringung von künstlerischem Wissen ist an beide Systeme gebunden:

Das Wissenssystem der technischen Dinge umfasst „die Tradition der Entwicklung der Instrumente, die Tradition von Kunstwerken in ihrer materialen Verfasstheit und ästhetischen Erscheinung. Diese Tradition ist weitestgehend identisch mit der Stilgeschichte oder mit einer gattungs-medien- und technikspezifischen Perspektive.“

Mit Dieter Mersch ließe sich ergänzen, dass hierzu auch „die eingeübten Prozeduren und erlernten Wissensformen (...)“ gehören, ein „tacit knowledge“ von Verfahrensweisen (vgl. Mersch: 37). Das Wissenssystem der „epistemischen Dinge“ umfasst die Dinge, „denen die Anstrengung des Wissens gilt“ (Schenker nach Rheinberger: 109). Dies sind „philosophische Dinge (...)“, deren Fragestellungen jenseits der Problematik liegen, die mit dem materiellen Hervorbringen von Kunstwerken zu tun hat“ (ebd.).

Beide Wissenssysteme haben ihre eigenen Traditionen und Bedingungen und werden in der Hervorbringung des physischen Kunstwerkes und des künstlerischen Wissens „miteinander verwickelt“ (Schenker: 110). Spezifisch an der Kunst ist nun, dass hier innerhalb des Forschungsprozesses die Materialität der eingesetzten Materialien und die Medialität der Kunstform mit den entsprechenden Verfahren zum epistemischen Ding, also zum Gegenstand der Erkenntnis werden können. Das heißt, alle Aufmerksamkeit richtet sich auf die formalen und materiellen Aspekte der Gestaltung.

Doch unter der Perspektive von Wissensproduktion wird deutlich, dass sich künstlerische Wissensproduktion nicht in der Aufmerksamkeit für Gestaltung (vgl. Schenker: 109) erschöpft. Es geht auch um „Fragen und Probleme, die das Werk als materielles und ästhetisches Ding überschreiten“. Und um diese zu bearbeiten wird die künstlerische Medialität und Materialität zum „technischen Ding“, zu einem Instrument (vgl. ebd.)

„Forschendes Theater hat den Anspruch der Kunst und wirft die Frage nach künstlerischer Forschung auf. Wenn Kunst selbst Erkenntnisse produzieren kann und will, bedarf es eines über das Phänomen der Recherche hinausgehenden Forschungsbegriffs, in dem künstlerisches Handeln ein Mittel zum Erkenntnisgewinn ist. Damit rückt der Zustand des Nichtwissens oder Noch-nicht-Wissens ins Zentrum der künstlerischen Praxis und ist nicht allein dessen Vorbedingung.“ (Aust/Schwinning 2017: 66)

Künstlerisches Wissen bezieht sich damit auf das Wissenssystem der jeweiligen Kunst *und* auf das Wissenssystem, in das eine Problematik eingebettet ist, die außerhalb des Ästhetischen verortet ist. Beide Wissenssysteme sind miteinander verwoben und bringen ein dichtes Wissen hervor. In diesem ist das Wissen über die Problematik durch das Wissenssystem der Kunst geprägt und umgekehrt das Wissenssystem der Kunst durch die Auseinandersetzung mit der Problematik.

Um dies am Beispiel des Waldseminars zu veranschaulichen: Mit der Fragestellung des Seminars wird eine Thematik aufgerufen, die über das Ästhetische hinausreicht: Die Studierenden sind aufgefordert, sich mit einer spezifischen Kulturlandschaft auseinander zu setzen, zu dieser eine eigene Aussage und Haltung zu

entwickeln und diese zeigend zu präsentieren.

Entscheidend ist nun, dass sich diese Haltung im Prozess des Arbeitens erst herausbildet bzw. transformiert. Dabei wirken Fragestellung (als epistemisches Ding) und gewählte künstlerische Verfahren (als technisches Ding) ineinander und tauschen teilweise die Positionen. Es beginnt mit einem Zustand des Nicht-Wissens, der nicht so einfach auszuhalten ist. Ausgehend von den auf dem Aufgabenblatt vorgeschlagenen Verfahrensweisen finden die Studierenden dann im Experiment heraus, in welche Richtung sie ihr persönlicher Zugang zur Frage treibt. Dabei müssen Entscheidungen getroffen werden, die erst in der Anschauung durch das Bild und in der Spiegelung durch Spielpartner und mir als Leiterin möglich werden. Diese Entscheidungen sind jedoch nicht völlig offen, sondern bewegen sich im Spektrum des Wissenssystems von Performancekunst:

Nach vielen Waldseminaren ist es für mich immer wieder faszinierend zu erleben, wie sich in einem solchen Forschungsprozess ein bestimmter Zugang und damit eine performative Form herausbilden. Wenn dieser Zugang gefunden ist, z.B. ein bildnerischer, ein ritueller, ein narrativer etc. , dann stellt sich im Prozess für gewöhnlich eine Art Spannungslösung ein. Denn dann kann sich der/die Studierende in gewissen Sinne der „Führung“ dieses spezifischen künstlerischen Wissens, dieser Form überlassen und seine eigene Variante ausarbeiten. So sind alle Performances des Waldseminars grundverschieden und gleichzeitig doch auch als klassifizierbare Fortschreibungen des Wissenssystems von Performancekunst beschreibbar. Es gibt stark bildorientierte Arbeiten, Arbeiten, die Rituale erfinden, Arbeiten, die mehrere Stationen einer Geschichte performen und anderes mehr.

Das **Ergebnis** des experimentellen Reflektierens in dieser Performancearbeit ist ein dichtes Wissen, das sich in einer *Haltung* zeigt und darüber hinausweist. Es ist immer wieder eine neue Antwort auf die Frage, welches Verhältnis zwischen jungen Menschen und dieser Landschaft möglich ist. Das Waldseminar ist in seiner Offenheit bezüglich der Materialität und Medialität eine große Herausforderung. Der Prozess ist so gerahmt, dass die Studierenden innerhalb des Experimentierens selbst entscheiden, welches Material sie konkret auswählen und welche spezifischen Verfahren aus dem Bereich von Performance sie nutzen.

Im Bereich kultureller Bildung gibt es ganz verschiedene Möglichkeiten, diese Rahmen zu gestalten. Welche Komponenten offen gelassen und welche wie vorstrukturiert werden, liegt in der Verantwortung von Leitenden kultureller Bildungsprozesse. Entscheidend ist meiner Ansicht jedoch das Bewusstsein, dass diese Rahmungen den Verlauf von künstlerischen Wissensproduktionen bestimmen und damit die Ausrichtung des von den Teilnehmenden erarbeiteten und verkörperten Wissens.

Christoph Schenker spricht am Ende seines Aufsatzes davon, dass Künstler drängende Fragen als Ingenieure und Philosophen stellen. Meines Erachtens können wir diesen Gedanken auch auf unsere Praxis übertragen: Wie Ingenieure entwerfen wir Rahmungen und Komponenten künstlerischer Prozesse im pädagogischen Kontext und wie Philosophen gehen wir davon aus, dass die Antwort auf die Frage, wer wir sind und wie wir leben wollen, immer wieder neu gefunden werden muss.

Literatur:

Aust, Michael/Schwinning, Michael (2016): Forschendes Theater. Ein analytischer Blick auf die Festivalbeiträge. In: Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.): Fokus Schultheater. Zeitschrift für

Theater und ästhetische Bildung (60 – 77), 15/2016. Seelze: Friedrich Verlag.

Frankfurter Allgemeine Zeitung - FAZ 19.4.2017: www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/praxis-dr-kunst-geschlossen-nachruf-auf-die-kuenstlerische-forschung-13722796-p2.html.

Goodman, Nelson (2015): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie, 8.Auflage. Frankfurt/Main.

Hentschel, Ulrike (2016): Fragen ans Curriculum – Künstlerische Wissensproduktion im Kontext Schule. In: Claudia Hummel/Ursula Rogg (Hg.): Fragen ans Curriculum, 26 - 56. Universität der Künste Berlin.

Matzke, Annemarie (2013): Künstlerische Praktiken als Wissensproduktion und künstlerische Forschung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-praktiken-wissensproduktion-kuenstlerische-forschung>.

Mersch, Dieter (2015): Kunst als Epistemische Praxis. In: Jens Badura et al. (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, 27-47. Zürich Berlin: diaphanes.

Pfeiffer, Malte (2013): Performativität und Kulturelle Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>.

Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Jens Badura et al. (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, 105 – 110. Zürich Berlin: diaphanes.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ute Pinkert (2017): Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>