pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Settele, Bernadett

Bildung in Performance. Kollektive ästhetische Situationen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

Bielefeld : transcript 2026, 279 S. - (Theorie Bilden; 49) - (Dissertation, Universität Hamburg, 2020)



Quellenangabe/ Reference:
Settele, Bernadett: Bildung in Performance. Kollektive ästhetische Situationen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse. Bielefeld : transcript 2026, 279 S. - (Theorie Bilden; 49) - (Dissertation, Universität Hamburg, 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363515 - DOI: 10.25656/01:36351; 10.14361/9783839477106

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363515
https://doi.org/10.25656/01:36351

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Bernadett Settele

Bildung in Performance

Kollektive ästhetische Situationen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse



[transcript] TheorieBilden

Bernadett Settele
Bildung in Performance

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.
Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe **Theorie Bilden** wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Der Zusammenhang von Theorie und Bildung ist in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, da Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben ist. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.
Die Reihe **Theorie Bilden** ist ein Forum für theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren.
Die Reihe wird herausgegeben von Kerstin Jergus, Hans-Christoph Koller, Andrea Sabisch, Olaf Sanders und Michael Wimmer.

Bernadett Settele (Dr. phil.), geb. 1976, lehrt Kunstpädagogik und Kunstvermittlung an der Zürcher Hochschule der Künste. Arbeitsschwerpunkte sind ästhetische Bildung, Gegenwartskunst und Performance, mit einem Fokus auf deren Subjekte. Es fließen Perspektiven und Fragestellungen aus der Bildungstheorie und den Gender, Media und Cultural Studies ein.

Bernadett Settele

Bildung in Performance

Kollektive ästhetische Situationen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

[transcript]

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.

Erstgutachterin: Prof. Dr. phil. Andrea Sabisch
Zweitgutachter: Prof. em. Dr. Karl-Josef Pazzini

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-SA 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Bernadett Settele

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus
Umschlagabbildung: © LeeLi Photography / Performancepreis Schweiz. Nutzung des Bildes mit freundlicher Erlaubnis der Fotografin und von Performancepreis Schweiz
Satz: Rainer Midlaszewski
Druck: Druckhaus Bechstein GmbH, Wetzlar
Korrektorat: Anette Nagel
https://doi.org/10.14361/9783839477106
Print-ISBN: 978-3-8376-8140-6 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7710-6
Buchreihen-ISSN: 2747-3201 | Buchreihen-eISSN: 2747-321X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung 9

Wie bildet Performance? 11
Kollektive ästhetische Situationen als interdisziplinäre Problemstellung 14
Bezug zur Kunstpädagogik 17
Abgrenzbarkeit der Betrachtungsperspektive 20
Theoretische Verortung 22
Bildungen: Zum Vorgehen 24
Ausblick auf die Inhalte 25
Relevanz und Anwendung 28

I Performancekunst als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse 29

1. Einrichtung des Blickwinkels 29
   1.1 Kunst: Neue ästhetische Gegenstände 29
   1.2 Bildung: Einbildungen 31

2. *Proms* Bildungen. Beschreibung und Analyse der Performance 33
   2.1 Kontext: Die Prom Night als Übergang in die Gemeinschaft 33
   2.2 *Stoff: Prom* als Zitat aus der Populärkultur 35
   2.3 Inhaltliche Einordnung: Anerkennung erlangen und sozial überleben 37
   2.4 Perspektive: Die Betrachtungsposition in biografischer und theoretischer Hinsicht 39
   2.5 Beschreibung: *Prom* nach Abschnitten 41
   – Vorgehen bei der Beschreibung 41
   – ‚Ouvertüre' als Eingangssituation in *Prom* 42
   – ‚Einladung' zum Ball: Sich vorstellen und die Situation herstellen 46
   – Die Situation des ‚Festes': Sich das Gemeinsame vorstellen 49
   – ‚Übergang in die Böse Wicht Zone' mit den drei Szenen ‚Saft', ‚Song' und ‚Telekinese': Etwas kommt hoch 51
   – Das ‚Finale' von *Prom* mit ‚Angriff' und ‚Abgang': Etwas greift an 57

2.6 Beobachtungen und Differenzierungen 61
– Übersetzung und Verfehlung von *Carrie* 63
– Vorahnungen und Verunsicherungen 64
– Wunsch nach Teilhabe 64
– Medialität der Performance-Situation 66
– *Prom* als performatives Beispiel für Verwicklung, Bindung und affektive Politik 67

3. Theoretische Perspektiven kollektiver ästhetischer Situationen 74
3.1 Aspekte des Begriffs Situation 75
– Situation in der Kunstvermittlung (E. Sturm) 75
– Intersubjektive Situationen (Goffman) 78
– Kunsttheorie: Erfahrung versus Kontext am Beispiel Sehgal 79
– Performance-Arbeit: Herausforderung der Zuschauenden und der Rahmungen 82
3.2 Kollektive ästhetische Situation als Arbeitsbegriff 88

4. Ausrichtung des Publikums 89
4.1 Zum Begriffsverständnis der Analyse 90
– Publikumsbildung 90
– Die Szene ‚Saft' in *Prom* als Gegenstand einer erneuten Betrachtung 92
4.2 Vorgehen und Material: Methodische Notizen 94
– Zur Auswahl des Materials und zur Darstellung 94
– Inhaltliche Aspekte der gewählten Szene 95
– Zum Umgang mit dem Videomaterial 96
4.3 Beschreibung und Analyse von Aspekten der Ausrichtung in ‚Saft' 99
– Aufmerksamkeit generieren 100
– Vom Erzählen zum Verstummen und vom Zuhören zum Hinschauen 102
– Das Halten der Pose 104
– Zweimal Stimme: Ein Schrei der Bestürzung und die Distanznahme durch einen Kommentar 107
– Entwicklung der Ausrichtung in der Szene ‚Saft' 109
4.4 Ergebnisse und Herausforderungen der Analyse 111
– Momente von Ausrichtung: Vereinheitlichung, Widerstände, Angespanntsein, Verunsicherung und Zögern 111
– Die Widersprüchlichkeit von Ausrichtung: Inhaltliches Fazit der Untersuchung 112
– Methodische Reflexion der Untersuchung 114
4.5 Theoretische Perspektiven zur Kontextualisierung von Ausrichtung 117
– Verbindendes und Verunsichertes: Ansätze zur Gruppenbildung 118
– Das Zögern an drei Übergängen in ‚Saft' 122

– Theoretisierung der Verunsicherung aus der Perspektive des postdramatischen Theaters ... 123
– Theoretisierung der Situation des Miteinanders aus kulturwissenschaftlicher und feministisch-affektheoretischer Perspektive (Ahmed) ... 128

II Theoretische Perspektiven auf Bildung in Performance ... 137

1. Ausgangspunkte der Untersuchung im kunstpädagogischen Forschungsstand ... 139
   1.1 Bedeutung von Performance in der Kunstpädagogik ... 139
   1.2 Medialität der Erfahrungssituation Performance ... 144

2. Bildungstheoretische Perspektiven ... 148
   2.1 Transformatorische Bildungsprozesse und performative Bildung ... 148
   – Bezugnahme auf Fremdes in der Perspektive der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kokemohr, Koller) ... 148
   – Performative Bildung (Pazzini) ... 153
   2.2 Die gebrochene Perspektive der Erfahrung ... 154
   – Erfahrungsbegriff nach Waldenfels (Sabisch) ... 154
   – Kollektive und individuelle Bildungen in der Erfahrungssituation von *Prom* ... 159
   2.3 Das Anderenverhältnis ... 163
   – Die Perspektive auf Anderenverhältnisse ... 163
   – Figuren des Anderenverhältnisses in der Bildungssituation *Prom* ... 166
   – Zwischenfazit ... 169

3. Subjekttheoretische Perspektiven ... 170
   3.1 Subjektbildung ‚in Performance' ... 170
   – Zu hinterfragende Subjektverständnisse ... 171
   – Das Subjekt im Nachgang poststrukturalistischer Theoriebildung: Relationalität und Opazität ... 173

4. Das Subjekt *nach* Butler ... 176
   4.1 Ausgangslage ... 176
   4.2 Geschlecht/lichkeit *nach* Butler: Mit Geschlecht verbundene Konzepte und ihre Rezeption ... 179
   – Performativität von Geschlechternormen und Materialisierung von Körpern im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit ... 180
   – Anschlüsse aktivistischer und akademischer Bereiche ... 181
   – Indienstnahme als Token ... 185
   – Transfer in die Pädagogik und Bildungsarbeit ... 186

4.3 Subjektivation *nach* Butler: Mit Subjekt verbundene Konzepte und ihre Rezeption 187
– Pädagogische Lektüren: Begriffe, Transfer 190
– Einspruch zur Möglichkeit des Transfers der Subjekttheorie *nach* Butler 191
– Fazit zur Rezeption 195
4.4 Die neue Ontologie: Eine kunstpädagogische Lektüre 197
– Gründe für die Beschäftigung mit der neuen Ontologie 197
– Das Desiderat der Erweiterung der Kunstpädagogik 199
– Die neue Ontologie als Begriffsarbeit 201
– Turning 204
– Vertiefung: Subjektivation als leidenschaftliches Verhaftetsein 207
– Vertiefung: Vulnerabilität als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse 216
4.5 Bildung in Performance mit der neuen Ontologie denken 221

III Performance affiziert schreiben 225

Affiziertsein reflektieren 226
Zur Fremdheitserfahrung und zur indirekten Empirie der Bezugsweisen 231
Theoretische Empirie 239
Übertragung und Stimmung 241
Die kollektive ästhetische Situation des Subjekts als Ausgangspunkt für das Schreiben von Bildungsprozessen 244

Dank 249

Medien 251

Literatur 253

Siglen: Alphabetisches Verzeichnis verwendeter Schriften von Judith Butler 253
Literatur 255

Einleitung

„It's not possible to be *not* affected."
Judith Butler

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

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

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

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

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

Dieses Buch ist hauptsächlich einer einzigen Performance und ihrem Nachleben gewidmet. Es zeichnet nach, was darin passiert, und schließt daran theoretische Überlegungen an. Im Zentrum steht die Performance *Prom* (2015) von Philippe Wicht / Böse Wicht Zone[1], die mich bei der Suche nach einem Beispiel zu Beginn meiner Dissertation ‚getroffen' und letztendlich nachhaltig beeindruckt hat.[2] Es geht in der knapp einstündigen Performance um die Reinszenierung eines Abschlussrituals, einer ‚Promenade Night' oder ‚Prom Night' wie in der High School – als Einladung zu einem Fest, das aus dem Ruder läuft. *Prom* wurde als eine affiziert erfahrene Teilhabe an einer kollektiven ästhetischen Situation zum Fall und zum Ausgangspunkt für Theorie- und Bildungsprozesse. Um Aspekte von ‚Bildung in Performance' interdisziplinär zu perspektivieren, verflicht die Untersuchung auf der *theoretischen* Ebene kunst, bildungs- und subjekttheoretische Ansätze. Grundlegend für das *methodologische* Framework ist ein indirekter Zugang zur Erfahrung und besonders dem Gebrochenen und Fremden an der Erfahrung, wie ihn Andrea Sabisch für das Beforschen von Bilderfahrungen und Bildumgang beschreibt.[3] „Statt zu betonen, *was* in Bildern gesehen wird, müsste eine solche Beschreibung versuchen einzufangen, *wie* etwas von der Bildwirkung her für jemanden ins Spiel kommt, wie sich etwas im Prozess des Sehens, Imaginierens und Bildens, des Versprachlichens, Verbildlichens, Affizieren und Verkörperns verändernd auswirkt."[4] Eine Perspektive suche auch ich, die den Eindrücken zugleich aus einer Perspektive von der Performance, von ihrem Wirken her, wie auch aus einer Perspektive „vom Subjekt bzw. vom Dividuum her"[5] nachgeht. Diese Perspektive untersucht nun die Performance-Erfahrung, nicht den Bildumgang und die Bilderfahrung wie Sabisch, jedoch ebenso wie sie als Situation, und sie nimmt ebenso das Verbunden-

1 Den Namen Philippe Wicht / Böse Wicht Zone benutzte der Performer zeitweise, so auch für *Prom*, als Künstlername. Wicht greift zur Selbstbezeichnung auf männliche Pronomen zurück.

2 *Prom* fand am 20.10.2015 im Rahmen von Performancepreis Schweiz statt, vgl. zum Anlass: https://www.performanceartaward.ch/fr/archive/years/2015.

3 Vgl. Sabisch 2018, S. 68–71.

4 Sabisch 2018, S. 71, Hervorhebungen im Original.

5 Sabisch 2018, S. 74.

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

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

Wie bildet Performance?

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

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

7 Vgl. Sabisch 2018, S. 73 f.

8 Vgl. Sturm 2011.

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

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

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

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

ausspricht; indem sie die Einladung ins Kollektiv mit dem Aufruf zur Solidarität verbindet; und auch, indem sie unterhält und verspricht, gemeinsam etwas zu erreichen – das Partizipationsversprechen ist mit guten Gefühlen verbunden. Das Thema der Performance *Prom* ist entsprechend gerade nicht Gemeinschaftlichkeit, Partizipation oder Beteiligung an Kunst, sondern die öffentliche Aufführung und Vorführung dieser Vorstellungen. Sie thematisiert und problematisiert dabei letztlich Vorstellungen von Gemeinschaft. Auf der Ebene der Teilnehmenden generiert dies auch Ent-Täuschung: einen Zustand, der als bildungsförderlich gilt. Interessant an dieser Situation ist, dass sie Grenzen zwischen ihnen infrage stellt und die wechselseitige Einwirkung aufeinander thematisiert. Gerade weil Performance die Anwesenden nicht nur auf eine äußerliche und oberflächliche Art und Weise involviert, sondern tiefer geht, generiert diese ephemere Kunstform als Situation erst ihr ebenso flüchtiges Material. Dieser Aspekt ist bedeutend für die Medialität[10] von Performance und damit auch für ihre Wirksamkeit. Performance ist performativ als Dispositiv für Bildung.

Damit wäre nun das Vorhaben auf Basis des Gesagten zu umreißen: Anhand einer Erzählung über die Einrichtung und Entwicklung des Exempels *Prom* und im Zugriff auf Theorien aus verschiedenen disziplinären Kontexten stelle ich dar, inwiefern *Prom* zum singulären Ausgangspunkt für Bildungsprozesse wird, im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse[11], die die Figuren des Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisses verändern. Wenn wir darüber nachdenken, *inwiefern* kollektive ästhetische Situationen einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen, muss jedoch auch die Frage gestellt werden, *worauf* sie genau einwirken. Die interessensleitende erste Frage wirft damit eine ungemein größere theoretische Fragestellung auf: Wie muss das Subjekt konzipiert werden, auf das Performance einwirkt?

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

10 Vgl. Sabisch 2019.

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

Perspektive heraus entwickelt. Die Situation, von der ich ausgehe und die den eigentlichen Fixpunkt der Arbeit bildet, bin also zum Teil ich selbst; die Erfahrungssituation *Prom* ist mitbestimmt durch eine spezifische und doch mit Anderen geteilte Affizierbarkeit, durch eine verkörperte Positionierung in Kategorien der Intelligibilität wie *race,* Gender, Sexualität, Milieu und andere mehr, die das Beliebbare[12] und das Fühlbare mitbestimmt und das, was Sara Ahmed Orientations nennt, das Ausgerichtetsein und Sich-Ausrichten. So ist der Anschluss an Bildungstheorien zweifach möglich, zum einen theoretisierend – darauf komme ich noch zurück –, zum anderen konkret.

Die konkrete Perspektive beruht auf den spezifischen Identifikationen, Emotionen und Ausrichtungen, die ich, als exemplarisches Selbst, in die Performance mitbringe. Diese Art, Performancekunst zu beforschen, geht nicht von einer idealen, sondern von einer *situierten* Betrachter:in[13] aus, die Teil der beschriebenen Situation geworden ist und diese Erfahrung anschließend wiederaufnimmt, sie beschreibt und reflektiert. Diese reflektierende Teilnahme trägt umgekehrt in vielerlei Hinsicht dazu bei, die Performance und ihre Performativität – als Bildung in Performance – erst zu erzeugen. Um kollektive ästhetische Situationen zu theoretisieren, muss ich sie also zunächst aus individueller Perspektive schreiben und beschreiben. Ich finde meinen Ort, meine Position zu der forcierten Teilhabe an *Prom* in einem Oszillieren zwischen Teilhabe und Erinnerung, Affiziertsein und wissenschaftlichem Nachforschen, und ich verallgemeinere die Erkenntnisse aus dieser prekären Bezugnahme, damit sie auch anderen Forschenden und Vermittelnden zugutekommen.

Kollektive ästhetische Situationen als interdisziplinäre Problemstellung

Für das zentrale Problem einer solchen kollektiven ästhetischen Situation gibt es in der Kunstwissenschaft keine Konzepte oder Methodologien, die es ausreichend beschreiben würden.[14] Kunstwissenschaftliche Überlegungen zu Prozessästhetik und Kunst als Erfahrungsgestaltung[15] mögen gewisse Aspekte von Performance recht zutreffend beschreiben, auch Überlegungen zur Liveness als dem Beteiligt-

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

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

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

15 Vgl. Bätschmann 1997; Umathum 2011.



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

sein des Publikums an Live-Anlässen in der heutigen medialisierten Kultur[16] stellen Referenzen dar. Doch kunstwissenschaftliche Ansätze werden der geschilderten Vielfältigkeit einer kollektiven ästhetischen Situation nicht gerecht: Sei es, weil sie Performance als etwas Intendiertes und Produziertes betrachten, das in historischen Entwicklungen verortbar ist, statt nach der Ko-Produktion der Situation zu fragen; sei es, weil sie die Rezeption als einen Faktor betrachten, der zu schwer zu fassen ist, und damit den Anteil derer, die an ihr teilhaben, vernachlässigen. All dies kann darauf hinauslaufen, den Ort der Betrachter:in als zu subjektiv, zu komplex, als nicht relevant genug abzuschreiben.

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

Auch ein aufführungsanalytischer Ansatz[17] im Sinne der Performance Studies oder Theaterwissenschaften kann mir daher nicht genügen, vor allem deswegen nicht, weil ich es für unabdingbar halte, dass die Wissenschaftler:in mehrperspek-

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

17 Vgl. Pewny 2011.

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

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

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

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

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

ausgerichteten Kunstpädagogik suchen, die deren Relationalität, Medialität und Gebrochenheit herausstellen.[20] Hierbei ist auch die bereits angesprochene Konzeption von Bildungsprozessen als Transformation der Bezüge des Individuums in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse[21] relevant. Denn gerade dieser Ansatz verspricht die Bedeutung von Fremdheitserfahrung besser fassbar zu machen und ist daher in mehrerlei Hinsicht für die Beschreibung des Falles *Prom* wichtig. Damit könnte das Herausgefordertsein verschiedener Disziplinen durch die Unfasslichkeit von Performances und sozialen Situationen der Kunst in Hinblick auf ihre bildenden Potenziale für die Theorie und die Praxis produktiv gekontert werden. Ermöglicht wird dies durch methodische Ausrichtungen und Anpassungen sowie durch neue theoretische Zugänge, auf die ich noch zu sprechen komme.

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

Bezug zur Kunstpädagogik

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

20 Vgl. Pazzini 2015.

21 Vgl. Koller, Marotzki und Sanders 2007.

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

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

In Bezug auf die naheliegende Frage nach dem Beisein Anderer, nach einer möglichen Relationalität in der Situation und nach den Gefühlswerten dessen lässt sich auf den *Affective Turn* verweisen, von dem noch zu sprechen sein wird. Die Kunstpädagogik als weiblich konnotiertes Feld[23] hat sich zu vielen Gelegenheiten feministischen Fragestellungen und Interessen angenähert. Dem zuzurechnen sind Positionen, die sich mit Geschlechtsbildung im Kunstunterricht[24] oder mit sexueller Bildung ausgehend von Kunst in der Schule[25] befassen, sowie, relevanter, all jene, die Körperlichkeit als Medium des Sozialen, als Ort der Veränderung, als Mittel der Produktion und der Rezeption von Kunst und von Kulturen, als kulturelles Medium der Identitätssuche, thematisieren.[26]

Kunstpädagogische Arbeitsweisen zeigen oft ohnehin eine Nähe zu Performance, wenn sie künstlerisch arbeiten und Situationen für ästhetisches Lernen und ästhetische Erfahrung schaffen, wenn sie performative Handlungen einbeziehen und insofern sie sich als Kunstvermittlung ‚von Kunst aus'[27] am Wirken der Kunst orientieren. Bisweilen erzeugt auch Kunstpädagogik Momente, die eine ähnliche Verdichtung und Intensität aufweisen können, wie sie sich in Performances zeigt. Einige ihrer Positionen stehen daher im engen Austausch mit Theaterpädagogik und Performance Studies und sind am Arbeiten in ästhetischen Situationen und in prozessualen Formen interessiert. Anregend sind besonders die Studien zu ästhetischen und pädagogischen Handlungslogiken von ‚Spiel' im theaterpädagogischen Kontext[28] und zum ‚performativen Handeln'[29]. Zusammenfassend ist jedoch zu sagen: In der Kunstpädagogik treten vielfältige Hinweise auf kollektive ästhetische Situationen auf, doch ist die Medialität von Performance-Situationen bisher wenig ausgiebig auf die Frage der Bildung hin betrachtet worden. Mit dem Fall *Prom* geraten zudem weitere, neue Themen in den Bereich der Kunstpädagogik, die im eigentlichen Sinne etwas betreffen, was schwer auszuhalten (difficult)[30]

23 Vgl. Dalton 2001.

24 Vgl. Richthammer 2017.

25 Vgl. Thuswald und Sattler 2016.

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

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

28 Vgl. Sack 2011.

29 Vgl. Peters 2005; Nafe 2017.

30 Vgl. zu difficulty: Doyle 2013.

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

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

Die Aktualität meiner Frage aus der Kunstpädagogik und an die Kunstpädagogik basiert auf den theoretischen Verhandlungen und Kontexten, die im Begriff ‚Performativität'[32] mitschwingen. Performativität als Gegenstand der Theoretisierung steht in Bezug zu einer ausgedehnten kulturwissenschaftlichen Diskussion, die als *Performative Turn*[33] bekannt wurde. Damit steht im Raum, wie es aus kunstpädagogischer Perspektive möglich ist, sich auf die aus dem *Performative Turn* stammenden Anregungen zu beziehen, und welche neuen theoretischen Aspekte aus ihm zu gewinnen sind. Verschiedene Ansätze, wie die *Performative Pädagogik* im deutschsprachigen Raum und Konzepte wie *Performance Pedagogy* und *Performance as Research* im englischsprachigen Raum, haben Anschlüsse an das Konzept der Performativität oder des performativen Handelns in der Pädagogik[34] sowie an Performance als politisch-kulturelle Bildungsarbeit[35] oder auch als Wissensbildung und künstlerische Forschung[36] formuliert. Damit ist ein Nachdenken über die Faktoren und Praktiken angestoßen worden, die Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse verändern können, und zugleich gerieten auch die wirkmächtigen Faktoren des Beharrens in bestehenden Strukturen in den Blick.

---

31 Vgl. zu messiness: Cook 1998.

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

33 Vgl. Wirth 2012.

34 Vgl. Wulf und Zirfas 2007.

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

36 Vgl. Riley und Hunter 2009.

Abgrenzbarkeit der Betrachtungsperspektive

Wesentlich an einer kollektiven ästhetischen Situation ist aus meiner Perspektive die Beobachtung, dass ich mich in Performances auf eine widersprüchliche Art affiziert finde und dass sich dies im Beisein Anderer abspielt. Dieses Beisein spitzt die Situation zum einen zu, und zum anderen steht, was eins[37] darin erfährt und erlebt, in doppelter Abhängigkeit vom Kollektiven, als eine sozial erzeugte Situation und als die kollektive Wahrnehmung dieser Situation. Beides zusammen bestimmt mit, was mich mutmaßlich über den Moment hinaus verändert und (möglicherweise) bildet. Dass sich dieses Beisein Anderer in einer Performance-Situation noch wenig ergründet zeigt, stellt eine Voraussetzung für meine Arbeit dar, es wirft diverse Probleme theoretischer und methodischer Art auf und stellt letztlich auch eine subjekt- und bildungsphilosophische Herausforderung dar. Die kollektive ästhetische Situation stellt einen Modellfall dar, der die Abgrenzbarkeit des individuellen Subjekts infrage stellt. Meine Individualität – sowohl das Individuelle an meiner Erfahrung als auch die Abgrenzbarkeit meiner Erfahrung von den Erfahrungen Anderer – ist infrage gestellt, insofern ich in *Prom* Teil eines Kollektiv-Subjekts, eines kollektiven Performance-Subjekts, geworden bin. Inwiefern bindet Performance Individuen zum Kollektiv-Subjekt, inwiefern bewegt Performance dieses Kollektiv-Subjekt?

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

Deswegen sind auf der einen Seite traditionelle ästhetische Konzepte wie Erfahrung oder Wahrnehmung, insofern sie vom individuellen Subjekt ausgehen, nicht ausreichend, um eine *kollektive* ästhetische Situation zu erfassen. Auf der anderen Seite jedoch können Ansätze, die versprechen, das Kollektive in den Blick zu bringen, die *ästhetische* Seite nicht ausreichend erfassen. Gruppendynamische oder sozialisationstheoretische Ansätze zur Beschreibung des kollektiv Entstehenden oder zu seiner Einordnung werden dem Umstand nicht gerecht, dass das, was (sich) bildet, durch die Kunstform Performance hergestellt wird – sie verfehlen die ästhetische und damit die mediale, ambivalente und prozessuale Situation der Kunst. Und mag schließlich der Diskurs um Partizipation in der Kunsttheorie und die darin aufgenommenen kritischen Gemeinschaftsbegriffe[38] auch einen

37 ‚Eins' benutze ich statt jemand oder jemensch.

38 Vgl. bspw.: Neuner und Buchmann 2007.

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

Fürs Erste sei damit die Ausgangslage noch einmal so umrissen: Bildung ‚in Performance' betrachte ich auch auf Basis der aktuellen Verfasstheit der zeitgenössischen Kunst und deren Interesse an sozialen Situationen als Bildung in kollektiven ästhetischen Situationen. Dies hat Auswirkungen auf den Gegenstand der Betrachtung: Meine Untersuchung rückt Performance als kollektive ästhetische Situation in den Blick, um sich den Momenten anzunähern, in denen zeitgenössische Kunst sich als Verbindung der an ihr Beteiligten darstellt. Die Bildungen in einer Performance ereignen sich nicht völlig individuell, sondern in Bezug auf eine mit Anderen geteilte Zeit und einen geteilten Ort: im spezifischen Medium der raumzeitlich und körperlich-psychisch bestimmten und damit sozial beziehungsweise kulturell eingebetteten kollektiven ästhetischen Situation ‚Performance'. In Performance ergeben sich Überschneidungen zwischen verschiedenen Anwesenden und ihrem Erleben. Wichtig ist mir eine Abgrenzung: Damit soll keine kollektive Ästhetik des Performativen – kein ‚Innerhalb' der Situation im Sinne einer Autopoiesis – propagiert werden, und es geht mir nicht darum, das Erleben darin aus der begrenzten Perspektive einer „leibliche[n] Ko-Präsenz" zu betrachten;[40] dies würde ja gerade die vorgängige Bedingtheit und Gewordenheit der Subjekte ‚in Performance' und die gesellschaftliche Ebene außen vor lassen. Ich trete dadurch, an diesem Ausgangspunkt anzusetzen, zugleich in Abgrenzung zu verschiedenen Akzenten, die in bisherigen Debatten der Kunstpädagogik überwogen haben, vor allem jenem, Performance als künstlerische Artikulationsform oder Performance Art[41] beziehungsweise als „performative Kreativität"[42] zu begreifen. Darin wird performative Praxis als aktive Handlung, als ein vom Individuum ausgehendes künstlerisches Tun – und damit als Produktion, Werk, Gemachtes – angesehen. Die Perspektive von *Bildung in Performance* betrifft eher „Bildungsbewegungen im Modus von Rezeption als Produktion", wie Mira Sack formulierte.[43] Das hat, wie bereits eingangs geschildert, gewisse Auswirkungen auf die Methodologie: Ich begebe mich in diese Performance selbst hinein, die alle, die daran teilhaben, der verwickelnden Macht ihrer Narration und anderen unbehaglichen Aspekten des Beisammenseins aussetzt.

---

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

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

41 Vgl. Lange 2002, S. 27 ff.

42 Vgl. Seumel 2015.

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

Theoretische Verortung

In die Überlegungen zur Theoretisierung von Bildung in Performance sind Lektüren vieler kunstwissenschaftlicher und kunstpädagogischer Publikationen und Artikel eingeflossen: solche, die sich mit Performances oder Performativität befassen, und auch solche, die Teilhabe oder Partizipation reflektieren. Hilfreich waren Betrachtungen aus den Performance Studies und besonders die Perspektive der *New Dramaturgies*.[44] Aus der Vielzahl an vorbereitenden Lektüren hat sich für mich ein zweifaches theoretisches Desiderat herausgeschält, in Bezug auf die interdisziplinäre Perspektive auf Bildungssituationen zwischen Kunst, Bildung und Subjekt. Zum *Ersten* möchte ich die bildungstheoretische Grundlegung in der Reflexion von Performance fasslicher machen und zum *Zweiten* den Einbezug der neuen subjekttheoretischen Ansätze stärken, gerade weil sie nicht spezifisch für Performance-Situationen geschrieben wurden, also einen Transfer benötigen. Hierzu ist insbesondere die feministische Perspektive des *Affective Turn* in den Affect Studies vielversprechend, weil sie mit kulturkritischer Motivation die Aufgabe verfolgt, jene tieferen Überschneidungen von Subjekt, Anderen und Gemeinschaft zu untersuchen, die auch in *Prom* Thema werden. Die britisch-australische Theorieperson Sara Ahmed[45] verwendet den Begriff, um das feministische Erkenntnisinteresse an Körperlichkeit und das queere Erkenntnisinteresse am Thema Begehren in den Affect Studies als Ganzes zu markieren.[46] Ahmed nennt die Perspektive in Abgrenzung vom „turn to affect" *Affective Turn*: Affekt und Gefühl ist hier nicht einfach ein (neuer) Gegenstand der Untersuchung, sondern beeinflusst auch deren Vorgehensweisen und fordert die Reflexion von deren Positioniertheit ein.[47] Dabei basiere, so Ahmed, diese Perspektive eigentlich auf einer durchaus kontinuierlichen Beschäftigung mit den genannten Fragen, neu ist sie nicht. Im Rückgriff auf Ahmed ließe sich für meine Untersuchung etwa die Frage der Orientierung stellen: Was richtet uns gemeinsam aus und wodurch werden wir ausgerichtet?[48]

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

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

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

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

47 Vgl. Ahmed 2014, S. 205 f.

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

die kollektive ästhetische Situation anwenden. Hierzu beziehe ich prominent die Perspektive der amerikanischen Philosoph:in Judith Butler[49] ein. Im Rückgriff auf Butler ließe sich die Frage der Affizierbarkeit stellen: *Wodurch werden wir affizierbar oder ansprechbar, und wieso sind wir bereit, uns auf Verhältnisse einzulassen, die uns derart herausfordern?*[50]

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

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

---

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

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

Bildungen: Zum Vorgehen

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

Erstens gehe ich dem Bilden von Performance in Hinblick auf das Beispiel im Sinne einer Kasuistik[51] nach, um an der Besonderheit des Falles den Blick auf Situationen der Teilhabe und Rezeption auch allgemeiner zu schärfen. *Zweitens* bündle ich singuläre Konditionen und Geschehnisse, berücksichtige aber zugleich das kollektive Ästhetische beziehungsweise ästhetische Kollektive, das diese Performance erzeugt. Andrea Sabisch betont die Bedeutung der Medialität von Kunst in der Responsivität des Erlebens: Den Blick auf Medialität zu richten, ermöglicht es ihr gemäß, die Beschreibung von Erfahrung zu spezifizieren.[52] Von daher rührt *drittens* auch ein forschender Blick auf Performance, der auf „kleinere Bildungen"[53] (Sabisch) fokussiert und es ermöglicht, Bildung in Performance anhand von den ‚Bildungen' in Performance nachzugehen. Dadurch, diese Momente sichtbar zu machen, gelingt es möglicherweise, spezifische Aspekte von Performance-Erfahrung zu beschreiben, die die Medialität der kollektiven ästhetischen Situation erst in ihrer Besonderheit entstehen lässt, etwa körperlich-psychische Aspekte von Bewegtwerden[54] und Einbindung[55]. Eine *vierte* Prämisse ist es, das Interesse für die Bedingungen solcher Bildungen offenzuhalten, und hiermit gelangen wir zu einem Denken, das unterschiedliche theoretische Perspektiven einschließt. Dies sprengt den Rahmen der präsentischen Situation. Kein Phänomen sollte nur in einer gefühlten Akutheit und ohne sein Vorher und Nachher betrachtet werden. In den für eine solche Betrachtungsweise leitenden Spielarten der kontinentalen oder an poststrukturalistische Strömungen anschließenden Philosophie – dazu zählt Judith Butler – und in der theoretisch ausgerichteten Kunstpädagogik – bei Karl-Josef Pazzini und bei Andrea Sabisch – werden diese Stränge als miteinander verwoben und in ihrem Anregungspotenzial füreinander betrachtet. Denn so kann auf der einen Seite versucht werden, das Bewegtwerden in einer Performance zwischen dem äußeren Geschehen und der Responsivität der Erfahrungssubjekte zu beschreiben, ohne auf der anderen Seite die festigenden und bereits gefestigten Aspekte zu vernachlässigen, die (vielleicht später) zu Bildung führen.

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

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

53 Vgl. Sabisch 2019, S. 117.

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

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

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

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

Ausblick auf die Inhalte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

60 KA, Butler 2009, S. 11.

61 Villa 2012, S. 12.

62 Vgl. bes. PM, Butler 2001.

63 Vgl. PTV, Butler 2016.

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

Relevanz und Anwendung

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

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

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

---

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

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

I Performancekunst als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

Über die Performance *Prom* schreibe ich mit zweierlei Motiven: Erstens betrachte ich die Performance in Hinblick darauf, dass sie eine kollektive ästhetische Situation herstellt, und behalte im Blick, dass diese einen Ausgangspunkt für transformatorische Bildungsprozesse dargestellt hat oder darstellen könnte. Eine prominente Verhandlung erfährt die Performance *Prom* in diesem Buch übrigens aus einem zweiten Grund: weil in ihr nichts glatt vonstattengeht. *Prom* stellt weder ein Exempel für ein manipulatives Setting dar noch für Verführung in Performances, und auch nicht für den Verfremdungseffekt, der diese Verführung sichtbar macht und Distanz herstellt. Es ist alles viel komplexer.

Auch gegenüber einer längeren Betrachtung und Reflexion bleibt *Prom* widersprüchlich und stellt sich als schwieriger Fall dar. Mein Interesse ist, zu ergründen, was *Prom* auslöst und wie es das kann: an welche Identifikationen und Einbildungen, an welche Affizierbarkeit und an welche Ansprechbarkeit diese Performance also anschließt. Ein solches auf Wirkungen und Effekte ausgerichtetes Interesse ist auf eine genaue Betrachtungsweise angewiesen, die die Situation detailliert aufschlüsselt. Und es benötigt eine Art von Filter, eine subjektive oder dividuelle Position, aus der heraus die Geschehnisse beschrieben und reflektiert werden, sodass diese Position dann Aspekte sichtbar macht, die geteilt oder gar generalisierbar sein könnten. Das Mittel, um über die Bedingungen der Situation und die Zumutungen, die die Situation begleiten, zu reflektieren, ist es, mir eine Nähe zur Verwicklung zu erschreiben und gleichzeitig die anspruchsvolle Aufgabe der Distanznahme im Blick zu behalten.

1. Einrichtung des Blickwinkels

1.1 Kunst: Neue ästhetische Gegenstände

Die Entwicklung der Kunst hin zum Prozessualen und Kollektiven hat neue ästhetische Gegenstände geschaffen. Durch ihr Interesse an sozialen und performativen ‚Situationen' werden die Körper und die Emotionen der Anwesenden selbst ästhetisch und stellen damit einen bedeutenden Teil ihrer Medialität dar. Der Fokus der Kunst wurde mit dem erweiterten Kunstbegriff auf Gegenstände des Alltags

und auf Körper im Raum ausgeweitet, etwa durch Fluxus und Happening, doch ebenso in Body Art, Performance- und Videokunst. Begriffe wie Partizipation und Teilhabe gerieten in den Fokus der Kunstwissenschaft, beispielsweise in Debatten um öffentliche Arbeiten und partizipatorische Positionen in der Kunst der 1970er-Jahre oder um ‚New Genre Public Art', Vermittlungskunst und relationale Positionen in der Kunst der 1990er-Jahre. Es gibt im Kunstdiskurs viele Begriffe für dieses Phänomen, das Rezeption und Produktion in ein neues Verhältnis zueinander setzt: Der von mir benutzte Begriff der Situation wurde ebenso vorgeschlagen wie ‚Post Studio Art' und ‚Participatory Art', während die älteren Bezeichnungen ‚New Genre Public Art', ‚Vermittlungskunst', ‚Relational Aesthetics' und ‚Community Art'[1] und die daran anknüpfenden Praktiken der Kunstvermittlung[2] weiterhin ebenso Teil dieses Phänomens sind. Für die sich immer in Entwicklung befindenden Richtungen der Gegenwartskunst wurden durch jene, die Kunsttheorie machen, Slogans geprägt wie „from studio to situation" (Claire Doherty) und „art as social work" (Shannon Jackson).[3] Der partizipative Aspekt wurde kritisch beäugt, etwa von Claire Bishop, die Situationen der Participatory Art als „artificial hells" bezeichnete, jedoch ihr Unbehagen daran wenig präzise gefasst hat,[4] oder gefeiert durch Nicolas Bourriaud, den Verfasser der Publikation *Relational Aesthetics*.[5] Daneben existieren Versuche der Beschreibung dieses Ästhetisch-Sozialen im Sinne seiner Medialität wie von Sabine Gebhardt Fink, die im Konzept des ‚Ambient' unter anderem Aspekte wie Site Specificity (Ortsbezogenheit), Embodiment (Verkörperung) und Prozessualität vereint.[6] Diese Debatten und ihr Kunstverständnis sind relevant für *Prom*, wenn sie auch Performance nicht explizit in den Vordergrund stellen.

In Wechselwirkung mit den Entwicklungen der Kunst hat sich das Theater hin zur postdramatischen Situation oder zum Performance-Theater entwickelt, das durch performative Praxen im weitesten Sinne bestimmt wird.[7] Mit dem Begriff Performance kann zwar ein Auftritt oder eine Aufführung für eine Art von Publikum bezeichnet werden, aber der Aspekt, den ich hervorheben möchte, ist ein anderer, nämlich, dass diese performativen Praxen für das Erzeugen gemeinsamer Zeiten und geteilter Orte genutzt werden. Wenn auch nicht in einem unschuldigen Sinne: Es entstehen Situationen, die nicht immer angenehm sind, sondern ganz im Gegenteil auch zu nahe gehen, überfordern, mitreißen oder schlicht nerven-

1 Vgl. u. a. Doherty 2009; Jackson 2011; Bishop 2012.

2 Vgl. Sturm 2011.

3 Vgl. Doherty 2004; Jackson 2011.

4 Vgl. Bishop 2012.

5 Vgl. Bourriaud 2002.

6 Vgl. Gebhardt Fink 2012.

7 Vgl. Sting 2012.

aufreibend werden können. Diese Praxis von Performance und die veränderte Perspektive der Kunst mit ihren neuen ästhetischen Gegenständen sind maßgeblich für meine weiteren Überlegungen.

Die Rezeption richtet sich in einer kollektiven ästhetischen Situation nicht unbedingt auf konventionelle ästhetische Gegenstände (ein Werk, ein Bild, ein Körper in Bewegung) und nicht ausschließlich auf die Darbietung derjenigen, die darin auftreten (die Vorführung, das Spiel, das Stück), sondern darin rücken mitunter vielmehr die Körper, die Bewegungen und die Bewegtheit *aller* Anwesenden ins Zentrum gegenseitiger Aufmerksamkeit. Mit dieser Verschiebung treten die Beteiligten und die zwischen ihnen gestifteten Bezüge als Medium und als Thema der Kunst in den Blick – als neue ästhetische Gegenstände. Präziser gesagt, sollte es heißen: Sie müssten in den Blick treten. Denn das Thema erweist sich mit wenigen Ausnahmen eher als Leerstelle denn als ein Spezialgebiet der Kunst, Theater- und Sozialwissenschaft.[8] Die entsprechenden Funde aus der Lektüre sind nicht besonders ergiebig und eher verstreut zwischen historisch-begrifflichen Einordnungen und interpretierenden Erörterungen. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive und besonders auch aus der Perspektive der ästhetischen Bildung sind diese ästhetischen Gegenstände dagegen zentral.

Denn wie bereits eingangs ausgeführt, betrachte ich Bildung ‚in Performance' vor der hier beschriebenen Verfasstheit der zeitgenössischen Kunst als Bildung in kollektiven ästhetischen Situationen. Zunächst wird dies am Beispiel konkret werden und ich komme später in diesem Kapitel auf kunst- und theaterwissenschaftliche Positionen zurück, um das Verständnis des Begriffs Situation sowie seinen Wert als begriffliches Instrument weiter auszubauen.

1.2 Bildung: Einbildungen

> „Kunst […] bringt Einbildungen […] ins Offene, weil und wenn sie nicht mit den normalisierten Einbildungen und abgelagerten Identifikationen übereinstimmt."[9]
> Karl-Josef Pazzini

Wie eingangs gesagt, schreibe ich über die Performance *Prom* mit verschiedenen Motiven: inwiefern sie eine kollektive ästhetische Situation herstellt und inwiefern dies einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse dargestellt hat oder (noch) darstellen könnte. Bereits manch eine Performance hat mir Eindruck gemacht, einen Eindruck, der länger angehalten hat, und war insofern produktiv und wirksam –

8 Vgl. zu ‚Audience Participation': Kattwinkel 2003; Brandl-Risi und van Eikels 2011; Cull und Gritzner 2011; Gritzner und García Düttmann 2011; White 2013.

9 Pazzini 2015b, S. 39.

aber nicht alle sind mir gleich stark geblieben, und nicht alle kommen mir gleichermaßen bildend vor wie das Beispiel *Prom*, das mich auf die Thesen von *Bildung in Performance* gebracht hat und auf das ich im Rahmen dieser Schrift wiederholt eingehe. Ich wähle die Performance *Prom*, weil sie die Affizierbarkeit individueller Subjekte nutzt, um eine kollektive ästhetische Situation herzustellen, und sich gleichzeitig für eine kritische und selbstreflexive Lesart solcher Verwicklungen eignet.

Konzeptuell geht *Prom* von einer Bewährungsprobe aus: Der Performer nimmt die Rahmenbedingungen (eines Performancepreises) auf, die ihn dazu herausfordern, eine gelungene Leistung abzuliefern, und er formt dies zu einer Narration, in der es auch für die Performer-Figur um das Erlangen von Beliebtheit und einer zentralen Position auch beim Publikum geht, um Reüssieren oder, existenzieller formuliert: ein Überleben dieser Figur inmitten des symbolischen Rahmens und der normativen Erwartungen. *Prom* macht den Anwesenden ein Identifikationsangebot und legt ihnen ein gemeinsames Ziel vor. Somit handelt die Performance damit auch vom Herstellen und Einrichten von Verbindungen und Verbindlichkeiten und rückt dabei die Anfälligkeit der Anwesenden für die Performance-Umstände (Raum, Zeit, Körper, Adressierung) in den Fokus. *Prom* geht die in der Situation Anwesenden auf verschiedenen Ebenen an. Die Performance stellt etwas Gemeinsames her und intensiviert die Verwicklung in dieses Gemeinsame.

Prom thematisiert damit – in der persönlichen Lesart, die diese Untersuchung motiviert – den Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe und bringt die entsprechenden Entgrenzungen in den Blick, die es mit sich bringt, sich Anderen zugehörig zu fühlen. Aus diesen Gründen wäre die Frage lohnend, inwiefern *Prom* in Hinblick auf die skizzierten Themenkreise um Bewährung, Beliebtheit, Zugehörigkeit und Verantwortlichkeit Einbildungen ins Offene bringt. Die Performance *Prom* führt die Prozesse, die sie hervorruft, zugleich auch vor, und zwar ganz in dem Sinne, wie es Karl-Josef Pazzini im einleitenden Zitat andeutet: Einbildungen ins Offene zu bringen, gelingt ihr als Performance durch das Aufführen und Ausführen, als ein Sichtbar- und Fühlbarmachen. Sie erzeugt Einbildungen – und macht sie dann unmöglich, sodass die Subjekte gefragt sind, den Zustand zu verhandeln und zu verändern.

Eine Einbildung in Pazzinis Sinne betrifft dabei trotz allem Vergleichbaren und Geteilten immer das individuelle Subjekt. Diese Einbildungen werden bei allen Lesenden, die die Performance nachvollziehen, und allen, die daran teilgenommen haben, anders gelagert sein. Sie könnten etwa beeinflussen, inwiefern das Subjekt seine Zugehörigkeit zu einem sozialen Zusammenhang (un)bewusst annimmt oder an ihrem Begründet-Sein zweifelt, oder wie gerne es sich im Licht der Blicke Anderer bewegt. Einbildungen betreffen noch viele weitere Möglichkeiten und Themen, im Lichte derer Leute eine Performance besuchen oder auch ihre Leben leben. Die These der „normalisierten Einbildungen und abgelagerten

Identifikationen“ [10] setzt dabei eine gewisse Vergleichbarkeit voraus, weil die Bedingtheit der (individuellen) Subjekte darin sich ähnelt und sie ähnlichen Einbildungen anhaften und ihre Rollen mit bestimmten Identifikationen und ähnlichen Werten anreichern und auffüllen.

2. *Proms* Bildungen. Beschreibung und Analyse der Performance

Was geschieht in *Prom?* Um diese Frage zu beantworten, möchte ich zuerst in die – für die Zuschauenden vor Ort im Jahre 2015 nicht offengelegten – Kontexte und Referenzen der Geschichte und des Stoffes einführen, und dann werde ich die Performance *Prom* und meine Betrachtungsposition darstellen. Im Anschluss erläutere ich das Vorgehen, das ich zur Übersetzung der Performance in eine sprachliche Darstellung anwende, um die Herstellung der kollektiven ästhetischen Situation *Prom* zu beschreiben, was als Basis der weiteren Reflexions- und Analyseschritte dienen wird.

2.1 Kontext: Die Prom Night als Übergang in die Gemeinschaft

Die Performance *Prom* nimmt sich eines kulturellen Phänomens an, das in besonderem Maße für die Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft steht. Wie der Titel nahelegt, referiert die Performance auf die Promenade Night, die kürzer auch Prom Night oder einfach Prom genannt wird und als Abschlussball des Senior College im englischsprachigen Raum einen rituellen Übergang in die Welt der Erwachsenen markiert.[11] Die Prom Night als ein prototypisches angloamerikanisches Übergangsritual gilt als wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Als moderner ‚Rite de Passage‘ ist eine Prom gleichermaßen mit Erwartungen an ein positives Gemeinschaftserlebnis aufgeladen, wie sie bei den Teilnehmenden den Wunsch erzeugt, eine besonders attraktive Selbstdarstellung zu bieten. Dieser Anlass stellt in seiner wohlbekannten Übertriebenheit den Kontext der Performance *Prom* dar. Für alle, die mit der angloamerikanischen Kultur vertraut sind, wird dies offensichtlicher sein als im deutschsprachigen Kontext, in dem mit dem Tanzkurs-Abschlussball zwar eine ähnliche Tradition besteht, doch ist dieser weniger stark mit Idealbildern aufgeladen und wurde meines Wissens auch niemals filmisch oder literarisch so vielfältig aufgenommen.

10 Vgl. Pazzini 2015b, S. 39.

11 Der kulturelle Anlass Prom oder Prom Night wird im Folgenden nicht weiter markiert. *Prom* als Titel der Performance wird weiterhin kursiv gesetzt.

Kulturanalytisch betrachtet ist die Prom Night eine Aufführung, die die Determiniertheit des sozialen Lebens durch Idealbilder sichtbar macht: Eine Affirmation von Attraktivität, Jugendlichkeit, gelingender Identitätsbildung und Einordnung in die Gesellschaft – nicht zuletzt ist sie auch eine Aus- und Aufführung von Geschlechtlichkeit in der symbolischen Ordnung der Heteronormativität, in den verfügbaren, intelligiblen Formen.[12] Mit diesem Ritual ist in gewissem Maße die Aufforderung an die einzelnen Individuen verbunden, als eines der beiden möglichen Geschlechter zu bestehen und die angestrebte geschlechtliche Identität durch die Aufführung an diesem Ball offenzulegen. Insofern führt der Anlass die Normierung des Selbst und die Notwendigkeit der Anerkennung in einer Gesellschaft mit den entsprechenden Werten in idealtypischer und übersteigerter Form vor.

Das Glücksversprechen (jung, heteronormativ, glücklich, attraktiv, schön zurechtgemacht, binär lesbar, hochgestimmt) und das Idealbild dahinter sind darin eng verwoben; zumindest gilt aber die Anforderung, der Norm zu entsprechen und lesbar zu sein. In einer queerfeministisch inspirierten Lesart stellt die Prom Night für minoritäre Individuen eine traumatische Situation dar, insofern sie ein Bild für das Ankommen in der Gesellschaft ist, die auf der *weißen* Heteronormativität und auf Vorstellungen von Attraktivität basiert, die nicht von allen und nicht ohne Mühe erreicht werden können und die auch nicht alle erreichen wollen.

In einem Übergangsritual wie einer Prom sind Gemeinschaftlichkeit und Zugehörigkeit besonders bedeutsam, denn nur eine funktionierende Gemeinschaft kann Jugendlichen rituell einen Platz gewähren. Während in der Prom einerseits die Zugehörigkeit gefeiert wird, erzeugt sie andererseits auch Ausschlüsse und Differenz. Sicherlich kann der Anlass auch Raum zur Feier unterschiedlicher Identitätsentwürfe geben, sodass er nicht nur ein Spektakel der Heteronormativität darzustellen braucht. Und doch binden sich auch andere Identifikationsmöglichkeiten an wiederum eigene Vorstellungen von Glück und Gelingen, von Zugehörigkeit und Einbezug und an Idealbilder; eine Prom feiert dann möglicherweise eben die Homonormativität. Positiver gedeutet, könnte eine Prom Night aber als ein Anlass zur Vergemeinschaftung auf Basis einer kollektiven Selbstinszenierung gelesen werden, was ohnehin einen Hang zur Übertreibung birgt und somit leicht in eine amüsante Persiflage des Normalen kippen kann. Doch meistens stellt sie vermutlich eben doch für diejenigen, die an ihr teilnehmen und der Norm entsprechen, einen Übergang in die Normalität der Anerkennung dar; und diejenigen, die dem imaginierten Ideal besonders nahekommen, statt eben nur gerade der Norm zu entsprechen, die ihnen die einfache Teilhabe an der Gemeinschaft sichert, werden dann als Ballkönigin und -könig gefeiert.

12 Vgl. zur Prom Night als „spectacle of heteronormativity": Smith 2011.

Vor dem Hintergrund solcher Verheißungen wie auch der Zwänge, Notwendigkeiten und Grausamkeiten, die in diesem Anlass möglicherweise stecken, etabliert Philippe Wicht in der Performance *Prom* eine kollektive ästhetische Situation, in deren Zentrum sich eine Performer-Figur findet, die zunächst eher für das Normale und Banale steht, als dass sie nach etwas Besonderem aussieht. De facto herrscht diese Figur aber zugleich über die kollektive ästhetische Situation *Prom*.

2.2 *Stoff: Prom* als Zitat aus der Populärkultur

Philippe Wicht erarbeitet *Prom* auf Basis der Erzählung *Carrie* von Stephen King,[13] wenn auch ohne den Anspruch, die gesamte Geschichte akkurat nachzuerzählen. Den Teilnehmenden der Performance wird diese Referenz zu Beginn nicht mitgeteilt, sie erschließt sich im Laufe der Performance aber mehr und mehr über Hinweise und Parallelen. *Carrie* lässt sich als eine Coming-of-Age-Geschichte mit paranormalen Elementen bezeichnen. Die Erzählung handelt von Carrietta White, einem weiblichen Teenager, deren Integration in die Schulgemeinschaft und letztlich in die Gesellschaft überhaupt ebenso tragisch wie fulminant scheitert. Im literarischen Stoff wie auch in den Filmen stellen Geschlecht und Gemeinschaft bedrohlich und verheißungsvoll die Rahmungen dessen dar, was Carrie als Schülerin durchlebt und was sie sich wünscht: beliebt zu sein. Carrie[14] ist eine Außenseiterin, die jedoch über besondere Kräfte verfügt. Sie hat die Macht, Gegenstände zu bewegen, telekinetische Fähigkeiten. Den Abschlussball, die Prom Night ihres Jahrgangs, nutzen Alterskolleg:innen dazu, Carrie zu erniedrigen. Carrie wehrt sich gegen den rabiaten Angriff und rächt sich mit einer ungeheuren – und unvorhersehbaren – Härte, und dabei werden fast alle Anwesenden am Ball getötet.

Carrie ist zunächst als unsicheres, wenngleich hübsches Mädchen gezeichnet,[15] das gelegentlich über sich hinauswächst, um sich zu verteidigen, gegen die lebensgefährlichen Angriffe ihrer ultrareligiösen Mutter zum Beispiel, welche ihre Tochter Carrie für einen Dämon hält. Diese Carrie wird zuletzt fremd und völlig unberechenbar. Ihre Andersartigkeit, die paranormale Fähigkeit, Dinge zu bewegen, bricht sich damit Bahn. Der Auslöser für diese Katastrophe ist eine

13 Kings Erzählung *Carrie* (engl. 1974, dt. 1977) adaptierten Brian de Palma (1976) und Kimberly Pierce (2013) als Kinofilme gleichen Titels. Daneben existieren de Palmas weniger bekannte Fortsetzung *Carrie II* (1998) und ein Pilotfilm für eine nicht abgedrehte TV-Serie (2002).

14 Die Zusammenfassung stützt sich auf Motive des Plots, die in der Erzählung von King angelegt sind und ebenso für die beiden Kinofilme von de Palma und Pierce gelten, die das kulturelle Gedächtnis wohl sogar mehr geprägt haben.

15 Dargestellt wurde die Figur unter anderem von Sissy Spacek (1976) und Chloë Grace Moretz (2013). Die Filmplakate zeigen die ikonische Abbildung einer Schönheit im Ballkleid, die (dann) zur blutübergossenen und grausamen Figur wird (1976) oder bereits beides zugleich ist (2013).

Verschwörung unter denjenigen, die sie in der Schule hänseln; sie sorgen dafür, dass die Außenseiterin von dem beliebten Footballspieler Tommy zum Ball gebeten und dann gemeinsam mit ihm zur Ballkönigin gewählt wird. Als Carrie auf der Bühne steht, um ihre Rede zu halten, entleert sich ein Eimer Schweineblut über ihnen. Das Blut schließt an eine erniedrigende Szene in der Sportumkleide an, in der Carrie sich unvorbereitet und unaufgeklärt in einer Lache ihres eigenen Blutes wiederfindet und einige Klassenkolleg:innen die völlig Verschreckte noch verspotten. Der Ballkönig an Carries Seite wird von dem Eimer getroffen und geht ohnmächtig zu Boden. Das Publikum im Saal aber bricht in Gelächter aus.

In diesem Moment bricht durch Carries paranormale Kräfte eine Katastrophe los, denn sie hält sie nicht mehr zurück und setzt sie zu ihrer Verteidigung ein – und nimmt Rache. Geschockt und wütend löscht Carrie White alle Zeug:innen der Erniedrigung aus, wobei die genrehafte Zuspitzung der Szene – als Horror – es schwer macht zu entscheiden, wie viel Anteil am Geschehen auf unglücklicher Fügung und wie viel auf Grausamkeit und Absicht beruht. Zuletzt sterben (fast) alle Anwesenden, denn der Ballsaal geht in Flammen auf, und die Türen sind geschlossen. Reue zeigt Carrie keine.

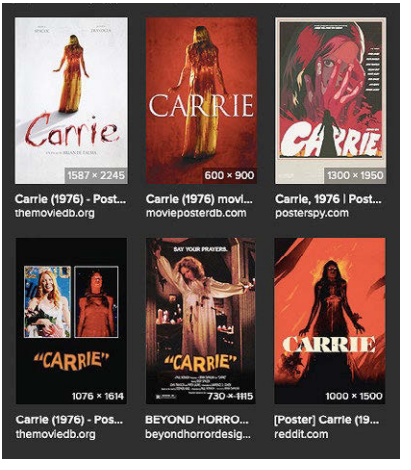


Abbildung 2: *Carrie*, Screenshot aus der Bildsuche ‚carrie 1976 poster'

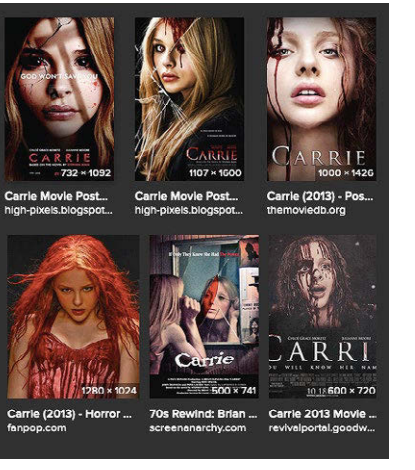


Abbildung 3: *Carrie*, Screenshot aus der Bildsuche ‚carrie 2013 poster'

Die fatale Zuspitzung der Szene im Ballsaal ist wohl nicht gänzlich von Carrie intendiert, sondern der Verlauf wird durch eine unglückliche Verkettung von Zufällen verstärkt; in einer kontingenten und doch zwingenden Kette von Vorkommnissen entwickelt sich das Fest erst zur Katastrophe. In dieser Katastrophe spielen neben dem eingangs genannten Eimer mit Blut herausgerissene Stromkabel, eine Sprinkleranlage, Kurzschlüsse, automatische Türen, Explosionen und Feuersbrünste

eine Rolle, und es kommen darin schließlich alle um, die der Hauptfigur Unrecht getan haben, doch ebenso einige, die das Unrecht eben nicht verhindert haben. Carrie erscheint nur in der Szene menschlich, als sie ihre einzige Alliierte telekinetisch daran hindert, den Ballsaal von der Toilette kommend wieder zu betreten, und sie so vor der Katastrophe rettet. Carrie erscheint als unmenschlich und außer sich, als sie daraufhin alle anderen Anwesenden umkommen lässt, weil sie die Türen des Saales geschlossen hält, während der Saal niederbrennt. Manches von dem, was geschieht, ist dem Horror-Genre geschuldet, in dem das Intentionale und das Unwillkürliche nicht klar voneinander unterscheidbar sind und Kausalitäten einer anderen Logik unterliegen. Die Katastrophe entwickelt sich, und sie passiert teils aus Rache, teils schicksalhaft, vielleicht vermeidbar, aus einer Haltung der Selbstverteidigung und auch aus Versehen, aus einer Position der Stärke und auch einer Position des Ausgesetztseins, der Scham und des Verletztseins, teils aus eigenem Willen und teils als Äußerung eines nicht gezähmten telekinetischen Vermögens.

Der Stoff sowie dessen Verfilmungen, die aufgrund ihrer kürzeren Form für den Vergleich mit *Prom* besonders naheliegen, gehören neben dem Horror einem weiteren Genre an, das in einem besonderen Bezug zur Normalität steht: Fantasy. Horror entsteht, wo Gewalt und Bedrohung in den Alltag einbrechen – Fantasy reichert den Alltag um magische, historische oder utopische Elemente an, die eine zusätzliche Realität herstellen oder in der die Figuren in einer fantastischen oder um Fantasien verbesserten Normalität leben.

2.3 Inhaltliche Einordnung: Anerkennung erlangen und sozial überleben

Aus dem Motiv und der affektiven Qualität der Erzählung und der Filme ergeben sich Hinweise auf theoretische Perspektiven, die im weiteren Verlauf der Untersuchung wieder aufgegriffen werden. Das Glücksversprechen, das die (richtige) Zugehörigkeit gibt, wurde von Sara Ahmed als kritische affekttheoretische Perspektive auf Zugehörigkeit unter anderem in *The Promise of Happiness* (2010) und *The Cultural Politics of Emotion* (2004) thematisiert.[16] Carrie steht als Figur für die für viele ganz konkrete Sorge, nicht anerkannt zu werden, nicht anerkennbar oder nicht intelligibel genug zu sein, um in der Gemeinschaft der Anderen bestehen zu können. Diese Thematik wurde von Judith Butler unter anderem in *Unbehagen der Geschlechter* (1991) behandelt.[17] Dargestellt wird Carrie im Film von 1976 als zarte und filigrane weiblich gelesene Person, ein Mädchen mit rotblondem Haar, das

16 Vgl. Ahmed 2004; Ahmed 2010.

17 Vgl. UdG, Butler 1991, S. 37 (Intelligibilität), S. 209 (Lebensfähigkeit des Subjekts). Da die Schriften Butlers zentral für meine Betrachtung sind, werden sie unter Angabe von Siglen zitiert, vgl. Siglenverzeichnis im Anhang.

trotz seiner Schüchternheit und Verzagtheit das Potenzial hat, eine Ballkönigin zu werden. Im Alltag unansehnlich und hinter dem Vorhang ihres herabhängenden Haares versteckt, verkörpert Carrie beim Ball das Versprechen, sich und ihre besondere Schönheit zu verwirklichen – sie strahlt etwas Besonderes aus, auch, weil sie glücklich ist. Die Integration von Carrie scheitert, als ihr Auftritt durch die bloßstellende und gewaltvolle Intervention zunichte gemacht wird; und damit scheitert auch die Möglichkeit, dass diese Carrie soziale Anerkennung erlangen kann. Wenngleich die Figur liebreizend und gerade auch in ihrer Schüchternheit liebenswürdig ist, kann sie doch nicht vollwertig oder normal anerkennbar werden, diese Moral legt der Ausgang der Geschichte nahe. Carrie stirbt zuletzt einen physischen Tod, doch dieser steht für den längst angedeuteten sozialen Tod.

In einer pädagogischen Lesart steht der Stoff für eine gescheiterte Integration und die vereitelte Selbstverwirklichung. Genrehaft überzeichnet, steht sie auch für einen Traum von Allmacht und Rache, der über die Banalität des Alltags eines Teenagers weit hinausführt. Der alltägliche Horror eines Aufwachsens, in dem das Erreichen eines Idealbildes von sich oder auch nur das Erfüllen der Norm unmöglich scheint, vermischt sich darin mit paranormalen Elementen. Mag die Thematik der Anerkennung anschlussfähig für pädagogische Überlegungen in Bezug auf den Umgang mit Norm, Differenz und Inklusion sein, erscheint im Horror dieser Ballnacht jede pädagogische Bemühung als nichtig und absurd, denn zuletzt sind fast alle tot. Die Lehrerinnen und Lehrer verbrennen mit allen Anderen. Bezogen auf Bildungsprozesse im engen Sinne stellt sich also schwerlich eine Kontinuität her. Denn auch Carrie müsste zuerst einmal überleben, um leben und sich entfalten zu können. Die Erzählung hat einen unversöhnlichen Aspekt: Jemals richtig dazuzugehören ist ihr nämlich verschlossen, und zwar nicht aus mysteriösen, paranormalen und fantastischen Gründen, sondern eher aus handfesten – sexistischen und klassistischen – Gründen. Hier kommen einerseits soziologische Konzepte wie Distinktion und Habitus zum Tragen, andererseits lässt sich auch aus einer empathischen Perspektive formulieren, was die Figur Carrie so tragisch macht. Sie steht für ein Dividuum, das nicht intelligibel genug ist, um Anerkennung zu erlangen. Ein solches Subjekt kann nicht überleben, weil ihm keine soziale Existenz gewährt wird.

2.4 Perspektive: Die Betrachtungsposition in biografischer und theoretischer Hinsicht

In Philippe Wichts Arbeit *Prom* geriet ich am 17. Oktober 2015 in Luzern, als sie das zweite und meines Wissens bisher letzte Mal aufgeführt wurde.[18] Die Performance fand im Rahmen von *Performancepreis Schweiz* in einem der weitläufigen Ausstellungsräume des Kunstmuseums Luzern statt, in dem nach einem markanten Berg in der Nähe von Luzern benannten Pilatussaal. *Prom* dauerte eine knappe Stunde und hatte ein Publikum von etwa 70 Personen. *Prom* bewarb sich als eine von mehreren Performances um den *Performancepreis Schweiz*, der am selben Tag im Anschluss noch vergeben wurde. Die Jury gestand Philippe Wicht / Böse Wicht Zone den ersten Preis gemeinsam mit der Performancekünstlerin Katja Schenker zu, weil beide Performances die gleiche Punktzahl hatten.

Der damals knapp dreißigjährige Performer (*1986) tritt unter dem Namen ‚Philippe Wicht / Böse Wicht Zone' auf. In *Prom* stellt Wicht ein ‚Wir' her, durch ein Dispositiv, in dem die Zuschauenden auf den Performer bezogen werden und dadurch auch aufeinander. *Prom* ist ein Setting, das die Anwesenden zur Teilhabe auffordert. Andere Performances von Wicht handeln vom Berühmtwerden, von Sexualität, von Macht und Machtlosigkeit. Ihr Tonfall ist häufig verwirrend und changiert zwischen den Nuancen: niedlich, boshaft, polemisch, ironisch, banal, peinlich, mitreißend und flamboyant. In seinem mittlerweile offline gegangenen Netzauftritt[19] positionierte sich Philippe Wicht für diejenigen, die es lesen können, in der Ästhetik des queeren Spektrums: großartig, böse, witzig und überzogen. Andere Themen und Interessen Wichts sind, wie er mir ein paar Monate nach der Performance telefonisch erklärte, die Manipulation und die Psychologie des Publikums;[20] als Themen, an denen er zu der Zeit arbeitet, benennt Wicht das Banale, das Böse und die Angst.[21]

Meine Position als Teilnehmer:in der Performance sei als Nächstes markiert. Zu Philippe Wicht / Böse Wicht Zone hatte ich kein Vorwissen, aber ich war nicht ohne Erwartungen und ohne eine Disposition zum Thema und ich habe als Teenager Kings *Carrie* gelesen. Ich bin positioniert als queerfeministische Theorieschaffende, die meist weiblich gelesen wird, als genderqueere weiße Europäer:in lebe ich in einem Land, in dem ich nicht geboren bin, aber zu dem meine Familie über Generationen Verbindungen hatte, der Schweiz. Dort stellt meine Muttersprache, Deutsch, eine der vier Landessprachen dar, und angeregt von dieser Vielsprachig-

18 Eine erste Version hatte Wicht 2011 als Abschlussarbeit seines Theaterstudiums konzipiert und am Ausbildungsort Lausanne aufgeführt.

19 http://www.philippewicht.com/work, zuletzt aufgerufen am 11.07.2024, offline am 24.07.2024.

20 Telefonat mit dem Künstler, 2016.

21 Treffen und E-Mails zwischen 2017 und 2019.

keit hatte auch ich in der Schulzeit im Gymnasium neben Englisch und Latein bereits Französisch und Italienisch gelernt. Im Moment der Performance bin ich in einer langjährigen lesbisch-queeren Beziehung, mein:e Partner:in ist mit im Raum, und wie viele Andere dort ist sie weiß, Schweizerin und der Kunstform Performance schon lange verbunden. Eine befreundete Performer:in, die mit mir zu der Zeit Performances erarbeitete und aufführte, ist auch im Raum und viele weitere alte Bekannte: ‚Man kennt sich'. Meine Anfänge mit Performance-Theater reichen länger zurück, bis in die späten Neunzigerjahre, als ich bei einem studentischen Nebenjob am Mousonturm in Frankfurt am Main viele postdramatische Stücke von Forced Entertainment und anderen Gruppen sehen konnte und so neben einem kunstgeschichtlichen und kunstpädagogischen Studium mit Themen der Theater, Film- und Medienwissenschaften in Frankfurt am Main und der Angewandten Theaterwissenschaft in Gießen in Kontakt kam. Die Situation *Prom* stellt insofern ein Heimkommen in die Performance-Diskurse dar und auch ein Ankommen in der blühenden Schweizer Performance-Szene. Die versteckte und zugleich für Eingeweihte offensichtliche Queerness, die die Performance *Prom* durchzieht, durchzieht auch das Subjekt der Beschreibung und gilt für einige im Publikum.

Die hiermit markierte Subjektposition zieht auch sprachliche Entscheidungen nach sich. Wo immer es möglich ist, vermeide ich ein Gendern beim Schreiben, um Zweigeschlechtlichkeit nicht relevanter zu machen, als sie ohnehin bereits ist. Ist die vergeschlechtlichte Bedeutung notwendig für den Sinn des Satzes, benutze ich mit einem Doppelpunkt gegenderte Formen. Da meine queerfeministische Position als Filter der Betrachtung dient, setze ich, wo immer es geht, zur einfacheren Lesbarkeit gegenderte Ausdrücke ein, die in Richtung des Femininums weisen, wie etwa ‚die Betrachter:in' (statt die:r Betrachter:in). Ich möchte jedoch damit keine eindeutig weibliche Konnotation hervorrufen. Der Doppelpunkt verdeutlicht die nicht-binäre Perspektive auf Geschlechtlichkeit und stellt ein ‚Intervenieren' im Sinne von Lann Hornscheidt dar.[22] Diese Entscheidung legt die Perspektive derjenigen, die schreibt, für diejenigen offen, die den Text lesen.

Die reflektierend-rezipierende Rolle, die ich als queerfeministische Position markiere, ist auch in kunstwissenschaftlichen Debatten kontextualisierbar: Ich kann einfach nicht der sprichwörtliche ‚Betrachter' sein, dessen Mitgedachtsein in Bildern der Kunst Wolfgang Kemp einst die Kunstgeschichte einforderte zu bedenken, denn dieser ist als universelles Maskulinum natürlich zu allgemein.[23] Eher stelle ich mich in eine Linie mit der ‚feminist spectator' im Sinne von Jill Dolan.[24] Diese Position nimmt im Übrigen auch der überwiegende Teil des Publikums von *Prom* ein, sodass diese Perspektivnahme in gewisser Weise auch für die

22 Vgl. Hornscheidt 2012.

23 Vgl. Kemp 1992.

24 Vgl. Dolan 2013.

Betrachtungssituation insgesamt gilt. *Proms* Publikum ist in einer Szene mit erhöhtem feministischem Bewusstsein zuhause, die von nicht-männlichen Akteur:innen geprägt ist – daher stimmt die Schreibweise zumindest für Teile der Schweizer Performance-Szene.

Diese erste Positionierung wird sich durch die Erzählung weiter ausdifferenzieren, denn meine Subjektposition – inklusive ihrer Körperlichkeit, ihres sozialen Lebens, ihrer Ausgesetztheit und anderer Aspekte mehr – stellt den Filter dar, der die Performance fassbar macht, und sie verändert sich auch.

2.5 Beschreibung: *Prom* nach Abschnitten

Vorgehen bei der Beschreibung

In mehreren Absätzen beschreibe ich im Folgenden, was in *Prom* – als einem Setting, das die Anwesenden zur Teilhabe auffordert – passiert. Als Material dient mir eine für dokumentarische Zwecke erstellte Videoaufzeichnung der Performance, die mir Philippe Wicht dankenswerterweise zeitnah zur Verfügung gestellt hat.[25] Für die Beschreibung, wie sich in *Prom* die kollektive ästhetische Situation bildet, unterteile ich die Performance in fünf analytische Abschnitte. Die Abschnitte nenne ich 1. Ouvertüre, 2. Vorstellung und Einladung, 3. Situation des Festes, 4. Übergang in die Böse Wicht Zone sowie 5. Finale.[26] Im Interesse einer detaillierteren Beschreibung von Abschnitten, die hinsichtlich meiner Fragestellung besonders produktiv sind, unterteile ich den vierten Abschnitt (Übergang in die Böse Wicht Zone) in die drei Szenen ‚Saft', ‚Song' und ‚Telekinese' und den fünften Abschnitt (Finale) in die Szenen ‚Angriff' und ‚Abgang'.

Die *Beschreibung* soll jeweils erhellen, wie *Prom* (sich) als kollektive ästhetische Situation bildet. Für jeden Abschnitt beschreibe ich die Ereignisse und die Elemente, aus denen sich die Situation von *Prom* in diesem Moment jeweils zusammensetzt und die die Geschichte weiterbringen: die Narration, die Akte, die Interaktionen, die Stimmung und die Deutungen. Die narrative Rahmung legt den Bogen für eine Abfolge von einzelnen Momenten an, die gemeinsam das bilden, was die Situation als Ganzes ausmacht. Ich betrachte die performativen Handlungen und Aussagen von Philippe Wicht / Böse Wicht Zone, um dem näherzukommen, was in *Prom* langsam als raumzeitliche und atmosphärische Dynamik entsteht (die dann als Verwicklung erlebbar wird). Das beinhaltet alle wahrnehmbaren Geschehnisse, auch Gefühle.

---

25 Vgl. Videodokumentation *Prom*, 2015 (VD), 49:10.

26 1. Ouvertüre [0.00–1.57], 2. Vorstellung und Einladung [2.00–5.37], 3. Situation des Festes [5.38–16.28], 4. Übergang in die Böse Wicht Zone [16.40–38.24, inkl. Saft: 16.40–19.23; Song: 23.40–28.08; Telekinese: 30.06–38.24.], 5. Finale [inkl. Angriff: 38.26–44.15; Abgang: 44.40–49.10].

In einem *Fazit* halte ich dann jeweils meine Beobachtungen fest und kontextualisiere die Beschreibung der Geschehnisse noch einmal in Hinblick auf das Ganze, wobei zum Teil Aspekte zur Sprache kommen, die in der Szene selbst noch nicht gewusst werden konnten. Es kommen dabei also auch retrospektive Überlegungen mit zum Tragen.

Ich gehe an das Material mit den Leitfragen „Was bietet *Prom* an?" (Beschreibung) und „Wie bindet *Prom* ein?" (Analyse) heran. Der Charakter der beiden Abschnitte ist, je nachdem, eher nacherzählend und erinnernd oder eher deutend und analysierend. Der – durchaus heuristische – Fokus liegt auf dem Verwickeltwerden, als eine schlecht auflösbare Situation, die erst das eingangs gegebene Partizipationsversprechen einlöst, wenn auch auf eine andere Art als gedacht.

Ergänzend zum Text rate ich dazu, den in der Fußnote verlinkten Zusammenschnitt für einen Eindruck von der Stimmung und den Bildern der Performance anzuschauen.[27] Der Zusammenschnitt von *Prom* ist online zugänglich, die gesamte Version der Performance wurde leider unterdessen vom Netz genommen.

‚Ouvertüre' als Eingangssituation in *Prom*

Beschreibung von ‚Ouvertüre'

Die in den Raum Strömenden, ein Kunstpublikum, in dem wie bereits angedeutet viele selbst Kunstschaffende sind, finden einen ästhetisch reduzierten Raum vor: In dem sonst für Ausstellungen genutzten leeren Raum mit seinen weißen Wänden steht ein Performer unbeweglich an die Wand gelehnt, neben ihm ein schmaler Tisch. Der Performer trägt ein weißes Laken auf dem Kopf, und darunter sind blaue Shorts sichtbar, bleiche, haarige Beine, Turnschuhe und weiße Socken. Wir betreten einen langgezogenen Museumssaal mit grauem Boden und weißen Wänden, einen White Cube ohne Tageslicht, erhellt durch die kalte museale Beleuchtung. Die Luft ist darin sicherlich auf 20 Grad herabgekühlt, oder eine andere Temperatur, die für Malerei als konservatorisch sinnvoll gilt. An einer Längswand ist eine Art Partybuffet aufgestellt, auf dem Plastikbecher und große Schüsseln stehen, und am Boden rollen einzelne bunte Luftballons herum.

An den Stirnseiten des Raums und weit vom Buffet entfernt befinden sich die mobilen Zuschauertribünen aus Holz. Wer dort Platz nimmt, kann aus der Entfernung zum anderen Ende des Raumes hinüberschauen. Manche der Personen, die eintreten, setzen sich auf die Stufen, andere bleiben irgendwo in der Fläche stehen. Es gibt keinen guten und passenden Ort, der Raum ist noch undefiniert. Besonders, weil beim Performer nur wenig Platz ist, um sich anzuordnen.

27 Vgl. Video Kurzfassung, Philippe Wicht: *Performancepreis 2015* [6:25]: https://www.performanceartaward.ch/fr/archive/artists/philippe-wicht.



Abbildung 4: Wicht steht zu Beginn der Performance unbeweglich neben dem Buffet

Irgendwann setzt elektronische Musik ein. Der Performer beginnt den Raum zu durchmessen und versucht dabei offensichtlich den Eindruck zu erwecken, dass er schwebe. Dies tut er einerseits sehr bedeutungsvoll und mit überzogener Gestik. Philippe Wicht, den wir zu diesem Zeitpunkt noch kaum kennen und dessen Gesicht weiter verdeckt ist, bewegt beim Gehen die Arme, als wäre er ein Vogel oder ein Geist. Andererseits probiert er verschiedene Strategien und Bewegungsarten aus, die jedoch alle wenig überzeugend wirken, sodass das Gehen eher unentschlossen wirkt. Wicht gestikuliert, doch die Emphase lässt ihn klein erscheinen. Im Vergleich zum Raum wirkt er unsicher, er geht in raschen nervösen Schritten, überraschend und unverdient in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangt. Der Performer scheint zu improvisieren, und/oder er ist aufgeregt.

Die Szene ist entnervend kunstlos ausgeführt, und das wirkt peinlich, aber im Nachhinein betrachtet hat sie eine zweite Seite: Sie ist witzig. Der Performer irrt im Raum umher wie ein Kind, das sich vorstellt, ein Gespenst zu sein, und das ziellose Umherwandern unterminiert die vorgespielte Intention der Ernsthaftigkeit. Die unbeholfene Art, das offensichtlich Gemeinte, ein Gespenst zu verkörpern, ruft im Rückblick betrachtet bei mir eine Art von Erstaunen hervor, das sich später in einer Belustigung äußert. Wer diese Figur ist oder wie der Performer aussieht, der unter dem Laken steckt, ist weiterhin nicht feststellbar: Der Kopf bleibt verdeckt.



Abbildung 5: Wicht als Gespenst

Gelächter entsteht, als der Performer mit einer dramatisch übersteigerten Geste das Laken abwirft, während die Musik zugleich in einen elektronischen Theaterdonner übergeht. Ein 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. Der Donner klingt ab, aber Wichts Arm bleibt in einer Art Disco-Pose angehoben. Dabei kommt nun die Figur zum Vorschein: Die sichtbar gewordene Gestalt ist klein, aber sehnig, steckt in farbenfroher Sportbekleidung, in einem gelben Basketballtrikot und in blauen Shorts, und durch die Farbkombination wirkt sie fröhlich und unverdächtig. Es ist ein jugendlicher Sportler, wie es Tausende geben mag. Kein Geist, kein Kind, kein Monster, kein Dracula.

Im Publikum wird das Erscheinen dieser Performer-Figur positiv aufgenommen – die Spannung ist aufgelöst: Ah, da ist er ja endlich – ein sympathischer Kerl! Das Publikum begrüßt den sich bildenden Fokus, das In-Erscheinung-Treten des Performers, mit der dafür gängigen Geste: Applaus. Will es den vermeintlich unsicheren Performer aufbauen? Wicht jedenfalls dankt in verschiedene Richtungen, das Laken noch über dem Arm tragend, als hätte er bereits eine Performance hinter sich. Gleich einem Fernsehmoderator geht er dabei ein wenig herum, als wolle er alle im Publikum begrüßen, ohne aus dem Rahmen der Kameras zu geraten. Seinen Platz in der Mitte des Raumes hat er gefunden. „Bonjour à tous!", ruft er munter auf Französisch, dann wiederholt er es auf Englisch: „Hello everybody!" Die Geste ist die eines Showmasters.

Fazit zu ‚Ouvertüre'

Der Auftritt enthüllt einen weißen Mann unbestimmten Alters, jung und sportiv oder sogar dünn, mit stoppelkurz geschnittenem Haar. Dieser Mann ist ganz normal – an ihm ist kaum etwas Bemerkenswertes. Etwas haarig, sehnig, blass, runder Kopf, eigentlich nicht besonders gutaussehend. Die Assoziationen und Bilder, die er aufruft, gefallen sich in prekären Logiken von Andeutung und Scheitern: Assoziationen von Schüchternheit, Verspieltheit, Kind und Geist, Athlet und Schüler, doch auch Assoziationen von Gewandtheit, Poser, Gastgeber und Moderator, von Jugendlichem und Erwachsenem.

Den ersten neugierigen Blicken ausgesetzt, lässt Wicht einen überdeterminierten Raum undefiniert werden. Die Ouvertüre bietet den Anwesenden den Einstieg und schafft einen widersprüchlichen Ort. Zunächst scheint nichts überraschend und alles bekannt, wir befinden uns in einem leeren Museumssaal, und alle Elemente in diesem hell erleuchteten Raum der Sichtbarkeit sind gleichermaßen den Blicken ausgesetzt. Nur der Performer gibt sich erst langsam zu erkennen und präsentiert immer nur ein wenig mehr von sich, bis er zuletzt ganz normal im Raum steht. In diesem Auftritt kommt durch einfachste Performance-Elemente ein bestimmter Humor oder Witz zum Tragen, der auf Andeutung, Scheitern und Ironie basiert und durch den sich die Anwesenden in diese seltsame, unpassende Situation hineinlachen. Ein Gelingen oder das Erfüllen von Erwartungen an eine gute, preiswürdige Performance ist hierin schon nicht mehr das Maß der Dinge. Was aber Gefallen findet, ist das Außergewöhnliche und der Witz, das gute Timing der Soundeffekte und der Performance, und es könnte auch Sympathie im Spiel sein.

Widersprüchlich sind Elemente wie der voll ausgeleuchtete weiße Ausstellungsraum und die kindlichen Partyutensilien, die nicht zu der düsteren elektronischen Musik oder zum Synthesizer passen, die mehr aus einer (post)adoleszenten Disco-Kultur stammen. Schließlich wirkt die Andeutung einer Party im musealen Umfeld ja ohnehin seltsam fehl am Platz: Isoliert stehen einzelne Gegenstände herum, die auf eine Party hinweisen, aber alleine kaum die Vorfreude oder freudige Erwartung herstellen, die diese Assoziation begleiten müssten. Dass sich im Folgenden eine Fetenstimmung einstellt, ist unwahrscheinlich. Der Sound ist schlecht, die Accessoires sind dürftig und das Licht nicht gerade stimmungsvoll.

Was die Ouvertüre verspricht, ist wohl auch der Modus, in dem alles nur angedeutet wird und von individuellen Ergänzungen abhängig ist. Die Eröffnungsszene, in der Wicht orientierungslos und wenig kunstvoll unter seinem Laken herumwandert, lässt sich als Motiv dafür lesen. Als Publikum sind wir dazu angehalten, eigene Vorstellungen in die mageren Andeutungen einfließen zu lassen, die die Performance uns liefert.

Das Intro von *Prom* ist nicht kunstvoll, aber unterhaltsam in seinen Referenzen und den damit verbundenen und womöglich geteilten Erinnerungen. Die Ouvertüre spielt auf bekannte kulturelle Auftritte an wie auf einen Kindergeburtstag, auf die Fahrigkeit beim ersten Auftritt vor Publikum, darauf, wie es ist, den Pausenclown zu spielen oder eine extravagante Disco-Pose einzunehmen, auf eine gelingende Angeberei oder auf die Art, in der ein:e Fernsehmoderator:in alles im Griff hat. Es lassen sich figürliche Referenzen aus ihm herauslesen wie das kleine Gespenst, der amerikanische Junge oder der Discotänzer. Weil der Performer aber keine perfekte Illusion schafft, gelingt das, was er tut, unter dem Vorbehalt, dass das Publikum mitmacht und das, was fehlt, gutwillig ergänzt. Die Anwesenden könnten hier ahnen, dass sie am Gelingen beteiligt sein werden, wenn sie mitspielen, und dass die Performance weiterhin davon abhängt, dass sie durch ihre Vorstellungskraft ergänzt wird. Indem sie sich darauf einlassen und dabei vielleicht eine ironische Distanz behalten, können sie wissend über die verunglückte Darbietung schmunzeln, die Bemühungen des Performers anerkennen und zugleich sein Scheitern – die gewollten oder ungewollten Ungenauigkeiten und die ironischen oder hilflosen Übertreibungen – belachen. Die Bereitschaft, sich in diesem ambivalenten Sinne auf die Situation einzulassen, wird belohnt. Insofern fungiert dieser Abschnitt dann auch als Ouvertüre: Er gibt einen Ausblick auf das Folgende.

‚Einladung' zum Ball: Sich vorstellen und die Situation herstellen[28]

Beschreibung von ‚Einladung'

Philippe Wicht lacht jetzt fröhlich und begrüßt die Anwesenden in begeistertem Tonfall auf Französisch. „Bonjour à tous! … et bienvenue!!" ruft er und fügt an „Eh … c'est un jour de fête! … It's party time!"[29] Wicht wechselt nun die Sprache ganz und formuliert die beinahe gleiche Begrüßung noch einmal auf Englisch: „Hello everybody! It's good you're all here! It's party time!"

Wicht breitet einladend die Arme aus. Er geht weiter herum, als wolle er alle im Publikum adressieren wie ein Moderator oder Animateur, und beginnt dann, eine Ansprache am Buffet zu halten. Alles ab hier ist auf Französisch gesprochen, einer Landessprache der Schweiz, die viele Menschen relativ gut verstehen, wenn auch nicht alle sie sprechen. Ich transferiere die Aussagen dieser Ansprache daher für deutschsprachige Lesende ins Deutsche. „Super, dass ihr alle da seid. Denn heute ist ein ganz besonderer Tag für mich, heute feiere ich meinen Schulabschluss."[30]

28 ‚Einladung zum Fest', vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 2.00–5.37.

29 „Guten Tag allerseits! … und willkommen! Äh … heute ist ein Festtag! ‚It's party time!'" Hier und im Folgenden: Transkription und Übersetzung aus dem Französischen von mir. Vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 2.10.

30 Schulabschluss im frz. Orig.: „bac de promotion".

Wicht steht nun in der Mitte der langen Saalseite, um zu erklären, wie viel ihm die Situation bedeutet. Während er spricht, steht er fast alleine da, denn die Anwesenden ballen sich an den beiden weit entfernten Ecken des Raumes, und nur wenige stehen bei ihm im Raum. Viel Erklärungsbedarf scheint es beim Abschluss zu geben, für den er mehrere Begriffe benutzt, augenscheinlich, um die richtige Bedeutung in den Köpfen zu verankern.



Abbildung 6: Wicht spricht am Buffet

Zuletzt bemerkt Wicht in einem informierenden Tonfall, die Sache sei „unglücklicherweise beim letzten Mal sehr, sehr schlecht verlaufen. Es gab einen Haufen Unfälle“[31], er stockt und setzt neu ein: „Es war eine Tragödie.“ Dieser erste Anlass respektive „dieser Tag“ stelle eine sehr schlechte Erinnerung für ihn dar, führt er noch aus. So ein Schulabschluss sei normalerweise ja 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* genau die Prom zum Trauma gemacht hat, sondern er fährt im mitreißenden Tonfall einer Einladung fort: „Ich habe mir also gesagt: Ich würde meinen Abschluss gern noch einmal machen …, die Erinnerungen wegspülen …, die Vergangenheit unterdrücken[32] …, mit neuen Leuten und an einem anderen Ort!“ Er stößt dabei die Faust in die Handfläche und schließt dann: „Wir sind also hier, um mir gemeinsam eine glückliche Erinnerung zu machen!“[33]

31 Unfall oder auch Missgeschick, im frz. Orig.: „beaucoup d'accidents“.

32 Im frz. Orig.: „supprimer l'ancien“.

33 Im frz. Orig.: „On est là pour me re-faire un souvenir joyeux!“

Fazit zu ‚Einladung': Die Situation herstellen als ein In-Bezug-Setzen

Der Performer hält eine Ansprache, in der er offenherzig und zugleich mysteriös und ambivalent auftritt. In der auf die ‚Ouvertüre' folgenden Szene konkretisiert sich *Prom* als Setting, das für alle gilt, und es treten die Logiken hervor, nach denen sich die Performance als kollektive ästhetische Situation etablieren wird: als (Wieder)Aufführung einer Prom Night. Auf Grundlage der widersprüchlichen ‚Ouvertüre', die ein noch verschwommenes Bild von einem sympathischen Jungen ergibt, der gerne Späße und Andeutungen macht und die Aufmerksamkeit anderer Menschen liebt, wird in der ‚Einladung' zur Prom/zu *Prom* die gemeinsame Situation vorgestellt. In dieser Situation wird das Publikum sympathisch und fröhlich adressiert und dazu eingeladen, in die vom Performer vorgestellte Geschichte einzusteigen und das durch die Figur vorgegebene Motiv der Party zu übernehmen. An die Anwesenden ergeht die Aufforderung, an etwas mitzuwirken, das Spaß machen soll und das zugleich der Figur einen Anlass zur Nachbesserung ihrer Erinnerungen gibt. Ab diesem Moment soll ein gemeinsames Ziel gelten.

Gleichzeitig etabliert sich die vom Performer eingeführte Figur, so unbestimmt diese hier noch sein mag, in dieser Szene als eine integrative Figur. Sie ist mit einer gewissen Normalität besetzt: ein Mensch mit einer schlechten Erinnerung beziehungsweise einem Trauma. Die ‚Einladung' von Wicht beginnt als muntere Begrüßung, die zur Ansprache und zum Briefing wird, das nebenher manch tragische Andeutung enthält. Das Publikum erfährt Persönliches: Die Prom sei eine schwierige Erfahrung gewesen. Das jetzige Fest sei eine gemeinsame Arbeit an der Geschichte. Es gehe darum, ihm eine glückliche Erinnerung wiederherzustellen.

Für das Erreichen des von Wicht formulierten Zieles, und damit zum Gelingen der nun ja *gemeinsamen* Performance, wird für eine Stunde des Beisammenseins die Offenheit des Publikums benötigt. Die Vorbereitung des Publikums begann bereits in der ‚Ouvertüre'. Das Publikum hat bereits zuvor eine wohlwollende Haltung eingeübt und wurde dafür durch einen gutgelaunten und aufgekratzten Performer belohnt. Ob es die durch Assoziationen angeregte Vorstellungskraft oder mehr die durch Empathie ermöglichte Hilfsbereitschaft ist, die zur Ergänzung des Ungenügenden führt, ist nicht entscheidbar. Jedoch scheint im Nachhinein allen bereits in der ersten Sequenz klar geworden zu sein, als Wicht das kleine Gespenst gab, dass das Kooperieren erforderlich ist und unterhaltsam sein kann. Wichts Performance-Figur misst sich nicht an darstellerischen Qualitäten, sondern darin, einen widersprüchlichen, doch wirksamen Fokus in die Situation zu bringen. Wichts Position gründet sich nicht darauf, dass er ein besonders guter oder glaubwürdiger Performer ist, sondern darauf, dass er fähig ist, Wohlwollen hervorzurufen und unterhaltsame Wendungen zu bieten, dass er zu begeistern weiß und eine positive Stimmung erzeugen kann. Er stellt einen Menschen mit

einem Trauma dar, wie (wir) es alle sein könnten oder sind. Philippe Wicht erwirbt sich die Sympathien, selbst wenn – oder gerade weil – er banal, simpel, 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 als verantwortlich für die Situation erweist, sie akzeptieren ihn als den Performer und bieten ihm zugleich ihre ganz persönliche Hilfsbereitschaft. Unklar ist, wie viel davon Person, Alter Ego, Performer, Performer-Figur oder die Darstellung einer Figur ist.

Was Wicht mit narrativen Mitteln beschreibt und wofür er seine affektive Arbeit einsetzt, entwirft ein Versprechen – eine Hoffnung auf ein Mehr, auf eine Veränderung der Situation, auf eine Teilhabe daran. *Prom* eröffnet die Option, eine Veränderung hin zum Besseren zu bewirken und Wicht gemeinsam die von ihm gewünschte gute Erinnerung zu machen. Dies ist für die Anwesenden zunächst von der Kenntnis des Dramas *Carrie* abgelöst, zumal der Bezug nicht explizit genannt wird und sich erst im Verlauf der Performance verdeutlicht. Der Vorschlag für die gemeinschaftliche Unternehmung ist zunächst banal. Er lädt uns – das Wir, zu dem wir im Begriffe sind zu werden – ein, den Schulabschluss mit der bei Erwachsenen gebräuchlichen Geste nachzufeiern: „Lasst uns ein Glas miteinander trinken!"

Die Situation des ‚Festes': Sich das Gemeinsame vorstellen[34]

Beschreibung von ‚Fest': Popcorn und Ballons

Es folgt ein längerer Zeitabschnitt, in dem das Publikum sich für die Inszenierung einer Party zur Verfügung stellt. Den Teilnehmenden bleibt dabei wenig zu tun. Ihnen ist keine besondere Aufgabe zugeteilt. Der Saal ist weiter leer bis auf das Buffet und die beiden Tribünen, es läuft Musik. In Gruppen beieinander stehend, unterhalten sich die Teilnehmenden miteinander, manche halten den Plastikbecher mit Bowle vom Buffet in der Hand. Die als ‚Fest' deklarierte Situation funktioniert nur mit einigem an Projektion und viel gutem Willen. Indem die Teilnehmenden die Situation mit den entsprechenden Bildern und Gefühlen bestücken, die zu einer Party passen, könnte die Situation zur Party Time werden. Wie schon beim Gespenst in ‚Ouvertüre' kann nur die Anreicherung durch eigene Bilder von Feierlichkeiten die konkrete Situation komplettieren. Die Beteiligten vertreiben sich die Zeit, indem sie sich mit den im Saal verstreuten Bekannten unterhalten. Einige trinken von der Bowle, die Wicht auf dem Buffet platziert hat, und essen

34 ‚Fest', vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 5.38–16.28.

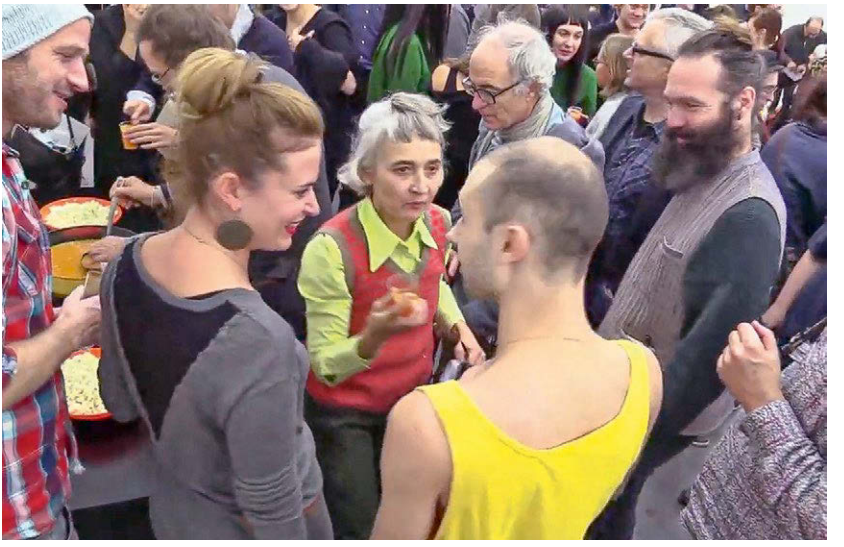


Abbildung 7: Wicht beim Fest inmitten von Teilnehmer:innen

etwas Popcorn. Manche kicken Luftballons herum und fangen an, sie anderen zuzuwerfen. Die meisten warten ab, was weiter passiert. Sie spielen den Abschlussball mehr schlecht als recht, es wird nicht gefeiert und es gibt nichts besonders Feierliches zu tun. Das entspricht kaum den Erwartungen an ein Fest, und erst recht nicht an eine gute Erinnerung.

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 sich als Mittelpunkt des Festes versteht.

Fazit zu ‚Fest': Beisammensein. Ein minimalistisches Dispositiv der Teilhabe

Wicht ruft performativ eine Gemeinschaft an mit dem Ziel, eine neue, glückliche Erinnerung für ihn zu schaffen, und er stellt mit den Anwesenden dazu einen Anlass nach, der sich zu einem früheren Zeitpunkt ereignet hat, dieses Mal aber besser gelingen muss. Richtige Partystimmung kommt natürlich nicht auf. Die Situation erinnert durch die Zusammensetzung der Anwesenden und in dem sie umgebenden Kunstraum eher an eine Vernissage, ein Fest wirkt hier fehl am Platz. Geteilt sind die raumzeitlichen Bedingungen und die narrative Rahmung des Beisammenseins, das Gemeinsame ist imaginär.

Die Zeit vergeht und es passiert wenig, der Performer ist meistens unsichtbar. Die Teilnehmenden geben sich elf lange Minuten lang damit zufrieden und

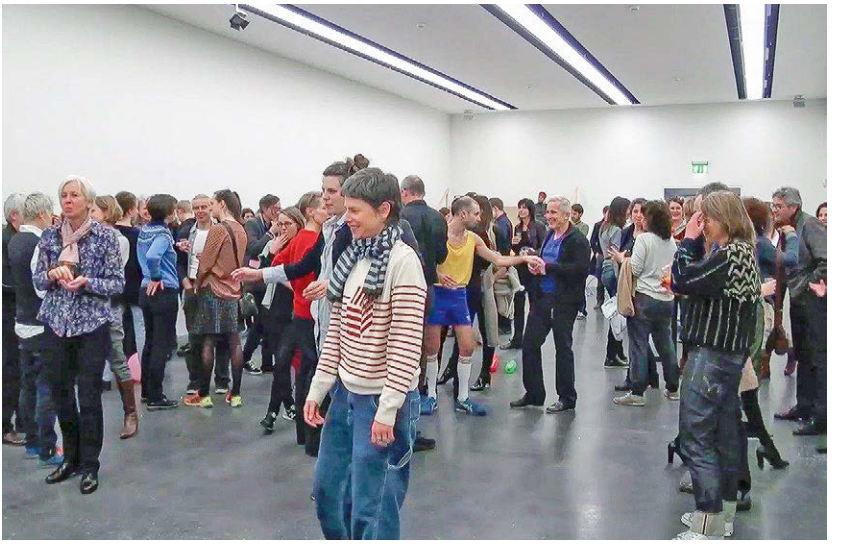


Abbildung 8: ‚Having a ball?' Herumstehende Teilnehmer:innen von *Prom*

warten ab. Die Stimmung sinkt, denn insgesamt ist die Szene eher enttäuschend. Nur wenige, die die Bezugnahme des Stückes auf die literarische Vorlage *Carrie* bereits durchschaut haben, mögen im ‚Fest' die Szene im Ballsaal erkennen, die ursprünglich in der Katastrophe endet und einen anderen möglichen Fortgang – hin zum in *Carrie* angelegten Rachemotiv – erahnen. Doch dazu gibt es kaum einen Anhaltspunkt. Die Situation ‚Fest' zeichnet sich eher durch ihre Differenz zu einem Fest insgesamt aus.

‚Übergang in die Böse Wicht Zone' mit den drei Szenen ‚Saft'[35], ‚Song'[36] und ‚Telekinese'[37]: Etwas kommt hoch

Beschreibung von ‚Übergang'

Die drei im Folgenden beschriebenen Szenen, die ich ‚Saft', ‚Song' und ‚Telekinese' nenne, unterbrechen die Situation ‚Fest' mit Motiven aus *Carrie* und führen schließlich zu ihrem Abbruch. Ihre Motive deuten auf etwas Abgründiges, auf einen sich verschlechternden Verlauf und sogar auf ein Misslingen des Festes hin. Sie sind mysteriös, animieren aber zur Deutung – auch nachträglich. Die drei Szenen mit Aufführungscharakter bringen eine unterhaltsame Komponente in die Situation

35 ‚Saft', vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 16.40–19.23.

36 ‚Song', vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 23.40–28.08.

37 ‚Telekinese', vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 30.06–38.24.

des Festes und gestalten sie aus, bleiben aber zugleich rätselhaft. In der Zwischenzeit steht das Publikum weiterhin herum, bis wieder etwas passiert. Insgesamt dauert diese von Wichts Erscheinen punktuierte Phase in ‚Fest' und ‚Übergang', inklusive der dargebotenen Szenen, 33 Minuten und nimmt damit den größten Teil der Performance ein.

In ‚Saft' erzählt Wicht eine launige Anekdote von der ersten Prom, die davon handelt, dass er ganz unvermutet zum Ballkönig gewählt worden sei. Das Erzählen bricht plötzlich ab, als er sich den Inhalt einer Flasche Multivitaminsaft, die er die ganze Zeit in der Hand gehalten hat, über den Kopf schüttet. Darin ist nur für Eingeweihte eine Anspielung auf die Szene mit dem Schweineblut aus *Carrie* erkennbar. Der Eimer ist ersetzt durch eine 0,5-ml-PET-Flasche, und Wicht ist der Handelnde und zugleich der Überraschte. Er verstummt, hebt die Hände zum Himmel und stößt einen langen Schrei aus, plötzlich die Rolle wechselnd. Dieses performerisch auf die Spitze getriebene Überraschungsmoment in der Szene ‚Saft' überrascht das Publikum und lässt es widersprüchlich affiziert zurück. Wicht erklärt nämlich danach sogleich, das sei alles „nur ein Spaß" gewesen. Dann geht er ab, stellt im Hintergrund die Musik an und überlässt die Teilnehmenden wieder sich selbst.



Abbildung 9: Die Szene ‚Saft' und ihr Publikum

In der Szene, die ich ‚Song' nenne, bietet der Performer ein Lied dar, das sich an jemanden richtet, der ihn verspottet hat. Es ist ein einfaches, klar strukturiertes Lied mit einem gleichmäßigen Takt, den er auf dem Tambourin schlägt. Der Refrain mutet an wie von einem Kind gedichtet: „Du nennst mich / Furzgesicht / und zwar den ganzen Tag."[38] Die Melodie ist fröhlich und eingängig wie in einem Kinderlied, aber in Moll gesetzt. Der Text spricht demgegenüber mit sich steigernder Verzweiflung von den Auswirkungen dieser und weiterer Kränkungen. Im Laufe des Stückes gerät Wicht als Vortragender zunehmend in Rage. Nachdem er anfangs kontrolliert und Stärke markierend gesungen hat, drischt der Performer zuletzt auf das Tambourin ein, als wolle er es zerstören. Er vermeidet knapp, dass es wirklich zu Bruch geht. Wicht geht anschließend sichtlich bewegt und schwer atmend ab, doch kommt er bald tanzend zurück und versucht, auch das Publikum dazu zu animieren. „Lasst uns tanzen!", ruft er dabei.

In ‚Telekinese', der dritten und längsten der drei Szenen, initiiert Wicht eine interaktive Situation, die sich um die Weitergabe von Kenntnissen der Telekinese dreht. Wicht tritt hierin nun als Lehrer auf und weiht einen Freiwilligen aus dem Publikum in seine „paranormalen Fähigkeiten" ein, als ein Können, das seiner Aussage nach mit etwas Talent leicht zu meistern sei. Dem Schüler legt er dar, dass



Abbildung 10: Alle dabei in ‚Telekinese'

38 Im frz. Orig.: „Tu m'appelles / face de pet / toute la journée."

durch eine gute Konzentration, die richtige Atmung und einen soliden Stand rasche Erfolge winkten. Hierbei ergibt sich, weil über die misslingende Telekinese-Einführung viel gelacht wird, eine gelöste und versöhnliche Stimmung. Wicht selbst stellt sich als das zu bewegende Objekt zur Verfügung und macht den Freiwilligen dadurch zum Gespött der Anderen, dass er sich zunächst nicht regt. Später beginnt er damit, sich – wie er behauptet, vom Willen des Gegenübers gelenkt – über die Schenkel und das Schambein zu streichen. Wicht lässt auch diese Szene kippen. Er entfernt sich gerade von dem Freiwilligen, noch mit ihm sprechend, und hebt beiläufig einen Luftballon vom Boden auf. Dann mündet sein Sprechen direkt in eine unwillkürliche Bewegung, genauer in eine Zuckung. Der Luftballon zerplatzt in Wichts Hand. In ‚Telekinese' wird Wicht keinen Abgang wie in den beiden Szenen zuvor machen und auch keine Erklärung mehr abgeben. Die Szene geht vielmehr fließend in den darauffolgenden Abschnitt der Performance über, in die beiden Szenen, die ich ‚Angriff' und ‚Abgang' nenne und zum Abschnitt ‚Finale' zusammengefasst habe.[39]

Fazit zu ‚Übergang'

Die Szenen ‚Saft', ‚Song' und ‚Telekinese' bringen einen neuen Zug in die Situation des Beisammenseins. Die Szenen wirken unterhaltsam und lenken die gemeinsame Aufmerksamkeit auf das, was – für unsere Blicke – als sinnliches Spektakel inszeniert wird. Die Anwesenden schauen etwa dabei zu, wie der Saft langsam am Performer herunterrinnt. Sie hören dem Rhythmus und den verschiedenen Stimmqualitäten im Song zu, von kleinlaut zu diszipliniert, immer lauter werdend bis zu dem abrupten Ende. Sie imaginieren unsichtbare Kräfte zwischen den beiden Akteuren, die sich um eine telekinetische Wirkung bemühen. Wicht tritt in diesen drei Szenen als Zentrum in Erscheinung, und er nimmt eine Rolle als Performer-Figur ein im Sinne von demjenigen, der etwas darstellt, erzählt, vorträgt und spielt. Es bildet sich ein Kreis oder ein langgezogener Kreisbogen von Zuschauenden um ihn herum, der je nach Ort der Intervention mitwandert und seine Form verändert. Das Publikum ist in Bewegung geraten. Gerade an ‚Saft' ist sowohl das Timing wie auch die Entwicklung der Beziehung zum Publikum bemerkenswert. Die Abfolge der Momente ist so reichhaltig, dass ich diese Szene an späterer Stelle gesondert wieder aufnehme, da die Analyse den Bogen der Beschreibung sprengen würde. Ich widme ‚Saft' im Sinne der Affizierung, die darin passiert, eine eigene Analyse. Diese feinere zweite Analyse von ‚Saft' wird im Detail die Dynamik zwischen Performer und Publikum nachzeichnen und daran das Thema Ausrichtung entwickeln.[40]

39 Vgl. Abschnitt 2.5.

40 Vgl. Abschnitt 4.

Die Szenen machen zugleich die Anwesenden auch zu Zeug:innen von Berichten über vergangene oder gegenwärtige Ungerechtigkeiten und von wieder aufgeführten Verletzungen, die sich im Wiederaufführen erneut ereignen. Zwar bleibt zunächst wahrscheinlich, dass es sich hierbei tatsächlich, wie behauptet, nur um Streiche und Überraschungen handelt. Die dramatische Art legt aber nahe, dass mehr dahintersteckt als nur ein lustiger Einfall, die Darbietung eines Liedes, ein Tobsuchtsanfall und ein Streich auf Kosten eines Anderen. Letztlich verändert sich dabei auch die Stimmung. Zunächst ins Gute, weil es etwas zu sehen und zu erleben gibt. Doch in diesen Szenen vermischt sich die Situation, in der sich das Publikum als Teilnehmende für den neuen Ball zur Verfügung gestellt hat, mit einer anderen Situation, die auf ein Zuvor verweist, die vergangen ist und doch Bedeutung für die jetzige Situation zu haben scheint: die Situation der Performer-Figur. Das Mobbing, von dem die Performer-Figur erzählt, betrifft nicht die Figur allein, es greift auf die Situation über. Wicht heult auf, als er bei ‚Saft' ausgelacht wird, Wicht drischt auf das Tambourin ein, als wäre es jenes Du, das er singend adressiert, und er gibt Details darüber preis, was er mit Telekinese schon zuwege gebracht habe. Dadurch psychologisiert er die Figur, denn es werden Details preisgegeben, jedoch bleibt es bei Andeutungen. Es treten auch in allen drei Szenen irritierende Momente auf und Wendungen, in denen der Performer anscheinend die Kontrolle abgibt oder sie verliert. In der ersten Szene, ‚Saft', macht er eine plötzliche Bewegung, die ihn durchnässt zurücklässt. In der zweiten Szene, ‚Song', verliert er den Takt und das Feingefühl und malträtiert das Instrument, bis er schließlich erschöpft innehält. In der dritten Szene, ‚Telekinese', legt er die Verantwortung darüber, ihn zu ‚bewegen', in die Hände eines Anderen.



Abbildung 11: Wicht allein in ‚Saft'

Die drei Szenen beinhalten auch Hinweise auf Bloßstellungen, auf Täter oder Schuldige und auf Ungerechtigkeiten. Damit bleibt unausgesprochen, wer die Anderen sind, die Wicht Probleme bereiten, und was deren Beweggründe sind. Dabei sind diese Verweise versteckt, eher unverbundene Andeutungen, die nur darüber zusammengehören, dass derselbe Performer sie darbietet, denn die Figur, als die Wicht agiert, ist immer noch zu wenig ausgeführt: Das Publikum weiß kaum mehr über diese Figur, als es hier in diesen drei kryptischen Szenen und in der Einladungsszene erfährt. Es finden sich Indizien auf eine Tat (‚Saft'), auf Täter und Beleidigungen (‚Song') und zuletzt sogar auf ein Opfer oder einen Mord (‚Telekinese'). In ‚Telekinese' 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 zusätzlich gekennzeichnet durch eine Diskrepanz zwischen dem, was gesagt wird, und der Art, wie es gesagt wird. Damit bleibt auch die Figur verschwommen und ihre Glaubwürdigkeit schwer einzuschätzen.

Schließlich treten Hinweise auf das Überspielen von Verdrängtem auf. Wenn Verletzungen und Gewalt vorkommen, werden sie in demselben positiven und erfreuten Tonfall erzählt, in der Wicht zur Party geladen hat, und alles Beunruhigende wird meist wieder relativiert. ‚Saft' beginnt so: „Stellt euch vor, was beim Ball passiert ist: Ich wurde völlig überraschend zum König des Abends gewählt!" Ebenso locker kündigt Wicht den Song an, den er singt: Bei der Vorbereitung des heutigen Balls habe er in seinem Zimmer dieses Lied gefunden, und er habe gedacht, er könne es für uns singen. In der letzten der drei Szenen, in ‚Telekinese', ruft Wicht heiter ins Publikum: „Hey – gibt's hier jemanden, der ein Talent für Telekinese hat?!"[41] Die Aussage, die Wicht in der ‚Einladung' zum Fest getroffen hatte, dass es beim ersten Ball „viele Unfälle" oder „Missgeschicke" gegeben habe, schwingt hier mit, doch die Szenen werden nicht direkt damit in Verbindung gebracht – und nicht von Wicht. Wicht gibt zwar Hinweise oder macht Andeutungen, die in diese Richtung gehen, etwa in der Szene ‚Saft'. Die Umstehenden lachen zuerst über die Saftdusche und ordnen sie nicht als negativ ein. Wicht legt in der Szene durch das, was er sagt, um die Situation zu erklären und herabzuspielen, beiläufig die Spur, dass die Dusche eine Demütigung darstellen sollte. Als er sagt: „Ja, lustig ist das gewesen, ‚ein Mega-Witz'", wirkt es unglaubhaft, und umso mehr, als er es etwas gedehnt wiederholt: „Wirklich: ein Mega-Witz."[42] „Man war halt jung. Die Fete geht weiter!", ruft er dann in den Raum und stellt die Musik wieder an. Ein ähnlich ambivalenter Moment ergibt sich nach der zweiten Szene mit dem ‚Song': Wicht macht einen wortlosen Abgang; doch auch diese Situation wird wieder zurück in das Setting des Festes überführt. Wicht stellt die Musik wieder an und ruft aus:

41 Im frz. Orig.: „Est-ce qu'il ya quelqu'un qui est télékinesique?"

42 Im frz. Orig.: „Une mega-blague! […] On était jeune. La fete continue!"

„Lasst uns tanzen!“, und: „Das Fest geht weiter!“. Wicht übergeht die unangenehme Stimmung und das, von dem im Song die Rede war. Doch der Verdacht ist da: Es ist nicht alles gut in der Narration. Es gibt da etwas Verborgenes. Das Publikum könnte sich fragen: Was wollte der Performer uns damit sagen, dadurch, dass er uns dieses Lied vorgesungen hat? Was hat es mit der Geschichte von der anderen, ersten Gruppe und den Unfällen auf sich, um die es eingangs geht? Doch wieder bewegt sich, sobald die Musik läuft, Wicht durch die Menge und spielt den Animateur, der die Party am Laufen hält, indem er wilde Tanzeinlagen zum Besten gibt, und manche im Publikum machen beim zweiten Mal sogar mit.

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 auf Verdrängtes), 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 Anwesenden gewissermaßen wieder sich selbst. Das Publikum übernimmt dieses Muster des Banalisierens von Gefühlen und lässt in seiner Unterscheidungsfähigkeit nach, wie Wicht es vormacht. Der Freiwillige, der sich zur Telekinese-Einführung meldet, wird hereingelegt und bloßgestellt, doch er lacht, ebenso wie das Publikum, die Stimmung ist ausgelassen. In der hier charakterisierten Manipulation ist wohl ein Übergang in die Böse Wicht Zone markiert, in der die Affekte durcheinandergeraten und die Unterscheidung von Gut und Böse nicht mehr einfach vorzunehmen ist.

Das ‚Finale‘ von *Prom* mit ‚Angriff‘[43] und ‚Abgang‘[44]: Etwas greift an

Beschreibung von ‚Finale‘

Die nun folgende letzte Sequenz ist grotesk und unheimlich, aber hat auch einen hohen Unterhaltungswert. Im Verlauf der ‚Telekinese‘-Szene, in der Wicht wie beschrieben angeboten hatte, seine Fähigkeiten weiterzugeben, als er gerade auf Empfang gestellt hat, um sich von einem Freiwilligen bewegen zu lassen, übernimmt etwas Anderes, Fremdes anscheinend die Kontrolle über den Performer. Wicht nimmt im Sprechen einen Luftballon auf und dieser platzt. Nun beginnen sich banale Handlungen und bedrohliche Geschehnisse zu vermischen. Etwas würgt Wicht: Er versucht zu sprechen und greift sich an die Kehle. Schließlich geht – beziehungsweise: wirft sich – Wicht zu Boden. Er kriecht in Richtung des Ausgangs, immer wieder unterbrochen und zurückgehalten von einem körperlichen Kampf mit dem Unbekannten, der sich in unerklärlichen Bewegungen äu-

43 ‚Angriff‘, vgl. Videodokumentation von *Prom* (VD), 38.26–44.15.

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

ßert. Wicht fügt sich, schon auf allen Vieren, selbst Schläge ins Gesicht zu.[45] Etwas scheint ihn auch vom Boden hochzuheben, auf dem er kniet, und ihn wieder zurückzuschleudern.[46] Wicht vollführt also anscheinend Bewegungen, die er gar nicht ausführen will oder eigentlich auch nicht ausführen kann. Für eine Weile kämpft er sich so auf allen Vieren in Richtung des Ausgangs. Als er es schließlich mit Mühe geschafft hat, sich in der Schleuse zum angrenzenden Raum dem Zugriff der unsichtbaren Mächte – oder den Blicken des Publikums, für welches das Spektakel ja 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.

Wicht jedoch kommt kurz darauf, behängt mit einem roten Samtkleid, mit einer neuen Ankündigung zurück, die er jedoch fast tonlos äußert: „Ich werde euch *alle* umbringen."[47] Wicht geht zum Laptop und stellt ein neues Stück an. Er stößt einen langen Schrei aus, der von der lauter werdenden Musik fast verschluckt wird, und blickt rätselhaft und verschwommen in den Raum. Zu einer unheimlichen Musik, mit flackernden Lichtern und einem einsetzenden Rumpeln im angrenzenden Raum, das aus dem Museumsaufzug zu kommen scheint, halb in das Kleid gehüllt, blickt der Performer langsam alle der Reihe nach an, als sammele er seine Kräfte …, und durchschreitet dann mit flatternden Fingern und flackerndem Blick den Raum in seiner ganzen Länge, drohend und mit ausgebreiteten Händen steht er zuletzt im Türrahmen des Ausgangs am anderen Ende des Raumes und verlässt ihn dann. Wer ihm nachblickt, ist sich nun wieder nicht sicher, ob die Performance jetzt vorbei ist oder an einem anderen Ort weitergeht.

Fazit zu ‚Finale': Wie Horror entsteht

Wicht nutzt als Mittel physische Anstrengung, viel Bewegung und Übertreibung, mit heftigen Zuckungen und abrupten Bewegungen, mit Schlägen und Schreien, mit Flehen und Drohen. Wicht knallt auf den Boden, bäumt sich auf, schreit und adressiert jemanden, sich zu erkennen zu geben, *damit* aufzuhören und ihn in Ruhe zu lassen.[48] Die Mittel werden dann zunehmend magerer und gewinnen an behaupteter Bedeutsamkeit. Als Wicht umgekleidet zurückgekehrt ist, macht er nur noch kleine äußerliche Bewegungen, doch seine Gliedmaßen zittern, seine Muskeln

45 Die offensichtliche filmische Referenz dafür ist Brad Pitt in *Fight Club*.

46 Die Referenz dafür findet sich im Voguing in der Tanzfigur Death Drop, wenn diese auch umgekehrt angelegt ist: Ein:e Tänzer:in geht rückwärts zu Boden und schnellt dann scheinbar mühelos wieder hoch.

47 Im frz. Orig.: „Je vais *tous* vous tuer."

48 Im frz. Orig.: „Arrète. Arrètez! Arretèz-là!"



Abbildung 12: Angegriffen wovon?

sind angespannt und die Augen sind verdreht. Der Blick ist nicht auf Einzelne gerichtet, sondern auf alle. Er soll wohl böse oder mächtig wirken, verfehlt diese Wirkung aber. Nachträglich erscheint es klarer als in dem Moment selbst, dass Wicht versucht, sein Publikum symbolisch zu töten. Es erscheint als letzte Konsequenz dessen, daran gescheitert zu sein, dass dies ein Fest sein sollte, das man gemeinsam feiert. Natürlich fällt dabei niemand tot um. Es bleibt bei der Drohung. Wichts Vorführung von Besessenheit oder paranormaler Macht wird von Special Effects unterstützt: Es gibt, nachträglich betrachtet, offensichtlich eine Person, die an den Lichtschaltern dreht, was die Saalbeleuchtung flackern lässt und sie mitunter für Sekunden ganz ausschaltet, und eine andere Person rumpelt im nahen Museumsaufzug herum, sodass die Geräusche durch den Raum hallen, während sich die elektronische Musik vom Laptop ins Monumental-Dramatische steigert. Die Spezialeffekte legen humoristisch eine Distanzierung nahe, legen sie doch das Spektakel offen. Doch sie schaffen in dem Moment einen tatsächlich bedrohlichen Raum, verdunkelt, stroboskopisch erhellt, in dem es naheliegt, sich zu fragen, wie weit es zum Ausgang ist.

Die letzte Szene, zugleich der ‚Abgang' von Wicht, setzt sich von der körperlichen Angriffsszene durch eine entrückte Stimmung ab: Wicht bewegt sich kaum, die Konvulsionen und Sprünge der Bodensequenz sind vorbei, und doch ist er vielleicht auch jetzt nicht Herr seines Körpers. Seine flatternden Finger und die nach oben verdrehten Augen zeugen von einer anderen Realität, die weiterhin am Werk ist.

Das Publikum, das sich seit ‚Saft' am Performer Wicht ausgerichtet und sich gemäß seiner Präsenz umgruppiert hat, um sehen zu können, was passiert, bildet noch immer eine Gasse wie während der interaktiven Szene mit dem Freiwilligen, dem die Kunst der Telekinese beigebracht werden sollte. Als Wicht sich anschickt, den Raum zu durchschreiten, ist diese Gasse bereits verschwunden oder etwas zerflossen. Während er die Anwesenden passiert, weichen viele zurück, unschlüssig, ob es gilt, ihn durchzulassen oder ihm zu folgen. Manche folgen ihm ein Stück. Wicht erzeugt mutmaßlich diese Unentschiedenheit durch ein *gewollt* schlechtes Performen mit. Wie schon in der ersten Szene beim kleinen Gespenst, das in seinem weißen Laken umhergeht, verleiht Wicht auch dieser finalen Figur keine besonders hohe darstellerische Qualität oder Glaubwürdigkeit.



Abbildung 13: Rache: Wicht als Carrie

Damit ist es vorbei. Wicht geht ab, er verlässt die Performance. Es gibt keine weiteren Enthüllungen über die mysteriöse Performer-Figur und ihre Vergangenheit, keine weiteren Spiele oder Vorführungen. Dem Performance-Publikum wird keine Möglichkeit geboten festzustellen, ob die Herstellung der glücklichen Erinnerung gelungen ist oder worin sie überhaupt bestanden hätte. Die Ausbesserung des Traumas, die ursprünglich als Ziel des Nachmittags vorgesehen war, ist gescheitert oder vergessen. Während dieser beiden Szenen bricht auch die Kommunikation ab. Die Anwesenden, die als Kollektiv adressiert und ein bisschen auch zum ‚Wir' gemacht wurden, sind nicht mehr Teil der neuen Situation, denn etwas hat Wicht aus der Situation herausgeworfen, in der sie versucht haben, sich auf ihn

einzurichten und die Situation gemeinsam zu bearbeiten. Wicht ist unerreichbar. Die Geste ist endgültig. Die Performer-Figur, auf dessen Aktivitäten und dessen Geschichte die Situation *Prom* basiert und sich gründet, entzieht sich zuletzt der Interaktion und auch der Deutung. Was den Performer nun ergreift, wird nicht mehr erzählt und es kann nicht mehr ergründet werden. Der melodramatische Impetus, mit dem die Szene dargeboten wird, hält vielleicht nicht, was er verspricht, und vielleicht kann auch ein Film diese Art von Erschrecken besser auslösen, die *Prom* an dieser Stelle zu behaupten sucht. Die Mittel sind zu banal, zu mager – und doch funktioniert es, auf einer anderen Ebene: Sich dem Publikum zu entziehen, stellt Bedeutsamkeit her. Die Verwicklung in die Logik von *Prom,* die ich auch selbst erfahren habe, lässt nachträglich Erkenntnisse zu diesem Ende zu, als dem Verlust einer im Verlauf der Performance aufgebauten Bezogenheit zwischen der Performer-Figur und dem Publikum als Teilnehmenden. Dies betrifft auch das Berühren der Böse Wicht Zone, als einer Umkehrung der Werte, in der eine *gute* Erinnerung darin besteht, dass Rache an den Anwesenden genommen wird, die damit als eine Art Wiedergänger des Publikums des ersten Festanlasses gelten dürften. Einer Zone, der womöglich auch der Rächer selbst unterstellt ist.

2.6 Beobachtungen und Differenzierungen

Auf den vorangegangenen Seiten habe ich den Grundstein dazu gelegt, um zu verstehen, wie die Performance *Prom* die Einbindung in ein dichtes soziales und ästhetisches Geschehen bewirkt hat, das mich auch persönlich und emotional verwickelt hat. Beim Beschreiben der Narration, der Aktionen und der Vorgänge (in) der Performance sowie dem, was daraus entstanden ist, sind durch den Schreibstil auch die Wirkungen ein Stück weit *evoziert* worden. Die Beschreibung ist insofern auch ein Nachvollziehen ausgewählter Rezeptionsbewegungen. An diese direkteren Passagen schloss sich jeweils eine Reflexion an, in der im Sinne eines Fazits zur Sprache kam, worin die konkreten Wirkungen auf die Performance-Subjekte bestanden und inwiefern diese sich von dem unterscheiden, was durch die Performance selbst angeboten wurde. Dabei galt es unter anderem zwischen dem zu differenzieren, was Wicht sagt oder ankündigt, und dem, was er tut. Hierbei wurden auch Assoziationen, Referenzen und Überlegungen, die später im Bildungsprozess auftraten, ergänzt. Diese Beschreibung zu erstellen und zu reflektieren, stellt eine erste Analyse von *Prom* dar.

Diese Betrachtung ergab verschiedene Erkenntnisse. Eine erste ist, dass das Festhalten solch kleiner Differenzen und das Wahrnehmen aller Rezeptionsbewegungen – aller Bildungen – wichtig ist, um die Ebene der Erfahrung, der Imagination und Vorstellung mit ins Bild zu bekommen. Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Reflexion darüber, worin die Wirkungen des jeweiligen Moments bestehen,

und die Deutung, wieso das so ist, bereits während der Performance beginnen und doch auch nachträglich fortgesetzt werden. Die Frage nach der Wirkung und nach den Begründungen dafür kann also auch immer wieder neu evaluiert und neu beantwortet werden. Letzten Endes verschwimmt während der Auseinandersetzung mit dem Beispiel die Klarheit darüber, in welchem Moment ein Gedanke tatsächlich entstand oder wie klar er dort gedacht wurde oder gedacht werden konnte. Es wurde, daran sei erinnert, nicht nur eine Performance Szene für Szene beschrieben, sondern es wurde auch ein zeitlich weniger einfach eingrenzbarer Erfahrungs- und Bildungsprozess nachvollzogen. Das fortwährende Evaluieren und die Perspektivwechsel, die Ahnungen und die Irrwege, das Überraschtwerden und die Langeweile bestimmen die Teilnahme an *Prom* maßgeblich mit und dies macht den Versuch, die Erfahrungs- und Rezeptionsprozesse zu beschreiben, zu einer komplexen Angelegenheit.

Einige erzählerische Linien verstärken sich durch den Prozess, in dem ich den Text in Verbindung mit dem Bildmaterial, das aus der Videodokumentation gewonnen ist, weiterentwickelt habe. Die zunächst zur Erinnerung hinzugezogenen Bilder wurden zur Diskussion und Reflexion der Performance mit Dritten hinzugezogen und schließlich zur Bebilderung dieses Textes verwendet. Die Bilder verleihen der jeweiligen Szene nicht nur eine visuelle Repräsentation, sie werfen darüber hinaus auch eigene Fragen auf. Insbesondere rückt dieses mediale Kombinieren bestimmte Aspekte in den Blick wie die Diskrepanz zwischen dem Aussehen der Performance-Figur Philippe Wicht / Böse Wicht Zone und dem, was sie bewirkt und wofür sie zuletzt steht. Die Betrachtung der Bilder hat auch den Eindruck verstärkt, dass die Ratlosigkeit des Publikums gegenüber der Situation einen wichtigen Aspekt von *Prom* darstellt. Die Bilder des Publikums, von Wicht in Sporthosen und von dem Raum mit seiner minimalistischen Ausstattung haben von der bildlichen Ebene her die Entwicklung und Ausarbeitung dieser thematischen Linien der Beschreibung befördert.

Um einen Überblick zu schaffen, lege ich im Folgenden einige Aspekte dar, die in meinen Augen die *Herstellung* der kollektiven ästhetischen Situation *Prom* und ihrer wichtigsten Elemente zusammenfassen und charakterisieren. Zur Sprache kommen konzeptuelle Aspekte, die über die Rezeption hinausgehen und als Erkenntnis aus der Beschreibung des Erfahrungsprozesses resultieren. Ich trete damit einen Schritt zurück und begebe mich auf eine abstraktere Ebene, die die subjektive Position abschwächt. Diese Zusammenfassung dient dem Überblick und ist insofern relevant, als sie weniger die Performance selbst als vielmehr ihre Funktion und ihre Medialität – als Rahmung des Erfahrungsprozesses – in den Blick nimmt und charakterisiert.

Übersetzung und Verfehlung von *Carrie*

Wichts Performance *Prom* schließt wie bereits beschrieben an den primär in seiner filmischen Umsetzung bekannten Stoff *Carrie* an, indem in ihr die Vorlage zu einer Performance-Situation mit vielen Teilnehmenden umgearbeitet wird. Philippe Wicht reinszeniert diese Geschichte, aber dabei stellt er das Mädchen Carrie nicht im Sinne einer Rolle oder einer Figur dar. Eher vollzieht er die psychischen Intensitäten des Films nach und deutet einige inhaltliche Motive an, die darin vorkommen, wie den Wunsch nach Anerkennung und auch den Wunsch, herauszustechen und etwas Besonderes zu sein. Der Performer verfehlt dabei viele Aspekte und besondere Merkmale der Figur: Geschlecht und Alter stimmen nicht, und Wicht hat mutmaßlich keine paranormalen Fähigkeiten. Insofern arbeitet er mit einer Performance-Figur, die nur wenig mit den Darstellerinnen oder der Figur gemeinsam hat. Ich verstehe Wicht als Performance-Figur, und darauf wird noch zurückzukommen sein. Fürs Erste sei der Begriff so umrissen, dass er weder eine Rolle oder eine Figur (wie im klassischen Theater) noch die Darsteller:in der Figur noch das performende verkörperte Dividuum als Performer:in (wie in der Performancekunst) noch eine Person (in der Alltagsbedeutung) meint, sondern das Spiel damit, das eine stets ununterscheidbare Mischung aus diesen Faktoren bezeichnet.[49] Für die Umsetzung in eine Performance nimmt sich Wicht der Schlüsselszene im Ballsaal an. Inhaltliche Übereinstimmungen zwischen *Carrie* und *Prom* finden sich in der Stimmung, in der Anlage, die den Einen ins Zentrum einer Versammlung Vieler rückt, und im räumlichen Setting des Festsaals: *Prom* spielt zwar in einem Saal des Kunstmuseums statt in einer Schulturnhalle, und doch ist die Atmosphäre im Raum ähnlich undefiniert und unterkühlt. *Prom* setzt dazu am Einbezug des anwesenden Publikums an. Philippe Wicht entnimmt dafür der Vorlage einige Motive und Szenen, die er für sein Publikum erzählt und die er mit dessen Beteiligung aufführt. Ich habe in der Beschreibung bereits festgehalten, dass all das wenig packend oder konkret wirkt und kaum überzeugen kann. Die Prom Night, zu der Wicht einlädt, besteht einerseits aus einem unspezifischen und reizlosen Teilnehmen, das dem behaupteten Fest kaum gerecht wird: Die Teilnehmenden warten im Raum und unterhalten sich miteinander, während der Performer sich in der Menge der Teilnehmenden immer wieder an verschiedenen Orten zeigt. Andererseits beinhaltet die Performance auch eine Reihe von Szenen, die mit ihren verschieden gearteten Anleihen an eine Nummernrevue erinnern. Diese weisen unter anderem Anklänge an autobiografisches Erzählen, Stand-up Comedy, Street Dance und Body Art auf und erhalten ihre Rahmung durch eine nur wenig psychologisierte Performance-Figur und die von ihr zu Beginn vorgebrachte Rahmenhandlung. Diese Abfolge von Szenen unterbricht das ereignislose Fest mehrfach und steht wie beschrieben inhaltlich in einer losen Verbindung zu Motiven aus *Carrie*.

49 Vgl. Matzke 2011, u. a. S. 110.

Vorahnungen und Verunsicherungen

Immaterielle Aspekte und affektive Prozesse wie Vorahnungen und Verunsicherungen spielen eine wichtige Rolle in *Prom*. Im Lauf der Performance mehren sich die Hinweise auf *Carrie* und damit auf den fatalen Verlauf des Stückes, und dadurch entsteht, zumindest für Personen, die mit dem Stoff vertraut sind, die Frage, wie dieser Verlauf umgesetzt werden wird. Ich habe einige dieser Erfahrungsmomente in der Beschreibung bereits herausgearbeitet, wie das Thema Beliebtheit, den Abschlussball, den Titel des Ballkönigs, die Fähigkeit zur Telekinese, den Angriff auf den Protagonisten und die finale Katastrophe, in der die Hoffnung auf Beliebtheit, Teilhabe an der Gemeinschaft und sogar auf Überleben untergeht. Aus dem Stoff ergibt sich die Bedeutung des Faktors der Verunsicherung in *Prom*. Im Laufe der Performance verdichten sich die Anzeichen, dass die Geschichte der Hauptfigur doch eher (wieder) eine andere und katastrophale Wendung nehmen könnte. *Prom* funktioniert insofern wie ein interaktives und neu aufzuführendes Sequel von *Carrie*: als Versuch, die Prom dieses Mal erfolgreich abzuschließen und die zahlreichen Unfälle und Missgeschicke auszubügeln, die beim letzten Mal passiert seien, wie Wicht im Abschnitt ‚Einladung' darlegt. Die Rahmenerzählung beruht darauf, dass der Abschlussball bereits einmal stattgefunden hat. *Prom* ist insofern ein zweiter Versuch, eine Wiederholung, die in Differenz zu einer ersten, ursprünglichen Situation steht, die nur manche der Anwesenden (er)kennen können.

Wunsch nach Teilhabe

Prom stellt sich zugleich aber als eine singuläre Situation dar, insofern es verspricht, hier und jetzt den Versuch zu starten, der Hauptfigur einen glücklichen Ausgang für ihre Geschichte zu ermöglichen und eine veränderte Geschichte zu generieren. Das verbindende Motiv des Zusammenwirkens aller Anwesenden wird durch Wicht mit viel affektiver Arbeit anschaulich und anziehend gemacht, und das stellt den Grund dar, dass ein Wunsch nach Teilhabe auch tatsächlich entstehen kann. Dieser glättet die Ambivalenzen der Performance, wobei die ‚Einladung' einen Vertrauensvorschuss erzeugt und viel dafür einfordert. Denn die bedrohlichen Zwischentöne und Andeutungen während der Performance bestehen ja. Doch solange sie kein kohärentes Bild ergeben, fügen die Teilnehmenden sie nicht zusammen. Diese Informationen, Ahnungen und Andeutungen werden erst wichtig in dem Moment in der Szene ‚Angriff', in dem die Stimmung kippt und das Rätsel eine Lösung fordert.

Prom gewinnt seine Spannung aus dem Zwiespalt zwischen dem Versprechen, die Geschichte könne durch die Teilnahme aller umgeschrieben und zum Guten gewendet werden, und der Ahnung, dass es (wie im Fall von Carrie) ebenso gut

zum Schlimmsten kommen könnte. All dies wird jedoch nur in Andeutungen und Ahnungen verhandelt. Es wird nie gesagt, was das Schlimmste sei, und ebenso wenig ist klar, worin die von Wicht angestrebte gute Erinnerung bestehen soll. Beides ist Gegenstand der Imagination und bleibt in der Performance unkonkret und widersprüchlich. Als es für die Performance-Figur in der Szene ‚Angriff' tatsächlich zu etwas Schlimmem kommt, haben die Bewegungen Wichts einen nicht zu leugnenden Unterhaltungswert, und als es für die Teilnehmenden in der Szene ‚Abgang' zu dem kommt, was ihre Rolle nutzlos macht, dem Abbruch der Performance und der Verbindung, wirkt die Umsetzung bei Wicht unbefriedigend und peinlich. Dazu kommt als weiteres spannungsvolles Element, dass *Prom* die Ausdauer der Teilnehmenden, eine langweilige oder unangenehme Situation zu ertragen, die wenig Unterhaltung bietet, lange auf die Probe stellt. Die Teilnehmer:in an *Prom* schaut einem Performer zu, der wenig Performance, im Sinne von Leistung, liefert. Sie evaluiert fortwährend auch die Frage, ob ihr die Situation so sehr missfällt, dass sie lieber gehen würde. Ihr Teilnehmen ist hierdurch eine fragile und auf ständigem Reflektieren beruhende Praxis, getragen vom Wunsch nach Teilhabe. Berücksichtigen wir, dass Wicht den Teilnehmenden die Übernahme seiner Sichtweise ja manipulativ nahelegt, ist diese Auseinandersetzung mit der Sinnhaftigkeit des Durchhaltens sogar noch einmal verschärft und anders gewendet. Die Teilhabe fortzuführen, ist mit der Frage verbindbar, ob die Situation lohnend und unterhaltsam genug für die Performance-Figur ist, ob also *die Teilnehmenden* genug dafür tun, dass diese ihre gute Erinnerung bekommt und dass die Performance damit gelingt, statt nur mit der Frage, ob die Situation denn auch für die Teilnehmenden lohnend ist. Es ist also möglich – und zumindest in meinem Fall zutreffend –, dass sich die Teilnehmenden die Sichtweise der Performer-Figur mehr oder weniger zu eigen machen. Denn insofern sich eine Teilnehmende auf die Situation eingelassen hat, hat sie auch der Prämisse zugestimmt, dass es darum geht, zu einer guten Erinnerung für Wicht beizutragen. Und wenngleich ich, wie wohl die meisten Anderen, mit der Absicht teilnahm, durch mein Mitspielen möglichst viel von der Performance zu profitieren, dachte ich fälschlicherweise, es gelinge mir als erfahrener Performance-Rezipientin problemlos, mir in all dem eine gewisse Distanz zu bewahren. Es hat sich gezeigt, dass dieser letzte Gedanke sich auf der affektiven Ebene nicht bewahrheitet hat.

Als gemeinsames Thema oder sogar Motiv der Performance schält sich das Arbeiten an einer Verbesserung oder eine Konsolidierung der traumatisierten Situation jenes vielschichtigen, mysteriösen Ichs heraus, das Wicht verkörpert. Diese Mission erst gibt dem Beisammensein seine Richtung: Die Anwesenden verbringen eine Stunde ihrer Lebenszeit am selben Ort, und in dieser Stunde geht es nicht darum, eine Performance anzuschauen und eine Aufführung auf sich wirken zu lassen, sondern das Beisammensein selbst macht mit seinem Anspruch zu glücken die Performance aus – als kollektive ästhetische Situation. Durch die narrative

Setzung, dass es um die Veränderung seines Traumas gehe, um die Herstellung einer neuen glücklichen Erinnerung, stattet Wicht die Situation mit einer emotionalen Dimension aus, einem Versprechen, einem Ziel. Die einführende Rede bestimmt über die gemeinsame Situation, insofern sie die Anwesenden in einen bereits bestehenden Plan einbindet – der Performer-Figur eine glückliche Erinnerung herzustellen. Die Teilnehmenden stimmen durch ihre Anwesenheit also bereits einem Pakt zu, in dem sie als mehr oder weniger aktives Publikum fungieren, und sie begeben sich damit in ein Geschehen hinein, das sie selbst nicht im Voraus kennen, das jedoch bereits durch konzeptionelle und inhaltliche Setzungen vorgedacht – wenn auch nicht bis ins Detail vorausbestimmt – ist. Statt auf einen dramatischen Text als Vorlage setzt die Situation auf improvisierte und gemeinschaftlich entstehende Elemente. Nicht zuletzt adressiert Wicht damit die Anwesenden als Gruppe und verspricht ihnen, gemeinsame Sache zu machen – wobei aber das obskure und letzten Endes opak bleibende Anliegen der Performance-Figur den Anlass für dieses Gemeinsame darstellt. Die tatsächliche Gemeinsamkeit der Teilnehmer:innen besteht eher darin, dass sie für eine gewisse Zeit im gleichen Raum der gleichen Situation und dem Beisein Anderer ausgesetzt sind und auf diese kollektive ästhetische Situation gemeinsam reagieren.

Medialität der Performance-Situation

Was *Prom* bewirkt, beruht dabei auf ihren durchaus gattungsspezifischen Bedingtheiten und ihren Möglichkeiten als Performance-Situation. Die Medialität von *Prom* steht in Bezug zu Referenzen und Themen, die auch die Performancetheorie bewegen, wie Raumzeitlichkeit, Körperbezogenheit, Flüchtigkeit und Vergänglichkeit; stärker und eigenständiger aber tritt ihre Medialität zutage, wenn sie als eine singuläre kollektive ästhetische Situation beschrieben wird. Die oben beschriebenen Vorahnungen und Ambivalenzen, die den Rezeptionsprozess begleiten, weisen darauf hin: *Prom* stellt einen Fall dar, der zeigt, was entstehen kann, wenn die Personen, die eigentlich zum Betrachten einer Performance gekommen sind, die Sicherheit ihres Beobachtungspostens verlassen, um Teil der Situation zu werden oder auch an einer Situation teilzuhaben, und sich mit ihren Emotionen, Hoffnungen und Befürchtungen einbringen. Ihre Bildungen, ihre Bindungen, ihr Erfahrungsprozess, ihre Imagination, ihre Vorstellungen und Ahnungen sind dann als Teil der Kunstsituation zu betrachten.

Es ist nun *einerseits* der besagten Übertragung vom Roman beziehungsweise vom Film in eine Performance geschuldet, dass *Prom* derart stark auf seinen Hauptakteur, dessen psychische und körperliche Fertigkeiten und dessen Fähigkeit zu Interaktion, Timing und zum Lesen des Publikums setzt. Filmische Mittel wie Schnitt und Kadrierung oder Spezialeffekte wie Pyrotechnik, digitale Animation

oder Nachbearbeitung sind hier nicht verfügbar, um Aufmerksamkeit, Wohlwollen oder Horror herzustellen, wohl aber psychologische und emotionale Mittel. In Hinblick auf die Konzeptualisierung von *Proms* Wirkungen ist daher von einer möglichen und teilweisen Identifizierung[50] der Teilnehmenden mit der Hauptfigur auszugehen, doch nicht im Sinne eines für alle gleich wirksamen Mechanismus, sondern als ein komplexes relationales Geschehen. Spielerische und narrative Mittel, die zu Momenten der Identifizierung führen und unterschiedliche Formen von Bezüglichkeit herstellen, wie sie Mieke Matzke für She She Pop beschreibt,[51] reizt auch der Performer Wicht aus. Wicht tritt zunächst ja im Stil eines bis zur Banalität normalen, authentischen und vertrauenswürdigen Menschen auf, um das Publikum für sich einzunehmen, er gibt den Animateur und performt lustige Einlagen und verrückte Tanzschritte, um Stimmung zu machen und die gemeinsame Situation des ‚Festes' aufrechtzuerhalten. Wicht versieht seine Figur aber auch mit einer Vergangenheit, die die Anwesenden nicht kennen, streut Andeutungen, schürt Ahnungen und bricht Erwartungen.

Diesem Einen soll *andererseits* nicht zu viel Raum gegeben werden, weil dadurch die Vielen aus dem Blick geraten. Dieser Analyse, die Wicht als dem, der die Situation vorbereitet und geplant hat und sie anstößt und herstellt, eine Bühne gibt, wird daher im dritten Abschnitt eine Grundlegung des Begriffs Situation folgen[52] und am Ende des Kapitels, im vierten Abschnitt, eine Analyse, die die Publikumsbildung, das Beisammensein und die Gegenüber der Situation explizit in den Blick nimmt.[53]

Prom als performatives Beispiel für Verwicklung, Bindung und affektive Politik

Auf Basis der Beschreibung und der Analyse von *Prom* und nachdem in der Zusammenfassung einige Eckpunkte des Erfahrungsprozesses ausgeführt wurden, besteht die Notwendigkeit, den Filter – die Positionierung der Betrachter:in – wieder an seinen Ort zu setzen. Ich greife auf Perspektiven aus dem bereits eingeführten *Affective Turn* zurück, den ich an späterer Stelle ausführlicher diskutiere und zu Wort kommen lasse. Unter der fokusgebenden Frage „Was macht die Situation mit mir?" erstelle ich hierbei sozusagen eine zweite Zusammenfassung, indem ich auf Momente der Beunruhigung und der Enttäuschung eingehe. Diese ergänzen den Fokus des Verwickeltseins in die Situation nicht nur, sie machen diesen auch

50 Vgl. Turri 2017.

51 Vgl. zu Spiel-Identitäten: Matzke 2005, S. 100; zur Inszenierung der Abhängigkeit von Performer:in und Zuschauer:in: Matzke 2011, S. 117.

52 Vgl. Abschnitt I.3.

53 Vgl. Abschnitt I.4.

ambivalent und brüchig – schließlich verwickeln sie das individuelle Erfahrungssubjekt von *Prom* in vage Stimmungen und negative Gefühle, die jederzeit dazu führen könnten, selbst die Situation zu verlassen. Die Beunruhigung in der Szene ‚Angriff' etwa stellt in ihrem Fokus auf den Selbstschutz des (In)Dividuums oder sogar des Subjekts nicht notwendig einen Ausdruck für dessen Verwicklung mit der Performer-Figur dar. Sie stellt jedoch ein Anzeichen für das bereits angebahnte vorherige Vertrauen in die Gültigkeit der Situation dar. Gegenüber diesem ersten Moment lese ich die Enttäuschung, die sich in der Szene ‚Abgang' zeigt, als ein Symptom für die bereits geschehene Verwicklung. Beim ‚Angriff', der Wicht trifft, überwiegt *bei mir* die Beunruhigung darüber, dass möglicherweise etwas passieren wird, das auch *mich* körperlich angehen könnte, gegenüber einer eventuellen Sorge um Wicht. Die Erkenntnis, dass diese mögliche Gefahr, echt oder eingebildet, für Wicht oder auch für mich einen affektiven und körperlichen Vorgang darstellt, spielt eine Rolle als Grundstimmung für die weitere Analyse, wenn sie auch nicht den alleinigen Fokus darstellt. An *Prom* lassen sich solche Momente oder Bildungen erst mit einigem Abstand gut nachzeichnen, und gemeinsam ergeben sie ein Bild von der Stimmung, die den Erfahrungsprozess durchzieht. Beispiele einer solchen Lesart von Performance hat Katharina Pewny auf Basis existenzphilosophischer Überlegungen beschrieben.[54]



Abbildung 14: Angegriffen: Wicht kriecht zum Ausgang

54 Vgl. Pewny 2011.

Trotz meines Widerstandes, mich überhaupt in eine kollektive ästhetische Situation zu begeben, der auch hier anfänglich bestand, nehme ich mich rückblickend erstaunt als in die Situation *Prom* verwickelt wahr. Dies bedeutet: Ich gehe mit, und ich fühle und erleide die Situation mit. In dem geteilten Raum und der geteilten Zeit der Situation *Prom* treten Bindungen auf, die mich mehr involvieren, als ich es vorhatte – oder mehr, als ich erwartet habe, dass ich mich involvieren lassen könnte. Die Performance ruft dabei ambivalente Gefühle hervor: die Peinlichkeit und sogar Verlegenheit, die das Eingesogenwerden in die Performance begleiten, bestimmen als deutliche, doch schwer zu erklärende Empfindungen die Situation mit. Und dies kann ein Grund dafür sein, dass der Fakt, verwickelt worden zu sein wie in *Prom*, erst im Nachhinein staunend bemerkt wird. Ein weiterer Grund kann es sein, dass auch die körperliche Ebene ins Spiel kommt, die als schwer fassbar gilt.

An *Prom* ist insofern aus einer Perspektive auf „Bildungsbewegungen im Modus von Rezeption", wie Mira Sack es nannte,[55] die Komplexität von Performancekunst ermessbar, und zwar als ein Prozess, der vom individuellen Subjekt erfahren und bedacht wird, der aber doch zugleich davon lebt, dass dieses individuelle Subjekt die Situation im Beisein Anderer erfährt. Mit Giorgio Agamben ist ein Beispiel ein „singulärer Gegenstand", der „seine Singularität *zeigt*, zugleich exemplarisch und allgemeingültig, weder ganz dem Allgemeinen noch ganz dem Besonderen zuzurechnen" ist.[56] 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 raumzeitlich und auf Basis des sozialen Miteinanders ereignet und ins Innenleben der Beteiligten ausstrahlt. Ich war zugegen und ich bin affiziert worden; das wurde zu dem Grund, dieses Beispiel zu wählen. *Prom* ist vergangen und vergänglich; was bleibt davon, was wirkt weiter? Inwiefern ist *Prom* zum performativen und singulären Ausgangspunkt für Affizierungen geworden – sodass davon Bildungsprozesse ausgehen?

Die Verwicklung, die sich an den Aspekten der Beunruhigung und der Enttäuschung zeigt, stellt einen Hinweis darauf dar, dass eine Bindung entstanden ist. Ich gehe diesen beiden Momenten, die ich im Abschnitt ‚Finale' analysiert habe, in einer Lesart nach, die die Zuspitzungen durch den Filter der bereits in der Einleitung beschriebenen subjektiven beziehungsweise dividuellen Perspektive in den Blick nimmt. Da all dies nicht genau so betrachtbar ist, muss ich mich Symptomen zuwenden und versuchen, diese beschreibbar zu machen.[57] Was also *macht* die Situation mit mir?

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

56 Agamben 2003, S. 15 f, Hervorhebung im Original.

57 Vgl. Sabisch 2018, bes. S. 74 f., S. 79.

Prom endet wie beschrieben mit dem ‚Abgang', in dem Wicht mit ekstatisch verdrehten Augen, behängt mit einem Ballkleid aus rotem Samt, langsam die Reihen der Zuschauer:innen abschreitet, bevor er den Raum verlässt. Dieses Finale ist mit düsterem Sound und flackerndem, ersterbendem Licht hinterlegt. Den Akt des Abgehens und die Aufmachung mögen die zuvor geäußerte Drohung lächerlich wirken lassen, und doch ist es ein düsteres, ernstes Ende, vielleicht auch, weil es den Ausgang der Geschichte offenlässt. Die Szene ist beunruhigend und fällt aus dem bisher abgesteckten Rahmen heraus.

Es gibt Andeutungen, dass auch den Zuschauer:innen etwas Unheimliches passieren könnte, ähnlich dem oder anders als das, was Wicht geschah. Der Performer geht erst mit zunehmendem und schließlich in der Szene ‚Angriff' mit vollem Körpereinsatz gegen sich selbst vor, während er den Angreifer darum anfleht, damit aufzuhören; dann beschuldigt er das Publikum, ihn anzugreifen, und droht ihm zuletzt mit dem Tod. Was könnte passieren? Ein Schlag, ein Übergriff, ein plötzliches Nahekommen, eine überraschende Berührung, ein verletztes Sicherheitsgefühl? Angegriffene Überzeugungen? Könnte das Wissen darum verloren gehen, nicht belangt zu werden, weil ich zu den Guten gehöre, nichts getan habe? Die Teilnehmenden sind gemeinsam in die Falle gelockt, aber könnten jederzeit weggehen, und es gibt keine sichtbaren Panikreaktionen anderer Anwesender auf den plötzlich abgedunkelten Raum. Als Teilnehmende behalte ich im Blick, dass die beiden Durchgänge, die in die angrenzenden Ausstellungsräume führen, offenbleiben, sodass der Raum nicht zur Falle wird und ich ihn, wenn ich gehen wollte, verlassen könnte. Immerhin löst sich die Befürchtung, dass etwas passieren könnte, was mich als Teilnehmende wirklich körperlich anrührt oder affiziert, nicht ein.



Abbildung 15: ‚Abgang' als Carrie

Darin bleibt *Prom* als Performance der Konvention von Performancekunst treu: dass sie ihre Zuschauer:innen unbeschadet, wenn auch widersprüchlich affiziert, gelangweilt, gereizt und verwirrt, amüsiert und angeregt, aus der Kunstsituation entlässt. Es tritt nicht die Katastrophe, die blutige Rache oder die Auslöschung der Festgemeinschaft ein, die der Stoff *Carrie* nahelegt, der zuletzt endlich wohl den meisten als Referenz vor Augen steht. Der Performer tut sich weh, doch er greift niemandem im Publikum an. Die Gewalt wirkt nur auf ihn ein, oder sie tritt eben über den Performer als Mittler oder Medium in Erscheinung. Für die Zuschauer:innen ist kaum eine echte, körperliche Konsequenz zu befürchten. Doch die ahnungsvollen Momente aus den Szenen vorher haben sich durch das Geschehene mit einer negativen Bedeutung aufgeladen – es werden alle mitwissend, mitschuldig, betroffen und damit in den Angriff mit hineingezogen.

Als Teilnehmer:in fühle ich mich zuletzt zurückgelassen, gemeinsam mit vielen Anderen. Nun stellt sich eine schwer deutbare Situation ein, die doch von einer dezidiert dramatischen Stimmung, einer Vorahnung, durchzogen ist. Im Vergleich zum Anfang von *Prom* hat sich die Atmosphäre in der letzten Szene gewandelt: Vom Hellen und Luftigen in der ‚Ouvertüre' über das gemeinsame Gelächter in ‚Saft' zum Übermut des Ausprobierens in ‚Telekinese' wendet sich das Blatt hin zum Hoffnungslosen und Düsteren. Das Performance-Subjekt ist in den letzten beiden Szenen zur Disposition gestellt und verunsichert. Diese Leerstelle ist durch die unerfüllte, auf *Prom* gerichtete Hoffnung entstanden. Die kollektive Ausrichtung der individuellen Subjekte, wie sie *Prom* bewerkstelligt hat, verliert damit ihre Perspektive und ihre Orientierung. Im Verlauf dieser beiden Szenen des Finales kommt mir die Einsicht, dass ich involviert worden bin, und die Verwunderung darüber, in welchem Maße mich das betrifft, ist für mich überraschend und tritt mir größtenteils erst nachträglich ins Bewusstsein.

In der Situation des Festes war ich zwar mitten im Geschehen, glaubte jedoch zugleich, dass ich eine Distanz dazu wahrte oder zumindest eine distanziert-amüsierte Haltung hätte. Meine Einschätzung war, ich nähme gutwillig teil und hülfe damit dem Performer, seinen Part zu erfüllen. Mehr oder weniger unterhaltsame, überraschende und spektakuläre Momente folgten aufeinander – und dabei hat sich darin, offensichtlich unbemerkt, eine Art Kompliz:innenschaft ergeben und verfestigt. Diese noch ungeahnte Verbindung, die aus der Verbindlichkeit entstanden ist, wird beim ‚Angriff' enttäuscht: 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, in denen er sich windet, ich schaue gern zu und fühle mich gut unterhalten. Mir wird klar, dass die Vorstellung, die ich zuvor gehegt hatte, nicht ganz richtig war. In den letzten beiden Szenen von *Prom* macht sich eine Ahnung bemerkbar, dass

die Vorstellung vorher, aus einer sicheren, ironisch-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 zwar nur, dass er angegriffen wird, aber es trifft mich, dass er nun beschäftigt ist – mit dem unsichtbaren Angreifer, Carries Mutter?, einem Dämon?, dem vorgezeichneten Verlauf der Geschichte?, der ausgestellten Situation vor seinem Publikum? Das überraschende Ende der gemeinsamen Situation am Übergang von ‚Telekinese' zu ‚Angriff' bringt die Enttäuschung darüber mit sich, dass Philippe Wicht sich vom Publikum und von mir abwendet.

Wicht 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 mit dem Satz „Ich werde euch alle töten!" sogar gegen das Publikum. Die Bedrohung des Publikums in diesem Moment bringt aber die ebenso enttäuschende Erkenntnis mit sich, dass der Anteil, den dieses ‚Wir' zum Fest beigetragen hat, nicht zum Ziel geführt haben kann, und insofern ist die eigentliche Bedrohung nicht der zuvor beschriebene vermutete körperliche Übergriff, sondern die Befürchtung, dass die Abkehr des Performers vom Publikum unabwendbar sein wird, und damit steht auch ein Ende im Raum, das mit schlechten Gefühlen beladen ist. Von daher stellt sich der ‚Angriff' nicht nur als eine Störung der Situation heraus, sondern in ihm wird das Scheitern der gemeinsamen Situation beziehungsweise der ganzen narrativen und emotionalen Konstruktion vom ‚Fest' oder ‚Ball' absehbar, die mit guten Gefühlen aufgeladen ist. Für die als gut klassifizierten Gefühle ist Sara Ahmed stichwortgebend mit der Analyse des Versprechens auf Glücks („promise of happiness"), das als handlungsleitende Maxime eingesetzt sein kann und damit Widerspruch, Widerstand und individuelle Entwicklung bremst.[58] Was Wicht hier nutzt, kann auch als affektive Politik verstanden werden, wie sie Sara Ahmed in ihrem einerseits gemeinschaftsbildenden und andererseits Ausschlüsse produzierenden Sinne beschreibt.[59] Ahmed liefert hier mit dem Konzept vom Glücksversprechen letztlich eine Deutung für den kuriosen Grund meiner Enttäuschung, der außerhalb von mir liegt oder mich zumindest maßgeblich durch mein Gebundensein an Andere und an die durch diese etablierten dominanten Wertesysteme dezentriert: Ich bin enttäuscht, weil wir das Ziel nicht erreicht haben, *ihm* eine glückliche Erinnerung zu verschaffen. Weil wir nicht genügt haben. Weil wir versagt haben und es nicht geschafft haben, dafür zu sorgen, dass alles gut wird.

58 Vgl. Ahmed 2010.

59 Vgl. Ahmed 2004.

Es ist an der Zeit, diese Lesart – Sabisch nennt das Ausgehen vom Symptom mit Didi-Huberman auch eine „Ökonomie des Zweifels“[60] – zu verlassen und ein Fazit zu ziehen. Performance stellt als Kunstform möglicherweise einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse dar, insofern sie individuelle Subjekte in eine kollektive ästhetische Situation zu involvieren und sie – dadurch und darin – zu affizieren vermag. *Prom* bindet die Anwesenden in eine kollektive ästhetische Situation ein; die Performance stellt eine in vielerlei Weise wirksame – auch komplexe und in ihrem Verlauf unüberschaubare – Situation dar. Die unangenehmen und erstaunlichen Momente sind der Weg, über den sie betrifft, und der Grund, dass sie dann vielleicht (auch) bildet. Aus der Erzählung über die Einrichtung und die Entwicklung der Performance *Prom* in Form einer Beschreibung resultiert insofern ein Interesse: mehr darüber herauszufinden, wie und wodurch kollektive ästhetische Situationen binden und bewegen. *Prom* ist, zumindest in meinem Fall, ein Ausgangspunkt für Bildungsprozesse geworden. Es hat eine Auseinandersetzung veranlasst, die noch immer anhält, als ich dies schreibe. Die Sequenz Finale mit den Szenen ‚Angriff‘ und ‚Abgang‘ hat sich als erste Schlüsselszene der Analyse erwiesen, insofern mir die darin zutage tretende Enttäuschung im Nachhinein zwei Dinge klarmacht: dass ich involviert worden war, 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. Der Enttäuschung über das Ende von *Prom* auf den Grund gehen zu wollen, hatte daher einen ganz maßgeblichen Anteil am Zustandekommen dieses Buches. Affiziert worden bin ich in *Prom* mit den Mitteln einer Performance. Doch *Proms* Medium, der Grund für *Proms* Wirksamkeit, bin ich selbst.

Um mehr darüber herauszufinden, an welche Diskurse die Beschreibung von Performance-Situationen dabei einerseits anknüpfen könnte und welche Vermögen und Prädispositionen andererseits im Spiel sind, damit solche Bildungen entstehen und im Sinne eines Bildungsprozesses weiterwirken, werden im Folgenden mehrere Schritte getan: Zunächst gehe ich auf Performance als ein Medium ein, das den Raum des Gemeinsamen einrichtet. Ich schärfe damit das Begriffstool ‚kollektive ästhetische Situation‘. Hierzu ziehe ich im folgenden dritten Abschnitt dieses Kapitels verschiedene theoretische Perspektiven hinzu. An den Diskursen von Kunst und zeitgenössischem Performance-Theater gehe ich dem Interesse nach, die Beteiligten auf vielfache Weise aufeinander und auf die Situation auszurichten. Im Anschluss möchte ich mehr darüber erfahren, was vor sich geht, wenn Anwesende zu Teilhabenden werden. Damit wird auch die Frage des Involviert-Werdens und Sich-Involvierens zum Gegenstand – die Arten, sich als kollektives

60 Didi-Huberman, Georges: Vor einem Bild, 2000, S. 27, z. n. Sabisch 2018, S. 79.

Subjekt zu verhalten, die damit zu tun haben, dass wir auf die Erfordernisse einer Situation antworten. Für diese Analyse der Publikumsbildung werde ich im übernächsten, vierten Abschnitt dieses Kapitels wieder zum bekannten Beispiel *Prom* zurückkehren.

3. Theoretische Perspektiven kollektiver ästhetischer Situationen

Das Konzept der ‚Situation' dient mir als Ausgangslage der Untersuchung und als Kern der Begriffsbildung der kollektiven ästhetischen Situation.[61] Ich versuche damit einen Zugriff auf die Komplexität von Performance zu gewinnen, inspiriert von den Verhältnissen und Bezüglichkeiten, die *Prom* geschaffen hat. Situation ist seit geraumer Zeit ein zentraler Begriff in der Kunsttheorie wie auch in der neueren Theaterwissenschaft.[62] Der Begriff eignet sich für weitere Prägungen, denn er liegt quer zur Unterscheidung zwischen Theater- und Kunstproduktion, zwischen dem Politischen, dem Alltag und der Kultur. Wenngleich er für die Standortbestimmung von Kunst und Performance als auf Kollektivbildungen sensibilisiertem Unterfangen zentral ist, so ist er doch auch irritierend offengehalten und 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 Kunst und Performance, die in Reaktion auf ihre Kontexte (orts- und gattungsspezifisch) für und mit mehreren Beteiligten entstehen und sich entwickeln. Dadurch sind Situationen mithin vom Zeichnen / von Zeichnungen, vom Malen / von Gemälden, vom Einrichten eines Raumes / von Installationen unterschieden. Eine gewisse Nähe besteht zu interaktiven, künstlerisch-edukativen Arbeitssituationen und Workshops im kunst- und theaterpädagogischen Kontext.

Als Arbeitsthesen formuliere ich: Wegen des Zusammenhangs zwischen Performance als sozialer Situation und als ästhetischer Situation müsste *erstens* 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-Situationen damit *zweitens,* von *Prom* ausgehend, als einen widersprüchlichen Ort:

---

61 Mit der Verwendung der einfachen Anführungszeichen ist ein Akzent gesetzt, der für die neue, differenziertere Lesart von Situation steht. Gleichwohl kann der Begriff nicht jedes Mal angeführt werden. Ich führe ihn im Weiteren nicht mehr an, außer um ein indirektes Zitat zu markieren oder seine Verwendung als Begriff von einer anderen Verwendung abzugrenzen.

62 Vgl. u. a. Klein/Sting 2005, S. 12.; Doherty 2009.

als Ausrichtung, Fokussierung, Gleichmachen der Anwesenden; zwingend, anregend, neugierig machend; und, dies thematisierend, seine eigene Dynamik und Logik wieder durchkreuzend: ironisierend, enttäuschend, auflösend. Die Problemlage kollektive ästhetische Situation versuche ich damit *drittens* weiterhin von der Performance her als der künstlerischen Gattung zu beschreiben, die sie herstellt und in deren Logik sie ihre widersprüchlichen Wirkungen entfaltet. Es wird daher im Folgenden zunächst darum gehen, die diskursiven Kontexte zu beleuchten, aus denen heraus Performance-Situationen wie *Prom* selbstreferenziell arbeiten. Es kann vor diesem Hintergrund dann gelingen, die Bezüglichkeiten und Bindungen zu erörtern, die sich als emotionale, affektive Verbindung dort herstellen, wo Leerstellen provoziert werden, und zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden können. Schließlich dient all dies dazu, Performance als einen möglichen und komplexen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu konturieren, die über die personengebundene Situation hinausgehen und auch länger andauern können – sei es als Verarbeitungsprozess, sei es als Referenz für weitere Situationen und Faszinationen, für andere Bindungen und Bezüglichkeiten. Das heißt, dass Performance nicht zwangsweise für alle denselben Abschluss hat – es kann an der Situation zu einem anderen Moment weitergebaut werden, „mit anderen Menschen, an einem anderen Ort", wie Wicht in *Prom* sagt. Genau das stellt die Voraussetzung dar, dass ein Bildungseffekt geschehen kann: Was uns affiziert, bleibt nicht unbedingt singulär und punktuell, es kann wiederkehren.

3.1 Aspekte des Begriffs Situation

Situation in der Kunstvermittlung (E. Sturm)

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 fachlichen Bedeutungen zu beleuchten, wende ich mich nun verschiedenen Kontexten zu, die sich explizit auf Situationen beziehen, und als Erstes der Kunstpädagogik.

Im kunstpädagogischen Diskurs greift die Kunstvermittlerin und -pädagogin Eva Sturm auf den Begriff zurück.[63] Sturm übernimmt den Begriff in *Von Kunst aus* 2011 aus der politischen Philosophie von Gerald Raunig, der sich wiederum auf die französische situationistische Bewegung der 1950er- und 60er-Jahre bezieht.

63 Vgl. Sturm 2011, insbes. S. 290–293.

Raunig interessiert sich für das politisch-aktivistische Handeln mittels „lokal begrenzte[r] Situationen und Milieus, die die Eindeutigkeit brechen".[64] Sturm übernimmt beiläufig und mit einer strategischen Offenheit durch den Einbezug von Raunigs politisch motivierten Gedanken auch Grundgedanken der situationistischen Theorie für die Kunstvermittlung, etwa indem sie darauf verweist, „dass in jeder Situation die Machtpotenziale auch in Widerstandspartikel gewendet werden" könnten.[65] Raunig spricht von politischen „Aktionen und Kommunikationen"[66], die Situationen und Milieus herstellten, die eine politische Eindeutigkeit oder Hegemonie brechen könnten, etwa durch die Produktion von Texten, Bildern und Radiosendungen. Situationen in diesem Sinne kommunizieren andere Inhalte als die gewohnten und bereiten im Sinne der Avantgarde den Weg für eine vielleicht andere Gesellschaft vor. Einen Teil des Arguments nutzt Sturm zur Ausgestaltung ihres sich durch Effekt und Wirkung verwirklichenden Kunst(vermittlungs)begriffs, ein anderer Teil, die situationistische Basis in ihrer starken Verflechtung mit dem Politischen, ist bei ihr nur indirekt, wenn auch mehrfach aufgerufen.

Eva Sturm bringt als Anschauungsbeispiel die Produktionen des Hamburger Radiokollektivs LIGNA[67] ins Spiel, die im öffentlichen städtischen Raum der 2000er-Jahre kollektive und ästhetische Situationen mit Aufführungscharakter herstellten, die als *Radioballett* bekannt wurden und die sich, dies sei vorausgeschickt, auf situationistische (Revolutions)Theorie beziehen. LIGNA lade dazu ein, zum „multiplen Körper"[68] zu werden, dadurch, gemeinsam mit Anderen übers Radio vermittelten Anweisungen zu lauschen und die dazugehörenden Bewegungen zeitgleich auszuführen.[69] In der Radiosendung, die die Teilnehmenden an einem Radioballett über Kopfhörer hörten, wurde über Themen wie Kollektivität, Raum und Masse reflektiert, und auch über Konsum, Choreografie, Revolution, Synchronizität, Kontrolle, Eigensinn und andere Themen mehr, und dieselbe Stimme gab Anweisungen dazu, bestimmte Bewegungen oder Tätigkeiten auszuführen. Die Bewegungen der Teilnehmenden fanden insofern synchron – gleichgeschaltet – statt, wenn sie im öffentlichen Raum ausgeführt wurden, zwischen anderen Passant:innen verteilt, die sich ‚normal' verhielten, weil diese die Signale aus dem Radio eben nicht empfingen. Dabei waren die Inhalte und der Tonfall wider-

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

65 Sturm 2011, S. 292.

66 Sturm 2011, S. 292.

67 Vgl. http://www.ligna.org/projekte/, zuletzt aufgerufen am 02.05.2020. LIGNA waren mit Produktionen auf Tour und machten auch Radio.

68 Sturm 2011, S. 291.

69 Die Beschreibung basiert auf meiner Teilnahme im Hauptbahnhof Leipzig, in der Fußgängerzone Zeil in Frankfurt am Main und im Einkaufscenter Sihlcity in Zürich.

sprüchlich codiert, manches ironisch, manches affirmativ und manches kritisch. Die Anweisungen und Narrationen von LIGNA sind machtvoll als eine vereinheitlichende Geste, doch sie stellen durch ihre Rahmung eine vielstimmige, gebrochene und uneindeutige Situation her – für die Teilnehmenden wie auch für die Außenstehenden, die beide dadurch in eine Situation geraten, die den Alltag bricht. Diejenigen, die mitmachen, sind an zwei Orten gleichzeitig – vor Ort und im Atmosphärischen des gehörten Raumes, der vom Umfeld abweicht und eine parallele Realität eröffnet. Für die Personen, die zufällig vor Ort sind, ist dagegen die sich herstellende sichtbare Situation rätselhaft; diese unterbricht die Normalität des Alltags derer, die nichts ahnen, auf unvorhergesehene Weise.

Wofür situationistische Kultur einsteht und wogegen sie sich richtet, wird in einer Passage aus dem Situationistischen Manifest, die ich in der englischen Übersetzung wiedergebe, deutlich: „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."[70] Der „Charakter der neuen Kultur" im Situationistischen Manifest besteht gemäß seinen Autor:innen aus totaler Teilhabe, gelebtem Moment und kollektiver Produktion; zusammen sollen sie eine Kunst des Dialogs oder eine Kunst der Interaktion erzeugen.[71] Gerichtet war diese neue Kultur der realisierten Situationen gegen das Spektakel, das Amalgam aus konsumistischen, trivialen und dumm machenden kulturellen Angeboten, elitärer Hochkultur und einem banalen, monotonen Arbeitsalltag.

Situationen in dem Sinne, den Eva Sturm mithilfe des Beispiels LIGNA für die Kunstvermittlung akzentuiert, sind kleine, eigen- oder widerständige zeiträumliche Einheiten, die auf künstlerisch-konzeptionellen Elementen gründen, die ästhetische Elemente beinhalten und einen Bruch mit der Normalität bezwecken. Sturm bezeichnet damit also, inspiriert von der „Konstruktion von Situationen" (Debord),[72] ein mediales Geschehen und einen Moment, in dem Kommunikation stattfindet, in dem auch die Anwesenden und Teilnehmenden eine (wenn auch keine als zentral benannte) Rolle spielen müssten. Die Partizipation des gelebten Moments im Situationistischen Manifest ist durch eine vielgestaltige Menge von Vektoren und Elementen ersetzt, die in der Situation wirken.

70 Vgl. Bolt und Jakobsen 2015, S. 47 f.

71 Vgl. Bolt und Jakobsen 2015, S. 47 f.

72 Vgl. Debord 1980.

Intersubjektive Situationen (Goffman)

Im soziologischen Diskurs werden Situationen dagegen vor allem als eine intersubjektiv ausgelöste Kategorie des sozialen Alltags betrachtet. In der viel zitierten Soziologie des alltäglichen Verhaltens von Erving Goffman geht es um soziale Rollen und letztlich um Situationen als symbolische Interaktion.[73] Situationen sind, dem Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann gemäß, mit Goffman Anlässe, an denen sich Individuen füreinander ‚aufführen', und somit könne eine soziale Situation im Prinzip überall zu finden sein, und was als Situation angesehen werde, sei eine Frage der Aufmerksamkeit.[74] Eine soziale Situation entstehe bereits, so Goffman, wenn mehr als eine Person an einem Ort anwesend sei: „Situations begin when mutual monitoring occurs and lapse when the next to last person has left."[75] In dieser personellen Minimalkonstellation ist es die Zeug:innenschaft oder bereits auch die auf ein Geschehen gerichtete Aufmerksamkeit, das dieses zur Situation macht. Goffman führt weiter aus: „When persons are in a gathering, they can come together to sustain a joint focus of visual and cognitive attention, mutually ratifying one another as persons open to each other for talk or its substitutes. Such states of talk I call encounters or engagements."[76] Goffman unterscheidet folgerichtig zwischen fokussierter und nicht-fokussierter Versammlung (gathering) sowie zwischen Versammlung und Interaktion (interaction).[77]

Bestimmend dafür, dass etwas in diesem sozialwissenschaftlichen Sinne als Situation gilt, ist dann der Umstand, dass die Anwesenden sich fragen, was „das alles soll", was also das Handeln, die Aussagen und die Interaktionen in dieser Situation eigentlich zu bedeuten haben.[78] Das Potenzial dessen, den Blick auf Situationen in diesem fragenden Sinne zu richten, ist, dass dadurch die Konventionen und Umstände ihres Zustandekommens und ihres Wirkens akzentuiert werden können und auch die Frage, was die an einer Situation Beteiligten aus ihr machen, wie also die Beteiligten, je individuell und doch zu einem großen Anteil in Einklang mit sozialen Konventionen, ‚Sinn' aus der Situation ziehen.

Die Definition von Situation aus der Kunstvermittlung von Eva Sturm mit Fokus auf Intervention und Veränderung und die soziologische Definition Goffmans mit Fokus auf soziale Interaktion und ihre Normen widersprechen sich in vielen Aspekten. Situationen im ersten Sinne sind wertvolle kleine Momente, in denen die Dinge – vermittelt durch Kunst oder kunstanaloge Situationen – anders laufen

73 Vgl. Goffman 1959; Goffman 1967.

74 Vgl. Lehmann 1999, hier S. 182.

75 Goffman 1967, S. 144; vgl. a. Lehmann 1999, S. 182.

76 Goffman 1967, S. 144.

77 Vgl. Goffman 1967, S. 144 f.

78 Vgl. Lehmann 1999, S. 182.

als normal. Im zweiten Sinne sind Situationen der Stoff des Alltags, der Stoff, aus dem die Normalität sich wieder und wieder neu zusammensetzt. Ein beiden Ansätzen gemeinsames Augenmerk liegt dennoch auf einigen Dingen, wie 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 letztlich, dass nicht ganz sagbar oder kontrollierbar ist, was dabei und daraus entsteht.

Auch mein Blick auf die Situation *Prom* ist doppelt und bewusst widersprüchlich: Im Sinne einer sozialwissenschaftlich inspirierten Perspektive ist er fragend und offen auf die Situation gerichtet. Der Zweck ist, das, was intersubjektiv vor sich geht, zuerst einmal zu verstehen. Im Sinne der situationistischen Revolutionstheorie ist die Situation *Prom* hingegen bereits mit strategischen Überlegungen verbunden, insofern sie bekannte Performance-Realitäten aufbricht und unterläuft, und der Blick auf die Situation *Prom* muss dem gerecht werden, was intendiert wurde. Jedenfalls könnten ausgehend davon zwei Thesen festgehalten werden, die für Situationen auch im Bildungssinne relevant sind: erstens, dass das Einrichten zeiträumlicher sozialer Situationen einen Widerstand gegen die routinierte Wahrnehmung darstellen kann. Auch Eva Sturm empfiehlt über ihre situationistischen Gewährsleute einen taktischen, einen „geschickten Gebrauch der Zeit".[79] Zweitens, dass die Deutungen und die Auswirkungen von Situationen kontingent sind, wenngleich sie doch auch maßgeblich auf den Regeln und Mechanismen basieren, die sie aufbrechen.

Die bis hier beschriebenen Grundlegungen aus Kunstvermittlung und Soziologie haben ein erstes Verständnis des Begriffs der Situation geprägt, auf dessen Basis ich nun als miteinander teilweise verschränkte diskursive Bereiche auf die Kunsttheorie, auf Theaterwissenschaft und auf Performance Studies eingehe.

Kunsttheorie: Erfahrung versus Kontext am Beispiel Sehgal

Im textlichen Diskurs der Kunsttheorie lassen sich einige Besonderheiten in Hinblick auf den Begriff oder das Konzept Situation markieren. Wenn der Begriff auch mit der bereits eingeführten situationistischen Kunst- und Revolutionstheorie eigentlich eine zentrale Referenz besäße, ist er in der zeitgenössischen Kunsttheorie durchaus oft unspezifisch verwendet. Situationismus wurde als (post)avantgardistische Richtung in der Kunst zwar selbstverständlich rezipiert, doch ist er eher für die konkreteren Strategien wie Umherschweifen (dérive), Entwendung und den – von seinen Protagonisten eigentlich kritisierten – Begriff des Spektakels berühmt

79 Sturm 2011, S. 293. Vgl. a. Michel de Certeau: *Kunst des Handelns*, Berlin: Merve, 1988.

geworden als für die „konstruierte Situation" im engeren Sinne.[80] Ein Grund dafür ist historisch gelagert: Die wechselhafte Gruppe Situationistische Internationale ist keine einfache Stichwortgeberin. Insbesondere das Konzept der Situationen ist bereits bei seiner Einführung in den Kunstdiskurs abstrakt und schwer zu fassen, was dazu beiträgt, dass der Begriff heute in den Verdacht einer lediglich stilistischen Beschreibung der historischen Bewegung der französischen Situationisten zu geraten droht. In seiner Verwendung durch die Künste hat es der Begriff Situation seither eher verfehlt, für die Beschreibung eines bestimmten Konzeptes bekannt zu werden. Im Gegenteil: Er zeichnet sich eher durch seine Breite aus und wird sogar in sich widersprechenden Bedeutungen verwendet.

Heute changiert die Bedeutung von Situation zwischen der Bezugnahme auf ästhetisch-konzeptionelle Aspekte wie Erfahrung und Prozess und dem Einbezug von sozialen Kontexten. So ist Situation *einerseits* ein Sammelbegriff für Arbeitsweisen, die nicht auf die Produktion von materiellen Werken abzielen, sondern an prozessbasiertem Arbeiten interessiert sind.[81] Der Arbeitsort Atelier wie auch die Rolle der Kunstschaffenden erfahren dadurch eine Umwertung, während die Autonomie der Kunst gestärkt wird. Ein solches Interesse an Erfahrung und Erfahrungsgestaltung in der bildenden Kunst wurde, etwa von Oskar Bätschmann, als ‚Prozessästhetik' betitelt.[82] Es ist Kunst, die sich von der Nicht-Kunst, dem Alltag, schon durch ihre Absicht der Kunsthaftigkeit absetzt, ohne dass sie sich notwendig als alltagsverändernd ansehen müsste und ohne notwendig die Grenze von Kunst und Alltag herauszufordern.[83] In dieser Hinsicht widerspricht sie situationistischen Konzepten.

Der Begriff steht *andererseits* und spezifischer auch für kontextuelle Strategien beziehungsweise für ‚Kontextkunst', wie etwa Peter Weibel argumentiert.[84] In einem ähnlichen Sinne benutzt Claire Doherty den Begriff Situation zur Erweiterung des Ansatzes der Ortsspezifik beziehungsweise *site specificity;* Situationen beinhalten bei Doherty eine soziale und transformative Intention und kollaborative Arbeitsformen.[85] Diese Lesart bezieht sich auch auf künstlerische Arbeiten, die sich um Öffentlichkeit, Urbanismus und den gelebten Raum der Städte verdient machen, was eine Nähe zu situationistischen Gedanken aufweist, sie jedoch möglicherweise auf andere Weise, durch die Konkretheit, die Anwendungsbezogenheit

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

81 Vgl. u. a. Umathum 2011, S. 15.

82 Vgl. Umathum 2011, S. 15; vgl. zu Erfahrungssituationen: Umathum 2011, S. 160; vgl. zu Erfahrungsgestaltung: Bätschmann 1997.

83 Vgl. zu künstlerischen Situationen im medialen Display der Ausstellung: Rafael 2017.

84 Vgl. Weibel 1994.

85 Vgl. Doherty 2009.

und die geringere Ambivalenz, verfehlt. Die Motive dafür, prozessbasiert zu arbeiten und interaktive oder soziale Situationen herzustellen, können sich in einer Bandbreite zwischen künstlerischer Autonomie und künstlerischem Engagement bewegen.

Als Beispiel für diese Problematik lässt sich auf Tino Sehgal verweisen, der seine Arbeiten als Situationen bezeichnet, in einem Fall sogar titelgebend, bei der Arbeit *This situation* (2007).[86] Sehgals Strategie ist dadurch zu beschreiben, dass er verschiedene gesprochene, gesungene und getanzte Interventionen in Kunsträumen inszeniert, in denen die Besucher:in von den jeweiligen Akteur:innen auf ihrem Weg durch die Ausstellungsräume mitunter angesprochen, adressiert oder sogar ein Stück weit begleitet wird.[87] Die Performance-Studies-Theoretikerin Shannon Jackson wies darauf hin, dass gerade experimentelle Arbeiten der bildenden Kunst, die Theatermittel oder -register verwenden wie Sehgal, sich von einer Klassifizierung als Theater abgrenzten.[88] Es geht hierbei um die Verwendung von Elementen wie „duration, embodiment, spectacle, ensemble, text, sound, gesture, situated space, re-enactment of an elusive original".[89] Jackson schließt, dass künstlerische Arbeiten, die mit derlei Mitteln arbeiteten, sich in der Wahl ihrer Themen und Mittel von Aufführungen, Tanz, Theater etc. beeinflusst zeigten.[90] In der Tat ist die Bezugnahme und wechselseitige Beeinflussung zwischen experimentellem Theater und Bildender Kunst nicht nur Fakt, sondern auch gut erforscht.[91] Diese immateriellen und flüchtigen Erscheinungen ermöglichen Interesse oder Verwunderung, erzwingen aber keine Interaktion. In Sehgals Situationen kann eine Betrachter:in sich einbringen, nur zuschauen oder auch weitergehen, denn es ist ihnen ebenso leicht zu entkommen wie einem installierten Werk, sie verbleiben in einem Raum, an einem Ort. Hierbei kommen Interaktion und Intervention im Sinne überraschender Ereignisse in einer Ausstellungsinstitution zusammen. Maßgeblich ist, dass die Ereignisse nicht reproduzierbar sind und durch das Verbot von Dokumentationen auf Immateriellem und Vergänglichem gründen. Die Spezifik einer Situation in Sehgals Sinne besteht im Ephemeren wie auch darin, dass sie im Voraus geplant und eng parzelliert ist. Die intersubjektive Begegnung zwischen Akteur:innen wie etwa Besucher:in und Aufsicht findet in einem genuin ästhetischen Kontext statt, wird durch den institutionellen Rahmen auratisiert

86 Vgl. Umathum 2011, S. 147–157.

87 Dieser Abschnitt beruht auf von mir gesehenen Arbeiten; vgl. a. Desolaux 2007, S. 63; Umathum 2011, S. 117 ff.

88 Vgl. Jackson 2011, S. 19.

89 Jackson 2011, S. 19.

90 Vgl. Jackson 2011.

91 Vgl. zu Inszenierung und Theatralisierung als Strategien Bildender Kunst: Morgan und Wood 2007; vgl. zur Ächtung von Theatralität im Modernismus: Wood 2007, S. 18–25.

und auf wenige Gesten oder gesprochene Sätze eingegrenzt, was freilich den inszenierten Charakter der Intervention zugleich auch ironisiert. Am Beispiel Tino Sehgal zeigt sich, dass Kunst, die Situationen herstellt, sich ebenso als Einsatz gegen affirmative Konzeptionen von Werk, Autorschaft und Autonomie verstehen kann wie als Erfahrungsgestaltung, die ästhetische Erfahrung als das eigentliche Werk betrachtet.

Das Beispiel Sehgal dient mir zur weiteren Schärfung des Begriffs, denn mit dem Begriff Situation bezeichne ich demgegenüber eine Situation, die sich, ihrer kulturellen Kontexte bewusst, einer Anzahl Teilnehmer:innen und deren intersubjektiven und inneren Situationen widmet, mit einem Anliegen im oder einem Interesse am Sozialen, wobei dieses auch manipulativ oder in verschärfender Weise eingesetzt sein und wobei eine entlarvende und problematisierende Wirkung angestrebt werden kann. Damit sind potenziell Situationen auch in anderen Bildungskontexten, zum Beispiel in der Schule, anzusiedeln.

Performance-Arbeit: Herausforderung der Zuschauenden und der Rahmungen

Meine Untersuchung versucht jedoch einen präziseren Zugriff auf die spezifische Wirksamkeit von Performance als kollektiver ästhetischer Situation zu gewähren. Dazu gehe ich von einer Idee von Performance aus, die sich in der gegenseitigen Beeinflussung von Bildender Kunst und Darstellender Kunst entwickelt hat und sich durch einen selbstreflexiven Einsatz ihrer Mittel auszeichnet. Der Begriff Situation kennzeichnet im Performance-Theater eine Qualität von Performances oder Stücken, die sich nicht als Inszenierung eines dramatischen Textes oder einer literarischen Vorlage begreifen und sich durch einen selbstreflexiven Einsatz ihrer Mittel auszeichnen.[92] *Prom* ist ‚Performance' in diesem erweiterten Sinne des Wortes: insofern es mit Elementen aus dem zeitgenössischen Theater und bis hin zur Body Art arbeitet; mit Referenzen zwischen dem hochkulturellen Kunstkontext und dem popkulturellen Kontext des Horrorfilms; insofern der Performer von *Prom* im zeitgenössischem Performance-Theater ausgebildet ist; insofern *Prom* im Rahmen des Schweizer Performancepreises aufgeführt wurde als einem Anlass, der aus dem Bereich Performancekunst initiiert wurde; und zuletzt, insofern der Aufführungsort ein Kunstmuseum war. Ich will das Beispiel *Prom* aus der Perspektive von ‚Performance' als Situation in diesem erweiterten Sinne betrachten: zwischen den aufeinander Bezug nehmenden Diskursen von Theater, Performance und Kunst.

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

Wegen der Nähe von *Prom* zu den performativen Praktiken des zeitgenössischen Performance-Theaters – eines Theaters, das Situationen schafft – zeichne ich im Folgenden einige Motive der Ästhetik des „zeitgenössischen Performance-Theater[s]"[93] (Matzke) nach, um zum einen aus ihnen Elemente zu extrahieren, auf die die kollektive ästhetische Situation *Prom* zurückgreift. Ich fahnde damit zum anderen nach Motiven zur näheren Beschreibung der kollektiven ästhetischen Situation allgemein. Die neuen Theaterformen, die sich in Abkehr vom Dramentext und beeinflusst durch die bildende Kunst entwickelt haben, sind im deutschsprachigen Raum als „postdramatisches Theater" bezeichnet worden.[94] Ausschlaggebend für eine erste Bestimmung der Lage ist 1999 die gleichnamige Publikation von Hans-Thies Lehmann.[95] Der 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. Eine Anzahl von Gruppen der 1990er-Jahre bediente sich solcher Verfahren: Als Protagonist:innen gelten unter anderem die Wooster Group, Forced Entertainment, Gob Squad, She She Pop und Geheimagentur sowie andere mehr.[96] Das Postdramatische bietet als Ästhetik eine analytische Beschreibung dieser neuen Ansätze, wobei nicht behauptet wird, dass das dramatische Theater keine Relevanz mehr habe, sondern konstatiert, dass sich Theater beziehungsweise Performance in einer Phase der Aufarbeitung und der Infragestellung des Dramatischen befänden. Wie Nina Birkner, Andrea Geier und Urte Helduser schreiben, geht es um eine „‚Entliteralisierung' bzw. ‚Retheatralisierung' des Theaters", die repräsentationalen Formen den Rücken zukehre und frage, was in „Theater als (autonomer) Kunstform" zu leisten sei.[97] Eine Besonderheit des postdramatischen Moments im Theater ist, dass die Protagonist:innen Einflüsse aus der bildenden Kunst zu erfassen suchen und sie auf institutionelle Grenzen und Traditionen im Theater übersetzen und sie dort ‚anwenden'. Dies ist insofern für meine Untersuchung bedeutsam, als dadurch Sensibilitäten für die spezifischen Spannungen und Rollen(zuschreibungen) in einer kollektiven ästhetischen Situation entstehen, die nicht denkbar wären, wenn die Institution Theater und ihre Konventionen als unhinterfragbare Rahmung gelten würden. Der Ansatz des Postdramatischen scheint daher anschlussfähig, weil durch die darin beschriebenen Entwicklungen die Praxen der Performance nachhaltig verändert wurden, und auch und insbesondere, weil damit die Debatte um die Frage, was eine Situation ist, um ein wichtiges Thema – die Frage der Zuschauer:in – ergänzt wurde.

93 Matzke 2011, S. 109.

94 Vgl. Lehmann 1999.

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

96 Vgl. Lehmann 1999, S. 24 f.; Lehmann 2005.

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

Anders gesagt: Nicht das Ausloten von Darstellungsformen, sondern die strukturelle Situation des Theaters selbst tritt in den Blick. Deshalb sei „die Frage ‚Was mache ich aus der Live-Situation?' für Theater-Leute wichtiger als ‚Was stelle ich dar?'", wie Hans-Thies Lehmann schreibt.[98] Patrick Primavesi und Olaf Schmitt beschreiben das Spannungsfeld zwischen der Inszenierung von bestehendem Material aller Art und eigenständigeren Auffassungen, die stärker die institutionelle Situation Theater und die situationsspezifischen Elemente, die erst in der Aus- und Aufführung selbst entstehen, in den Blick nähmen.[99] Große Teile der Szene gehen von diesem Status quo aus: Sie beziehen sich auf den Performance-Diskurs und pflegen „ein nichtdramatisches und performatives Theaterverständnis".[100] Die Möglichkeiten und Bedingungen des unter dem Paradigma ‚Performance' erweiterten Theaterverständnisses seien vielfältig, wie Wolfgang Sting darstellt, insofern performative Praxen sowohl die Erarbeitung von Stücken wie ihre Aufführung prägten,[101] auch die Bildungsarbeit im Theater und ihre Arbeitsprinzipien.[102]

Vor dem Hintergrund dieser Debatte lässt sich auch eine Einordnung von *Prom* vornehmen. *Prom* ist ein Beispiel für eine Performance, die Theatermittel ebenso wie künstlerische Ansätze nutzt, die sich im Begriff der Situation zusammenführen lassen. *Prom* nutzt Formen, die eine historische Referenz darstellen, wie Body Art, und weiß ebenso gezielt präzises Timing wie schlechtes Schauspiel einzusetzen. *Prom* bringt diese Referenzsysteme ins Wanken und beleuchtet grell die unklaren Grenzgebiete von Text und Situation, von Ironie und Authentizität und verschiedene Arten von Spiel, Handlung, Erzählung und Prozess zwischen Vorgeschriebenem und Entstehendem.

„Der Zuschauer ist praktisch, mehr aber noch ästhetisch, die zentrale Frage des Theaters, seiner Praxis und seiner Theorie" geworden, schrieb der bereits angeführte Lehmann 2008.[103] Dieser Zuschauer – im Singular – ist in Aufnahme einer Intervention von Jacques Rancière für eine Weile ins Zentrum der Debatte gerückt worden.[104] Im Artikel *Der emanzipierte Zuschauer* postulierte Rancière als „Paradox des Zuschauers" dessen Position, zwischen passiv und aktiv, zwischen dem bewussten Erleben der Situation und der Auflösung in einer Art Gemeinschaft, als

98 Lehmann 2008, S. 22.

99 Vgl. Primavesi und Schmitt 2004.

100 Sting 2012, S. 119.

101 Vgl. Sting 2012, S. 119–124.

102 Vgl. Sting 2012, S. 122 f.

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

104 Vgl. Rancière 2005; Rancière 2009. Vgl. für die kunstphilosophische Diskussion um Partizipation: Buchmann und Neuner 2007. Vgl. a. Deck und Sieburg 2008; Caduff, Heine und Steiner 2015.

zentrale Frage des Theaters.[105] In der darauf folgenden Debatte wurde etwa über die Modi der Partizipation im zeitgenössischen Theater nachgedacht, wie von der Kunstpädagogin Hanne Seitz,[106] über ‚Zuschaukünste', wie von Jens Roselt,[107] und über eine rezeptionsästhetische Schauspieltheorie, wie von Adam Czirak.[108] Ferner wurde die konkrete und unwillkürliche Entwicklung innerhalb von Situationen in den Blick genommen, etwa mit der Perspektive auf Ko-Präsenz, die sich als aufführungsanalytische Perspektive versteht.[109]

Der Fokus auf die relational entstehende Situation im Theater trug auch zur Entwicklung neuer Maximen des Dramaturgischen bei, die dieses als offene und prozessorientierte Vorgehensweise entwerfen und befragen. Der Blick der ‚New Dramaturgies' affirmiert dabei die Teilhabe nicht, sondern ganz im Gegensatz treten der Preis der Teilhabe, die Instabilität und Verunsicherung, die dabei entstehen, in den Blick.[110] Um dem nahezukommen, was sich in Situationen, als eigenständigem Moment, der über das Inszenieren und Interpretieren eines bekannten Stücktextes hinausgeht, an Nichtplanbarem und Situativem ereignet, braucht es daher seither in einem besonderem Maße die Perspektive der – in ihrer Rolle erschütterten und doch zum Maß der Dinge gewordenen – Teilnehmenden und Betrachtenden.

Als eine Konsequenz kann Performance-Theater als in vielerlei Hinsicht herausfordernde Umgebung angesehen werden. Einige deutschsprachige Autor:innen, die sich dem widmen, haben genauer beschrieben, woraus eine kollektive ästhetische Situation in diesem nicht-affirmativen Sinne besteht, wie sie eingerichtet wird und was sie sowohl den Performenden wie den Teilnehmenden abverlangt. Im Besonderen interessiert mich daran, dass die gegenseitige Bedingtheit und die Bezüge und Verhältnisse im Performance-Theater thematisiert werden. Aus Perspektive des Theatermachens zeigt Jan Deck in der Einleitung zum Sammelband *Paradoxien des Zuschauens* 2008 auf, welche Konzepte dahinterstehen, die Rollen neu zu verteilen. An She She Pops Performance *Warum tanzt ihr nicht?* (2004), die im Übrigen einige Parallelen zu *Prom* aufweist,[111] erklärt Deck exemplarisch Selbstverständnisse der Performenden wie die Erstellung von „Spielidentitäten" und Vorgehensweisen zum Einrichten räumlicher „Settings".[112] „Im Verzicht auf

105 Vgl. Rancière 2005.

106 Vgl. Seitz 2015.

107 Vgl. Roselt 2015.

108 Vgl. Czirak 2011.

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

110 Vgl. Pewny, Callens und Coppens 2014; Staelpart 2014.

111 Vgl. Deck 2008, S. 11–15; Matzke 2015. Vgl. a. https://sheshepop.de/warum-tanzt-ihr-nicht/, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

112 Vgl. Deck 2008, S. 11–15.

dramatische Rollen" entwickle sich, formuliert Deck, eine „Selbst-Darstellung, […] eine Bühnen-Identität, die bestenfalls ‚Authentizitätseffekte'" hervorbringe.[113] Und der Raum der Performance *Warum tanzt ihr nicht?*, gedacht als Ballsaal, stelle sich dem herkömmlichen Theatersetting schon durch die ungewöhnliche Sitzordnung entgegen, die die Zuschauenden zu potenziellen Teilnehmenden am Ball macht.[114] Durch solche Interventionen entstehe, so Deck, die Möglichkeit, in einen gemeinsamen Erfahrungsraum einzutreten, wenn nicht sogar die Notwendigkeit, mitzuspielen.[115] „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 Deck aus.[116] Damit rückt es dem Selbstverständnis der Situationisten, Gewohnheiten des Alltags aufzubrechen, zumindest programmatisch recht nahe.

Bei der She-She-Pop-Performerin und Performancetheoretikerin Annemarie Matzke lese ich mehr über die intersubjektiven Relationierungen innerhalb einer Situation, auf das gleiche Beispiel von She She Pop bezogen. Die Performer:innen versuchen sich in *Warum tanzt ihr nicht?* untereinander in Bezug auf ihre Beliebtheit zu messen und ziehen die Teilnehmenden in diesen Wettbewerb mit hinein. Einzelne aus der Menge werden herausgesucht und als Tanzpartnerin oder Tanzpartner erwählt, werden öffentlich befragt und angebetet oder verstoßen. Matzke führt aus, dass in den Performances von She She Pop „inszenierte Formen der Co-Abhängigkeit" erzeugt werden, die dazu dienten, die souveräne Darstellerposition auszuhöhlen.[117] Zugleich würden die Zuschauer:innen dazu genötigt, als „Verhandlungspartner" teilzunehmen.[118] Matzke betont, dass Co-Abhängigkeit im Kern des Konzeptes stehe. „Die Abhängigkeit von Performerin und Zuschauerin wird hier als streng kalkuliertes Szenario inszeniert, das beiden – dem Zuschauer wie der Performerin – Handlungsspielräume vorgibt, diese zugleich aber begrenzt. Die Handlungsmöglichkeiten des Zuschauers sind äußerst gering."[119] Dies unterhöhlt selbstredend auch deren Position. Von einem sicheren Abstand, aus dem das Stück betrachtet werden könne, kann hier daher keine Rede sein.

Mit dem Gesagten ist insgesamt deutlich geworden, dass im zeitgenössischen Performance-Theater die Verbindungslinie von Publikum und Stück als eine Konfliktlinie in den Blick gerät – aus einem Interesse daran, das Aufeinander-Ein-

113 Deck 2008, S. 11; vgl. a. Matzke 2005, S. 93, S. 96.

114 Vgl. Deck 2008, S. 16 f.

115 Vgl. Deck 2008, S. 17.

116 Deck 2008, S. 17.

117 Vgl. Matzke 2011, S. 109 ff., S. 114–116; vgl. a. 2005, 2009, 2011a.

118 Matzke 2011, S. 116.

119 Matzke 2011, S. 117.

wirken 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: die Ungleichheit der beiden zu bearbeiten und die Differenz auf die Spitze zu treiben. Ein mögliches Mittel dieser Zuspitzung ist, dass die Zuschauer:innen (mit) ins Rampenlicht gebracht und 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"[120], beschreibt Matzke die Auftritte des Publikums bei She She Pop. An Beispielen wie *Warum tanzt ihr nicht?* oder *Prom* wird ersichtlich, dass eine Performance nicht nur *für ein* Publikum oder *mit einem* Publikum stattfinden kann, sondern sich auch häufig *gegen* ihr Publikum richtet; dass sie es ausstellt und blamiert, wenn auch selten so derb wie die Performer:innen, wenn sie sich gegenseitig herausfordern. Matzke bezeichnet dies wie gesagt als Inszenierung einer Co-Abhängigkeit und sieht den Raum der Performance insofern als einen Versuchsaufbau an.[121] Jan Deck präzisiert das Argument so: Die Performance habe in ihrem Publikum ein Thema – und einen Daseinsgrund.[122]

Im Performance-Theater werden die Bedingtheiten und die gegenseitigen Bezüge sowie die Rollen und Verhältnisse hergestellt, indem Handlungsoptionen beschränkt werden. Diese Beschränkung wird, nicht nur bei She She Pop, erlebbar gemacht, offengelegt und überzeichnet; und ihre grundsätzliche Struktur wird reflektierbar. 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, dort aber besonders stark werden können, wie Scham und Peinlichkeit. Die Einseitigkeit der Situationen ist schließlich darin begründet, dass die Performer:innen, die auf einer Ebene mit dem Publikum in einer sozialen und ästhetischen Situation agieren, mehr über das Setting und dessen Ziele wissen als die Zuschauer:innen und dass sie mitunter auch dabei, sich bloßzustellen, noch eine gute Figur machen.

Auch der Fall *Prom* ist eine Situation, in der die Handlungsmöglichkeiten beschränkt sind und die Unterschiedlichkeit auf die Spitze getrieben wird. Das Setting 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 bringt. Diese wirkt durch eine gewisse Natürlichkeit der Darstellung – die Mischung von Selbstdarstellung

120 Matzke 2015, S. 157.

121 Vgl. Matzke 2009.

122 Vgl. Deck 2008, S. 9–12.

und Spiel, von ‚non-acting' und ‚acting' – mehr oder weniger authentisch, in Wirklichkeit jedoch ist Wichts Performance-Persona alles andere als spontan und echt. Die beiden Handlungsoptionen der Teilnehmenden in *Prom* habe ich bereits konturiert: Die Teilnehmenden könnten aufgrund der Widersprüche zwischen dem Anspruch und der Realität erstens einen gewissen Anteil an Vorstellungsarbeit leisten: sich einen guten Ball vorstellen, eine gute Erinnerung erstreben und all das aufmerksam akzentuieren, was nach Glück aussieht. Aufgrund der wenig transparenten Figur, die Philippe Wicht / Böse Wicht Zone abgibt, bindet zweitens der Versuch, sich über ihn und seine Motive klar zu werden, einen beträchtlichen Teil des Handelns und der Aufmerksamkeit der Anwesenden.

3.2 Kollektive ästhetische Situation als Arbeitsbegriff

Der Begriff der Situation trittt im Diskurs um das Performance-Theater auf, wo das Einrichten gemeinsamer Settings als eine im Theater geleistete Arbeit an der räumlichen und hierarchischen Trennung von Bühne und Zuschauer:innenraum aufgefasst werden soll. Der so entstehende geteilte Handlungs- und Erfahrungsraum von Performance lässt das darin *Geteilte* zu einem umstrittenen Gebiet werden. Es wird im Ästhetischen nicht nur das Sinnliche neu aufgeteilt,[123] auch die Aspirationen und Erwartungen an die Gegenüber geraten möglicherweise in Bewegung. Performance als kollektive ästhetische Situation im Performance-Theater kann als ein Ort beschrieben werden, an dem sich die Rollen von Zuschauern und Zuschauerinnen und die Modi der Teilnahme verändern. Durch das Beteiligtwerden, das Betroffensein oder Konfrontiertwerden des Publikums können Neuausrichtungen erreicht werden. Die bis hierhin entwickelte Perspektive zur Analyse der Anfangsmomente von Bildung(en) ist von dem abzugrenzen, was eine Aufführungsanalyse bezwecken könnte, die auf das Performative im Sinne von ‚Aufführungen' alleine abzielt.[124] Und doch beinhaltet diese dreierlei, was von Wert ist für die Frage nach Bildung in Performance: die „Beachtung des Zusammenspiels" von Akteur:innen und Zuschauenden, „die […] grundsätzlich unvorhersehbaren Resultate"[125] und das Singuläre des Beispiels.

Die Definition einer kollektiven ästhetischen Situation gelingt ebenfalls – ohne einen konkreten Ortsbezug vorweisen zu müssen – als ein Bild, ein vorstellbarer Ort für etwas, das dafür eingerichtet worden ist, um zu treffen und zu intervenieren. Daher kann die Aufführung nicht länger als ontologische Größe vorausgesetzt werden, und auch die Subjekte darin geraten ‚in Performance'. Performance kann

123 Die Anspielung betrifft Jacques Rancière: *Aufteilung des Sinnlichen*, Berlin: bbooks, 2006.

124 Vgl. Fischer-Lichte 2004; Fischer-Lichte, Czirak, Jost et al. 2012.

125 Vgl. Carlson 2012, S. 339; vgl. a. Fischer-Lichte 2012.

des Weiteren als ein Dispositiv oder Setting theoretisiert werden, das den Fokus auf die Rolle von Konvention, Regeln und Zusammenarbeit lenkt, auf verbindende und trennende Gefühle, auf Beziehungen und Bezüglichkeiten, und sie nutzt dazu mitunter erzwungene Aufmerksamkeit und exponierende, sogar bloßstellende Settings. Performance als kollektive ästhetische Situation beinhaltet all diese Aspekte. Doch was sind die Auswirkungen solcher performativer Praktiken und wie bekommen wir sie zu fassen?

4. Ausrichtung des Publikums

Die Beschreibung dessen, was in *Prom* passiert, hat das Geschehen im Dienste der Erzählung bislang um einen zentralen handelnden Akteur und dessen Vorgehen gruppiert. Das ist eine mögliche Schwachstelle, insofern zur Darstellung des Geschehens das Unabschätzbare in der Wechselwirkung von Akteur und Publikum zu wenig herausgearbeitet werden kann. Zudem erzeugt es den Anschein, dass der Akteur mit der Macht ausgestattet sei, intentional zu handeln und das von ihm Intendierte in die Situation umzusetzen, während die anderen Anwesenden und ihr Anteil an der Situation weniger beachtet werden. Im Folgenden werde ich daher auf die Einrichtung und Herstellung der Situation aus einer zweiten und ergänzenden Perspektive schauen, um die Aufmerksamkeit und die Bewegung des konkreten Publikums von *Prom* zu betrachten – in Hinblick auf die Publikumsbildung in *Prom*.

Damit soll zugleich mehr Licht in ein Ergebnis gebracht werden, das bereits vorliegt: Im vorhergehenden Abschnitt konnte ich herausarbeiten, dass im Performance-Theater als kollektiver ästhetischer Situation die dichotome Einrichtung institutioneller Räume im Theater zum Gegenstand der Bearbeitung wird, was zugleich auch bedeutet, dass es aus dieser Spannung seine Energie bezieht.

Die Mittel der kollektiven ästhetischen Situation *Prom* in Relation zu den theoretischen Perspektiven zu setzen, hat es ermöglicht, die Medialität des Falles zu konturieren: wenn auch noch nicht in einem umfassenden Sinne. Was bisher noch nicht geklärt werden konnte, ist, wie die von *Prom* erzeugte spezifische Stimmung oder Spannung zu dem Affiziertwerden und zu dem Involviertsein führte, das ich beschrieben habe. Um darüber mehr sagen zu können, werde ich im Folgenden einigen Momenten der Ausrichtung nachgehen, an denen sichtbar wird, wie sich die durch *Prom* erzeugten Spannungsverhältnisse im Einzelnen auswirken. Das leitende Beispiel für einen näheren Blick auf die Bezugnahme zwischen Performer und Publikum ergibt sich in einem Einschwenken auf die knapp dreiminütige Szene ‚Saft'.[126] ‚Saft' wähle ich, weil die Szene als eine erste Zuspitzung des bis hierhin

126 ‚Saft': vgl. Videodokumentation (VD), 16.40–19.23.

wenig spannungsvollen ‚Festes' eine nähere Betrachtung dessen verspricht, was sich prozessual und zeiträumlich am Ort einer bereits in gewissem Sinne geteilten Aufmerksamkeit ereignet.

Mein Forschungsinteresse geht weiterhin der Frage nach der Teilhabe an Performance-Situationen und der Verwicklung in Performance-Situationen nach, die bislang mehr diskurstheoretisch gestellt wurde, und verfolgt sie neu am Fall *Prom*, als Blick *aus* dem Publikum *auf* das Publikum: Wie richten wir uns im Raum des Sichtbaren aus? Was bindet uns, und was bewegt uns?

Mit der Verschiebung der Perspektive auf die Vorgänge im Publikum geraten nun, zugleich mit dem scheinbar leicht fasslichen Raum des Sichtbaren, auch nicht-sichtbare Elemente der ästhetischen Erfahrung der Forscher:in stärker in den Fokus.

4.1 Zum Begriffsverständnis der Analyse

Publikumsbildung

Weil in einer Performance, die kollektive ästhetische Situationen herstellt wie *Prom*, das Publikum zentral ist, ist es wichtig, nach dem Publikum zu fragen und vom Publikum aus und als Teil des Publikums auf die Situation zu schauen. Das heißt *erstens*: Die Position der Wissenschaftler:in verschiebt sich ins Publikum; sie forscht als Teil des Publikums und geht mit Blick auf das Publikum der Frage nach, was sie selbst – und was Andere – erfahren und erleben. Sie wird aus dem Publikum heraus die Frage danach stellen, was in *Prom* passiert. Sie nimmt eine situierte Perspektive ein und versucht ihrer eigenen Publikumswerdung nachzugehen.

Unterstellt sei *zweitens*: Der Begriff Publikum ist hierbei vorläufig verwendet, er markiert die Richtung des Interesses und legt Rückschlüsse nahe, in welchen Forschungsdiskursen eine Kontextualisierung möglich ist – seine Verwendung bedeutet nicht, dass er beibehalten werden muss. Ich schlage mit Herb Blau, einer Stimme der Audience Studies, vor, das Publikum als Publikumsprozess zu betrachten. Blau schreibt, dass, durch Performance initiiert, Bedingungen herbeigeführt würden, unter denen ein Publikumsprozess angestoßen werde, durch den sich – mit chemischem Vokabular gesprochen – ein Publikum ausfälle oder ablagere; oder auf Englisch: Es werde „*initiated,* or *precipitated*".[127] Da Publika erst in der Performance gebildet werden, nicht schon fertig in eine Performance hineingehen, ist die Frage der Publikumsbildung nach Gabrielle Cody eine Frage, die nur am erlebten Gegenstand, mit einem konkreten – nicht einem idealen –

127 Vgl. Herbert Blau: *The Audience*, Baltimore 1990, S. 25, z. n. Cody 2016, S. 136, Hervorhebungen im Original.

Publikum untersucht werden könne.[128] Damit kann das Publikum nur im oder als Moment gefasst werden, denn es wäre an eine Zeitlichkeit gebunden und situativ und durchliefe verschiedene Momente in seiner Bildung. Es als Publikumsprozess im Sinne von Blau zu fassen, legt den Fokus auf seine Veränderbarkeit. Es ist 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 ein anderes. Ältere Theorien wie Richard Schechner unterstellen, dass das Publikum aus den Personen bestehe, die bei einer Performance anwesend sind; mit Blau wäre die bessere Formulierung, dass sich das Publikum erst in der Performance bildet,[129] wobei zusätzlich auch Faktoren wie der Weg dorthin und die Zeit danach eine Rolle spielen, denn die Publikumsbildung beginnt bereits früher und endet vielleicht erst viel später.

Darüber hinaus folge ich *drittens* dem Vorschlag von Gabrielle Cody, ein Publikum nicht als Entität, sondern als eine Vielzahl von Beziehungen aufzufassen. Cody bezeichnet diese Perspektive als *audience proxemics* und nennt als ihr Ziel die Erfassung der „relation between spectating individuals".[130] Durch die Perspektive einer *audience proxemics* wird die Notwendigkeit greifbar, davon abzusehen, das Publikum als Kollektiv, als eine bestimmte, einheitliche Gemeinschaft zu lesen. Theater ist in der Traditionslinie von Victor Turners Communitas-Begriff[131] als gemeinschaftsbildende Maschine begriffen worden, und dies hat sicherlich eine gewisse Plausibilität in Bezug auf heutige Performance-Praktiken und wird kaum je ganz obsolet werden. In dem Sinne, in dem ich den Begriff kollektive ästhetische Situation benutze, ist diese Bedeutung ein Stück weit enthalten. Einen ähnlichen Ansatz vertritt Jean-Luc Nancy, der vorschlug, Theater als „Kunst des Bezugs" zu fassen.[132] Auch Nancy kritisiert die Setzung eines Publikums als ontologische Entität, doch lässt er ein Instrumentarium vermissen, mit dem die Kategorie des Bezugs oder, wie er früher schrieb, des „Mit",[133] exemplarisch und in konkreter Weise beschrieben werden kann. Um das Publikum durch die vielfältigen Verbindungen Einzelner zu beschreiben, braucht es aber ein Okular, das die Vielzahl von Beziehungen und Bezugnahmen beschreibt, die darin wirksam werden. Dies könnte mit dem Konzept der Ausrichtung gelingen.

Wie also lässt sich das komplexe Geschehen einer Publikumsbildung durch Ausrichtung genauer fassen? Wie hängt die Publikumsbildung mit dem übrigen Geschehen der Performance zusammen?

---

128 Vgl. Cody 2016, S. 136 f.

129 Vgl. Cody 2016.

130 Cody 2016, S. 136.

131 Vgl. Bial 2016, S. 402–405.

132 Vgl. Nancy 2014a, bes. S. 104; Nancy 2014b.

133 Vgl. Nancy 2010, S. 21–32; Bippus, Etzold und Huber 2010.

Die Szene ‚Saft' in *Prom* als Gegenstand einer erneuten Betrachtung



Abbildung 16: Zur Erinnerung: Schlüsselbild der Szene ‚Saft'

Mit Blick auf das Einrichten der Fest-Situation konnte ich bereits akzentuieren, wie die Gruppe der Anwesenden mit narrativen, atmosphärischen und interaktiven Angeboten und Mitteln in eine gemeinsame Situation gebracht wird. Um genauer sehen zu können, wie dieses Publikum geformt und bearbeitet wird und wie es sich selbst ausrichtet und strukturiert, gehe ich nun an einigen Momenten der Szene ‚Saft' in die Tiefe.[134] Die Szene ist wie die zwei darauf folgenden Szenen ‚Song' und ‚Telekinese' in den Ablauf des ‚Festes' eingelassen.[135] In dieser ganzen Sequenz tritt Philippe Wicht wiederholt in die Mitte, was die vorherige Situation unterbricht, in der die Teilnehmer:innen sich mehrheitlich miteinander beschäftigen und in der Wicht als Performer meistens unsichtbar ist. ‚Saft' ist die erste dieser Unterbrechungen, und ich wähle sie als Objekt einer vertieften Betrachtung, weil sie sich als besonders ergiebig in Hinblick auf die Widerstände erweist, die sich im Publikum beim Sich-Ausrichten und Ausgerichtet-Werden bilden.

Es geht mir bei der Betrachtung der Ausrichtung um das Nachzeichnen von vereinheitlichenden Effekten, die einige einander für eine Weile ähnlich machen und sie womöglich auf ähnliche Weise affizieren, ohne dass dies jedoch ein

134 ‚Saft': vgl. Videodokumentation (VD), 16.40–19.23.

135 Dauer insgesamt: 21'44" (16.40–38.24).

einheitliches Ganzes ergeben würde.[136] Ich nutze den Begriff Publikum in dem oben entwickelten Sinne: dass es sich in der konkreten Situation bildet, dass es hinsichtlich seiner Bezüglichkeit in Arbeit gerät und dass es keine einheitliche und stabil werdende Gruppe darstellt, sondern einen Publikumsprozess durchläuft. Die Untersuchung der Ausrichtung umfasst die Summe an komplexen Verhältnissen und Bezüglichkeiten.

Durch den Fokus auf den Begriff der Ausrichtung suche ich die Einrichtung der kollektiven ästhetischen Situation damit nicht zuletzt auf der Ebene des Körperlichen und dessen zeiträumlichen Koordinaten auf. Ausrichtung markiert die Zuwendung zu respektive die Abwendung von einer Stelle im Raum und einem Geschehen in Raum und Zeit, erschöpft sich darin aber nicht. Hier kommt der Faktor Aufmerksamkeit ins Spiel.[137] Dieser lässt sich mit dem bereits oben eingeführten Jean-Luc Nancy präzisieren, der über den Bezug der Zuschauer:innen zum Theater schreibt: „Es ist nicht nur eine körperliche Teilnahme […]. Es ist eine Anspannung oder eine Aufmerksamkeit."[138] Ausrichtung zu betrachten, ist daher nicht allein auf das Sichtbare fixiert. Beobachtbare Ausrichtungen weisen auf Näheverhältnisse hin, doch diese können unterschiedlicher Art sein; und Aufmerksamkeit gründet nicht notwendig auf Interesse und Offenheit, sie kann auch auf emotionale Angespanntheit oder sogar Distanzierung hinweisen.[139] Bei der Erstellung eines Bezugs ist immer auch Distanz im Spiel. „Denn ohne Distanz wäre es kein Bezug", schreibt Jean-Luc Nancy.[140] Zugleich sind beginnende Ausrichtungen, bereits bevor sie sich ereignen, auf eine Art von Nähe oder Offenheit angewiesen, um überhaupt entstehen und sich zeigen zu können.

Mein Augenmerk gilt daher zugleich: dem, durch das die sichtbaren Momente von Ausrichtung erzeugt werden und auf dem sie gründen, sowie dem, das im Sichtbaren eben nicht oder nicht direkt in Erscheinung tritt; dem, das ausrichtet oder den Anlass und Grund von Ausrichtung darstellt, sowie dem, das nicht ausrichtet und etwa unwirksam, abstoßend oder ablenkend ist. Ausrichtung resultiert aus dem, was ein individuelles Subjekt denkt und tut, aber auch aus dem, was es nicht tut, was es nicht weiß, und dem, was es hindert oder ablenkt.

Ich blicke mit der Erinnerung daran, wie es gewesen ist, im Publikum zu sein, auf das Publikum in den Bildern der Videostills. Mein nachträglicher Blick fügt all dem eine weitere Schicht der Reflexion hinzu, als eine neue, fragende Perspektive

136 Theater als Wirkmaschine oder als gemeinsam bewegendes Moment ist u. a. für Erika Fischer-Lichtes wirkungsästhetischen Ansatz zentral, vgl. Fischer-Lichte 2012.

137 Der Begriff Aufmerksamkeit wird Walter Benjamin zugeschrieben; vgl. a. Maurice Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1966; Waldenfels 2006.

138 Nancy 2014a, S. 93.

139 Vgl. Gray 2017.

140 Nancy 2014b, S. 108.

auf diese Bilder. Aus dieser Position kann ich im Rückblick die Verbindung zwischen dem Sichtbaren und dem Nicht-Sichtbaren, das sich im Raum herstellt, anders betrachten: die Ausrichtungen, das Ausrichtende, das Verborgene und die Bedingungen dessen, sich auszurichten. Das Publikum ist an diesem Punkt bereits mitten in der Situation beziehungsweise im ‚Fest', es ist also bereits in einem gewissen Sinne ausgerichtet. Im Folgenden wird am Material herausgearbeitet, wie die Publikumsbildung während der Szene ‚Saft' verläuft. Im Sich-Ausrichten und Ausgerichtet-Werden als raumzeitlichem Prozess tritt eine Rhythmisierung des Publikums und seiner Aufmerksamkeit oder Zuwendung in den Blick, auch, insofern sie verwehrt oder verzögert wird, und auch, wenn teilweise nur wenig an Bewegtheit sichtbar wird. Es erscheint lohnend, der Ausdifferenzierung, die die kollektive ästhetische Situation *Prom* in diesem Moment nimmt, mit dieser doppelten neuen Perspektive – aus dem Publikum und auf das Publikum – nachzugehen. Damit beschreibe ich das, was mir auffällt, das, was ich erinnere, und das, was ich das Publikum betrachtend erblicke – als eine Person, die an *Prom* teilgenommen hat und zugleich mit dem wissenschaftlichen Interesse der Forscher:in antritt.

4.2 Vorgehen und Material: Methodische Notizen

Zur Auswahl des Materials und zur Darstellung

Das Bildmaterial wurde auf Basis der Videodokumentation der Performance erarbeitet.[141] Ich analysiere acht Standbilder, die ich aus der Videodokumentation ausgewählt und als Screenshot gespeichert habe, und ordne sie in Bildpaaren an.

Die Bildpaare werden nicht dem Gesuchten gerecht, der dynamischen Veränderbarkeit inmitten des Kollektiven; sie markieren bereits Verändertes. Sie stehen für mehrere größere Veränderungen im Publikumsprozess, die mir aufgefallen sind, ohne dass dabei intendiert wäre, dass all das gezeigt werden könne, was dabei auftritt; und ohne zu unterstellen, dies wäre möglich. Generell ist die physische wie psychische Publikumsbildung gar nicht ganz sichtbar. Die Position einer Person im Raum ist sichtbar, die Haltung, die Mimik und die grobe Richtung ihres Blickes. Ihre Aufmerksamkeit ist nur teilweise sichtbar. Diese Einschränkung nehme ich ernst und anerkenne auch, dass die Übersetzung der Publikumsbildung in der Performance auf eine diskursive – nicht-künstlerische – Untersuchung der gesuchten dynamischen Veränderbarkeit ohnehin schwerlich gerecht werden kann. Unzweifelhaft aber hat die Betrachtung und Analyse der Bilder einiges ergeben, was des Festhaltens wert ist.

141 Vgl. *Prom* (VD) 2015, a. a. O.

Die Bilder spielen für meine Beschreibung und meine Interpretation eine wichtige Rolle, da sie eine Spiegelung der eigenen, zu erinnernden Gefühle und der eigenen Verwicklung mit den Anderen sind, und sie zeigen teilweise auch ähnliche Gefühle bei Anderen. Die Betrachtung der Darstellungen unterstützte die Texterstellung in den Monaten nach der Performance und half mir, die Sequenz zu erinnern. Die Bilder zu zeigen, soll diesen Prozess einerseits dokumentierend sichtbar machen. Andererseits macht dies auch die Bewegungen und Bildungen, die Gefühle und Emotionen, um die es in der textlichen Analyse geht, leichter nachvollziehbar. Die Darstellungen gewinnen also einen dokumentierenden Charakter in Bezug auf die bereits stattgefundene Analyse, die sich ihrer bedient hat, und sie sollen den Nachvollzug meiner Verbalisierung durch die Leser:in unterstützen.

Die Darstellungen sollen nicht den Status von Platzhaltern für etwas gar nicht ganz Sichtbares annehmen. Sie sind hier nicht aus illustrativen Gründen, etwa zur Verbildlichung von Ausrichtung, verwendet.

Inhaltliche Aspekte der gewählten Szene

Die Auswahl der Szene ‚Saft' beruht nicht nur darauf, dass darin Wicht als Performer-Figur wieder ins Zentrum des Interesses tritt, sondern auch darauf, dass das Publikum nach vorne tritt. In dieser Szene 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. Zunächst akzentuiert ihn dies als einen Erzähler, der zugleich die Hauptfigur der Performance ist. Philippe Wicht macht in dieser Szene die Figur scheinbar fassbarer, die bereits zuvor einige Sympathien auf sich versammelt hatte. Die Anwesenden, die zuvor am ‚Fest' teilgenommen haben oder auch das Fest durch ihre Anwesenheit herstellten, werden nun zum Publikum einer *für sie* dargebotenen Szene, einer persönlichen Erinnerung. Daran fällt aber vor allem die Gebrochenheit und die Widersprüchlichkeit zwischen dem Gesagten und dem Gezeigten auf. Die Figur wird in Wirklichkeit weniger fassbar, uneindeutiger und widersprüchlicher.

Zur Erinnerung gebe ich hier die Szene noch einmal in groben Zügen wieder: Wicht erzählt in ‚Saft', wie er im vergangenen Fest zum Ballkönig gewählt wurde und wie er sich darüber gefreut habe. Mitten im Sprechen überschüttet er sich plötzlich mit einer Flasche Multivitaminsaft und verstummt.[142] Die Reaktionen des Publikums sind zunächst eher amüsiert, manche möchten den Akt als lustiges Einsprengsel sehen und lachen, einige zögern, sie zeigen zunächst keine größere Reaktion und wirken nicht besonders erstaunt. Wicht fängt das aufkommende Gelächter durch eine paradoxe Intervention auf, indem er – möglicherweise einer spontanen

142 Vgl. a. die Beschreibung der Szene im Abschnitt 2.5.

Idee folgend – sein eigenes Überraschtsein vom Geschehen performt. Zunächst hält er lange inne, blickt ungläubig auf seine tropfenden Hände und auf die Umstehenden, hebt dann die Arme gen Himmel und stößt einen langen, vorwurfsvollen Klagelaut aus. Diese Wendung kann ironisch gelesen werden, als Übertreibung beziehungsweise Overacting, und sie hinterlässt bei den Umstehenden umso mehr eine Verwirrtheit und auch Betretenheit, doch auch Distanzierung: Was war denn so schlimm? Er hat sich den Saft doch selbst über den Kopf geschüttet! In einer weiteren Wendung hebt Wicht die aufgekommene Deutung wieder auf, dass ihm etwas Schlimmes passiert sei, durch die nachträgliche relativierende Aussage, dass *es* „nur ein Spaß" gewesen sei. In welcher Verbindung diese Aussage zu der zuvor erzählten Anekdote steht, ob der Spaß diese Performance oder eine Aktion in der Vergangenheit meint, bleibt offen. Nachdem er dies gesagt hat, verlässt Wicht seinen Platz inmitten der Zuschauenden und überlässt das Publikum wieder sich selbst.

Mit der Einstreuung der Szene in das Fest entsteht eine neue Situation, insofern diese Figur, die zuvor klarer und einfacher zu deuten war, vager wird und sich auszudifferenzieren beginnt – das Wechselspiel zwischen Publikum und Performer beginnt sich zu formieren.

Zum Umgang mit dem Videomaterial

Ich sequenziere die Szene ‚Saft' nach narrativen Gesichtspunkten, um Performer und Publikum in Bezug aufeinander betrachten zu können. Symptome für Ausrichtung – als Bezugnehmen des Publikums auf die Situation – betrachte ich dabei im zeitlichen Ablauf und in Bezug auf die fortschreitenden Ereignisse und die Erzählung der Performance. Die Konturierung der Bildpaare beruht darauf, ob die Veränderung beziehungsweise die Differenz zwischen zwei Momenten – sowie auch von einem Bildpaar zum nächsten – für mich nachträglich bedeutungsvoll geworden ist. Ich vollziehe so die inhaltlich wichtigen Momente aus der knapp dreiminütigen Videosequenz nach und achte dabei auf die Aktionen und Reaktionen des Publikums. Dabei folge ich einer subjektiven Heuristik. Die Auswahl der Darstellungen entspricht den von mir gesehenen und analysierten Übergängen und Dynamiken der Szene. Jeweils ein Bildpaar ist den folgenden Phasen gewidmet:

1) dem Moment, in dem Wicht zu erzählen beginnt, und der Entwicklung der Aufmerksamkeit darin;
2) dem Übergang vom Erzählen in den eigentlichen Akt, der im Moment ebenso unverständlich wie überraschend ist;
3) dem außergewöhnlich langen Halten der leeren PET-Flasche über dem Kopf durch Wicht, während sich im Publikum Zweifel an der Deutung herstellen, dass der Akt nichts Besonderes zu bedeuten hatte; und

4) dem Kontrast zwischen dem Schrei, den Wicht ausstößt, und Wichts beruhigender Erklärung, die die Situation wieder auflöst.

Die Bewegungen, denen ich auf die Spur zu kommen versuche, stecken zwischen diesen Darstellungen. Ich versuche damit, die Übergänge zwischen verschiedenen Phasen und Momenten von ‚Saft' einzufangen, in denen kollektive Reaktionen auftreten oder zu erwarten wären. An den Bildpaaren beschreibe ich daher jeweils eine bestimmte Ausgangslage im ersten Bild und im Vergleich dazu den Unterschied und das Resultat des Übergangs im zweiten Bild. So kann ich die Entwicklungen verfolgen, die sich entspinnen. Es werden dabei Aspekte sichtbar, die sich wenig oder gar nicht unterscheiden oder verändern, während sich anderes stark verändert. Mit Fokus auf die sich entwickelnde und sich verändernde Haltung und die sich verändernde Aufmerksamkeit des Publikums lese ich die Ausrichtung des Publikums in *Prom* in Bezug auf die Frage, wie Ausrichtung entsteht und, allgemeiner, wie die Publikumsbildung mit dem Geschehen der Performance zusammenhängt.

Die Beschreibung bezieht jeweils das ein, was auf den Bildern zu sehen ist, jedoch auch das, was als Kontext des jeweiligen Moments nicht zu sehen und doch wirksam ist, insofern es etwa bereits zuvor bekannt war. Hierbei war ich auf meine Erinnerung angewiesen und wurde durch die Sichtung des Videomaterials unterstützt. Ich versuche beim Beschreiben das, was ich sehe, von dem nicht im Bild Sichtbaren zu trennen. Auch werde ich die Momente, für die die Standbilder stehen, zunächst für sich beschreiben und erst dann einen Bildvergleich anstellen, der auf den Prozess hinweist. Beide Abgrenzungen sind nicht absolut und können aufgrund der Verflechtung dieser Aspekte miteinander nicht komplett durchgehalten werden.

Die sich zeigenden „Anordnungen" beschreibe ich zuletzt im Rückgriff auf Erkenntnisse der Visuellen Soziologie.[143] Die Standbilder sind wie gesagt dokumentarisch verwendet und tragen überdies dazu bei, dass die Lesenden Aspekte der Beschreibung nachvollziehen können. Hilfreich ist das Konzept der Anordnung aus der Visuellen Soziologie, gerade weil dieses auf zeiträumliche Aspekte verweist. Anordnung wird „in der Zeit beschrieben" und stellt die „räumliche Verbindung zwischen Objekten" dar, schreibt etwa Heinz Moser.[144]

Anders als die Visuelle Soziologie fasse ich die Anordnungen jedoch *erstens* weniger als Bildelemente (als bildimmanentes und visuelles Phänomen) als in ihrer Bedeutung für die kollektive ästhetische Situation (als performatives und nicht alleine als visuelles Phänomen) auf. Denn es geht um eine raumzeitliche *Entwicklung* – den Publikumsprozess –, und dieser steckt nicht im einzelnen Bild, sondern ist

143 Vgl. Moser 2005; vgl. a. Friebertshäuser, von Felden und Schäffer 2007.

144 Moser 2005, S. 13.

im Erfahrungsraum der Performance entstanden. Den Zwischenräumen der Bilder und dem in den Bildern nicht Sichtbaren kommt hierin wie beschrieben eine wichtige Rolle zu. *Zweitens* wird das, was auf den Bildern zu sehen ist, nicht direkt, sondern im Sinne einer indirekten Lesart, ausgerichtet auf die Spuren und Symptome, interpretiert. Es wird sich damit auf ‚Ausrichtung' als ein Phänomen mit sowohl sichtbaren wie auch nicht sichtbaren Komponenten bezogen. Das Nachdenken übers Symptom als indirekte Empirie übernehme ich in dem Sinne, wie ihn Andrea Sabisch im bereits zitierten Band *Bildwerdung* 2018 verwendet.[145] Meine Untersuchung fokussiert darauf, *wie* sich Ausrichtung zeigt, und interessiert sich dafür, aufzufächern, welche Arten von Ausrichtung dadurch an *Prom* konturiert werden können – es geht nicht darum, zu zeigen, *dass* Ausrichtung entsteht.

Nichtsdestotrotz kam in einem ersten Schritt des Betrachtungsprozesses die Grammatik der bildsprachlichen Elemente nach Moser[146] für eine erste, oberflächliche Betrachtung zum Zuge, die die Frage behandelte, ob und inwiefern sich das Material überhaupt für eine solche tiefergehende Analyse eignet. Die sechs Kategorien, die dafür hilfreich waren, mich zu entscheiden, das Video zu nutzen und Standbilder daraus auszuwählen, waren

1) Herausgehobenheit;
2) Zerstreutheit und Clusterbildung;
3) Statuskonsistenz und Statusinkonsistenz in Bezug auf die Frage, wie Formen und Objekte zusammengehören;
4) soziale Konformität und Bezug auf Normen, etwa in Stil, Haltung, Kleidung der Abgebildeten;
5) Eindruck, generelle Atmosphäre;
6) Aufnahmewinkel, Standpunkt der Aufnahme, Stellung der Kameraperson zum Gesamten, wie etwa Überlegenheit, Distanz oder symbolische Gleichheit.[147]

Diese Kategorien trugen zu einer ersten Akzentuierung verschiedener Aspekte bei, die in den Darstellungen sichtbar werden und sich zwischen Bildern verändern können. Hinsichtlich der Herausgehobenheit (1) fiel etwa die herausgehobene Positionierung von Wicht gegenüber dem Publikum auf, hinsichtlich des Zusammengehörens der sichtbaren Teile (3) die immer konsistenter werdende Anordnung des Publikums, der ich weiter nachgehen werde. Hinsichtlich der sozialen Konformität und des Bezugs auf Normen (4) fiel die Auffälligkeit und Bedeutsamkeit bestimmter Gesten auf, die von Wicht unter anderem durch das Stilmittel des Overacting sowie das Herunterspielen anderer Akte erzielt wurde. Der generelle

145 Vgl. Sabisch 2018, S. 67 ff., bes. S. 74 f., S. 79.

146 Vgl. Moser 2005.

147 Vgl. Moser 2005.

Eindruck, den die Darstellungen machen, (5) ist sehr davon geprägt, dass nur einer etwas tut und die anderen dieser Darbietung lange weitgehend still zuschauen und zuhören. Zum Standpunkt der Aufnahme (6) lässt sich sagen, dass der Aufnahmewinkel der in dokumentarischer Absicht und durch eine geübte Kameraperson erstellten Aufnahme etwas unter der Augenhöhe des Publikums liegt, wodurch er den Performer in seiner Position im Bildvordergrund noch akzentuiert, was dessen Herausgehobenheit (1) unterstreicht und auch der von diesem performten aktiven Position entspricht.

Einige dieser grundlegenden Beobachtungen mögen in die hier im Folgenden unternommene Lesung der Szene eingeflossen sein. Sich verändernde Anordnungen sind ein – sichtbarer – Teil des Publikumsprozesses und tragen, weil sie nicht nur von derjenigen, die das Still im Nachhinein betrachtet, sondern auch von den Anwesenden in der Situation wahrgenommen werden, zu diesem Prozess wiederum auch bei.

4.3 Beschreibung und Analyse von Aspekten der Ausrichtung in ‚Saft'

Schritt für Schritt gehe ich im Folgenden der Ausrichtung anhand der vier Bildpaare aus der Videodokumentation nach. Die Untersuchung nimmt besonders die Zuschauer:innen in den Blick, die gegen den grell gekleideten Performer im Vordergrund als eine dunkle und kompakte Masse von Körpern erscheinen, die zugleich aber auch bewegt und vielgestaltig ist, und setzt sie ins Verhältnis zum jeweiligen Geschehen. Die Strukturiertheit der kollektiven ästhetischen Situation erhöht sich gegenüber der verteilten Situation im ‚Fest' merklich, und die Teilnehmenden werden nun füreinander in ihrer Rolle – und den Arten, in denen sie diese ausfüllen – sichtbar. Zwischen Performer und Publikum entsteht eine Aushandlung, in der es um das Gewinnen von Aufmerksamkeit auf der einen Seite und das Zugestehen von Aufmerksamkeit auf der anderen Seite geht. Der Publikumsprozess, den ich zu rekonstruieren versuche, erzählt insofern auch davon, inwiefern die individuellen Subjekte bereit sind, sich involvieren und sich treffen zu lassen. Die Szene ‚Saft' wird zur Situation der Publikumsbildung.

Der Bildausschnitt bleibt über die ganze Sequenz hindurch derselbe, er zeigt den Performer am rechten Bildrand wie auch einige der Anwesenden hinter ihm. Das Publikum verteilt sich in diesem Ausschnitt auf einer Linie, als sei es gegenüber der Kamera aufgereiht. Tatsächlich zeigt diese Einstellung kaum die Hälfte eines großen Kreisbogens um den Performer herum, den die Umstehenden bilden. Durch die Position der Kamera bleiben die Gegenüber der Zuschauenden unsichtbar, weil sie sich hinter der Kamera befinden.

Aufmerksamkeit generieren





Abbildungen 17/18: Publikumsbildung in Bild 1 und 2

Wicht ergreift im ersten Bild gerade das Wort, nach einer längeren Phase, in der alle Anwesenden im Raum verstreut waren und die Aufmerksamkeit nicht allzu sehr auf ihn gerichtet war. Sichtbar ist dementsprechend, dass das Publikum im ersten Bild körperlich noch in verschiedene Richtungen ausgerichtet ist. Manche

wirken unzufrieden, als komme es ihnen nicht gelegen, ihre Gespräche zu unterbrechen, manche sehen abgelenkt aus und andere angespannt, als bereite es ihnen Unbehagen, sich neu zu orientieren. Einige nesteln an sich herum.

Während Wicht zuvor das Motiv des Beieinanderseins aufgerufen hatte, doch selbst nicht im Fokus stand, ist er nun in der Mitte eines Kreises von Anwesenden platziert. Nachdem 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 zweiten Bild ist zu sehen, dass Wicht noch immer spricht. Er fährt fort, die Geschichte von seiner Wahl zum Ballkönig bei der letzten Prom Night zu erzählen; er beginnt beim Sprechen zu gestikulieren und erzählt immer lebhafter. Wie schon im ersten Bild herrscht im Publikum noch eine gewisse Distanziertheit, aber die Aufmerksamkeit scheint höher zu sein, das Publikum verfolgt gespannt die Erzählung. Die Umstehenden bilden einen Bogen um den Erzähler, und sie blicken ihn an.

Das, was sich zwischen den Bildern ereignet, formuliere ich erstens als „ruhiger Werden" und zweitens als „einander ähnlicher Werden". Die Bewegtheit des Gesamtbildes nimmt vom ersten 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. Die beiden Zuschauer:innen, die zuerst noch an der rechten Wand lehnten, stellen sich mit in den Kreis. Eine Person, die das erste Bild durchquert, ist im zweiten Bild verschwunden. Eine andere Person dreht dem Performer zuerst ihre Schulter zu und wendet sich ihm dann ganz zu. Mit dem „ruhiger Werden" ist auch die Beobachtung verbunden, dass bestimmte Gesten wie ein auffällig breiter Stand oder miteinander verschränkte Arme vermehrt auftreten. Im zweiten Bild finden Arme zueinander, sie sinken ab, sie kreuzen sich und die Hand fasst das Handgelenk. Es findet also eine Konsolidierung der Haltungen statt, die Posen der Abwehr zu Posen des Zuhörens werden lässt. Damit werden die Personen sich nun ähnlicher, die Haltungen werden vergleichbarer: viele aufmerksame Mienen und in Wichts Richtung gedrehte Köpfe. Einige stehen gerade und recken die Hälse, andere nehmen das Kinn zurück: Das zweite Bild ist ein Bild der Aufmerksamkeiten, alle sind Wicht zugewandt, der nun einer homogeneren Gruppe gegenübersteht als zuvor.

Die neue Situation ist dadurch charakterisiert, dass nur eine Person spricht und alle anderen schweigen. Vieles in den Bildern weist darauf hin, dass die Anwesenden – nicht widerstandslos und nicht sofort – dabei sind, sich in ihrer neuen Rolle als Zuhörende einzufinden. Die in den Bildern beschriebene Mischung aus Aufmerksamkeit und angespannter Distanz weist darauf hin, dass es nicht ganz einfach ist, sich auf diese neue Logik einzustellen. Vom ersten zum zweiten Bild wird also langsam eine Art von Ausrichtung sichtbar.

Vom Erzählen zum Verstummen und vom Zuhören zum Hinschauen





Abbildungen 19/20: Publikumsbildung in 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 sogar gut unterhalten, manche lachen. Sichtbar wird damit eine Ausrichtung auf die Geschichte – und auf ihren Erzähler –, die einerseits körperlich (Ausrichtung) und kognitiv (Aufmerksamkeit) ist, andererseits ist auch zu vermuten, dass hier eine emotionale

Ausrichtung, eine Öffnung hin zur erzählten Situation entsteht. Die Geschichte ruft muntere und empathische Reaktionen hervor, die unterschiedlicher Art sind. Bei einer Handvoll Personen begleitet ein Lächeln den Bericht, während andere eher versonnen zuhören. Die Mienen sind entspannt und gelockert, die Blicke auf Wicht gerichtet. Im Unterschied zum ersten Bildpaar sehe ich im dritten Bild eine Aufmerksamkeit, die eher durch Verbundenheit als durch Ablehnung charakterisiert ist und die eher gespannt als distanziert ist. Die Angleichung der Mienen an das, was erzählt wird und das erfreulich, sogar erstaunlich ist, deutet darauf hin, dass sich bei manchen eine Form von Empathie, eine Verbindung eingestellt hat. Dem Videomitschnitt ist zu entnehmen, dass Wicht in diesem Moment lebhaft eine anekdotische Geschichte erzählt, und er erzählt von etwas Positivem. Die Erzählung, wie Wicht ganz überraschend zum Ballkönig gewählt worden ist, obwohl er eigentlich nicht gerade der Beliebteste gewesen sei, zieht also die Zuhörenden in ihren Bann. Dass ich mich ausrichte, ist mir in der Situation übrigens nicht aufgefallen; sicher auch, weil sich ganz zu fokussieren in gewissem Sinne ja gerade bedeutet, die Distanz aufzugeben und sich auf etwas anderes einzulassen.

Das vierte Bild steht für den Moment, in dem Wicht abrupt die Flasche Saft anhebt, die er in der Hand hält und deren Deckel er zuvor unbemerkt geöffnet hat, und sich deren Inhalt über den Kopf gießt. Wicht unterbricht sich dadurch in der eigenen Rede an der Stelle, an der er in der Geschichte das Podium betritt und seine Ansprache als Ballkönig beginnt. „Ich gehe also aufs Podium und beginne zu sprechen, und da – …" Wicht inszeniert nun einen Bruch und geht von der Narration in eine Aktion über. Bei vielen im Publikum zeigt sich nun eine Heiterkeit, ein Schmunzeln oder auch ein Ausdruck des Erstauntseins. Links im Bild fasst sich ein Zuschauende:r ergriffen an die Brust, als würde er sagen: „Du meine Güte!"; ganz vorne in der Mitte stemmt sich eine andere Person 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.

Zwischen dem dritten und vierten Bild verändert sich viel an der Ausrichtung des Performers, der den Blick hebt und den einen Arm nach oben, den anderen zur Seite streckt. Wicht gießt sich unangekündigt eine Flasche Saft über den Kopf, dies ruft Veränderungen bei der Haltung der Umstehenden hervor, sie bleiben aber weiterhin aufmerksam in Bezug auf das Geschehen. Das Zuhören im dritten Bild wirkt abwartend, alle wollen hören, was als Nächstes kommt, und im vierten Bild wird dieses unverwandte Blicken beibehalten, sicher auch, weil es zu früh ist, um Sinn aus der Szene zu machen. Das Publikum ist berührt, aber unterschiedlich, alle in ihrer je eigenen Art. Es zeigt Reaktionen in dem Moment, in dem die hörbare Erzählung abbricht, es bleibt aufmerksam für den Fortgang dieser Erzählung, die, wenn auch anders als gedacht, weitergeht: Niemand wendet sich ab. Ich halte also fest, dass sich die Ausrichtung des Publikums zwischen den Bildern nicht so grundlegend verändert, wie es das Geschehen vermuten lässt. Das Zuschauen und

die Aufmerksamkeit dauern an. Obgleich die Intervention als Bruch und absurde Wendung der Situation einige überraschte Reaktionen wie Raunen oder Kommentare erzeugt und obgleich manche im hinteren Teil des Raums wieder genauer hinschauen, so entsteht doch nicht gerade ein Tumult. Im Gegenteil blicken alle unverwandt auf den Arm, auf das Rinnsal und auf Wicht. Etwas aufmerksamer als zuvor den sprechenden Performer betrachten sie nun den herunterplatschenden Saft. Die Rolle des Publikums zeigt sich sogar konsolidiert, zuerst mehr als Zuhörende, nun mehr als Zuschauende.[148] Diese ersten Reaktionen sind von einer Art von Versonnenheit durchwoben, als Verstrickung ins akute Geschehen.

Ich beschreibe nun einige Beobachtungen zu dieser neuen Situation. Der Performer hat völlig überraschend einen Bruch vollzogen, denn er geht von der Erzählung (vom Sprechen) in eine Handlung über, in ein Vorzeigen dessen, was passiert ist. Die Dramatik des Moments – als Umschlagpunkt der Geschichte von *Carrie* – ist für die Anwesenden noch kaum evident. Wohl aber schlägt die Verbindung zwischen dem Performer und dem Publikum um: Wicht sendet keine Worte mehr aus und blickt die Gegenüber nicht mehr an, sondern er empfängt die Blicke und hält die Augen geschlossen, während der Saft an ihm hinunterrinnt. Der Performer adressiert im vierten Bild niemanden direkt, er gibt ein Bild ab von einem, der in sich gekehrt und mit der Materialität des Saftes beschäftigt ist. Im dritten und vierten Bild bestehen Anhaltspunkte für eine solide Verbindung zwischen dem Erzähler der Geschichte vom letzten Fest und den Teilnehmenden am neuen Fest. Die Zuhörer:innen sind weiter aufmerksam, sie bleiben auf den Performer und auf das Geschehen ausgerichtet. Sie spüren womöglich in Bezug auf das Gefühl noch dieser erzählten Geschichte nach, die ja gut begonnen hat. Ob die positive Deutung zu halten ist, können sie noch nicht wissen.

Das Halten der Pose

Im fünften und sechsten Bild ist die PET-Flasche leer und Wicht hält inne, die Arme nach oben gereckt, er steht tropfend da wie ein Standbild. Die Veränderung zwischen den beiden Bildern, die ich ausgewählt habe, ist minimal, doch es scheint, dass die Mienen der Zuschauenden zwischen den beiden Bildern etwas ruhiger und heiterer werden. Wicht hält den Arm weiterhin nach oben gereckt, als die Flasche leer ist, und erstarrt in dieser Pose. In die Stille hinein lässt er den Flaschendeckel fallen.

Im Video perlt in dem Moment, den das fünfte Bild zeigt, im Publikum ein Lachen auf, hier und da gibt es ein Klatschen, und in der Tonspur lassen sich sogar vereinzelte Bravo!-Rufe vernehmen. Sichtbar ist, dass viele ein wenig in sich

148 Vgl. zur Unterscheidung von spectators und audience: Allain und Harvie 2014, S. 156.





Abbildungen 21/22: Publikumsbildung in Bild 5 und Bild 6

hineinlachen und die beiden Personen, die vorne in der Mitte stehen, sich einander lachend zuwenden und die Szene offensichtlich kommentieren. Insgesamt deutet das alles auf eine gelöste Stimmung hin. Dass das Publikum von *Prom* Applaus spendet und lacht, weist darauf hin, dass sie das, was da für sie aufgeführt wird, als Teil *ihrer* Situation einschätzen. 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. Das Publikum steuert, obwohl – oder weil – nicht geklärt ist, was das alles soll, bereits auf einen Abschluss zu.

Das Lachen im Video setzt sich fort und ergreift im sechsten Bild mehrere. Dass sich Wicht zuvor mit Saft überschüttet hat, wird als eine Darbietung eingeordnet und zeitigt Applaus. Wer applaudiert, fügt sich in die Logik der Darbietung ein und nimmt die entsprechende Rolle auch an. Im Kommentieren ist das Publikum also voll dabei und schaut mit ungebrochener Aufmerksamkeit zu Wicht. Das Kommentieren stellt eine Distanzierung vom akuten Geschehen dar, doch zugleich ist es auch ein Beitrag zum Geschehen insgesamt, eine Bezugnahme. Es ist interessant, dass das Publikum sich in dieser Szene *als Publikum* betätigt und sich darin wohlfühlt, denn genau hier wäre in Analogie zu *Carrie,* der zu diesem Moment immer noch ungenannten Referenz, die Demütigung anzusiedeln, die die Ballkönigin Carrie erleidet, weil auch das Ballpublikum über das Unglück auf der Bühne lacht. Das Publikum macht sich in *Carrie* schuldig durch sein amüsiertes Lachen und dadurch, dass es nicht eingreift. Carrie wird durch das Gelächter blamiert und exponiert, es ist ein ähnlicher Bruch mit dem Glücksversprechen wie auch in Wichts *Prom*.

Da die Pose nichts Gutes versprach, ist zu vermuten, dass im Publikum eine Vorahnung bestand, dass ein Bruch vorliege. *Proms* Publikum steht im fünften wie im sechsten Bild ruhig da, beunruhigt wirkt es nicht. Doch eine beginnende Verunsicherung steht im Raum, denn der Performer verharrt besonders, unnatürlich, lange in seiner Pose und die Erzählung bricht dadurch ab. Es ist für sie noch nicht klar, wofür die Intervention steht und was sie zu bedeuten hat. Der Applaus und die Kommentare könnten insofern als ein Versuch gelesen werden, einen Abschluss für die Szene mit der Saftdusche zu finden. Die Möglichkeit, darüber nachzudenken – was ist passiert? wofür steht es? –, wird durch den Applaus und die Bravo!-Rufe abgeschnitten, da durch sie der Moment zu einer Darbietung gemacht wird, zu einer erfreulichen oder lustigen Aktion, die die Beziehung zum Performer und zur Performance nicht verändert: Er führt vor, wir schauen zu; er macht weiter, wir reagieren. Aufführungsanalytischen Ansätzen gemäß, die die Reaktionen des Publikums mit einbeziehen wie Jens Roselt, können Applaus und Zwischenrufe als Reaktionen auf eine Verunsicherung gelesen werden.[149] Und dementsprechend werden übertriebene körperliche Reaktionen wie „Lachen, Kreischen, hektische und suchende Bewegungen" als Ausdruck von Beunruhigung gelesen.[150] Dieser Befund bestätigt sich auch in meiner Anschauung; auch ich selbst konnte in diesem Moment *Prom* noch nicht deuten. Die Situation war mir unangenehm, weil sie Bedeutsamkeit erzeugte, uns aber durch ihr Timing in der Luft hängen ließ. Daher scheint der Applaus unpassend und voreilig, wie ein hilfloser Versuch, die Dinge zu beschleunigen, die ambivalent im Raum standen, weil sich ein Kipppunkt ankündigte, aber die Deutung ausstand. In dem Moment habe ich selbst nicht gelacht, sondern die Luft angehalten.

149 Vgl. Roselt 2015.

150 Westphal 2015, S. 50.

Zweimal Stimme: Ein Schrei der Bestürzung und die Distanznahme durch einen Kommentar





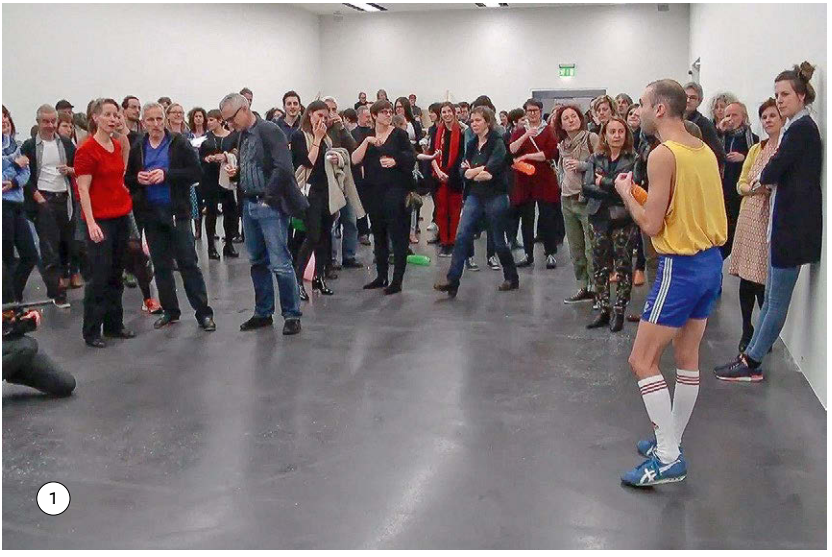
Abbildungen 23/24: Publikumsbildung in Bild 7 und Bild 8

Das siebte Bild in der Reihe dokumentiert einen weiteren Bruch, der die Geschichte erneut 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. Im siebten Bild ist sichtbar, dass ihm jetzt alle wieder in unbewegter Haltung zugewandt sind, einander darin ähnlich, dass ihre Bewegungen mit dem Beginn des Schreis wie eingefroren wirken. Die Mienen zeigen verschiedene Nuancen zwischen

Bestürzung, Ernst, Abwarten und Abwägen, manche grinsen ungläubig. Die Gesichter derjenigen, die vorne stehen, blicken fragend. Im Hintergrund kommt Bewegung auf, und einige auf der Tribüne stehen sogar 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. Sie wollen kein Detail verpassen. Im siebten Bild scheint sich bei denen in den vorderen Reihen ein Widerwille dagegen zu manifestieren, dass die Darbietung unterbrochen wurde, oder ein angestrengtes Nachdenken darüber, was das soll. Für die in den hinteren Reihen geschieht etwas, das es wert ist, ihre Position zu verändern. Die Stimmung hat sich gewendet, sie ist angespannt. Nun, im siebten Bild, gleichen die Haltungen wieder jenen, über die ich in Bezug auf das zweite Bild geschrieben habe: Es ergibt sich eine – sehr aufmerksame – Haltung, in der eine Distanz zum Geschehen sichtbar wird. Das Zurücknehmen der Bewegungen und der Umstand, dass die Haltungen dadurch etwas Angespanntes, Widerwilliges bekommen, deutet vielleicht auf den unterdrückten Impuls hin, die Veränderung der Situation zu kommentieren, und auf die Unmöglichkeit, sich ihr zu entziehen. Das Ernst-Blicken könnte die Antizipation dessen darstellen, dass etwas gekippt ist und dass es vielleicht tragisch weitergeht, oder auch als Zeichen dafür, dass nach dem aufnehmenden Zuschauen nun die Reflexion wieder in Gang kommt. Und da ist zugleich etwas, das sich dagegen widersetzt, in der Situation zu sein: Es könnte ein Widerwille dagegen sein, affiziert zu werden, eine Widerständigkeit dagegen, überrascht und überfahren zu werden, eine Distanz schaffende Stimmung. Was soll das?, fragen die Mienen.

Demgegenüber ist im achten Bild die Szene bereits zu einem Ende gebracht: Wicht hat die Arme sinken lassen und sich mit dem Rücken zur Kamera gewendet, er macht ein paar Schritte zum Publikum hin. Wicht hat gerade die Szene selbst kommentiert und dabei das Rätsel scheinbar aufgehoben, sowohl in Bezug auf den Zeitpunkt (vergangen) als auch die Einordnung (unproblematisch) betreffend. „Das war echt ein Mega-Witz. Na gut, man ist halt jung! Wir waren jung!" Dieses letzte Bild zeigt den Moment, nachdem die Relativierung geäußert worden ist. Es entsteht bereits Lachen, Lächeln und Bewegung im Publikum. Einige Personen wenden sich zur Seite, alle haben sich bewegt, manche zeigen erleichterte Reaktionen. Im Abgehen in Richtung des Laptops, an dem er die Musik wieder startet, wird Wicht noch rufen: „Die Party geht weiter!" Das Publikum wendet sich im achten Bild wieder vom Erzähler ab und beginnt sich in Richtung einer Situation zu formieren, die der Situation zuvor ähnelt: Sie wenden sich ihrer vorigen Kleingruppe zu. Mit dieser Rückwendung zueinander ist ein Wiederherstellen der sozialen Kontakte und vielleicht das Wiederaufnehmen von Gesprächen verbunden, die durch Wichts Erzählung unterbrochen waren, und damit schließt sich ein Kreis. Dass Wicht die Ausrichtung auf sich beendet, zieht eine erneuerte Ausrichtung der Teilnehmer:innen aufeinander nach sich.

Entwicklung der Ausrichtung in der Szene ‚Saft'





Abbildungen 25/26: Die Szene ‚Saft' zu Beginn und am Ende: Bild 1 und 8 im Vergleich

Die ganze Szene ‚Saft' lässt sich als kollektive ästhetische Situation im Miniaturformat begreifen, und sie hat durch das gemeinsam Erlebte die geteilte Ausrichtung auf die Situation verstärkt. Was zwischen dem Beginn und dem Ende der Szene vor sich gegangen ist, hier repräsentiert durch das erste und das letzte der

acht Bilder, zeitigt einige Unterschiede. Die Umstehenden bilden bereits anfangs einen Kreisbogen um Wicht und geben ihm eine Bühne. Im Verlauf der Szene richten sie sich dann gemeinsam, doch nicht widerspruchsfrei, auf diesen Akteur und damit auch aufeinander aus. Durch die insgesamt widersprüchliche und komplexe Situation entsteht gegenüber dem Beginn eine neue Art von Aufmerksamkeit im Raum. Das letzte Bild wirkt so, als ob die Atmosphäre eine mehr geteilte, eine stärker übergreifende sei als zu Beginn der Szene.

Als deutlichster Unterschied ist eine größere Bewegtheit zu markieren. Auch eine Unterschiedlichkeit in der Stimmung wird sichtbar: geschlossene Münder zu Beginn, offene und lächelnde Mienen am Ende. Es zeigen sich in beiden Bildern verschiedene Arten der Ablösung oder Wegwendung vom Performer, und zugleich ist auch eine Zugewandtheit wahrnehmbar.

Zuletzt steht also das wieder gelockerte, sich nun an einer anderen Stelle als zuvor befindliche Publikum im Raum. Es ist nicht alles ganz wie zuvor, denn das Publikum scheint zufrieden damit oder erleichtert darüber, eine unangenehme Situation hinter sich gebracht zu haben. Die Haltungen sind gelöst und entspannt, viele lachen vor sich hin. Die Erleichterung darüber, dass das, was Wicht seiner Erzählung beziehungsweise dem von ihm Vorgezeigten nach passiert ist, doch nicht so schlimm gewesen zu sein scheint, erfasst alle, fast als hätten sie es selbst erlebt. Die Beteiligten haben Grund zur Erleichterung, denn sie brauchen nicht weiter zuzuhören, aber auch die Gefahr ist scheinbar gebannt, dass es unangenehm wird oder dass sich die von Wicht in der Einladung zum Fest angekündigten Unfälle manifestieren – dass es also wieder zu etwas kommt, das traumatisierend ist, zu Szenen, die sie nicht kennen können, wegen denen dieses Fest, die Prom Night, jedoch stattfindet. Sie wurden zum Zuhören angehalten und durch die dazu notwendige Ausrichtung der Blicke und Aufmerksamkeit diszipliniert, und sie wurden darüber hinaus etwas ausgesetzt, das sie nicht im Voraus kennen konnten.

Während der Szene hat die Situation, auch durch ihre Taktung, alle Beteiligten erfasst und sie einander angenähert, sie innerlich und äußerlich aneinander angeglichen. Im letzten Bild der Reihe sind alle dabei, sich in verschiedene Richtungen abzudrehen, und doch sind sie mehr Teil eines Ganzen als zuvor. Es deutet einiges in der Beschreibung darauf hin, dass die äußerliche Ausrichtung sich während dieser Schlüsselmomente konsolidiert hat und durch eine innere Haltung ergänzt wurde.

4.4 Ergebnisse und Herausforderungen der Analyse

Momente von Ausrichtung: Vereinheitlichung, Widerstände, Angespanntsein, Verunsicherung und Zögern

Es mag wirken, als liege der Analyse eine Lesart von Ausrichtung als ein die Anwesenden vereinheitlichender Vorgang zugrunde. Einerseits stimmt das: Es zeigt sich eine Entwicklung im Publikum, die ich als eine zunehmende Konzentration und Angleichung aneinander ansehe und die in einer Mischung aus inneren und äußeren Momenten entsteht. Der Vergleich zwischen dem Anfangs- und dem Endpunkt des Publikumsprozesses, den ich im letzten Abschnitt dargestellt habe, ist diesbezüglich besonders frappant. Andererseits ist daran wenig Vereinheitlichendes, denn die individuellen Subjekte füllen und erfahren diese Prozesse im Einzelnen je anders. Das Publikum tritt also in Bezug zum Performer (es richtet sich aus), doch es agiert und reagiert auch seinen eigenen Dynamiken folgend (unabsehbar) und ungeplant (unwillkürlich), in sich voneinander unterscheidenden Weisen (individuell) und teilweise auch gemeinsam (kollektiv). Diese Unterschiedlichkeit lässt sich feststellen mit Blick auf Körperhaltung, Mimik und die Veränderungen der Haltung, während die Forschende in Hinblick auf die dahinterliegenden, nicht sichtbaren Gründe und Motivationen auf Spekulation angewiesen ist. Nur unter Zuhilfenahme der eigenen Erinnerung bestätigt sich etwa der Eindruck, dass die Anwesenden zu Beginn überrascht und unwillig sein könnten, weil sie sich im Gespräch unterbrochen fühlen und gezwungen werden, sich anders auszurichten, und dies kann dann im Bild bestätigt werden. Die Anwesenden bilden anfangs eine eher ungeordnete Reihe; manche sind noch halb den jeweiligen Grüppchen zugewandt. Später, am Endpunkt des hier analysierten Prozesses, zeigen sich diese Grüppchen nicht mehr so deutlich, die Anordnung ist nun stärker aufgereiht. Ohne die Erinnerung an die vorhergegangene Szene ‚Fest' und die darin entstandene Ausrichtung der Teilnehmenden aufeinander (statt auf den Performer) jedoch wäre eine Deutung der Verteilung im Raum als Symptom für einen anfänglichen Widerwillen und eine entstehende Ausrichtung nicht möglich gewesen.

Es treten Widerstände auf in Form verzögerter und unpassender Reaktionen, und besonders konnte ich durch die von mir vorgenommene Verbalisierung das Verfehlen der Situation in Hinblick auf den Sinn der Geschichte herausarbeiten, die sich im Applaus, im Lachen und im Kommentieren der noch nicht abgeschlossenen Situation zeigt. Diese Aspekte zeitigen wiederum unterschiedliche sichtbare Symptome, sind aber auf einen eigentlich einheitlichen Grund zurückzuführen, nämlich darauf, dass eine Situation der Verunsicherung oder Desorientierung geschaffen wurde.

Des Weiteren lässt sich ein Symptom benennen, in dem sich die Widerstände gegen das Ausgerichtet-Werden und gegen das Sich-Ausrichten zeigen: das Angespanntsein. Viele der Umstehenden weisen zu Beginn eine sichtbar 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. Auch wenn die meisten bereits zu Wicht schauen: Es nimmt eine gewisse Zeit in Anspruch, bis alle sich auf die neue Situation eingerichtet haben. Ein Hindernis 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, und sie sind motiviert, dazu weiter beizutragen. Durch Wichts Auftreten werden sie plötzlich doch wieder zu Zuschauer:innen, zum Publikum einer Performance-Sequenz, bei der ihnen nur wenig Beteiligung zugestanden wird. Das Publikum – inklusive mir selbst – ist also zugleich einbezogen und ausgeschlossen: Wurden die Anwesenden (zunächst) als Alliierte adressiert, sind sie nun zum bloßen Zuschauen degradiert, machtlos, die Situation zu verändern, und dem Geschehen ausgeliefert. Die Anspannung entlädt sich bei einigen im Lachen über die Saftdusche, bei anderen erst in der Erleichterung zum Schluss.

Es liegt ein Augenmerk der Analyse von Ausrichtung auf der Frage, wie das Zögern und Abwarten zu erklären ist, was es zu bedeuten hat und inwiefern die Zähigkeit der Reaktionen und des Verstehens damit zu tun hat, wie genau diese Ausrichtung zustande kommt. Sicherlich ist auch zu fragen, wie das voreilige Abschließen der Situation als komisch durch das Gelächter – vom Performer hervorgerufen durch die überraschende Wendung und das Halten der Pose (im fünften und sechsten Bild), dem er durch den Schrei (siebtes Bild) widerspricht, es zuletzt aber doch in seinem Kommentar bestätigt (achtes Bild) – damit in Verbindung steht. Soll auch hier der Vereinnahmung durch die Situation entgegengewirkt werden, geht es um eine Handlungsfähigkeit, um eine Deutungshoheit oder worum sonst? Welche Rolle spielen also Komplikationen und Widerstände bei der Ausrichtung? Was haben sie mit dem (Wieder)Gewinnen von Orientierung zu tun?

Die Widersprüchlichkeit von Ausrichtung: Inhaltliches Fazit der Untersuchung

Was ich Ausrichtung genannt habe und als wichtiges Momentum im Publikumsprozess begreife, umfasst verschiedene und auch widersprüchliche Phänomene. Sie zeigt sich zum einen als Dynamik, die Momente von Konzentration, Bewegung, Zuwendung und Anpassung aneinander beinhaltet, zum anderen über individuelle oder geteilte Reaktionen in einer Situation, die als Widerstände lesbar gemacht werden konnten. Ausrichtung ist als eine raumzeitliche Entwicklung zu lesen: als Prozess und genauer als eine diskontinuierliche Linie, die auch

sprunghafte Anteile haben kann. Ich habe daher nach Momenten der Ausrichtung der Anwesenden gefahndet, die sich in ‚Saft' stetig verändert, wenn auch der Bildausschnitt derselbe bleibt, und die körperlich, an Bewegungen und bisweilen nur im Mienenspiel zu sehen ist. Durch sein Sich-Zuwenden 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 passen ihre Plätze so an, 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, und dieses differenziert sich in verschiedenen Arten und Qualitäten der Aufmerksamkeit aus, die auf das Geschehende antwortet: etwa in Amüsiertheit, verlegenem Lachen, Schweigen, Peinlichkeit, Überforderung, Abwarten und in anderen Phänomenen mehr, die sich untereinander schnell abwechseln können. In den Blick treten Formen der Zuwendung, doch zeigen die Bilder ebenso verschlossene oder nicht deutbare Mienen, Versonnenheit, Zerstreutheit, Wegschauen, Sich-Abwenden, oder auch, wie Einzelne gähnen, ihr Handy bedienen und sich beim Zuschauen auf den Boden kauern. Dies sind Reaktionen darauf, ausgerichtet zu werden.

In der Analyse der Standbilder, die ich aus dem Video generiert habe, hat sich Ausrichtung als ein vielfach gebrochener Prozess gezeigt: als Hinwendung der Teilnehmenden zu Wicht, doch auch als Abwendung von ihm. Sichtbar werden vielfältige Spuren von Ausrichtung wie die Anspannung, die Wechsel der Körperhaltungen, das Kommentieren und die Interaktionen, die nebenher ablaufen – als Reaktionen, die dem Geschehen angemessen scheinen und entsprechen oder es auch verfehlen können; als Zeichen des Sich-Ausrichtens auf den Performer oder des Beibehaltens der Ausrichtung auf die Situation des Festes, in dem dieser auf eine andere Art im Zentrum stand. Kurz: Die Ausrichtung, die ich in und zwischen den Bildern entstehen sehe, ist mannigfaltig und ich habe versucht, diese Vielfalt zu beschreiben.

Dass eine tiefergehende geteilte Ausrichtung entstanden ist, zeigt sich 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 Wicht und das soeben Geschehene sind weiterhin der Gegenstand von deren Unterhaltung; die rasche, sogar frühzeitige Abwendung der Teilnehmer:innen zueinander weist auf ihr Redebedürfnis und insofern auf ihre Verbindung zur Situation insgesamt hin. Die Abwendung der Anwesenden vom Geschehen und die Hinwendung zueinander bedeutet daher nicht, dass die vom Performer initiierte Situation ihnen gleichgültig ist, sie haben sich darauf ausgerichtet und sich ihr zugewandt, und dabei bleibt es auch. Der Performer wendet sich ab, und auch die Zuschauer:innen wenden sich ab, wodurch die alte und bekannte Situation des ‚Festes' wiederhergestellt wird: Nur haben die Beisammen-Stehenden jetzt ein gemeinsames Thema, während es

zuvor mutmaßlich eher unterschiedliche Themen waren, die besprochen wurden. Somit ließe sich in der Bewegung des Sich-Abwendens sogar eine Art von Spiegelung oder ein unwillkürliches mimetisches Moment feststellen. Daraus folgt vielleicht ebenso, dass sich voneinander abzuwenden nicht an der Ausrichtung rühren muss, sondern dass die Ausrichtung dabei 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 zieht eine Verfestigung der kollektiven ästhetischen Situation von *Prom* nach sich. Maßgeblich ist auch: Diese Ausrichtung betrifft und erfasst mehrere; sie ist ein *performatives* Phänomen, das das geteilte Geschehen erst herstellt und damit zur Entstehung der kollektiven ästhetischen Situation beiträgt – in *Prom* ist Ausrichtung auf Philippe Wicht / Böse Wicht Zone in ihrer Fragilität die kollektive ästhetische Dynamik, die für die Veränderbarkeit des Geteilten steht. Dass bei Einzelnen Ausrichtungen entstehen, zeigt sich dabei nicht nur an ihrer äußeren Erscheinung und daran, dass sie eine sichtbare Haltung einnehmen, sondern all dies kann auch darauf hindeuten, dass sie sich auch innerlich in der Rolle einrichten (sich ausrichten). Dieses Sich-Einrichten mag sich im Einnehmen einer Pose des Zuhörens wie auch im Ausführen und Ausfüllen der Handlungen Zuhören und Zuschauen zeigen. Doch auch scheinbar widersprüchliches Verhalten wie sich abzuwenden, das Geschehen zu kommentieren und zu bewerten deutet darauf hin, dass eine Person damit beschäftigt ist, eine solche Rolle zu füllen. Ausrichtung kann Distanz beinhalten, sonst wäre sie dasselbe wie Immersion oder Selbstvergessenheit.

Methodische Reflexion der Untersuchung

Ausrichtung ist nicht allein im Sichtbaren zu finden, und sie ist ein widersprüchliches Phänomen, das zu beschreiben herausfordernd ist, wie sich im inhaltlichen Fazit andeutet. Diese Aspekte beeinflussen auch das Vorgehen bei der Analyse und die Interpretation: Ich habe in einem vergleichenden, prozessualen Blick auf die unterschiedlichen Phasen der Szene auf Momente von Ausrichtung geschlossen. An den sichtbaren Darstellungen ließ sich das Erinnerte mit Veränderungen in der Haltung und im Ausdruck und aus motorischen, körperlichen und mimischen Spuren abgleichen. Die Interpretation bleibt vorsichtig und greift nur auf Aspekte zurück, die sich unter Zuhilfenahme der Erinnerung wirklich bestätigten. Zu jedem Bildpaar wurden, wo es möglich war, verschiedene Analyse-Teile verfasst: eine Beschreibung des Sichtbaren in den beiden einzelnen Bildern, die davon zu unterscheidende Ergänzung durch Vorausgesetztes und Wissbares, das, was sich im Vergleich zwischen den beiden Bildern zeigt, sowie eine Charakterisierung der zuletzt entstandenen Situation. Es folgen hier einige Notizen zum

Ansatz der Betrachtung, als methodische Reflexion darüber, wie ich die Bildpaare betrachtet und in Text übersetzt habe.

Die Sequenzialität der Sprache erzeuge eine zeitliche Dimension im Text, betonen Stimmen der Visuellen Soziologie, während die Fotografie im Gegensatz dazu räumlich und an den Dingen und ihrer Gleichzeitigkeit orientiert sei.[151] Daraus resultiere das Problem, dass es einer beschreibenden Analyse nicht im Entferntesten möglich sei, die vielfältige Gleichzeitigkeit in den Fotografien sprachlich wiederzugeben. Darin jedoch liegt nicht mein Interesse; da ich auf die Differenz zwischen den Bildern abziele, kann ich die Veränderungen markieren, und gewisse gleichbleibende Elemente brauchen nicht immer neu beschrieben zu werden. Sicherlich kann auch ich nicht über die Vielfalt dessen, was die Bilder zeigen, hinwegsehen, doch ich ergänze sie um eine Charakterisierung des jeweiligen Moments und schaffe so eine neue Erzählung.

Die acht ausgewählten Bilder sind in meiner Beschreibung dokumentarisch eingesetzt, darauf bin ich bereits eingegangen. Sie stehen für die Momente, an denen die Analyse einsetzt. Die Bilder sind für mich als Zeug:in der Performance unverzichtbar als Gedankenstütze für den jeweiligen Moment, über den ich schreibe. Für die Leser:in stellen sie ein Hilfsmittel dar, um den Moment in seiner Vielfältigkeit verschiedenster Bewegungen zu überblicken und daran die Argumentation nachvollziehen zu können. 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 von mehr oder anderem handeln.

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 dass Evidenz herzustellen überhaupt ein Ziel ist. Dass Ausrichtung geschieht, betrifft sichtbare und unsichtbare, gesicherte und nur vermutbare Ebenen, die ich in der Analyse als miteinander verknüpfte Faktoren behandelt habe. Somit ist der visuelle Aspekt der Ausrichtung und des Sich-Einrichtens in der Situation (als innere Positionsnahme) in der Analyse nicht vorrangig. Die Gründe dessen jedoch, wieso sich Einzelne ausrichten oder 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 ein Element, das in der Situation selbst nicht zur Sprache zu bringen ist. Meine Erzählung stellt einen Versuch dar, verschiedene sinnbildende 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.[152]

---

151 Vgl. Moser 2005, S. 13.

152 In Hinblick auf Bildkomposition, Verteilung und Anordnung der Teilnehmenden flossen soziologische Aspekte (Interaktion) wie auch kunstwissenschaftliche Aspekte (Bildqualitäten und Bildelemente) ein.

Das Bildliche und die Erinnerung sind nicht die alleinigen Grundlagen 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 und in einen körperlichen Akt übergeht und dass die im Raum verteilten Anwesenden dies in ihrer eigenen Körperlichkeit und Zeitlichkeit beantworten. Die Analyse hat die multiple Medialität einer Performance-Situation einzubeziehen. Nur das Video macht hörbar, dass die Narration den Tonfall einer Anekdote annimmt. Nur das Video kann die verschiedenen Lautäußerungen und ihre Verteilung in der Raumzeit von ‚Saft' wiedergeben, die sich zwischen Publikumsbildung und Performer entwickeln: das plötzliche Verstummen etwa, oder das angeregte Stimmengewirr. Die bedeutungsvolle und wirkungsvolle Art, in der der Performer zuerst spricht, dann schweigt, die Pause, die Art, in der er schreit und klagt, und zuletzt der Moment, in dem er wieder das Wort ans Publikum richtet – all dies sind auditive Momente, um die ich die Untersuchung sprachlich ergänzt habe.

Ich rekonstruiere dabei ein weiteres Element, das ich in dem Moment, in dem ich Teil der Situation gewesen bin, selbst teilweise nicht bemerken und nicht wissen konnte. Den Anteil der Anderen an der Situation sehe ich erst im Nachhinein klarer. 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 in Bezug zueinander, einander sehend und voneinander gesehen, gemeinsam und in gewisser Weise koordiniert, auf die Situation aus. Meinem Eindruck nach reicht das, was die Einzelnen vom Ganzen mitbekommen, für eine gewisse Abstimmung und eine gegenseitige Beeinflussung, und das führt zu Gleichzeitigkeiten und Ähnlichkeiten. All das ist schließlich Teil der Publikumsbildung im vorher dargestellten Sinne, es ist jedoch dem Publikum in der Situation sicherlich nur teilweise präsent. In diesem Moment selbst kann die Zuschauer:in nicht alle Reaktionen der Anderen sehen und nimmt höchstens einige davon aus dem Augenwinkel wahr, sie hört die Anderen sicherlich lachen und kann wohl eine Stimmung wahrnehmen. Was der Einzelnen davon bewusst wird, ist jedenfalls wiederum nur ein Bruchteil des Wahrgenommenen, gerade in einer derart eng getakteten Situation.

Die durch mich aus der Videodokumentation ausgewählten Standbilder dienen einer Nachforschung, die mich selbst mitbetrifft, weil ich als Teilnehmende – noch nicht als Forscher:in – mit dabei war. Ich bin sogar auf einigen Bildern sichtbar, weil der Standort der Kamera meinem Standort in *Prom* gegenüberliegt. Als Teil des geschilderten Ausrichtungsprozesses, daran teilnehmend, werde ich damit zum Gegenstand meiner eigenen Betrachtung: von meiner erinnerten Teilhabe ausgehend wie auch in der durch das Bildmedium in einen Abstand zur Erfahrung gerückten Betrachtung. Wichtige Aspekte des Publikumsprozesses entnehme ich der Videoaufzeichnung und ergänze die Analyse damit um die Erinnerungen, die

das Betrachten der Videoaufzeichnung anstößt. In dem Moment, in dem die kollektive ästhetische Situation stattfand und sich entfaltete, war 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. Als Betrachter:in ist mir mutmaßlich ebenso unklar gewesen wie den Anderen, wie es weitergehen wird, was die Brüche bedeuten oder wieso mich das Geschehen ergreift – und auch, dass es überhaupt dabei war, mich zu ergreifen. Die abgedruckten Darstellungen weisen auf die Spuren eventueller Auswirkungen hin. Sie stehen für den gemeinsamen, performten Raum, der von den Einzelnen in gewisser Weise auch seinerseits wieder rezipiert und wahrgenommen wurde. Die kollektive ästhetische Situation der Performance kann über diese erneute Betrachtung des Publikumsprozesses zu einem reflexiven Gegenstand werden.

In dieser nachträglich erweiterten Reflexivität stellen sich Fragen wie: Wieso bin ich eingebunden worden? Worauf habe ich mich ausgerichtet? Wieso habe ich mich eingerichtet?

Anders als in der sozialwissenschaftlichen Forschung oder Visuellen Soziologie, in der das Bild als Forschungsgegenstand und mittel für gesellschaftliche oder kulturelle Sachverhalte dient, dient mir die Videodokumentation zur Erschließung meiner Performance-Erfahrung in einer kollektiven ästhetischen Situation – und diese umfasst nicht alleine meine eigenen Erfahrungen, sondern sie besteht zu einem gewissen Teil aus kollektiven oder geteilten Erfahrungen.

4.5 Theoretische Perspektiven zur Kontextualisierung von Ausrichtung

Die Verbalisierung von Ausrichtung in der Szene ‚Saft' trug dazu bei, einige Linien der Performance-Erfahrung und ihrer dynamischen Veränderbarkeit inmitten des Kollektiven nachzuzeichnen. Dadurch konnte auch die Widersprüchlichkeit des Phänomens Ausrichtung konturiert werden. Eine körperliche Haltung einzunehmen heißt auch, innerlich ausgerichtet zu sein und sich innerlich auszurichten, denn beides ist miteinander verwoben. Ebenso ist sich offen zu zeigen bereits eine Art, eine Haltung oder eine Position zur Situation einzunehmen. Die Erfahrung in *Prom*, die wie dargestellt zu Teilen eine kollektive Erfahrung ist, ist von einer jeweils auch individuellen Verunsicherung darüber geprägt, was das zu bedeuten habe, was da passiert. An ‚Saft' habe ich gezeigt, wie die Anwesenden die Situation trotz – oder wegen – dieser Verunsicherung annehmen und sie zu der ihren machen, im Sinne einer Publikumsbildung. Die dabei entstehenden Bezüglichkeiten haben individuellen Charakter, insofern sich jeweils individuelle Subjekte zum Handeln herausgefordert fühlen, und kollektiven Charakter, insofern sie sich dabei aneinander angleichen und sich immer mehr als Einheit verhalten, ausgerichtet auf die (sich dadurch zuallererst herstellende) kollektive ästhetische Situation.

Nichtsdestotrotz würde die Schlussfolgerung, dass es hierbei um die Entstehung einer gemeinschaftlichen Erfahrungs- und Betrachtungsweise geht, den manipulativen, antagonistischen und spannungsvollen Rahmen, den *Prom* für die Publikumsbildung bietet, verkennen. Es soll hiermit ebenso wenig impliziert werden, dass sich die Anwesenden einer kollektiven ästhetischen Situation ganz einheitlich verhielten oder sich selbst als Kollektiv verstünden. Auf Basis dieser Annahmen bleibt vielmehr die Frage nach den beweglichen Grundlagen von Ausrichtung und Bezüglichkeit als veränderbaren Dynamiken inmitten des Kollektiven dringlich.

Zur Kontextualisierung von Ausrichtung stelle ich im Folgenden zunächst ausgesuchte theoretische Ansätze vor, auf deren Vorarbeit die Herausarbeitung der Publikumsbildung in diesem Sinne allgemein aufbauen kann. Zur weiteren Interpretation greife ich dann auf Momente aus dem theaterästhetischen postdramatischen Diskurs (Hans-Thies Lehmann) und aus dem feministisch-affekttheoretischen Ansatz (Sara Ahmed) zurück. Anhand dieser sich spannungsreich ergänzenden Perspektiven wird erstens herausgearbeitet, inwiefern die Ausrichtung des Subjekts einer ästhetischen Situation im Rahmen einer realen Erschütterung als (moralische) Positionsnahme zu verstehen ist, und zweitens wird das kulturell Geteilte der Ausrichtung – durch Ahmeds Konzept des *being in line* – in seinem Stellenwert für individuelle und kollektive Subjekte akzentuiert.

Verbindendes und Verunsichertes: Ansätze zur Gruppenbildung

Eine Interpretation der vor- und unbewussten Erklärungen, was zur Verstrickung in den Prozess einer Publikumsbildung führt, kann sich auf einige bestehende theoretische Ansätze stützen. In verschiedenen Zusammenhängen wurde über Phänomene wie Identitätsbildungen und das Einsinken in kollektive Entitäten nachgedacht, teilweise wird darin sogar der Bezug zu Aufführungen und Performern hergestellt. Lohnend ist der Blick auf Überlegungen von Forschungsgebieten wie Gruppendynamik und Sozialphilosophie sowie die bereits genannten Audience Studies. Wenn auch in diesen Gebieten inzwischen viel zu viel Material besteht, um den Forschungsstand umfänglich wiederzugeben, soll im Folgenden doch eine Auswahl interpretatorischer Ansätze vorgestellt werden, die für die Reflexion der Publikumsbildung in *Prom* heuristisch relevant gewesen ist. Da hierbei Performance als soziale und ästhetische Situation im Vordergrund steht, die individuelle und kollektive Subjekte betrifft, kommt der psychoanalytische Ansatz mehrfach vor.

In der Arbeit des Psychoanalytikers Wilfred Bion, eines Schülers von Melanie Klein, werden gerade ambivalente und offen gehaltene Ausgangslagen als produktiver Ausgangspunkt für Gruppenbildungen verstanden und untersucht. Die Grundstimmung der Verunsicherung in *Prom* steht der Entstehung gemeinsamer

Ausrichtungen nicht entgegen, sie ist ganz im Gegenteil ein möglicher Ausgangspunkt – oder ein Motiv – für eine konkrete gemeinsame Dynamik. Bion legt Gruppenbildungen als Basis den Mechanismus der projektiven Identifikation zugrunde, den er von seiner Lehrer:in, der Psychoanalytiker:in Melanie Klein, übernimmt.[153] Bion arbeitete an eigenen Beispielen drei Grundannahmen dazu heraus, wie sich eine therapeutische Gruppe in Bezug auf den Gruppenleiter ausrichtet und konstituiert. Die drei Gruppen nach Bion sind die abhängige Gruppe, die Kampf- und Fluchtgruppe und die Paarbildungsgruppe.[154] Die erste und zweite Gruppe hängen eng mit dem als Zentrum betrachteten Einzelnen oder Gruppenleiter zusammen, jedoch aus gegenteiligen Motiven, die dritte macht etwas Eigenes aus der Situation, indem sie sich um ein neues Zentrum – ein Paar – schart und dieses mit der Definitionsmacht darüber ausstattet, wie es weitergehen wird. Diese Logiken entstehen über Wochen und Monate, verstärkt auch dadurch, dass in der Spannung zwischen der Gruppe und dem Gruppenleiter nach Sinn und Bedeutung des Zusammenseins gesucht wird. Dadurch ergibt sich eine Dynamik, die die Dynamik einer Performance natürlich in ihrer Spezifik und Reichweite hinter sich lässt.

Der eigenständige Beitrag von präsenten oder medialen Kollektiven an Live-Events wurde in den Audience Studies beleuchtet, und es traten dabei konkrete Formen des Teilhabens und Teilnehmens an kollektiven Situationen in den Blick. Dadurch konnten Darbietungen oder Aufführungen als Performance-Situationen unter Beteiligung des Publikums konturiert werden.[155] Die Audience Studies verfolgen hierbei weniger ein Interesse an der Involvierung in bestimmte soziale Zusammenhänge als vielmehr die Frage, was ein Publikum genau tut, wenn es als Publikum mehr oder weniger aktiv zur Situation einer Kulturveranstaltung oder Performance-Aufführung beiträgt (‚audiencing'), wobei der Erfahrung des kollektiven Moments eine wichtige Rolle zugemessen wird.

Einige produktive Überlegungen zur Herstellung von Verbindungen zwischen individuellen Subjekten, die im gleichen Raum einer ähnlichen Situation unterworfen sind, finden sich bei Jacques Lacan. Wie Lacan in seiner Studie zum Gefangenensophisma dargestellt hat, schauen individuelle Subjekte auf das Verhalten der Anderen, um sich zu orientieren und die Desorientierung zu lösen, in die sie die Situation bringt, in der sie beispielsweise ein Rätsel lösen müssen, um freizukommen.[156] Wenngleich es sich in Lacans Beispiel um eine komplexe und artifizielle Anordnung handelt – es geht um strategische Überlegungen, nach denen das Verhalten Anderer Rückschlüsse auf deren Wissen über das jeweilige Individuum zulässt, das es somit schaffen kann, die Aufgabe als Erste:r zu lösen und

153 Vgl. Bion 1974 [1961], S. 108; vgl. a. Klein 1946.

154 Vgl. Bion 1974 [1961], S. 106–112.

155 Vgl. zusf. u. a. Reason und Lindelof 2017.

156 Vgl. Lacan 1980 [1945].

freizukommen –, ist die Analyse brauchbar. Denn darin wird etwas über die Energien auf individueller und intersubjektiver Ebene ausgesagt, und es wird auf den Faktor der Berechnung und die je individuellen Interessen hingewiesen, die dem Sich-Synchronisieren zugrunde liegen können. „Was die Gefangenen verbindet […], ist […] nicht emotionaler, sondern symbolischer Natur und […] entsteht erst in einem Prozess, in dem sich Zeitlichkeit und Intersubjektivität durchdringen", schreibt Nicolas Langlitz.[157] Bei der Entstehung einer sichtbaren Verbindung spielen, wie sicher auch in *Prom*, antizipatorische Überlegungen eine Rolle.

Ein weiterer Ansatz, um das Wir-Werden in einer kollektiven ästhetischen Situation zu beschreiben, schließt an nicht-essenzialistische Konzepte kollektiver Identitäten in der Sozialphilosophie oder der politischen Theorie an. Eine systematisierende Darstellung solcher Theoreme für die Herausbildung größerer Entitäten und die Motive, sich solchen größeren Entitäten innerlich anzuschließen, bietet die Philosophin Carolin Emcke.[158] Das Anstreben einer gemeinsamen Haltung oder die Annäherung an eine solche Haltung ist als kollektive Identität zu verstehen und stellt eine Art Kitt von Kollektiven dar, lässt sich daraus schließen. Insofern können individuelle Subjekte, die etwas Gemeinsames wollen, glauben oder anstreben, zum Kollektiv-Subjekt werden, auch ohne dass zuvor eine gemeinsame Identität oder eine allzu große Ähnlichkeit bestehen müsste, und auch ohne dass diese Haltung für immer anhalten muss.

Die hier angeführten Erklärungsansätze – für Gruppenbildung in der Gruppendynamik, für Erfahrungsweisen und Publikumspraktiken in den Audience Studies, für strategisch synchronisiertes zeiträumliches Verhalten in der Lacan'schen Psychoanalyse und für kollektive Identitäten in der Sozialphilosophie – stellen Orientierungspunkte dar, um über ein sich synchronisierendes und gemeinsames Verhalten eines sich bildenden Kollektivs in geteilten Umständen, eine Publikumsbildung wie in *Prom*, nachzudenken. Diese Ansätze werden der Performativität der kollektiven *ästhetischen* Situation aber nicht ganz gerecht, insofern deren Selbstreflexivität als ein reflektierter Bezug auf ihre Mittel mit diesen Ansätzen noch nicht ins Bild gerät.

Die psychoanalytischen Ansätze tendieren dazu, eine zentrale Instanz mit projektivem Potenzial ins Zentrum zu stellen: Im *Gefangenensophisma* ist es der Gefängnisdirektor, in Bions therapeutischer Gruppe der Gruppenleiter. Sei es in der Logik von Liebe und Bewunderung wie in Sigmund Freuds thematisch zentraler Schrift *Massenpsychologie und Ich-Analyse*[159], sei es in der Logik einer psychotischen projektiven Identifikation wie bei Bion – mit solchen Ansätzen hängt eine fixe Vorstellung von der Gruppe wie auch vom Performer der kollektiven ästhetischen

157 Langlitz 2002, S. 100.

158 Vgl. Emcke 2000.

159 Vgl. Freud 1921.

Situation zusammen. Auch die psychoanalytische Lesart von Performanceprozessen, die etwa die Theaterwissenschaftlerin Maria Grazia Turri vertritt, stellt Prozesse der Identifizierung in den Dienst der Fokussierung auf den Schauspieler.[160] Turri setzt den Performer in seiner symbolischen Position – mit Bion: in seiner Alpha-Funktion – zentral und kann so Licht in die Bezugnahme der Anwesenden auf diese nun ja auch *soziale* Rolle bringen. Doch weniger wird dies der Performance selbst und deren spezifischer Verbindung von *Was* und *Wie* gerecht. Damit lässt sich ein grundlegendes Kräfteverhältnis beschreiben, das nicht übersehen werden sollte, und doch läuft der Ansatz Gefahr, die Wandelbarkeit und Flüchtigkeit der Dynamiken kollektiver ästhetischer Situationen zu verfehlen, indem er einen psychischen Mechanismus betont. Zudem würde ich mich dagegen verwehren, dass Ansätze benutzt werden, in denen die einzelnen Bezüglichkeiten in einer Art Addition zum Kollektiv zusammengerechnet werden.[161] Es geht mir als Forschende:r darum, Publikumsbildung zu beschreiben und zu verstehen, ohne für die Interpretation auf das Tun und Lassen des Einen, als Akteur, oder auf Vorgänge projektiver Identifikation, die sich auf ihn richten, angewiesen zu sein; auch Binaritäten und Aufteilungen wie die zwischen Performer und Publikum, aktiv und passiv, wissend (kalkulierend) und nicht wissend (erlebend) etc., vorauszusetzen und sie damit festzuschreiben und maßgeblich für die Interpretation zu machen, ist nicht der Weg, der dem heutigen Status quo der Theoriebildung entspricht. Sie überschreiben andere, feinere Beobachtungen und Differenzierungen, die Bildung in Performance, soweit sie bisher konturiert werden konnte, doch so sehr ausmachen.

Akzentuieren wir demgegenüber die auftretenden Verbindungsstellen von Individuellem und Kollektivem *im Ästhetischen* und fragen wir, wie sie sich beschreiben lassen. Dass die Einzelnen sich offen zeigen für Ausrichtung, ermöglicht erst die kollektive ästhetische Situation mit ihren Erfahrungs- und Handlungskomponenten. Damit bringt dann, so meine These, die Positionsnahme der Anwesenden und ihre Gebundenheit als individuelle Subjekte – als ästhetische, soziale und verantwortliche Subjekte – schließlich die kollektive ästhetische Situation hervor. Diese Positionsnahme ermöglicht die Publikumsbildung im Sinne eines Verhaltens und Fühlens als Publikum, doch die je eigene Gebundenheit der Subjekte weist größere Unterschiedlichkeiten auf und ergibt eine vielgestaltige Publikumsbildung im Plural. Wie aber kommt es, dass sich dieses Subjekt in einen verantwortlichen Bezug zur Situation stellt, dass es sich also offen für die kollektive Verstrickung zeigt?

Eine valable Herangehensweise zur Beantwortung dieser Frage müsste die Reflexivität wie auch die Opazität des einzelnen ästhetischen Individuums voraussetzen und ausgehend davon die *Medien* oder Mittel in den Blick nehmen, die

160 Vgl. Turri 2017.

161 Der Vorbehalt gilt ähnlich für die Audience Studies, vgl. Reason und Lindelof 2017.

die Bewegtheit oder Bewegung und die Gebundenheit oder Bindungsfähigkeit in kollektiven ästhetischen Situationen befördern. Es wird dabei weiter vorrangig sein, den in *Prom* aufgetretenen paradoxen Grund des Geteilten – die Desorientierung, die zu Ausrichtung und Angleichung führt – zu erhellen. Inwiefern kann sich durch Verunsicherung eine Publikumsbildung ereignen, durch die aus einer losen Gruppe Anwesender, in aller Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit, etwas Neues wird? Wie kommt es, dass sich eine solche Publikumsbildung ereignet? Wie lässt sich die Erfahrung dessen so interpretieren, reflektieren und beschreiben, dass identitäre und binäre Festschreibungen in ähnlicher Art durchkreuzt werden, wie es die kollektive ästhetische Situation tut?[162]

Das Zögern an drei Übergängen in ‚Saft'

Kommen wir zur Konkretisierung der Publikumsbildung in ihrer Vielfältigkeit auf das Beispiel zurück. Ich gehe dieser Frage anhand der Beobachtung nach, dass sich in dem Beharren auf der positiven Deutung der Wunsch äußert, dass die Situation gut enden solle. Die Szene ‚Saft' unterliegt einer sprunghaften Dynamik durch die abrupten Übergänge zwischen verschiedenartigen Momenten, dies wurde bereits herausgearbeitet, doch sie generiert dabei auch ein Zögern, einen Widerstand. Interessant dabei sind drei Übergänge in ‚Saft': der Abbruch der erzählten Geschichte durch den Saftguss (Bild 4), der Schrei (Bild 7) und Wichts Kommentierung dessen als „Mega-Witz" (Bild 8). Das Publikum von *Prom* richtet sich über die Brüche hinweg auf diese unklare Geschichte aus, mehr noch: Es scheint bei sich eine positive Bedeutung der Geschichte aufrechtzuerhalten, die sich alle Mühe gibt, dieses anfangs – als eine zweite Option neben der Tragödie – eingeführte Bild des glückenden Gemeinsamen zu unterlaufen.

Die Reaktionen auf diese beiden ersten Brüche in ‚Saft' – auf den Saftguss und den Schrei – lassen sich als Momente des Zögerns beschreiben, als ein Verharren in der alten Deutung und ein Verfehlen der Situation. Da dies unwillkürlich auftritt, weist es auf eine Unwilligkeit oder Unfähigkeit zu verstehen hin, die ich als Versuch und als ein Bedürfnis interpretiere, an der bestehenden Einschätzung festzuhalten, dass alles in Ordnung kommen werde. Ein solches Einrasten wird in Momenten feststellbar, in denen die Ausgerichteten gemeinsam in ihrer Haltung verharren, obwohl die Situation sich verändert. Die Immobilität der Gruppe mag dazu beitragen, dass eine einmal eingenommene Ausrichtung schwerer wieder verlassen wird, obgleich eine Anpassung und Lageveränderung nötig wird. Dazu kommt noch ein gefühlsmäßiger Aspekt: Die Einschätzung, dass es eine positive Geschichte sei, die sich hier aktualisiert, und jede Wendung darin lustig, stellt

162 Vgl. Pewny, Callens und Coppens 2014; Campbell und Farrier 2015.

einen Angle im Sinne von Sara Ahmed dar – einen Blickwinkel oder Standpunkt, hinter dem ein bestimmtes Gefühl steckt.[163] Während Ahmed am angegebenen Ort von der Angst (anxiety) spricht, die alles, was uns nahe komme, mit einer negativen Perspektive ausstatten kann, ist es in *Prom* die Angst, dass der Vorgeschmack eines positiven Gefühls vergehe: eine Hoffnung. Daher, nicht aus Schadenfreude, wird die Saftdusche mit Lachen und Applaus quittiert. Als Wicht später in der Szene ‚Angriff' ein weiteres Mal ins melodramatische Register wechselt und sich getroffen von etwas zeigt, das er selbst performt, sind die Teilnehmenden zwar auch überrascht – doch sie reagieren deutlich abgeklärter und nehmen unterschiedlich Bezug darauf: belustigt, verwirrt oder genervt. Die Anwesenden spüren weiter einer anderen Geschichte nach, die gut begonnen hat und die sie gut enden lassen wollen. Dafür spricht auch, dass die Gruppe Wicht bei der Relativierung der Situation ‚Saft' ohne zu zögern folgt. Durch Wichts Behauptung „Das war ein Mega-Witz!" (Bild 8) stellt sich die vorherige Situation beinahe unverändert wieder her. Der Performer nimmt seine bekannte Erzählerposition ein und bedeutet dem Publikum, ihm in seiner Einordnung der Situation (erheiternd, vergangen, nicht schlimm) zu folgen. Diese Szene steht damit für die Herstellung einer emotionalen Verbindung zum gut und glücklich Endenden. Mithilfe der beiden bereits angeführten Ansätze, eines theaterästhetischen, postdramatischen, und eines kulturwissenschaftlichen, feministisch-affekttheoretischen Ansatzes, versuche ich nun, die hiermit konkretisierte Positionsnahme des ästhetischen Subjekts, die dazu führt, die Situation zu verkennen, auszudifferenzieren.

Theoretisierung der Verunsicherung aus der Perspektive des postdramatischen Theaters

Im theaterästhetischen Theorem des Postdramatischen, das ich bereits hinzugezogen habe, um den Begriff der Situation herzuleiten, spielen zugespitzte oder unangenehme Situationen und selbstreflexive Arbeitsformen eine Rolle. Das Postdramatische versteht sich gemäß Lehmann einerseits als „analytische Deskription"[164] der immer mehr autonom verwendeten Elemente von Theater. Nutzbar ist es als ein Werkzeugkasten der in komplexen und spannungsvollen ästhetischen Situationen wirksamen Elemente[165] und stellt so gemäß Primavesi und Schmitt eine „Arbeitsformel" dar.[166] Als Ästhetik interessiert sich das Postdramatische andererseits dafür, ästhetische Verunsicherung zu theoretisieren. Die These, dass es

163 Vgl. Ahmed 2010a, S. 36.

164 Lehmann 2005, S. 3.

165 Vgl. Lehmann 2005, S. 3.

166 Primavesi und Schmitt 2004, S. 8.

hierbei um eine „Erschütterung der ästhetischen Distanz" gehe, beschreibt eine Ebenenverschiebung, die durch die Widersprüchlichkeit der verwendeten Referenzsysteme zustande kommt, wodurch gerade das Reale als eine existenzielle Dimension des Wirkens von Performances gefasst wird. Daher kann schließlich auch der Körper der Anwesenden „signifikante[s] Material" sein.[167] Die Qualitäten einer ästhetischen Situation in der postdramatischen Ästhetik können, schlägt Lehmann vor, als Einbruch des Realen (und) mit den miteinander verschränkten Konzepten Ereignis und Situation (auf)gefasst werden.[168] Die Programmatik zwischen Kunst und Theater soll, das war bereits Thema, gemäß Lehmann ein Theater beschreiben, das „nicht einfach spektatorisch ist, sondern soziale Situation".[169] Lehmann verknüpft die „Umwendung des Kunstaktes auf den Betrachter"[170] mit der existenzialistischen Philosophie „als einer ungesicherten Sphäre der zugleich möglichen und aufgezwungenen Wahl und der virtuosen Transformierbarkeit der Situation".[171] Der existenzialistische Bezug bietet erst die Möglichkeit, die Situation unter dem Attribut der Verunsicherung als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu lesen.

Das Theater des Realen folge einer „Ästhetik der Ununterscheidbarkeit", die verwischt und verunklärt, als was eine Handlung oder ein Moment aufgefasst werden solle.[172] Etwas, das überraschend oder unpassend auftritt, wie etwa eine besonders lange Sprechpause, könne der Ebene des Realen zugehören wie „zufällige Patzer" oder könne auch zur Ebene der Inszenierung gehören.[173] Insbesondere Inszenierungsweisen, die „deutlicher inszenierte" und „pragmatisch notwendige" Vorgänge als gleichberechtigt hinstellen, wie das Zerschlagen eines Gegenstandes und das Wegputzen der dabei entstandenen Scherben,[174] gehören dazu, oder die Rauchpause der Schauspieler:innen auf der Bühne, während der diese ihrerseits die Zuschauenden ansehen.[175] Solche Momente erzeugten „Verunsicherung durch die *Unentscheidbarkeit*, ob man es mit Realität oder Fiktion zu tun hat".[176] Dies wirkt sich auf die Wahrnehmungsweisen aus und zielt – im Sinne einer avantgardistischen Strategie, im modernistischen Sinne also – sogar darauf ab, die Wahrneh-

167 Lehmann 1999, S. 178. Lehmann unterstellt in gewissem Maße die Eigenlogik, die Materialität und Affektivität sowie die kulturelle und soziale Ebene von Körperlichkeit, führt dies aber nicht in Länge aus.

168 Vgl. für die folgenden Ausführungen bes.: Lehmann 1999, S. 170–184.

169 Lehmann 1999, S. 182.

170 Lehmann 1999, S. 182.

171 Lehmann 1999, S. 181.

172 Vgl. Lehmann 1999, S. 171.

173 Lehmann 1999, S. 171.

174 Vgl. Lehmann 1999, S. 171 f.

175 Lehmann 1999, S. 171.

176 Lehmann 1999, S. 173, Hervorhebung im Original.

mungsweise der Subjekte im Theater zu erschüttern und sie ihnen bewusst zu machen.[177] Entscheidend sei der Modus, in dem der Bezug auf Realität eingesetzt wird: Theater des Realen sei nicht dasselbe wie eine reflexive Hinwendung auf oder das Nachdenken über Welt wie in der Romantik. Der Bezug auf die Realitäten außerhalb des Theaters sei vielmehr als Gestaltungsmittel – ästhetisch – verwendet.[178] Die Ambiguität lässt die banalen und überspitzten, die authentischen und inszenierten Elemente dieses Theaters in Erscheinung treten, die mit ihrem Schillern die Interpretationen verändern. Triviales und Banales wie sich zu verausgaben, enttäuscht zu sein oder Spaß zu haben, all das, was die persönlich erscheinenden Aspekte einer Performer-Figur wie Wicht oder der Tänzer:innen von She She Pop charakterisiert, kann Gegenstand dieser ungesicherten Sphäre sein.[179] Dabei kennzeichne „[n]icht das Vorkommen von Realem, sondern seine *selbstreflexive* Verwendung" diese Ästhetik.[180] Mir erscheint signifikant, dass damit eine Ebene von Bedeutung angesprochen ist, die die kollektive ästhetische Situation spannungsvoll ver(un)eindeutigt und die über die Situation hinausgeht, statt nur auf Mehrdeutigkeit abzuzielen.[181]

Eine solche ver(un)eindeutigte Situation gewinnt dann neben existenziell-ästhetischen Erwägungen, die Lehmann hervorhebt, auch auf sozialem Wege ihre Wirksamkeit, wie ich für die kollektive ästhetische Situation *Prom* gezeigt habe. Die unbeantwortbare Frage *Gespielt oder echt?* betrifft auch interpersonelle Praktiken, wie sie in *Prom* benutzt werden: die Anrufung, die Adressierung und den Einbezug der Anwesenden, sie anzuerkennen und ebenso, sie zu ignorieren oder zu bedrohen. Lehmanns Definition von Situationen als ungesicherte Sphäre ist gültig, es gilt aber, sie zu ergänzen, weil die Arten, in denen sich Situationen herstellen, eben auch existenziell sozial sind und weil sich ihre Sprengkraft ebenso aus den Prägungen und Normen des Zwischenmenschlichen und nicht nur im Thematisieren institutioneller (Theater)Normen entwickelt. Wir fragen uns nicht nur, inwiefern etwas gespielt oder echt ist, sondern auch: Wie bin ich gemeint? Was macht es mit mir? Es radikalisiert die Situation, wenn ein Performer die Anwesenden charmant adressiert, dass er sie auf eine gute Stimmung einschwört, und es transformiert sie radikal, wenn er sich von ihnen abwendet. Bezüglichkeiten herzustellen und zu verunsichern, ist ein ebenso wichtiger „Gegenstand der theatralen Gestaltung"[182] im Sinne des genannten Werkzeugkastens wie

177 Vgl. zur Frage, inwiefern postdramatisches Theater ein radikales Avantgardetheater ist: Menke 2004.

178 Vgl. Lehmann 1999, S. 176.

179 Vgl. zu radikaler Reduktion, zum Trivialen und zum Banalen: Lehmann 1999, S. 172.

180 Lehmann 1999, S. 176, Hervorhebung im Original.

181 Vgl. zu *Double Coding* als Mehrdeutigkeit: Cheng und Cody 2016.

182 Lehmann 1999, S. 171.

Provokationen oder Interventionen, die auf institutionalisierte und kanonisierte Performance-Rollen-Erwartungen zugreifen, und um all dies gilt es diese ja historische Definition auch zu ergänzen. Mit einer um Gefühle, soziale Positioniertheit und Subjektivation aktualisierten Ästhetik des Postdramatischen wären wir dann bei einer emphathischen Position angelangt.

Damit komme ich nun auf die ästhetische und moralische Position der Betrachter:in in ihrer Verwirrung durch die ver(un)eindeutigte Situation zu sprechen. Beunruhigt wird die ästhetische Distanz der Betrachter:in, der die Entscheidung schwerfällt, wie die Situation einzuschätzen ist, während ihr diese Entscheidung zugleich abverlangt wird. Wenn ich als Teilnehmer:in einer Situation Gewalt oder Verletzungen beobachte, stellt sich mir mitunter doch die Frage, ob ich moralisch zum Einschreiten verpflichtet bin. Dieser Moment tritt bei der Wendung in *Prom* ein, als Wicht wie geschildert einen mysteriösen Angriff erleidet und performt, bei dem er sich – besessen, durch unsichtbare Mächte angegriffen oder markierend, jedenfalls in interessanter Art – auf dem Boden windet. *Proms* Publikum zeigt sich fasziniert, wenn auch überfordert, distanziert, unbeteiligt, abwesend oder genervt. Ein Grund: Hier bricht etwas Unverständliches in die als gemeinsame erhoffte Situation herein. Lehmanns Beispiele für erschütterte Distanz sind einfacher, die Thesen klarer: Der Zuschauer oder die Zuschauerin sei aufgerufen einzuschreiten, wenn etwas passiert, das zugunsten des Spektakulären mit Schmerz (etwa durch Stromstöße) oder mit dem Tod (etwa von Fröschen oder Fischen) zu tun habe.[183] Es gelte, führt Lehmann den Gedanken weiter, der auch für *Prom* Bedeutung hat, die Art und Weise der eigenen „strukturellen Beteiligung am Theater" zu definieren, weil die Art der Situation über die Signifikanz von Handlungen entscheide und weil die Zuschauenden, jede:r Einzelne, ihre Situation selbst definieren müssten.[184]

Lehmann unterscheidet hierbei zwischen Beunruhigung und Erschütterung. „Die (wie auch immer beunruhigte) ästhetische Distanz des Zuschauers" werde zur „erschütterten ästhetischen Distanz" erst in dem Moment, in dem nicht mehr klar sei, ob die ästhetische oder die moralische Reaktion angebracht sei.[185] Bei Beunruhigung wäre zunächst an die durch Theater erzeugte Ergriffenheit oder Affizierung zu denken, deren Rahmung durch banale und alltägliche Momente verunsichert wird. So wird im Performance-Theater zuerst die ästhetische Distanz verunsichert, was dazu führen kann, die ästhetische Rolle, die Haltung des Zuschauens und vielleicht später auch die persönliche Einstellung zum Zuschauen überhaupt infrage zu stellen. Das wäre der erste Schritt, die Beunruhigung. In einem zweiten Schritt, in dem Moment, in dem der angegriffene Körper oder das

183 Vgl. Lehmann 1999, S. 176.

184 Lehmann 1999, S. 176.

185 Lehmann 1999, S. 178.

prekäre Leben ins Spiel kommen, wird die Beunruhigung mehr und mehr zur Erschütterung. Damit ist dann das Zuschauen selbst, so Lehmann, nicht mehr „sozial und moralisch unproblematisch".[186] Für die Zuschauer:in stellt sich die Frage: Wer oder was greift ihn an? Was bedeutet all das? Wie bin ich in all das verwickelt? Kann ich weiter zuschauen und in der passiven Rolle bleiben oder müsste ich nicht eingreifen und die Situation verändern? Durch die Mischung zwischen der realen Wucht des Ereignisses und der inszenierten Distanz der Ironie ergibt sich bei den Teilhabenden ein Deutungsspielraum und eine Verunsicherung in Bezug auf die Intentionen derer, die die Performance machen, und auf den eigenen Spielraum und den eigenen Anteil daran. Dazu kommt noch, dass ein intersubjektiver Abgleich der verschiedenen Einschätzungen in einer Performance-Situation wie *Prom* nicht direkt möglich ist oder zumindest erschwert wird.

Wie das postdramatische Theater, so beinhaltet auch Wichts Performance widersprüchliche Referenzen. Jenes greift zurück auf Anleihen von Brecht in Hinblick auf eine Rezeptionshaltung der Reflexion und der Distanznahme sowie den daraus zu erzielenden Erkenntnisgewinn, und ebenso nimmt es Anleihen bei dem Modell, das als im Widerstreit damit stehend betrachtet wird. Die Elemente von magischer Anziehungskraft und Distanzverlust werden Antonin Artaud und seinem „Theater der Grausamkeit" zugeschrieben.[187] Der bereits zitierte Christoph Menke bemerkt, dass die „Radikalisierung der Selbstreflexion" mehr in der Tradition der Avantgarde stehe, auch wenn darin Elemente des Einnehmenden und Übergreifenden enthalten seien, die sich nicht als aufklärerisch im Sinne der Avantgarde begriffen.[188] Das Nebeneinander der heterogenen Elemente erklärt sich für Menke auf struktureller Ebene. Der Begriff postdramatisch verweise, ähnlich wie andere Komposita mit ‚post', nicht alleine auf ein Danach, sondern er sei „zugleich anti- und metadramatisch".[189] Die Vorstellung des avantgardistischen Theaterdiskurses bestehe ja darin, dass durch die Offenlegung der Mechanismen eines sich institutionell verstehenden Theaters eine Unterbrechung der automatisierten Wahrnehmung herbeiführbar sei und dass dies eine Distanz zum Geschehen in der ästhetischen Situation herstelle. Ähnliches gilt für den kritischen Kunstdiskurs, den ich bereits bei der Frage des Bedeutungshofes des Begriffs Situation herangezogen habe, insofern er sich sowohl in seinem Bezug auf Institutionen des künstlerischen Feldes wie auch auf den Alltag positioniert. Das heißt, dass Performances wie *Prom* die Zuschauer:in dazu bringen, die eigene beunruhigte oder erschütterte Sicherheit wahrzunehmen und auf dieser Basis eine eigene Position zu finden. Wichts Performances verwischen ihre Ziele und Spuren, und es ist gar nicht unterscheidbar

186 Lehmann 2005, S. 177.

187 Vgl. zu dieser Gegenüberstellung u. a.: Rancière 2005; Wood 2007.

188 Menke 2004, S. 32, 27 f.

189 Menke 2004, S. 34.

und vielleicht nicht maßgeblich, ob sie auch (oder noch) im aufklärerischen Sinne arbeiten oder nur manipulativ; ob sie erschrecken oder erfreuen; und wie weit sie dabei gehen. Authentizität, Übertreibung, Überwältigung, Verfremdung, Melodrama und Enttäuschung: Solche Unvereinbarkeiten treten hier auf.[190] Die Reflexivität des einzelnen ästhetischen Subjekts wird dadurch herausgefordert, dass es einem psychotischen Performer-Subjekt gegenübersteht, das das Eine sagt und das Andere tut. Zu ergänzen ist diese Böse-Wicht-Ästhetik um einige Elemente, auf die bisher weniger eingegangen wurde, weil sie der sympathischen und spielerischen Seite von Wichts Performances zuzurechnen sind und weniger nachhaltig erschüttern, sondern gefallen und womöglich auch dadurch nachhaltig binden können, wie die Freude am Zitieren, an Referenzen und kulturellen Praktiken, die Freude an der Andeutung, der Anspielung, an Vermischung und Ironisierung – sowie die Mächtigkeit von gemeinsamen Erwartungen und Gefühlen.

Theoretisierung der Situation des Miteinanders aus kulturwissenschaftlicher und feministisch-affektheoretischer Perspektive (Ahmed)

Die Anwesenden, die sich in unterschiedlicher und doch vergleichbarer Weise auf das Geschehen ausrichten, ermöglichen es erst, dass sich eine Art von Verstetigung dieser sprunghaften und im jeweiligen Moment mitunter absurd scheinenden Performance *Prom* herstellt. Ich möchte daher dem, was sich in *Prom* als eine Situation des Miteinanders akzentuiert, mit einer Perspektive begegnen, die der entstehenden geteilten Ausrichtung als kollektiv wirkendem Moment kritisch nachzuspüren vermag. Dies tue ich unter Zuhilfenahme der feministisch-affekttheoretischen Perspektive, die hier exemplarisch durch Theoreme der australisch-britischen Kulturwissenschaftlerin Sara Ahmed vertreten wird, weil Ahmed in ihrer Thematisierung von Gefühls- und Wahrnehmungsweisen heutiger Subjekte und Kulturen besonders anschlussfähig die sinnliche und die politische Ebene verknüpft.[191]

Inwiefern und wie wir auf Andere und auf soziale Situationen überhaupt ausgerichtet werden können, hängt Ahmed zufolge nicht zuletzt von den kulturell hergestellten und vermittelten (Aus)Richtungen ab – von den Arten und Weisen des Ausgerichtetseins –, die Ahmed aus queer-phänomenologischer Perspektive untersucht hat.[192]

190 Vgl. das Konzept der Metamoderne als mögliche Referenz solcher unvereinbarer Gleichzeitigkeiten: van den Akker und Vermeulen 2015.

191 Vgl. Ahmed 2004; vgl. a. Bal 2006; Gregg und Seigworth 2010; Baier, Binswanger, Häberlein, Nay und Zimmermann 2014.

192 Vgl. Ahmed 2006.

Wieso wir orientiert werden und worauf unsere Orientierungsweisen (engl. orientations) basieren, ist eine Frage, der Sara Ahmed 2006 in ihrer aus kritisch-kulturwissenschaftlicher Perspektive geschriebenen Monografie *Queer Phenomenology* in Hinblick auf Körper nachgeht.[193] Orientierung lässt sich mit Ahmed als die Art definieren, in der Körper, Raum und das Soziale miteinander verbunden sind, „orientation for me is how the bodily, the spatial, and the social *are entangled*."[194] Körper tendierten gemäß Ahmed zum Erreichbaren: zu dem, was innerhalb des körperlichen Horizontes verfügbar sei, und sie nähmen in ihrem Bezug darauf ihre Form an: „Bodies take shape through tending towards objects that are reachable, that are available within the bodily horizon."[195] Dieser Horizont des Erreichbaren ist in keinster Weise als das natürliche Maß der Dinge und der Verbindungen zu den Objekten zu begreifen, und dahinter liegt keine essenzialistische Vorstellung von Körperlichkeit. Die Hinwendung zu bestimmten Anderen sei nicht einfach so vorhanden, vielmehr kulturell organisiert, und Orientierungen seien „as organized rather than casual" zu begreifen.[196] Orientierungen beruhten auf dem, was kulturell jeweils erreichbar oder verfügbar sei.

Wir würden als Körper, so argumentiert Ahmed aus kulturwissenschaftlicher Perspektive, in bestimmte Richtungen mehr und in andere Richtungen weniger ausgerichtet: „the body gets directed in some ways more than others."[197] Es gehe daher nicht um eine Lesart von ‚Direction' als die Richtung, in die wir uns wenden, sondern von ‚Direction' als Ausrichtung und sogar als Ausgerichtetsein.[198] Ahmed stellt als Basis ihrer politisierten Lesart von Orientierung fest, dass es bei dem Konzept 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.[199] Das räumlich orientierte Bewusstsein, der sechste Sinn, der mit Selbstwahrnehmung (proprioception) und dem Bewegungssinn (kinesthetics) zu tun habe, werde also, wie Ahmed an zentraler Stelle ausführt, erweitert um verschiedene Arten von Verhältnissen: kulturell nahegelegte Verhältnisse und solche, die als fremd markiert seien. Diese generellen Überlegungen erweitern also phänomenologische Gedanken zur Raumwahrnehmung und zu räumlichen Unterscheidungen um gesellschaftswissenschaftliche, psychologische und psychoanalytische Motive.[200]

193 Vgl. Ahmed 2006.

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

195 Vgl. Ahmed 2006, S. 2.

196 Ahmed 2006, S. 151.

197 Ahmed 2006, S. 15.

198 Vgl. Ahmed 2006, S. 15.

199 Vgl. Ahmed 2006, S. 15; vgl. a. Ahmed 2004.

200 Vgl. Ahmed 2006, S. 181.

Die raumzeitliche Dimension ist darin durchaus zentral, wenn auch nicht in einem konkreten Sinne, sondern eher in einem fundierenden oder übergreifenden Sinne. Erstens würden Körper orientiert, indem sie Zeit und Raum aufnähmen und sich darin erstreckten und bewegten. „What is offered […] is a model of how bodies become orientated by how they take up time and space", schreibt Ahmed.[201] Eine Orientiertheit oder ein Ausgerichtetsein müsse zweitens immer eine Art von Ausrichtung *auf etwas* darstellen, ist also meines Erachtens kein Attribut eines Individuums, keine fixe Identität, sondern jeweils die Beschreibung einer Bezogenheit, die natürlich auch imaginiert sein kann. Ausrichtung in dieser Art ins Licht zu rücken, betont daher, dass das Selbst sich immer in Relationen und Näheverhältnissen befindet. Ahmed betont auch, die Orientierung *an etwas* oder *zu etwas hin* sei das, was Subjekten im Leben oder der Existenz Halt gebe.[202] Die Gründe, dass eine bestimmte Ausrichtung einfacher ist als eine andere, mögen unterschiedlicher Art sein: etwa weil es natürlich erscheint oder weil andere, die einem:r nahestehen, dieselbe Ausrichtung haben.

Die Perspektive der *Queer Phenomenology* im gleichnamigen Buch nimmt, wie der Untertitel *Orientations, Objects, Others* verrät, auch die Objekte und die Anderen der Orientierung in den Blick. Damit ist letztlich eine psychoanalytische Komponente eingrenzbar, da diese Ausrichtungen des Selbst, die Ahmed als Orientierung verhandelt, nahe an der unsteten und dringenden Linie des Begehrens liegen. Ahmed verweist neben der Orientierung auf den Orientalismus, bei den Objekten auf Objektifizierung und in Hinblick auf Andere auf den diskriminierenden Vorgang des Othering (Veranderung).[203] Die Objekte und die Anderen seien als Orientierung herstellende Gegenüber, das eine nah und liebgewonnen, das andere fern oder fremd, diejenigen Instanzen, die als Projektionsflächen herhielten und an denen sich bestimmte Gefühle festmachten.[204] Judith Butler, deren Theoreme ich im Weiteren ausführlicher in Hinblick auf Subjektbildung untersuche, hat in der politischen Philosophie über die Raster der Wahrnehmung (frames) geschrieben und hebt hervor, dass diese darüber bestimmen, wer oder was mit Gefühlen belegt werden kann, und dass diese somit Gruppen von Menschen aus bestimmten (nationalen) Diskursen ausschließen.[205] Butler spricht hierbei auch über (das Begehren nach) Anerkennung. Die Anerkennbarkeit als Subjekt hänge mit der Intelligibilität zusammen, die einem Subjekt zugeschrieben werde. Butler weist in diesem Zusammenhang vielfach auf die Grenzen des Intelligiblen und damit die Lebbarkeit

201 Ahmed 2006, S. 5.

202 Vgl. Ahmed 2006, S. 1–5.

203 Vgl. Ahmed 2006, S. 8, S. 14, Kap. 3.

204 Vgl. Ahmed 2006, Kap. 1, Kap. 3.

205 Vgl. RK, Butler 2010.

von Identitäten und die Grenzen der Entfaltung hin.[206] Anerkennbarkeit stelle mithin, wie Carsten Bünger und Felix Trautmann notieren, die „Bedingung für Affizierbarkeit"[207] und für die „Regulation der Intensität von Affekten"[208] dar. Gewalt solle „im Bedingungsgefüge von Affekt, Interpretation und Wahrnehmung verhandelt" werden, und Ähnliches gilt auf der anderen Seite auch für die Affinitäten.[209] Diese Aspekte sind auch bei Sara Ahmed mitgemeint und mitgedacht.

In weiteren Studien beleuchtet Sara Ahmed die kollektive Dimension von Ausrichtung und besonders die Rolle von Gefühlen in solchen geteilten Vorgängen. Sara Ahmed benutzt neben dem Terminus Emotion auch Feeling sowie, weniger zentral, das Buzzword Affect.[210] Ahmed formuliert dabei, anders als andere Theoreme der Affect Studies, wie Serhat Karakayalı anmerkt, auch keine besonders starke Unterscheidung zwischen den Begriffen Affekt (affect) und Gefühl (feeling oder emotion).[211] Es ist Ahmed meiner Ansicht nach eher daran gelegen, die oft ähnliche Rolle und die oft ähnliche Ausrichtung dieser Mittler oder Agenten zu betonen als daran, eine noch weiter ausdifferenzierte psychologische oder philosophische Klärung und Unterscheidung der Begriffe herbeizuführen, derer es schon viele gibt.[212] Denn Gefühle spielen bei der Herstellung oder Vermeidung von Ausrichtungen eine Rolle: „Emotions are a matter of how we come into contact with objects and others"[213], schreibt Ahmed 2014 im Nachwort der zweiten Auflage des ursprünglich 2004 erschienenen Buches *Cultural Politics of Emotion*. Dem ist hinzuzufügen, dass Gefühle Gefahr laufen, naturalisiert und zum legitimen Grund von Abgrenzungen erklärt zu werden, wenn nicht ihr kulturelles Gemachtsein reflektiert wird.

Eine auf das Eigenleben der Gefühle ausgerichtete Lesart der Brüche etwa in der Szene ‚Saft', die ich in der vorhergehenden Analyse unternommen habe, kann die positive Deutung von Momenten beleuchten, die trotz aller Logik positiv belegt und mit Lachen quittiert werden, wie etwa der Saftguss (Abb. 20/Bild 4) und der Schrei (Abb. 23/Bild 7). Sicherlich hat hierbei der Wunsch einen starken Anteil, dass sich ein Glück einstelle, das nicht genauer bestimmt wurde und das als vorweggenommenes Gefühl doch performativ ist. Gesellschaftliche Diskurse und Praxen der Zugehörigkeit und des Ausschlusses entstehen nach Ahmed durch kulturelle Politiken der

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

207 Vgl. Bünger und Trautmann 2012, S. 402.

208 Vgl. Bünger und Trautmann 2012, S. 403.

209 Vgl. Bünger und Trautmann 2012, S. 400.

210 Vgl. zum *Turn to Affect* und dem von Ahmed präferierten Terminus *Affective Turn* als kritischer Variante: Ahmed 2014, S. 205, S. 230.

211 Vgl. Karakayalı 2014, S. 304: Für einige Intellektuelle, wie etwa Ahmed, sei „ein solcher Unterschied nicht relevant".

212 Vgl. etwa: Altieri 2003.

213 Ahmed 2014, S. 208.

Gefühle. Ahmed thematisiert, wie sich Gefühle an bestimmte Körper binden und wie bestimmte Körper mit bestimmten Gefühlen belegt werden, „how feelings stick to bodies".[214] Die meisten kulturanalytischen Gefühlsanalysen würden, schreibt Ahmed, negative Gefühle wie Scham, Angst und andere mehr betrachten.[215] Ahmeds lesenswerter Essay „Happy Objects" von 2010 geht den Logiken nach, in denen sich ein Glücksgefühl (happiness) an naheliegende Objekte als Glücksobjekte (happy objects) haftet.[216] Dabei betrachtet die Autor:in solche Gefühle und die damit verbundenen Bewertungen als etwas Klebriges. „Affect is what sticks, or what sustains or preserves the connection between ideas, values, and objects."[217]

Was ist unter diesem Blickwinkel zum Beharren des Publikums von *Prom* darauf, dass die Situation glücklich enden solle, zu sagen? Zum Applaus und zu den Bravo-Rufen, als Philippe Wicht sich mit einem Fläschchen Multivitaminsaft übergießt? Sicher ist: Wicht arbeitet durch sein sympathisches Auftreten und sein Spiel daran, mit einem guten, positiven Gefühl belegt zu werden – er macht sich zum Objekt, zum positiv belegten Ziel der Ausrichtung. Der Performer bietet zudem als Person ohne bestimmte Merkmale, als weißer Mann, Schweizer unter Schweizern, eine einfache Projektionsfläche für das Vertrauen und die guten Gefühle, als er das Bekannte, das Banale und Normale verkörpert. Das durch Wicht vorbereitete Gefühl ist wenig klar benannt – „Lasst uns mir eine gute Erinnerung machen!" – und es erzeugt eine erste affektive Perspektive auf die Situation, die immer wieder aufgerufen wird, obwohl ihr Sinn nicht eindeutig ist.[218] Das Gute und Positive, mit dessen Hilfe der Performer ein kollektives Selbstverständnis beschwört, hängt ihm auch in dieser Szene durch die Brüche hindurch derart an, dass die Zuschauer:innen sie nicht als Brüche erkennen und deuten können: Es ist klebrig. Zugleich performen sich kurze Momente und an anderen Stellen als dieser durchaus auch längere Momente, in denen der Performer zu changieren beginnt und (auch) unheimlich, fremd und anders wirkt. Dieses Changieren führt zu der von mir beschriebenen Desorientierung – es führt aber nicht dazu, dass die Orientierung an ihm als Subjekt/Objekt der kollektiven ästhetischen Situation wirkungslos würde.

Was sich im Bezug auf den Performer und sein Tun als ein temporäres Gleichmachen darstellt, beruht meiner Interpretation nach zum einen auf dem Geschehen, dem alle zugleich und im selben Moment ausgesetzt sind, zum anderen aber

214 Ahmed 2014, S. 216.

215 Vgl. Ahmed 2010a, S. 30.

216 Vgl. Ahmed 2010a, S. 30–41.

217 Vgl. Ahmed 2010a, S. 29.

218 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.

beruht es auf gemeinsamen Erfahrungen und Hintergründen, die bereits zuvor bestanden haben müssen. Im gemeinsamen Durchleben einer ungesicherten und sich transformierenden Situation treten diese zutage, und sie werden von *Prom* als selbstreflexiver Situation auch vorgeführt. So erscheint das Zuschauen als angemessener Modus der bereits entstandenen Orientierung und zeigt sich unter anderem in der Bereitschaft, sich unterhalten zu lassen. Wicht bietet zwar Anlass dazu, zuzuschauen und zuzuhören, doch die Aufmerksamkeit aller richtet sich nicht nur daher mehr auf den Performer als auf die anderen Gegenüber. „We might say that we are orientated when we are in line", schreibt Ahmed, und weiter: „We are ‚in line' when we face the direction that is already faced by others."[219] Objekte, die nicht *in line* lägen, bräuchten wahrnehmende Subjekte gemäß Ahmed gar nicht bewusst auszuschließen oder wegzuschieben, sie seien als unerreichbar markiert, während Objekte, die wir für unkompliziert, normal und angebracht hielten, uns mühelos ausrichten könnten.[220] Ersteres stelle eine „constitution of a field of unreachable objects" dar.[221] Letzteres gilt vermutlich für das Performer-Objekt Philippe Wicht. Individuelle Subjekte gewinnen Halt dadurch, dass sie auf eine vergleichbare Art Relationen zu Anderen und Anderem eingehen; sie gewinnen Halt durch die Ausrichtung als einen kollektiven Akt, der geteilte Verhältnisse schafft – so entstehen kollektive Subjekte.

Sich auf eine kollektive ästhetische Situation auszurichten, bedeutet, mit Sara Ahmed gedacht, geteilte Bezüglichkeiten zu entwickeln, wobei sich individuelle Subjekte an dem ausrichten, was ihnen in der Situation als Objekt, als Andere oder als affektiver Angle jeweils nahegelegt wird. An einer Performance wie meinem Beispiel *Prom* zeigt sich in exemplarischer Weise, wie Relationalität die Teilhabenden an der Situation raumzeitlich anordnet. Ich konnte in dieser Analyse herausarbeiten, wie sich Zuschauende kollektiv – wenn auch nicht ohne Widerstände, Missverstehen und Zögern – anordnen und ausrichten, um Orientierung und Sicherheit (wieder) zu erlangen, respektive, wie sie ihre bereits erlangte Orientheit dabei beibehalten und bestärken.

Die Überlegungen aus der feministischen Affekttheorie, dem *Affective Turn* und von Sara Ahmed als zentraler Position darin erweitern die Lesart von kollektiven ästhetischen Situationen, die ich aus kunstnahen und sozialen Theorien entwickelt habe, ganz maßgeblich. Ausgehend von Ahmeds Fokus, der sich kritisch auf die politische Rolle von Gefühlen richtet, vermindert sich zudem die Gefahr, dass eine unkritische Lesart der entstandenen Zugehörigkeit zur Situation entsteht. Zugleich kommen wir durch die Analyse der Publikumsbildung zu einer letzten Konturierung für die kollektive ästhetische Situation. Im Sinne der *ersten* Lesart

219 Ahmed 2006, S. 15.

220 Vgl. Ahmed 2006, S. 15.

221 Ahmed 2006, S. 15.

von Verunsicherung auf Basis einer postdramatischen Ästhetik (Lehmann) stellen kollektive ästhetische Situationen kognitiv, sinnlich und sozial herausfordernde Umgebungen für Zuschauende dar. Ich ging im Weiteren der Erschütterung der ästhetischen Distanz und der moralischen Forderung nach Positionierung nach, die postdramatische ästhetische Situationen erheben können. Situationen fordern uns im Sinne der *zweiten* und bis zu diesem Punkt weiterentwickelten Lesart auf Basis der Kulturanalyse (Ahmed) vielleicht nun nicht mehr so sehr oder ausschließlich in Hinblick auf ästhetische Konventionen und auf die Grenzen des Ästhetischen heraus. Wie ich unter Zuhilfenahme von Sara Ahmeds queerer Phänomenologie und ihrer Kulturanalyse der Gefühle skizziert habe, bestünde die Herausforderung für die Zuschauer:in nun mehr darin, sich in der kollektiven ästhetischen Situation von Performance als einem Ort der Anpassung anders zu verhalten – sich gegen ihre Stimmung, ihre Ausrichtung und ihre Vorgaben zu stellen und ihre Orientiertheit zu hinterfragen. Damit wäre nun *zuletzt* auch eine Motivation gegeben, zu ergründen, inwieweit Situationen – als verwickelnde Settings, die sich im Alltag und in der Kunst finden könnten – uns in unserer kulturellen und begehrenden oder ablehnenden Positioniertheit insgesamt herausfordern. Es soll dabei auf die Möglichkeit des Abziehens von Aufmerksamkeit vom Geschehen der Kunst und die Möglichkeit, sich gegen ein Ausgerichtet-Werden zu entscheiden, verwiesen werden.[222] Ablenkung, wie sie Irit Rogoff für einen Ausstellungsbesuch beschreibt, sowie Nicht-Synchronisierung als ein Verhalten, das Kai van Eikels an Performance untersucht hat, sind wichtige Aspekte; in Hinblick auf die Publikumsbildung in ‚Saft' überwiegen sie nicht. Relevant erscheint mir etwas, das van Eikels beschreibt: dass die Ablenkung der Aufmerksamkeit – in *Prom* etwa beim Lachen, bei den Zwischenrufen und sicher auch beim Kommentieren der Szene – eine Möglichkeit darstellt, Singularität aufzuheben.[223] Mit diesen Gedanken schließt sich fürs Erste der Kreis meiner Explorationen in die Publikumsbildung in Performance.

Der Terminus Ausrichtung hat sich aufgrund seiner Polyvalenz als ein produktives Konzept zur Betrachtung kollektiver ästhetischer Situationen herausgestellt. Die Vielfalt der Bedeutungsnuancen des Wortes trifft auf die Vielfältigkeit des Phänomens selbst, der Mechanismen dahinter und der Widerstände, die Ausrichtungen mit sich bringen. Ausrichtung kann als gefühlsmäßige Ausrichtung, als körperliche Ausrichtung und als eine Ausrichtung auf eine gemeinsame Situation auftreten. Es gibt die aktiven und die passiven Varianten wie das Sich-Ausrichten und das Ausgerichtet-Werden, die sich mischen, ebenso wie es möglich ist, *an* etwas oder *auf* etwas ausgerichtet zu sein, auf etwas oder auf jemanden, auf Eine:n oder auf Viele. Es ist dagegen kaum möglich, *nicht* ausgerichtet zu sein. Andere

222 Vgl. Rogoff 2005, S. 117–134; vgl. zu „diverted attention" auch: van Eikels 2013, S. 185 f.

223 Vgl. van Eikels 2013, S. 188.

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 Zugehörigkeit[224] in sich trägt, und damit auch ein Moment von Hoffnung, von Vorwegnahme und Zukünftigkeit. Bisweilen kann dies mit einem Gefühl von Kompliz:innenschaft verbunden sein. Wichtig ist dabei auch die Vermischung sozialer, zeiträumlicher, körperlicher und psychischer Aspekte, dass Ausrichtung sowohl in der Situation wie auch vorher auftreten kann und dass sie insofern als Disposition mit in eine Situation hineingebracht wird und sich dort aktualisiert oder variiert. Bestätigt hat sich durch die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt letztlich auch der Eindruck, dass Ausrichtung ein in Teilen unwillkürliches Verwickeltwerden in die kollektive ästhetische Situation markiert, das auf vielen Grundlagen aufbaut, zuvorderst aber auf der Offenheit und Bereitschaft zur Teilhabe, auf einem Komplex von Verunsicherung und Desorientierung – und nicht zuletzt auf einem klebrigen positiven Gefühl.

224 Vgl. zu Belonging: Probyn 1995.

II Theoretische Perspektiven auf Bildung in Performance

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Ausgangspunkte der Untersuchung im kunstpädagogischen Forschungsstand

1.1 Bedeutung von Performance in der Kunstpädagogik

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

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

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

3 Vgl. zusf.: Wulf und Zirfas 2014.

4 Vgl. Maset 2012 [1995].

Lange.[5] Lange fundiert ihre Ausführungen zu Performancekunst zunächst aus kunstwissenschaftlicher Perspektive[6], fasst sie dann im Sinne der universitären Lehre als lehrbare und lernbare Praxis auf[7] und thematisiert später auch erfahrungsbezogene Aspekte[8]. Wie auch Seitz nutzt Lange einen breiten oder erweiterten Performancebegriff. Das Kunsthafte und das Alltägliche sind dabei durchaus zueinander entgrenzt, sodass letztlich viele Arten von Aufführung, Praxis, Handlung, Intervention, Aktion oder Erfahrung damit gefasst sein können. Diese Auffassung weisen auch die Beiträge in Seitz' frühem Sammelband *Schreiben auf Wasser* von 1999 auf.[9] Die frühen, einschlägigen Veröffentlichungen zu Performance-Kunstpädagogik entstehen offensichtlich aus einem mehrfachen Interesse an der Gattung, als Künstlerin, die selbst Performance macht, als Forschende und als Pädagogin, die Studierende dazu anleitet, diese Kunstform kennenzulernen und wertzuschätzen. Kunstpädagogische Modelle des Lehrens und Lernens durch und mit Performance wie bei Lange weisen meiner Ansicht nach zwei Aspekte auf, die oft miteinander vermischt sind: das Interesse, Performance zu lehren, sodass Studierende sich Handlungsformen dessen für ihre künstlerische Praxis aneignen können, und das Interesse daran, *in* und *mit* Performance-Situationen zu lehren – und dies bedeutet auch: Performance als eine ästhetische Praxis anzusehen, die Andere bildet. Performance (auch) als ästhetische Praxis aufzufassen, erfordert eine philosophische Grundlagenarbeit zur Frage, inwiefern denn dieses flüchtige Medium Performance bildet und in welchen Theorien dies zu beschreiben ist.

Kunstpädagogik bekommt in jüngster Zeit die meisten Impulse zur Performance-Erfahrung durch eine lebhafte, phänomenologisch grundierte Debatte, die sich mit Modi und Motiven ästhetischer Bildung befasst und für die naturgemäß das Konzept von Leiblichkeit leitend ist. Hierdurch fließen in Bezug auf das Bilden mit Performance – oder Sich-Bilden in Performance – Begriffe wie Ereignis, Gegenwärtigkeit und Fremdheit[10] wie auch die Begriffe um Unabgrenzbarkeit, Liminalität und Grenzverhältnis[11] in die Diskussion ein. Dieser aktuelle Ast der Diskussion kreist also um verunsichernde oder ungewisse Elemente der Selbst- und der Fremderfahrung in Performance.

5 Vgl. Seitz 1999; Lange 2002.

6 Vgl. Lange 2002.

7 Vgl. Lange 2006.

8 Vgl. Lange 2013.

9 Vgl. Seitz 1999.

10 Vgl. u. a. Westphal 2015.

11 Vgl. Lohfeld und Schittler 2014.

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

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

12 Vgl. Seitz 1999; Seitz 2012a.

13 Vgl. Mark und Blohm 2015.

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

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

16 Vgl. Pinkert 2008; Sack 2011.

17 Vgl. Seumel 2015; vgl. Dudek 2016.

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

und Körperbildung bei Stephanie Springgay und Debra Freedman[19] oder den machtsensiblen beziehungsweise kritischen Herangehensweisen der *Critical Pedagogy* bei Charles Garoian oder Norman Denzin.[20] Dabei kommen aktivistische Kunstschaffende mit Bildungsabsichten zu Wort und tragen über ihr Schreiben, ihre Anleitungen und Manifeste zum Diskurs bei; etwa um Erinnerungskulturen, Institutionen und Ausschlüsse zu thematisieren, wie Charles Garoian vorschlägt,[21] oder um Bilder von Identität und die Zuschreibungen, die Körper und Sexualität betreffen, zu beeinflussen, wofür etwa Guillermo Gomez-Peña steht.[22] Die politisierten Lesarten aus dem englischsprachigen Raum beziehen das Performative auf gesellschaftlichen Wandel (engl. change), darin ist die Kunstform Performance zwar nicht zentral, jedoch Stichwortgeber:in. In Begriffen wie *Performance Pedagogy* und *Performance Research* gewinnt der Begriff Performance einen aktivistisch-interventionistischen Beiklang und entfernt sich damit zugleich ein Stück weit von der künstlerischen Gattung. Mit ihm werden Praxen bezeichnet, die in institutionalisierten Strukturen oder in öffentlichen Räumen intervenieren. In dieser Lesart liegt der Fokus auf der Aktivität und dem Bewirken von Verschiebungen, weniger auf dem Auftritt als solchem.[23] In gewissem Sinne in Widerspruch dazu steht in der deutschsprachigen Debatte die neutralere und allgemeiner gefasste sogenannte *Performative Pädagogik*.[24]

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

19 Vgl. Springgay und Friedman 2007.

20 Vgl. Garoian 1999; Denzin 2007.

21 Vgl. Garoian 2001.

22 Vgl. Gómez-Peña und Sifuentes 2011.

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

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

25 Vgl. Lange 2002, S. 87.

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

Zumindest erstaunlich ist jedoch, dass feministische, queere und trans*-aktivistische Positionen in der Kunst und in der Kunst- und Kulturwissenschaft[27] eine wichtige Referenz für die Kunstpädagogik und ihr Interesse an Performance darstellen, aber sich nach den Veröffentlichungen der Reihe FrauenKunstPädagogik[28] einige Zeit wenig getan hat; erst in jüngerer Zeit beziehen sich einige Beiträge im kunstpädagogischen Forschungsdiskurs explizit und direkt auf queerfeministische Anliegen.[29] Die geringe Menge kunstpädagogischer Theoriebildung zum Thema Körperbildung ist angesichts der Relevanz in den Ausbildungen und in verschiedenen anderen Theoriekontexten nicht ganz nachvollziehbar. Einige Desiderate einer *Queer Art Education* zur Veränderung der Wahrnehmung von Körperbildern und Identitätsvorstellungen habe ich 2015 herausgearbeitet.[30] In jüngerer Zeit greifen verschiedene Beiträge Performance oder verwandte Themen in einem theoretisch jeweils spezifischen Sinne auf und bieten damit gute Anschlussmöglichkeiten für die Forschung generell: Ein Kölner Team gibt einen Band zur Bildung nach der Entgrenzung der Künste heraus.[31] Forschende in Zürich präsentieren Forschungsergebnisse von Praktizierenden der Kunst- und Theaterpädagogik im Spannungsfeld zwischen Kalkül und Kontingenz.[32] Anna Stern wurde in Osnabrück zum Bildungspotenzial von ortsspezifischer Performance Art promoviert.[33] Kolleg:innen in Lüneburg widmen sich in einem Sammelband der Resonanz als einem atmosphärischen und durchaus Performance-nahen Thema.[34] Nicht zuletzt tragen zwei Bände aus Münster einiges zum Thema bei, die erfahrungsoffene Bildungsprozesse und ihr Potenzial zur Professionalisierung thematisieren.[35]

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

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

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

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

30 Vgl. Settele 2015.

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

32 Vgl. Gruber, Schürch und Willenbacher 2020.

33 Vgl. Stern 2020.

34 Vgl. Hallmann und Maset 2017.

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

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

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

1.2 Medialität der Erfahrungssituation Performance

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

37 Vgl. Pazzini 2005, S. 17.

38 Vgl. Pazzini 2015.

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

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

41 Vgl. Sabisch 2019.

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

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

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

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

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

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

43 Sabisch 2019, S. 120.

44 Vgl. Sabisch 2019, S. 125.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

50 Sabisch 2019, S. 125.

51 Vgl. Sabisch 2019, S. 125.

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

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

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

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

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

2. Bildungstheoretische Perspektiven

2.1 Transformatorische Bildungsprozesse und performative Bildung

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

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

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

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

57 Kokemohr 2007, S. 21.

58 Kokemohr 2007, S. 21.

59 Kokemohr 2007, S. 21.

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

Der transformatorische Ansatz erfordert zum einen, dies legen gerade seine Protagonist:innen im deutschsprachigen Kontext an vielen Stellen nahe, andere Subjektverständnisse, weil Subjekte unter Bedingungen entstehen, in denen die Muster ihrer Individualität, Souveränität, Autonomie und Autarkie immer wieder neu infrage gestellt werden. Kokemohr nimmt hierzu unter anderem Bezug auf den phänomenologischen Fremdheitsbegriff von Bernhard Waldenfels in *Topographie des Fremden* 1997.[61] Damit weist der Ansatz eine Nähe zu poststrukturalistischen und dekonstruktiven Theorien auf, in denen Bildung mit Implikationen wie Entbildung und Selbstverlust verbunden ist, wie Jörg Zirfas schrieb, zu einer Desillusionierung in Bezug auf die Vorstellung von Autonomie wie bei Käte Meyer-Drawe oder zur riskierten Souveränität wie bei Elisabeth Sattler.[62]

Zum anderen treten die weitreichenden Veränderungen von Selbst- und Weltbildern aufgrund von Fremderfahrungen zusammen mit dem Interesse in den Blick, der Frage nachzugehen, „was den Anlass bzw. die Herausforderung von Bildungsprozessen" darstellt.[63] „Bildungsförderlich" seien „der Struktur nach Situationen, die gleichzeitig entbilden, einbilden und somit bilden und das immer so weiter", schreibt Karl-Josef Pazzini in *Bildung vor Bildern* 2015.[64] Pazzini beschreibt somit Situationen als bildungsförderlich, die mit den Mitteln des Imaginären, des Einbildens, arbeiten und die gleichzeitig entbildende (ent-täuschende) Komponenten haben. Was sich zuletzt konsolidiert, sei nicht planbar, final oder nach im Voraus gesetzten Zielen einzurichten. Diese Intervention ist bedeutungsvoll, weil sie eine Art Dreischritt – oder einen dreiteiligen Akkord – etabliert, aus drei Klangrichtungen, die in ihrem Zusammenspiel Bildungsprozesse fördern, doch nicht erzwingen oder bewirken. Jene Prozesse wirken in Subjekten auf der Ebene des Imaginären, als Vorstellung oder Einbildung, des Symbolischen, wo Werte und Normen ent-bildet werden können, und auf der Ebene des Realen, auch wenn das im obigen Zitat nicht hervorgehoben ist.

60 Koller 2012, S. 16.

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

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

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

64 Pazzini 2015, S. 14.

Es gilt, auf die Unterschiedlichkeit zwischen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und einem Ansatz wie der *Transformative Learning Theory*[65] von Jack Mezirow hinzuweisen. Transformatives Lernen wird als ein Lernprozess individueller Subjekte beschrieben, wobei diese Subjekte mit dem Bild eines vernünftigen, sich selbst bewussten Individuums in eins fallen, nicht mit dem Subjekt des Unbewussten.[66] Das Prozesshafte, Widersprüchliche des Subjekts steht hierbei also nicht im Zentrum, von Belang ist die Transformation des Individuums als solchem, die als Lernen aufgefasst wird. Mezirow versteht transformatives Lernen als Ansatz der Erwachsenenbildung und es gilt, im Unterschied zum Ansatz von Kokemohr und Koller, als empirischer Ansatz. Dabei steht ein durch eine desorientierende Erfahrung ausgelöstes Lernen im Zentrum, das als Neuausrichtung des rationalen Selbst beschrieben wird,[67] weniger die (Fremd)Erfahrung, die die kollektive ästhetische Situation ausmacht. „Responding to a disorienting experience, learners question taken-for-granted meanings, search for alternative frames of thinking and learn to integrate the alternative meanings into their life."[68] Somit stellen Erfahrungen den Anlass dafür dar, dass der Welt- und der Selbstentwurf individueller Subjekte Gegenstand von Veränderung und Entwicklung wird, oder sogar überwunden wird, indem Individuen ihre Vorannahmen beiseite legen, die Rahmungen ihres Denkens neu setzen und lernen, umzudenken. Transformatives Lernen scheint hier als Prozess konturiert, der neben dem Entwickeln von neuen Rahmungen oder neuen Bedeutungsschemata[69] dem Zurückgewinnen von Rationalität und Selbstsicherheit dient. Dem ist zugleich die Vorstellung von Bildung als Veränderung auf einer höheren, strukturalen Ebene des Denkens hinterlegt, auf der sich entscheide, auf welche Art neue Eindrücke verarbeitet werden.[70] Alles in allem wäre Bildung damit als ein Prozess beschrieben, in dem sich ein Individuum dazu befähigt, die erschütternde, überraschende oder in Spannung versetzende Qualität des Bildungsanlasses zurückzunehmen, ein Prozess, dessen Fokus darauf liegt, Schritte zu unternehmen, die das Selbstverständnis und das Weltverhältnis wieder konsolidieren. „[T]houghtful analyses of dilemmas, surprising experiences, and discrepancies in our meanings" stellten die Grundlage für die meisten Lernprozesse dar, schreiben Fuhr, Laros und Taylor mit Blick auf strukturale Bildungstheorien.[71]

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

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

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

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

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

70 Vgl. Koller 2017, S. 34.

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

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

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

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

73 Kokemohr 2007, S. 18.

74 Kokemohr 2007, S. 16.

75 Kokemohr 2007, S. 16.

76 Kokemohr 2007, S. 16.

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

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

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

77 Pazzini 2015, S. 14.

78 Pazzini 2015, S. 14.

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

Performative Bildung (Pazzini)

Das Performative von Bildung zu beschreiben, unterscheidet sich davon, Bildung im performativen Medium zu beschreiben. Diese Unternehmung – Bildung in Performance – ist bereits in vielerlei Hinsicht orientiert an Thesen von Karl-Josef Pazzini als Vertreter eines subjekttheoretischen, dekonstruktiv-psychoanalytischen Ansatzes. Pazzinis Schriften umkreisen Bildung als ästhetische Bildung: Die unterschiedlichen Beschreibungsformen bleiben nebeneinander stehen, die Mehrdeutigkeit hat ihren Ort und ermöglicht verschiedene Anschlüsse; dabei stehen die Widersprüchlichkeit, die Bezüglichkeit und die Vermischungsformen von Bildungsphänomenen im Zentrum. Besonders kondensiert sich dies im 2015 erschienenen Band *Bildung vor Bildern* im Buchkapitel namens „Bildung, die" mit seinen „pseudodefinitorischen Setzungen".[80] Pazzini beschreibt darin eine Bildung vor Bildern als Prozess[81] und als Struktur von Aufmerksamkeit[82], die Vorstellungen bilde,[83] das Subjekt des Unbewussten und damit eine ethische Dimension betreffe,[84] die „einen Konnex zum Sozialen" elaboriere und „als Relation dazwischen" sei.[85] Bildung sei „eine vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt", schreibt Pazzini.[86]

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

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

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

81 Pazzini 2015a, S. 20 f.

82 Pazzini 2015a, S. 21.

83 Pazzini 2015a, S. 21.

84 Pazzini 2015a, S. 22.

85 Pazzini 2015a, S. 22 f.

86 Pazzini 2015a, S. 22.

87 Pazzini 2015b, S. 30.

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

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

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

2.2 Die gebrochene Perspektive der Erfahrung

Erfahrungsbegriff nach Waldenfels (Sabisch)

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

89 Pazzini 2015a, S. 22.

90 Pazzini 2015a, S. 22.

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

92 Vgl. bes. Butler 2005.

93 Kokemohr 2007, S. 21.

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

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

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

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

95 Sabisch 2008, S. 7.

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

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

98 Waldenfels 2002, S. 9 f.

99 Sabisch 2008, S. 7.

100 Waldenfels 2002, S. 11.

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

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

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

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

102 Sabisch 2019, S. 107.

103 Vgl. Sturm 2011.

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

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

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

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

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

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

106 Vgl. Waldenfels 2002, S. 173–175.

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

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

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

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

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

Durch die Positionierung im Anschluss an phänomenologische Erfahrungsbegriffe lässt sich insofern, dies legt Andrea Sabisch wiederholt dar, eine responsive – und ästhetische – Positionierung bildungstheoretischer Gedanken erarbeiten. Der Struktur von Erfahrung zwischen Pathos und Response im Sinne einer Verschiebung (Diastase) nachzugehen, kann letztlich als eine produktive Fundierung für Reflexion und Forschung, für Kunstproduktion und Bildungsanlässe dienen. Denn diese Positionierung bietet Hand dazu, den Modi und Übergängen des Erfahrens nachzugehen. Diese „Bildungsanlässe"[113] in ihrer Brüchigkeit zu beschreiben, bedeutet allerdings, etwas zu fassen versuchen, was nicht – oder nur indirekt – zu sehen ist: Sabisch spricht von einer „indirekte[n] Beschreibung der Fremderfahrung".[114] Dahinter steht durchaus eine Form von erfahrender Subjektivität, die im Antworten entsteht und die sich möglicherweise gerade dadurch zeigt, dass sie sich ständig in Arbeit befindet und immer schwerer zu fassen wird, je genauer wir hinschauen. Dies kann „bescheidener und undramatischer" gedacht sein[115] als eine einzige Erschütterung; es kommt dem paradoxalen Moment von Erfahrung sogar näher, Irritation oder Diastase als einen Modus zu sehen, der alle möglichen Situationen auf irgendeine Weise durchzieht und der damit in gewisser Hinsicht permanent möglich ist. Damit wäre ein Ansatz beschrieben, der dienlich ist, um Ausgangspunkte von Bildung(en) zu beschreiben, der in seiner Sensibilität für Ungenaues und schwer Fassbares genauer ist, als wenn wir die Erschütterung, Affizierung oder Krise nur in Hinblick auf ihre Funktion beim Erstellen neuer Figurationen und Ordnungen lesen: Erfahrung ist der Schwellenbereich, in dem Wahrgenommenes, beginnende Bildungsprozesse und Bildungen sich als zusammengehörig, und sogar oft als ununterscheidbar, erweisen. Fragil ist auch die Schwelle zwischen normalen Erfahrungen und irritierenden Erfahrungen, zwischen alltäglichen Erfahrungen und Erfahrungen in Kunstsituationen.

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

112 Sabisch 2019, S. 117.

113 Vgl. Sabisch 2019, S. 124–126.

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

115 Sabisch 2019, S. 126.

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

Kollektive und individuelle Bildungen in der Erfahrungssituation von *Prom*

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

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

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

116 Sabisch 2019, S. 105.

Zeitstruktur“[117] auszeichne. Darin ist eine Art von zeitlichem Zwischen und eine Art von Aufschub angelegt. Waldenfels definiert diese Erfahrung so: „Die zweifache Ungleichzeitigkeit von originärer Vorgängigkeit des Pathischen und originärer Nachträglichkeit des Responsiven bezeichne ich als Zeitverschiebung oder mit einem alten griechischen Ausdruck als *Diastase.* Die Erfahrung tritt buchstäblich auseinander, sie zerdehnt sich.“[118]

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

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

117 Waldenfels 2015, S. 24.

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

119 Waldenfels 2015, S. 24.

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

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

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

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

121 Pazzini 2015c, S. 319.

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

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

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

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

2.3 Das Anderenverhältnis

Die Perspektive auf Anderenverhältnisse

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

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

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

124 Koller 2012, S. 58.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

130 Vgl. Kokemohr 2007.

131 Vgl. Binswanger und Zimmermann 2018.

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

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

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

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

Figuren des Anderenverhältnisses in der Bildungssituation *Prom*

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

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

133 Vgl. Ahmed 2010, S. 36.

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

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

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

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

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

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

136 Vgl. zum Begriff: Wimmer 1993.

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

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

Zwischenfazit

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

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

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

3. Subjekttheoretische Perspektiven

3.1 Subjektbildung ‚in Performance'

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

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

Welche Bildungen beziehungsweise Erfahrungen sich in der Situation ereignen und welche akzentuiert werden können, ist von der Wahl des subjekttheoretischen Ansatzes abhängig, den wir anlegen. Ohne das Subjekt des Unbewussten, das, wie Pazzini vorschlägt, als Prozessobjekt Spuren produziert und sich dabei verändert, das in actu jedoch nur über die hinterlassenen Spuren sichtbar, wahrnehmbar und spürbar ist[138] – ohne diesen konstruierten Gegenstand, dieses Modell, sei es auch noch so sehr auf Widerruf formuliert, gäbe es keine Situation. Als der Ort, an dem Bildung stattfindet, und als das Ziel der Bildung, als das, worauf Bildung einwirkt, ist ‚Subjekt' das Prinzip, das das Wie der Bildung bestimmt und an dem sich Bildung ausdifferenziert und zeigt.[139] Das Subjekt wird auch Objekt

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

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

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

Zu hinterfragende Subjektverständnisse

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

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

140 KonG, Butler 1993, S. 32.

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

142 Sattler 2009, S. 345.

143 KonG, Butler 1993, S. 32.

Hervorbringung von Subjektivität tragen Überlegungen aus der feministischen Perspektive dazu bei, Formen von Verstrickung und Bindung in den Blick zu rücken, die in der Subjektbildung oder Subjektivation[144] wirksam sind; denn soziale Situationen als Bildungskontexte bringen auch die Anrede oder Adressierung als jemand mit sich, als eine Person, die eine bestimmte Rolle oder Subjektposition hat.[145] Dies ist auch durch Sprache initiiert oder als ein Geschehen in der Sprache zu denken, da die Debatte um Performativität eine ursprünglich sprachtheoretische Herkunft hat – die Austin'sche Sprechakt-Theorie –, doch Bildungen nehmen ihren Ausgangspunkt auch in nichtdiskursiven Praktiken und in Handlungsvollzügen.[146] Die Konzepte von Körper und Subjekt, ließe sich aus machtkritischer Perspektive und im Anschluss an Foucault formulieren, entstehen in Verhältnissen und verändern sich weiter.

Aus der performativitätstheoretisch informierten Perspektive der Erziehungswissenschaft[147] gewinnen meines Erachtens sich ereignende oder gefühlte Affektionen und eingegangene Bindungen an Gewicht für eine heutige performative Perspektive auf Subjektbildung. Ich würde dies mit den Denkanstößen der Affect Studies ergänzen,[148] denn eine Nähe zu diesen Perspektiven akzentuiert die Medialität, die Modi oder die Logiken des Wirkens, in dem Subjekte sich als kulturelle und als soziale Wesen erfahren, in dem sie überhaupt Erfahrungen machen und sich zueinander, auch in Bildungssituationen, verhalten. Kerstin Jergus spricht von der „performativen Hervorbringung von Subjektivität […] im Zusammenhang von Fragen sozialer Ordnung".[149] Die genannte Perspektive benötigt daher die feministischen Debatten um psychische und körperliche Formierungen von Materialität, Affizierbarkeit und Gefühle. Und sicherlich schwingt in einem heutigen performativen Bildungsverständnis auch ein Augenmerk auf Inszenierungen und ihre Auswirkungen mit.

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

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

145 Vgl. zusf. Jergus 2012, S. 36–40.

146 Vgl. Jergus 2012, S. 42 f.

147 Vgl. Kraus 2015; Kraus 2016.

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

149 Jergus 2012, S. 40.

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

Das Subjekt im Nachgang poststrukturalistischer Theoriebildung: Relationalität und Opazität

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

150 Lohfeld und Schittler 2014, S. 9.

151 Ehrenspeck 2001, S. 29.

152 Vgl. Binswanger und Zimmermann 2018.

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

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

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

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

154 Vgl. Bauer, Bittlingmayer und Scherr 2012.

155 Vgl. Krautz 2017.

156 Vgl. Weber und Maurer 2006.

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

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

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

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

4. Das Subjekt *nach* Butler

4.1 Ausgangslage

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

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

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

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

159 Vgl. bes. Villa 2012, S. 11–18.

160 Vgl. Jergus 2012, S. 31.

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

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

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

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

162 Vgl. Villa 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

167 Vgl. Schirmer 2012.

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

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

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

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

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

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

169 Degele 2008, S. 15.

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

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

Performativität von Geschlechternormen und Materialisierung von Körpern im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit

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

---

170 Vgl. Degele 2008, S. 15.

171 Vgl. Degele 2008, S. 20 f.

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

173 Vgl. Villa 2010, S. 50 ff.

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

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

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

Anschlüsse aktivistischer und akademischer Bereiche

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

176 Vgl. Warner 1993.

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

178 SoD, Butler 1987, S. 202.

179 UdG, Butler 1991, S. 39.

180 Hark 2009, S. 313.

181 Vgl. Michaelis, Dietze und Haschemi Yekani 2012.

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

183 Vgl. bspw. Babka und Posselt 2016.

Praxis wurden praktische Strategien wie die Parodie von idealen oder normalen Identitäten im Drag und die Wiederaneignung verletzender Bezeichnungen durch queere/queerfeministische Aktivist:innen reflektiert und erprobt. Ausgehend von der These, dass sich Geschlechtlichkeit im Tun und im Sagen immer wieder (neu) herstellt, wurden Butlers Erörterungen also wegweisend für die (kultur)aktivistische Bewegung und den Feminismus der 1990er- und frühen 2000er-Jahre. Als Referenzen dienen zunächst besonders die Überlegungen zu Parodie und zur stilisierten Wiederholung geschlechtlicher Akte[184] sowie später die differenzierten Betrachtungen zur eigenwilligen Materialisierung von Körpern und zu ‚queer' als Position der Kritik.[185] Vom Drag-King-Workshop zur Diskussion um nicht-heternormative Sprechweisen bis zum individuellen Coming-out identifizierten sich nun Personen mit einer Identität, die sie als nicht-essenzialistisch und als zweigeschlechtliche Identitätsentwürfe queerend verstanden sehen wollten. Die Normalität der heteronormativen Einordnung von Selbst, Anderen und Welt sollte durch genderqueere Identitäten unterlaufen werden, die sich nicht an ein Geschlechtsideal (ideal männlich oder ideal weiblich) und auch nicht an das Entweder-oder anpassten und sich stattdessen widerständig und nicht-binär identifizierten. In ähnlicher Weise wurden auch die Lebensweisen vielfältiger Begehren theoretisierbar, die in Ausrichtung und Praktiken von der Heteronormalität abwichen und durch die versucht wurde, das Zusammenleben anders und mit neuen Bezüglichkeiten zu organisieren.

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

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

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

185 Vgl. KvG, Butler 1997.

186 Vgl. bspw. Engel 2002.

187 Vgl. a. Halberstam 2005; Muñoz 2009.

188 Vgl. KvG, Butler 1997, S. 11–31.

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

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

---

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

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

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

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

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

194 Vgl. PdM, Butler 2001; Maxim 2009.

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

Seit geraumer Zeit wird Butlers Begriffsarbeit, zunächst vor allem im Sinne eines Geschlechterkonzeptes, später umfassender verstanden, im deutsch- und englischsprachigen Raum für die Theoretisierung gesellschafts- und erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und zur Reflexion pädagogischer Themen herangezogen.[196] Geschlecht/lichkeit *nach* Butler gilt auch weiterhin als wichtiges sensibilisierendes Konzept[197] in den kritischen Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, in der Forschung und in der Bildungsarbeit. Die Rezeption von Theorien Judith Butlers in der Bildungsphilosophie und -soziologie und in der Allgemeinen Pädagogik bezieht sich unterdessen auch auf verschiedene andere, etwas später ausgearbeitete Aspekte, und daher lassen sich weitere Schwerpunkte nachziehen, die nicht nur, aber auch mit Butlers Kritik der heterosexuellen Matrix und den Normen der Zweigeschlechtlichkeit zu tun haben. Akzentuiert wird hier etwa der Zusammenhang von Subjektbildung und Macht, von Norm und Identifizierung. Butlers Überlegungen zu Anerkennung und Handlungsfähigkeit abseits souveränistischer und identitärer Zuschreibungen finden Anwendung, um pädagogisches Handeln zu reflektieren. In Bezugnahmen der Erziehungswissenschaften auf Debatten der Gender und Queer Studies spielen Butlers Theoreme rund um das vergeschlechtskörperte In-der-Welt-Sein[198] selbstredend eine große Rolle. Die Deplausibilisierung der Verbindung von Sex (Körperbildern) und Gender (Geschlechternormen) stellt eine wichtige Perspektive für die pädagogische Professionalisierung in Hinblick auf Geschlechterbildung dar. Die Gedanken zu normativen Matrizes und dem Unbehagen an Geschlecht/lichkeit wurden für die Pädagogik von Jutta Hartmann zur *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* ausformuliert[199] und gewannen davon ausgehend Bedeutung für die sexuelle Bildung und Sexualpädagogik[200], für politische und kulturelle Bildung. Die *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* versucht die Aufnahme von philosophischen Prämissen in die Geschlechterforschung und versteht sich als ein dekonstruktives Projekt, das auf differenzfeministisch ausgerichtete Entwürfe, namentlich Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt*, antwortet.[201] Hartmann verweist in der vielzitierten Formel der „Improvisation im Rahmen des Zwangs" auf Geschlecht als Resultat eines doing in restriktiven zweigeschlechtlichen Umständen.[202]

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

197 Vgl. zum Begriff sensitizing concept: Fritzsche 2001.

198 Vgl. Schirmer 2012.

199 Vgl. Hartmann 2002.

200 Vgl. bspw. Tuider und Hartmann 2016.

201 Vgl. Prengel 1993.

202 Hartmann 2012.

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

Indienstnahme als Token

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

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

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

205 Vgl. Kleiner und Rose 2014.

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

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

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

aber dessen auch zwingende Qualität, mutet absurd an. Die Wirkmächtigkeit des Diskurses um Geschlecht ist nachgerade das Thema von Butlers Kritik, die Geschlecht weniger relevant machen möchte[209], aber die Wirkmächtigkeit selbst nie negiert. Diese verkürzte Rezeption liegt meiner Ansicht nach darin begründet, dass für viele das vielschichtige und rhetorisch komplexe Œuvre Butlers nach Vereinfachung verlangt, um fassbar zu werden. Zugleich hat die kulturwissenschaftliche und aktivistische Rezeption die Wahrnehmung auf Gender-Aspekte gelenkt, und sicher haben auch antifeministische Diskurse zu dieser Schließung beigetragen. Diese Tokenisierung überlagert die genaue Positionierung, die diversen Erkenntnisinteressen und die sehr konkrete und fortgesetzte Auseinandersetzung mit Themen der Subjektivation und des Zusammenlebens durch die Inanspruchnahme als Galionsfigur einer neuen Weise, Geschlecht/lichkeit zu denken, und als personifiziertes Objekt für die Abarbeitung an dieser Entwicklung.[210] Butler kommentiert dies: „Ich möchte […] markieren, dass Theoriebereiche sich in einem gewissen Maße immer von der Person unterscheiden, die diese zur Sprache bringt. Ein Satz von Theorien wird nicht von einer Person allein hervorgebracht. Theorien nehmen auf, was um sie herum geschieht, was sich jenseits der Person abspielt."[211] Das Denken sei „sogar in seinen privatesten Momenten eine Form des Beiwohnens, der *co-habitation,* durch nicht anwesende GesprächspartnerInnen".[212]

Transfer in die Pädagogik und Bildungsarbeit

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

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

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

211 PerfPrek, Butler 2013, S. 27.

212 PerfPrek, Butler 2013, S. 27.

213 Vgl. u. a. Schirmer 2010.

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

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

4.3 Subjektivation *nach* Butler: Mit Subjekt verbundene Konzepte und ihre Rezeption

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

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

215 Kleiner und Rose 2014, S. 11.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

223 Jergus 2012, S. 31.

224 Vgl. Jergus 2012, S. 31.

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

226 Kleiner und Rose 2014, S. 10 f.

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

Pädagogische Lektüren: Begriffe, Transfer

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

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

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

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

229 Ricken und Balzer 2012, S. 11.

230 Vgl. die Beiträge in Ricken und Balzer 2012.

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

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

Einspruch zur Möglichkeit des Transfers der Subjekttheorie *nach* Butler

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

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

232 Vgl. Youdell 2006; Youdell 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

243 EPI, Butler 2014, S. 183.

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

gemeint, und dies beinhaltet einen Anteil an Spekulation. Am Anfang einer Erörterung von Subjektbildung *nach* Butler stünde damit nicht das Individuum als überschaubares Ganzes, sondern darin eingeschlossen das Subjekt des Unbewussten, das sich auf ein Körpergefühl gründet (Freuds *bodily ego*[245]) und das sich mit einem bestimmten Bild von sich identifiziert und dabei lernt, „ich" zu sagen (Lacans Dimension des Imaginären[246]). Butler betont die Bedeutung von Normen für dieses ver-körperlichte und sozialisierte Subjekt. Sprachlich gefasste Normen, voreingenommene Bewertungen oder binäre Kategorien sind gesellschaftlich und daher immer bereits vor dem Subjekt da. „Von einer Norm kann gesagt werden, dass sie uns vorausgeht, dass sie im Umlauf ist, bevor sie uns berührt, und dass sie, wenn sie uns schließlich konkret (be)trifft, auf viele verschiedene Weisen agiert: Normen prägen (sich) uns (ein) und diese Prägung eröffnet ein affektives Register."[247] Pädagogisches Interaktionsgeschehen und die Theoretisierung pädagogischer Praktiken sind, mit Butler, in Hinblick auf das Wirken von Normen zu betrachten, und daraus ergeben sich weitere Aspekte auf der Erfahrungsebene – nur teilweise beobachtbar und erschließbar und daher teilweise spekulativ – wie das Begehren nach der Anerkennung des Anderen, das ek-statische Selbst oder die Enteignung, die je nach Einordnung von der Liebe bis zur Gewalt reichen können.

Im Band *Pädagogische Lektüren* wurden demgegenüber als Basis für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Reflexionen in einzelnen Artikeln einige Sachverhalte erarbeitet, die gewissermaßen einführenden Charakter in poststrukturalistische Theoriebildung haben, wie Interpellation, Diskurs und Performativität[248] oder Iteration und Melancholie.[249] Auch dieser Themenkreis adressiert das Wirken von Macht und Normen im Subjekt und trägt insofern dazu bei, die Vorbedingungen zur Herstellung pädagogischer Normalität zwischen Individuen von einem ethischen Standpunkt aus zu reflektieren. Manche Beiträge des Bandes widmen sich Bildsamkeit, Anerkennbarkeit und Empfänglichkeit, die ich bereits zur neuen Ontologie rechnen würde, jedoch sind dies eher Ausnahmen.[250] Die Auswahl der Artikel berücksichtigt insofern zum Ersten jene Konzepte in Butlers Denken weniger, in denen Körperlichkeit und die Brüchigkeit der Erfahrung eine Rolle spielen könnten. Auffällig ist zum Zweiten, dass der Begriff von Subjektivation eher soziologisch zugeschnitten und stark an Althusser und Foucault orientiert ist und sich weniger mit psychoanalytischen Referenzen wie Lacan auseinandersetzt. Zum Dritten fällt auf, dass die Vielfalt queerfeministischer Fragen, Grundlagen und

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

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

247 EPI, Butler 2014, S. 182.

248 Vgl. Rose und Koller 2012.

249 Vgl. Mecheril und Plößer 2012.

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

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

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

Fazit zur Rezeption

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

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

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

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

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

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

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

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

255 Vgl. Hark 2005.

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

4.4 Die neue Ontologie: Eine kunstpädagogische Lektüre

Gründe für die Beschäftigung mit der neuen Ontologie

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

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

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

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

259 Vgl. Ricken und Balzer 2012.

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

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

Mit anderen Worten: Begehrenstheoretische und neue phänomenologische Linien in Butlers Arbeit, die in die besagte Ontologie des Körpers als soziale Ontologie oder neue Ontologie münden, haben trotz des zentralen Status im geschriebenen Werk seit einem Vierteljahrhundert in der Bildungstheorie und der Bildungsarbeit bislang keine eingehendere Rezeption erfahren. Es gibt einige wenige Ausnahmen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft[261] und in der theaterwissenschaftlichen beziehungsweise dramaturgischen Theoriebildung.[262] Die neue Ontologie wurde am meisten in der politischen Philosophie rezipiert,[263] adaptiert wurde sie am ehesten für die politische Bildung und die kulturelle Bildung.[264] Einen Grund für die kaum auszumachende Rezeption der neuen Ontologie in der Queeren Bildung stellt meines Erachtens deren inhaltliche Fokussierung dar, denn sie behandelt Geschlecht/lichkeit scheinbar kaum noch und thematisiert stattdessen, mittels anderer Begriffe, das soziale, relationale Sein der Menschen, Fragen der Verantwortlichkeit und des Zusammenlebens. Daneben erscheinen neue Themen im Diskurs wie der War on Terror nach 2001 und Occupy! nach 2011, an denen statt einer Kritik an Normen von Geschlecht/lichkeit nun das körperliche Sein starkgemacht wird. Die Relevanz der neuen Ontologie für die Queere Bildung wäre weiterhin gegeben, doch wird immer schwerer fassbar.

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

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

262 Vgl. Pewny 2011; Staelpart 2014.

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

264 Vgl. Bünger und Trautmann 2012.

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

Das Desiderat der Erweiterung der Kunstpädagogik

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

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

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

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

268 Vgl. Villa 2012, S. 12 f.

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

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

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

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

---

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

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

271 Vgl. Huch und Lücke 2015.

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

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

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

Die neue Ontologie als Begriffsarbeit

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

273 Vgl. Eßer 2016.

274 Vgl. UdG, Butler 1991; Maihofer 1995.

275 Vgl. Richthammer 2013; Richthammer 2017.

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

277 Vgl. bes. Klemenc 2014; Klemenc 2016.

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

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

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

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

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

279 Vgl. PM, Butler 2001.

280 Vgl. KeG, Butler 2007.

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

282 Vgl. Vlieghe 2010.

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

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

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

284 KA, Butler 2009, S. 11.

285 Vgl. Coole 2008, S. 13.

286 KA, Butler 2009, S. 11.

287 KA, Butler 2009, S. 11.

288 RK, Butler 2010, S. 11.

289 RK, Butler 2010, S. 11.

290 Vgl. Schürch 2021, S. 6.

291 Vgl. Epstein 2018.

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

Turning

Zur Zeit des Erscheinens der oben genannten Schriften, auf die sich meine Lektüre bezieht, wurde darüber spekuliert, inwiefern die neue Ontologie eine Abkehr vom Geschlechterthema darstelle. Die neueren Schriften Butlers zeichnen sich zunächst durch die Hinwendung zu ethischen Fragen und insbesondere zur Frage einer nicht-normativen Ethik aus.[294] Darauf spielt der Begriff des „ethical turn" an, der inhaltlich wohl zutreffen mag, aber als Bezeichnung nicht sehr präzise ist: Butler äußert sich durchaus kritisch zu Ethik und dekonstruiert deren Begründungen und Normen, besonders, wenn diese unter normativen Vorzeichen betrieben wird.[295] Im Band *The Turn to Ethics* von Garber, Hanssen und Walkowitz[296] erschien auch ein Beitrag von Butler, der sich von der Bezeichnung ‚ethische Wende' abgrenzt und konstatiert, dass es vielmehr um eine politische Wende gehe.[297]

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

---

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

293 Vgl. Marchart 2010; Gebh und Seitz 2024.

294 Vgl. bes. KeG, Butler 2007.

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

296 Vgl. Garber, Hanssen und Walkowitz 2000.

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

298 Chambers und Carver 2008, S. 93.

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

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

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

300 Chambers und Carver 2008, S. 93.

301 Chambers und Carver 2008, S. 94.

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

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

304 Chambers und Carver 2008, S. 93.

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

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

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

Eine Wende ist also weder im engeren noch im weiteren Sinne des Wortes festzustellen. Die Frage nach der sozialen Bedingtheit der Existenz tritt in verschiedenen Ausprägungen bereits in früheren Schriften bei Butler auf. Begehren und Affektivität spielen darin eine wichtige Rolle, aber auch Zumutungen und Prägungen. Zwei Themenstränge, die längst eröffnet sind, als Butler sich der Gefährdetheit zuwendet, sind die Auseinandersetzung mit Verständnissen von Begehren, die nach den Berührungspunkten von Selbst und Anderen fragt wie schon in *Subjects of Desire*,[307] und die Auseinandersetzung mit der Körperlichkeit, die die performative Materialität in ihrer Verstrickung mit dem Sprachlichen, jedoch auch ihre Produktivität und Eigenwilligkeit ins Zentrum rückt wie schon in *Körper von Gewicht*.[308] Insofern weist Butlers Theoriearbeit große Kontinuität auf: Die Untersuchung der Auswirkungen von Macht und Gewalt steht weiterhin in Verbindung zum Geschlechterleben (gendered life). Körper und die immer (auch) vergeschlechtlichte Subjektivität sind damit die Basis des Nachdenkens über Zusammenleben und die Möglichkeit, zu existieren und zu überleben, aber auch gut zu leben und sich zu entfalten. Diese Theoriearbeit schlägt sich im Aufbringen und in der Untersuchung immer neuer Begriffe nieder. Die einzige markante Veränderung besteht meines Erachtens darin, dass Butler immer mehr über andere Andere schreibt und unterschiedliche konkrete Beispiele als Ausgangspunkte für Überlegungen anführt. Der Blick der Philosoph:in wendet sich der politischen Welt zu und nimmt Bezug auf Krieg und Folter in einer Welt nach 9-11, auf ihre nationale souveräne Rhetorik und ihre Ausschlüsse.[309] Die Körper und ihre Verletzlichkeit zu politisieren, betrifft nicht mehr vorrangig nichtbinäre und nicht-heterosexuelle Personen, sondern es geht um diejenigen, die jeweils am meisten von der aktuellen Politik und ihren Auslassungen betroffen sind. Butlers Kritik betrifft unter anderem staatliche Gemeinwesen und die Durchsetzung von Idealen nationaler Souveränität, Kriegsrecht und Neoliberalismus[310], und sie nimmt Position für „Frauen und Minderheiten, darunter sexuelle[n] Minderheiten, [die] als Kollektiv der Gewalt unterworfen sind".[311]

307 Vgl. SD, Butler 1987.

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

309 Vgl. GL, Butler 2005.

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

311 GL, Butler 2005, S. 37.

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

Vertiefung: Subjektivation als leidenschaftliches Verhaftetsein

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

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

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

sowie *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung* von 2016. Eine vollständige Lesung ist aufgrund des Umfangs der Schriften nicht angestrebt. Ich werde vielmehr ein Close Reading[314] einiger Stellen versuchen, die helfen, den Kontexten und, wo vorhanden, auch den Beispielen in begrenztem Maße nahezukommen. Im Anschluss werde ich ein Fazit zu den Implikationen der Begriffsarbeit ziehen.

Der kontinuierlichen Linie des Nachdenkens über Subjekte nachgehend, die die neue Ontologie ausmachen, wende ich mich zunächst Aspekten aus *Psyche der Macht* zu, jener Monografie Butlers, die die Beziehung der individuellen Subjekte zur Norm und zum Gewissen behandelt, durch die sich die Subjektwerdung vollzieht, aber durch die auch eine Gespaltenheit oder psychische Ambivalenz entsteht.[315] Butler thematisiert in *Psyche der Macht* insbesondere, wie jene über die Instanz des Unbewussten leidenschaftlich in Subjekten verankerten Beziehungen mit Anderen wirken, die Subjekte in die Welt und ins Geschlechterleben verwickeln. Butlers Untersuchungen nehmen bereits zuvor und später weiterhin die begehrende (individuelle) Subjektivität als einen Grund des Subjekts und seine Verbindung zum sozialen Leben in den Blick[316], während Butler in *Körper von Gewicht* Gedanken zur Identifizierung erarbeitet.[317] Diese Kontexte behalte ich im Blick, wenn ich auf *Psyche der Macht* schaue.

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

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

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

315 Vgl. PM, Butler 2001.

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

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

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

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

320 RK, Butler 2010, S. 48.

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

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

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

321 Vgl. PM, Butler 2001, S. 11–15.

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

323 PM, Butler 2001, S. 12.

324 PM, Butler 2001, S. 12.

325 PM, Butler 2001, S. 12.

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

327 PM, Butler 2001, S. 12.

328 PM, Butler 2001, S. 12.

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

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

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

329 Hammermeister 2008, S. 43 f.

330 Hammermeister 2008, S. 43 f.

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

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

333 PM, Butler 2001, S. 13.

334 PM, Butler 2001, S. 13.

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

336 PM, Butler 2001, S. 12.

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

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

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

337 PM, Butler 2001, S. 14.

338 KonG, Butler 1993, S. 41.

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

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

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

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

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

des Verstands und weiterer Konzepte, die in ihrer dichotomen Fassung zur Selbstvergewisserung dienen, infrage stellt. Das autonome Individuum, auf das sich die Aufklärung beruft und das durch diese vollends ermächtigt werden soll, ist eine problematische Bezugsgröße – aus einer kritischen Haltung gegenüber dem auf Kosten Anderer erstrebten (nicht erreichbaren) Ideal der Autonomie und gegenüber Vorstellungen von Souveränität und von Selbstidentität.[344] Mit Butler gerät besonders die Identität[345] zu einer fraglichen Sicherheit: Eine intelligible Identität annehmen und gemäß gesellschaftlichen Normen leben ist der Preis dafür, eine soziale Existenz erlangen zu können.

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

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

344 Vgl. a. Sattler 2009.

345 Vgl. zusf. zu kritischer Subjekttheorie und Identität: Plößer und Mecheril 2012, S. 125 f.

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

347 Vgl. PM, Butler 2001, S. 83–85.

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

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

350 PM, Butler 2001, S. 84.

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

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

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

351 Foucault 1983, S. 250.

352 PM, Butler 2001, S. 8.

353 PM, Butler 2001, S. 8.

354 PM, Butler 2001, S. 84.

355 Vgl. Koller 2012, S. 55.

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

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

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

356 SD, Butler 1987, S. 186.

357 PM, Butler 2001, S. 14.

358 PM, Butler 2001, S. 14.

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

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

361 PM, Butler 2001, S. 9.

362 PM, Butler 2001, S. 9.

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

Aus der Bildungsperspektive erklärt die Figur der Subjektivation als „Rückwendung auf sich selbst oder gar *gegen* sich selbst“[363], wie sich Subjekte durch soziale Normen und das, was als normal gilt, bilden, da sie ja auf die Intelligibilität für Andere angewiesen sind. „Die paradoxe Verfassung des Subjekts, die Butler herausarbeitet […], legt pädagogisch einen widersprüchlichen Anerkennungsansatz nahe, der (eigenen) Anerkennungspraxen misstraut und zugleich ohne sie nicht auskommen kann“, kommentieren Melanie Plößer und Paul Mecheril.[364] Doch ist neben der (anti)normativen auch eine emanzipatorische Dimension des Gedankens denkbar? Plößer und Mecheril fragen mit Butler: Was ermöglicht es, Gewalt zu mindern?[365] Was ermöglicht „beweglichere“ Subjekte[366] und Bildungsbegriffe? Anzunehmen sei, „dass wir nur beweglich bleiben können, wenn wir gleichermaßen eine Sprache für das erwerben, was wir geworden sind.“[367] Eva von Redecker hat Butlers Perspektive als eine „spekulative Phänomenologie“ charakterisiert, insofern sie „einen vorargumentativen Raum besetze, der weder im eigentlichen Sinne Gründe für die eigene Perspektive beibringen will, noch mit einem Gegenstand zu tun habe, den man überhaupt widerlegen könne.“[368] Subjekte *nach* Butler sind meiner Ansicht nach dazu herausgefordert, durch Sprache und andere Mittel ein ‚anderes Imaginäres‘[369] zu entwickeln. Dies beinhaltet den Versuch, die Vorgänge besser zu sehen, die dazu geführt haben, dass wir sind, wie wir sind, doch zugleich auch anzuerkennen, dass diese Einsicht in die eigene Gewordenheit und Verstricktheit[370] nicht vollständig möglich ist.

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

364 Plößer und Mecheril 2012, S. 143.

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

366 Plößer und Mecheril 2012, S. 146 f.

367 Plößer und Mecheril 2012, S. 146.

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

369 Vgl. UdG, Butler 1991.

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

Vertiefung: Vulnerabilität als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

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

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

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

371 Vgl. KvG, Butler 1997.

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

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

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

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

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

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

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

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

Vulnerabilität ist zunächst ähnlich gelagert wie Gefährdetheit[377] und Prekarität.[378] Prekarität betont eher die politische Seite; Gefährdetheit steht für eine ethische Grundüberlegung. Es gibt eine Reihe weiterer begrifflicher Variationen, die in Verbindung damit stehen. Zunächst einmal fallen Beschreibungen eines Gesamtzusammenhangs auf, in dem es um körperliche Verwundbarkeit als grundlegendes und unveränderbares Faktum der Existenz und der Erfahrung geht: „Verwundbarkeit [ist] ein mehr oder weniger implizites oder explizites Merkmal unserer Erfahrung", schreibt Butler dazu.[379] Hier deutet sich eine gewisse Prominenz des Konzeptes an; denn was ist ein Merkmal unserer Erfahrung, wenn nicht eine Art von Grundform, von denen es nicht allzu viele gibt und die alle in irgendeiner Weise betrifft? Butler präzisiert an einer früheren Stelle desselben Kapitels auch, dass „Verwundbarkeit und Unverwundbarkeit […] als politische Effekte […] der Formation von Geschlecht" gelten.[380] Die Erfahrung – oder Erfahrungsweise – von Verwundbarkeit oder Vulnerabilität ist somit an das Geschlechterleben geknüpft und generiert sich auch aus den damit verbundenen binären, differenziellen Zuschreibungen. Diese Zuschreibungen jedoch sind thematisierbar und vielleicht auch veränderbar. Performativitätstheoretisch gedacht iterieren sich Erfahrungen von Verwundbarkeit in der Wiederholung und werden dabei aktualisiert, wodurch sie selbst Verschiebungen erfahren können. Diese Fassung von Vulnerabilität als Verwundbarkeit ist weit entfernt von einer gegebenen Eigenschaft – fiktiv und real, zugeschrieben und wirklich bestehend. Sie bewegt sich zwischen einem aus der je eigenen Erfahrung gewonnenen Merkmal und einer Zuschreibung durch Andere, wahrscheinlich stellt sie sogar eine wirksam gewordene oder sich fortwährend aktualisierende Zuschreibung dar, die jedoch im je eigenen Erleben real ist und die einige mehr als andere betrifft.[381]

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

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

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

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

380 PTV, Butler 2016, S. 190.

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

382 PTV, Butler 2016, S. 172.

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

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

383 Vgl. Lorey 2017, S. 14 f.

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

385 PTV, Butler 2016, S. 195.

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

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

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

Auch ethische Ansprechbarkeit (responsability, sic) kann eine der möglichen Schlussfolgerungen aus dem Nachdenken über Vulnerabilität darstellen. Dieser Begriff tritt namentlich im Essay „Über Lebensbedingungen" auf, in dem Butler Aggression und Gewalt[391] die Forderung nach moralischer und affektiver Ansprechbarkeit[392] entgegenstellt. Ansprechbar werden heißt daher, sich eine Offenheit im ethischen Sinne zu erhalten und offen für die Ansprache der Anderen zu sein. Butler weist wiederholt darauf hin, dass die ethische Ansprechbarkeit nicht aus der Verletzbarkeit Anderer rührt, sondern zuallererst daraus, dass wir, jede:r von uns, uns selbst nicht ganz kennen können: unsere eigene Verletzbarkeit, unsere leidenschaftlichen Verhaftungen, unsere Vorlieben, Hoffnungen und Aspirationen. Eine Unwissbarkeit begleitet uns als individuelle wie auch als geschlechtliche Subjekte und macht uns auf verschiedenste Weise ansprechbar: sinnlich, affektiv, ethisch.

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

388 PTV, Butler 2016, S. 195.

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

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

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

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

393 Lloyd 2008, S. 98 f.

394 Lloyd 2008, S. 98 f.

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

4.5 Bildung in Performance mit der neuen Ontologie denken

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

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

395 Vgl. Lloyd 2008, S. 99.

396 BAE, Butler 2015, S. 135.

397 Vgl. Bal 2006, bes. S. 15–18.

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

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

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

399 RK, Butler 2010, S. 11.

400 Vgl. PolPrec, Butler und Engel 2008.

401 Vgl. PerfPrek, Butler 2013.

402 Vgl. Settele 2020, S. 9 f.

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

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

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

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

404 RK, Butler 2010, S. 11.

405 Vgl. Lloyd 2008, S. 92.

406 Lloyd 2007, S. 37.

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

III Performance affiziert schreiben

Am Anfang dieses Textes stand die Frage: „Wie bilden kollektive ästhetische Situationen?" Zu ihrer Beantwortung habe ich Aspekte wie die Einrichtung der Situation (Situationsbildung) und die Ausrichtung des Publikums (Publikumsbildung) herausgearbeitet und bin dem desorientierenden Spannungsfeld zwischen Einbezug und Erschütterung nachgegangen, das in der Performance *Prom* entstanden war. Die Erkenntnisse entstanden häufig ganz direkt beim Niederschreiben meiner Performance-Erfahrung, und um sie zu konsolidieren, habe ich Schichten der Analyse und Reflexion darübergelegt und sie mithilfe geeigneter Theorien (zu Situationen, Körper/lichkeit, Subjektbildung und anderen Themen mehr) kontextualisiert. Dabei gewann die Frage „Wie lässt sich das (auf)schreiben?" an Bedeutung. Ich greife das Thema ‚Performance affiziert schreiben' in diesem Abschnitt für eine abschließende Reflexion auf.

Ausgehend von der Perspektive der neuen Ontologie lässt sich ein leidenschaftlich verhaftetes, sinnlich geprägtes und von daher immer bereits affiziertes Subjekt entwerfen, das alles andere als abgegrenzt von Anderen ist und vieles mit ihnen teilt. *Prom* richtet sich ein an einem Ort, der bereits vorgewärmt ist. Bereits zuvor affiziert worden zu sein, der Zustand des affizierten Seins oder Affiziertseins, ist die Bedingung für Offenheit und für Vulnerabilität.[1] Zugleich ist er auch die (nur spekulativ erschließbare) Vorbedingung für die Subjektivation, die Ich-Bildung. Butler schreibt: „I am already affected before I can say ‚I' and I have to be affected to say ‚I' at all."[2] Wir leben mit dieser „condition of being affected",[3] wenn auch ergänzt durch andere Aspekte, und insofern stellt dieser Zustand eine Vorbedingung der Teilhabe an Performance dar. Am Übergang zwischen sinnlich-körperlicher, psychischer und sozialer Ebene, von ethischem und politischem, privatem und geteiltem Denken, Empfinden und Erfahren betrifft er verschiedene Dimensionen des Erlebens, Reflektierens und Handelns, das Gewordensein und das Werden.

1 Vgl. Pistrol 2016.

2 SoS, Butler 2015, S. 2.

3 GestureEvent, Vortrag, Butler 2014, Transkr.: B. S., 21:10; vgl. a. Butler 2017, S. 178.

Dem Affiziertwerden als Analyseperspektive nachgehend, bin ich zu einer Lesart gelangt, die der kollektiven ästhetischen Situation weder nur außen noch nur innen nachgeht, noch außen und innen überhaupt klar trennt – die individuellen Wirkungen und Wendungen einer Situation (ihre Bildungen) gehen vielmehr durch oder zwischen solchen gängigen Abgrenzungen hindurch. Unter dieser Perspektive, die sich im Laufe meiner Arbeit am Buch fortgeschrieben hat, möchte ich nun die Erkenntnisse zum Vorgehen zusammentragen: Wie lässt sich das Affiziertwerden durch eine kollektive ästhetische Situation aufschreiben und reflektieren? Welche methodologischen Ansätze haben diesen Weg begleitet oder liegen nahe?

Damit steht am Ausgangspunkt dieses letzten Kapitels ein Interesse an methodischen Fragen und an Darstellungsfragen, und während sich der Blick zugleich nach innen (ins Erfahrungssubjekt als Filter des Erlebten) wendet, führt er auch hinaus (in Hinblick auf den wissenschaftlichen Text und seine Veröffentlichung). Diesem doppelten Interesse nachgehend, beleuchte ich meine Vorgehensweise und stelle dazu einige der Fixpunkte zusammen, an denen sich mein Vorgehen orientiert hat oder auf die ich erst später gestoßen bin. Die Reflexion darüber, wie sich Performance als kollektive ästhetische Situation (be)schreiben lässt, verstehe ich damit als vorläufig letzten Schritt meines Weges, um – exemplarisch – eine Bildung zu fassen zu bekommen, die sich in der produktiven Rezeption von Performance ereignet oder dort ihren Ausgangspunkt nimmt.

Affiziertsein reflektieren

Das Partizipationsversprechen von *Prom* ist hinterhältig. Es legt die Grundlage dafür, dass alles, was dann passiert, den Zuschauer:innen nähergeht, als wenn die Einladung beizutragen nicht bestanden hätte. *Prom* provoziert Momente von Blamage, es bietet ‚schlechtes' Performen, es ruft Schadenfreude hervor – und doch löst es den Wunsch nach Teilhabe aus und bewirkt ein Ansprechbar-Werden. Nicht zuletzt bietet die Performance bei all dem sogar (eine Art von) Unterhaltung. Diese Erfahrung des Affiziertwerdens zu beschreiben, nimmt die Spur dessen auf, was mit der Teilhabe an dieser Performance einhergeht. Daher ist ‚Performance affiziert schreiben' ein Zugriffsversuch auf Teilhabe, der dem Bewegtsein in *Prom* nachgeht und der damit all das einschließt, was die Performance an Zumutungen, an Überforderung und an Erkenntnissen mit sich bringt.

Prom stellt ein Ausgesetztsein her, das alle Personen und Positionen darin betrifft. Die Position des Performenden wie auch diejenige der Teilnehmenden sind auf ihre jeweils eigene Weise erschüttert, und alle Anwesenden sehen sich in ihrer jeweiligen Rolle, in ihrem Verhalten und in ihrem Erleben thematisiert. Der Performer nimmt erst eine Position als Erster unter Gleichen ein und variiert diese

Position durch eine Wendung seiner Geschichte – er wird in der Folge zum Opfer, zum Rächer, zum Anderen und schließlich zum Abwesenden. Das Publikum darf an der Situation teilnehmen und sie mit-produzieren, und dieses Angebot von Einbezug und Verortung wiegt Phasen von Langeweile und Verlorenheit auf. Die Anlage der Performance verspricht eine Teilhabe aller, doch der Platz der Zuschauenden ist alles andere als gesichert, sie stehen für eine andere Gruppe und ein Trauma, das vorher geschehen ist, und werden zuletzt sogar beschuldigt und bedroht; das fiktive und doch wirkmächtige Band ist zuletzt wieder zerrissen. Das Ausgesetztsein in *Prom* ist struktureller Art, es betrifft nicht nur Personen oder den Moment, sondern reicht bis ins Mark der Performance und ihres individuellen und kollektiven Subjekts, und es gewinnt körperliche Qualitäten.[4]

Teilnehmen an Performances bedingt es, selbst Teil der ins Werk gesetzten kollektiven ästhetischen Situation zu werden. Als Wissenschaftler:in arbeite ich zugleich daran, den Abstand herzustellen, aus dem sich eine Möglichkeit zur Reflexion ergibt. Ich bin als Beobachter:in und Zuschauer:in nur in der Lage, aus einer partialen und situierten Perspektive zu berichten. Aus teilnehmend-beobachtender Position erhebe ich den Anspruch, die eigene Involviertheit in die Situation und das eigene Erleben zu reflektieren, zu untersuchen und zu ergründen, und damit auch: die Herausforderungen und die Schwierigkeit dieses Unterfangens zu beschreiben. Aus diesem um Distanz bemühten und zugleich verwickelten Blickwinkel habe ich das Setting und seine Wirkungen und Effekte dargestellt, das Geschehen theoretisiert und meine Schlussfolgerungen als situierte Betrachter:in entfaltet: Was macht die Situation mit mir? Zu wem macht sie mich? Was sind ihre Mittel?

Diese Betrachtungsposition ist einerseits queeren Ansätzen der Performance Studies verpflichtet, die Verwicklung und Begehren thematisieren und starkmachen, wie Jill Dolan als *feminist critic* und *feminist spectator*,[5] und den eigenständigen Fortführungen durch Ansätze von Amelia Jones und Andrew Stephenson oder später von Alyson Campbell und Stephen Farrier.[6]

Verwiesen sei andererseits insbesondere auf den Ansatz von Ruth Behar in *The Vulnerable Observer,* die biografische und ethnografische Anteile ihrer Wissenschaft in ihrem Verhältnis zueinander permanent reflektiert und dabei besonders das Verhältnis von *observer* und *observed* in den Blick nimmt.[7] Als eine weitere Methode in diesem Spektrum, die persönliche, kulturelle, soziale und politische Ebenen von Vorgängen und Erfahrungen erfasst, versteht sich die Autoethnography.[8] Auch

4 Vgl. zu Ausgesetztsein: Settele 2020; Settele 2021.

5 Vgl. Dolan 2005; Dolan 2013.

6 Vgl. Jones und Stephenson 1999; Campbell und Farrier 2015.

7 Vgl. Behar 1996, S. 14–18.

8 Vgl. Pensoneau-Conway, Adams und Bolen 2017; Upshaw 2017, S. 56 f.

wenn meine Untersuchung nicht aus einem ethnografischen Zugang heraus entworfen wurde, ist *Bildung in Performance* doch diesem Zugang in Bezug auf dessen Verhandlung von Selbstreflexivität und die Verbindung biografischer, theoretischer und selbstbeobachtender Momente in besonderer Weise verpflichtet.

Um den Stellenwert eines reflexiven „Sichtbarmachen[s] der Subjektivität von Autor/innen" wurde bekanntermaßen in der Ethnologie und Kulturanthropologie viel gerungen.[9] Aus Gründen des Umfangs dieser Debatte arbeite ich nur einige Anschlüsse für meine Untersuchung an ausgewählten Gewährsleuten heraus. Die Forderung nach Reflexivität hat subjektive und performative Schreibformen nach sich gezogen wie bei Della Pollock.[10] Demgegenüber rügen andere Positionen solche direkten Bezugnahmen auf die Forscher:in im Text, die manche für unabdingbar halten, um Reflexivität zu erzeugen, als zu riskant. In der Kulturanthropologie und Kultursoziologie besteht auch eine Debatte, in der dies als Selbstbespiegelung bezeichnet wird und die dem Anliegen die Reflexivität als professionelle Forschung abspricht.[11] Stark reflexive Zugänge, halten Andrea Ploder und Johanna Stadlbauer dem entgegen, begriffen „den Einfluss der Forschenden auf das zu erforschende Feld und den Forschungsprozess als konstitutiven und wertvollen Teil der Forschung".[12] Die Interpretation und ebenso die Daten sind dieser Lesart nach teilweise etwas geschuldet, das von den Forschenden ausgeht, das sie verändern und mitprägen und von dem sie nicht abtrennbar sind. Auch bei meiner Untersuchung ist das der Fall, und dies ist sogar zentral für das Verfahren geworden. Die Relation zum Forschungsgegenstand Performance – als die kollektive ästhetische Situation, in der ich mich befinde – ist ebenso zentral wie die „Verstrickungen und Reaktionen", die im Forschungsprozess die theoretische Ausrichtung herstellen.[13] Daher habe ich versucht, wie die beiden zitierten Autorinnen „Subjektivität als theoretisch begründete Erkenntnisquelle" zu verstehen, um Bildungsprozessen näherzukommen, die mich selbst betreffen.[14] Wo immer auf Ereignisse und Beobachtungen zugegriffen werden soll, in denen körperlich getragenes Wissen und biografische Prägungen eine Rolle spielen – wie hier, beim Teilnehmen an einer Performance –, ist die autoethnografische Perspektive ein wichtiges und vielleicht sogar unabdingbares Reflexionsinstrument.

Als einen maßgeblichen Unterschied zum autoethnografischen Zugang würde ich bezeichnen, dass mein hauptsächlicher Gegenstand nicht die Reflexion des Forschungsprozesses, sondern des Erlebens der Performance-Situation in

9 Bönisch-Brednich 2012, S. 51.

10 Vgl. zu performing writing: Pollock 1998.

11 Vgl. Bourdieu 1993, S. 365, S. 369–372; Rooke 2010, S. 26–29; Bönisch-Brednich 2012, S. 51.

12 Ploder und Stadlbauer 2017, S. 424.

13 Ploder und Stadlbauer 2017, S. 424.

14 Ploder und Stadlbauer 2017, S. 424.

Hinblick auf ihre Wirksamkeit für aktuelle und kommende Bildungen war. Ich versuchte mir etwas zu erarbeiten oder auch zu erschreiben, was Mira Sack als „Bildungsbewegungen im Modus von Rezeption als Produktion" bezeichnet hat.[15] Leitend für die Argumentation sind *erstens* die im Buch bereits dargestellten Linien der Bildungswissenschaft und der Kunstpädagogik gewesen. *Zweitens* spielte die Weiterentwicklung theoretischer Überlegungen zum Phänomen ‚Bildung in Performance' zwischen verschiedenen disziplinären Zugriffen eine große Rolle. Über diese produktive Rezeption zu schreiben, folgt aber *drittens* auch Forderungen nach kunstwissenschaftlicher Akkuratesse und Gültigkeit, auch wenn diese den Gegenstand Kunst eher außerhalb der Forscher:in verortet, wovon ich ja nicht ausgehe. Ich wollte neben dem Fokus auf meine Rezeption dem künstlerischen Gegenstand *Prom* gerecht werden. Daher habe ich, ausgehend von einer genauen Beschreibung der Erfahrungen und Bildungen (wie beim Thema Ausrichtung), auch versucht, die theoretischen Diskurse der beteiligten Felder zu erschließen. In meinen Erfahrungs- und Forschungsprozess flossen vor allem subjekt- und bildungstheoretische Referenzen ein und, wo es sinnvoll schien, Diskurse aus weiteren Forschungsfeldern wie Philosophie (Subjekt), Performance Studies, Kunst- und Theaterwissenschaft (Performance) sowie Sozial- beziehungsweise Kulturwissenschaften (Situation).

Eine zweite Unterscheidung lässt sich an der Art der gemachten Erfahrung festmachen. Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse legt es ja durchaus nahe, selbst zu ergründen, in welcher Weise Performance einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen kann. Tatsächlich hat die Reflexion des Prozesses auch autobiografische Momente gewonnen. Am Ausgangspunkt für meine Beschäftigung mit all dem steht ja der Versuch, der Verwunderung zu begegnen, die die untersuchte Performance bei mir ausgelöst hat. Die Beschäftigung damit hat sich auch über mehrere Jahre erstreckt, und dies hat den Prozess zu einem mit meiner Biografie verwobenen Bildungsprozess gemacht. Die Erzählung, die ich generiere, und die Theoretisierungen, die ich daran anschließe, gehen Bildungsanlässen[16] nach, die mich betreffen. Doch wie viel von dem, was hier als meine Situation festgehalten wurde, ist auf die Erfahrungen und Erlebnisse Anderer zurückzuführen? Wie sich jene um die 70 Personen, die mit mir im Raum waren, in dieser kollektiven ästhetischen Situation organisieren und ausrichten, hatte Auswirkungen auf mein Erleben dieser Situation, auch wenn ich nicht alles im gleichen Moment bemerken konnte. Denn die Bewegungen im Raum, die Reaktionen Anderer und die Verhältnisse und Dynamiken untereinander kann eins als forschende Zuschauer:in und Teilnehmende nie ganz erfassen. In dem Moment der Teilhabe wurde meine Aufmerksamkeit zwischen dem Performer und den Anderen

15 Mira Sack in einer E-Mail vom 15. Dezember 2023.

16 Vgl. Sabisch 2019, S. 125.

aufgeteilt, die sich in der Peripherie meines Blickfeldes und meiner Aufmerksamkeit aufhielten und bloß manchmal, einen Seitenblick lang oder einen längeren Moment hindurch, zum Objekt der Aufmerksamkeit wurden. Um die kollektive ästhetische Situation *Prom*, wie ich sie erinnere und wie ich sie erlebt habe, zu (be)schreiben, war es unabdingbar, die Möglichkeit des nachträglichen Zugriffs auf die Vorkommnisse zu haben, zugleich musste der methodologische Rahmen breit und offen sein und veränderbar bleiben. Erst im Rückgriff auf die Videoaufzeichnungen konnten die Reaktionen Anderer und die Wechselwirkungen zwischen den im Raum Anwesenden erschlossen werden, die während der Situation nicht in ihrer hohen Komplexität gesehen werden konnten. Ich schreibe daher nicht über eine individuelle Erfahrung, sondern über eine produktive Rezeptionserfahrung im Beisein vieler Anderer, an der einiges diesem Beisein geschuldet und vieles geteilt ist – und dies ist autobiografisch in einem zumindest abtrünnigen Sinne.

Die somit umrissene Herangehensweise, Performance affiziert zu beschreiben, unterscheidet sich davon, über Performance zu schreiben: Ich schreibe als ein:e, die affiziert teilgenommen hat und affiziert wurde. Eine Art von Zeug:innenschaft 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 als eine Art von Antwort oder ein Antwortgeschehen. ‚Performance-Schreiben' heißt, zwei Momente auszubalancieren: dass ich den Text bewusst perspektiviere und ihn aus einer (situierten) Perspektive denke, statt das darin Festgehaltene zum universellen Fakt zu erklären; sowie, dass ich reflektierend und distanznehmend, um Absicherung bemüht, den Bezug dieser Perspektive auf ihren Gegenstand im Blick behalte. Dieser Gegenstand ist aber nun nicht *Prom*, sondern meine Bildungsbewegungen in *Prom* – und wenn ich diese auch theoriebildend und reflektierend exploriere, so ist dieser Gegenstand weder von mir abtrennbar noch ganz mein Eigen. Er betrifft mein Erleben. Für den geschriebenen Text, vor allem in den Passagen im ersten Kapitel, hat das bedeutet, dass sich das Beschriebene, die Bildungen, zunächst teilweise bis in die Textebene hinein auswirken durften. Bis in die Textebene hinein performt mein Schreiben Wirkungen, die denen ähnlich sind, die die Performance erzeugt hat. Als Autor:in 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 bis in den Text hinein.[17] Ich nenne das Performance-Schreiben, oder einfach: Performance affiziert schreiben.

17 Vgl. Ploder und Stadlbauer 2017, S. 424 f.; Upshaw 2017, S. 56 f.

Zur Fremdheitserfahrung und zur indirekten Empirie der Bezugsweisen

Die Enttäuschung darüber, dass sich die Vorstellungen vom Zusammensein und Zusammenwirken nicht erfüllt haben, brachte meine Untersuchung von *Prom* auf ihren Kurs und führte zur Perspektive und Problemstellung der kollektiven ästhetischen Situation. Spuren von Enttäuschung finden sich insbesondere während der Szene ‚Angriff' – und an ‚Angriff' habe ich den Eindruck der Enttäuschung festgestellt, von dem aus alles weitere ausging. Zurück bei der gleichen Situation und mit der Frage, was daran mich aufmerksam gemacht hat, finde ich selbstverständlich aus heutiger Sicht noch andere Aspekte. Aufgefallen ist mir zunächst die Gleichzeitigkeit verschiedener Affekte und ihre Vielfalt. Ich gehe auf die Situation hier noch einmal ein, um die Spuren dessen, was mich befremdet hat, auszudifferenzieren und damit das damalige Affiziertsein aufzufächern.

Das Überraschtsein über den Verlauf der Performance ist eine *erste* Schicht. Nach der ersten Überraschung bin ich amüsiert und sogar belustigt: Die situierte Zuschauer:in genießt sogar Anteile der Darbietung, namentlich die spektakulären Sprünge und Bewegungen – das ist die *zweite* Schicht. Dies erfährt eine Brechung dadurch, dass Wicht die Umstehenden bittet, damit aufzuhören. „Bitte hört auf! Hört doch auf!", ruft er. Wer agiert und wer wen bewegt (oder sogar: angreift), vermischt sich hier. Ich lache – das ist die *dritte* Schicht. Wieso ich lache, weiß ich nicht zu sagen, und daher – das ist die *vierte* – irritiert mich mein Lachen: vor allem, aber nicht nur, nachträglich. Wie viel davon ist durch die wertschätzende Geste in Bezug auf den originellen Part abgedeckt, den Philippe Wicht spielt, wie viel durch den Bruch, mit dem er uns überrascht? Es ist witzig, sich vorzustellen, dass da ein:e unsichtbare Angreifer:in sei, und zugleich kann der Gedanke auch beklemmend sein, zumal, wenn auf die Frage danach, wer ihn denn angreift, eine Antwort lautet: jemand von euch, ihr alle. Bekanntermaßen liegt im Lachen oft ein Abstandnehmen. Dies würde bedeuten, dass ich etwas überspringe, etwa um über ein Unverständnis hinwegzugehen, oder dass ich mich verabschiede. In der Szene ‚Angriff' entsteht *fünftens* ein Gefühl von Exklusivität dadurch, in der Kenntnis von etwas bestätigt zu werden, das nicht alle wissen: weil ich bereits zuvor ahne, dass auch diese rätselhafte Szene – unsichtbare Mächte bewegen einen Menschen, einen Teil vom Menschen oder einen Gegenstand – eine Reminiszenz an *Carrie* sein könnte. Ich erinnere mich daran, 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 irritiert mich daran meine Schadenfreude gegenüber den Anderen. Auch sie ist eine Art, sich abzuheben.

Die Übertreibung, die Wicht darbietet, basiert auf dem Thema Gewalt. Es lässt sich kein Akteur feststellen, der Wicht bewegt, außer ihm selbst und seiner Vorstellung. Wir sollen aufhören mit etwas, das wir nicht tun? Oder wäre es so präziser gesagt: Wir tun es doch, indem und während wir schauen? Das Framing von Performances gibt vor, dass sich etwas bewegen soll, dass etwas passieren, dass etwas weitergehen soll. Im Lachen über einen Menschen, der uns, die Anwesenden anfleht, *damit* aufzuhören, distanziere ich mich von dem Berührtsein, das die Szene in mir hervorruft, ich entferne mich vom Mitleid. Einer fleht mich an, mit etwas aufzuhören, das ich (ihm) nicht (an)tue. Er weiß, dass nicht ich das tue. Ich weiß es. Ich lache. Lache ich dann 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 doch vor allem 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.

Der Fremdheitserfahrung in der kollektiven ästhetischen Situation nachzugehen, bedingt eine Relationierung. Dass und inwiefern *Prom* mir zu nahe geht, lässt sich nur verstehen, wenn eins es nachträglich schreibend weiter zu nahe kommen lässt. Nur so kann ich den Abstand, die Relation ausloten. Die Performance wirkt auf mich ein, 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 leisten, ist mein Antrieb in dieser Performance gewesen. Sie stellte mir ein Ziel in Aussicht, das für mich lohnend war, 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 solchen Situationen trete ich Anderen gegenüber in meinem Affiziertsein in Erscheinung: Angeblickt zu werden, obwohl eins dies lieber nicht möchte, bedeutet, den Blicken Anderer ausgesetzt zu sein, zumal, wenn mein Bewegtsein, das sich dabei manifestiert, mich ausstellt. *Proms* Wirkung baut maßgeblich darauf, dass jede meiner Bewegtheiten und jede Überraschtheit darin für Andere sichtbar ist, während sich der Performer immer wieder den Blicken entzieht und auch sonst undurchschaubar agiert. *Prom* schüttelt mich durch, indem es mir feste Bezugspunkte verspricht, die ich mir wünsche, aber nicht bekomme, und weil es mich dabei ausstellt.





Abbildungen 27/28: Stills aus der Szene ‚Angriff' in *Prom*

Wie ironisch und vorläufig auch immer, ich lasse mich darauf ein, weil ich mir eine Position darin erwünsche. Dies bringt mich dazu, beteiligt und ansprechbar zu sein. Die Teilnahme birgt das Potenzial, aus dem Ruder zu laufen, auch wenn sie nur vorläufig ist; sie wird durch meinen imaginären Anteil zu einer echten Bindung, zu einer Fixierung, die enttäuscht werden kann und enttäuscht wird. Wie Teilhabe gelingt, sagt mir *Prom* nicht. Bewegt und gebunden, so schreibt es Charles

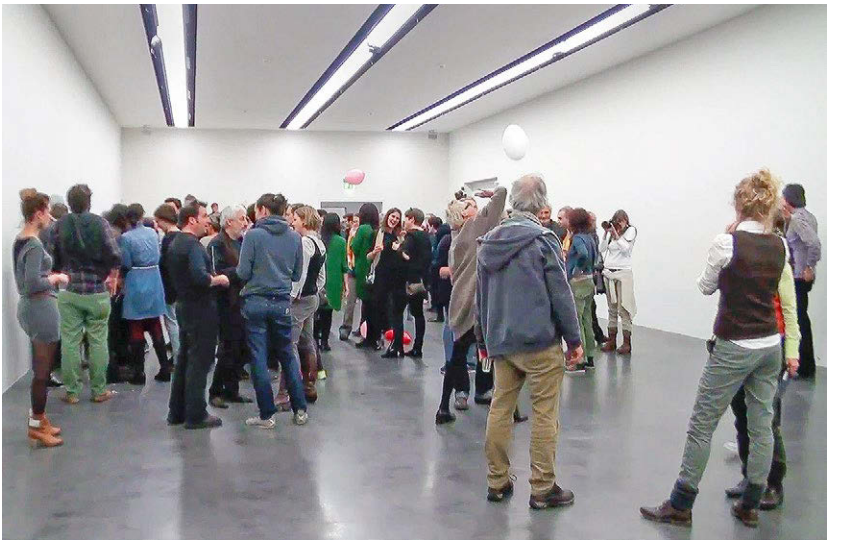


Abbildung 29: Banal: Das Fest und alle, die daran teilnehmen

Altieri, werden Menschen nicht durch Eindrücke (sensations) alleine, sondern weil sie den Affekt direkt in ein Erleben umsetzen – und dabei belegen sie die kollektive ästhetische Situation in der Vorstellung (imaginative dimension) mit Wert und knüpfen weitere, eigene Vorstellungen daran.[18] So wird aus der sinnlichen Wahrnehmung ein Angebot dafür, das Gesehene mit Gefühl und Bedeutung zu belegen, und so entsteht die Erfahrung der eigenen Bewegtheit.

Fremdheitserfahrung 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, eins sei sich fremd. 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. Dadurch, dass mich die enttäuschte Aussicht auf Einbezug und Teilhabe mir selbst fremd macht, kann ich mich auf jenes Dahinterliegende zuschreiben: auf das, was mich ausmacht. Dazu ein Rückgriff auf meine Erinnerung: Die gefühlte und gewünschte Sinnhaftigkeit meiner Teilhabe an der Situation scheitert in der Szene ‚Angriff'. In dem Moment, in dem der Wunsch nach Verbundenheit nicht mehr greift, berechne ich – daran erinnere ich mich –, befremdet und verwundert, *was alles* ich bereit war, wegen *Prom* wegzustecken: die investierte Zeit, die Desorientierung, der Versuch zu verstehen, die Mühen! In der Szene zeigt sich mir zuletzt durch diese befremdlich kleinliche Berechnung die Verwunderung darüber, wie stark ich auf *Prom* fixiert war und wie sehr ich imaginär in das behauptete Ziel – Wicht eine gute Erinnerung zu machen – *investiert*

18 Vgl. Altieri 2003.

hatte. Ein derart ökonomisches Denken ist mir sonst fremd. Es ist darauf hinzuweisen, dass ich nicht ohne Widerstand und nicht nur gerne, jedoch ziemlich häufig Performances besuche, und dass ich mich bis zu diesem Moment für geübt in der Distanznahme gehalten hatte.

Andrea Sabisch schlägt in *Bildwerdung* vor, Fremdheit vom Symptom her zu schreiben. Im Abschnitt zur Methode geht es um eine „indirekte Empirie vom Symptom her", und dort laufen einige Fäden zum Gegenstand meiner Betrachtung zusammen.[19] Sabisch widmet sich Zugängen, die versprechen, zu einer gegenstandsangemessenen Methode für Bilderfahrung beizutragen.[20] Fremdheit zeichne sich dadurch aus, dass „etwas da ist, indem es sich unserem Zugriff entzieht", schreibe Bernhard Waldenfels in *Hyperphänomene,* so Andrea Sabisch.[21] Beim Schreiben von Fremdheit und Befremdung seien „Bezugsweisen" mit Waldenfels zugleich „Entzugsweisen".[22] Was also wäre eine gegenstandsangemessene Methode, um nicht „Fremdem durch die Art der Beschreibung seine Fremdheit zu rauben"?[23] Der von Sabisch mit Waldenfels nahegelegte Dreh ist, sich „auf *etwas* beziehen, indem wir uns auf *anderes* beziehen".[24]

Kurz gesprochen ist das dringlichste Fazit aus dem angesprochenen Abschnitt, eine Brechung ins bezugnehmende Schreiben einzuführen, die sich der Gebrochenheit der Erfahrung als angemessen erweist. Andrea Sabisch nennt dies Verfremdung[25] und gibt einige Erläuterungen und Beispiele zum indirekten Beschreiben „jenseits des Direkten und positiv Beschreibbaren" an.[26] Als Beispiel für relative Indirektheit[27] führt sie eine Textpassage aus dem Roman *Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji an, die aus dem Bereich des literarischen Schreibens stammt und in der sich mehrere Brechungen zeigen, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Ich umreiße, was ich davon verstehe. Die Erzählerin der Geschichte liebt einen Wald für die Räume 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, denkt sie sich nur, dass sie ihren Vater sicher 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.[28] In der relativen

19 Vgl. Sabisch 2018, S. 67–75, hier S. 67.

20 Vgl. Sabisch 2018, S. 67.

21 Waldenfels 2012, S. 178, z. n. Sabisch 2018, S. 67.

22 Waldenfels 2012, S. 178, z. n. Sabisch 2018, S. 67.

23 Waldenfels 2012, S. 176, z. n. Sabisch 2018, S. 68.

24 Waldenfels 2012, S. 176, z. n. Sabisch 2018, S. 68, Hervorhebung im Original.

25 Sabisch 2018, S. 71.

26 Vgl. Sabisch 2018, S. 68–71, Zitat: S. 68.

27 Vgl. Sabisch 2018, S. 68 f.

28 Melinda Nadj Abonji. *Tauben fliegen auf*. Salzburg, Wien: Jung und Jung, 2010, S. 6, z. n. Sabisch 2018, S. 68.

Indirektheit dieser Erzählung tauchen Andeutungen, Auslassungen, Vergessenes, Mitgemeintes und von anderer Seite her Beschriebenes auf, und es geht um Dinge, die weder innerhalb der Geschichte ausgesprochen werden noch zur Leser:in hin. Ich verstehe, was ich zu *Prom* als Text niederlege, wie gesagt, als „indirekte Empirie" im Sinne von Sabisch.[29] Durch eine zweifelnde, auf das Dazwischen gerichtete Lesart der Performance bringt mich die indirekte Empirie den Bedingungen dessen näher, wie diese (nicht nur) mich affiziert, und damit auch dem – immer spezifischen – Wirken der Performance.[30]

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 von einer Prom als einem schönen Ball 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. Es geht gemäß Sabisch nicht darum, zu beschreiben, *was* in Erscheinung tritt, sondern *wie es* in Erscheinung tritt; nicht: *was* ich meine, sondern: *wie* ich *es* meine.[31] Einen Schritt weiter tritt im Denken langsam die zunächst noch vage Erinnerung an eine Idee zutage: dass der Performer den schönen Ball und die Aufmerksamkeit genießen solle – an meiner Stelle –, und damit verbunden ist die Vorstellung, dass ich jemand anderem zuliebe mitmache. Anscheinend ist meine ungesicherte Position und meine Ausgesetztheit in Performance-Situationen in der Prom-Situation durch eine Art projektiver Identifikation[32] zur Sorge um *sein* Wohlergehen geworden. Er (Wicht) äußert den Wunsch statt meiner – *für mich* –, und ich spiele mit Anderen gemeinsam mit, um *seinetwillen*. Was sich in dem Wunsch entzieht, dass es Philippe Wicht gut gehen solle in *seiner* Prom – ist das meine Einsamkeit? Und das schreibe ich nun doch staunend hin. Es bleibt im Text stehen. In meinem auf Wicht gerichteten Blick und in Bezug zum Performer als dem Einen hat sich das Unbehagen, das Performance-Situationen erzeugen können, weniger unangenehm angefühlt: Es ist mir aus dem Blick geraten. Ich fühle mich in ihnen alleine. Darauf baut *Prom* auf: das Unbehagen und die Unsicherheit erhöhen und dann allen eine sichere Position in Aussicht stellen. So entsteht eine scheinbar kollektive Situation, in der alle etwas für sich wollen, alle verwickelt sind in die Falle ihrer eigenen Wünsche und Vorstellungen. Die wohlbegründete Notwendigkeit, mitzutun, verschiebt mein Bedürfnis, selbst im Zentrum (statt am Rande) zu stehen, und

29 Vgl. Sabisch 2018, S. 67–74.

30 Vgl. Sabisch 2018, S. 12 f., S. 70 f.

31 Vgl. Sabisch 2018, S. 70 f.

32 Vgl. Klein 1972 [1946], S. 45–73; vgl. zusf. Sayers 1992; vgl. zu Performance: Turri 2017.

lässt es zur imaginierten Eigenschaft des Performers werden, zu dem, was *ihm* zusteht. Wicht hält die Performance *für mich*, also in meiner Vorstellung, zusammen. Da ist eine tiefer gehende Verwicklung, die dem vorausgeht und die die Teilhabewünsche generiert, die mich ansprechbar gemacht haben. Um zu explorieren, was mich (an mir) in *Prom* befremdet, muss also meine Bezugsweise auf den Performer in den Blick geraten. Es gilt, mit Waldenfels und Sabisch gedacht, in der Darstellung die Fremdheit der Erfahrung, wie ich mich auf den Performer beziehe, nicht zu bewältigen, sondern eine vorläufige Darstellungsweise für sie zu finden, „die sich der Fremdheit der Erfahrung aussetzt".[33]

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, mit eloquenter Komplexität gleichgesetzt. Das sich entwickelnde Denken über die Bezugnahmen in *Prom*, das ich weiter oben erprobt habe, 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 leicht an eine Person oder Figur heftet: Der Bezug auf den Performer tendiert dazu, sich so fassbar zu zeigen, als wäre er ein Bild des Performers auf den Fotografien der Performance, als würde ein solches präzises Bild die Bezugsweise 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 publizieren, schließt den Bildungsprozess doch merklich ab. Auf eine Performance schreibend Bezug nehmen, ohne dass die Fremdheit der Erfahrung bewältigt scheint „wie ein vorläufiges Hindernis",[34] ist eine unmögliche Tätigkeit.

Wenn ich meiner Befremdung nachgehe, bringt das mehrere Lagen von Antworten hervor. Es scheint, dass Kriterien eines Symptoms (als einer Ersatzbildung) auf die Enttäuschung über das unseriöse und unglaubwürdige Spiel von Wicht und auf die Langeweile zutreffen und auf das Gefühl, „das sei es schon gewesen".[35] Es ist eine reflexive Reise ins Terrain der Ersatzbildungen, in dem die Enttäuschung über den Verlauf der Performance auf den enttäuschten Wunsch nach Teilhabe (oder Nähe) hindeutet, und dieser verweist wiederum auf das Unbehagen an kollektiven ästhetischen Situationen generell. Dies lässt sich ähnlich für die Performance und für das „Belieben" des Performers[36] formulieren; denn wie bereits oben geschrieben, habe ich dadurch, Wicht zu belieben, die Verantwortung

33 Waldenfels 2012, a. a. O., S. 170, z. n. Sabisch 2018, S. 71.

34 Waldenfels 2012, S. 170, a. a. O., z. n. Sabisch 2018, S. 71.

35 Die Formulierung stammt aus einer Unterhaltung mit Anna Schürch über die Performance *Prom*.

36 Vgl. Pazzini 2021, S. 91–94.

für meine Teilhabewünsche jemand anders, einem Anderen, aufgeladen. Ein Symptom (oder eine Spur) für die Projektion als Bezugsweise und die Überforderung in der kollektiven ästhetischen Situation ist von daher auch die Rastlosigkeit, zu ergründen, wie Wicht tickt, und die Ratlosigkeit dabei. Sie sind 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 diffus bleibt, welche Art von Teilnahme an der Performance die richtige ist. Die Suche nach einer Antwort, wofür diese Figur steht und woran der gute Ausgang der Performance sich bemessen wird, verdeckt das Unbehagen am Teilnehmen. Dadurch, Wicht irgendwelche haltbaren Motive unterstellen zu wollen, bündeln sich die Energien auf ihm. Er wird das in der Planung vorausgesehen haben. Die Projektion scheint er zuletzt sogar zu thematisieren, in der Bitte: „Hört auf!" „Arrète! Arrétez, arrétez-la!" Wicht bittet *uns* darum, dem ein Ende zu machen. (Wem oder was ein Ende zu machen: dem Angriff auf ihn, dem Zuschauen, den Erwartungen an ihn?)

In der nachträglichen Reflexion betrachte ich Ungewissheit und Ratlosigkeit unter der Perspektive, wie sich meine Wünsche an die Hauptfigur der Performance geheftet haben, wie ich ihn also ‚beliebt' habe, wie Wicht mich und uns – einige von uns mehr, andere von uns weniger – manipuliert hat. Im Nachhinein scheint es nur offensichtlich, dass *Prom* Gemeinschaftlichkeit und Teilhabe problematisiert und dass die hauptsächliche Rolle der Figur Wicht im Manipulieren des individuellen und kollektiven Subjekts Publikum bestand. Das Bild dieses blassen, sehnigen jungen Mannes um die dreißig im Sportdress mit kurzen Hosen, für mich überhaupt nicht attraktiv, haarig, wieso ist es mir so lange nachgegangen, wieso hänge ich noch der Verwunderung darüber nach, wie er uns alle – wie er mich – gewinnen konnte? Der Performer Philippe Wicht erzählte mir von seinem Interesse an der „Banalität des Normalen".[37] Auf Wicht als Performance-Figur trifft etwas, das nicht von ihm, sondern von mir ausgeht. Wicht (sein Auftritt) fällt an eine Stelle, die bereit war, seine banale und normale Erscheinung mit Wert zu belegen, sie also im Sinne Pazzinis zu belieben.[38] Sich an den Auftritt eines jungen, weißen Mannes heften, der kaum etwas Besonderes darstellt, und dessen Andeutungen, dass er nicht beliebt gewesen sei, Glauben schenken (wieso?, er scheint *normal* genug, um nicht ausgegrenzt worden zu sein), wie kam das? Wodurch ist das Belieben motiviert und begünstigt worden?

Wenn ich beschreibe, wie *Prom* wirkt, schreibe ich mich an den Konkretheiten des Beispiels entlang. Versucht habe ich, dem mit den drei Mitteln von Deskription, Analyse und Evokation gerecht zu werden, wie die bereits erwähnten

37 Der Begriff stammt von Philippe Wicht, er äußerte ihn in einem Zoomgespräch 2017.

38 Vgl. Pazzini 2021, S. 91-94.

Autor:innen Ploder und Stadlbauer beschreiben.[39] Das erlebte Beispiel wirkt bis ins Sprachliche hinein, als Wechselhaftigkeit im Stil des Schreibens: Die Bindungskräfte der Situation sind als spannende Beschreibung dargestellt und die Enttäuschung als ein Abbrechen und Austrocknen der Sprache. So wird der Gegenstand, meine Teilnehmenswünsche, im Text verhandelt und gewissermaßen selbst performativ. Teilweise implizit, teilweise offen, teilweise beschreibend, teilweise evozierend, im Wechselspiel von immersiv und reflektierend, sodass im Denken, Aufschreiben und Wieder-Lesen der Weg für weitere Analyserunden und Gedanken bereitet ist. Die Situation beschreiben, über sie schreiben und sie sich im Text ereignen lassen; sie in die Nähe von Theorien setzen, dies neu aufnehmen etc. … mein Performance-Schreiben ist als ein Antworten aufzufassen, und die Antwortweise wird durch meine Erfahrungsweise mitbestimmt, und ebenso auch durch das Medium Text. Es ist auch ein Mit-teilen.[40] Doch umgekehrt ist Affiziertsein im wissenschaftlichen Kontext schwierig zu beschreiben, umso mehr, wenn das Affiziertsein spürbar gemacht und durchdrungen werden soll, wo es doch zugleich auch gebrochen bleiben soll. Performance affiziert schreiben in diesem Sinne bedeutet also, entstehende Phänomene zur Sprache kommen zu lassen, und zwar in gebrochener Form und immer auch unvollständig. Das Fremde ist ja gerade, was ich nicht ganz wissen will oder nicht ganz wissen kann. Packe ich es zu fest, ist es nicht mehr fremd, und dabei fällt das nicht Sagbare, das Mitgeahnte weg. Lasse ich aber locker, bleibt (immer) ein Rest Fremdheit oder entsteht eben neu an anderer Stelle.

Theoretische Empirie

Die Reflexion habe ich, wie bereits gesagt, im Sinne einer Theoriebildung durch Theorien und Konzepte vertieft, die mir geholfen haben, die gemachten Beobachtungen auszudifferenzieren. Dies hat einiges mit der erweiterten Definition der Aufführungsanalyse gemeinsam, wie Katharina Pewny sie nutzt: als ein „Überschreiben der Aufführung mit theoretischen Überlegungen und Interessen".[41] Es geht jedoch auch darüber hinaus.

---

39 Vgl. Ploder und Stadlbauer 2017, S. 424.

40 Sogar ein „Prozess der mit-geteilten Rezeption" im Sinne von Eva Sturm. Sturm fragt weiter: „Was passiert im Prozess der mit-geteilten Rezeption, was tut man der Arbeit an, wenn ein Subjekt sich ihr nähernd Fluchtlinien aufnimmt und fortsetzt, indem es etwas auf einer symbolischen Ebene (performend, zeichnend, sprechend, schreibend) herstellt, das eine Differenz zum Ausgangspunkt erzeugt; und wenn das, was sich zeigt, von tradierten Diskursen und Methoden abweicht?" Sturm 2011, S. 91.

41 Pewny 2011, S. 8.

Das Verfahren, das für *Bildung in Performance* zur Anwendung gekommen ist und durch das ich in dessen Bildungen grundsätzlich einbezogen war, ähnelt auch dem, was Karl-Josef Pazzini und Manuel Zahn als „theoretische Empirie" bezeichnet haben. Theoretische Empirie sei 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.[42] Das Konzept weist Parallelen zur Theorie transformativer Bildungsprozesse auf. Es gehe 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."[43] Auslöser dazu oder vielmehr zugleich auch „Diagnose- und Kontrastmittel"[44] könne Kunst sein oder jedwede Art der künstlerischen Darstellung und Hervorlockung eines Themas, das, in Zusammenhang mit der Betrachter:in gebracht, etwas bewegt. Die Perspektive der theoretischen Empirie nimmt etwa die Darstellungstechniken von Spielfilmen in den Blick, die sich eines Themas wie Bildung, Lehren und Lernen annehmen, und macht sich an deren imaginären Konstruktionen fest. Denn „Bildung, Lehren und Lernen" entzögen sich „der direkten Wahrnehmung".[45] So akzentuiert, schlagen die Autoren vor, biete sich ein Zugang zu den imaginären Dimensionen des Wissens und der Wahrnehmung dieser Forschungsgegenstände.[46]

Dieser Text über Bildung in Performance stellt eine indirekte und auch theoretische Empirie meiner Teilhabe an *Prom* dar, gebrochen (aus der Erfahrung, dem Erleben) geschrieben und um theoretische Bezüge ergänzt. Das Wirken der Performance ist durch meine Art, damit in Verbindung zu treten, beeinflusst, und dadurch, wie ich affiziert worden bin. Ich bin dem Wirken von *Prom* als einem Dispositiv für einen verstrickenden Einbezug nachgegangen, indem ich es aus der Perspektive der Einbezogenen und der Verwickelten in den Blick nehme.

Meine Vorstellung davon, wie meine Teilhabe sein soll, überschreibt die Performance mit meinen Erwartungen und Wünschen, mit meinen Bildern: als ‚ein Fest', ‚eine gute Erinnerung', ‚ein unvergesslicher Abend'. Denn die Performance ist schlauer: Sie gibt mir Strukturen und regt mich dazu an, meine Bilder einzufüllen. Sie enttäuscht meine Vorstellungen von Gemeinschaft und von Teilhabe an ihr. Sie führt meine Vorstellung von einem sympathischen, netten Gegenüber, meine Arglosigkeit, ad absurdum. Sie ist mir voraus, sie ahnt meine Wünsche, und meine

42 Pazzini und Zahn 2016, S. 149, vgl. a. S. 150 f.

43 Pazzini und Zahn 2016, S. 149.

44 Pazzini 2015b, S. 31.

45 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.

46 Vgl. Pazzini und Zahn 2016, S. 151.

Wünsche stellen sogar ihr Ausgangsmaterial dar. Die kollektive ästhetische Situation erscheint, sie entsteht in mir. Performance – als Parallelaktion – lockt meine Unfertigkeiten, Wünsche, Fremdheiten in Bezug auf Glück und Gemeinschaft hervor. Doch nicht nur das, denn insofern alle Anwesenden etwas damit zu tun haben und auch, da sich ihre subjektiven beziehungsweise dividuellen Verfasstheiten in vielem gleichen, lockt *Prom* in Wahrheit *unsere* Unfertigkeiten, Wünsche, Fremdheiten in Bezug auf Glück und Gemeinschaft hervor.

Pazzini und Zahn diskutieren eine „Verdichtung von Erfahrung" durch das Medium (bei ihnen ist es der Film).[47] Meine Art, mit Anderen in Verbindung stehen zu wollen und mit Anderen in Bezug zu treten, verändert sich bereits beim Reflektieren, also während der Performance, und selbstverständlich beim Schreiben. Wenn ich diese Veränderungen (als eine Form von Bildung) festhalte, ähnelt das der Definition von Empirie, wie sie etwa die Ethnolog:in Anja Tervooren vorbringt. Auch Tervooren hebt die „grundlegende Rolle des eigenen Anteils" in der Forschung hervor und betont, dass diese „systematisch die Erfahrung von Phänomenen in den Forschungsprozess" einbeziehen solle.[48] Tervooren schreibt dies jedoch vor dem Hintergrund eines strengeren Empiriebegriffs, in dem die ‚Daten' als gegebene Erfahrung von der durch die Forscher:in zu leistenden ‚Interpretation' klar unterschieden werden sollen: auf Basis der Setzung, dass Daten eine Faktizität zukomme, die die Interpretation nicht habe.[49] Diese letzte Abgrenzung steht bei der produktiven Rezeption von Performance in Frage, auch in dem Sinne, dass sie eine Kollektiv-Erfahrung darstellt. Demgegenüber versteht sich das indirekte, psychoanalytischen Ansätzen nahestehende Verfahren, auf das ich hier Bezug nehme, 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.

Übertragung und Stimmung

Kollektive ästhetische Situationen beschreiben, reflektieren und theoretisch kontextualisieren beruht auch in einer weiteren Hinsicht ganz grundlegend auf Anregungen und Denkhilfen aus der Arbeit von Karl-Josef Pazzini. Ich habe als Referenz wegen seiner transindividuellen Aspekte besonders das Konzept der Übertragung zu nennen. Das individuelle Subjekt steht in etwas Geteiltem, dem sich auch Andere aussetzen und zu dem diese Anderen ihre Anteile von Verbunden, Bewegt- und

47 Vgl. Pazzini und Zahn 2016, S. 150.

48 Tervooren 2014, S. 55.

49 Vgl. Tervooren 2014, S. 58 f.

Befremdet-Sein beitragen. Das bedeutet: Die Wirkungen und Zustände, die aus der Performance resultieren, sind nicht auf individuelle Subjekte beschränkt, die sich der Situation (alleine) aussetzen. *Prom* bringt 70 Anwesende in Bezug zueinander. Nicht nur die Performance oder das, was durch sie bewirkt wird, verteilt sich also im Raum. Die Problemlage, eine kollektive ästhetische Situation zu beschreiben, entsteht geradezu mit daraus, dass viele ihr gemeinsam ausgesetzt sind – oder auch positiver: dass viele *etwas* zu ihr beitragen.

Der transindividuellen Dimension ist methodisch nur annäherungsweise beizukommen, denn Vermischungszustände und Abgrenzungsmomente treten verteilt auf. Um den Zugriff auf diesen Faktor darzustellen, muss ich etwas ausholen. Übertragung ist ein transindividuelles Konzept und beschreibt etwas, das im Dazwischen liegt oder überspringt und sich zwischen mehreren Personen bildet. Der Clou des Konzeptes Übertragung liege darin, 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".[50] Auch wenn sie eine Quelle und ein Ziel zu haben scheint, ist sie nicht zugehörig zu einem Individuum. Pazzini regt daher eine Reformulierung des Freud'schen Übertragungskonzeptes an.[51] Übertragung sei bereits im Freud'schen Sinne lesbar als *zwischen* mehreren Personen situiert. So bezeichnet das Übertragungsgeschehen einen Effekt der therapeutischen Beziehung, der – so eine gängige Lesart – durch professionelle Haltung erkannt und bearbeitet werden soll. Pazzini kritisiert das vereinfachende Konzept der Gegenübertragung, verstanden als eine gegen die Übertragung gerichtete Kraft und ausgesandt, um jene zu neutralisieren, als „Aufteilung und Stillegung des Gesamtkonzeptes Übertragung".[52] Als Ausgangspunkt der Therapie ist Übertragung ihm zufolge immer auch ein Störfaktor, eine wichtige Wirkkraft, und nicht eliminierbar. Was alles in Übertragung oder Übertragungsliebe wirkt, ist gemäß Karl-Josef Pazzini schwer auseinanderzuhalten und schwer zuzuordnen – sie wirkt in mehrere Richtungen und verstärkt sich durch die Beiträge der daran Beteiligten. Diese Konzeption von Übertragung hat Konsequenzen für methodologische Überlegungen: Sie „legt nahe, nicht mehr mit der Differenz vorgängig definierbarer individueller Subjekte oder auch Objekte zu arbeiten", wie Pazzini und Zahn schreiben.[53] Weitere Charakteristika, für die Kunstpädagogik gedacht und in ihrer Fülle noch nicht aufgenommen, finden sich an vielen Stellen bei Pazzini. In seinem Artikel „Was wirkt, was bildet?" hebt Pazzini hervor, dass Übertragung medial und sozial, vermittelt und unmittelbar zugleich

50 Pazzini 2015c, S. 319.

51 Vgl. für die folgenden Ausführungen: Pazzini 2015c, S. 319.

52 Pazzini 2015c, S. 319.

53 Pazzini und Zahn 2016, S. 150.

gedacht werden könne.[54] Das Konzept fasst die transindividuellen Aspekte von Situationen, in denen die Zuordenbarkeit erschwert ist, ohne den Anspruch, dass diese wiederhergestellt werden müsse (und dass dies überhaupt möglich sei). Die Aufmerksamkeit fällt gern auf distinkte, unterscheidbare Figuren, die klar aus der Menge Anderer herausgehoben sind und einer solchen besonderen Behandlung würdig erscheinen. Wie aber gelingt es, die diffuseren Anteile, die „wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen",[55] zu benennen, auf die Pazzini verweist? Wie lässt sich Übertragung als wirksame relationale Raumzeit nutzen, um *Bildung in Performance* und kollektive ästhetische Situationen transindividuell zu denken?

Als Versuch des Beschreibbarmachens von Übertragung schlägt Pazzini vor, mit dem Begriff der Stimmung zu arbeiten.[56] 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."[57] Pazzini sieht Stimmung „als Moment von Bildungsprozessen" an; gerade die spekulative Fassung von Bildungsprozessen sei mit „einem Gemenge […] von Erfahrungen zwischen Menschen" konfrontiert.[58] Mittels der Betrachtung von Stimmung könnte also einer Situation Genaueres zu den Wirkweisen zu entlocken sein, durch die sie die einzelnen Anwesenden gemeinsam in Bezug zueinander setzt und die aus deren Bezug zueinander entstehen. Bei Stimmung ist auch an etwas zu denken, das eins zurücklässt und das erst nach seinem:ihrem Weggang spürbar ist, an etwas, das niemandem so ganz zuzugehören scheint und doch im Raum ist und das sich im Versuch, es auszublenden, verstärkt wie ein Geruch. Aus solchen Gedanken ist zu folgern, inwiefern Stimmung für bildungstheoretische Überlegungen wichtig sein kann: Sie berührt mit Pazzini „die Frage der Grundierung pädagogischer Aktionen und damit der möglichen Bildung".[59] Als Grundierung ist die Stimmung damit aber zugleich ein hinreichend diffuses Konzept. Grundlegend dafür ist nicht nur ihre Situierung zwischen den Menschen, sondern auch, dass es um „die Mischung [geht], die aus unbewussten Erfahrungen zwischen Menschen entsteht".[60]

Meine Erzählung von *Prom* hat versucht, Stimmung zu (be)schreiben, dadurch, einige ihrer Elemente zu benennen, und dadurch, andere auf der Textebene selbst hervorzurufen. So stellt etwa, um ein bisschen auszuholen, der ausführliche Exkurs zu *Carrie* und Horror einen Versuch dar, eine Grundlage für die Berührbarkeit

54 Vgl. Pazzini 2015d, S. 39–57, hier S. 44.

55 Pazzini 2015c, S. 319.

56 Vgl. Pazzini 2015c, S. 317; vgl. a.: S. 318–329, S. 332–335.

57 Pazzini 2015c, S. 317.

58 Pazzini 2015c, S. 317.

59 Pazzini 2015c, S. 317.

60 Pazzini 2015c, S. 328.

der Leser:in zu legen. Des Weiteren nutzte ich zur Verhandlung und Aufarbeitung dessen, was in *Prom* passiert, Motive, die eine spannungsvolle Beziehungshaftigkeit nahelegen, in der Versprechen, Verdacht und Vertrauen eine Rolle spielen. *Prom* performiert diese Elemente, nicht nur bei Einzelnen und nicht nur bewusst, sondern als Stimmung, die sich verbreitet, als etwas, in dem und durch das sich die Anwesenden gegenseitig affizieren. Symptome dieser *Prom*-Stimmung haben sich als wichtig bei der Beschreibung und Analyse der kollektiven ästhetischen Situation und als hilfreich bei ihrer theoretischen Kontextualisierung herausgestellt.

Als selbstreflexive kollektive ästhetische Situation der Kunst legt *Prom* weitere Begriffe nahe. Die schwierigen Bestandteile der Stimmung in *Prom* lassen an Jennifer Doyles Konzept der *difficulty* als Verhandlungsweise der zeitgenössischen Kunst denken.[61] *Proms* Thematik ist in Wichts Performen zu fassen, als Problematik des Minoritärseins und des Einsam-Seins, in Facetten zwischen der existenziellen Notwendigkeit, anerkannt zu werden, um zu überleben und um gut leben zu können, so wäre mit Butler zu formulieren, und dem ganz Wicht'schen Wunsch nach Beliebtheit, nach Grandezza und einem Herausstechen aus der Masse. So banal die Performance-Figur Wicht wirken mag, repräsentiert sie doch die subjektive konkrete Problematik des Begehrens nach Anerkennung des Anderen, die mittels des Erzeugens von Stimmung – als ungute Affizierung – thematisch gemacht wird. Mit diesen Ergänzungen zur Stimmung wäre denn auch der Gefahr vorgebeugt, beim Arbeiten mit dem Stimmungsbegriff ins Diffuse oder Ungenaue abzugleiten. Derart ergänzt und politisiert, weist die Stimmung den Weg dazu, das Belieben innerhalb der Situation und damit die eigene Position darin zu untersuchen, die ich bereits zuvor als Wirkfaktor meiner Teilhabe an *Prom* herausgearbeitet habe. Stimmung stellt jene ambivalente, verunsichernde Grundierung der Situation dar, der ich entkommen will, indem ich in Beziehung trete.

Die kollektive ästhetische Situation des Subjekts als Ausgangspunkt für das Schreiben von Bildungsprozessen

Kollektive ästhetische Situationen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zu beleuchten, bedarf eines indirekten, spekulativen Blicks. Was Performancekunst – als Ort und als Medium – an Bildungen erzeugt, habe ich von den Symptomen her betrachtet, an Spuren und zwischen mir und Anderen. Diese rezeptive Position stellte meinen Ausgangspunkt dar, um widersprüchlichen Phänomenen und Erfahrungen in Performance nachzugehen; um geteilte und überspringende Phänomene, Bildungen und Stimmungen, Vorstellungen und Projektionen zu finden. Vom sich entfaltenden und bewegten Zustand des Affiziertseins aus habe ich

61 Vgl. Doyle 2013.

Mechanismen, Phänomene und Widerständigkeiten notiert, die für das Subjekt ‚in Performance' relevant geworden sind und vielleicht auch anderen bekannt vorkommen.

Die Umsetzung der kollektiven ästhetischen Situation in ein schreibendes Vorgehen ist eine Praktik der Rezeption, die etwas zur Situation beiträgt, das über die Deutung von Kunst als etwas schon Existierendem und 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, und sie theoretischer Reflexion zu unterziehen. Dies zieht Fragen zur Abgrenzbarkeit individueller Subjekte nach sich; wegen dem, was zwischen den Beteiligten stattfindet und sie in der Situation entgrenzt; dem, was aus der Situation hinausweist oder mutmaßlich vorher geschehen ist; und wegen der Frage, inwiefern dieses Geschehen auch im Folgenden als bildend erachtet werden kann.[62]

Performance stellt ein Dispositiv für Bildung dar. Um dies zu erfassen, sind die charakteristischen Bildungen und Bewegungen aus der Perspektive der Teilnehmer:in mit ihrer Verwicklung und Gebundenheit betrachtet worden: als Befragung dessen, was auf *mich* einwirkt. Es geht um Performance und die Logik, durch die sie wirksam wird, als Medium und im Subjekt. Die Vielfältigkeit des Gegenstandes, seine Komplexität, wird über mich hergestellt und zugleich durch mich gefiltert.

Die kunstwissenschaftliche Perspektive auf Performance wurde damit verlassen, oder zumindest: maßgeblich erweitert um eine erziehungswissenschaftliche Perspektive mit bildungstheoretischem Fokus. Im Zwischenraum von Teilhabe und (Selbst)Betrachtung habe ich die entstandenen Bildungen und Bindungen nachvollzogen und eingehend betrachtet. Widerstände und Bewegtheiten, die sich bei mir als Subjekt der Betrachtung und Subjekt ‚in Performance' ereignet haben, sind mögliche Ausgangspunkte, an denen sich Bildungsprozesse festmachen oder entzünden können, die auch andere betreffen könnten.

Mein Bezug zu Affektivität und Körperlichkeit ist der Beweggrund, aus dem ich (über) Performance schreibe. Dieses Affiziertwerden nachzuzeichnen, ist mein Verfahren, die Richtung, in die ich gehe; es treten dabei Verfahren, Effekte und Bildungen der Kunst als Affektpolitik in den Blick.[63] Damit wurde in der Tradition kulturwissenschaftlicher Perspektiven auf Kunst jener Strang ausgewählt,

62 Formulierungen in diesem Abschnitt orientieren sich an wichtigen Rückmeldungen von Karl-Josef Pazzini.

63 Vgl. Deuber-Mankowsky 2016, S. 59 ff.; vgl. a. Bal 2006; Lorenz 2008; Bal 2009; Lorenz 2014.

der nicht primär das Visuelle betrifft. Auch wenn ich Bilder zeige, stehen nicht die thematischen Problemstellungen von Repräsentation oder visueller Politik, die Bilder und Vorstellungen verändern wollen, im Zentrum dieser Arbeit.[64]

Anlass für die Wahl des Beispiels aus der Performance ist eine Betroffenheit, die sich bei mir in Performance mehr als in anderen Kunstformen einstellt. Mein Betroffensein durch Performance ist schwer zu fassen. Es äußert und manifestiert sich in Peinlichkeit und Befremdung, aber auch in Momenten von Zufriedenheit, darin, mich aufgehoben, angeregt oder erleichtert zu fühlen, oft in Äußerungen wie einem Auflachen. Die Körperlichkeit der Situation und der Zuschauenden in ihr (mich eingeschlossen) beunruhigt und befremdet mich, sie geht mir zu nahe; die sie strukturierenden Regeln und Handlungen fordern es jedoch ein, die Aufmerksamkeit auf sie auszurichten. Sich auf Performances einzulassen, bringt eine Art von Erregung, eine körperlich fassbare Anspannung – einen ästhetischen Zustand – mit sich, der auch mit einer erhöhten Aufmerksamkeit für die anderen Beteiligten einhergeht. Performances sind eminent wirksam, und das nicht immer im angenehmen Sinne. Die eingeforderte Aufmerksamkeit kann in Abwehr, Ablehnung und Widerstand münden. Dem konkreten Momentum von Performance kommt ein abstraktes Bildungsmoment zu, das schwer zu fassen und doch wirksam und damit performativ ist: Das individuelle Subjekt, als soziale, körperliche und psychische Bildung, relational entstehend und entstanden und damit letztlich dividuell, ist der vertrackte Grund und die komplizierte Materie, die sich inmitten des Bildens ereignet. Das raumzeitliche Moment dessen mitsamt seiner spezifischen Medialität und Materialität ist unabgeschlossen gegenüber dem, was folgt, und dem, was zuvor gewesen ist.

Performance affiziert (mich) auf verschiedenen Ebenen: zum einen körperlich, als körperliche Bildung und damit immer schon in Bezug auf Geschlecht, das Begehren angehend und die Orientierungen und Zugehörigkeiten, die „be-longings", wie Elsbeth Probyn schreibt;[65] dabei jeweils sowohl an der Oberfläche bleibend als auch in die Tiefe gehend, wo es nicht mehr so einfach fassbar ist. Da meine eigene Bildungs- und Theoriebiografie eng mit dem Durchdenken und Durchleben queerfeministischer Begriffe verknüpft ist, mit der Erfahrung, 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; durchdenke und durchlebe ich die Effekte und Affekte von Geschlecht/lichkeit und Gemeinschaft/lichkeit in Performance immer wieder neu. Die Wirkweisen oder die Performativität kollektiver ästhetischer Situationen zu

64 Vgl. dazu Schaffer 2008.

65 Vgl. Probyn 1995, S. 1–18.

betrachten, führt unter queerfeministischer Perspektive zu der Frage, wie Relationalität darin am Werk ist und wie die Bedingungen und Bedingtheiten, die außerhalb der Situation liegen und ihr vorgängig sind, diese Situation mitbestimmen. Das, was sich in der Situation und darüber hinaus an Bildendem ereignet, betrifft dividuelle Subjekte in ihrer Gewordenheit wie auch ihre Entgrenzung gegenüber dem Anderen und ihre Annäherung an jenes Andere, ihr verändertes Sein in einer temporären Gemeinschaft der Performance.

Das Momentum dessen, ‚in Performance' bewegt zu werden, beschreiben Alyson Campbell und Stephen Farrier als „experiencing something on a corporeal, gut level" und „being attracted to it".[66] Selbst betroffen, sogar angezogen werden, eine Stimmung aufnehmend, die im Raum entstanden ist, das betrifft das ästhetisch-körperliche Vegetativum, die Tiefen. Es geht mit dem Verweis auf Affektivität mitnichten darum, eine absolute und geteilte Gegenwärtigkeit – eine *immediacy* oder Präsenz – in Performance zu behaupten.[67] Was Performance mit eine:r macht, kann zu Theoriebildung führen. Denn an das Erlebte schließen Formen der Sinnbildung an: Je intensiver das Erleben, umso genauer und ausführlicher kann und soll die Reflexion sein, das Nachforschen, die Suche nach Begriffen, die Dekonstruktion – und die Entzauberung. Die Untersuchung beginnt so gedacht als intime und wohl auch faszinierende Begegnung, die sich dann fortsetzt. Campbell und Farrier formulieren etwas Ähnliches: „an intimate and embodied encounter […] that ripples outwards in circles of enquiry".[68]

Performance und (ihre) Bildung(en) sind in diesem Buch aus teilnehmend-beobachtender und involvierter Perspektive beschrieben worden. Dem, was (sich) in Performance bildet, auf die Spur zu kommen, hat es bedingt, mich in die Situation hinein zu begeben und in eine Bewegung der Rezeption einzutreten. Eine Position dazu hat sich im Schreiben hergestellt, doch es ist kein souveräner Standpunkt außerhalb des Geschehens, der hier entstanden ist, und ein solcher soll und kann auch gar nicht behauptet werden. Insofern „wahrgenommene Welt stets interpretierte Welt ist", wie Beate Hofstadler schreibt, halte ich Abstand vom Ziel einer objektiven Sinngebung.[69] Was der Fall gewesen ist, war mein Ausgesetztsein, mein Ansprechbarwerden, mein Belieben, meine Ausrichtung, meine Projektionen und mein Enttäuschtsein in *Prom*. Diese Phänomene brauchen die dividuelle Perspektive, um sichtbar gemacht zu werden, und sind gewiss nicht im Sinne eines selbstgewissen, selbstsicheren, autonomen Konzeptes eines (rezipierenden und forschenden) Selbst gedacht, sondern als Perspektive eines Selbst, das seiner Relationalität und deren Äußerungen nachgeht.

66 Campbell und Farrier 2015, S. 2.

67 Vgl. a. Adorf und Christadler 2014.

68 Campbell und Farrier 2015, S. 2.

69 Hofstadler 2012, S. 85.

Die veränderte oder neue Ontologie erfordere, so fasste Karl-Josef Pazzini dies zusammen, ein Schreiben, das sich seines Status als wirklichkeitsgenerierend bewusst ist und eine Form von Nähe erzeugt. Im Beschreiben werde rückwirkend Bedeutendes festgehalten und Bedeutung erzeugt,[70] hält Hofstadler fest, wobei die Verarbeitungszusammenhänge des Subjekts[71] in den Blick gerieten. Diese Nähe zu behaupten und zu suchen, setzt nicht die Schreibende mit dem Gegenstand in eins, sie stellt aber durchaus eine detailreiche Annäherung dar, die Karl-Josef Pazzini so umschrieben hat: „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."[72] Natürlich werden nicht alle Momente in Performance zu einer Begegnung, die solche Nachwirkungen zeitigt und als Theoriebildung weiterwirkt. Nicht jede Performance zieht solche Kreise, es sind spezifische – tiefergehende – Momente, die derart zu ‚treffen' vermögen, dass sie dazu anregen, Theorien zu bilden und neu zu verbinden, um dem nachzugehen, was sich bildet.

70 Vgl. Hofstadler 2012, S. 30.

71 Vgl. Hofstadler 2012, S. 45.

72 Karl-Josef Pazzini, E-Mail vom 22.02.2018.

Dank

Keins* schreibt ein Buch, ohne ihr* Umfeld zu beeinflussen. Und keins* wird sich dadurch nicht auch selbst verändert haben. Ich danke meinem familiären Umfeld, besonders meiner Mutter Gabriele, meinem Onkel Klaus, meiner Tante Anne und ‚der Kusine' Andrea Jäger, meinem Beziehungsmenschen Mudita und meiner langjährigen WG für wegweisende Inputs und vielerlei Unterstützung. Ich danke zutiefst meiner Freund:in und Kolleg:in Anna Schürch, die mich schon so lange begleitet, für allzeit freudigen Dialog, Schlauheit und Beistand.

Für die Ermunterungen und die Horizontverschiebungen, für Verve, Geduld, Genauigkeit, ihr Einfühlungsvermögen und ihre Ansprechbarkeit als Betreuende, die mich und den Text auf weit über das Erwartete und Erwartbare hinaus verändert haben, danke ich sehr Prof. Dr. phil. Andrea Sabisch und Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini.

Der wunderbaren Siri Peyer danke ich für so vieles und besonders ihre Offenheit auf unserem geteilten Weg. Notburga Karl danke ich für ihre unverhofft großzügige Unterstützung, die grandiosen Aspektwechsel und das Netzwerken. Pablo Müller und Sarah Merten danke ich für die Unterstützung an Schlüsselstellen des Textes. Einige weitere Menschen haben mit mir Teile des Textes diskutiert oder meinen Weg zum Buch auf andere Weisen ermöglicht und begleitet. Besonders danke ich dafür: Nina Bandi, Sabine Gebhardt Fink, Camilla Franz, Anne Gruber, Beate Florenz, Alex Knoll, Wanja Kröger, Katja Lell, Heinrich Lüber, Flo Maak, Rachel Mader, Yv Nay, Dorothea Rust, Utan Schirmer, Pascale Sca Schreibmüller, Mira Sack, Susanne Schittler, Eva M. Werner und Mica Wirtz.

Ich bin und war Teil von selbstorganisierten und von Solidarität getragenen Umfeldern der Forschung und der Theoriebildung. Meine Dankbarkeit gilt besonders der Affect Study Group der SGGF, der kunstpädagogischen Schreibgruppe Unsleben, dem DIY-Kolloquium, der Bureaugemeinschaft M. und dem autonomen kunstpädagogischen Forschungskolloquium Loccum. Last, but not least, ist das ‚Kolloque' an der Universität Hamburg als überaus produktiver und unterstützender akademischer Denkraum zu nennen. Im Lauf der Erarbeitung und der Ausreifung des Buches genoss ich die Bekanntschaften, Koinzidenzen und Überschneidungen mit vielen lieben Menschen in von gemeinsamen Interessen getragenen Zusammenkünften und Arbeitszusammenhängen. Der Austausch mit euch, das Interesse und das Mitdenken von euch haben den langen Weg lohnens-

wert gemacht! Nennen möchte ich, im Versuch einer aus strukturellen Gründen sicherlich unvollständigen Reihe: Sigrid Adorf, Nadia Bader, Peter-Paul Bänziger, Marina Belobrovaja, Christa Binswanger, Katja Böhme, Jasmin Böschen, Cynthia Gavranic, Aio Frei, Katja Hoffmann, Catharina Jochum, Stephanie Johns, Gila Kolb, Janina Krepart, Susanne Kudorfer, Sabrina Küenzle, Tobias Loemke, Barbara Mahlknecht, Michel Massmünster, Evelyn May, microsillons, Nanda Moghe, Irene Müller, Tino Plümecke, Chris Regn, Romy Nína Rüegger, Andrea Saemann, Dimitrina Sevova, Lukas Sonnemann, Anna Stern, Nora Sternfeld, Eva Sturm, Jules Sturm, Riikka Tauriainen, Andrea Thal, Marion Thuswald, Judit Villiger, Sophie Vögele, Claudia Wilopo, Ole Wollberg, Manuel Zahn, Margot Zanni und Andrea Zimmermann.

Ich möchte den Studierenden im Master Art Education, Major Kunstpädagogik der Zürcher Hochschule der Künste und den Studierenden im Joint Master Fachdidaktik Künste der Zürcher Hochschule der Künste und der Pädagogischen Hochschule Zürich danken, denen ich Teile der Theoriearbeit vorgestellt habe, sowie den Studierenden im Gestalterischen Propädeutikum, die sich mit mir in die Erfahrung und Diskussion von zeitgenössischer Kunst vertieft haben.

Ich danke allen, die im transcript Verlag einen Beitrag zur Veröffentlichung des Buches geleistet haben, und besonders Rainer Midlaszewski für den Satz.

Ein ganz spezieller Dank geht an jenen Menschen, der diese Aneignung seiner Performance-Arbeit für die Fragen der Kunstpädagogik gelassen nahm und sie einfach mit immer neuen Einladungen zu weiteren Performances beantwortet hat: Philippe Wicht / Böse Wicht Zone / CHAD.

Medien

Für die Erlaubnis zur Benutzung der Fotos und der Videodokumentation von *Prom* für die Dissertationsschrift und die Publikation danke ich Philippe Wicht, LeeLi Photography, Christoph Oertli und Sus Zwick sowie Andrea Saemann und Madeleine Amsler von Performancepreis Schweiz.

Performance/Dokumentation

Philippe Wicht: *Prom*, Performance, Kunstmuseum Luzern, 2015, Dokumentationsvideo [49:10], © Sus Zwick / Performancepreis Schweiz; © Christoph Oertli / Performancepreis Schweiz. Nutzung der Dokumentation mit freundlicher Erlaubnis des Künstlers. Privates Archiv.

Philippe Wicht: *Prom*, 2015 [6:25]. Video, Kurzversion der Performance Prom. https://www.performanceartaward.ch/fr/archive/artists/philippe-wicht, zuletzt gesehen: 15.10.2024. © Sus Zwick / Performancepreis Schweiz; © Christoph Oertli / Performancepreis Schweiz. Nutzung mit freundlicher Erlaubnis des Künstlers.

She She Pop (2004): *Warum tanzt ihr nicht?* Performance. https://sheshepop.de/warum-tanzt-ihr-nicht/, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

Filme

Kimberly Peirce (2013): *Carrie*, Spielfilm, 140 min.
Brian de Palma (1976): *Carrie – Des Satans jüngste Tochter*, Spielfilm, 98 min.

Abbildungen

Abbildungen 1, 4, 9, 13 und 16 © LeeLi Photography / Performancepreis Schweiz. Nutzung der Bilder mit freundlicher Erlaubnis der Fotografin und von Performancepreis Schweiz, vgl. http://performanceartaward.ch/archiv/2015-2/, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

Abbildung 2, Screenshot aus der Bildsuche ‚carrie 1976 poster' (duckduckgo), vgl. https://duckduckgo.com/?t=h_&q=carrie+1976+poster&iax=images&ia=images&iaf=size%3ALarge, zuletzt gesehen: 15.10.2024. Das Copyright liegt bei den entsprechenden Autor:innen der Plakate und beim Filmstudio.

Abbildung 3, Screenshot aus der Bildsuche ‚carrie 2013 poster' (duckduckgo), vgl. https://duckduckgo.com/?q=carrie+2013+poster&t=h_&iar=images&iaf=size%3ALarge&iax=images&ia=images, zuletzt gesehen: 15.10.2024. Das Copyright liegt bei den entsprechenden Autor:innen der Plakate und beim Filmstudio.

Abbildungen 5–8, 10–12, 14, 15 und 17–29 sind Stills aus der Videodokumentation, ausgewählt von Bernadett Settele. © Sus Zwick / Performancepreis Schweiz; © Christoph Oertli / Performancepreis Schweiz. Nutzung des Materials mit freundlicher Erlaubnis des Künstlers, der Filmenden und von Performancepreis Schweiz.

Literatur

Siglen: Alphabetisches Verzeichnis verwendeter Schriften von Judith Butler

BAE. „Den Blick des Anderen einnehmen: Ambivalente Implikationen". In *Verdinglichung: Eine anerkennungstheoretische Studie*, herausgegeben von Axel Honneth. Berlin: Suhrkamp, 2015, S. 107–135.

CPS. „Confessing a Passionate State …" Interview mit Sabine Hark und Paula-Irene Villa. In *Feministische Studien*, Nr. 2 (2011), S. 196–205.

EPI. „Epilog". 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, 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.

GestureEvent. „When Gesture becomes Event", Vortrag Sorbonne Paris, 27.06.2014, https://www.youtube.com/watch?v=iuAMRxSH--s, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

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 Neuausgabe. 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 Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie" [1988]. In *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft*, herausgegeben von Uwe Wirth. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002, S. 301–320.

PerfPrek. „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.

PM. *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

PolPrec. „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.

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, in *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.

SD. *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*. New York: Columbia University Press, 2012 [1987].

SoS. *Senses of the Subject*. New York: Fordham University Press, 2015.

UdG. *Unbehagen der Geschlechter.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.

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*, 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, 2. Aufl. 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*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

Akker, Robin van den und Timotheus Vermeulen. *Anmerkungen zur Metamoderne*. Hamburg: textem, 2015.

Allain, Paul und Jen Harvie. „Audience & Spectator". In *The Routledge Companion to Theatre and Performance*. London, New York: Routledge, 2014, S. 156–158.

Altieri, Charles. *The Particulars of Rapture: An Aesthetics of the Affects*. Ithaca: Cornell University Press, 2003.

Auslander, Philip. *Liveness. Performance in a Mediatized Culture*. London, New York: Routledge, 1999.

Babka, Anna und Gerald Posselt, Hrsg. *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.

Baier, Angelika, Christa Binswanger, Jana Häberlein, Yv Nay und Andrea Zimmermann, Hrsg. *Affekt und Geschlecht: Eine einführende Anthologie*. Wien: Zaglossus, 2014.

Bal, Mieke. „Working with Concepts". In *Word & Sense. A Journal of Interdisciplinary Theory and Criticism in Czech Studies*, VI:11/12 (2009), S. 1–6.

——. „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.

——. *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2002.

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.

Behar, Ruth. *The Vulnerable Observer*. Boston: Beacon Press, 1996.

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.

Binswanger, Christa und Andrea Maria Zimmermann. „Queering the Palimpsest. Affective Entanglement Beyond Dichotomization". In *Studies in Gender and Sexuality*, 19:1 (2018), S. 106–119.

Bion, Wilfred Ruprecht. *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974 [1961].

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.

——. Hrsg. *Participation*. London; Cambridge, Mass.: Whitechapel Gallery, The MIT Press, 2006.

——. „Viewers as Producers". In *Participation*, herausgegeben von Claire Bishop London; Cambridge, Mass.: Whitechapel Gallery, The MIT Press, 2006a, S. 10–13.

Blohm, Manfred und Helga Kämpf-Jansen. „Der Körper als Gegenstand ästhetischer Erziehung". In *Kunst+Unterricht*, 93 (1985), S. 10–13.

Bönisch-Brednich, Brigitte. „Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kulturanthropologischer Forschung". In *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.

Bourriaud, Nicolas. *Relational Aesthetics*. Dijon: Les Presses du réel, 2002 [frz. 1998].

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.

Brassat, Wolfgang und Hubertus Kohle. *Methoden-Reader Kunstgeschichte: Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft.* Köln: Deubner, 2003.

Bublitz, Hannelore. *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius, 2013.

Bünger, 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*. London, New York: Bloomsbury Publishing, 2013.

Carver, Terrell und Samuel Allen Chambers, Hrsg. *Judith Butler's Precarious Politics: Critical Encounters*. London, New York: Routledge, 2008.

Chambers, Samuel Allen und Terrell Carver. *Judith Butler and Political Theory: Troubling Politics*. London, New York: Routledge, 2008.

Cheng, Meiling und Gabrielle H. Cody, Hrsg. *Reading Contemporary Performance: Theatricality Across Genres*. London, New York: Routledge, 2016.

Clarke, Adele E, Carrie Friese und Rachel S. Washburn. *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn*. Second Edition. Los Angeles, SAGE: 2015.

Clough, Patricia Ticineto und Jean Halley, Hrsg. *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham: Duke, 2007.

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.

Cook, Tina: „The Importance of Mess in Action Research". In *Educational Action Research,* 6:1 (1998), S. 93–109.

Coole, Diana. „Butler's Phenomenological Existencialism". In *Judith Butler's Precarious Politics: Critical Encounters,* herausgegeben von Terrell Carver und Samuel Allen Chambers. London, New York: Routledge, 2008, S. 11–27.

Cull, Laura und Karoline Gritzner, Hrsg. *On Participation in Art. Performance Research*, 16:4 (2011). London: Taylor & Francis.

Czirak, Adam. *Partizipation der Blicke: Szenerien des Sehens und Gesehenwerdens in Theater und Performance*. Bielefeld: transcript, 2012.

——. „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. Bielefeld: transcript, 2011, S. 53–72.

D'Alleva, Anne und Michael Cothren. *Methods and Theories of Art History*. London: Laurence King Publishing, 2019.

D'Cruz, Glenn. *Teaching Postdramatic Theatre: Anxieties, Aporias and Disclosures*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

Dalton, Pen. *The Gendering of Art Education: Modernism, Identity, and Critical Feminism*. Buckingham, Philadelphia: Open University, 2001.

David, Miriam, Amanda Coffey, Paul Connolly, Anoop Nayak und Diane Reay, Hrsg. „Troubling Identities: Reflections on Judith Butler's Philosophy for the Sociology of Education". In *British Journal of Sociology of Education*, 27:4 (September 2006), S. 421–424.

Davies, Bronwyn. „Subjectification: The Relevance of Butler's Analysis for Education". In *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.

Denzin, Norman K. „The Politics and Ethics of Performance Pedagogy: Toward a Pedagogy of Hope". In *The SAGE Handbook of Performance Studies*, herausgegeben von D. Soyini Madison und Judith Hamera, Thousand Oaks, London: Sage, 2007, S. 127–142.

Deuber-Mankowsky, Astrid. *Queeres Post-Cinema: Yael Bartana, Su Friedrich, Todd Haynes, Sharon Hayes*. Köln: August Verlag, 2016.

Deck, Jan. „Einleitung. Rollen des Zuschauers im postdramatischen Theater". 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 *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*. London: Whitechapel Gallery, 2009.

——. *Contemporary Art: From Studio to Situation*. London: Black Dog, 2004.

Dolan, Jill. *The Feminist Spectator in Action: Feminist Criticism for the Stage and Screen*. London, New York: Palgrave Macmillan, 2013.

——. *Utopia in Performance: Finding Hope at the Theater*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005.

Doyle, Jennifer. *Hold it against me: Difficulty and Emotion in Contemporary Art*. Durham: Duke, 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*, herausgegeben von Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren. Opladen: Leske + Budrich, 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. In *Performance Research*, 16:3 (2011). London: Taylor and Francis, S. 19–34.

Eikels, Kai van und Bettina Brandl-Risi, Hrsg. *On Participation & Synchronisation. Performance Research*, 16:3 (2011). London: Taylor and Francis.

Emcke, Carolin. *Kollektive Identitäten: Sozialphilosophische 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.

Epstein, Brian. „Social Ontology". In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, herausgegeben von Edward N. Zalta (21.03.2018), https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/social-ontology/, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

Eßer, Anne. *Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht: Reflexionen zu Grundproblemen von Identität und Vielfalt*. München: kopaed, 2016.

Evans, Dylan. *Wörterbuch der Lacan'schen Psychoanalyse*. Wien: Turia und Kant, 2002.

Fischer-Lichte, Erika. „Die verwandelnde Kraft der Aufführung". In *Die Aufführung: Diskurs, Macht, Analyse*, herausgegeben von Erika Fischer-Lichte, Adam Czirak, Torsten Jost, Frank Richarz und Nina Tecklenburg . 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.

Foucault, Michel. *Der Wille zum Wissen,* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983 [1976].

Freud, Sigmund. „Das Ich und das Es" [1923]. In *Gesammelte Werke,* Band XIII. London: Imago, 1940, S. 237–289.

——. *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1921.

Friebertshäuser, Barbara, Heide von Felden und Burkhard Schäffer, Hrsg. *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Budrich, 2007.

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.

Garde, Jonah I. und Simon Noa Harder. „Ansätze für trans*formative Pädagogiken. Ein Gespräch". In *Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*, herausgegeben von Serena Owosua Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky und Georges Pfründer. Bielefeld: transcript, 2021, S. 211–224. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50582/9783839458266.pdf?sequence=1&isAllowed=y, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

Garoian, Charles R. „Performing the Museum". In *Studies in Art Education. A Journal of Issue and Research*, 42:3 (2001), herausgegeben von National Art Education Association, S. 234–248.

——. „Performance-Art als Kritische Pädagogik". In *Schreiben auf Wasser*, herausgegeben von Hanne Seitz. Essen: Klartext, 1999, S. 86–93.

Gebh, Sara und Sergej Seitz. *Postfundamentalismus*. Wien: UTB, 2024.

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, S. 35–56.

Gildemeister, Regine und Angelika Wetterer. „Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung". In *Traditionen – Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, herausgegeben von Gudrun Axeli-Knapp und Angelika Wetterer. Freiburg im Breisgau: Kore, 1992, S. 201–254.

Goffman, Erving: *Interaction Ritual. Essays on Fact-to-Face Behavior.* New York: Anchor Books, 1967.

——. *Wir alle spielen Theater,* München: Piper, 1969 [1959].

Gómez-Peña, Guillermo und Roberto Sifuentes. *Exercises for Rebel Artists: Radical Performance Pedagogy*. London, New York: Routledge, 2011.

Gray, Victoria. „Attention as a Tension: Affective Experience between Performer and Audience in the Live Encounter". In *Experiencing Liveness in Contemporary Performance: Interdisciplinary Perspectives*, herausgegeben von Matthew Reason und Anja Mølle Lindelof. New York: Routledge, 2017, S. 104–108.

Gregg, Melissa und Gregory J. Seigworth, Hrsg. *The Affect Theory Reader*. Durham: Duke, 2010.

Gritzner, Karoline und Alexander García Düttmann: „On Participation in Art. A Conversation with Alexander García Düttmann". In *On Participation in Art,* herausgegeben von Laura Cull und Karoline Gritzner. *Performance Research,* 16:4 (2011). London: Taylor & Francis, S. 136–140.

Gruber, Anne, Anna Schürch, Sascha Willenbacher, Carmen Mörsch und Mira Sack, Hrsg. *Kalkül und Kontingenz: Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*. München: kopaed, 2020.

Halberstam, Judith. *In a Queer Time and Place: Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York: New York University Press, 2005.

Halbertsma, Marlite und Kitty Zijlmans, Hrsg. *Gesichtspunkte. Kunstgeschichte heute*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 1995.

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.

Halsema, Annemie, Katja Kwastek und Roel van den Oever, Hrsg. *Bodies That Still Matter. Resonances of the Work of Judith Butler.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.

Haraway, Donna. „Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies,* 14:2 (Herbst 1988), S. 575–599.

Hardt, Yvonne und Anna-Carolin Weber. „Choreographie – Medien – Gender. Eine Einleitung". In *Choreographie – Medien – Gender,* herausgegeben von Marie-Luise Angerer, Yvonne Hardt und Anna-Carolin Weber. Zürich: Diaphanes, 2013, S. 9–25.

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.

——. *Dissidente Partizipation: Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.

Hark, Sabine und Paula-Irene Villa, Hrsg. *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript, 2015.

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*. Opladen: 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 *Queertheoretische 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.

Haverkamp, Anselm. „Schauplatz der Darstellung. Über ‚Der Betrachter ist im Bild‘ von Wolfgang Kemp“. In *Texte zur Kunst*, 58 (2005), S. 105–115.

Hentschel, Ulrike. *Theaterspielen als ästhetische Bildung: Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.

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.

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.

Jones, Amelia und Erin Silver, Hrsg. *Otherwise: Imagining Queer Feminist Art Histories*. Rethinking art's histories. Manchester: Manchester University Press, 2016.

Jones, Amelia und Andrew Stephenson, Hrsg. *Performing the Body Performing the Text*. London: Routledge, 1999.

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.

Karakayalı, Serhat. „Regime der Alterität. Politik und Affekt". In *Affekt und Geschlecht: Eine einführende Anthologie*, herausgegeben von Angelika Baier, Christa Binswanger, Jana Häberlein, Yv Nay und Andrea Zimmermann. Wien: Zaglossus, 2014, S. 297–318.

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.

Kattwinkel, Susan. *Audience Participation: Essays on Inclusion in Performance.* Wertport, Conn.: Praeger, 2003.

Kemp, Wolfgang, Hrsg. *Der Betrachter ist im Bild – Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Berlin: Reimer, erw. Neuaufl., 1992.

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. Bielefeld: transcript, 2005, S. 7–23.

Klein, Melanie: „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.

Kleiner, Bettina. *Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen 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 Subjektivation 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 Bildungsprozesstheorie". 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". 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, S. 21–33.

——. *Bildung anders denken: Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.

——. „Der unhintergehbare Bezug auf andere. Zu Judith Butlers Konzept der Subjektivation". 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". In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16:2 (Oktober 2013), S. 153–170. https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-013-0418-9, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

——. Hrsg. *Körperlichkeit in der Schule: Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie*. Oberhausen: Athena, 2008.

Krause-Wahl, Antje, Heike Oehlschlägel und Serjoscha Wiemer, Hrsg. *Affekte: Analysen ästhetisch-medialer Prozesse*. Bielefeld: transcript, 2006.

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.

——. „Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewussten" [1960]. In *Schriften II,* herausgegeben von Norbert Haas und Hans-Joachim Metzger. Weinheim: Quadriga, 1996, S. 165–204.

——. *Freuds technische Schriften, Das Seminar, Buch I* [1953–1954], herausgegeben von Jacques-Alain Miller. Olten: Walter, 1978.

——. „Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion" [1949]. In *Schriften I*, herausgegeben von Norbert Haas. Olten: Walter, 1973, S. 61–70.

——. „Die logische Zeit und die Assertion der antizipierten Gewissheit" [1945]. In *Das Werk. Schriften III,* Weinheim: Quadriga, 1980, S. 101–122.

Landkammer, Nora, Anna Schürch, Bernadett Settele, Sandra Ortmann und Danja Erni, Hrsg. *KUNST [auf] FÜHREN: Performativität als Modus und Kunstform in der Kunstvermittlung*. In *Art Education Research*, 1:2 (2010). https://sfkp.ch/ausgabe/issue-2, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

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. Hamburg: Lüdke, 2013.

——. *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". In *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. 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.

——. *Judith Butler. From Norm to Politics*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2007.

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 juridischen Machtmodells: Judith Butler; mit einem Vorwort zur Neuauflage*. Wien: transversal texts, 2017, S. 7–19.

Lüth, Nanna. „For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik“. In Stefanie Marr, Magdalena Eckes und Katja Hoffmann, Hrsg.: *Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen*. Oberhausen: Athena, 2018, S. 113–130.

Lüth, Nanna und Carmen Mörsch. „Queering (next) Art Education“. In *What´s Next? Art Education,* herausgegeben von Gila Kolb und Torsten Meyer. München: kopaed, 2015, S. 188–190.

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. „Dwight Conquergood's Rethinking Ethnography“. In *The SAGE Handbook of Performance Studies*, herausgegeben von D. Soyini Madison und Judith Hamera. Thousand Oaks, London: Sage, 2006, S. 347–350.

Madison, D. Soyini und Judith Hamera, Hrsg. „Performance Studies at the Intersections“. In *The SAGE Handbook of Performance Studies*, herausgegeben von D. Soyini Madison und Judith Hamera. Thousand Oaks, London: Sage, 2006, S. xi–xxv.

Maihofer, Andrea. *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer Verlag, 1995.

Marchart, Oliver. *Die politische Differenz: Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Berlin: Suhrkamp, 2010.

Mark, Elke und Manfred Blohm, Hrsg. *Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art*. Oberhausen: Athena, 2015.

Marr, Stefanie und Angela Ziesche. *Rahmen aufs Spiel setzen*. FrauenKunstPädagogik 3. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 2000.

Maset, Pierangelo. *Ästhetische Bildung der Differenz: Wiederholung 2012*. Lüneburg: Books on Demand, Ed. HYDE, 2012 [1995].

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. 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, Bielefeld: transcript, 2011, 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 (2011a): 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.

——. (Matzke, Mieke). „Spiel-Identitäen 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, Andrea Sabisch, Ole Wollberg und Manuel Zahn, Hrsg. *Übertrag. Kunst und Bildung im Anschluss an Karl-Josef Pazzini*, München: Kopaed, 2017.

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.

Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Mitchell, W. J. T. *Das Leben der Bilder: Eine Theorie der visuellen Kultur.* München: Beck, 2008.

Morgan, Jessica, Catherine Wood, Tate Modern (Gallery) und Institute of Contemporary Art (Boston, Mass.), Hrsg. *The World as a Stage*. London: Tate Publishing, 2007.

Moser, Heinz. „Visuelle Forschung. Plädoyer für das Medium Fotografie". In *Visuelle Methoden. Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 9 (25.03.2005), S. 1–27. https://doi.org/10.21240/mpaed/09/2005.03.26.X, zuletzt gesehen am 15.10.2024.

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.

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 Geschichtsteleologie*, herausgegeben von Marita Tatari. Zürich, Berlin: diaphanes, 2014a, S. 91–100.

——. „Theater als Kunst des Bezugs II". In *Orte des Unermesslichen. Theater nach der Geschichtsteleologie*, 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, Dorothee Richter und Institut für Theorie der Gestaltung und Kunst. Zürich, Wien: Voldemeer, Springer, 2010, S. 21–32.

Neuner, Stefan und Sabeth Buchmann. Zur Einführung. *Paradoxien der Partizipation*. In *31*, 10/11 (Dezember 2007), herausgegeben von Jörg Huber, Gesa Ziemer und Stefan Neuner. Zürcher Hochschule der Künste, Institut für Theorie ITH, S. 29–34.

Ohrt, Roberto. „Situationistische Internationale". In *Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst*, herausgegeben von Hubertus Butin. Köln: Snoeck, 2014, S. 319–322.

Ott, Michaela. *Dividuationen: Theorien der Teilhabe.* Berlin: b_books, 2015.

——. *Affizierung: zu einer ästhetisch-epistemischen Figur*. München: Edition Text + Kritik, 2010.

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, 2021, S. 90–108.

——. „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*. Bielefeld: transcript, 2015.

——. „Bildung, die". In *Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Bielefeld: transcript, 2015a, S. 19–25.

——. „Bilder, die". In *Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Bielefeld: transcript, 2015b, S. 27–41.

——. „Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle". In *Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Bielefeld: transcript, 2015c, S. 317–339.

——. „Was wirkt, was bildet?" In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer. Wiesbaden: Springer VS, 2015d, S. 39–57.

——. „Lehren ist auch Übertragung". In *Philosophie des Lehrens*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach und Norbert Ricken. 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.

——. *Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?* Hamburg: Hamburg University Press, 2005. https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP08_Pazzini.pdf, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

——. „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte". In *BDK-Mitteilungen*, 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.

Peters, Maria. *Performative Handlungen und biographische Spuren in Kunst und Pädagogik*. 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.

Pinkert, Ute, Hrsg. *Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin: Schibri-Verlag, 2008.

Pistrol, 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 Ethnopsychoanalyse". 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.

Pollock, Della. „Performing Writing". In *The Ends of Performance*, herausgegeben von Peggy Phelan und Jill Lane. New York: New York University Press: 1998, S. 73–103.

Prengel, 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.

Pritz, Anna, Rafaela Siegenthaler und Marion Thuswald, Hrsg. *Bilder befragen. Begehren erkunden* (01.09.2020). http://zkmb.de/sammlung/bilder-befragen-begehren-erkunden/, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

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". In *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.

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.

Richter, Heidi und Adelheid Sievert-Staudte, Hrsg. *Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien*. FrauenKunstPädagogik 2. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 1998.

Richthammer, Esther. *Spielräume für Geschlechterfragen: Re- und Dekonstruktion der Kategorie „Geschlecht" in kunstpädagogischen Kontexten*. Wiesbaden: Springer VS, 2017.

——. „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. „Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse". In *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist. Bielefeld: transcript, 2013, S. 69–99.

——. „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.

Riley, Shannon Rose und Lynette Hunter, Hrsg. *Mapping Landscapes for Performance as Research: Scholarly Acts and Creative Cartographies.* New York: Palgrave Macmillan, 2009.

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.

Sack, Mira. *Spielend denken: Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: transcript, 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.

Schirmer, Utan. „Möglichkeiten vergeschlechtskörpert in der Welt zu sein. Neuverhandlungen geschlechtlicher Subjektivierungsweisen im Kontext des medizinisch-rechtlichen Regimes der Transsexualität". In *Biopolitik und Geschlecht: zur Regulierung des Lebendigen*, herausgegeben von Eva Sänger und Malaika Rödel. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, 2012, S. 244–265.

——. *Geschlecht anders gestalten. Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten*. Bielefeld: transcript, 2010.

Schneider, Rebecca. *The Explicit Body in Performance*. London, New York: Routledge, 1997.

Schürch, Anna. „Eine Ontologie der Gegenwart. Zur Veränderung kunstpädagogischen Wissens." In *Art Education Research, e Journal der SFKP*, 20 (2021). Zürich, Schweizerische Fachgesellschaft für Kunstpädagogik, SFKP, S. 1–15. https://sfkp.ch/rendered/pdf/eine-ontologie-der-gegenwart-zur-veranderung-kunstpadagogischen-wissens-3-de-published.pdf, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

——. „Die score-story. Ein forschungsdidaktischer Projektbericht". In *Kalkül und Kontingenz: Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*, herausgegeben von Anne Gruber, Anna Schürch, Sascha Willenbacher, Carmen Mörsch und Mira Sack. München: kopaed, 2020, S. 63–96.

Sedgwick, Eve Kosofsky und Adam Frank. *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke, 2003.

Seitz, Hanne. „Modi der Partizipation im Theater: Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein …". *kubi-online* (2015), S. 1–11. https://www.kubi-online.de/artikel/modi-partizipation-theater-zuschauer-bleiben-publikum-werden-performer-sein, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

——. „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, 2012a, S. 81–95.

——. „Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater“. Impulsvortrag Berlin (Mai 2012b). http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

——. Hrsg. *Schreiben auf Wasser*. Essen: Klartext, 1999.

Settele, Bernadett. „Ausgesetzt-Sein in Kunst. Performancekunst und ‚new ontologies‘“. In *What Can Art Do?*, herausgegeben von Nina Bandi, Marina Belobrovaja, Rachel Mader, Siri Peyer und Bernadett Settele. Zürich, Berlin: diaphanes, 2020, S. 193–206. https://www.what-can-art-do.ch/user_assets/artikel/WhatCanArtDo_Settele_Ausgesetzt-Sein-in-Kunst.pdf, zuletzt gesehen: 15.10.2020.

——. „Ins Offene. Risiko als Qualität künstlerischer Vermittlung“. In *Artistic Education*, herausgegeben von Wolfgang Brückle und Sabine Gebhardt Fink. In Nummer, 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: 15.10.2024.

——. „Thinking towards a Queer Art Education through Collective Practices in Performance“. In *On Radical Education. Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 21:6 (Dezember 2016), S. 127–131. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13528165.2016.1240922?needAccess=true, zuletzt gesehen: 15.10.2024.

——. „Queer Art Education“. In *What's Next? Art Education – Ein Reader*, herausgegeben von Torsten Meyer und Gila Kolb. What's Next. München: kopaed, 2015, S. 308–311.

——. „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,* 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.

Silverman, Kaja. „Dem Blickregime begegnen". In *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*, herausgegeben von Christian Kravagna. Berlin: Edition ID-Archiv, 1999, S. 41–64.

„Situationist Manifesto" [1960]. In *Cosmonauts of the Future: Texts from the Situationist Movement in Scandinavia and Elsewhere*, herausgegeben von Mikkel Bolt und Jakob Jakobsen. Kopenhagen, Brooklyn NY: Nebula, 2015, S. 47–49.

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.

Spivak, Gayatri Chakravorty, Donna Landry und Gerald M. MacLean. „Reading Spivak". In *The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*, herausgegeben von Gayatri Chakravorty Spivak, Donna Landry und Gerald M. MacLean. New York: Routledge, 1996, S. 1–13.

Springgay, Stephanie und Debra Freedman, Hrsg. *Curriculum and the Cultural Body*. New York, Washington, Bern: P. Lang, 2007.

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.

Staudte, Adelheid und Barbara Vogt, Hrsg. *Frauen-Kunst-Pädagogik: Theorien, Analysen, Perspektiven*. FrauenKunstPädagogik 1. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer Verlag, 1991.

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

Sting, Wolfgang. „Performative Praxen und Theaterpädagogik". In *TUSCH: Poetiken des Theatermachens: Werkbuch für Theater und Schule*, herausgegeben von Wolfgang Sting, Gunter Mieruch, Eva Maria Stüting 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.

Tatari, Marita, Hrsg. *Orte des Unermesslichen: Theater nach der Geschichtsteleologie*. 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.

Thuswald, Marion und Elisabeth Sattler, Hrsg. *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht*. Wien: Löcker, 2016.

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.

Umathum, 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. 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". In *Journal of Philosophy of Education,* 44 (2010), S. 153–170.

Waldenfels, Bernhard. *Sozialität und Alterität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2015.

——. *Hyperphänomene: Modi hyperbolischer Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2012.

——. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.

——. *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

——. *Topographie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

——. *Antwortregister.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

Walgenbach, Katharina, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt und Kerstin Palm. *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Budrich, 2012.

Warner, Michael. „Publics and Counterpublics". *Quarterly Journal of Speech,* 4:88 (2002), S. 413–423.

Warner, Michael und Social Text Collective, Hrsg. *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

Weber, Susanne und Susanne Maurer. *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen, Macht, Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Weibel, Peter, Steirischer Herbst und Neue Galerie Graz, Hrsg. *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.

Westphal, Kristin, Theresa Bogerts, Mareike Uhl und Ilonea Sauer, Hrsg. *Zwischen Kunst und Bildung: Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater, Tanz- und Performancekunst*. Oberhausen: Athena, 2018.

White, Gareth: *Audience Participation in Theatre: Aesthetics of the Invitation*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2013.

Wimmer, Michael. *Dekonstruktion und Erziehung: Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript, 2006.

—— (Klaus-Michael). „Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne". In *Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie*, herausgegeben von Lutz Koch, Winfried Marotzki und Helmut Peukert. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993, S. 57–80.

—— (Klaus-Michael). *Der Andere und die Sprache: Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin: D. Reimer, 1988.

Wirth, Uwe, Hrsg. Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2002.

Wood, Catherine. „Art Meets Theatre. The Middle Zone". In *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. „Performativität". In *Handbuch pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 511–524.

——. 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". In *British Journal of Sociology of Education*, 27:4 (September 2006), S. 511–528.

Zahn, Manuel. *Ästhetische Film-Bildung: Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 2012.

Zahn, Manuel und Karl-Josef Pazzini, Hrsg. *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungendes Lehrens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Ziemer, Gesa. *Verletzbare Orte. Entwurf einer praktischen Ästhetik*. Zürich, Berlin: diaphanes, 2008.

Zimmermann, Anja, Hrsg. *Kunstgeschichte und Gender: Eine Einführung*. Berlin: Reimer, 2006.

Zirfas, Jörg. „Bildung als Entbildung". In *Bild, Bilder, Bildung*, herausgegeben von Gerd E. Schäfer und Christoph Wulf. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 159–194.