

Bildung in Performance

Kollektive ästhetische Situationen
als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

Bernadett Settele

Eingereicht als Dissertation zur Erlangung des wissenschaftlichen Grades
Doktorin der Philosophie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg im Fachbereich ‚Didaktik der sprachlichen und
ästhetischen Fächer‘ im Juni 2020.

Vorsitzender der Prüfungskommission: Prof. Dr. Claus Krieger
Erstgutachterin: Prof. Dr. phil. Andrea Sabisch
Zweitgutachter: Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini

Datum der Disputation: 17. September 2020

Hierbei handelt es sich um die Vorabfassung des Buches Bildung in Performance, das im Jahr 2026 im transcript Verlag erschienen ist.

Versicherung an Eides statt

Die Dissertation wurde von mir selbst verfasst und außer dem im Anhang angegebenen Material und der angegebenen Literatur habe ich keine anderen Hilfsmittel in Anspruch genommen.

Es wurde keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen.

Die Arbeit ist nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder als ungenügend beurteilt worden.

Zürich, den 5. Juni 2020
Bernadett Settele



5	Einleitung
7	A. Vorüberlegungen
9	B. Problemstellung/Thema der Arbeit
12	C. Forschungsstand und Abgrenzung des Themenfeldes
16	D. Meine THESE: ‚In Performance‘ sein
18	E. Vorgehen und Methode
21	I. Performance als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse
21	1. Exemplarisch beziehungsweise am Beispiel. Bildung in <i>Prom</i>
23	1.1 Intro <i>Prom</i> . Das ‚Intro‘ als Eingangssituation
26	Exkurs. Referenzen. Beschreibung der Performance und ihrer Kontexte
30	1.2 Eine ‚Einladung‘ zum Ball: die Situation herstellen
32	Exkurs. Übersetzungen. Von <i>CARRIE</i> zu <i>Prom</i> beziehungsweise von <i>CARRIE</i> ‚in Performance‘
35	1.3 Im ‚Fest‘ oder im Festmodus sein: Sich das Gemeinsame vorstellen
37	1.4 ‚Saft‘, ‚Song‘ und ‚Telekinese‘: Etwas kommt hoch
41	1.5 Ausgang von <i>Prom</i> : Etwas greift an
44	2. Fragen aus dem Beispiel <i>Prom</i>
44	2.1 Affiziert werden in <i>Prom</i>
46	2.2 <i>Prom</i> als Beispiel für Involviertsein
48	3. Performance: Theoretische Perspektiven kollektiver ästhetischer Situationen
49	3.1 Arbeitsbegriff Situation
53	Exkurs. Kunsttheorie
56	3.2 Performance und Theater als herausfordernde Umgebungen
61	Zwischenfazit. Kollektive ästhetische Situation als Arbeitsbegriff
64	3.3 Untersuchung: Widersprüchliches Material entwickeln in ‚Devised Performance‘
70	4. Ausrichtung des Publikums
72	4.1 Ausrichtung in der Szene ‚Saft‘ in <i>Prom</i>
80	4.2 Untersuchung: Ausrichtung in ‚Saft‘
85	4.3 Zwischenhalt zur Ausrichtung. Inhaltliche Reflexion der beschriebenen Entwicklungen in der Szene ‚Saft‘
88	4.4 Ausrichtung. Methodische Reflektion der Szene ‚Saft‘
91	4.5 Die Situation ins Positive wenden. Notiz zum Geteilten
94	5. Verwicklung und Geteiltes. Zwei Ansätze
94	5.1 Die ästhetische Situation aus der Perspektive des postdramatischen Theaters
98	5.2 Affektheoretische Notiz

103	II. Bildungstheoretische Implikationen kollektiver ästhetischer Situationen
103	1. Transformatorische Bildungsprozesse
103	1.1 Fremdes und Fremderfahrung: Ausgangspunkte für transformatorische Bildungsprozesse
105	1.2 Bildungs- und Erfahrungsprozesse
109	1.3 Transformatorische Bildungs- und Erfahrungsprozesse in <i>Prom</i>
111	1.4 Versuch einer Ergänzung: Das Anderenverhältnis in transformatorischer Bildung
115	2. Subjekte der Bildung
115	2.1 Das Subjekt kollektiver ästhetischer Situationen
117	2.2 Bildung ‚in performance‘
119	2.3 Subjektwerden: Verstricktes und sich selbst undurchschaubares (opakes) Selbst
121	3. Geschlecht nach Butler
121	3.1 Rezeption des Ansatzes
133	Zwischenbilanz: Geschlechterleben. Eine kunstpädagogische Lektüre
135	3.2 Affizierbarkeit in der Perspektive der ‚neuen Ontologie‘
139	3.3 Subjektivation als Verhaftetsein
145	3.4 Vulnerabilität als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse
153	3.5 Being affected
159	III. Performance affiziert schreiben
159	1. Affiziert werden reflektieren
160	Zur Position in Prozessen, die mich selbst betreffen: Autoethnografie und Autobiografie
163	2. Affekt und indirekte Empirie
167	3. Belieben beforschen
170	4. Theoretische Empirie
175	5. Perspektiven
175	5.1 Kunstpädagogisch motivierte Herangehensweise
176	5.2 Affiziertsein: Subjekt oder Affekt?
180	Performance affiziert: Bewegtwerden in Performance
185	Zusammenfassung und Nachwort
187	Abstract

Einleitung

A Vorüberlegungen

mit Anderen sein

Mit Anderen sein, und dabei Andere zur Teilhabe einzuladen, ist ein Aspekt von zeitgenössischer Kunst und Kunstvermittlung, der für die Eingeladenen herausfordernd sein kann.¹ Das Herstellen und Einrichten von Relationalität/en bringt Verletzbarkeit/en in den Fokus – erst recht, wenn das Gemeinsame durch künstlerische Strategien verschärft und zum Gegenstand der Ent-täuschung und der Verhandlung wird: Kunst geht dann ‚selbstreflexiv‘ vor.

Performance bietet einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse: insofern sie individuelle Subjekte verwickelt und affiziert; insofern sie sie ausrichtet und ihre Verantwortlichkeit herausfordert; indem sie als kollektive Adressierung agiert, als eine Einladung mit der Bitte um Hilfe und Solidarität, und gar mit der Aussicht, gemeinsam etwas zu erreichen – als Partizipationsversprechen.

Die Ausgangslage dieser Arbeit folgt also zwei Setzungen: Sie betrachtet ein Exempel aus der Performancekunst, und zwar unter Aspekten transformatorischer (ästhetischer) Bildung. Aus meiner Verwicklung in die Performance *Prom* von Philippe Wicht/Böse Wicht Zone (2015) resultiert die Frage, inwiefern Performancekunst ein Dispositiv für Bildung darstellt. *Prom* stellt ein Exempel dar, das ich symptomatisch lese, um daran die methodischen und theoretischen Fragestellungen dieser Arbeit zu entwickeln. Als Teilnehmerin* an *Prom* tauchte ich in eine modellhafte ‚kollektive ästhetische Situation‘ ein und erfuhr Momente des Schlamassels und der Verwicklung in dieser Situation. Für das, was ich an diesem Exempel beobachte, präge ich den Begriff ‚kollektive ästhetische Situation‘ und werde ihn im ersten Kapitel auch herleiten. Gerade, weil Performance die Anwesenden involviert, generiert diese ephemere Kunstform als ‚Situation‘ erst ihr ebenso flüchtiges Material, eigentlich auch: die Medialität, mit der sie – selbstreflexiv – arbeitet.

Prom thematisiert und problematisiert Vorstellungen von Gemeinschaftlichkeit. Mein Thema ist entsprechend gerade nicht Gemeinschaft, Partizipation oder Teilhabe an Kunst als solche, sondern deren öffentliche Selbst-Ausstellung und Inszenierung. Anhand einer Erzählung über die Einrichtung und Entwicklung des Exempels, der Performance *Prom*, und im Zugriff auf verschiedene Theorien und mehrere disziplinäre Kontexte stelle ich daher dar, inwiefern *Prom* zum singulären Ausgangspunkt für Bildungsprozesse wird. Bildung, im Sinne der Theorien transformatorischer Bildungsprozesse gesagt, bedeutet die Veränderung der Figuren des Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisses. Es geht damit also um die Frage: „Wie bilden kollektive ästhetische Situationen?“ Diese zieht weitere Fragen nach sich: Wie (in welchen Modi) bindet Performance und wie bewegt sie (uns), in Gruppen und als Gruppe? Wodurch werden wir ansprechbar und wieso sind wir bereit, uns zu beteiligen? Mit dem ‚Wie‘ – wie wirken Performances? – gehen weitere Fragen einher – worauf wirken sie ein. Die interessensleitende, erste, Frage zieht daher eine zweite, theoretische, Fragestellung nach sich: Wie muss das Subjekt konzipiert werden, auf das Performance einwirkt?

1 Für die Großschreibung des Ausdrucks ‚den Anderen‘ habe ich mich in Referenz auf ‚den Anderen‘ in gewissen Spielarten der französischen Theorietradition entschieden. Vgl.a. Fussnote 274.

In dieser Situation muss ich über mich schreiben, um einen Bildungsprozess nicht nur aus der Theorie abzuleiten, sondern über diesen Bildungsprozess als konkreten sprechen zu können. Ich bin das Subjekt der Anschauung, insofern ich nicht allgemein über Bildung spreche, sondern ausgehend von mir selbst. Dabei ist meine Standortgebundenheit von Belang: Was theoretische Interessen und Kenntnisse angeht, das Erleben von Körperlichkeit und Identifikationen, das Erleben von Machtverhältnissen und Bindungen, die Bildungen und Einbildungen: Die Konstellationen und Widerstände, die mich ausmachen, durchziehen auch mein Erleben der Situation und meine Arten, in der Situation zu sein. So ist der Anschluss an die Bildungsforschung doppelt möglich, er wird konkret, bleibt nicht allgemein; dies ist mein Beitrag zur Perspektive der Rezeption von Performancekunst – nicht an der idealen, sondern einer situierten Betrachterin*, als eine Betrachterin, die längst Teilnehmerin geworden ist und die in vielfacher Hinsicht dazu beiträgt, die Performance und das, was als ihre Performativität benannt wird, mitzuproduzieren.

Um *kollektive* ästhetische Situationen zu theoretisieren, muss ich sie also aus *individueller* Perspektive schreiben und beschreiben. Ich finde meinen Ort, meine Position im Bezug zu *Prom* im Oszillieren zwischen affizierter Teilnehmerin* und nachforschender Wissenschaftlerin*. Ich verallgemeinere die Erkenntnisse aus dieser prekären Bezugnahme.

kollektiv

Meine Individualität – sowohl das Individuelle an meiner Erfahrung als auch die Abgrenzbarkeit meiner Erfahrung von den Erfahrungen Anderer – ist infragegestellt, insofern ich in *Prom* Teil eines Kollektiv-Subjektes, eines kollektiven Performance-Subjektes, geworden bin. Die ‚kollektive ästhetische Situation‘ stellt mithin einen Modellfall für subjekttheoretische Ansätze dar, die postsouveräne, relationale Konzepte anwenden und vielleicht sogar die Abgrenzbarkeit des individuellen Subjektes infragestellen.

Für das zentrale Problem einer ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ gibt es in der Kunstwissenschaft keine Begriffe, die es ausreichend beschreiben würden, es braucht also andere Referenzen: die kunstpädagogische Perspektive. Mit ihr ist das Interesse, die Ko-Produktion von Kunst aus der Perspektive der betroffenen Subjekte zu ergründen, verknüpft, sowie die arrangierten ästhetischen Konstellationen eines Kollektivs.

Hinweise zur Beantwortung der leitenden Frage, inwiefern kollektive ästhetische Situationen bilden, lassen sich im Umfeld eines ästhetisch gedachten Bildungsbegriffes suchen, im Sinne einer Transformation von Selbst-, Anderen- und Weltbezügen, wie sie die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bereithält, sowie die Bedeutung der Fremdheitserfahrung herausstreichend. Aspekte von Bildung in *Prom*, und auch einige generelle Vorstellungen davon, dass flüchtige Bildungen auftreten und dass Entbilden bildet, stammen von hier.

Wie bilden kollektive ästhetische Situationen? Inwiefern können kollektive ästhetische Situationen einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen? Wie zeigt sich das und wie lässt es sich schreiben?

B Problemstellung/Thema der Arbeit



Philippe Wicht/Böse Wicht Zone: *Prom*, Performance, 2015.

Die ‚Situation‘, von der ich ausgehe und die den eigentlichen Fixpunkt der Arbeit bildet, ist mein Affiziertsein: Wesentlich an der Unternehmung ist somit die Beobachtung, dass ich mich in Performances auf eine widersprüchliche Art, doch deutlich, affiziert finde, und dass sich dies im Beisein Anderer abspielt. Das Beisein Anderer spitzt die Situation zu und hat einen maßgeblichen Beitrag daran, was ich erlebe: So geschieht das, was sich bildet, in doppelter Abhängigkeit vom Kollektiven; die kollektiv erzeugte Situation und die kollektiv bedingte Fremdwahrnehmung bewirken erst das, was daran mich – mutmaßlich –, über den Moment hinausgehend, verändert und bildet. Dieses Beisein Anderer ‚in Performance‘ und an mir zu ergründen, deutet zwei Voraussetzungen für meine Arbeit an, die zugleich diverse Probleme theoretischer und methodischer, und letztlich auch (subjekt- und bildungs-)philosophischer Art aufwerfen.

1. Performance als ‚Situation‘

Performancekunst als einen Bildungsanlass oder Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu theoretisieren, bringt allerlei schwer Beschreibbares ans Licht: Schon der Komplexität der Eindrücke und des Erlebens in einer Performance ist kaum gerecht zu werden. Die Erfahrungen der Anwesenden sind nicht gleich, und sie sind auch nicht vollständig für eine Forscherin* erschließbar. Ästhetische Bildung und ästhetische Erfahrung, die ‚in Performance‘ auftritt, ist nicht allein im Register des sinnlich-ästhetischen Erlebens abzuhandeln: Sie hat körperliche und soziale Anteile, und sie weist imaginäre und psychische Anteile auf.

Der Gegenstand selbst ist komplex: Performance ist womöglich die Kunstform mit den meisten zu berücksichtigenden Faktoren und Elementen, was sich bereits in der vielfältigen Medialität niederschlägt. Räumlichkeit, Körperlichkeit und Zeitlichkeit sind ihre grundlegendsten Kategorien, um Situationen zu beschreiben, müssen auch Kontexte und

Rahmungen wie die Situation des Zuschauens einbezogen werden. Kunstwissenschaftliche Überlegungen zu Prozesskunst und Kunst als Aufführungserfahrung mögen gewisse Aspekte zutreffend beschreiben, ebenso Überlegungen zur Live Art und dem Beteiligtsein ihres Publikums; Doch steht meinem Interesse die Vorstellung von ‚Situationen‘ der Kunst im situationistischen Sinne näher, insofern sie etwas in Bewegung versetzen, um es auf eine übergeordnete Betrachtungsweise hin zu öffnen. Ein aufführungsanalytischer Ansatz kann mir deswegen nicht genügen, weil ich notwendig mehrperspektivisch einbezogen bin und weil die ‚kollektive ästhetische Situation‘ keine von mir abtrennbare Aufführung ist. Damit ist Performance – um schließlich ein Ziel der Arbeit klar zu umreißen – als ein nicht-individueller Ausgangspunkt für Bildung zu setzen, im Sinne eines Wirkens.

Dem Performancebegriff ist in dieser Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet, und auch im Rahmen dieser Einleitung komme ich darauf – in Hinblick auf die Unterscheidung von performance- und performativitätstheoretischem Ansatz – wieder zurück.

2. Wechselwirkung von ‚Kollektiv‘ und ‚Subjekt‘

Bildung in ‚Performance‘ ereignet sich nicht individuell, sondern in Bezug auf eine mit Anderen geteilte Zeit und einen geteilten Ort, im spezifischen Medium der durch Raum, Zeit und Körper bestimmten ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ Performance. In Performances ergeben sich Überschneidungen zwischen verschiedenen Anwesenden und ihrem Erleben. Meine Untersuchung rückt Performance – als kollektive ästhetische Situation – vor allem auch deswegen in den Blick, um sich den Momenten anzunähern, in der zeitgenössische Kunst sich als Verbindung der daran Beteiligten herstellt. Sie ist jedoch weder daran interessiert, die fruchtbare Debatte um Kategorien der Präsenz oder Ko-Präsenz wieder aufzunehmen, noch daran, gesellschaftstheoretische Fragen auf Performancekunst zu projizieren. Mögen auch der Diskurs um Partizipation in der Kunst und die kritischen Gemeinschaftsbegriffe einen Hintergrund dieser Arbeit darstellen, so muss doch der allgemein gehaltene Diskurs zu Kollektivität für meine Fragestellung zu kurz greifen.

queerfeministisch

Maßgeblich sind vielmehr Überlegungen über geteilte Affizierungen, geteilte Normen und geteilte Adressierungen, die in anderen feministischen Kontexten angestellt wurden und damit Kollektivität ganz anders in den Blick nehmen: Queerfeministische Ansätze, wie die Position Judith Butlers und die Position Sara Ahmeds, denken über die Wechselwirkungen von individuellen Subjekten und kollektiven Subjekten – an Themen der Geschlechtsbildung und der Gemeinschaftsbildung – nach und thematisieren damit etwas Soziales, das sowohl Zumutungen für Subjekte wie auch Fundierungen von Subjektivität darstellt. Nur vor diesem Hintergrund erscheint mir die Konzeptualisierung einer ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ sinnvoll, um sie für kunstpädagogische Kontexte anschlussfähig werden zu lassen.



Philippe Wicht/Böse Wicht Zone erklärt eine neue Szene.

Ausgehend von diesen beiden Aspekten beschreibe ich meine Ausgangslage: Ich blicke auf die Komplexität von Performancesituationen aus einer bildungstheoretischen Perspektive. Diese gerät dabei in die Form einer Anwendung, und sie bedarf wegen der Komplexität des Gegenstandes gewisser theoretischer Modifizierungen und Erweiterungen.

Ästhetische Erfahrung oder Wahrnehmung, die ja vom einzelnen Individuum ausgehen, sind unter Umständen nicht ausreichend, um die ‚kollektive Situation‘ zu fassen. Auf der anderen Seite werden weder Sozialisationstheorien noch Gruppendynamik oder andere Ansätze zur Beschreibung des konkreten Sozialen oder Kollektiven dem ganz gerecht, dass so eine Situation durch eine Performance hergestellt wird, sie verfehlen also die ‚ästhetische Situation‘ der Kunst.

Mit dem begrifflichen Instrument ‚kollektive ästhetische Situation‘ ist diese Ausgangslage und zugleich die Problemstellung umrissen. Performance wird in dieser Arbeit als ein Ausgangspunkt für Bildungsprozesse betrachtet, die potentiell zwar Einzelne betreffen, vielleicht aber auch mehrere in ähnlicher Weise, und die nicht nur im Beisein von einer oder mehreren Personen, sondern bewusst als ‚kollektive ästhetische Situation‘ angestoßen werden.

Mein Augenmerk richtet sich auf die Herstellung und das In-Erscheinung-Treten von Bewegungen, Verhältnissen und Bezüglichkeiten in ‚kollektiven ästhetischen Situationen‘, die unter Umständen Momente von Unabgrenzbarkeit, Ausgesetztsein und Verwickeltwerden (und auch die Frage der Distanznahme) beinhalten.

Zur Theoretisierung des Kollektivs werde ich den subjekttheoretischen Ansatz nutzen, und zwar in der bereits angedeuteten aktuellen Ausprägung, der ein eigenes klärendes Kapitel gewidmet ist: der queerfeministischen Theorie. Aus dieser leitet sich auch mein methodisches Vorgehen ab: Performance affiziert zu schreiben.

C Forschungsstand und Abgrenzung des Themenfeldes

Die ‚Situation‘ der Kunstpädagogik

Die jüngere Entwicklung der Kunst hin zum Prozessualen und Kollektiven hat neue ästhetische Gegenstände geschaffen. Schon länger erzeugt Kunst performative Situationen, in denen die Körper und Beziehungen der Anwesenden selbst ästhetisch werden. Der erweiterte, soziale Wirkungsbereich der Bildenden Kunst und die Entwicklung zu einer Verlagerung der Aufmerksamkeit auf Prozesse, auf kollektive und geteilte Autorinnen*schaften und letztlich auch auf die geteilte Produktion (durch Teilhabe) gehen dabei Hand in Hand.

Der Fokus der Kunst ist mit dem erweiterten Kunstbegriff auf Gegenstände des Alltags und auf Körper im Raum ausgeweitet worden. Damit sind Begriffe wie Partizipation und Teilhabe in den Fokus der Kunstwissenschaft geraten, beispielsweise in Debatten um partizipatorische oder relationale Positionen in der Kunst der 1990er Jahre. Es gibt in der zeitgenössischen Kunst mehrere Begriffe für dieses Phänomen: Der von mir benutzte und erweiterte Begriff der ‚Situation‘ wurde ebenso vorgeschlagen wie ‚Post Studio Art‘ oder ‚Relational Art‘, doch auch ‚Participatory Art‘, ‚Community Art‘ und ‚New Genre Public Art‘,² sowie die daran anknüpfenden Praktiken der Kunstvermittlung³ haben Anteil an diesem Phänomen. Für die sich immer weiter in Entwicklung befindenden Richtungen der Gegenwartskunst wurden, unter Mitwirkung der genannten Kunsttheoretikerinnen, Slogans geprägt, wie „from studio to situation“ (Claire Doherty) und Kunst als „social service“ (Shannon Jackson). Das Partizipative daran wurde kritisch beäugt, etwa bei Claire Bishop, die ‚Participatory Art‘ als „artificial hells“ betitelt hat, jedoch wenig präzise fasst, was darin passiert.

Umgekehrt hat sich in Wechselwirkung mit den Entwicklungen der Kunst das Theater – der Ort des Schauspiels – hin zur postdramatischen ‚Situation‘ entwickelt, die durch performative Praxen bestimmt wird.⁴ Mit dem Begriff Performance kann zwar immer auch der Auftritt einer oder mehrerer Akteurinnen* für eine Art von Publikum bezeichnet werden, aber der Aspekt, den ich hervorstelle, ist ein anderer, nämlich derjenige, dass diese performativen Praxen für das Erzeugen gemeinsamer Zeiten und geteilter Orte genutzt werden, die nicht immer reibungslos und ohne Problem von sich gehen, sondern ganz im Gegenteil ihre Bedingungen thematisieren. Dies ist für meine theoretischen Überlegungen maßgeblich und steht in Verbindung mit einem weiteren Argument: Die ‚Rezeption‘ richtet sich in einer solchen Situation nicht auf konventionelle ästhetische Gegenstände (Werke), auch nicht ausschließlich auf die Darbietung derjenigen, die darin auftreten (Spiel), sondern es werden darin vielmehr die Körper und die Bewegung sowie die Bewegtheit aller Anwesenden zum Zielpunkt *gegenseitiger* Aufmerksamkeit.

Mit dieser Verschiebung treten die Beteiligten und mit ihnen auch die zwischen ihnen gestifteten Bezüge als Thema der Kunst in den Blick – als neue *ästhetische Gegenstände*. Besser gesagt sollte es heißen: Sie müssten in den Blick treten, sie erweisen sich allerdings eher als Leerstelle denn als ein Spezialgebiet der Kunstwissenschaft. Aus einer

2 Vgl. Doherty 2009; Jackson 2011; Bishop 2012.

3 Vgl. Sturm 2011.

4 Vgl. Sting 2012.

bildungstheoretischen Perspektive, und auch besonders aus der Perspektive der ästhetischen Bildung besehen, sind diese ästhetischen Gegenstände dagegen zentral.

„Bildung in Kunst“ sehe ich vor dieser aktuellen Strömung und Ausrichtung der Kunst als Bildung in „kollektiven ästhetischen Situationen“ an. Ich trete dadurch, an diesem Ausgangspunkt anzusetzen, in Abgrenzung zu verschiedenen der bisher gesetzten Akzente, wie etwa performativer Praxis oder performativer Handlung, oder etwa wie Performance Art als künstlerischer Artikulationsform und performativer Kreativität zu begreifen, die in den bisherigen Debatten der Kunstpädagogik vorrangig gewesen sind. Statt dessen begeben sich selbst in eine Performance hinein, wo in involvierenden – herausfordernden – Settings die Körper/lichkeiten im Raum des Sichtbaren in Erscheinung treten, und in der Themen der Relationalität, des Beisammenseins, etc. eine Rolle spielen. Die strukturelle Eingrenzung dessen ist offen: Das kann in der Performancekunst sein, es muss sich aber nicht darauf beschränken.

Mit dem Begriffsinstrument der „kollektiven ästhetischen Situation“ bezeichne ich einen geteilten Erfahrungs- und Handlungsraum – und einen geteilten Moment –, in dem die Anwesenden zum Gegenstand einer Situation der Kunst werden und zur Medialität der Situation beitragen – durch ihr Begehren, ihre Gefühle, ihr Bewegtwerden. Darin liegt ein wichtiges Anschlusspotential für die Kunstpädagogik.

„Performances in der Bildung“

Bezug auf Performancekunst in der Kunstpädagogik

Erste Bezugnahmen auf Performance durch Vertreterinnen* der deutschsprachigen Kunstpädagogik, wie Marie-Luise Lange, knüpfen an Performancekunst und ihre Geschichte an, und sie beschreiben performative Handlungen und ihre biografisch-bildende Relevanz, wie Maria Peters.⁵ Performance wurde von den genannten Autorinnen in Bezug auf Kunstgeschichte und in Hinblick auf biografische Spuren in der Bildung beschrieben. Kunstpädagogischen Modellen des Lehrens und Lernens durch und mit Performance entspricht oftmals ein Interesse am Performance-Machen, weniger am Rezipieren von Performances.

Performance Art steht in der Kunstpädagogik derzeit für Vieles und auch für einander Widersprechendes: zum Einen für eine erhöhte Aufmerksamkeit auf den Moment und auf das eigene Tun wie auch das Tun Anderer – insofern für eine Konzentration. Zugleich wird ihr gerade aufgrund der Komplexität ihrer Situationen, ihrer Intermedialität und des Einbezugs der Körper eine Potenz zugeschrieben, diejenigen zu verunsichern und aufzurütteln, die an ihr teilhaben.⁶ Sie ist maßgeblich mit anderen Wissensformen und anderen Darstellungen und Aufführungen von Wissen verbunden, wie Hanne Seitz hervorhebt.⁷ Dabei sind je nach Perspektive das körperlich getragene Handeln, die Erfahrungs- und Wahrnehmungsdimension oder das Intermediale und Zeitliche in den Blick geraten. All diese Faktoren sind auch „performativ“, das heißt, sie stellen die Situation

5 Vgl. Lange 2002, Peters 2005.

6 Lange 2016, S. 127.

7 Vgl. Seitz 1999.

wirkmächtig mit her. Deutlich wird auch, dass der Umgang mit Performance die Produktion und das Vorführen und um das Rezipieren und Reflektieren von ästhetischen Situationen gleichermaßen beinhaltet.⁸ Bildung zur Performance hin, sowie Bildung durch, mit und in Performance(s), sind darin produktiv verwoben.

Folgen wir dieser spezialisierten, doch ausgedehnten Debatte, fließen in Bezug auf das ‚Bilden mit Performance‘ einerseits Begriffe um Ereignis, Gegenwärtigkeit und Fremdheit in die Bildungsdiskussion ein, besonders durch eine Verbindung zur phänomenologischen Debatte.⁹ Diese Diskussion um verunsichernde oder ungewisse Elemente von Performance, die mit der neueren phänomenologischen Forschung verbunden sind, stützt sich jüngst etwa auf Begriffe wie Resonanz,¹⁰ Liminalität und Grenzverhältnisse.¹¹ An einem anderen Pol des Spektrums ergibt sich eine Häufung von Positionen, in denen Performance als diejenige Gattung betrachtet wird, in der sich Handlungsdimensionen zur Geltung bringen lassen. Jüngst erlebte eine ‚Performance Art Education‘ eine kleine Konjunktur, in der Performance den aktivistisch-interventionistischen Beiklang wiedergewonnen hat, den sie im englischsprachigen Raum in ‚Performance Pedagogy‘ und ‚Performance Research‘ bereits trägt.¹² Damit werden in Institutionen und in öffentliche Kontexte intervenierende, aktivistische Verfahren ebenso wie forschende Verfahren bezeichnet.¹³ Diese Lesarten, die in letzter Instanz das ‚Performative‘ betreffen, sind oft im selben Atemzug wie ‚die Performance‘ genannt, und sie treten meist in einem Mischungsverhältnis auf. An Performancekunst wird in einer dritten Hinsicht zudem auch die Frage der Lehrbarkeit „performativer Kreativität“ ins Spiel gebracht.¹⁴

Die ersten beiden Stränge der kunstpädagogischen Positionen, die sich mit Performance beschäftigen, bieten Anschlüsse für mein Vorhaben: Insofern sie sich auf Performance Art in einem engeren oder weiteren Sinne beziehen, insofern sie ein Interesse an der Gestaltung von geteilter Zeitlichkeit und gemeinsamen ‚Situationen‘ haben, und auch, insofern darin das Thema der Teilhabe verhandelt wird. Und last but not least, insofern sich beim Lernen mit Performances immer auch das Ineinanderspielen rezipierender und handelnder Dimensionen festmachen lassen. Bei der Lektüre der einschlägigen Veröffentlichungen zu Performance-Kunstpädagogik, etwa bei Marie-Luise Lange, wird ersichtlich, dass sowohl *Performance lehren* – sich Performance als künstlerische Artikulationsform aneignen – wie auch *mit Performances lehren* – Performance als ästhetische Praxis betreiben – gemeint sein kann und dass sich beides produktiv durchkreuzt. Es geht hier also darum, *durch Performances* und auch *in Performances* – *im Modus Performance* – zu lehren und zu lernen.

8 „Ästhetische Praxis“, Lange 2002, S. 87, „künstlerische Artikulationsform“ Lange 2017, S. 88.

9 Vgl. u.a. Westphal 2015.

10 Vgl. Hallmann 2017.

11 Vgl. Lohfeld und Schittler 2014.

12 Vgl. Dudek 2016. Als entsprechende internationale Positionen gelten unter anderem Charles Garoian, Norman K. Denzin und Dwight Conquergood, vgl. Soyini Madison und Hamera 2014.

13 Vgl. Garoian 1999, Gomez-Peña und Sifuentes 2011.

14 Vgl. Seumel 2015.

Bildungspotentiale
ästhetischer Situationen

Mein Vorhaben unterscheidet sich jedoch an einer entscheidenden Stelle von den meisten kunstpädagogischen Positionen: ‚Bildung in Performance‘ beruht nicht darauf, Performancekunst zu machen, oder etwas anderes zu tun, um zu bilden. Mein Interesse liegt vielmehr auf der viel basaleren Frage, was (sich) bildet, wenn wir an Performances teilnehmen. Mein Ziel ist es also, nur diese Frage aus der Beobachtung in meinem Modell und auf der aktuellen Lage der Theorien zu ergründen. Dies kann als Anregungspotential und als Hintergrund für Ansätze dienen, die mit performativen Praktiken oder im Modus des Performativen arbeiten.

Kunstpädagogik hat verschiedene, konkrete und auch elementare Überlegungen zu den Bildungspotentialen von Performancekunst angestellt.¹⁵ Es wurde einerseits festgestellt, dass performative Vorgehensweisen ein anderes Wissen oder eine andere Reflektion generieren, und dass sie einen Ausgangspunkt für andere Formen und Verfahren der Kunstpädagogik darstellen könnten. Andererseits auch erweitern früh einige Autorinnen* den Begriff Performance auf ‚performative Verfahren‘ in verschiedenen Zusammenhängen, wie etwa Hanne Seitz, und bringen ihn damit in eine Nähe zur Generierung und Darstellung von verschiedenartigen Wissensformen.¹⁶ Worin besteht der bildende Charakter von Performance, wenn die Effekte nicht im Bereich von ‚Wissen‘ liegen, wenn sie nicht als Forschung angesehen werden, sondern in Hinblick auf ‚Subjektbildung‘ betrachtet werden? Unverfügbarkeit, Fremdheits- und Differenzenerfahrung und Alterität sind mögliche Stichworte, sie stehen am Ausgangspunkt einer Antwort auf diese Frage.

Bildung in Gruppen

Als spezialisierte Betrachtung des Performancebegriffes kommt dieser von mir entwickelte Ansatz der Bildungsarbeit zugute, die sich der Performance bedient: als Erweiterung und Aktualisierung von Performancetheorie um neue theoretische Ansätze: des ‚Turn to Affect‘ und der ‚New Ontology‘. Damit differenziert sich die Vorstellung der *Bildung in Performance* im Sinne einer theoretischen Positionsnahme aus. Die Ergebnisse meiner Exploration haben auch Relevanz in anderen Feldern.

Ein Nachdenken über ‚kollektive ästhetische Situationen‘ betrifft nicht nur ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Lehren und Lernen findet fast immer in Gruppen statt, sei es in der Schule oder in der Kunstvermittlung, sodass die Einzelnen darin einem kollektiven Moment unterworfen sind. Performancekunst ist für die Kunstpädagogik relevant, weil diese dadurch ein Verständnis für die bildenden Dimensionen eines Lernens in ‚Situationen‘ der Kunst entwickeln kann. Wenn es auch nicht mein Fokus ist, Lehrsituationen und Kunstsituationen gleichzusetzen, so gehe ich doch davon aus, dass ästhetische Bildung und Kunstvermittlung an der Performance lernen können. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die Einrichtung von kollektiven ästhetischen Situationen und die Frage, was die Teilhabe an ihnen bewirkt.

in kollektive
Situationen geraten

Kunstpädagogik ist am Arbeiten in ästhetischen Situationen und in Prozessen interessiert. Besonders Kunstvermittlung erzeugt auch selbst kollektive ästhetische Situationen. In der Kunstpädagogik treten vielfältige Hinweise auf ‚kollektive ästhetische Situationen‘ auf, doch die Medialität des Beieinanderseins in Situationen ist bisher wenig ausgiebig behandelt

15 Vgl. programmatisch u.a. Seitz 1999, S. 225-227; Lange 2002, S. 377-381; Dudek 2016, S. 105-111.

16 Vgl. Seitz 1999.

worden – die Bestimmungen dessen, was in der Performancekunst bildet, berühren in der Kunstpädagogik meistens die Frage des Performance-Machens und beziehen sich dabei zudem auf einzelne – künstlerische – Subjekte.

Kunstpädagogische Arbeitsweisen zeigen eine Nähe zu Performance, wenn sie künstlerisch arbeiten und ‚Situationen‘ für ästhetisches Lernen und ästhetische Erfahrung schaffen; wenn sie performative Handlungen einbeziehen; und besonders, insofern sie als Kunstvermittlung ‚von Kunst aus‘ arbeiten und sich an der Kunst orientieren.¹⁷ Schließlich erzeugt Kunstpädagogik als Arbeiten in Situationen Momente, die eine ähnliche Verdichtung und Intensität aufweisen können, wie sie sich in Performance zeigt.

Mein Beitrag zu diesem Feld beleuchtet demgegenüber die grundlegende Frage, was damit einhergeht und wie es wirkt, in ‚kollektiven ästhetischen Situationen‘ zu sein. Ich gehe daher in einem Kapitel der Arbeit auf ausgewählte Theorien aus den Performance Studies ein, die helfen zu verstehen, wie sich die Bildung auf der Rezeptionsseite darstellt, nicht aber, wie Performance gelernt oder gelehrt wird. Die ästhetischen Handlungslogiken von ‚Spiel‘ in der Theaterpädagogik¹⁸ oder ‚performativem Handeln‘ in der Kunstpädagogik¹⁹ sind für meine Belange nicht maßgeblich, wenn auch Aspekte dessen hilfreich sind zu verstehen, wie sich Rezeption als Ko-Produktion der Situation verstehen lässt. Theaterpädagogische Vorgehensweisen und Parameter spielen eher auf einer übergeordneten Ebene eine Rolle: Dort, wo ‚Bildung in Gemeinschaftlichkeit‘ thematisiert wird und damit, wo die kulturellen und politischen Aspekte der Bildung überwiegen, ergeben sich Anknüpfungspunkte zu meiner Fragestellung.

D Meine THESE: ‚In Performance‘ sein

Verwickeltsein

Mit dem Neologismus aus dem Englischen ‚in Performance‘ ist eine Geschwindigkeit angedeutet, die sich in dem Erleben des verstrickenden Momentes der Performance nicht verlangsamt und nicht auflöst. *Prom* dient mir als Exempel für diesen Modus eines Erfahrens und Erlebens, für eine gewisse aktuelle Strömung, für ein gewisses aktuelles Ereignis in der Kunst, das Bildungsanlass werden kann. *Prom* kann für eine exemplarische Verstrickung stehen, wie singulär und punktuell auch immer sie für mich gewesen ist. Die Erfahrung und Bildung, die ich beschreibe, setzt am Dabeisein, am Drinsein an, am Verwickeltsein: daran, ‚in *Prom*‘ zu sein. In *Prom* verwickelt werden und ‚in Performance‘ sein: Dies beschreibt einen raum-zeitlichen Ort, ein komplexes soziales Geschehen und die antagonistischen Politiken der Kunst, die all das ins Werk gesetzt und auf den Weg gebracht haben.²⁰

17 Für Anregungen zur Kunstvermittlung und dem Arbeiten ‚von Kunst aus‘ vgl. Eva Sturm, Sturm 2011.

18 Vgl. Sack 2011.

19 Vgl. Peters 2005; Nafe 2017.

20 Ich benenne Performance mit der generalisierenden Kurzform, ohne bestimmten und auch ohne unbestimmten Artikel, wo immer ich andeuten möchte, dass sich etwas auch in der Gattung, in der Performancekunst, bemerkbar machen kann, aber es nicht notwendig so sein muss.

Involviert werden und sich involvieren, ausgerichtet werden durch Anziehung und Interesse und sich nach dem ausrichten, was mich interessiert, betrachte ich nicht als Gegensätze. Die Kombination von aktiven und passiven Komponenten ist, als binäre Struktur, nicht haltbar; und auch in der Vermischung der Wirkweisen und Richtungen, die sich in Performance zeigt, wäre es widersinnig, sie auseinanderzuhalten. Die Art und Weise dessen, sich als Kollektiv-Subjekt zu verhalten – sich auf eine Situation einstellen, sich an ihr ausrichten, sich darin zurücknehmen oder sich heraushalten – können bewusst gewählte Versuche darstellen, auf die Erfordernisse einer Situation zu antworten.

performative turn

Die Bedeutung der Situation *Prom* macht sich nicht nur an meinem singulären Erleben, am Dabeisein im Ereignis *Prom* fest. Die Aktualität meiner Frage ergibt sich auch aus den theoretischen Verhandlungen und Kontexten, die im Begriff ‚Performance‘ mitschwingen. Diese Auseinandersetzung führt in ein nicht gerade einfaches Feld hinein: Performance als Gegenstand steht in Bezug zu einer ausgedehnten, kulturwissenschaftlichen Diskussion, die als ‚performative turn‘ bekannt wurde. Der ‚performative Turn‘ gilt mittlerweile je nach Perspektive als durchgesetzt, oder auch als zeitlich vergangen, abgelöst durch den ‚iconic turn‘, den ‚affective turn‘, den ‚speculative realism‘, die ‚posthumanities‘, Post-Digitalisierung und viele mehr. Heutzutage steht beinahe die Frage im Raum, wie man* sich, aus kunstpädagogischer Perspektive, (noch) auf die aus dem ‚performative turn‘ stammenden Ansätze beziehen kann, welche neuen theoretischen Aspekte daraus zu gewinnen sind. Es gab einmal – oder gibt es sie noch? – : die Performative Pädagogik, Performance Pedagogy, Performance Research, Performance as Research, Performing the Institution – alles Ansätze, die mit dem besagten kulturwissenschaftlichen ‚Turn‘ verwoben sind und aus ihm heraus generiert wurden. Diese Ansätze speisen sich aus historisch gegebenen Nachbarschaften zunächst vor allem aus Theorien des sozialen Handelns, des Körpers und seiner Aufführung in kulturellen Kontexten, und sie sind zudem mit der Frage der Veränderung von Kulturen, Wissensbegriffen und Figuren des Denkens befasst, also aus einer aktivistischen Haltung gedacht.

Bildung ‚in performance‘ als Medium

Meine Untersuchung setzt bei einer zeitgenössischen Performance-Kunst an, die als Medium begriffen sein kann, das ‚kollektive ästhetische Situationen‘ herstellt und reflektiert. Die erste Ausgangslage von *Bildung in Performance* berührt die manipulative, verwickelnde Macht von Performance am Beispiel *Prom* und nähert sich damit den künstlerischen Formen von Performancekunst und zeitgenössischem Performance-Theater an: Daher ist Theoriebildung aus beiden Bereichen hinzuzuziehen notwendig geworden, um Arbeitsweisen, Interessen und Rollenfragen zu behandeln.

Performance wird deswegen nicht als Ausdrucksform verstanden, sondern als affizierendes, verwickelndes, selbstreflexives Medium. Performance in meinem Sinne zeigt sich verwandt mit verschiedenen Arten von kulturellen Performances und auch mit anderen künstlerischen Feldern wie Tanz und Theater, ist jedoch von der Bildenden Kunst im Besonderen angeregt.²¹ Den Bildungen, die sich in Performance ereignen,

21 Um verschiedene künstlerische Kontexte, die einander beeinflussen, nicht gegeneinander abzuschließen, sondern sie vielmehr zueinander offenzuhalten, benutze ich Performance, Performancekunst und Performance Art weitgehend synonym. Dies dient auch der sprachlichen Abwechslung. Wo ich explizit auf die institutionell situierte Debatte im →

nachzugehen, ist ein Mittel der Spurensuche, um sich elementaren Fragen der Bildung selbst anzunähern. In diesem Sinne suche ich Bildung(en) ‚in Performances‘ auf.

Einen zweiten Ausgangspunkt findet meine Untersuchung auch in performativitätstheoretischen Bildungsverständnissen und Methodologien. Von diesen ausgehend, entwickle ich eine letzte Wendung, die Bildung in der Verlaufsform denkt, ‚in performance‘.

E Vorgehen und Methode

Zur Erarbeitung meines Themas gehe ich in drei aufeinander aufbauenden Schritten vor.²²

Im Sinne einer Exploration in Performance-Studien starte ich im ersten Kapitel mit Überlegungen zur „Performance als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse“. Mein Textabschnitt widmet sich Arbeitsprinzipien in Performance heute, der Kollektivität, einem äußerst spannungsreichen, beziehungsweise explosiven ‚Material‘, und, davon ausgehend, den Wechselwirkungen von Performer*in/Performer und Publikum. Meine Arbeit resultiert unter anderem in einer vertieften Studie zur ‚Ausrichtung‘ – als Publikumsprozess und Publikumsbildung –, die aus einer Atmosphäre oder Stimmung ein in vielfacher Hinsicht durchgearbeitetes Publikum heraus bildet. Diese ist kontextualisiert durch verschiedene Arten von Bewegung, Bewegtheit, Verhalten, Verfehlen und Zögern, die die ‚ästhetische Situation‘ Performance überschreite; desweiteren Arten, in denen sich die ästhetische Distanz erschüttert zeigt; Momente, wo die ethische Pflicht und die Aufforderung zum Eingreifen thematisch werden; sowie eine affekttheoretische Betrachtung zum Geteilten in Performance.

Im Kapitel zwei, „Bildungstheoretische Implikationen kollektiver ästhetischer Situationen“, expliziere ich eine subjekttheoretische Sicht, ausgehend vom transformatorischen Bildungsverständnis und vor dem Hintergrund performativitätstheoretischer Bildungsbegriffe – als Bildung ‚in performance‘. Meine Studien zum Bildungsbegriff beinhalten einige Suchbewegungen hin zu einem brauchbaren subjekttheoretischen Ansatz und berühren dabei unter anderem die Unterbestimmung des Anderenverhältnisses in Theorien transformatorischer Bildungsprozesse, die Fremdheitserfahrung und andere Hintergründe der Frage eines relationalen Subjektverständnisses.

Mit der Verbindung zur Geschlechtlichkeit als Modus von Bildung nähern diese sich schließlich einem neuen, zweiten Ansatz an: In diesem Textabschnitt erarbeite ich mithilfe der ‚New Ontology‘ von Judith Butler eine neue und – meiner Ansicht nach – valide Analyseperspektive für ‚Bildung in Performance‘. Auf dem Weg dorthin treten gleichermaßen Aspekte der Psyche und des Körpers ins Rampenlicht, und es geht insbesondere um Konzepte aus der Begriffswolke der ‚New Ontology‘, die durch ihre „undisziplinierte Transdisziplinarität“ schwierig und vielversprechend zugleich sind. Mein Diskurs berührt leidenschaftliche Verhaftung, Vulnerabilität als

→ Theater zurückgreife, benutze ich die dafür gängigen Begriffe Performance-Theater, zeitgenössisches Theater und postdramatisches Theater.

22 Mit der Erörterung der drei Schritte stelle ich im Folgenden zugleich die Kapitel der Arbeit vor.

Ausgesetztheit und Offenheit und weitere Begriffe wie Relationalität, Ansprechbarkeit und Empfänglichkeit, um einige zu nennen. Im ursprünglichen Kontext ihres Auftretens ist die Politisierbarkeit der Konzepte zentral; mein Zugriff auf das affizierte Selbst oder affizierte Sein arbeitet dem nicht entgegen, versucht sich jedoch mit einem kunstpädagogischen Interesse an einer Verschiebung zu einer (sicher nicht unpolitischen) ästhetischen Lesart.

Dies mündet zuletzt in einem – von mir entwickelten – Begriff, dem ‚being affected‘, der im Sinne einer Positionsnahme, einer Ausgangslage und einer Vorgehensweise der Relationierung in Hinblick auf den Gegenstand gelesen werden kann.

Meine dritte Exploration „Performance affiziert schreiben“ widmet sich dem *Procedere* oder der Methode, die der Erzählung über *Prom* im ersten Teil zugrunde liegt; die die Theoriewahl im zweiten Teil mitbestimmte; und versucht zuletzt eine methodische Würdigung von Konzepten wie Fremderfahrung (mit Andrea Sabisch) und Übertragung (Karl-Josef Pazzini), die in kunstpädagogischen Kreisen wohlbekannt sind und deren Anwendungen in Zusammenhängen wie dem Hamburger Doktorandinnen*-‚Colloque‘ auf produktive Weise zur Debatte stehen.

Die ‚indirekte Empirie‘ meiner Erfahrung und meiner Reflexion von Performance, die ich ausgehend von einer symptomalen Lesart unternehme, und die ‚theoretische Empirie‘ des in Bezug-Setzens von Erfahrung und Theorien erfährt zuletzt eine kleine Kontextualisierung im Umfeld ‚queerer‘ Methodendebatten. Dieses *Procedere* bemisst sich am Versuch und an der Notwendigkeit für mich, Performance affiziert zu schreiben.

I. Performance als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

„Kunst [...] bringt Einbildungen [...] ins Offene, weil und wenn sie nicht mit den normalisierten Einbildungen und abgelagerten Identifikationen übereinstimmt.“²³

Vorrede

Prom affiziert. *Prom* befremdet. *Prom* führt vor.

Manch eine Performance, wie das Beispiel *Prom*, das mich auf die Thesen von *Bildung in Performance* gebracht hat und auf das ich im Rahmen dieser Arbeit wiederholt zurückkomme, thematisiert die Gruppe und die in der Situation Anwesenden. *Prom* stellt die Bedingungen für etwas Gemeinsames her und intensiviert die Verwicklung in dieses Gemeinsame. Ich wähle *Prom* auch, weil diese Performance vom Herstellen und Einrichten von Relationalität/en handelt, und dabei bringt sie auch die Verletzbarkeit/en der Anwesenden in den Fokus. Weil *Prom* die Affizierbarkeit individueller Subjekte nutzt, um eine kollektive ästhetische Situation herzustellen, ist das Interesse schließlich, zu betrachten, an welche Affizierbarkeit, und an welche Ansprechbarkeit, diese Performance anschließt. Ausgehen möchte ich von *Prom* als Beispiel für ein Affiziertwerden in einer auf widersprüchliche Wirkungen ausgerichteten Betrachtung. *Prom* führt diese Prozesse zugleich auch vor.

Eine prominente Verhandlung erfährt die Performance in diesem Buch jedoch aus einem weiteren Grund; weil in ihr nichts glatt vonstatten geht. *Prom* stellt sich weder als Exempel für ein manipulatives Setting dar noch als gutes Beispiel für den Verfremdungseffekt, der Verführung sichtbar macht und Distanz herstellt. Es ist alles viel komplexer. Im Nachhinein hat sich ein Nachdenken über die Bedingungen der Situation und die Zumutungen, die die Situation begleiten, eingestellt. Was also passiert in *Prom*?

1. Exemplarisch beziehungsweise am Beispiel. Bildung in *Prom*

Die Herstellung einer kollektiven ästhetischen Situation

Was passiert in *Prom*?

Über *Prom* schreibe ich mit zweierlei Motiven, die ich gleichermaßen im Blick zu behalten versuche: Erstens denke ich die Performance als Begründung und Herstellung einer exemplarischen kollektiven ästhetischen Situation, und zweitens erwäge ich, inwiefern diese einen Ausgangspunkt für transformatorische (ästhetische) Bildung darstellt. Mit Blick auf das ‚Wie?‘ lässt sich diese Performance dann vielleicht als Dispositiv für Bildung denken.

In Philippe Wichts Arbeit *Prom* geriet ich im Jahr 2015 in Luzern, wo sie das zweite und meines Wissens letzte Mal aufgeführt wurde.²⁴ In *Prom* stellt der knapp dreißigjährige Wicht (*1986) ein ‚Wir‘ her, durch ein

²³ Pazzini 2015, S. 39.

²⁴ Die Aufführung der Performance am 17. Oktober 2015 fand im Rahmen des *Performance Preis Schweiz* im Kunstmuseum Luzern statt. *Prom* dauerte eine knappe Stunde und hatte ein Publikum von 60 bis 70 Personen. Eine erste Version hatte Wicht 2011 als Abschlussarbeit seines Theaterstudiums konzipiert und am Ausbildungsort Lausanne aufgeführt.

Dispositiv, in dem die Zuschauerinnen* auf den Performer bezogen werden und dadurch auch aufeinander.²⁵ *Prom* ist ein Setting, das die Anwesenden zur Teilhabe auffordert. In mehreren Absätzen beschreibe ich, was in *Prom* passiert. Aus dem Interesse daran, wie sich *Prom* als kollektive ästhetische Situation herstellt und entwickelt, stelle ich die narrative Rahmung und die Geschehnisse dar; und ich betrachte den räumlich-atmosphärischen Kontext, um der Dynamik nahezukommen, die in der Abfolge der zeitlich aufeinanderfolgenden Momente von *Prom* langsam entsteht und erlebbar wird. Ich werde also zunächst den Rahmen erzählen – was bietet *Prom* an, wie bindet *Prom* ein? – und betrachten, was darin geschieht, um dann der Frage zu begegnen, was sich da eigentlich herstellt und was die konkreten Wirkungen auf individuelle und kollektive Subjekte sind.

Was macht die Situation mit mir?

Trotz meines Widerstandes, mich in eine kollektive ästhetische Situation zu begeben, sehe ich mich in *Prom* in die Situation verwickelt und vollziehe sie mit, ich fühle und erleide sie mit. An *Prom* ist die Komplexität von Performance ermessbar, als etwas, das vom individuellen Subjekt erfahren und bedacht wird, das aber doch zugleich davon lebt, dass dieses individuelle Subjekt die Situation im Beisein Anderer erfährt. In dem geteilten Raum und der geteilten Zeit der ‚Situation‘ können, wie hier, Bindungen auftreten, die mich dazu bringen, mich mehr zu involvieren, als ich erwartet habe oder mehr, als ich es vorhatte. Performance ruft einen ambivalenten Affekt hervor: die Peinlichkeit und sogar Verlegenheit, die das Eingesogenwerden in die Performance begleiten, bestimmen als deutliche, doch schwer zu erklärende Empfindungen die Situation mit.

Teilnehmen an Performances bedingt es, selbst Teil der ins Werk gesetzten, kollektiven ästhetischen Situation zu werden. Als Wissenschaftlerin arbeite ich zugleich daran, den Abstand herzustellen, aus dem sich eine Möglichkeit zur Reflexion ergibt.²⁶ Ich bin als Beobachterin und Zuschauerin in der Lage, aus einer partialen und situierten Perspektive zu berichten. Ähnlich wie die teilnehmend beobachtende Position in der New Ethnology, erhebe ich nur den Anspruch, die eigene Involviertheit in die Situation und das eigene Erleben zu reflektieren, zu untersuchen und zu ergründen, auch: die Schwierigkeiten dieses Unterfangens zu beschreiben.²⁷ Aus diesem um Distanz bemühten und zugleich verwickelten Blickwinkel stelle ich Wirkungen und Effekte dar, theoretisiere ich das Geschehen und entfalte meine Schlussfolgerungen: Was macht die Situation mit mir? Zu wem macht sie mich? Was sind ihre Mittel?

mein Vorgehen

Für die Beschreibung dessen, wie sich in *Prom* die kollektive ästhetische Situation bildet, unterteile ich die Performance in einzelne Szenen.²⁸ Der Fokus meiner Erzählung liegt auf dem Verwickeltwerden, das ich erst beschreibe und im Nacherzählen auch ein Stück weit erzeuge, um diesem

25 Als Teilnehmerin* der Performance schreibe ich der Einfachheit und Klarheit halber im generischen Femininum. Der Stern ist ans Ende der femininen Form gesetzt, weil sie die Grundform der Untersuchung darstellt; ich bin nicht der ‚Betrachter‘ der Kunstgeschichte (Wolfgang Kemp), eher eine ‚feminist spectator‘ im Sinne von Jill Dolan. Der Stern verdeutlicht die nicht-binäre Perspektive auf Geschlechtlichkeiten und stellt ein ‚Intervenieren‘ im Sinne von Lann Hornscheidt dar, vgl. Hornscheidt 2012.

26 Der Stern ist meistens verwendet, doch manchmal unterbleibt dies, um keine Häufungen und keine Gewöhnungseffekte zu erzeugen.

27 Mehr zur Methode führe ich im Kapitel III aus.

28 Die Beschreibung umfasst fünf Szenen und zwei Exkurse.

dann in einem zweiten Schritt weiter nachzugehen. Für jede Szene geht daher zunächst eine *Beschreibung* den Phänomenen nach, aus denen sich die Situation von *Prom* zusammensetzt, sowie den Ereignissen, die die Geschichte weiterbringen. Ich berichte hierin aus einer subjektiven Perspektive über die Narration, die Interaktionen und die Stimmung sowie über die Deutungen, die der jeweilige Moment nahelegt. Was darüber hinausgeht, halte ich anschließend jeweils als *Fazit* fest, wo ich aus einer retrospektiven Perspektive und im Bezug auf die Frage des Verwickeltwerdens noch einmal charakterisiere und auslege, was in der jeweiligen Szene passiert ist.

1.1 Into *Prom*. Das ‚Intro‘ als Eingangssituation

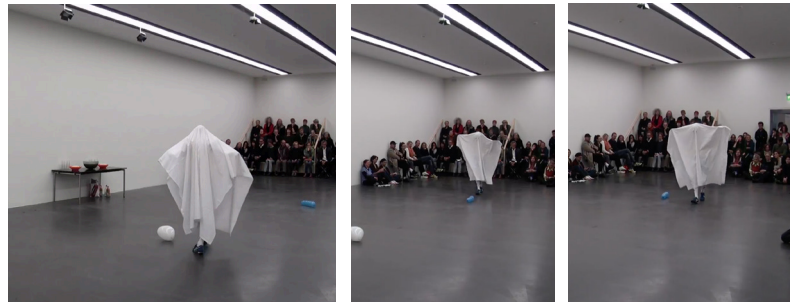
Performer im (fast)
leeren weißen Raum

Den in den Raum strömenden Zuschauerinnen*, einem Kunstpublikum, viele sind selbst Künstlerin*, bietet sich ein minimalistisch ausgestatteter Raum. Philippe Wicht, der uns noch unbekannte Performer, steht, unbeweglich an die Wand gelehnt, neben einem Tisch, er trägt ein weißes Laken über dem Kopf. Darunter sind leuchtend blaue Sporthosen sichtbar, blasse haarige Beine, weiße Socken und Turnschuhe. Der Rest des Raumes ist beinahe leer, wir betreten einen langgezogenen rechteckigen Museumsaal mit grauem Boden und weißen Wänden, einen White Cube ohne Tageslicht, erhellt durch eine museale, grelle Beleuchtung. Die Luft ist auf die konservatorisch sinnvolle Temperatur von 20 Grad heruntergekühlt. An der Längswand des Raumes ist das Partybuffet aufgestellt, auf dem Plastikbecher, mit Flüssigkeit gefüllte Bowleschalen und weitere Schüsseln mit Popcorn stehen, und am Boden rollen einzelne bunte Luftballons herum. An beiden Enden des Raums, an den beiden Orten, die weit vom Buffet entfernt sind, befinden sich mobile Zuschauertribünen aus Sperrholz; wer dort sitzt, schaut vom einen Ende zum anderen Ende des Raumes hinüber. Manche der Anwesenden setzen sich dort auf die Stufen, andere bleiben auf der Fläche dazwischen stehen.

Es gibt keinen guten und passenden, keinen geeigneten Ort zum Zuschauen und Stehenbleiben. Gegenüber dem Buffet ist nur wenig Platz, um sich im Halbkreis um den Performer anzuordnen.

Performer in Bewegung

Der Performer beginnt diesen Raum zu durchmessen und versucht dabei offensichtlich den Eindruck zu erwecken, durch den Raum zu schweben. Dies tut er sehr bedeutungsvoll und mit überzogener Geste. Wicht bewegt beim Gehen die Arme, als wäre er ein Vogel oder ein Geist, und probiert dabei verschiedene Strategien und Bewegungsarten aus, die allerdings alle wenig überzeugend wirken, sodass das, was er tut, einen eher unentschlossenen Eindruck macht. Wicht gestikuliert mit einer Emphase, die ihn klein erscheinen lässt. Im Vergleich zum Raum wirkt er zart und unscheinbar, ein überraschender und unverdienter Fokus der Aufmerksamkeit, er geht in raschen nervösen Schritten. Die unbeholfene Art, das offensichtlich Gemeinte, ein Gespenst oder einen Geist zu verkörpern, ruft im Publikum eine Art von Belustigung hervor. Wie ein Kind, das sich vorstellt, ein Geist zu sein, wandert er im Raum umher, und das ziellose Umhergehen unterminiert die Intentionen, ernsthaft zu wirken. Es ist eine entnervend kunstlos ausgeführte, aber entwaffnend witzige Szene. Wer die Figur ist oder wie der Performer aussieht, ist weiterhin nicht festzustellen: Der Kopf bleibt verdeckt.



Intro als Geist.

enthüllter Performer

Ein erstes Gelächter entsteht, als Wicht mit einer dramatisch übersteigerten Geste das Laken abwirft, während zugleich die Musik in einen elektronischen Theaterdonner übergeht. Der Donner klingt ab, aber Wichts Arm bleibt in einer heroischen Tanzpose angehoben. Eine Art Gewitter erklingt, das Assoziationen aus der Populärkultur aufruft: Es könnte aus *It's Raining Men* von den Weather Girls gesampelt sein oder auch aus einem Musical stammen. Zugleich kommt nun die Figur zum Vorschein: Es ist kein Biest, kein Monster, kein Dracula, sondern ein jugendlicher Sportler, wie es Tausende geben mag: Die sichtbar gewordene Gestalt ist klein, aber seh-nig, steckt in farbenfroher und zu großer Sportkleidung, in einem gelben Basketballtrikot und in blauen Shorts, und durch die Farbkombination wirkt sie fröhlich und unverdächtig.

Normalität

Im Publikum wird das Erscheinen dieser Performer-Figur positiv aufgenommen – die Spannung ist weg, die Stimmung ist gelöst: Hier ist er also, beziehungsweise: da ist er endlich – und so ein sympathischer Kerl. Das Publikum begrüßt den sich bildenden Fokus, das In-Erscheinung-Treten des Performers, mit der dafür gängigen Geste: Applaus. Wicht dankt in verschiedene Richtungen, das Laken noch über dem Arm tragend, und gleich einem Fernsehmoderator geht er ein wenig herum, als wolle er alle im Publikum adressieren und begrüßen. Das ‚Intro‘ enthüllt einen weißen Mann unbestimmten Alters, eher jung und recht sportiv, mit stoppelkurzem Haar. Dieser junge Mann ist frappierend normal – an ihm ist nichts Bemerkenswertes. Wicht wird, in leuchtende Farben gekleidet, die weiteren Passagen der Performance anleiten. Die Assoziationen und Bilder, die er aufruft, sind vage und gefallen sich in prekären Logiken von Andeutung und Scheitern: Assoziationen von Kind und Geist, Athlet und Schüler, Gastgeber, Geschichtenerzähler und Moderator, Jugendlichem und Erwachsenen. „Bonjour à tous!“, ruft er munter und auf Französisch, dann wiederholt er es auf Englisch, „Hello everybody!“. Die Geste ist die eines Showmasters.²⁹

29 Der Trailer und eine Langversion von *Prom* sind online zugänglich. Vgl. Philippe Wicht/Böse Wicht Zone: *Prom*, 2015, Trailer 6:25, <https://vimeo.com/146394346>. Um einen Eindruck von der Stimmung und von den Bildern der Performance zu bekommen, rate ich dazu, den Trailer anzuschauen. Eine 48:45 dauernde Langversion findet sich unter: <https://vimeo.com/165134426>.

Fazit zu ‚Intro‘: den Blicken ausgesetzt

einen überdeterminierten Raum undefiniert werden lassen

Die Eingangsszene, die ich als ‚Intro‘ betitelt habe, stellt die Teilnehmenden in eine widersprüchliche Situation.³⁰ Zunächst scheint nichts überraschend und alles bekannt, wir befinden uns einfach in einem leeren Museumssaal. Alle Elemente in diesem hell erleuchteten Raum der Sichtbarkeit sind gleichermaßen den Blicken ausgesetzt, bis auf den Performer, der sich nur langsam zu erkennen gibt und immer nur ein wenig mehr von sich präsentiert, bis er zuletzt, ganz normal, einfach so im Raum steht. Die Beschreibung von ‚Intro‘ enthüllt, wie einfachste Performance-Elemente eine reduzierte Art von Auftritt herstellen können, und es kommt darin eine bestimmte Art von Witz zum Tragen, die auf Andeutung, Scheitern und Ironie basiert und mit der sich die Beteiligten in diese seltsame, unpassende Situation hineinlachen.



Philippe Wicht am Buffet.

Der voll ausgeleuchtete Ausstellungsraum passt nicht zu der düsteren elektronischen Musik darin, ebenso wenig wie die kindlichen Partyutensilien zum Synthesizersound passen, der mehr aus einer (post-)adoleszenten Kultur stammt. Und schließlich auch wirkt die Andeutung einer Party im musealen Umfeld seltsam fehl am Platz: Auratisiert und isoliert stehen einzelne Gegenstände herum, die ‚Party‘ bedeuten, aber kaum die Vorfreude oder freudige Erwartung herstellen, die diese Assoziation begleiten müssten. Dass sich wirklich eine Fetenstimmung einstellt, wie angekündigt, ist unwahrscheinlich; der Sound ist schlecht, die Accessoires sind dürftig und das Licht nicht gerade stimmungsvoll.

von Ergänzungen abhängig

Diese Eröffnungsszene, in der Wicht orientierungslos und wenig kunstvoll unter seinem Laken herumwandert, lässt sich als Motiv dafür lesen, dass die Performance von Ergänzungen abhängt, die in der Vorstellung passieren. Als Publikum sind wir dazu angehalten, die eigene Vorstellung in die mageren Andeutungen der Performance einfließen zu lassen. Die Bereitschaft, sich einzulassen, wird auf andere Art belohnt: obwohl sie schlecht gespielt ist, legt die Performance bekannte Bilder nahe: Einen

30 Meine Szenen- und Zeitangaben folgen einer für dokumentarische Zwecke erstellten internen Videoaufzeichnung von *Prom*, die mir Philippe Wicht dankenswerterweise zur Verfügung gestellt hat. ‚Intro‘, vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 0.00-1.57.

am Gelingen beteiligt
werden und das
Scheitern genießen

Kindergeburtstag. Fahrigkeit. Einen Pausenc clown. Eine extravagante Pose. Special Effects. Disko. Angeberei. Gewollte Ungenauigkeiten und ironische Übertreibungen.

Das ‚Intro‘ von *Prom* ist nicht kunstvoll, aber unterhaltsam in seinen Referenzen und den damit verbundenen und womöglich geteilten Erinnerungen. Es lassen sich bekannte Bilder aus ihm herauslesen wie das kleine Gespenst, den Collegejungen oder den Diskotänzer. Weil der Performer keine perfekte Illusion schafft, gelingt das, was er tut, unter dem Vorbehalt, dass die Zuschauerinnen* mitmachen und dass sie das, was fehlt, gutwillig ergänzen. Nur so, indem die Anwesenden sich am Gelingen beteiligen und eine Distanz einnehmen, können sie wissend über die verunglückte Darbietung schmunzeln, nur so können sie die Bemühungen des Performers anerkennen und *zugleich* die Art von deren Scheitern genießen.

Exkurs. Referenzen.

Beschreibung der Performance und ihrer Kontexte

Prom als Anlehnung an ein kulturelles Phänomen

Übergangs- und
Abschlussritual
Norm, Normalität,
Anerkennung

Als kollektive ästhetische Situation orientiert sich die Performance *Prom*, wie der Titel nahe legt und das Eingangssetting bereits erahnen lässt, an der ‚Prom Night‘,³¹ jenem gesellschaftlichen Ritual, das im englischsprachigen Raum – als Abschlussball des Senior College – den Übergang in die Welt der Erwachsenen darstellt. Als moderner ‚Rite de passage‘ ist eine Prom gleichermaßen mit Erwartungen an ein positives Gemeinschaftserlebnis und mit dem Wunsch nach einer gelungenen Selbstdarstellung aufgeladen. Den Kontext der gemeinschaftlichen Situation, den Rahmen der Performance *Prom* stellt die Prom Night als ein prototypisches anglo-amerikanisches Übergangsritual dar. Die Prom zu absolvieren heißt erwachsen werden, aber auch: als Erwachsene*r anerkannt zu werden. Mit einer Prom ist die Anforderung verbunden, als eines der beiden möglichen Geschlechter zu bestehen, der Anlass führt die Anerkennung in einer heteronormativen Gesellschaft in beinahe übertriebener Form, idealtypisch, vor. Kulturwissenschaftlich betrachtet, ist der Ball eine Aufführung der Determiniertheit des sozialen Lebens durch Idealbilder: Eine Affirmation von Attraktivität, Jugendlichkeit und gelingender Geschlechtlichkeit, die in der symbolischen Ordnung der Heteronormativität angestrebt werden. Glück und Normalität sind in ihr verwoben. In einer queerfeministisch inspirierten Lesart stellt die Prom Night eine für minoritäre und/oder deviante Individuen traumatische Situation dar, insofern sie ein Bild für das Ankommen in der Gesellschaft ist, die auf der Weißen (Hetero-)Normativität und auf Vorstellungen von Attraktivität basiert, die nicht von allen und nicht ohne Mühe erreicht werden können, oder die nicht alle erreichen wollen.

In einer Prom sind Gemeinschaftlichkeit und Zugehörigkeit bedeutsam, denn nur eine funktionierende Gemeinschaft kann Jugendlichen den Zugang zu ihr rituell gewähren. Während in der Prom einerseits dieses Dazugehören gefeiert wird, erzeugt sie auf der anderen Seite auch Differenzen und Ausschlüsse. Die Prom stellt für diejenigen, die an ihr

31 Wo der titelgebende Anlass gemeint ist, ist die ‚Prom Night‘ oder ‚Prom‘ im weiteren, auch wenn es ein Fremdwort ist, nicht mehr angeführt. *Prom* als Performancetitel ist weiterhin kursiv gesetzt.

teilnehmen, einen Übergang ins Normale dar, und diejenigen, die sogar dem Ideal nahekommen statt nur der Norm zu entsprechen, werden sogar gefeiert. Vor dem Hintergrund der Zwänge und Notwendigkeiten wie auch der Versprechungen und der Selbstversicherung dieses Anlasses etabliert Philippe Wicht in der Performance *Prom* eine Hauptfigur, die eher für das Normale und Banale steht, als dass sie etwas Besonderes wäre.

Mit einer positiveren Deutung könnte die *Prom* eine kollektive Selbstinszenierung darstellen, die einen Hang zur Übertreibung hat und leicht in eine amüsante Persiflage des Normalen kippen kann. Proms können Raum zur Feier mehrerer Identitätsentwürfe geben, sodass sie nicht nur ein Spektakel der Heteronormativität darstellen.³² Sie feiern möglicherweise ebenso die Homonormativität. Und doch binden sich auch diese anderen Identitäten an wiederum eigene Vorstellungen von Glück und Gelingen, von Zugehörigkeit und Einbezug.

*Prom als Zitat aus der Populärkultur:
die Erzählung Carrie beziehungsweise der Film Carrie³³*

Philippe Wicht erarbeitet *Prom* auf Basis der Erzählung *Carrie* von Stephen King, wenn auch ohne den Anspruch, die gesamte Geschichte nachzu-erzählen oder sie akkurat wiederzugeben. *Carrie* handelt von Carrietta White, einem weiblichen Teenager, und lässt sich als eine Coming of Age-Geschichte mit paranormalen Elementen bezeichnen, in der die Integration der Hauptfigur in ihre Schulgemeinschaft und letztlich in die Gesellschaft tragisch scheitert. Im literarischen Stoff stellen Geschlechtlichkeit und Gemeinschaft bedrohlich und verheißungsvoll die Rahmungen dessen dar, was Carrie als Schülerin durchlebt und was sie sich wünscht: Beliebt zu sein. Carrie ist eine Außenseiterin, die jedoch über besondere Kräfte verfügt. Sie wird an ihrem Abschlussball, ihrer Prom, von Alterskolleginnen* angegriffen und erniedrigt. Carrie wehrt sich – oder rächt sich –, und dabei werden fast alle Anwesenden getötet.³⁴

32 Vgl. Pamela K. Smith zur Prom Night als ‚Spectacle of Heteronormativity‘, Smith 2011.

33 Nach Stephen Kings Erzählung *Carrie* (engl. 1974, dt. 1977) adaptieren Brian de Palma (1976) und Kimberly Pierce (2013) *CARRIE* für den Film. Neben der weniger bekannten Fortsetzung von de Palma (*CARRIE II*, 1998) basiert auf dem Stoff auch ein Pilotfilm für eine nicht weitergedrehte TV-Serie gleichen Titels (2002).

34 Die Zusammenfassung stützt sich auf Motive des Plots, die in der Erzählung von King angelegt sind, und für die ebenso die beiden Filme von de Palma (1976) und Pierce (2013) bestimmend sind, die die kulturellen Bilder zu *Carrie* naturgemäß mehr geprägt haben.



CARRIE 1976, Filmplakate



CARRIE 2013, Filmplakate

besonders sein

Auslöser für die Katastrophe ist eine Verschwörung, die dafür sorgt, dass die Außenseiterin, die beinahe nicht zum Ball gekommen wäre, zur Ballkönigin gewählt wird. Als Carrie auf der Bühne steht, um ihre Rede zu halten, geht ein Eimer mit Schweineblut über ihr nieder, um sie zu verspotten. Das Blut schließt an eine erniedrigende Szene in der Sportumkleide an, in der Carrie sich unvorbereitet in einer Lache ihres eigenen Blutes wiederfindet und Klassenkolleginnen sie in ihrem Schreck und ihrer Unwissenheit noch verspotten. Der Ballkönig an ihrer Seite wird von diesem Eimer getroffen und geht zu Boden. Das Publikum im Saal bricht währenddessen aber in Lachen aus. In diesem Moment hält Carrie ihre Kräfte nicht mehr zurück und setzt sie zur Verteidigung – oder Rache – ein.³⁵ Peinlichkeit, Schreck und Angst mischen sich; in Schock und Wut löscht Carrie White alle Zeuginnen* der Erniedrigung aus, wobei die Logik der Zuspitzung der Szene es verwischt, ob dies eine Frage von schlechter Fügung oder von Grausamkeit und Absicht ist. Zuletzt geht der Ballsaal in Flammen auf.

genrespezifisch
unmenschlich

Der Stoff sowie auch dessen Verfilmung *CARRIE*, die sich für den Vergleich mit *Prom* besonders eignet, berühren Genres, die in einem besonderen Bezug zur Normalität stehen: Horror und Fantasy. Horror entsteht, wo Gewalt und Bedrohung in den Alltag einbrechen, und Fantasy

35 Die blutübergossene, lächerliche und grausame Schöne im Ballkleid wurde in beiden Filmen das Filmplakat: mit Sissy Spacek 1976; mit Chloë Grace Moretz 2013.

reichert ihn um paranormale oder magische Elemente an, die eine zusätzliche Realität herstellen oder in der die Figuren eine fantastische Normalität erleben. Die fatale Zuspitzung der Szene im Ballsaal ist, wie bereits angedeutet, nicht gänzlich von Carrie intendiert, sondern der Verlauf wird durch eine unglückliche Verkettung von Zufällen verstärkt – in einer kontingenten und doch zwingenden Logik entwickelt sich das Fest erst zur Katastrophe. In dieser Katastrophe, in der Kurzschlüsse, eine Sprinkleranlage, Explosionen und Feuersbrünste eine Rolle spielen, kommen schließlich alle um, die der Hauptfigur Unrecht getan haben, aber auch einige, die das Unrecht eben nicht verhindert haben. Carrie erscheint teilweise menschlich, als sie eine einzige Freundin daran hindert, den Ballsaal zu betreten, und sie so aus der Katastrophe entkommen lässt. Sie erscheint unmenschlich und außer sich, als sie daraufhin alle anderen Anwesenden umkommen lässt, weil sie die Türen des Saales geschlossen hält. Nicht alles, was geschieht, ist der Hauptfigur als intentionales Handeln zuzuschreiben, und manches scheint dem Genre geschuldet: Es passiert teils aus Rache, teils schicksalhaft, vielleicht vermeidbar, aus einer Haltung der Verteidigung und auch aus Versehen, aus einer Position der Stärke und auch einer Position der Schwäche, teils aus eigenem Willen und teils als Äußerung eines nicht zähmbaren Vermögens. Carrie, zuvor als unsicheres, wenngleich hübsches Mädchen gezeichnet, das gelegentlich über sich hinauswächst, um sich zu verteidigen, gegen Angriffe ihrer Mutter zum Beispiel, welche Carrie als Dämonin verteufelt und hasst, diese Carrie ist zuletzt selbst fremd und unberechenbar. Carrie ist als Racheengel außer sich. Schuld ist in diesem Exzess keine diskutierbare Größe mehr. Die besonderen Kräfte, als Andersartigkeit, tun ihr Werk auf ihre Art.

*Anerkennung erlangen und sozial überleben.
Pädagogik und Horror*

Der alltägliche Horror des Aufwachsens außerhalb von Ideal und Normalität vermischt sich in *CARRIE* mit paranormalen Elementen: Carrie steht als Figur für die Angst, nicht anerkannt zu werden, vielleicht auch: nicht anerkennbar zu sein. Dargestellt wird sie im Film von 1976 als zarte und filigrane Person mit hellem Haar, die trotz ihrer Schüchternheit das Potential zur Ballkönigin, zur Schönheit, hat. Im Alltag unansehnlich und hinter ihrem herabhängenden Haar versteckt, steht Carrie für das Versprechen, sich als besondere Schönheit zu verwirklichen – sie strahlt auf dem Ball etwas Besonderes aus, weil sie glücklich ist.

Die Festrede von Carrie scheitert bekanntlich, weil ihr Auftritt durch eine Intervention zu ihrer Bloßstellung benutzt wird; und damit scheitert auch die Möglichkeit, dass diese Carrie soziale Anerkennung erlangen kann. Wenngleich die Figur liebevoll und gerade auch in ihrer Schüchternheit sehr liebenswürdig ist, kann sie doch nicht als vollwertig oder auch nur als normal anerkannt werden. Carrie stirbt zuletzt einen physischen Tod, doch dieser steht auch für einen sich längst ereignenden sozialen Tod.

Neben der pädagogischen Lesart als gescheiterte Integration oder als verhinderte Selbstverwirklichung steht die Geschichte – genrehaft überzeichnet – auch für einen Traum von Allmacht und Rache, der über die Banalität des Alltags eines Teenagers weit hinausführt. Bezogen auf Bildung im engeren Sinne stellt sich schwerlich ein Anknüpfungspunkt her. Mag die Thematik der Anerkennung noch anschlussfähig für pädagogische Überlegungen sein, etwa in Bezug auf den Umgang mit Normalität,

theoretische
Anschlüsse

Differenz und Inklusion, erscheint im Horror jede pädagogische Bemühung als nichtig und absurd. Dieser Aspekt der Erzählung berührt etwas unver-söhnlich Anderes: Jemals richtig dazuzugehören ist Carrie tragischerweise, doch unwiderruflich verschlossen.³⁶ Die prekäre Figur kann nicht überleben, ihr wird keine soziale Existenz gewährt.³⁷

Aus dem Motiv und der affektiven Qualität von *CARRIE* ergeben sich Hinweise auf theoretische Perspektiven, die im weiteren Verlauf der Untersuchung wieder aufgegriffen werden. Weil das kulturelle Ritual der Prom Night scheitert, die das Motiv von *CARRIE* darstellt, lässt sich schließen, dass an derartigen Gruppensituationen teilzunehmen nicht nur für die Protagonistin, sondern auch für das Publikum notwendig und sogar verheißungsvoll sein mag, jedoch auch, dass es in verschiedener Hinsicht herausfordernd – und sogar gefährlich – sein kann.

1.2 Eine ‚Einladung‘ zum Ball: die Situation herstellen



Philippe Wicht/Böse Wicht Zone: Rede am Buffet.

fröhlich adressiert
werden

Wicht lacht fröhlich und begrüßt die Anwesenden mit einem schallenden „Bonjour à tous! ... et bienvenue!! Eh ... c'est un jour de fête ... *It's party time!*“³⁸ An das Willkommen schließt der Performer in munterem Ton die Ankündigung an: „*It's party time!*“ Wicht wechselt ins Englische und schickt hinterher: „Hello everybody! It's good you're all here! ... *It's party time!!*“³⁹

Wicht breitet einladend die Arme aus und lässt eine längere Erklärung folgen: „Super, dass ihr alle da seid. Denn heute ist ein ganz besonderer Tag für mich, heute feiere ich meinen Schulabschluss.“⁴⁰ Wicht geht zuerst herum, als wolle er alle im Publikum adressieren wie ein Animator und

36 Vgl. hierzu Sara Ahmed als kritische affekttheoretische Perspektive auf Zugehörigkeiten, u.a. in *The Promise of Happiness* (2010) und *The Cultural Politics of Emotion* (2004). Ahmed 2004; Ahmed 2010.

37 Vgl. hierzu Schriften von Judith Butler, u.a. *Performative Theorie der Versammlung* (2016). Da die Schriften Butlers zentral für meine Betrachtung sind, werden sie unter Angabe von Siglen zitiert, z.B.: PTV, Butler 2016. Ein Verzeichnis der Siglen findet sich im Anhang.

38 Der größte Teil der Performance findet auf Französisch statt, einer der vier Landessprachen der Schweiz, die viele verstehen, wenn auch nicht alle sie sprechen. Die Transkription und die Übersetzung aus dem Französischen sind von mir. „Guten Tag allerseits!... und willkommen! – äh – heute ist ein Festtag...! *It's party time!*“ Vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 6.10.

39 Nur einzelne Aussagen zu Beginn werden von Wicht auf Englisch wiederholt.

40 Frz.: „bac de promotion“.

beginnt dann, vor dem Buffet mit der Bowle stehend, mitten in der langen Saalseite, die Situation zu erklären. Wicht hängt zuletzt eine Bemerkung an: Es sei „unglücklicherweise beim letzten Mal sehr sehr schlecht verlaufen. Es gab einen Haufen Unfälle⁴¹ – äh, naja“, er stockt und setzt neu ein, er betont: „Es war eine Tragödie.“ Dieser Tag stelle eine sehr schlechte Erinnerung für ihn dar, führt er dann aus. Während er spricht, steht Wicht alleine neben dem Buffet, die Anwesenden ballen sich an den beiden weit entfernten Ecken des Raumes, wenige stehen ihm direkt gegenüber.

Eine Prom sei ja, erklärt er, normalerweise ein fröhliches Fest, man feiere das Ende der Jugend, das Erwachsenwerden, sagt Wicht, „aber für mich ist sie tatsächlich ein Trauma!“ Er führt nicht aus, was die Prom zum Trauma gemacht habe, sondern fährt fort in der Einladung. „Ich habe mir also gesagt: Ich würde meinen Abschluss gern noch einmal machen, die Erinnerungen wegschütten, die Vergangenheit unterdrücken⁴² – mit neuen Leuten, und an einem anderen Ort!“ Im nächsten Satz – zugleich dem letzten Satz seiner Rede – erfolgt jetzt die Aufforderung, an etwas mitzuwirken, das Anlass zur Hoffnung gibt, und ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. „Wir sind also hier, um mir gemeinsam eine glückliche Erinnerung zu machen!“⁴³

Fazit zu ‚Einladung‘:

Die Situation herstellen als ein In-Bezug-Setzen

In den auf das ‚Intro‘ folgenden Szenen konkretisiert sich *Prom* als Setting, das für alle gilt, und es treten die Logiken hervor, nach denen sich *Prom* als kollektive ästhetische Situation etablieren wird. Auf Grundlage der widersprüchlichen ‚Intro‘-Szene, die ein noch verschwommenes Bild von einem sympathischen Jungen ergibt, der gerne Späße und Andeutungen macht, es aber nicht allzu genau nimmt, stellt sich in der ‚Einladung‘ zu *Prom* die gemeinsame Situation vor. In dieser Situation wird das Publikum fröhlich adressiert und dazu eingeladen, in die vom Performer vorgestellte Geschichte einzusteigen und das durch die Figur vorgegebene Motiv des Balls zu übernehmen. Gleichzeitig etabliert sich die Figur des Performers, so unbestimmt diese sein mag, in der Szene ‚Einladung‘ als eine integrative – und damit mit einer gewissen Normalität besetzte – Figur: ein Mensch mit einer schlechten Erinnerung beziehungsweise ein Mensch mit einem Trauma. Die ‚Einladung‘ von Wicht basiert auf einer munteren Begrüßung, in die dann ein Briefing einfließt, das nebenher tragische Andeutungen enthält: Die Prom sei eine schwierige Erinnerung gewesen; das jetzige Fest sei eine gemeinsame Arbeit an der Geschichte; und es gehe darum, Philippe Wicht oder seinem performerischen Alter Ego eine glückliche Erinnerung wiederherzustellen.

Wohlwollen einüben

Für das Gelingen der gemeinsamen Performance, für eine volle Stunde des Beisammenseins, wird in *Prom* die Hilfsbereitschaft des Publikums benötigt. Die Vorbereitung des Publikums dafür läuft bereits, wie dargestellt, im ‚Intro‘ an. Dass etwas guter Wille zur Ergänzung des Ungezügenden führt und dass dies unterhaltsam sein kann, wurde bereits zu Beginn eingeübt, als Wicht den kleinen Geist gab.

41 Frz.: „beaucoup d’accidents“.

42 Frz.: „supprimer l’ancien“.

43 Frz.: „On est là pour me re-faire un souvenir joyeux“.

unterhalten und
Sympathie erzeugen

Wichts Figur misst sich nicht an darstellerischen Qualitäten, sondern darin, einen widersprüchlichen, doch wirksamen Fokus der Situation in die Situation zu bringen. Wicht bringt sich als Performer in eine Position, die nicht darauf gegründet ist, dass er besonders gut oder glaubwürdig agiert, sondern dass er fähig ist, Wohlwollen hervorzurufen und unterhaltsame Wendungen zu bieten, dass er zu begeistern weiß und eine positive Stimmung erzeugen kann. Ein Mensch mit einem Trauma. Philippe Wicht erwirbt sich die Sympathien, selbst wenn er kunstlos, seltsam und lächerlich agiert.

Wicht exponiert sich exemplarisch, und alle, die sich bereit erklären, seine künstlerische Leistung zu beklatschen – wie die Geste, mit der er das Laken abwirft –, können und wollen ihm dabei folgen. Sie anerkennen ihn als denjenigen, der sich auf verschiedenen Ebenen als verantwortlich erweist für die Situation, sie akzeptieren ihn als den ‚Performer‘.

Mit Charme gibt dieser Performer seine Erklärung für die gemeinschaftliche Unternehmung ab. Er lädt sie ein, gemeinsam seine Prom nachzufeiern: „Lasst uns ein Glas miteinander trinken!“

Versprechen

Was Wicht mit sprachlich-narrativen Mitteln beschreibt und wofür er seine affektive Arbeit einsetzt, entwirft ein konkretes Versprechen auf ein Mehr, eine Hoffnung auf Veränderung seiner Situation, auf Teilhabe an seiner Situation. *Prom* eröffnet die Option, eine Veränderung hin zum Besseren zu bewirken und ihm gemeinsam „eine gute Erinnerung zu machen“. Dies ist für die Anwesenden zunächst von der Kenntnis des Dramas um *Carrie* abgelöst, es birgt wenig Risiko, zumal der Bezug nicht explizit genannt und erst im Verlauf der Performance deutlich wird.⁴⁴

Exkurs. Übersetzungen in Performance. Von *CARRIE* zu *Prom*

Wichts Performance *Prom* schließt an *CARRIE* an, indem es die Vorlage zu einer Performancesituation mit vielen Teilnehmerinnen* umarbeitet. Für die Umsetzung in eine Performance nimmt sich Wicht der Schlüsselszene im Ballsaal an. Übereinstimmungen zwischen *CARRIE* und *Prom* finden sich in der Stimmung, in der Anlage, die zwischen dem Einen und allen Anderen vermittelt, und im räumlichen Setting des Festsals oder Balls: *Prom* spielt zwar in einem Saal des Kunstmuseums statt in einer Turnhalle, doch die Atmosphäre ist ähnlich.

in loser Verbindung
zur Vorlage

Prom setzt am Einbezug des anwesenden Publikums in das Setting des Abschlussballes an. Philippe Wicht entnimmt dafür der Vorlage einige Motive und Szenen, die er für sein Publikum erzählt und mit dessen Beteiligung aufführt. Im nächsten Abschnitt wird näher ausgeführt, dass all dies zunächst ziemlich wenig überzeugend wirkt.

Im Lauf der Performance mehren sich die Verweise auf die Vorlage *CARRIE* und die Anzeichen dafür, dass der durch eine Teilnahme zum Guten beeinflussbare Verlauf eine vorbestimmte und katastrophale Wendung nehmen könnte. *Prom* steht in einem losen Bezug zum Stoff, es ist wie ein – interaktives, neu aufzuführendes – Sequel. Oder der Versuch, das Level wie in einem Game erfolgreich abzuschließen. In der Rahmenerzählung wird gesagt, dass der Abschlussball eigentlich bereits stattgefunden habe und „ganz schlecht verlaufen“ sei. *Prom* stellt nun in Aussicht, der Hauptfigur einen glücklichen Ausgang zu ermöglichen und eine veränderte

Geschichte zu erzeugen. Dieses anziehend dargestellte Motiv des Zusammenwirkens stellt – vielleicht – letztlich den Grund dar, dass Teilhabe entsteht. Die ‚Einladung‘ formuliert ein Partizipationsversprechen.

Seine Spannung gewinnt *Prom* aus dem Zwiespalt zweier sich widersprechender Logiken: dem Versprechen, die Geschichte könne durch die Teilnahme aller vielleicht umgeschrieben und zum Besseren gewendet werden, und der Drohung, dass es (wie im Fall von *CARRIE*) ebenso gut zum Schlimmsten kommen könnte. Diese Erkenntnis aber lässt sich nur im Rückblick formulieren. Als Teilnehmerin* an *Prom* folgte ich eher der Frage, ob die Situation lohnend und unterhaltsam genug sei, um eine ‚gute Erinnerung‘ sein zu können, und ich ließ mich insofern auf das Versprechen ein, wenn auch mit dem Vorhaben, in all dem eine gewisse ironische Distanz zu bewahren.

Wicht als Carrie

Philippe Wicht reinszeniert Carries Geschichte, aber er spielt das Mädchen Carrie nicht oder zumindest nicht im Sinne von Schauspiel, eher vollzieht er die psychischen Intensitäten nach und deutet einige inhaltliche Motive an, die in *CARRIE* vorkommen und von denen bereits gesprochen wurde: den Wunsch nach Anerkennung und Normalität, aber auch den Wunsch, herauszustechen oder sogar etwas Besonderes zu sein. Der Performer verfehlt viele Aspekte seiner Figur: Geschlecht und Alter, die fehlende Psychologisierung und die mutmasslich fehlenden paranormalen Fähigkeiten, sein Aussehen und dessen Wandlungsfähigkeit.

inhaltliche Referenz, formal eigenständiger Mix

Die *Prom Night*, zu der Wicht einlädt, wird Szenen beinhalten, die mit ihren verschiedenen gearteten Anleihen an eine Nummernrevue erinnert, die unter anderem mit autobiografischem Erzählen, Stand-up-Comedy, Street Dance und Body Art aufwartet und einer Rahmung durch die eine immer wieder auftretende Figur ‚Wicht‘. Darin nehmen die inhaltlich auf *CARRIE* verweisenden Momente zu: Im weiteren Verlauf erzählt Wicht eine Anekdote vom Abschlussball, in der er davon berichtet, dass er überraschend zum Ballkönig gewählt wurde; er singt ein Spottlied, das die Benennung zum Inhalt hat, mit der die Figur Carrie bedacht wurde („fart face“); als nächstes geht es um Telekinese; und gegen das Ende zu erfolgt eine Art Angriff auf den Performer, in dem er durch unsichtbare Kräfte umhergeworfen wird. Die bedrohlichen Zwischentöne und Andeutungen während der Performance nehme ich zunächst als zusätzliche Informationen und als interessante Details wahr. Da sie jedoch kein kohärentes Bild ergeben, füge ich sie vermutlich erst später zusammen, als die Stimmung kippt. Dies ist jedoch eine Vorwegnahme.

Fazit: Die Situation in Performance herstellen

Was es heißt, wenn wir als Zuschauerinnen* die Sicherheit unseres Beobachtungspostens verlassen und Teil der Situation werden, zeigt sich an *Prom*.

Medialität von *Prom*

Was *Prom* als Performancesituation bewirkt, beruht auf gattungsspezifischen Bedingtheiten und Möglichkeiten. Filmische Mittel wie Schnitt und Kadrierung und Spezialeffekte wie Pyrotechnik, digitale Animation oder Nachbearbeitung sind in dieser Situation nicht verfügbar, wohl aber psychologische Mittel. Wicht interveniert etwa wiederholt im Stil eines Moderators, um das Publikum auf sich einzuschwören und eine gute Stimmung (letztlich: die gemeinsame Situation) aufrecht zu erhalten. Wicht adressiert die Anwesenden als Gruppe und verspricht ihnen, teilzunehmen und sogar, gemeinsame Sache zu machen – wobei das Anliegen der Figur, eine gute Erinnerung zu machen, den Anlass für diese gemeinsame Sache darstellt.

Die tatsächliche Gemeinsamkeit der Teilnehmerinnen* besteht darin, dass sie für eine gewisse Zeit im gleichen Raum sind und der gleichen Situation ausgesetzt.

Wicht versieht seine Figur mit einer Geschichte, mit einer Vergangenheit, freilich einer, die die Anwesenden nicht kennen können, und stellt in Aussicht, einen anderen – besseren – Ausgang für diese Geschichte zu finden. Als Thema schält sich das Arbeiten an einer Verbesserung oder eine Konsolidierung der Situation jenes Ichs heraus, das Wicht verkörpert beziehungsweise als das er sich erzählt. Wicht fordert die Anwesenden dazu auf, ihm gemeinsam eine glückliche Erinnerung herzustellen. Wichts Geschichte gibt dem Beisammensein eine neue Richtung: Die Anwesenden verbringen eine Stunde ihrer Lebenszeit am selben Ort, und in dieser Stunde geht es nicht darum, eine Performance anzuschauen und auf sich wirken lassen, sondern das Beieinandersein selbst macht die Performance aus. Sie begeben sich in der Performance in ein Geschehen hinein, das sie selbst nicht im Voraus kennen, das jedoch durch konzeptionelle Setzungen des Performers* vorgedacht (wenn auch nicht völlig vorbestimmt) ist. Statt auf einen dramatischen Text (eine Vorlage) setzen Situationen auf improvisierte und gemeinschaftlich entstehende Elemente. Mit der Aussage, dass es um die Veränderung seines Traumas gehe, um das Schaffen einer neuen glücklichen Erinnerung, versieht Wicht die Situation mit einer affektiven Rahmung. Die einführende Rede bestimmt die gemeinsame Situation, indem sie die Anwesenden in einen bereits bestehenden Plan einbindet – dem Performer (oder der Figur, die er darstellt) eine glückliche Erinnerung (wieder-)zumachen.⁴⁵

Begriff der Situation

Indem er dem Publikum einen Auftrag gibt und indem dieses den Auftrag annimmt, kreiert Wicht eine ‚Situation‘ im Sinne des zeitgenössischen Performance-Theaters: Postdramatische Performances beziehungsweise Situationen bearbeiten „die körperliche, affektive und räumliche Beziehung von Akteuren und Zuschauern und erkunden die Möglichkeiten der Partizipation und Interaktion“, führte etwa Hans-Thies Lehmann definierend aus.⁴⁶ Dass alle oder die meisten Anwesenden mitmachen und bereit sind, eine gewisse Zeitspanne miteinander zu verbringen, macht die Performance maßgeblich aus, und *wie* sie es tun, bestimmt sie in einem gewissem Maße mit. Wer jetzt bleibt, wird zu einer Teilnehmerin* der (Re-)Inszenierung einer ganz bestimmten Prom Night und akzeptiert seine Rede, die ihn als Motiv und als Fokus einer temporären Gemeinschaft einsetzt: Eine glückliche Erinnerung wird sich eingestellt haben, wenn die Situation gelungen gewesen sein wird.

ein Publikum darstellen

Die Rolle, die die Anwesenden annehmen, sobald sie den Raum betreten haben, als Zuschauerin*, und die zusätzliche neue, als Teilnehmerin* einer Performance, bekommt durch Wichts Adressierung oder ‚Einladung‘ einen doppelten und auch entscheidenden Dreh: vom Dabeisein zur Teilnahme, sowie: vom ‚Publikum‘ zur Darstellung eines Publikums. Es ist eine kollektive Rolle.

Diese Situation, und auch ihr Publikum, ist etwas, das es bereits einmal gegeben hat. Beim Ausdruck „die Vergangenheit unterdrücken“

45 Ich vertiefe im fünften Abschnitt dieses Kapitels mit Bezug auf den Begriff „Ausrichtung“, wie sich, räumlich und zeitlich, sichtbar im Raum – als äußere Bewegung – und erzählbar – als innere Regung –, die Anwesenden oder Umstehenden auf Wicht hin orientieren. Vgl. I.5.

46 Lehmann 1999, S. 179. Auf den Begriff „Situation“ und meine Verwendung komme ich im dritten Abschnitt dieses Kapitels ausführlicher zurück. Vgl. I.3.

schlägt Wicht mit der Faust bestätigend in die Handfläche. Die Geste wirkt gewaltvoll, und der Moment ihrer Ausführung liegt auf dem Ausdruck „die Vergangenheit unterdrücken“. Der Schlag bereitet den Moment vor, in dem diejenigen genannt werden, „mit deren Hilfe die Vergangenheit“ ausgelöscht werden soll: „an einem anderen Ort, mit neuen Leuten“. Damit ist das jetzige Publikum gemeint. In *Prom* deutet sich eine Drohung oder eine Bedrohlichkeit in dem Faustschlag an, den Wicht fast nebenher ausführt; die Geste ist aufgrund ihres Timings – zwischen dem Ausdruck „die Vergangenheit unterdrücken“ und der Präzisierung „mit neuen Leuten“ – zweideutig: in Bezug auf die alte Zeit, und als Drohung an das aktuelle Publikum. Über die rätselhaften Unfälle und die aufgeladene Vergangenheit des Performers, die zum Motiv der Zusammenkunft erklärt werden, wird im weiteren Verlauf von *Prom* nur langsam Genaueres bekannt.

1.3 Im ‚Fest‘ oder im Festmodus sein: Sich das Gemeinsame vorstellen



Wicht beim Fest inmitten von Teilnehmerinnen*.

Beschreibung von ‚Fest‘: Popcorn und Ballons.

sich unterhalten

Was im Verlauf der Situation *Prom* zunächst passiert, ist harmlos: Die Ankündigung, „gemeinsam eine glückliche Erinnerung für mich zu machen“, stellt das Motto für einen längeren Zeitabschnitt dar, in dem das Publikum sich für die Reinszenierung dieser Erinnerung zur Verfügung stellt. Den Teilnehmenden bleibt dabei wenig zu tun: Ihnen ist keine besondere Aufgabe zugeteilt. Es gibt keine Band, es wird nicht getanzt, es ist nicht möglich, sich an Tische zu setzen, der Saal ist nicht zum Fest geschmückt, sondern leer bis auf das Buffet und die beiden Tribünen. In stehender Pose findet die Unterhaltung statt, weiße Becher in der Hand. Wie schon die Szene ‚Intro‘ funktioniert auch die als ‚Fest‘ deklarierte Situation nur mit einigem an Projektion und viel gutem Willen: Indem die Zuschauerinnen* die Situation mit Bildern dessen bestücken, was für sie ein Fest ausmacht. Wie beim Geist muss auch hier die Anreicherung durch Bilder von Feierlichkeiten, die der Anforderung einer Prom Night gerechtwerden, die konkrete Situation komplettieren, und darüber hinaus ist die Situation dürftig. Die Beteiligten (nun bereits Teil der Szenerie geworden) spielen den Abschlussball mehr schlecht als recht, es wird nicht gefeiert und es gibt nichts zu tun, außer sich mit den im Saal verstreuten und eventuellen künftigen Bekannten zu unterhalten.

Was sich abspielt, entspricht kaum den Erwartungen an ein Fest, und erst recht nicht an ein gelungenes Fest. Das Publikum – die Teilnehmerinnen* der Prom – stehen im Raum verteilt herum, sie trinken von der Bowle, die Wicht in zwei großen Schalen auf dem Buffet platziert hat, und essen von dem Popcorn, das danebensteht. Viel mehr gibt es nicht zu tun. Die zur Durchbrechung des den Protagonisten bestimmenden Traumas eingeforderte Partizipation scheint also zunächst einmal leicht zu erfüllen. Um an der Situation teilzunehmen, reicht es aus, sich auf die erzählte Szenerie einzulassen und beieinander zu bleiben, um so die Rolle eines früheren Publikums einzunehmen.⁴⁷

Fazit zu ‚Fest‘: Beisammensein.

Ein minimalistisches und banales Dispositiv der Teilhabe



‚Having a ball?‘ Teilnehmerinnen* bei Prom.



Wicht animiert Teilnehmerinnen* bei Prom.

gemeinsam

Wicht stellt performativ eine temporäre Gemeinschaft her mit dem Ziel, eine neue, glückliche Erinnerung für ihn zu schaffen – und stellt mit den Anwesenden dazu einen gesellschaftlichen Anlass nach, der sich zu einem früheren Zeitpunkt ereignet hat. Das Gemeinsame liegt darin, dass sich alle gemeinsam auf diese Erzählung einlassen, das Gemeinsame ist imaginär.

geteilt

Geteilt sind die räumlichen und zeitlichen Bedingungen des Beisammenseins. Die Situation erinnert an eine Vernissage, durch den sie umgebenden Kunstraum wirkt die Vorstellung vom Fest umso mehr fehl

47 ‚Fest‘, vgl. Videodokumentation von Prom (VD), 5.38–16.28.

am Platz. Selbst der Ball in *CARRIE* ist – trotz der Schüchternheit der Hauptfigur – für kurze Zeit lustiger. Die Musik in *Prom* ist repetitiv und klingt flach, die Saalbeleuchtung ist weiterhin zu hell, als dass eine Stimmung entstehen könnte. Die Anwesenden haben sich zueinander gestellt und stehen in Grüppchen umher. Etwa sechzig Personen vertreiben sich die Zeit mit Plaudern und damit, umherzuschauen. Einige kickten die herumliegenden Luftballons und fangen an, sie Anderen zuzuwerfen. Richtige Partystimmung kommt in *Prom* nicht auf, doch es scheint auszureichen, um die Behauptung aufrecht zu erhalten; die Zeit vergeht und es passiert wenig; der Performer ist meistens unsichtbar. Auch, weil von Wicht kein neuer Impuls kommt, geben sich die Teilnehmenden elf lange Minuten lang damit zufrieden; niemand reklamiert. Sie warten ab. Hier und da taucht der Performer in der Menge auf, posiert vor den Kameras mit Freundinnen und Freunden, die, wie er laut erzählt, extra für die Party gekommen seien. Er markiert mit seinen Gesten, dass er glücklich ist und sich als Mittelpunkt des Festes ansieht.

vorbestimmt

Die Diskrepanz zwischen der Erwartung an ein Fest und dem, was abläuft, wird durch das unpassende Setting und das unbestimmte Agieren des Performers erzeugt, sowie deren Kontrast zum dringlich formulierten Auftrag. Weil über die alte Situation nichts Genauereres gesagt wird, bleibt im Ungewissen, ob es genügt, beisammen zu sein. Die Szene ist höchstens im Rückblick prekär, im Moment ihres Stattfindens ist sie langweilig. Nur wer die Bezugnahme des Stückes auf die literarische Vorlage erkennt, in der die Szene im Ballsaal in der Katastrophe endet, mag im ‚Fest‘ den anderen möglichen Fortgang – hin zum in *CARRIE* angelegten Rachemotiv – erkennen. Die – schmerzvoll erinnerte – Vergangenheit *auslöschen*, „supprimer l'ancien“, kann auch bedeuten, Rache an den *neuen Leuten* – dem aktuellen Publikum – zu nehmen.

1.4 ‚Saft‘, ‚Song‘ und ‚Telekinese‘: Etwas kommt hoch



Die Situation ‚Saft‘ und ihr Publikum.

Beschreibung der Reinszenierungen

forcierte Unterhaltung

Drei in das Fest eingestreute Szenen, die Motive aus *CARRIE* aufrufen, bringen eine unterhaltsame Komponente in die Situation, sind aber zugleich rätselhaft und deuten auf etwas Abgründiges, auf einen sich verschlechternden Verlauf, auf ein Misslingen des Festes hin. Die Unwahrscheinlichkeit,

dass es genügen könnte, in einer Menge von Personen im selben Raum zu stehen, um ein Fest zu reinszenieren, ist offensichtlich. Wenn auch das entsprechende positive Gefühl nicht entsteht, so schleicht sich doch ebenso wenig ein klaustrophobisches oder ahnungsvolles Element von Horror, von etwas Bösem, an dieser Stelle in die kollektive ästhetische Situation ein.

Zunächst erzählt Wicht eine Anekdote vom ersten Abschlussball, die davon handelt, dass er zum Ballkönig gewählt worden sei, und plötzlich abbricht, dadurch dass sich Wicht eine Flasche Multivitaminsaft, die er in der Hand gehalten und unbemerkt aufgeschraubt hat, über den Kopf leert. Wicht unterbricht seine eigene Erzählung durch etwas Unerklärliches. Es ist freilich eine Anspielung auf die Szene mit dem Schweineblut in *CARRIE*; nur der Eimer ist ersetzt durch eine PET-Flasche mit Saft, und der Handelnde ist er selbst.⁴⁸

Als zweites bietet der Performer ein Lied dar, dessen Text sich an jemanden richtet, der ihn verspottet hat. Es ist ein einfaches, klar strukturiertes Lied mit einem gleichmäßigen Takt, der auf dem Tambourin geschlagen wird: „Tu m'appelles / face de pet / toute la journée.“⁴⁹ Die Melodielinie ist fröhlich, wie in einem Kinderlied, aber sie ist in Moll. Der Text spricht dem gegenüber mit sich steigernder Verzweiflung von den Auswirkungen dieser und weiterer Kränkungen. Im Laufe des Stückes gerät Wicht zunehmend in Rage. Anfangs kontrolliert und Stärke markierend, drischt der Performer zuletzt auf das Tambourin ein, als wolle er es zerstören. Er vermeidet knapp, dass es wirklich zu Bruch geht.⁵⁰

Eine dritte Szene besteht aus einer interaktiven Situation, die sich um die Weitergabe von Kenntnissen der Telekinese dreht. Wicht tritt als Lehrer auf und weiht einen Freiwilligen aus dem Publikum in seine paranormalen Fertigkeiten ein, etwas, das seiner Aussage nach leicht zu lernen sei. Dem Schüler legt er nahe, dass durch Konzentration, die richtige Atmung und einen soliden Stand rasche Erfolge winkten. Wicht selbst stellt sich als das zu bewegendes Objekt zur Verfügung, und stellt den Freiwilligen dadurch bloß, dass er sich tatsächlich bewegt – er reibt sich, wie er behauptet, vom Willen des Gegenübers gelenkt, am Unterleib herum.⁵¹



Alle dabei in ‚Telekinese‘.

48 ‚Saft‘, vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 16.40–19.23.

49 „Du nennst mich / Furtzgesicht / und zwar den ganzen Tag.“

50 ‚Song‘, vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 23.40–28.08.

51 ‚Telekinese‘, vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 30.06–38.24.

Kontrolle

Es treten in allen drei Szenen irritierende Momente auf und Wendungen, in denen der Performer die Kontrolle abgibt oder die Kontrolle verliert. In der ersten Szene, ‚Saft‘, macht er eine plötzliche Bewegung, die ihn durchnässt zurücklässt. Auf diese Szene gehe ich an späterer Stelle wegen ihrer Vieldeutigkeit gesondert ein, um ihrer Zeitlichkeit gerecht zu werden.⁵² In der zweiten Szene, ‚Song‘, verliert er den Takt und das Feingefühl und malträtiert zuletzt das Instrument, bis er erschöpft innehält. In der dritten Szene, ‚Telekinese‘, legt er die Verantwortung darüber, ihn zu ‚bewegen‘, in die Hände eines Anderen.

Schuld

Die drei Szenen lassen sich als Hinweise auf Bloßstellungen lesen, auf Täter oder Schuldige und auf Ungerechtigkeiten. Dabei sind diese Verweise versteckt und es bleibt bei unverbundenen Andeutungen, die nur darüber zusammengehören, dass es derselbe Performer erzählt, denn die Figur, als die Wicht agiert, ist immer noch zu wenig ausgeführt: das Publikum weiß nicht mehr, als es in diesen drei kryptischen Szenen erfährt und das, was in der Einladungsszene gesagt wurde. Der Performer ist kaum ausformuliert oder charakterisiert. Es finden sich Indizien auf eine Tat/einen Akt (‚Saft‘), auf einen Täter/eine Beleidigung (‚Song‘) und zuletzt sogar auf ein Opfer/einen Mord (‚Telekinese‘). In der dritten Szene äußert Wicht in erklärendem Tonfall und beiläufig: „als ich meine Mutter tötete, habe ich das so gemacht: Ich sagte zu ihrem Herz: Schlag „langsam..., langsam...“. Dieser Moment ist gekennzeichnet durch eine Diskrepanz zwischen dem, was gesagt wird, und der Art, wie es gesagt wird.

ausblenden

Die Figur bleibt verschwommen. Wer diejenigen sind, die Probleme bereiten, und was deren Beweggründe sind, bleibt unausgesprochen. Wenn auch Verletzungen und Gewalt anklingen: Eingeführt werden sie in derselben positiven und erfreuten Tonlage, in der Wicht zum Ball geladen hat. „Stellt Euch vor, was beim Ball passiert ist: Ich wurde völlig überraschend zum König des Abends gewählt!“ Ebenso locker kündigt er den Song an, den er singt: Bei der Vorbereitung des Balls habe er in seinem Zimmer dieses Lied gefunden, und er habe gedacht, er könne es für uns singen. In der letzten der Szenen ruft er heiter ins Publikum: „Hey – gibt’s hier jemanden, der ein Talent für Telekinese hat?“⁵³ und den Freiwilligen, der sich meldet, fragt er scherzhaft-mehrdeutig, ob er sich mit ihm „auf eine paranormale Aktivität einlassen“ wolle.

52 Vgl. den Abschnitt zur „Ausrichtung“, I.5.

53 „Est-ce qu’il ya quelqu’un qui est télékinésique?“



Philippe Wicht allein in ‚Saft‘.

Die Aussage, dass es „viele Unfälle“ gegeben habe beim ersten Ball, schwingt mit, doch die Szenen werden nicht direkt damit in Verbindung gebracht. Wicht macht jedoch Andeutungen, die in diese Richtung gehen: Etwa in der Szene ‚Saft‘. Die Umstehenden lachen zuerst über die Saft-dusche, sie ordnen sie nicht als negativ ein. Hervorheben möchte ich, dass Wicht in der Saftszene durch das, was er sagt, um die Situation zu erklären und zu beenden, beiläufig die Spur legt, dass die Dusche eine Demütigung darstellen soll. Als er sagt: „Ja, lustig sei das gewesen, ‚ein Mega-Witz‘“, wirkt Wicht unglaublich, und umso mehr, als er es wiederholt: „Wirklich: ein Mega-Witz.“

„Die Fete geht weiter!“, ruft er in den Raum und stellt die Musik wieder an.⁵⁴ Doch der Verdacht ist da: Es ist nicht alles gut in der Narration. Es gibt da etwas Verborgenes.

Ein ähnlicher Moment ergibt sich nach der zweiten Szene mit dem ‚Song‘: Wicht macht seinen wortlosen Abgang; doch auch diese Situation wird wieder zurück in das Setting des Festes überführt. Wicht stellt die Musik wieder an, und die „Fete“ geht noch einmal „weiter“, sie übergeht die unangenehme Stimmung und das, von dem im Song die Rede war.

Das Publikum erhascht einen Verdacht: Was wollte der Performer *uns* damit sagen, dadurch, dass er *uns* dieses Lied vorgesungen hat? Inwiefern betrifft es die Figur, die Beziehung von Gruppe und Performer, oder die Geschichte von der anderen Gruppe, um die es in der Rahmen-erzählung gegangen ist?

Wieder geht, als die Musik läuft, Wicht in der Menge herum und spielt den Animateur, der die Party am Laufen hält: Er gibt wilde Tanz-einlagen zum Besten, und manche im Publikum machen sogar mit.

Fazit: Die drei Szenen

Die Figur, als die Wicht auftritt, erzählt über Verletzungen und tut sie als Spaß ab. Er setzt die Party fort: Jetzt erst recht. Was er hervorruft, wenn er auftritt (den Verdacht), und wie er darüber spricht (unbekümmert), widerspricht sich. Zwischen den Szenen findet jedes Mal wieder ein Übergang in das Fest statt: Wicht stellt die Musik wieder an und überlässt die Anwesen-den gewissermaßen wieder sich selbst.

Zeuginenschaft

Die Szenen ‚Saft‘, ‚Song‘ und ‚Telekinese‘ bringen einen neuen Zug in die Situation des Beieinanderseins. Sie machen die Anwesenden zu Zuschauerinnen* bei vergangenen Ungerechtigkeiten, wenn nicht sogar zu Zeuginnen* von wieder aufgeführten oder sich im Wiederaufführen erneut ereignenden Verletzungen. Das Mobbing, von dem die Performer-Figur erzählt, betrifft nicht die Figur allein, es greift auf die Situation über.

Präsentes und
Vergangenes

Die Stimmung verändert sich. In diesen Szenen vermischt sich die Situation, in der sich das Publikum als Teilnehmende beim neuen Ball zur Verfügung gestellt hat, mit einer anderen Situation, die entfernt ist und doch Bedeutung für die jetzige Situation zu haben scheint. Die Szenen wirken auf mich unterhaltsam und lenken die gemeinsame Aufmerksamkeit auf das, was passiert, beziehungsweise auf das, was für ihre Blicke als sinnliches Spektakel inszeniert wird: Die Anwesenden sehen dabei zu, wie der Saft herunterrinnt. Sie hören dem Rhythmus und den verschiedenen Stimmqualitäten im Song zu, von kleinlaut zu diszipliniert, immer lauter werdend bis zu einem hilflos wütenden Finale. Sie imaginieren unsichtbare Kräfte zwischen den beiden Akteuren, die sich um eine telekinetische Wirkung bemühen. Wicht tritt in diesen drei Szenen als Zentrum des Festes in Erscheinung. Es bildet sich ein Kreis oder ein langgezogener Kreisbogen von Zuschauerinnen* um ihn herum, der je nach Ort der Intervention mitwandert.

1.5 Ausgang von *Prom*: Etwas greift an*Beschreibung der Szenen ‚Angriff‘ und ‚Abgang‘*

Angegriffen wodurch?

fremde Mächte

Nicht nur *CARRIE*, auch *Prom* endet – wie bereits angedeutet – im Desaster. Im Verlauf der ‚Telekinese‘-Szene, in der Wicht, wie bereits beschrieben, anbietet, seine telekinetischen Fähigkeiten weiterzugeben, als er gerade „auf Empfang gestellt“ hat, um sich von einem Freiwilligen „bewegen“ zu lassen, übernimmt etwas Anderes, Fremdes die Kontrolle über den Performer. Etwas durchzuckt Wicht: Er lässt einen Luftballon platzen. Etwas würgt Wicht: Er versucht zu sprechen und er greift sich an die Kehle. Eine Angst überfällt ihn: Er bäumt sich auf. Schließlich geht beziehungsweise wirft sich Wicht zu Boden.⁵⁵ Am Performer werden unsichtbare Kräfte sichtbar, die ihn zu drängen scheinen, sich selbst wehzutun; er vollführt

55 ‚Angriff‘, vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 38.26-44.15.

Bewegungen, die er gar nicht tun will; so fügt er sich etwa, schon auf allen Vieren, selbst noch Schläge ins Gesicht zu.⁵⁶ Dieselbe unsichtbare Macht scheint ihn schließlich vom Boden hochzuheben, auf dem er liegt, und ihn wieder zurückzuschleudern: Wicht kann kaum den Raum verlassen, und er kämpft sich langsam in Richtung Ausgang. Als er es schließlich mit großer Mühe geschafft hat, sich in der Schleuse zum angrenzenden Raum dem Zugriff der unsichtbaren Mächte – oder den Blicken des Publikums, für welches das Spektakel stattfindet? – zu entziehen, ist einmal mehr unklar, was er vorhat und ob das das Ende der Performance ist.

Zögernd beginnen einige zu klatschen, die die Performance vorüber wähnen. Doch Wicht bleibt nicht weg. Er kommt kurz darauf notdürftig umgekleidet und mit einer neuen Ankündigung zurück, die er jedoch fast tonlos äußert: „Je vais tous vous tuer.“⁵⁷ Wicht stellt ein letztes Tune auf dem Laptop an. Zu einer Musik, die unheimlich sein soll, mit flackernden Lichtern und in ein rotes Samtkleid gehüllt, das ihm halb von den Schultern gleitet, blickt der Performer langsam alle der Reihe nach an, als sammele er seine Kräfte, und durchschreitet dann mit flatternden Fingern und ekstatisch verdrehten Augen den Raum in seiner ganzen Länge – er tötet sein Publikum symbolisch. Es erscheint die letzte Konsequenz des Scheiterns daran, dass dies ein Fest sei, dass man gemeinsam feiere. Wicht verlässt den Raum.⁵⁸

Horror herstellen. Fazit zu ‚Angriff‘ und ‚Abgang‘

gestikulieren, drohen

Die Mittel, mit denen die paranormale Aktivität, die Besessenheit angedeutet oder dargestellt werden soll, sind zuerst ausufernd und wirken übertrieben, dann werden sie zunehmend magerer und gewinnen an behaupteter Bedeutsamkeit: Zuerst ist da viel Bewegung, heftige Zuckungen und abrupte Schläge, Heulen und Wimmern. Wicht knallt auf den Boden, bäumt sich auf, schreit, adressiert irgend jemanden, oder alle, ihn zu verschonen oder ihm zu helfen. Als Wicht umgekleidet zurückgekehrt ist, gibt es nur noch wenig Bewegung, dafür zitternde Gliedmaßen, angespannte Muskeln und verdrehte Augen; schließlich stößt Wicht einen langen Schrei aus, der von der lauter werdenden Musik fast verschluckt wird; er produziert einen rätselhaft verschwommenen, nicht auf einzelne gerichteten, aber als ‚böse‘ gekennzeichneten und böse gemeinten Blick.

flackern

Natürlich fällt dabei niemand tot um. Es bleibt bei der Drohung. Unterstützt wird Wicht von drei Sorten ‚Special Effects‘: Es gibt jemanden an den Lichtschaltern, der die Saalbeleuchtung flackern lässt und sie mitunter für Sekunden ganz ausschaltet, und irgendwer erzeugt im Museumsaufzug rumpelnde Geräusche, die durch den Raum hallen und die sich ins Monumental-Dramatische steigernde Musik vom Laptop untermalen. Selbst die Spezialeffekte legen humoristisch ein Scheitern nahe, eine Offenlegung der Manipulation.

56 Im Moment bin ich davon so gebannt, dass mir die offensichtliche filmische Referenz, Brad Pitt in *Fight Club*, erst weit im Nachhinein einfällt.

57 „Ich werde euch *alle* umbringen.“

58 ‚Abgang‘, vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 44.40–49.10.



Wicht als Carrie.

Bedeutung entziehen, Bedeutsamkeit herstellen

Körper

Die letzte Szene, zugleich der ‚Abgang‘ von Wicht, setzt sich von der Angriffsszene durch ihre Entrücktheit ab: Wicht bewegt sich kaum, die Konvulsionen der Bodensequenz scheinen vergangen, er ist wieder Herr* seines Körpers. Einzig seine flutternden Finger und die nach oben verdrehten Augen zeugen von einer anderen Realität, die weiterhin am Werk ist. Wie schon das kleine Gespenst in der ersten Szene, das im weißen Laken umhergeht, liegt dieser finalen Figur keine besondere darstellerische Qualität oder Glaubwürdigkeit zugrunde. Langsam schreitet der Performer den Raum ab, drohend und mit ausgebreiteten Händen erscheint er zuletzt im Türrahmen. Der melodramatische Impetus, mit der die Szene dargeboten wird, stellt die Teilnehmenden vor ein Rätsel.

Gruppe

Das Publikum, das sich bislang gemäß seiner Präsenz umgruppiert hat, um sehen zu können, was passiert, steht noch immer in der Form der langen Gasse, die es während der letzten interaktiven Szene um Wicht und den Freiwilligen, der Telekinese lernen wollte, gebildet hatte. Als Wicht den Raum über den Ausgang, der dem Laptop und der Umkleide-Ecke gegenüberliegt und an dem er bisher nicht in Erscheinung getreten ist, verlässt, ist die Gasse bereits etwas diffundiert und zerflossen. Während Wicht nun den Raum und die Anwesenden erneut durchschreitet, weichen viele zurück, unschlüssig, ob es gilt, ihn durchzulassen oder ihm zu folgen. Manche folgen ihm.

Tod des Performers.
Es ist vorbei

Wicht geht ab, er verlässt die Performance. Es gibt keine weiteren Spiele, Erzählungen oder Vorführungen. Es gibt keine Erklärung zu der mysteriösen Figur und ihrer Vergangenheit, und es gibt auch keine Möglichkeit, die gelungene Herstellung der glücklichen Erinnerung festzustellen. Die Heilung, wie ursprünglich vorgesehen, ist gescheitert. Die Erkenntnis kommt langsam (zu häufig kam er noch einmal zurück).

Wir, die Anwesenden, sind nicht mehr Teil dieser neuen Realität, denn etwas hat Wicht aus der Situation herausgeworfen, in der wir versucht haben, uns auf ihn einzurichten und die wir gemeinsam zu bestehen versucht haben: Wicht ist unerreichbar. Er kommuniziert nicht mehr. Der Verdacht, der während der drei Szenen entstanden und genährt worden sein muss, – dass etwas mit der Situation nicht in Ordnung ist und dass es keine glückliche Erinnerung geben wird –, bestätigt sich. Was genau passiert, ist jedoch unergründbar und unerklärbar; zuletzt bricht die Kontinuität

der Figur ab: Was den Performer ergreift, wird nicht mehr erzählt und es kann nicht mehr ergründet werden. Die Geste ist endgültig, der Performer, auf dessen Aktivität die gesamte Situation *Prom* basiert hat, entzieht sich zuletzt gänzlich.

2. Fragen aus dem Beispiel *Prom*

Ein Beispiel ist mit Giorgio Agamben ein „singulärer Gegenstand“, der „seine Singularität *zeigt*, zugleich exemplarisch und allgemeingültig, weder ganz dem Allgemeinen noch ganz dem Besonderen zuzurechnen“ ist.⁵⁹ Als ein solcher Gegenstand ist mir *Prom* aufgefallen, und als ein solches Beispiel setze ich es ein. *Prom* stellt eine kollektive ästhetische Situation her, die sich im Raumzeitlichen und im Sozialen ereignet und die ebenso ins Innenleben der Beteiligten ausstrahlt. Hinzu kommt: Ich war zugegen, und ich bin affiziert worden. Das wurde der Grund, dieses Beispiel zu wählen. *Prom* ist eine Performance, vergangen und vergänglich. Was davon bleibt, was wirkt weiter? Inwiefern wird *Prom* zum singulären Ausgangspunkt für Bildungsprozesse?

2.1 Affiziert werden in *Prom*



Wicht beim Angriff.



Abgang als Carrie.

beunruhigt sein

Prom endet im ‚Abgang‘, einem Finale, das wie beschrieben mit düsterem Sound und flackerndem, ersterbendem Licht hinterlegt ist, und in dem Wicht mit ekstatisch verdrehten Augen, behängt mit einem Ballkleid aus rotem Samt, die Reihen der Zuschauerinnen* abschreitet. Dieser Abgang ist beunruhigend, er fällt aus dem bisher abgesteckten Rahmen und er mag lächerlich wirken, er wird jedoch ernst genommen und es ist ein düsteres Ende, wenn es auch den Ausgang der Geschichte offenlässt. Immerhin löst sich die zwischendurch aufkommende Befürchtung, dass ‚wirklich‘ etwas passieren könnte, nicht ein.

Es gibt Andeutungen, dass auch den Zuschauerinnen* etwas von dem passieren könnte, was Wicht geschah – oder nicht? Wicht ging mit zunehmendem und schließlich in der Szene ‚Angriff‘ mit vollem Körpereinsatz vor; dann beschuldigte er das Publikum und bedrohte es. Was also könnte passieren? Schmerz, übergriffige Nähe, ein verletztes Sicherheitsgefühl, eine überraschende Berührung? Angegriffene Überzeugungsmuster? Das Wissen darum verlieren, nicht belangt zu werden, zu den Guten zu gehören? Es passiert aber nichts. Wir sind nicht einmal – gemeinsam – in die Falle gelockt, es ist keine Panikreaktionen anderer Anwesender zu erwarten. Die beiden Öffnungen, die in die angrenzenden Ausstellungsräume führen, bleiben offen, sodass der Raum nicht zur Falle wird, und wenn ich gehen wollte, könnte ich ihn verlassen. Darin bleibt *Prom* als Performance ihrer Konvention treu, dass sie ihre Zuschauerinnen* unbeschadet – wenn auch widersprüchlich affiziert: gelangweilt, gereizt und verwirrt, amüsiert und angeregt – aus der Situation entlässt. Es tritt nicht die Katastrophe, die blutige Rache, die Auslöschung der Festgemeinschaft ein, die der Stoff *CARRIE* nahelegt, der jetzt, endlich, als Referenz wohl den meisten vor Augen steht.

Der Performer tut sich weh, doch er greift niemandem im Publikum an. Die Gewalt wirkt nur auf ihn ein, oder auch, sie tritt über den Performer als Mittler oder Medium in Erscheinung. Für die Zuschauerinnen* ist kaum eine echte, körperliche Konsequenz zu befürchten. Elemente und Momente aus den Szenen vorher haben sich durch dieses Geschehen mit einer Bedeutung aufgeladen – als kollektive ästhetische Situation: es werden alle mitwissend, mitschuldig, betroffen, und mit ins Unglück hineingezogen.⁶⁰

Enttäuschung

Als Teilnehmerin* fühle ich mich zuletzt zurückgelassen, gemeinsam mit vielen anderen. Ich bin verunsichert worden, und das gilt nicht für mich alleine, denn ich habe gesehen, dass es Anderen im Publikum ähnlich gegangen ist. Nun am Ende stellt sich eine schwer deutbare Situation, doch eine dezidiert dramatische Stimmung der Vorahnung ein. Im Vergleich zum Anfang hat sich die Atmosphäre in der letzten Szene gewandelt. Vom Hellen und Luftigen in ‚Intro‘ über den Übermut des Ausprobierens in ‚Telekinese‘ wendet sich zuletzt das Blatt hin zum Düsternen. Wir, das Performance-Subjekt, sind in der Szene gemeinsam mit Philippe Wicht – und wie er: grundlos – zur Disposition gestellt und verunsichert. Die kollektive Ausrichtung der Subjekte, wie sie *Prom* bewerkstelligte, verliert ihre Perspektive und damit ihre Orientierung. Die Leerstelle, die durch die unerfüllte, auf *Prom* gerichtete Hoffnung entstanden ist, muss aktiv mit einem Ersatz befüllt werden. Im Verlauf der beiden Szenen ‚Angriff‘ und ‚Abgang‘ kommt die Einsicht, dass ich involviert worden bin, und die Verwunderung darüber, in welchem Maße mich das betrifft, für mich überraschend, und größtenteils erst nachträglich, ins Bewusstsein.

In der eigentlich enttäuschenden Festsituation zuvor glaubte ich, Distanz zum Geschehen zu haben, oder zumindest, eine distanziert-amüsierte Haltung dazu einzunehmen. Ich dachte, ich nähme gutwillig teil

60 In der Szene verspüre ich eine Beunruhigung darüber, dass möglicherweise etwas passieren wird, das mich persönlich und körperlich angeht. Die Erkenntnis, dass diese mögliche Gefahr, echt oder eingebildet, einen körperlichen Vorgang darstellt, zieht sich als Grundstimmung in die weitere Analyse hinein, den alleinigen Fokus stellt sie aber nicht dar. Vgl. für existenzphilosophische Überlegungen zu Performance: Katharina Pewny in *Das Drama des Prekären* (2011).

und hülfe damit dem Performer, seinen Part zu erfüllen. Mehr oder weniger unterhaltsame, überraschende und spektakuläre Momente folgten aufeinander – und es hat sich darin, unbemerkt, eine Art von Komplizenschaft ergeben und sich verfestigt.

Diese noch ungeahnte Verbindung, die aus der Verbindlichkeit entstanden ist, wird enttäuscht beim ‚Angriff‘: Als der Protagonist der Geschichte von etwas Fremdem angegriffen wird und dabei gezwungen ist, die Kontrolle über die Situation abzugeben, bin auch ich affiziert – auf verschiedenste Weise: ich bin überrascht und erschrocken; ich bin überfordert von der Frage, was das jetzt heißt, ob es mich betrifft, und wie; zugleich finde ich die Bewegungen witzig, ich schaue gern zu und fühle mich gut unterhalten; und dennoch bin ich vor allem zugleich etwas *anderes*: voller Vorahnung, dass eine Enttäuschung sich vorbereitet, dass ein Bruch ansteht. Mir wird klar, dass die Vorstellung, die ich zuvor gehegt hatte, nicht ganz richtig war. In diesen letzten beiden Szenen von *Prom* macht sich eine Ahnung bemerkbar, dass die Vorstellung vorher, aus einer sicheren distanzierten Position und nur der Performance zuliebe ein bisschen mitzumachen, und nur ein bisschen beteiligt zu sein, ohne mich zu verpflichten, nicht ganz richtig war.

Wicht spielt, dass er angegriffen wird, und er ist nun mit sich selbst oder dem Angreifer beschäftigt. Das Ende der gemeinsamen Situation am Ende von ‚Telekinese‘ bringt die Enttäuschung darüber mit sich, dass Philippe Wicht sich vom Publikum abwendet. Er schafft dadurch eine ambivalente Subjektkonstellation: Dadurch, dass er das Publikum nun von Mitwisserschaft und Mitleidenschaft ausschließt, etabliert er zugleich ein zweites, diesmal unzugängliches Performance-Subjekt. Der Performer entfernt sich und es wird allmählich klar, dass er nicht wiederkommt. Wicht wendet sich sogar gegen das Publikum, als er es mit dem Satz „Ich werde Euch alle töten“ bedroht. Die Bedrohung des Publikums in diesem Moment bringt aber ebenso die enttäuschende Erkenntnis mit sich, dass der Anteil, den ‚wir‘ beim Fest geleistet haben, nicht zum Ziel geführt haben kann. Damit stellt sich der ‚Angriff‘ nicht nur als eine Störung der gemeinsamen Situation dar, dabei wird das Scheitern der gemeinsamen Situation beziehungsweise der ganzen Narration vom ‚Fest‘ oder vom ‚Ball‘ absehbar. Darin liegt die Enttäuschung: Ich bin enttäuscht, weil wir das Ziel nicht erreicht haben, ihm eine glückliche Erinnerung zu verschaffen. Ich fühle mich mitschuldig – wo ich mich doch bemüht habe, bei diesem ‚Ball‘ mitzumachen, selbst wenn alles daran banal und fragwürdig war!

Der ‚Angriff‘ stellt eine Schlüsselszene der Analyse dar, insofern mir die darin zu Tage tretende Enttäuschung im Nachhinein auf zwei Dinge klarmacht: dass ich involviert wurde, ohne es in dem Moment zu bemerken, und dass ich bereit war, mich zu involvieren, ohne mir über den Grund dafür genau Rechenschaft ablegen zu können.

2.2 Prom als Beispiel für Involviertsein

Konkretisierung des Vorhabens

Performance stellt als Kunstform möglicherweise einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse dar, insofern sie individuelle und kollektive Subjekte in eine kollektive ästhetische Situation zu involvieren und zu affizieren vermag. Aus der obigen Erzählung über die Einrichtung und die Entwicklung der Performance *Prom* resultiert das Interesse, mehr darüber

herauszufinden, wie und wieso eine solche kollektive ästhetische Situation bindet und bewegt. *Prom* bindet die Anwesenden als kollektive ästhetische Situation ein; sie stellt eine in vielerlei Weise wirksame – auch komplexe und in ihrem Verlauf unüberschaubare – Situation dar. Die unangenehmen und erstaunlichen Momente darin sind der Weg, wie sie betrifft und der Grund, dass sie – vielleicht – bildet. *Prom* ist, zumindest in meinem Fall, offensichtlich ein Ausgangspunkt für Bildungsprozesse geworden: es ist mir geblieben und hat eine Auseinandersetzung veranlasst, die noch immer anhält.

Um mehr darüber herauszufinden, wie diese Bildungen im Moment und später vonstatten gehen, gehe ich auf Performance ein als ein Medium, das den Raum des Gemeinsamen einrichtet, und ich frage mit Blick auf den Bereich zwischen Performancekunst und zeitgenössischem Theater, wie sie die daran Beteiligten auf vielfache Weise aufeinander und auf die Situation ausrichtet und an sie bindet.

Dazu erörtere ich zunächst Fragen der Konzeption und der praktischen Erarbeitung und Einrichtung von Performances als kollektiven ästhetischen Situationen – es geht hier also um Arbeitsweisen und Vorgehensweisen. Zugleich möchte ich mehr darüber erfahren, was vor sich geht, wenn sich Teilnehmerinnen* in einer solchen polyvalenten und komplexen ästhetischen Situation derart konkret (wenn auch nicht unbedingt beabsichtigt) affektiv einbringen und ihren Platz dort einnehmen, wo Leerstellen provoziert werden. Damit soll auch die Frage des Involviert-Werdens oder Sich-Involvierens in eine(r) kollektive(n) ästhetische(n) Situation zum Gegenstand werden – es geht also um Arten, sich als kollektives Subjekt zu verhalten, die, wie wir gesehen haben, zugleich Arten darstellen können, auf die Erfordernisse einer Situation zu antworten.

Als Arbeitsthese formuliere ich zum ersten einen Zusammenhang zwischen Performance als sozialer Situation und als ästhetischer Situation, und daher müsste für die Situation der Kunst eine zweifache Perspektive gefunden werden, die diese in Bezug auf ihre sozialisierenden, einbindenden Momente sowie auch in Bezug auf ihre spezifische ästhetische Wirksamkeit betrachtet. Ich beleuchte Performance damit zum zweiten als einen widersprüchlichen Ort: als Ausrichtung, Fokussieren, Gleichmachen; zwingend, anregend, neugierig machend; und, dies thematisierend, seine eigene Logik wieder durchkreuzend: ironisierend, enttäuschend, auflösend. Es wird daher darum gehen, die Verhältnisse und Kontexte zu beleuchten, an denen *Prom* selbstreferenziell arbeitet, sowie die Bezüglichkeiten und Bindungen darin zu erörtern, die sich als emotionale, affektive Verbindung herstellen.

Die Problemlage ‚kollektive ästhetische Situation‘ versuche ich hier zunächst von Performance her als dem künstlerischen Medium zu beschreiben, das sie herstellt und in deren Logik sie diese widersprüchlichen Wirkungen entfaltet. Später wird sie mit einer aktuellen Ausprägung des subjekttheoretischen Ansatzes – aus queerfeministischer Perspektive – betrachtet werden, um relevant zu machen, was es für die Einzelne* bedeutet, in eine kollektive ästhetische Situation einbezogen zu werden. Schließlich dient all dies als Vorbereitung, um Performance als einen möglichen und komplexen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu erörtern, die zum einen über die personengebundene Situation hinausgehen und zum anderen länger anhalten – sei es als Verarbeitungsprozess, sei es als Referenz für weitere Situationen und Faszinationen, für andere Bindungen und Bezüglichkeiten im wirklichen Leben. Das heißt, mit dem Begriff der

‚kollektiven ästhetischen Situation‘ gedacht gibt es für Performance nicht zwangsweise einen Abschluss – es kann an der ‚Situation‘ zu einem anderen Moment weitergebaut werden, mit anderen Menschen, an einem anderen Ort – das macht den Bildungseffekt aus: sie bleibt nicht singulär und punktuell.

3. Performance: Theoretische Perspektiven kollektiver ästhetischer Situationen

Zuschauen oder teilnehmen?

Das Vorgehen von Philippe Wicht in *Prom* als Performance hat strukturelle Vorläufer, vor allem im Bereich des postdramatischen Theaters, die den Begriff ‚Situation‘ stark machen. *Prom* als kollektive ästhetische Situation zu setzen, liegt vor allem an der konventionellen Rolle der Zuschauerinnen, die darin zum Problem wird. Den Zuschauern widerfähre in ihrer Rolle als Theaterbesuchern eine grundlegende Neubestimmung, notieren Kristin Westphal und Wolf-Andreas Liebert: „Sie werden zu Teilnehmenden – auch wider Willen.“⁶¹ Die Teilnehmerinnen* seien, so formulieren es Westphal und Liebert, in Performance mit „zugemuteten und ausgesetzten Situationen“ konfrontiert, die ein eigenes Handeln herausforderten. „Über Wahrnehmung und Bewegung oder handelndes Eingreifen werden die Teilnehmenden [...] herausgefordert. Die Erfahrung einer derartigen Grenzüberschreitung und die Notwendigkeit, sich in einer solchen zugemuteten und ausgesetzten Situation als handlungsmächtig zu erleben, erfordert es, Befreiungsphantasien – also Strategien zur Selbstermächtigung – in einem frei gestellten Raum zu entwickeln.“

Wenn, wie in *Prom*, die konventionelle Rolle zum Problem wird, liegt das Herausfordernde an der Situation vielleicht sogar ganz im Gegenteil darin, vom Teilnehmen abgehalten zu werden – teilnehmen wollen, aber nicht zu dürfen, obwohl man* wüsste, wie das Teilnehmen ‚an Situationen‘ geht. *Prom* endet mit zwei Szenen, in denen sich die Teilnahme daran verbietet und mit denen der Performer sich der Interaktion entzieht. Die Konsequenz im genannten Sammelband lässt, freundlicher, die Aktivierung des Zuschauers* anklingen, die als eine historische Debatte des Theaters gelten kann, vielleicht sogar, in ihrer affektiven Bedeutung, als die begründende und maßgeblichste Debatte des Theaters. Darüber hinaus wird auf die Emanzipation des Zuschauers* angespielt. *Prom* lädt die Zuschauerinnen* zum Teilnehmen ein und setzt sie auf dreifache Weise aus, zuerst durch die Aufforderung teilzunehmen, dann beim Teilnehmen und zuletzt dadurch, dass die Einladung wieder durchkreuzt wird. Auch in der Rolle *als Teilnehmerin**, deren generelle Ausgesetztheit akzeptiert ist, sind wir nicht sicher, denn Teilnehmen betrifft nicht alle gleich; der Abschluss der Performance wird als Ausschluss inszeniert. Zuletzt gibt es nichts zu tun, außer dem Protagonisten bei seinem melodramatischen Niedergang und bei seinem ironisch-bedrohlichen Abgang zuzuschauen. Eine Selbstermächtigung ist im erneuten Abstandnehmen, die durch das dramatisch inszenierte Verschwinden des Performers aus der Mitte des Kreises der Teilnehmenden nötig wird, nur minimal angelegt: zurück aus der Situation und zurück zu sich kommen, aber mit dem Erlangen von Handlungsmacht hat das wenig zu tun.

61 Für direkte und indirekte Zitate in diesem Absatz vgl. Liebert und Westphal 2015, S. 7f.

Ein interessanter Aspekt liegt in dieser Rückkehr zum Zuschauen. Das Zuschauen gewinnt eine neue Qualität, insofern es zuletzt mit unabgegrenzten Rollen als zu Beginn stattfindet; wie weit das Teilnehmen geht und wozu es führen kann, wird damit Thema. Die zur Teilnahme eingeladenen und dann von der Teilnahme wieder Ausgeschlossenen fragen sich, halb im Ernst, halb im Spaß: Sind wir betroffen? Sind wir gefährdet? Was greift ihn an? Trifft es uns auch? Eine einfache Rückkehr zur alten Rolle ist ihnen verwehrt.

3.1 Arbeitsbegriff Situation

Die These und ihre Hintergründe

Das Konzept der ‚Situation‘ dient mir als Ausgangslage der Untersuchung und als Kern der Begriffsbildung der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘. Ich versuche damit einen Zugriff auf die Komplexität von Performance zu gewinnen, inspiriert von den Verhältnissen und Bezüglichkeiten, die *Prom* geschaffen hat. ‚Situation‘ ist ein zentraler Begriff in der Kunsttheorie wie auch in der neueren Theaterwissenschaft und Performance.⁶² Der Begriff ‚Situation‘ eignet sich für weitere Prägungen, denn er liegt quer zur Unterscheidung zwischen Theater- und Kunstproduktion, zwischen Politik, Alltag und Kultur. Wenngleich er zentral ist, so ist er doch auch irritierend offengehalten, und er kann auf verschiedene Arten verwendet sein.

Als beinahe banaler und zumindest in der Kunst sogar unterbestimmter Begriff stellt ‚Situation‘ einen ersten Ausgangspunkt der Beschreibung und näheren Bestimmung des Begriffsinstruments der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ dar. ‚Situationen‘ sind, allgemein gesprochen, eine Erscheinungsform und ein Arbeitsmittel von Performances, die in Reaktion auf ihre Kontexte (orts- und gattungsspezifisch) für und mit mehreren – meist von Grund auf unterschiedlich positionierten – Betroffenen entstehen und sich entwickeln.⁶³ Dadurch sind sie mithin von Installationen, Zeichnen/Zeichnungen, Gemälden und vielleicht sogar von Workshops unterschieden.

Perspektiven des Begriffs ‚Situation‘

Der Begriff ‚Situation‘ erzeugte unter einem alltagssprachlichen Verständnis einen ersten Zugang, der nun weiter untersucht werden soll. Basierend darauf gelang es bis hier, dessen Vorläufigkeit und Offenheit bis in die Textebene hinein zu ‚performen‘, um ein erstes Verständnis zu schaffen. Um die Perspektiven auf den Begriff zu sortieren und in ihren unterschiedlichen

62 Zentral tritt er, zumindest für eine Weile, im Diskurs des postdramatischen Theaters auf, wie in der „Situation Theater“ bei Klein und Sting 2005, S. 12. Die Darstellung weiterer Referenzen und Bedeutungen ist den folgenden Abschnitten vorbehalten.

63 Mit der Verwendung der einfachen Anführungszeichen ist ein Akzent gesetzt, der für die neue differenziertere Lesart von ‚Situation‘ steht. Gleichwohl kann der Begriff ab jetzt nicht jedes Mal angeführt werden. Ich führe ihn im weiteren nur an, um ein indirektes Zitat zu markieren oder um seine Verwendung als Begriff von einer anderen Verwendung abzugrenzen.

„Situation“ in der
Kunstpädagogik

fachlichen Bedeutungen zu beleuchten, wende ich mich nun der Kunstpädagogik zu.

Innerhalb des kunstpädagogischen Diskurses greift die Kunstvermittlerin und -pädagogin Eva Sturm auf den Begriff zurück. Sie nutzt ihn in *Von Kunst aus* beiläufig und mit einer strategischen Offenheit, wenn sie ihn aus der politischen Philosophie von Gerald Raunig übernimmt, der sich wiederum auf situationistische Theorie bezieht.⁶⁴

Mit Raunigs Worten schreibt Sturm über „lokal begrenzte Situationen und Milieus, die die Eindeutigkeit brechen“.⁶⁵ Sturm übernimmt Grundgedanken der französischen Bewegung und des situationistischen Manifests,⁶⁶ indem sie darauf verweist, „dass in jeder Situation die Machtpotenziale auch in Widerstandspartikel gewendet werden können – zumindest potenziell“.⁶⁷ Raunig meint ursprünglich damit politische Aktionen und Kommunikationen, die Situationen und Milieus herstellen, die eine politische Eindeutigkeit oder Hegemonie brechen, etwa durch die Produktion von Texten, Bildern und Radiosendungen. Situationen in diesem Sinne kommunizieren andere Inhalte als die gewohnten und bereiten den Weg (im Sinne der Avantgarde) für eine vielleicht andere Gesellschaft vor.

Eva Sturm bringt als Anschauungsbeispiel die Produktionen des Hamburger Radiokollektivs LIGNA ins Spiel, die im öffentlichen Raum kollektive und ästhetische Situationen mit Aufführungscharakter herstellen, die als „Radioballett“ bekannt wurden.⁶⁸ LIGNA lädt dazu ein, zum „multiplen Körper“⁶⁹ zu werden, indem man gemeinsam mit Anderen übers Radio vermittelten Anweisungen lauscht und die dazu gehörenden Bewegungen zeitgleich ausführt. In der Sendung, die die Ausführenden hören, wird über Themen wie Kollektivität, Raum und Masse reflektiert, und auch über Konsum, Choreografie, Revolution, Synchronizität, Kontrolle, Eigensinn, etc. Die Bewegungen der an einer solchen Situation Teilnehmenden finden synchron – gleichgeschaltet – statt, wenn sie auch im öffentlichen Raum verteilt zwischen anderen Passantinnen* zu sehen sind, die sich ‚normal‘ verhalten, weil diese die Signale aus dem Radio nicht empfangen. Die Anweisungen und Narrationen sind machtvoll als eine vereinheitlichende Geste, doch sie stellen durch ihre Rahmung eine vielstimmige, gebrochene und uneindeutige Situation her. Überdies sind die Sprecherinnen*stimmen mal ironisch, mal affirmativ, mal kritisch. Wer mitmacht, ist überdies an zwei Orten gleichzeitig. Für andere Betrachterinnen* aber ist die sich

64 Vgl. insbes. Sturm 2011, S. 290-293.

65 Gerald Raunig, *Wien Feber Null. Eine Ästhetik des Widerstands*. Wien: Turia und Kant, 2000, S. 72f, z.n. Sturm 2011, S. 292.

66 Der „Charakter der neuen Kultur“ im situationistischen Manifest bestehe, so die Autorinnen*, aus Momenten wie komplette (totale) Teilhabe, gelebtem Moment und kollektiver Produktion, die zusammen eine Kunst des Dialogs beziehungsweise eine Kunst der Interaktion ausmachen solle. Die Argumente in einem Auszug aus der englischen Übersetzung lauten: „Against the spectacle, the realized situationist culture introduces total participation. / Against preserved art, it is the organization of the directly lived moment. / Against particularized art, it will be a global practice with a bearing, each moment, on all the usable elements. Naturally this would tend to collective production [...] / Against unilateral art, situationist culture will be an art of dialogue, an art of interaction.“ *Manifeste [1960]*, z.n. Bolt und Jakobsen 2015, S. 47f.

67 Sturm 2011, S. 292.

68 Vgl. , zuletzt aufgerufen am 2.5.2020.

69 Sturm 2011, S. 291.

Elemente	herstellende sichtbare Situation rätselhaft, sie unterbricht die Normalität des Alltags derer, die nichts ahnen, auf unvorhergesehene Weise. Situationen in diesem Sinne, wie Eva Sturm sie für die Kunstvermittlung akzentuiert, sind kleine, eigen- oder widerständige zeiträumliche Einheiten, die sich aus künstlerischen und/oder ästhetischen Mitteln speisen und einen Bruch mit der Normalität außerhalb beinhalten – oder ihn herstellen könnten. Eva Sturm bezeichnet damit also, inspiriert von der „Konstruktion von Situationen“ (Debord), und doch darüber hinausgehend, ein mediales Geschehen und den Moment, in dem Kommunikation stattfindet, und nicht zuletzt spielen dabei auch die Anwesenden und Teilnehmenden eine (wenn auch keine als zentral benannte) Rolle. Die ‚totale Partizipation‘ des situationistischen Manifests ist durch eine vielgestaltige Menge von Vektoren und Elementen der Situation ersetzt, die in der Situation wirken.⁷⁰
sozialer Sinn	Im soziologischen Diskurs werden Situationen intersubjektiv ausgelöst. In der viel zitierten Soziologie des alltäglichen Verhaltens von Erving Goffman geht es um ‚soziale Situationen‘, als Anlass, an dem sich Individuen füreinander ‚aufführen‘. So könnte eine ‚soziale Situation‘ im Prinzip überall zu finden sein – was als Situation angesehen werde, ist eine Frage der Aufmerksamkeit.⁷¹ Eine Situation entsteht bereits, wenn zwei Personen anwesend sind. „Situations begin when mutual monitoring occurs and lapse when the secondlast person has left.“⁷² In dieser personellen Minimalkonstellation ist es die Zeuginnenschaft* oder eben die Aufmerksamkeit auf ein Geschehen, das dieses zur Situation macht. Bestimmend dafür, dass etwas als eine Situation gilt, ist dann der Umstand, dass die Anwesenden sich fragen, was „das alles soll“ – was das Handeln, die Aussagen der oder des Anderen, die Interaktion zu bedeuten haben.⁷³ Das Potenzial dessen, den Blick auf die Situation in diesem Sinne zu richten, ist, dass es die Konventionen und Umstände des Zusammenkommens akzentuiert und auch die Frage, was die Beteiligten daraus machen, wie die Beteiligten also Sinn aus der Situation machen. Die revolutions- und die kultur- oder gesellschaftstheoretisch inspirierte Definition von Situation widersprechen sich in vielen Aspekten. Situationen im ersten Sinne sind wertvolle kleine Momente, in denen die Dinge anders laufen als normal. Im zweiten Sinne sind sie der Stoff des Alltags, der Stoff, aus dem die Normalität sich wieder und wieder zusammensetzt. Ein geteiltes Augenmerk liegt auf vielen Dingen: dass die Situation etwas geteiltes ist und dass darin etwas mitgeteilt wird, dass mehrere Personen (und gewisse Apparaturen, Umstände und Materialitäten) daran beteiligt sind – und, dass letztlich nicht ganz sagbar oder kontrollierbar ist, was dabei und daraus entsteht. Auch mein Blick ist doppelt und bewusst widersprüchlich: Im Sinne einer kulturwissenschaftlich gefärbten Perspektive ist er fragend und offen auf die Situation <i>Prom</i> gerichtet: Der Zweck ist, das, was intersubjektiv vor sich geht, zuerst einmal zu verstehen. Im Sinne der situationistischen Revolutionstheorie ist die Situation hingegen bereits mit taktischen Überlegungen verbunden, sie ist ein Weg, um Widerstand gegen die routinierte

70 Vgl. Debord 1980.

71 Vgl. Lehmann 1999, S. 182.

72 Erving Goffman: *Wir alle spielen Theater*, München: Piper, 1969, z.n. Lehmann 1999, S. 182.

73 Vgl. Lehmann 1999, S. 182.

Wahrnehmung zu leisten. Eva Sturm verweist über ihre Gewährsleute auf einen taktischen, einen „geschickten Gebrauch der Zeit“.⁷⁴ Deswegen interessiert mich auch die aktionistisch-kritische Perspektive auf Situationen.

situierter

Situation taucht als Begriff in Forschungsarbeiten oft auf, wenn eine bestimmte Konstellation, in der etwas auftritt, hervorgehoben werden soll – oder auf der anderen Seite auch, um die Partialität einer Perspektive zu betonen. Es ist ein Nomen, das dem Adjektiv entwachsen ist: ‚situierter‘ oder ‚situationsspezifisch‘ kann verwendet werden, um zu sagen, dass ein Sachverhalt oder Untersuchungsgegenstand und mit ihm ein noch zu bestimmender, konkreter, Kontext perspektiviert werden soll.

Situiertheit bezeichnet dann auch den Umstand, den jede Wissenschaft hat und mit dem sie einen Umgang finden muss – sie muss sich fragen, wo sie die Forscherin* platziert. Aus dem Interesse, sich über diese situierter Orte der Wissensproduktion zu verständigen, kommt die Idee nämlich zuerst: ‚situated knowledges‘ – im Sinne Donna Haraways – betont, dass es verschiedene Arten von Objektivität gibt und verschiedene Orte, von wo aus die Wissenschaftlerin* spricht. Die Situiertheit wird also zur Situation der Forscherin, und diese fließt ins Forschen ein. Situierendes Wissen beinhaltet die Partialität – aus der, etwa, verkörpertes Wissen – ‚embodied knowledge‘⁷⁵ – oder lokales Wissen einzubringen sind. Es gilt Haraways genereller Einspruch: „feminist objectivity is about limited location and situated knowledge, not about transcendence and splitting of subject and object.“⁷⁶ Vom situierter Wissen ausgehen heißt letztlich also zwei Dinge: zum einen, Differenzen, andere Wissensarten und Interessen am Gegenstand, hervorzuheben und zur Geltung zu bringen, um eine Vielfalt an Wissensformen hervorzubringen. Und auch, bemüht sein zu markieren, mit welchen Mitteln sich die partiale Perspektive schärft, die auf den Gegenstand trifft.

Von daher betrifft eine situierter Perspektive die Reflexion der eigenen Beschränktheit – und beinhaltet zugleich die Erkenntnis, dass eine Positionierung unumgänglich ist. Dies wurde, wie Julia Prager sagt, als Aufforderung begriffen, um „dem Verantwortungsbegriff in der wissenschaftlichen Beschäftigung mehr Raum zu geben“.⁷⁷ Dies zieht vielfältige wissenschaftliche Anstrengungen nach sich, und die Notwendigkeit, diese wahrzunehmen und die anzuerkennen. Letztlich werfen situierter Ansätze epistemische Fragen auf: die eigene Position markieren, zieht es dann nach sich, die Unabtrennbarkeit von Position, Perspektive und Sachverhalt zu erkennen.

Einige dieser Überlegungen flossen in das Paket aus Theorien und Methoden ein, das sich Situationsanalyse nennt, und wo sich die Situation – nun doch wieder ein Nomen – als vielschichtiges Konglomerat zeigt und

74 Sturm 2011, S. 293, in Verweis auf Raunig 2000, a.a.O., und Michel de Certeau: *Kunst des Handelns*, Berlin: Merve, 1988.

75 Der Begriff wird unten nachgewiesen; hier verwende ich ihn im generellen Sinne des Wortes: verkörpertes Wissen. Die Verwendungsarten und die Verbreitung des Konzeptes sind weiter, als dass sie mit einer oder zwei Quellen abgedeckt sein wären. Haraway zielt i.Ü. nicht bloß auf die körperliche Getragenheit des Wissens ab, sie hebt vielmehr die Verknüpfung verkörperter und lokaler Wissensformen hervor, mit denen Wissenschaft (hier: Naturwissenschaften) betrieben werden sollten. Vgl. Haraway 1988.

76 Haraway 1988, S. 583.

77 Prager 2013, S. 14f.

aus verschiedenen Faktoren zusammensetzt. Angetreten, um die Fehlstellen anderer Ansätze, namentlich der Grounded Theory, zu adressieren, zollt die ‚Situational Analysis‘ als machtanalytischer und reflexiver Ansatz dem „embodiment and situatedness of the researcher“ Tribut; sie bezieht „nonhuman elements (material things such as animals and technologies)“ ein; vor allem aber betont sie „attending carefully to differences [and] complexities“. ⁷⁸ Die Situation wird also durch die Betrachtung komplex gemacht. Diese angereicherte Situationalität des Gegenstands ist das Mittel zur Analyse: „*the situation of inquiry itself broadly conceived becomes the key unit of analysis.*“ ⁷⁹ Und ohne in die Details der sozialwissenschaftlichen Methode zu gehen, die die gesellschaftliche Situiertheit durch verschiedene Mappingstrategien empirisch konstruiert, ist sie doch anregend als Ausprägung eines sowohl kritischen wie auch am Sinnlichen orientierten Vorgehens. ⁸⁰ So sind wir zurück bei der Situation als Nomen, als Rahmung, und doch ist diese wiederum offen für neue Einschreibungen. Denn die Situationsanalyse im sozialwissenschaftlichen Sinne wird als Ausgangspunkt von Theoriebildung verstanden. Und da sich auch meine Untersuchung als ein theoriebildendes Vorgehen versteht, ist die Perspektivierung auch hier erst im Laufe der Untersuchung klarer (wenn auch die Frage danach bereits jetzt zentral ist).

Exkurs. Kunsttheorie

Probleme des Begriffs

Wenn er auch durch die situationistische Kunst- und Revolutionstheorie inspiriert ist und damit eigentlich eine zentrale Referenz besitzt, ist der Begriff ‚Situation‘ in der zeitgenössischen Kunsttheorie durchaus oft unspezifisch verwendet.

Ein Grund dafür ist historisch gelagert: Die Gruppe Situationistische Internationale ist keine einfache Stichwortgeberin. Situationismus wurde als (post-)avantgardistische Richtung in der Kunst viel rezipiert, doch ist die Theorie eher für die konkreteren Strategien des Umherschweifens (‚Dérive‘), der Entwendung, de Certeaus *Kunst der Handlung* und den – von ihren Protagonisten* eigentlich kritisierten – Begriff des ‚Spektakels‘ berühmt geworden als für die „konstruierte Situation“. ⁸¹ Die Situation ist bereits bei ihrer Einführung in den Kunstdiskurs ein abstrakter, ein schwer zu fassender Begriff, zumal er in den Verdacht einer lediglich ‚stilistischen‘ Beschreibung der historischen Bewegung der französischen Situationisten zu geraten droht.

Engagement und Autonomie

In der Kunsttheorie hat es der Begriff ‚Situation‘ bis jetzt eher verfehlt, für die Beschreibung eines bestimmten Konzeptes bekannt zu werden. Im Gegenteil: er steht sogar für ganz widersprüchliche Bedeutungen. Heute schwingt die Bedeutung von ‚Situation‘ zwischen der Konzentration auf Erfahrung und dem Einbezug von Kontexten. So ist

⁷⁸ Clarke, Friese und Washburn 2015, S. 12.

⁷⁹ Clarke, Friese und Washburn 2015, S. 12. Hervorhebung im Original.

⁸⁰ Situational Analysis wurde zur Erfassung komplexer Konstellationen von Wissen und verschiedenen anderen Faktoren seiner Verhandlung und Erzeugung, besonders Akteuren, textlichen und visuellen Diskursen, Schlüsselpositionen und sozialen Welten entworfen. Vgl. Clarke, Friese und Washburn 2015.

⁸¹ Vgl. Debord 1957; Ohrt 2014, S. 320; vgl. a. Guy Debord: *Die Gesellschaft des Spektakels*, Hamburg: Nautilus, 1978; de Certeau 1988, a.a.O.

‚Situation‘ einerseits ein Sammelbegriff für Arbeitsweisen, die nicht auf feststehende Werke abzielen, sondern an prozessbasiertem Arbeiten interessiert sind. Dieses Interesse an Erfahrung und Erfahrungsgestaltung in der Bildenden Kunst wurde etwa als ‚Prozessästhetik‘ betitelt.⁸² Der Begriff steht andererseits und spezifischer auch für kontextuelle Strategien beziehungsweise für Kontextkunst (Weibel).⁸³ Claire Doherty benutzt den Begriff ‚Situation‘ für die Erweiterung des Ansatzes der ‚site specificity‘ um soziale Interessen und kollaborative Arbeitsformen. Dies bringt ihn zurück zum Bezug auf künstlerische Arbeiten, die sich um Öffentlichkeit, Urbanismen und gelebten Raum verdient machen, in eine Nähe auch zu situationistischen Gedanken.⁸⁴ In letzter Instanz kann heute Kunst in ihrem Einsatz gegen Autonomie, als Beitrag zum ‚social turn‘ der Kunst (mit Arbeitsformen, die soziale Kontexte einbeziehen) ebenso Situationen hervorrufen wie eine Bildende Kunst, die sich primär als Erfahrungsgestaltung versteht und dies aus dem Motiv, sich gegen das materielle Werk zu stellen (als eine Kunstform also, die argumentiert, dass die ästhetische Erfahrung das eigentliche Werk sei).⁸⁵

Die Bezeichnung Situation kann natürlich ebenso gut, wie ich das im bisherigen Text schon vorgeführt habe, für aufführungshafte, theatrale und performancebasierte Momente verwendet werden. Und sie bezeichnet aus naheliegenden Gründen weniger die Haltung, aus denen heraus die Künstlerin* ‚aus dem Studio‘ herausgeht, sondern deren Ergebnisse und Folgen.⁸⁶ Die Motive dafür, prozessbasierte und interaktive Situationen herzustellen, können also changieren und sind in einer Bandbreite zwischen künstlerischer Autonomie und künstlerischem Engagement zu finden. Je nachdem, welche Art der Auseinandersetzung mit einer Situation gewollt wird, können Situationen künstlerische Arbeiten mit partizipativen Aspekten sein oder diese verweigern, und sie können auch gemeinsame Erfahrungen ins Werk setzen, die Unabgrenzbarkeiten erzeugen, wie es an *Prom* geschildert wurde.⁸⁷ Eine Situation kann, wie *Prom*, Stimmung machen. Doch ebenso kann die ‚Situation‘ im existenzialistischen Sinne einen Terminus für die individuelle Erfahrung aus der individuellen Perspektive einer einzelnen, singulären Betrachterin* darstellen.

Als prominentes Beispiel für diese Problematik ist auf Tino Sehgal zu verweisen, der seine Arbeiten als ‚Situationen‘ bezeichnet, und dies in einem Fall sogar titelgebend: bei der Arbeit *This situation* (2007).⁸⁸ Sehgal's Strategie ist vielleicht dadurch zu beschreiben, dass er verschiedene gesprochene, gesungene und getanzte Interventionen in Kunsträumen

82 Umathum 2011, S. 15. Vgl.a. Bättschmann 1997.

83 Vgl. Weibel 1994.

84 Claire Doherty argumentiert so im als Teil der Reihe Documents of Contemporary Art der Whitechapel Gallery herausgegebenem Reader zu *Situations* als künstlerischem Thema und Motiv, vgl. Doherty 2009.

85 Zu künstlerischen Situationen im medialen Display vgl. Marie-France Rafael, Rafael 2017. In einer Breite zwischen Aufführung und ‚Erfahrungsgestaltung‘ (Bättschmann) argumentiert Sandra Umatham den Begriff der „Erfahrungssituationen“ aufgrund dreier sehr unterschiedlicher Beispiele, vgl. Umatham 2011, S. 160.

86 Vgl. Doherty 2004.

87 Bei der Nennung von Stilen und Richtungen der zeitgenössischen Kunst beschränke ich mich auf prägnante Beispiele. Eine stilistische Einordnung von *Prom* ist nicht angestrebt, es geht hier um eine Charakterisierung des Begriffs der ‚Situation‘.

88 Vgl. Umatham 2011, S. 147-157.

inszeniert, in denen die Besucherin angesprochen, adressiert oder ein Stück weit begleitet wird. Diese immateriellen und flüchtigen Erscheinungen ermöglichen eine Beteiligung oder lassen ein Interesse entstehen, erzwingen sie aber nicht. In Sehgal's Situationen kann eine* sich aktiv einbringen, sie anschauen oder auch weitergehen, und damit ist ihnen ebenso leicht zu entkommen wie einem installierten Werk, sie verbleiben in einem Raum, an einem Ort. Bei Sehgal kommen Interaktion (soziales Handeln light) und Intervention (als nicht reproduzierbare, überraschende Ereignisse in einer Ausstellungsinstitution: Institutionskritik light) und eine im Rekurs auf das Immaterielle, Vergängliche gründende Strategie (als Verbot von Dokumentationen und Geschriebenem) zusammen.⁸⁹ Die Spezifik einer Situation in Sehgal's Sinne besteht im Ephemerem, wie auch darin, dass sie im Voraus geplant und eng parzelliert ist. Die intersubjektive Begegnung zwischen zweien, wie Besucherin* und Aufsicht, steht hier in einem ästhetischen Kontext, ist ästhetisiert, künstlich eingegrenzt auf wenige Gesten oder Sätze, die freilich den inszenierten Charakter der Intervention ironisieren. Wie die Performance Studies-Theoretikerin Shannon Jackson anmerkt, grenzt Tino Sehgal sich mit dem Begriff ‚Situation‘ von der Theatersprache ab.⁹⁰ Über den politisch grundierten Beiklang der Situation macht sich Sehgal dadurch ein Stück weit vom machtvollen Ort des Museums unabhängig. Jackson konstatiert, dass gerade experimentelle Arbeiten der Kunst, die Theaterrmittel oder -register verwendeten, sich von einer Klassifizierung als ‚Theater‘ abgrenzten. Einige solcher Elemente von Performance, wie „duration, embodiment, spectacle, ensemble, text, sound, gesture, situated space, re-enactment of an elusive original“,⁹¹ zählt Jackson auf. Künstlerische Arbeiten, die mit derlei Mitteln arbeiten, zeigen sich, auch wenn sie sich vom ‚Theater‘ abgrenzen, in der Wahl ihrer Themen und Mittel davon beeinflusst.⁹²

Letzteres Beispiel aus dem Diskurs der Kunst dient mir zur weiteren Schärfung des Begriffs, denn mit dem Begriff ‚Situation‘ bezeichne ich demgegenüber eine Situation, die sich, sich ihrer kulturellen Kontexte bewusst, einer Anzahl Teilnehmerinnen* und deren intersubjektiven und inneren Situation(en) widmet, eine Situation mit einem Anliegen im Sozialen oder einem Interesse daran – wobei dieses auch manipulativ oder in verschärfender Weise ins Werk gesetzt sein kann, wobei es entlarvend und problematisierend sein kann. In dieser Begrifflichkeit sind, ohne den letzten Zusatz gedacht, potentiell Situationen auch in anderen Bildungskontexten, zum Beispiel in der Schule, anzusiedeln.

Meine Untersuchung versucht jedoch einen präziseren Zugriff auf die spezifische Wirksamkeit von *Performance* als ‚kollektiver ästhetischer

89 Ich folge in dieser Charakterisierung von mir selbst gesehenen Arbeiten sowie den Beschreibungen von Desolaux 2007, S. 63; Umathum 2011, S. 117ff.

90 Vgl. Jackson 2011, S. 250.

91 Vgl. Jackson 2011, S. 19.

92 Die wechselseitige Bezugnahme und Beeinflussung zwischen dem experimentellem Theater und dem Happening in der Bildenden Kunst ist ein Fakt, der die geschilderten Abgrenzungsbewegungen umso unplausibler macht. Zu Aufführung, Inszenierung und Theatralisierung als Strategien der Bildenden Kunst vgl. Morgan und Wood 2007; die Ächtung von Theatralität tritt auch im Modernismus auf, vgl. Wood 2007, S. 18-25.

Situation' zu gewähren. Dazu gehe ich von einer Idee von Performance aus, die sich in der soeben benannten gegenseitigen Beeinflussung von Bildender Kunst und Darstellender Kunst entwickelt hat.

Prom ist ‚Performance‘ in diesem erweiterten Sinne des Wortes: insofern es mit Elementen vom zeitgenössischem Theater bis hin zur Body Art arbeitet; zwischen dem Hochkulturellem (Museum) und dem Populärkulturellem (Horrorfilm); insofern der Performer von *Prom* im zeitgenössischem Performance-Theater ausgebildet ist; insofern *Prom* im Rahmen des Schweizer Performance Preises aufgeführt wurde als einer Institution, die aus dem Bereich Performancekunst stammt; und zuletzt, insofern der Aufführungsort ein Kunstmuseum war. Ich will das Beispiel *Prom* aus der Perspektive von ‚Performance‘ im erweiterten Sinne betrachten: zwischen den aufeinander Bezug nehmenden Diskursen der Theater- und der Kunstwissenschaft.

3.2 Performance und Theater als herausfordernde Umgebungen

Der postdramatische Moment und die spezifische Situation im Theater: kollektiv, ästhetisch

Konkreter als in der Bildenden Kunst tritt der Begriff ‚Situation‘ Anfang der Nullerjahre des 21. Jahrhunderts im postdramatischen Theater auf. Dort beschreibt er Theaterformen, die im Gegensatz zur Inszenierung von dramatischem Text und zur literarischen Vorlage (Theaterstück) stehen. Ausschlaggebend für eine erste Bestimmung der Lage ist die Publikation *Postdramatisches Theater* von Hans-Thies Lehmann von 1999.⁹³ Die „Situation Theater“ zeichne sich, beeinflusst von der Bildenden Kunst, nun durch einen selbstreflexiven Einsatz ihrer Mittel aus.⁹⁴

Um der These von *Prom* als eine kollektive ästhetische Situation nachzugehen, die ich bereits skizziert habe, zeichne ich im Folgenden einige Motive der zeitgenössischen Theaterästhetik nach, um *zum einen* aus ihnen Elemente zu extrahieren, auf die die kollektive ästhetische Situation *Prom* zurückgreift. Ich fahnde damit *zum zweiten* nach Momenten zur näheren Beschreibung dessen, was ich unter einer kollektiven ästhetischen Situation verstehe.

Die neuen Theaterformen, die sich in Abkehr vom Damentext und beeinflusst durch die Bildende Kunst entwickelt haben, sind zunächst im deutschsprachigen Raum als „postdramatisches Theater“ bezeichnet worden.⁹⁵ Der von Hans-Thies Lehmann geprägte Begriff bezeichnet ein Theater, das im Zugriff auf alle möglichen Arten von Texten entsteht, eben nicht nur den literarischen Stoff beziehungsweise den Dramenstoff, wie im dramatischen Theater. Beschrieben wurde er ausgehend von der Arbeit einer bestimmten Anzahl von Gruppen der 1990er-Jahre, die sich solcher Verfahren bedienen.⁹⁶ Das Postdramatische bietet – als Ästhetik – eine analytische Beschreibung der neuen Ansätze.

93 Vgl. Lehmann 1999.

94 Vgl. Klein und Sting 2005, S. 12.

95 Vgl. Lehmann 1999; Lehmann und Jürs-Munby 2006; Carroll, Jürs-Munby und Giles 2013.

96 Als Protagonistinnen* der neuen Theaterformen gelten u.a. die Wooster Group, Forced Entertainment, Gob Squad, She She Pop, Geheimagentur, etc., vgl. Lehmann 1999, S. 24f; Lehmann 2005.

Postdramatisches Theater behauptet nicht, dass das dramatische Theater keine Relevanz mehr hat, sondern konstatiert, dass sich Theater beziehungsweise Performance in einer Phase der Aufarbeitung und der Infragestellung des Dramatischen befinden. Wie Nina Birkner, Andrea Geier und Urte Helduser schreiben, geht es um eine „Entliteralisierung“ bzw. „Retheatralisierung“ des Theaters“, die repräsentationalen Formen von Theater den Rücken zukehrt und fragt, was in „Theater als (autonom) Kunstform“ zu leisten wäre.⁹⁷ Anders gesagt: Es geht um die Herstellung der kollektiven ästhetischen Situation – und um die Reflexion dessen, was darin passiert. „Und deshalb wird gerade die Frage ‚Was mache ich aus der Live-Situation?‘ für Theater-Leute wichtiger als ‚Was stelle ich dar?‘“⁹⁸

Große Teile der (immer noch) sogenannten Theaterwissenschaften gehen von diesem Status Quo aus; sie beziehen sich auf das durch die Bildende Kunst angeregte zeitgenössische Performance-Theater oder kurz: auf ‚Performance‘; wenn auch im deutschsprachigen Raum teilweise der alte Name beibehalten wurde, und pflegen das, was Wolfgang Sting „ein nichtdramatisches und performatives Theaterverständnis“ nennt.⁹⁹ Die Wechselwirkungen mit dem Bereich der internationalen Performance Studies darin sind ungezählt, sie sind hier aber nicht zentral für meine Erörterung. Die Möglichkeiten und Bedingungen des erweiterten Theaterverständnisses und seiner Arbeitsformen unter dem Paradigma ‚Performance‘ sind vielfältig, wie Wolfgang Sting darstellt, und „performative Praxen“ prägen sowohl die Arten, wie darin zusammengearbeitet wird, wie die dadurch geschaffenen Situationen.¹⁰⁰ Davon ist auch die Bildungsarbeit im Theater und ihre – offenen, kollektiven und performativen – Arbeitsprinzipien betroffen.¹⁰¹ Kurz gesagt, lässt sich mit dem geringfügig entwendeten Untertitel eines Sammelbandes zusammenfassen, dass die Interessen der *Theaterarbeit zwischen Text und Situation* liegen. Theater agiert im Spannungsfeld zwischen der Inszenierung von bestehendem Material und eigenständigeren Auffassungen, die die ‚Situation‘ Theater, und mit dieser auch die situationsspezifischen Elemente in den Blick nehmen, die erst darin entstehen.¹⁰²

Prom ist ein Beispiel für eine (künstlerische) Performance, in der Theatermittel ebenso wie künstlerische Ansätze genutzt werden, die sich über den Begriff der Situation zusammenführen lassen. *Prom* verweist auf historische Referenzen wie Body Art und weiß gezielt ebenso präzises Timing wie schlechtes Schauspiel einzusetzen. *Prom* bringt diese Referenzsysteme ins Schwanken und beleuchtet grell die unklaren Grenzgebiete von Text und Situation, von Ironie und Authentizität und verschiedener Arten von Spiel, Handlung und Erzählung.

Eine für meine Unternehmung bedeutsame Besonderheit des Postdramatischen ist, dass es Einflüsse aus der Bildenden Kunst zu erfassen sucht, diese aber auf institutionelle Grenzen und Traditionen im Theater übersetzt und sie dort ‚anwendet‘. Dadurch entstehen bestimmte Sensibilitäten für die spezifischen Spannungen und Rollen(-zuschreibungen) in einer

97 Vgl. Birkner, Geier und Helduser 2014, S. 9.

98 Lehmann 2008, S. 22.

99 Sting 2012, S. 119.

100 Vgl. Sting 2012, S. 119-124.

101 Vgl. Sting 2012, S. 122f.

102 Vgl. Primavesi und Schmitt 2004.

Situation, die nicht denkbar wären, wenn ohne die Institution und ihre Konventionen gedacht würde. Der Ansatz des Postdramatischen erscheint daher anschlussfähig, nicht nur, weil durch die darin beschriebenen Entwicklungen die Praxen der Performance nachhaltig verändert wurden, sondern auch, weil die Debatte um die Frage, was eine Situation ist, um ein wichtiges Thema ergänzt wurde. Die Debatte hat sich der in ihren Fragestellungen bereits angelegten Frage des sogenannten ‚Zuschauers‘ auch explizit angenommen. „Der Zuschauer“ sei, so Lehmann, „praktisch, mehr aber noch ästhetisch, die zentrale Frage des Theaters, seiner Praxis und seiner Theorie“ geworden.¹⁰³

Damit tritt die konkrete und unwillkürliche Entwicklung innerhalb von Situationen in den Blick, die etwa durch die „aufführungsanalytische“ Perspektive auf ‚Ko-Präsenz‘ betont wird.¹⁰⁴ Um dem nahezu kommen, was sich in Situationen, als eigenständigem Moment, der über das Inszenieren und Interpretieren eines bekannten Stücktextes hinausgeht, an Nichtplanbarem und Situativem ereignet, braucht es in besonderem Maße die Perspektive der – in ihrer Rolle erschütterten und potentiell zu Teilnehmerinnen* gewordenen – Betrachterinnen*.

Der Fokus auf die ‚Situation‘ im Theater trug auch dazu bei, dass sich neue Maximen des Dramaturgischen entwickelt haben, die sich als offene und prozessorientierte Vorgehensweisen entwerfen und befragen. Der Blick der ‚New Dramaturgies‘ besteht freilich nicht in einer bloß affirmativen Perspektive auf Teilhabe, sondern auch der Preis der Teilhabe, Instabilität und Verunsicherung tritt mit in den Blick.¹⁰⁵

Settings, Normen, Regeln – alles für den Zuschauer

Der Zuschauer – im Singular – ist auch in Aufnahme einer Intervention von Jacques Rancière ins Zentrum der Debatte gerückt.¹⁰⁶ Im Artikel *Der emanzipierte Zuschauer* formulierte Rancière als das „Paradox des Zuschauers“, dessen Position zwischen passiv und aktiv, zwischen dem bewussten Erleben der Situation und der Auflösung in einer Art Gemeinschaft, als eine zentrale Frage des Theaters.¹⁰⁷ In der darauf folgenden Debatte wurde etwa über die Modi der Partizipation im zeitgenössischen Theater

103 Lehmann 2008, S. 26; vgl. a. Schellow 2015, S. 26.

104 Vgl. Fischer-Lichte 2004; Fischer-Lichte, Czirak, Jost, Richarz und Tecklenburg 2012.

105 Zu ‚New Dramaturgies‘ vgl. u.a. Pewny, Callens und Coppens 2014; Staelpart 2014.

106 Vgl. Rancière 2005; Rancière 2009. Neben der kunstphilosophischen Diskussion um Partizipation, vgl. bes. Buchmann und Neuner 2007, strahlte die Debatte auch in Performance Studies, in Kunst- und Theaterwissenschaft aus, vgl. bspw. Deck und Sieburg 2008; Caduff, Heine und Steiner 2015.

107 Vgl. Rancière 2005. Den Argumenten Rancières im Einzelnen nachzugehen ist m.E. nicht zielführend, da ich nicht die Frage des Zuschauers und seiner Emanzipation in Hinblick auf das Theater als Institution verfolge, sondern sich die Frage des Zuschauens und Teilnehmens in biografischer (Bildungs-)Perspektive, in Hinblick auf Transformationsprozesse Einzelner, stellt. Was Performance als ein Zuschauen und/oder eine Teilnahme an Kunst anstößt, hängt auch mit früheren Bildungen und späteren Verarbeitungen zusammen.

nachgedacht, wie von Hanne Seitz,¹⁰⁸ über ‚Zuschaukünste‘, wie von Jens Roselt,¹⁰⁹ und über eine rezeptionsästhetische Schauspieltheorie, wie von Adam Czirak.¹¹⁰

Einige deutschsprachige Autorinnen*, die sich dem „zeitgenössischen Performance-Theater“ (Matzke) widmen,¹¹¹ haben im Folgenden genauer beschrieben, woraus eine ‚kollektive ästhetische Situation‘ im nicht-affirmativen Sinne besteht, wie sie eingerichtet wird und was sie den Teilnehmerinnen* abverlangt. Im Besonderen interessiert mich daran, dass die Bedingtheiten und die gegenseitigen Bezüge – die Rollen und Verhältnisse – angesprochen werden, die in Performances beziehungsweise im Performance-Theater auftreten und thematisiert werden.

neue Rollen

Aus Perspektive des Theatermachens zeigt Jan Deck in der Einleitung zum Sammelband *Paradoxien des Zuschauens* an She She Pops Performance *Warum tanzt Ihr nicht?* exemplarisch auf, mit welchen Mitteln die Rollen neu verteilt werden: durch Vorgehensweisen wie die Erstellung von „Spielidentitäten“ und die räumliche Einrichtung von „Settings“ entstehe die Notwendigkeit mitzuspielen wie auch die Möglichkeit, in einen gemeinsamen Erfahrungsraum einzutreten.¹¹² Dieser Raum stellt sich dem herkömmlichen Theatersetting schon durch die ungewöhnlichen Sitzordnungen entgegen.¹¹³ „Postdramatisches Theater setzt an den realen Orten an, beschäftigt sich mit den ihnen eingeschriebenen Konventionen, Verhaltensweisen und Regeln, um ihnen andere Praktiken entgegenzustellen und das Verhältnis zwischen ihnen zu reflektieren“, führt Jan Deck aus.¹¹⁴ Damit rückt er dem Selbstverständnis der Situationisten zumindest programmatisch nahe.

Bei der Performerin und Performancetheoretikerin Annemarie Matzke lese ich mehr zu den intersubjektiven Relationierungen innerhalb einer ‚Situation‘. Matzke argumentiert in einem Zoom auf die Beziehungen der Beteiligten, wie in den Performances von She She Pop „inszenierte Formen der Co-Abhängigkeit“ erzeugt werden, um die souveräne Darstellerposition auszuhöhlen.¹¹⁵ Zugleich würden auch die Zuschauerinnen* dazu genötigt, als „Verhandlungspartner“ teilzunehmen.¹¹⁶ Dies unterhöhlt selbstredend auch deren Position. Von einem sicheren Abstand, aus dem das Stück betrachtet werden kann, ist bei Performances von She She Pop und anderen bekannten Protagonisten der Performance nach dem Postdramatischen keine Rede. Die Performerinnen* in *Warum tanzt ihr nicht?* versuchen sich untereinander in ihrer Beliebtheit zu messen und ziehen die Teilnehmenden in diesen Wettbewerb mit hinein. Matzke führt aus, dass die Co-Abhängigkeit im Kern des Konzeptes stehe. „Die Abhängigkeit von Performerin und Zuschauerin wird hier als streng kalkulierte Szenario inszeniert, das beiden – dem Zuschauer wie der Performerin – Handlungsspielräume vorgibt, diese zugleich aber begrenzt.

108 Vgl. Seitz 2015.

109 Vgl. Roselt 2015.

110 Vgl. Czirak 2014.

111 Vgl. Matzke 2014.

112 Vgl. Deck 2008, S. 11-15. She She Pops Performance *Warum tanzt ihr nicht?* (2004) ist Gegenstand sowohl im Text von Deck wie bei Matzke, und weist thematisch in vielerlei Hinsicht Parallelen zu *Prom* auf, vgl. , zuletzt gesehen 2.5.2020.

113 Vgl. Deck 2008, S. 16f.

114 Deck 2008, S. 17.

115 Vgl. Matzke 2014, S. 109ff., S. 114-116; vgl. a. Matzke 2005, 2009, 2011.

116 Matzke 2014, S. 116.

Die Handlungsmöglichkeiten des Zuschauers sind äußerst gering.¹¹⁷ Es werden im zeitgenössischen Theater – insofern es beeinflusst von Praxen der Performance ist – die Bedingtheiten und die gegenseitigen Bezüge, sowie die Rollen und Verhältnisse hergestellt, indem die Handlungsoptionen beschränkt werden. Diese Beschränkung wird, nicht nur bei She She Pop, erlebbar gemacht – hergestellt – und sie wird reflektierbar. Auch in meinem eigenen Beispiel, *Prom*, sind die Möglichkeiten der Teilnahme beschränkt: Die Performance gibt vor, welche Art der Beteiligung an der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ notwendig (und möglich) ist: beieinander bleiben, die Einladung annehmen und dem Performer dabei zuschauen, wie er eine vorab festgelegte und dramaturgisch ausgefeilte Tragikomödie in den gemeinsamen Raum setzt. Diese ist durch die Übertreibungen ironisch gebrochen und zugleich durch eine gewisse Natürlichkeit der Darstellung – die Mischung von Selbstdarstellung (‚Non-acting‘) und Spiel (‚Acting‘) – authentisch, in Wirklichkeit jedoch alles andere als spontan. Die Handlungsoptionen beschränken sich in *Prom* daher auf zwei Haupttätigkeiten: Aufgrund der Widersprüche zwischen dem Anspruch und der Realität, zwischen dem Partizipationsversprechen und der möglichen Beteiligung, geht damit erstens einher, einen gewissen Anteil an Vorstellungsarbeit zu leisten: Sich einen guten Ball vorstellen, an eine gute Erinnerung denken und all das aufmerksam zu akzentuieren, was nach Glück aussieht. Aufgrund der wenig transparenten Figur, die Philippe Wicht abgibt – auch der volle Künstlurname ‚Philippe Wicht/Böse Wicht Zone‘ ist ambig –, bindet der Versuch, sich über ‚Wicht‘ und seine Motive klar zu werden, um die Situation zu verstehen, einen beträchtlichen Teil der Handelns und der Aufmerksamkeit.

Mit dem Gesagten ist hoffentlich deutlich geworden, dass im Performance-Theater die Verbindungslinie von Publikum und Stück als eine Konfliktlinie in den Blick gerät, und zwar mit einem Interesse daran, das Aufeinandereinwirken beider Partner, deren Interessen und Motive nicht dieselben sind und die darüber hinaus mit einem ungleichen Repertoire an Mitteln der Einwirkung aufeinander ausgestattet sind, sichtbar zu machen. Oder noch viel mehr: das Thema der Ungleichheit der beiden zu bearbeiten und auf die Spitze zu treiben.

Auftritte der
Zuschauerinnen*

Ein mögliches Mittel oder ein Symptom dieser Zuspitzung ist, dass die Zuschauerinnen* (mit) ins Rampenlicht gebracht und dort ausgestellt werden, und dies oft bereits von Beginn einer Situation an. „Der Eintritt der Zuschauer in den Theaterraum wird ausgestellt und als mehr oder weniger freiwilliger Auftritt inszeniert, betrachtet von jenen, deren Auftritte die Zuschauer später betrachten werden.“¹¹⁸ beschreibt Matzke konzise die ‚Auftritte des Publikums‘. An Beispielen wie *Warum tanzt ihr nicht?* wird ersichtlich, dass eine Performance nicht nur *mit* einem oder *für ein Publikum* stattfinden kann, sondern sich auch häufig *gegen ihr Publikum* richtet; dass sie es ausstellt und blamiert, fast ebenso rigide, wie die Performerinnen* sich gegenseitig aussetzen und herausfordern: Einzelne aus der Menge werden herausgesucht und als Tanzpartnerin* oder Tanzpartner ‚erwählt‘, werden öffentlich befragt und angebetet oder ‚verstoßen‘. Matzke markiert dies als Inszenierung einer Co-Abhängigkeit und sieht den Raum der Performance als einen „Versuchsaufbau“ an.¹¹⁹

117 Matzke 2014, S. 117.

118 Direktes Zitat: Matzke 2015, S. 157, die stimmungshafte Beschreibung im Folgenden stützt sich auf: Deck 2008, S. 11-15, Matzke 2015.

119 Vgl. Matzke 2009.

Jan Deck präzisiert das Argument so: Die Performance habe in ihrem Publikum ein Thema – und einen Daseinsgrund.¹²⁰ Das Spannungsverhältnis, das im Performance-Theater hergestellt und aufgeführt wird, basiert auf der Zuspitzung struktureller Ungleichheiten und Rollenerwartungen, jedoch auch auf gefühlsmäßigen Dispositionen, die nicht originär im Theater entstanden sind, wie Scham und Peinlichkeit. Die Einseitigkeit der ‚Situationen‘ ist darin begründet, dass die Performerinnen*, die auf einer Ebene mit dem Publikum – in einer ‚kollektiven, ästhetischen‘ Situation – agieren, mehr über das Setting und dessen Ziele wissen als die Zuschauerinnen* und dass sie auch dabei, sich bloßzustellen, noch eine gute Figur machen.

*Zwischenfazit. Kollektive ästhetische
Situation als Arbeitsbegriff*

Performance als ‚kollektive ästhetische Situation‘ kann, unter Einbezug der Debatten des postdramatischen Theaters, heute als ein ästhetischer Ort beschrieben werden, in dem die klassischen Rollen und Modi von Zuschauern und Zuschauerinnen sich verändern – und an dem sich diese Rollen, sowie das Beteiligtsein des Publikums und sein Betroffensein wie auch sein Konfrontiertwerden thematisiert sehen können. Performance kann weiter sogar als ein Dispositiv, Setting und Spiel theoretisiert werden, wenn man den Fokus auf die Rolle von System, Regeln und Zusammenarbeit richtet, auf erzwungene Aufmerksamkeit und exponierende, sogar bloßstellende Settings. Performance als ‚kollektive ästhetische Situation‘ anzusehen fasst all diese Aspekte zusammen. Dies dient mir dazu, die Auswirkungen solcher Praxis wie im Falle von *Prom* zu fassen zu bekommen, und zwar auf alle Anwesenden, mich eingeschlossen.

Die ‚kollektive ästhetische Situation‘ gelingt ebenfalls – ohne konkreten Ortsbezug vorweisen zu müssen – als ein Bild (ein vorstellbarer Ort) für etwas, das dafür eingerichtet worden ist, um zu treffen. Im Bild der Situation, die sich verstreut und medial vermittelt zwischen verschiedenen Orten herstellt, wie bei LIGNA, ist diese Variante deutlich geworden. Der Begriff Situation taucht im Diskurs um das Postdramatische entsprechend dort auf, wo die *Einrichtung* von gemeinsamen Settings, wie die im Theater geleistete Arbeit an der räumlichen und hierarchischen Trennung von Bühne und Zuschauerinnen*raum, anders aufgefasst werden soll: Alle finden sich in der gleichen, entsprechend eingerichteten Situation wieder. Der aus einer so eingerichteten Situation entstehende geteilte Handlungs- und Erfahrungsraum von Performance gerät über Zugänge wie Performance Studies und Theaterwissenschaften in den Fokus, indem sie das darin *Geteilte* zu einem umstrittenen Gebiet werden lassen: es wird im Ästhetischen nicht nur das Sinnliche neu aufgeteilt,¹²¹ auch die Aspirationen und Erwartungen an die Gegenüber und ihre Rolle geraten in Bewegung. Die Aufführung kann nicht länger als ontologische Größe vorausgesetzt werden. Die Subjekte darin geraten ‚in performance‘. Performancekunst interessiert mich von daher als eine prozesshaft entstehende, teilweise improvisierte und teilweise vorausgeplante, und in

120 Vgl. Deck 2008, S. 9-12.

121 Die Anspielung betrifft eine andere Schrift von Jacques Rancière, die *Aufteilung des Sinnlichen* (2006).

Bezug auf ihren Realitätsstatus komplex überlagerte und komplizierte kollektive ästhetische Situation.

Zeitgenössische Performance- (und Theater-)theorie bedenkt die strukturellen Spannungen, die die Teilnahme und Partizipation an einer Performance mit sich bringen: Es sind verschiedene Rollen und ihr mehr oder weniger institutionalisiertes, einst konventionelles Verhältnis zueinander, das auch ihre Erwartungen aneinander erzeugt, die hier aufeinandertreffen und in Reibung zueinander geraten. Dieser strukturellen Relationierung gehe ich vorerst mit einem Interesse nach, das daraus entsteht, dass ich in der betreffenden kollektiven ästhetischen Situation Teilnehmerin* gewesen bin, nicht Initiatorin*, und nun zugleich als Schreiberin/Forscherin* den Momenten nachgehe, die mich bewegt haben.

Die bis hier entwickelte Perspektive ist deutlich von der einer Aufführung oder Aufführungsanalyse abzugrenzen, wie sie in der *Ästhetik des Performativen* von Erika Fischer-Lichte anvisiert wird.¹²² Zwar sagt auch Fischer-Lichte, woraus die Aufführung bestehe, könne „nur durch eine Beobachtung des Zusammenspiels zwischen aufgespürt und erfasst werden“, wie Marvin Carlson zusammenfasst.¹²³ Bei aller Ähnlichkeit akzentuiert Fischer-Lichte aber doch mehr die ästhetische Autonomie und „die umfangreichen und grundsätzlich unvorhersehbaren Resultate von Aufführungen“, dies habe, gemäß Carlson, mit dem Fokus auf die autopoietische Dimension der Aufführung zu tun.¹²⁴ Es geht darin um das Zusammenspiel von „Akteuren und Zuschauern“ zu einem – homogen gefassten – Ganzen, auch sind diese Rollen wenig kontestiert, weniger in Zweifel gezogen als in den zuvor beschriebenen Settings.

Kurz gefasst: Performance als kollektive ästhetische Situation anzusehen, fragt also mit einer gerichteten und doch offenen Perspektive nach der Herstellung und nach den Auswirkungen von Situationen, wobei die Bestandteile der Situation in der Beobachtung und im Schreiben an einer Stelle – in der Position der Schreibenden – zusammenfinden. Im Begriff der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ spiegelt sich die Verwobenheit von Rezeption und (Mit-)Produktion: denn darin wird die Frage von Einbezug und Partizipation, aber auch des affektiven Wirkens von Performance thematisch. Dadurch, dass ich Performances als kollektive ästhetische Situationen betrachte, betone ich, was insgesamt vorliegt. Meine grundlegende These ist nun die: Eine Situation wie *Prom* ist eine ‚kollektive ästhetische Situation‘, insofern sie einigen oder auch allen Anwesenden gemeinsam geschieht und insofern sie in einem ästhetischen Rahmen – als Kunst, in der Kunst – eingerichtet wird.

Zwar sinnen Performance Studies und Bildende Kunst aus ihrer jeweiligen Perspektive darüber nach, wie gemeinsame Zeiten und geteilte Orte erzeugt werden. Auch trägt die Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum in ihrer postdramatischen Version zur Klärung meiner Frage bei. Jedoch stützt sich das geteilte Interesse daran, das zu erzeugen und zu bearbeiten, was ich die ‚kollektive ästhetische Situation‘ nenne, auf verschiedene Ausgangspunkte der Kritik und Reflexion, wozu die Fraglichkeit der temporären Gemeinschaft im Theater, ihrer Regeln und Rollenzuschreibungen zählen. Dabei ist zu beobachten, dass im

122 Vgl. Fischer-Lichte 2004; Fischer-Lichte u.a. 2012.

123 Carlson 2012, S. 339.

124 Vgl. Carlson 2012, S. 339. Für die Logiken, nach denen Performance bewegt, vgl. Fischer-Lichte 2012.

theatertheoretischen Diskurs die Frage nach dem ‚Zuschauer‘ dringlicher gestellt wird als in der Kunst unter Rezeptionsästhetischen oder selbst-reflexiven Vorzeichen.¹²⁵ Was beide Disziplinen wiederum verbindet, ist, dass kollektive ästhetische Situationen nicht unbedingt als Orte verstanden sind, an denen Ordnung, Kooperation und Orientiertheit vorherrschen und an denen gepflegte Partizipation und angenehme Unterhaltung stattfinden. Situationen stellen vielmehr Anlagen dar, die sich weiterentwickeln, indem sie die Anwesenden beteiligen. Oft als schwieriges Verhältnis ausgestaltet, entwickelt sich darin in der Spannung zwischen der Performance als in gewissem Maße vorproduziertem Werk und der erst entstehenden, von den Beteiligten mit- oder koproduzierten ‚kollektiven ästhetischen Situation‘. Eine Performance, die ihre Teilnehmerinnen* derart einbezieht wie *Prom*, gibt eine bestimmte ‚Situation‘ – im Sinne eines Problems – vor, die gemeinsam durchgespielt wird, wiewohl auch mehrere solcher Situationen entstehen und in ihren verschiedenen Spezifika aufeinander folgen können, wie die Wendung meiner Arbeit zur Frage der Ausrichtung als Publikumsbildung zeigen wird.

Ausblick

Was bisher noch nicht geklärt werden konnte, ist, wie die von *Prom* erzeugte spezifische Stimmung oder Spannung zu (meinem) Affiziertwerden und Involviertsein führte. In den folgenden Abschnitten werde ich darzulegen versuchen, worauf die kollektive ästhetische Situation *Prom* als Performance dahingehend zurückgreift. Ich greife dazu auf Fragen der kollektiven Stückentwicklung und auf Momente aus dem ästhetischen postdramatischen Diskurs zurück, sowie auf den affekttheoretischen Ansatz von Sara Ahmed und rahme mit ihnen die Performance neu.

Konkret suche ich zunächst in praktischen Theatertheorien der ‚Devised Performance‘ nach Strategien, um Spannungsverhältnisse zwischen Performer und Publikum zu erzeugen, die denen in *Prom* ähneln. Zunächst betrachte ich also Strategien, die dazu verwendet werden, um das Material kollektiver ästhetischer Situationen durch gewisse Modi für die Erarbeitung von Themen, Systemen und Regeln spannungsvoll zu strukturieren.¹²⁶

Als nächstes gehe ich Momenten dessen nach, wie sich die erzeugten Spannungsverhältnisse im Einzelnen auswirken. Das leitende Beispiel für einen näheren Blick auf die Dynamiken der Bezugnahmen von Performer und Publikum ergibt die Situation ‚Saft‘.¹²⁷ Dies, weil sie eine nähere Betrachtung dessen verspricht, wie sich die Entstehung einer exemplarischen kollektiven ästhetischen Situation prozessual in der Zeit und räumlich am Ort ereignet. Hierfür kann ich das Thema der Ausrichtung aufgreifen, um den Prozess des Sich-Ausrichtens und Ausgerichtet-Werdens auf die Situation ‚Saft‘ darzustellen.¹²⁸

125 Vgl. im übrigen Sabine Gebhardt Fink zur kritischen Relektüre der Ortsspezifität in der Kunst als Konstruktion eines vorübergehenden, prozessualen Ortes. In ihrer Theoretisierung des Phänomens einer Ortsreflexivität tritt eine Ausweitung des Ortes zum Atmosphärischen auf, das sie mit ‚Ambient‘ betitelt, vgl. Gebhardt Fink 2012.

126 Vgl. im Abschnitt I. 3.3 zu ‚Devised Performance‘.

127 Vgl. im Abschnitt I. 4 zur Ausrichtung des Publikums.

128 Vgl. im Abschnitt I. 5.1 zur Erschütterung der ästhetischen Distanz im postdramatischen Theater und den Abschnitt I. 5.2 zu einer neueren affekttheoretischen Perspektive.

Mein Forschungsinteresse verschiebt schließlich die Frage nach der Teilhabe an Performancesituationen, die im ersten Teil des Kapitels mehr diskurstheoretisch gestellt wurde, und verfolgt sie neu – als Blick aus dem Publikum auf das Publikum – weiter: Worauf greift die kollektive ästhetische Situation *Prom* als Performance zurück? Was erzeugt sie? Wie bildet dieser Raum? Was ermöglicht es *Prom*, Auslöser für Bildungsprozesse zu werden? Mit der Verschiebung der Perspektive auf Vorgänge im Publikum geraten nun Elemente der ästhetischen Erfahrung der Forscherin in all ihrer Situiertheit stärker in den Fokus.

3.3 Untersuchung: Widersprüchliches Material entwickeln in ‚Devised Performance‘

Materialerarbeitung nach kollektiven und kollaborativen Arbeitsprinzipien

Theater und Performance meinen heute komplexe Settings, in denen Be-deutsamkeit nicht nur auf der Bühne für die Zuschauerinnen* erzeugt wird, oder ohne eine Bühne und mit den Zuschauerinnen*, sondern es sind Settings, in denen das Vorführen und das Teilnehmen in der kollektiven ästhetischen Situation neu aufgemischt und die in ihren Widersprüchlichkeiten ausgespielt und ausgelotet werden.

devising, rehearsing

Performances in diesem Sinne, so auch *Prom*, sind Situationen, in denen die Betonung auf ‚kollektiv‘ gelegt ist, insofern sie die Beteiligten erfassen und involvieren, die sich im gleichen Raum bewegen und denselben Spielregeln unterworfen sind. Die komplexen Settings, die Theater und Performance heute darstellen, wurden möglich durch das Aufkommen von kollaborativen Formen der Stückentwicklung, die im englischsprachigen Raum als ‚Devised Theatre‘ bezeichnet wurden.¹²⁹ Das ‚Devising‘, oder Entwickeln, wird aktueller auch unter dem Begriff Probe oder ‚Rehearsal‘ verhandelt und ist in seinem Geltungsbereich sogar auf den Bereich der Kunst erweitert worden.¹³⁰

Devising als Entwicklung von Stücken kann, wie Michael Mangan ausführt, in der improvisierenden Zusammenarbeit der Gruppe entstehen, die es später auch spielt; sie kann aber auch ‚Strategien‘ im Boalschen Sinne folgen, die zugleich pädagogische und politische Ziele festlegen und damit auf Andere abzielen. Eine Möglichkeit der Stückentwicklung sei, dass ein System (ein Thema) ausgewählt und dessen Regeln exploriert würden.¹³¹ Es gibt viele Wege, um zu dem Material für ein Stück zu kommen, und vor allem, gemäß Mangan, „no clear dividing line“ zwischen den Ansätzen.¹³² Besonders zwischen der Entwicklung eines Systems als Thema und der Ensemble-Arbeit, dem ‚systems approach‘ und dem ‚ensemble approach‘, existiere keine solche klare Grenze, insofern die meisten Performances beides anwenden.¹³³

Systeme

Gruppen beziehungsweise Companies wie die britische Forced Entertainment beschreiben ihre Vorgehensweise als ein gemeinsames, systematisches Austesten oder sogar Ausbeuten der Logiken, die so ein

129 Vgl. Perucci 2015.

130 Vgl. Buchmann, Lafer und Ruhm 2016, Harvie und Lavender 2010.

131 Vgl. Mangan 2013, bes. S. 60f.

132 Mangan 2013, S. 60f.

133 Mangan 2013, S. 61.

System ihnen anbietet. „Wait for something to happen, for a project (a system) to suggest itself. [...] Don't commit too early: keep testing alternatives (save ‚rejects‘ for future shows). Once you've got a system, exploit it thoroughly.“¹³⁴ Bei der Auswahl sind die Performerinnen* gründlich, doch es spielen auch Zufälle bei der Ausarbeitung des Stückes mithilfe des Systems eine große Rolle.

Sich an einem System zu orientieren und dieses auszuarbeiten, ergibt ein Spielmaterial, indem sich die Macherinnen an diesem System gemeinsam improvisierend abarbeiten und es auf seine Eignung austesten. In einer Art doppelter Perspektive betrachten sie das Material, um daraus ein Stück oder eine bestimmte Art von Setting werden zu lassen, ein Stück, das dann unter Umständen wieder Andere – ein Publikum – in das System einbezieht. Das Einbeziehen mitdenken zieht es mit sich, Aktivitäten zu wählen, die man kollektiv, also gemeinsam, unternehmen kann. In diesen Aktivitäten sind zugleich, wie im Beispiel *Forced Entertainment*, einer Gruppe, die im übrigen die Bühne nur wenig verlässt, häufig die Rollen und die Vor-Erwartungen aneinander thematisiert.

Forced Entertainment nutzt häufig einfache Systeme der Unterhaltung. In der sehr bekannt gewordenen Langzeitperformance *And on the Thousandth Night...* (2000) ist es ‚Geschichten erzählen‘. Durch die Dauer von sechs Stunden und die ständigen Wendungen, in denen sich die Performer gegenseitig unterbrechen, kreierte *And on the Thousandth Night...* überfordernde Umgebungen, die zugleich sehr unterhaltsam sind. Die Spielpraxis, oder Komplikation, besteht darin, ‚sich gegenseitig zu unterbrechen‘. Der Fokus des Publikums liegt beim Zuschauen und Zuhören darauf, wie unterhaltsam die Geschichten sind, die die als Könige und Königinnen verkleideten Performer einander erzählen; und auf der Frage, wie lange eine Einzelne oder ein Einzelner von ihnen Zeit bekommt, bis sie von jemand Anderem unterbrochen und (anders) fortgeführt oder ganz verworfen wird. Beides, die Unterhaltsamkeit und die jeweils gewährte Zeitspanne, haben mitunter nichts miteinander zu tun, sodass die Unterbrechungen eine eigene Dynamik entwickeln. „It is a long, mutating and endlessly self-cancelling story. [...] The Kings and Queens compete, interrupting, exaggerating, taking over each other's narratives and incorporating stolen bits into their own tales. Their storytelling moves between tiredness and hysteria, between absurd vulgarity and surprising tenderness“, schreibt die Gruppe.¹³⁵ In der jüngeren Produktion *Out of Order* (2018) geht es darum, dass sich eine Horde von Clowns gemeinsam auf der Bühne einfinden, die es nicht unterlassen können, sich gegenseitig zu verfolgen. Die Website kommentiert: „A kind of poetic State of the Nation rendered as clown act gone wrong.“¹³⁶ Die Basis ist, dass da eine Gruppe von ‚Spaßmachern‘ ist und dass sie ‚gemeinsam auf der Bühne sind‘, wo sie unter den Blicken des Publikums außer Kontrolle geraten und Gelächter, aber auch Peinlichkeit, hervorrufen.

Prom

Auch *Prom* von Philippe Wicht könnte als System formuliert werden: ‚gemeinsam ein Fest feiern‘ und ‚dabei Spaß haben‘. Die Zuschauerin* wird auch in *Prom* die Logik des Systems bald erkannt haben, kann jedoch nicht alle Implikationen und Verwicklungen im voraus wissen, die sich daraus im Weiteren ergeben werden. Die zu einem Stück entwickelten Themen

134 Harvie und Lavender 2010, S. 114, z.n. Mangan 2013, S. 60.

135 Vgl. , zuletzt gesehen am 14.1.2020.

136 Vgl. , zuletzt gesehen am 14.1.2020, vgl. a. Schittler 2019.

oder Systeme sind nicht als eindeutiges oder klares Thema aufzufassen, sondern sie sind mitunter recht weit gefasst und bergen spannungsvolle Elemente: Neugier wecken durch unterbrochene Geschichten, zum Lachen gereizt werden und in die hasserfüllten Gesichter von Clowns blicken. Für *Prom*: Ein Fest feiern, obwohl wenig Grund dafür besteht, und den Verfall der Hauptperson des Festes in einer Mischung aus unterhalten und gelangweilt, aus Ironie, Interesse und Enttäuschung miterleben. So ein System ist teilweise durchschaubar, und es bezieht seine Spannung aus dem Widerspruch oder Antagonismus der Durchschaubarkeit mit dem, was innerhalb des Systems und seiner Regeln noch alles zum Thema wird und wohin es sich entwickelt.

Auch *Prom* erstellt in Ableitung aus dem System, dem es folgt, einige seiner Grundelemente. In der einleitenden Ansprache an das Publikum wird das Fest als eine Einladung eingeführt, die Prom Night als Feier des Erwachsenwerdens gemeinsam zu erleben. Später treten dann die Wünsche und Vorstellungen auf, die dieses System begleiten: das Festliche, das Besondere, die Attraktivität und das Beliebtsein, sich bewähren, sich beweisen –, und auch die Komplikationen dieses Systems: Unreife, Unvermögen, Überforderung, an sich zweifeln, aufbegehren, verzweifeln und aufgeben.

Die Regeln der kollektiven Situation Prom

Auch eine weitere Logik aus der ‚Devised Performance‘ lässt sich in *Prom* sehen. Um ein System für die Bühne zu erschließen, arbeiten einige der genannten Gruppen mit Regeln, die ausgereizt, oder ‚Scores‘, die ausgetestet werden.¹³⁷ Diese Regeln werden in der Anwendung des Systems gefunden und formuliert und sie generieren daher letztlich erst das Material, aus dem das Stück besteht – und sie können unterschiedlichster Art und sogar widersinnig sein oder nicht zum Thema passend. In der Literatur, hier wiederum beim bereits zitierten Michael Mangan, wird eine Beschreibung von *The Travels* (2002) von Forced Entertainment wiedergegeben; sie lautet: „Stand at the microphone and tell a really bad joke, as racist or sexist as possible; Explain what you'd do if you were invisible; Describe how the world was created; Apologize for a disastrous rehearsal process and announce that there is no show; Visit a town: once there, ask locals what would be the best place for a love scene or a murder.“¹³⁸ Es geht der Company offensichtlich nicht nur um das Thema Reise, sondern um andere Themen, die mit ‚Reisen‘ oder ‚Bescheidwissen‘ verknüpft sind; *The Travels* ist ein ‚Show and Tell‘ über Themen wie Aufführung, Diskriminieren, Allmacht, Fiktion, Unwissen, Bescheidwissen, Mutmaßung, Enttäuschung und Übertreiben.

Die gründliche und sorgfältige Erschließung des Materials, die der zuvor genannte letzte, und maßgebliche, Zusatz in dem Zitat vorgibt, das oben angeführt wurde – „exploit it thoroughly“ –, erzeugt, über das Schaffen von Regeln, zu denen improvisiert wird, multiple, unangenehme Bezugnahmen und Aspekte, verwirrende und enttäuschende, aber auch unterhaltsame, lustige und rührende Szenen.¹³⁹

137 Vgl. Mangan 2013, S. 61; Schürch 2020.

138 Harvie und Lavender 2010, S. 114, z.n. Mangan 2013, S. 60.

139 Diese Feststellung folgt meiner Seherfahrung diverser zeitgenössischer Stücke, und ich habe versucht, sie an die explizierten Theoreme der Macherinnen*, wie im Beispiel von Forced Entertainment anzuschließen.

Die Zuschauerin* wird beim Schauen eines Stückes manche dieser Regeln nachträglich noch erschließen können, und manche werden explizitgemacht. Bei Forced Entertainment betreffen diese zuvor erfundenen Regeln, die Teil des Stückes werden, all das, was die Performerinnen* tun. In *Prom* sind die sichtbareren Regeln dagegen vor allem solche, die die Anwesenden betreffen: und sie werden als Bitte oder Einladung geäußert (mitfeiern); implizit mitgeteilt (gute Laune haben; zuschauen) oder stellen sich durch das Gewohnte des Settings auf habituelle Weise her (ruhig sein, wenn der Performer spricht). Die beiden Sets von Regeln in *Prom* widersprechen sich: die partizipative Behauptung zu Beginn weicht immer mehr dem Zuschauen – die Möglichkeiten wirklich teilzunehmen sind gering und sehen sich immer weiter eingeschränkt. Dass noch andere Regeln in *Prom* wirksam sind, die als Teil der Performance sichtbar werden, ist schwerer zu sehen. Dieses dritte Set betrifft den Performer, etwa die Tatsache, dass er daran scheitern wird, sein Publikum zu unterhalten.

Die Regeln, die das Publikum von *Prom* betreffen, werden performt und entfalten sich in zeit-räumlicher Hinsicht, im Zugriff auf körperliche Bewegung und emotionale Bewegtheit. Es gibt die bereits genannte erste Regel, die sich aus der Aufforderung dazu ergibt, teilzunehmen – „Wir feiern heute meine Prom!“ – und dies ist tatsächlich mehr ein Befehl als eine Einladung; und es gibt zum anderen eine Art impliziter auftretender Regeln, als Einladung oder Verlockung, näherzukommen und zuzuschauen. Einige der Regeln für ein Publikum beruhen auf Konventionen, sodass sie einer Explizierung nicht bedürfen: „Das Publikum hört dem Performer zu, wenn er etwas erzählt.“ Und auch diese dritte Art von Regeln spielt in der Performance mit. Es ist dabei nicht so sehr von Belang, wie diese Momente eingeführt sind, denn die Regeln greifen sogar, wenn die Situation so beiläufig daherkommt wie zu Beginn der Szene ‚Song‘. „Hey –, beim Vorbereiten habe ich diesen Song gefunden und ich dachte, den könnte ich für Euch singen...!“ Philippe Wicht/Böse Wicht Zone arbeitet sich an der Konvention entlang, dass das Publikum – englisch: audience – ihm zuhören und ihn nicht unterbrechen wird. Allerdings besteht – für das Publikum – ein Gestaltungsspielraum, über das ‚Wie‘ zu entscheiden: sich nah platzieren oder weiter weg; nicht so genau hinschauen oder besser aufpassen; alles mehr oder weniger ernst zu nehmen; versuchen, dem Sog im Rhythmus und in der Melodie von ‚Song‘ zu widerstehen oder mitnicken.

Ganz anders werden im übrigen die ‚Regeln‘ behandelt, die Wicht als Figur betreffen – und die das Scheitern der Ballsituation verursachen: Sie werden nicht offengelegt, es sind nur Andeutungen, die die Teilnehmerinnen* sich nur teilweise – oder nachträglich – erschließen können. Es sind Regeln wie aus der Tragödie, wie aus dem Buch des Schicksals; oder doch ein System für eine Figur aus dem ‚Devising‘? Etwa: „Sei eine tragische Figur. Verwische die Anzeichen dafür, dass Du immer schon unbeliebt gewesen bist. Scheitere. Tue alles, um Dich beliebt zu machen. Sei besessen. Enttäusche Dein Publikum. Töte Dein Publikum. Dann geh davon.“¹⁴⁰

140 Diese Regeln bestehen nicht wirklich, ich formuliere dies nur als Gedankenexperiment in der Form von Regeln.

Kollektive Stückentwicklung in Prom

Der kollaborative und improvisierende Probenprozess ist ein Teil der Arbeitsprinzipien zeitgenössischer Performance: halten wir also den Stellenwert der Kooperation in der Erarbeitung wie auch beim Aufführen fest. Auch *Prom* als Solostück entsteht auf Basis einer Exploration des Materials (*CARRIE*) und des Systems (*Prom Night*), doch es folgt auch und vielleicht mehr noch zu dem Zweck, zu einer ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ zu werden durch den Einbezug des Publikums: als der Moment, in dem sich das Gemeinsame ereignet.

Das Ensemble, das in *Prom* zusammenwirkt, kommt also erst zu Beginn der Performance zusammen. In die Stückentwicklung ist diese für die *Prom* so maßgebliche Gruppe aller Teilnehmerinnen* neben Philippe Wicht nicht einbezogen, jedoch übernimmt sie einen wichtigen Part in der Ausführung der Performance. Einen gemeinsamen Probenprozess durchlaufen die Anwesenden in *Prom* und die Hauptfigur von *Prom* nicht; ihr erstes Zusammenkommen ist bereits zugleich die Aufführung und auch der Ernstfall. Dabei verlassen sie die Rolle des Publikums und werden zu Beteiligten an einer *Prom* als Modellfall der kollektiven ästhetischen Situation: zuerst nur symbolisch (behauptet und gesetzt), dann aber – mit abnehmenden Möglichkeiten sich einzubringen und trotz dieser abnehmenden Möglichkeiten – in gefühlsmäßiger Hinsicht. Dies unterscheidet sich von Stücken etwa der Gruppe Forced Entertainment, die das Publikum in seiner *Rolle* als Zuschauerinnen* ansprechen, es irritieren und kontestieren, es jedoch dafür an seinem *Platz*, im Zuschauerinnenraum, belassen. Im Unterschied zu möglichen anderen Praktiken, in denen das Zuschauen und Zuhören für eine Performance wichtig sind, ist *Prom* als Situation so im Raum platziert, sodass Publikum und Performer auf der gleichen Spielebene stehen. Wicht's Aktionen formen die Masse des Publikums dabei immer wieder neu um, je nachdem, ob er als ein Mittelpunkt der Anziehung auftritt oder sich in die Gruppe zurückzieht, je nachdem, wo er auftaucht und wieviel Raum er dafür wo beansprucht. *Prom* ist als kollektive ästhetische Situation in den Raum gestellt durch diese Auftritte und Abgänge, in Bezug auf die sich das Publikum zeitlich und räumlich koordiniert und wodurch es *nolens volens* die behauptete Situation im Kern schon mit herstellt.¹⁴¹

Spannungsreich: Zur Stimmung in Prom

In Arbeitsweisen zeitgenössischer Performance wie im ‚Devising‘ beziehungsweise in der improvisierenden Stückentwicklung werden, darauf habe ich hingewiesen, Systeme entwickelt und ausgetestet, die ein spannungsreiches Spiel- und Interaktionsmaterial ergeben. Der Grundstimmung einiger der Stücke folgend ließe sich schließen, dass auch die *Prom Night* in *Prom* geradezu notwendig mit ihrem Anspruch scheitern müsse, ‚glücklich zu machen‘. Auch wenn das längst klar liegt: *Prom* behandelt ‚das Fest‘ als widersprüchliches (antagonistisches) Material. Ich fasse einige der Antagonismen zusammen und lote ihre Reichweite aus:

Die Figur, der die Anwesenden sich – und ihre Zeit – in die Hand geben, ist nicht eindeutig psychologisiert, zumindest nicht im Sinne von

141 Wie in der Szene ‚Einladung‘ beschrieben, vgl. im Abschnitt I. 2.

Schauspiel oder Rolle: hier spricht ‚jemand‘, als eine Bühnen-Identität von ‚Philippe Wicht‘, die sich als im Übergang zum ‚Böse Wicht‘ oder zur ‚Böse Wicht Zone‘ befindlich herausstellt.¹⁴² Auf der anderen Seite sind auch die Regeln oder Spielregeln in *Prom* nicht explizit gemacht. *Prom* behandelt den Stoff *CARRIE* konsequent: als Horrorgeschichte, ohne guten Ausgang, ohne jedoch diese Referenz ganz offenzulegen. Im Zwischenraum der Logiken – weder ‚Text‘ noch ‚Situation‘,¹⁴³ weder ‚Rolle‘ noch ‚Regel‘¹⁴⁴ – stellt sich die spannungsvolle Desorientierung des Publikums her: Weil die Figur schwer einzuschätzen ist und weil sie zudem keine kohärente oder bekannte, wiedererkennbare Rolle (nach-)spielt. Zum zweiten aber auch, weil die Regeln, nach denen die Situation abläuft, nur teilweise erschließbar sind, dadurch dass die Meta-Ebene (das Abgründige in der ‚Prom‘) nicht offengelegt ist.

Zudem widerspricht die Beziehungsebene den Machtverhältnissen: Wicht legt die thematische Vorlage, sei es sein System oder sei es sein Stoff, eklektisch aus – doch er hat ein Skript; das Publikum dagegen bleibt im Unklaren darüber, zu welchem Grade sich das, was passiert, im Prozess ergibt oder vorgegeben ist. Wicht tut erstaunt, als der ‚Angriff‘ scheinbar schicksalhaft über ihn kommt. Dabei stellt das Stück *Prom* in Aussicht, dass es lohnend sein könnte, und dass es sogar etwas zum Guten verändern wird, sich zu involvieren und in die Beziehung mit dem Performer (mit der Performer-Identität) zu investieren. Doch die Grundzüge der Geschichte verlaufen gleich, egal wie das Publikum handelt. Die Regeln, nach denen das Material für die kollektive Situation entsteht, sind dem Publikum nicht oder nur teilweise ersichtlich. Es ist unerheblich, ob ein Stück aus im Vorfeld entwickeltem Material besteht oder sich auf eine Vorlage bezieht, in beiden Fällen sind diese möglicherweise festgelegt. Mit einem Unterschied: Das Vorausgeplante in Performance wird von den Performerinnen* häufig nicht als vorgezeichnet ausgewiesen. „Fix the material – but pretend you haven’t“, raten Jen Harvie und Andy Lavender.¹⁴⁵

Die Zuschauerin* ist einer Situation ausgesetzt, in der sie zum Thema und zur Mitspielerin wird, dass es darum geht, die Widersprüchlichkeiten dieses Mitspielens herauszuarbeiten, liegt auf der Hand. Ich koproduziere, als Subjekt der Teilhabe, diese Performance-Situation, sowohl außen wie auch in mir, und dieses in die Situation gebrachte ‚Ich‘ stellt damit auch die Medialität der Performance.

142 „Im Verzicht auf dramatische Rollen“ entwickle sich, formuliert Jan Deck am Beispiel von She She Pop eine „Selbst-Darstellung, [...] eine Bühnen-Identität, die bestenfalls ‚Authentizitätseffekte‘ hervorbringt.“ Deck 2008, S. 11; zur Entwicklung von „Spiel-Identitäten“ vgl. a. Matzke 2005, S. 93, S. 96.

143 Vgl. Primavesi und Schmidt 2004.

144 Wie von mir in Anlehnung an die Arbeitsprinzipien des ‚Devising‘ erarbeitet, vgl. Absatz I. 3.

145 Harvie und Lavender 2010, S. 114, z.n. Mangan 2013, S. 60.

4. Ausrichtung des Publikums



Ein Publikum bilden

Die Beschreibung dessen, was in *Prom* passiert, hat das Geschehen im Dienste der Erzählung um einen zentralen handelnden Akteur und dessen Vorgehen gruppiert. Das ist eine Schwachstelle, insofern zur Darstellung des Geschehens das Unabschätzbare in der Wechselwirkung von Akteur und Publikum zu wenig herausgestellt worden ist. Zudem hat es den Effekt, als ob der Akteur mit der Macht ausgestattet ist, intentional zu handeln und das von ihm Intendierte in die Situation umzusetzen, die anderen Anwesenden fehlt. Im Folgenden werde ich daher auf die Einrichtung und Herstellung der Situation aus einer zweiten und ergänzenden Perspektive schauen, um die Aufmerksamkeit und Bewegung im konkreten Publikum von *Prom* zu betrachten. Damit soll zugleich mehr Licht in ein Ergebnis gebracht werden, das bereits vorliegt: Im vorhergehenden Abschnitt konnte ich herausarbeiten, wie Performance als ‚kollektive ästhetische Situation‘ sich die dichotome, wenn auch überkommene, Einrichtung institutioneller Räume wie im Theater als Gegenstand der Bearbeitung vornimmt, was zugleich auch bedeutet, dass sie aus dieser Spannung ihre Energie bezieht.

Position

Das Publikum ist der erste Gegenstand von Performance, ihr Subjekt und ihr Objekt, und vielleicht ist das Publikum selbst der Hauptfaktor einer kollektiven ästhetischen Situation. In Performances, die kollektive ästhetische Situationen herstellen, für die das Publikum so zentral ist wie in *Prom*, ist es sogar unerlässlich, nach diesem Publikum zu fragen, und vom Publikum aus und als Teil des Publikums auf die Situation zu schauen. Das heißt *erstens*: Die Position der Wissenschaftlerin* verschiebt sich ins Publikum, sie forscht als Teil des Publikums und mit Blick auf das Publikum darüber nach, was sie selbst – und was Andere – darin erfahren und erleben. Sie wird vom Publikum her ihre Fragen danach stellen, was passiert und wie Performances wirken, wie sie gemacht sind und was sie bezwecken.¹⁴⁶

146 Ein Publikum tut Verschiedenes, was auf das Vernehmbare bezogen ist, das, was auf dem Sichtbaren und dem Zuschauen, oder das, was auf dem Wahrnehmen mit anderen Sinnen, auch dem Zuhören, basiert; es wird affiziert und lässt sich berühren – oder auch nicht. Auf den Unterschied von Sehen („Spectator“) und Hören („Audience“) verweisen u.a. Allain und Harvie 2014, S. 156-158.

Publikumsprozess

Das heißt *zweitens* auch: Wenn Publika erst in der Performance gebildet werden, nicht schon fertig in eine Performance hineingehen, wie als eine Stimme der ‚Audience Studies‘ etwa Herbert Blau betonte, ist die Frage der Publikumsbildung eine, die nur am erlebten Gegenstand, mit einem konkreten – nicht idealen – Publikum untersucht werden kann.¹⁴⁷ Herbert Blau zeichnet kurz gesagt auch für die These verantwortlich, das Publikum sei nicht vor dem Stück vorhanden, sondern werde erst darin und durch das Stück erzeugt.¹⁴⁸ Interessant ist dabei seine Ausdrucksweise: Blau vermerkt, dass, durch Performance initiiert, Bedingungen herbeigeführt werden, unter denen ein Publikumsprozess angestoßen oder ein Publikum ausgefällt werden könne. Im Englischen lautet die Formulierung: das Publikum sei „*initiated, or precipitated by it*“.¹⁴⁹ Es ist insofern eine jeweils spezifische Form, in der sich ein Publikum *bildet*, im Sinne dessen, dass es entsteht: jedes Publikum jeder Performance ist, je nach Setting, wieder als ein anderes aufzufassen.

Darüber hinaus folge ich dem Vorschlag, ‚Audience‘ nicht als Entität, sondern als Vielzahl von Beziehungen aufzufassen. Gabrielle H. Cody benennt diese Perspektive als „audience proxemics“ und nennt als ihr Ziel „the relation between spectating individuals“.¹⁵⁰ Wenn nun das Publikum nicht schon besteht, bevor die Performance beginnt, wie es ältere Theorien unterstellen – Richard Schechner sieht diejenigen als Publikum an, die bei einer Performance anwesend sind –, dann bildet sich das Publikum erst *in der* Performance und wohl auch auf dem Weg dorthin. Wenn dem so ist, dann kann das Publikum immer nur im oder *als* Moment gefasst werden (es ist an eine Zeitlichkeit gebunden, situativ), und dann durchläuft ein Publikum verschiedene Momente in seiner Bildung – die beschreibbar sind, auch im Nachhinein –, und damit ist es als Publikumsprozess zu fassen.

Dem Terminus „Publikum“ hängt eine Problematik an, die wohl historischen Ursprungs ist. Das Publikum wird als Kollektiv, als eine bestimmte, einheitliche Teilgesellschaft angesehen.¹⁵¹ Auch der Sinn, in dem ich den Begriff „kollektive ästhetische Situation“ benutze, trägt diese Bedeutung ein Stück weit mit sich. Demgegenüber verweise ich *auf den wichtigen Vorschlag*, Theater als „Kunst des Bezugs“ zu fassen, der jüngst von Jean-Luc Nancy in einem Gespräch mit Marita Tatari formuliert wurde. Nancy umgeht es, eine Entität ‚Publikum‘ zu behaupten; er lässt jedoch zugleich ein Instrumentarium vermissen, mit dem die Kategorie des „Bezugs“ oder das „Mit-“, wie der frühere Terminus lautet, exemplarisch und in konkreter Weise beschrieben werden kann.¹⁵² Wie lässt sich das komplexe Geschehen einer Publikumsbildung genauer fassen? Wie hängt die Publikumsbildung mit dem Geschehen einer Performance zusammen? Wann können wir von Bildung sprechen?

147 Vgl. Herbert Blau: *The Audience*, Baltimore 1990; vgl. Cody 2016.

148 Das Publikum wird durch das Stück erzeugt, vielleicht aber ebenso schon in der vorbereitenden Erwartung und insofern auch auf dem Weg von zuhause in das Stück hinein, und auch beim Auswählen und Ticketkaufen.

149 Blau 1990, a.a.O., S. 25, z.n. Cody 2016, S. 136.

150 Cody 2016, S. 136.

151 Theater als gemeinschaftsbildende Maschine greift u.a. auf Victor Turners ‚Communitas‘-Begriff zurück, vgl. Allain und Harvie 2014, S. 156-158; vgl. a. Bial und Brady 2016.

152 Vgl. Tatari 2014; Nancy 2014a, 2014b; vgl.a. Bippus, Etzold und Huber 2010; Nancy 2010.

Es geht mir bei Publikumbildung um eine Gesamtwirkung, die vereinheitlichende Facetten hat und einige einander für eine Weile ähnlich macht und ähnlich affiziert, doch kein einheitliches Ganzes bildet.¹⁵³ Der Begriff „Publikum“ umfasst zwar einerseits ein Ganzes, aber auch die Summe an komplexen Verhältnissen und Bezüglichkeiten Einzelner darin: zum Beispiel zur Performerin*, zu anderen Anwesenden, zum Gesamten, zum Stück, zu einzelnen Inhalten und Aspekten, zum Raum; und in der umgekehrten Richtung: von einer Performerin zu Einzelnen, zu mehreren und zum Gesamtsetting.

4.1 Ausrichtung in der Szene ‚Saft‘ in *Prom*

Interesse. Bildung
eines Publikums und
die Widerstände dabei

Mit Blick auf die Einrichtung von *Prom* als eine Situation des ‚Festes‘ konnte ich akzentuieren, wie die gesamte Gruppe (mit narrativen, atmosphärischen, interaktiven Angeboten) in eine gemeinsame Situation gebracht wird. Das Publikum der Performance akzeptiert diese Situation beziehungsweise es nimmt sie an und verhält sich damit – mehr oder weniger – der Situation entsprechend. Um genauer anzuschauen, wie die Gruppe weiter geformt und bearbeitet wird, wie sie sich ausrichtet und strukturiert – wie sie sich bildet –, gehe ich nun an einigen Momente in der Szene ‚Saft‘ in die Tiefe. Die Erzählung beziehungsweise die Vorführung der Szene ist, wie die zwei darauf folgenden Szenen, ‚Song‘ und ‚Telekinese‘, in den Ablauf des Festes eingelassen, was die Situation mehrfach unterbricht, in der die Teilnehmerinnen* sich mehrheitlich miteinander beschäftigen und in der Philippe Wicht als Performer meistens unsichtbar ist.¹⁵⁴ ‚Saft‘ ist die erste dieser Szenen, die erste Unterbrechung also, und ich wähle sie für eine vertiefte Betrachtung, weil sie sich besonders ergiebig in Hinblick auf die Widerstände erweist, die sich im Publikum beim Ausrichten bilden. Was bedeutet es, sich auf die Situation einzulassen? Welche Widerstände werden dabei sichtbar? Wie bildet sich die Gruppe?

Fokus auf Ausrichtung
Körper

Die Einrichtung der kollektiven ästhetischen Situation suche ich auf der Ebene des Körperlichen und in Verbindung zur Veränderung von dessen zeitlichen und räumlichen Koordinaten auf. ‚Ausrichtung‘ markiert die Zuwendung und/oder Abwendung zu einer Stelle im Raum und einem Geschehen in Raum und Zeit. Eine Ausrichtung ist jedoch nicht allein auf das Sichtbare fixiert, und mein Augenmerk gilt daher zugleich auch dem, was die sichtbaren Momente von Ausrichtungen erzeugt und worauf dies sich gründet (als das, was ausrichtet, oder Anlass und Grund) und dem, was im Sichtbaren eben nicht oder vielleicht auch nur, nicht direkt, in Erscheinung tritt (als das, was nicht ausrichtet, oder Unwirksames). Ausrichtungen ziehen Näheverhältnisse nach sich, die sich beobachten lassen, und diese können unter dem Aspekt des Aufbaues einer ambivalenten, imaginären beziehungsweise vorgestellten Beziehung lesbar werden.¹⁵⁵ Zugleich sind Ausrichtungen auf die Herstellung einer Art von Nähe angewiesen, um überhaupt entstehen zu können.

Nähe, Bezüglichkeit

153 Theater als Wirkmaschine, als bewegendes Moment, findet sich etwa im Aufführungsbegriff von Erika Fischer-Lichte als wirkungsästhetischem Ansatz, vgl. Fischer-Lichte 2012.

154 ‚Saft‘ vgl. Videodokumentation (VD), 16.40–19.23; ‚Song‘ vgl. 23.40–28.08, ‚Telekinese‘ vgl. 30.06–38.24. Vgl. a. Abschnitt 1.4 dieses Kapitels.

155 Worauf ich später zurückkomme, vgl. Kapitel III.

Zeit Im Ausrichten als zeitlichem Prozess tritt die Rythmisierung des Publikums des Festes in den Blick, und die Art, wie es Aufmerksamkeit und Zuwendung spendet oder sie verwehrt oder verzögert. Tatsächlich ist das Publikum an diesem Punkt bereits mitten ‚in der Situation‘ beziehungsweise im ‚Fest‘. Im Folgenden wird herausgearbeitet, wie es während der Szene ‚Saft‘ noch viel mehr zur Gruppe wird.

Blickwinkel Dafür schaue ich mit der Erinnerung daran, wie es gewesen ist, im Publikum zu sein, auf das Publikum in den Bildern der Videostills. Es ist mir von hier aus möglich, zum Beispiel sein Desorientiertsein zu teilen (ich verstehe, ich kenne es), das in jenem Moment Bestand hatte und sich in den Stills nur vermittelt zeigt, etwa wenn nur wenig an Bewegtheit sichtbar wird.

Für Ausrichtung gilt, dass sie sich über mehrere Ebenen erstreckt, sie resultiert aus dem, was man denkt und was man tut, wenn man sich zuwendet, aber auch aus dem, was man nicht tut, was man nicht weiß und wieso man gehindert ist oder sich nicht zuwendet.

Ein nachträglicher Blick fügt all dem eine weitere Schicht der Reflexion hinzu, als eine neue, fragende Perspektive auf das Bild, aus einer Position, die im Rückblick Fragen an die Verbindung zwischen dem Spürbaren und Sichtbaren hat, nach dem, was sich im Raum herstellt: den Ausrichtungen und dem unsichtbar oder verborgen(er) Bleibenden, dem Ausrichtenden, wie auch den Bedingungen des Ausrichtens.

Inhalte und Interaktionen in ‚Saft‘

Wieso lasse ich mich ein?

Es erscheint lohnend, den Ausdifferenzierungen, die die kollektive ästhetische Situation *Prom* in diesem Moment nimmt, mit einer neuen und doppelten Perspektive – aus dem Publikum und auf das Publikum – nachzugehen. In ‚Saft‘ intensivieren und verändern sich die Geschehnisse in Hinsicht darauf, dass der Performer ein zweites Mal in Erscheinung tritt und sich in die Mitte des Publikums begibt.

Der betreffende Moment akzentuiert zunächst den Erzähler, der zugleich die Hauptfigur der Performance ist. Philippe Wicht, der bereits als Einzelner die Sympathien auf sich versammelt hat und das Setting erklärt hat, tritt mit einer Reihe von Szenen in Erscheinung, während derer die Figur mit einer Narration in den Mittelpunkt tritt und fassbar wird. Mit der Einstreuung dieser drei Szenen in das Fest entsteht eine neue Situation, insofern diese Figur, die zuvor vage geblieben ist, sich ausdifferenzieren beginnt. Die Anwesenden, die zuvor am Fest teilgenommen haben und das Fest durch ihre Anwesenheit ausgemacht haben, werden nun zu Zuschauerinnen* einer für sie zur Unterhaltung dargebotenen Szene gemacht.

Wicht erzählt in der Episode ‚Saft‘, wie er im vergangenen Fest zum Ballkönig* gewählt wurde und wie er sich darüber gefreut habe. Dabei überschüttet er sich mitten im Sprechen plötzlich mit einer Flasche Multivitaminensaft und verstummt. Die Reaktionen des Publikums sind zunächst eher amüsiert, ein wenig erschrocken, manche möchten es als lustiges Einsprengsel sehen, Andere zögern und zeigen zunächst keine größere, wirkliche Reaktion. Wicht fängt dieses Ignoriertwerden durch eine Intervention ein, indem er innehält und eine Dramatisierung performt: Er hält lange inne, blickt an sich herunter und hebt die Arme – und stößt schließlich einen langen Klagelaut aus, der sich vorwurfsvoll an die Umstehenden richtet. Diese Wendung kann auch ironisch gelesen werden, als Übertreibung beziehungsweise ‚Over-acting‘, und sie hinterlässt bei den Umstehenden Verwirrung und Betretenheit. Dabei hat er sich den Saft selbst über den

Kopf geschüttet. Doch auch diese Betretenheit lässt Wicht nicht stehen, in einer weiteren Wendung hebt er auch die Deutung wieder auf, nun durch die nachträgliche relativierende Aussage, dass es ja nur „ein Spaß gewesen“ sei. Wicht verlässt seinen Platz und das Publikum zerstreut sich wieder.

Vorgehen und Material – methodische Notizen

Bildauswahl

Mein Material besteht aus acht Standbildern, die ich aus der Videodokumentation ausgewählt und als Screenshot gespeichert habe.¹⁵⁶ Der Bildausschnitt bleibt über die ganze Sequenz hindurch derselbe. Das Publikum verteilt sich in diesem Ausschnitt, als sei es gegenüber der Kamera aufgereiht worden. Tatsächlich bildet die Einstellung knapp die Hälfte eines großen Kreisbogens um den Performer herum ab. Die Zuschauerinnen* erscheinen gegen den grell gekleideten Performer im Vordergrund als eine dunkle und kompakte Masse von Leibern, die zugleich aber auch bewegt und vielgestaltig ist. An den Bildern fällt auf, dass in ‚Saft‘ nicht nur Wicht auftritt, sondern dass auch das Publikum nach vorne tritt. Die Strukturiertheit der Situation erhöht sich gegenüber dem banalen Beieinanderstehen im ‚Fest‘, und die an ihr Teilnehmenden werden füreinander in ihrer Rolle – und den Arten, in denen sie sie ausfüllen – sichtbar.¹⁵⁷

Ich sequenziere die Szene nach narrativen Gesichtspunkten, um Performer und Publikum miteinander und in Bezug aufeinander zu betrachten. Dafür sichte und reflektiere ich verschiedene Phasen der Szene.

Momente, in denen
Brüche passieren

Die Auswahl der acht Bilder beruht darauf, dass ich versucht habe, die Übergänge zwischen verschiedenen Phasen und Momenten von ‚Saft‘ einzufangen, Momente also, in denen Reaktionen des Publikums auftreten oder zu erwarten sind. Den Brüchen in der Erzählung beziehungsweise im Geschehen von ‚Saft‘ habe ich dabei jeweils ein Bildpaar gewidmet. In den Raum der Erzählung beziehungsweise der Analyse tritt darüber hinaus auch, was sich von einem Moment oder Bildpaar zum nächsten ereignet.

Verbindungen von
Bildern, Dynamiken
zwischen Bildern

An den Bildpaaren beschreibe ich jeweils eine bestimmte Ausgangslage im ersten Bild und den Unterschied und Übergang im Vergleich dazu im zweiten Bild. Es werden dabei auch Aspekte sichtbar, die sich wenig oder gar nicht unterscheiden oder verändern, während sich anderes stark verändert hat.

Meine Bildauswahl beruht darauf, ob die Veränderung beziehungsweise die Differenz zwischen zwei Bildern – und auch zwischen Gruppen von Bildern, also von einem Bildpaar zum nächsten – für mich nachträglich bedeutungsvoll geworden ist. Ich vollziehe so einerseits die – inhaltlich – wichtigen Momente aus der knapp dreiminütigen Videosequenz nach und achte andererseits auf die Aktionen und Reaktionen des Publikums in Bezug auf diese Momente. Die Bilder dokumentieren – durch meine Auswahl – mein Interesse an den Dynamiken und den Bezügen innerhalb der sich

156 Videodokumentation (VD) © Performancepreis Schweiz 2015, © Sus Zwick und © Christoph Oertli.

157 Die Bildfolge lässt einen wichtigen Aspekt unbehandelt: Die den darauf sichtbaren Zuschauerinnen Gegenüberstehenden geraten nicht ins Bild, da sie sich hinter der Kamera befinden. Über die Orientierung an diesen Gegenübern, über Reaktionen aufeinander und gegenseitige Beeinflussungen kann auf Basis des Bildmaterials nicht viel gesagt werden.

Bildpaare

entwickelnden raum-zeitlichen sozialen Situation. Die Bewegungen, denen ich versuche auf die Spur zu kommen, stecken *zwischen* den Bildern.

Im Einzelnen umfasst die Auswahl: den Moment, in dem Wicht beginnt zu erzählen und die Entwicklung der Aufmerksamkeit währenddessen (1); den Übergang vom Erzählen in eine Aktion, die im Moment ebenso unverständlich wie überraschend ist (2); das außergewöhnlich lange Halten einer Pose, während der sich im Publikum die Deutung festigt, dass die Aktion nichts Besonderes zu bedeuten hatte und den Kontrast zu dem Schrei, den Wicht dann ausstößt (3); seine beruhigende Erklärung, die unterschiedliche Perspektiven auf das Geschehen eröffnen, sowie die Auflösung der Situation in Wohlgefallen (4).

Beschreibung von Bildern

Das Bezugnehmen des Publikums auf die Situation – die Ausrichtung – betrachte ich im zeitlichen Ablauf und in Bezug auf die Ereignisse und die Erzählung der Performance. So kann ich die Entwicklungen verfolgen, die sich entspinnen. Mit Fokus auf die sich entwickelnden und sich verändernden Haltungen und Anordnungen und auf die entstehende Aufmerksamkeit lese ich die Ausrichtung des Publikums in *Prom* – exemplarisch dafür, wie in einer kollektiven ästhetischen Situation geteilte Ausrichtung entsteht.

Durch ‚Saft‘ sowie durch ‚Song‘ und ‚Telekinese‘ entsteht eine neue Art von Aufmerksamkeit im Raum, und die Zuschauerinnen* richten sich auf ähnliche, durch Wicht vorgeführte Geschehnisse – und auch aufeinander – aus. Die Umstehenden bilden einen Kreisbogen um Wicht, treten auseinander und geben ihm eine Bühne. Doch auf dieser Bühne wird Wicht zunächst abschätzend und vorsichtig angeschaut. Für den Performer heißt das, dass er die Aufmerksamkeit gewinnen muss. Für das Publikum heißt das, dass sie sich überlegen, wieviel Aufmerksamkeit sie ihm zugestehen und inwiefern sie bereit sind, sich involvieren zu lassen.

Die Bilder sind nicht die alleinige Grundlage der Analyse, und sie können das auch nicht sein, denn ‚Saft‘ entwickelt sich als eine Szene, die maßgeblich davon lebt, dass eine mündliche Narration vorgetragen wird. Die Bilder machen nicht hörbar, wie dies geschieht: im Tonfall einer Anekdote. Die Bilder können nicht die verschiedenen Verteilungen von Lautäußerungen in diesem Raum erfassen, die sich zwischen Publikum und Performer entwickeln: das plötzliche Verstummen, das angeregte Stimmengewirr. Wichtige Aspekte dieser Ebene nehme ich aus der Videoaufzeichnung und aus der Erinnerung. Bilder können nicht alleine die Übergänge vom Sprechen zum Zeigen, d.h. zwischen Performancehandlung und Narration verdeutlichen, und sie können nur auf die Spuren eventueller Auswirkungen hinweisen.

Die bedeutungsvolle und wirkungsvolle Art, in der der Performer zuerst spricht, dann schweigt, die Pause, und die Art, in der er dann schreit und klagt, und zuletzt der Moment, in dem er wieder das Wort ans Publikum richtet, ist etwas, das in den Bildern nicht festgehalten und nicht direkt sichtbar ist – jedoch ist es feststellbar, und ich ergänze es in Worten. Die Bilder zeigen jedoch durchaus jenen gemeinsamen, performten Raum, der die Situation mit hergestellt hat und der von den Einzelnen in gewisser Weise ebenso auch rezipiert und wahrgenommen wurde.



Die Situation ‚Saft‘. Bild 1 und Bild 2.



Die Situation ‚Saft‘. Bild 3 und Bild 4.



Die Situation ‚Saft‘. Bild 5 und Bild 6.



Die Situation ‚Saft‘. Bild 7 und Bild 8.

4.2 Untersuchung: Ausrichtung in ‚Saft‘

1. Wenig Ausrichtung, aufmerksam werden



Die Situation ‚Saft‘. Bild 1 und Bild 2.

Im ersten und zweiten Bild wird langsam eine Art Ausrichtung sichtbar: Wicht ergreift im ersten Bild gerade das Wort, nach einer längeren Phase, in der alle verstreut waren und die Aufmerksamkeit nicht allzusehr auf ihn gerichtet war. Dementsprechend ist das Publikum im Bild 1 sogar körperlich noch in verschiedene Richtungen ausgerichtet, und es zeigt in unterschiedlicher Weise seine Aufmerksamkeit. Manche wirken unzufrieden, als komme es ihnen nicht gelegen, ihre Gespräche zu unterbrechen, manche schauen abgelenkt drein, und einige wirken angespannt, als bereite es ihnen Unbehagen, sich neu zu orientieren. Einige nesteln an sich herum. Während Wicht zuvor zwar das Motiv des Beieinanderseins darstellte, doch nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stand, ist er nun in der Mitte eines Kreises von Anwesenden platziert. Während zuvor für das Publikum nicht viel mehr zu tun war als herumzustehen und sich miteinander zu unterhalten, ist es nun dabei, sich auf diesen veränderten Fokus einzurichten.

Im Bild 2 ist ein Moment zu sehen, in dem Wicht weiterspricht. Wie ich erfahren und gesehen habe (und wie im Video nachprüfbar ist), fährt Wicht damit fort, seine Geschichte von seiner Wahl zum Ballkönig bei der letzten Prom Night zu erzählen; er beginnt beim Sprechen zu gestikulieren, und er erzählt lebhaft. Im Publikum herrscht immer noch eine Distanziertheit, aber die Aufmerksamkeit scheint gestiegen, das Publikum verfolgt die Erzählung gespannt. Die Umstehenden bilden einen Bogen um den Erzähler und blicken ihn an.

Fazit: hin zur Rolle des ‚Audience‘

Das, was sich zwischen den Bildern ereignet, formuliere ich erstens als ein „ruhiger werden“ und zweitens als ein „einander ähnlicher werden“. Die Bewegtheit des Gesamtbildes nimmt im Übergang zum zweiten Bild ab: Das An-sich-Herumnesteln hört auf, die Hände sinken herunter; wo manche noch durchs erste Bild gehen, haben im zweiten Bild alle ihre vorläufige Position eingenommen. Zwei Zuschauerinnen, die zuerst noch an der rechten Wand lehnten, stellen sich mit in den Kreis. Eine durchquert das erste Bild und ist im zweiten Bild verschwunden. Einer dreht dem Performer zuerst seine Schulter hin und wendet sich ihm dann zu. Mit dem „ruhiger werden“ verbunden ist auch die Beobachtung, dass bestimmte auffällige Gesten wie ein breiter Stand oder das Verschränken der Arme vermehrt auftreten. Im zweiten Bild finden die Arme zueinander, sie sinken ab, sie kreuzen sich und die Hand fasst das Handgelenk. Es findet eine Konsolidierung der Haltungen statt, die in Posen des Zuhörens mündet. Im Vergleich werden die Personen sich „ähnlicher“, die Haltungen werden vergleichbarer: Die Mienen sind gespannt, die Köpfe erhoben in der Ausrichtung der Blicke auf Wicht als Zentrum. Einige stehen gerade und recken die Hälse, andere nehmen das Kinn zurück: das Bild 2 zeigt alle Gesichter flächig, frontal oder im Dreiviertelprofil; ein Bild der Aufmerksamkeiten,

alle sind Wicht zugewandt, der nun einer homogenen Masse von Zuhörer*innen gegenübersteht als zuvor.

Die neue Situation ist dadurch charakterisiert, dass einer der Anwesenden spricht und dass alle anderen – nicht widerstandslos und nicht sofort – dabei sind, sich in ihrer neuen Rolle als Zuhörer*in einzufinden. In den Bildern ist eine Mischung aus Aufmerksamkeit und angespannter Distanz zu finden, die zeigt, dass es nicht ganz einfach ist, sich auf diese neue Logik auszurichten.

2. In Beziehung stehen, sich in Bezug setzen



Die Situation ‚Saft‘. Bild 3 und Bild 4.

Im dritten Bild werden positive Reaktionen auf Wicht und auf die Inhalte der Erzählung sichtbar. Das Publikum zeigt sich aufmerksam und gut unterhalten, manche lachen sogar. Die durchaus auf ihre Wirkung bedachte Erzählung, wie Wicht ganz überraschend zum Ballkönig gewählt worden ist, obwohl er ja eigentlich nicht der Beliebteste gewesen sei, funktioniert. Dies ist im übrigen eine Nuance, die mir selbst beim Zuhören nicht aufgefallen ist, nicht zuletzt wohl, weil sich einzulassen bedeutet, für diesen Moment die Distanz aufzugeben. Es tritt nun die Ausrichtung der Zuhörer*innen auf die Geschichte – und auf ihren Erzähler – ins Bild, die nicht mehr nur körperlich (Ausrichtung) und kognitiv (Aufmerksamkeit) ist: eine emotionale Ausrichtung, eine Öffnung hin zur Situation entsteht. Wicht erzählt anekdotisch und lebhaft, und er erzählt von etwas Positivem.

Die Geschichte ruft muntere und empathische Reaktionen im dritten Bild hervor, die verschiedener Art sind. Bei einer Handvoll Zuhörer*innen begleitet ein Lächeln den Bericht, während andere eher versonnen zuhören. Die Mienen sind entspannt und gelockert, wenn auch alle ihn unverwandt und aufmerksam anschauen. Im Unterschied zu den ersten beiden Bildern ist evident, dass eine Aufmerksamkeit besteht, die eher Verbundenheit als Ablehnung zeigt und eher gespannt als distanziert ist. Die Angleichung der Mienen an das, was erzählt wird – und erfreulich, erstaunlich ist –, deutet darauf hin, dass sich bei einigen eine Form von Empathie eingestellt hat.

Bild 4 hält eine Überraschung bereit; denn Wicht öffnet abrupt die Flasche Saft, die er in der Hand hält, und gießt sich deren Inhalt über den Kopf; er unterbricht sich dadurch in der eigenen Rede – gerade an der Stelle, an der er in der Geschichte als Ballkönig das Podium betritt und seine Ansprache beginnt. „Ich gehe also aufs Podium und beginne zu sprechen, und da –...“ Wicht inszeniert einen Bruch und geht von der Narration in eine Aktion über. Im Publikum zeigt sich Heiterkeit, etwas mehr Schmunzeln oder auch Gesten des Erstauntseins, aber nicht bei allen. Links im Bild fasst sich einer ergriffen an die Brust, als würde er sagen: „Du meine Güte!“, rechts der Mitte stemmt sich eine amüsiert, sogar lachend, die Hand in die Hüfte, wie um zu sagen: „Das gibt’s ja gar nicht!“; hinten recken einige die Köpfe, um besser zu sehen, was vor sich geht.

in Bezug stehend
und abwartend

Fazit: ‚Audiencing‘

Wicht gießt sich also unangekündigt eine Flasche Saft über den Kopf, doch die Aktion ruft nicht allzu viel Veränderung in der Ausrichtung hervor, die Zuschauerinnen* stehen weiterhin in Bezug zum Geschehen. Sie wechseln den Fokus der Tätigkeit: vom Zuhören und Zuschauen zum Hinschauen und Abwarten, solange die Erzählung abgebrochen ist; aber sie wechseln nicht den Modus oder die Rolle: sie bleiben in Bezug und aufmerksam, sie erwarten, dass die Erzählung doch, wenn auch anders als gedacht, weitergeht. Ich halte also fest, dass sich das, was sich im Publikum zeigt, zwischen den beiden Bildern nicht so grundlegend verändert, wie es das Geschehen vermuten lässt: das Zuschauen und die Aufmerksamkeit halten an. Wenn auch die Intervention als Bruch ins Absurde und Wendung der Situation einige überraschte Reaktionen ergibt, wenn auch manche aufschauen und sich kleine Reaktionen, Raunen, Äußerungen zeigen, so erzeugt sie doch nicht gerade einen Tumult. Im Gegenteil: Viele blicken unverändert und unverwandt zu Wicht, etwas aufmerksamer oder kritischer nun, abwartend, weiter zuschauend.

Ihr Ausgerichtetsein wirkt wie ein Abwarten, was als nächstes kommt, um Sinn aus der Szene machen zu können, und dabei ist die Aufmerksamkeit für das, und insofern auch: die äußere und innere Ausrichtung auf das Geschehen hoch. Die Rolle als Zuhörerinnen* beziehungsweise als Zuschauerinnen* zeigt sich sogar konsolidiert.

Die Verbindung zum Stoff *CARRIE* und die Dramatik des Momentes – als der Umschlagpunkt der Geschichte – ist nicht für alle evident.¹⁵⁸ Dagegen macht der Performer einen größeren Übergang durch, denn er geht von der Erzählung (vom Sprechen) in eine Handlung über, in ein Vorzeigen dessen, was passiert ist. Er sendet nicht mehr Worte aus und blickt die Gegenüber an, sondern er empfängt Blicke und hält die Augen geschlossen, während der Saft an ihm hinunterrinnt. Der Performer richtet sich im vierten Bild nicht mehr auf die Zuschauerinnen* aus, sondern auf den Saft. Wicht öffnet den Mund und legt den Kopf in den Nacken, als würde er duschen. Wicht ist in Distanz zu seiner Rolle als der, der etwas vorführt; er führt nun etwas aus.

affektive Verbindung

In diesem Bilderpaar, in Bild 3 und Bild 4 wird für mich eine affektive Verbindung sichtbar, die nicht gleich abreißt; die Zuhörerinnen* setzen sich ins Verhältnis zum Geschehen und sie spüren einer anderen Geschichte nach, die ‚gut‘ begonnen hat und die sie gerne gut enden lassen würden. Es besteht eine direkte Verbindung zwischen dem Erzähler der geteilten Geschichte und den Teilnehmenden am Fest: Was Wicht erzählt, legt die Stimmung fest. Diese Verbindung oder Verstrickung ist jedoch von einer Art von Versonnenheit oder Eigenwilligkeit durchwoben: Im Publikum schauen viele mehr in sich hinein, als dass sie nach vorne blicken. Sie scheinen beim Zuhören an Verschiedenes zu denken. Sie sind berührt, aber auf verschiedene Arten, in ihrer je eigenen Art.

3. Gelöste Stimmung, auf die Erzählung und auf die Rollen vertrauend



Die Situation ‚Saft‘. Bild 5 und Bild 6.

Im fünften und sechsten Bild ist die Flasche leer und Wicht hält inne, die Arme bleiben nach oben gereckt, er steht tropfend da wie ein Standbild. Im Publikum perlt im Video ein Lachen auf, eine beginnende Auflösung der Szene, hier und da gibt es sogar ein Klatschen, und in der Tonspur lassen sich sogar einzelne Bravo!-Rufe vernehmen. Eine bewegte, lockere Gruppe, die sich gut unterhalten fühlt, steht Wicht gegenüber. Die Veränderung zwischen den beiden Bildern, die ich ausgewählt habe, ist minimal, doch es scheint, dass die Mienen vom Bild 5 zum Bild 6 etwas ruhiger und heiterer werden. Viele lachen ein wenig in sich hinein; zwei, die in der Mitte stehen, wenden sich einander lachend zu. Während die meisten weiterhin direkt zu Wicht hinüberschauen, kommentieren sie die Szene bereits. Insgesamt ist eine gelöste Stimmung im Raum. Weil sich noch nicht geklärt hat, was die Szene zu bedeuten hat, wird abgewartet, doch bereits auch das Geschehen kommentiert.

Obwohl – oder weil – nicht geklärt ist, was das soll, steuern die Anwesenden bereits auf einen Abschluss zu. Das Lachen perlt weiter, ergreift mehrere. Dass sich Wicht mit Saft überschüttet hat, wird als eine Darbietung eingeordnet, und es zeitigt einen Applaus. Wer applaudiert, fügt sich in die Logik der Darbietung ein, und auch in die entsprechende Rolle. Das Publikum ist ganz da und es schaut mit ungebrochener Aufmerksamkeit zu Wicht hin.

Wicht dagegen hält den Arm weiterhin nach oben gestreckt. Er ist erstarrt. Dass das Publikum von *Prom* Applaus spendet und lacht, weist auf ihre Deutung hin, dass da etwas für sie aufgeführt wird, dass etwas geschieht, das Teil der erzählten Situation ist, statt, dass es Auswirkungen auf die jetzige Situation haben könnte. Die erzählte Situation, die erste Prom Night, – die Vorgängersituation, ist in Wichts Worten immerhin „eine Tragödie“ gewesen, und sie ist der Grund, dass das jetzige Fest stattfindet, das ihm eine gute Erinnerung machen soll. Ob ich selbst in *Prom* so weit gedacht habe (an Schuld und Bedrohung), weiß ich nicht mehr. Mir war die Situation unangenehm, weil sie uns in der Luft hängen ließ. Mir schien der Applaus unpassend, weil er voreilig zu erfolgen schien, wie ein hilfloser Versuch, die Dinge zu beschleunigen, die ambivalent im Raum standen.

Es ist interessant, dass das Publikum sich in dieser Szene als Publikum betätigt, denn genau hier ereignet sich – bei *CARRIE*, der zu diesem Moment immer noch ungenannten Referenz – die Demütigung, die die Balkkönigin Carrie erleidet, der Bruch mit dem Glücksversprechen: das Publikum macht sich in *CARRIE* ja schuldig durch sein amüsiertes Lachen und dadurch, dass es nicht eingreift. Carrie wird blamiert, exponiert.

Der Applaus könnte für den Versuch stehen, einen Abschluss für die Szene zu finden, weil die Pose nichts Gutes versprach, aber damit aber auch wieder nicht weiterging. Die Möglichkeit, über die Szene nachzudenken – was ist passiert? wofür steht es? – wird durch den Applaus und

die Bravo!-Rufe abgeschnitten, durch die der Moment zu einer Darbietung gemacht werden soll, zur erfreulichen oder lustigen Geschichte, die die Beziehung zum Performer nicht verändert. Applaus und Zwischenrufe können als Reaktionen auf eine Verunsicherung gelesen werden,¹⁵⁹ dergleichen wurden übertriebene Reaktionen, vor allem körperlicher Art, wie „Lachen, Kreischen, hektische und suchende Bewegungen“ als Ausdruck von Beunruhigung gelesen.¹⁶⁰ Proms Publikum steht ruhig, beunruhigt wirkt es nicht. Eine Verunsicherung steht im Raum. Die Anstöße verhallen, sie schaffen es nicht, die Szene zu einem versöhnlichen Ende zu bringen. Der Performer verharrt besonders lange in seiner Pose. Es ist noch nicht klar, wofür die Intervention steht und was sie zu bedeuten hat.

4. Bestürzt und wieder erleichtert



Die Situation ‚Saft‘. Bild 7 und Bild 8.

Das siebte Bild in der Reihe dokumentiert einen Bruch, der erneut die Geschichte verändert und dramatisiert. Wicht hat die Arme gesenkt und beginnt nun einen sich in der Lautstärke steigernden Klagelaut auszustoßen, statt weiter zu erzählen und die Geschichte auf eine versöhnliche Weise abzuschließen.

Alle sind ihm jetzt zugewandt, wieder in unbewegter Haltung, einander darin ähnlich, dass die Bewegungen mit dem Beginn des Schreis wie eingefroren scheinen. Die Mienen zeigen Nuancen des Ausdrucks zwischen Bestürzung, Ernst, Abwarten und Abwägen, manche grinsen ungläubig oder leicht amüsiert. Die Stimmung hat sich gewendet, sie ist angespannt. Die Gesichter in den vorderen Reihen blicken fragend. Im Hintergrund kommt jetzt Bewegung auf und einige auf der Tribüne stehen auf, um zu sehen, was sich vorne ereignet: Diese Personen treten erst jetzt ins Bild, den Moment mit dem Saft haben sie nicht mitbekommen. Jetzt, als der Schrei ertönt, kommen sie in Bewegung. Jetzt ist Genauigkeit gefragt, sie wollen kein Detail verpassen und sämtliche Hinweise auf das, was passiert ist, sammeln. Im siebten Bild scheint sich bei denen in den vorderen Reihen ein Widerwille darüber zu manifestieren, dass die Darbietung unterbrochen wurde, oder es könnte eine Sorge sein, ein angestrenktes Nachdenken darüber, was das soll. Für die in den hinteren Reihen geschieht etwas, das es wert ist, die Lage zu verändern.

neue Distanz

Nun, im siebten Bild, gleichen die Haltungen wieder jenen, über die ich in Bezug auf das Bild 2 geschrieben habe: Es ergibt sich eine Distanz. Die Zurücknahme der Bewegungen, die etwas Angespanntes, Widerwilliges beinhaltet, deutet vielleicht auf den unterdrückten Impuls hin, die Veränderung der Situation zu kommentieren; die Unmöglichkeit, sich zu entziehen; das Ernst-Blicken könnte in Antizipation dessen zu lesen sein,

159 Vgl. Roselt 2015.

160 Westphal 2015, S. 50.

dass etwas gekippt ist, das vielleicht tragisch weitergeht, eine Distanzierung als Vorwegnahme. Und da ist zugleich etwas, das sich dagegen stellt, in der Situation zu sein: Ein Widerwille dagegen, affiziert zu werden, eine Widerständigkeit dagegen, überrascht und überfahren zu werden. Was soll das?, sagen die Mienen.

Dem gegenüber ist im achten Bild die überspitzte Szene bereits zu einem Ende gebracht, denn mit dem Ende des Schreis wechselt Wicht die Perspektive: Er spricht weiter, er kommentiert die Szene und hebt jede Andeutung einer Dramatik wieder auf. Das ‚Over-acting‘, das auch eine Ironie beinhaltet, wird beendet und kommentierend zurechtgerückt, und Wicht meint: „Das war echt ein Mega-Witz. Na gut, man ist halt jung – wir waren jung ...!“ Das achte und letzte Bild zeigt den Moment, direkt nachdem die Relativierung geäußert wurde. Es entsteht bereits Erleichterung, Lachen, Lächeln, Bewegung im Publikum, einige wenden sich zur Seite, alle nehmen wieder eine lockere Haltung ein, manche zeigen erleichterte Reaktionen. Im Abgehen in Richtung des Laptops, mit dem er die Musik auflegt, ruft Wicht noch: „Die Party geht weiter!“

Das Publikum wendet sich im achten Bild bereits vom Erzähler ab und beginnt sich wieder in Richtung einer Situation zu formieren, die dem Fest zuvor ähnelt: die Kleingruppen suchen sich wieder. Mit der Rückwendung zueinander, der Wiederherstellung der sozialen Kontakte, die durch Wichts Erzählung unterbrochen waren, schließt sich im achten Bild ein Kreis. Die Auflösung der Ausrichtung auf Wicht zieht eine erneuerte Ausrichtung der Teilnehmerinnen* aufeinander nach sich. Zuletzt steht das wieder gelockerte, nun an einer anderen Stelle als zuvor stehende Publikum im Raum. Doch ist nicht alles ganz wie zuvor. Das Publikum scheint zufrieden damit oder erleichtert darüber, eine unangenehme Situation hinter sich gebracht zu haben.

4.3 Zwischenhalt zur Ausrichtung. Inhaltliche Reflexion der beschriebenen Entwicklungen in der Szene ‚Saft‘



Ausgerichtet sein. Ausgerichtet sein. Bild 1 und Bild 8 im Vergleich.

Der Ausschnitt ist zwar gleich; doch was zwischen dem ersten und letzten Bild der Reihe vor sich gegangen ist, zeitigt Unterschiede. Als deutlichster Unterschied ist eine größere Bewegtheit entstanden. Dies wird in der Unterschiedlichkeit der Stimmung sichtbar: geschlossene Münder zu Beginn, offene und lächelnde Mienen am Ende; jedoch zeigen sich in beiden Bildern verschiedene Arten der Ablösung oder Wegwendung vom Performer, und zugleich ist auch eine Zugewandtheit wahrnehmbar. Gegenüber dem ersten Bild wirkt es so, als ob die Atmosphäre im Bild 8 eine mehr geteilte, eine stärker übergreifende sei. Die Situation ist vorbei, und doch bleibt etwas: das gemeinsam Erlebte, eine gemeinsame Erleichterung. Die Haltungen sind gelöst und entspannt, viele lachen vor sich hin. Dass das, was Wicht seiner Erzählung nach passiert ist, nicht schlimm gewesen zu sein scheint, erfasst alle, fast als hätten sie es selbst erlebt; erlebt haben sie die Saft-dusche tatsächlich: stellvertretend, oder auch als Akt.

Die Beteiligten haben Grund zur Erleichterung: Sie brauchen nicht weiter zuzuhören, aber auch die Gefahr ist vorüber, dass es unangenehm wird und sich die von Wicht in der Einladung zum Fest angekündigten „Unfälle“ manifestieren, dass es wieder zu etwas kommt, das traumatisierend ist, die Szenen wie jene, die wir nicht kennen können, derentwillen dieses Fest, die Prom Night, jedoch stattfindet. Sie wurden zum Zuhören angehalten und diszipliniert, und sie wurden etwas ausgesetzt, das sie nicht wissen konnten. Während der Szene hat die Situation dadurch, und auch durch ihre Taktung, alle Beteiligten erfasst und sie einander angenähert, sie innerlich und äußerlich einander angeglichen. Im letzten Bild der Reihe sind alle dabei, sich in verschiedene Richtungen abzdrehen, auch Wicht, und doch sind sie mehr Teil eines Ganzen als zuvor.

Herausforderungen der Analyse

Ausrichtung als vereinheitlichender Vorgang?

Es mag wirken, als lege ich der Analyse eine Lesart von Ausrichtung als einem die Anwesenden vereinheitlichendem Vorgang zugrunde. *Einerseits* stimmt das: Es zeigt sich eine Entwicklung im Publikum, die ich als eine zunehmende Konzentration und Angleichung aneinander ansehe und die als eine Mischung aus inneren und äußeren Momenten und Gründen entsteht.

Der Unterschied zwischen dem Anfangs- und dem Endpunkt des Publikumsprozesses ist frappant. Das Publikum wird aktiv und tritt in Bezug zum Performer (richtet sich aus): es agiert und reagiert seinen eigenen Dynamiken folgend (unabsehbar), in sich voneinander unterscheidenden Weisen (individuell) und doch auch gemeinsam (kollektiv). Dies lässt sich feststellen mit Blick auf Körperhaltung, Mimik und die Veränderungen der Haltung, etc. in der Zeit, und auch in Hinblick auf die dahinterliegenden (nicht sichtbaren) Gründe und Motivationen, als eine teilweise Spekulation. Der Eindruck, dass die Anwesenden zu Beginn überrascht und unwillig sind, zuzuhören, dass sie sich im Gespräch unterbrochen fühlen und sich gezwungen fühlen, sich anders auszurichten, zeigt sich auch in der Anordnung. Die Anwesenden bilden anfangs eine eher ungeordnete Reihe; manche sind noch halb den jeweiligen Grüppchen zugewandt und scheinen nur zufällig mit anderen nebeneinander ins Bild geraten zu sein. Diese Grüppchen zeigen sich am Endpunkt des Prozesses nicht mehr so deutlich, die Anordnung ist nun stärker aufgelockert und wirkt homogener.

Andererseits tritt ein zweites Moment dazu in den Widerständen, sich anzupassen und auszurichten, und besonders in den verzögerten und unpassenden Reaktionen – dem Verfehlen der Situation. Ausrichtung zeigt sich als eine zwiespältige Entwicklung: zum einen als Dynamik, die Momente von Konzentration, Bewegung, Zuwendung und Anpassung aneinander beinhaltet, und ebenso treten auch verschiedene Widerstände auf.

Eine Form, in der sich Widerstände zeigen, ist das Angespanntsein: Bei ‚Saft‘ – und wiederum auch bei ‚Song‘ und bei ‚Telekinese‘ – weisen zu Beginn viele der Umstehenden eine distanziert-angespannte Körperhaltung auf – die Arme vor dem Brustkorb verschränkt, die Hände in den Hosentaschen, viele Blicke weisen auf den Boden oder sind eher unbestimmt nach vorne gerichtet. Zu Beginn der Szene, die sich unvorhergesehen und unangekündigt (spontan) in das Setting des Festes einstreut, als die Aufmerksamkeit auf anderes als *Prom* verteilt ist und sich eine Logik des Beisammenstehens und miteinander Sprechens etabliert hat,

Anspannung

nimmt es eine gewisse Zeit in Anspruch, bis alle sich auf die neue Situation eingerichtet haben. Ein Grund dafür mag sein, dass die Anwesenden denken, dass ihre aktive Teilhabe, wie banal diese sich auch bei der Teilnahme am ‚Fest‘ äußert, diese *Prom* erst ermöglichen und ausmachen kann; nun werden sie – plötzlich – doch wieder zu Zuschauerinnen*, das bedeutet: sie werden zum Publikum von Performance-Sequenzen, bei denen ihnen nur eine geringe Beteiligung zukommt. Das Publikum ist zugleich einbezogen und ausgeschlossen, wurden sie (zunächst) als Alliierte*r adressiert, sind sie nun zum bloßen Zuschauen degradiert, wie im repräsentationalen Theater, machtlos, die Situation zu verändern und dem Geschehen ausgeliefert.

Ein Augenmerk der Analyse liegt auf der Frage, wie die Widerstände zu erklären sind, was sie zu bedeuten haben und inwiefern die Fähigkeit der Reaktionen damit zu tun hat, dass die Ausrichtung zustande kommt: trägt sie dazu bei, trägt sie nicht bei, aber behindert sie sie auch nicht, oder ist sie ein Zeichen dafür, dass sich auszurichten Widerstände hervorruft oder sogar von ihnen geprägt ist? Welche Rolle spielen Widerstände bei der Ausrichtung? Was heißt es, Ausrichtung zu sehen?

Schwierig zu beschreibender Prozess

Die ‚Ausrichtung‘ ist *erstens* kein einheitliches Phänomen, sie umfasst verschiedene und auch widersprüchliche Phänomene, in denen sie sich ausdrückt.

Die ‚Ausrichtung‘ ist *zweitens* als eine Entwicklung in der Zeit zu lesen: als Prozess und eine kontinuierliche Linie, die aber auch sprunghafte Anteile hat.

Ich habe die Ausrichtung der Anwesenden beschrieben, die sich in ‚Saft‘ stetig verändert, wenn auch der Bildausschnitt gleich bleibt, und die körperlich und an Bewegungen, und bisweilen nur im Mienenspiel zu sehen ist: Durch seine Zuwendung schafft das Publikum die Bühne, auf der Wicht in Erscheinung tritt und zu sprechen beginnt. Dieses Sich-Zuwenden lässt sich als ein Gewähren von Aufmerksamkeit lesen. Die Einzelnen wenden sich Wicht körperlich zu und wählen ihre Plätze danach aus, dass sie ihn sehen können. Die zunächst diffuse Gruppe konzentriert sich dabei und gibt einen Raum frei, in dem sich die Geschichte abspielt. Es ist ein Sich-Ausrichten, doch dieses differenziert sich in verschiedenen Arten und Qualitäten der Aufmerksamkeit aus, die auf das Geschehende antwortet: etwa die Amüsiertheit, das verlegene Lachen, das Schweigen, die Peinlichkeit, die Überforderung, das Abwarten, etc., die sich untereinander schnell abwechseln können.

In den Blick treten Formen der Zuwendung, doch zeigen die Bilder ebenso verschlossene oder nicht deutbare Mienen, Versonnenheit, Zerstreuung, Wegschauen, Sich-Abwenden, oder auch, wie einzelne gähnen, ihr Handy bedienen und sich beim Zuschauen auf den Boden kauern. An der Analyse der Standbilder, die ich aus dem Video generiert habe, hat sich diese vielfach gebrochene Ausrichtung auf den Performer gezeigt, die Hinwendung der Teilnehmenden zu Wicht, die geteilt ist, und auch die Abwendung. Sichtbar werden die Anspannung, die Wechsel der Körperhaltungen, das Kommentieren und die Interaktionen, die nebenher ablaufen können, – als vielfältige Spuren von Ausrichtung –, als Reaktionen, die dem Geschehen angemessen scheinen und entsprechen oder es auch verfehlen können. Die Ausrichtung, die ich in und zwischen den Bildern entstehen sehe, ist

mannigfaltig und ich habe versucht, diese Vielfalt zu beschreiben. Dass Ausrichtung entsteht, zeigt sich im Ausrichten der Aufmerksamkeit auf den Performer und in Hinwendung zu ihm und zum Geschehen.

Dass eine geteilte Ausrichtung entstanden ist, zeigt sich aber auch in der Art, wie sich das Abziehen der Aufmerksamkeit gestaltet, als Wicht die Mitte der Szene verlässt. Dieser Moment ermöglicht eine Neuausrichtung auf die Ordnung der Kleingruppen, die zuvor bestanden hat; doch Gegenstand von deren Unterhaltung ist weiterhin Wicht und das soeben Geschehene; und die rasche, sogar frühzeitige Abwendung der Teilnehmerinnen* zueinander weist auf ihr Redebedürfnis hin und insofern auf ihre Verbindung zur Situation.

Die Abwendung der Anwesenden vom Geschehen und die Hinwendung zueinander bedeutet daher nicht, dass die vom Performer initiierte Situation ihnen gleichgültig ist, sie sind immer noch darauf ausgerichtet und dieser zugewandt. Der Performer wendet sich ab – und auch die Zuschauerinnen* wenden sich ab; die alte und bekannte Situation wird wieder hergestellt; so liesse sich in der Bewegung des Sich-Abwendens sogar eine Art von Spiegelung oder ein unwillkürlicher mimetischer Moment feststellen; aus diesem Argument folgt vielleicht, dass sich voneinander abzuwenden nicht an der Ausrichtung rühren muss, sondern dass die Ausrichtung darin bestehen bleiben kann.

Die Ausrichtung, wie ich sie zwischen den Bildpaaren gefunden und im Text ausformuliert habe, besteht in einer Bewegung des sich Konzentrierens auf die Situation, und sie zieht eine Verfestigung der Situation nach sich. Die Ausrichtung betrifft und erfasst mehrere: Sie ist ein Phänomen, das das geteilte Geschehen herstellt, und damit zur Entstehung der kollektiven ästhetischen Situation beiträgt. Eine Entwicklung, die etwas Geteiltes hervorbringt: Die Ausrichtung ist mehreren gemeinsam.

4.4 Ausrichtung. Methodische Reflektion der Szene ‚Saft‘

Ausrichtung liegt nicht allein im Sichtbaren, und sie ist ein widersprüchliches Phänomen, das herausfordernd zu beschreiben ist, wie sich im inhaltlichen Fazit andeutet. Dies trifft auch auf das Vorgehen bei der Betrachtung zu. Dass bei Einzelnen ‚Ausrichtungen‘ entstehen, zeigt sich nicht nur an ihrer äußeren Erscheinung und daran, dass sie eine sichtbare Haltung einnehmen, sondern es kann sich auch – wie in ‚Saft‘ sichtbar geworden ist –, darin bestehen, sich in der Rolle der Zuhörer*in und Zuschauer*in einzurichten.

Dieses Sich-Einrichten mag sich im Einnehmen einer Pose – des Zuhörens – wie auch im Ausführen und Ausfüllen der Handlung – zuhören und zuschauen – zeigen; und auch darin, sich abzuwenden und das Geschehen zu kommentieren und zu bewerten. Aus Bewegungen, aus Veränderung in der Haltung und im Ausdruck, aus motorischen, körperlichen und mimischen Anteilen oder Spuren – Symptomen – habe ich es in einem vergleichenden, prozessualen Blick aus den unterschiedlichen Phasen der Szene erschlossen.

Ich lasse dieser Beobachtung einige Notizen zum Ansatz der Betrachtung folgen, als methodische Reflexion darüber, wie ich die Bilder ‚ansehe‘ und in Text übersetze. Die Sequenzialität der Sprache erzeuge eine zeitliche Dimension im Text, argumentieren Stimmen der visuellen Soziologie, während die Fotografie im Gegensatz dazu räumlich und an den

Dingen und ihrer Gleichzeitigkeit orientiert sei.¹⁶¹ Einer beschreibenden Analyse ist es nicht im Entferntesten möglich, diese vielfältige Gleichzeitigkeit der Fotografien sprachlich wiederzugeben, und darin liegt auch nicht mein Interesse. Dennoch wäre auf die Vielfalt dessen, was die Bilder zeigen, zu verzichten schade gewesen. Die Bilder sind dokumentarisch und auch illustrierend in meiner Beschreibung eingesetzt, und ihr Wert besteht darin, dass in ihnen einzelne Momente der Analyse hineingesehen und auch herausgelesen werden können. Die Bilder sind für mich als Zeugin* der Performance unverzichtbar als Gedankenstütze für den jeweiligen Moment, über den ich schreibe, und für die Leserin* eine Hilfe, um den Moment in seiner Vielfältigkeit verschiedenster Bewegungen zu überblicken und doch die Argumentation nachzuvollziehen. Der Einsatz der Bilder ermöglicht es, jene Faktoren aus dem Bild herauszulesen, die zu dem in der Analyse Gesagten passen, aber gleichzeitig bleiben auch Elemente im Bild sichtbar, die dem Gesagten widersprechen.

Evidenz

Dass sich die Ausrichtung herstellt, betrifft sichtbare und unsichtbare, gesicherte und nur vermutbare Ebenen, die ich in der Analyse miteinander verknüpft habe. Somit ist der visuelle Aspekt in der Analyse der Ausrichtung und des Sich-Einrichtens in der Situation (als innere Positionsnahme) nicht vorrangig. Mit dem Einsatz der Bilder und ihrer Stellung im Text auf den vorhergehenden Seiten soll nicht nahegelegt werden, dass nur im Sichtbaren die Evidenz liege oder Evidenz herzustellen überhaupt ein Ziel ist.

Die Motive und Gründe dessen, wieso sich einzelne ausrichten und/oder sich ausrichten lassen, zeigen die Bilder nicht. Es ist die sprachliche Ebene, auf der ich die entstehenden Bezüge der Anwesenden zueinander und zum Geschehen rekonstruiere, als das, was in der Situation nicht „zur Sprache [zu] bringen“ wäre.¹⁶² Meine Erzählung stellt einen Versuch dar, einiges mehr von den Ebenen dessen, was passiert ist, in das Beispiel mit hineinzuschreiben. Und doch ist es zuletzt unvermeidbar, dass ich aufgreife, was in den Bildern zu sehen ist.¹⁶³

Was am Publikum sichtbar wird, ist auch dem Publikum in der Situation selbst präsent. Denn das Publikum entwickelt sich in Wechselwirkung mit dem Fortgang der Performance, und was es tut, wird – im Sinne von Gabrielle Codys ‚audience proxemics‘ – im Abgleich mit dem, was die Gegenüber tun, bestärkt und bestätigt. Das Publikum richtet sich selbst in Bezug zueinander und in Sichtlinie miteinander, gemeinsam und in gewisser Weise koordiniert, auf den Performer aus. Ich rekonstruiere etwas, was ich in dem Moment, in dem ich Teil der Situation gewesen bin, selbst teilweise nicht sehen und nicht wissen konnte: Was die Anderen genau tun, sehe ich im Nachhinein klarer. Im Moment nimmt die Zuschauerin* die Reaktionen der Anderen aus dem Augenwinkel wahr, sie nimmt eine Stimmung wahr, ein Raunen, aber sie sieht nicht alle Reaktionen der Anderen.

161 Vgl. Moser 2005, S. 13.

162 Moser 2005, S. 13, wenn auch in Bezug auf die Methode ‚Photo Elicitation‘. Die Partizipierenden in dieser Methode erheben das Material in ihrem sozialen Umfeld, aber sind eher selten selbst die Schreibenden oder die Forscherin*. ‚Zur Sprache bringen‘ in meinem Fall bedeutet: das Teilgenommen-Haben zu beforschen.

163 Aspekte der visuellen Verteilung und der Bildkomposition flossen beim Thema der Anordnung der Teilnehmerinnen* im Bild ein; sie sind nicht ausschliesslich soziologischer Herkunft (Kategorien), sondern auch kunstwissenschaftlicher Art (Qualitäten und Bildelemente).

nachträglich erweiterte
Reflexivität

Meinem Eindruck nach reicht es für eine gewisse Abstimmung und zu einer Art von gegenseitiger Beeinflussung, zum Publikumsprozess.

Beim Darstellen einer gegenstandsangemessenen Methode für Bilderfahrung kommt auch Andrea Sabisch auf die Sozialität der Situation und die Bildpraxis zu sprechen.¹⁶⁴ Bilderfahrung ereignet sich inklusive „Gebärden, Handlungen und Interaktionen“, und darin ist sie Performance nicht nur vielleicht ähnlich.¹⁶⁵

Die durch mich aus der Videodokumentation ausgewählten Standbilder dienen einer Nachforschung, die mich selbst mitbetrifft, nicht nur deshalb, weil ich selbst mit ins Bild gerate, sondern weil ich mit dabei war. Sie stellt eine Erweiterung dessen dar, was ich sehen kann: In dem Moment, in dem die kollektive ästhetische Situation stattfindet und sich entfaltet hat, hatte ich wenig Zeit, die Umstehenden aktiv und bewusst zu betrachten. Was sie taten, wirkte jedoch auf mein Erleben der Situation und auch auf meine Erinnerung ein.¹⁶⁶ Die kollektive ästhetische Situation der Performance kann über diese erneute Betrachtung des Publikumsprozesses zu einem reflexiven Gegenstand werden – zu Fragen wie: Wieso ich eingebunden worden bin; worauf ich mich ausgerichtet habe; wieso ich mich eingerichtet habe. Anders als in der sozialwissenschaftlichen Forschung oder visuellen Soziologie, in der das Bild als Forschungsgegenstand und -mittel dient, dient mir das Bild zur Erschließung von Erfahrungen in einer kollektiven ästhetischen Situation, die meine Erfahrungen sind, aber eben zu einem gewissen Anteil eben auch geteilt. Maßgeblich für mich ist, an der Frage festzuhalten, was mit mir und mit Anderen, die im selben Raum und in der selben Zeit bei der selben Performance beisammen waren, passiert ist und durch welche Dynamiken wir uns verändert haben.

Ich trete übrigens selbst im Bild auf, weil der Standort der Kamera meinem Standort in *Prom* zufällig gegenübergelegen hat. Als Teil des geschilderten Ausrichtungsprozesses, als Teilnehmerin*, werde ich daher auf doppelte Weise zum Gegenstand meiner eigenen Betrachtung: von meiner Teilnahme erinnernd ausgehend, wie auch in der durch das Bildmedium in einen Abstand zur Erfahrung gerückten Betrachtung.¹⁶⁷

164 Vgl. Sabisch 2018.

165 Sabisch 2018, S. 67.

166 Als Betrachterin* ist mir unklar gewesen, wie es weitergehen wird, was die Brüche bedeuten oder wieso mich das Geschehen ergreift – und auch, dass es überhaupt dabei war, mich zu ergreifen.

167 Ich stehe rechts der Bildmitte, an mir spiegeln sich einige der Beobachtungen; im zweiten Bild, zu Beginn der Erzählung, stehe ich mit abgewandtem Blick da, und im vierten Bild, als Wicht sich den Saft über den Kopf gießt, mit gerecktem Hals.

4.5 Die Situation ins Positive wenden. Notiz zum Geteilten

Die Erfahrung in *Prom* ist von einer Verunsicherung darüber geprägt, was passiert und was das zu bedeuten hat. An ‚Saft‘ habe ich gezeigt, wie die Anwesenden die Situation auf sich selbst beziehen, individuell – insofern sie sich zum Handeln herausgefordert fühlen; und kollektiv – insofern sie sich dabei aneinander angleichen und sich immer mehr als Einheit verhalten, ausgerichtet auf die Situation. Dies soll nicht heißen, dass sie sich ganz einheitlich verhalten oder sich als Einheit verstehen. Ebenso würde die Schlussfolgerung, dass es um eine Gemeinschaft des Augenblicks oder die Entstehung einer gemeinschaftlichen Erfahrungs- und Betrachtungsweise geht, würde den thematischen Rahmen, den *Prom* bietet, sprengen.

Akzentuieren wir stattdessen eine Facette: Durch die Situation ausgerichtet werden heißt auch, eine Haltung, eine Position einnehmen zur Situation. Im Abschnitt zur Ausrichtung hat sich gezeigt: Die Bewegungsrichtungen des Sich-Ausrichtens und des Ausgerichtet-Werdens spielen ineinander, und sie sind weder für die Beteiligten noch in der Reflexion strikt unterscheidbar: Eine Haltung einnehmen heisst: Sich ausrichten und auch: ausgerichtet zu sein. Diese Positionsnahme als Publikum in einer ästhetischen Situation stellt erst eine kollektive ästhetische Situation her. Wie kommt es dazu, dass sich ein ästhetisches Kollektiv wie *Proms* Publikum, bei aller Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit der Haltungen darin, in einen verantwortlichen Bezug zur Situation stellt, dass es sich verstrickt zeigt?

Viel Vorarbeit zu diesen Fragen findet sich auf Gebieten wie Gruppendynamik und Audience Studies. Darauf baut meine Argumentation auf. In dieser Untersuchung schwingt das Interesse an der Involvierung in soziale Zusammenhänge (Gruppe) ebenso mit wie die Frage, was ein Publikum tut, wenn es aktiv zur Situation beiträgt („Audiencing“). Ich stelle diese Frage in Bezug auf eine besondere Facette von ‚Saft‘: den Wunsch, dass die Situation ‚gut‘ ende und das Verharren auf der ‚positiven‘ Deutung der Saftduche.

Einige weiterführende Überlegungen zur Publikumsbildung und ihrem Zusammenhang mit der Desorientierung sollen (mehr und weitere) mögliche theoretische Ausgangspunkte für die Frage des gemeinsam aufrechterhaltenen ‚guten Endes‘ in *Prom* eröffnen. Jeder These ordne ich kurz einen von drei theoretischen Ansätzen zu, denen nachzugehen sicherlich lohnend wäre:

Die Grundstimmung der Verunsicherung steht der Entstehung einer gemeinsamen Ausrichtung nicht entgegen, sie ist ganz im Gegenteil ein möglicher Ausgangspunkt – oder ein Motiv – für eine gemeinsame Dynamik. Wilfried Bion erarbeitete in Erfahrungen in Gruppen drei Grundannahmen, nach denen sich die therapeutische Gruppe in Bezug auf den Gruppenleiter („Führer“) und ausrichtet und konstituiert. Die drei Gruppen sind die abhängige Gruppe, die Kampf- und Fluchtgruppe und die Paarbildungsgruppe.¹⁶⁸

Wir schauen auf die Anderen, um uns zu orientieren und die Desorientierung zu lösen. Dabei können zeitliche Nuancen und antizipatorische Überlegungen eine Rolle spielen, wie sie Jacques Lacan in seiner Studie zum *Gefangenensophisma* dargestellt hat.¹⁶⁹

168 Vgl. Bion 1971, S. 106-112. Bion legt den Kleinschen Mechanismus der „projektiven Identifikation“ zugrunde, Bion 1971, S. 108; vgl. Klein 1946.

169 „Was die Gefangenen verbindet [...] ist [...] nicht emotionaler, sondern →

Das Anstreben einer gemeinsamen Haltung oder die Annäherung an eine solche ist ein Kitt von Kollektiven. Eine mögliche Definition, um das Wir-Werden zu beschreiben, schließt an nicht-essenzialistische Konzeptionen kollektiver Identitäten in der Sozialphilosophie und der politischen Theorie an.¹⁷⁰

Desweiteren sind Affizierungen von präsenten oder medialen Kollektiven in den Audience Studies als Gegenstand fruchtbar gemacht worden, wo sie in Hinblick auf akute und konkrete Formen des Teilhabens an einer Situation betrachtet werden können.¹⁷¹

Ich gehe zuerst auf eine bisher nur kurz beleuchtete Szene ein. Mit Hilfe zweier Ansätze, eines theaterästhetischen, postdramatischen, und eines kulturwissenschaftlichen, affekttheoretischen, Ansatzes, versuche ich, Aspekte des Geteilten – als affektive Positionsnahme, die dazu führt, die Situation zu verkennen – näher zu erhellen.

Brüche und Sprünge
in ‚Saft‘

Wie sich bereits angedeutet hat, unterliegt ‚Saft‘ einer sprunghaften Dynamik durch die Aktionen, durch die der Performer die Übergänge zwischen verschiedenartigen Momenten erzeugt. Beim Abbruch der erzählten Geschichte durch den Saftguss (im Bild 4), beim Schrei (im Bild 7) und bei Wichts Kommentierung dessen als „Mega-Witz“ (im Bild 8) springt die Situation mehrfach weiter – sowohl in Bezug auf die Deutungen als auch die Stimmung. Diese Sprünge werden mit hervorgebracht dadurch, dass sich die Mittel verändern: Wichts Erzählung berichtet von diesem plötzlichen Ereignis ‚Saft‘ nicht bloß, sondern er performt es, er handelt – und er verfestigt diesen Bruch auch nonverbal: zuerst durch sein Stillhalten, dann gestisch und mimisch und durch den Klagelaut. Die Geschichte verlässt das Diskursive, behält aber das Narrative und das Rollenangebot bei: mit der zusätzlichen Nuance, dass es um eine Zeugenschaft an einem rätselhaften Geschehen geht. Die Aktion sieht sich zuletzt durch Wichts Behauptung „Das war ein Mega-Witz!“ zurück auf die sprachliche Ebene gebracht. Der Performer nimmt seine Erzählerposition wieder ein und bedeutet dem Publikum, ihm in dieser Einschätzung der Situation zu folgen. Er versucht damit zugleich, einen zeitlichen Abstand wieder herzustellen und die Aktion als Teil der Geschichte anzusehen, und also vergangen, nicht gegenwärtig.

Das Publikum von *Prom* aber richtet sich durch die Brüche hindurch auf eine unklare Geschichte aus, die eine tragische Deutung nahelegt, – „es war eine Tragödie!“, sagte Wicht einführend ja –, doch es scheint bei sich eine positive Deutung dieser Geschichte erzeugen zu wollen; mehr noch: es greift ein, damit es zur positiven Deutung kommen kann: damit die Saftdusche ein lustiges Ereignis, ein lustiger Einfall – von wem? – bleibt. Doch was steckt hinter Reaktionen wie dem Applaus und den Bravo-Rufen, die dazu führen, den Bestandteil an ‚Drama‘ und Verletzung in der Situation zu verfehlen? Ist es Goodwill? Ist es Ungeduld? Woher kommt der Versuch, den Sinn des Geschehens voreilig festzulegen?

Die Bewegung in ‚Saft‘ begegnet in Verbindung mit einem Einrasten oder einer Immobilität der Gruppe bezüglich der Anforderung, eine einmal eingenommene Ausrichtung wieder zu verlassen, obgleich eine

→ symbolischer Natur und [...] entsteht erst in einem Prozess, in dem sich Zeitlichkeit und Intersubjektivität durchdringen.“ schreibt Nicolas Langlitz, Langlitz 2002, S. 100, vgl. Lacan 1945.

170 Vgl. dazu die systematisierende Darstellung von Carolin Emcke 2000.

171 Vgl. Reason und Lindelof 2017.

Anpassung und Lageveränderung nötig wird. Das Einrasten ist in Momenten feststellbar geworden, in denen die Ausrichtung zur Haltung wird, wenn die Ausgerichteten gemeinsam in ihrer Haltung – oder ihrem ‚Angle‘¹⁷² – verharren, obwohl die Situation sich verändert. Die Einschätzung verlassen, dass es eine positive, lustige Geschichte ist und jede Wendung darin: Teil einer lustigen Geschichte, scheinen nur schwer und mit Widerstand, und mindestens nicht sofort zu durchbrechen.

Eine solche Art von Widerstand tritt auf, als die Einschätzung, der Performer erzähle eine harmlose Geschichte, noch eine Weile nicht aufgegeben wird, obwohl Wicht ins melodramatische Register wechselt und sich paradox getroffen von etwas zeigt, was er selbst performt hat. Die Saftdusche wird mit Lachen und Applaus quittiert.

Was dann im Wechselspiel¹⁷³ von Performer und Publikum passiert, erscheint wie ein Ringen um Deutungsmacht: Wicht improvisiert jetzt und übertreibt dabei gekonnt, um das Tragische oder höchstens Tragikomische herauszustellen.¹⁷⁴ Das Publikum bleibt bei seiner Deutung eines lustigen Einfalls, solange es kann. Als Wicht mehrere Sekunden mit erhobenen Armen unbewegt stehen bleibt – eine lange künstliche Pause, den aufkommenden Applaus abwartend – wird das zunächst ignoriert, und einige kontern den Moment wie bereits beschrieben mit Bravorufen, um die unangenehme Situation zu beenden und sie (wieder) ins Positive zu wenden.

Der Performer verharrt weiter, er lässt zunächst die Flasche und den Deckel fallen, die er in der Hand hält. Lässt das Geräusch verklingen. Wartet ab. Er besinnt sich also, er reagiert auf die Bravorufe und legt noch eine Lage der Übertreibung darüber, er dreht auf. Wicht lässt langsam und theatralisch die Arme sinken. Anstatt zu sprechen, hebt er die Arme wieder an und hält sie vor sich... schaut ungläubig auf seine Hände, anklagend..., und stößt dann den langen, klagenden Schrei aus, von dem ich geschrieben habe.¹⁷⁵ Damit gewinnt der Moment an einer Klarheit darin, dass die negative Deutung naheliegt: und doch lässt Wicht im Over-Acting, in einer Art ironischer Übertreibung, wieder offen, ob ein Erschrecken angebracht ist, weil ihm jemand anderes etwas angetan hat, oder ob eine Erheiterung angebracht ist darüber, dass er etwas beklagt, das er selbst getan hat.

Die Reaktionen auf die beiden Brüche in der Performance – auf die Saftdusche und auf den Schrei – erzeugen einen Abstand oder einen Moment des Schleifens. Die Zähigkeit der Reaktionen weist auf eine Eigenwilligkeit des Publikums hin, die ich als Versuch und als ein Bedürfnis interpretiere, an einer bestehenden Einschätzung festzuhalten, dass alles in Ordnung ist.

172 Ahmed 2010a, S. 36.

173 Von Bild 5 bis Bild 7. Eine kurze Version der Beschreibung findet sich im Abschnitt 4.1. Die hier nachgereichte längere Beschreibung betrifft besonders einen Vorgang, der nicht im Still gezeigt wird, weil er darin nicht wiedergegeben werden kann, und der sich vor allem zwischen Bild 5 und Bild 6 abspielt.

174 Dass Wicht improvisiert, zeigt sich am Timing ebenso wie an kleinen Nuancen, die das Video zeigt, etwa: Wicht steht kurz mit hängenden Armen da. Wicht beginnt dann, die Arme wieder über den Kopf zu heben, entscheidet sich aber dafür, sie – in einer Geste der Adressierung – vor sich auszustrecken. Dafür senkt er sie wieder ein wenig ab. Erst dann streckt er sie nach vorne.

175 Es liegt nahe, dass der ganze Schrei improvisiert war. Auch ein direkter Übergang von der Saftdusche zur Erklärung, dass es ein Mega-Witz gewesen sei, wäre denkbar gewesen.

Die sich verfestigende, langsame Bewegung, die ich in der Beschreibung im Zusammenhang mit dem Motto „In Beziehung stehen, sich in Bezug setzen“ gebracht habe, steht in einem Zusammenhang damit.¹⁷⁶ Ich greife aus der vorigen Betrachtung der ‚Saftdusche‘ folgende Punkte auf: Wicht erzählt von etwas ‚Positivem‘; die Dramatik des Momentes – als der Umschlagpunkt in *CARRIE* – ist nicht allen klar, weil die Verbindung zur Horrorgeschichte *CARRIE* und damit vom Multivitaminsaft zu einem Eimer Schweineblut nicht explizit ist und im Lauf der Ereignisse nicht schnell genug gezogen werden kann; die Anwesenden spüren einer anderen Geschichte nach, die ‚gut‘ begonnen hat und die sie gut enden lassen wollen. Diese Phase steht für die Herstellung einer affektiven Verbindung – auf das ‚Gute‘ und ‚glücklich Endende‘.

5 Verwicklung und Geteiltes. Zwei Ansätze

5.1 Untersuchung. Die ästhetische Situation aus der Perspektive des postdramatischen Theaters

Erschütterung der ästhetischen Distanz

Im Theorem des Postdramatischen, das ich bereits hinzugezogen habe, um den Begriff der ‚Situation‘ herzuleiten, spielen vorgängige, kollektive Formen der Stückentwicklung und der Probenprozess von Ensembles, die ich unter dem Begriff ‚Devised Performance‘ angesprochen habe, eine Rolle. Die dadurch veränderten Materialien und Stoffe sind der Ausgangspunkt des Ansatzes. Das Postdramatische versteht sich, dies wurde bereits angedeutet, als eine „analytische Deskription“¹⁷⁷ und „Arbeitsformel“¹⁷⁸ der darin, so die These, immer mehr autonom – verwendeten Elemente. Nutzbar ist es also einerseits als ein Werkzeugkasten der in komplexen und spannungsvollen ästhetischen Situationen wirksamen Elemente oder „Theaterzeichen“.¹⁷⁹ Als Ästhetik interessiert sich das Postdramatische andererseits für eine Art von Verunsicherung, die sich ähnlich auch in *Prom* herstellt. Es beschreibt unter der These der „Erschütterung der ästhetischen Distanz“ die Ebenenverschiebung durch die Widersprüchlichkeit der verwendeten Referenzsysteme, zugleich beschreibt es damit eine existenzielle Dimension des Wirkens der Elemente von Performance durch das Reale. Ich knüpfe an diese beiden Ebenen an, nicht an die Zeichenverwendung alleine, weil sie mit dem Betroffenwerden in Performance zu tun haben.¹⁸⁰

176 Vgl. dazu die Beschreibung von Bild 3 und 4 im Abschnitt 4.1.

177 Lehmann 2005, S. 3.

178 Primavesi und Schmitt 2004, S. 8.

179 Lehmann 2005, S. 3.

180 Es ist eine Besonderheit der Argumentation, dass sie einzelnen Elementen ästhetische Signifikanz zuschreibt und deren Verwendung hinsichtlich selbstreflexiver Möglichkeiten beschreibt. Zu autonom gewordenen Theaterzeichen vgl. bes. Lehmann 2005, S. 3. Bestreitbar ist jedoch die These, dass auch der Körper – aller Anwesenden – „signifikante[s] Material“, Zeichen, sei, wie in Lehmann 1999, S. 178, angedeutet ist. Die Eigenlogik, die Materialität und Affektivität, sowie die kulturelle und soziale Ebene von Körperlichkeit kämen, nur in Hinblick auf ihre Verbindung zur Bedeutung oder Aussage (‚Sinn‘) betrachtet, zu kurz.

*Die Qualitäten einer ästhetischen Situation
in der postdramatischen Ästhetik*¹⁸¹

Theater des Realen

Hans-Thies Lehmann bedient sich des Begriffes Situation zur Formulierung der Programmatik zwischen Kunst und Theater. Lehmann beschreibt ein Theater, das „nicht einfach spektatorisch ist, sondern“ betrachtet es als „soziale Situation“.¹⁸² Dazu verknüpft er den neu gewonnenen Fokus der „Umwendung des Kunstaktes auf den Betrachter“¹⁸³ mit der Verwendung des Begriffs ‚Situation‘ in der existenzialistischen Philosophie „als einer ungesicherten Sphäre der zugleich möglichen und aufgezwungenen Wahl und der virtuellen Transformierbarkeit der Situation“.¹⁸⁴ Das bedeutet: bei Lehmann und in der Theaterwissenschaft hinterlegt der existenzialistische Bezug die Möglichkeit, die ‚Situation‘ als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu denken. Lehmann leitet diese Bestimmungen von Situation mit einer Darstellung des ‚Theater des Realen‘ ein. Das Theater des Realen folge eine „Ästhetik der Ununterscheidbarkeit“.¹⁸⁵ Darin ist die Frage mitgedacht, als was eine Handlung oder ein Moment aufgefasst werden soll, der überraschend oder unpassend auftritt und eigentlich, wie etwa eine besonders lange Sprechpause, der Ebene des Realen – als „zufälliger Patzer“ – zugehöre; die besonders lange Pause könne aber auch der Ebene der Inszenierung zugehören.¹⁸⁶ Dies werde auch und im Besonderen durch Inszenierungsweisen erzeugt, die „deutlicher inszenierte“ und „pragmatisch notwendige“ Vorgänge „gleichberechtigt“ hinstellen, wie das Zerschlagen eines Gegenstandes und das Wegputzen der Scherben, die dadurch produziert wurden.¹⁸⁷ Oder die Rauchpause der Schauspieler auf der Bühne, während der sie die Zuschauerinnen* ansehen.¹⁸⁸ All dies ergebe, so die Zusammenfassung, eine „Verunsicherung durch die *Ununterscheidbarkeit*, ob man es mit Realität oder Fiktion zu tun hat“.¹⁸⁹ Dies wirkt sich auf die Wahrnehmungsweisen¹⁹⁰ aus, oder in meinen Worten gesagt, es zielt – im Sinne einer avantgardistischen Strategie, im künstlerisch-modernistischen Sinne also – sogar darauf ab, diese Wahrnehmungsweisen zu erschüttern und bewusst zu machen.¹⁹¹

Entscheidend sei der Modus, in dem der Bezug auf Realität eingesetzt wird: Theater des Realen sei nicht dasselbe wie eine reflexive Hinwendung auf Welt (ein Nachdenken über die Welt draußen, wie in der Romantik). Der Bezug auf die Realitäten außerhalb ist, Lehmann nach, vielmehr als Gestaltungsmittel – ästhetisch – verwendet.¹⁹² Die Ambiguität ist bewusst gemacht und hergestellt, alle Elemente dieses Theaters, sowohl

181 Vgl. für die folgenden Ausführungen: Lehmann 1999, S. 170-178 (Einbruch des Realen) und S. 178-184 (Ereignis/Situation).

182 Lehmann 1999, S. 182.

183 Lehmann 1999, S. 182.

184 Lehmann 1999, S. 181.

185 Vgl. Lehmann 1999, S. 171.

186 Lehmann 1999, S. 171f.

187 Vgl. Lehmann 1999, S. 171f.

188 Lehmann 1999, S. 171.

189 Lehmann 1999, S. 173.

190 Das Thema der durch die Beeinflussung durch die Kunst veränderten Wahrnehmungsweise tritt an vielen Stellen in der einschlägigen Literatur auf, vgl. u.a. Lehmann 1999, S. 172, S. 176.

191 Dazu, inwiefern postdramatisches Theater ein radikales Avantgarde-theater ist, vgl. Menke 2004.

192 Vgl. Lehmann 1999, S. 176.

die mehr und weniger banalen wie auch die mehr und weniger inszenierten treten in einem gesamthaften Rahmen zur Herstellung einer Performance (oder, mit Lehmann, eines Ereignisses/einer Situation) in Erscheinung. Die Ambiguität müsste jedoch oder könnte damit selbstreflexiv gedacht sein. „Nicht das Vorkommen von Realem, sondern seine *selbstreflexive* Verwendung kennzeichnet die Ästhetik des postdramatische[n] Theaters“.¹⁹³ Mit der Unentscheidbarkeit ist die Ästhetik charakterisiert „als Grenzgang, als fortwährendes Umschlagen nicht von Form und Inhalt, sondern von ‚realer‘ Kontiguität (Zusammenhang mit der Realität) und ‚inszeniertem‘ Konstrukt ineinander. In diesem Sinne heißt postdramatisches Theater: Theater des Realen.“¹⁹⁴

Mir erscheint die Art der Beispiele signifikant, die mit Materialitäten und sowohl alltags- wie affektbeladenen Dingen (Scherben erzeugen, rauchen) zu tun hat. Sowie, dass damit eine Ebene von kultureller Bedeutung angesprochen ist, die in der ästhetischen Situation spannungsvoll veruneindeutigt ist, mehr als dort, wo es nur um Deutung und Einordnung des Sinns geht.¹⁹⁵ Triviales und Banales wie sich verausgaben, enttäuscht sein oder Spaß haben, all das, was die persönlich erscheinenden Aspekte von Philippe Wichts Verhalten in *Prom* charakterisiert, ist Gegenstand dieser Ästhetik.¹⁹⁶

soziale Wirksamkeit

Es geht nicht mehr um die Frage: Theater oder Performance?, gespielt oder echt?, sondern nun gehören – unter mitgedachten Verhältnissen und Bezüglichkeiten – die Arten zu interagieren mit in die Performance, die in *Prom* als Adressierung, Anrede und Anrufung an die Anwesenden benutzt sind. Hier gilt es, Lehmann im Sinne seiner eigenen Definition von Situationen als herausfordernden Umgebungen zu ergänzen – weil die Arten, in denen sich Situationen herstellen, eben zugleich sozial gerahmte sind und sich ihre Sprengkraft mehr im Zwischenmenschlichen als im Ästhetischen entwickelt. Denn es wirkt sich direkt auf die Situation aus, wenn ein Performer die Anwesenden charmant adressiert, wie er eine gute Stimmung verbreiten will, wie er sich von ihnen abwendet, etc., all dies ist – als Arbeit an Bezüglichkeiten und damit an der kollektiven ästhetischen Situation – ebenso ein „Gegenstand der theatralen Gestaltung“ im Sinne des Werkzeugkasten des Postdramatischen, all dies gilt es zu ergänzen.¹⁹⁷

Diese selbstreflexive Unentscheidbarkeit beunruhigt die ästhetische Distanz des Betrachters, dem die Entscheidung schwerfällt, wie die Situation einzuschätzen ist, während ihm die Entscheidung zugleich abverlangt wird. Wenn ich als Teilnehmerin* einer Situation Gewalt oder Verletzung beobachte, stellt sich sogar die Frage, ob ich zum Einschreiten verpflichtet bin. Lehmann geht auf dieses Moment ein, das sich auch in der dramatischen Wendung in *Prom* gestellt hat, als Wicht den ‚Angriff‘ erleidet und sich – offensichtlich unmöglich –, besessen oder durch unsichtbare Mächte angegriffen, am Boden windet. *Proms* Publikum zeigt sich beim ‚Angriff‘ unbeteiligt, abwesend, aber doch eigentlich: überfordert. Ähnlich wie bei der ‚Saftdusche‘ bricht etwas Unverständliches in die gemeinsame Situation herein.

193 Lehmann 1999, S. 176.

194 Lehmann 1999, S. 176.

195 Vgl. a. dagegen den geläufigen Begriff ‚double coding‘, Cheng und Cody 2016.

196 Vgl. zu radikale Reduktion, das Triviale und das Banale zeigen: Lehmann 1999, S. 172.

197 Lehmann 1999, S. 171.

erschütterte Distanz

Lehmans Beispiele¹⁹⁸ sind einfacher: Der Zuschauer oder die Zuschauerin* – jede* einzeln – müsste Verantwortung übernehmen, sie müsste einschreiten, wenn etwas passiert, das zugunsten des Spektakulären mit Schmerz (Stromstöße) oder mit Tod (von Fröschen oder Fischen etwa) zu tun hat. Es gelte, führt Lehmann den Gedanken weiter, der auch für *Prom* Bedeutung hat, die Art und Weise „seiner strukturellen Beteiligung am Theater“ zu definieren, weil die Art der Situation über die Signifikanz von Handlungen entscheide, und weil der Zuschauer seine Situation selbst definiere.

„Die (wie auch immer beunruhigte) ästhetische Distanz des Zuschauers“ werde zur „erschütterten“ ästhetischen Distanz in dem Moment, in dem nicht mehr klar ist, ob die ästhetische oder die moralische Reaktion angebracht ist.¹⁹⁹ Es lässt sich zunächst an die durch Theater erzeugte (ästhetische) Ergriffenheit oder Affizierung denken, deren Rahmung durch banale und alltägliche Momente verunsichert wird. Daher wird im Performance-Theater die ästhetische Distanz beunruhigt, damit auch die ästhetische Rolle und Haltung des Zuschauens, und vielleicht auch die persönliche Einstellung zum Zuschauen. Durch die Mischungsverhältnisse von realer Wucht (Ereignis) und inszenierter Distanz (Ironie) im postdramatischen Theater ergibt sich eine Verunsicherung (ein Deutungsspielraum) in Bezug auf den Standpunkt und die Intentionen derer, die Performances machen. Im zweiten Schritt, ab dem Moment, in dem der angegriffene Körper oder das prekäre und aufs Spiel gesetzte Leben ins Spiel kommen, greift die erschütterte ästhetische Distanz weiter und tiefer aus. Dort ist dann Theater nicht mehr ein spektatorisches Ereignis, das eben dafür gemacht ist, zu berühren und zu bewegen, sondern das Zusehen selbst ist nicht mehr „sozial und moralisch unproblematisch“. ²⁰⁰ Für die Zuschauerin* stellt sich die Frage: Weiter zusehen... und in der Rolle bleiben, oder eingreifen und sie selbst in die Hand nehmen?

Das postdramatische Theater, das Lehmann, wie dargestellt, auch als ein „Theater des Realen“ beschreibt, beinhaltet scheinbar ästhetisch widersprüchliche Elemente: Es greift auf Brechtsche Anleihen zurück im Hinblick auf eine Rezeptionshaltung der Reflexion und der Distanznahme sowie den daraus zu erzielenden Erkenntnisgewinn. Ebenso nimmt es Anleihen bei dem Modell, das im Prinzip als im Widerstreit damit stehend betrachtet wird (und wurde): Es sind Elemente von magischer Anziehungskraft und Distanzverlust, die Antonin Artaud und seinem „Theater der Grausamkeit“ zugeschrieben werden.²⁰¹ Christoph Menke bemerkt dazu, dass die „Radikalisierung der Selbstreflexion“ in der Tradition der (Post-) Avantgarde stehe, auch wenn darin Elemente des Einnehmenden und Übergreifenden enthalten sind.²⁰² Die Gleichzeitigkeit als Nebeneinander des Heterogenen erklärt sich für Menke auf struktureller Ebene. Postdramatisch bedeute, ähnlich wie andere Komposita mit ‚post‘, nicht alleine ‚nach‘, sondern „zugleich anti- und metadramatisch“. ²⁰³ Die Vorstellung des avantgardistischen Theaterdiskurses ist es ja, dass durch die Offenlegung der Mechanismen eines sich institutionell verstehenden Theaters eine Unterbrechung der automatisierten Wahrnehmung herbeiführbar sei, und

198 Für den ganzen Absatz vgl. Lehmann 1999, S. 176.

199 Lehmann 1999, S. 178.

200 Lehmann 2005, S. 177.

201 Diese Gegenüberstellung findet sich u.a. bei Jacques Rancière 2005; Catherine Wood 2007.

202 Menke 2004, S. 32, 27f.

203 Menke 2004, S. 34.

dass dies eine Distanz zum Geschehen in der ästhetischen Situation herstellt. Ähnlich gilt das für den kritischen Kunstdiskurs, dessen Traditionen und Diskurse ich bereits bei der Frage der Bedeutungshofes von ‚Situation‘ zu Wort kommen ließ, insofern dieser sich in Bezug auf Institutionen und Konventionen (des künstlerischen und auch des alltäglichen Alltags, wer* will das trennen) positioniert. Das heisst also, dass Performance der Zuschauerin* ermöglicht – und sie sogar dazu nötigt –, eine eigene Position zu finden, beziehungsweise die eigene ‚Situation‘ wahrzunehmen. Daraus ergibt sich in Hinblick auf Philippe Wichts Arbeitsweise und ‚böse‘ ‚Ästhetik‘ ein Gedanke, der aus zwei Teilen besteht: Performance verwischt die Ziele und die Spuren, und es ist nicht mehr maßgeblich oder auch nur unterscheidbar, ob sie mehr im aufklärerischen oder mehr im manipulativen Sinne arbeitet; und dazu ist jedes Mittel recht: Relationen, Überwältigung, Verfremdung, Analyse, Enttäuschung.

5.2 Affektheoretische Notiz

Orientierung und Glücksversprechen

Auf der Spur der kollektiven ästhetischen Situation als einer Situation, die darauf basiert, geteilte Ausrichtungen zu etablieren, liegt es nahe, nicht nur die ästhetische Distanz zum Geschehen als ‚erschüttert‘ anzusehen, sondern auch danach zu fragen, inwiefern die individuelle Positioniertheit darin überhaupt in Bewegung gerät. Dass sich die Anwesenden (in unterschiedlichsten Weisen) auf das Geschehen ausrichten, zieht ja nach sich, dass sich eine Art von Verstetigung der sprunghaften und im jeweiligen Moment schwer einschätzbaren Performance herstellt. Die individuellen Zuschauerinnen* gewinnen sogar einen Halt durch die Ausrichtung als einem kollektiven Akt, der geteilte Verhältnisse schafft. Daher gilt es, dem, was sich in *Prom* als einer Situation des Miteinanderseins akzentuiert, mit einer Perspektive zu begegnen, die dem Geteilten und den kollektiv wirkenden Momenten darin kritisch nachzuspüren vermag.

Die Perspektive der ‚Queer Phenomenology‘ auf Ausrichtung

„how bodies become orientated“²⁰⁴

Wieso wir orientiert werden und worauf unsere Orientierungen („Orientations“) basieren, ist eine Frage, die Sara Ahmed 2006 in ihrer aus kritisch-kulturwissenschaftlicher Perspektive geschriebenen Monografie *Queer Phenomenology* ausführt und vertieft.²⁰⁵ „What is offered [...] is a model of how bodies become orientated by how they take up time and space.“ schreibt Ahmed darin.²⁰⁶ Körper würden ausgerichtet, indem sie Zeit und Raum aufnehmen und sich darin erstrecken und bewegen. Darüber hinaus tendieren Körper zum Erreichbaren hin: zu dem, was innerhalb des körperlichen Horizontes verfügbar sei, und sie nehmen gemäß Ahmed in ihrem Bezug darauf Form an: „Bodies take shape through tending towards

204 Ahmed 2006, S. 5.

205 Vgl. Ahmed 2006.

206 Ahmed 2006, S. 5.

objects that are reachable, that are available within the bodily horizon.“²⁰⁷ Dieser körperliche Horizont des Erreichbaren ist jedoch in keinsten Weise als das natürliche Maß der Dinge und der Verbindungen zu den Dingen zu begreifen, dahinter liegt keine essentialistische Vorstellung von Körperlichkeit. Die Hinwendung zu Anderen sei nicht einfach so vorhanden, vielmehr kulturell organisiert, denn sie begreife „orientations as organized rather than casual“.²⁰⁸ Orientierungen beruhen insofern nach Ahmed auf dem, was kulturell eingerichtet worden ist. Kulturell würden wir als Körper, so argumentiert Ahmed, in bestimmte Richtungen mehr und in andere Richtungen weniger ausgerichtet. „A key argument in this book is that the body gets directed in some ways more than others.“²⁰⁹ Es gehe daher nicht um eine Lesart von ‚Direction‘ als die „Richtung“, in die wir uns wenden, sondern um eine ‚Direction‘, die als „Ausrichtung“ zu verstehen sei.²¹⁰

kulturelle
Voraussetzungen

Diese generellen Überlegungen gehen von einer Lesart von phänomenologischen Gedanken aus, die dadurch eine maßgebliche Erweiterung erfahren. Ahmed schlägt vor, die Konzepte der Raumwahrnehmung und der räumlichen Unterscheidungen mit gesellschaftswissenschaftlichen und psychologischen beziehungsweise psychoanalytischen Motiven zusammenzudenken.²¹¹ Insofern definiert sie auch: „orientation for me is how the bodily, the spatial, and the social are *entangled*.“²¹² Orientierung lässt sich daher mit Sara Ahmed als die Art lesen, in der Körper, Raum und das Soziale miteinander verwickelt oder verstrickt sind. Das räumlich orientierte Bewusstsein, der sechste Sinn, der mit Selbstwahrnehmung (‚Proprioception‘) und dem Bewegungssinn (‚Kinesthetics‘) zu tun hat, werde also, wie Ahmed an zentraler Stelle ausführt, erweitert um verschiedene Arten von Verhältnissen: kulturell nahegelegte Verhältnisse und solche, die als fremd markiert seien. Ahmeds politisierte Lesart von Orientierung beruht auf der Feststellung, dass es nicht um eine Mischung aus Selbst- und Raumwahrnehmung, um einen „sechsten Sinn“ gehe; vielmehr betont sie den Umstand, dass soziale Differenzlinien und Vorannahmen sowie das, „womit man in Kontakt kommt“, die Orientierung, die Körper und die Räume beeinflusse.²¹³

Orientiertheit stellt zudem immer eine Art von Ausrichtung „auf etwas“ dar. Dieses Gerichtetsein ins Licht zu rücken, wie Ahmed es versucht, betont, dass das Selbst sich immer in Relationen und Näheverhältnissen befindet: in der Ausrichtung, die es – aus je gewissen Gründen – innehat: etwa, weil sie einfacher erscheint, oder weil Andere sie auch haben. Die Orientierungen ‚auf etwas hin‘ seien das, was im Leben oder der Existenz Halt gebe.²¹⁴ Ahmeds Zugriff auf Orientierung geht demgegenüber von den ‚Objekten‘ und den ‚Anderen‘ der Orientierung aus:²¹⁵ als Orientierung herstellende Gegenüber sind sie diejenigen, die als Projektionsflächen herhalten und an denen sich bestimmte Gefühle festmachen. „Emotions are a

207 Vgl. Ahmed 2006, S. 2.

208 Ahmed 2006, S. 151.

209 Ahmed 2006, S. 15.

210 Vgl. Ahmed 2006, S. 15.

211 Vgl. Ahmed 2006, S. 181.

212 Ahmed 2006, S. 181, Kursivsetzung im Original.

213 Vgl. a. *Cultural Politics of Emotion*, Ahmed 2004.

214 Vgl. Ahmed 2006, S. 1-5.

215 Der Untertitel „Orientations, Objects, Others“ spiegelt diesen Fokus: Ahmed verweist neben Orientierung auf Orientismus, bei den Objekten auf Objektifizierung und in Hinblick auf Andere oder ‚Others‘ auf den rassistischen Vorgang des ‚Othering‘, vgl. Ahmed 2006.

matter of how we come into contact with objects and others“²¹⁶ schreibt Ahmed 2004 in *Cultural Politics of Emotion*.²¹⁷

Gesellschaftliche Diskurse und Praxen der Zugehörigkeit und des Ausschlusses erzeugen sich durch kulturelle Politiken der Gefühle. Ahmed thematisiert, wie sich Gefühle an bestimmte Körper binden und wie bestimmte Körper mit bestimmten Gefühlen belegt werden, „how feelings stick to bodies“.²¹⁸ Was ist unter diesem Blickwinkel zum Beharren des Publikums von *Prom* darauf, dass die Situation gut und glücklich enden solle, zu sagen? Zum Applaus und zu den Bravorufen, als Philippe Wicht sich mit dem Multivitamin-Saft übergießt? Wicht trägt dazu bei, mit einem Gefühl belegt zu werden – und zwar mit einem guten, positiven – und zwar durch sein sympathisches Auftreten und sein Spiel. Und der Performer bietet zudem, als Person ohne bestimmte Merkmale, als weißer Mann, eine einfache Projektionsfläche für Sympathien und gute Gefühle. Das durch Wicht vorbereitete Gefühl – „let’s make me a happy memory“ – erzeugt eine affektive Perspektive auf die Situation, die nicht so einfach zu verändern ist.²¹⁹ Das ‚Gute‘ und ‚Positive‘, mit dessen Hilfe der Performer ein kollektives Selbstverständnis beschwört, hängt ihm in dieser Szene derart an, dass die Zuschauerinnen* den Bruch nicht als Bruch erkennen.

Das Naheliegende: being ‚in line‘

Was sich in Bezug zum Performer und seinem Tun als ein temporäres Gleichmachen darstellt, beruht meiner Interpretation nach zum einen auf dem Geschehen, dem alle zugleich und im Moment ausgesetzt sind, zum anderen aber beruht es auf gemeinsamen Erfahrungen und Hintergründen, die bereits zuvor bestanden haben. Im gemeinsamen Durchleben einer ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ treten diese zutage; und sie werden von *Prom* als selbstreflexiver Situation auch vorgeführt. Als angemessene Orientierung erscheint das Zuschauen; als angemessener Modus dessen: die Bereitschaft, sich unterhalten zu lassen. Wicht bietet Anlass dazu, zu schauen und zu hören. Die Aufmerksamkeit richtet sich am meisten auf den Performer und weniger auf die anderen Gegenüber. „We might say that we are orientated when we are in line. We are ‚in line‘ when we face the direction that is already faced by others.“²²⁰ Dinge, die nicht ‚in line‘ sind, bräuchten wir gar nicht bewusst auszuschließen oder wegzuschieben, sie seien als unerreichbar markiert – ich meine, das schließt auch ein, andere Rollen einzunehmen –, während andere Dinge, die wir für unkompliziert, normal und angebracht halten, uns mühelos ausrichten.²²¹ Individuelle Subjekte gewinnen einen Halt darin, dass sie auf eine bestimmte Art Relationen zu Anderen und Anderem eingehen.

216 Ahmed 2014, S. 208.

217 Sara Ahmed benutzt neben dem Terminus ‚Emotion‘ auch ‚Feeling‘ sowie, weniger zentral, auch das Buzzword ‚Affect‘. Vgl. zum ‚affective turn‘ und zu dem von Ahmed präferierten Terminus ‚turn to affect‘ als kritische Variante: Ahmed 2014, S. 205, S. 230.

218 Ahmed 2014, S. 216.

219 Zum ‚Angle‘, als Grad der Betrachtung oder Betrachtungswinkel, der dadurch gegeben ist, dass etwas mit Glück oder, wie an der zitierten Stelle, mit Angst oder Furcht verbunden ist, vgl. Ahmed 2010a, S. 39.

220 Ahmed 2006, S. 15.

221 Dies stelle „the constitution of a field of unreachable objects“ dar, ich lese es auch als unmögliche Rollen oder Verhaltensweisen in Performance, vgl. Ahmed 2006, S. 15.

sich auf ‚Performance‘
beziehen

Fazit: Ausrichtung auf Objekte und Andere in Performances

Ausrichtung hat sich wegen seiner Polyvalenz als ein guter Begriff für kollektive ästhetische Situationen herausgestellt. Die Vielfalt der Bedeutungsnuancen des Wortes trifft auf die Vielfältigkeit des Phänomens selbst, der Mechanismen dahinter und der Widerstände, die es mit hervorbringt. Sie kann als affektive Ausrichtung, als körperliche Ausrichtung und als eine Ausrichtung auf eine gemeinsame Situation auftreten. Es gibt sich ausrichten und ausgerichtet werden, es ist möglich, an etwas oder auf etwas ausgerichtet zu sein, auf etwas und auf jemanden, auf eine/n oder auf viele. Es ist dagegen kaum möglich, nicht ausgerichtet zu sein. Andere auszurichten beinhaltet einen Hauch von Machtausübung, von Gleichmachen, von Bezwingen und vielleicht Gewalt, während sich auszurichten eine Idee von Interesse und Zuwendung, auch von Begehren und ‚Be-Longing‘²²² in sich trägt, und damit auch ein Moment von Hoffnung, von Vorwegnahme und von Zukünftigkeits. Beobachtet habe ich unter diesem Stichwort meine Involvierung (als Bereitschaft zur Teilnahme) und mein Affiziertwerden (als Erschütterung) im Vergleich mit Anderen.

Bildungsoption
in Performance

Was bedeutet es, mit einem Augenmerk auf ‚Alignment‘ oder ‚Direction‘ zu fragen, wie und wieso solche Mechanismen ihre Wirkung entfalten können? Sich auf eine kollektive ästhetische Situation einzurichten bedeutet, mit Sara Ahmed gedacht, Bezüge zu teilen und sich damit ans Verhalten der Anderen anzugleichen und sich in eine gemeinsame Situation einzureihen. Eine Performance – wie mein Beispiel *Prom* – stellt ein Exempel dafür dar, wie sich soziale Relationen räumlich anordnen und prozessual in unterschiedlichen Logiken, von zäh bis sprunghaft, ausrichten. Damit sind Aspekte dessen sichtbar geworden, wie sich Zuschauerinnen* in Hinblick auf Körper kollektiv – wenn auch nicht ohne Widerstände, Missverstehen und Zögern – an dem ausrichten, was ihnen in der Situation nahegelegt wird.

Dem Abziehen von Aufmerksamkeit vom Geschehen der Kunst, und auch der Möglichkeit, sich gegen ein Ausgerichtet-Werden zu entscheiden, hätte ein eigener Absatz zugestanden werden können. Ablenkung, wie sie Irit Rogoff für einen Ausstellungsbesuch beschreibt, sowie die Möglichkeiten der Nicht-Synchronisierung und Ablenkung als Verhalten, das Kai van Eikels in Performances beschreibt, sind in der angesprochenen Szene von *Prom* nicht vorrangig, könnten jedoch in anderen Performances von mehr Belang sein.²²³

Mit den Gedanken aus der feministischen Affekttheorie schließt sich fürs Erste der Kreis meiner Explorationen ins Thema Performance. Die Überlegungen aus der Affekttheorie von Sara Ahmed erweitern die Lesart von Situationen, die ich zu Beginn des Kapitels entwickelt habe, ganz maßgeblich.²²⁴ Ausgehend von Ahmeds Fokus, der sich kritisch auf die Verwendung von Gefühlen in Kultur allgemein richtet, vermindert sich zudem die Gefahr, dass eine unkritische Lesart einer Zugehörigkeit des

222 Vgl. Probyn 1995.

223 Vgl. Rogoff 2005, S. 117-134, van Eikels 2013, S. 184-190. Van Eikels nimmt Bezug auf Rogoffs Gedanken zu „diverted attention“, S. 185f und stellt die These auf, dass die Ablenkung der Aufmerksamkeit eine Möglichkeit sei, Singularität aufzuheben, S. 188.

224 Ahmed sei stellvertretend für andere Autorinnen* angeführt, deren Gedanken ebenso lesenswert sind.

Augenblicks entsteht.²²⁵ Im Sinne der ersten Lesart stellen ‚kollektive ästhetische Situationen‘ kognitiv, sinnlich *und* sozial „herausfordernde Umgebungen“ für „den Zuschauer“ dar, und sie gehen von Kunst aus.²²⁶ Angesprochen oder angedeutet wurde darin die Erschütterung der ästhetischen Distanz und die Frage der ethischen Forderungen, die post-dramatische ästhetische Situationen stellen.

Situationen fordern, im Sinne der zweiten und bis zu diesem Punkt weiterentwickelten Lesart, vielleicht nun nicht mehr sosehr oder nur im Hinblick auf ästhetische Konvention heraus. Wie ich mit ein wenig Hilfe von Sara Ahmeds queerer Phänomenologie skizziert habe, bestünde die Herausforderung für die Zuschauerin* nun mehr darin, sich in der kollektiven ästhetischen Situation von Performance als einem Ort der Anpassung *anders* zu verhalten – sich zu ihrer Stimmung, ihrer Ausrichtung und ihren Vorgaben zu *stellen* (und die Orientiertheit selbst zu wählen).

225 Vgl.a. differenziert zum Beisammensein von minoritären Gruppen an eigenen, gegen-kulturellen Anlässen: Muñoz 2009.

226 Vgl.a. Lehmann 2006.

II Bildungstheoretische Implikationen kollektiver ästhetischer Situationen

1. Transformatorische Bildungsprozesse

Aus der Bildungsperspektive ist in der Fragestellung „Inwiefern stellen kollektive ästhetische Situationen einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse dar?“ ein Punkt zentral gesetzt: Dass Performances unter gegebenen Umständen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse fungieren können. Die These bezieht qua Formulierung Überlegungen aus einem bildungstheoretischen Bereich oder Ansatz ein, der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die ich in Hinblick auf Performance betrachte und in Zusammenhang mit feministischen Überlegungen stelle.

1.1 Fremdes und Fremderfahrung: Ausgangspunkte für transformatorische Bildungsprozesse

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geht davon aus, dass „Bildung der Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung ist, in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist“, wie Rainer Kokemohr notiert.²²⁷ Von transformatorischer Bildung sei die Rede, wenn es um die „grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt“ geht, schreibt Hans-Christoph Koller.²²⁸ Damit ist ein Verhältnis benannt, das in gewisser Weise auch im humanistischen Bildungsverständnis schon angelegt ist. Kokemohr legt dem Ansatz eine Kritik am cartesianisch-neuzeitlichen „selbstreferentiellen Subjekt“ zugrunde, die „im Anspruch des Fremden“ erfolge.²²⁹

Bildung macht autonome, selbstreferenzielle Subjekte sich (als Selbst und) in ihrem Bezug zur Welt fraglich. Bildung ist damit also einerseits als ein grundlegend individueller, auf je spezifische Weise ablaufender Prozess beschrieben. „*Bildung* is, and should be, a very individual process.“ bilanzierten Thomas Fuhr, Anna Laros und Edward W. Taylor.²³⁰ Der transformatorische Ansatz macht andererseits, dies legen gerade seine Protagonistinnen* im deutschsprachigen Kontext an vielen Stellen nahe, neue Subjektverständnisse notwendig, weil sich die (immer wieder) fraglich werdenden Subjekte unter Bedingungen entstehen, in denen die Muster ihrer Souveränität, Autonomie und Autarkie sich immer wieder neu infrage gestellt sehen.²³¹ „Bildungsförderlich sind der Struktur nach Situationen, die gleichzeitig entbilden, einbilden und somit bilden und das immer so weiter“, beschreibt Karl-Josef Pazzini dies, im Sinne einer Zwischenbilanz, ohne dass sich ein Schlusstrich (des Bildens) ziehen ließe.²³²

227 Kokemohr 2007, S. 21; vgl. a. Koller, Marotzki und Sanders 2007.

228 Koller 2012, S. 16.

229 Um die „transkulturelle Bezugnahme“ als „Bezugnahme auf Fremdes“ empirisch herauszuarbeiten, schlägt Kokemohr vor, mit dem phänomenologischen Fremdbegriff von Bernhard Waldenfels in *Topographie des Fremden* (1997) zu arbeiten; vgl. Kokemohr 2007, S. 21-23.

230 Fuhr, Laros und Taylor 2017a, S. xi.

231 Auf poststrukturalistische und dekonstruktive Bildung zurückgreifende Ansätze sind mit ähnlichen Implikationen verbunden. Vgl. zu Illusionen von Autonomie: Meyer-Drawe 1990; vgl. zur Bildung als Entbildung und Selbstverlust: Zirfas 1999; vgl. zu riskierter Souveränität: Sattler 2009.

232 Pazzini 2015, S. 14.

Die Frage der transformatorischen Bildungsprozesse wird im englischsprachigen Raum nach Jack Mezirow als „transformatives Lernen“ bezeichnet und versteht sich als Ansatz der Erwachsenenbildung.²³³ Der Ansatz gilt als eigenständig und wird im Unterschied zum Ansatz von Kokemohr, Koller und anderen als empirischer Ansatz, nicht als philosophischer Ansatz verstanden.²³⁴

Anlass oder Anstoss dafür, dass der Welt- und der Selbstentwurf von individuellen Subjekten Gegenstand von Veränderung und Entwicklung werde, seien gemäß Fuhr, Laros und Taylor desorientierende Erfahrungen, die es notwendig machten, die Rahmungen des Denkens neu zu setzen und umzudenken. „Responding to a disorienting experience, learners question taken-for-granted meanings, search for alternative frames of thinking and learn to integrate the alternative meanings into their life.“²³⁵ Transformative Prozesse des Lernens sind damit zumindest teilweise als rationale Prozesse beschrieben, da sie um das Entwickeln von neuen Rahmungen für das Wiedergewinnen einer Rationalität und einer Selbstsicherheit bemüht sind. Hans-Christoph Koller referiert auf die ‚meaning schemes‘ von Mezirow²³⁶ sowie die Vorstellung von Lernprozessen als Veränderung auf einer höheren, strukturalen Ebene des Denkens, auf der angelegt ist, auf welche Art neue Eindrücke verarbeitet werden.²³⁷ Koller benutzt auch den Begriff – und die humboldtsche Idee – grundlegend (sprachlicher) Figuren: der Prozess der Transformation gelte „grundlegende[n] Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“.²³⁸ Bildung, oder auch Lernen, wird damit als Wiederherstellung von Sinn angesehen, durch die sich die Art des Verarbeitens neuer Eindrücke verändert. Lernen ist insofern als ein Umdenken gefasst, das Schemata, die keine sinnhaften Einordnungen ergeben, durch neue ersetzt. „Most of our learning is based on thoughtful analyses of dilemmas, surprising experiences, and discrepancies in our meanings“, fassen Fuhr, Laros und Taylor zusammen.²³⁹ Bildung wird als ein Prozess beschrieben, in dem die erschütternde, überraschende oder in Spannung versetzende Qualität des Anlasses zurückgenommen scheint – zugunsten des Umdenkens und dem Ziel, die Bezüge, in denen das Denken steht, wieder zu konsolidieren.

233 Vgl. zur aktuellen Debatte um ‚Transformative learning‘: Taylor 2017, S. 17-29; vgl. a. Jack Mezirow: *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bas, 1991.

234 Vgl. zu den Unterschieden der empirischen ‚Transformative learning theory‘ und dem an kontinentaler Philosophie orientierten Bildungsbegriff der Theorie transformativer Bildungsprozesse: Fuhr, Laros und Taylor 2017, S. x-xii; vgl. a. Koller, Marotzki und Sanders 2007.

235 Vgl. Fuhr, Laros und Taylor 2017a, S. x.

236 Vgl. zu ‚meaning schemes‘: Mezirow 1991, a.a.O., S. 93; z. n. Koller 2017, S. 35.

237 Dies verändere „learning-processes on a higher level, during which the way of *processing* new information changes“, Koller 2017, S. 34; vgl. a. Wilfried Marotzki: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990, S. 32–54.

238 Koller 2012, S. 17.

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

Mit einem durch ästhetische Bildungstheorien ‚infizierten‘ Blick fällt auf, dass die Definitionen des Umdenkens als Wiederherstellen von Ordnung eher die Bedeutung, den Sinn und die Kognition ins Zentrum stellen. Wird damit nahegelegt, dass das, was sich ereignet, das Individuum nötigt, umzudenken, nur weil es in Diskrepanz zum vorher *Gedachten* stehe? Die Verwicklung oder Desorientierung könnte zwar affektiver Art sein, aber es scheint doch, dass diese wohl nur den Anlass markiert, der ein Umdenken nötig macht, oder dass sie das Umdenken begleitet und die Notwendigkeit dessen erhöht, dass ein gewisser Anlass ein Umdenken nötig macht.

Kaum eine Transformation geht aber doch wohl ohne Emotionen oder Bewegtheit vonstatten, und auch nicht ohne verwickelt zu bleiben; kaum eine Transformation wird stattfinden, ohne dass wir die (neuen) Figuren mit Wert belegen. Bildungsanlässe und ihre berührenden Qualitäten ins Zentrum zu rücken ist gerade aus dem Blickwinkel auf die kollektive ästhetische Situation angemessener als die metakognitive Frage: Was haben wir darin dann grundlegend Neues gelernt? Welche neuen Figuren haben wir ausgebildet?

Unterstellen wir also, dass transformatorische Bildung auf eine Art von Sinnhaftigkeit hinzielt, in der etwas offen bleibt; und hoffen wir, dass die Arten der Verarbeitung von Wahrnehmung, Erfahrung, Affekten und Emotionen nicht nur auf den Sinn im technischen Sinne – auf Nutzen und Pragmatismus –, sondern auch auf bewegte, engagierte und sinnstiftende Momente hinführen. Denken wir sie so, dass sie offengehalten werden und nicht nur auf den Abschluss hinzielen; und gehen wir davon aus, dass durch Andere betroffen werden keine Randerscheinung, sondern ein wichtiges Movens dieser Prozesse ist. Mit Pazzini also noch einmal: Prozesse, die „gleichzeitig entbilden, einbilden und somit bilden und das immer so weiter.“²⁴⁰

1.2 Bildungs- und Erfahrungsprozesse

Krisen

Eingeübte Bezugnahmen auf ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ werden jedoch Gegenstand der Veränderung, wenn aufgrund einer Situation der Krise, Momente von Irritation entstünden: Diese These führt jüngst der Band *Irritation als Chance* aus.²⁴¹ Dass Krisen „Voraussetzung und Bedingung von Bildungsprozessen“ sind, sei gerade eine der zentralen Annahmen des transformatorischen Bildungsbegriffs.²⁴² Es bedürfe, so argumentieren die Autorinnen* in Anlehnung an Koller, aber nicht unbedingt einer veritablen Krise, um Bildung zu ermöglichen.²⁴³ Sabisch führt die präzisere Formulierung an, nach der es um „eine Art von Krisenerfahrung“ gehe.²⁴⁴

Irritiert werden:
Responsivität

Mit den transformatorischen Ansätzen geht es einher, einen erfahrungsbezogenen Bildungs- und Lernbegriff anzulegen. Neben dem sprachlich geprägten Selbst- und Weltbezug – als vom Humboldtschem Bildungsbegriff gebliebener Grundstock – wurde bereits durch Kokemohr und Koller das Theorem der Fremdheitserfahrung von Bernhard

²⁴⁰ Pazzini 2015, S. 14.

²⁴¹ Vgl. Bähr, Gebhard, Krieger u.a. 2019.

²⁴² Bähr, Gebhard, Krieger u.a. 2019a, S. 3.

²⁴³ Vgl. zur Ausdifferenzierung des Begriffs der Krise: Bähr, Gebhard, Krieger u.a. 2019a, S. 5; sowie zur fachdidaktischen Wendung von Fremdheitserfahrung als Irritation: ebd., S. 14-35.

²⁴⁴ Koller, Marotzki und Sanders 2007, S. 7, z.n. Sabisch 2019, S. 125.

Waldenfels herangezogen, um den Anlass transformatorischer Bildung zu denken.²⁴⁵ Diese Akzentuierung hebt den „Prozess der Bezugnahme auf Fremdes“ mehr hervor und weniger das Grundlegende der Figuren, die sich dadurch eventuell geändert zeigen.²⁴⁶ Phänomenologische Ansätze monieren nach Sabisch, dass die „Figuren der Weltaneignung“ alleine oder vor allem als sprachlich geprägte, beziehungsweise narrativ, gedacht sein sollen.²⁴⁷

Erfahrung, oder besser: das Erfahren, sei prozessual, bemerkt Andrea Sabisch, als etwas, das „mit vorgängigen Erfahrungen und Ordnungen zu tun hat und ebenso mit zukünftigen.“²⁴⁸ Erfahren sei zum anderen „als brüchiges Geschehen zu denken, das sich stets selbst entgleitet und ausgehend vom *Ereignis* betrachtet wird“, sagt Andrea Sabisch weiter.²⁴⁹

Das Erfahren hat seine eigene Logik, und dies prägt Bildungsprozesse mit. Ein wichtiger Aspekt des Erfahrens kann, und hier verweise ich weiter auf Sabisch, mit Bernhard Waldenfels' Konzeption der Responsivität umschrieben werden. Waldenfels verortet das Antworten in der Diastase zwischen Pathos und Response – als einem zeitlichen Gap, aber auch einem Gap, der Bedeutung verschiebt und erzeugt. „Erfahrung wird hier modelliert als Wechselverhältnis von Widerfahrnis (*Pathos*) und Antwort (*Response*), die durch einen Bruch (*Diastase*) voneinander getrennt und gegeneinander verschoben werden.“²⁵⁰

Die Frage der Qualitäten und der Intensitäten, in denen das Erfahren vor sich geht, ist Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Debatten über Fremdheitserfahrung geworden. Zur Unterscheidung zwischen einer schwachen und starken Variante von Erfahrung, sowie einer relativen und einer radikalen Fremdheit äußert sich in Bezug auf Waldenfels' *Bruchlinien der Erfahrung* Andrea Sabisch.²⁵¹ In Rekurs auf Waldenfels wird es möglich, den Fokus auf diese Unterbrechung zu legen, die dem Erfahren etwas Brüchiges verleiht, während es zugleich in eine biografisch entstandene und bedingte Linearität eingebunden wird. Dabei ist die Art und die Stärke der Begriffe von Belang, um beschreibbar zu machen, was *mich trifft* und worauf *ich geantwortet habe*.

Eine Fremdheitserfahrung bedingt es, zu antworten – oder zumindest, es zu versuchen. Sie geht von etwas aus, was mir zustößt, und sie entsteht, wenn und (nur) insofern es mich trifft. Dieses Motiv – dass etwas trifft – begegnet auch bei Eva Sturm. Sturm formuliert, wenn auch unter radikaleren, Deleuzeschen Vorzeichen der Auflösung des individuellen Erfahrungssubjektes, es sei „Ziel [...], an einer Reformulierung des Vermittlungs-, Pädagogik- und Bildungsbegriffs weiterzuarbeiten, in welchem nicht von einem konsistenten, selbstbewussten, ganzheitlichen Subjekt, Ich, Individuum ausgegangen würde, sondern in dem das Singuläre –

245 Vgl. Bernhard Waldenfels, *Topographie des Fremden*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, sowie ders.: *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse und Phänomenotechnik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002; vgl. a. Bähr, Gebhard, Krieger u.a. 2019a, S. 14-16.

246 Kokemohr 2007, S. 21.

247 Vgl. Sabisch 2019, S. 122; s. a. Koller 2012, S. 2.

248 Sabisch 2019, S. 107; vgl. a. ebd., S. 107-116.

249 Sabisch 2019, S. 108.

250 Sabisch 2019, S. 109.

251 Vgl. Sabisch 2019, S. 108f; vgl. Bernhard Waldenfels: *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse und Phänomenotechnik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2002.

in seiner Ganzheits- und Selbstfindungsvorstellungen subvertierenden Neigung und in seiner Nicht-Vorhersehbarkeit und Nicht-restlosen-Darstellbarkeit – mitgedacht werden würde.“²⁵²

Responsivität als unverfügbares Geschehen einzubeziehen, bietet Hand dazu, den Logiken des Erfahrens, der Erschütterung und Affizierung nachzugehen. Diese und deren Brüchigkeit zu beschreiben versuchen heißt, etwas zu fassen zu bekommen, was nur indirekt zu sehen ist: als eine „indirekte Beschreibung der Fremderfahrung“ (Andrea Sabisch).²⁵³ Hinter dem Antworten auf Erschütterung, und ebenso hinter der Wahrnehmung des Erschütterteins, steht durchaus eine Form von erfahrender Subjektivität, die im Antworten entsteht, und die sich dadurch zeigt, dass sie ‚in Arbeit‘ ist. Dies geht in die Erschütterung hinein, es kommt insofern sogar einem paradoxalen Moment von Erfahrung näher als wenn wir diese Erschütterung nur in Hinblick auf ihre Funktion beim Erstellen neuer Figuren und Ordnungen lesen: eine Unterbrechung, die neue Muster des einordnenden Sehens oder Denkens veranlasst und dadurch teilweise wieder aufgehoben wird.

Medialität von Erfahrung

In ihrem Aufsatz *Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen* verknüpft Andrea Sabisch jüngst den Erfahrungsbegriff mit einigen Differenzierungen, die sie an den Betrachtungen zur Responsivität festmacht, auf die ich bereits zurückgegriffen habe; besonders aber verknüpft sie ihn mit Betrachtungen zur Medialität.²⁵⁴ „Die Künste bieten einen reichen Fundus an singulären Beispielen für ein kreatives Antworten“ schreibt Sabisch dort.²⁵⁵ Die Künste zeichneten sich ihr gemäß durch einen „denormalisierenden Umgang mit je verschiedenen Medialitäten aus, indem sie unsere Erfahrung unterbrechen und umbrechen lassen“.²⁵⁶

Für die Erziehungswissenschaft sieht Sabisch „die Möglichkeiten des Antwortens auf einen fremden Anspruch allererst erweitert“ durch die Akzentuierung von Medialität.²⁵⁷ Sabisch verweist darauf, dass Medialität und Medienspezifik sowie der „Konnex zwischen Medialität und Affizierung“, den sie als vernachlässigten Bereich benennt, der Betrachtung wert seien.²⁵⁸ Andrea Sabisch verweist auf die „Dimensionen des Medialen innerhalb von Bildungsprozessen“.²⁵⁹ In deren Betrachtung geht es darum, die Strukturen des Selbst- und Weltverhältnisse „als mediale überhaupt in den Blick zu nehmen“ und desweiteren „die medienspezifischen Strukturen des Selbst- und Weltverhältnisse[s] zu fokussieren“.²⁶⁰

Vorstellbar und voneinander zu unterscheiden sind gemäß Andrea Sabisch drei verschiedene Figurationen von Bildungsanlässen beziehungsweise ‚Bildungsanlässe‘.²⁶¹ Für meine Forschung zu den kollektiven ästhetischen Situationen könnten zwei davon bei der Verortung helfen: der

252 Sturm 2011, S. 280, vgl. a. S. 268-281; s.a. Sturm 2005.

253 Sabisch 2019, S. 128. Vgl. a. Sabisch 2018, S. 67-74.

254 Vgl. Sabisch 2019.

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

256 Sabisch 2019, S. 117.

257 Sabisch 2019, S. 117.

258 Vgl. Sabisch 2019, S. 118, mit Verweis auf Gereon Wulftange zur Frage nach der „Produktivität der Angst“, Wulftange 2016, S. 111, „und ihrer konstitutiven Funktion für Bildungsprozesse“, Wulftange 2016, S. 233, z.n. Sabisch 2019, S. 118.

259 Sabisch 2019, S. 120.

260 Sabisch 2019, S. 124.

261 Vgl. Sabisch 2019, S. 125.

Fokus oder Bildungsanlass, der „Bildungs- und Erfahrungsprozesse mit Blick auf ihre Darstellbarkeit, [...] ihre affektive und soziale Wirkmacht in und zwischen *spezifischen* Medien fokussiert“ und dazu mediale Produkte analysiert.²⁶² Sowie auch jener, „der Bildungen und Erfahrungen *als* mediale *Praktiken* und Prozesse der Transformation in Rezeption wie Produktion untersucht“. ²⁶³ Sowohl die Darstellbarkeit der Erfahrungen wie die Verbindung von Teilhabe und Erfahrung sind in *Bildung in Performance* zentrale Themen.

Mit Blick auf mediale Produkte, „*durch* sie und an ihnen“, ließen sich „bildungsrelevante Phänomene, wie Beziehungsgefüge, Prozesse, Übergänge, Perspektiven, Praktiken und Fälle zeigen und reflektieren“ schlägt Andrea Sabisch vor.²⁶⁴ Für *Bildung in Performance* sind gattungsspezifische Prozesse relevant, die in der Performancekunst auftreten, wenn sie auch eine gemischte Medialität aufweist und raumzeitlich Körper und soziale und affektive Verhältnisse einrichtet. Meine Beschreibung stellt daher in all ihrer Nachträglichkeit den Versuch dar, den Bildungs- und Erfahrungsprozessen näherzukommen, die durch meine Teilnahme an *Prom* ausgelöst und angestoßen wurden, und den Versuch, deren „affektive und soziale Wirkmacht“ im Sinne von Andrea Sabisch nachzuverfolgen.²⁶⁵

Die Rezeption, die hier zum Thema wird, verstehe ich als einen Beitrag zur Mit-Produktion von Performance, als eine „mediale Praktik“, auch wenn ich die Bildungen nicht aus künstlerischem, sondern aus wissenschaftlichem Anlass und im Medium Text – schreibend – festhalte.²⁶⁶ Für die mediale Perspektive sind sowohl die Modi der Beschreibung dessen relevant, was an Veränderung angestoßen wird, wie auch die Darstellung dieser Bildungen.

Meine Untersuchung windet sich in und zwischen spezifischen Medien hindurch, indem sie das Teilnehmen, Berichten und die Suche nach Zugängen exploriert, seine Formen und Mittel: Schreiben und Bilder zeigen, verschiedene Modi des Schreibens, erzählendes und bilanzierendes. Sie versucht damit, über die Bildung zu berichten, die sich in kollektiven ästhetischen Situationen ereignet oder sich zumindest ankündigen und vorbereiten kann, und zwar an mir, der Schreibenden. Es handelt sich dabei um eine Bildung, die sich bis zur Fertigstellung des Manuskriptes ereignet und es schließt die Bildung ein, die sich später ereignet haben wird.

Ob der Medialitätsbegriff der Künste mit den spezifischen Interessen der auf Körperlichkeit bezogenen Auseinandersetzung von Performancekunst zusammenfällt, ist zweifelhaft, und der Begriff ‚Medialität‘ wird mich daher nicht weiter als Kernbegriff begleiten. Mein Fokus auf die Spannungslinien kollektiver ästhetischer Situationen der Performancekunst zieht es dagegen nach sich, über die Darstellbarkeit von mit Geschlecht verbundenen Erfahrungsmomenten nachzudenken, in denen Ausgesetztheit und Verletzbarkeit, aber auch Verbundenheit und Bewegtheit erfahren werden und zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Erfahrungsprozessen werden.²⁶⁷

262 Sabisch 2019, S. 125.

263 Sabisch 2019, S. 125.

264 Sabisch 2019, S. 125.

265 Sabisch 2019, S. 125.

266 Sabisch 2019, S. 125.

267 Vgl. a. den Abschnitt 2.1 und 2.2 dieses Kapitels.

1.3 Transformatorische Bildungs- und Erfahrungsprozesse in *Prom*

Mit den Theorien transformatorischer Bildungsprozesse, besonders der Fremdheitserfahrung, sind Prozesse und Qualitäten benannt, wie sie auch *Prom* auslöst beziehungsweise aufweist: *Prom* habe ich als eine Situation der Desorientierung beschrieben, eine Situation, in der ein Irritationspotential – ein gemeinsames Glück herstellen, von dem immer weniger sicher ist, worin es besteht – sich zuspitzt und sich ‚performt‘. Die Krisenhaftigkeit dessen ist nicht an einer einzigen Szene wie dem ‚Angriff‘ festgemacht, auch wenn sie in diesem Moment am stärksten zur Aufführung kommt. Die Krise wird vielmehr gut vorbereitet: mit Mitteln einer Performance richtet *Prom* die Anwesenden aus und verwickelt sie in die Situation und in das Geschehen – als Narration, als Einladung zur Bezugnahme, als Versprechen von Partizipation, in der sie sich dem Performer annähern. ‚Ausrichtung‘ und ‚Verwicklung‘ sind zwei der Begriffe, die ich zur Beschreibung der ausrichtenden und Bezug herstellenden Qualitäten dessen verwendet habe.

Dies geht über die generische Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse, die ich oben in aller Kürze wiedergegeben habe, in gewissem Sinne hinaus, indem es Bewegungen von Körpern und ihr Beisammensein im Raum und in der Zeit mitbetrifft; weil es Bewegtheiten kollektiver Art behandelt; weil es die Teilnahme an einer Situation im Beisein Anderer betrifft, und letztlich auch, weil die Bildungen und Erfahrungen dieser Anderen auf meine eigenen zurückwirken. Was ich beschrieben habe, widerspricht nicht grundsätzlich dem, was Theorien transformativer Bildung aussagen. Es ist sogar damit kompatibel, zumindest unter der Voraussetzung, dass transformative Bildung nicht nur als ein individueller Prozess oder Anlass verstanden wird.

Prom löst je individuell erfahrene Krisenmomente und Befremdungen aus; diese haben jedoch viel damit zu tun, als Kollektiv angesprochen zu werden und sie haben mit der Einbindung in ein solches Kollektiv und dessen Anforderungen zu tun. Der Performer impliziert die von ihm gewünschte Haltung der Zuwendung mittels emotionaler Appelle, mittels des Aufrufens von etwas Gemeinsamem. *Prom* ist bezüglich Bewegung und Gefühl klar und eindeutig. Die Performance verunsichert die Anwesenden jedoch hinsichtlich Sinn, Positionierung und Deutung. Was Wicht sagt und wie er es sagt, zielt auf Beziehung und Solidarität ab; doch was er tut, beziehungsweise: was geschieht, weckt den Verdacht, dass ein Rückzug als Reaktion angebracht wäre. Was in der Performance geschieht, widerspricht insgesamt dem, was Wicht in Worten ausdrückt. Nicht nur löst Philippe Wichts ‚Fremdheit‘ und ‚Undurchschaubarkeit‘ möglicherweise Fremdheitserfahrungen aus, auch die gesamte Anlage der Performance bringt eine fremde, kollektive ästhetische Situation hervor.

queering difficulty

Dieses Befremden könnte auch mit anderen theoretischen Ansätzen gedacht werden. Exemplarisch für Queer Theory wäre das Konzept ‚queerness‘ oder ‚queering‘.²⁶⁸ In der kulturwissenschaftlich geprägten Debatte über Kunst wurde mit dem Begriff ‚difficulty‘ ein überzeugender Vorschlag von Jennifer Doyle formuliert.²⁶⁹

268 Vgl. Braidt 2014; Lüth und Mörsch 2015.

269 Vgl. Doyle 2013.

Diese Widersprüchlichkeiten bringen das Kollektiv(e), an das appelliert wird, in eine Art von Krisenerfahrung, und damit auch die Einzelnen, die sich darin befinden. Das Kollektiv des Publikums aber kann nicht wirklich umlernen, denn es löst sich zu bald auf; und es bekommt währenddessen keine Möglichkeit zur Verhandlung über die Situation. Im Timing von *Prom* ist kaum eine Möglichkeit zur Reaktion vorgesehen, es lässt keinen anderen Verlauf zu als denjenigen, den ich beschrieben habe. Dies macht ein Antworten zwar nicht unmöglich, es fordert ein Antworten sogar heraus, aber macht doch jedes Antworten weitgehend unwirksam. Es ist gar nicht vorgesehen, dass die kollektive ästhetische Situation durch das Publikum verbessert wird – wie etwa in der langen Phase, in der das ‚Fest‘ vonstatten geht, ohne dass es viel Interaktion gäbe. Im Widerspruch dazu sind die Anwesenden jedoch beständig als verantwortlich adressiert und dazu angerufen, sich einzubringen. Die Zuschauerinnen* von *Prom* sind zur bloßen Zeuginnen*schaft (zum Affiziertsein) verdammt, wie etwa beim ‚Angriff‘. Angesichts der Fremdheit (Andersheit, Widersprüchlichkeit und Rätselhaftigkeit), die der Performer mit sich bringt und die im Widerspruch mit der Narration und den Geschehnissen stehen, die sich im ‚Angriff‘ entladen, stehen Momente im Raum, die auf eine multiple und endgültige Irritation hinauslaufen; mit unangenehmen und unbehaglichen, peinlichen und überfordernden Aspekten.

Die Momente von Unbehagen und Frust, die *Prom* auslöst, haben auch damit zu tun, dass die individuelle Teilnehmerin*, modellhaft also ich in meinem Versuch, positive Perspektiven aus dem Geschehen abzuleiten, mit einer Umarbeitung der Situation befasst bin, dass ich jedoch an der wirklichen Situation nichts verändern kann. Ich versuche – in Verbindung zu dieser Figur, die ich nicht gänzlich verstehe – meine Einschätzungen von ihr zu verändern und anzupassen, die durch das unklare und widersprüchliche Verhalten dieser Figur verunsichert werden, zu der ich in eine Bindung gebracht wurde. Die Logiken von Umarbeitung und Umdenken sind aktiviert, aber diese beeinflussen die gesamte Situation gar nicht oder nur sehr bedingt. Eigentlich ganz im Gegenteil: die Performance nimmt ihren Lauf, weiter in Richtung Katastrophe. Denn indem Wicht im falschen Sinne handelt und schlechte Erinnerungen aufruft, können die Anwesenden nicht handeln und nichts verändern, und die Motive und Antriebskräfte, von denen die Figur bewegt wird, werden immer undurchschaubarer. Als Kollektiv-Subjekt der Performance sind die Teilnehmerinnen* in ihrer je individuellen Irritiertheit über den enttäuschenden Verlauf des Festes verfangen und können nur versuchen, auf das paradoxe Verhalten des Performers immer neu zu antworten. Die Performance *Prom* inszeniert eine Art von Krise bei den Teilnehmerinnen*, die durch individuelles oder kollektives Umdenken nicht lösbar ist und die zudem das pathische Moment starkmacht. *Prom* ist eine Krise des Umdenkens, die Performance will enttäuschen und behält das letzte Wort. Es ist natürlich möglich, dass gerade aus diesem gemeinsam als Scheitern durchlebten Prozess wiederum – noch später – neue ‚Figuren‘ entstehen.

der enttäuschte
Versuch, wirkungsvoll
zu antworten

Nicht erklären können, was mir (und Anderen) zustößt, und doch darauf antworten zu wollen (sowie beitragen zu wollen und nicht in der Lage dazu zu sein), ist das Dilemma, in das ich mich als einzelne Teilnehmerin* gestellt sehe. Es sei daran erinnert, dass die Performance *Prom* an ihr Ende kommt, indem sie die Verhältnisse und die Bezüglichkeiten, deren Einrichtung und wiederholte Anpassung ich beschrieben habe, zuletzt plötzlich und vollständig aufhebt. Daraus ergibt sich ein zweites Dilemma: Enttäuscht werden die Teilnehmenden, auch ich, in Bezug auf die zum

Performer eingegangene Verbindung und Verbindlichkeit – nicht nur auf eine nicht befriedigend verlaufene Performance. Die Anpassung, die die Teilnehmenden kollektiv leisten und die neuen Rollen, in denen sie sich in der kollektiven ästhetischen Situation denken und nach denen sie zu handeln glauben – als Festteilnehmerinnen*, solidarisch, als Zeuginnen* –, sind hinfällig, weil der Anlass für diese Verantwortung – Wicht – verschwindet. Hinfällig sind die Versuche, sich zum Geschehen produktiv stellen zu können (auf einen guten Ausgang hoffen), sowie die Akte und Bewegungen der Teilnahme und Anteilnahme (sich betreffen lassen und mitmachen). Nicht einmal die typische Rahmung einer Performance wird in *Prom* eingehalten: Es gibt keine Möglichkeit zum Applaus, durch den die Ordnung von ‚ihm‘ und ‚uns‘ als den beiden Rollen, die sich in einer Performance begegnen, zumindest am Schluss wiederhergestellt wäre.

Es sind wohl zumindest zwei Wünsche – oder Erwartungen –, die herausgefordert und später enttäuscht werden: eine helfende Rolle einzunehmen, und: daraus eine Form von *besonderer* Bezüglichkeit ableiten zu dürfen und den Wunsch hegen, mit allen Anderen *gemeinsam* in einer *besonderen Art* von Bezug zum Geschehen zu stehen.²⁷⁰ Für mich sind diese Erwartungen, und ihre Reflexion, eine Art von Antwort auf das, was in *Prom* geschehen ist. Eingübte Bezugnahmen auf ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ werden in *Prom* Gegenstand der Veränderung. Sie betreffen besondere, gattungsspezifische ‚Figuren‘ des Bezugs: wie sich ein ‚Selbst‘ in Bezug auf die Teilnahme an einer kollektiven ästhetischen Situation bildet, in Bezug auf das Zuschauen und als Beteiligtseinwollen an einer kollektiven ästhetischen Situation.

1.4 Versuch einer Ergänzung: Das Anderenverhältnis in transformatorischer Bildung

Inwiefern ist der Blickwinkel auf Performance als kollektive ästhetische Situation kompatibel mit transformatorischer Bildung? An der Performance *Prom* habe ich die Relevanz der Vorstellung vom ‚Wir‘ in der kollektiven ästhetischen Situation betont. Ich habe ebenso herausgearbeitet, dass die kollektive Situation maßgeblich durch die Beziehung zum Performer entsteht. *Prom* beruht insbesondere darauf, dass das Setting von *Prom* alle Teilnehmerinnen*, je einzeln, in ein Verhältnis zum Ganzen setzt; für dieses Ganze steht Philippe Wicht mit seiner Geschichte. Gemeinsam Wichts Transformation zu versuchen steht am Beginn dieser Performance und der Bildungsprozesse, die sie anstößt. Performance kann Ausgangspunkt für Bildungsprozesse sein. Die Erklärungsmuster von Selbst- und Weltverhältnissen können dadurch in Bewegung geraten, dass ein Involviertsein, eine Erschütterung, eine Ausrichtung erzeugt werden, die singular sind. Wenn die Performance *Prom* eine Reflexion und ein Neudenken anstoßt, wird dies die Bindung der Einzelnen zum Ganzen betreffen sowie auf das Selbstverständnis der Einzelnen zurückwirken. Selbst- und Weltverhältnisse sind an den Fragen beteiligt, die ich aus der Erfahrung von *Prom* formuliert habe oder formulieren könnte: Wieso lasse ich mich nur darauf ein? Wie werde ich verwickelt? Eine Performance bewegt die

270 Es spielen verschiedene Arten von Beziehung und Bezüglichkeit mit und verschiedene Lesarten von Beziehung (begehrende, idealisierende, projektive) könnten damit in Zusammenhang gebracht werden.

Teilnehmerinnen*, verschiebt bestehende Sinnhaftigkeiten und bindet sie neu zusammen, im Augenblick und/oder auch längerfristig. In der transformatorischen Bildungstheorie heißt das, Figuren des Selbst- und des Weltverhältnisses sind betroffen. Jede Teilnehmerin* einzeln steht in einer dilemmatösen, spannungsvollen Beziehung zum Anspruch, ein ‚Wir‘ zu werden, sich einzubringen und teilzunehmen. Aber reicht das aus? Ist die Eine, das Individuum, die Einzelne in ihrem Verhältnis zur Welt (freilich einer ambigen ästhetischen Welt, der Performance) und zu sich selbst (im Rahmen dieser ästhetischen Welt und Situation) tatsächlich bereits alles, was gebildet und umgebildet sein kann?

Ich habe bereits herausgearbeitet, dass *Prom* als gemeinsame Situation dadurch entsteht, dass sie Ausrichtungen auf die Situation und auf den Performer erzeugt. Die darin entstehenden Verhältnisse und Bezüglichkeiten ergeben gemeinsam erst die kollektive ästhetische Situation. Die Ausrichtungen von Einzelnen, die sich darin entwickeln, ähneln den Ausrichtungen Anderer. Maßgeblich ist zum einen, dass es nicht um ein abstraktes Weltverhältnis geht, mit einer feststehenden (wenn auch komplexen) Welt, sondern eine konkrete Situation, und zum anderen, dass die Bindungen aneinander und die gemeinsamen Bewegtheiten *erst die Situation entstehen lassen*. Darin nun ist die Performance *Prom* performativ: insofern sie etwas erzeugt, das sich an konkreten Gegenübern festmacht.

Die Verhältnisse, die dabei entstehen, verstricken ein Selbst mit Anderen und Anderem; und auch dafür gibt es, wie ich mit Bezug auf Sara Ahmed im Abschnitt zum ‚Geteilten‘ dargestellt habe, ja Denkmuster und ‚Figuren‘: ‚Objects‘ and ‚Others‘.²⁷¹ Bei Ahmed dreht sich die Diskussion um affektive Einstellungen („Angles“), die die Betrachtungsweisen der Dinge der Welt je spezifisch einfärben.²⁷² Besonders und umso mehr, wenn es die ‚Anderen‘ sind, die hier mit einer bestimmten Einstellung in den Blick treten.

Daher möchte ich ein Augenmerk darauf legen, wie die Konstellation der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ *Prom* es begünstigt, dass auch die Gegenüber der Situation in Erscheinung treten. Es ist dabei auch bedeutsam, wie sie in Erscheinung treten. Andere Anwesende sind zunächst eine Hilfe, um die Zeit zu überbrücken, und sie werden in dem Maße wichtiger, in dem Philippe Wicht sich entzieht und die Verantwortung über die Gestaltung der gemeinsamen Zeit abgibt. Die Teilnehmerinnen sind füreinander ein Mittel der Orientierung²⁷³ und sie helfen einander auch dabei, die Längen der Situation durch die Beschäftigung und das Gespräch miteinander zu mildern. Konkrete Personen helfen sich gegenseitig über die langweiligen Passagen der Performance hinweg.

Die Relationalität der Teilnehmerinnen* zueinander und zum Geteilten in einer kollektiven ästhetischen Situation ist multipel. Um die Bildungsprozesse, die von *Prom* ausgehen, besser zu verstehen, führt der Weg über diese relationalen Anteile: über Bezugnahmen und

271 Vgl. Ahmed 2006. Vgl. den Abschnitt 5.2 des ersten Kapitels.

272 Vgl. Ahmed 2010, S. 36.

273 Die anderen Zuschauerinnen* dienen zum Abgleich der eigenen Einschätzung und der eigenen Bewegtheit mit den Erfordernissen der Situation, an ihnen kann die Angemessenheit einer Reaktion oder das Zutreffen einer Deutung abgeschätzt werden; und sie sind auch diejenigen, die durch eine auffällige und unangemessene Reaktion in den Blick geraten. Vgl. als theaterwissenschaftlichen Zugang zu dieser ‚Situation‘: Czihak 2012.

Bezüglichkeiten. *Prom* gibt – andersherum gedacht – Anlass dazu, das Denken von transformatorischen Bildungsprozessen um deren relationale Anteile zu erweitern. Es folgen einige Überlegungen zur Ausgangslage, was die Fundierung von Anderenverhältnissen in der transformatorischen Bildung betrifft.

die Anderen

Der oder die Andere* hat eine lange Theorietradition, in der sie oder er nicht unbedingt eine konkrete Person ist, und in der sie* zudem auf verschiedene Arten präsent oder anwesend sein kann. Die Großschreibung des Begriffes wähle ich unter anderem im Verweis auf psychoanalytische und dekonstruktive Theorietraditionen: Bei Lacan steht der große Andere (Autre) für die symbolische Ordnung und der kleingeschriebene andere (autre) für die menschliche Gestalt wie beim Objekt klein a. Bei Levinas und Derrida steht der Andere für die Alterität oder Fremdheit, die auch in mir selber sein kann, und bezeichnet beinahe jedes Gegenüber, dem ich verpflichtet bin.²⁷⁴

Ich beziehe mich auf ein Zitat von Hans-Christoph Koller, in dem dieser darauf hinweist, dass in Bezug auf Judith Butlers Subjekttheorie „konsequenterweise vom Welt-, Anderen- und Selbstverhältnis die Rede sein“ müsste.²⁷⁵ Bezeichnenderweise werden die Anderenverhältnisse in dem Text, aus dem ich dies zitiere, sprachlich aber gleich wieder zum Verschwinden gebracht. Koller informiert beiläufig darüber, dass das Anderenverhältnis aus stilistischen Erwägungen im Folgenden nicht weiter mitgenannt werde und behält die ursprüngliche Bezeichnung „Selbst- und Weltverhältnis“ bei.²⁷⁶ Der Gedanke liegt aber nahe, dass gerade dieses dritte Verhältnis und dessen besondere Strukturiertheit für kollektive ästhetische Situationen konstitutiv sein könnte.

Das Anderenverhältnis wurde jedoch nicht ganz fallengelassen. Transformatorische Bildungsprozesse können „befördert werden durch eine *emotional bedeutsame ‚Beziehung zu signifikanten Anderen‘*“, hält die Herausgeberinnen*gruppe von *Irritation als Chance* mit eigener Hervorhebung und in Bezugnahme auf Koller fest, „die durch ihre Fremdheit vertraute Denkweisen und Orientierungsmuster in Frage stellen und zugleich durch ihre Zuwendung einen emotionalen Rückhalt bieten, der das Experimentieren mit Welt- und Selbstdeutungen erleichtert“.²⁷⁷ Im Zitat sind eher konkrete – besonders andersartige – Andere gemeint, und die Beziehung zu ihnen in Bildungsprozessen ist betont. Die Beziehung zur einen signifikanten Anderen (der Exotin?, dem Fremden?) dient offensichtlich der Aufmunterung, sie gibt Anstöße dazu, an den beiden anderen grundlegenden Figuren, am Selbst- und Weltverhältnis zu schrauben. In diesem aus fachdidaktischer Perspektive gedachten Argument wird nahegelegt, dass es um ein recht konkretes Dreieck von Schülerin*, Lehrerin* und Gegenstand gehen könnte – nicht um die Verhältnisse zu diesen Positionen.

274 Vgl. u.a. Evans 2002, S. 38-40; Czirak 2012, S. 11.

275 Koller 2012, S. 58; vgl. a. Rose und Koller 2012, S. 81. Darauf bezieht sich auch Andrea Sabisch in einer Nebenbemerkung, vgl. Sabisch 2019, S. 120.

276 Vgl. Koller 2012, S. 58. Vorher führt der Autor aus, dass Sprache als welterschließendes Medium (bei Humboldt) nicht nur das Verhältnis des Menschen zu den Dingen, sondern auch „das Verhältnis zu anderen Menschen, also die Sprache in ihrer *kommunikativen* Funktion“ betreffe, vgl. Koller 2012, S. 12.

277 Bähr, Gebhard, Krieger u.a. 2019, S. 20. Eingeschlossen ist ein Zitat aus Koller 2016, S. 233, die Hervorhebung im Zitat wurde durch diese Autorinnen* hinzugefügt.

Somit stellen zum zweiten die Anderenverhältnisse eine weitere, dritte Bezugsgröße neben Selbst(-) und Welt(-verhältnis) dar. Fachdidaktisch wird die Lesart nahegelegt, dass es um eine Lehrperson geht; bildungstheoretisch aber ist es eher eine literarische Figur. Denn die Stelle, die hier zitiert wird, entwickelt den Gedanken am Beispiel der literarischen Figur *Tschick* von Wolfgang Herrndorf. Durch die Bildungstheorie, wie auch in der fachdidaktischen Lesart, wird zugleich diese eine, die emotional bedeutsame Beziehung als Exempel ins Zentrum gestellt. Aus dieser Perspektive kommt für eine Performance, etwa *Prom*, als Beispiel für einen möglichen „signifikanten Anderen“ nur Philippe Wicht, der Performer, in Betracht.

Im Kontext der geteilten Situation *Prom* aber, die ich beschrieben habe, sind auch andere Teilnehmerinnen* vor Ort, die ähnlichen Bedingungen wie ich unterliegen, die sich ähnlich wie ich mit einer ihnen und ebenso mir zugedachten Rolle reiben. Mit ihnen gemeinsam trete ich in jene bildsamen Prozesse ein, die die kollektive ästhetische Situation initiiert. Wenn sich in Performances konkrete Bezugnahmen zu Anderen ergeben, die signifikant oder bedeutungsvoll sind, wenn sie auch vielleicht nur zeiträumlich begrenzt auftreten und eher in der Summe von emotionaler Bedeutung sind, so ist die Frage, wie sich konkrete, ästhetische Bezüglichkeiten in Performance herstellen und äußern – und welchen Wert sie haben. All dies ist über den Ansatz der transformatorischen Bildung nur vage zu erfassen: die konkreten Gegenüber wie auch die Relevanz der symbolischen Positionen, die (eventuell vergangene) Andere einnehmen, bleibt eher außerhalb des auf das Individuum und seine Entwicklung zugespitzten Fokus.

Anderere sind jedoch mehr oder weniger konkret daran beteiligt, ein Selbst infrage zu stellen und es dadurch auszurichten, dass sie anderes tun, als in mein Bild passt, dass sie fremd sind, oder auch nur: dass sie sie selbst sind. Was ist aber ihre Rolle in kollektiven ästhetischen Situationen, und in der Subjektivierung? Denn es sind doch auch die insignifikanten Anderen, jene Gegenüber, im Beisein derer sich die Bildungen in einer Performance ereignen. In Bezug zu ihnen ist ebenso Irritationspotential und ein Unbehagen möglich wie in Bezug auf der Achse von ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ oder zwischen mir und dem Einen – dem Performer. Kollektive ästhetische Situationen, die transformatorische Bildungsprozesse auslösen, stützen sich auf Verhältnisse und Beziehungen zu vielen verschiedenen Anderen, wenn sie uns als Teilnehmende irgendwie dazu bringen oder uns sogar darin bestärken, teilzunehmen und dabeizubleiben, uns an sie zu binden und uns von ihnen bewegen zu lassen. Daher scheint mir die Rolle des einen Anderen, des Anderen im Singular, zwar wichtig: in *Prom* fungiert Wicht als ein Katalysator – als eine ‚fremde‘ und zugleich für eine ganze Gruppe herausfordernde Identifikationsfigur – und doch sollte die Rolle dieses Einen nicht überbewertet werden. Auch andere ‚Andere‘ nehmen in *Prom* ihre Rollen ein und erweisen sich als wichtig und wirksam für die Situation aller, wenn auch vielleicht auf weniger spektakuläre Arten als dieser. Die Anderen wirken im Plural und vielleicht auch in der Summe. Hervorzuheben ist, dass sie anders wichtig sind, etwa für die Orientierung und für Vergleichsmöglichkeiten sorgen; oder wenn sich, im Sinne einer Stimmung, ein transindividuelles Zwischen herstellt.²⁷⁸ Auf diesen Umstand – auf die Umstände, die Andere machen, – wird nicht zufriedenstellend

278 In Freuds *Massenpsychologie und Ich-Analyse* wird eine Masse dadurch zur Masse, dass alle einzeln gleichartige, idealisierende Beziehungen zum Führer unterhalten. Vgl. Freud 1921, S. 72, S. 87f.

Subjektivität
in Verbindung

geantwortet, wenn die Anderen im Terminus ‚Weltverhältnis‘ einfach bloß mitgemeint sind.

Unter den Umständen, die eine Performance als ‚kollektive ästhetische Situation‘ in Hinblick auf soziale und auf ästhetische Kriterien ausmachen, entstehen ganz bestimmte Verhältnisse und ganz konkrete Bezüglichkeiten. Diese habe ich mit Bezug auf die ‚Ausrichtung‘ auf das Geschehen sowie auf die Verunsicherung oder ‚Erschütterung‘ durch das Geschehen bereits im ersten Kapitel analysiert. Die konkreten Bezüglichkeiten, die sich aus den Begegnungen unter verschärften Bedingungen ‚in Performance‘ ergeben, können bildende Prozesse anstoßen; in der Situation selbst und auch, wenn sie wieder vergangen ist. Die Frage nach den Gegenübern, genauer, nach den für diese Gegenüber eingerichteten Bezugsweisen, ermöglicht es, eine weitere oder dritte Größe neben ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ zu denken. Überdies bietet dies uns die Chance, bildende Situationen nicht nur im Beisein Anderer zu denken; das einwirkende Beisein Anderer sogar als Auslöser einer bildenden Situation zu sehen, zumindest aber, es als einen die Situation verändernden und belebenden Faktor herauszustreichen, in variierenden und multiplen Verhältnissen.

Wie sich gezeigt hat, lässt sich an *Prom* als Exempel der Vorschlag einer Ergänzung der transformatorischen Bildungstheorie um die Frage nach den Anderenverhältnissen gut begründen. Zur Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse stellt es sich zum anderen als notwendig heraus, danach zu fragen, worauf Performance einwirkt und wo hierbei der Ausgangspunkt transformativer Prozesse liegt; der Ort der Verschiebung, an dem sich Widerfahrnisse herstellen und Antworten gegeben werden.

Diese Fragen zielen meinem Verständnis nach auf die Theoretisierung des Subjektes der Bildung ab: als Ort, als Logik, als Widerständigkeit, die sich im Antworten erfährt. Das bedeutet, dass die relationale Subjektivität im Sinne einer Medialität gemeint sein könnte; sie bestimmt jedenfalls das mit, was Performance bewirkt und verändert und liegt dem Antworten zugrunde.

2. Subjekte der Bildung

2.1 Das Subjekt kollektiver ästhetischer Situationen

Subjekt und Situation

Der Begriff ‚kollektive ästhetische Situation‘ markiert den Ort, den es zu denken gilt, an dem ästhetische Subjekte mit Mitteln der Kunst in ein verschärftes Mit- oder Beieinander gebracht werden: im Sinne einer herausfordernden Umgebung oder ‚Situation‘, in der ihre Rollenvorstellungen akzentuiert werden und ihre Rolle wie auch ihre Versuche zu handeln ad absurdum geführt werden. Die Situation der Performance unterbricht möglicherweise die normalen Prozesse – die Verhältnisse, Bezüglichkeiten und Figuren – des Selbst, das sich nun deren neuen Setzungen und Interessen ausgesetzt sieht. Die Situation wirkt in ihrer ästhetischen und in ihrer sozialen Wirkmacht, als ‚Liveness‘ und medial vermittelt, auf die Anwesenden ein und auch das, was die anderen Anwesenden in die Situation hereinbringen, wirkt daran mit. All diese Anlagen verwirklichen sich jedoch nur in dem Maße oder kommen nur insofern zum Tragen, als die Subjekte sich davon betreffen lassen. Es ist daher naheliegend, im weiteren nicht nur die *äußere, sichtbare Situation* als Ausgangspunkt für die Skizze des Ortes der Bildung zu nehmen, sondern auch verschiedene Ebenen des

Subjektes, das sich darin, im doppelten Sinne, bildet. Welche Bildungen beziehungsweise Erfahrungen sich in der *Situation* ereignen und welche akzentuiert werden können, ist von der Wahl des subjekttheoretischen Ansatzes abhängig, den wir anlegen.

Dieser Abschnitt entfaltet zum Problem der ‚Bildung in Performance‘ einige Überlegungen, die dazu dienen, deren Gegenstand – das Subjekt kollektiver ästhetischer Situationen – näher zu bestimmen. Ohne ein solches ‚Subjekt‘, das auch ‚Objekt‘ von Performances wird, und das, wie Karl-Josef Pazzini vorschlägt, als „Prozessobjekt“ Spuren produziert und sich dabei verändert, das in actu jedoch nur über die hinterlassenen Spuren sichtbar, wahrnehmbar und spürbar ist²⁷⁹ – ohne diesen Gegenstand, sei er auch noch so sehr auf Widerruf formuliert, gäbe es keine ‚Situation‘. Als der Ort, an dem Bildung stattfindet, und als das Ziel der Bildung, als das, worauf Bildung einwirkt, ist ‚Subjekt‘ das Prinzip, das das ‚Wie‘ der Bildung bestimmt, an dem sich Bildung ausdifferenziert und zeigt. Das Subjekt wird zum Objekt der Situation. Das ästhetische Subjekt als Gegenstand ästhetischer Bildung ist damit auch ein Problem der Theorie, ein nicht so einfach sicht- und fassbares Ding, nicht in sich abgeschlossen, prozesshaft, mit zuvielen Thesen beladen, ein konfliktuöser und umstrittener Gegenstand.²⁸⁰

Subjektanalysen

Wenn „das Subjekt als Erfordernis oder Voraussetzung der Theorie genommen wird“, stelle sich „die Frage danach, wie der Konstruktionsprozeß des Subjekts aussieht und welche politische Bedeutung und Konsequenz daraus erwächst“, formuliert Judith Butler.²⁸¹ Der „Konstruktionsprozeß des Subjekts“, von dem Butler schreibt, ist daher auch der Konstruktionsprozess des Begriffes vom ‚Subjekt‘, der sich in den Vorstellungen, in Praktiken und in Texten manifestiert. Elisabeth Sattler hat ein ähnliches Interesse markiert und bezeichnet ihre Beschäftigung mit Bildungstheorien als „Subjektivitätsstudien“ beziehungsweise „Subjektanalysen in der Erziehungswissenschaft“.²⁸² Das Subjekt ist mit Sattler gesprochen „relevanter [...] Dreh- und Angelpunkt“ erziehungswissenschaftlicher Theorien, und daher eröffnet ihr nach eine subjekttheoretisch informierte Lesung „erkenntnistheoretische und ethische Fragehorizonte“.²⁸³ Dies weist viel Anschlussfläche an die eingangs genannte Position Butlers auf, auf die ich auch im weiteren zurückkommen will. Mit Butler gedacht, ist es wichtig, das Subjekt nicht als eine Art Ausgangspunkt anzunehmen, der eine falsche Sicherheit verspricht, sondern durchaus um den Begriff des Subjekts zu ringen. Die theoretischen Konturen des traditionellen Subjektverständnisses sind mit feministischen Ansätzen infragegestellt. „Lehnen wir es dagegen ab, von Anfang an einen Begriff des Subjekts anzunehmen oder einzufordern, so ist das nicht dasselbe, wie diesen Begriff zu verneinen oder zu verabschieden.“ schreibt Judith Butler im eingangs zitierten Essay *Kontingente Grundlagen*.²⁸⁴ Es müsste, ihr folgend, also um

279 Vgl. Pazzini 2015, S. 317-339; Karl 2015.

280 Gemäß einer schriftlichen Anmerkung im Sommer 2019.

281 Vom „Sujet Subjekt“ spricht Jacques Lacan in *Subversion des Subjekts*, 1960, S. 170, gemäß Torsten Meyer 2015, S. 93f; das „Sujet-Subjekt“ tritt auch bei Käte Meyer-Drawe in *Illusionen von Autonomie* auf, 1990; vgl. Anja Kraus 2013, online unpag. (Absatz 24).

282 KonG, Butler 1993, S. 32.

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

284 Sattler 2009, S. 345.

die Subjektverständnisse, bestehende und neue, gerungen werden. Wenn sich, wie Elisabeth Sattler ausführt, am Subjektbegriff epistemische und ethische Fragehorizonte eröffnen, ermöglicht dies eine Hinterfragung dessen, was wir wissen können und dessen, was wir tun sollen. Es erscheint daher angezeigt, eine Theoriebildung über diesen Ort im Werden auch im Rahmen des Nachdenkens über Bildung in kollektiven ästhetischen Situationen zu verfolgen.

2.2 Bildung ‚in performance‘

In Bildung in Performance exploriere ich einen Bildungsbegriff, der einer Vorstellung von Bildung als etwas Substanziellem, als etwas, das man haben kann, daher in mehrfacher Weise entgegentritt. Einerseits interessiert mich Bildung als etwas, das im Moment stattfindet und das andererseits jedoch nicht unabhängig von sozialen Kontexten und geteilten Bedingungen gedacht ist: auf geteilte Normalitäten zurückgreifend, Regeln und Normen zitierend, Vorstellungen von Selbst, Anderen und Welt verändernd.

Von Bildung wäre dann zu sprechen, wenn sie stattfindet. Bildung habe, schreibt Karl-Josef Pazzini in einer Reihe von „pseudodefinitorischen Setzungen“ in seiner Monographie *Bildung vor Bildern*, „performativen Charakter, verflüchtigt sich, wird vergessen oder erstarrt“.²⁸⁵ Wenn ich diese Lesart aufnehme, wird es um Bildung nicht nur *in* einer bestimmten Situation der Kunst gehen, in einer bestimmten Performance oder in den Performances einer gewissen Künstlerin* – um Bildung in Arbeiten der Performancekunst oder Bildung ‚in Performances‘. Sondern es geht um Formen von Bildung, die durch ihr Stattfinden und Vergehen markiert sind und sich in Bildungen und Einbildungen bemerkbar machen, von denen einige von kurzer Dauer sind – um Bildung ‚in performance‘. Bildung selbst ist im Zustand des Werdens, und sie ist als ein Geschehen gedacht. Die Bildung ‚in performance‘ ist damit an eine Figur des Flüchtigen angelehnt, die einem substanziell gedachten Gegenstand Bildung etwas nicht ganz Verfügbares oder Ergebnisoffenes entgegensetzt. Was darin eintritt, ist nicht vorhersagbar, insofern es wie ein Ereignis eintritt, das nur vielleicht trifft – oder auch nicht. In der starken Lesart eines dekonstruktivistischen Bildungsverständnisses wäre Bildung etwas, das nicht hingeschrieben und festgehalten und noch weniger unverändert weitergegeben werden kann. Bildung könnte aber sehr wohl veranlasst und intendiert werden. Bildung ist als etwas sich Ereignendes zu lesen, sie wäre selbst ‚in performance‘ und existierte nur in ihrer Anwendung. In Erscheinung tritt sie, wenn sie ausgeübt wird. Dies erinnert auch an Pazzinis Wendung „Kunst existiert nicht, wenn sie nicht angewendet wird“.²⁸⁶ Und so tritt eine solche Bildung in (Hinblick auf ihre) Performativität und als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, auch solchen, die länger andauern mögen, in den Blick.

Mit Akzent auf die kulturelle Hervorbringung von Subjektivität tragen Überlegungen aus der feministischen Perspektive dazu bei, die darin stattfindenden Formen von Verstrickung und Bindung in den Blick zu rücken; denn soziale Situationen als Bildungskontexte bringen auch die Anrede oder Adressierung als jemand mit sich, die* oder der eine bestimmte

285 Pazzini 2015, S. 21.

286 Pazzini 2015, S. 52, s.a. Pazzini 2000, S. 34f.

Rolle oder Subjektposition hat.²⁸⁷ Dies ist nicht nur durch Sprache initiiert oder als ein Geschehen in der Sprache zu denken; wenn auch das Performative ursprünglich eine sprachtheoretische Färbung hat – es sei an die Austinschen Sprechakt-Theorien erinnert –, legt sich die Bildung auch in nichtdiskursiven Praktiken und in Handlungsvollzügen nieder.²⁸⁸ Subjekt- und machtkritische Perspektiven beleuchten, wie Körper und Subjekte in Verhältnissen entstehen. In der Performativen Pädagogik²⁸⁹ ist vor geraumer Zeit eine leicht andere Richtung eingeschlagen worden: „Die Perspektive des Performativen rückt die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelpunkt“ schreiben Wulf, Göhlich und Zirfas eingangs in der Debatte,²⁹⁰ die sich inzwischen in die Richtung der Pädagogischen Anthropologie entwickelt hat.²⁹¹

In einer Nähe zu heutigen performativitätstheoretischen Perspektiven der Erziehungswissenschaft²⁹² und mit Denkanstößen aus den Affect Studies ergänzt und begleitet,²⁹³ gewinnen meines Erachtens sich ereignende oder gefühlte Affektionen und eingegangene Bindungen an Gewicht. Sie stellen die Modi oder Logiken des Wirkens dar, in denen sich Subjekte als kulturelle und als soziale erfahren und in denen sie sich zueinander – auch in Bildungssituationen – verhalten. Weiterhin steht damit das Thema der „performativen Hervorbringung von Subjektivität [...] im Zusammenhang von Fragen sozialer Ordnung“ im Fokus.²⁹⁴ Auch ein Augenmerk auf Inszenierungen und ihre Auswirkungen schwingt in einem performativen Bildungsverständnis mit.

Von einem geteilten Grund dekonstruktivistischer, performativitätstheoretischer und neuerer ästhetischer Bildungsverständnisse ausgehend – unter anderem in Referenz auf neue phänomenologische und psychoanalytische Gedanken – interessiere ich mich also für die Bildung ‚in performance‘. Bildung ‚in performance‘ zu begreifen, ist nicht dasselbe wie eine Gleichsetzung von Bildung und Performance vorzunehmen (Bildung *a/s* Performance); vielmehr deutet sich in den geschilderten performativitätstheoretischen Überlegungen eine Veränderung des *Bildungs*-begriffes an, die diesen in Bewegung versetzt.

Die kollektive ästhetische Situation ‚Performance‘ als Ausgangspunkt transformativer Bildung ist der Anlass, um Bildungsprozesse sozusagen ‚vor Ort‘, unter deren spezifischen Bedingungen, zu überdenken. „Es sind schwer bestimmbare Verhältnisse, die in diesen Zuständen aufscheinen,“ schreiben Wiebke Lohfeld und Susanne Schittler in der Einleitung zu *Grenzverhältnisse*, doch „am Beispiel ästhetischer Erfahrungen und in der Thematisierung ästhetischer Bildungsverständnisse“ gerieten „Modi in den Blick, die das Geschehen auf der Grenze markieren“.²⁹⁵ Die Performativität von Bildungsprozessen ist daher, so schlage ich vor,

287 Vgl. zusf. Jergus 2012, S. 36-40.

288 Vgl. Jergus 2012, S. 42f.

289 Vgl. Wulf und Zirfas 2007; vgl. Kraus 2016, S. 126-144.

290 Wulf, Göhlich und Zirfas 2001, S. 10.

291 Vgl. Wulf und Zirfas 2014.

292 Vgl. Kraus 2015; Kraus 2016; zur Methode und zum theoretischen Ansatz.

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

294 Jergus 2012, S. 40.

295 Lohfeld und Schittler 2014, S. 9.

sowohl unter performancetheoretischer wie unter subjekttheoretischer Hinsicht zu betrachten: beide ‚Orte der Bildung‘ tragen ihren Anteil bei.

2.3 Subjektwerden: Verstricktes und sich selbst undurchschaubares (opakes) Selbst

Opazität und Relationalität.

Subjekte als Gegenstand – und Modus – von Bildungen

Feministische Ansätze in der Erziehungswissenschaft akzentuieren Fragen der Identität und der Alterität. Als Reaktion auf die Rezeption poststrukturalistischer Ansätze seien „die für die Pädagogik so zentralen Konzepte wie Vernunft, Subjekt und Identität einer Kritik unterzogen“ worden, notiert dazu etwa Yvonne Ehrenspeck.²⁹⁶ Sich als Selbst in Bezug auf eine mögliche Identität und die Normen, die damit einhergehen, zu konstruieren, ist ein sozialer Akt, der individuelle Subjekte eben auch in bestehende Lebensformen und Rollen zwingt, die Gegenstand von Normierung und Normalisierung sind.

Ausgehend von poststrukturalistischen Theorien wurden Einsprüche formuliert, die den Status dieses ‚Selbst‘ und seine Verstrickung in Verhältnisse von Macht und Wissen betreffen, und die stattdessen seine Undurchschaubarkeit für sich selbst und, nicht zuletzt: seine Selbstfremdheit akzentuieren. (Selbst-)Identität als Bildungsziel wurde unter anderem aus dekonstruktivistischer Perspektive infragegestellt, beispielhaft etwa in der Dekonstruktiven Pädagogik.²⁹⁷

Sich als Selbst (selbst) bilden stellt demnach nicht unbedingt den affirmativen Gegensatz dazu dar, von Anderen erzogen zu werden. ‚Sich bilden‘ dürfte auch nicht unterstellen, dass die* sich Bildenden zu einem harmonischen Ganzen gefasst werden können oder gar werden müssen. Gerade die Identifizierung wurde vielmehr als ein verwickelter Prozess benannt, der diverses ‚Anderes‘ und diverse Andere ausschließt, um sich mit ‚sich‘ identifizieren zu können. So ein selbstidentisches Selbst ist, so wurde gezeigt, davon abhängig, Abgrenzungen gegenüber Anderem und Anderen vorzunehmen, und es ist dadurch sogar mitkonstituiert.²⁹⁸ Der emphatische Begriff von Subjektivität oder Person in kritischen Bildungstheorien²⁹⁹ sowie ähnlich in der anthroposophischen sogenannten „relationalen“ Bildung³⁰⁰ setzt Subjekte als bewusst handelnde, eigensinnige Instanzen ein, denen ein hohes Maß an Autonomie und Souveränität zugeschrieben oder zumindest zugedacht wird. Die Bildung des Individuums unter Aspekten wie Eigenständigkeit und Selbstbestimmung einzufordern, stellt die Selbst-Verwirklichung eines sich bildenden Subjekts ins Zentrum und damit eine Konstruktion des Individuums als eigensinniges, eigenständiges ‚Selbst‘. Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive wurde gerade diese Selbstbildung als Anrufung zur Bildung eines Selbst – als Selbstregierung, und damit als vermeintliche Autonomie – benannt.³⁰¹

296 Ehrenspeck 2001, S. 29.

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

298 Zu den ‚Veränderungen‘ vgl. Wimmer 2006, z.n. Sattler 2009, S. 95.

299 Vgl. Bauer, Bittlingmayer und Scherr 2012.

300 Vgl. Krautz 2017.

301 Vgl. Weber und Maurer 2006.

In Bildungstheorien mit phänomenologischen und psychoanalytischen Theorietraditionen, auch in der pädagogischen Anthropologie, wurde das souveräne, autonome Ideal des Individuums als Ausgangspunkt der Bildung dagegen in Zweifel gezogen. Das Individuum ist vielmehr durch andere Eigenschaften beschrieben worden, wie etwa seine Verstricktheit in Machtverhältnisse und sein Verwickeltsein im Versuch, auf die Ansprüche Anderer zu antworten. Das ‚Selbst‘ in der Nachfolge poststrukturalistisch-dekonstruktiver Theorien zu denken, lässt insofern den Status des Gegenstandes der Bildung unsicher werden. Zu denken ist es einerseits: in Verbindung mit Anderen und Anderem stehend, und andererseits: angehalten dazu, Haltung zu bewahren.

In Ansätzen transformativer Bildung geht es, wie ich eingangs gezeigt habe, um Versuche von individuellen Subjekten, angesichts von Erschütterungen (wieder) zu Souveränität und Selbstreferentialität zu gelangen (diese wird angestrebt, wenn sie auch nie ganz erreichbar ist).

‚Bildung‘ versteht sich diesen Gedanken nach – in Butlers Begrifflichkeiten geschrieben – nicht als das Tun eines trotz seiner Verstrickung souveränen, handlungsmächtigen Subjektes, sondern eher als Anspruch und Versuch, die eigene Verstrickung und Opazität (verstanden als Selbstfremdheit) zu verstehen. Das Selbst, das sich selbst undurchschaubar ist, muss Butlerschen Überlegungen nach als Verhältnis gelesen werden, mit sich selbst und auch mit den Anderen, die sich selbst ebenso undurchschaubar sind.³⁰² Bei Judith Butlers Argument der Undurchschaubarkeit oder Opazität geht es darum, in einer Art Fremderfahrung – an sich selbst –, von der Erkenntnis der eigenen Opazität ausgehend die Opazität Anderer anzuerkennen. Dies leistet nicht einem ethischen Nihilismus Vorschub, wie vielfach behauptet wurde, es ist vielmehr ein Anstoß dazu, dass (ästhetische) opake Subjekte sich in ihrer Opazität versuchen zu sprechen, zu schreiben und zu hinterfragen – idealerweise gegenüber Anderen und im Austausch mit Anderen.

Diese Undurchschaubarkeit zieht es nach sich, dass letzte Ziele und Wahrheiten offen bleiben, dass Normen in Verhandlung geraten und in Frage gestellt werden und Urteile aufgeschoben werden können: Weder interpretative Wahrheiten noch absolute Gerechtigkeit ist zu erlangen.

In aktuellen postfundamentalistischen Überlegungen, pluralen, sozialen und neuen Ontologien, sind Subjekte eher Wesen, die gewissermaßen *außer sich* stehen, eine Art ek-statisches Selbst, wie Judith Butler es nennt; oder plural singular, wie Jean-Luc Nancy schreibt. Ek-statische, gefährdete und bezogene Subjekte sind ein anderer Ort der Bildung als die jederzeit gut zentrierte, in sich ruhende und aufmerksame Zuschauerin*, die in ästhetische Bildungsprozesse als sinnenhafte und reflektierende eintritt und vom Begriff der Person her gedacht ist. In der kritisch dekonstruktiven bzw. kulturwissenschaftlich-philosophischen Linie, die Judith Butler vertritt, ist die Idee des ‚Selbst‘ nicht aufgelöst, aber der Fokus verschiebt sich doch auf die Frage, welche Bindungen auf das einwirken, als was einer* sich wahrnimmt und erlebt.

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

3. Geschlecht nach Butler

3.1 Rezeption des Ansatzes

Um jene Faktoren zu beleuchten, die kollektive ästhetische Situationen mitbestimmen, werde ich Butlers Ansatz näher in Augenschein und zu Hilfe nehmen, um Vermittlungen von aktueller Theoriebildung in die Sphäre des Erlebens kollektiver ästhetischer Situationen vorzuschlagen. In der aktuellen Ausprägung des subjekttheoretischen Ansatzes, mit dem ich weiterarbeite – mit Butler –, werden einige Facetten des Subjektes ausführlicher besprochen, als es mit dem Bezug auf poststrukturalistischen Theorien alleine denkbar wäre.

Wenn Subjektivierung und Geschlechtsbildung gleichursprünglich sind, wie die feministische Theorie unterstellt,³⁰³ wäre der Grund von Bildungen – Subjekte – nicht ohne eine Untersuchung von Geschlecht fassbar, und daher gilt es den aktuellen Stand der Geschlechtertheorie einzubeziehen. Darüber hinaus bietet sich das Thema ‚Geschlecht‘ als Ausgangspunkt an, um Subjekte in Verhältnissen und Bezüglichkeiten zu denken. Was bietet Geschlechtertheorie ‚nach Butler‘ für die Theoretisierung von Bildungsprozessen? Was trägt sie dazu bei, um die Bildungen in kollektiven ästhetischen Situationen wie *Prom* zu theoretisieren?

In performativitätstheoretischer Perspektive³⁰⁴ stellt sich, im Wechselspiel von Normen und ihrem Zitieren, von Aufführung und Ausführen, unsere Welt beständig neu (wieder) her. Dies gilt im Besonderen auch für Geschlecht/lichkeit, die sich ständig, und auch in kollektiven ästhetischen Situationen, (wieder) herstellt. Damit ist Geschlecht/lichkeit ein Faktor, der in kollektiven ästhetischen Situationen zwischen den Anwesenden wirkt, und ein Faktor, der mitbestimmt, was darin bewirkt werden kann. Vielleicht lässt sich auch sagen, dass Geschlecht/lichkeit selbst auch eine Art von kollektiver ästhetischer Situation ist, weil sie alle betrifft und weil sie die Einzelnen öffnet für die Ansprachen (Adressierungen), die Ansprüche (Forderungen) und die Hoffnungen (Aspirationen) Anderer.

Bedeutung und Rezeption Butlers

Im deutschsprachigen Raum nimmt Butler eine zentrale Position für die sprachtheoretische und kulturwissenschaftliche Neuausrichtung der Gesellschafts- und Geschlechterwissenschaft ein.³⁰⁵ Judith Butler gilt besonders im deutschsprachigen Raum als zeitgenössische Klassikerin und wichtige transdisziplinäre Denkerin, wenn man* den Bekanntheitsgrad ernstnimmt und den zusammenfassenden Einführungen namhafter Autorinnen* Glauben schenkt, die inzwischen erschienen sind.³⁰⁶ Butlers Wichtigkeit scheint hierzulande durch eine Vielzahl von Bezugnahmen belegt, während ihre Rezeption zugleich vielfältig und durchaus „im Fluss“ ist: in den Staaten anders als in Europa, im Aktivismus anders als in der Philosophie.

303 Vgl. Rieger-Ladich 2012, S. 63.

304 Vgl. Kraus 2008; Kraus 2015.

305 Vgl. bes. Villa 2012, S. 11-18; Jergus 2012.

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

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption Butlers lässt sich gemäß einer Erläuterung von Kerstin Jergus drei Debatten zuordnen: Butler spielt eine zentrale Rolle erstens in identitäts- und differenzpolitischen Perspektiven, zweitens als performativitätstheoretischer Einsatz und drittens in Anerkennungstheoretischer Hinsicht.³⁰⁷ Diese Einteilung sei, so Jergus, weder abschließend noch teleologisch oder gar chronologisch gemeint. Anschließend an Butler bestehen verschiedene Rezeptionslinien, die selbst bereits interdisziplinär sind, wie die Gender und Queer Studies und die kulturwissenschaftliche Rezeption, sowie philosophische Anschlüsse, besonders zu demokratietheoretischen und ethischen Fragen, gleichzeitig.³⁰⁸

Die häufigste Bezugnahme auf Butler begegnet beim Thema *Geschlecht* – paradoxerweise, denn die Wirkmächtigkeit des Diskurses um Geschlecht ist ein wichtiges Thema von Butlers Kritik. An der Rezeption Butlers lässt sich der Stand der gegenwärtigen transdisziplinären Diskussion um Geschlecht bzw. Geschlechtlichkeit exemplarisch beleuchten. Seit geraumer Zeit werden ihre Konzepte über die Vermittlung der Geschlechterforschung für die Theoretisierung empirischer Untersuchungen in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung verwendet.³⁰⁹

Derzeit wird Butlers Begriffsarbeit im deutschsprachigen Raum auch vermehrt für allgemeine bildungstheoretische Fragen aufgenommen, beginnend mit dem Band *Pädagogische Lektüren* von 2012, auf den ich noch zurückkommen werde.³¹⁰ Die Rezeption von Theorien Judith Butlers in Bildungsphilosophie und -soziologie und in der Allgemeinen Pädagogik bezieht sich auf die von der Autorin entwickelten Zusammenhänge von Subjekt und Macht, von Norm und Identität, und auch Butlers Überlegungen zu Anerkennung und Handlungsfähigkeit abseits souveränistischer und identitärer Zuschreibungen fanden ein breites Publikum und Aufnahme in kritische Diskurse.³¹¹ Als die Facette, die die breiteste Aufmerksamkeit bekam, kann die Diskussion um Anerkennung gelten.³¹² Die nicht-normative ethische Perspektive Butlers thematisiert, was es bedeutet, in sozialen Ordnungen zu leben und dass es notwendig ist, anerkannt zu sein, um sich entfalten zu können. Das gilt für Bildungsinstitutionen wie für Bildungsanlässe in der Kunst.

Einige Stimmen der Erziehungswissenschaft weisen unter anderem mit Bezug auf Butler darauf hin, dass die Notwendigkeit, eine soziale Existenz zu erlangen, auch und besonders in der Pädagogik die Durchsetzung subjektivierender Normen begünstige.³¹³ Wenn dagegen andere Akzente gesetzt werden – etwa von der Ausgesetztheit und Gefährdetheit individueller Subjekte als geteilter Bedingung ausgehend, die Gegenstand von *Gefährdetes Leben* ist, oder auch ihrer Opazität für sich selbst, wie in *Kritik der ethischen Gewalt* beschrieben, statt einem universellen humanistischen Ideal – stellt sich allgemeiner die Frage, wie Verantwortlichkeit in der Politik und in der Bildung zu denken ist.³¹⁴

307 Jergus 2012, S. 31.

308 Vgl. Jergus 2012, S. 31.

309 Als zentrale Figuren gelten Jutta Hartmann für Pädagogik und Soziale Arbeit und Paula-Irene Villa für kulturwissenschaftliche Soziologie, in beider Forschung ist die ‚Position‘ Butler zentral gesetzt.

310 Vgl. erziehungssoziologisch: David, Coffey, Connolly, Nayak und Reay 2006; für die allgemeine Erziehungswissenschaft: Ricken und Balzer 2012; Kleiner und Rose 2014.

311 Vgl. bes. Ricken und Balzer 2012; Sattler 2009.

312 Zu Anerkennung arbeiteten u.a. Schäfer und Thompson 2010; Balzer 2014.

313 Vgl. Kleiner und Rose 2014, S. 10f.

314 Vgl. Vlieghe 2010.

Token ‚Butler‘

Judith Butler ist nur eine von vielen Positionen, die für die jüngere Entwicklung der kulturwissenschaftlichen und kritischen Geschlechterstudien stehen. Und doch wird gerade Butler als eine Art Gewährsfrau oder ‚Token‘ gehandelt, da sie immer wieder Debatten treffend zusammengefasst und neue kontroverse Diskussionen eröffnet hat.³¹⁵ Geschlechtlichkeit ‚nach Butler‘ gilt als sensibilisierendes Konzept in den Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften. Butler steht für eine zunächst poststrukturalistisch informierte Ausrichtung des Feldes im deutschsprachigen Raum: für die Denaturalisierung von Geschlecht und Deplausibilisierung des Common Sense von Geschlechtlichkeit.³¹⁶ Butler steht für eine undisziplinierte transdisziplinäre Theoriebildung: für die Übergänge zwischen Geschlechtertheorie, Ethik, politischer Theorie und Sozial- und Kulturtheorien;³¹⁷ für eine produktive Verunsicherung über den Gegenstand Geschlecht, die mit einer Aufwertung theoretischer Überlegungen einhergeht;³¹⁸ und schließlich für eine „spekulative Phänomenologie“, die von affizierten Subjekten aus denkt und individuelle Erfahrung(en) des Affiziertseins – in Umständen und Verhältnissen – ernstnimmt.³¹⁹ Gegenüber einem beobachtbaren, faktischen ‚Was‘ und ‚Wie‘ des Geschlechtermachens (‚doing gender‘) ist mit Butler eine Verschiebung hin zur Frage des „Geschlechterlebens“,³²⁰ als mannigfaltig und real, auch als verletzend und gewaltvoll, als erlebte und erlittene Geschlechtlichkeit – beziehungsweise Beziehungshaftigkeit – möglich.

Selektivität

Ein Problem dieser Rezeption besteht: Es wird schnell deutlich, dass die bildungstheoretische beziehungsweise erziehungswissenschaftliche Diskussion, die sich Butlers Theorien annimmt, diese selektiv rezipiert. Butler prägt sehr viele einzelne Theoreme, Thesen und Begriffe; diese umfassend aufzunehmen ist nicht möglich und auch nicht im Sinne der Sache. Butlers Rezeption in den Erziehungswissenschaften berührt verschiedene dieser Begriffe, doch bezieht sie diese – je nach Herkunft der Herausgeberinnen* – auf jeweils einen thematischen Fokus oder ein einzelnes Zentrum. Als Beispiel: Die Rezeption im deutschsprachigen Raum bezieht sich auf Butler mehrheitlich als eine Theorie, die Mechanismen der Subjektivation entwirft und gerade dadurch auch die Herstellung von Ungleichheit und Identitäten sowie Diskriminierung in den Blick bekommt, weil sie nach Normen – statt nur beobachtbarem Verhalten – Ausschau hält.³²¹

315 Dass diese Rezeption nicht immer direkt verläuft, sondern auch über die Debatten der Gender und Queer Studies vermittelt verlaufen kann, liegt nahe. Je nachdem, ob in der Rezeption eher der erste Fall (wortwörtliche Rezeption und Versuch der Übertragung) oder der zweite Fall (Rezeption von Debatten, in denen Butler bisweilen nur eine von vielen Stimmen darstellt) vorliegt, ist der Grad an ‚Tokenismus‘ niedriger oder höher. Beide Fälle sind durchaus vermischt; die Reinform des ersten Falles tritt allenfalls in philosophischen Kontexten auf, die wiederum auch die von Butler rezipierten Autorinnen* einbeziehen. Die Bezugnahme auf aktuelle Debatten der Gender und Queer Studies jedoch käme unter Umständen fast ohne den Token ‚Butler‘ aus.

316 Vgl. Villa 2010, S. 50ff.

317 Vgl. Villa 2012.

318 Vgl. Degele 2008.

319 Vgl. Redecker 2011.

320 PTV, Butler 2016, S. 87.

321 Vgl. Ricken und Balzer 2012; Kleiner und Rose 2014; EPI, Butler 2014.

Aussparung der ‚neuen‘
oder ‚sozialen Ontologie

Als Desiderat nehme ich wahr, dass eine Rezeption der jüngeren Thesen und der ‚neuen Ontologie‘, die deren transdisziplinärer Breite gerecht wird, bisher nicht erfolgt ist.³²²

mein Vorgehen

Den Fokus der Darstellung lege ich auf Bezugnahmen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik auf Geschlecht ‚nach Butler‘. Dabei geraten zunächst Begriffe und Linien in den Blick, um mit Butler Bildung als geschlechtliche Subjektivation zu denken. Ich stelle auch dar, wie Diskussionen um Geschlecht in den Erziehungswissenschaften und in der Pädagogik von Butler inspiriert sind. Wie ist Geschlechtlichkeit am Werk, nach Butler?

Anhand meiner Lektüre von Butlers neueren Schriften erarbeite ich eine eigene, kunstpädagogische Lektüre von Butlers Konzepten. Inwiefern ist Geschlecht ‚nach Butler‘ für kollektive ästhetische Situationen – und damit als Anregung für eine Bildungstheorie zwischen dem Ästhetischen und dem Sozialen – nutzbar?

Ein Grund für die Beschäftigung und der Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Butler ist, dass für diese Autorin* Geschlecht immer schon sozial ist (Mittel der Vergesellschaftung, Voraussetzung für Intelligibilität) und dass es sich psychisch niederschlägt: uns zu denen macht, die wir jeweils sind; jeden und jede* einzeln, doch in vergleichbarer Weise. Geschlechtlichkeit ist ein widersprüchliches Wirkungsfeld: mit Normen, Normalisierung wie auch mit Idealität, Idealisierung verbunden, und damit mit subjektivierenden und regulierenden Wirkungen aufs Individuum; als Begehren/Entgrenzung, und damit durchaus als eine Logik, die Individuen auf Andere hin öffnet und in Bewegung versetzt; als ein nicht zu umgehendes Faktum der äußeren und inneren Welt, von Kulturen und allen Begegnungen darin (Geschlechterleben bzw. ‚gendered life‘); das jedoch auch, mit einer Eigenwilligkeit in den körperlichen und psychischen Aneignungen, in der Annahme eines Geschlechtes, einhergeht.

Kollektive ästhetische Situationen haben, immer schon eine gemeinsame Bedingtheit durch Normen und Sprache, Einschätzungen mit im Raum, und damit auch die Arbeit von Geschlecht *an* den Einzelnen und *zwischen* den Einzelnen. In Blicken, in Bezugnahmen, in Bewegungen und letztlich in der Art, wie eine jede* sich – in Bezug auf die kollektive ästhetische Situation und die Anderen darin – fühlt, ist Geschlechtlichkeit folglich immer schon mit am Werk. Geschlecht ist daher eine geteilte Bedingung von Performances, ihrer Rezeption – dessen, welche Situationen sich in Performance herstellen und was (sich) darin bildet.

Thema: Zweigeschlechtlichkeit bestreiten

Der Diskurs um Geschlecht wird als das zentrale Thema von Butlers Kritik gesehen. Frühe aktivistische und akademische Anschlüsse an Butler ab den 1990-er-Jahren konstatieren bereits die Notwendigkeit der Aufdeckung und des Bestreitens dichotom hierarchisierter Strukturkategorien, die im System der Zweigeschlechtlichkeit die Herstellung und Regulierung von Geschlecht erzwingen.³²³ Jedoch ist damit nicht nur

322 Vgl. RK, Butler 2010, S. 10. Ich komme darauf im Abschnitt 2.2 ausführlicher zurück.

323 Vgl. zusef. Hartmann 2004; Hartmann, Klesse, Wagenknecht und andere 2007.

Heteronormativität

Geschlechtsidentität oder die sprachliche Ebene von Geschlechtlichkeit (gender) betroffen, wie die antifeministische Kritik gern behauptet, sondern das Fraglichwerden der ‚gender identity‘ ist mit der Ausrichtung, der sexuellen Orientierung (desire), verbunden: Die eine Verschiebung kann die andere nach sich ziehen. Wer nicht-normativ begehrt, wird sich anders identifizieren und vice versa.³²⁴

Wie das regulative System der Zweigeschlechtlichkeit im Sprechen, Handeln und Denken wirksam wird, wurde zuerst von Michael Warner als ‚Heteronormativität‘ benannt.³²⁵ Heteronormativität richtet Individuen darauf aus, eine Option der Geschlechtlichkeit zu wählen und – damit einhergehend – ein gegengeschlechtliches, heterosexuelles, Begehren zu entwickeln.³²⁶ Auch Judith Butler prägte dafür einen Begriff, der bereits 1987 in *Subjects of Desire* der Begriff „matrix of gender rules“³²⁷ auftaucht. Sie benennt den Sachverhalt kurze Zeit später als „heterosexuelle Matrix“.³²⁸ In *Unbehagen der Geschlechter* gewinnt diese Matrix eine epistemische Qualität: als „Matrix der Intelligibilität“ von Geschlecht hinsichtlich Normen sozialer Intelligibilität oder der kulturellen Erkennbarkeit, wie Sabine Hark notiert.³²⁹

Butler führt Gender, das zuvor die Geschlechterrolle und -identität bezeichnet, als Bezeichnung für die sprachlich-symbolische Norm der Zweigeschlechtlichkeit ein, zwingend und fiktiv zugleich; sie regt dazu an, die Vorstellung der sozialen Rolle nicht von der Vorstellung von Körper abzutrennen, sondern vielmehr deren Verbindung miteinander aufrechtzuerhalten: um sie befragen zu können, um sie infrage zu stellen. Der neue Geschlechterbegriff umfasst die Verbindungen von körperlicher Materialisierung („sex“), Sprache, Episteme und Identität („gender“) sowie das Begehren („desire“) und seine Praktiken, die Lebensweisen („practices“) und steht dafür, dass ein geschlechtlich bestimmtes Leben zu leben uns alle zu Subjekten des ‚gendered life‘ macht.³³⁰

*Andere Optionen eröffnen. Anschlüsse
in aktivistischen und akademischen Bereichen*

Auf Butler als norm- und normalitätskritische feministische Position beruft sich die ‚third wave‘ des Feminismus: im Queerfeminismus werden die Befunde aus der Dekonstruktion auch auf ihre Anschlussmöglichkeit für queerfeministische Kritik, für kulturelle und visuelle Politik und auch für Queere Bildung gelesen.³³¹

- 324 Der Gedanke der Verknüpfung von Geschlecht und Sexualität geht auf die Psychoanalyse zurück, er kann und soll hier nicht im Einzelnen nachvollzogen werden.
- 325 Vgl. Warner 1993.
- 326 Vgl. Hartmann und Klesse 2007, S. 9; vgl. Wagenknecht 2007, S. 7.
- 327 SoD, Butler 1987, S. 202.
- 328 UdG, Butler 1990, S. 39.
- 329 Hark 2009, S. 313.
- 330 Vgl. zum Subjekt des Feminismus: UdG, Butler 1990, S. 15ff. Der Ausdruck ‚Gendered life‘ (geschlechtliches Leben) tritt neu übersetzt als „Geschlechterleben“ in PTV, Butler 2016, auf. Ich werde auf den Begriff im Abschnitt 3.2 zurückkommen.
- 331 Vgl. bspw. *Geschlecht und Dekonstruktion*, hg. von Babka und Posselt 2016.

Praktiken

In Übersetzung der komplexen dekonstruktivistischen Theorien – wie Performativität, Iterabilität – auf die Frage, wie sich Geschlechtlichkeit im Tun und im Sagen immer wieder herstellt, wurden praktische Strategien wie die Parodie von idealen bzw. normalen Identitäten (im ‚Drag‘) und die Wiederaneignung verletzender Bezeichnungen durch Aktivistinnen* (‚queer‘) erprobt. Teile von Butlers Erörterungen wurden wegweisend für die (kultur-)aktivistische Bewegung und den Feminismus der 1990er- und frühen 2000er-Jahre, mit denen die Autorin theoretisch und praktisch, personell und durch die Rezeption verquickt ist.³³² Vom Drag-King-Workshop zur Diskussion um nicht-heternormative Sprechweisen bis zum individuellen Coming-out identifizieren sich Personen mit einer Identität, die sie als nicht-identitär, als zweigeschlechtliche Identitätsentwürfe „queerend“ verstanden sehen wollen. Die Normalität der heteronormativen Einordnung von Selbst, Anderen und Welt wird unterlaufen durch ‚gender-queere‘ Identitäten, die sich nicht an ein Geschlechtsideal (ideal männlich oder ideal weiblich) und auch nicht an ein Entweder-oder anpassen und sich widerständig (abweichend, nicht-binär) identifizieren. In ähnlicher Weise werden auch die Lebensweisen vielfältiger Begehren gelebt, in denen die sexuellen Objekte wie die Praktiken von der Normalität abweichen und mit denen versucht wird, das Zusammenleben anders, mit neuen intimen, sozialen und aktivistischen Bezügen zu organisieren.

Bilder

Im akademischen Bereich wird im Anschluss daran über andere Formen visueller Repräsentation nachgedacht, die die gängigen zweigeschlechtlichen Selbstbilder und Ideale verschieben und die Sicht- und Denkweisen verändern können, und die Bewegung zu neuen, weniger normativen Selbst- und Fremdbildern befördern sollen (queere Visual Culture).³³³ Feministische Kultur und Politik überschneiden sich dabei.³³⁴

Materialität und Performativität

Judith Butler weist in *Körper von Gewicht* (engl. *Bodies that matter*) darauf hin, dass Geschlechternormen sich in Körpern und in Körperlichkeiten ausdrücken, dass Materialität ihre eigene Logik hat und dass sie nicht allein passiv (Gegenstand von Einwirkung) ist, sondern performativ;³³⁵ somit eröffnet sich zum einen die Möglichkeit, verschiedene, verletzbare, eigenwillige oder widerständige Körperlichkeiten zu denken. Daraus ergibt sich zum anderen, dass Geschlecht verkörpert und aufgeführt werden muss, es ist nicht eine vorhandene Substanz oder eine Essenz verstanden.³³⁶ Damit steht die Beschäftigung mit Materialität und Materialisierung für den Gedanken, dass es nicht allein um *Vorstellungen* von Geschlecht geht, die zu verändern seien, sondern auch um gelebte, eigenwillige Körperlichkeiten,

332 Als Referenzen dienen zunächst besonders die Darstellungen zu Parodie und der stilisierten Wiederholung geschlechtlicher Akte, vgl. PerfAkt, Butler 1988; UdG, Butler 1990; vgl. zu den differenzierten Betrachtungen zu ‚queer‘ als Position der Kritik: KvG, Butler 1997.

333 Vgl. bspw. Engel 2002; „Indem es sich weigert, eine feste Form anzunehmen“, *FKW* 45 (Juni 2008), uvam.

334 Vgl. bspw. Halberstam 2005; Muñoz 2009.

335 Vgl. KvG, Butler 1997, S. 11-31.

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

deren Variieren und Iterieren wiederum auch auf die Sprache und die Vorstellungen zurückwirkt.³³⁷ *Körper von Gewicht* ist dem Gewicht der Materialität gewidmet, auch dem Gewicht und der Beschaffenheit der sprachlichen Normen, und er ist damit zugleich eine Infragestellung und Bestärkung dessen, was die kulturellen und visuellen Praxen von ‚queer‘ und das akademische ‚queering‘ bewirken können. „Wenn der Begriff ‚queer‘ ein Ort kollektiver Auseinandersetzung sein soll, Ausgangspunkt für eine Reihe historischer Überlegungen und Zukunftsvorstellungen, wird er das bleiben müssen, was in der Gegenwart niemals vollständig in Besitz ist, sondern immer nur neu eingesetzt wird, durchkreuzt wird [queered] von einem früheren Gebrauch her und in die Richtung dringlicher und erweiterungsfähiger politischer Ziele.“ schreibt Butler.³³⁸

Die aktivistische Aneignung der Theorien Butlers hat manchen Beobachterinnen* wohl den Eindruck vermittelt, dass die Theoretikerin Geschlecht/lichkeit als voluntaristisches Spektakel ansehe. Doch nichts läge ferner, denn *erstens* ist die Frage der Handlungsfähigkeit („agency“) bei Butler paradox, verwickelt, nicht allein intentional. „Auf kritische Weise queer“, ein viel rezipierter Abschnitt in *Körper von Gewicht*, stellt Überlegungen zur Resignifizierung, dem Umschreiben von Normen an, und zugleich erörtert Butler darin die Grenzen von darstellerischer und sprachlicher Umwertung.³³⁹ Vom Argument der Beliebigkeit, vom geschlechtlichen Voluntarismus, grenzt sich Butler wiederholt ab, und ebenso sehr von einem geschlechtlichen Determinismus.³⁴⁰ Es gebe keine freie Wahl in der Frage, ob man* Geschlecht macht, und daher gibt es kein Leben außerhalb von Geschlecht. Subjektivation und Geschlechtlichkeit sind aus queerfeministischer Sicht, im Anschluss an psychoanalytische Gedanken, gleichursprünglich.

Von Butler werden *zweitens* auch die psychischen Mechanismen hervorgehoben, die im geschlechtlichen Leben wirksam werden, zum Beispiel das, was sie als „passionate attachment“, als leidenschaftliche Verhaftung an die Norm, bezeichnet.³⁴¹ Selbst die geschlechtliche Strategie des ‚Drag‘ wird damit als eine Praxis der Geschlechtermelancholie sichtbar, eine Wiederholung und Wiederaufführung verletzender Normen, nach denen die geschlechtliche Subjektivation vor sich geht.³⁴²

Perspektiven pädagogischer Professionalisierung

In den letzten Jahren lassen sich insgesamt vermehrt Bezugnahmen der Erziehungswissenschaften an die Debatten der Gender und Queer Studies feststellen, und darin spielen auch Butlers Subjekttheoreme eine Rolle. Geschlecht hat sich als sensibilisierendes Konzept der Theorie, der Forschung und der Pädagogik etabliert.³⁴³

Die Gedanken zu normativen Matrixes und dem Unbehagen an (der) Geschlecht/lichkeit gewannen Bedeutung für die Sexualpädagogik,

Vielfalt, Sexual-
pädagogik und
Queere Bildung

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

338 KvG, Butler 1997, S. 301; vgl. a. Braidt 2014.

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

340 Vgl. FSoL, Butler 1993; PerfPrek, Butler 2013.

341 Vgl. PdM, Butler 2001; Maxim 2009.

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

343 Vgl. zum Begriff „sensitizing concept“: Fritzsche 2001.

die politische und die kulturelle Bildung und wurden etwa zur *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* von Jutta Hartmann ausformuliert.³⁴⁴ *Vielfältige Lebensweisen* versteht sich unter Aufnahme von philosophischen Prämissen in die Geschlechterforschung als kritisch-dekonstruktives Projekt, das auf kritisch-differenzfeministisch ausgerichtete Entwürfe, namentlich: Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt*, antwortet.³⁴⁵ Jutta Hartmanns vielzitierte Formel der „Improvisation im Rahmen des Zwangs“ verweist auf Geschlecht als Resultat von *doing* in restriktiven zweigeschlechtlichen Umständen.³⁴⁶ Damit ist auch die Vorstellung, dass Subjektivation durch geschlechtliche und andere Anrufungen verletzend ist, als Modell für die Theoretisierung schulischer Räume in den Blick geraten.

Ungleichheit und
Intersektionalität

In der feministischen Bildung wurden verschiedene, interdependente Quellen von Ungleichheit und Diskriminierung diskutiert.³⁴⁷ Die Kategorie *Geschlecht* wurde dabei intersektional um weitere Kategorien ergänzt. Bettina Kleiner und Nadine Rose rücken jüngst die Produktion von Ungleichheit in der Bildung unter subjekttheoretischen und antidiskriminatorischen Prämissen in den Blick.³⁴⁸ „[E]inem *dekonstruktiven* Modell von ‚Differenzphänomenen‘ verpflichtet“ blicken sie dabei auf den Umgang mit Andersheit und Diskriminierung.³⁴⁹

fragende Bewegungen

Zur Frage, wie eine queerfeministische Pädagogik ausgehend vom dekonstruktiven Feminismus zu entwerfen sei, weist Melanie Plöber auf „die [...] nicht aufzulösende Spannung zwischen der fragenden Bewegung der Dekonstruktion einerseits und den normativen Momenten (feministischer) Politik andererseits“ hin und regt „eine *dekonstruktive Befragung feministisch-pädagogischer Selbstverständnisse*“ an.³⁵⁰ Plöber warnt vor der „Gefahr der Ausblendung der eigenen Normen durch die Profilierung von Vielfalt und Pluralität“³⁵¹, durch die neue Ausschlüsse erzeugt – und verschleiert – würden.³⁵²

Transfers in Pädagogik
und Bildungsarbeit

Zentral für Plöbers Argument ist die Aporie, dass queerfeministische Politik (und queerfeministische Pädagogik), die einem nichtidentitärem Politikverständnis folgt, nichtsdestotrotz normative Anteile haben kann und – als Positionsnahme für das Deviante – Entscheidungen trifft; diese Norm ist umso schwerer erkennbar, gerade weil sich ‚queer‘ nicht auf ein klassisches identitäres politisches Subjekt beruft.³⁵³

Das ethnografische oder auch (bildungs-)soziologische Forschungsinteresse an der Herstellung von Ungleichheit durch pädagogisches Tun und Sprachhandeln wird durch Judith Butlers Interventionen

344 Vgl. Hartmann 2002.

345 Vgl. Prengel 1993.

346 Hartmann 2012.

347 Vgl. zu Intersektionalität: Hartmann 2013; Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017; zu antidiskriminatorischen Sexualpädagogik: Tuider 2012; Tuider und Dannecker 2016.

348 Vgl. zu Differenz: Lutz und Wenning 2001; zur Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher: Kleiner 2015; zur Herstellung von sogenannten „Migrationsanderen“ in biographischen Erzählungen: Rose 2012.

349 Kleiner und Rose 2014, S. 10.

350 Plöber 2005, S. 159f.

351 Plöber 2005, S. 144; s.a. Castro Varela 1999, 2003.

352 Vgl. zur Diskussion der „Queer-Politik“: Plöber 2005, S. 149-162.

353 Vgl. Plöber 2005, S. 149-162.

in den feministischen Diskurs maßgeblich mitgeprägt, und ethnologisch-rekonstruktive Forschung ebenso wie Biografieforschung haben sich des von ihr mitverhandelten Themenkreises um das Zwingende und Fiktive, das Prägende und Verletzende des Geschlechtermachens und Geschlechterlebens angenommen.³⁵⁴ Einigermmaßen überraschend ist, dass dem aktiven Tun, und damit dem Tun der Pädagogin*, in diesen Reflexionen recht viel Verletzungs- und Handlungsmacht zugesprochen wird, während Butler eher auf das Zusammenwirken struktureller (sprachlicher) Normen mit psychischen Bedingtheiten hinweist – und auf Fragen dessen, wie wir (alle) gezwungen sind, unsere Leben in Bezug auf Andere und auf Normen zu leben. Butlers Thesen und Begriffe spielen eine Rolle dabei, ethische Fragen zu verhandeln, die eine bildende oder lehrende Tätigkeit nach sich zieht.³⁵⁵

Pädagogische Handlungsmöglichkeiten seien, so wurde von Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt und Christiane Thon kürzlich angemerkt, nur „in einem Abstand“ zur philosophischen Diskussion um Handlungsfähigkeit bei Butler zu betrachten.³⁵⁶ Mit dem Butlerschen Modell als Perspektive auf Unterricht ließen sich dagegen Bettina Kleiner und Nadine Rose nach „neben den Effekten von symbolisch-diskursiven Differenzordnungen auch widerständige Handlungsmöglichkeiten“ thematisieren.³⁵⁷

Butlers Subjektphilosophie ist nicht hilfreich für einfache Transfers, baut sie doch ihre nicht-normativen ethischen und politischen Überlegungen auf der vorgängigen Enteignung und der Selbstfremdheit – nicht der Behauptung einer Souveränität – des Subjekts auf.³⁵⁸ Pädagogisches Handeln müsste demnach von einer postsouveränen Haltung ausgehen; auch dies könnte Anregungen für pädagogische Professionalisierung liefern, besonders in Verbindung mit den in transformatorischen und ästhetischen Bildungsansätzen vorgeschlagenen Ideen prozessualen Erfahrens und durch Fremdheitserfahrung ausgelöster oder beförderter Bildungsprozesse.

Aus der Logik einer „queertheoretischen Perspektive auf Bildung“ gibt es gemäß Hartmann, Messerschmidt und Thon einen weiteren Einspruch. Eine Herausforderung der Rezeption von Butlers Begriffen sei, sowohl den Anlass der Äußerung als auch die zugrundeliegenden philosophischen Betrachtungen und Begriffsgeschichten in den Blick zu nehmen. Die „bildungstheoretische Rezeption der Butlerschen Subjekttheorie“ aber habe sich „unterdessen weitgehend von ihrem heteronormativitätskritischen Ausgangspunkt und queeren Perspektiven abgelöst“, monieren die Autorinnen*.³⁵⁹ Die ‚Postsouveränität‘ etwa – ein Konzept aus *Hass spricht* – stellt durchaus ein philosophisches Konzept dar und ist zugleich in einer heteronormativitätskritischen Perspektive situiert; das Konzept ist an einem spezifischen Beispiel entwickelt, im Hinblick auf die verletzende Rede, die sich gegen Minoritäten und deren je spezifische Devianz (queer, trans* und race) richtet. Ähnliches gilt für Begriffe wie ‚being undone‘ und Enteignung (‚dispossession‘), die im Hinblick auf trans*-Aktivismus und ekstatische beziehungsweise sexuelle Politiken entwickelt wurden, und auch

354 Vgl. UdG, Butler 1997; HS, Butler 2001.

355 Vgl. zu Anerkennung: Rose 2012; Fritzsche 2012, S. 197; mit Fokus auf Ungleichheit: Kleiner und Rose 2014, Kleiner 2015.

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

357 Kleiner und Rose 2014, S. 11.

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

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

für Vulnerabilität in *Performative Theorie der Versammlung*, die sich auf Fragen des Zusammenlebens bezieht.³⁶⁰ Die philosophisch-dekonstruktive wie auch die queertheoretisch-queerfeministische Seite stellt jeweils (für sich) schon eine Herausforderung dar.

Theoretikerin der Subjektivation.

Symptomatische pädagogische Lektüren

Die Publikation *Judith Butler. Pädagogische Lektüren* erprobte 2012 „das Anregungspotential der Arbeiten Judith Butlers für die pädagogische Reflexion“.³⁶¹ Der Band von Norbert Ricken und Nicole Balzer bereitet eine zukünftige Rezeption Butlers vor, indem seine Autorinnen* verschiedene ihrer Theoriebegriffe theoretisch, methodologisch und empirisch ausarbeiten. Damit geraten Lesarten von verschiedenen (nicht allein) Butler-schen Konzepten wie Identität, Autorität, Anrufung und Adressierung, Iteration, Melancholie, Mangel, Anerkennung und weitere, in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.³⁶² Das erscheint als eine valable Vorgangsweise, um andere als die zuvor bekannten Themen zu bearbeiten und neue Konzepte für die Betrachtung zu erschließen. In zuvor erschienenen, vergleichbaren Publikationen der Erziehungssoziologie stehen Fragen der Geschlechterdarstellung, Geschlechterrolle und Identität im Zentrum.³⁶³

Die Lektüren fokussieren darauf, Lesarten und Anwendungen dieser Begriffe zu entwickeln. In der Zusammenschau der Beiträge ergibt sich ein Fokus auf Mechanismen der Subjektivation in den Texten, die in einen theoretischen, einen empirischen und einen pädagogischen Abschnitt unterteilt sind. Programmatisch legen die Herausgeberinnen* dem Fach zur Erlangung einer reflexiven Position eine Ergänzung nahe, um „den Gedanken der Subjektivation in Verknüpfung mit intersubjektivitäts- und anerkennungstheoretischen sowie performativitäts- und praxistheoretischen Einsichten zu (er-)fassen“.³⁶⁴ Der Fokus liegt damit auf pädagogischem Interaktionsgeschehen und pädagogischen Praktiken. Die genannten Konzepte richten den erziehungswissenschaftlichen Blick auf intersubjektive Phänomene, um diese vor dem Hintergrund der Anerkennungsproblematik und der Performativität von Normen – macht-theoretisch – betrachtbar zu machen.

Butlers Aussagen stützen diese Lesart einerseits, sie spricht von „Subjekten“. Das Subjekt möge Gegenstand der Erziehung oder Ausbildung sein, betont Butler – was zugleich einen Kommentar auf die erziehungswissenschaftliche Rezeption darstellt –, es komme jedoch bereits in einem gewissen Sinne vorgebildet in pädagogische Institutionen und Bildungssituationen hinein: „[E]ducation is actually a process that begins with the very formation of the ‚I‘“ schreibt Butler in *Gender & Education*

360 Vgl. HS, Butler 2001; MGN, Butler 2011; PTV, Butler 2016. Auf Vulnerabilität gehe ich im Folgenden aus kunstpädagogischer Perspektive gesondert ein.

361 Ricken und Balzer 2012, S. 11.

362 Vgl. die Beiträge in Ricken und Balzer 2012.

363 Vgl. u.a. „Troubling identities“, hg. von David, Coffey, Connolly, Nayak und Reay 2006.

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

(2012).³⁶⁵ Die Formierung dieses imaginären Selbst („moi“) ist der Beginn dessen, was Bildung sein kann.³⁶⁶

Butler schlägt vor, „das Operieren von Normen im Prozess der Subjekt-konstitution“ zu berücksichtigen.³⁶⁷ Pädagogisches Interaktionsgeschehen und pädagogische Praktiken sind nicht ihr Metier: Geschlechtsbildung geht nicht allein dadurch vonstatten, dass man Geschlecht ‚macht‘ oder vorlebt. In *Epilog* (2014) betont Butler vielfältige Bedingungsgefüge und Kontexte, unter denen Normen sich einprägen und „weder ausschließlich außerhalb von uns noch ausschließlich verinnerlicht“, vielmehr „genau in dem Oszillieren zwischen Innen und Außen“ ihre Macht ausübten, wo sie in Widerstreit zueinander geraten können und wo – darin eingeschlossen – auch die Möglichkeit der Dis-Identifikation bestehe.³⁶⁸ Wenn Butler „Subjekte“ sagt, sind Subjekte des Unbewussten gemeint, und dies erfordert zumindest eine Differenzierung. Nicht das Individuum als überschaubares Ganzes, sondern darin eingeschlossen auch das Subjekt des Unbewussten, das sich auf ein Körpergefühl gründet (Freuds ‚bodily ego‘³⁶⁹), mit einem bestimmten Bild von sich identifiziert und das lernt, „ich“ zu sagen (Lacans Imaginäres), stünde damit am Anfang einer Erörterung, die fachdidaktische und bildungspolitische Fragen betreffen kann und formelle ebenso wie informelle oder außerformelle Kontexte durchzieht.

Die Erziehungswissenschaft hat demgegenüber einzelne Begriffe rezipiert – die zunächst sprachwissenschaftlicher Natur sind oder es vor Butlers Aneignung gewesen sind –, wie Performativität, Iterabilität und Anrufung.³⁷⁰ Es wurde andererseits auch zu Bildsamkeit, sozialer Anerkennung und Empfänglichkeit gearbeitet.³⁷¹ Das alles ist brauchbar, insofern es das Wirken und die Aufrechterhaltung von Machtdimensionen im Subjekt adressiert und insofern es die Herstellung pädagogischer Normalität zwischen Individuen aus einem ethischen Standpunkt zu reflektieren vermag. Es basiert jedoch auf einer fragwürdigen Auslassung von Konzepten, in denen Körperlichkeit und Erfahrung eine Rolle spielen. Ricken und Balzer argumentieren, Butler solle als Theoretikerin des Subjekts etabliert werden, die einseitige Lesart als Gender-Theoretikerin sei zu durchbrechen, denn in der Rezeption Butlers habe, so fassen sie zusammen, die Rezeption geschlechtertheoretischer Fragen überwogen.³⁷²

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

366 Der englische Begriff ‚formation‘ in „formation of the ‚I‘“ ist produktiv mehrdeutig, da darin die Bildung oder Entstehung des (selbstbewussten) Ich und die machtförmige Formung oder (Subjekt-)Formierung mitschwingt. Eine deutsche Übersetzung des Artikels müsste sich für eine Bedeutungsvariante entscheiden, da ‚formation‘ keine eindeutige deutsche Entsprechung hat. Auch Entstehung verfehlt etwas, insofern es an einen Ursprung erinnert und den Faktor des Gestaltens im Wortteil form-vermissen lässt.

367 Vgl. EPI, Butler 2014.

368 EPI, Butler 2014, S. 184-187, Zitat S. 183.

369 „Das Ich ist vor allem ein körperliches, es ist nicht nur ein Oberflächenwesen, sondern selbst die Projektion einer Oberfläche.“ Sigmund Freud, „Das Ich und das Es [1923]“, *Gesammelte Werke*, Band XIII, London: Imago, 1940, S. 237-289, hier S. 253.

370 Vgl. Rose und Koller 2012.

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

372 Ricken und Balzer 2012, S. 11f. Der legitimatorische Beiklang erweist sich leider als Delegitimierung und leistet zudem einer dekontextualisierten Wahrnehmung Vorschub, wie sie Hartmann, Messerschmidt und Thon jüngst kritisierten; vgl. Dies. 2017, S. 22.

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung begänne, gemäß Butler, ihre Arbeit dort, wo das Ich sich – auf Basis der Subjektivation in einem vergeschlechtlichten Körper und geprägt durch soziale Bindungen und soziale Umstände – bilde.³⁷³ Sie wäre damit also früher anzusetzen als in der Schule und mit der Beobachtung des Sichtbaren, und sie erfordere einen anderen Fokus auf das, was vor dem oder außerhalb des bewussten Denken(s) geschieht: Wie Machtbeziehungen Subjekte formen und sie nötigen, „ich“ zu sagen, stellt einen spekulativen, doch attraktiven Gegenstand der Theoriebildung dar.

Wie in dieser Erweiterung der Formulierung dessen, was Bildung sei, bemüht sich Judith Butler, eine Distanz zwischen ihrer Theorie und bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu formulieren. In den seltenen Äußerungen innerhalb des Fachdiskurses beharrt sie gern auf ihren eigenen Punkten und schweift auf andere Themen ab.³⁷⁴ Die Rezeptionsversuche der Erziehungswissenschaft sind dadurch erschwert, weil Butler sich nur zurückhaltend zu deren Diskursen äußert, weil sie eine eher relativierende Haltung einnimmt und sich von einer Bezug- oder Indienstnahme auch direkt lossagt. Die Bemühungen um eine Verständigung scheinen insofern ungleich verteilt.

Fazit

Die Bezugnahme auf Judith Butlers Theoriebildung unter subjekttheoretischer Perspektive ist in den Erziehungswissenschaften relativ verbreitet.³⁷⁵ Andererseits stellt Butlers Theoretisierung von Vergeschlechtlichung und Sexuierung ja nachgerade den Kontext ihrer Beschäftigung mit Subjektivation dar; sie spricht im weitesten Sinne aus einer situierten Perspektive und betont das – bei aller Vorsicht gegenüber den Authentizitätsgesten identitärer Politik – auch in ihren Texten. Eine Entgegensetzung von Geschlecht und Subjekt ist widersinnig, wenn wir in Rechnung stellen, dass in feministischer und auch in psychoanalytischer Hinsicht Subjekt- und Geschlechtsbildung nicht voneinander zu trennen sind, sondern sich wechselseitig bedingen. Die Gleichursprünglichkeit von Geschlecht und Subjekt ist ein feministischer Gemeinplatz, der jedoch immer wieder der Aufmerksamkeit bedarf und auch selbst nach intersektionalen Ergänzungen ruft. Insofern Kernfragen der Butlerschen Theorie als pädagogische Grundfragen interpretiert werden, besteht die Gefahr, ein vielfältiges Theoriegebäude, das sich als ‚dissidente Partizipation‘ am feministischen Diskurs ansieht (Sabine Hark), disziplinär anzueignen und zu kanonisieren, wenn nicht sogar – im Rekurs auf eine geschlechtlich unspezifische Lesart von Subjektivation – zu universalisieren.

Damit nicht genug, ist eine geschlechtsspezifische Lesart von Subjektwerden ebensowenig die Lösung: geht es doch mit Butler darum, Geschlecht weniger relevant zu machen, als es bereits ist, statt es durch die wissenschaftliche Behandlung zu reifizieren.

373 Leitend für meine eigenen Formulierung sind Überlegungen in G&E, Butler 2012, S. 15.

374 Es gibt insgesamt bisher drei Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Sammelbänden, in denen Judith Butler zur Stellungnahme eingeladen wurde. Vgl. „Response“, Butler 2006; „Gender & Education“, Butler 2012; „Epilog“, Butler 2014.

375 Vgl. besonders: Maxim 2009; Ricken und Balzer 2012; Koller 2014; Kleiner und Rose 2014.

Zwischenbilanz: Geschlechterleben.
Eine kunstpädagogische Lektüre

Begehrenstheoretische und neue phänomenologische Linien in Butlers Arbeit – die in der Ontologie des Körpers als ‚neuer Ontologie‘ münden und auch als ekstatische Politik vorkommen –, haben bislang trotz des zentralen Status im geschriebenen Werk in der Bildungstheorie keine eingehendere Rezeption erfahren, und mir sind auch im Bildungsbereich kaum oder nur wenige Bezugnahmen bekannt.³⁷⁶ Diese Verzögerung kann der Erarbeitung des relativ neuen und komplexen Themas im Rahmen von wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten geschuldet sein. Die Gründe für die auf eine andere Weise reduzierte Rezeption in der Queeren Bildung liegen meines Erachtens in der Komplexität der Schriften; wie auch in der inhaltlichen Fokussierung der Beispiele, die diese für die Politische Bildung, allenfalls auch für die Kulturelle Bildung, leichter adaptierbar macht. Das Potential dieses Ansatzes ist jedenfalls bisher noch nicht ausgeschöpft. Der Ausgangspunkt meiner kunstpädagogischen Lektüre ist daher zugleich ein Desiderat der Rezeption.

Wünschenswert wäre es, die Theoretikerin Butler aus einer ent-materialisierten und geruchslosen Rezeption als „Theoretikerin der Subjektivation“ zu lösen und stattdessen die Geschlecht/lichkeit – als Offenheit für eine Verstrickung und als ein Verstricktsein mit Anderen – in ihrer materiellen, zwischenmenschlichen und affektiven Spezifik in die Diskussion zu bringen. Um Geschlechtsbildung in einer undisziplinierten Transdisziplinarität aufzugreifen, wie sie Butler vormacht,³⁷⁷ braucht es möglicherweise eine kunstpädagogische Lektüre, die nach der Wirkmacht der Konzepte in der Erfahrung, im Erleben fragt und sie dort konkret aufzufinden, nachzuvollziehen und zu schreiben versucht.

Ausgangspunkt Kunstpädagogik

Ich halte eine kunstpädagogische Lektüre von Butler für sinnvoll, um deren spezifische Logik zu erfassen. Eine Motivation zu diesem Unterfangen besteht in den Fehlstellen bereits unternommener – pädagogischer – Lektüren. Über soziale und körperliche Facetten des Lebens von der Kunstpädagogik her nachzudenken könnte den Vorteil bieten, dass es Fragen der Materialität, der Relationalität und der Affektivität aufnehmen und dabei das ‚Wie‘ von Geschlechtlichkeit thematisieren kann: die Modi der Bildung zu thematisieren. Eine solche kunstpädagogische Lektüre setzt an Performance an und betrachtet, was (sich) darin konkret bildet.

Bislang steht der kunstpädagogische Bereich jedoch nicht gerade für eine fundierte Beschäftigung damit, einen eigenen Blickwinkel auf queerfeministische Theorieansätze zu entwickeln.³⁷⁸ Unter den Fachdidaktiken, in denen sich das Thema Geschlecht oder sexuelle Vielfalt thematisiert findet, spielt die Kunstpädagogik eine auffallend kleine Rolle.

376 Aufzubauen ist auf z.T. bereits genannten erziehungswissenschaftlichen Beiträgen: Vgl. v.a. Vlieghe 2010; Ricken 2012; Liebsch 2012; Büniger und Trautmann 2012. Für die Theaterwissenschaft vgl. Pewny 2011; Staelpart 2014.

377 Den Begriff prägt Paula-Irene Villa, vgl. Villa 2012, S. 12f.

378 Mit wenigen Ausnahmen: vgl. Lüth und Mörsch 2015; Klemenc 2014 und 2016; Sattler und Thuswald 2016.

Die Sexualpädagogik wurde zwar um Überlegungen zum Einbezug des Themas Geschlecht und Begehren erweitert,³⁷⁹ und vereinzelt gibt es dabei Bezüge zur Kunst. Mit *teaching desires* haben Marion Thuswald und Elisabeth Sattler die Möglichkeiten sexueller Bildung durch Kunst und an visuellem Material erörtert.³⁸⁰ Eine pädagogisch motivierte, sich an akademische Leserinnen* richtende Bezugnahme auf dekonstruktiv-feministische Positionen findet sich in den kunstpädagogischen Schriften von Judith Klemenc. Klemenc stellt fragmentierte Überlegungen zum Schulalltag an und dazu, was es heißt, affiziert und mit einer postsouveränen Haltung Kunst zu unterrichten.³⁸¹

Eine Herausforderung für die Kunstpädagogik scheint zu sein, Körperlichkeit in all ihren Facetten einzubeziehen, ohne die schwierigen, tabuisierten, Themen um Körper, Begehren, etc. auszusparen.³⁸² Weiter liegt die Herausforderung für die Kunstpädagogik darin, Geschlecht weder zu naturalisieren, indem es an die anwesenden Personen und deren gestalterisches Tun angehängt wird,³⁸³ noch es auf das Spektakel, als visuell gestaltbare Größe, als Aufführung von Identität, zu reduzieren.³⁸⁴ Wenn ‚Geschlechter‘ aus nachvollziehbaren, kunstpädagogischen Motiven als darstellbar und veränderbar gedacht werden, als ein Sichtbarmachen und Aufführen, geschieht dies um den Preis, sie damit auch als beobachtbare, als identifizierbare und als erklärbare Größe vorauszusetzen.

Eine aktiv-produzierende Gestaltungspraxis verfehlt wichtige Dimensionen dessen, dass sich Geschlecht/lichkeit ‚in performance‘ bildet, gleichermaßen fiktiv und zwingend, vor allem aber: immer für Andere, und durchwoben mit den Ansprüchen Anderer. Sinnlichkeit in ästhetischer Bildung stehe, wie Marie-Luise Lange anmerkt, in Bezug auf ein ‚I’m Here‘-Subjekt.³⁸⁵ Ein solches sich ereignendes, sich aufführendes und sich in der Situation zugleich herstellendes Performance-Subjekt gerät in Performance auch in einen Bezug zu Anderen und Anderem; und es ist diesem Anderen sogar, mit Butler gedacht, immer schon leidenschaftlich verhaftet.

379

Vgl. Huch und Lücke 2015.

380

Vgl. Sattler und Thuswald 2016.

381

Vgl. bes. Klemenc 2014, Klemenc 2016. Dieses Thema stellt auch ihren Zugang dar und zieht sich in die Sprache und die Form hinein.

382

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

383

Wie in differenzsensiblen Betrachtungen, dem Thema stellt sich u.a. Esther Richthammer, vgl. Richthammer 2013; Richthammer 2016.

384

Vgl. als kunstpädagogische Fokussierung auf „Geschlechterrepräsentationen“, die auf Identität und Maskerade, als Ausloten möglicher Rollen abzielt, nicht aber auf Orientierung, Begehren, Emotion (gelebtes Geschlecht, Affizierung) eingeht: Esser 2016.

385

Der Titel lautet: „I’m here: ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe“, vgl. Lange 2013.

3.2 Affizierbarkeit in der Perspektive der ‚neuen Ontologie‘

Inwiefern sind wir relational – und damit affizierbar durch Andere? Wie lässt sich Butlers neue oder soziale ‚Ontologie‘ als Analyseperspektive für Bildung in Performance nutzen?

Die ‚neue Ontologie‘

Grundlage meiner Lektüre ist die Politisierung beziehungsweise die Radikalisierung der neuen begehrenstheoretischen und phänomenologischen Linien in Judith Butlers Arbeit, die in den Schriften ab 2005 immer stärker in den Vordergrund tritt, jedoch bereits zuvor eine Rolle spielt.³⁸⁶ Diese Linien konturieren sich innerhalb eines Nachdenkens, das sich als ein Mix verschiedener Fragestellungen aus politischer Theorie, aus Körpertheorie und nicht-normativer Ethik darstellt. Butler nennt das eine ‚Ontologie des Körpers‘ und geht von der geteilten Bedingung der Verletzbarkeit aus.³⁸⁷ Menschliche Existenz in ihrer Verletzbarkeit sei, schreibt Butler in *Krieg und Affekt*, „eine allgemeine und von allen geteilte Bedingung von Leben überhaupt“.³⁸⁸ Von der ‚Ontologie‘ des Körpers her stellt sich diese Perspektive gegen den „Individualismus“, als feministische Kritik an dessen Vorannahmen, mit Verweis auf (negative) Modi wie „gefährdet“ und „exponiert“. Zugleich nimmt die Perspektive Bezug auf Qualitäten des Lebens als „sozial ekstatisch“, und es folgt die doppelte Valenz: „erleidend, genießend“.³⁸⁹ Aus den vielen möglichen Strängen von Butlers Schriften wähle ich daher also ausgehend von der Stelle in *Krieg und Affekt* die „Perspektive einer sozialen Ontologie“.³⁹⁰

Diese neue oder soziale ‚Ontologie‘ weist Nähen zu Debatten der ‚Social Ontology‘³⁹¹ auf, knüpft jedoch auch an andere Theoriestränge an. Butlers Theoriebildung ist ebensogut als eine Epistemologie, eine Ethik und eine politische Theorie anzusehen, und sie stellt sich als ein subjekttheoretischer Ansatz dar, nicht nur eine Gesellschaftstheorie.³⁹² Mit dem Begriff der ‚Social Ontology‘ ist sie daher unterbestimmt. Die Frage der Benennung löse ich vorläufig über diesen Weg, denn ein besserer ist meines Wissens nicht gefunden. In der Sekundärliteratur wurde eher ein ‚ethical turn‘ festgestellt.³⁹³ „Butler’s turn to ethics amounts to a (re)turn to

386 Wie sich zeigen wird, spielen darin psychoanalytische, anerkennungs-theoretische, machtanalytische Überlegungen sowie die dekonstruktive Haltung der Befragung auch weiterhin eine Rolle.

387 Vgl. zur Benennung als ‚Ontologie‘: KA, Butler 2009, S. 11; RK, Butler 2010, S. 39. Aufgrund der direkteren Formulierung und der genaueren Übersetzung präferiere ich die in *Krieg und Affekt* erschienene Version; beide Buchkapitel sind in vielem ähnlich.

388 KA, Butler 2009, S. 11.

389 KA, Butler 2009, S. 11.

390 KA, Butler 2009, S. 11.

391 Vgl. Epstein, Brian. „Social Ontology“. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, herausgegeben von Edward N. Zalta, Summer 2018. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/social-ontology/>, zuletzt gesehen: 2.5.2020.

392 „[...] for feminists, the ontology and metaphysics of selfhood are inseparable from ethical, social, and political domains.“ Epstein 2018, a.a.O., Kap. 3.1, Abs. 5.

393 Den Begriff ‚ethical turn‘ entlehne ich der gleichnamigen Publikation von Garber, Hanssen und Walkowitz 2000.

ontology“ schreiben Chambers und Carver.³⁹⁴ Damit wird die Frage aufgeworfen, inwiefern der ethische Turn eine Hinwendung oder sogar Rückkehr zur Ontologie³⁹⁵ mit sich bringt. Die Begriffe und Argumentationszusammenhänge, die innerhalb dieses Nachdenkens aufgetreten sind, haben sich tatsächlich als anschlussfähig für ethische Überlegungen erwiesen, mehr noch: wenn sie tatsächlich eine Ontologie sind, dann handelt es sich dabei um eine Ontologie, die die Ethik (als erste Philosophie im Sinne von Emmanuel Levinas) bereits voraussetzt.

Die Texte ab *Gefährdetes Leben* bringen etwas Neues ins Spiel, wenn auch die Vorstellung eines eigentlichen ‚Turns‘ kaum gerechtfertigt ist.³⁹⁶ Denn die Frage nach der sozialen Bedingtheit von Existenz weist eine Kontinuität auf; sie tritt in verschiedenen Ausprägungen vielfach bei Butler auf und prägt auch frühere Schriften. Butlers ‚Ontologie‘ denkt das Selbst von postsouveränen und radikal nicht-individuellen Grundlagen aus. Dies hat mit zwei Auseinandersetzungen zu tun, die im philosophischen Bereich geführt werden: Die erste, die Auseinandersetzung mit Verständnissen von Begehren, fragt nach den Berührungspunkten von Selbst und Anderen wie schon in *Subjects of Desire*.³⁹⁷ Die zweite, die Auseinandersetzung mit Begriffen der Körperlichkeit, rückt die performative Materialität in ihrer Verstrickung mit dem Sprachlichen, jedoch auch ihrer Produktivität und Eigenwilligkeit, ins Zentrum wie schon in *Körper von Gewicht*.³⁹⁸

Begriffe der
,neuen Ontologie‘

Die neueren Schriften Butlers generieren Konzepte oder Begriffe, die für eine Theoriebildung in Begriffen des entnaturalisierten Körpers und im Dienste seiner Politisierung stehen. Begehren und Affektivität spielen darin eine wichtige Rolle, aber auch Bedürfnisse und Prägungen. Einige solcher Begriffe sind ‚Gefährdetheit‘ und ‚Prekarität‘ in *Gefährdetes Leben* (2005) und *Raster des Krieges* (2010), ‚Ansprechbarkeit‘ in *Krieg und Affekt* (2009), ‚vulnerability‘ und ‚receptibility‘ in *Confessing a passionate state ...* (2011), ‚ek-statisches Sein‘ in *Die Macht der Enteigneten* (2013), und ‚Vulnerabilität‘ in *Performative Theorie der Versammlung* (2016).³⁹⁹ Insbesondere interessant ist, dass die Vulnerabilität in schulischen Kontexten mit ‚impressionability‘ (Prägnanz) und ‚susceptibility‘ (Empfänglichkeit) in Verbindung gebracht wird im Artikel *Epilog* (2014).⁴⁰⁰

Diese – für kulturelle Politiken bereits viel diskutierten – Konzepte weisen neben einer politischen Dimension auch eine erfahrungsbezogene Dimension auf.⁴⁰¹ Dies trifft etwa auf „Vulnerabilität“ und „Relationalität“ zu. Wie ist der Mix von erfahrungsbezogener und politischer Dimension für die Kunstpädagogik verwendbar, für eine Theoriebildung der *Bildung in Performance*? Diese Begriffe betreffen die körperliche Dimension des

394 Chambers und Carver 2008, S. 93.

395 Dies bedeutet auch, dass die Frage der Ethik mit einer Wiederaufnahme oder (verändernden) Wiederholung Heideggerscher Begriffe einhergeht – wie der Existenz oder dem Sein als „In der Welt-Sein“, wie Mieke Bal für die Kunsttheorie vorschlägt, vgl. Bal 2007.

396 Vgl. GL, Butler 2005; KeG, Butler 2007; KA, Butler 2009; RK, Butler 2010; SS, Butler 2015; PTV, Butler 2016.

397 Vgl. SD, Butler 1987.

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

399 Vgl. GL, Butler 2005; KA, Butler 2009; RK, Butler 2010; CPS, Butler 2011; ME, Butler und Athanasiou 2011; PTV, Butler 2016.

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

401 Vgl. u.a. Moya Lloyds Überlegungen zu einer ‚cultural politics‘: Lloyd 2008, S. 92.

Beisammenseins und bringen einen Blickwinkel in die Analyse, der sich auf Zustände des Bewegt-, Affiziert- und Berührtwerdens richtet. Sie eignen sich, oder sie sind sogar notwendig, um ästhetische Bildungssituationen in Gruppen zu durchdenken – immer dort, wo es um herausfordernde, individuelle Grenzen in Frage stellende Situationen geht.

Denn sie berühren die raumzeitliche Situation Performance nicht im Sinne dessen, dass sich etwas unmittelbar, präsentisch und flüchtig darstellt. Die subjekttheoretische Perspektive Butlers ergänzt vielmehr den Moment, in dem etwas auftritt, auch dadurch, dass sie nach dem fragt, was zuvor ‚passiert‘ ist.⁴⁰² Dieser Blickwinkel bringt nicht zuletzt ein Bewegtsein mit dem Bewegtwerdenkönnen als seiner Möglichkeitsbedingung zusammen: Wie kommt die Prägbarkeit oder Empfänglichkeit des individuellen Subjektes zustande? Durch vergangene Beziehungen und Prägungen, durch sprachliche Normen – und wodurch noch?

Ontological turn und ethical turn

Die neueren Schriften Butlers zeichnen sich durch die Hinwendung zu ethischen Fragen und insbesondere zur Frage einer nicht-normativen Ethik aus.⁴⁰³ Darauf spielt der bereits genannte Begriff ‚Ethical Turn‘ an, der als Bezeichnung auch zutreffen mag, aber nicht sehr präzise und sogar irreführend ist: Butler äußert sich kritisch zu Ethik,⁴⁰⁴ besonders dort, wo diese riskiert, unter normativen Vorzeichen betrieben zu werden.⁴⁰⁵ Die ethische Wende markiert in meiner Lesart den Punkt, an dem die philosophische Disziplin Ethik auf Butlers Schriften aufmerksam wird und eine Rezeption einsetzt, die auch nicht-feministische Ethikerinnen* betrifft. Die Auseinandersetzung mit ontologischen Fragen sei kontinuierlich, markieren demgegenüber Chambers und Carver, die bereits zitiert wurden und beide Perspektiven in Verbindung betrachten: „there is no turn to be found in Butler’s oeuvre since ontological questions (and their ethical implications) have always dominated Butler’s thinking“.⁴⁰⁶ Die beiden Autoren* halten fest, dass schon in der Monografie *Subjects of Desire* von 1987 eine konstitutive Beziehung zwischen Ontologie und Ethik bestehe.⁴⁰⁷

Die Veränderung oder Wende wird eher an den Beispielen sichtbar, an denen Butlers Überlegungen ansetzen: Der Blick der Philosophin wendet sich der politischen Welt zu und nimmt auf Krieg und Folter in einer Welt nach 9-11, auf ihre nationale souveräne Rhetorik und ihre Ausschlüsse Bezug. Die Blickrichtung ist vorhergehenden Überlegungen ähnlich, denn bereits zuvor war das queere Leben im gesellschaftlichen Kontext zu lesen. Einige der Begriffe, die Körper und ihre Verletzlichkeit politisierbar

402 Butler bezieht sich u.a. auf Melanie Klein, um die Gebundenheit individueller Subjekte auszuformulieren, vgl. RK, Butler 2010, S. 48. Vgl. zur Bezugnahme auf die Psychoanalyse (Subjektivation) den dritten Abschnitt, besonders 3.3..

403 Vgl. bes. *Kritik der ethischen Gewalt*: KeG, Butler 2003.

404 In *Ethical turn* von Garber, Hanssen und Walkowitz erschien ein Beitrag von Butler, der sich von der Bezeichnung ‚ethische Wende‘ abgrenzt und konstatiert, dass es um eine ‚politische Wende‘ gehe, vgl. EthAmb, Butler 2000, S. 15-28.

405 Vgl. KeG, Butler 2007; zu moralischen Dilemmata vgl. bes. GL, Butler 2005, S. 154-178.

406 Chambers und Carver 2008, S. 93.

407 Chambers und Carver 2008, S. 94.

undoing gender

machen, werden zuerst in einem Kontext entwickelt, in denen sie für die Kritik an staatlichen Gemeinwesen und ‚kollektiver‘ nationaler Souveränität stehen, als Positionsnahme für „Frauen und Minderheiten, darunter sexuelle Minderheiten, [die] als Kollektiv der Gewalt unterworfen sind“.⁴⁰⁸

Zentral erscheint mir, dass Butler durchaus weiterhin an den Auswirkungen von Geschlechtlichkeit – an Körpern, im Zusammenleben, in der Sprache – gelegen ist. Die Kritik geschlechtlich-identitärer Zurichtungen des Denkens (und Begehrens), für die Butler bis etwa 2000 vorrangig rezipiert worden ist, bleibt natürlich weiterhin Thema. Dass es so scheint, als habe sich das Thema verabschiedet, lässt sich in Verbindung mit Veränderungen der Theoriearbeit bringen. Zum einen sind, wie allgemein anerkannt, verschiedene Ungleichheitsverhältnisse oder Differenzkategorien interdependent, sodass es eine aktuelle Notwendigkeit gibt, die Betonung von Heteronormativität zurecht zugunsten anderer Verhältnisse zurückzunehmen. Zum anderen versteht sich die queerfeministische Logik als eine Resignifizierung verletzender Begriffe – sie arbeitet der Verstetigung (Reifizierung) entgegen, die eben auch durch ihre Benutzung im Sinne der Kritik befördert wird.⁴⁰⁹

Gerade diese zweite Facette kommt zur Geltung, wo Butlers Begriffsarbeit von den ‚Begriffen‘ der Geschlechtlichkeit wegführt; als eine eigenständige Politik auf der sprachlichen Ebene, die darauf abzielt, binäre Geschlechtlichkeit in den Bezeichnungen weniger relevant zu machen (‚undoing gender‘),⁴¹⁰ sie lässt dabei aber nicht vom Thema selbst ab. Damit weist der sogenannte Turn zum Ethischen eine Kontinuität auf: er nimmt Körper und geschlechtliche Subjektivität als Basis des Nachdenkens über das Zusammenleben und die soziale Existenz. Die Untersuchungen der Auswirkungen von Macht und Gewalt sind also in Verbindung zum ‚gendered life‘ oder „Geschlechterleben“ zu setzen, auch wenn sie nicht mit dem explizit verwendeten Begriff Geschlecht einhergehen.

Der kontinuierlichen Linie des Nachdenkens über Subjekte nachzugehen, die die ‚neue Ontologie‘ ausmachen, wende ich mich *Psyche der Macht* (2001) zu, der Monografie Butlers, in der es um die machtförmige Beziehung der individuellen Subjekte zum Gewissen geht, in der sich eine Gespaltenheit oder psychische Ambivalenz in Verbindung zur Norm herstellt.⁴¹¹ Anders als in den meisten empirischen Untersuchungen, wie sie etwa die britische Erziehungswissenschaftlerin Deborah Youdell jüngst gesammelt hat, sind Subjekte hier strikt als Subjekte des Unbewussten gefasst – am Schauplatz der Psyche.

Die englische Erziehungswissenschaftlerin Deborah Youdell charakterisiert die Entwicklung in Butlers Themen jüngst so, als ein „thinking about the subject more broadly, in particular the relationship between the self and the ‚Other‘ and the contingent status of human“.⁴¹² Dieser thematische Übergang habe bereits entsprechende erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu den „Subjekten der Bildung“ nach sich gezogen habe, wie Deborah Youdell betont.⁴¹³

408 GL, Butler 2005, S. 37; vgl. a. GL, Butler 2005; RK, Butler 2010 (Krieg, Folter); MGN, Butler 2009 (Rechtssprechung, Transrechte); ME, Butler und Athanasiou 2013 (neoliberale Politik und Prekarisierung).

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

410 Vgl. MGN, Butler 2009, der engl. Titel lautet: *Undoing Gender*; vgl. a. von Redecker 2011.

411 Vgl. PM, Butler 2001.

412 Youdell 2019, S. 2.

413 Youdell 2019, S. 2. Vgl. bes. die Beiträge in David, Coffey, Connolly, →

Wie wirken jene über die Instanz des Unbewussten leidenschaftlich in Subjekten verankerten Beziehungen mit Anderen, die Subjekte in die Welt und ins Geschlechterleben verwickeln? Mit dem Blick der politischen ‚neuen Ontologie‘ betrachten wir in Bildungszusammenhängen, „wenn wir Verletzlichkeit in Verbindung mit Schule betrachten“, so Butler, „sowohl [...] die Prägbarkeit als auch [...] die Verletzlichkeit des Subjekts.“⁴¹⁴ Das Argument ist ebenso von der Vulnerabilität her gedacht, wie dass es ein Lernen – eine Bildsamkeit – bezeichnen kann. Daran schließt sich eine Definition von Prägsamkeit an, die die Vorbedingungen für Lernen setzt. „Prägbarkeit kann beschrieben werden als eine Empfänglichkeit, eine besondere Offenheit dafür, beeinflusst zu werden, sei es durch eigene Gefühle oder die Handlungen oder Äußerungen von jemand anders oder einer Gruppe von anderen“.⁴¹⁵

3.3 Subjektivation als Verhaftetsein

Manche von Butlers Untersuchungen rücken die begehrende (individuelle) Subjektivität als den verwickelten Grund des sozialen Lebens in den Blick.⁴¹⁶ Die Subjektivation⁴¹⁷ ist bindend und bildend für individuelle Subjekte in ihrem lebensgeschichtlichen Kontext, aber sie ist nicht im Sinne dessen zu begreifen, als stünde sie für eine Ursprünglichkeit oder für die Essenz des individuellen Subjekts.⁴¹⁸ Subjektivität basiert vielmehr auf grundlegenden, und grundlegend leidenschaftlichen, Verhaftungen an Andere: als verlorene Beziehungen, als gescheiterte Versuche, sich gleichzusetzen und als unmögliche Optionen, sich zu identifizieren. Übrig bleiben davon ‚passionate attachments‘ – leidenschaftliche Verhaftung(en) –, wie sie in *Psyche der Macht* (2001) thematisiert werden.⁴¹⁹

Bindung an
Unterordnungen

Mit Referenz auf Foucault geht Butler davon aus, dass „Subjektivation“ zugleich als Unterwerfung und Ermächtigung zu denken ist und dass sie „aufgezwungen“ und „zugleich subjektbildend“⁴²⁰ ist. Darin spielt die Unterordnung eine Rolle, insofern „die Arbeit der Macht“, wie Butler konstatiert, eine „Bindung an Unterordnungen“ erzeugt.⁴²¹ Damit ist nun nicht gesagt, Macht erzeuge Unterordnung in linearer und kausaler Weise oder Subjekte ermächtigten sich, indem sie sich ihr unterwerfen.

→ Nayak und Reay 2006; Ricken und Balzer 2012; Kleiner und Rose 2014; Youdell 2019.

414 EPI, Butler 2014, S. 183.

415 EPI, Butler 2014, S. 183.

416 Vgl. SD, Butler 1987; PM, Butler 2001.

417 Vgl. PM, Butler 2001, S. 187. Der Neologismus ‚Subjektivation‘ (‚subjectivation‘), mit dem Butler das Foucaultsche ‚assujettissement‘ wiedergibt, dient dazu, die negative Seite von ‚subjection‘ (dt. Unterwerfung) und die Subjektwerdung als symbolische Ermächtigung, die im lateinischen ‚subjectum essere‘ steckt, zugleich auszudrücken. ‚Subjectum essere‘ heißt Subjekt sein und auch unterworfen sein.

418 Zu Grundlagen (‚foundations‘) vgl. a. *Kontingente Grundlagen*, KonG, Butler 1993.

419 Vgl. PM, Butler 2001, S. 11-15; vgl. zur Übersetzung von ‚attachment‘ als Verhaftung bzw. Verhaftetsein: PM, Butler 2001, S. 188. Butler entlehnt den Begriff Wendy Browns Aufsatz *Wounded attachments*, vgl. PM, Butler 2001, S. 188. Eine neuere Art, die bildenden Bedingtheiten an der Subjektivität auszudrücken, schlagen meiner Ansicht nach Christa Binswanger und Andrea Zimmermann mit dem Begriff ‚entanglement‘ vor, vgl. Binswanger und Zimmermann 2018.

420 PM, Butler 2001, S. 12.

421 PM, Butler 2001, S. 12.

Butler argumentiert dies auf der Basis dessen, dass „kein Subjekt ohne leidenschaftliche Verhaftung an jene entsteht, von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist“.⁴²² Die Liebe des Kindes sei für dieses existenznotwendig, und damit sei sie auch ausbeutbar.⁴²³ Butler verweist darauf, dass dies „das Kind anfällig für Unterordnung und Ausbeutung“ mache. Doch auch genereller betrachtet sei damit „Unterordnung als zentrales Moment der Subjektwerdung“⁴²⁴ zu sehen. Konkrete frühkindliche Bedingungen, wie sie etwa von Melanie Kleins Beobachtungen ausgehen, geraten damit in ein Verhältnis zu einer grundsätzlicheren Betrachtung der menschlichen Bedürftigkeit als eine der Grundlagen des psychischen Lebens.⁴²⁵

affektive Ambivalenz

Im Begriff der Bindung an Unterordnungen können meiner Ansicht nach, mit Butler, verschiedene, auch widerstreitende, Affekte enthalten sein, die Subjekte an das binden, wodurch sie bedingt sind. Dies eröffnet, in einer Formulierung von Butler gesagt, auf welche ich noch mehrfach zurückkommen werde, ein „affektives Register“.⁴²⁶ Diese Bindungen sind, wie bereits angedeutet, grundlegend und leidenschaftlich, wenn auch kontingent, und als solche erzeugen oder bilden sie, als Reaktion auf die Arbeit der Macht, das Ich.⁴²⁷

Die Bildung oder Formation des affektiven Ich stelle, ähnlich wie bei Lacan, einen Autonomieeffekt dar.⁴²⁸ Butler vertritt auch die These, dass es notwendig sei, diese „in Abhängigkeit ausgebildete Bindung“ teilweise zu verdrängen.⁴²⁹ Ohne diese Bindung könne kein Subjekt entstehen, doch zugleich könne es sich kein Subjekt leisten, „dies im Verlauf seiner Formierung vollständig zu ‚sehen‘“.⁴³⁰ Die Bindung an die fundierenden, existenzermöglichenden Machtbeziehungen zu Anderen, Mächtigeren kann kein Subjekt, das Autonomie erstrebt, kein bewusstes, sich ermächtigendes, Subjekt sehen wollen, denn es ist immer nur prekär ermächtigt und die Bedingungen halten es gebunden an Andere. Es sind bei Butler zugleich diese Bindungen, die sein Begehren befeuern.

Die Verleugnung des Verhaftetseins, so Butlers Fazit in *Psyche der Macht*, sei nötig, damit es zur Subjektwerdung kommt.⁴³¹ „Wenn der Autonomieeffekt durch Unterordnung bedingt ist und diese Gründungsunterordnung oder Abhängigkeit rigoros verdrängt wird, dann entsteht das Subjekt zusammen mit dem Unbewußten“, führt sie aus.⁴³² Die normative, regulierende Seite (das symbolische Register) und das Verdrängte

422

PM, Butler 2001, S. 12.

423

PM, Butler 2001, S. 13.

424

PM, Butler 2001, S. 12.

425

Ein ähnlicher Übergang findet sich auch bei Lacan beim Spiegelstadium, das zuerst „der Vorstellung einer zeitlich fixierbaren Entwicklungsphase“ folge und zunehmend als „das grundlegende Strukturmoment von Subjektivität“ gelte; das Imaginäre als „zugleich libidinöse Dynamik wie auch ontologische Struktur der menschlichen Welt“; Hammermeister 2008, S. 43f.

426

Vgl. EPI, Butler 2014, S. 182.

427

Bei Lacan ist das Ich (‚moi‘) dem imaginären Register zugehörig, bei Butler ist eher die affektive Seite betont.

428

Vgl. PM, Butler 2001, S. 12.

429

PM, Butler 2001, S. 13.

430

PM, Butler 2001, S. 13.

431

PM, Butler 2001, S. 13.

432

PM, Butler 2001, S. 12.

(das Unbewusste) gehören zusammen, und sie beide gehören zur Subjektivierung. Dem ist hinzuzufügen, dass die Verleugnung des Verhaftetseins immer wieder und immer weiter im Laufe des Lebens auftritt, dass sie vermutlich sogar, wie Butler schreibt, „Voraussetzung für das Fortbestehen des Subjektes“ ist.⁴³³ Butler geht es nicht darum, das individuelle Subjekt im positiven oder negativen Sinne zum Maß der Dinge zu machen, sondern um „eine Infragestellung seiner Konstruktion“, wie sie in *Kontingente Grundlagen* klarstellt.⁴³⁴

Das leidenschaftliche Verhaftetsein, dem sich *Psyche der Macht* widmet, gründet in einer Lesart von Hegel, die auf der Vorarbeit der Psychoanalyse wie auch kritischer und dekonstruktiver Theorien basiert.⁴³⁵ Butler greift auch in ihrem späten Essay *The Desire to Live: Spinoza's Ethics under Pressure*, der 2015 in der Sammlung *Senses of the Subject* erschienen ist, auf Hegels Formulierung „Begehren nach Anerkennung des anderen“ zurück.⁴³⁶ Butlers Einsatz ist gegen feministische vitalistische Ansätze gerichtet: Leben fasst sie mit Spinoza zunächst als „Begehren in seinem Sein zu bestehen“ auf; sie wendet es dann in Berufung auf Hegel zur Frage des ‚desiring life‘ um.⁴³⁷ Butler nutzt Hegel also dazu, um ein Begehren nach dem ‚common life‘ zu formulieren, als eine Art Gesellschaftstheorie des Zusammenlebens. Das Begehren, von Anderen gespiegelt zu werden, so die entscheidende Wendung, macht Subjekte zu sozialen Wesen.

Dass sich Subjekte in Frage gestellt sehen, dass sie prekär sind, stützt sich in Butlers Theoriebildung besonders auf deren Verhaftung an Andere. Diese Verhaftung zentral zu machen, steht in einer Denktradition, die das Konzept des souveränen Bewusstseins infrage stellt.⁴³⁸ Auch von einer kritischen Haltung gegenüber dem auf Kosten Anderer erstrebten (nicht erreichbaren) Ideal der Autonomie her gedacht, als Träger von Vorstellungen der eigenen Souveränität und Selbstidentität, ist das Individuum, auf das sich die Aufklärung beruft, eine problematische Bezugsgröße.⁴³⁹ Mit dem Individuum gerät auch die Identität zu einer fraglichen Sicherheit: eine intelligible Identität annehmen und sie leben ist der Preis dafür, eine soziale Existenz zu haben.⁴⁴⁰

433 Vgl. PM, Butler 2001, S. 14f. Zitat S. 14.

434 „Die Kritik des Subjekts beinhaltet keine Verneinung oder Nichtanerkennung des Subjekts, sondern eher eine Infragestellung seiner Konstruktion als vorgegebene oder normativ als Grundlage dienende (‚foundationalist‘) Prämisse.“ KonG, Butler 1993, S. 41.

435 Den Bezug auf den Deutschen Idealismus auszuführen, übersteigt den Rahmen dieser Dissertation. Ich verweise jedoch auf den Stellenwert des dekonstruktiven Denkens darin, die Wirksamkeit (nicht nur begrifflich) dichotomer Verhältnisse herauszustellen und diese zugleich als theoretisches Modell zu relativieren.

436 Vgl. den Essay *Desire to Live* in SS, Butler 2015, S. 63-89, hier S. 63. Durch Alexandre Kojèves Hegel-Lesart und deren Rezeption durch Jacques Lacan wurde der folgende Aphorismus bekannt: „Das Begehren des Subjekts ist das Begehren des Anderen.“ Vgl. Alexandre Kojève: *Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes [1947]*, Frankfurt: Suhrkamp, 2010.

437 Vgl. SS, Butler 2015, S. 67.

438 Dies kann grundlegende Formen der Kritik wie etwa im Poststrukturalismus beinhalten.

439 Vgl. zum postsouveränen Subjekt Sattler 2009.

440 Zu kritischer Subjekttheorie und Identität vgl. zusf.: Plößer und Mecheril 2012, S. 125f.

Die Ich-Bildung, die Butler ausarbeitet, ist in diesem Sinne nicht primär die Bildung eines imaginären Registers, wie bei Lacan, innerhalb dessen sich das Ich als Ganzheit vorwegnimmt – vielmehr ist es, wie bereits im oben angeführten Zitat angedeutet wird, der Moment der Bildung eines affektiven Registers.⁴⁴¹ Die Ich-Bildung ist der spekulative Moment, in dem sich – als eine Reaktion auf die Arbeit der Macht und in Bezug zu ihr stehend – das Ich bildet.

Das Ich als affektive Reaktion auf unmögliche, es entmächtigende Bezüge zu Anderen, die zugleich seine (körperliche und soziale) Existenz sichern, wie es sich in einigen verstreuten Stellen bei Butler finden lässt, ist keines, das sich im Spiegelbild vorwegnehmend als Ganzheit erblickt; es geht dabei nicht um visuelle Wertigkeiten, wenngleich die auch von Lacan kritisch gesehene Abgrenzbarkeit des körperlichen Selbst auch hier eine Rolle spielt: auch Butlers Subjekt (Ich) ist nicht ganz abgrenzbar von seinen Bedingungen und den Kontexten; es wird sogar als radikal unabgrenzbar angesehen. Darüber hinaus geht es um verschiedene mögliche affektive Einstellungen und ‚angles‘, verschiedene mögliche Antworten auf die Welt.

Diese Überlegungen sind dadurch charakterisiert, dass sie sich unterschiedlichen, sich sogar widersprechende Theorieströmungen widmen und sie miteinander konfrontieren, um zu einem (im weitesten Sinne) subjekttheoretischen Modell zu kommen. Nach dem Ausblick zur Bildung des Ich als Vorgang, der ein affektives Register eröffnet, komme ich in meiner Argumentation zurück zu *Psyche der Macht*.

der Ort des
Wirkens der Macht,
die Form der Macht

Butler fragt in diesem Text kritisch nach der Psyche als Ort des Wirkens der Macht. Welche Form nimmt die Macht an, was bewirkt Macht am Schauplatz der Psyche?⁴⁴² Sie schlägt dafür auf der einen Seite eine machtanalytische Perspektive auf die Psychoanalyse vor.⁴⁴³ Darin geht es mit Bezugnahme auf Foucault um das Versprechen der Psychoanalyse, dass die Psyche eine Instanz sei, die Widerstand gegen Normalisierung leisten könne oder die Grenzen der Normalisierung bezeichne.⁴⁴⁴ Die von Butler geführte Auseinandersetzung betrifft auf der anderen Seite jedoch auch Foucault: sie bezeichnet die Nutzung der Psychoanalyse als „eine psychoanalytische Kritik an Foucault“.⁴⁴⁵

Foucault steht bekanntlich für einen Machtbegriff, der die generativen Wirkungen von Macht herausstellt. „Man muß aufhören“, schreibt er, „die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches.“⁴⁴⁶ Wenn Macht aber gemäß Foucault generativ sei und auf „Subjekte“ wirke, so sei darin jedoch nicht ausformuliert, worauf die Macht denn genau wirkt. Die Macht müsse aber eine psychische Form annehmen, hält Butler dem entgegen.⁴⁴⁷ Von dieser These aus formuliert sie ihre Frage an Foucault: „Welche psychische Form nimmt die

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

442 Vgl. PM, Butler 2001, S. 83-85.

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

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

445 PM, Butler 2001, S. 84.

446 Michel Foucault, *Der Wille zum Wissen [1976]*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1983, S. 250.

447 PM, Butler 2001, S. 8.

Macht an?“⁴⁴⁸ Denn, so die Erklärung von Butler, „meines Erachtens lässt sich die Subjektivation [...] ohne die psychoanalytische Erklärung der formativen oder generativen Wirkungen von Restriktion oder Verbot gar nicht verstehen“.⁴⁴⁹

Die widersprüchliche Wirkweise der Macht, die etwas Unplanbares und Produktives (präziser das Begehren) auch aus der Restriktion, dem Verbot oder Tabu generiert, nähert sich Butler mit psychoanalytischen Modellen.⁴⁵⁰ Subjektivation auf Basis dieser psychoanalytischen Figur zu denken, hat weitreichende Implikationen; es schließt an eine Kette von Vorgängern an; und sieht sich selbst als spekulative, ungesicherte Theoriebildung an. Die Form, die die Macht annehme, wenn sie – letztlich – Handlungsfähigkeit im Tausch gegen die Unterwerfung unter moralische Normen anbietet, ist zwar eine Subjektwerdung – um den Preis der Subjektivation. Doch mit einfachen Machtmodellen ist der Psyche nicht beizukommen.

Butler folgt psychoanalytischen Überlegungen in der These, dass Subjektivation mit der Verleugnung der Verdrängung gewisser Bereiche, Themen und Bindungen des Unbewussten zu tun hat, die bei der Ich-Bildung fundierend sind oder es waren. Leidenschaftliche Verhaftungen an gewisse Arten von Bindungen – und damit auch, mehr oder weniger, an konkrete verlorene, unbetruerte Andere – bestimmen insofern in einem gewissen, aber unwissbaren Maße auch künftige und scheinbar unwillkürlich auftretende Affizierungen und Begehren mit.⁴⁵¹ Für individuelle Subjekte fundierende Bindungsarten, wie die Bindung an Unterordnung, können aber die Integrität des Subjektes auch untergraben. Weil auch das Zurückhalten der Erkenntnis darüber nicht ein bewusster Vorgang ist, können sie sich immer wieder wiederholen, obwohl sie doch immer wieder zurückgehalten werden. Dies erscheint als eine paradoxe Dynamik, die sich aus psychoanalytischen Theorien speist und den Grund darstellt, dass das Subjekt sich undurchschaubar ist.⁴⁵²

„Ein gegen sich selbst (sein Begehren) gewendetes Subjekt erscheint nach diesem Modell als Voraussetzung des Fortbestehens des Subjekts.“⁴⁵³ Das Begehren, das in der Unterordnung entstanden ist, „zielt auf die Auflösung des Subjekts“, werde aber „von ebendem Subjekt durchkreuzt, in dessen Namen es wirkt“.⁴⁵⁴ Subjektwerden heißt, so liest die betreffende Passage von *Psyche der Macht* die Psychoanalyse, sich immer wieder gegen ‚sich‘ zu richten. Die Figur der Rückwendung des Subjektes auf sich selbst beziehungsweise sogar gegen sich selbst weist Butler nach eine Ähnlichkeit zu der Figur auf, die Nietzsche in *Genealogie der Moral* als Gewissen bezeichnet, oder dem, was Foucault als Aufforderung zur Selbstschau, als Reflektion des eigenen Tuns, als „ethisch“ (im negativen Sinne verwendet, ähnlich der „Moral“ bei Nietzsche), kritisch unter die Lupe

448 PM, Butler 2001, S. 8.

449 PM, Butler 2001, S. 84.

450 Der Akzent liegt also auf allen Facetten von Macht, auch denen, die etwas implizieren, was sich als ein unterdrückendes oder angstvolles Verhältnis zu Selbst, Anderen und Welt darstellt oder erweist.

451 Koller spricht vom melancholischen Subjekt und dem „unhintergehbaren Bezug auf andere“, vgl. Koller 2012.

452 „desire [...] is [...] the precise moment of consciousness' opacity“, wie Butler in Referenz auf Lacan schreibt, SD, Butler 1987, S. 186.

453 PM, Butler 2001, S. 14.

454 PM, Butler 2001, S. 14.

nimmt. Diese Figur nimmt auch das Althussersche Konzept der Anrufung und Umwendung auf, verlegt es aber an einen anderen Schauplatz – die Psyche.⁴⁵⁵ Ist dies also die Form, die die Macht annimmt?

Dieser „Figur“ gehe es nicht darum, „eine Erklärung der Subjektwerdung zu geben“, sondern die Grenzen solcher Erklärungen zu markieren, räumt Butler relativierend ein.⁴⁵⁶ Die Erklärung sei paradox, so Butler, „sie erklärt zum Teil erst, wie ein Subjekt erzeugt wird und aus diesem Grund gibt es im eigentlichen Sinne gar kein Subjekt, das diese Wendung vollzieht“.⁴⁵⁷ Wie kann das, was erst durch die Wendung entsteht, sich auf sich selbst zurückwenden? Butlers These stellt Subjektivation als eine das (verbotene, unmögliche) Begehren beschränkende Rückwendung auf sich dar, als introjizierte Normativität, als kontrollierend-beobachtende Instanz; Butlers These folgt dem psychoanalytischen Modell und betont zugleich das Paradoxe dieses Vorganges, das darin liegt, sich auf etwas zu beziehen, was es (teilweise) noch nicht gibt.⁴⁵⁸ Eva von Redecker charakterisiert Butlers Perspektive als eine ‚spekulative Phänomenologie‘, insofern diese „einen vorargumentativen Raum besetze, der weder im eigentlichen Sinne Gründe für die eigene Perspektive beibringen will, noch mit einem Gegenstand zu tun habe, den man überhaupt widerlegen könne.“⁴⁵⁹

Aus Bildungsperspektive ist in der Figur der Subjektivation als „Rückwendung auf sich selbst oder gar gegen sich selbst“ eine Erklärung enthalten, wie sich Subjekte an die Normen anpassen und an das, was als normal gilt; jedoch mit sympathischer Erwägung der Möglichkeit, dass etwas in ihnen dem auch zuwiderlaufen könnte.⁴⁶⁰ Somit ist zum einen neben der normativen auch eine emanzipative Dimension des Gedankens denkbar, sie ist sogar diejenige, um die es geht. Leidenschaftlich (sich) verhaftet sein kann auch bedeuten, sich gegen das eigene Begehren danach zu stellen, jemandem untergeordnet oder existenziell verhaftet zu sein, der* oder die* stärker ist oder als stärkere gedacht (imaginiert) ist. Die Rückwendung auf sich selbst als eine nicht hintergehbare Grundlage des Psychischen einzusetzen, wie Butler es vorschlägt, folgt einem antinormativen Impuls. Die durch Butler durch Überaffirmation herausgestrichene Absurdität dieser Figur könnte es herausfordern, ein anderes Imaginäres zu entwickeln, dadurch etwa, zu versuchen, die Vorgänge besser zu durchschauen.

„Die paradoxe Verfassung des Subjekts, die Butler herausarbeitet und zu einer Seite [untergründig normativ, B.S.] akzentuiert, legt pädagogisch einen widersprüchlichen Anerkennungsansatz nahe, der (eigenen) Anerkennungspraxen misstraut und zugleich ohne sie nicht auskommen kann.“ kommentieren Melanie Plößer und Paul Mecheril.⁴⁶¹ Die Autorinnen*

455 Der Polizist ist bei Althusser ein Beispiel für staatliche Macht/ Staatsgewalt und Ideologie, wenn er ein Individuum anruft: „He, Sie da!“, und er versinnbildlicht ihr Funktionieren, wenn sich das angerufene Individuum erkennt, anhält und sich zu ihm umwendet. Louis Althusser: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA, 1977, S. 142, z.n. Rose und Koller 2012, S. 76; vgl. a. Rose und Koller 2012, S. 76f, S. 80f.

456 PM, Butler 2001, S. 9.

457 PM, Butler 2001, S. 9.

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

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

460 PM, Butler 2001, S. 9.

461 Plößer und Mecheril 2012, S. 143.

fragen, mit Butler: Was ermöglicht es, Gewalt zu mindern?⁴⁶² Was ermöglicht bessere, „beweglichere“ Subjekte⁴⁶³ oder Bildungsbegriffe? Anzunehmen sei, „dass wir nur beweglich bleiben können, wenn wir gleichermaßen eine Sprache für das erwerben, was wir geworden sind [...]“, schlagen Plöber und Mecheril vor.⁴⁶⁴ Dieser Vorschlag steht in Rekurs auf Versuche, sich zu erzählen und/oder Subjekttheorie zu schreiben, die mit den exemplarisch an *Psyche der Macht* aufgezeigten Themen und Interessen zu tun haben wie *Kritik der ethischen Gewalt* (2007) und *Macht der Geschlechternormen* (2009).

Die leidenschaftliche Verhaftung oder Verwicklung an Andere oder an die bereits (zum Teil) verdrängten Spuren Anderer bedingt also Subjekte und stellt sie her, und sie stellt darüber hinaus auch die macht- und begehrensvolle Grundlage von Bildung dar. Für die folgenden Ausführungen sind zwei Bestandteile dieser Argumentation, die die Psyche betrifft, hervorzuheben, eine Voraussetzung und eine Konsequenz. Zum Ersten: Diese Überlegungen basieren darauf, dem Anderen einen zentralen Platz im Subjekt einzuräumen: als Platz der Macht und Platz der Fremdheit. Zum Zweiten: darin ist auch bereits impliziert, dass Subjekte ganz grundlegend ansprechbar, prägbar und affizierbar sind.

3.4 Vulnerabilität als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

Körper nehmen Raum und Zeit ein, sie treten in Erscheinung: Die performative Dimension dessen, an Orten öffentlicher Aufmerksamkeit körperlich – „as bodies“ – in Erscheinung zu treten, hat Butler im Konzept der ‚Versammlung‘ in *Performative Theorie der Versammlung* gefasst.⁴⁶⁵ Die Aufmerksamkeit, die politischen Akten zuteil wird, ist Teil ihrer Wirksamkeit als politisches Handeln: Das beschreibt Butler. Die Aufmerksamkeit andererseits, die sich an einem Körper festmacht, der angeschaut wird, kann einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen.⁴⁶⁶ Dieser Aspekt des Angeschautwerdens kommt bei Judith Butler zwar nur begrenzt vor, aus ihren Schriften lässt sich jedoch in der Gesamtschau Körper als das prekäre Medium herausdestillieren, durch das wir für Andere in Erscheinung treten. Dass der körperlichen Materialität eine Eigenwilligkeit und eine Performativität zukommen, habe ich bereits an einer früheren Stelle bei der Präzisierung der Beziehung von Gender und Sex herausgearbeitet.⁴⁶⁷ Mein erweitertes und an Butler entlang formuliertes Interesse bezieht den Umstand mit ein, dass wir immer als etwas Bestimmtes beziehungsweise als jemand* angeschaut werden, wie auch die Frage der Selbstbehauptung eines körperlichen Selbst gegen einen fremden Blick, der es von außen trifft, adressiert, taxiert und bewertet. Körper sind, in Bezug auf Butler gedacht, in mehrfacher Hinsicht politisch: im Sinne dessen, dass sie

462 Plöber und Mecheril 2012, S. 143f.

463 Plöber und Mecheril 2012, S.146f.

464 Plöber und Mecheril 2012, S.146.

465 Vgl. PTV, Butler 2016; zu Geste: vgl. GestureEvent, Butler 2015.

466 Dazu, wie wir als Zuschauerin* einer Aufführung selbst im Feld des Sichtbaren stehen, vgl. Czihak 2012; vgl. zu Videokunst als Technik des Nahsehens: Adorf 2008.

467 Das ist im ersten Abschnitt dieses Kapitels, unter Punkt 3.1, nachzulesen und bezieht sich besonders auf die Ausführungen in *Körper von Gewicht*, vgl. KvG, Butler 1997.

öffentlich und Anderen gegenüber in Erscheinung treten, also im Sinne einer Ausgesetztheit gegenüber der Aufmerksamkeit Anderer (sie werden gesehen). Aber es wird auch auf die Körper reagiert: Sie erzeugen Effekte, Reaktionen und beeinflussen die Gegenüber.⁴⁶⁸ Zentral für Judith Butlers Interesse am Körper ist insofern der Verweis auf Körper als den „Ort einer öffentlichen Aufmerksamkeit, der durch Selbstbehauptung und Ungeschütztheit zugleich charakterisiert ist.“⁴⁶⁹

Einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse stellt dieser sichtbare Körper dar, besonders, wenn diesem, wie dies bei Judith Butler der Fall ist, ein weiter Begriff von Körper zugrundegelegt wird, der psychische und soziale Dimensionen sowie affektives Erleben und körperliches Handeln einbezieht. Körperlichkeit bestimmt die Modi des Beisammenseins mit Anderen und die gegenseitige Wahrnehmung von Individuen voneinander, und Körper sind sogar zentral dahingehend, dass sie zu sehen geben, was wir als Antworten auf etwas, was passiert, bezeichnen könnten, etwa im Sinne von Response. Körper sähen sich auch dadurch in ein neues Licht gerückt, dass sie selbst je bereits eine ‚kollektive ästhetische‘ – und sogar, eine ‚kollektive, performative Situation‘ sind. Insofern sind Körper als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse mit Butlers ‚neuer Ontologie‘ neu theoretisierbar geworden – öffentlich, prekär, entnaturalisiert.

Ich werde, um das Verständnis der ‚neuen Ontologie‘ vom Körper – als einer Ungeschütztheit – näher zu beleuchten, nun einigen Facetten des widersprüchlichen und Widerspruch herausfordernden Begriffs Vulnerabilität⁴⁷⁰ in seiner Verstricktheit mit Fragen des öffentlichen, sinnlich wahrnehmenden Körpers nachgehen.⁴⁷¹

Facetten von Vulnerabilität

Vulnerabilität bedeutet wörtlich Verletzbarkeit und wird zunächst in therapeutischen und ethischen Zusammenhängen diskutiert. Die begrifflichen Verhandlungen Butlers, auf die ich mich im Folgenden beziehe, stellen gewissermaßen ein neues Vokabular dar, das den Begriff in Bewegung bringt. Butler leistet mit ihnen eine sprachlich-begriffliche Arbeit, die ihn zu entnaturalisieren sucht und andere Zuschreibungen fraglich macht, besonders identitäre Zuschreibungen. Ich erhoffe mir davon, bestimmte Facetten dessen zu erfassen, was es heißt, ‚in Performance zu sein‘, ohne auf

468 Konkret kann auch das Erscheinen der Körper im öffentlichen Raum etwas bedeuten. Etwas tun, so der Sub- bzw. Klappentext der *Performativen Theorie* in Umkehrung der ursprünglichen Fassung der Performativität, kann auch bedeuten, etwas zu sagen. Die Versammlungen von Occupy!, die Thema in der *Performativen Theorie* werden, sagen, dass diejenigen, die sich öffentlich versammeln, das Recht zu leben und sich zu entfalten haben sollten (wenngleich die Occupy-Bewegung bekanntlich keine Forderungen formuliert hat, wurde darin doch etwas ausgesagt über die ungleiche Verteilung von Prekarität); vgl. PTV, Butler 2016.

469 GL, Butler 2005, S. 37.

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

471 Ich beziehe mich vor allem auf PTV, Butler 2016; vgl. a. Pistol 2016. Als Beitrag zur politischen Theorie vgl. *Vulnerability in Resistance*: VR, Butler, Gambetti und Sabsay 2016; eine Debatte um Vulnerabilität besteht auch in der feministischen Ethik, vgl. Mackenzie, Rogers und Dodd 2014.

vereinfachende Gedanken oder Bilder des Körpers und der Person zurückzugreifen, die sich da exponiert findet. Ich betrachte dazu unter anderem die Widersprüchlichkeit der Konzeptionen, die sich zum Stichwort Vulnerabilität bei Butler zusammenfinden.

Die Strategie Butlers ist, in sich schillernde Begriffe zu erzeugen, die den Begriff ‚Körper‘ in gewisser Hinsicht ersetzen oder ergänzen. Es werden dabei auch vielerlei andere, neue Vorstellungen in Verbindung mit dem Körper gebracht. Dies wird insbesondere am Beispiel der Vulnerabilität ersichtlich, die teilweise parallel mit Verwundbarkeit und auch mit Verletzbarkeit benutzt wird, dann wieder ohne negative oder alarmierende Konnotation, und sogar, ganz im Gegensatz dazu, in einem Sinne von sinnlicher Offenheit und ethischer Ansprechbarkeit. Vulnerabilität ist ähnlich gelagert wie Gefährdetheit⁴⁷² und Prekarität⁴⁷³, darin treten jedoch Facetten des körperlichen Lebens, die mich für Performance interessieren, am meisten in den Blick. Prekarität betont demgegenüber eher die politische Seite; Gefährdetheit steht für eine ethische Grundüberlegung.

Zunächst einmal treten Beschreibungen von Vulnerabilität auf, die als grundlegendes und unveränderbares Fakt präsentiert werden: „Verwundbarkeit [ist] ein mehr oder weniger implizites oder explizites Merkmal unserer Erfahrung“, schreibt Butler zum einen.⁴⁷⁴ Hier deutet sich eine gewisse Prominenz des Konzeptes an, denn was ist ein Merkmal unserer Erfahrung, wenn nicht eine Art von Grundform, von denen es nicht allzu viele gibt. Und doch unterstellt Butler der Verwundbarkeit keine Alleinstellung als Merkmal unserer Erfahrung.

Performativitätstheoretisch gedacht, liegt dies daran, dass die Erfahrung von Verwundbarkeit in einzelnen erlebten Erfahrungen aktualisiert wird, dabei wird sie immer wieder neu zu einem Merkmal und kann Verschiebungen erfahren.

Politisch gedacht, geht es darum, ganz andere und weitergehende Forderungen zu stellen, wie sich im Gedanken der ‚aspirations‘ zeigt, um die sich der Essay *Epilog* – neben anderem – dreht.⁴⁷⁵ Butler vermeidet es aus dem gleichen Grunde selbstredend, Vulnerabilität als eine normative ethische Kategorie einzusetzen. Als eine erfahrungsgebundene Kategorie ist sie eher singulär, wenn auch: politisierbar.

Butler präzisiert zum anderen, dass „Verwundbarkeit und Unverwundbarkeit [...] als politische Effekte [...] der Formation von Geschlecht“ gelten müssen.⁴⁷⁶ Die Erfahrung – oder Erfahrungsweise – von Vulnerabilität ist somit an das Geschlechterleben geknüpft und generiert sich auch aus den damit verbundenen Zuschreibungen. Diese Zuschreibungen jedoch sind veränderbar.

Vulnerabilität ist hier weit entfernt von einer gegebenen Eigenschaft. Sie bewegt sich zwischen einem aus der je eigenen Erfahrung gewonnenen Merkmal und einer Zuschreibung durch Andere, vielleicht stellt sie sogar eine wirksam gewordene oder sich fortwährend aktualisierende Zuschreibung dar, die einige mehr betrifft als Andere.⁴⁷⁷ Dann wieder

472 Vgl. GL, Butler 2005, S. 13, S. 160 in Rekurs auf Emmanuel Levinas: „Paix et proximité“, in *Alterité et Transcendence*, Paris: Fata Morgana, 1995, S. 138-150, hier S. 147.

473 Vgl. RK, Butler 2011, S. 11.

474 PTV, Butler 2016, S. 197.

475 Vgl. EPI, Butler 2014, S. 182f.

476 PTV, Butler 2016, S. 190.

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

tritt Vulnerabilität in Verbindung mit ‚Relationalität‘ und als Abhängigkeit von der Fürsorge Anderer auf: „Vulnerabilität“ ist „ein Modus der Relationalität, der einzelne Aspekte dieser Eigenständigkeit immer wieder in Frage stellt“, denn „der Körper wird zuallererst unter Bedingungen der Abhängigkeit in das Sozialleben eingeführt“. ⁴⁷⁸

Vulnerabilität als Offenheit

Butler führt als ein Beispiel für Vulnerabilität mit ganz anderen Implikationen die Offenheit an, wenn sie, wiederum in *Performative Theorie*, schreibt: „Unsere Vulnerabilität kann eine Funktion der Offenheit sein.“ ⁴⁷⁹ Offenheit beinhaltet viele Arten, in Austausch zu geraten und berührt zu werden, und nicht alle davon haben die Vorstellung von Schmerz oder Verletzung darin: als Berührungsoffenheit ist auch Erwartungsvolles und Positives mitgemeint. Butler aber sagt dazu nicht Offenheit, sondern Vulnerabilität. „Vulnerability includes all the various ways in which we are moved, entered, touched, or ways that ideas and others make an impression on us.“ ⁴⁸⁰ konstatiert sie im Gespräch mit Sabine Hark und Paula-Irene Villa. Dennoch, dieser Zusatz öffnet den Begriff für eine weite Lesart, die Perspektiven zulässt, die die Wortwahl ‚Vulnerabilität‘ selbst kaum nahelegt. Es ist in dem selben Interview, in dem Butler klarstellt, dass Vulnerabilität nicht allein Verletzlichkeit oder Verletzbarkeit bedeute, sondern dass damit eher das gemeint sei, was sie an anderer Stelle auch unter Empfänglichkeit (‚susceptibility‘) gefasst habe. ⁴⁸¹ Vulnerabilität sei „nicht ausschließlich“ mit Verletzlichkeit zu assoziieren, wenn sie auch eine „Empfänglichkeit für alles, was geschieht“ darstelle. ⁴⁸² In *Epilog* treten auch die Begriffe Prägbarkeit, Empfänglichkeit und Rezeptivität auf, ⁴⁸³ in der *Performativen Theorie* wird empfänglich (‚susceptible‘) und beeindruckbar (‚impressionable‘) gemeinsam benutzt. ⁴⁸⁴ Auch ‚Ansprechbarkeit‘ gilt als eine mögliche Schlussfolgerung aus dem Konzept der Vulnerabilität. Dieser Begriff tritt namentlich im Essay *Über Lebensbedingungen* auf, in dem Butler Aggression und Gewalt ⁴⁸⁵ die Forderung nach moralischer und affektiver Ansprechbarkeit ⁴⁸⁶ entgegenstellt. Eine Ansprechbarkeit entwickeln heißt daher, sich eine Offenheit im ethischen Sinne zu erhalten und offen für die Ansprache der Anderen zu sein. Damit geht jedoch eine spezifische Bestimmung einher, auf die Butler wiederholt hinweist: die ethische Ansprechbarkeit rührt nicht aus der Verletzbarkeit Anderer, sondern zuallererst daraus, dass wir, jede von uns, sich selbst nicht ganz kennen kann: ihre eigene Verletzbarkeit, ihre leidenschaftlichen Verhaftungen, ihre Vorlieben und ihre Hoffnungen und Aspirationen. Eine Unwissbarkeit begleitet uns als individuelle (wie auch als Geschlechter-)Subjekte und macht uns auf verschiedenste Weise, sinnlich, affektiv, ansprechbar.

478 PTV, Butler 2016, S. 172; vgl. a. Lorey 2017, S. 14f. Isabell Lorey benennt diese Facette bei Butler als „das sozio-ontologische Prekärsein“ und verweist auf die politische Dimension von „Sorge und Reproduktion“.

479 PTV, Butler 2016, S. 195.

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

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

482 PTV, Butler 2016, S. 195.

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

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

485 Vgl. KA, Butler 2009, S. 11–52, hier S. 33.

486 KA, Butler 2009, S. 53.

Aus dem Gesagten folgt, wie ich tentativ umschreibe, dass den sinnlich wahrnehmenden und zugleich visuell in Erscheinung tretenden Körper- und Leiblichkeiten im ‚gendered life‘ eine Offenheit für Andere zukommt, die sie für deren Anwesenheit, deren Singularität, deren Eigenheit – und vielleicht auch ethisch – deren Belange ansprechbar macht. In dieser Offenheit ist sowohl die Empfänglichkeit für Normen – die Prägbarkeit – enthalten; wie auch lässt sich daraus eine ethische Verantwortlichkeit gegenüber Anderen entwickeln. Auf diesen Aspekt weist Moya Lloyd hin, die vorschlägt, dass „vulnerability [...] might lead us to treat the Other, indeed any Other wherever and whoever they are, as deserving an ethical response from us“.⁴⁸⁷ Es komme dadurch unsere eigene Kondition zur Geltung. Denn die ‚ethical response‘, schreibt Lloyd weiter, „reveals our own potential vulnerability at their hands“.⁴⁸⁸ Freilich ist dieses Szenario, wenngleich es vielversprechend klingt, nicht einklagbar: es gebe keine Garantie, dass eine Verletzbarkeit anerkannt wird.⁴⁸⁹

Offenheit teilzunehmen

Die Konzeption der Vulnerabilität als Offenheit für Andere, wie sie Butler argumentiert hat, verändert die Bereitschaft an einem Ereignis teilzunehmen, und sie beeinflusst auch die Modi des Teilnehmens und die Art, wie dieses Teilnehmen wahrgenommen wird. Was passiert Körpern in kollektiven ästhetischen Situationen? Was hat die Bestimmung von Körpern als grundlegend sozial verwundbar und einander ausgesetzt mit dem Involviertwerden und Affiziertwerden in Performance zu tun?

Butlers Fassung von Begriffen wie Ausgesetztsein, Empfänglichkeit und Vulnerabilität, so habe ich an anderer Stelle, in einem Artikel mit dem Titel *Ausgesetztsein in Kunst* vorgeschlagen, könne für einen Transfer auf Performance dienlich sein: insofern sie es ermöglichen, die Bedingtheit durch Andere und das Bezogensein auf Andere zu berücksichtigen.⁴⁹⁰ Ausgesetztsein ist im Sinne dessen gemeint, dass eine* sich in Kunst als kollektiver ästhetischer Situation aufs Spiel (ge-)setzt und riskiert (sieht) – genau dieser Umstand kann aber auch positive, explorative Seiten haben.⁴⁹¹

Zusätzlich könnte also die Erfahrungsweise der Vulnerabilität, meine ich nun, unter dem Aspekt der Beeindruckbarkeit und des leidenschaftlichen Verhaftetseins mit Anderen gelesen werden.

Die ‚neue Ontologie‘ als Begriffsarbeit am Körper

Der diskursive Einsatz Butlers besteht nicht nur darin, dass sie Identitäten, essenzielle (Geschlechter-)Begriffe und substanziell gedachte Körpermaterialitäten argumentativ zu widerlegen sucht, sondern auch darin, dass sie diese Begriffe rhetorisch umgeht. Die genannten Begriffe sind ein Weg, um ein neues Nachdenken über Körper und Körperlichkeit zu ermöglichen,

487 Lloyd 2008, S. 98f.

488 Lloyd 2008, S. 98f.

489 Lloyd 2008, S. 99. Butler wendet sich unter anderem dagegen, die „idealen Formen, die diese Anerkennung annehmen kann“ als normative Setzungen zu benutzen – hier als Erwiderung auf Axel Honneth –, vgl. BAE, Butler 2015, S. 135.

490 Vgl. Settele 2020, S. 9f.

491 Wie dies die Performerin Dorothea Rust in ihrer künstlerischen Arbeit vormacht, die das Beispiel im hier genannten Artikel abgibt, dazu vgl. Settele 2020. Zu Metaphoriken des Risikos und des Sich-Aussetzens in kunstpädagogischen Diskursen vgl. Settele 2019.

das im Gegensatz zu essenzialistisch oder universalistisch (als Substanz, Einheit oder Modell) gedachten Körpern, und zu in binären Gegensätzen (wie Körper/Geist) gedachten Körpern steht.⁴⁹² Sie treten als eine Begriffswolke auf, in denen die einzelnen Termini mit unabgrenzbaren Rändern zueinander und mit letztlich nicht ganz festlegbaren Bedeutungen zusammengestellt sind.

In der Art des Nachdenkens über die Begriffe und auch durch deren thematische Logik wird die relationale Dimension von körperlichem Leben betont; und es tritt eine weitere Dimension des gelebten Lebens in den Vordergrund: dessen affektive, berührbare (nicht primär im taktilen Sinne) und prägbare Seite, die selbstredend eng mit dem psychischen Leben verknüpft ist.

Bei diesen vielen Begriffen handelt es sich auch um ein ‚Performen‘ auf der Textebene, das sich dem entgegenstellt, dass man im Feld des Sichtbaren eindeutig voneinander abgrenzbare Körper als Zeichen dafür deuten könne, dass sich die Individuen darin ebenso klar abgegrenzt voneinander einfinden, wie es die Körpergrenzen suggerieren. Und dies ergänzt, was Körper sind, um die Dimension des Zusammenlebens mit Anderen (‚cohabitation‘), sogar um die Abhängigkeit voneinander (‚interdependency‘), und allgemein das Beziehungsgeflecht eines (leidenschaftlich) geprägten Unbewussten.

Verwundbarkeit beziehungsweise Empfänglichkeit, genauso aber Offenheit, lässt sich in vielerlei Situationen hineindenken, in Kunst oder nicht, insofern sie auf die grundlegende Bedingtheit durch die Anderen anspielt, die sich überall dort zeigen wird, wo mehr als eine Person anwesend oder beteiligt ist. Sie entsteht unter anderem daraus, dass wir einer sozialen Existenz bedürfen, um zu überleben, um leben und uns entfalten zu können. Butler spricht ja auch von der spezifisch „sozialen Verwundbarkeit unserer Körper“.⁴⁹³ Der Vorwurf, dass dieser Begriffsapparat wichtige Facetten auslässt, besonders die aktive (handelnde) Dimension von Körpern, wurde verschiedentlich geäußert, jedoch werde ich dieser Rede nicht folgen. Denn: wir haben gesehen, dass es positive Arten der Einwirkung aufeinander gibt; und auch, dass sich darin aktiv und passiv, Einwirkung und Auswirkung, etc. nicht binär bestimmen oder gegeneinander stellen lassen. Dies ist auch aus einem dritten Argument heraus evident, weil der aktivistische Hintergrund dieser Theorie nicht gerade nahelegt, eine bloße Passivität zu behaupten.

Insofern ist die ‚neue Ontologie‘ produktiv für Betrachtungen dazu, inwiefern kollektive ästhetische Situationen einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen können, und was Körper damit zu tun haben, dass Performance bildet. Es stellt sich aber umso dringlicher die bis hierhin ausgesparte Frage, wie sich all das, was im Kontext (und mit dem Zweck) einer Politisierung und Entnaturalisierung des Geschlechterlebens erörtert wurde, und Erfahrung(en) nur peripher betrifft, im ästhetischen Register – als ästhetische Bildung – denken lässt.

492 Vgl. u.a. Babka und Posselt 2016, S. 45f, 53f.

493 GL, Butler 2005, S. 37.

*Transfer: Mit Butlers Konzepten ,
Bildung in Performance' denken?*

Wer ist betroffen?

Am Körper und seiner Gefährdetheit thematisiert Butler den Einfluss von Gewalt, Macht und Moral.⁴⁹⁴ Sie benutzt dazu Begriffe wie Vulnerabilität, Gefährdung und Prekarität, die für die Forderung nach einem Leben in Anerkennung, Unterstützung und Sicherheit stehen. Auch meine Lektüre geht zwar von einer politisch-aktivistischen Lesart aus, die sich unter anderem der „differenzierten Zuweisung dieser Prekarität“⁴⁹⁵ widmet, und doch ist diese Frage in einer künstlerischen Performance nicht zentral, die alle gleichermaßen adressiert. Wenn die Analyse auf eine kollektive ästhetische Situation beschränkt wird, in der ein Einzelner die Solidarität der Anwesenden einfordert wie Philippe Wicht im Beispiel *Prom*, bleibt der ursprüngliche Anspruch dieser begrifflichen Intervention, gefährdete Existenzen in globalen Verhältnissen zu politisieren, verhältnismäßig marginal.

Judith Butler selbst gesteht Kunst zunächst eher eine aktivistische Funktion zu, etwa, um auf Ungleichheit und Prekarität aufmerksam zu machen,⁴⁹⁶ und sie hat sich prominent dagegen ausgesprochen, eine bloß ästhetische Lesart von Performativität anzustellen – als das, ‚was Performances tun‘⁴⁹⁷ –, angesichts von Kunst also die (sozialen und politischen) Umstände draußen in der Welt außen vor zu lassen.

Von daher entwende ich die Perspektive der ‚Ontologie‘ und lese sie als Begriffsarbeit am Körper und der Arten, diesen zu denken, und frage nach möglichen Schlüssen daraus für eine kollektive ästhetische Situation. Bei einer Anwendung der Begriffe der ‚neuen Ontologie‘ auf Kunst ist bewusst zu halten, dass dieser Transfer nicht alle Ebenen in letzter Konsequenz erfasst. In einer Performance wie *Prom* ist es eher die eine momenthafte Dimension, in der Vulnerabilität auftritt und (bei sich und Anderen) wahrgenommen wird, nicht die „mehr oder minder existenzielle Konzeption der ‚Gefährdung‘“ und nicht die wirkliche, oft lebenslange „Prekarität“.⁴⁹⁸ Jedoch kommt die affektive Dimension bei Butler an zentraler Stelle vor, insofern sie die Grundlage der Ich-Bildung und auch der ethischen Beziehung darstellt.

Argumentativ verstärkt durch diese affektive Ebene, hält Butler am Körper als Ausgangspunkt für eine Theorie kollektiver Verantwortung fest, wenngleich sie sich mittels relativierender Äußerungen von den verschiedenen theoretischen Ansätzen, die ihr als spekulative Grundlagen dienen, absetzt.⁴⁹⁹ Für meinen Gegenstand, die Performance *Prom*, ist eine

494 In den kulturkritischen Beispielen um *Gefährdetes Leben*, GL, Butler 2005 und *Raster des Krieges*, RK, Butler 2010, betrifft die Gewalt eigentlich nicht ‚uns‘, sondern vielmehr den Einfluss, den unsere souveränen Nationalstaaten auf Andere, Minoritäten, Unbetruebare und Prekarisierte ausüben. Mit diesen Begriffen schreibt Butler zugleich ein Verständnis herbei: Verletzbarkeit, Gefährdetsein, etc. kennen wir als Leserin*, weil wir etwas derartiges alle bereits selbst erlebt haben, unabhängig davon, wie sehr wir wirklich betroffen sind.

495 RK, Butler 2010, S. 11.

496 Vgl. *Politics unter Conditions of Precarity and Violence*, PolPrec, Butler und Engel 2008.

497 Im Artikel *Von der Performativität zur Prekarität* antwortet Butler dergestalt auf die *Ästhetik des Performativen*; vgl. PerfPrec, Butler 2013.

498 RK, Butler 2010, S. 11.

499 Butler räumt in *Raster des Krieges* ein, dass sie sich „vielleicht zu unbekümmert zwischen den spekulativen Überlegungen zum Körper →

Theorie kollektiver Verantwortung durchaus vonnöten; wenn auch vielleicht nicht im Sinne davon, dass die Theorie kollektive Verantwortung einfordert, etwa von einem Staat, sondern im Sinne dessen, dass sie mögliche Erklärungen für das Phänomen vorschlägt, das als ‚kollektive ästhetische Situation‘ in *Prom* aufgetreten ist.

Fazit: Körper als Ort der Theoriebildung

Den Körper als Ort von Theoriebildung zu verwenden, eröffnet für den aktuellen subjekttheoretischen Ansatz, für den Butler steht, die Möglichkeit, das körperliche Leben zu politisieren, genauer: die politischen Implikationen von Körper, körperlichem Handeln und körperlichem gemeinsamem In-Erscheinung-Treten herauszustellen. Als ein Nachdenken über Bildungsanlässe interessiert Butler mich von dem Ausgangspunkt aus, der sich im Bild der ‚Versammlung‘ gezeigt hat, in dem Perspektiven und Körper in Verbindung stehen, vielleicht sogar: gar nicht voneinander abzutrennen sind.

Nun könnte argumentiert werden: Der Umstand, im Feld der Sichtbarkeit anderen ausgesetzt zu sein, wurde auch in den Visual Culture Studies bearbeitet.⁵⁰⁰ Eine kunstpädagogische Lesart hat sich von der ‚neuen Ontologie‘ ja durchaus etwas anderes versprochen: eine Analyseperspektive, der die ästhetische Seite der kollektiven ästhetischen Situation mit ethischen und politischen Aspekten verknüpft; die dem, was darin wirkt, nachgeht, jedoch nicht vorrangig über das spricht, was direkt sichtbar wird, sondern etwas auffindet, was berührt, verändert – und vielleicht weiterwirkt. Für meine Analyse sind mit Butlers Theoremen geteilte Voraussetzungen angesprochen worden, die mit in die Situation hineinkommen und auf den verschiedensten körperlichen und psychischen Ebenen liegen: wie die leidenschaftliche Verhaftung an Andere, wie Vulnerabilität als Ansprechbarkeit und Offenheit für die Ansprachen Anderer.

In der Betrachtung der Performance *Prom* habe ich beschrieben, inwiefern sich gerade Ansprechbarkeit konkret äußert und wie sie eine Bedingung etwa für die Ausrichtung darstellt. Dass eine Ansprechbarkeit im grundlegenden Sinne besteht und, wie Butler sie fasst, sollte aus den obigen Ausführungen ersichtlich geworden sein. Die Vulnerabilität – auf eine Situation wie *Prom* übertragen – anzuerkennen steht für eine Offenheit dafür, teilzunehmen und sich einzubringen. Diese Offenheit ist, mit einem vorher benutzten Begriff gesagt, ein Merkmal unserer Erfahrung, das sich in einer Performance durchaus unwillkürlich und ungeplant aktualisieren kann.⁵⁰¹ Der ‚neuen Ontologie‘ und den subjekttheoretischen Überlegungen folgend, die dahinterstehen, ist sie jedoch weit vorher angelegt.

→ als dem Ort einer gemeinsamen menschlichen Verletzbarkeit bewegt“ habe; sie wolle aber daran festhalten, „daß theoretische Überlegungen zur Formierung des Subjekts entscheidend sind für ein Verständnis der Grundlage gewaltfreier Reaktionen auf Verletzung und, was vielleicht wichtiger ist, für eine Theorie kollektiver Verantwortung.“ RK, Butler 2010, S. 62.

500 Zu Debatten um ‚Exposure‘ in Performances vgl. Ziemer 2008; Sturm 2014, S. 57f. Jules Sturm schlägt vor, sich verletzbar zeigen zu können sei ein Menschlichwerden, „ability to expose oneself as a vulnerable being [...] as becoming-human or becoming-self“, Sturm 2014, S. 58.

501 Ich bin darauf im ersten Kapitel, besonders im Abschnitt I.3, eingegangen.

Performancekunst als Bildungsanlass im Sinne einer ‚neuen Ontologie‘ zu denken, erschließt mir die Möglichkeit, für die Anforderungen die sie als kollektive ästhetische Situation entwickelt – wie in *Prom* – Begriffe wie leidenschaftliche Verhaftung und Vulnerabilität einzusetzen, an Ansprechbarkeit⁵⁰² und sogar Enteignung⁵⁰³ zu denken. Diese Konzepte sind grundlegend – und sie fundieren uns als Subjekte –, aber wie sie zur Geltung kommen, ist kontingent. Das Begehren, das aus unserer jeweiligen Subjektivation entsteht, bedingt uns, es bewegt uns: und es macht uns ansprechbar für die Berührung durch Andere, im positiven Sinne – sinnlich –, und in Hinblick auf die Entwicklung hin zu Verantwortlichkeit oder Responsibilität für Andere, also für ethische Belange. Es macht uns jedoch zugleich auch verletzbar. Wie sich gezeigt hat, benutzt die ‚neue Ontologie‘ für diesen ethischen Zusammenhang verschiedene Begriffe. Der ins Zentrum gerückte Begriff der Vulnerabilität ist an der Schwelle von körperlichen und psychischen Bedeutungsnuancen situiert und weist eine große Spannweite an Lesarten auf, die vom öffentlich (sichtbaren) Körper bis zur Wahrnehmung einer Verletzbarkeit bei Anderen und zur sinnlichen Offenheit⁵⁰⁴ und womöglich bis zur Liebe geht.

Wie aber kommen wir zu einer Wahrnehmung der kollektiven *ästhetischen* Situation? Wie verlegen wir das Ausgesetztsein auf die sinnliche Ebene? Wie ist das Sinnliche vom berührten (affizierten) Sein aus als politisiertes – und gequeertes – gedacht oder denkbar? Wie könnte das Zwischenmenschliche – und sogar, Elemente, die dem Sexuellen zugeschrieben werden – als ästhetisches Element gefasst werden, das in Gruppen wirksam wird? Kann das zur Politisierung der Wahrnehmung dessen führen, wie kollektive ästhetische Situationen bilden?

3.5 Being affected

Geschlechterleben und being affected

In *Performative Theorie der Versammlung* wird der Begriff ‚Geschlechterleben‘ meines Wissens nach zum ersten Mal als Übersetzung für ‚gendered life‘ eingeführt.⁵⁰⁵ Die ambivalente Bedeutung der deutschen Begrifflichkeit beruht auf dem Gleichklang der beiden möglichen Auflösungen in Geschlechter-Leben und Geschlecht erleben. Leben wurde einerseits ein Ausgesetztsein unter Notwendigkeiten und „Bedingungen der sozialen Verkörperung“ bezeichnet.⁵⁰⁶ Butler nach kann argumentiert werden, dass Geschlechterleben das Prinzip oder Modell ist, nach dem individuelle Subjekte ihre Leben leben, nach dem sie intelligibel werden (Geschlechter-Leben). Diese Lesart verweist auf den Tatbestand, der in früheren Schriften als heterosexuelle Matrix bezeichnet wurde: Körperliches Leben („sex“) und Sexualität („sexuality“) sind durch binäre Normen der Geschlechtlichkeit („gender norms“) bestimmt.⁵⁰⁷ Diese erste Bedeutungsvariante tritt mehr noch in der englischen Entsprechung ‚gendered life‘ zutage.

502 Vgl. zu Verantwortung und Ansprechbarkeit: KA, Butler 2009, S. 11-17.

503 Enteignung ist Gegenstand des nächsten Abschnittes.

504 Sinnlichkeit ästhetischer oder sexueller Art; Vulnerabilität als verletzt werden oder genießen ist denkbar, undiszipliniert transdisziplinär.

505 PTV, Butler 2016, S. 87.

506 PTV, Butler 2016, S. 199.

507 Vgl. KvG, Butler 1997.

Der Begriff Geschlechterleben ist andererseits ein Prinzip, das die Arten des Sehens, Fühlens und die Arten in Beziehung zu treten beschreiben könnte, die an Körper („sex“) und Sexualität („sexuality“) gekoppelt sind (Geschlecht erleben). Das Leben und Zusammenleben mit Anderen, aber auch sinnliche und ästhetische Dispositionen sind – so die starke Form der These – nur in Begriffen von Geschlechtlichkeit zu denken, auch: all dies wird gegendert (oder auch, gequeert) erlebt. Wir alle sind dem Geschlechterleben ausgesetzt. Nicht die Frage, was Körper *sind*, sondern die Frage, unter welchen Bedingtheiten sie entstehen und gelebt werden, und welche Probleme und Zuschreibungen es mit sich bringt, sie zu leben, steht im Zentrum der ‚neuen Ontologie‘. Mit Butlers Grundlagen gedacht, ist in jeder Subjektivität eine Gebundenheit und Ausgesetztheit am Werk, die über das einfache Affiziertwerden, Betroffenwerden oder Berührtwerden hinausgeht; insofern sie unvermeidbar ist, latent, existenziell.

Der Ausdruck „this condition of being affected“ begegnete mir zunächst in einem gesprochenen Vortragstext von 2014⁵⁰⁸ und wieder in *Performative Theorie*, und ich glaube mich daran zu erinnern, dass 2002 im Umfeld der Adornovorlesungen ein Satz fiel, der mich eine Weile beschäftigte: „It’s not possible to be not affected.“⁵⁰⁹ Interessant dünkt mich dieses ‚being affected‘ auch, weil es eine ästhetische und auch ethische Betroffenheit ausdrückt, und insofern es eine Doppeldeutigkeit zu nutzen nahelegt: ‚being affected‘ ist neben der Prozessform Affiziertwerden ja auch das berührte oder betroffene Sein. Eigentlich kein Butlerscher Kernbegriff, passt der Begriff zur ‚neuen Ontologie‘, das Geschlechterleben ergänzend.

Enteignung

Eva von Redecker beschreibt, der Einsatz von Butlers „Spätwerk“ liege darin, dass es „die ‚Arbeit‘ oder Auswirkung von Gender am Selbst“ deutlich mache: als „primäre und anhaltende Sozialität am Grunde von Subjektivität“.⁵¹⁰ Dieses Argument basiere, so von Redecker, auf einer „Konzeption von Geschlecht und Sexualität, die diese nicht als individuelles Eigentum, sondern als Instrument der Enteignung ausweist.“⁵¹¹ Wir würden „von dem jeweils anderen zunichte gemacht“, schreibt Butler vielsagend,⁵¹² und damit sind wir bei Metaphoriken im Bereich von Sexualität und Anziehung, und noch mehr: „Als Modus einer Beziehung ist eigentlich weder die Geschlechtsidentität noch die Sexualität ein Besitz, sondern vielmehr ein Modus der Enteignung, eine Form des Daseins *für* eine andere oder *aufgrund* einer anderen Person.“⁵¹³ Diese Form der Enteignung⁵¹⁴ ist zum Teil positiv konnotiert. Sie bringt Körper, Berührung, Verführung zusammen, auch Abhängigkeit und Liebe.⁵¹⁵ Das Soziale (Kollektive) und das

508

GestureEvent, Vortrag Paris, Butler 2014, Transkription: B.S., <https://www.youtube.com/watch?v=iuAMRxSH--s>, 21:10, zuletzt gesehen 2.5.2020.

509

Als gesprochener Satz in einem Treffen im Rahmen der Frankfurter Gruppe Feministische Philosophinnen*. Die Adornovorlesungen erschienen auf deutsch unter dem Titel *Kritik der ethischen Gewalt*, KeG, Butler 2007.

510

von Redecker 2011, S. 119.

511

von Redecker 2011, S. 119.

512

GL, Butler 2005, S. 40.

513

GL, Butler 2005, S. 41.

514

Für eine zweite Lesart von Enteignung als Prekarisierung vgl.: ME, Butler und Athenasiou 2013, S. 15, S. 67.

515

Liebe ist freilich nicht als sich frei äußerndes individuelles Vermögen, sondern auch durch soziale (kulturelle) Normen geprägt gedacht. →

Individuelle (und Sinnliche) stehen in engem Bezug bei Butler, die ausführt, „we are socially constituted by our relations to others“.⁵¹⁶

An dem, was als eine Theoriebildung in einem vorargumentativen Raum zu charakterisieren sei,⁵¹⁷ macht Eva von Redecker in Butlers Schriften drei Annahmen dessen fest, deretwegen wir durch Andere vorgängig bedingt seien, nicht abstrakt, sondern in und durch Geschlechtlichkeit. Dies sind *erstens* die Norm der Sprachlichkeit (die meisten sozialen Anerkennungsverhältnisse, auch die meisten Formen von Liebe, sind Norm-vermittelt und Norm-vermittelnd), *zweitens* die Verführung oder Berührung durch Andere (die das Begehren zur Unzeit anstößt) sowie *drittens* die melancholische Identifikation, die zur Wiederholung vergangener Verhältnisse (in Übertragung und Projektion) führt.⁵¹⁸ Diese, und weitere, Mechanismen führen zum unabgegrenzten und unabgrenzbaren Selbst, das überdies durch seine Beziehungen in einer Art Enteignung lebt. Athena Athanasiou paraphrasiert dieses Konzept, „Enteignung verweist dergestalt auf Bindungen und unsere Bezogenheit auf Andere – und zwar in allen Dimensionen zwischen Qual und Hochgefühl –, aber auch auf unsere strukturelle Abhängigkeit von gesellschaftlichen Normen“.⁵¹⁹ Daher auch bewegen uns Andere „auf eine Weise, die uns irritiert, erschüttert, entsetzt, enteignet“ wie mit Butler zu ergänzen ist.⁵²⁰ Geschlecht/lichkeit ist der dezentrierende Bezug, in dessen Spannungsfeld sich individuelle und kollektive Subjekte bilden: durch die Sprache oder Sprachlichkeit; ergänzt und erweitert durch die materielle Kultur, die Moden, das Auftreten und die Gewohnheiten im Alltag, und thematisiert: durch die Kunst. Das Affiziertsein, das daraus resultieren mag, begrüßt, angesprochen und eingeladen zu werden, wie es in *Prom* passiert, und das Affiziertsein, das daraus entsteht, aus dieser Bezüglichkeit wieder herausgeworfen und ausgeschlossen zu werden, sind zwei Seiten der sozialen und affektiven Offenheit. Schließt Kunst hier nicht, manipulativ und aufrührerisch, an jenes Affiziertsein an, die sich als eine Tür herausstellt, die generell zu Anderen offensteht?

Zuvor affiziert sein

Prom richtet sich ein an einem Ort, der bereits vorgewärmt ist. Bereits zuvor affiziert worden zu sein, der Zustand des affiziert(-en) Seins, ist eine Bedingung für die Offenheit. „I am already affected before I can say ‚I‘ and that I have to be affected to say ‚I‘ at all.“⁵²¹ Die durch das Affiziertsein gefärbte Perspektive durchdringt jedes Erleben, doch sie selbst ist nicht einholbar. „Normen prägen (sich) uns (ein)“, notiert Butler, „und diese

→ Leider ist es unmöglich, dem Thema so gerecht zu werden, wie es die spezialisierteren Debatten in der politischen Philosophie erfordern und vormachen.

516 PolPrec, Butler und Engel 2008, S. 137. Vgl. a. MGN, Butler 2011; ME, Butler und Athanasiou 2013..

517 Vgl. Redecker 2011, S. 125. Damit sind implizit drei psychoanalytische Positionen angeführt: Jacques Lacan, Laplanche und Pontalis sowie Sigmund Freud.

518 von Redecker 2011, S. 119–122; vgl. a. Lloyd 2008, S. 197.

519 ME, Butler und Athanasiou 2013, S. 131.

520 ME, Butler und Athanasiou 2013, S. 16.

521 SS, Butler 2015, S. 2.

Prägung eröffnet ein affektives Register.“⁵²² Butler weist darauf hin, dass dieser Prozess, den ich mit der Annahme eines affizierten Selbst für Andere umschreibe, nur retrospektiv – spekulativ – zu erschließen ist. Darüber nachzudenken bedeute wohl, in einer Nachträglichkeit zu operieren, aus der nur Annäherungen zu erzeugen sind. „I reconstitute that origin accords to whatever phantasm grips me, and so you will receive an account only of my phantasm, not of my origin.“⁵²³

Was beim Miteinander in Kunstsituationen auftritt – die Bildungen, die sich in Performance ereignen, die Momente, in denen eine* berührt oder gestört wird – wird ermöglicht durch den Umstand, bereits früher affiziert worden zu sein; er steht für die Bedingtheit durch Affizierung und die Möglichkeit zur Affizierung. Wenn Butler schreibt, dass die Affizierung durch etwas von außerhalb das Subjekt aktiviere und informiere,⁵²⁴ informiert und (re-)aktiviert die Affizierung in einer Kunstsituation dann das ästhetische Subjekt als eine verschobene Wiederholung? Das ‚being affected‘ wirft daher eine neue Facette auf die Vulnerabilität, die in *Performative Theorie* zentral ist, als ein irritierend offener Begriff, der in verschiedene Richtungen ausfranst, unter anderem auch ins Ästhetische.

Sinnliches

Die Sinnlichkeit sei immer bereits in Bezug, schreibt Jean-Luc Nancy über die Kunst: in Bezug zu einem Außen, einem Sinn. Die Sinnlichkeit fühle sich selbst, wenn sie sich „als Affekt affiziert“ und zugleich fühle sie sich als „immer schon gewesen“, so Nancy weiter über diese doppelte zeitliche Dimension. Unter Verweis auf weitere Theoretiker, hier Nicolas Abraham, formuliert Nancy, „dass man nicht affiziert werden kann, ohne vorher schon affiziert gewesen zu sein“, und mit Michel Henri sei „Leben als schon affiziert sein“ zu denken.⁵²⁵ Sinnlichkeit sieht Nancy nun zwar als relational; und doch nicht als ein Bezug von individuellen oder kollektiven Subjekten untereinander. Sinnlichkeit sei in den Künsten – also zwischen individuellen Subjekten und der Kunst – am Werk. Die „Sinnlichkeit der Künste“ ist überdies spezifisch;⁵²⁶ jede Kunst ist „eine Intensivierung eines sinnlichen Gebiets [...], Farbe, Ton, etc.“⁵²⁷ Wenn sich Sinnlichkeit in Performance findet, dann ist sie nicht im selben Sinne spezifisch wie die Malerei und die Musik, die davon handeln, Farbe zu sehen oder einen Ton zu hören; sondern sie ist mehrschichtiger, komplizierter, und verändernder: das Beisein Anderer und das Geschlechterleben sind schwerlich mit und in einem einzigen Sinn(e) zu erfassen.

Wenn ich also in Abwandlung des Gedankens der Sinnlichkeit, die in Bezug steht zu einem einzigen sinnlichen Gebiet, nur einem Sinn, über Performance nachdenke, wo gelange ich dann hin? Das sinnliche Gebiet, das in der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ Performance intensiviert wird, ist nicht in dem gleichen Sinne ästhetisch wie bei Jean-Luc Nancy, wo

522 EPI, Butler 2014, S. 182.

523 SS, Butler 2015, S. 2.

524 „This creature that I am is affected by something outside of itself, understood as prior, that activates and informs the subject that I am.“
SS, Butler 2015, S. 1.

525 Nancy 2017, S. 103.

526 Nancy 2017, S. 102.

527 Nancy 2017, S. 101f.

Farbe für die Malerei oder Ton für die Musik steht. In Performance geht es um die primäre Kollektivität oder Ansprechbarkeit, die durch Prozesse des Geschlechtwerdens entsteht – als die (sozial hergestellte) Voraussetzung für Rezeption und Teilhabe, für Engagement und Verwickeltwerden. Inwiefern ist ‚being affected‘ ein Ausgangspunkt, um über die Teilhabe an kollektiven ästhetischen Situationen im Beisein Anderer zu schreiben, die ein Bildungsanlass geworden ist?

III Performance affiziert schreiben

Am Anfang dieser Arbeit stand die Frage: „Wie bilden kollektive ästhetische Situationen?“ Zu ihrer Beantwortung habe ich im ersten Kapitel Aspekte wie die Einrichtung der Situation (Situationsbildung) und die ‚Ausrichtung‘ des Publikums (Publikumsbildung) betrachtet und bin nebenher einigen Faktoren wie den gemischten Spannungs- und Erschütterungslagen, dem Unterhaltensein und Gebanntwerden nachgegangen.

Aus der Perspektive der ‚New Ontology‘ lässt sich ein affiziertes Subjekt entwerfen, in dem sich soziale und durchaus kollektive Bedingtheiten niederschlagen und das alles andere als abgegrenzt oder abgrenzbar von den Bedingungen ist, die ihm vorausgehen und die es bestimmen. Affiziertwerden – ähnlich dem Affektbegriff der Affect Studies – sehe ich von hier als einen Vorgang mit strukturellen Hintergründen und singulären Qualitäten entfaltbar, der Übergänge zwischen sozialen, körperlichen und psychischen Ebenen herstellt.

In einer Situation sein, und affiziert sein: damit sind wir bei der Lesart angelangt, die der kollektiven ästhetischen Situation weder außen noch innen nachgeht, noch außen und innen überhaupt klar trennt – die individuellen Wirkungen und Wendungen gehen vielmehr durch oder zwischen den gängigen Abgrenzungen hindurch. Es ist unter dieser Perspektive, die sich im Laufe meiner Arbeit weiter geschrieben hat – und: nahe am ‚being affected‘ –, dass ich jetzt im letzten Kapitel frage: Wie lässt sich das schreiben, Affiziertwerden durch eine kollektive ästhetische Situation, und welche methodischen und theoretischen Ansätze begleiten das?

Damit steht am Ausgangspunkt dieses Kapitels ein Interesse an methodischen Fragen und an Darstellungsfragen, und während die Blickrichtung zugleich hineingeht (ins individuelle Subjekt der Erfahrung), führt sie auch hinaus (im Blick auf den wissenschaftlichen Text). Diesem doppelten Interesse nachgehend, beleuchte ich meine Vorgehensweise und stelle dazu einige der mir bekannten Fixpunkte zusammen, an denen sich mein Vorgehen orientiert hat und auf die es sich ausgerichtet hat. Die Reflexion darüber, wie sich Performance als kollektive ästhetische Situation schreiben lässt, verstehe ich damit als vorläufig letzten Punkt auf der Liste, um – modellhaft – eine Art von Bildung zu fassen zu bekommen, die in der Rezeption von Performance stattfindet.

1. Affiziert werden reflektieren

Teilhabe schreiben

Das Partizipationsversprechen von *Prom* ist hinterhältig. Es legt die Grundlage dafür, dass alles, was dann passiert, uns Zuschauerinnen* näher geht, als wenn die Einladung beizutragen nicht bestanden hätte. *Prom* provoziert Momente von Blamage, es bietet ‚schlechtes‘ Performen und ruft Schadenfreude auf allen Seiten hervor; es löst den Wunsch nach Teilhabe aus und es verwickelt. Und schließlich bietet die Performance von Philippe Wicht/Böse Wicht Zone (das ist sein Künstlername) in all dem sogar eine Art von Unterhaltung. *Prom* zu (be-)schreiben nimmt die Spur dessen auf, was mit der Teilnahme an dieser Performance einhergeht. Daher ist Performance ‚schreiben‘ in meinem Sinne ein Zugriffsversuch auf diese Teilhabe, die aber nicht nur das Bewegtsein in *Prom* betrifft, und sich vielmehr auf das konzentriert, was die Performance an Zumutungen, Verschärfungen und an Erkenntnissen mit sich bringt.

Prom stellt ein strukturelles Ausgesetztsein her. Alle Positionen darin sind auf irgendeine Weise erschüttert und sehen sich thematisiert. Der Performer erarbeitet sich eine Position als Erster unter Gleichen, und er verliert doch die Souveränität und Besonderheit durch eine Wendung der Geschichte wieder. Das Publikum darf an der Situation teilnehmen und sie produzieren, und dieses Angebot des Einbezugs und der Verortung wiegt Phasen von Langeweile und Verlorenheit auf. Die Anlage der Performance verspricht strukturelle Teilhabe, doch der Platz der Zuschauerinnen* ist alles andere als gesichert, es hält nur her in der Rolle einer anderen früheren Gruppe, und es wird zuletzt sogar beschuldigt und bedroht. Das Ausgesetztsein ist struktureller Art, es betrifft nicht nur Personen.

Zur Position in Prozessen, die mich selbst betreffen:
Autoethnografie und Autobiografie

Als eine Methode, die persönliche, kulturelle, soziale und politische Ebenen von Vorgängen und Erfahrungen erfasst, versteht sich die Autoethnography.⁵²⁸ Ich beziehe mich aus Gründen des Umfangs der Debatte auf wenige Gewährsleute und arbeite nur einige der wichtigeren Anschlüsse an meine Unternehmung heraus. Auch wenn meine Untersuchung nicht aus einem autoethnografischen Zugang heraus entworfen wurde, ist *Bildung in Performance* diesem Zugang doch verpflichtet. Dies gilt in Bezug auf dessen Verhandlung der Selbstreflexivität und darin, dass er autobiografische Momente mit einer Selbstbeobachtung verbindet.

Um ein reflexives „Sichtbarmachen der Subjektivität von Autor/innen“ wurde in der Ethnologie und Kulturanthropologie viel gerungen.⁵²⁹ Die Forderung nach Reflexivität hat einerseits subjektive und performative Schreibformen nach sich gezogen.⁵³⁰ Demgegenüber rügen andere Positionen Bezugnahmen auf die Forscherin im Text, für manche unabdingbar, um Reflexivität zu erzeugen, als riskant. In der Kulturanthropologie und Kultursoziologie besteht eine Debatte um Selbstbespiegelung und die Reflexivität professioneller Forschung, die sich am Auftritt der Forscherin im Text festmacht.⁵³¹ Wieder andere Positionen sehen gerade hier eine starke Form der Reflexivität vertreten: Stark reflexive Zugänge, halten Andrea Ploder und Johanna Stadlbauer fest, begriffen „den Einfluss der Forschenden auf das zu erforschende Feld und den Forschungsprozess als konstitutiven und wertvollen Teil der Forschung“.⁵³² Die Interpretation und ebenso die Daten tragen dieser Lesart nach einen Anteil, der von der Forschenden ausgeht und sie verändert und mitprägt, und sie sind nicht von ihr* abtrennbar. Auch bei meiner Untersuchung ist das so, sogar zentral für das Verfahren. Die Relation zum Forschungsgegenstand Performance ist, ebenso wie die „Verstrickungen und Reaktionen“, die im Forschungsprozess die theoretische Ausrichtung herstellen, aus der ich Position beziehe, ein „zentrales Datum“, und damit verstehe auch ich

528 Vgl. Pensoneau-Conway, Adams und Bolen 2017; Upshaw 2017, S. 56f.

529 Bönisch-Brednich 2012, S. 51.

530 Della Pollock: „Performing writing“. In *The ends of performance*, herausgegeben von Peggy Phelan. New York: New York University Press. 1998, S. 73-103.

531 Vgl. Bourdieu 1993, S. 365, S. 369-372; Rooke 2010, S. 26-29; Bönisch-Brednich 2012, S. 51.

532 Ploder und Stadlbauer 2017, S. 424.

mit Ploder und Stadlbauer „Subjektivität als theoretisch begründete Erkenntnisquelle“.⁵³³

Wo immer auf Ereignisse und Beobachtungen zugegriffen werden soll, die an körperlich getragenes Wissen rühren – wie hier, über das Teilnehmen an einer Performance –, ist die autoethnografische Perspektive ein mögliches und vielleicht unabdingbares Reflexionsinstrument. Der Zugang ist für körperliche Vorgänge und Erfahrungen in einer Performance – als kollektive ästhetische Situation – sicherlich noch in weit höherem Maße brauchbar, als er hier zum Tragen kommen konnte.

Allerdings stellt sich als eine maßgebliche Unterscheidung vom autoethnografischen Zugang heraus, dass nicht die Reflektion des Forschungsprozesses mein hauptsächlicher Gegenstand ist. Für *Bildung in Performance* spielt vielmehr die Weiterentwicklung theoretischer Überlegungen zwischen verschiedenen disziplinären Zugriffen auf das Phänomen ‚Bildung in Performance‘ eine maßgebliche Rolle. Federführend für die Argumentation ist die Sicht der Erziehungswissenschaft und der Kunstpädagogik. Über die Rezeption einer Performance wie *Prom* zu schreiben kommt damit eben auch Anforderungen einer kunstwissenschaftlichen Akkuratheit nach, die ihren Gegenstand eher außerhalb der Forscherin verortet. Aus diesen Gründen habe ich die Theoreme nicht in Bezug auf meinen Erfahrungs- und Forschungsprozess ausgewählt und nicht die Daten aus meinem eigenen Prozess gezogen, sondern versucht, den theoretischen Diskursen der beteiligten Forschungsfelder gerecht zu werden.

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse legt es beinahe nahe, selbst zu erproben, in welcher Art Performance einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen kann. Tatsächlich birgt der Prozess autobiografische Momente. Durch den Affekt – Affizierung, Gefühl und Emotionen –, die bei der Teilnahme an *Prom* bei mir aufgetreten sind, bin ich auf das Beispiel aufmerksam geworden. Insofern ist der Ausgangspunkt für meine Beschäftigung biografisch und sogar zufällig, ein Versuch, der Verwunderung zu begegnen, die die Performance *Prom* bei mir ausgelöst hat. Diese Verwunderung antwortet auf persönliche und professionelle Anlagen und Bedingtheiten und die Beschäftigung damit, die sich über mehrere Jahre erstreckt, macht den Prozess mit meinem Beispiel zu einem mit meiner Biografie verwobenen Bildungsprozess. Autobiografisch ist die Analyse kollektiver ästhetischer Situationen und die Exploration verwandter Theoriebereiche, insofern sie mit Bildungsprozessen einhergeht, die sich seither ereignen bis zu dem Tag, an dem ich dies schreibe. Die Erzählung, die ich generiere, und die Theoretisierungen, die ich daran anschließe, gehen Bildungen nach, die mich betreffen und über die ich mir selbst nicht klar bin.

Um die kollektive ästhetische Situation *Prom*, wie ich sie erinnere und wie ich sie erlebt habe, zu schreiben, musste der methodologische Rahmen breit und offen sein und veränderbar bleiben. Wichtig war etwa die Möglichkeit des nachträglichen Zugriffs auf die Vorkommnisse: Die Bewegungen im Raum, die Reaktionen Anderer und die Verhältnisse und Dynamiken untereinander kann ich als Zuschauerin* und Teilnehmende nicht ganz überblicken. In dem Moment, in dem ich anwesend bin, ist meine Aufmerksamkeit geteilt zwischen dem Performer und den Anderen, die sich in der Peripherie meines Blickfeldes und meiner Achtsamkeit aufhalten und manchmal, einen Seitenblick lang oder einen längeren

Moment hindurch, zum Objekt der Aufmerksamkeit werden. Erst im Rückgriff auf die Bilder der Videoaufzeichnungen sind die Reaktionen Anderer und die Wechselwirkungen zwischen den Zuschauerinnen* im Raum zu erschließen gewesen, die während der Situation in ihrer zu hohen Komplexität nicht intentional oder auch nur bewusst zu identifizieren gewesen wären. Wie sich die große Anzahl von etwa 70 Personen, die im Raum waren, in einer kollektiven ästhetischen Situation organisieren und ausrichten, hat Auswirkungen auf mein Erleben dieser Situation gehabt, auch wenn ich nicht alles im gleichen Moment bemerken konnte. Ich schreibe nicht alleine über mich, ich schreibe über mich im Beisein vieler Anderer.

Nähesymptom

In der Positionierung unterscheidet sich Performance affiziert zu schreiben davon, *über Performance* zu schreiben: ich schreibe als eine, die teilgenommen hat und affiziert wurde. Eine Art von Zeuginnen*schaft lastet auf mir. Ich gebe einen Teil davon weiter. Ich richte den Blick daher auf mein Schreiben als eine schreibende Bezugnahme auf die Performance und auf eine Art Antwort. Performance-Schreiben heißt, zwei Momente auszubalancieren: dass ich den Text bewusst perspektiviere und ihn aus einer individuellen Perspektive geschrieben denke, statt das darin Festgehaltene als universell gültig zu erklären; sowie, reflektiert und distanznehmend den Bezug dieser Perspektive auf ihren Gegenstand zu betrachten. Der Gegenstand aber ist meine Rezeption von *Prom*, und wenn ich ihn auch theoriebildend und reflektierend exploriere, ist dieser Gegenstand nicht von mir abtrennbar. Er betrifft meine Erfahrungen und meine Bildungen in *Prom*. Für den bis hier geschriebenen Text hat das bedeutet, dass das Beschriebene immer wieder bis in die Textebene hinein wirken durfte. Anwesend und gegenwärtig zu sein ist auch im Text und durch den Text möglich. Dies zog nicht notwendig eine Verlebendigung oder eine besondere Anschaulichkeit nach sich, es folgte eher der Erfahrung: ebensogut kann so ein Text nur wenig Augenmerk auf die Stimmung in einer Performance legen, wenn es darin nicht stimmungshaft zugeht. Bis in die Textebene hinein performt mein Schreiben Wirkungen, die denen ähnlich sind, wie sie die Performance auf mich erzeugt hat. Als Autorin des Textes nehme ich damit eine (vielleicht) illegitime Annäherung an den Autor der Performance vor. Die Verwicklung, die mich bildet, schreibt sich in einem gewissen Umfang auch in den Text hinein.⁵³⁴ Ich nenne das Performance-Schreiben, oder einfach: Performance schreiben.

2. Affekt und indirekte Empirie



„Angriff“ und distanzierte Tribüne.

Befremdende Reaktionen

Die Enttäuschung darüber, dass die Vorstellungen vom Zusammensein und Zusammenwirken sich nicht erfüllt haben, brachte meine Untersuchung von *Prom* auf ihren Kurs und sie führte zur Perspektive und Problemstellung der kollektiven ästhetischen Situation. Spuren von Enttäuschung finden sich während der Situation ‚Angriff‘ – und an ‚Angriff‘ habe ich den Eindruck der Enttäuschung festgestellt, von dem alles ausging. Zurück bei der gleichen Situation und mit der Frage, was daran mich aufmerksam gemacht hat, finde ich andere Affekte und Momente.

Aufmerksam gemacht hat mich die Gleichzeitigkeit verschiedener Affekte und die Vielfalt von Affekten. Ich gehe auf die Situation noch einmal ein, um die Spuren von dem, was mich befremdet hat, auszudifferenzieren und damit das Affiziertsein zu diversifizieren. Ich gehe damit meiner Befremdung in der Situation nach: Befremdet war ich von der Situation, und befremdet war ich von mir selber. Das Erschrecken über den Verlauf der Performance – das zuerst Überraschung ist und in die genannte Enttäuschung mündet –, ist eine erste Schicht. Erst bin ich überrascht, dann amüsiert und sogar belustigt – das ist eine zweite Schicht des Affekts und der Emotion, die ganz anders angelegt ist, aber parallel dazu zu liegen kommt. Ich genieße als Zuschauerin die spektakulären Anteile der Darbietung, namentlich die Sprünge und Bewegungen, die akrobatisch und schwierig sind und eine ironische Brechung darin erfahren, wie er *uns* bittet, aufzuhören. „Bitte hört auf! Hört doch auf!“ ruft Wicht. Ähnlich war es bereits bei den ebenso überzeichneten Schrei in ‚Saft‘, von dem schon ausführlich die Rede gewesen ist. Ich lache über seine Aktionen – und über seinen Schrei. Wer agiert und wer wen bewegt (angreift), vermischt sich. Der Grund des Lachens befremdet mich. Ist es eine wertschätzende Geste in Bezug auf den originellen Part, den Philippe Wicht gespielt und auf den Bruch, mit dem er uns überrascht hat? Es ist witzig, sich zu fragen, wo der unsichtbare Angreifer denn sei – und es kann befremdend-beklemmend werden. Bekanntermaßen liegt im Amüsement auch oft eine Abstandnahme, und das heißt eigentlich, dass ich mich zu verabschieden beginne oder dass ich etwas überspringe und, zum Beispiel, über ein Unverständnis hinweggehe.

In ‚Angriff‘ ziehe ich zudem Gewinn daraus, dass ich bereits ahne, dass es sich um eine Reminiszenz an *CARRIE* handelt, die sich hier Bahn bricht, und umso mehr, weil ich bemerke, dass es nicht alle wissen.



Letzte Phase von ‚Angriff‘.

Ich erinnere mich daran, beim ‚Angriff‘ in mich hineinzukichern in der Sorte von exklusivem Vergnügen, das die Insiderin hat, die merkt, dass sie etwas versteht, das Andere (noch) nicht zu fassen bekommen. Aus der jetzigen Perspektive befremdet mich daran meine Schadenfreude gegenüber den Anderen. Auch diese ist eine Art sich abzuheben.

Die Übertreibung, die Wicht darbietet, basiert auf dem Thema ‚Gewalt‘. Doch es lässt sich kein Ausgangspunkt von Gewalt feststellen, der Wicht bewegt, ausser er selbst. Im Lachen über einen, der mich (wenn auch grundlos) anfleht aufzuhören, distanzieren ich mich von dem Berührtsein, das er in mir hervorruft, vom Mitleid. Präziser gesagt: einer fleht mich an, mit etwas aufzuhören, das ich (ihm) nicht (an-)tue. Er weiss, dass nicht ich das tue. Ich lache. Lache ich aus Erleichterung, dass ich nicht involviert bin, lache ich über die Übertreibung, lache ich über die Anderen, die nicht lachen, lache ich über die Figur, die er abgibt, oder lache ich einen Abstand herbei? Vermutlich stimmt alles davon, doch das Letzte hat mich am meisten zu interessieren, und das ist der Grund, dass *Prom* sich nur affiziert schreiben lässt.

*Die erwünschte Position. Zur Fremdheitserfahrung
in der kollektiven ästhetischen Situation*

Dass, und wie, *Prom* mir zu nahe geht, lässt sich nur verstehen, wenn man es nachträglich weiter zu nahe kommen lässt. *Prom* zu beschreiben geht davon aus, dass die Performance auf mich einwirkt, indem sie mir eine Form von Teilhabe in Aussicht stellt. Ich gehe der kollektiven ästhetischen Situation von *Prom* nach, indem ich mir meine Imagination dessen, was diese Gemeinschaft *für mich* darstellen soll, bewusstmache. Die Vorstellung dazuzugehören und dadurch auch einen sinnvollen Beitrag zu einem gemeinsamen Zweck zu bringen, ist mein Antrieb in dieser Performance. Es gab mir ein Ziel, und ich brauchte ein Ziel. Denn mich in einer Gruppe oder Situation sicher (geborgen) fühlen zu wollen, steht dem entgegen, was es mit mir macht, mich in einer größeren Gruppe aufzuhalten. In einer Situation bin ich ‚affected‘ und vielfach exponiert. In meinem Affiziertsein trete ich Anderen gegenüber in Erscheinung: Angeschaut werden zu können, auch wenn man das nicht will oder es gerade unangenehm ist, bedeutet, einander ausgesetzt zu sein, dadurch, dass sich das Bewegtsein zeigt.

die erwünschte Position

Proms Wirkung baut maßgeblich darauf, dass jede meiner Bewegtheiten und jede Überraschtheit darin für Andere sichtbar ist, weil sich der Performer immer wieder den Blicken entzieht. *Prom* schüttelt mich

dadurch, dass sie mir die festen Bezugspunkte verspricht, die ich mir wünsche, aber dass ich sie nicht bekomme. Wie ironisch und vorläufig, auf eine wie ‚angenommene‘ Art auch immer, ich lasse mich ein, weil ich eine Position erwünsche. Sicher sein zu wollen, bringt mich dazu, beteiligt und ansprechbar zu sein. Wie stark das Als-ob an der Teilnahme auch immer ist, birgt diese doch das Potential, aus dem Ruder zu laufen; sie wird durch meinen imaginativen Anteil zu einer ‚echten Bindung‘, zu einer Fixierung, die enttäuscht werden kann. Die Fixierung auf eine positive Lesart des Geschehens ist schwer abzuschütteln. Affekt, stellt Sara Ahmed fest, sei ‚sticky‘.⁵³⁵ Wie Teilhabe gelingt, sagt mir *Prom* nicht. Als Beforscherin* der kollektiven ästhetischen Situationen kann ich bei Anderen nach Anzeichen suchen, dass sich etwas bei ihnen zeigt, aber ich finde die Wirkweisen dessen, was vor sich geht, doch genauer bei mir selbst. Der Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, an der die Transformation der Selbst-, Anderen- und/oder Weltverhältnisse ihren Ausgang nehmen kann, oder vielmehr eine der vielen solchen partiellen Transformationen, liegt nicht im Außen. Die Fremdheitserfahrung, die *Prom* auslöst, hat mit mir zu tun und liegt (tiefer) in mir. Sie lässt mich zwischen dem Innen und dem Außen oszillieren.

Bewegt und gebunden werde ich nicht durch Eindrücke alleine, sondern weil ich den Affekt bereits umsetze (ihn mit Wert belege und belehne, Vorstellungen daran knüpfe oder ihn auch abschreibe). So wird aus der Wahrnehmung ein Angebot und eine Bewegtheit; und insofern ich es reflektierend begleite, überdenke ich es bereits.⁵³⁶ Aus dieser ersten Einordnung entsteht schon ein Befremden über meinen Distanzverlust, entsteht Enttäuschung, Überforderung; und eben auch Lachen.

Fremdheitserfahrung

Fremdheit ist nicht unbedingt die Erfahrung des Fremden, des Anderen, außerhalb von mir, es ist eine Erfahrung von Fremdheit in mir, wie in der Rede davon, jemand sei sich fremd. Dadurch erst, dass Einbezug und Teilhabe mich mir fremd machen, kann ich mich auf jenes Dahinterliegende zuschreiben, auf das, was *mich* ausmacht.

Als das Ziel der Prom Night gescheitert ist, können wir Wicht nicht als einen Erwachsenen mit einer guten Erinnerung in die Welt entlassen, sondern es wird klar, dass er einer anderen Welt angehört, der Welt der von bösen, fiktiven Mächten Besessenen. Die gefühlte und gewünschte Sinnhaftigkeit meiner Teilhabe an der Situation schreibt sich damit um.

In dem Moment, in dem die Verbundenheit nicht mehr greift, berechne ich, befremdet und verwundert, was ich bereit war, um *Proms* willen wegzustecken: die investierte Zeit, die Desorientierung, die Mühen. In Verbindung mit der beschriebenen Szene zeigt sich *bei mir* die Verwunderung darüber, wie stark ich mich selbst – in echt – auf *Prom* fixiert und mit Philippe Wicht habe verwickeln lassen: darauf hinweisend, dass ich nicht ohne Widerstand und nicht nur gerne, jedoch ziemlich häufig, Performances besuche.

535 Ahmed 2010, S. 29. Im politischen Sinne: manche Affekte hängen sich an bestimmte (Gruppen von) Menschen und kommen immer wieder, sie scheinen nur unwillkürlich, wie Angst und Hass. In *Prom* wäre es eher die Hoffnung, die am Performer hängt.

536 Diese Überlegung schließt u.a. lose an allgemeine philosophische Affektdefinitionen und an psychologische Überlegungen an, die bspw. Charles Altieri in Hinblick auf ‚sensation‘ und eine ‚imaginative dimension‘ vorbringt, vgl. Altieri 2003.

Fremdheit methodisch

Methodische Überlegungen können Inspirationen bei der Formulierung des Gegenstands sein. Im Abschnitt zur Methode in *Bildwerdung* von Andrea Sabisch, in dem es um eine „indirekte Empirie vom Symptom her“ geht, sind viele solcher Fäden zusammengenommen, die den Gegenstand meiner Betrachtung betreffen.⁵³⁷ Die Reflexion von Andrea Sabisch widmet sich den Zugängen, die versprechen, zu einer gegenstandsangemessenen Methode für Bilderfahrung beizutragen.⁵³⁸

Fremdheit zeichne sich dadurch aus, dass „etwas da ist, indem es sich unserem Zugriff entzieht“, schreibe Bernhard Waldenfels in *Hyperphänomene*, zitiert Andrea Sabisch.⁵³⁹ Dabei, Fremdheit und Befremdung zu schreiben, sind „Bezugsweisen“, so Waldenfels, zugleich auch „Entzugsweisen“.⁵⁴⁰ Was also ist eine gegenstandsangemessene Methode, um nicht „Fremdem durch die Art der Beschreibung seine Fremdheit zu rauben“?⁵⁴¹

Der von Sabisch mit Waldenfels nahegelegte Dreh ist, sich „auf etwas beziehen, indem wir uns auf *anderes* beziehen“.⁵⁴²

Somit ziehe ich für mein Vorgehen als dringlichstes Fazit aus dem angesprochenen Absatz, eine Brechung ins bezugnehmende Schreiben einzuführen, die sich der Gebrochenheit der Erfahrung als angemessen erweist. Andrea Sabisch nennt das ‚Verfremdung‘⁵⁴³ und gibt einige Erläuterungen und Beispiele zum indirekten Beschreiben „jenseits des Direkten und positiv Beschreibbaren“⁵⁴⁴ an. Als Beispiel für relative Indirektheit führt Andrea Sabisch eine Textpassage aus *Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji an, das sich im Bereich literarischen Schreibens befindet und in dem sich mehrere Brechungen zeigen, die auf mehreren Ebenen liegen. Ich umreisse, was ich davon verstehe. Die Erzählerin der Geschichte liebt einen Wald für die Zwischenräume zwischen den Bäumen, die für sie für etwas stehen, das mit jemandem zu tun hat, von dem sie nicht viel sagt, nur den Namen, Matteo, und nun, im Vorbeifahren quasi, äußert sie nur, dass sie ihren Vater sicher wieder nicht bitten werde, er solle das Auto anhalten, denn sonst müsste sie ihm ja einen Grund angeben, wieso sie so nahe vor dem Ziel anhalten wolle.⁵⁴⁵ In der mit Sabisch ‚relativen Indirektheit‘ dieser Erzählung tauchen Andeutungen, Auslassungen, Vergessenes, Mitgemeintes und von anderer Seite her Beschriebenes auf, und es geht um Dinge, die innerhalb der Geschichte nicht ausgesprochen werden, und auch nicht ausgesprochen zur Leserin hin.

537 Vgl. Sabisch 2018, S. 67-75, hier S. 67.

538 Vgl. Sabisch 2018, S. 67.

539 Bernhard Waldenfels. *Hyperphänomene: Modi hyperbolischer Erfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp, 2012, S. 178, z.n. Sabisch 2018, S. 67.

540 Waldenfels 2012, a.a.O., S. 178, z.n. Sabisch 2018, S. 67

541 Waldenfels 2012, a.a.O., S. 176, z.n. Sabisch 2018, S. 68.

542 Waldenfels 2012, a.a.O., S. 176, z.n. Sabisch 2018, S. 68.

543 Sabisch 2018, S. 71.

544 Vgl. Sabisch 2018, S. 68-71, Zitat: S. 68.

545 Melinda Nadj Abonji. *Tauben fliegen auf*. Salzburg, Wien: Jung und Jung, 2010. S. 6, z.n. Sabisch 2018, S. 68.

Danebenzielen zur Fremdheitserfahrung

indirekt antworten

Ich verstehe, was ich zu *Prom* als Text niederlege, als ‚indirekte Empirie‘ im Sinne von Andrea Sabisch.⁵⁴⁶ Als symptomale Lesart der Performance bringt mich die indirekte Empirie den Bedingungen dessen näher, wie ich affiziert werde, und damit auch dem – je spezifischen – Wirken der Performance.⁵⁴⁷ Es geht, mit Sabisch gesagt, nicht darum, zu beschreiben, was in Erscheinung tritt, sondern *wie* es in Erscheinung tritt; nicht: was ich meine, sondern: *wie* ich es meine.⁵⁴⁸

Die Suche setzt bei etwas an, das selbstverständlich scheint. Gerade insofern der positive Bezugspunkt für die ‚kollektive ästhetische Situation‘ die Gemeinschaftlichkeit und der Beitrag aller ist und die geteilte Freude, die im Bild vom schönen Ball in *Prom* angelegt sind, ist es nötig zu fragen: Was entzieht sich, und was ist das Fremde daran? Liegt dem eine naive Imagination von Gemeinschaft und Teilnahme zugrunde? Dieses Bild des Balls und des Festes – der Traum von CARRIE – ist direkt, plakativ und bunt; etwas, das sich im Bezug auf den Ball entzieht, müsste also weniger einleuchtend sein und sich dahinter verstecken.

Einen Schritt weiter, tritt im Denken... die dahinterliegende Idee zutage, dass der Performer den schönen Ball und die Aufmerksamkeit genießen solle – an meiner Stelle – und damit die Vorstellung, ich machte jemand anderem zuliebe mit. Scheinbar ist meine ungesicherte Position und meine Ausgesetztheit durch eine Art projektiver Identifikation zur Sorge um *sein* Wohlergehen geraten.⁵⁴⁹ Wicht äußert den Wunsch *für mich*, und ich spiele mit Anderen gem-einsam mit, um seinetwillen. Was sich in dem Wunsch entzieht, dass es Philippe Wicht gut gehen solle in seiner *Prom?* – meine Einsamkeit. Ich schreibe das recht direkt, doch staunend hin. In meinem auf Wicht gerichteten Blick und in Bezug zum Performer als Gegenüber gerät mir das Unbehagen, das Performancesituationen erzeugen können, aus dem Blick. Darauf baut *Prom* auf: das Unbehagen erhöhen und eine sichere Position in Aussicht stellen. So entsteht eine ‚kollektive‘ Situation, in der alle etwas für sich wollen, verwickelt in ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen. Die wohlbegründete Notwendigkeit mitzutun verschiebt mein Bedürfnis und lässt es zur imaginierten Eigenschaft des Performers werden.

3. Belieben beforschen

Indirekte Empirie der Bezugsweisen

Um zu explorieren, was mich (an mir) in *Prom* am meisten befremdet, muss daher erstens meine Bezugsweise auf den Performer in den Blick geraten. Denn Philippe Wicht hält die Performance *für mich*, also in meiner

546 Vgl. Sabisch 2018, S. 67-74.

547 Ich formuliere dies als eine Art Fazit in Bezug auf die bereits angegebenen Stellen, vgl. bes. Sabisch 2018, S. 12f, 70f.

548 Vgl. Sabisch 2018, S. 70f.

549 Vgl. allg. Sayers 1992; in Bezug auf Performance: Turri 2017; vgl. Melanie Klein. „Zur Psychogenese der manisch-depressiven Zustände [1946]“. In *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1972. S. 45-73.

Vorstellung, zusammen. Da ist eine tiefer gehende Verwicklung, die dem vorausgeht und die die Teilhabewünsche generiert. Zweitens gilt es, wenn ich mit Waldenfels und Sabisch gehe, in der Darstellung die Fremdheit der Erfahrung dessen, wie ich mich (mit Anderen) auf den Performer beziehe, nicht zu bewältigen, sondern eine vorläufige Darstellungsweise für sie zu finden, „die sich der Fremdheit der Erfahrung aussetzt“.⁵⁵⁰

Im Schreiben, das nicht die Vorläufigkeit des Sprechens hat, ist diese Offenheit schwer herstellbar, und gerade wissenschaftliches Schreiben wird häufig mit entschiedenen und dezidierten Äußerungen gleichgesetzt. Das sich entwickelnde Denken über die Bezugnahmen in *Prom*, das ich weiter oben erprobe, ergibt aber, niedergelegt in Sprache, doch immer auch vorläufige Abschlüsse. Die Schwierigkeit, die Erfahrung nicht zu schließen, hat zuletzt auch mit dem Gegenstand zu tun, der sich gern an eine Person oder Figur heftet: der Bezug auf den Performer tendiert dazu, sich so fassbar zu zeigen wie als wäre er ein Bild des Performers auf den Fotografien der Performance, als würde ein solches präzises Bild die Bezugnahme schon erklären. Und so differenziert das Geschriebene letztlich geworden sein mag: Schreiben mag offen sein für eine jeweils nächste Wendung, aber mit dem Schreiben aufhören, das Geschriebene überarbeiten und es für Andere und für spätere Zeiten reproduzieren, schließt den Bildungsprozess doch merklich ab.

Auf eine Performance schreibend Bezug nehmen, ohne dass die Fremdheit der Erfahrung bewältigt scheint „wie ein vorläufiges Hindernis“,⁵⁵¹ ist eine unmögliche Tätigkeit.

belieben
wünschen

Wenn ich meiner Befremdung symptomal nachgehe, bringt das mehrere Lagen von Antworten hervor. Es scheint, dass Kriterien eines Symptomes (einer Ersatzbildung) auf die Enttäuschung über das unseriöse und unglaubwürdige Spiel von Wicht und auf die Langeweile zutreffen und das Gefühl, das sei es „schon gewesen“, zutreffen.⁵⁵² Es ist eine reflexive Reise ins Terrain der Ersatzbildungen, in dem die Enttäuschung über die Performance auf den enttäuschten Wunsch nach Teilhabe hindeutet, und dieser verweist wiederum auf ein Unbehagen an ‚Situationen‘ generell – und *Prom* im Besonderen. Dasselbe gilt für das ‚Belieben‘ des Performers; ich sinne darüber nach, wie ich die Verantwortung für meine Teilnehmenswünsche jemand anders, einem Anderem, aufgeladen habe.

Ein Symptom für die Überforderung in der kollektiven ästhetischen Situation und für die Projektion als Bezugsweise ist von daher auch die Ratlosigkeit darüber, wie Wicht tickt. Sie ist die fassbare Seite des Versuchs, ein Bild des Performers zu entwerfen, das möglichst Bestand haben soll. Während der Performance entsteht eine zunehmende Desorientiertheit über die Psychologisierung der Figur, die auch dadurch befördert ist, dass die Logiken der Teilhabe an der Performance nur diffus zutage treten. Herausfinden zu wollen, wofür diese Figur steht und woran der gute Ausgang der Performance sich bemessen wird, ist die Aktivität, die das Unbehagen am Teilnehmen verdeckt. Dadurch, dass wir uns an Wicht halten und ihm irgendwelche haltbaren Motive unterstellen wollen, bündeln sich die Energien auf ihm. Er muss das in der Planung vorausgesehen

550 Waldenfels 2012, a.a.O., S. 170, z.n. Sabisch 2018, S 71.

551 Waldenfels 2012, S. 170, a.a.O., z.n. Sabisch 2018, S 71.

552 Die Formulierung stammt aus einer Unterhaltung mit Anna Schürch über die Performance *Prom*.

haben. Die Projektion scheitert und wird zuletzt sogar ironisiert und auf uns umgewendet: „Hört auf!“ bittet er – *uns*. „Arrête! Arrêtez, arrêtez-la!“. Im Schrei bittet Wicht darum, dem ein Ende zu machen. (wem oder was ein Ende zu machen: dem Angriff auf ihn, dem Zuschauen, den Erwartungen an ihn?). Im Nachhinein scheint es mir also offensichtlich, dass *Prom* Gemeinschaftlichkeit und Teilhabe problematisiert und dass die Figur eine manipulative und eine manipulierte zugleich gewesen ist. In der nachträglichen Reflexion betrachte ich Ungewissheit und Ratlosigkeit unter der Perspektive, wie sich meine Wünsche an die Hauptfigur der Performance geheftet haben.

Banalität und Normalität

Das Bild dieses blassen, haarigen jungen Mannes um die Dreißig im Sportdress, für mich nicht attraktiv, wieso hat es mich so lange verfolgt, wieso hänge ich noch der Verwunderung darüber nach, wie er uns alle – wie er mich – gewinnen (rumbringen) konnte? Auf Wicht trifft etwas, das nicht von ihm, sondern von mir ausgeht. Wicht (sein Auftritt) fällt an eine Stelle, die bereit war. Sich an den Auftritt eines weißen Mannes heften (vielleicht queer), der wenig besonders ist, dessen Andeutungen, dass er nicht beliebt gewesen sei, Glauben schenken (wieso?, er scheint normal genug), wie kam das? Seine banale Normalität mit Wert zu belegen, sie zu ‚belieben‘ (Pazzini), wodurch ist das motiviert und begünstigt worden?⁵⁵³

Wenn ich beschreibe, wie *Prom* wirkt, spricht sich das an den Konkretheiten des Beispiels entlang. Durch mein Zutun wirkt es bis ins Sprachliche hinein, als Wechsel im Stil des Schreibens: die Bindungskräfte der Situation als spannende Beschreibung dargestellt, und die Enttäuschung als Austrocknen der Sprache. Darin also ist der Gegenstand, meine Teilnehmerswünsche, im Text impliziert und gewissermaßen indirekt verhandelt. Aber auch evozierend, damit durch das Lesen der Weg für spätere, geschriebene Analysen bereitet ist.

Performance schreiben ist insofern als antworten aufzufassen, und die Antwortweise wird durch meine Erfahrungsweisen wie auch das Medium des Schriftlichen mitbestimmt. Es ist zugleich bereits auch ein Mitteilen und eine an die Leserin* gerichtete Kommunikation. Ich habe dem mit den Mitteln von Deskription, Evokation und Analyse gerecht zu werden versucht.⁵⁵⁴ Ich habe diese drei Modi genutzt, um die Situation zu beschreiben, um sie sich im Text ein Stück weit ereignen zu lassen, sowie auch, um analysierend über sie zu schreiben und sie in die Nähe von Theorien zu bringen.

Affiziertsein ist schwierig zu beschreiben, umsomehr, wenn das Affiziertsein nicht nur spürbar gemacht werden, sondern auch gebrochen bleiben soll. Um Wirkungen und Wirkweisen von Befremdung und Verbundenheit aufzufinden und sie beschreiben zu können, setze ich mich all dem in einer rezeptiven Exploration aus. Die Schwierigkeit steigert sich, wenn es darum geht, meinen eigenen Anteil zu reflektieren und zu theoretisieren, ohne ihn festzumachen und zu verallgemeinern. ‚Indirekte Empirie‘ zieht eine Vorgehensweise nach sich, die darin besteht, auf das, was wirkt, indirekt zu sprechen zu kommen.⁵⁵⁵ Performance affiziert schreiben in diesem ersten, Sinne wäre, Phänomene in gebrochener Form zur Sprache kommen lassen. Das Fremde ist ja gerade, was ich nicht ganz wissen will oder

553 ‚Belieben‘ benutze ich im Sinne von Karl-Josef Pazzini, vgl. Pazzini 2020, S. 14 (Seitenangabe gemäß Manuskriptfassung).

554 Vgl. Ploder und Stadlbauer 2017, S. 424.

555 „das Indirekte in Form eines Wirkens zu beschreiben“, Sabisch 2018, S. 71.

wissen kann. Packe ich es, ist es nicht mehr fremd. Was ich sage, klingt plausibel, denn das nicht Sagbare fällt weg. Ein Rest Fremdheit bleibt dabei (immer) oder entsteht neu an anderer Stelle.

4. Theoretische Empirie

Die indirekte Empirie erweitert sich durch Theorien, die die Beobachtungen ausdifferenzieren helfen und die Betrachtende dabei weiterbringen. Dieser Aspekt hat etwas mit der erweiterten Definition der Aufführungsanalyse gemeinsam, wie sie Katharina Pewny einführt: als ein „Überschreiben der Aufführung mit theoretischen Überlegungen und Interessen“.⁵⁵⁶ Er geht aber darüber hinaus.

Das Verfahren, das ich in *Bildung in Performance* anwende und durch das ich in die Bildung grundsätzlich einbezogen werde, ist dem ähnlich, was Karl-Josef Pazzini und Manuel Zahn als „theoretische Empirie“ bezeichnen. Theoretische Empirie ist ein wechselseitiges Bestimmungsverhältnis von Theorie und Betrachtung, in dem sich „Objektivität und damit ein abgrenzbares Objekt [der Forschung, B.S.] erst in einem Prozess“ herausbilden.⁵⁵⁷

Theoretische Empirie ist im Prinzip analog zum transformativen Bildungsprozess formuliert. Es geht nämlich um einen Prozess, in dem oder durch den „das Wissen, mit dem das forschende Individuum operiert, [...] derart in Reibungsverhältnisse gerät, dass eine Irritation entsteht, die helfen kann, die bisherigen theoretischen Konstruktionen und Erfahrungen zu reflektieren, differenzieren und zu verändern.“⁵⁵⁸ Auslöser dazu, oder vielmehr zugleich auch „Diagnose- und Kontrastmittel“⁵⁵⁹, kann Kunst sein – oder: jedwede Art der künstlerischen Darstellung und Hervorlockung eines Themas, das im Zusammenhang mit der Betrachterin gebracht etwas bewegt. Im Kontext der hier zitierten Textstelle sind filmische Darstellungsweisen des Lehrens (‘Lehr-Filme’, ‘Lehrerfilme’) der Gegenstand der Betrachtung. „Bildung, Lehren und Lernen“ entziehen sich „der direkten Wahrnehmung“, stellen Pazzini und Zahn fest.⁵⁶⁰ Die hier skizzierte Perspektive nimmt die Darstellungstechniken von Spielfilmen in den Blick, die sich des vielfältigen Themas annehmen, und macht sich an deren imaginären Konstruktionen von Bildung, Lehren und Lernen fest. Durch diese Techniken akzentuiert, schlagen die Autoren vor, biete sich ein Zugang zu den imaginären Dimensionen des Wissens und der Wahrnehmung von Bilden, Lehren und Lernen.⁵⁶¹

Performance schreiben ist als eine indirekte und theoretische Empirie meiner Teilhabe an *Prom* lesbar, gebrochen erzählt und um theoretische Bezüge ergänzt. In der Erzählung gehe ich dem Wirken von *Prom* als einem Dispositiv für verstrickenden Einbezug nach, indem ich *Prom* aus der Perspektive der Einbezogenen oder der Verwickelten perspektiviere. Dem Wirken der Performance ist ohne meine Art, in Verbindung zu treten und dadurch, wie ich affiziert bin, nicht beizukommen.

556 Pewny 2011, S. 8.

557 Pazzini und Zahn 2016, S. 149, vgl. a. S. 150f.

558 Pazzini und Zahn 2016, S. 149.

559 Pazzini 2015, S. 31.

560 Pazzini und Zahn 2016, S. 150. Bildung, Lehren und Lernen sind im Sinne der Professionalisierung gemeint: als ein Lehren, das auch Bildung und Lernen sein kann.

561 Pazzini und Zahn 2016, S. 151.

befremdet verbunden

Meine Vorstellung davon, wie meine Teilnahme sein soll, überschreibt die Performance mit meinen Erwartungen und Wünschen, mit meinen Bildern: als ‚ein Fest‘, ‚eine gute Erinnerung‘, ‚ein unvergesslicher Abend‘. Aber die Performance ist schlauer: Sie gibt mir die Bilder (vor). Sie enttäuscht meine Vorstellungen von Gemeinschaft und von Teilhabe an ihr. Sie führt meine Vorstellung von einem sympathischen, netten Gegenüber ad absurdum. Sie ist mir voraus, sie ahnt meine Wünsche, und meine Wünsche stellen sogar ihr Ausgangsmaterial dar. Die kollektive ästhetische Situation erscheint, sie entsteht in mir. Kunst, Performance – als Parallelaktion – lockt meine Unfertigkeiten, Wünsche, Fremdheiten in Bezug auf Glück und Gemeinschaft hervor.⁵⁶²

Meine Art, in Verbindung stehen zu wollen und in Bezug zu treten, verändert sich im Schreiben. Wenn ich meine Bildung und Veränderung festhalte, ist insofern einerseits der Definition von Empirie zuzustimmen, die die Ethnologin Anja Tervooren vorbringt und das ich zur Schärfung meiner Erklärung vorbringe. Tervooren hebt die „grundlegende Rolle des eigenen Anteils“ in der Forschung hervor, die zudem „systematisch die Erfahrung von Phänomenen in den Forschungsprozess“ einbeziehe.⁵⁶³ Andererseits sagt Tervooren dies vor dem Hintergrund eines strengeren Empiriebegriffs, in dem die ‚Daten‘ als gegebene Erfahrung von der durch die Forscherin zu leistenden ‚Interpretation‘ unterschieden werden sollen: auf Basis der Setzung, dass ‚Daten‘ eine Faktizität zukommen solle.⁵⁶⁴ Demgegenüber versteht sich das indirekte, psychoanalytischen Ansätzen nahestehende Verfahren, das ich schildere, als eine andere Art von Empirie: eine Empirie, die von inneren Welten und ihrer je sprachlichen Verfasstheit ausgeht und in der die Datengewinnung, würde der Begriff überhaupt verwendet, immer schon mit interpretierenden Verfahren verwoben ist.

Verbunden antworten auf Übertragung

transindividuell
verbunden

Kollektive ästhetische Situationen beschreiben beruht ganz grundlegend auf Anregungen und Denkhilfen aus Karl-Josef Pazzinis Arbeit. Ich habe als implizit gebliebene Referenz besonders das Konzept der Übertragung zu nennen. Zum Ausgangspunkt wird sie wegen ihrer transindividuellen Aspekte.

Als Individuum stehe ich in etwas Geteiltem, dem sich auch Andere aussetzen und zu dem diese Anderen ihre Anteile von ‚Verbunden‘, ‚Bewegt‘ und ‚Befremdet‘ beitragen. Das bedeutet: nicht nur das, was durch die Performance bewirkt wird, verteilt sich im Raum und wirkt. Wirkungen und Zustände sind zudem nicht auf das Individuum beschränkt, das sich da (alleine) der Situation aussetzt. Vermischungszustände und Abgrenzungsmomente treten viel verteilter auf. Die ‚Situation‘ *Prom* bringt bis zu siebzig Personen oder auch mehr in Bezug zueinander. Die Problemlage, eine kollektive ästhetische Situation zu beschreiben, entsteht geradezu mit daraus, dass viele ihr gemeinsam ausgesetzt sind – oder auch positiver: dass viele etwas beitragen. Um den Zugriff auf diesen Faktor darzustellen, muss ich etwas ausholen. Denn der transindividuellen Dimension ist methodisch nur annäherungsweise beizukommen.

562 Zur „Verdichtung von Erfahrung“ in Film vgl. Pazzini und Zahn 2016, S. 150.

563 Tervooren 2014, S. 55.

564 Tervooren 2014, S. 58f.

Übertragung im Pazzinischen Sinne ist ein transindividuelles Konzept und beschreibt etwas, das im Dazwischen liegt: was überspringt, was sich zwischen mehreren (mindestens zweien) bildet. Als Clou des Konzeptes Übertragung hebt Pazzini hervor, dass es „eine wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen zu fassen sucht, die über eine individuelle Abschottung, genannt Autonomie, Individualismus, gar Autarkie hinausgreift“.⁵⁶⁵ Auch, wenn sie eine Quelle und ein Ziel zu haben scheint, ist sie nicht zugehörig zu einem Individuum.

In diesem Sinne regt Pazzini eine Reformulierung des Freudschen Übertragungskonzeptes an.⁵⁶⁶ Was oder was alles in Übertragung, oder Übertragungsliebe wirkt, ist mit Pazzini schwer auseinanderzuhalten und schwer zuzuordnen – sie wirkt und verstärkt sich durch Beiträge der Beteiligten und wirkt in beide (in mehrere) Richtungen. Die transindividuellen Aspekte dieses Konzeptes hervorhebend, ist die Zuordenbarkeit erschwert, wenn nicht sogar durchkreuzt.

Diese Konzeption von Übertragung hat Konsequenzen für methodologische Überlegungen: es „legt nahe, nicht mehr mit der Differenz vorgängig definierbarer individueller Subjekte oder auch Objekte zu arbeiten“, wie Pazzini und Zahn schreiben.⁵⁶⁷ Weitere Charakteristiken, für die Kunstpädagogik gedacht, finden sich an vielen Stellen bei Pazzini. In *Subjekt Medium Bildung* hebt er hervor, dass Übertragung medial und sozial, vermittelt und unmittelbar zugleich gedacht sein könne.⁵⁶⁸ Als wirksame relationale Raumzeit lässt sich Übertragung auf die kollektive ästhetische Situation hinüberdenken, um *Bildung in Performance* transindividuell zu denken. Das Mehr an Belieben aber macht sich gern an distinkten, unterscheidbaren Figuren fest, die klar herausgehoben sind und damit als beliebte (und auch fürchtbare) in Erscheinung treten. Wie gelingt es dann, die diffuseren Anteile, die ‚wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen‘ zu benennen, die Pazzini in Aussicht stellt?

Stimmung

Als Versuch des Beschreibbarmachens von Übertragung schlägt Pazzini vor, mit dem Begriff der Stimmung zu arbeiten.⁵⁶⁹ Das Übertragungsgeschehen sei „mit einem Paradigma von Sichtbarkeit, von Visualisierung und entsprechenden Raum- und Zeitkonzepten nie direkt fassbar [...]. *Stimmung* ist ein Versuch, das zu tun.“⁵⁷⁰ Pazzini sieht Stimmung nämlich auch „als Moment von Bildungsprozessen“ an; gerade die spekulative

565 Pazzini 2015a, S. 319.

566 Übertragung ist auch im Freudschen Sinne lesbar als zwischen mehreren Personen situiert. Dort bezeichnet das Übertragungsgeschehen einen Effekt der therapeutischen Beziehung, der – so eine gängige Lesart – durch professionelle Haltung erkannt und bearbeitet werden soll. Inwiefern Übertragung also ein Ansatzpunkt für die Therapie oder ein Störfaktor ist, der möglichst auszuschalten ist, ist strittig. Pazzini kritisiert das vereinfachende Konzept der Gegenübertragung, verstanden als eine der Übertragung entgegengerichtete Kraft und ausgesandt, um jene zu neutralisieren. Vgl. zur ‚Aufteilung und Stilllegung des Gesamtkonzeptes Übertragung‘ Pazzini 2015a, S. 319.

567 Pazzini und Zahn 2016, S. 150.

568 Vgl. Pazzini 2015b, S. 39-57, hier S. 44.

569 Pazzini 2015a, S. 317; vgl. auch: S. 318-329, S. 332-335.

570 Pazzini 2015a, S. 317.

Fassung von Bildungsprozessen sei mit „einem Gemenge [...] von Erfahrungen zwischen Menschen“ konfrontiert.⁵⁷¹ Mittels der Betrachtung von Stimmung kann – indirekt – einer Situation Genaueres zu den Wirkweisen zu entlocken sein, durch die die einzelnen Anwesenden gemeinsam in Bezug zueinander gesetzt sind und die aus ihrem Bezug zueinander entstehen. Bei Stimmung ist an etwas zu denken, das jemand für Andere zurücklässt und das erst nach seinem* Weggang spürbar ist, oder etwas, das niemandem so ganz zugehören scheint und doch im Raum ist und sich im Versuch es wahrzunehmen verstärkt. Aus solchen Gedanken ist zu folgern, dass Stimmung für bildungstheoretische Überlegungen wichtig sein kann, denn sie berühre mit Pazzini „die Frage der Grundierung pädagogischer Aktionen und damit der möglichen Bildung“.⁵⁷² Als ‚Grundierung‘ ist die Stimmung damit aber auch zugleich ein hinreichend diffuses Konzept. Denn grundlegend dafür ist nicht nur die Situierung ‚zwischen Menschen‘, sondern auch, dass es um „die Mischung [geht], die aus unbewussten Erfahrungen zwischen Menschen entsteht“.⁵⁷³

Stimmung im Text

Meine Erzählung von *Prom* hat versucht, Stimmung zu ‚schreiben‘, dadurch, einige ihrer Elemente zu benennen und andere auf der Textebene hervorzurufen. So ist etwa, um ein bisschen auszuholen, der ausführliche Exkurs zu *CARRIE* und Horror ein Versuch, eine Grundlage für die Berührbarkeit der Leserin* zu legen.⁵⁷⁴ Desweiteren schreibe ich mich zur Verhandlung dessen, was in *Prom* passiert, an Motiven entlang, die eine spannungsvolle Beziehunghaftigkeit nahelegen, in der Versprechen, Verdacht und Vertrauen eine Rolle spielen. Eine kollektive ästhetische Situation wie *Prom* enthält diese Elemente, nicht nur bei Einzelnen und nicht nur bewusst, sondern als – Stimmung –, die sich verbreitet, in der und durch die sich die Anwesenden gegenseitig kontaminieren.

Stimmung hat sich als wichtiger Faktor in der Erzählung der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ herausgestellt. Der stimmungshafte, schwer fassbare Anteil äußert sich etwa in der Vorstellung, dass die Anwesenden eine geteilte Desorientierung entwickeln. Es gibt weitere Faktoren, in der Politik von selbstreflexiven ‚kollektiven ästhetischen Situationen‘ der Kunst, die auch andere, weitere Begriffe aufbringen und nötig machen. Die affektiv ‚schwierigen‘ Bestandteile, die in der Stimmung in *Prom* aufscheinen, legen es nahe, an Jennifer Doyles Konzept der ‚difficulty‘ zu denken, als einer Verhandlungsweise, die zeitgenössische Kunst pflegt. Mit Doyle wäre der Gefahr, beim Arbeiten mit dem Stimmungsbegriff in die Diffusität oder das allumfassend Wirksame im Sinne von ‚Atmosphäre‘ abzugleiten, etwas entgegenzusetzen: eine konkrete, politische Problematik und zugleich ein Thema, das mittels dieses Diffuswerdens, mittels Stimmungserzeugens – als ungute Affizierung – thematisch wird (auch teilweise unbewusst). In *Prom* wäre so eine Thematik, die der Stimmung zugrunde liegt, direkt zu fassen: als Problematik zwischen Minoritärsein, der Notwendigkeit, anerkannt zu werden und dem Wunsch nach Beliebtheit, Prominenz und Ideal.⁵⁷⁵

571 Pazzini 2015a, S. 317.

572 Pazzini 2015a, S. 317.

573 Pazzini 2015, S. 328.

574 Vergleiche zu den Ambivalenzen im Aufnehmen von Stimmungen – was gemeint ist und wie es wirkt; wie darauf reagiert werden sollte –, Gedanken von Holger Schulze in seinem Essay *Gespür*. Vgl. Schulze 2014.

575 Vgl. Doyle 2013.

Zur Untersuchung des ‚Beliebens‘ (der eigenen Stellung innerhalb) der Situation, das ich als mächtigen Wirkfaktor der Teilhabe in meinem Fall dargestellt habe, passt Stimmung ebenso: als ambivalente, verunsichernde Grundierung, der ich entkommen will, indem ich in Beziehung trete. Wie beschrieben, spielt vieles zusammen im Wunsch nach einer geklärten und sicheren Position, die ich mir in Bezug auf Philippe Wicht/Böse Wicht Zone erhoffe. *Bildung in Performance* geht daher von einer theoriebildenden Exploration meiner Art, in Beziehung zu treten, aus. Die ‚kollektive ästhetische Situation‘ berührt Themen wie Kooperation, Kollegialität, die Bereitschaft, eine Position der Verantwortlichkeit anzunehmen und einen Vorschuss an Vertrauen zu geben: am Beispiel von mir, meiner Bildung und meiner Gestimmtheit. Als theoretische Exploration habe ich die Performance und ihre Arbeitsweisen versucht zu verorten. In der beschriebenen Analyse sind demgegenüber die Wirkungen der Performance verwoben mit der Imagination dessen geschrieben, was die Teilhabe mir bedeutet, und wie sie versteckt wird durch die Annahme, in ironisch-ästhetischer Distanz zu sein; und, mich in einer Position der Verantwortlichkeit wähnend, zu den Guten gehören wollen.

Da liegt die Leerstelle der Stimmung in *Prom*: Es braucht sie, die ‚Guten‘. Was entzieht sich? Der Narzissmus: dass ich jemand sein will, in *Prom*, und dass ich durch *Prom* jemand werden will.

Theorien bildend

Nun bin ich aber nicht nur eine Person, ein Subjekt, ein Individuum, das eine Stimmung aufnimmt und in ihr schwimmt, oder ein Selbst, das unterbrochen und zur Subjektsingularität wird.⁵⁷⁶ Ich bringe Theorien mit. Meine rezeptive Exploration ist zugleich ja eine forschende, theoriebildende Exploration. Was Performance mit mir macht, kann zu Theoriebildung führen. Die Fragestellung der kollektiven ästhetischen Situation traf also auf bereits vorhandene theoretische Anknüpfungspunkte, sie hat sie aufgenommen und verarbeitet, und sicherlich auch ihr Verhältnis dazu verändert. Am stärksten wird dies die ‚neue Ontologie‘ getroffen haben, die sich beim Versuch, sie auf eine ästhetische Lesart hin zu entwickeln und sie einer kunstpädagogischen Lesart zu unterziehen, als überraschend vielfältig – und, was eigentlich absehbar war, als für einfache Schlüsse beinahe unbrauchbar – erwiesen hat. Mit dem Ziel, die Frage, *wie Performance bildet*, mit Performance- und Subjekttheorien zu hinterlegen, habe ich eine Exploration ins Feld der Theorien unternommen, um sie fruchtbar zu machen für ein Feld zwischen erziehungswissenschaftlicher Ästhetik und Bildungstheorie. Die aus dieser Perspektive gefundenen Antworten sind theoretischer Art, doch auch anregend für fachdidaktische Überlegungen.

Theorien sind in *Bildung in Performance* auf eine weitere Art aufgetreten: darüber, dass sie in der Performance – durch mich und bei mir – wirksam wurden. Ich trug ja bereits queerfeministische Theorien über Bezüglichkeiten und Verhältnisse in die Performance mit hinein, nicht wissend, dass ich (indem ich über meine Rezeption schreibe) in *Prom* selbst zum Beispiel werden würde.

576 Zur Unterbrechung des Selbst und zu Subjektsingularitäten vgl. Sturm 2011, S. 268-281.

5. Perspektiven

Als kunstpädagogisch motivierte Herangehensweise an Kunst zieht der Versuch, ‚Performance affiziert zu schreiben‘, viele Fragen nach sich. Vom sich entfaltenden oder bewegten Zustand des ‚being affected‘ auszugehen stellt meinen Ausgangspunkt dar, um Mechanismen, Phänomene und Widerständigkeiten zu notieren, die in Performance relevant werden.

Die Spuren dessen, was Performancekunst – als Ort und als Medium von Bildungen – erzeugt, habe ich symptomal betrachtet – und an mir selbst, nicht an Anderen. Diese Position, psychoanalytisch und phänomenologisch grundiert, stellt auch einen Ausgangspunkt dar, um widersprüchlichen Phänomenen und Erfahrungen in der Rezeption von Performance nachzugehen; geteilten und überspringenden Phänomenen; Bildungen und Stimmungen; Projektionen und Vorstellungen.

5.1 Kunstpädagogisch motivierte Herangehensweise

Die Umsetzung kollektiver ästhetischer Situationen in ein schreibendes Vorgehen ist eine Praktik der Rezeption, die etwas beiträgt, was über die Deutung von Kunst als etwas schon Existierendem, damit auch über eine kunstwissenschaftliche Perspektive, hinausgeht. Sie exploriert im Sich-Aussetzen die Perspektive der Rezeption und in diesem Sinne ist die Herangehensweise kunstpädagogisch motiviert.

Im Versuch, auf die bildende Dimension von Bezüglichkeit zu antworten, die durch Performancekunst ‚performiert‘ wird, zieht dies Fragen nach sich, die die Abgrenzbarkeit individueller Subjekte berührt; was zwischen den Beteiligten stattfindet und die Situation entgrenzt; dass etwas aus der Situation hinausweist, was vorher geschehen ist; und dass dieses Geschehen auch im Folgenden als bildend erachtet werden kann.

Um Performance als Dispositiv für Bildung zu betrachten, sind die für Performance charakteristischen Eigenschaften aus der Perspektive der Teilnehmerin* gedacht: als Befragung dessen, was auf mich in meiner Position als Teilnehmerin* wirkt. Es geht nicht um Werke oder um die Logik der Gattung Performance als solche, sondern um die Logiken ihres Wirkens, auch die Logiken *hinter* ihrem Wirken. Die Vielfältigkeit des Gegenstandes, seine Komplexität, wird über mich gefiltert und hergestellt.

Im Zwischenraum von Teilnehmen und Rezipieren habe ich die sich ereignenden Bildungen und Bindungen bereits eingehender betrachtet. Die kunstwissenschaftliche Perspektive auf Performance wurde damit verlassen, oder zumindest maßgeblich erweitert um eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. Die zu Beginn beschriebenen Widerstände und Bewegtheiten, die sich in Performance bei mir als Subjekt der Betrachtung ereignen, sind Ausgangspunkte, an denen sich Bildungsprozesse festmachen lassen oder entzünden können. Die Beschreibung setzt dafür an meinem eigenen Teilnehmen und Rezipieren an. Um dem nachzugehen, was wirkt, gehe ich davon aus, dass es nötig ist, Kunstwissenschaft unter Zuhilfenahme einer betont subjektiven Perspektive zu schreiben.

Performance affiziert schreiben stellt insofern gerade in Hinblick auf das sich darin bildende Subjekt eine ästhetische Methode dar. Um nicht den Eindruck zu erwecken, dass ‚Affekt‘ ein geschichtsloser subjektiver Wert sei, verorte ich das Vorgehen in Hinblick auf aktuelle Theoriedebatten, besonders die Perspektive der Affect Studies. Im Folgenden werde ich

darstellen, welches Verständnis von Affekt, Gefühl und Bewegtsein dem affiziert Forschen zugrunde liegen könnte.

Im Bezug auf diese Frage und deren Verbindung zu aktuellen Debatten soll ein kunstpädagogisch motiviertes Forschen um weiterführende Reflexionsgründe ergänzt werden.

5.2 Affiziertsein: Subjekt oder Affekt?

Affect Studies

Die neuere kulturwissenschaftliche Debatte macht bisweilen den Eindruck, eine Forscherin*, die über Kunst schreibt, müsse sich für die eine oder für die andere Fassung von Affizierung entscheiden. Die beiden Logiken, die Anu Koivunen in ihrer Aufarbeitung des ‚Turn to Affect‘ zusammenfassend darstellt, sind erstens jene Affizierung, die auf eine Subjektivität trifft, und andererseits eine Art von Affekt, die mehr im Sinne von Kräften und Intensitäten aufgefasst ist. „Art creates intensities“, zitiert Koivunen die Autorin Elizabeth Grosz, gemäß der nach Kräften, „forces“, zu fragen sei. Psychoanalytisch motiviert, würde dagegen, wie Koivunen festhält, eher nach Erfahrungen gefragt und danach, „what subject-effects it has“.⁵⁷⁷ Beide Perspektiven schließen einander nicht aus, wie Christa Binswanger und Andrea Zimmermann jüngst dargestellt haben.⁵⁷⁸ Die möglichen Gegenstände, anhand derer dann zusammengetragen und reflektiert werden kann, was in einer Performance passiert, changieren damit zwischen der Rechenschaft über Subjekteffekte, der Beschreibung der Bedingtheiten des Subjektwerdens (Normen) und der Aufzeichnung von Intensitäten. Die nicht-dichotome Lesart macht auch für ästhetische Bildungen in kollektiven ästhetischen Situationen Sinn: folge ich dem, was in den Kreisen der (Cultural) Affect Studies vertreten wird, auf die auch Binswanger und Zimmermann sich beziehen, sind diese Aspekte nicht trennscharf zu unterscheiden.⁵⁷⁹ Eine ähnliche ist in meiner Arbeit an anderer und früherer Stelle, am komplexen Geschehen um Ausrichtung, sich ausrichten und Ausgerichtet-Werden ersichtlich geworden. Eine Debatte um ästhetische Bildung beinhaltet Anschlüsse an verschiedene Theoreme in unterschiedlicher Dichte.

Wellen

Meine Exploration zur *Bildung in Performance* nimmt eine Verortung in den konkurrierenden, sich überschneidenden Linien der feministischen Theoriebildung ein. Nach Ansätzen der Gleichheit und differentiellen Feminismen als zweiter Welle („second wave feminism“) gilt queerfeministische Theorie als ein neuer, dritter Ansatz. Queerfeministische Theorie, die den Second Wave-Feminismus abgelöst hat, ist, neueren Modellen zufolge, selbst bereits in drei Phasen eingeteilt worden.⁵⁸⁰ Ich habe einige Aspekte dessen im Absatz ‚Geschlecht nach Butler‘ bereits berührt, weil Judith Butler sowohl in der ersten wie auch in der zweiten Phase wichtige Anstöße gegeben hat.⁵⁸¹ In der ‚ersten Welle‘ queerfeministischer Theorie dreht sich die Auseinandersetzung um Zweigeschlechtlichkeit und um die Bedingtheiten von Gender und Sexualität

⁵⁷⁷ Koivunen 2012, S. 17.

⁵⁷⁸ Vgl. Binswanger und Zimmermann 2018.

⁵⁷⁹ Vgl. einf. zu Ansätzen und Grundlagen: Gregg und Seigworth 2010, S. 5-9; Liljeström und Paasonen 2012; Binswanger und Zimmermann 2018, S. 106-110.

⁵⁸⁰ Vgl. zu „waves of queer in feminism“: Campbell und Farrier 2015, S. 4.

⁵⁸¹ Vgl. den Absatz 2.1 im II. Kapitel.

durch Normen und Sprachlichkeit. Als Gegenmomente entwickeln sich Konzepte von Parodie und Subversion, und daneben ist auch die Suche nach anderen Begriffen des Begehrens, nach anderen Identifikationen und einem ‚anderen Imaginären‘ zentral, die sich nicht länger identitär und ‚in Differenz‘ zum anderen Geschlecht, sondern in Absetzung von binären Identifikationen verorten. Der Beginn der Debatte um Performativität fällt ebenso auf diesen Moment wie eine Bezugnahme auf Debatten um Repräsentationen und Sichtbarkeiten.

In der zweiten Phase von ‚Queer‘ tritt die Forderung auf den Plan, die materielle Bedingtheit der Aufführung/Ausführung von Geschlechtlichkeit einzubeziehen: in den Blick treten Aspekte, die auch – wieder auf andere Art – in Performances von Belang sind: die Materialität (von Körpern) und Gemeinschaftserlebnisse (Sozialität, Affektivität) in Räumen queerer Subkultur.⁵⁸²

Der ‚New Material Feminism‘ und die posthumanen Feminismen schließlich entwerfen als dritte Phase Perspektiven auf Verwicklungen und Relationalitäten, die nicht primär an kulturelle Kontexte gebunden sind und suchen neue Anknüpfungspunkte: medienphilosophisch und naturwissenschaftlich, unter anderem. Zwei Autorinnen*, die ich in meiner Arbeit ausführlicher zu Wort kommen lasse, gehören über ihr Interesse an kulturellen Theoremen und Kontexten der zweiten Phase von ‚Queer‘ im Feminismus an – denn sie ziehen die Verbindung zu kulturellen und gesellschaftlichen Fragen, ‚Zusammenleben‘ etwa gibt Judith Butler als einen Interessensbereich an.⁵⁸³

Die feinen Differenzierungen der Themen – ihre Konflikt- oder Differenzlinien – zwischen ‚Phase zwei‘ und ‚Phase drei‘ finden sich in den Beiträgen der Affect Studies wieder.⁵⁸⁴ Deren ‚Turn to affect‘ stellt sich – mit Blick auf Gefühl und Bewegtheit – als kritisches Korrektiv des größeren ‚Affective turn‘ dar, indem er den Bezug auf die kulturelle und gesellschaftliche Dimension von Gefühlen in den Blick bringt.⁵⁸⁵

In den Blick rücken „intensities of feeling, emotional attachments and gut reactions“.⁵⁸⁶ Diese Perspektive ergibt eine Weitung des Blicks auf Affekte und Intensitäten (Stimmungen), die in ästhetischen Situationen eine Art ‚Sinn machen‘ können, obwohl sie nicht im bekannten oder auch nur bewussten Bereich liegen müssen und sich anscheinend eher der ‚sinnlichen‘ Seite zuneigen. Wenngleich ich also diese Formulierung vorbringe, betrachte ich Affekt immer noch vor dem kritischen Hintergrund der zweiten wave of ‚Queer‘: als ein Mittel, das Soziale und seine Gewordenheit zu betrachten und auf seine Wirkungen und Ausschlüsse abzuklopfen.⁵⁸⁷ Zum einen können Affizierungen durchaus und gerade als Symptome von Vergesellschaftung interpretiert werden; sodass insofern Affekte aller Art, auch körperliche und auch solche, die nicht geteilt sind, darauf hindeuten, dass dort etwas liegen könnte, der der Betrachtung unter kulturellen Gesichtspunkten lohnt. Zum anderen aber werden Affizierungen zugleich durchaus als Wirken, als Intensitäten aufgenommen,

582 Zu Performance in queeren und P.O.C. Subkulturen vgl. Muñoz 1999; Halberstam 2005; Muñoz 2009.

583 Vgl. PTV, Butler 2016.

584 Vgl. Gregg und Seigworth 2010.

585 Vgl. Ahmed 2014, S. 230.

586 Paasonen und Liljeström 2012, S. 1.

587 Vgl. beispielhaft: Gregg und Seigworth 2010.

sodass auch Akutes und Unwillkürliches seinen Platz bekommt, ebenso wie Feines und nur schwer Wahrnehmbares. Nur eben, es bleibt dabei, dass die kulturwissenschaftliche Affektdefinition auf kulturelle Situationen, nicht auf ‚post-species‘ und ‚posthumanities‘-Fragestellungen abzielt.

affizierte Subjekte

Meine Position geht daher von einer Lesart von Affizierungen und Affiziertwerden aus, die mit Sozialitäten und Materialitäten (sowie Zeit und Raum) zusammenhängen, sowie mit den leidenschaftlichen Verhaftungen und der Gebundenheit an Andere. Für eine an Fragen der Bildung in Verhältnissen interessierte Untersuchung ist eine solche queerfeministische Perspektive sinnvoll: Affiziertwerden in ‚kollektiven ästhetischen Situationen‘ hat ja ganz strukturell damit zu tun. In Performance als kollektiver ästhetischer Situation stehen Intensitäten und Verwicklungen nicht außerhalb von sozialer Bedingtheit.⁵⁸⁸ Affiziert forschen geht desweiteren nicht aus einer post-humanen und auch nicht aus einer subjektlosen Perspektive, gerade weil ein unzugänglicher Teil mitgedacht werden muss. Denn das Unwillkürliche, Unzugängliche und Bewegende von Bildungen liegt ja genau darin, dass sich etwas Fremdes zeigt – als Fremderfahrung –, das sich im Zeigen wie auch im Schreiben teilweise entzieht. Kräfte, die im Raum sind – Stimmung, Übertragungsgeschehen – wirken auf mich ein, als das Individuum, das sie bündelt und hinschreibt. Meine Sozialisation, meine vorherigen Erfahrungen und meine Art, sie aufzunehmen, haben maßgeblich Teil daran, wie ich sie darlege. Auch die Übersetzung in Sprache kommt mit ihren Spezifika hinzu, die noch andere Probleme stellt und es doch erlaubt, darzustellen, was der Fall ist.

Die Wirkweisen oder die *Performativität* kollektiver ästhetischer Situationen zu betrachten, führt unter dieser, der queerfeministischen Perspektive zu der Frage, wie Relationalitäten darin am Werk sind und wie die Bedingungen und Bedingtheiten, die außerhalb der Situation liegen und ihr vorgängig sind, die Situation mitbestimmen. Das, was sich in der Situation und darüber hinaus an Bildendem ereignet, betrifft individuelle Subjekte, ihre Entgrenzung gegenüber Anderen und ihre Annäherungen an Andere, ihr Sein in einer temporären Gemeinschaft. Es geht mit dem Verweis auf Affekt aber mitnichten darum, eine absolute und geteilte Gegenwärtigkeit – eine ‚immediacy‘ oder ‚Präsenz‘ – in Performance zu behaupten.⁵⁸⁹

ausgesetzt

Was der Fall war, ist mein Ausgesetztsein, Ansprechbarwerden und Belieben, sind Ausrichtung, Projektion und Enttäuschung in *Prom*. Diese Phasen brauchen die Subjektperspektive, um sichtbar zu werden, und sie gehen zugleich mit selbstgewissen, selbstsicheren, autonomen Konzepten des (rezipierenden und forschenden) Selbst nicht zusammen. Vieles spricht dafür, dass queere Ansätze, die die Verwicklung und das Aufeinander-Einwirken im Kern von Subjekten zu thematisieren suchen, auf diesem Terrain am meisten Bestand haben. Dies trifft gerade auf die manipulative ‚Affektpolitik‘ von *Prom* zu: die ein Spannungsfeld schafft, in dem binäre Einteilungen nicht taugen und in dem vielmehr die Ausdifferenzierung vieler Grauzonen des Aufeinander-Einwirkens gefragt ist.⁵⁹⁰ Zum anderen macht die Täuschung von *Prom* auf Machtfragen

588 Vgl.a. Campbell und Farrier 2014, S. 2-4.

589 Vgl.a. Adorf und Christadler 2014.

590 Den Terminus ‚Affektpolitik‘ entlehne ich bei Astrid Deuber-Mankowsky in Bezug auf die Arbeit von Sharon Hayes und Yael Bartana, vgl. Dies., *Queeres Post-Cinema: Yael Bartana, Su Friedrich, Todd Haynes, Sharon Hayes*, Köln: August Verlag, 2016, S. 59ff.

aufmerksam und auf jene Unterstellungen, die in den Rollen angelegt sind, an denen wir uns halten, darauf also, wie wir uns von der Banalität der Normalität täuschen lassen. Es gilt daher – auch in Bezug auf die Position der schreibenden Forscherin* – am disidentifikatorischen Argument von ‚queer‘ festzuhalten: Forschen als nicht-identifikatorisches Selbst, als eine, die sich verändert, vermutlich, ohne je ein ‚sicheres Selbst‘ werden zu können.

Befragung der Situation

Beim Schreiben von Affekt, schließe ich daraus, ist eine Aushandlung zwischen Subjekteffekten und Kräften und Intensitäten im Gange. Für kollektive ästhetische Situationen führt mit kulturwissenschaftlichen Verfahren der Zirkel zudem wieder zum Sozialen zurück. Über die Verknüpfung von sozialen, räumlichen und körperlichen Aspekten in der Betrachtung des ‚in Performance‘-Seins habe ich bereits beim Thema der Publikumsbildung als Ausrichtung geschrieben.⁵⁹¹ „Affect“, schließt auch Anu Koivunen mit einem Zitat von Patricia Clough, „is but a means of theorising the social.“⁵⁹²

Performance affiziert zu schreiben, mit einem auf die Problemlage ‚kollektive ästhetische Situation‘ fokussierten Blick, heißt, nach unwillkürlichen und kleinen Momenten zu fragen, in denen etwas Seltsames passiert (Spuren suchen), aber auch: nach signifikanten Momenten im Beisein Anderer Ausschau zu halten (Gebundenheit nachgehen); nach Momenten der Synchronisierung, die gemeinsame Affizierung ermöglichen, und Momenten von Abstoßung und Abstandnahme. Das Verfahren, das Aspekte meiner Bewegtheit und Gebundenheit, meiner Überraschung, in der Performance *Prom* aufgreift, interessiert sich für die Sinngebung in einer sozialen Situation, für Interaktionen und Angleichungen aneinander, als engagiert-situierte Befragung der ‚Situation‘: wie kollektive Dynamiken, eine gemeinsame Stimmung, eine kollektive ästhetische Situation zustande kommen. Ich gehe damit über die Frage von immersiven Erfahrungen und Anverwandlungen hinaus, die in teilnehmenden Forschungsmodellen vorherrschen.⁵⁹³ Dies in mehrfacher Hinsicht: Ich frage nach der Verbindung zum oder Entgrenzung gegenüber dem Performer, dem einen Anderen, der sich als Katalysator von Affekt zur Verfügung stellt. Ich achte ebenso auf transindividuelle Faktoren und das Dazwischen. Das heißt für mich schließlich auch, nach Wechselwirkungen oder Momenten zu fragen, die nur mich – die Schreibende – betreffen und nicht sofort mit den Anderen zu tun haben.

Diese Situation ist durch ihre Wandlungen und Dynamiken, nicht durch eine Logik von Statik geprägt, nicht durch Täter, Kausalität und Effekt, wohl aber durch ihr Wirken. Die Methode der Nacherzählung versucht dem zu folgen und eine Narration von Dynamiken und Verläufen, von überraschenden Wendungen und allmählichen Angleichungen zu erzeugen.

591 Vgl. Ahmed 2006. Die angesprochene längere Passage, die Ahmeds Theoriebildung nutzt, um den Begriff der ‚Ausrichtung‘ zu kontextualisieren, ist Abschnitt 5.2 des ersten Kapitels.

592 Patricia Clough, Jean O'Malley Halley und Michael Hardt, Hrsg. *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham: Duke. 2007, S. 1, z.n. Koivunen 2012, S. 18.

593 Vgl. Sundén 2012.

Performance affiziert: Bewegtwerden in Performance

Motive

Mein Affiziertwerden ist der Beweggrund, aus dem ich (über) Performance schreibe. Dieses Affiziertwerden nachzuzeichnen ist mein Verfahren, die Richtung, in die ich gehe, statt über eine durch Performance, durch Kunst veränderte Repräsentation und Sichtbarkeit, im Sinne einer visuellen Politik, nachzudenken.⁵⁹⁴ Es treten dabei die Verfahren, die Effekte und Bildungen in den Blick, deren Politiken (auch) affektiver Art sind.⁵⁹⁵

Dem konkreten Moment Performance kommt ein abstraktes Bildungsmoment zu, das schwer zu fassen und doch wirksam (performativ) ist: Das individuelle Subjekt, als soziale, körperliche und psychische Bildung, relational entstehend und entstanden, ist der vertrackte Grund und die komplizierte Materie, die sich inmitten des Bildens ereignet. Dies verweist auf einen Moment, auf seine spezifische Medialität und Materialität, und fasst dies in Hinblick auf dessen Unabgeschlossenheit gegenüber dem, was folgt oder zuvor gewesen ist.

Anlass für die Wahl dieses Ortes ‚Performance‘ ist eine Betroffenheit, die sich bei mir in Performance mehr als in anderen Kunstformen einstellt. Mein Betroffenwerden durch Performance ist schwer zu fassen. Es äußert und manifestiert sich in Peinlichkeit und Befremdung, aber auch in Momenten von Zufriedenheit, darin, sich aufgehoben oder erleichtert zu fühlen, oft auch einem Auflachen. Die Körperlichkeit der Situation und der Zuschauenden in ihr (mich eingeschlossen) beunruhigen und befremden mich, sie geht mir zu nahe, die sie strukturierenden Regeln und Handlungen fordern es ein, die Aufmerksamkeit auf sie einzurichten. Sich auf Performance einzulassen, bringt eine Art von Erregung, eine körperlich fassbare Anspannung, einen ästhetischen Zustand, der auch mit einer erhöhten Aufmerksamkeit für die *anderen Beteiligten* einhergeht. Performances sind eminent wirksam, und das nicht immer im angenehmen Sinne. Aufmerksamkeit kann auch in Abwehr, Ablehnung und Widerstand münden.

Da meine eigene Bildungs- und Theoriebiografie eng mit dem Durchdenken und Durchleben queerfeministischer Begriffe verknüpft ist, damit, in der Minorität zu sein und der Erfahrung dessen, durch binäre Normen affiziert und bestimmt zu werden; und mit queerer Devianz als dem Versuch, diesen althergebrachten und vorgängig gesetzten Dualismen nicht Tribut zu zollen, erlebe ich Performances als eine Bezugnahme – als distanzierte und gleichzeitig affizierende Bewegung; so durchdenke und durchlebe ich die Effekte und Affekte der Geschlecht/lichkeit und Gemeinschaft/lichkeit in Performance immer wieder neu.

Performance affiziert auf verschiedenen Ebenen. Körperlich, als körperliche Bildung und damit immer schon in Bezug auf Geschlecht, das Begehren angehend, die Orientierungen und Zuordnungen, die ‚be-longings‘ (so nennt es Elspeth Probyn).⁵⁹⁶ Sowohl an der Oberfläche als auch in die Tiefe gehend, wo es nicht mehr so einfach fassbar ist. Was Performance mit einer* macht, kann zu Theoriebildung führen. In Performance bewegt zu werden, beschreiben Alyson Campbell und Stephen Farrier als „experiencing something on a corporeal, gut level [...] and being

594 Vgl. Schneider 1997; Schaffer 2008; Hoenes und Paul 2014.

595 Vgl. Bal 2006; Bal 2009; Lorenz 2008; Lorenz 2014.

596 Vgl. Probyn 1995, S. 1-18.

attracted to it.“⁵⁹⁷ Nicht nur betroffen, sogar angezogen sein, von etwas, das sich ereignet, eine Stimmung aufnehmend, die im Raum entstanden ist, betrifft das ästhetische Vegetativum, die Tiefen, etwas, das vielleicht sogar an die Nieren geht. *Guts* sind Eingeweide, im sprichwörtlichen Sinne (*to have the guts*) ersetzen sie aber andere Körperteile. In *Queer Dramaturgies* führen die Autorinnen* weiter aus, dass daran die Sinnbildung anschlieÙe, je intensiver das Erlebnis, umso genauer und ausführlicher das Nachdenken. „It is this *strength* of the image – sonic, visual, textual – that affects *how* meaning is made“.⁵⁹⁸

Nähe

Performance wird in dieser Arbeit aus teilnehmend-beobachtender und involvierter Perspektive geschrieben. Dem Affiziertwerden in Performance auf die Spur zu kommen, bedingt es, sich in die Situation zu begeben und in eine Bewegung der Rezeption einzutreten. Eine Position dazu stellt sich im Schreiben her, doch es ist nicht die Perspektive einer kritischen *oder distanzierten* Betrachterin*, die hier entsteht, und diese soll und kann auch gar nicht behauptet werden. Die veränderte oder neue Ontologie erfordert ein Schreiben, das sich seines Status als wirklichkeitsgenerierend bewusst ist und eine Form von Nähe erzeugt.⁵⁹⁹ Diese Nähe zu behaupten und zu suchen setzt nicht die Schreibende mit dem Gegenstand in eins, sie ist jedoch als eine durchaus detailreiche Annäherung an das zu sehen, was sich in Relationen in Performance herstellt und auflöst.⁶⁰⁰ Es wird also darum gehen, eine kollektive ästhetische Situation, eine Performance, als Medium zur Geltung zu bringen und sich ihr Performance auszusetzen, statt sie „als Illustration zu bezwingen für etwas, das man vorher schon wusste.“⁶⁰¹

Theorien zu Performancekunst bilden beginnt, so gedacht, genau dort, wo Performance wirkt, und es setzt an der Art und Weise an, in der sie wirkt. Campbell und Farrier schreiben von einer intimen und in den Körper hineinwirkenden Begegnung, die an Verkörpertes rührt: „an intimate and embodied encounter [...] that ripples outwards in circles of enquiry“.⁶⁰² Bestimmte Momente in Performance werden zu einer Begegnung, die Nachwirkungen zeigt und die in die Theoriebildung weiterwirkt. Die Untersuchungen dazu „consider the relations of locality, sexuality, queernesses and the profound moments in performance where we are queerly *moved*“, so Campbell und Farrier weiter.⁶⁰³ Freilich zieht nicht jede Performance solche Kreise, es sind spezifische – tiefergehende – Momente, die uns

597 Campbell und Farrier 2015, S. 2.

598 Campbell und Farrier 2015, S. 2, in ihrer Lesart von Massumi erweitern sie das Argument, dass die Intensität eines Bildes uns für einen (kleinen) Moment außerhalb von Bedeutung oder Bedeutungsgebung bringe, um die Frage, wie Intensität oder ‚force‘ des Affekts dann, im Folgenden, auf die Bedeutungsgebung einwirken.

599 Im Schreiben werde rückwirkend Bedeutendes festgehalten und Bedeutung erzeugt, vgl. Hofstadler 2012, S. 30. Dabei gerieten die Verarbeitungszusammenhänge der jeweiligen Autorin* in den Blick, vgl. ebd., S. 45.

600 Dieser Abschnitt ist einer Bemerkung von Karl-Josef Pazzini verpflichtet. „Die veränderte Ontologie erfordert eine andere Methode, eine, die nur performativ, aber detailreich zeigen kann, wie in Relationen und aus diesen heraus Entitäten entstehen und vergehen.“ E-Mail vom 22.2.2018.

601 Pazzini und Zahn 2016, S. 150, vgl. a. Derrida: „Die *différance*“ [1972], in: *Randgänge der Philosophie*, Wien: Passagen, 1999, S. 31-56.

602 Campbell und Farrier 2015, S. 2.

603 Campbell und Farrier, 2015, S. 2.

derart zu treffen vermögen, dass sie dazu anregen, Theorien zu bilden und neu zu verbinden, um diesem Affiziertwerden in Performance nachzugehen.

Wie also bilden kollektive ästhetische Situationen? Durch die Art, in der sie mich gelehrt haben, meinem Affiziertwerden und meinem Berührtsein darin geduldig... im Zugriff auf Theorien... mit den verschiedensten sprachlichen und anderen Mitteln... nachzugehen. ‚Affekt‘ definierte einst Mieke Bal als ‚Zögern‘ – zwischen einer Wahrnehmung, durch die man beunruhigt werde, und einer Handlung, die man zögere auszuführen.⁶⁰⁴ In diesem Sinne könnte Performance queerfeministisch (affiziert) schreiben als ein Hinauszögern der Deutung gedacht sein, im Zuge dessen sich erst Bedeutungen entfalten und Bildungen ergeben. Das Zögern aus dem affizierenden Moment aufrechterhalten, hieße, paradoxerweise, auch die vergangene Bewegtheit erinnern, sie wieder hervorrufen und neu schreiben.

Zusammenfassung

Bildung in Performance greift auf die Eindrücke zu, die in der kollektiven ästhetischen Situation der Performance *Prom* bei mir entstanden sind und geht ihnen nach. Dazu stellt die Arbeit Theorien aus unterschiedlichen Bereichen und Wissensfeldern zusammen: aus Kunst und aus Bildung, doch dies berührt notwendigerweise auch weitere Themen. Beim Nachdenken über diese Eindrücke gehe ich zunächst von der Kunstpädagogik aus und nutze ihre Perspektive als verbindendes Framework. Aus der gedanklichen Position und mit dem Interesse der Kunstpädagogik gehe ich der Frage nach, was in *Prom* passiert, sowie inwiefern dies einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellt.

Diese Fragen haben es erfordert, eine eigene Rezeptionsart zu entwickeln. Denn einiges von dem, was passiert, ist nicht direkt oder einfach betrachtbar, etwa weil es Grenträume zwischen individuellen und kollektiven Subjekten betrifft und auch, weil *Prom* maßgeblich auf die Qualität von Ahnungen, Wünschen, Ängsten und Vorstellungen baut. Daher ergründe ich die Bildungen, die die kollektive ästhetische Situation erzeugt, in einem indirekten empirischen Verfahren, als Empirie light, indem ich ihnen schreibend nachgehe.

Dabei konnte ich einiges über Dynamiken herausfinden, die sich in der Zeit und im Raum herstellen, wie in Untersuchung zur Ausrichtung – als einer körperlichen Form der Aufmerksamkeit und Synchronisierung. Ich beschreibe Ausrichtung als ein Sichausrichten und Ausgerichtetwerden, das die Situation immer mehr zu einer geteilten werden lässt, und das prozessual und durch Aktionen des Performers angestoßen entsteht, jedoch nicht ganz linear oder gar kausal oder planbar ist. Wie gerade bei diesem Phänomen deutlich wird, stellen Dynamiken, die im Medium Performance erzeugt werden, eine Herausforderung für die Beschreibung dar.

Der Untersuchung liegt die These zugrunde, dass an Performance anzusetzen von Interesse ist, um Bildungssituationen in Gruppen überhaupt zu denken. Damit befinde ich mich in enger Nachbarschaft zu einigen bestehenden bildungstheoretischen Ansätzen. Aus performativitätstheoretischer Perspektive betrachtet, liegt in einer ‚Situation‘ und ihrer Auf- und Ausführung, ihren Materialitäten, Zeit- und Räumlichkeiten, im Gefühlten darin und in den Normen dahinter ein hohes Bildungspotential; das sich somit abseits von einem Lernstoff oder -gegenstand im engeren Sinne befinden kann. Aus der Perspektive transformatorischer Bildungsprozesse liegt der Fokus auf der Irritation oder Enttäuschung, die eine ‚Situation‘ erzeugt und deren Potential, ein Umdenken und Umlernen anzustoßen.

Das Bildungspotential einer Gruppensituation, die die Einzelnen entgrenzt, adressiert, einlädt und wieder entlässt, lässt sich an der Performance, in *Prom*, noch einmal zugespitzt beobachten. Denn sie hat die Mittel, um die Einrichtung der Situation aufzunehmen und vorzuführen. Ich beschreibe daher exemplarisch und modellhaft, wie *Prom* eine besondere ‚difficulty‘ erzeugt – wie es mit unangenehmen Momenten und Ungewissheit arbeitet, und wie es Sicherheit und eine Perspektive verspricht. Als Kunst verschärft sie die Erwartungen im Raum an Rollen, an ein Verhalten und an das, was geschieht – sie stellt somit eine Art von Affektpolitik in den Raum, die irritiert und bewegt und eben dadurch vielleicht auch bildet.

In meiner Beschreibung von *Prom* nehme ich also Performance als einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den Blick, der die individuellen Subjekte ins Verhältnis und ins Benehmen zueinander setzt und ihre vermeintlich sicheren Positionen in eine Situation bringt und thematisiert.

Kunstpädagogik gerät dabei zur Perspektive, um Bilden und Kunst aus einem Blickwinkel zu betrachten, der an den Modi der Bildung(en) interessiert ist, die in Performance entstehen. Darunter fasse ich, neu formuliert, ästhetische Aspekte wie die sinnliche und bedeutungstiftende Qualität, sowie praktische Aspekte wie die Arbeitsweisen und Verfahren zur Herstellung von Situationen. Aus den Spezifika des Beispiels und der Gattung ergibt sich desweiteren aber die Erkenntnis, dass die kunstpädagogische Perspektive alleine nicht ganz ausreicht. Es werden in der Untersuchung bestimmte Ergänzungen der kunstpädagogischen Ansätze um (queer-) feministische Ansätze notwendig, um die Bedeutung und Reichweite der Modi der Bildung in Performance zu erfassen. Feministische Ansätze steuern bestimmte Konzepte bei, um eine Körperlichkeit zu denken, die in Verbindung gerät und einer Situation ausgesetzt ist. Anregungen aus feministischen Ansätzen aufnehmen ermöglicht es zudem, machtvollen Verhältnissen und Bezüglichkeiten in Performances nachzugehen, die auch in anderen Bildungssituationen von Belang sind. Somit lassen sich auch die unbehagliche und die verheißungsvolle Seite der Verwicklung in eine kollektive ästhetische Situation beleuchten.

Ich führe aus einer situierten und engagierten, sicherlich jedenfalls keiner als neutral oder universell behaupteten Position durch den Text, der sich damit als eine Exploration darstellt, die die gemachten Eindrücke in theoretische Bezüge zu setzen sucht, und damit zu den Theorien führt. Auch in diesem zweiten Sinne ist *Prom* ein Ausgangspunkt für Bildungsprozesse und weiter wirksam.

Die theoretische Ebene in *Bildung in Performance* zeigt sich besonders von Butlerschen Theoremen inspiriert. Sie werden sowohl in ihrer philosophischen Dimension genutzt wie auch als Praktiken, um Theorie zu bilden sowie in ihrer Möglichkeit, auf Praxisformen anwendbar zu sein. Die Lektüre dieser Theorien nimmt insbesondere die neuere Diskussion um die Bindung individueller Subjekte an Andere auf, verstanden als grundlegend leidenschaftlich. Daneben gewinnt auch die verwandte Perspektive der Affect Studies mit Sara Ahmed eine gewisse Prominenz. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass ihre Perspektive auf das Affizierte, das Relationale und das sich Materialisierende an der Subjektivität zusammengeht mit einem Unbehagen an den Umständen des Zusammenlebens. Mit ihnen lässt sich das Versprechen der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ auf Gemeinschaftlichkeit politisieren und problematisieren, gerade auch, insofern diese nicht spannungsfrei ist. Ähnlich wie der ‚turn to affect‘ stellt Butlers ‚neue Ontologie‘ eine den ‚individuellen Ontologien‘ entgegengesetzte Denkart dar. Aus der Sicht dieser ‚neuen Ontologie‘ wird bei der Teilnahme an kollektiven ästhetischen Situationen etwas zum Gegenstand, das sich mit „ästhetische Erfahrung“ nur unzureichend bezeichnen lässt, wenn diese nicht als eine auch soziale Erfahrung gedacht wird. Ästhetische Erfahrung ist, mit Butler gelesen, eine soziale Erfahrung: Was darin geschieht, bezieht sich nicht auf ausschließlich ästhetische Räume und Zeiten.

Anders als die Performance Pädagogik, die darüber nachdenkt, was passiert, wenn Menschen Performance machen, habe ich also mit einer Spielart des subjekttheoretischen Ansatzes gearbeitet. Subjektivation öffnet Menschen gegenüber ‚Situationen‘ grundlegender als etwa die

Tatsache, dass sie ein Faible für Kunst haben. Wie sich das Erleben und die Wahrnehmung von ‚Situationen‘ äußert, in denen wir zur Teilhabe aufgerufen sind, ist in der Bildung mit Kunst von Interesse oder müsste es sein. Die Anschlussstellen der kulturwissenschaftlich-feministischen Ansätze an Performance, die ich in dieser Arbeit umreisse, betreffen ein Zusammensein, das sich – durch die Arbeit der Performance *Prom* und ihres Performers Philippe Wicht/Böse Wicht Zone – als verschärfte Situation darstellt.

Mit Butlers Ansatz habe ich dafür das Arbeitskonzept und die Problemlage der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ weiter ausformuliert. Ihrem gedanklichen Framework folgend und es für ästhetische Situationen enteignend, nimmt sich *Bildung in Performance* der Vulnerabilität, der Empfänglichkeit und Prägsamkeit – aber auch der Offenheit und der Verantwortlichkeit – an, die im körperlichen Selbst wirken. Vieles davon mag gar nicht bewusst zu erfassen sein, hat aber konkrete materielle, affektive und relationale Auswirkungen im Moment des Bildens.

Aus dem subjekttheoretischen Ansatz resultieren wie bereits angedeutet soziale Implikationen und Theoretisierungen von Sozialem. Fernab der Unterscheidung von Sozialisation und Individuierung argumentiere auch ich dafür, individuelle Subjekte als Gemengelagen, mit unklaren und umkämpften Grenzen, anzusehen. Gezeigt hat sich an Performance – dies müsste für Theoretisierungen von Bildung zentral sein –, dass die Grenzziehung von Innen und Außen etwas darstellt, das ständig in Arbeit ist, hergestellt in sozialen Akten, mit Benennungen, Regeln, Blicken und in der Gesetzgebung, und auch in Vorstellungen und im Imaginären. Die Festlegung der Körpergrenzen betrifft Fragen, die weit in den individuellen Körper hinein- oder über ihn hinausreichen können wie Verfügungsgewalt, Haltung und Morphologie. Insofern gehe ich davon aus, dass auch ästhetische Subjekte auf vielfache Weise entgrenzt sind und in vielseitigem Kontakt mit Anderen stehen; auch wenn sich Gefühl und Affizierung (Leiden und auch Genießen) zunächst wohl meist im Individuellen zeigt und äußert.

Neuere Butlersche Ansätze an einem konkreten Beispiel aufzuschlüsseln, könnte sich also bildungstheoretisch als fruchtbar erweisen: Nicht nur als sensibilisierender Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln, sondern auch als Motivation für ein Nachdenken über Bildung, das einen ästhetischen Twist nimmt: als Aufzeichnung eines Erfahrungs- und Antwortgeschehens konkret erfahrener Prozesse in Performance. Somit gerät über die kollektive ästhetische Situation Geschlecht(lichkeit) als eine Wirkweise, in ihren Modi, der Öffnung, Schließung und Verbindung, in den Blick.

Butlers ‚Geschlechterleben‘ als Modus ästhetischer Bildung nachzugehen hätte einerseits auch genauer, ausführlicher und expliziter zum Gegenstand werden können. Andererseits galt es dem Einwand Rechnung zu tragen, dass über Geschlecht(lichkeit) zu reden Geschlecht auch im Sinne bestehender binärer Vorstellungen reifiziert. Unter der von mir entwickelten theoretischen und methodischen Perspektive des ‚being affected‘ folge ich diesem Thema also – als die Lösung, die ich für diese Untersuchung gewählt habe –, auf eine modellhafte Art und implizit.

Nachwort

Diese Arbeit findet zu einem Abschluss in Zeiten des Lockdown, in denen sich meine bereits lange eingeübte Disziplinierung, die Ausrichtung auf den Computerbildschirm eines iMac, noch einmal intensiviert hat. Die kollektive ästhetische Situation, Ausgangspunkt und diffuse Problemstellung meiner Arbeit, ist nun sicher, vielleicht zu sicher, in der Erinnerung und in der Vorstellung niedergelegt. Sich in eine ähnliche kollektive ästhetische Situation zu begeben wie diejenige, von der ich geschrieben habe, ist derzeit nicht möglich. Es haben sich jedoch neue solcher Situationen und Momente aufgetan, kulturelle und politische, die in ihrer veränderten Medialität einer Bearbeitung ebenso wert sind und die vielleicht noch zum Gegenstand und Anlass weiterer Theoriebildungen werden.

Abstract

Deutsch

Performance bietet einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse: insofern sie individuelle Subjekte verwickelt, affiziert und ausrichtet; insofern sie ihre Verantwortlichkeit herausfordert; und insbesondere dann, wenn darin eine kollektive Adressierung wirksam wird, als Einladung mit der Aussicht, gemeinsam etwas zu erreichen – als Partizipationsversprechen.

Diesem Fokus folgend, geht diese Arbeit von zwei Setzungen aus: Sie betrachtet ein Exempel aus der Performancekunst anhand seiner Rezeption und aus der Perspektive transformatorischer und ästhetischer Bildung. Dabei geraten die Verhältnisse und Bezüglichkeiten in den Blick, die darin entstehen, die ambivalenten und diffusen sowie auch unangenehmen und überfordernden Qualitäten der Situation. Die Untersuchung fokussiert auf die Rezeption der Performance Prom (2015) als affiziert erfahrene Teilhabe an einer kollektiven ästhetischen Situation. Mit dem Begriffsinstrument der ‚kollektiven ästhetischen Situation‘ bezeichne ich einen geteilten Erfahrungs- und Handlungsraum – und einen geteilten Moment –, in dem die Anwesenden zum Gegenstand einer Situation der Kunst werden und zur Medialität der Situation beitragen – durch ihr Begehren, ihre Gefühle, ihr Bewegtwerden.

Die interessensleitende erste Frage lautet: „Wie bilden kollektive ästhetische Situationen?“ Dies zieht eine theoretische Fragestellung nach sich: „Wie muss das Subjekt konzipiert werden, auf das Performance einwirkt?“ sowie als dritte, methodische Fragestellung: „Wie lässt sich das schreiben?“ Zur Erarbeitung des Themas gehe ich daher in drei aufeinander aufbauenden Schritten vor. Zuerst geht es um Arbeitsprinzipien von Performance heute, desweiteren wird mit subjekttheoretischen Ansätzen gearbeitet, besonders mit queerfeministischer Theorie als eine neuere Ausformung dessen und ihrer als grundlegend leidenschaftlich verstandenen Subjektivität. Zu den daraus gewonnenen Lesarten werden bildungstheoretische Ansätze, besonders Elemente transformatorischer Bildungsprozesse, in Bezug gebracht. Die Arbeit zielt auf der theoretischen Ebene auf die Verflechtung von kunst- und subjekttheoretischen Ansätzen ab. Grundlegend für das methodische Framework ist der Ausgangspunkt an der indirekten Empirie, um den eigenen Eindrücken reflektiert nachzugehen, sie zu ‚affiziert zu schreiben‘ und mit Theorien anzureichern.

Die Untersuchung versteht sich damit als grundlegender Beitrag zum Arbeiten in ‚Situationen‘ der Kunst in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung, und auch und besonders zum Arbeiten in Gruppen.

English

Performance offers a starting point for transformational learning in so far as it involves, affects and aligns individual subjects; in so far as it challenges their responsibility; and especially when a collective address is effective, as an invitation with the prospect of achieving something together – as a promise of participation.

Following this focus, this work starts from two assumptions: It considers one example from the field of performance art in the light of its reception and from the perspective of transformational learning and aesthetic education. In doing so, the conditions and references that arise

in it come into view, and the ambivalent and diffuse as well as unpleasant and overtaxing qualities of the situation. This study focuses on the reception of the performance *Prom* (2015) and thus a participation in a collective aesthetic situation that was affectively experienced. With the conceptual instrument 'collective aesthetic situation' I refer to a shared space of experience, of action – and a shared moment – in which those present become the object of a situation of art and contribute to the mediality of the situation – through their desire, their feelings, their being affected.

The first question that leads the interest is: "How do collective aesthetic situations constitute us?" This leads to a theoretical question: "How must the subject be conceived on which performance has an effect?" and as a third, methodological question: "How can this be written?" I therefore proceed in three successive steps. At first I will deal with the working principles of performance today, then I will work with subject-theoretical approaches, especially with queerfeminist theory as a newer form of this and its concept of subjectivity, which is understood as fundamentally passionate. The readings derived from this will be related to education theory approaches, especially elements of transformative learning processes. On the theoretical level, the work targets towards linking art theory and subject theory approaches. The starting point for the methodological framework is a kind of indirect empiricism, in order to reflect on one's own impressions, to 'affectively write' them and enrich them with theories.

The investigation is thus understood as a fundamental contribution to working in 'situations' of art in formal and non-formal art education, and also and especially to working in groups.

Performances

Philippe Wicht/Böse Wicht Zone:
Prom, Performance, 2015,
gesehen: Kunstmuseum Luzern, 2015.

Forced Entertainment: *Out of Order*, 2018,
gesehen: Gessnerallee Zürich, 2020.
Vgl. <https://www.forcedentertainment.com/projects/out-of-order/>,
zuletzt gesehen am 2.5.2020.

Forced Entertainment: *And on the
Thousandth Night*, 2000, gesehen: 2000?,
Mousonturm Frankfurt am Main.
Vgl. <https://www.forcedentertainment.com/projects/and-on-the-thousandth-night/>,
zuletzt gesehen am 2.5.2020.

She She Pop: *Warum tanzt ihr nicht?* 2004,
vgl. <https://sheshepop.de/warum-tanzt-ihr-nicht/>,
zuletzt gesehen 2.5.2020.

Filme

Kimberly Peirce (2013) *CARRIE*, Spielfilm, 140 min.

Brian de Palma (1976) *CARRIE – DES SATANS JÜNGSTE
TOCHTER*, Spielfilm, 98 min.

Performancevideos und Videodokumentation

Trailer. Philippe Wicht / Böse Wicht Zone:
Prom, 6:25. Vgl. <https://vimeo.com/146394346>,
zuletzt gesehen am 2. Mai 2020.

Onlineversion des Videos, Philippe Wicht /
Böse Wicht Zone: *Prom*, 48:25.
Vgl. <https://vimeo.com/165134426>,
zuletzt gesehen am 2. Mai 2020.

Videodokumentation (VD), Philippe Wicht /
Böse Wicht Zone: *Prom* 30:33.
Mit freundlicher Erlaubnis des Künstlers;
© Sus Zwick / Performancepreis Schweiz,
© Christoph Oertli / Performancepreis Schweiz.

Bildnachweis

Bilder S. 9, 11, 25, 37, 43, 70
© LeeLi Photography / Performancepreis
Schweiz. Vgl. <http://performanceartaward.ch/archiv/2015-2/>, zuletzt gesehen am 2.5.2020.

Bilder S. 28
Filmplakate, Quelle: Cinematerial.
Vgl. <https://www.cinematerial.com>,
zuletzt gesehen am: 2.5.2020.

Alle weiteren Bilder sind Stills aus der
Videokokumentation (VD), ausgewählt von
Bernadett Settele.

Dank an

Philippe Wicht, Andrea Saemann, LeeLi
Photography, Performancepreis Schweiz
und Madeleine Amsler für die Benutzung
des Bild- und Videomaterials.

Gestaltung und Satz
Melina Wilson

Literaturverzeichnis

Schriften von Judith Butler alphabetisch nach Siglen

(in chronologischer Ordnung auch
unter ‚Butler‘ im Literaturverzeichnis)

BAE. „Den Blick des Anderen einnehmen:
Ambivalente Implikationen“. In *Verdinglichung:
eine anerkennungstheoretische Studie*,
herausgegeben von Axel Honneth.
Berlin: Suhrkamp, 2015. S. 107–35.

CPS. „Confessing a passionate state ...“
Interview mit Sabine Hark und Paula-Irene Villa.
Feministische Studien 2011, Nr. 2 (2011):
S. 196–205.

EPI. „Epilog“. In *(Re-)Produktion von Ungleich-
heiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept
der Subjektivierung in der erziehungswissen-
schaftlichen Forschung*, herausgegeben von
Bettina Kleiner, Nadine Rose und Judith Butler.
Opladen: Budrich, 2014. S. 181–187.

EthAmb. „Ethical Ambivalence“. In *The turn to
ethics*, herausgegeben von Marjorie B. Garber,
Beatrice Hanssen, und Rebecca L. Walkowitz.
New York: Routledge, 2000. S. 15–28.

G&E. „Gender and Education“. In *Judith Butler:
Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von
Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden:
Springer VS, 2012. S. 15–28.

GL. *Gefährdetes Leben: Politische Essays*.
Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.

HS. *Haß spricht: zur Politik des Performativen*.
Berlin: Berlin-Verlag, 1998.

KA. *Krieg und Affekt*. Zürich, Berlin:
diaphanes, 2009.

KeG. *Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-
Vorlesungen 2002*. Erweiterte Neuauflage.
Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.

KonG. „Kontingente Grundlagen. Der Feminismus
und die Frage der Postmoderne“. In *Der Streit
um Differenz: Feminismus und Postmoderne in
der Gegenwart*, herausgegeben von Seyla
Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell und
Nancy Fraser. Frankfurt am Main: Fischer, 1993.
S. 31–58.

KvG. *Körper von Gewicht*. Frankfurt am Main:
Suhrkamp, 1997.

ME. *Die Macht der Enteigneten. Politik des
Performativen*. Herausgegeben von Judith
Butler und Athena Athanasiou. Zürich,
Berlin: diaphanes, 2013.

MGN. *Die Macht der Geschlechternormen
und die Grenzen des Menschlichen*.
Berlin: Suhrkamp, 2011.

PerfAkt. „Performative Akte und Geschlechter-
konstitution. Phänomenologie und feministische
Theorie [1988]“. In *Performanz. Zwischen
Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft*,
herausgegeben von Uwe Wirth, 301–20.
Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

PerfPrek. „Von der Performativität zur Prekarität“. In
*Performing the future: die Zukunft der Perfor-
mativitätsforschung*, herausgegeben von Erika
Fischer-Lichte und Kristiane Hasselmann.
München: Wilhelm Fink, 2013. S. 27–40.

PM. *Psyche der Macht: das Subjekt der Unter-
werfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001.

PolPrec. „Politics under Conditions of Precarious-
ness and Violence. A Conversation between
Judith Butler and Antke Engel“. In *New Feminism:
Worlds of Feminism, Queer and Networking Con-
ditions*, herausgegeben von Marina Gržinić und
Rosa Reitsamer. Wien: Löcker, 2008. S. 135–146.

PTV. *Anmerkungen zu einer performativen
Theorie der Versammlung*. Berlin:
Suhrkamp, 2016.

RESP. „Response“. In *Troubling Identities:
Reflections on Judith Butler's Philosophy for the
Sociology of Education*, herausgegeben von
Miriam David, Amanda Coffey, Paul Connolly,
Anoop Nayak und Diane Reay. *British Journal of
Sociology of Education*, 27:4 (September 2006):
S. 529–543.

RK. *Raster des Krieges: warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 2010.

SS. *Senses of the subject*. New York: Fordham University Press, 2015.

SD. *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France [1987]*. New York: Columbia University Press, 2012.

VR. *Vulnerability in resistance*. Herausgegeben von Judith Butler, Zeynep Gambetti und Leticia Sabsay. Durham: Duke, 2016.

Literatur

Adorf, Sigrid. *Operation Video: eine Technik des Nahsehens und ihr spezifisches Subjekt: die Videokünstlerin der 1970er Jahre*. Bielefeld: transcript, 2008.

Adorf, Sigrid und Maike Christadler. „New Politics of Looking? Affekt und Repräsentation. Einleitung“. *FKW Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur*, Nr. 55 (2014): S. 4-15.

Agamben, Giorgio. *Die kommende Gemeinschaft*. Berlin: Merve, 2003.

Ahmed, Sara. „Afterword: Emotions and Their Objects“. In *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Edinburgh University Press, 2014. S. 204-233.

- *The Promise of Happiness*. Durham: Duke, 2010.
- „Happy Objects“. In *The Affect Theory Reader*, herausgegeben von Melissa Gregg und Gregory J. Seigworth. Durham: Duke, 2010a. S. 29-51.
- *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke, 2006.
- *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Edinburgh University Press, 2004.

Allain, Paul und Jen Harvie. *The Routledge Companion to Theatre and Performance*. London, New York: Routledge, 2014.

Altieri, Charles. *The Particulars of Rapture: An Aesthetics of the Affects*. Ithaca: Cornell, 2003.

Babka, Anna und Gerald Posselt. *Gender und Dekonstruktion: Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas, 2016.

Bähr, Ingrid, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch und Wolfgang Sting, Hrsg. *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer VS, 2019.

- „Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“. In *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer VS, 2019a. S. 3-39.

Bal, Mieke. „Affekt als kulturelle Kraft“. In *Affekte: Analysen ästhetisch-medialer Prozesse*, herausgegeben von Antje Krause-Wahl, Heike Oehlschlägel und Serjoscha Wiemer. Bielefeld: transcript, 2006. S. 7-19.

- „Working with Concepts“. *Word & Sense. A Journal of Interdisciplinary Theory and Criticism in Czech Studies*, VI:11/12 (2009): S. 1-6.

Bätschmann, Oskar. „Der Künstler als Erfahrungsgestalter“. In *Ästhetische Erfahrung heute*, herausgegeben von Jürgen Stöhr. Köln: DuMont, 1996. S. 248-281.

Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr. „Vorwort der Herausgeber“. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 13-25.

Bial, Henry. „Performance Studies 3.0“. In *The Performance Studies Reader*, herausgegeben von Henry Bial und Sara Brady. London, New York: Routledge, 2016. S. 402-411.

Bial, Henry und Sara Brady, Hrsg. *The Performance Studies Reader*. London, New York: Routledge, 2016.

Bion, Wilfrid Ruprecht. *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften [1961]*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974.

Bippus, Elke, Thomas Bedorf, Jörg Huber und Dorothee Richter, Hrsg. *Mit-Sein: Gemeinschaft – ontologische und politische Perspektivierungen*. Zürich, Wien: Voldemeer, 2010.

Birkner, Nina, Andrea Geier und Urte Helduser. „Geschlecht und Alterität im postdramatischen Theater. Zur Einführung“. In *Spielräume des Anderen: Geschlecht und Alterität im postdramatischen Theater*, herausgegeben von Nina Birkner, Andrea Geier und Urte Helduser. Bielefeld: transcript, 2014. S. 9-20.

Bishop, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London, New York: Verso Books, 2012.

Blohm, Manfred und Helga Kämpf-Jansen. „Der Körper als Gegenstand ästhetischer Erziehung“. *Kunst+Unterricht*, Nr. 93 (1985): S. 10-13.

Bönisch-Brednich, Brigitte. „Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kultur-anthropologischer Forschung“. *Zeitschrift für Volkskunde*, 108:1 (2012): S. 47-63.

Bourdieu, Pierre. „Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität“. In *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, herausgegeben von Eberhard Berg und Martin Fuchs. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993. S. 365-375.

Brady, Anita und Tony Schirato. *Understanding Judith Butler*. Los Angeles, London: SAGE, 2011.

Braidt, Andrea. „Queer Art – Prohibit the Adjective“. In *quite queer*, herausgegeben von Claudia Reiche. Bremen: thealit, 2014. S. 19-25.

Bublitz, Hannelore. *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius, 2013.

Buchmann, Sabeth, Ilse Lafer und Constanze Ruhm, Hrsg. *Putting Rehearsals to the Test: Practices of Rehearsal in Fine Arts, Film, Theater, Theory, and Politics*. Berlin: Sternberg Press, 2016.

Butler, Judith. *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp, 2016.

- *Senses of the Subject*. New York: Fordham University Press, 2015.
- „Den Blick des Anderen einnehmen: Ambivalente Implikationen“. In *Verdinglichung: eine anerkennungstheoretische Studie*, herausgegeben von Axel Honneth. Berlin: Suhrkamp, 2015. S. 107-135.
- „Von der Performativität zur Prekarität“. In *Performing the future: die Zukunft der Performativitätsforschung*, herausgegeben von Erika Fischer-Lichte und Kristiane Hasselmann. München: Wilhelm Fink, 2013. S. 27-40.
- *Raster des Krieges: warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 2010.
- „Epilog“. In *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, herausgegeben von Bettina Kleiner, Nadine Rose, und Judith Butler. Opladen: Budrich, 2014. S. 181-187.
- „Gender and Education“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 15-28.
- „Confessing a passionate state ...“ Interview mit Sabine Hark und Paula-Irene Villa. *Feministische Studien* 2011, Nr. 2 (2011): S. 196-205.
- *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Berlin: Suhrkamp, 2011.
- *Krieg und Affekt*. Zürich, Berlin: diaphanes, 2009.
- *Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen 2002*. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.
- „Response“. In *Troubling Identities: Reflections on Judith Butler's Philosophy for the Sociology of Education*, herausgegeben von Miriam David, Amanda Coffey, Paul Connolly, Anoop Nayak und Diane Reay. *British Journal of Sociology of Education*, 27:4 (September 2006): S. 529-543.

- *Gefährdetes Leben: Politische Essays*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- *Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001.
- „Ethical Ambivalence“. In *The turn to ethics*, herausgegeben von Marjorie B. Garber, Beatrice Hanssen, und Rebecca L. Walkowitz. New York: Routledge, 2000. S. 15-28.
- *Haß spricht: zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verlag, 1998.
- *Körper von Gewicht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- „Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der Postmoderne“. In *Der Streit um Differenz: Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*, herausgegeben von Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell und Nancy Fraser. Frankfurt am Main: Fischer, 1993. S. 31-58.
- „Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie [1988]“. In *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft*, herausgegeben von Uwe Wirth, 301-320. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.
- *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France [1987]*. New York: Columbia University Press, 2012.

Butler, Judith und Athena Athanasiou, Hrsg. *Die Macht der Enteigneten. Politik des Performativen*. Zürich, Berlin: diaphanes, 2013.

Butler, Judith und Antke Engel. „Politics under Conditions of Precariousness and Violence. A Conversation between Judith Butler and Antke Engel“. In *New Feminism: Worlds of Feminism, Queer and Networking Conditions*, herausgegeben von Marina Gržinić und Rosa Reitsamer. Wien: Löcker, 2008. S. 135-146.

Butler, Judith, Zeynep Gambetti und Leticia Sabsay, Hrsg. *Vulnerability in resistance*. Durham: Duke, 2016.

Bürger, Carsten und Felix Trautmann. „„Demokratie der Sinne“. Judith Butlers Kritik der Gewalt als politische Bildung der Empfänglichkeit“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 399-413.

Caduff, Marc, Stefanie Heine und Michael Steiner, Hrsg. *Die Kunst der Rezeption*. Bielefeld: Aisthesis, 2015.

Campbell, Alyson und Stephen Farrier. „Introduction: Queer Dramaturgies“. In *Queer Dramaturgies: International Perspectives on Where Performance Leads Queer*, herausgegeben von Alyson Campbell und Stephen Farrier. Houndmills, New York: Palgrave Macmillan, 2015. S. 1-26.

Carlson, Marvin. „Dynamiken und Herausforderungen von Aufführungen“. In *Die Aufführung: Diskurs, Macht, Analyse*, herausgegeben von Adam Czirak, Torsten Jost, Frank Richarz, Nina Tecklenburg und Erika Fischer-Lichte. München: Fink, 2012. S. 337-341.

Carroll, Jerome, Steve Giles und Karen Jürs-Munby, Hrsg. *Postdramatic Theatre and the Political: International Perspectives on Contemporary Performance*. Engage. London, New York: Bloomsbury Publishing, 2013.

Carver, Terrell, und Samuel Allen Chambers, Hrsg. *Judith Butler's Precarious Politics: Critical Encounters*. London; New York: Routledge, 2008a.

Castro Varela, María do Mar. „Vom Sinn des Herum-Irrrens - Emanzipation und Dekonstruktion“. In *Hand aufs dekonstruierte Herz*, herausgegeben von Claudia Koppert und Beate Selders. Königstein: Helmer, 2003. S. 91-115.

Chambers, Samuel Allen und Terrell Carver. *Judith Butler and Political Theory: Troubling Politics*. London, New York: Routledge, 2008.

Clarke, Adele E., Carrie Friesse, und Rachel Washburn, Hrsg. *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, 2015.

Cody, Gabrielle H. „Audience“. In *Reading contemporary performance: theatricality across genres*, herausgegeben von Meiling Cheng und Gabrielle H. Cody. London; New York: Routledge, 2016. S. 136-137.

Czirak, Adam. „Das Paradox des Zuschauers. Argumente für eine rezeptionsästhetische Schauspieltheorie“. In *Schauspielen heute. Die Bildung des Menschen in den performativen Künsten*, herausgegeben von Jens Roselt und Christel Weiler, 2014. S. 53-72.

- *Partizipation der Blicke: Szenerien des Sehens und Gesehenwerdens in Theater und Performance*. Bielefeld: transcript, 2012.

D'Cruz, Glenn. *Teaching Postdramatic Theatre: Anxieties, Aporias and Disclosures*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

Davies, Bronwyn. „Subjectification: the Relevance of Butler's Analysis for Education“. *British Journal of Sociology of Education*, 27:4 (September 2006): S. 425-438.

Debord, Guy. „Rapport über die Konstruktion von Situationen und die Organisations- und Aktionsbedingungen der internationalen situationistischen Tendenz [1957]“, in *Der Beginn einer Epoche. Texte der Situationisten*, herausgegeben von Roberto Ohrt, Hamburg: Nautilus, 1995. S. 28-46.

Doyle, Jennifer. *Hold it against me: Difficulty and Emotion in Contemporary Art*. Durham: Duke, 2013.

Deck, Jan. „Einleitung. Rollen des Zuschauers im postdramatischen Theaters“. In *Paradoxien des Zuschauens: Die Rolle des Publikums im zeitgenössischen Theater*, herausgegeben von Jan Deck und Angela Sieburg. Bielefeld: transcript, 2008. S. 9-19.

Degele, Nina. *Gender/Queer Studies: eine Einführung*. Paderborn: Fink, 2008.

Desolaux, Vanessa. „Tino Sehgal“. In *Auss.kat. The World as a Stage*, herausgegeben von Jessica Morgan, Catherine Wood, Tate Modern und Institute of Contemporary Art (Boston). London: Tate Publishing, 2007. S. 63.

Doherty, Claire. Hrsg. *Situation. Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Gallery, 2009.

- *Contemporary Art: From Studio to Situation*. London: Black Dog Pub., 2004.

Dolan, Jill. *The Feminist Spectator in Action: Feminist Criticism for the Stage and Screen*. London, New York: Palgrave Macmillan, 2013.

Dudek, Antje. „Irritation und Veränderung – Magische Bildungspotentiale von Performance Art Education“. In *Where the Magic Happens*, herausgegeben von Torsten Meyer, Julia Dick, Peter Moormann und Julia Ziegenbein. München: kopaed, 2016. S. 105-112.

Ehrenspeck, Yvonne. „Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption“. In *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2001. S. 21-33

Eikels, Kai van. *Die Kunst des Kollektiven: Performance zwischen Theater, Politik und Sozio-Ökonomie*. Paderborn: Fink, 2013.

- „What Parts of Us Can Do with Parts of Each Other (and When): Some Parts of this Text“. In *On Participation & Synchronisation*, herausgegeben von Kai van Eikels und Bettina Brandl-Risi. *Performance Research*, 16:3 (2011). London: Taylor and Francis. S. 19-34.

Emcke, Carolin. *Kollektive Identitäten: sozial-philosophische Grundlagen*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, 2000.

Engel, Antke. *Wider die Eindeutigkeit: Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation*. Frankfurt am Main: Campus, 2002.

Engel, Birgit, und Katja Böhme, Hrsg. *Didaktische Logiken des Unbestimmten: Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. München: kopaed, 2015.

Eßer, Anne. *Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht: Reflexionen zu Grundproblemen von Identität und Vielfalt*. München: kopaed, 2016.

Evans, Dylan. *Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*. Wien: Turia und Kant, 2002.

Fischer-Lichte, Erika. „Die verwandelnde Kraft der Aufführung“. In *Die Aufführung: Diskurs, Macht, Analyse*, herausgegeben von Adam Czirak, Torsten Jost, Frank Richarz, Nina Tecklenburg und Erika Fischer-Lichte. München: Fink, 2012. S. 11-23.

- *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

Fischer-Lichte, Erika, Adam Czirak, Torsten Jost, Frank Richarz und Nina Tecklenburg, Hrsg. *Die Aufführung: Diskurs, Macht, Analyse*. München: Wilhelm Fink Verlag, 2012.

Freud, Sigmund. *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1921.

Fritzsche, Bettina. „Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 181-205.

- „Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung“. In *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, herausgegeben von Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren. Opladen: Leske+Budrich, 2001. S. 85-101.

Fritzsche, Bettina, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren, Hrsg. *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske+Budrich, 2001.

Fuhr, Thomas, Anna Laros und Edward W. Taylor. Hrsg. *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*. Rotterdam Taipei: Sense Publishers, 2017.

- „Transformative Learning Meets Bildung: Introduction“. In *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*, herausgegeben von Anna Laros, Thomas Fuhr und Edward W. Taylor. Rotterdam Taipei: Sense Publishers, 2017a. S. ix-xvi.

Garber, Marjorie B., Beatrice Hanssen und Rebecca L. Walkowitz, Hrsg. *The Turn to Ethics*. London, New York: Routledge, 2000.

Garoian, Charles. „Performance-Art als Kritische Pädagogik“. In *Schreiben auf Wasser*, herausgegeben von Hanne Seitz. Essen: Klartext, 1999. S. 86-93.

Gebhardt Fink, Sabine. *Process – Embodiment – Site: Ambient in der Kunst der Gegenwart*. Wien: Passagen, 2012.

Geipel, Karen und Paul Mecheril. „Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen“. In *(Re-) Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, herausgegeben von Bettina Kleiner und Nadine Rose. Opladen: Budrich, 2014. Unpag., 15 S. (Manuskript).

Gómez-Peña, Guillermo und Roberto Sifuentes. *Exercises for Rebel Artists: Radical Performance Pedagogy*. London, New York: Routledge, 2011.

Gregg, Melissa, und Gregory J. Seigworth, Hrsg. *The Affect Theory Reader*. Durham, NC: Duke University Press, 2010.

Halberstam, Judith. *In a Queer Time and Place: Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York: New York University Press, 2005.

Hallmann, Kerstin. „Zwischen Performanz und Resonanz. Potenziale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens“. In *Formate der Kunstvermittlung: Kompetenz – Performanz – Resonanz*, herausgegeben von Pierangelo Maset und Kerstin Hallmann, Bielefeld: transcript, 2017. S. 79-89.

Haraway, Donna. „Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective“. *Feminist Studies* 14:2 (Herbst 1988): S. 575-599.

Hark, Sabine. „Queer Studies“. In *Gender@ Wissen: ein Handbuch der Gender-Theorien*, herausgegeben von Christina von Braun und Inge Stephan. Köln: UTB, Böhlau, 2009. S. 309-325.

Hartmann, Jutta. „Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche“. In *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse*, herausgegeben von Bettina Hünersdorf und Jutta Hartmann. Wiesbaden: Springer VS, 2013. S. 253-278.

- „Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 149-178.
- „Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory“. In *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004. S. 255-271.
- *Vielfältige Lebensweisen: Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform; kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Leske + Budrich, 2002.

Hartmann, Jutta und Christian Klesse. „Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung“. In *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, herausgegeben von Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche und Kristina Hackmann. Wiesbaden: VS Verlag, 2007. S. 9-15.

Hartmann, Jutta, Astrid Messerschmidt und Christine Thon. „Queering Bildung“. In *Queer-theoretische Perspektiven auf Bildung: pädagogische Kritik der Heteronormativität*, herausgegeben von Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt und Christine Thon. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2017. S. 15-28.

Harvie, Jen und Andy Lavender, Hrsg. *Making Contemporary Theatre: International Rehearsal Processes*. Theatre: Theory, Practice, Performance. Manchester: Manchester University Press, 2010.

Hoenes, Josch und Barbara Paul, Hrsg. *Un/verblümt. Queere Politiken in Ästhetik und Theorie*. Berlin: Revolver Publishing, 2014.

Hofstadler, Beate. *Forschen – entdecken – erzählen: zur Anwendung der Psychoanalyse für die qualitative Sozialforschung; eine Einführung*. Wien: Löcker, 2012.

Hornscheidt, Lann. *Feministische W_orte: ein Lern-, Denk- und Handlungsbuch zu Sprache und Diskriminierung, Gender Studies und feministischer Linguistik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apel, 2012.

Huch, Sarah und Martin Lücke, Hrsg. *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript, 2015.

„Indem es sich weigert, eine feste Form anzunehmen. Kunst, Sichtbarkeit und Queer Theory.“ *FKW// Zeitschrift für Geschlechterforschung und Visuelle Kultur*, 45 (Juni 2008).

Jackson, Shannon. *Social Works: Performing Arts, Supporting Publics*. London, New York: Routledge, 2011.

Jergus, Kerstin. „Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 29-53.

Jones, Amelia. Hrsg. *Sexuality. Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel, 2014.

- *Seeing Differently: a History and Theory of Identification and the Visual Arts*. Abingdon, New York: Routledge, 2012.

Kämpf-Jansen, Helga und Daniela Neuhaus. „Wie man in der Kunstpädagogik auf den Hund kommt“. In *Kind – Kunst – Kunstpädagogik: Beiträge zur ästhetischen Erziehung; Festschrift für Adelheid Sievert*, herausgegeben von Georg Peez, Heidi Richter, Katharina Bütikofer und Adelheid Sievert. Norderstedt: Books on Demand, 2004. S. 105-117.

Karl, Notburga. „Im Vorfeld der Worte. Stimmung und Performance“. In *Didaktische Logiken des Unbestimmten: Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*, herausgegeben von Birgit Engel und Katja Böhme. München: kopaed, 2015. S. 110-127.

Klein, Gabriele und Wolfgang Sting. „Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung“. In *Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*, herausgegeben von Gabriele Klein und Wolfgang Sting. TanzScripte. Bielefeld: transcript, 2005. S. 7-23.

Kleiner, Bettina. *Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenz-erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher*. Opladen: Budrich, 2015.

Kleiner, Bettina und Nadine Rose, Hrsg. *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Budrich, 2014.

Klemenc, Judith. *Das Bildungsgelände que(e)ren*. München: kopaed, 2016.

- *Begehren, Vermittlung, Schule: suchende Erkundung dessen, was auftaucht, während man tut*. München: kopaed, 2014.

Koivunen, Anu. „An Affective Turn? Reimagining the Subject of Feminist Theory“. In *Working with Affect in Feminist Readings: Disturbing Differences*, herausgegeben von Marianne Liljeström und Susanna Paasonen. London: Routledge, 2012. S. 9-29.

Kokemohr, Rainer. „Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie“. In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders. Bielefeld: transcript, 2007. S. 13-68.

Koller, Hans-Christoph. „Bildung as a Transformative Process“. In *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*, herausgegeben von Anna Laros, Thomas Fuhr und Edward W. Taylor. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, 2017. S. 33-42.

- „Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie“. In *Negativität als Bildungsimpuls? über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*, herausgegeben von Andreas Lischewski. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016. S. 215-235.
- *Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse*. Herausgegeben von Bettina Kleiner und Nadine Rose. Opladen: Budrich, 2014.
- *Bildung anders denken: eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.
- „Der unhintergehbare Bezug auf andere. Zu Judith Butlers Konzept der Subjektivierung“. In *Bildung anders denken: eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 2012a. S. 55-68.

Koller, Hans-Christoph, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, Hrsg. *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 2007.

Kraus, Anja. *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung: ein performativitätstheoretischer Ansatz*. Münster, New York: Waxmann, 2016.

- *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung: wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung.* Münster, New York: Waxmann, 2015.
- „Was zeigen uns die Dinge? Lernen als Displacement“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16:2 (Oktober 2013): S. 153-170.
- Hrsg. *Körperlichkeit in der Schule: aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie.* Oberhausen: Athena, 2008.

Krautz, Jochen, Hrsg. *Beziehungsweisen und Bezogenheiten: Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik.* München: kopaed, 2017.

Lacan, Jacques. *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI [1964],* herausgegeben von Jacques-Alain Miller. Wien: Turia + Kant, 2015.

- „Die logische Zeit und die Assertion der antizipierten Gewissheit [1945]“. In *Das Werk. Schriften III*, Weinheim: Quadriga, 1980. S. 101-122.

Lange, Marie-Luise. „Performativität“. In *1-13 kunstpädagogische Begriffe*, herausgegeben von Marie Newid und Sara Burkhardt. Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, 2017. S. 80-91.

- *I'm here: ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe.* Kunstpädagogische Positionen, 28 (2013). Hamburg: Lüdke.
- *Performativität erfahren: Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen.* Berlin: Schibri, 2006.
- *Grenzüberschreitungen: Wege zur Performance: Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung.* Königstein im Taunus: Helmer, 2002.

Langlitz, Nicolas. „Logische Zeit und Logik des Kollektivs. Eine Rekonstruktion von Lacans Gefangenensophisma“. *Dialektik. Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 1 (2002): S. 79-100.

Lehmann, Hans-Thies. „Vom Zuschauer“. In *Paradoxien des Zuschauens: Die Rolle des Publikums im zeitgenössischen Theater*, herausgegeben von Jan Deck und Angelika Sieburg. Theater. Bielefeld: transcript, 2008. S. 21-26.

- „Vorwort zur 3. Auflage“. In *Postdramatisches Theater.* Frankfurt am Main: Verl. der Autoren, 2005. S. 3-9.
- *Postdramatisches Theater.* Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1999.

Lehmann, Hans-Thies und Karen Jürs-Munby. *Postdramatic Theatre.* London, New York: Routledge, 2006.

Liebert, Wolf-Andreas und Kristin Westphal, Hrsg. *Performances der Selbstermächtigung.* Oberhausen: Athena, 2015.

Liebsch, Burkhard. „Grenzen der Lebbarkeit eines sozialen Lebens. Anerkennung und sozialer Tod in der Philosophie Judith Butlers“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 303-328.

Liljeström, Marianne und Susanna Paasonen, Hrsg. *Working with Affect in Feminist Readings: Disturbing Differences.* London: Routledge, 2012.

Lloyd, Moya. „Towards a Cultural Politics of Vulnerability: Precarious Lives and Ungrievable Deaths“. In *Judith Butler's Precarious Politics: Critical Encounters*, herausgegeben von Terrell Carver und Samuel Allen Chambers. London, New York: Routledge, 2008. S. 92-105

Lohfeld, Wiebke und Susanne Schittler, Hrsg. *Grenzverhältnisse: Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater.* Weinheim: Beltz Juventa, 2014.

Lorenz, Renate. Hrsg. *Not Now! Now! Chronopolitics, Art and Research.* Berlin: Sternberg, 2014.

- „No palm trees! Repräsentationen von Körpern ohne Körper“. In „*Indem es sich weigert, eine feste Form anzunehmen*“: Kunst, Sichtbarkeit, Queer Theory, FKW Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur, 45 (Juni 2008): S. 26-40.

Lorey, Isabell. „Vorwort zur Neuauflage“. In *Immer Ärger mit dem Subjekt: theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler: mit einem Vorwort zur Neuauflage*. Wien: transversal texts, 2017. S. 7-19.

Lutz, Helma und Norbert Wenning, Hrsg. *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

Mackenzie, Catriona, Wendy Rogers und Susan Dodds, Hrsg. *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Studies in Feminist Philosophy. New York: Oxford University Press, 2014.

Madison, D. Soyini und Judith Hamera, Hrsg. *The SAGE Handbook of Performance Studies*. Thousand Oaks, London: Sage, 2006.

Mangan, Michael. *The Drama, Theatre and Performance Companion*. Houndmills, Basingstoke: St Martin's Press LLC, 2013.

Mark, Elke und Manfred Blohm, Hrsg. *Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art*. Oberhausen: Athena, 2015.

Matzke, Annemarie. „Das Loch im Vorhang. Zu den Auftritten des Publikums“. In *Auftritte: Strategien des In-Erscheinung-Tretens in Künsten und Medien*, herausgegeben von Annemarie Matzke, Ulf Otto und Jens Roselt. Theater 58. Bielefeld: transcript, 2015. S. 157-169.

- „Inszenierte Co-Abhängigkeit. Zur Aufgabe einer souveränen Darstellerposition im zeitgenössischen Performance-Theater“. In *Schauspielen heute. Die Bildung des Menschen in den performativen Künsten*, herausgegeben von Jens Roselt und Christel Weiler, 2014. S. 109-123.

- „Enter the Game. The Role of the spectator in the performances of She She Pop“. *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 3 (2011): S. 117-120.

Matzke, Mieke. „Der Ballsaal als Versuchsaufbau“. In *perSpice! Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen*, herausgegeben von Julian Klein und Doris Kolesch. Berlin: Theater der Zeit, 2009. S. 88-102.

- „Spiel-Identitäten und Instant-Biographien. Theorie und Performance bei She She Pop“. In *Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*, herausgegeben von Gabriele Klein und Wolfgang Sting. Bielefeld: Transcript, 2005. S. 93-106.

Maxim, Stephanie. *Wissen und Geschlecht: zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik*. Bielefeld: transcript, 2009.

Mecheril, Paul und Melanie Plößer. „Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver-)waltung“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 125-148.

Menke, Christoph. „Praxis und Spiel. Bemerkungen zur Dialektik eines postavantgardistischen Theaters“. In *AufBrüche: Theaterarbeit zwischen Text und Situation; Hans-Thies Lehmann zum 60. Geburtstag*, herausgegeben von Patrick Primavesi, Olaf A. Schmitt und Hans-Thies Lehmann. Berlin: Theater der Zeit, 2004. S. 27-35.

Meyer, Torsten. „Ein neues Sujet“. In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer. Wiesbaden: Springer VS, 2015. S. 93-116.

Meyer, Torsten, und Andrea Sabisch, Hrsg. *Kunst Pädagogik Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 2009.

Meyer-Drawe, Käte. *Illusionen von Autonomie: diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim, 1990.

Morgan, Jessica, Catherine Wood, Tate Modern (Gallery) und Institute of Contemporary Art (Boston, Mass.), Hrsg. *Auss.kat. The World as a Stage*. London: Tate Publishing, 2007.

Muñoz, José Esteban. *Cruising Utopia: the Then and There of Queer Futurity*. New York: NYU Press, 2009.

- *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics*. Minneapolis: University Of Minnesota Press, 1999.

Mecheril, Paul und Melanie Plößer. „Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver-)waltung“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 125-148.

Nafe, Nadja. „Performance/Performativität“. In *Lexikon der Kunstpädagogik*, herausgegeben von Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Karina Pauls. Oberhausen: Athena, 2017. S. 387-390.

Nancy, Jean-Luc. *Die verleugnete Gemeinschaft*. Zürich, Berlin: diaphanes, 2017.

- „Theater als Kunst des Bezugs I“. In *Orte des Unermesslichen. Theater nach der Geschichts-teleologie*, herausgegeben von Marita Tatari. Zürich, Berlin: diaphanes, 2014a. S. 91-100.
- „Theater als Kunst des Bezugs II“. In *Orte des Unermesslichen. Theater nach der Geschichts-teleologie*, herausgegeben von Marita Tatari. Zürich, Berlin: diaphanes, 2014b. S. 101-108.
- „Mit-Sinn (Zürich, März 2010)“. In *Mit-Sein: Gemeinschaft – ontologische und politische Perspektivierungen*, herausgegeben von Elke Bippus, Thomas Bedorf, Jörg Huber und Dorothee Richter. Zürich, Wien: Voldemeer, Springer, 2010. S. 21-32.

Ohrt, Roberto. „Situationistische Internationale“. In *Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst*, herausgegeben von Hubertus Butin. Köln: Snoeck, 2014. S. 319-322.

Ott, Michaela. *Affizierung: zu einer ästhetisch-epistemischen Figur*. München: Edition Text + Kritik, 2010.

Paradoxien der Partizipation, hrsg. von Stefan Neuner und Sabeth Buchmann, 31, 10/11 (Dezember 2007).

Pazzini, Karl-Josef. „Stoffwechsel. Metabolische, symbolische und diabolische Momente der Übertragung“. In *Übertragung. Zur Politik der Beziehungen*, herausgegeben von Peter Lenhart, Harald Strauß, Gereon Wulftange und Manuel Zahn. Berlin: Parodos, 2020 (im Erscheinen). Manuskript, 16 Seiten.

- „Grenzwertige Bildung an den entgrenzenden Künsten“. In *Where the Magic Happens*, herausgegeben von Torsten Meyer, Julia Dick, Peter Moormann und Julia Ziegenbein. München: kopaed, 2016. S. 301-309.
- *Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Theorie bilden. Bielefeld: transcript, 2015.
- „Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle“. In *Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Theorie bilden, Band 38. Bielefeld: transcript, 2015a. S. 317-339.
- „Was wirkt, was bildet?“. In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer. Wiesbaden: Springer VS, 2015b. S. 39-57.
- „Lehren ist auch Übertragung“. In *Philosophie des Lehrens*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach und Ricken Norbert. Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, 2012a. S. 103-115.
- „Übertragung und die Grenzen des Individuums“. In *Norm, Normalität, Gesetz*, herausgegeben von A. Michels, Susanne Gottlob und Bernhard Schwaiger. Wien: Turia + Kant, 2012b. S. 111-127.
- „Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung“. In *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*, herausgegeben von Karl-Josef Pazzini, Marianne Schuller und Michael Wimmer. Bielefeld: transcript, 2010. S. 309-328.
- „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“. *BDK-Mitteilungen*, Nr. 2 (2000). S. 34-35.

Pazzini, Karl-Josef, Daniel Tyradellis und Andrea Sabisch, Hrsg. *Das Unverfügbare: Wunder, Wissen, Bildung*. Zürich: diaphanes, 2013.

- Pazzini, Karl-Josef und Manuel Zahn. „Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens“. In *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft: Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Jörg Dinkelaker, Sascha Neumann, Kerstin Rabenstein, Olaf Dörner, Merle Hummrich und Katharina Kunze. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. S. 149-158.
- Pensoneau-Conway, Sandra L., Tony E. Adams und Derek M. Bolen, Hrsg. *Doing Autoethnography*. Rotterdam Taipei: Sense Publishers, 2017.
- Perucci, Toni. „Dog Sniff Dog. Materialist Poetics and the Politics of ‚the Viewpoints‘“. *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 20:1 (2015), S. 105-112.
- Peters, Maria. *Performative Handlungen und biographische Spuren in Kunst und Pädagogik*. Kunstpädagogische Positionen 11. Hamburg: Hamburg University Press, 2005.
- Peters, Sibylle, Kerstin Evert, Regula Valérie Burri, Esther Pilkington und Gesa Ziemer, Hrsg. *Versammlung und Teilhabe. Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste*. Bielefeld: transcript, 2014.
- Pewny, Katharina. *Das Drama des Prekären: über die Wiederkehr der Ethik in Theater und Performance*. Theater. Bielefeld: transcript, 2011.
- Pewny, Katharina, John Callens und Jeroen Coppens, Hrsg. *Dramaturgies in the New Millennium: Relationality, Performativity and Potentiality*. Tübingen: Narr, 2014.
- Pistol, Florian. „Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers“. *Zeitschrift für praktische Philosophie*, 3:1 (2016): S. 233-272.
- Ploder, Andrea und Johanna Stadlbauer. „Starke Reflexivität: Autoethnografie und Ethnopschoanalyse“. In *Ethnografie und Deutung: Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens*, herausgegeben von Jochen Bonz, Katharina Eisch-Angus, Marion Hamm und Almut Sülzle. Wiesbaden: Springer, 2017. S. 421-438.
- Plößer, Melanie. *Dekonstruktion ~ Feminismus ~ Pädagogik: Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Königstein im Taunus: Helmer, 2005.
- Prager, Julia. *Frames of Critique: kulturwissenschaftliche Handlungsfähigkeit „nach“ Judith Butler*. Baden-Baden: Nomos, 2013.
- Prenzel, Annedore. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik [1993]*. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Primavesi, Patrick, Olaf A. Schmitt und Hans-Thies Lehmann, Hrsg. *AufBrüche: Theaterarbeit zwischen Text und Situation; Hans-Thies Lehmann zum 60. Geburtstag*. Berlin: Theater der Zeit, 2004.
- Probyn, Elspeth. „Queer Belongings. Eine Politik des Aufbruchs“. In *The body of gender: Körper, Geschlechter, Identitäten*, herausgegeben von Marie-Luise Angerer. Wien: Passagen, 1995. S. 53-68.
- Rafael, Marie-France. *Reisen ins Imaginativ: künstlerische Situationen und Displays*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2017.
- Rancière, Jacques. *The Emancipated Spectator*. London: Verso, 2009.
- „The emancipated spectator. Ein Vortrag zur Zuschauerperspektive“. *Texte zur Kunst*, 58 (2005): S. 35-51.
- Reason, Matthew und Anja Mølle Lindelof. „Audiencing: Introduction“. In *Experiencing Liveness in Contemporary Performance: Interdisciplinary Perspectives*, herausgegeben von Matthew Reason und Anja Mølle Lindelof. New York: Routledge, 2017. S. 17-20.
- Hrsg. *Experiencing Liveness in Contemporary Performance: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, 2017.
- Redecker, Eva von. *Zur Aktualität von Judith Butler: Einleitung in ihr Werk*. Wiesbaden: VS Verlag, 2011.

Reh, Sabine und Kerstin Rabenstein. „Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 225-245.

Richthammer, Esther. *Spielräume für Geschlechterfragen: Re- und Dekonstruktion der Kategorie „Geschlecht“ in kunstpädagogischen Kontexten*. 2017. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016.

- „Anleitung zur Herstellung geschlechtsspezifischer Unterschiede“. In *U20: Kindheit, Jugend, Bildsprache*, herausgegeben von Frank Schulz und Ines Seumel. München: kopaed, 2013. S. 367-370.

Ricken, Norbert. „Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 329-352.

Ricken, Norbert und Nicole Balzer, Hrsg. *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 2012.

Rieger-Ladich, Markus. „Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur ‚Arbeit am Begriff‘“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 57-73.

Rogoff, Irit. „Looking Away: Participations in Visual Culture“. In *After Criticism: New Responses to Art and Performance*, herausgegeben von Gavin Butt. Malden, MA: Blackwell, 2005. S. 117-134.

Rooke, Allison. „Queer in the Field. On Emotions, Temporality and Performativity in Ethnography“. In *Queer Methods and Methodologies: Intersecting Queer Theories and Social Science Research*, herausgegeben von Kath Browne und Catherine J. Nash. Farnham: Ashgate, 2010. S. 25-39.

Rose, Nadine. *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript, 2012.

Rose, Nadine und Hans-Christoph Koller. „Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen“. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer. Wiesbaden: Springer VS, 2012. S. 75-94.

Roselt, Jens. „Der Zuschauer. Zuschaukünste im Theater“. In *Die Kunst der Rezeption*, herausgegeben von Marc Caduff, Stefanie Heine und Michael Steiner. Bielefeld: Aisthesis, 2015. S. 111-139.

Sabisch, Andrea. „Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen“. In *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*, herausgegeben von Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch und Wolfgang Sting. Wiesbaden: Springer VS, 2019. S. 105-132.

- *Bildwerdung: Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*. München: kopaed, 2018.
- *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Kunstpädagogische Positionen 20*. Hamburg: Hamburg University Press, 2008.
- *Inszenierung der Suche: vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript, 2007.

Sabisch, Andrea und Manuel Zahn, Hrsg. *Visuelle Assoziationen: Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft*. Hamburg: Textem Verlag, 2018.

Sabisch, Petra. *Choreographing Relations: Practical Philosophy and Contemporary Choreography in the Work of Antonia Baehr, Gilles Deleuze, Juan Dominguez, Félix Guattari, Xavier Le Roy and Eszter Salamon*. München: epodium, 2011.

Sattler, Elisabeth. *Die riskierte Souveränität: erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*. Bielefeld: transcript, 2009.

Sayers, Janet. „Identification“. In *Feminism and Psychoanalysis: A Critical Dictionary*, herausgegeben von Elizabeth Wright. Oxford: Blackwell, 1992. S. 167-168.

Schaffer, Johanna. *Ambivalenzen der Sichtbarkeit: über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript, 2008.

Schellow, Constanze. „Perform Spectatorship or Else ... Der emanzipierte Zuschauer auf der Bühne des Tanz- und Theaterdiskurses“. In *Die Kunst der Rezeption*, herausgegeben von Marc Caduff, Stefanie Heine und Michael Steiner. Bielefeld: Aisthesis, 2015. S. 21-40.

Schittler, Susanne. „‘Out of Order’. Forced Entertainment und die Dysfunktionalität in pädagogischen Relationen“. In *Spannung – Raum – Bildung: Reflexionen in anthropologischer und phänomenologischer Perspektive*, herausgegeben von Wiebke Lohfeld. Weinheim: Juventa, 2019. S. 93-109.

Schulze, Holger. *Gespür*. Kleiner Stimmungs-Atlas in Einzelbänden. Hamburg: Textem, 2014.

Schneider, Rebecca. *The Explicit Body in Performance*. London, New York: Routledge, 1997.

Schürch, Anna. „Die score-story. Ein forschungs-didaktischer Projektbericht“. In *Kalkül und Kontingenz: Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*, herausgegeben von Anne Gruber, Anna Schürch, Sascha Willenbacher, Carmen Moersch und Mira Sack. München: kopaed, 2020. S. 63-96.

Sedgwick, Eve Kosofsky und Adam Frank. *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press, 2003.

Seitz, Hanne. „Modi der Partizipation im Theater: Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein ...“. *kubi-online* (2015): S. 1-11. <http://www.kubi-online.de>, zuletzt gesehen: 2.5.2020.

- „In Bewegung – Ereignisfeld für ästhetische Erfahrung“. In *Erfahrung – Erfahrungen*, herausgegeben von Johannes Bilstein und Helga Peskoller. Wiesbaden: Springer VS, 2013. S. 143-158.

- „Performative Research“. In *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze*, herausgegeben von Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand und Alexander Wenzlik. München: kopaed, 2012. S. 81-95.

- „Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater“. Impulsvortrag. Berlin, Mai 2012. 2012a. http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf, zuletzt gesehen: 2.5.2020.

- Hrsg. *Schreiben auf Wasser*. Essen: Klartext, 1999.

Settele, Bernadett. „Ausgesetzt-Sein in Kunst. Performancekunst und ‚new ontologies‘“. In *What can art do?*, Januar 2020. https://www.what-can-art-do.ch/user_assets/artikel/Bernadett-Settele_Ausgesetzt-Sein-in-Kunst.pdf, zuletzt gesehen: 2.5.2020. (Print erscheint 2020 bei Diaphanes; Zürich, Berlin).

- „Ins Offene. Risiko als Qualität künstlerischer Vermittlung“. In *Artistic Education*, Herausgegeben von Wolfgang Brückle und Sabine Gebhardt Fink. *Nummer*, Nr. 9 (Juni 2019). <https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/dokumente/dk/dk-aktuell/dk-publikationen/nummer-9-artistic-education/hslu-1808140-magazin-no9-deutsch-19-settele-1-web.pdf?la=de-ch>, zuletzt gesehen: 2.5.2020.
- „Dorothea Rust – Floating Gaps. Affektive Politiken von Performance-Kunst zwischen Erinnerung und Ereignis“. In: *New Politics of Looking? Affekt und Repräsentation*, *FKW Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur*, Nr. 55 (2014): S. 54-65.

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

Sievert-Staudte, Adelheid. „‘Mit dem ganzen Körper lernen’ – Das Interesse am Körper aus der Sicht der ästhetischen Erziehung“. In *Das Interesse am Körper: Strategien und Inszenierungen in Bildung, Kunst und Medien*, herausgegeben von Doris Schuhmacher-Chilla. Essen: Klartext, 2000. S. 73-94.

„Situationist Manifesto [1960]“. In *Cosmonauts of the Future: Texts from the Situationist Movement in Scandinavia and Elsewhere*, herausgegeben von Mikkel Bolt und Jakob Jakobsen. Nebula: Kopenhagen, Brooklyn NY, 2015. S. 47-49. („Manifeste“ in *Internationale situationniste*, Nr. 4 (1960)).

Smith, Pamela K. „The Prom as a Spectacle of Heteronormativity“. In *The Sexuality Curriculum and Youth Culture*, herausgegeben von Dennis Carlson und Donyell Roseboro. New York: Peter Lang, 2011. S. 156-170.

Staelpart, Christel. „The Distributive Agency of Dramaturgical Labour and the Ethics of Instability: Becoming the Outside Body, Implicated in the Life of Others“. In *Dramaturgies in the New Millennium: Relationality, Performativity and Potentiality*, herausgegeben von Katharina Pewny, John Callens und Jeroen Coppens. Tübingen: Narr, 2014. S. 97-110.

Sting, Wolfgang. „Performative Praxen und Theaterpädagogik“. In *TUSCH: Poetiken des Theatermachens: Werkbuch für Theater und Schule*, herausgegeben von Wolfgang Sting, Gunter Mieruch, Eva Maria Stütting und Anne Katrin Klinge. München: kopaed, 2012. S. 119-126.

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

Sturm, Jules. *Bodies We Fail. Productive Embodiment of Imperfection*. Bielefeld: transcript, 2014.

Sundén, Jenny. „A Sense of Play: Affect, Emotion and Embodiment in *World of Warcraft*“. In *Working with Affect in Feminist Readings: Disturbing Differences*, herausgegeben von Marianne Liljeström und Susanna Paasonen. London: Routledge, 2012. S. 45-57.

Tatari, Marita, Hrsg. *Orte des Unermesslichen: Theater nach der Geschichtsteologie*. Transpositionen. Zürich: diaphanes, 2014.

Taylor, Edward W. „Transformative Learning Theory“. In *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*, herausgegeben von Anna Laros, Thomas Fuhr und Edward W. Taylor. Rotterdam Taipei: Sense Publishers, 2017. S. 17-29.

Tervooren, Anja. „Empirie“. In *Handbuch pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, 2014. S. 55-63.

„Troubling Identities: Reflections on Judith Butler’s Philosophy for the Sociology of Education“, herausgegeben von Miriam David, Amanda Coffey, Paul Connolly, Anoop Nayak und Diane Reay. *British Journal of Sociology of Education*, 27:4 (September 2006): S. 421-424.

Tuider, Elisabeth, Hrsg. *Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, 2012.

Tuider, Elisabeth und Martin Dannecker. *Das Recht auf Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2016.

Turri, Maria Grazia. *Acting, Spectating, and the Unconscious. A Psychoanalytic Perspective on Unconscious Processes of Identification in the Theatre*. London, New York: Routledge, 2017.

„Übertragung“, *Riss*, Nr. 89 (2018).

Umatham, Sandra. *Kunst als Aufführungserfahrung: Zum Diskurs intersubjektiver Situationen in der zeitgenössischen Ausstellungskunst. Felix Gonzalez-Torres, Erwin Wurm und Tino Sehgal*. Bielefeld: transcript, 2011.

Upshaw, Allison. „My Body Knows Things“. In *Doing Autoethnography*, herausgegeben von Sandra L. Pensoneau-Conway, Tony E. Adams und Derek M. Bolen. Rotterdam Taipei: Sense Publishers, 2017. S. 55-65.

Villa, Paula-Irene. *Judith Butler: Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Campus, 2012.

- „(De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie. Zur Position und Rezeption von Judith Butler“. In *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*, herausgegeben von Ruth Becker, Beate Kortendiek und Barbara Budrich, 3. Aufl., Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft, 2010. S. 146-158.

Vlieghe, Joris. „Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability“. *Journal of Philosophy of Education*, 44 (2010). S. 153-170.

Warner, Michael. „Publics and counterpublics“. *Quarterly Journal of Speech* 4, 88 (2002): S. 413-423.

Weber, Susanne und Susanne Maurer. „Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen, Macht, Transformation“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Weibel, Peter, Trigon, Steirischer Herbst und Neue Galerie Graz, Hrsg. Auss.kat. *Kontext Kunst: the Art of the 90's*. Köln: DuMont, 1994.

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 *Didaktische Logiken des Unbestimmten: immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*, herausgegeben von Birgit Engel und Katja Böhme. München: kopaed, 2015. S. 36-56.

Wimmer, Michael. „Dekonstruktion und Erziehung: Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik“. Bielefeld: transcript, 2006.

Wood, Catherine. „Art Meets Theatre. The Middle Zone“. In *Auss.kat. The World as a Stage*, herausgegeben von Jessica Morgan, Catherine Wood, Tate Modern (Gallery) und Institute of Contemporary Art (Boston, Mass.). London, New York: Tate Publishing, 2007. S. 18-25.

Wulf, Christoph, Michael Göhlich und Jörg Zirfas, Hrsg. *Grundlagen des Performativen: eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa, 2001.

Wulf, Christoph und Jörg Zirfas, Hrsg. *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, 2007.

Youdell, Deborah. *Judith Butler and Education*. London: Routledge, 2019.

- „Subjectivation and Performative Politics – Butler Thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, Agency and the Raced-Nationed-Religioned Subjects of Education“. *British Journal of Sociology of Education*, 27:4 (September 2006): S. 511-528.

Zahn, Manuel und Karl-Josef Pazzini, Hrsg. *Lehr-Performances filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Ziemer, Gesa. *Verletzbare Orte. Entwurf einer praktischen Ästhetik*. Zürich, Berlin: diaphanes, 2008.

Zirfas, Jörg. „Bildung als Entbildung“. In *Bild, Bilder, Bildung*, herausgegeben von Gerd E. Schäfer und Christoph Wulf. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999.

