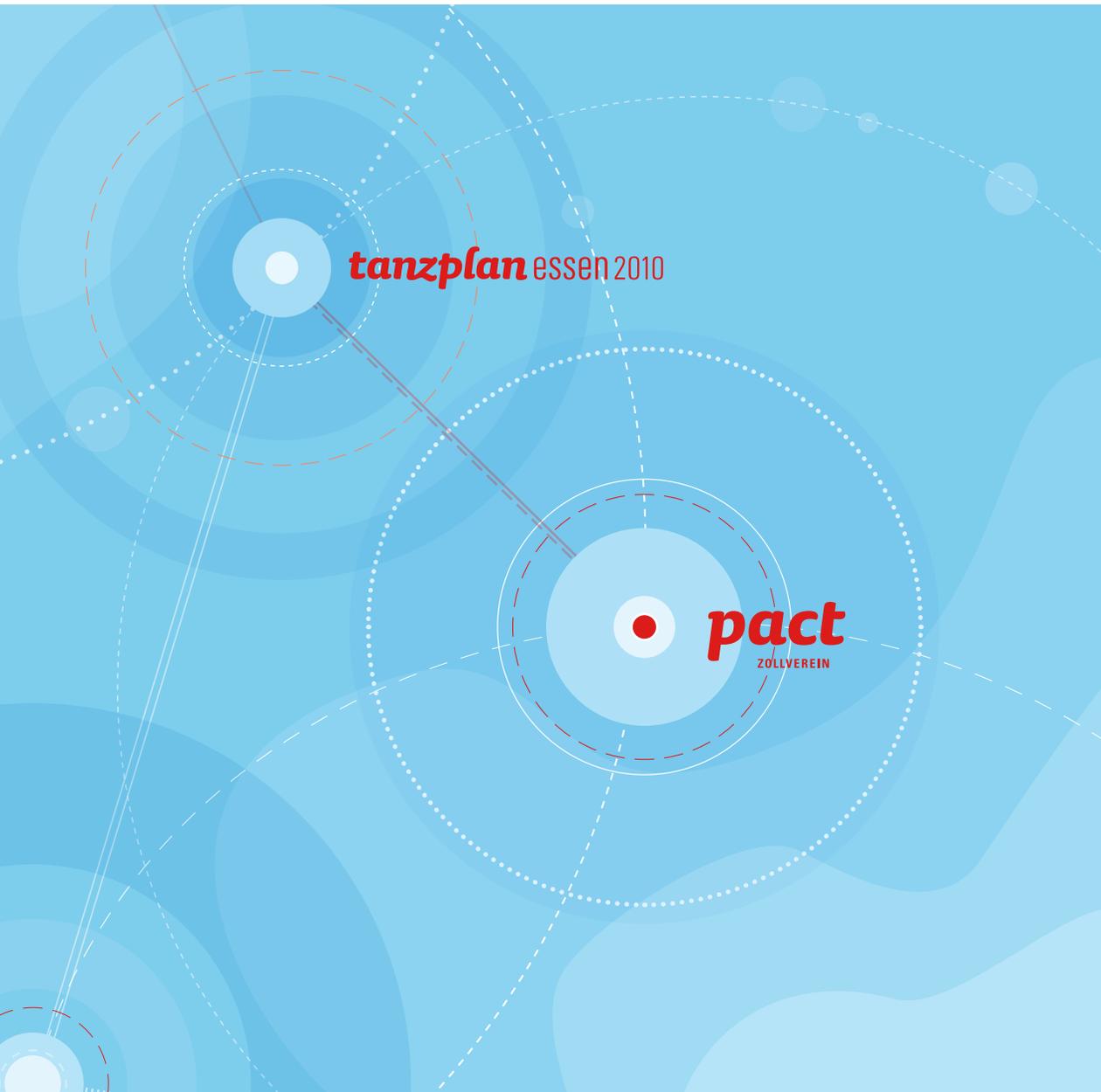


EXPLORATIONEN 07

EIN SYMPOSIUM ÜBER LERNEN

IM RAHMEN VON TANZPLAN ESSEN 2010
PACT ZOLLVEREIN ESSEN, 17.–21. OKTOBER 2007



tanzplan essen 2010

pact
ZOLLVEREIN

EXPLORATIONEN 07 EIN SYMPOSIUM ÜBER LERNEN

IM RAHMEN VON TANZPLAN ESSEN 2010
PACT ZOLLVEREIN ESSEN, 17.–21. OKTOBER 2007

ÖFFENTLICHES PROGRAMM:

17. OKTOBER 2007 18 UHR

LECTURE

BAZON BROCK (D)

›NIETZSCHE CHOREOGRAPHIERT UND GOTT TANZT –
DER KÜNSTLER ALS LEHRER, DER LEHRER ALS KÜNSTLER‹

20. OKTOBER 2007 20 UHR

TANZ SOLO

VINCENT DUNOYER (F/B) / ROSAS

›SISTER‹ (DEUTSCHLANDPREMIERE)

VORWORT

* Der Lesbarkeit halber
verwenden wir bei Personen-
bezeichnungen nur die männliche
grammatische Form.

Im Oktober 2007 wurden die Räume von PACT Zollverein von einer Gruppe wissbegieriger Experten* der unterschiedlichsten Fachgebiete besetzt, die sich entschlossen zeigten, dem Phänomen des Lernens aus den verschiedensten Blickwinkeln näherzurücken. Fünfzehn dieser erklärten Lernaktivisten folgten der Einladung der Initiatoren des Symposiums EXPLORATIONEN 07, weitere 35 hatten sich um die Teilnahme mit einem Motivationsschreiben und einem Lebenslauf beworben.

EXPLORATIONEN ist eines der drei Module von tanzplan essen 2010, einem von Tanzplan Deutschland geförderten Projekt, das sich mit den Bedingungen des Wissenstransfers in künstlerischen Kontexten beschäftigt.

Die erste von insgesamt vier geplanten Ausgaben stellte die These in den Mittelpunkt, dass die Kunstpraxis wertvolle Ressourcen für ein lustvolles Lernen bereithält.

An insgesamt vier Symposiumstagen verwoben Künstler, Wissenschaftler, Kunstvermittler, Raumexperten, Architekten und Pädagogen ein ganzes Spektrum von Gedanken, Theorien und Überlegungen zu einem konsistenten Thement Teppich, der oft unerwartete Perspektiven für ein Umdenken über Lehren und Lernen eröffnete.

Beginnend mit einem Text von Christoph Benjamin Schulz sollen die folgenden Seiten einen Einblick in das Geschehen vor Ort geben. Der Autor verfolgt fünf thematische Linien, die die Beiträge der geladenen Experten in einer sehr persönlichen Auswahl von Momenten und inhaltlichen Akzentuierung miteinander verknüpfen.

Die dokumentarischen Texte der Journalistin Melanie Suchy, die sich an diese Ausführungen anschließen, vertiefen das von ihm nur Gestreifte und ergänzen es mit vielen Details. Auch die Experten selbst kommen zu Wort: Ihre Stimmen finden sich versprengt zwischen den Seiten und bereichern das Geschriebene im wahrsten Sinne des Wortes um eine weitere Farbe.

In der Hoffnung, den geeigneten Leser auf die ein oder andere Fährte zu locken, wünschen wir viel Vergnügen bei der Lektüre.

LERNEN LERNEN LERNEN

CHRISTOPH BENJAMIN SCHULZ

HEINZ VON FÖRSTER

»Bitte nie zu sagen, »das ist langweilig, das kenne ich schon«. Das ist die größte Katastrophe! Immer wieder sagen, »ich habe keine Ahnung, ich möchte das noch einmal erleben.«

Nicht erst seit den Pisa Studien, die die Schwierigkeiten schulischen Lernens und etablierter Lernmethoden ans Licht gebracht und gerade in Deutschland zu einem viel diskutierten Thema gemacht haben, wird dem Lernen viel Beachtung geschenkt. Denn die Notwendigkeit des Lernens, in all seinen Facetten, ist uns sehr präsent und plausibel. Das, was gelernt wird – wie auch das, wovon oder von wem gelernt wird –, ist dabei naturgemäß sehr unterschiedlich, persönlich und kontextabhängig, wie auch die Prozesse des Lernens selbst individuell höchst verschieden sind, und das Gelingen von diversen pädagogischen Konzepten und Techniken der Wissensvermittlung abhängig ist. Diese Vielschichtigkeit sichtbar zu machen, um sie dann betrachten zu können, ist folglich ein komplexes Unterfangen. Zumal wenn es darum geht, eine strukturelle Komplexität und Interdependenz zahlreicher Faktoren abzubilden, die über ein einfaches Sender-Empfänger Modell von Lehrendem und Lernendem hinaus geht. Sobald das Lernen sichtbar wird, so scheint es, wird es schematisch, typisiert und damit der Prozess des Lernens auf den Erfolg bei der Vermittlung der Lern-Botschaft reduziert. Im Folgenden sollen exemplarisch einige der zentralen thematischen Linien verfolgt werden, die die Diskussion dieser Tage bestimmt haben.



DIE UNSICHTBARKEIT DES LERNENS

Ein besonderes Augenmerk des Symposiums lag nicht nur auf der Vielschichtigkeit, sondern vor allem auf der Unsichtbarkeit des Lernens sowie insbesondere des noch zu Lernenden – gerade wenn es darum geht, Neues, noch Unbekanntes und Ungewohntes zu lernen oder das zu Lernende im Prozess des Lernens selbst erst zu entdecken. Das Symposium begann in diesem Sinne programmatisch mit der Einladung zu einem gemeinsamen Spaziergang mit **Boris Sieverts**, der sich von dem als Ausflugs- und Bildungsziel bekannten Weltkulturerbe Zeche Zollverein wegbewegte und die Teilnehmer abseits der vertrauten und angelegten Pfade führte. Sieverts, Künstler und Reiseleiter, lenkte dabei den Blick auf die Details der städteräumlichen Umgebung, auf das, was im Vorbeigehen leicht übersehen wird, von dem sonst nichts gelernt wird. So zeigte sich gleich zu Beginn die Unterschiedlichkeit von Lernstilen und Ansprüchen an Hand der Diskrepanz zwischen einem produktiven Lernen können und einem Lernen müssen kanonisierten Wissens – zeigte sich nicht zuletzt auch das implizit subversive Potential des Themas dieser Tage.

Und auch der Titel des abschließenden Beitrags ließ ahnen, dass so etwas wie Unsichtbarkeit eine Rolle spielen würde: »Über Wissen, von dem wir nichts Wissen«. **Gesa Ziemer**, Professorin für Ästhetik und Kulturtheorie, ging es um die Komplizenschaft. Im Gegensatz zu sichtbaren und institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit eine höchst diskrete Form der Kooperation, die sich durch das Agieren im Verborgenen auszeichnet und von einer unsichtbaren Verbundenheit profitiert – einem Lernen untereinander, das im Bereich des weithin Unbeobachteten stattfindet. Insofern verbirgt die Komplizenschaft ein Wissen, von dem sonst niemand weiß. Es handelt im Hintergrund, untereinander, unsichtbar. Das Lernen voneinander, ohne eine Hierarchie, die beim Lernen die Richtung angibt, bestimmte auch den Arbeitsprozess, den Katrin Deufert und Thomas Plischke von **artistwin** an Hand ihres letzten Bühnenstücks vorgestellt und in Form eines Workshops demonstriert haben. Auch hier ging es um ein Arbeiten miteinander und Lernen voneinander, das durch die Weitergabe von Notizzetteln organisiert wurde und sich deutlich von dem rhetorischen Abstecken individueller Positionen in den Gesprächssituationen unterschied.

Und auf eine wiederum ganz andere Weise richtete der Vortrag des Haptonoms und Gynäkologen **Mehdi Djalali** den Blick auf ein unsichtbares Lernen, auf das intrauterine Lernen des Embryos während der Schwangerschaft, und vertrat die These, dass das Lernen nicht erst im Kindesalter beginne, sondern bereits vor der Geburt Lernprozesse beobachtet werden können, deren gezielte Förderung sich prägend auf das zukünftige Lernvermögen auswirkten. Lernen, so auch **Cornelius Borck**, Professor für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin und Naturwissenschaften, ist etwas, das Gehirne schon tun, wenn sie prozessieren. Man lernt also selbst dann, wenn man scheinbar nichts lernt. Oder anders ausgedrückt: Man kann gar nicht Nichts lernen. Man lernt immer – nur merkt man es nicht, wenn man nicht gezielt hinschaut. Um das Lernen besser zu verstehen, bemühe sich die Hirnforschung immer wieder, das Lernen sichtbar zu machen und über die Visualisierung neue Erkenntnisse zu gewinnen. Und so würde die Wissenschaft in zwanzig Jahren das Lernen völlig anders erklären, nicht zuletzt auch deshalb, weil man es mit neuen Bildgebungsverfahren anders sichtbar machen können wird.

DIE BEWEGUNG DES LERNENS

Immer wieder ging es in diesen Tagen um die Bedeutung der Bewegung für das Lernen. Das Lernen bedarf der Bewegung; kein Lernen im Stillstand. Bewegung ist konstitutives Element jeden Lernprozesses. Dabei kann diese als ein kontinuierliches Unterwegs-Sein verstanden werden, als körperliche Bewegung durch einen Raum oder Kontext, wie auch, abstrakter, als rein immaterielle und geistige Bewegung, als ein Bewegen von Gedankeninhalten. »Tatsachen, die die Wissenschaft feststellt, hat sie vorher hergestellt« – kommentierte **Cornelius Borck** als Wissenschaftshistoriker selbstkritisch den Wert und die Gültigkeit der Resultate wissenschaftlicher Forschung und plädierte für das Freisetzen von Lernpotential durch einen Prozess des Fragens statt für ein zufriedenes Feststellen von Ergebnissen, die sich notwendig überleben. Erkenntnisse des Lernens müssen in Bewegung bleiben, müssen wieder verlernt werden, um weiter lernen zu können.



Bei **Boris Sieverts** bestand die Bewegung im Spaziergang quer durch die Landschaft als komplexes und vielschichtiges Ergebnis des Ineinandergreifens von geographischer Voraussetzung und kulturellem Eingriff. Vor dem Hintergrund der in der diesbezüglich besonders vielschichtigen Region Ruhrgebiet angesiedelten Institution PACT Zollverein wurde sie in dem Workshop mit **Antony Rizzi** und **Allison Brown**, beide ehemalige Tänzer aus der Kompanie von William Forsythe, aber auch noch einmal choreographisch nachvollzogen. Das Lernen von Bewegung durch die Bewegung des eigenen Körpers. Wobei hier nicht nur ein Lernen für die Bewegung im Rahmen ihrer choreographischen Formung gemeint war, sondern ein Lernen von der tänzerischen Bewegung für die intellektuelle Beweglichkeit, die es ermöglicht, Perspektiven wie Körperteile im Raum zu verschieben, zu dehnen, zu beschleunigen, fallen zu lassen und wieder auf zu nehmen, sowie Standpunkte und vor allem ständig neue Fragen aufwerfen zu können. Auch zahlreiche Aspekte des Beitrags der Raumplanerin **Frauke Burgdorff** waren vor dem Hintergrund der Bedeutung der Bewegung zu verstehen. Sie referierte über Klassenzimmer und die spezifischen architektonischen Räume des Lernens in Schulen, in denen sich Schüler und Schülerinnen während ihrer Ausbildung tagtäglich bewegen und in denen diese Bewegung immer wieder Berücksichtigung fand – mindestens in den hier vorgestellten, sehr avancierten Konzepten.

DIE ZEIT DES LERNENS UND DER RAUM

Wenn man das Lernen als Bewegung versteht, wird vor allem noch einmal deutlich, wie elementar und folgenreich es an Zeit und Raum gebunden ist, wie abhängig es von dem Kontext ist, in dem es stattfindet. Die Institutionalisierung des Lernens, die sich im Klassenzimmer konventioneller Weise in der alltäglichen Konfrontation von Lehrkörper und Schülern widerspiegelt, ist dabei noch einmal als eine Laborsituation in Erscheinung getreten, eine vor allen Dingen ökonomisch effiziente Lösung, die die Bewegung auf ein Minimum reduziert und die die Auseinandersetzung mit dem Potential kontingenter Lernräume umso produktiver werden ließ – mit Räumen, deren Qualität gerade darin besteht, nicht für das Lernen eingerichtet und durch das Lehren kodiert zu sein – in denen man, sozusagen, *unsichtbar* lernen kann.

Der Kunstpädagoge **Ulrich Schötter** hat mit Blick auf die spezifischen Lernmöglichkeiten im Rahmen von Ausstellungsbesuchen – und natürlich auch auf Zeit-Räume, die mit Hilfe von Bewegung erschlossen werden, – über seine Arbeit auf der Documenta 12 berichtet und der Notwendigkeit Ausdruck verliehen, auch im Bereich der Kunstvermittlung neue Wege zu gehen. Gerade der zeitgenössischen Kunst, die sich einem hermeneutischen Verstehen weitgehend verweigert, die mit der Gültigkeit unterschiedlicher Lesarten spielt und disparate Lektüren geradezu provoziert, kann eine Vermittlung von Kunst, die sich auf ein vermeintlich »richtiges« Verstehen kapriziert, nicht mehr gerecht werden. Der Status des Ausstellungsführers, der instruierten, institutionalisierten und autorisierten Kompetenz, sollte einer moderierenden Instanz weichen, die unterschiedliche Formate des Gesprächs über Kunst zu ermöglichen versucht und nicht zuletzt auch den Umstand der Führung selbst kritisch mit den Besuchern hinterfragt. Es geht also nicht mehr um ein Lernen »über« oder gar »für« Kunst, sondern um ein Lernen von und mit Kunst.

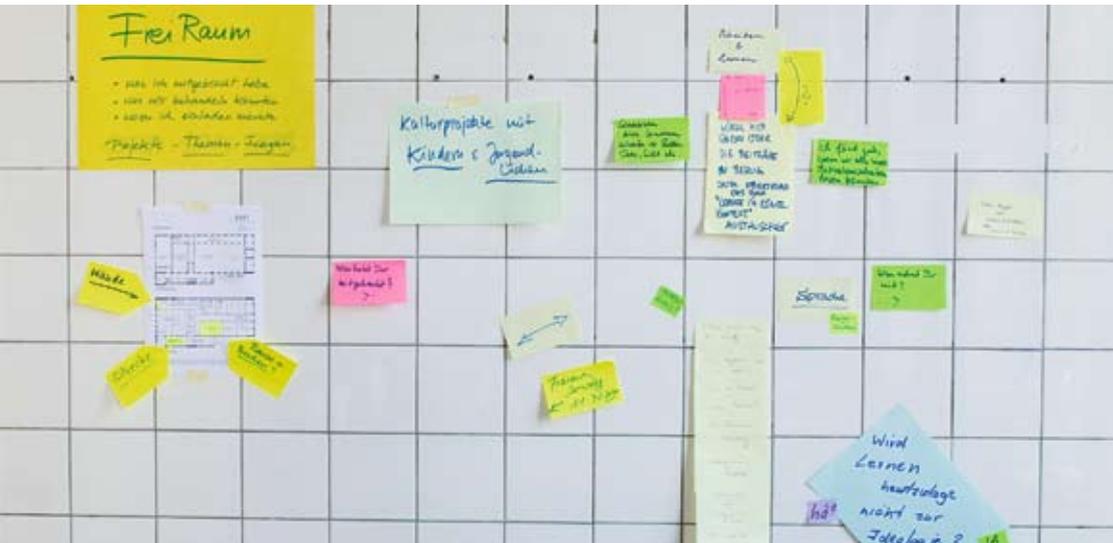
Für **Tor Lindstrand**, Architekt und Mitbegründer des Zwei-Mann Kollektivs International Festival, waren es in den vergangenen Jahren die vernachlässigten, weil scheinbar unsignifikanten, insofern in gewisser Weise auch unsichtbaren, Zeit-Räume im Theater, die ihm Anlass zu performativen Aktionen waren, um die Konventionen selbst experimenteller Theaterformen sichtbar machen zu können. Dabei waren diese Interventionen genau in solchen Zwischenräumen angesiedelt, die Moment *und* Ort sind, die sich aber mangels einer spezifischen ästhetischen Nutzbarmachung zumeist der Beobachtung entziehen und zur unhinterfragten Rahmenbedingung werden. Das ist eben Theater; dazu gehören das Foyer, die wenigen Minuten vor Beginn der Aufführung, aber vielleicht auch schon der Weg ins Theater. Mit nachhaltigen konzeptuellen Eingriffen in die Infrastruktur des Theaterbetriebs erkunden Lindstrand und Mårten Spångberg den institutionellen Rahmen, in dem sie agieren, und öffnen Zeiträume, in denen sich gerade das über Theater lernen lässt, was sich auf der Bühne nicht darstellen ließe.



DIE GESCHICHTEN DES LERNENS

Ganz kurz: Das Interessanteste war auf diesem Symposium, nicht durch die Geschichte des Lernens, den Blick zurück zu lernen, sondern durch Geschichten. Dies resultierte vor allem daraus, dass der Schwerpunkt auf dem Prozess des Lernens lag, ohne den Teilnehmern dabei etwas beibringen zu wollen.

Mit Ausnahme von **Bazon Brock**, Professor emeritus für Kunst und Ästhetik, war auf der Tagung nicht ein »ordentlicher« Theoretiker vertreten. Alle waren vor allem als Praktiker des Lernens eingeladen. Und darin zeigt sich im Nachhinein eine überraschende Qualität des Symposiums, die die Veranstaltung aus dem Angebot vermeintlich streng wissenschaftlicher Zusammenkünfte hervorhob. Das Lernen ist nicht als Thema der einzelnen Vorträge und Gespräche exponiert und aus dem sicheren Abstand der theoretischen Reflexion beobachtet, sondern praktiziert worden. Es ist einfach passiert.



DIE REFLEXION DES LERNENS

›Unlearning privilege‹ – dieser von Gayatri Spivak aus den ›Post Colonial Studies‹ entlehnte Begriff ist zum Zauberwort des Symposiums geworden. Die Kulturwissenschaftlerin **Carmen Mörsch** hat ihn ins Spiel gebracht und davon berichtet, wie er ihre theoretische Arbeit im Hintergrund des Programms der Kunstvermittlung der Documenta 12 inspiriert und geprägt hat. Durch das Exponieren und somit auch das zur Diskussion stellen von angelernten oder institutionalisierten Privilegien, die fachliche Aussagen autorisieren, den Sprecher legitimieren und den Redner vom Zuhörer trennen, sollte aus der konventionellen Museumsführung und der eindimensionalen Vermittlung von Wissen ein Gespräch über Kunst, aus dem Diskurs der Disziplin eine offene gesellschaftliche Diskussion werden, an der sich sehr unterschiedliche Kompetenzen beteiligen können. Das vermeintlich Kunstfremde soll dergestalt zu einer weiteren Perspektive werden, die einen neuen Blick auf Kunstwerke ermöglicht, und nicht zuletzt auch ein gemeinsames Lernen, um nicht nur ihrer Polyvalenz, sondern auch der Komplexität ihres Kontextes, der Realität, in der sie sich verorten, Rechnung zu tragen. Denn unser Wissen zeichnet sich janusköpfig auch durch das aus, was wir nicht wissen. Jedes Wissen unterliegt kontextuellen Rahmenbedingungen, zeigt sich bei genauerer Betrachtung als bedingtes Wissen. Und die Grenzen unseres Wissens haben Gründe, die durch das Wissen anderer nicht nur ergänzt und erweitert, sondern auch strukturell hinterfragt werden müssen. Diese Bedingtheit des eigenen Wissens, auch als Basis eines eigenen Standpunktes, gilt es zu akzeptieren und zu reflektieren, um so nicht zuletzt auch die eigenen Lernprozesse kritisch in Frage stellen zu können.

Bazon Brock hatte in seinem einführenden Rundschlagsvortrag schon den Wert der Frage betont und die Kompetenz des Fragens vor allem mit einer künstlerischen Herangehensweise verknüpft. Die Botschaft der Kunst sei, so Brock, dass es keine Lösungen gäbe, denn sonst wäre die Kunst ganz schnell am Ende! In der Kunst ließen sich Probleme nur durch das Aufwerfen neuer Probleme lösen. Künstler sind demnach vor allen Dingen exemplarische Problementwickler. Künstler, die etwas Neues entwickeln, die bekanntes Terrain verlassen, demonstrieren beispielhaft, was es heißt, in einer hochspezialisierten Welt zu leben und zu lernen. Denn spezialisiert sein heißt, von immer mehr Dingen immer weniger verstehen. In diesem Sinne war sicher auch **Gesa Ziemer** zu verstehen: »Wissenschaft ist gut, wenn sie das Leben komplizierter macht.« Eine provozierende These, die man sicher auch bezüglich des Lernens umformulieren kann: Lernen ist dann interessant, wenn man nicht weiß, worum es geht.

DAS ENDE DES LERNENS

Sind Lösungen also noch Lösungen? Und helfen uns Antworten weiter, wenn es ums Lernen geht? Was muss das Lernen leisten? Und was muss es zukünftig können? Was man in der Auseinandersetzung mit Kunst für das Lernen lernen kann, das haben diese Tage gezeigt, ist die Vorläufigkeit von Lösungen und die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Lernens, das stets auch die eigenen Antworten überarbeitet. Und gerade im Umgang mit zeitgenössischer Kunst kann man dabei lernen, dass das Lernen langweilig ist, solange es ums Verstehen geht, und um Lösungen, die Probleme abschaffen wollen.

Gerade das Nichtverstehen, das nicht nur im Umgang mit Kunst immer wieder eine Quelle der Frustration darstellt, sondern als misslungenes Lernen, als Fehlschlag auf die Erfolglosigkeit der Bemühung verweist und auf die somit vertane Zeit, hat in diesen Tagen seine negative Konnotation verloren und eine Aufwertung erfahren, indem es von einem unbefriedigenden Arbeitsergebnis zu einem Potential geworden ist, Fragen entwickeln und stellen zu können. Mit **Bazon Brock** könnte man geradezu meinen, dass man erst dann einen Schritt weitergekommen ist, wenn man nichts mehr versteht von dem, was vorher noch klar erschien. Lernen hieße in diesem Sinne vor allem eines: sich selbst zu verunsichern.

Neben dem Lernen von Allgemeinwissen verdient also auch das nicht ziel- und ergebnisorientierte Lernen eine besondere Aufmerksamkeit – ein Lernen um seiner selbst willen, das zunächst ohne ein Ergebnis auskommt und nicht mit Blick auf Lösungen funktionalisiert und verwertet wird. Um sein Potential weiter ausschöpfen zu können, muss das Lernen nicht diszipliniert werden, indem es auf die Vermittlung von Wissen reduziert wird, sondern muss selbst zu einer Disziplin werden, deren Aufgabe das Entdecken ist. Es muss zu einer Forschungsaufgabe werden, einer Praxis ohne Ziel.

Wir müssen also nicht nur lernen, und lernen lernen, sondern das Lernen lernen lernen.

BEWEGUNGEN DES SUCHENS UND FINDENS

EIN DOKUMENT VON MELANIE SUCHY



Auf eigenen Füßen die Welt erkunden: Der Künstler und Reiseführer Boris Sieverts nahm die Symposiumsteilnehmer am ersten Vormittag mit auf die Exploration einer Landschaft. Der kilometerlange Weg von der Waschkaue aus übers Zechenland, durch Stadtteile hindurch und über Abraumhalden hinüber verband Gegenwart und Vergangenheit, Oberfläche und Erdentiefe, Natur und Industrie, Fortbewegung und Pause, Überblicke und Details.

Auch die anderen geladenen Experten führten die Teilnehmer durch Gebiete, Fachgebiete, deren Ferne oder Nähe, Fremdheit oder Vertrautheit vom Ausgangspunkt jedes Einzelnen abhing. Sie zeigten auf Panoramen und auf Einzelheiten, gingen geradeaus oder in Kurven. Zweifellos ist auch Zuhören eine Bewegung: Geschichten, Informationen, Argumentationen und Phantasien zu folgen.

BORIS SIEVERTS KÖLN

KÜNSTLER UND REISEFÜHRER

Seinen Beruf erklärt Boris Sieverts so: »Ein Barfußhistoriker ist jemand, der historisch interessiert und versiert ist, ohne eine professionelle Ausbildung dafür zu haben. (...) Er saugt alles auf, was mit seiner eigenen Lebenswirklichkeit irgendwie in Verbindung zu bringen ist. In meinem Falle heißt das, dass ich das Gebiet, durch das ich führen soll, erst mal, wenigstens ein bißchen, zu meiner eigenen Lebenswirklichkeit werden lassen muß.«

Zu Fuß, per Straßenbahn und Fahrrad lässt er die Teilnehmer wandern und fahren vom Choreographischen Zentrum aus, hintenrum, über die »Industrienatur auf Zollverein«. Sieverts führt, wie er zusammenfasst, zum »Siedlungsgrün der 50er-Jahre, 60er-Jahre-Schule auf ehemaligem Sumpfgelände, Tafel auf grünem Rechteck zwischen Häusern, Friedhof mit Stadtlandschaft, Kirche mit Klausur, Verkehrsschneise als Stadtteilzentrum, Straßenbahn als fahrender Bürgersteig, Katernberg, wie es singt und lacht, Freilichtmuseum Meerbruchstraße, Panoramaradweg auf Bahntrasse, Panoramablick auf Kokerei, Der letzte Winkel (Siedlung Lohmannshof) – Stadtgrenze Essen/Gelsenkirchen und gleichzeitig Regierungsbezirksgrenze. Entlang des Bahngleises mit Blick auf Nordrand von Zollvereinland, Birkenwald, Siedlungsgrün, Pferdehof vor 6(!) Kaminen«. Dabei gibt er zwar die Wege vor, erklärt einiges, beantwortet Fragen, doch sammelt jeder auch seine eigenen Eindrücke in dieser merkwürdigen Land- und Stadtschaft mit ihrer ruppigen Poesie.

Warum sieht es hier so aus? Sich diese Frage zu stellen, ist der Beginn einer Lernerfahrung, die im Gewohnten und Bewohnten nach Gründen seiner Entstehung sucht und ihm dadurch seine Besonderheit zurückgibt. Wo man geht und steht, kann man lernen. Etwa über den Boden: Auf dem riesigen Zechengelände mit seinen ehemaligen Grubenfeldern ist er hart und eigentlich unfruchtbar. Der Boden ist Gestein, manchmal auch sauer, wo der Setzungsboden für Abschlämme aus der Kohlenwäsche war. Sie kamen aus 1000 Metern Tiefe. Das Unterste wurde zuoberst gekehrt, wo wir auf eine kahle Kuhle schauen. Später erklimmen wir einen spärlich bewachsenen Hügel aus »Unterstem«. Zutage geförderte Steine wurden zu Haus-Halden. Je riesiger sie seit den 1960er Jahren wurden, desto unsichtbarer wurde eigentlich schon die Industrie selber.



Die Arbeit im Untergrund veränderte also die Welt oben und tut es bis heute. Die alten Stollen überall im Boden, die immer mal wieder mal in sich zusammen sacken, verursachen Senkungsschäden an der Oberfläche. Schräge Wände und Senkrisse in Gebäuden sind keine Seltenheit im Ruhrgebiet.

Die Bomben im Zweiten Weltkrieg brachten Zerstörung von oben. Sie trafen auch die alte Kirche auf dem vorindustriellen Stoppenberg, Zentrum eines Damenstifts aus dem 11. Jahrhundert, die danach wieder aufgebaut wurde, umgeben von einem Friedhof am Hang. »Unbeschuhte Karmelittinnen« bewohnen und bewirtschaften heute das Stift, ein Orden, der sich von der Außenwelt abschließt. Eine ältere Nonne lässt sich dennoch gut gelaunt von der Exploratorengruppe befragen. Warum und wie jemand so lebt, wagt keiner sie zu fragen; doch wird darüber anschließend eifrig spekuliert.



In der Nachbarschaft prunkt die Jugendstilkirche St.-Nikolaus von 1907. Nachdem Industrie und Bergbau Arbeitsplätze geschaffen hatten, und Menschen herkamen, »die entwurzelt waren und jetzt hier wieder neu Wurzeln schlagen wollten«, musste hier eine neue größere Kirche gebaut werden, erklärte Bischof Felix Glenn zur Feier ihrer 100-jährigen Gründung. Auch eine Art, mit dem Boden umzugehen: Wurzelschlagen. Sich mit einer Tradition zu verbinden, sich festlegen. Wie wurzeln diejenigen, die später einwanderten und keine Christen sind? Zumindest in der kirchlich getragenen Ganztagschule aus den 60er-Jahren, deren etwas maroden Betonbau wir durchqueren, sind muslimische Kinder nicht willkommen. Die Erläuterungen des Realschuldirektors dazu verheddern sich im Anekdotischen. Die Schule übrigens wurde, wie ganz Katernberg, auf Sumpf gebaut.

Der Essener Norden ist heute eine sozial schwache Gegend. In den Stadtteilen um die Zeche herum zeigt uns Boris Sieverts typische Straßen mit 50er-Jahre-Bergmannshäuschen, Resten von Gründerzeitarchitektur, Mehrfamilienhäusern mit viel gemeinsamem Rasen dazwischen. Eins der saftigen Grüns im Mittelpunkt einer Häusergruppe funktionieren die Exploratoren zur Gaststube um und tafeln an Biertischen. Alte Siedlungsstrukturen sind noch in einer beschaulichen Reihe niedriger Backsteinhäuser sichtbar, mit ehemaligen Schuppen, Ställen, Gärten zur Selbstversorgung auf der Hinterseite. Das Zentrum des Stadtteils Stoppenberg ist nur eine dröhnende Straße mit Läden im Erdgeschoss. Diese Städte wuchsen eben auch halb wild: Kreuzungen mit scharfen Winkeln und die zu engen Straßen stammen aus ländlicher Zeit. Hier reisen wir einige Stationen mit der Straßenbahn Linie 107, die vom noblen Essener Süden bis zum Hauptbahnhof Gelsenkirchen das Innere der Stadt sammelt und fortbewegt. Nach wahrlich ländlicher Idylle schaut schließlich der Pferdehof aus. Von hier aus sieht man sechs Schornsteine der Kokerei in die Luft staken wie Riesenskulpturen. Die Kunst liegt im Auge des Betrachters.

BORIS SIEVERTS

»Was ich den Teilnehmern vermitteln wollte: Die Freiheit der Bewegung, eine ruhrgebietstypische Stadtlandschaft, die Erdanziehungskraft von Zollverein auf die umgebenden Stadtteile aus seiner Geschichte heraus (...). Die Dynamik von Katernberg, zu der auch der Verfall gehört. (...) Die Abwesenheit von Berührungängsten. Volle und leere Räume, also Dichte und Weite. Pfade. Schneisen. Panoramen. Warum diese Art der Vermittlung? Weil sie die direkteste ist: »Komm mit, ich zeig' Dir was!«. Was hat das mit Lernen zu tun? Ich habe Schule, sobald die erste Faszination des Schreibens und Rechnens (die ja fast wie eine Naturerfahrung ist) vorbei war, immer gehasst. Weil sie einen mit der Lehre aus Erfahrungen konfrontiert, die man selber nicht gemacht hat. Natürlich kann man nicht jeden das Rad neu erfinden lassen, aber das Ausmaß, in dem man Formeln, Verfahren und Ergebnisse vermittelt bekommt, die für einen selber mit keinerlei Ahaerlebnis verbunden sind, finde ich schon schlimm. Deshalb dieser direkte Weg, die Leute mitzunehmen und über die Spuren der Menschen in der Landschaft und die Spuren der Landschaft in den Städten die große Story unserer Kultur zu erzählen. Ob das Kunst ist, weiß ich nicht. Um es mit den Worten von Sister Corita zu sagen: »We have no art. We do everything as good as we can.«

INGRID L. ERNST

»Dieses Gehen ins Heterogene der Umgebung der ehemaligen Zechananlage erschuf eine besondere Art von Anwesenheit, erstellte ein besonderes Konzept von Energie für die folgenden Zeiträume. Mit Straßenbahn, Fahrrädern wurde zu Ecken, Nischen, zu versteckten Orten und Plätzen geführt. Wie die Pfadfinder zog die Gruppe durch versteckte Trampelpfade, entlang von stillgelegten Bahngleisen, quer durch den urbanen Weichraum der Stadt Essen. Durch das Karmeliterkloster, die Siedlungen mit den Zwischenwiesen, die mit Birkenwäldchen zugewachsenen Halden, die gekurvten Straßen an den Bühnenhaften Hausfassaden wurden die monumentalen Architekturen des ehemaligen Kohleabbaus auf gespenstische Weise präsent. Die geschundene Erde, verbogen und geschrägt, die immer wieder auftauchenden Ansichten von Stadtbildern, von denen man glaubte, sie schon irgendwo einmal gesehen zu haben, machten die Verschiebungen und Überlappungen dieses Ortes begreifbar. Mit dem Symposium im Rücken erschien auf einmal das Ineinandergreifen von Räumen und Räumchen, von aktiven und passiven Plätzen und Punkten, von Flächen und Höhen wie eine Metapher für die Veranstaltung und ihren Ort. Mitten auf einer Wiese zwischen zweigeschossigen Wohnblöcken tat sich ein nobel eingedeckter Tisch beladen mit mediterranen Köstlichkeiten auf und versammelte schon nach den ersten Stunden des Zusammenseins alle Teilnehmer im öffentlichen Raum an einem gemeinsamen Tisch.«

ÖZGE TOMRUK

»Den Schuldirektor der rein christlichen Schule habe ich auf Video. »Ballung der muslimischen Kinder« findet er problematisch. Schreck!!!! Kein Mensch reagiert darauf. Wo bin ich denn gelandet? Ich bin wahrscheinlich auch die Einzige hier mit muslimisch-kultureller Zugehörigkeit. Bis Carmen Mörsch ihn fragt, ob er denn die Ballung der christlichen Kinder nicht problematisch fände. Cool!«



MEHDI DJALALI DÜSSELDORF

ARZT UND HAPTONOM

Buchstäblich ins Innere und zu den Urgründen des Lernens führt der Vortrag des Gynäkologen Mehdi Djalali. Für ihn ist Lernen Erfahrung, die mit der Befruchtung beginnt. Früheste emotionale Wahrnehmungen beeinflussen das spätere Lernverhalten; und die Entwicklung der Sinnesorgane ist für die Entwicklung des Gehirns wichtig. Als erstes entwickelt sich der Tastsinn; die Haut wird zum größten Sinnesorgan. Vor allem durch sie mit der Mutter verbunden, macht das Kind die Erfahrung selbstbestimmten lustvollen Lernens.

EINE LEKTION FÜRS LEBEN – PRÄNATALE ERFAHRUNGEN

Djalali zufolge gefährdet die Apparatedizin, die sich heute direkten Zugang zum Uterus verschafft, das positive Erlebnis der eigenen Lernfähigkeit des Kindes, dem so das Gefühl vermittelt wird, infrage gestellt zu werden, Normen erfüllen zu müssen. Das Urvertrauen, bedingungslos akzeptiert zu sein, geht so verloren und kann dann nur »ein Leben lang herumstolpernd gesucht werden«. Der Angst um Kind und Geburt mit Kontrolle zu begegnen, führe später zu psychischen Problemen und Lernschwierigkeiten. Auf die Stimme kann das Kind im Mutterleib nicht so reagieren wie auf Bewegung und Berührung. Der hochsensible Kontakt über die Haut erfolgt ganzkörperlich, jederzeit, also ohne jede Bedingung. Haptonomie, die Wissenschaft der Affektivität, nutzt das Wissen darum für die Schwangerschaft und für die Zeit danach. Denn nach der Geburt erleben, laut Djalali, 90 % der Kinder viel zu oberflächlichen und seltenen Körperkontakt. Die Haut wird nicht mehr als offenes Organ wahrgenommen, sondern wird eingehüllt, ihre Verletzbarkeit wird betont, Nähe wird bedrohlich oder gar zum Tabu. Wenn das Kind selbst Berührungen nur »unter Bedingung« (etwa zur Beruhigung) erfährt, wird es später selbst nicht fähig sein, wirkliche Nähe zu anderen zulassen zu können. Der Kontakt jedoch darf das Kind nicht in Abhängigkeit bringen, sondern muss seine Autonomie unterstützen. Die Erfahrung, etwa 2000 Kinder mit Haptonomie zur Geburt begleitet zu haben, hat Djalali gelehrt, wie Kinder auf diese Weise angstfrei und liebevoll unterstützt, Urvertrauen entwickeln können.

Ausschnitte eines Lehrfilms aus den 60er-Jahren zeigen die in seiner Entstehungszeit durchaus positiv konnotierte körperliche Distanz in der Mutter-Kind-Beziehung. Die Bemerkung, das sei doch heute anders, kontert Djalali, das sehe oberflächlich heute anders aus, aber zu 98 % sei es nicht optimal; diese Distanzierung sei ein weltweiter Trend. »Ein Kind macht bei der Geburt die Erfahrung, sich selber zu gebären. Das ist die größte Lernerfahrung«, so Djalali. Der Kaiserschnitt, der überall auf dem Vormarsch ist, verhindert das. Die unruhigen Reaktionen unter den Zuhörern bei einigen seiner Ausführungen, etwa der These »Zwei Drittel von uns sind eigentlich ungewollt« oder seiner Skepsis gegenüber der Apparatedizin, wundern Djalali nicht. »Nichts ist emotionaler als die eigene Erfahrung mit der Geburt.«





Fragen nach Distanz und Kontakt stellen sich ebenfalls, wenn auch anders, in Schulen. In genau dafür bestimmten Gebäuden findet staatlich organisiertes Lernen statt, immer in Gruppen. Auf welche Weise, wird zunehmend in Frage gestellt. Eine Wissensgesellschaft, die Wert auf Bildung entsprechend individueller Fähigkeiten legt, braucht Bildungskonzepte, denen es nicht um ›Fitmachen‹, sondern um Befähigen zum Leben, zu Eigenverantwortlichkeit geht, so führt Frauke Burgdorff ihren Vortrag ein. Verschiedene Typen des Lernens sollte man berücksichtigen, und auch die unterschiedlichen Rhythmen und Aktivitäten in einer Schule, wie Präsentation und Rückzug, sollten einen Platz finden. Solche Überlegungen verabschieden sich von der ›Klassen-Box‹ der 60er Jahre und versuchen, in jenen alten oder auch in neuen Räumen neue Strategien zu gestalten. Weil der durch die Lernpläne generierte Druck auf die Lehrer dazu führt, dass viele von ihnen den Frontalunterricht bevorzugen, muss bei neuen Konzepten auch über die Lehrenden gesprochen werden.

LERNRÄUME SCHAFFEN DENKRÄUME

Frauke Burgdorff stellt einige exemplarisch moderne Schulbauten vor: die Open Lucht School in Amsterdam, erbaut in den 1930er Jahren, die Geschwister-Scholl-Schule Lünen von Hans Scharoun, Beispiel für die sogenannte humane Schularchitektur in den 1950er-Jahren, die Polygoon School in Almere von Hermann Hertzberger (1992), die Brede School De Matrix von Marlies Rohmer im niederländischen Hardenberg (2007). Klassenräume wurden als ›Heimat‹ mit je eigenem Garten für die Unter- und Mittelstufenklassen gebaut; der Grundriss der Aula ohne ›Vorne‹, zur Mitte hin orientiert, steht für die demokratische Idee. In Hertzbergers ›Schule als Stadt‹ wurde das Gebäude von einer inneren Straße mit zwei Zügen, einer ›Lernstraße‹, her konzipiert und hat ›Schaufenster‹ zu Klassenräumen hin. In Rohmers ›Schule als Stadtteilzentrum‹ haben z. B. Ärzte, Soziale Dienste, ggf. das Arbeitsamt mit Beratungsstelle, das Jugendamt einen festen Platz.

Wie organisiert man Gemeinschaft; wie bewegt diese sich im Raum? Kann Architektur lenkend eingreifen? Wieviel Öffentlichkeit hält die jeweilige Schule aus? Räume demonstrieren oder unterstützen Macht/Herrschaft, sind mit ihrer Ausdehnung an die Dimension Zeit gekoppelt und haben je eigene Dynamiken. Ein Beispiel: Um den Alltag vom engen Beieinandersitzen in der Schule zu trennen, sind drei Ankommensphasen zu berücksichtigen: Zunächst (1) betritt man das Gelände, stellt z. B. sein Fahrzeug ab, dann (2) tauscht man das Neueste des Tages aus, dann (3) beginnt die Lern-Arbeit. Zum Schulbau gehören auch gutes Licht, Klima, Organisation, gute Baustoffe. Man sollte Lernen, gerade das offene Lernen, nicht als minderkomplexe Tätigkeit behandeln. Darüber, wie Räume auf Lernverhalten wirken, gibt es bislang jedoch leider keine umfassende Forschung.

FLEXIBILITÄT ODER PLURALITÄT?

»Diese Frage bezieht sich zunächst auf die Tageszeiten und auf die Aneinanderreihung unterschiedlicher Nutzungen in einem Raum. Sie bezieht sich aber auch darauf, dass sich Lernkulturen mit der Gesellschaft weiter entwickeln, und dass wir heute herausgefordert sind, die Lern- und Lebensräume von übermorgen zu gestalten. Welche räumlichen Antworten könnten auf diese Fragen angemessen sein: das Angebot einer Vielzahl unterschiedlich gestalteter Räume (plural), die elastische Ausgestaltung spezifischer Räume (multifunktional) oder/und die Veränderbarkeit von Raumeinheiten (flexibel)?«, erklärt Frauke Burgdorff.

Wer plant mit? Das Beispiel einer Berliner Grundschule zeigt, wie Ideen von Kindern beim Umbau älterer Gebäude genutzt werden können. Frauke Burgdorff betreut ein Projekt in Köln, das unter Beteiligung der betroffenen Einrichtungen gebaut werden soll. Architektur kann eine zeitgemäße Pädagogik unterstützen, wenn sie im Dialog der Beteiligten miteinander entwickelt wird. Die Montag Stiftung Urbane Räume und die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft ermöglichen einen solchen Dialog und begreifen sich als Plattformen für den Schulbau der Zukunft.

ÜBER VICTORIAS ARBEIT MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN

Wie stellt Kunst die Welt der lernenden Kinder dar? Nicht zufällig markiert der britische Theatermacher Tim Etchells den Bühnenboden seiner Produktion ›That Night Follows Day‹ mit Linien wie in einer Turnhalle: ein Verweis auf Ordnung und Geometrie, auf Spiel und Regeln.

Etchells' Stück ist ein interessantes Beispiel für die Arbeit des Genter Produktionshauses Victoria mit Kindern und Jugendlichen und wurde deshalb in einem kurzen Filmausschnitt vor- und zur Diskussion gestellt.

ÜBER VICTORIA

1987 ursprünglich als Kinder- und Jugendtheater von Guy Cassiers gegründet, erhielt Victoria 1992 unter der künstlerischen Leitung von Dirk Pauwels seinen heutigen Namen. 2007 schloss sich das Haus mit dem Nieuwporttheater, Gent, unter dem Namen Campo zusammen, Dirk Pauwels fungiert weiterhin als künstlerischer Leiter. Charakteristisch für Victoria ist seine Struktur, die sich ganz auf junge Erwachsene konzentriert und oft verschiedene Künstler und unterschiedliche Kunstsparten zusammenbringt. Die weltweit bekannteste Produktion ist sicherlich das aus der Zusammenarbeit mit Alain Platel und Arne Sierens entstandene Stück ›Moeder en Kind‹ (1995). Diese Kollaboration wurde bis 2000 fortgesetzt, als ›Allemaal Indiaan‹ entstand. Auf der Bühne stehen Kinder und Erwachsene zusammen, Thema ist die Familie.

Im Jahr 2001 entstand aus der Zusammenarbeit mit Josse de Pauw ›Übung‹, ein Stück, in dem Kinder Erwachsene imitieren, die auf einer Party unter Einfluss zunehmenden Alkoholkonsums nach und nach alle gesellschaftlichen Umgangsformen vergessen und so in einer Mischung aus Hilflosigkeit und Peinlichkeit agieren. Diese Partygesellschaft der Erwachsenen wird als Film auf die Rückwand projiziert, während die Kinder live auf der Bühne Bewegungen und Dialoge der Erwachsenen imitieren.

Victoria arbeitet mit Kindern und jungen Erwachsenen auf der Bühne für ein junges, aber auch für ein erwachsenes Publikum. Die Grenzen sind hier fließend. Aus der Zusammenarbeit mit Tim Etchells entstand 2007 schließlich ›That Night Follows Day‹.

EINE STÜCKBESCHREIBUNG

Siebzehn Kinder zwischen acht und vierzehn Jahren, arrangiert als förmliche Gruppe, das Gesicht geradeaus. Wie sie oft zu sehen sind auf Klassenfotos, als Chormitglieder oder Fußballteams. Ein Bild der Disziplin, das sich im Lauf des Abends langsam verändert wird, spielerisch, unausweichlich.

Die Bühne ist eine Turnhalle. Im Hintergrund die Sprossenwand, hölzerne Langbänke, am Boden Spielfeldmarkierungen, farbige Linien und Kreise.

Und ›That Night Follows Day‹ geht von eben dieser Beobachtung aus, wie die Welt der Erwachsenen jene der Kinder formt. Ein Chor, der Sätze spricht, schöne, böse, freundliche Sätze, Sätze wie Wurfgeschosse. Die Kinder skandieren rhythmisch, unisono, solo, zu zweit, zu dritt, leise, laut, fortissimo. Die Kinder konfrontieren ihr Gegenüber mit den Ängsten, der Fürsorge, dem Wissenswust, den Regeln, Halb- und Unwahrheiten, die Erwachsene Kindern ständig vermitteln, vorkauen und eintrichtern. In der besten Absicht, ihnen Wege und ihre Weltsicht aufzuzwingen, damit sie das Leben besser bewältigen.

Tim Etchells hat zum ersten Mal mit Kindern gearbeitet. Der Autor und Regisseur der Kompanie Forced Entertainment thematisiert, wie oft in seiner Arbeit, auch hier die Situation der Aufführung selbst. Erwachsene hören zu, wie Kinder die erwachsenen Projektionen auf ihre Kinderwelt wahrnehmen und zurückspiegeln.

»Ihr füttert uns. Ihr wascht uns. Ihr zieht uns an. Ihr singt uns etwas vor. Ihr beobachtet uns, wenn wir schlafen. Ihr sagt, dass wir uns im Dunkeln nicht zu fürchten brauchen. Ihr erklärt uns, was Liebe ist. Ihr erklärt uns, dass auf den Tag die Nacht folgt.«

Die Kinder klagen nicht an, sie stellen Tatsachen fest, legen ungerührt die haarsträubenden Widersprüche des menschlichen Sozialcharakters offen: Das gelingt ihnen anmutig, frech, komisch, rührend und liebevoll: »Wir versprechen, dass wir zu vergeben und zu vergessen suchen.« Sie lehren einen mehr über unser veraltetes Bildungs- und Erziehungswesen als die meisten Pädagogik-Seminare.

ULRICH SCHÖTKER HAMBURG

KUNSTPÄDAGOGE UND KUNSTVERMITTLER

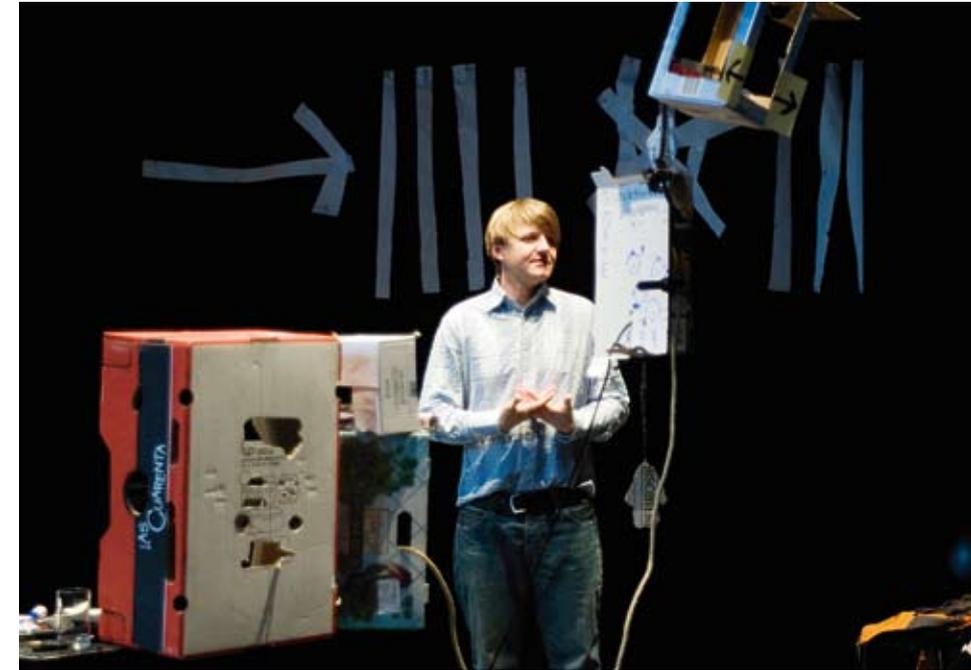
ZWISCHEN KUNST- UND BILDUNGSINSTITUTION – ZUR DOCUMENTA 12 KUNSTVERMITTLUNG

Der Stellenwert künstlerischer Arbeit in Schulen wird nur gelegentlich wirklich anerkannt. Ulrich Schötter, der sich nach dem Studium und einigen eigenen kunstpädagogischen Projekten als Lehrer für Kunst und Deutsch an Schulen wiederfand, verlor dort die Lust am Tun wegen der administrativen Vorgaben. Sein Fazit: »Didaktik von Kunst steht konträr zum künstlerischen Prozess«. Sein Plädoyer für das Künstlerische formulierte er in der Ankündigung seines Vortrags: »Kunst ist in der modernen Gesellschaft das einzige Medium, welches eine Ausweglosigkeit von Kommunikation deutlich vor Augen führt: Der Mensch scheint das einzige Wesen zu sein, welches jeglicher Situation Sinn zuschreiben muss, wo es substantiell keinen gibt. Dass wir aber nicht nur zur Sinnggebung angehalten sind, sondern zudem die Konstruktion von Sinn zugleich als kontingent erfahren müssen, ist eine sehr moderne Erfahrung«. Er fragt sich: Wie verhält sich Bildung im Kunstsystem, wie Kunst im Bildungssystem? Anders als Schulen sind Ausstellungen selbstorganisierte Orte, und mit der Bildung dort beschäftigte er sich u. a. als Leiter der Kunstvermittlung bei der Documenta 12 in Kassel.

Den Exploratoren stellt er eine Aufgabe: so zu tun, als seien sie Kunstvermittler der Documenta 13, für die Gestaltung stehen ihnen Kartons, Scheren, Stifte, Tesafilm zur Verfügung. Schnell bilden sich kleine Gruppen. Nach etwa 20 Minuten stellen die Kreatoren ihre Ideen vor, erzählen vom Prozess der Ideenentwicklung und von Erfahrungen des Scheiterns. »Wo bleibt denn die Kunst?« fragt jemand zwischendurch. »Wie lässt sich Vermittlung rückgängig machen?« fragt ein anderer.

Carmen Mörsch und Schötter begannen bei der Planung ihrer Vermittlungsarbeit auf der Documenta 12 »bei Null«. Alle 70 Mitarbeiter, die hinzukamen, beteiligten sich an der Entwicklung von Vermittlungsformaten und an der Reflexion über Vermittlung selbst. Da eines der drei Leitmotive der Documenta 12 der Bildung galt, wurde eine (einzige) Stelle für Kunstvermittlung geschaffen. Das Budget für seine Arbeit musste also das Vermittlungsteam selbst akquirieren. Einige Geldgeber – z. T. politische Stiftungen – waren sich unsicher bei der Kategorisierung: politische oder kulturelle Bildung? Statt der Begriffe »Führer/Guides« wählte Schötter »Kunstvermittler«.

Schötter und sein Team betrachten Vermittlung als komplexe Situation oder Kommunikation und nicht als Führung, der die Herde zu folgen hat; sie halten auch das Ziel einer »störungsfreien Kommunikation« (gemäß Sender-Empfänger-Modell) für veraltet: Kommunikation in der modernen Gesellschaft wird immer medial vermittelt, ist situations-



bezogen und funktioniert nicht kontextfrei. Der Kunstvermittler weiß um seine eigene Begrenztheit, wenn er z. B. auf Zuhörer trifft, die mehr wissen, als er selbst. Seine Position soll deshalb offen gehalten werden, um die Dekonstruktion der eigenen Expertenrolle zu ermöglichen. Störungen helfen, das Bewusstsein dafür zu schärfen: Bei der Begegnung von Menschen geschieht immer Unvorhersehbares. Die Besucher werden angeregt, sich nicht nur mit den Werken auseinanderzusetzen, sondern auch mit der Situation selbst.

Bei den etwa 15.300 Stunden »Führung« auf der Documenta 12 waren unterschiedliche Arten des Sprechens erwünscht, auch unterschiedliche Ausführungen zu einem Werk. Faktenwissen zu den Werken, deren Kontexten und Position in der Ausstellung zu äußern, ist eben nur ein Teil des Sprechens über Kunstwerke. Ähnlich wie von einem Menschen erwartet man vom Kunstwerk, laut Schötter, »dass es mir etwas nie Gesehenes zeigen wird, dass es mich in unvorhersehbare Situationen bringen wird, dass es mich anspricht und ich darauf reagieren kann«.

INGRID L. ERNST

»Die Teilnehmer kosntruierten skulpturale Objekte aus Kartons, präsentierten und vermittelten diese dann als Kunstwerke. Eine virulente Aktion – die dazu dienen sollte, einmal beispielhaft zu erfahren, dass Kunstvermittlung nicht nur auf kunsthistorischen Kenntnissen basieren kann, sondern auch das Gezeigte zur Erscheinung, zur Vermittlung zu bringen hat.«

CARMEN MÖRSCH OLDENBURG

KÜNSTLERIN UND KUNSTVERMITTLERIN



Carmen Mörsch bezieht sich bei ihrer hier vorgestellten Forschung zur Kunstvermittlung auf ein Konzept der Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak: »unlearning privilege« – das Verlernen von Privilegien.

Privilegien zu besitzen, etwa im Sinne von Geschlecht, Hautfarbe, Klasse, Nationalität, kann Menschen den Zugang zu bestimmtem Wissen blockieren.

Sie verleiten allzu oft dazu, eine Machtposition einzunehmen, aus der heraus man vermeintlich für andere, in Wirklichkeit aber zur Aufrichtung der eigenen Person agiert – was zur Fortschreibung von Unterdrückung führt. Spivak entwickelte das Konzept aus ihrer Kritik an der imperialistischen Dimension des westlichen Feminismus, der sich seiner selbst vergewissere, indem er Unterdrückung anderswo anprangere. Der Blick auf subalterne/untergeordnete Personen und das Eintreten für sie werde eigentlich dazu benutzt, das eigene Selbstbild zu etablieren und unangreifbar zu machen. Merkmal der eigenen Privilegiertheit sei die Blindheit dafür, dass man in Machtstrukturen verstrickt sei. Solch einer Situation könne man nur entkommen, indem man die eigene Machtposition unterlaufe, nämlich sie zum Thema mache und zur Disposition stelle, eventuell sogar »das Feld räume«. Leicht und schmerzfrei sei das nie. Pädagogisches Handeln, referiert Mörsch Spivaks Thesen, sei immens wichtig für den Kampf um Gleichheit und Gerechtigkeit. Es geht darum, sich mit dem »Apparat der Wertekodierung« anzulegen und »gefährliche Lehrpläne« zu entwickeln. Eine der Konsequenzen aus Spivaks Konzept für Bildungsarbeit sei es zu »verlernen«, dass die Welt so sei, wie man sie selbst wahrnimmt; die Fähigkeit zu entwickeln, sich irritieren zu lassen, ohne das dabei entstehende Wissens- und Verstehensloch gleich mit befriedigter Neugier wieder stopfen zu wollen.

UNLEARNING PRIVILEGE: KUNSTVERMITTLUNG AUF DER DOCUMENTA 12

Mörschs Ansatz, Spivaks Thesen auf ihre Anwendbarkeit auf Kunstvermittlung zu befragen, liegt einerseits in der Entstehungsgeschichte des heutigen Museumswesens begründet. Denn Museen entstanden, als sich das Nationenbewusstsein entwickelte, und dienten der Durchsetzung bürgerlich-westlicher Bildung und der Zivilisierung nicht-bürgerlicher »Subjekte« (kolonialisierter oder proletarischer): Jene sollen mit Bildung beglückt und integriert werden, aber selbst nicht sichtbar sein auf dem kulturellen Feld. Andererseits bietet auch das klassische Setting von Ausstellungs-Führungen Ansatzpunkte für Spivaks Konzept.

Die Kunstvermittlung auf der Documenta 12 wollte als gemeinsame Arbeit mit dem Publikum an der Ausstellung und an der Idee von Bildung selbst verstanden werden. Auf verschiedene Weise sollte die Autorisiertheit und Privilegiertheit von Sprecherpositionen infrage gestellt werden: Das Vermittlerteam wurde heterogen zusammengesetzt aus Leuten unterschiedlicher Herkunft, Altersstufen, Fachdisziplinen. Die Reaktionen: Ein Teil des zahlenden Publikums forderte die autorisierten Sprecher (Kunsthistoriker) und üblichen Dienstleistungen ein; andere Besucher erwarteten geradezu, »performativ bespaßt« zu werden und waren von eher konventioneller Vermittlung enttäuscht. Man konnte nicht »bestellen« und vorher wissen, was passiert. Irritationen wurden auch verursacht, wenn Vermittler plötzlich ihre Kleidung von formell zu leger wechselten, wenn eine Vermittlerin nach ihrem monologischen Vortrag das Reden plötzlich an die Zuhörer delegierte, oder wenn die Besucher einer Lunch-Lecture als Sinnbild für die eigene Autorisiertheit Masken mit dem Gesicht des Documenta-Leiters überzogen.

Als eine Gruppe aus mehrheitlich weißhäutigen Teilnehmern sich vor einem Objekt von Kerry James Marshall einfand, das das Verhältnis von Schwarzen und Weißen thematisiert, konnte der Vermittler weder, ohne sich rassistisch zu verhalten, den einzigen nicht-weißen Teilnehmer als Experten apostrophieren, noch einfach so tun, als wäre er nicht da. In einer solchen Situation sollte man sich seine eigene Voreingenommenheit vor Augen führen und versuchen, damit zu arbeiten. Anti-Bias-Trainings, an denen die Vermittler teilgenommen hatten, zielen darauf ab, eine durch Einseitigkeit und Voreingenommenheit entstandene Schiefelage, »bias«, ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen.

Für Carmen Mörsch stellen sich auch grundsätzliche Fragen: nach dem Verhältnis einer Institution wie der Documenta zu den Öffentlichkeiten, mit denen sie interagiert, und vor allem zu jenen, mit denen sie dies nicht tut. Was bedeutet das Konzept des »unlearning privilege« für Bildungsarbeit, bei der ja faktisch das Gegenüber, das es zu bilden gilt, von vornherein auf die Rolle des Benachteiligten festgelegt wird? Ohne diese Konstruktion würde die Legimitation von Bildungsarbeit selbst in Zweifel gezogen. Bietet künstlerisches Lernen – eine Arbeit, die sich gewollt im Vagen und Ungewissen vollzieht – ein Potential, produktiv gemacht zu werden für das Verlernen von Privilegien?

ÖZGE TOMRUK

»Kurzer Austausch mit Carmen Mörsch auf der Exkursion über die Ballung der muslimischen Kinder, Exotismus, Österreich, Diskriminierung, meine Dissertation. Ich fühle mich nicht mehr fehl am Platz. Nur diese kurze Begegnung hat es für mich gelohnt, nach Essen gefahren zu sein. »Unlearning privilege« bleibt aus ihrem Vortrag im Kopf hängen und führt zur weiteren Beschäftigung.«

TOR LINDSTRAND STOCKHOLM

ARCHITEKT

Gewohnheiten zu erschüttern und mit den ›Senkrissen‹ und aufgefundene Lücken in den zeitlichen Abläufen und räumlichen Organisationen von Kunstereignissen künstlerisch-gestalterisch umzugehen, macht sich das Team von International Festival (IF) zur Aufgabe: der Choreograph Märten Spångberg und der Architekt Tor Lindstrand. Lindstrand formuliert es so: Statt Aufträge mit vorgegebenen Plätzen, Maßen, Volumina anzunehmen, wählte er für sich das Risiko, das tun, was er nicht kann.

SUNSET ARCHITECTURE

»Architektur ist Organisation von Raum. Sie verhindert, dass etwas anderes an diesem Platz passiert als das, was vorgesehen ist. Manchmal zieht das architektonisch organisierte das Unorganisierte an«, konstatiert Lindstrand. Das Parthenon besuche man vielleicht ein-, zweimal im Leben; aber einen schönen Sonnenuntergang suche jeder freiwillig immer wieder auf. Die Kreation eines architektonischen Sonnenuntergangs ist deshalb Lindstrands Ziel. Eine Einbauküche symbolisiert übliche Architektur: Sie limitiert, was wir tun. Unfertige Räume bieten alle Möglichkeiten, fertige Räume keine.

2004 erhielten Lindstrand + Spångberg den Auftrag für ein Stück beim Festival Tanz im August (Berlin). Es wurde eine Aktion. Um die übliche ›event machine‹ der festgelegten Orte und Zeitabläufe beim Festival zu unterlaufen, entwarfen sie ein ›welcome package‹, wie es Festivalteilnehmer gewöhnlich bei der Ankunft erhalten. Sie ließen das Logo eines nichtssagenden Namens, International Festival, auf Taschen drucken und diese mit Objekten bestücken, darunter DVDs, Seifen, Schlüsselanhänger, ein T-Shirt mit dem IF-Aufdruck. Die Taschen wurden zu Erkennungszeichen in der ganzen Stadt. »So hatte das Ganze eine Performativität, aber nicht als Repräsentation von etwas (representational)«, analysiert Lindstrand.

Beim Auftrag vom Kaaitheater (Brüssel) fanden Lindstrand + Spångberg einen Moment eines Theaterereignisses, der noch nicht mit speziellen Gestaltungen besetzt ist: die fünf Minuten zwischen dem Eintreten in den Theatersaal und dem Heben des Vorhangs. So ließen sie Parfum in Fläschchen füllen und an Zuschauer verteilen, von denen viele es sofort ausprobierten und so eine ›Duftskulptur‹ erschufen. Bei einem Symposium im Haus der Kulturen der Welt in Berlin gestaltete das Duo das Catering, baute Einbauküchen in einer Ecke auf, Tische, Nahrungsmittel. Und statt sich wie gewöhnlich bei Smalltalk an Prosecco und Lachsschnittchen festzuhalten, bekochten und bewirteten sich die Teilnehmer gegenseitig.

INGRID L. ERNST

Ein bisschen mehr wurde gebaut bei Spångbergs + Lindstrands Aktion beim Festival Steirischer Herbst 2007 in Graz. Wie kann man den Raum des Theaterfoyers, der nur dreimal wöchentlich für ein paar Stunden geöffnet ist, effizienter nutzen? fragten sie sich. Auf dem unscheinbaren Karmeliterplatz in Graz errichteten sie ein Glashaus. Sponsoren wurden gefunden, ein Container mit Küche, Terrasse und Vorzelt wurde aufgebaut, 40 Künstler eingeladen. Ein sozialer Raum entstand für vielfältige Aktionen, Kommunikation, Feiern, Spiele – ein ›Foyer‹ für alle möglichen (Theater-)Programme. Künstler orientieren sich an Problemen und Prozessen, Architekten suchen nach Lösungen und diskutieren nicht endlos, so Lindstrand. Der Bau ›The Theatre‹ wird nun wandern zur Tate Modern, nach Montpellier, Stockholm, Bukarest.

VORÜBERGEHENDE ORTE

In Stockholm gestalteten sie als Projekt einen Platz. Dem ›art center‹ in einem Sozialen Wohnungsbau-Viertel der 70er Jahre fehlte der Kontakt zur Nachbarschaft. Nachdem weiße Linien auf den Boden des Asphaltplatzes vor der Tür gemalt, Plastikstühle ausgeteilt, eine Filmleinwand aufgestellt, Grasteppiche auf Tischen ausgelegt, eine breite Treppe mit Holzstufen als neuer Gebäudezugang gebaut waren, kamen die Leute: erst Kinder, dann Jugendliche, schließlich die Erwachsenen. »You start to mark the place and it starts to function«. Manchmal funktioniert es zu gut. Die Aktion auf der Art Cologne war eine Art Messestand. Eine Tapete mit IF-Logo im Hintergrund, davor eine Kontibar mit gesponsertem Gratis-Cocktailausschank und 25 kg Konfetti auf dem Boden. Kinder liebten die bunten Schnipselchen, Kritiker und Betrunkene frequentierten die Bar. Beschwerden von anderen Ständen über die Konfetti-Ausbreitung ließen nicht lange auf sich warten. Ein Dringlichkeitsmeeting wurde einberufen, und der Staubsauger rückte an. Was ist Kunst?

»Hier wurden Prozesse zur Transformation von vorgefundene öffentlichen Raum aus den Zündungen von für sich selbst inszenierten Motivationen angeschoben. Wenn die Notwendigkeit zum Agieren nicht gleich sichtbar, fühlbar, nicht einleuchtend genug ist, so ist sie herstellbar durch Erkundung und Recherche: Motivationen können durch bestimmte Strategien erzeugt werden, die aus so gegensätzlichen Bereichen stammen wie Überleben und Meditation.«



ALLISON BROWN & ANTONY RIZZI FRANKFURT A. M.

CHOREOGRAPH/IN & TÄNZER/IN



Was kann man aus Geschichten wie diesen lernen? Dass sich gerade am fest Stehenden wie Gebäudearchitektur und Kunstestablishment ungeahnte Ecken entdecken oder erschaffen lassen. So etwas verändert wiederum die allgemeine Wahrnehmung dieser Institutionen und vielleicht letztendlich auch diese selbst. Dem Choreographen William Forsythe gelang das auf seine Weise. »Er dekonstruierte die Vorstellungen von Ballett«, fasst sein ehemaliger Tänzer Antony Rizzi Forsythes Arbeit zusammen.

IMPROVISATIONEN MIT DER ARBEIT VON WILLIAM FORSYTHE

Schon das Lernen in der Kompanie von Forsythes Ballett Frankfurt war ungewöhnlich in der Ballettwelt: Neue Ensemblemitglieder bekamen die Stücke anhand von Videoaufnahmen und durch die Tänzer vermittelt, die ihre jeweiligen Rollen weitergaben, »eins zu eins«. *Sharing knowledge*: Auch sonst schauten alle einander genau zu und gaben intern Feedback. Jeder lehrte im Prinzip jeden.

Imitieren sei die Basis beim Tanzenlernen, sagt Rizzi. Dazu kamen bei Forsythe die Improvisationen. »Wir improvisierten viel auf der Bühne, auch die Struktur der Stücke war oft improvisiert.« Ein Repertoire von Grundprinzipien der Bewegungsimprovisationen entwickelte sich in der Kompanie aus der Praxis des Tanzens und auf der Basis von Prinzipien, die Rudolf von Laban in den 1920er-Jahren formuliert hatte. Auf einer CD-ROM erklärt Forsythe die Improvisationstechniken mit Worten und Bewegungen: »Improvisation Technologies. A Tool for the Analytical Eye« (1999). Rizzi projiziert einige Kapitel auf Leinwand, lässt die Teilnehmer ein paar Prinzipien selbst ausprobieren und fordert sie auf, eine gerade Verbindung zwischen zwei Punkten im oder am Körper oder im Raum zu schaffen. Eine Linie kann auch ein linienhafter Körperteil sein, z. B. Unterarm oder Oberschenkel. Wenn sie gleitet, entsteht eine Fläche, die wiederum gekippt und gedreht werden kann. Treffen zwei Linien parallel aufeinander, können sie rotieren, wandern, fallen etc.

»Jede Stellung und Bewegung hinterlässt einen Abdruck (imprint) im Raum, auf den man sich sofort oder später beziehen kann: einen Punkt, eine Linie, eine Fläche.« Eine Bewegung lässt sich auch in eine andere Raumrichtung übersetzen, z. B. das Vertikale ins Horizontale, lässt sich vergrößern oder verkleinern. Eine Form wie der Winkel eines Arms neben dem Oberkörper kann übernommen werden in die Form eines Arms über dem Kopf oder in ein Knie. Anregungen für Formen kann man von überall nehmen, von einem realen oder imaginierten Bild, einer Person etc. Beobachtet man die Mitbewegungen des eigenen Körpers, entstehen Ideen für neue Bewegungen: Das erst

INGRID L. ERNST



nebensächliche Umsetzen des Fußes kann zum Thema der nächsten Bewegungsfolge werden. Der Tänzer muss also nicht nur das Muster wahrnehmen, das er gerade im Fokus hat und bewusst erschafft, sondern auch – zumindest latent – alle Punkte, Linien und Flächen der anderen Körperteile bzw. deren Bewegungen und Beziehungen im Raum und zu anderen Körpern.

Allison Brown lehrt die Exploratoren eine kurze Tanzphrase. Inmitten des Pulks macht sie die ersten Bewegungen vor, wiederholt sie, hängt Sequenzen an. Mit Blick zu ihr versuchen alle, die Bewegungen auf den eigenen Körper zu übertragen. Als sie dann sagt: »Wichtig ist, dass du die perfekte Version für dich findest, egal ob sie genau mit meiner übereinstimmt«, wirkt die Gesamtbewegung der Gruppe plötzlich gelöst. Die gelernte Sequenz soll nun jeder mit drei der Technology-Prinzipien durchsetzen und variieren. Rizzi zeigt ein Beispiel und ermutigt: »Be silly and stupid!«. Es muss nicht schön aussehen, doch man darf nicht aus der Improvisation herausfallen.

Die Improvisationstechniken seien kein Stil, sondern jeder könne sie in den eigenen Tanzstil integrieren, erklärt Rizzi. Das Timing steht einem frei. »Do the task in the time it really takes« war einer von Forsythes Merksätzen. Werden bei einer Improvisation zu viele Aufgaben auf einmal gestellt, muss man »heimlich« reduzieren. Missverständnisse bei Improvisationsaufgaben lassen sich produktiv nutzen »Don't construct!« heißt: Beschäftige dich beim Tanzen nicht zu sehr und zu bewusst mit dem Aufgabenerfüllen!

»Es war faszinierend zu sehen, wie von den beiden Tänzern und ihrer Message und den in ihren Bewegungen selbstbestimmten Teilnehmern ein permanent sich veränderndes Raumgebilde auf der Bühnenfläche erzeugt wurde. Hier wurde ein demokratisches Lernkonzept für Bewegungserfindung vorgeschlagen, das dem einzelnen Subjekt erlaubt, seinen Körper schöpferisch zu erkunden und gleichzeitig mit Wissen auszustatten.«

GESA ZIEMER ZÜRICH

PHILOSOPHIN UND KULTURWISSENSCHAFTLERIN

Es ist kein Zufall, dass William Forsythe, einer der anerkanntesten Choreographen weltweit, sich ausgiebig mit Naturwissenschaften und Philosophie auseinandersetzt. Im Dialog von Kunst und Wissenschaft sehen heutzutage vor allem Künstler ein großes Potential. Die Skepsis dagegen findet sich vor allem auf Seiten der Theoretiker, erwähnt Gesa Ziemer in ihrem Vortrag.

WISSEN, VON DEM WIR NICHTS WISSEN

Als studierte Philosophin kuratiert Gesa Ziemer flexible Theorieformate für Festivals und freie Theater und verbindet so den theoretisch-philosophischen Bereich mit dem der Bühne. An der Zürcher Hochschule der Künste gründete sie 2001 das Institut für Theorie (ith), an dem versucht wird, Kunst und Wissenschaft zusammen zu bringen: um einen Kontext herzustellen, in dem experimentell mit statt über Kunst geforscht wird und in dem Künstler nicht nur zum Objekt gemacht werden. *Mit* statt *über* reduziert die Distanz: anstatt kunsthistorisch Bilder zu erklären oder tanztheoretisch über Performances zu reden, wird man gemeinsam schöpferisch tätig. Diese Nähe ist brüchig; immer gilt es, Vieldeutigkeit, Paradoxien, Ambivalenzen aufzuzeigen. Systematisieren und Objektivieren führen zu einer Distanzierung vom Objekt; aus gegenseitigem Nichtverstehen hingegen, etwa zwischen Künstlern und Wissenschaftlern, kann neue Erkenntnis entstehen. Statt Ergebnisse »her-zustellen« und Fragen zu beantworten, wirft die künstlerische Forschung neue auf. Für das ith soll sie gesellschaftliche Relevanz haben, statt kunstimmanent zu bleiben; und anstatt nur um den üblichen Diskurs als Sprache/Text geht es auch um visuelles, auditives, körperliches Forschen.

Forschungsergebnisse müssen am ith nicht zwangsläufig in Textform gebracht, sondern können als Ausstellung, Film, Hörspiel, Webpage, Performance etc. präsentiert werden. Jedes Projekt wird von einem kleinen Team umgesetzt, mit dem ith und anderen Geldgebern, Banken, Ämtern, politischen Organisationen etc., und dauert 12 bis 14 Monate. In ihrem eigenen Projekt »Komplizenschaft« arbeitet Gesa Ziemer mit einer Filmemacherin, einer Soziologin, einer Humangeographin und Partnern wie Experimentalmusikern, Tänzern, einem Strafrechtsprofessor und befragt Verwaltungsräte und Kulturmanager: Wie findet man Komplizen, um etwas auf die Beine zu stellen?

Zur Vorstellung des Rohmaterials zum Thema »Komplizenschaft als Konzept von Gemeinschaftsbildung« lässt Gesa Ziemer die Exploratoren spielen: Mit Stift und Zettel versehen soll jeder in einer kurzen Zeitspanne möglichst viele Unterschriften sammeln. Nach mehreren hektisch bewegungsreichen und fröhlichen Durchgängen erhöht sich die durchschnittliche Zahl der gesammelten Unterschriften. Nicht nur zuletzt, als fast alle im dichten Klump stehen, wird auch gemogelt.

Mit den üblichen wissenschaftlichen Methoden sind Komplizenschaften kaum erforschbar. Sie haben immer etwas Geheimnisvolles, Undurchsichtiges, was Firmen-Organisationstheorien gerne übersehen. Folgende Regeln von Komplizenschaft lassen sich vorläufig aufstellen: Komplizen 1) agieren immer mindestens zu zweit; 2) erscheinen äußerlich als Einzelgänger; 3) suchen einander nicht, sondern finden sich; 3) profitieren von unterschiedlichen Eigenschaften, die beiden Nutzen verschaffen; 4) sind Taktiker, keine Strategen. Sie agieren weniger langfristig als letztere; 5) verwandeln ihre Angst kreativ in Lust. Oft schließt man Komplizenschaften aus Notsituationen heraus; sie haben etwas Affektives, auch Körperliches; 6) kommunizieren auf ungewöhnlichen Wegen; 7) geben sich eigene Regeln, bauen alternative Ordnungen, erfinden ihr eigenes Gesetz; 8) sind Komplizen durch einen Feind, der von dieser Feindschaft nichts ahnt; 9) geben Beispiel für die Kraft der Schwachen.

Komplizenschaft richtet sich oft gegen offizielle Strukturen; als soziales Phänomen ist sie unsichtbar. Das macht sie auch so produktiv als aktives Konzept, anders als Netzwerke, die passive Mitgliedschaft ermöglichen. Sie ist vor allem ein Männerphänomen, kann legal oder illegal sein. Ein Mensch kann an verschiedenen Komplizenschaften teilhaben. Gesa Ziemers Wirtschaftspartner interessiert an dem Projekt die informelle Organisation in Betrieben und die Herstellung von Bedingungen für eine möglichst kreative Zusammenarbeit der Angestellten.

JUDITH HUMMEL

»Der von Gesa Ziemer formulierte Begriff der »Komplizenschaft« begleitet mich seit den EXPLORATIONEN 07. Er hat mein Interesse geweckt, mich fasziniert, ohne dass ich gezielt nach einer konkreten Anwendung suche... vielleicht weil Komplizenschaft nicht formuliert werden muss, sie passiert einfach, vor allem da, wo Menschen als Kollektiv zusammentreffen. Das fließt in meine Magisterarbeit mit ein und hinterlässt »Spuren.«



KATTRIN DEUFERT & THOMAS PLISCHKE HAMBURG

ARTISTWIN



Komplizenschaft könne man das auch nennen, was sie in den vergangenen sechs Jahren beschäftigt hat, sagen Thomas Plischke und Katrin Deufert, die sich artistwin nennen. Anders als bei Gesa Ziemer steht jedoch hier die Arbeit mittels Sprache im Vordergrund.

ÜBER IRRITATIONEN UND ANALOGIEN VON STRICKEN UND PERFORMANCEKUNST

Zu Beginn ihres Beitrags lesen sie einen Text vor, eine sanftmütige Absage an überkommene Vorstellungen von dem, was ›Tanz‹ ist. Der Grundsatz ihrer Arbeitsweise erinnert auch an das Infragestellen herkömmlicher Kommunikationsstrukturen, wie sie Ulrich Schötter und Carmen Mörsch vorstellten. Diesmal jedoch im ›Innenraum‹ künstlerischer Arbeit: Auch hier etablieren sich oft ungewollte Machtverhältnisse. Streit und Befindlichkeitsdiskussionen rauben Zeit. Am Anfang ihrer gemeinsamen Arbeit als Künstlerzwilling stand deshalb die Suche nach einer Methode, die Hierarchien – zwischen Tänzern, Choreographen, Dramaturgen – vermeidet. Denn solche repräsentativen Modelle, in denen die Position bestimmte Verantwortungen und Zuständigkeiten repräsentiert, blockieren ihrer Ansicht nach gemeinsames Arbeiten. Demokratische Arbeitsmodelle bieten da keine Alternative, denn deren Mehrheitsentscheidungen seien wiederum den »Strategien der kommunikativen Macht des Alltags unterworfen«.

Arbeit – mit dem Thema ihrer Faszination: Bewegung, die nichts darstellt – sei eine Einladung zur Teilhabe als verantwortliches Subjekt, das sich im Verständnis seiner eigenen Subjekthaftigkeit verstrickt. Stricken: Löcher verbinden. Aus Fernando Pessoa's ›Buch der Unruhe‹ wird zitiert: »Leben heißt Strümpfe stricken aus einer Absicht der Mitmenschen. Dabei sind die Gedanken frei, und alle verzauberten Prinzen können in ihren Parks spazieren gehen, während die Elfenbeinnadel mit der umgekehrten Spitze wieder und wieder eintaucht. Häkelei der Dinge ... Abstand ... Nichts.«

Die Künstler nennen ihre Kompositionsmethode (Re)formulieren: Sie notieren ihre Ideen in Notizbüchern und reichen diese dann untereinander weiter, so dass ein ständiges Umformulieren, Erweitern, Reflektieren entsteht. Ein Diskurs in Stille. Wichtig ist, Entscheidungen selbst zu verantworten und eine Kommunikation in der Gemeinschaft der Fremden zu entwickeln. Aus dem Faden wird ein Band, daraus ein Geflecht, »an die Stelle des einzelnen Arguments tritt die Instanz der Vielstimmigkeit«: Die Bühnenstücke ›Tatoo (2006) und ›Reportable‹ (2007) entwickelten sie so gemeinsam mit Tänzern.

Die Exploratoren machen mit dieser Methode eine eigene Erfahrung. Jeder bekommt ein Blatt Papier. Ein Video mit einem kurzen Tanzsolo ist Ausgangsmaterial. Es folgt eine Reihe von Aufgaben, was auf diesem Blatt zu notieren ist. Nach der Erfüllung einer solchen Aufgabe wird das eigene Blatt Papier jeweils im Uhrzeigersinn an den rechten Sitznachbarn weitergereicht und man übernimmt dasjenige seines linken Nachbarn, auf dem dann die Erfüllung der nächsten Aufgabe erfolgt.

1) Drei Begriffe zum Zustand der Bewegung im Video notieren. 2) Auf Basis der Begriffe, die auf dem Blatt stehen, das man selbst beim Weiterreichen von seinem linken Nachbarn erhalten hat, die Stofflichkeit der Choreographie erfassen. 3) Drei Assoziationen zum Videoloop notieren, dabei sollen wiederum die Begriffe beachtet werden, die auf dem vom Nachbarn erhaltenen Blatt stehen.

Das Video wird ausgeblendet. 4) Den Kontext der vorgefundenen Begriffe beschreiben.

5) Alles durchlesen, eine Idee für eine Bewegung finden, die der zuvor beschriebene Kontext provoziert und sie aufschreiben. 6) Nur den Text zur Bewegungsidee aus der fünften Aufgabe lesen (den Rest abdecken) und versuchen, diese Idee zu realisieren.

Danach aufschreiben, was genau man getan hat.

Für das Stück ›Reportable‹ machten die fünf Beteiligten zunächst spontan zwei- bis dreiminütige Selbstporträts in Bewegung vor einer Kamera: Auf dieser Basis entstand mit 25 Notizbüchern in 200 Arbeitsschritten die spätere Performance. Allmählich präzierte sich die ›Stimme‹, die Herangehensweise jedes einzelnen. »Diese Arbeitsmethode entlastet uns von der Machtposition des ›ich zeig euch was, und ihr macht es nach‹«, erläutern artistwin. »Wenn das Heft immer wieder zurückkommt, merkt man: Die erste Geste ist wichtig, sie schreibt sich ein«, was an den Begriff des ›imprints‹ von Forsythe erinnert. Auch in Jugendprojekten und in Seminaren an der Universität unterrichten artistwin nach dieser den jeweiligen Gegebenheiten angepassten Methode. Bisher probierten sie das (Re)Formulieren nur über Sprache. Vorgegeben werden nicht unbedingt bestimmte Fragen und Arbeitsschritte, jedoch die grundlegenden Prinzipien bleiben: Erweitern, Zusammenfassen, Analysieren, Ergänzen. Am Ende kann ein Film, ein Hörspiel, eine Bühnenperformance stehen. Die persönliche Autorschaft verschwindet dabei – durchaus positiv gemeint und im Kurationsprozess neue Erfahrungen und Wissen ermöglichend – immer mehr hinter einer kollektiven. Allerdings auf der Basis der prinzipiellen Fähigkeit der einzelnen Beteiligten zur Autorschaft.

SABINE PRILLWITZ

»Es waren gerade die Erlebnisse, bei denen ich selbstständig etwas getan habe, die ich in meiner Arbeit auch weiter verfolgen und umsetzen konnte. Besonders das ziemlich ausführliche Erüben der Technik des Reformulierens (artistwin) habe ich inzwischen abgewandelt, vereinfacht, erweitert und mit Schülern (5. Kl. Realschule) ausprobiert und bei der Erarbeitung einer neuen Choreographie angewandt ... Es funktioniert, macht Spaß und ist deshalb ein echter, praktikabler und kreativer Gewinn aus den EXPLORATIONEN.«

FRIEDRIKE PIETSCH

»Die von artistwin vorgestellte kollektive Arbeitsmethode hat für mich den großen inhaltlichen Bogen der EXPLORATIONEN insofern sehr gut geschlossen, als sie nach den vielen Vorträgen aus den unterschiedlichen Bereichen wie der Architektur, dem Tanz, der Kunstvermittlung und der Wissenschaftsgeschichte einen einleuchtend einfachen und gleichzeitig aber auch äußerst kreativen Arbeitsansatz verdeutlichte.«



BAZON BROCK WUPPERTAL

KÜNSTLER OHNE WERK

Künstler und Wissenschaftler sind die Gewährsleute für Bazon Brock. In seinem Vortrag durchwirbelt er Künste und Wissenschaften aus allen Jahrhunderten, allen Teilen der Welt, aus den Perspektiven aller Kulturgeschichten. Es gibt keine geraden Wege, alles ist in Blick zu nehmen und mit Schwung wird jeder sich bietende Impuls aufgegriffen und aus dem Stand in tänzelndes Argumentieren verwandelt.

NIETZSCHE CHOREOGRAPHIERT UND GOTT TANZT. DER KÜNSTLER ALS LEHRER, DER LEHRER ALS KÜNSTLER

Brock beginnt bei dem Umbruch, der sich um 1400 allein in Europa vollzieht: der Legitimierung von Aussagen. Nicht länger werden Aussagen gesellschaftlich abgesichert, etwa durch Patriarchen oder Sitten, sondern nun gilt Autorität durch Autorschaft. Auf diesem Prinzip gründet sich fortan Europa. Alle Aussagen über die Welt werden zu Hypothesen, je einmaliger, desto interessanter. Zu problematisieren, was anderen selbstverständlich scheint, wird zur vornehmsten Fähigkeit der Künstler und dann der Wissenschaftler, die dies noch systematisch-methodisch überformen. Zu neuen Erkenntnissen gelangt nur der, der Neues ausprobiert. So ist Künstler, wer »einen Aussegsanspruch vollkommen aus sich heraus begründet.«

Es gilt, sich selbst zu erhöhen im Umgang mit Klügeren. Gibt es doch keine Sanktionsmöglichkeiten, andere für Nicht-Beachtung abzustrafen. Vielmehr müssen andere mittels problematischer Aussagen gefesselt werden. So entstehen neue Formen sozialer Bindung: Ein Zusammenhalt findet sich nicht länger im Ethnischen, Sprachlichen, Religiösen, sondern: »Gemeinschaft stiftet die gemeinsame Orientierung auf Probleme.« Künstler ist nunmehr der, der eine Sache perfekt beherrscht und zugleich ein hohes Niveau der Problematisierung schafft.

Weshalb sind Probleme Probleme? fragt Brock und zeigt uns deren unerlösbare Unendlichkeit – um genau dieses Problem dann vor unseren Augen und Ohren aufzulösen. In Vielem lassen sich scheinbar Probleme durch Regelungen aus der Welt schaffen, in Kunst und Wissenschaft nicht. Denn dort gibt es stets neue Konfrontationen, neue Probleme. Das verhaftet uns alle und zwingt uns dazu, uns gemeinsam darüber zu verständigen. Dies wird zum Anlass sozialer, auch intimer Bindung. Neue Konzepte zum vernünftigen Umgang mit irrationalen, nicht-kalkulierbaren Begründungen entstehen. Im Absurden, in der Psyche wie der wissenschaftlichen Kontrafaktizität entdeckt sich so ein reiches Potential, das Unbewusste produktiv Probleme angehen zu lassen.



Nun wurde auch die Vergangenheit Ressource für die eigene Problembewältigung. Doch Orientierung auf das Alte durch etwas Neues? »... die innere Paradoxie des Konservatismus: Wer konservativ ist, riskiert, das genau zu verlieren, was er eigentlich erhalten will.«

Eben dazu wurden Museen geschaffen: als Orte der Vergegenwärtigung von Vergangenen. Doch dies vermögen nur solche Besucher, die von Künstlern und Wissenschaftlern angeleitet wurden, also solche, die gebildet sind: Die Aufklärung führt so über die eigene Täuschbarkeit – siehe die Malerei des trompe-l'œil –, über die Werkkunstschulen, Volkshochschulen, Arbeiterbildungsvereine bis hin zu Besucherschulen. Es gilt, eine urteilsfähige Gemeinschaft heranzubilden; eine, die gelernt hat, Schwächen produktiv zu nutzen. Denn dies wird heute in demokratischen Gesellschaften von allen verlangt: Verantwortung zu übernehmen auch für das, was nicht verstanden wurde. Jeder ist Autor seines eigenen Lebens und hat deshalb seine Wünsche wie Ängste anzuerkennen. Denn, wie schon Nietzsche erkennt: Unser Körper, Ausdruck von Leben und Göttlichem, ist in, mit und durch jede seiner Bewegungen zugleich psychische Aktion, ist Denken wie Lust. Und die bringen ihrerseits ihn, den Körper, zum Tanzen. Eine »küssende Versöhnung alles Lebenden in der Bewegung«, wie Hugo Ball es nennt.

»Tanzplan«, so Brock, biete solch »eine Lebensreform ... , d. h. eine Vermittlung zwischen dem Denken, dem Lebendigkeitsausdruck, den Imaginationen und den Gesellungsformen, die auf diesen großen Zusammenhang gerichtet sind«. Fähig sind dazu jedoch nur solche Künstler und Wissenschaftler, die als Gleichgesinnte sich in Differenz anerkennen. »Das Wunder der Differenzierung ist erst eines, wenn ich die Gleichheit zugrunde lege.« Also tanzte Dionysos.

INGRID L. ERNST

»Im Raum des Aufbruchs, im Vorfeld des Symposiums, war Bazon Brock anzutreffen mit seiner Philosophie zum Künstler ohne Werk, zum Künstler als einem obsessiv Lernenden, der sich nicht mehr in einem manifesten, konservierbaren Endprodukt zu spiegeln sucht, sondern in seinem Werk verschwindet. Ein Künstler tanzt seine Ideen oder sie tanzen ihn, wenn er nur infiziert wurde, wenn er nur brennt, wenn er nur so motiviert ist, dass für seine Fiktion Wege entstehen, Extasen.«

CORNELIUS BORCK LÜBECK

MEDIZIN- UND WISSENSCHAFTS-HISTORIKER

Auch Cornelius Borck führt die Zuhörer in die Vergangenheit, um den Blick für das Gegenwärtige zu schärfen, zeigt auf seiner naturwissenschaftlich-historischen Reise, wie zeitgebunden unser Wissen über frühere Vorstellungen von Welt und Leben ist. Die Hirnforschung hat Konjunktur, und die Verwendung der Vorsilbe ›Neuro-‹ suggeriert einen übergreifenden Zusammenhang sonst ferner Disziplinen. Doch bei aller Produktivität schaffen die Neurowissenschaften mit jedem Ergebnis auch neue Fragen. Zu verstehen, was im Gehirn geschieht, wird nicht einfacher, sondern zunehmend komplizierter. Dennoch scheint stets der Durchbruch, die Lösung wichtiger Fragen nah – die Illusion aller Forschung, seitdem Wissenschaft betrieben wird. Und so drohen andere, wichtige Forschungs- und Theorieansätze, droht »das Konzert der widerstrebenden Meinungen« aus dem Blick zu geraten.

DAS TANZEN DER NEURONE. WAS DIE HIRNFORSCHUNG FESTGESTELLT HAT – UND WAS MAN AUS IHRER GESCHICHTE LERNEN KANN

Vor 100 Jahren präparierte der Psychiater und Hirnforscher Paul Flechsig (1849–1929) Hirne verstorbener Kinder. In Graphiken wurden damals Hirnzonen menschlichen Handlungen zugeordnet, die, etwa beim Sprechenlernen, ›aktiv‹ werden. So erklärte man sich den Spracherwerb bei Kindern. Doch damals wie heute benötigen Lehrer, die Sprachen unterrichten, nicht die Hirnforschung, sondern vermitteln auf Grund der Pädagogik und ihres eigenen Erfahrungsschatzes. Sie sollten die Forschung nicht ignorieren, aber auch nicht ihrem vermeintlichen Glanz verfallen.

Was ist das Gehirn? Für das 19. Jahrhundert war es ein wabbeliges, quallenartiges Ding. Zur Veranschaulichung seiner Funktionen griff man auf Begriffe der damals neuartigen Kommunikationstechnik zurück: das Hirn als Telefonzentrale. Später wurde es zum Medientheater, dann zum Computer, der hierarchisch angeordnete Daten verarbeitet. Heute spricht man von Neuroplastizität, in einer Zeit, in der Wissen dezentral (man denke an Wikipedia) angelegt zu sein scheint.

Wir lernen immer und überall, wir können gar nicht anders. Doch wir neigen dazu, beim Verstehen vom ›Lernen lernen‹ ein starres Modell zu entwerfen. Das FEST-STELLEN sei Aufgabe der Wissenschaft, TAT-SACHEN werden von der Wissenschaft ›her-gestellt‹, der Natur abgezwungen. Fest-stellen ist aber auch Voraussetzung für Veränderung: so führt z. B. die Existenz-fest-stellung des Ozonlochs zu Maßnahmen des Klimaschutzes. Die Alternative zum fest-stellenden Vorgehen wären FREI-STELLENDEN Experimentalpraktiken. Zwar verwies ›stellen‹ – im Sinne Heideggers – immer noch auf den zwingenden Charakter, ohne dass ›frei‹ beliebig bedeutete. Das freistellende Experimentieren erlaube aber auch, das eigene Scheitern zum Gegenstand zu haben.

»Kunst ist experimentell« in diesem Sinne, thematisiert sie doch auch ihr Scheitern. Der Dada-Künstler Raoul Hausmann (1886–1971) begeisterte sich für die in den 1920er-Jahren neuen Medien Radio und Film, die neue Sinneseindrücke und Erfahrungen mit den Grenzen der Wahrnehmung ermöglichten. So in seinem ›Self Portrait of a Dadasoph‹ von 1921, in dem er die Technik mit dem Körper kurzzuschließen versucht. Die Wissenschaft könnte von der Kunst den neugierigen Umgang mit dem Scheitern oder der Störung lernen. Denn wie auch die Kunst sieht sich die Wissenschaft immer wieder mit der Frage konfrontiert: Wie entsteht Neues? Bei der genauen Beobachtung eines Gegenstandes kann man unerwartete Abweichungen von der Norm entdecken. Diese Störungen verlangen ein anderes (Hin)Sehen, laden zum Probieren oder Austeilen ein, das im fortschreitenden Scheitern Antworten gibt. »Die entscheidenden



Ereignisse dabei sind meist nicht spektakulär, sondern »infraordinaire«. Man sollte stets skeptisch bleiben gegenüber wissenschaftlichen Fest-Stellungen, die wie Ideologien Verbreitung finden. Dass die Wissenschaft immer von Hypothesen ausginge, glaubte selbst der Verfasser dieser Regel, Claude Bernard (1813–1878), nicht wirklich. Auch die Theorien von »linker versus rechter Hirnhälfte« oder von der Vermehrung der Synapsenbildung durch Lernen werden irgendwann veralten. In zwanzig Jahren werden die Hirnmodelle anders aussehen. Aber das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Entschlüsselung von Problemen ist eben groß, obgleich Erfahrungen dem proklamierten Wissen oft schon voraus sind. Das Hirn bleibt eine Projektionsfläche, und Hirnmythologien werden wie eh und je wuchern. Und der Fortschritt? »Wir sind weiter auf dem Weg, aber nicht auf ein klar umrissenes Ziel hin.«

CLAUDIA FEEST

»Stark hat sich [...] ein Gespräch nach den kritischen Anmerkungen von Cornelius Borck in seinem Nachdenken über die aktuelle Bedeutung der Hirnforschung für den Lerndiskurs in meiner Erinnerung eingepägt. Cornelius Borck fragte nach freien Experimentalpraktiken in Wissenschaft und Kunst und zeigte ein utopisches Wissenschaftsverständnis am Beispiel des Künstlers Raul Hausmann auf. Im Verlauf der nachfolgenden Diskussion über die Möglichkeit des Scheiterns im Lernprozess endeten wir beim Thema »Lernen als Überlebensstrategie«. Hier eröffnete sich ein neues Themenfeld, das sich vielleicht für ein nächstes Symposium anbieten könnte.«

CORNELIUS BORCK

»Essen war für mich das Beispiel eines gelungenen und sehr erstaunlichen Dialogs – nicht nur über die vermeintlich verfeindeten Wissenschaftskulturen, sondern vielmehr ein Dialog quer zu einem Bündel sehr vermischter Interessen und Anliegen. Warum das funktioniert hat? – Das wird ein bisschen das Geheimnis der Stunde bzw. des Ortes bleiben.«



DOCUMENTA
KASSEL
16/06 — 23/09
2007



ZWISCHEN KUNST- UND BILDUNGSINSTITUTION;

DIFFERENZEN AM BEISPIEL DER
DOCUMENTA 12 KUNSTVERMITTLUNG

ULRICH SCHÖTKER



WEITERE EXPERTENSTIMMEN

CLAUDIA FEEST

»Das Besondere an diesem Symposium zum Thema ›Lernen im künstlerischen Kontext‹ war die Einladung an alle Teilnehmer, die spürbar eine hohe Motivation mit- und einbrachten, sich an diesem Wochenende gemeinsam auf einen Lernprozess mit offenem Ende einzulassen, ohne dabei irgendein Ergebnis bereits im Hinterkopf zu tragen. ›Ein offenes Ende braucht das Experiment‹, sagte Cornelius Borck in seinem Vortrag - und Experimentieren war hier erlaubt und erwünscht.«

INGRID L. ERNST

»Durch die Tatsache, dass die Ausführenden und auch die Wahrnehmenden mit einem nicht komplett fixierten Ablauf konfrontiert waren, intensivierte sich die Atmosphäre zu einer gesprächigen Dichte. Ein Verständnis von Öffentlichkeit und Erfahrung, in dem sich ein hohes Potential an Lernen verbirgt, legte sich – und jeder der Teilnehmer wollte lernen – unausgesprochen wie eine Glocke über den weiteren Verlauf. Es ist unmöglich alle Wirkungen zu erfassen, alle raumschaffenden Handlungen zu beschreiben noch das riesige Geflecht von hochintensiver Zeit zu beschreiben. Soviel jedoch konnte markiert werden: Lernen im künstlerischen Kontext bringt Handlungsakte mit hoher Präsenz in Prozessen hervor, bei denen nicht so sehr das Ergebnis eine Rolle spielt, sondern der Prozess selber. Eine andere Markierung ist, dass sich Lernen durch Öffentlichkeit intensiviert und komplexer wird. Das Wesen ist schwer zu bestimmen, es bleibt der Erzeugung und seiner Matrix vorbehalten, so viel ist jedoch klar: Es ist immer eine Art von (künstlerischer) Überlebensstrategie.«

KLARA KOHOUTEK

»Wissensdurst und Interesse waren unerschöpflich und doch wurde ich von den Grenzen der eigenen Aufnahmefähigkeit eingeholt. Es war wichtig zu lernen, dass Entscheidungen zu fällen sind bezüglich der angebotenen Informationsmenge. Einen Fokus setzen und selektieren können, ist beim Lernen in einem so informationsreichen Umfeld entscheidend.«



NANA EGER

»Neues für meine Arbeit habe ich nicht gefunden, ich bin in der Arbeit bestärkt worden und der Neugier wurde Futter gegeben, den Zweig ›Kunst als Forschung‹ werde ich weiterverfolgen, und ich finde es prima auf Leute zu treffen, die ebenfalls an die Kraft der Kunst glauben.«

GESA ZIEMER

»Meine Rolle im Rahmen eines solchen Lern- und Theorie- und Kunstlaboratoriums: Vermittlung zwischen Wissenschaft und Kunst (Tanz). Da ich selber eine ›Zwitterbiographie‹ habe, kenne ich beide Bereiche relativ gut. Gerne nehme ich Leuten aus der Tanzszene die unbegründete Skepsis vor der Theorie.«

STEFANIE KATH

»Der Perspektivenwechsel, den EXPLORATIONEN 07 initiierte, war für mich ein beständiger roter Faden, der sich durch die gesamten Tage gezogen hat und sich mit den letztendlich bestehenden Fragestellungen verbindet. So wirkte die Möglichkeit, einen Blick aktiv in andere Lehr-, Lern- und Produktionsfelder zu werfen, anregend und zugleich hinterfragend für das eigene Feld. Besonders auffordernd zur Hinterfragung und Neubetrachtung eigener lehrender Positionen sowie der Betrachtung künstlerischer Prozesse war für mich der Einstiegsvortrag von Bazon Brock, die Methodik von Katrin Deufert & Thomas Plischke sowie die Ansätze von Gesa Ziemer. Es sind die wiederkehrenden Fragen nach der Prozessentwicklung und Gestaltung sowie ihre Verknüpfung mit dem individuellen, forschenden und erfahrenden Lernen. Mich interessiert die Exploration von Prozessen und ihrer Didaktik. Die Frage nach der Rolle des Perspektivenwechsels tritt für mich hierbei immer wieder in den Vordergrund, ebenso die Frage nach der Zurückhaltung des Lehrenden innerhalb des eigentlichen Prozesses.«

GELADENE EXPERTEN

artistwin / deufert+plischke, Künstlerzwilling aus Hamburg, sind Gründer der Frankfurter Küche sowie von Gemeinschaftspraxis e.V. Seit 2001 erarbeiten sie gemeinsam Bühnenstücke und unterrichten als Künstlerzwilling regelmäßig Komposition, Ästhetik und Dramaturgie an der Universität Hamburg sowie an europäischen Kunsthochschulen. Im Sommersemester 2006 waren sie Gastprofessoren im Studiengang Performance Studies (Universität Hamburg), im Wintersemester 2008 übernehmen sie die Gastprofessur am Institut für Angewandte Theaterwissenschaft der Universität Gießen.

Cornelius Borck, seit 2007 Professor für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin und Naturwissenschaften an der Universität zu Lübeck; er war vorher beim Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte in Berlin und an Universitäten in Weimar und Montréal beschäftigt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Körper, Geist und Selbst in Zeiten biomedizinischer Visualisierungsverfahren und Mensch-Maschine-Verhältnisse in Kunst und Wissenschaft.

Bazon Brock, »Künstler ohne Werk«, studierte Germanistik, Philosophie, Kunstgeschichte, Politikwissenschaften. Ab 1959 initiierte er gemeinsam mit Joseph Beuys, Nam June Paik, Hundertwasser und Alan Kaprow erste Happenings. Von 1965 bis 2001 hatte er Professuren in Hamburg, Wien und Wuppertal inne. Für die Documenta in Kassel richtet er seit 1968 Besucherschulen ein. Er veröffentlichte Bücher, Schriften, Manifeste, Projekte für Funk und Film und präsentierte sich weltweit mit ca. 1800 audiovisuellen Performances und Happenings.

Die Kanadierin **Allison Brown** war von 1996 bis 2004 Ensemblemitglied des Ballett Frankfurt unter Leitung von William Forsythe. Seit 1998 choreographiert sie für diese Kompanie wie auch für andere Ensembles. Als Tanzpädagogin ist sie weltweit tätig.

Die studierte Raumplanerin **Frauke Burgdorff** war u. a. als Stadtplanerin bei der studiegroep omgeving in Antwerpen und als Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der EuRegionale 2008 in Aachen tätig. Sie leitete das Europäische Haus der Stadtkultur und den stadt.bau.raum Gelsenkirchen und ist heute Vorstand der Montag Stiftung Urbane Räume gAG in Bonn.

Mehdi Djalali ist seit 1978 Facharzt für Gynäkologie und Geburtshilfe mit eigener Praxis in Düsseldorf. 1987 absolvierte er seine haptonomische Ausbildung im Centre International de Recherche et de Développement de l'Haptonomie (C.I.R.D.H.), dessen Vertreter für Deutschland er ist.

Der Architekt **Tor Lindstrand** betreibt gemeinsam mit Mårten Spångberg das Langzeitprojekt International Festival (IF), das sich mit der Schnittstelle von Architektur und Performance beschäftigt. Tor Lindstrand unterrichtet außerdem an der School of Architecture/Royal Institute of Technology, Stockholm.

Carmen Mörsch, ausgebildete Künstlerin und Kunstvermittlerin, ist Juniorprofessorin am Kulturwissenschaftlichen Institut Kunst-Textil-Medien der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, wo sie u. a. Lehrer ausbildet im Studiengang Museologie/Museumpädagogik. Forschungstätigkeit u. a. in Modellprojekten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Landesverbandes der Kunstschulen Niedersachsen. Wissenschaftliche Begleitung des Vermittlungsprogramms der Documenta 12 (2006–07).

Der in den USA geborene **Antony Rizzi** war von 1984 bis 2004 beim Ballett Frankfurt unter der Leitung von William Forsythe engagiert. Er schuf Tanz/Theater/Performances für diverse Ensembles sowie für seine eigene Kompanie Moving Productions.

Ulrich Schötter studierte Germanistik, Kunstpädagogik und Freie Kunst, erhielt einen MA an der Media Science & Media Education an der University of London, legte die Staatsexamen in Kunst und Deutsch ab. Verschiedene Tätigkeiten im Bereich der Kunst- und Kulturvermittlung. Er ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für ästhetische Erziehung der Universität Hamburg. Für die Documenta 12 (16.1. bis 23.9.2007, kuratiert von Roger M. Buergel und Ruth Noack) übernahm er die Leitung der Vermittlung.

Boris Sieverts studierte Kunst und arbeitete anschließend einige Jahre als Schäfer sowie in Architekturbüros in Köln und Bonn. Seit 1997 führt er mit seinem Büro für Städtereisen Einheimische und Touristen durch jene Grauzonen von Ballungsräumen, die eigentlich ihr eigenes Territorium sein könnten, jedoch häufig so fremd sind wie ferne Kontinente. Lehraufträge in Nantes und Leipzig. Ausstellungsbeteiligungen in Deutschland und Frankreich.

Gesa Ziemer ist Philosophin, Professorin für Ästhetik und Kulturtheorie und war bis 2008 stellvertretende Leiterin des Instituts für Theorie (ith) an der Zürcher Hochschule der Künste; Dozentin für Bildtheorie an der Schule für Kunst- und Mediendesign Zürich (F+F), außerdem freie Theoriekuratorin und ständige Mitarbeiterin beim steirischen herbst, Graz.

TEILNEHMENDE EXPERTEN

MARIANNE BÄCKER Tanzdozentin **HEINER BARZ** Professor für Bildungsforschung und -management **SABINE BECK** Projektmitarbeiterin im Bereich der Jugendsozialarbeit **MAREIKE BESECKE** Studentin Corporate Management and Economics **ERICA CHARALAMBOUS** Choreographin und Tänzerin **ASTRID DAHMEN** Architektin und Dozentin **BARBARA EBNER** Tanzstudentin **NANA ADRIANE EGER** Sport-, Tanz- und Theaterpädagogin **INGRID L. ERNST** Regisseurin und Dozentin **CLAUDIA FEEST-LIEBERKNECHT** Atem- und Bewegungspädagogin, Koordinatorin des HZT Berlin **LILO GENNIES** Schul-Sozialarbeiterin an einer Schule für Lernbehinderte **THOMAS GLATT** Mitarbeiter von eLearning solutions Credit-Suisse **CHRISTA HANSEN** Performance-Künstlerin und -Lehrerin, Autorin **JUDITH HUMMEL** Studentin der Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte und Pädagogik **PATRICIA KAPP** Choreographin und Tanzpädagogin **STEFANIE KATH** Studienreferendarin für Kunst und Biologie **LEANDRO KEES** Choreograph, Tänzer und Tanzpädagoge **ANDREA KLASSEN** Dozentin für Feldenkrais **KLARA KOHOUTEK** Projektmitarbeiterin Tanz- und Theaterproduktionen **MARKUS KUCHENBUCH** Musiker, Choreograph, Tänzer, Musik- und Tanzpädagoge **LINA KUKULIS-SUTA** Tanzstudentin **GUĐRUĐ LANGE** Choreographin und Tänzerin **ANKE LUX** Choreographin und Tanzpädagogin **KATJA MÜNKER** Choreographin, Tänzerin, Tanz- und Feldenkrais-Pädagogin, Physiotherapeutin **MAJA OSCHMANN** Bildende Künstlerin **ANNE OSTERMANN** Studentin der Philosophie und Kulturreflexion **MAIE PETERSEN** Kunststudentin **SABINE PRILLWITZ** Tanz- und Theaterpädagogin, Dipl.-Eurythmistin **MARINA SAHNWALDT** Regisseurin für Film und Theater **GERTRUD SCHLEISING** Künstlerin **SABINE SCHNEIDER** Künstlerin, Designerin und Tanzpädagogin **CHRISTOPH BENJAMIN SCHULZ** Publizist und freier Autor **ANTE URSIC** Tanzstudent **ÖZGE TOMRUK** Theaterwissenschaftlerin und -pädagogin **NANETTE WERTHMANN** Tänzerin

TANZPLAN DEUTSCHLAND

WWW.TANZPLAN-DEUTSCHLAND.DE

2005 startete die Kulturstiftung des Bundes die mit 12,5 Mio Euro ausgestattete Initiative Tanzplan Deutschland, mittels der bis zum Jahr 2010 nachhaltige Maßnahmen für den Tanz entwickelt werden.

TANZPLAN VOR ORT

In neun Städten gibt es ›Tanzpläne vor Ort‹: in Düsseldorf und München die engagierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; in Berlin eine neue Hochschule für Tanz; Residenzprogramme, die Künstlern die Möglichkeit bieten, im geschützten Raum neue Ideen zu erarbeiten (Hamburg und Potsdam); neue Ausbildungsangebote, bei denen junge Tänzer erste Stücke mit Hilfe von erfahrenen Choreografen entwickeln und präsentieren können (Frankfurt und Dresden); interdisziplinäre Symposien für europäische Studenten und Professoren von Kunsthochschulen und Akademien (Essen) sowie ein tourendes norddeutsches Gastspielprogramm für freie und städtische Tanzkompanien (Bremen).

TANZPLAN AUSBILDUNGSPROJEKTE

Auf Initiative von Tanzplan haben sich alle 11 staatlichen Tanz- und Fachhochschulen zur ›Ausbildungskonferenz Tanz‹ zusammengeschlossen, mit der gemeinsam die 1. Biennale der Tanzausbildung im HAU / Berlin im Frühjahr 08 ausgerichtet wurde. Darüber hinaus werden u.a. Arbeitstreffen im Bereich Tanzvermittlung und -theorie sowie Weiterbildungen organisiert, ein E-Learning Programm zur Tanzwissenschaft befördert und ein Methodenbuch moderner Tanztechniken erarbeitet.

Alle Projekte werden vom gemeinnützigen ›Tanzplan Deutschland e. V.‹ koordiniert und begleitet; der Verein selbst initiiert darüber hinaus Tagungen, legt neue Förderprogramme auf (z. B. für Tanzpublikationen) und versucht, wie durch die Zusammenarbeit mit allen Tanzarchiven, ein starkes Netzwerk für den Tanz aufzubauen.

EXPLORATIONEN 07

EIN SYMPOSIUM ÜBER LERNEN

TANZPLAN ESSEN 2010
C/O CHOREOGRAPHISCHES ZENTRUM NRW E. V.
BULLMANNAUE 20A, 45327 ESSEN
WWW.TANZPLAN-ESSEN-2010.DE

KÜNSTLERISCHE LEITUNG Stefan Hilterhaus
PROJEKTKONZEPT Stefan Hilterhaus, Isabel Pflug
PROJEKTLEITUNG Isabel Pflug, Katharina Charpey
INTERAKTIONSDESIGN Lorenz Kielwein
PROJEKTTEAM Melanie Dellmann, Ingo Kaulbars, Yvonne Whyte
PROJEKTASSISTENZ Isa Köhler, Jasmina Schebesta
FINANZMANAGEMENT Dirk Hesse
FILMDOKUMENTATION Friederike Pietsch & Robin Junicke
TECHNIK Dirk Ebbinghaus, Pascal Gehrke, Oded Huberman, Marcus Keller,
Arnd Wortelkamp
TEXTE Christoph Benjamin Schulz, Melanie Suchy, Dr. Gisela Schewe (Mitarbeit)
FOTOS Dirk Rose, Sebastian Mölleken
REDAKTION Isabel Pflug
GESTALTUNG labor b designbüro

tanzplan essen 2010 wird von Tanzplan Deutschland gefördert.
Tanzplan Deutschland ist eine Initiative der Kulturstiftung des Bundes.

tanzplan deutschland



ballettanz
KUNSTSTIFTUNG DES BUNDES

tanz·journal