

„Doing Artist" - Eine praxistheoretische Perspektive auf das Tun von Künstler*innen in bildenden Kontexten

von **Stefan Gebhard**

Erscheinungsjahr: 2020

Peer Reviewed

Stichwörter:

Arbeit | doing artist | Forschung | Iterabilität | Künstler*innen | Materialität | Praxis | Praxistheorie | Schule

Abstract

Der Beitrag plädiert für eine Perspektive auf Künstler*innen in bildenden Kontexten, die vor allem die Praxis – verstanden im praxistheoretischen Sinne – jener Akteur*innen einfängt. Körperlichkeit, Materialität und Ambivalenzen sozialer Interaktionen sind darin nicht nur Dimensionen des ästhetischen und sozialen Lernens in den und durch die Künste/n, sondern auch zentrales Vokabular der Erschließung künstlerischen Handelns in bildenden Kontexten generell. Nachdem die Situation von Künstler*innen an Schulen umrissen und die zugrundeliegenden praxistheoretischen Prämissen dargelegt wurden, wird entlang zweier Argumentationsstränge – der Materialität sowie Iterabilität künstlerischer Praxis – aufgezeigt, worin der Gewinn einer praxistheoretisch informierten Perspektive auf künstlerisches Handeln in bildenden Kontexten liegen kann.

Das Tun der Künstler*innen

Die sozialwissenschaftliche Kategorie des *doing* geht auf die ethnomethodologischen Arbeiten Harold Garfinkels (2011 [1967]) zurück. In der ‚Agnes-Studie‘ untersuchte er die sich fortwährend interaktiv vollziehende Produktion von (Zwei-)Geschlechtlichkeit, in dem er Agnes auf ihrem Weg der Geschlechtsumwandlung begleitete. Dieser Ansatz, Geschlechtlichkeit im Speziellen aber auch soziale Intelligibilität im Allgemeinen in ihrer intersubjektiven Verfasstheit, ihrer Emergenz im konkreten Tun zu untersuchen, wurde in den Sozialwissenschaften – vor allem im Bereich der Praxistheorien – breit rezipiert

und für verschiedene Themenfelder adaptiert: So gibt es Überlegungen zum *doing difference*, *doing race*, aber auch schulbezogenes *doing teacher* (Bennewitz 2011), *doing student* (Breidenstein 2006) oder *doing school* (Keßler 2017).

Man könnte also durchaus fragen: Braucht es hier wirklich ein weiteres *doing*? Warum fällt die Wahl gerade auf Künstler*innen, und was hat das mit Kultureller Bildung zu tun?

Künstler*innen – gemeint sind damit außerschulische Bildungspartner*innen aller Sparten und Genres aus dem ästhetisch-künstlerischen Feld – sind seit einigen Jahren zentrale Akteur*innen kultureller Bildung in formalen (und auch non-formalen) Bildungskontexten. Sie kooperieren mit Lehrkräften und/oder Schulen und vernetzen darüber hinaus, ob nun en passant oder als Teil einer expliziten *networking*-Strategie seitens der Schule oder der Kultureinrichtung, schulische und außerschulische Lernorte; beides wichtige Gelingensbedingungen für den Erfolg kultureller Schulentwicklung (siehe: [Tom Braun „Kulturelle Schulentwicklung“](#); [Yara Hackstein & Ivana Scharf „Kulturagenten für kreative Schulen: Vom Modellprogramm in die Verstetigung“](#)). Sie entwickeln gemeinsam mit Lehrkräften Unterrichtssequenzen und leiten diese, etwa in *Learning Through The Arts (LTTA)*-Formaten, selbst an, gestalten und bieten AG's an, organisieren Aufführungen, planen Besuche in Museen, Theatern und einiges mehr. In der Kombination organisatorischer, künstlerischer und pädagogischer Handlungs- und Aufgabenfelder werden Künstler*innen zu zentralen Akteure*innen in Prozessen kultureller Schulentwicklung. Neben diesen recht klar zu umreißen Aufgabenfeldern bringen Künstler*innen aber auch etwas in die Schule, was als ‚Unwägbarkeit‘ bezeichnet werden könnte (vgl. Bilstein & Dornberg 2007; Bilstein & Kneip 2009): Künstlerische Prozesse sind im besonderen Maße offen für das Neue, Unsichere und noch-zu-Erschließende. Dadurch erfüllen Künstler*innen an Schulen nicht nur Aufgaben innerhalb klassisch-schulischer Handlungslogiken, eben diese Handlungslogiken können durch Künstler*innen und künstlerisches Handeln infrage gestellt werden und so lokale Lernkulturen (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2015) beeinflussen. Darüber hinaus bietet die produktive als auch rezeptive Beschäftigung mit den Künsten ein unerschöpfliches Potenzial an ästhetischen Erfahrungen, welche ihrerseits grundlegender Bestandteil von Bildungserfahrungen sind (Mollenhauer 1990; siehe auch: [Ursula Brandstätter „Ästhetische Erfahrung“](#)). Künstler*innen in Schulen bieten somit entlang ihrer Profession Entwicklungspotenzial für ‚das Schulische‘ per se als auch einen besonderen Zugang zu ästhetisch-bildenden Erfahrungen. Während die Betonung des Ästhetischen und die Entwicklung eines ‚künstlerischen‘ Blicks bis zu einem gewissen Grad jeglichen Lehrkräften offensteht bzw. erlernbar ist, ist es vor allem ihre strukturelle Sonderstellung und sich daraus ergebende Deutungs- und Handlungsspielräume jenseits derer klassischer Lehrkräfte, mit dem wir ein *doing artist* (etwa gegenüber einem *doing teacher*) behaupten können.

In Verbindung zur beschriebenen Mikro-Ebene künstlerischen Tuns finden wir auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse ein Spannungsfeld, das sich aus grundsätzlich unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen an Künstler*innen im Kontext Schule konstituiert: Zwischen künstlerischer Autonomie des Ausdrucks, schulischer Didaktisierung der Kunst und ökonomischer Inwertsetzung der geschulten Kreativität (siehe: [Max Fuchs „Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage“](#)) gilt es für Künstler*innen in bildenden Kontexten, letztlich immer nur lokale und situative Balanceakte zu leisten, denn: Den Nutzen der Künste gerade in ihrer Absage an ein klassisch-schulisches Funktionalitätsdenken zu behaupten ist eine fortwährende Herausforderung schulischer Logik und bedarf Künstler*innen, die den Mut und die Kraft haben, fortwährend ‚Störfaktor‘ im System Schule zu sein. Dazu kommen die häufig prekären

Arbeitsbedingungen in zeitlich begrenzten Projektstellen und Honorarvertrags-Modellen, die eine Kluft zwischen inhaltlicher Wertschätzung und finanzieller Vergütung aufklaffen lässt (z.B. Jebe 2019:205). Und nicht zuletzt ist auch die Forschung zu Künstler*innen an Schulen immer noch kein großes Thema im Forschungskontext kultureller Bildung, die sich über weite Teile als spartenspezifische Wirkungsforschung versteht (siehe: [Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss „Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre“](#)).

Es ist also die zentrale Funktionalität der Künstlerposition im Kontext kultureller Schulentwicklung sowie dem ästhetischen-bildenden Potenzial der Künste als deren Alleinstellungsmerkmal in schulischen Lernumgebungen bei gleichzeitiger struktureller Prekarisierung und tendenzieller wissenschaftlicher Marginalisierung, die es anzeigt, sich mit Künstler*innen an Schulen im Detail zu beschäftigen. Bisherige Studien, in denen Künstler*innen in schulischen Kontexten im Fokus des Erkenntnisinteresses standen, haben vor allem Interviewmaterial erhoben, um damit die Meinungen und Perspektiven der Künstler*innen einzuholen. Aus praxistheoretischer Perspektive kann dies aber keine erschöpfende Betrachtung von Künstler*innen als Gegenstand empirischer Forschung sein, was ich im Folgenden mit einem Blick auf grundlegende praxistheoretische Konzepte ausführen will. Deshalb spreche ich mich im Anschluss für die Entwicklung der Perspektive des *doing artist* aus, die ich auf Basis zweier Legitimationslinien argumentieren will: die Fassung künstlerischen Handelns als materiale Praxis sowie die Betonung der Iterabilität der Praxis.

Bausteine der Theorie der Praxistheorie

Die Proklamierung des ‚practice turn‘ zu Beginn des 21. Jahrhunderts (vgl. Schatzki, Knorr Cetina & von Savigny 2001) stellte die Weichen für den jüngsten Bedeutungszuwachs praxistheoretischer Konzepte über verschiedenste sozialwissenschaftliche Felder hinweg. Es handelt sich dabei um keine einheitliche Theorie, vielmehr um „ein heterogenes Feld familienähnlicher Ansätze, Erkenntnisstile und theoretischer Vokabulare“ (Schmidt 2017:336). Während die Aufgabe, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen einzelnen praxistheoretischen Ansätzen herauszuarbeiten (vgl. z.B. Reckwitz 2004; Schäfer 2013) immer noch aktuell ist, werde ich im Folgenden die Gemeinsamkeiten der einzelnen Ansätze als Kern ‚der‘ Praxistheorie fassen, um diese so nicht zuletzt auch von anderen Sozialtheorien abzugrenzen. Im Feld der Sozialtheorien ist die Praxistheorie Teil der Kulturtheorien, die die Frage der sozialen Ordnung als Frage nach kollektiv geteilten Wissensordnungen, kulturellen Codes, Symbolsystemen – kurz: ‚Kultur‘ – stellt (Reckwitz 2003:287f.). Praxistheoretische Ansätze verorten die Emergenz, Stabilität und Variation von Kultur in sozialen Praktiken: „Sie fokussieren das Sinnhaft-Symbolische kultureller Wissensordnungen als gemeinsam geteiltes praktisches Verstehen und Können, das im fortlaufenden Vollzug sozialer Praktiken zum Ausdruck kommt und wirksam wird“ (Schmidt 2017:337). Praxistheoretische Ansätze betonten die Materialität des Sozialen, indem sie Kultur in den Bewegungsroutinen von Körpern und den Gebrauch von Artefakten verankern. Diesen Bewegungen und Gebrauchsweisen wohnt eine implizite Logik, ein inkorporiertes Wissen inne, dementsprechend interessieren sich praxistheoretische Ansätze „für das Hervorbringen von Denken und Wissen *im* Handeln, weniger für das kognitive Vorwissen und noch weniger für das präsente Bewusstsein der Akteure“ (Hörning 2004:19). Das Praxis-Konzept unterläuft damit die eingewöhnte Wahlmöglichkeit zwischen der Behauptung eines souveränen Subjekts oder eines determinierenden strukturellen Überbaus, in dem gerade in Praktiken kulturelle Codes verhandelt und (re)aktualisiert werden, die sich nach und nach in kollektiv geteilten Normen, Werten etc. sedimentieren. Das Subjekt der Praxistheorie ist also keinesfalls im cartesianischen Sinne souverän, sondern agiert auf

Basis einer kulturell codierten sozialen Ordnung, die es in seinem Tun, jenseits vorgängiger Intentionalität, graduell reproduziert oder modifiziert.

Die Perspektive des *doing* richtet nun den Fokus auf eben diese Praktiken und den ihnen innewohnenden Wissensbeständen und versucht, diese für bestimmte soziale Ordnungen zu rekonstruieren: Es geht im Kontext praxistheoretischer Forschung um eine „Kombination von exakter ethnographischer Beschreibung – was wird getan und wie wird es getan, wenn ein ‚doing gender‘, ein ‚doing organization‘ und so weiter betrieben wird? – und einer indirekten Rekonstruktion von praktischen Wissensbeständen – was wird implizit vorausgesetzt, was wird gewusst, wenn x betrieben wird?“ (Reckwitz 2009:173f.). Diese forschungsprogrammatische Setzung erlaubt es nun nicht, soziale Ordnungen lediglich über Sprache, ob nun in-actu oder in einer distanziert-handlungsentlasteten Interviewsituation zu rekonstruieren. Diese Elemente können ihre Position in praxistheoretischer Forschung haben – „praktisches Wissen zeigt sich nicht nur im Tun, sondern auch im darauf bezogenen Sprechen“ (Hörning 2004:37) –, allerdings kommt diesen Elementen ein gänzlich anderer Status zu als in Forschungsdesigns, die etwa von einer textualistischen Kulturtheorie ausgehen. So wären Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem eigenen Selbst nicht als fixe ‚Idealbilder‘ über der alltäglichen Praxis angesiedelt, stattdessen entsteht eine Deutung des Selbst erst in sozialen Praktiken. Ein ‚doing artist‘ muss daher auch in Praktiken verankert und von dort aus zu rekonstruieren sein. Weshalb der Blick auf Künstler*innen in bildenden Kontexten an dieser Stelle einerseits besonders fruchtbar sein kann und andererseits praxistheoretische Konzepte herausfordert, sei in folgenden zwei Argumentationslinien skizziert.

Künstlerisches Handeln als materiale Praxis

In den theoretischen Grundlegungen der Praxistheorie wird die Materialität sozialer Praxis hervorgehoben. Artefakte jeglicher Art sind essentielle Bestandteile sozialer Praktiken, ob es nun der Bleistift zum Schreiben, das Buch zum Lesen oder der Pinsel zum Malen ist. Und an dieser Stelle wird bereits deutlich, dass sowohl die Produktion als auch Rezeption von Kunst eine Praxis ist, die entscheidend von ihrer Materialität und dem Umgang mit Material geprägt ist. Während künstlerisches Handeln auf den ersten Blick damit nur eine weitere Form sozialer Praxis ist, muss auf den zweiten Blick differenziert werden: Künstlerisches Handeln zeichnet sich als Praxis dadurch aus, dass sie auf keine spezielle Materialität, auf kein spezifisches Artefakt angewiesen ist. Malen können wir mit Kohle, Acrylfarbe oder zerriebenen Himbeeren, Plastiken bilden wir aus Gips, Pappmaché oder Verkehrsschildern. Dazu kommt, dass es auch immer ein Momentum künstlerischen Tuns sein kann, ein Artefakt seiner Einbettung in sozial konventionalisierte Praktiken zu entziehen. Duchamps ‚Fountain‘ (1917) mag als Beispiel par excellence für jenes strömungs- und epochenübergreifende Potenzial der Künste dienen, sich Material anzueignen wie gleichzeitig zu befremden. Das Objekt künstlerischen Tuns (und damit auch das Produkt) ist in seiner Materialität also zunächst beliebig, gleichsam *ist* seine Materialität *nicht* beliebig. Es macht, *wenn* die Setzung getroffen wurde, einen enormen Unterschied, ob ich mit dem Pinsel, Finger oder einer Weizenähre male, oder ob ich mit Fingerpuppen, auf einer Sprechtheaterbühne oder im öffentlich Raum spiele.

Künstlerischem Handeln, so mein vorläufiges Fazit, wohnt also eine ganz besondere Relation zur Materialität sozialer Praxis inne, da das Tun der künstlerischen Praxis prinzipiell jede Materialität, jedes Artefakt ‚gebrauchen‘ kann und jede Materialität ihrerseits die künstlerische Praxis maßgeblich strukturiert. Dieses Zusammenspiel kann durch die praxistheoretische Perspektive eingefangen werden: Was

Künstler*innen an Schulen tun, das kann erst in Relation zu dem Material, mit dem sie umgehen, in Gänze gefasst werden. Und das ist nicht nur maßgeblich für die Konstitution des Tuns der Künstler*innen als *doing artist*, sondern in schulpädagogisch-didaktischer Perspektive ebenso relevant für die Strukturierung der Erfahrungsräume kultureller Bildung, in denen sich Künstler*innen gemeinsam mit den Schüler*innen bewegen.

Die Frage nach der Materialität sozialer Praktiken stellt sich im Kontext künstlerisch-ästhetischer Praktiken also im besonderen Maße, wenngleich die behauptete Strukturierung der Praxis durch die Materialität nicht mit einer Determinierung durch selbige zu verwechseln ist. Vielmehr haben wir es mit einer grundsätzlichen Iterabilität der Praxis zu tun, die, wie zu zeigen sein wird, sich im Kontext künstlerisch-ästhetischer Praktiken allerdings verdoppelt.

Die Iterabilität der Praxis

Eine Grundfrage praxistheoretischer Theoriebildung ist die nach der (In)stabilität der Praxis (vgl. Schäfer 2013). Ausgehend von der Setzung, dass sich das Soziale vor allem in und durch Praktiken konstituiert: Determinieren nun spezifische Praktiken spezifische soziale Ordnungen? inwieweit sind Neukonfigurationen möglich, können diese absichtlich initiiert werden? Und was bedeutet das für ein *doing artist*?

Aufschlussreich für die Frage der (In)Stabilität der Praxis ist für mich in Anschluss an die Arbeiten Judith Butlers das Konzept der Iterabilität, das sie ihrerseits von Jacques Derrida adaptierte (vgl. Butler 2003). Iterabilität bedeutet, auf soziale Praktiken und daraus entstehende soziale Ordnungen bezogen, dass diesen relativ fixe Codierungen, Bedeutungen innewohnen, die Wiederholung einer Praxis allerdings nie ihre exakte Kopie sein kann, und dementsprechend auch die damit verbundene Bedeutung nie exakt dieselbe ist. Bedeutungsverschiebungen sind auf diese Weise sehr grundlegend mit der Notwendigkeit der stetigen Wiederholung, der Reaktualisierung sozialer Ordnung in und durch die Performativität sozialer Praktiken verflochten. Darüber hinaus gibt es auch Möglichkeiten, aktiv Praktiken aus gewohnten Bedeutungshorizonten herauszulösen und in einen anderen Bedeutungshorizont zu übersetzen. Die aktive Übernahme und damit einhergehende Bedeutungswendung von diffamierenden Bezeichnungen durch die diffamierte Gruppe selbst, verstanden als Akt der Ermächtigung und Subversion, kann dafür als Beispiel dienen. Künstler*innen sind in diesem Sinne nicht nur passiver Teil der sich stets vollziehenden iterablen Verschiebung von Bedeutungen, sie können vielmehr durch künstlerische Praktiken Iterabilität selbst zum Thema machen: Das Spiel mit Wiederholungen, die (Un-)Einholbarkeit von Singulärem durch Wiederholungen und Kopien ist ein beliebter Topos zeitgenössischer Performancekünste, die so in ihrem eigenen Feld und mit ihren feldspezifischen Zugängen an Elemente des sozialwissenschaftlichen *practice turn* anknüpfen. Hinzu kommt, dass künstlerischen Praktiken das besondere Potenzial innewohnt, nicht nur verschiedene soziale Ordnungen konstituieren zu können – in Bezug auf eine klassische Aufführungssituation, eine Performance im öffentlichen Raum usw. –, sondern ebenso ästhetische Räume zu eröffnen, in denen soziale Ordnungen ihrerseits reflektiert oder temporär außer Kraft gesetzt werden können. Deutlich wird diese Dimension künstlerischer Praktiken etwa dort, wo die Grenzen zwischen Kunst, Sozialarbeit und politischem Aktivismus zu verschwimmen scheinen.

Mit den obigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass durch soziale Praktiken ein variabler Raum für lokale soziale Ordnungen eröffnet wird. Künstlerische Praktiken haben nun im besonderen Maße

die Fähigkeit, diese sozialen Ordnungen ihrerseits zu befragen und zu kritisieren. Auch hier zeigt sich künstlerische Praxis als Sonderfall sozialer Praxis, die deshalb für die praxistheoretische Forschung von besonderem Interesse sein kann. Für die hier umrissene Perspektive auf das Tun von Künstler*innen im schulischen Kontext, das *doing artist*, ist dieser Gedanke weiterzuführen, wenn durch künstlerische Praktiken strukturierte soziale Ordnungen in ihrer Emergenz und Varianz untersucht werden sollen.

Ein Blick auf die schulische Praxis

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen soll die Besprechung eines kurzen Auszugs aus einem Feldprotokoll herangezogen werden, um den möglichen Ertrag der praxistheoretischen Perspektive hinsichtlich des Tun von Künstler*innen in schulischen Kontexten auszuloten. Ich gehe hiermit davon aus, dass sich Praktiken des *doing artist* aus dem empirischen Material rekonstruieren lassen. Die zentrale Fragestellung der Analysearbeit zielt darauf ab, die Praktiken des *doing artist* als solche zu identifizieren und diese in ihrer Bedeutsamkeit für die lokale soziale Ordnung darzustellen.

Das Protokoll entstand im Rahmen der ethnographischen Begleitung zweier Künstlerinnen an einer weiterführenden Schule in Rheinland-Pfalz. Der gewählte Auszug stammt aus einer Unterrichtssequenz, die nach dem Format des *Learning Through The Arts (LTTA)* aufgebaut ist. Konkret handelt es sich um eine Einheit im Ethikunterricht als Teil der Reihe ‚Mein Weg ins Leben‘. Kern der Einheit ist die Visualisierung des eigenen bisherigen Lebenswegs mithilfe von Büchern. Die ungewohnte Nutzung der Bücher als metaphorienreiches Darstellungselement ist dabei besonders geeignet, die Überlegungen zur Materialität und Iterabilität künstlerischen Handelns zu verdeutlichen. Zum besseren Verständnis seien noch einige Kontextinformationen gegeben: Die Einheit findet in der Aula der Schule statt: Diese ist weitestgehend freigeräumt, zu Beginn der Stunde wurden die Schüler*innen gebeten, mehrere hundert ausrangierte Bücher der schuleigenen Bibliothek aus einem benachbarten Raum in die Aula zu tragen und dort in der Mitte zu einem Berg zusammenzutragen. Daneben hat die Künstlerin einige Rollen Malerkrepp mitgebracht. Die Schüler*innen sitzen zu Beginn in einem Halbkreis an der Seite der Aula, die Künstlerin sitzt ihnen schräg gegenüber. Der nachfolgende Auszug beschreibt den Unterrichtseinstieg durch die Künstlerin (K1).

*[...] K1 begrüßt die Schüler*innen und führt die Stunde mit einem Hinweis ein: „In den letzten Stunden habe ja einige Dinge über euch erfahren. Deswegen dachte ich, heute erfahrt ihr einmal etwas von mir“. K1 steht auf, nimmt das Malerkrepp und zieht in gebückter Haltung eine gerade Linie von dem Bücherhaufen in der Mitte des Raumes hinein den Raum. In der Draufsicht sieht es aus wie der einzelne ‚Strahl‘ einer Sonne. Sie geht zurück in die Mitte zu den Büchern, hebt ein Buch auf und beginnt, von ihrer Grundschulzeit zu erzählen. Während sie erzählt reißt sie unvermittelt mehrere Seiten aus dem Buch. Das Reißen des Papiers hallt in der leeren Aula. Es geht ein hörbares Raunen durch den großen Raum, dabei sind wir nur zu neun. Es wird mit dem Nachbarn getuschelt, ungläubige Blicke ausgetauscht, einige Schüler*innen rufen rein: „Dürfen Sie das?!“, „Das arme Buch!“, „Müssen Sie das bezahlen?“ K1 geht auf diese Zwischenfragen nicht ein und legt die herausgerissenen Seiten ordentlich entlang der mit dem Krepp gezogenen Linie: „Die Grundschulzeit war eine gute, ruhige Zeit“, sagt sie, Bücher haben sie in ihrer Kindheit viel begleitet. Sie reißt weitere Seiten heraus und legt diese ebenso ordentlich unter die ersten Seiten. In der weiterführenden Schule gab es dann auch vermehrt Schwierigkeiten, berichtet K1. Dabei reißt sie weitere Seiten aus dem Buch, knüllt diese nun*

*aber in der Faust zusammen und lässt sie entlang der gezogenen Linie fallen. Das Abitur habe sie dann als Engpass wahrgenommen; während sie erzählt, stellt sie das lädierte Buch als Art spitzwinkeliges Dach über die Linie, sodass die Linie nun sehr eng gerahmt wird und im Dunkeln liegt. Weitere Hürden im Leben werden als aufeinander gestapelte Bücher dargestellt, je nach Schwierigkeit stapelt K1 mehr oder weniger hohe Büchertürme auf der Linie, die ihren Lebensweg darstellen soll. Immer wieder rufen die Schüler*innen: „Dürfen Sie das?“, „Warum machen Sie das?“, „Die armen Bücher, die sind doch noch gut.“ Aber K1 geht darauf während ihres ca. fünfminütigen Monologs nicht ein.*

Zentrales Momentum des obigen Auszugs ist die ungewohnte Nutzung der Bücher durch K1 sowie die Reaktion der Schüler*innen darauf. Die Raumsituation, die Sitzanordnung, die Raumnahme von K1 als auch ihr ungeteiltes Rederecht legen den Fokus auf sie und ihr Handeln. Darin zeigt sich meines Erachtens eine künstlerisch gewendete und didaktisch aufbereitete Form einer Praxis der Selbstdarstellung. Künstlerisch gewendet, weil das Material einerseits zu Illustrationszwecken dient, andererseits in seiner mehrdeutigen Metaphorik über eine eindeutige Illustration hinausreicht. In der Nutzung von Büchern als Ausgangsmaterial unterstreicht K1 darüber hinaus ihre eigene Affinität zu Büchern, die auch in dem Monolog anklingt. Insofern Bücher zentrale Artefakte ihrer künstlerischen Arbeit darstellen, handelt es sich um eine Selbstdarstellungspraxis, in der K1 sich den Schüler*innen als Künstlerin zeigt, die einen besonderen Bezug zu Büchern besitzt. Dieser Bezug ist nicht nur besonders durch die erklärte Affinität zu Büchern, sondern zeigt sich vor allem in der demonstrativen Zerstörung der Bücher. Während die Praxis der Umdeutung bzw. Umnutzung von Artefakten im künstlerischen Feld nichts Besonderes ist, und auch die destruktiven Momente dieser Praktiken akzeptiert sind, ist es doch Aufmerksamkeit erregend, gerade eine Künstlerin mit einer behaupteten Affinität zu Büchern dabei zuzusehen, wie sie eben solche zerreißt. Es ist also nicht, zumindest nicht nur eine Liebhaberei des Buchs im klassischen Sinne, wenn diese für die produktiv-künstlerische Nutzbarmachung auch zerstört werden dürfen.

Didaktisch aufbereitet ist die Selbstdarstellung in diesem Fall nun, weil im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz von einer unmittelbaren Beziehung zwischen Selbstdarstellungs-Artefakt und damit dargestelltem Selbst abstrahiert wird. Das heißt, die Schüler*innen sind *nicht* aufgefordert, die Darstellung ihres Selbsts in gewohnten Praktiken und damit verbundenen Artefakten (bspw. Smartphone bzw. social-media Plattformen) schlicht zu kopieren. Stattdessen stehen die Nutzung eines untypischen Artefakts sowie die tatsächlich räumliche Ausdehnung des metaphorischen ‚Lebenswegs‘ in einem Gegensatz zur alltäglich gewordenen Selbstdarstellung in digitalen Räumen. Die Nutzung von Büchern als Ausgangsmaterial folgt einer künstlerischen Setzung und ergibt sich nicht aus den Vorlieben der Schüler*innen (wenngleich womöglich aus der Vorliebe der Künstlerin). So willkürlich diese Setzung für die Schüler*innen auch ist, gerade Bücher zum zentralen Requisit dieser Aufgabe zu machen, so ergeben sich daraus doch sehr spezifische (Un)möglichkeiten der Darstellung: Im Wesentlichen bieten sich die Möglichkeiten der Papiergestaltung – Legen, Falten, Knüllen und Ähnliches – sowie rudimentärer Skulpturgestaltung – Türme, Brücken, Tunnel und Ähnliches – an, während etwa audiovisuelles Material außen vor bleiben muss. Die Praxis der Selbstdarstellung von K1 greift somit auf ein eher ungewöhnliches Material zurück, wodurch allerdings nicht nur für die Schüler*innen der Raum für ästhetische Erfahrungen im Umgang mit der eigenen Biographie geöffnet wird, sondern auch die Praxis der Selbstdarstellung selbst auf künstlerische Art auf ihre sozialen Konventionen hin befragt wird.

Aus dieser Perspektive ist die Praxis der künstlerischen Darstellung eines Künstler-Selbsts, wie K1 sie hier vollzieht, meines Erachtens als prototypisches Element im Rahmen des *doing artist*-Konzepts zu bestimmen: Nicht nur berührt es den Kern dessen, als was bzw. wer Künstler*innen in der Schule (von Schüler*innen, Kolleg*innen, von den Künstler*innen selbst) gesehen werden, darüber hinaus verbindet es künstlerische Praxis – die räumliche Darstellung der eigenen Biographie mithilfe von Büchern – mit schulischen Praktiken: So sollen die Schüler*innen im weiteren Verlauf ihren eigenen Lebensweg nach dem Beispiel von K1 gestalten und sich darüber Möglichkeiten des Lernens mit bzw. Reflektierens über die eigene Biographie erschließen.

Was die Iterabilität sozialer Praktiken betrifft, lohnt sich der Blick auf die Reaktion der Schüler*innen auf die Selbstdarstellungspraxis der Künstlerin. Diese nehmen das Vorgehen der Künstlerin nicht aus ästhetisch-künstlerischer Perspektive, sondern vor allem institutioneller Perspektive wahr. Die Gestaltung des Lebenswegs mithilfe von Büchern und vor allem deren Zerreißen ist für die Schüler*innen vor allem ein Verstoß, und zwar gegen das – gerade in der Schule allgegenwärtige – Gebot, Bücher pfleglich zu behandeln. Es ist an dieser Stelle nicht endgültig auszumachen, inwieweit aufrichtige Sorge um die Bücher oder die Freude um das Ertappen eines Erwachsenen beim Verstoß gegen schulische Regeln überwiegt, wenn die Schüler*innen nun reinrufen und eine Erklärung für das einfordern, was sie sehen. Was dagegen deutlich wird, ist die situative Infragestellung eingewohnter Ordnungsverhältnisse: Die Künstlerin, ein Erwachsener also gerät in der Schule plötzlich unter Legitimierungsdruck. Doch wenngleich die Schüler*innen diesen Druck auszuüben suchen, die Künstlerin geht darauf insofern nicht ein, als dass sie ihren Monolog nicht aufgrund der Zwischenrufe unterbricht oder im späteren Verlauf eine weitere Erklärung liefert. Beispielhaft für die Iterabilität der Praxis wird diese Situation dadurch, dass die praktizierte Übernahme schulischer Regeln von Seiten der Schüler*innen, gleichsam eine vermeintliche Übergeneralisierung dieser Regeln (Bücher dürfen auch nicht für künstlerische Zwecke zerstört werden), zur Kritik am Unterrichtsgeschehen genutzt wird: Die Schüler*innen agieren ‚mit Schule‘ gegen Schule. Das Aufzeigen dieses systemimmanenten Widerspruchs kann dann als latente Form der Subversion des Unterrichtsgeschehens verstanden werden.

Die Besprechung des kurzen Ausschnitts sei an dieser Stelle abgebrochen, um im Fazit die zentralen Gedanken zu bündeln.

Fazit

Der Beitrag warf einleitende Fragen auf, die nun in Rückblick auf die dargelegten Überlegungen vorläufig beantwortet werden können.

Die Perspektive des *doing* hält seit einigen Jahren erfolgreich Einzug in schulische Forschungskontexte. Nicht zuletzt liegt das an der Stärke dieses Ansatzes, den schulischen Alltag aus dem *Tun* der beteiligten Akteur*innen zu rekonstruieren, bevor normative Setzungen den Blick auf ein ‚was bzw. wie *sollten* Lehrkräfte oder Schüler*innen etwas tun?‘ verengen. Gerade angesichts einer immer wieder abzuwehrenden Überfrachtung der Künste (Baader 2007) ist die praxistheoretische Perspektive des *doings* eine hervorragende Möglichkeit, die Arbeit von Künstler*innen zu rekonstruieren, ohne diese vorschnell an den diskursiv präsenten Ansprüchen und Erwartungen zu messen. Darüber hinaus sind Materialität und Iterabilität gleichermaßen Grundbegriffe des praxistheoretischen Paradigmas als auch relevant für die Arbeit von Künstler*innen, in Schulen wie im Atelier oder auf der Bühne. Die Verknüpfung der bestehenden

Parallelen in der Perspektive eines *doing artist* kann nun nicht nur ein bestehendes methodologisches Desiderat der Forschung zur kulturellen Bildung aufgreifen, die den Blick auf Künstler*innen bisher tendenziell mentalistisch-sprachlich perspektiviert. Darüber hinaus gewinnt die Forschung zur Kulturellen Bildung auch inhaltlich eine weitere Facette, in der die Unwägbarkeit der Künste in actu beschrieben und analysiert werden kann. Darüber hinaus kann auch ein Schlaglicht auf die komplexe, bisweilen prekäre Situation von Künstler*innen in bildenden Kontexten geworfen werden. Das Einfangen dieser Flexibilität und Ambivalenzen, aber auch struktureller Engführungen und den Umgang mit selbigen, ist Stärke einer praxistheoretischen Perspektive auf Künstler*innen an Schulen, die es weiter freizulegen gilt.

Verwendete Literatur

- Baader, Meike Sophia (2007):** Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste? In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur (113-131). Oberhausen: Athena.
- Bennewitz, Hedda (2011):** „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (192-213). Münster: Waxmann.
- Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.) (2007):** Curriculum des Unwägbaren I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena.
- Bilstein, Johannes/Kneip, Winfried (Hrsg.) (2009):** Curriculum des Unwägbaren II. Die Musen als Mägde. Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen: Athena.
- Breidenstein, Georg (2006):** Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith (2015):** Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (2011):** Studies in ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Hörning, Karl Heinz (2004):** Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Reuter, Julia/Hörning, Karl Heinz (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis (19-39). Bielefeld: transcript.
- Jebe, Frank (2019):** Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule. Eine empirische Untersuchung zu den künstlerischen Angeboten im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen. Oberhausen: Athena.
- Keßler, Catharina (2017):** Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Mollenhauer, Klaus (1990):** Die ästhetische Dimension der Bildung: Zur Einführung in den Themenkreis. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 4/1990, 465-467.
- Reckwitz, Andreas (2003):** Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 4/2009, 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2004):** Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Reuter, Julia/Hörning, Karl Heinz (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis (40-54). Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2009):** Praktiken der Reflexivität: eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: Böhle, Fritz/Wehrich, Margit (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit (169-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015):** Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Hilmar (2013):** Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schatzki, Theodore /Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.) (2006):** The practice turn in contemporary theory. London: Routledge.
- Schmidt, Robert (2017):** Praxistheorie. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven (335-344). Wiesbaden: Springer VS.

Zitieren

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

Stefan Gebhard (2020): „Doing Artist“ - Eine praxistheoretische Perspektive auf das Tun von Künstler*innen in bildenden Kontexten. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/doing-artist-praxistheoretische-perspektive-tun-kuenstler-innen-bildenden-kontexten>

(letzter Zugriff am 16.07.2024)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>